

إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية

رئيس التحرير

أ.د. أحمد شيخ عبد السلام

المحررون

أ.م.د. عبد الرزاق السعدي أ.م.د. مجدي إبراهيم

د. عبد الرحيم شيك د. عاصم شحادة علي

د. أماني محمد عبد الشراح

الجزء الثاني



قسم اللغة العربية وآدابها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا



© حقوق الطبع محفوظة

لقسم اللغة العربية وآدابها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

الطبعة الأولى

١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م

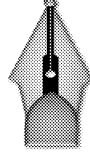
الرقم التسلسلي الدولي

ISBN: 978-983-2599-73-9

لا يسمح بإعادة طبع أو تصوير كل أو أي جزء من هذا الكتاب. بأي شكل من الأشكال الإلكترونية أو الآلية بما في ذلك التصوير أو النسخ أو التسجيل أو التخزين الإلكتروني إلا بموافقة مسبقة من قسم اللغة العربية وآدابها.

صف الحروف، والإخراج الفني، والطباعة

دار الأجدید
للطباعة والنشر والترجمة



KACI TRADING SDN. BHD.

G B6, Jalan Sungai Pusu, Batu 8,
Central Complex, UIAM, Gombak,
53100, Kuala Lumpur, Malaysia

TEL:+00-603-6186 4071 FAX: +00-603-6186 4059

Email: kacitrading@yahoo.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع |
|--------|--|
| ٩ | مقدمة |
| ١٣ | اللغة العربية لسان الحضارة الإسلامية أ. د. عبد الرحمان بودرع |
| ٣٧ | مشروع كتابة لغات الشعوب الإسلامية بالحرف القرآني: تاريخ واستشراق أ. د. عبد الله المعطاني |
| ٤٣ | مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة أ. د. عبدالرزاق عبدالرحمن السعدي |
| ٦٧ | دور اللغة العربية والشعر العربي في البناء الحضاري لإمبراطورية صكتو الإسلامية د. عبد الصمد عبد الله |
| ٩٣ | شعر الدعاة المعاصر: وإسهامه في البناء الحضاري للأمة الإسلامية د. أماني محمد عبد الفتاح سليمان |
| ١١٣ | استخدام الحاسب الآلي والانترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم: تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود د. سعد بن علي بن وهف القحطاني |
| ١٢٩ | الشعر في مجال تعليم اللغة د. عارف كرخي أبو خضير |

- ١٦٣ أثر دراسة الإعجاز القرآني في تحليل النصوص
الدكتور صالح بن عبد الله الشثري
- ١٨١ نظرة عادلة إلى النقد العربي الحديث:
(نحو نظرية ذاتية في النقد العربي القديم)
الدكتور محمد علي غوري
- ١٩٥ لماذا أحب الرسول صلى الله عليه وسلم أن يرى الشاعر الجاهلي عنتره؟
الأستاذ الدكتور مخيمر صالح
- ٢٠٥ أبعاد حضارية في تدريس نصوص الأدب العربي لغير العرب
الأستاذ الدكتور منجد مصطفى بهجت
- ٢٢٣ غموض الهدف في الدرس النحوي
د. عبد الكريم بن صالح بن عبد الله الزهراني
- ٢٤١ عرض لكتاب "البيان بلا لسان: دراسة في لغة الجسد"
د. مهدي عرار
- ٢٥٣ دراسة نقدية لترجمة شعر المقاومة الماليزي: ديوان "تنفيس" أنموذجاً
الأستاذ المشارك الدكتور مجدي حاج إبراهيم
- ٢٦٩ التأثير بالحرف العربي عند المسلمين بين الأمس واليوم
د. نونج لكسناً كاما (مديحة)
- ٢٨٣ أثر العريية في ثقافة المسلمين
يحيى توين مرتضى
- ٣٠١ انتشار اللغة العربية في بلاد الهند والبنجاب (بلاد باكستان
الحالية) وأثرها في اللغة السنديّة في عهد العلاب في

العصرين الأموي والعباسي

الدكتور عبد الله مبشر الطرازي

- ٣١٣ إسهامات المؤسسات التعليمية العربية والمركز البحثية الإسلامية في بناء الحضارة الملايوية
د. عبد الغنى يعقوب فطاني
- ٣٢٩ الاقتراض من اللغة العربية في اللغة الفارسية
د. محمد خاقاني أصفهاني
- ٣٤٥ الدوافع الحضارية لتعلم اللغة العربية عند طلاب قسم اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (أوسيم)
الدكتورة سيوين علي إسماعيل / الأستاذة لبنى بنت عبد الرحمن /
الأستاذة وان أزوره بنت وان أحمد
- ٣٥٩ التدريس الإبداعي للغة العربية
د. عواطف حسن علي عبد المجيد
- ٣٦٥ القيم الخلقية في التعبيرات الشعبية عند المصريين: الوادي الجديد نموذجا
د. إسماعيل حساتين
- ٣٧٥ تأثير اللغة العربية في ثقافة مسلمي بلاد يوربا بنيجيريا
الدكتور عبد الغنى أمبولو عبد السلام
- ٣٩٣ طرق تعليم اللغة العربية وتعلمها لموظفي الفندق بماليزيا
وازينب بنت إسماعيل / محمد عمران بن أحمد
- ٤٠٥ أسلوب لو في ضوء الدراسات النحوية والقرآنية
د. شعبان زين العابدين

- ٤٢٥ استراتيجية تعلم المفردات العربية وأثرها على اكتساب مهارتي الكتابة
والمحادثة لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: دراسة
ميدانية تجريبية
الدكتور ميكانيل إبراهيم
- ٤٤١ المصطلحات الأدبية في اللغتين العربية والملايوية: دراسة مقارنة
د. فابية حاج مامينج / محمد ذو الكفل إسماعيل
- ٤٦١ **The impact of self-efficacy, experience, curriculum and assessment
on subject difficulty when studying Arabic Language:
Teachers' Perspective**
Mahmud Abd Wahab / Nik Hanan Mustapha / Nadwah Daud /
Nik Farhan Mustapha / Lubna Abd Rahman
- ٤٧٥ **The Role of Arabic for Religious Purposes (ARP) In The Spiritual
Development of Muslim Professionals**
Anzaruddin Ahmad

مُقَدِّمَةٌ

الحمد لله مولى النعمة وهادي البشرية إلى العبودية الحقّة التي بها تنال سعادة الدارين. والصلاة والسلام على الرسول الكريم المبعوث بالقرآن الكريم هداية للعالمين. لقد اقتضت الحكمة الإلهية أن ينزل الفرقان باللسان العربي المبين على النبي العربي عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وأكرم الله المؤمنين الأوائل من أهل جزيرة العرب بهدايتهم لهذا الدين العالمي، ثم انضوى تحت لوائه أقوام آخرون من غير العرب، فحملوا جميعاً رايته دعاة، وقادة، وأمراء، ورعية، وعلماء، ومتعلمين.

واستناداً إلى عربية لغة القرآن الكريم مع كون رسالته عالمية، وعربية غالبية الرعيّل الأول من المسلمين الذين حملوا أمانة تبليغ الدين ونشره بعد أن أحسنوا فهمه من الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وطبقوه خير تطبيق، مع إنسانية هذا الدين وشموليته وسرعة تقبله لدى جميع الأجناس البشرية، انطلقت إسهامات اللغة العربية في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، فأدت جميع الوظائف الحضارية داخل الجزيرة العربية، وفي البلدان المتاخمة لها، وفي جميع المناطق التي ينتشر فيها هذا الدين الحنيف، فحيثما حلّ واستقرّ حلّت اللغة العربية معه لتحمي به، وتسانده وتستند إليه، بغض النظر عن قرب المناطق الإسلامية أو بعدها عن الجزيرة العربية، ودون اعتبار للانتماء العرقي للأجناس البشرية التي تسهم في المشروع الحضاري الإسلامي؛ إذ انصهر الانتماء العرقي المتنوع في بوتقة التنافس في تحقيق الغايات الحضارية الإسلامية، فليست العربية من أحدهم بأب ولا أم، وإنما العربية للسان، فمن تكلمها وأتقن استخدامها فهو عربي اللسان والثقافة. فتسابق الجميع إلى تحقيق انتمائهم اللغوي العربي، فكانت مفخرة للقراء والمثقفين، ومعزة للخاصة والعامة، بل إن الأمر أبعد وأعمق ليشمل الانتماء العقدي الإسلامي والثقافي المعرفي، فمن دخل الإسلام تعرّب، وإن أعداء الإسلام اعترفوا بهذه الحقيقة، فأطلقوا مصطلح "العرب" على العرب والمسلمين معاً.

ولكن إسهام اللغة العربية لم يقف عند التعريب اللساني الشامل أو الجزئي ولا عند التثقيف الإسلامي العام، بل إن اللغة العربية دوراً تأسيسياً في بناء حضارة الأمة الإسلامية في جميع مناحيها ومراحلها، وفي التواصل بين مختلف الشعوب الإسلامية التي لم تستعرب ألسنتها بعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية وتعدد إداراتها، وفي علاقات هذه الشعوب بالأمم

الأخرى. فكانت لغة الإدارة العامة، والتخصصات العلمية، والعلاقات السياسية، والمعاملات الاقتصادية، والتواصل الفكري، والتبادل الثقافي، والتفاعل الاجتماعي، وبذلك أسهمت اللغة العربية في تشكيل كيان هذه الأمة وتوجيهه، فكانت مناط العلوم والآداب، ووسيلة نشر المعارف التي أنتجتها هذه الأمة والتي أسهمت بها في الحضارة البشرية وحققت بها الغايات الحضارية الإسلامية. وأدت العربية وظيفه حضارية أخرى مهمة داخل الجزيرة العربية وخارجها، تلك هي الوظيفة الإبداعية المتمثلة في الإنتاج الأدبي الرائع شعرا ونثرا، وأسهم فيها العرب وغير العرب، وامتدت الوظيفة الإبداعية إلى تغذية لغات الشعوب المسلمة بالألفاظ العربية والملاحم الإبداعية الأدبية. وبذلك كانت العربية سجلا لإجازات المسلمين ومعارفهم، ولسانا يعبرون به عن تطلعاتهم وهمومهم وظروفهم.

إن إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري لأي أمة لا يمكن أن يتغافل عنها، ولا يجدها إلا مكابر، ولذا ينبغي أن يمتد الحديث من إسهامات اللغة العربية وآدابها إلى إسهامات لغات الشعوب المسلمة غير العربية في تشكيل ثقافتهم الإسلامية، ومساندة كيانهم الإسلامي، وضمان استمرار إسهامهم في بناء الحضارة الإنسانية، وكذلك في التفاعل بينهم وبين الناطقين باللغة العربية أو الناطقين بلغات أخرى، والتواصل المعرفي والتبادل الثقافي معهم، ولآداب هذه الشعوب وظيفه حضارية تسترعي الاهتمام. وعلى المستوى نفسه دور الترجمة، والعلوم والمعارف في خلق فرص الإسهام الحضاري للغات وآدابها.

لقد عني المفكرون والباحثون بإبراز أثر العامل اللغوي والأدبي في البناء الحضاري الإنساني، كما عنوا بتفعيل دور اللغة العربية وآدابها بشكل خاص في مواصلة عطائها الحضاري للبشرية وخدمتها للغايات الحضارية النبيلة للأمة الإسلامية. وتتعاظم أهمية هذا الموضوع لتندرج ضمن المشاريع الحضارية لمختلف الجامعات والمعاهد البحثية والهيئات الحكومية الوطنية والإقليمية والدولية. وحظي الموضوع باهتمام دولة ماليزيا في مشاريعها وخططها الحضارية التطويرية، فبادرت الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بإسهامها المقدر في هذا المضمار، فدعت إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها بموضوع "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية"، ومثلها في استضافته قسم اللغة العربية وآدابها بكلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية بهذه الجامعة على مدار ثلاثة أيام ١٨-٢٠ ذو القعدة، ١٤٢٨هـ / ٢٨-٣٠ نوفمبر، ٢٠٠٧م.

وكان الهدف من هذا اللقاء العلمي العالمي: تفعيل دور اللغة العربية بوصفها لغة عالمية، والتباحث في سبل نشر اللغة العربية وآدابها تعليما وتعلما بين الشعوب الإسلامية بما يستجيب لاحتياجاتهم في عصر العولمة اللغوية والثقافية، والإفادة من معطيات الدراسات

اللغوية النظرية والتطبيقية، والدراسات الأدبية والأسلوبية الحديثة في توجيه دراسة اللغة العربية وآدابها للإسهام في البناء الحضاري للأمة، وتوجيه علوم اللغة العربية ومناهج دراسة آدابها لتساند جهود الأمة في البناء الحضاري، وتفعيل دور الأدب في استنهاض الأمة الإسلامية لبلوغ غاياتها الحضارية.

وقد وجه المشاركون بأعمالهم العلمية عنايتهم إلى قضايا تتعلق بتعليم العربية، وتعلمها، والتخصص فيها، واستخدامها في عصر الانفتاح الحضاري الحديث، والتواصل الثقافي والاجتماعي، وتوظيف الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية الحديثة في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، وإسهام الأدب العربي شعرا ونثرا، وآداب الشعوب الإسلامية، وإسهام المؤسسات التعليمية والبحثية والمجامع والجمعيات في تفعيل إسهام اللغة العربية وآدابها في البناء الحضاري للأمة الإسلامية.

وقد تقرر نشر أغلب الأبحاث العلمية المقدمة لهذا المؤتمر العالمي، بعد تحريرها، فوُقت في ثلاثة أجزاء لكتاب اختير أن يكون عنوانه: "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية"، تتحمل تحريره لجنة من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية. وقد روعي في هذا القرار القيمة العلمية لمضامين هذه الأبحاث التي أعدها أساتذة متخصصون أفاضل في مختلف الفروع التخصصية اللغوية والأدبية، وبخلفيات ومشارب معرفية متنوعة وثرية، وتوحي الأبحاث ذاتها بالجهود المشكورة التي بذلها هؤلاء الأساتذة في إعدادها كل حسب طول باعه في مجاله.

هذا، واقتضت مهمة التحرير اقتراح بدائل ضرورية لبعض الصياغات، وترتيب بعض المعلومات، والتلخيص لبعضها، أو التصرف في عرضها، مع المحافظة، ما أمكن، على اختيارات أصحاب هذه الأبحاث. وعلى الرغم من الجهود المضنية في التحرير، فإن صعوبة التواصل مع الباحثين في المدة الممنوحة للجنة التحرير لم تسمح بتوحيد البدائل المقترحة، ولا توحيد أساليب تنسيق معلومات النشر في الإحالات والهوامش الختامية. وتجدر الإشارة إلى أن خدمة لجنة التحرير لهذه الأبحاث لا ترفع عن أصحاب هذه الأبحاث المسئولية المترتبة على المعلومات المتضمنة في أبحاثهم وأساليب عرضها.

ونظرا لعدم التوازن بين أعداد الأبحاث المقدمة في المحاور المحددة للمشاركة، وتفاوت مواعيد تقديمها، فقد روعي في مضامين كل جزء من أجزاء هذا الكتاب تنسيق داخلي يعكس التنوع في أوجه الإسهام الحضاري للغة والأدب، ويتيح للمطلع فيه فرصة الوقوف على نواح متعددة من إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية. فالجزء الأول يعتني بتحديات العولمة اللغوية الثقافية التي تواجه تعليم العربية،

والتخصص فيها، واستخدامها في حوار الحضارات، واتجاهات البحث فيها، والدور التراثي للعربية وآدابها، والإسهام في البناء الحضاري من خلال المواد التعليمية، والتخطيط لتعليم العربية، والتحليل الأدبي، والأسلوب، ودور المؤسسات الخدمية في نشر العربية واستخدام الوسائل الحديثة في تعليمها، وموضوعات أخرى في تأثير الظروف الراهنة في العربية، وحالاتها في المؤسسات والمجتمعات غير العربية التي تعلمها وتتعلمها.

أما الجزء الثاني فيتناول تأثير العربية في لغات الشعوب المسلمة وثقافتها وأوجه حياتها، ودور الأدب في التعبير عن الملامح الحضارية والمقومات الثقافية للأمة الإسلامية، وتدریس النصوص الأدبية، وكتابة لغات المسلمين بالحرف العربي، وجهود تعليم العربية في الدول والمؤسسات غير العربية، فضلا عن دور المرأة في تفعيل الأدب في البناء الحضاري، ودور التحليل اللغوي والأدبي في هذا الصدد.

ويدرس الجزء الثالث دور الأدب في معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية، وسبل تحقيق الجودة في تعليم العربية، والظروف المحيطة بهذه اللغة في عدد من الأقطار الإسلامية، وعلاقتها بعدد من لغات الشعوب المسلمة، ودور الوسائل التعليمية في نشر العربية، وتوظيف المواد الأدبية في تعليمها، وأوضاع المواد التعليمية في المؤسسات التعليمية في بعض الدول الإسلامية، وكذلك قضايا لغوية وأدبية مهمة في البناء الحضاري للأمة الإسلامية. هذا ولا يسع قسم اللغة العربية وآدابها إلا أن يرفع آيات الشكر والتقدير لجميع من أسهموا من وجه أو آخر في إنجاز مشروع المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، من مسؤولي الجامعة، وإدارييها، وأساتذتها، وطلابها، ومؤسسات وأفراد من خارج هذه الجامعة، في ماليزيا وخارجها، على إسهاماتهم المادية والمعنوية. والشكر موصول بشكل خاص للذين أسهموا في تحقيق هدف نشر هذا الجهد العلمي المبارك خدمة للإسلام ولغته، ومواصلة للمشروع الحضاري الإسلامي.

والله نسال أن يزيدنا توفيقا، ويجزل لنا عطاءه المدرار، فنعبر عن شكرنا له ووفائنا لدينه بمضاعفة جهودنا في خدمة هذه اللغة الشريفة وآدابها، ونسهم من تخصصاتنا في البناء الحضاري للأمة الإسلامية.

لجنة التحرير

كوالامبور - ماليزيا

ذي القعدة ١٤٢٨هـ / نوفمبر ٢٠٠٧م

اللغة العربية لسان الحضارة الإسلامية

أ. د. عبد الرحمن بودرع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة عبد الملك السعدي
نطوان - المملكة المغربية

يُعدّ اللسان في كل أمة جلاءً للأذهان وصقلَ الخواطر وديوانَ الأخبار والآثار. وإن لسان العرب المبين، من أبين الألسنة دلالةً، وأوسعها معجمًا، وأذهبها في فنون القول والبلاغة، وصنوف البيان والفصاحة، مما خدم الكتاب المنزل، وكلام نبيه المرسل، وكان عونًا على فهمهما. ولقد عني به العلماء منذ القديم وخصّوه بعناية لم يحظ بها أي لسان آخر؛ فوضعوا له الضوابط، خشيةً تفشي اللحن فيه، وجمّعوا مفرداته وعباراته من البوادي ومظان الفصاحة، جمعوا الشعر من رواته، والأمثال والخطب من القبائل، وأسّسوا علوم النحو والصرف والبلاغة والعروض. لقد أنفقوا الأعمار في خدمة اللغة، وبذلوا أنفسهم لحماية حواشيتها من أعاصير الزمن. فظلت لغة العرب إلى قدمها، متجددةً متطورةً، متصلةً اتصالاً عضويًا بالطبيعة والحياة، وشؤون العبادة، وبنيت على أسسها حضارة شامخة، ظلت لها الغلبة والظهور طيلة قرون.

ولكن مرت بهذا اللسان قرونٌ تاليةً، تقلّب فيها بين الصعود والهبوط، والغزارة والنزارة، وأتى عليه حين من الدهر عصفت به رياح التغيير، وتبين للعاقل - في زماننا هذا - تغييره، ولاح للبيب تبدّله؛ حيث كاد يذبل فرعه بعد النضارة، واعترت بين أهله وذويه حالة شديدة من الغربة، وهموم وكربة، وتهديد بالانقراض. ولا غرو، فإن هذا اللسان المبين، اعتراه من الفتن ما اعترى هذا الدين، من النوى والغربة، في وطنه وغفر داره.

اللغة والحضارة الإسلامية:

كان البدء (بدء النبوة) بتعليم الكلمة: (وعلم آدم الأسماء كلها)، والختم (ختم النبوة)

بتعليم الكلمة: «أقرأ باسم ربك الذي خلق»^٢ وأخرج الإمام أحمد من حديث عمرو بن العاص رضي الله عنه قال: «خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم يوماً كالمودع فقال: أنا محمد النبي، [ثلاث مرات] ولا نبي بعدي، أوتيت فواتح الكلم وخواتمه وجوامعه...»^٣.

فالوحي نزل كلمة، فكان بهذه الكلمة مصدرًا من مصادر العلم والمعرفة. وحدث محمد بن رافع والفضل بن سهل الأعرج عن شبابة ابن سوار بن عاصم عن أبيه عن ابن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «إن الإسلام بدأ غريباً وسيعود غريباً كما بدأ، وهو أزرز بين المسجدين كما تارز الحية في جحرها»^٤. فالإسلام هو العمق الحضاري للغة العربية، تصاب بما يصاب به الدين من انتشار أو انحسار، وبما يعتره من غربة أو ازدهار.

ومن أسباب تمكن اللغة العربية أيضاً صلتها بالإسلام؛ فهي لغة مصادر التشريع ولغة التبع؛ يقول الإمام الشافعي: «ولسان العرب أوسع الألسنة مذهباً وأكثرها ألفاظاً، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي [...] والعلم به عند العرب كالعلم بالسنة عند أهل الفقه، لا نعلم رجلاً جمع السنن فلم يذهب منها عليه شيء [...] وهكذا لسان العرب عند خاصتها وعامتها، لا يذهب منه شيء عليها ولا يطلب عند غيرها، ولا يعلمه إلا من قبله منها، ولا يشركها فيه إلا من اتبعها في تعلمه منها، ومن قبله منها فهومن أهل لسانها، وإنما صار غيرهم من غير أهل بتركه، فإذا صار إليه صار من أهله، ومن نطق بقليل منه فهوتبع للعرب فيه، فعلى كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما بلغه جهده، حتى يشهد به ألا إله إلا الله وأن محمداً عبده ورسوله، ويتلو كتاب الله، وينطق بالذكر فيما افترض عليه من التكبير، وأمر به من التسبيح والتشهد وغير ذلك [...] فكان تنبيه العامة على أن القرآن نزل بلسان العرب خاصة نصيحة للمسلمين، والنصيحة فرض لا ينبغي تركه، وإدراك نافلة لا يدعها إلا من سقه نفسه وترك موضع حفظه»^٥.

ويقول ابن تيمية رحمه الله: «ومعلوم أن تعلم العربية فرض على الكفاية، وكان السلف يؤدبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمر إيجاب أو أمر استحباب أن نحفظ القاتون العربي، ونصليح الألسنة المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة الكتاب والسنة والإقتداء بالعرب في خطابها»^٦. وقد ذكر ابن تيمية أن اللسان العربي شعار الإسلام وأهله، واللغات من أعظم شعار الأمم التي بها يتميزون»^٧.

لقد انتشرت اللغة العربية بذاتها وبعامل الدين. وقد ذكر لنا الشافعي عامل الإسلام في تمكنها، وتحدثت الأخبار عن قدرتها على الانتشار؛ حيث إن اتصالها بالتراث العلمي القديم بدأ منذ القرن الأول في حركة ترجمة لكتب في النجوم والفلك والطب والكيمياء، برعاية خالد بن

يزيد بن معاوية الأموي، وما زالت العربية في اتصالها بالعلوم إلى أن اتخذت في العصر العباسي وضعاً رسمياً. هذا وقد انطلق العلماء المسلمون يتأملون في الظواهر الكونية بعقلية متحررة من الخصومة القديمة بين العقل والدين، التي عرفها التراث العلمي اللاتيني؛ حيث كانت الكنيسة تتدخل لتحرّم وتحلّل، حتى انتهى المطاف اليوم بالكنيسة والمجتمع الغربي إلى إسقاط وصاية الدين، وكل ذلك لم يُعرف في تاريخ المسلمين ولا في دينهم؛ لأنهم نظّموا حياتهم العلمية والاجتماعية والسياسية بالدين، فظهروا على الأمم الأخرى.

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن العربية لم تعتمد في انتشارها على السلطة الحاكمة، كما تصوّر بعض الدارسين فيما سمّوه بسُلطان اللغة الغازية، والدليل على ذلك أن العربية ما زالت قائمةً فينا بالرغم من خضوع سائر بلاد العرب لحالة الاستعمار سنين عدداً. ولولا أن العربية صالحة في ذاتها للاستمرار والمواكبة لاحتضرت في نطاق التبعية والأحكام الفقهية، أوفي مجال السلطة السياسية...

ونعود إلى الحديث عن صلة اللسان بالحضارة الإسلامية، فكثيراً ما يتحدث الباحثون عن علاقة اللغة بالفكر، وتأثير الحضارة في اللغة وتأثرها بها، وليست اللغة العربية بدءاً من سائر اللغات في هذا الشأن؛ فقد كان لها نصيبٌ غير يسير من التأثر بالحضارة العربية الإسلامية والتأثير فيها، وعرف عن العرب منذ القديم اعتزازهم بلغتهم، وشعورهم بتفوقها وقدرتها على التعبير عن أغراضهم ومستجدات حياتهم الاجتماعية والعقدية والعلمية، وكان هذا مظهرًا من مظاهر تحضر الناطقين بالعربية لأنهم كانوا يصوغون خيوط أنماط حياتهم بنسيج عربي خالص، ولا يعتمدون على أنماط أخرى أجنبية عنهم إلا على سبيل الاستفادة والتفاعل لا الهيمنة والغزو. بل يعدّ انتقال العرب من الجاهلية الضيقة إلى حضارة الإسلام الواسعة أكبر عامل من عوامل نهضة لغتهم ورفقي أساليبها واتساعها لمختلف أنماط التعبير، وأهم سبب من أسباب تهذيب لغتهم وسمو أساليبها واتساع نطاقها وتخلّصها مما عسى أن يكون بها من خشونة وخرابة⁹.

وعندما أصيب المجتمع العربي الإسلامي بصدمات الغزو والاستعمار المتتالية تراجعت قدراته الإبداعية ومهارته اللغوية¹⁰، وتفككت الأواصر التي كانت تشد اللغة بالحضارة، فنحلى المتكلمون عن التعبير عن أنماط حياتهم، واستعاروا لغات الغزاة، وأكب الباحثون على مناهج البحث اللغوي في اللغات الأجنبية وأخذوا يطبقونها على لهجاتهم اليومية، حتى بات متداولاً عندهم أن العلوم والمعارف تتطور في كنف اللغات الأوربية فقط، أما اللغة العربية فقد احتفظوا لها بصفة التعبير عن التقاليد والأصالة والذات لا غير؛ لأنها بزعمهم عاجزة عن

التعبير عن أنماط الحياة الجديدة التي تفرضها المدنية الغربية على العالم. هكذا نظروا إليها! بينما هي في حقيقة الأمر غريبة في بيئتها وبين أبنائها، ولا يمضي يوم في مسار التفوق الغربي على الأصعدة المختلفة إلا وترداد العربية معاناة من الإهمال؛ فهي تعاني من انصراف المتكلمين العرب إلى اللغات الأجنبية بدعوى أنها لغات الانفتاح على العالم، وانصراف طائفة أخرى إلى لهجات إقليمية لإحياء ثقافات محلية، وانصراف طائفة ثالثة إلى اللهجة العامية الدارجة بدعوى أنها لسان الخطاب الشعبي والتداول اليومي.

وهذا وضع غير مريح فرض على اللغة العربية في العالم العربي، بل فرض عليها صراع لغوي مرير بينها وبين تلك اللهجات واللغات، وهو صراع غريب عنها أحدثته فئة اجتماعية تنتفع من هذا الصراع وتقتات عليه؛ لتنتعش مشاريع لها وبرامج وتصورات ضيقة على حساب المشروع العربي الفصيح، أي إن تعويض العربية الفصيحة بالأجنبية أو العامية أو اللهجة المحلية يفضي إلى نقض عرى الأمة وذهب هويتها، وهو صراع مرير^{١١} - كذلك - لأن العربية لم تنازل إلى يومنا هذا عن حقها في الوجود ومكانتها في التعبير عن الثقافة والعلم وجدان الأمة وعقيدتها، ويكمن سر تلك المقاومة في أن عموم المتكلمين العرب، ما زالوا متمسكين بالأساس الديني والحضاري للعربية الفصحى، ولو تركوا هذا الأساس لصاعت العربية ولتلاشت أجزاءها، مثلما تلاشت اللاتينية لفائدة لهجات أوربية أصبحت تدعى فيما بعد لغات حية.

ويتخذ هذا الصراع في أجزاء الوطن العربي الكبير شكلين مختلفين، وذلك بحسب انفتاح هذا البلد أو ذاك على المؤثرات الأجنبية الوافدة أو ضعف انفتاحه عليها؛ فكما ازداد هذا الانفتاح في بلد عربي ما ضعفت ملكة أهله - على تفاوت بينهم - في أداء العربية الفصيحة، وتفاقت مظاهر الازدواجية والثنائية اللغوية في المحاورات، وساعد هذا الانفتاح وتلك الازدواجية على الانسلاخ المتدرج من المجتمع، وعلى التطلع إلى المجتمع الأجنبي وعد من لم يكتسب لغة الأجنبي وعاداته ومعارفه جاهلاً يفتقر إلى أسباب التقدم والحدثة، فأصبح مقياس التقدم هو التجرد من صفات الذات وأصولها وتقمص خصائص الآخر ولغته ومعارفه وعاداته... ولا نتحدث هنا عن غبطة هذا الأجنبي بهذا الاتباع، بل اجتهاده في ترسيخ هذا الوضع؛ حتى يصبح العالم العربي بعاداته ومنتجاته ولغاته سوقاً لعرض سلع الأجانب ولغاتهم ومدنيّتهم. وهكذا أدى هذا الازدواج اللغوي القهري إلى تصدع وحدة الأمة الاجتماعية، وتمزيقها إلى طبقات ثقافية وعقلية، «وبهذه الوحدة المرضوضة الواهنة تمارس الحياة العملية وهي خائرة التماسك، فطرة التعاون»^{١٢}.

هكذا ألفت العربية الفصحى نفسها مَهْمَلَةً مُلَقَاةً في رُفوفِ المكتباتِ ورحابِ الجامعاتِ والمجامعِ العلميَّةِ والأكاديميَّاتِ، وفي بطونِ الكتبِ القديمةِ، فتراجعتِ قدراتُ المتكلمين اللغويَّةِ وملكاتُهم الفصيحةُ، وانعكسَ كلُّ ذلكَ على مستوى التعليمِ وعلى كلِّ ما يترتَّبُ على التعليمِ من تنميةِ القدراتِ العقليَّةِ والمهاراتِ اللغويَّةِ، ومن تزويدِ المتكلمِ بملَكَةِ التَّواصلِ اللغويِّ السليمِ وتداولِ الخبراتِ والمعلوماتِ والمعارفِ بصورةٍ صحيحةٍ. ويظهرُ أثرُ إهمالِ العربيةِ الفصحى وسحبها من دواليبِ الحياةِ ومراكزِ الفكرِ والفعلِ والقرارِ، في أنماطِ الأخطاءِ التي يرتكبها التلاميذُ والطلَّابُ في جميعِ مستوياتهم الدراسيَّةِ، ويتلقَّفونها من أنماطِ التعبيرِ والأساليبِ الملقَّنةِ، ويستعيرونها من اللهجاتِ السائدةِ.

أ- بين اللسان العربيَّ والعلمَ:

لا يُخالفُ عاقلٌ في فضلِ العلمِ وجليلِ محلِّه، فهو على رأسِ الفضائلِ، وأحقُّها بالتقديمِ، وأسبقها في استيجابِ التعظيمِ، وهو السبيلُ إلى خيرِ المنازلِ، والدليلُ على كلِّ الفضائلِ، وذروةِ المناقبِ وسنامها، ولولاه لما بانَ الإنسانُ من سائرِ الكائناتِ إلا بالصورةِ والهيئةِ. هذا، ولقد أصبحَ في زماننا مهجورًا مزهودًا فيه، حيثُ أصغرَ النَّاسُ أمره وتهاونوا فيه، فأصبحَ يُعاني غُرْبَةً وَقَلَّةً، نَبَّهَ عليها رسولُ الله ﷺ، حينَ قالَ في الحديثِ الذي رواه إسماعيلُ بنُ أبي أويسٍ عن مالكٍ عن هشامِ بنِ عروةَ عن أبيه عن عبدِ الله بنِ عمرو بنِ العاصِ :

«إن الله لا يقبض العلمَ انتزاعًا ينتزعه من العبادِ، ولكن يقبضُ العلمَ بقبضِ العلماءِ، حتى إذا لم يُبقِ عالِمًا اتخذِ النَّاسُ رُؤوسًا جُهالًا، فسئلوا فأفتوا بغيرِ علمٍ فضلَّوا وأضلَّوا» ١٣.

فأكثرُ النَّاسِ في هذا الزمانِ ناكبون عن سبيلِ العلمِ، متطيرون من اسمه، متضايقون من أهله، والنَّاشئُ منهم راعبٌ عن التعليمِ، والشَّادي تاركٌ للزَّديادِ منه، والعلماءُ غُرباءُ في ديارهم، مغمورون بين ذويهم وعترتهم، وسوقُ الجهلِ والدنيا في تنامٍ وازديادٍ، وسوقُ العلمِ قد أصابها الكسادُ، لقلَّةِ عنايةِ أهله بحفظه، والبواعثُ إليه قلتُ، والحوادثُ الصَّارفاتُ عنه عظمتُ وجلتُ.

هذا، وإنَّ النكبةَ التي حلتْ في زماننا بالعلمِ هي «تناقصُ أطرافه وفشو أدواته»: ذلك أن المدنيَّةَ المعاصرةَ كلَّما تقدَّمتْ ازدادت اكتشافًا للوسائلِ والأدواتِ التَّقنيَّةِ المتطوِّرةِ التي صنعتْ لنشرِ العلومِ وإذاعةِ المعارفِ، وسهلتْ على الإنسانِ سبيلَ الحياةِ، ويسرتْ له اليومَ ما كان بالأمسِ عسيرًا. فقد شهدَ هذا العصرُ دفقةً واسعةً في وسائلِ اللقانةِ ١٤ والتعليمِ، لم تتركُ صغيرةً ولا كبيرةً في ميادينِ البرامجِ والمناهجِ وطرقِ التبليغِ والتبسيطِ إلا ارتادتْها؛ فقد

تنوّعت هذه الوسائل تنوعاً لافتاً، حيث ضمت الكتب والمجلات والحواشيب والمُنصقات والإعلانات والألعاب الهادفة والمنبّهات المثيرة للحواس، ووضعت الرّوائز وامتنحت المتعلّم وحملته على سرعة الاهتداء وحسن الجواب...

إن العلوم والمعارف أُفرغت من مضمونها وجردت من مكنونها، فأصبحت أصنافه ومصنّفاته كثيرةً ونكته قليلة، وأنواره ساطعة وثماره عزيزة، وما ذلك إلا لأنّ العلم فصل عن مكارم الأخلاق، وأصبح المدرّس مجرد ملقّن للتلميذ لا يختلف حاله عن حال الآلات الملقّنة التي تؤمر فتستجيب، وأصبح التلميذ موكولاً إلى نفسه وهو يتعلّم ويتلقّى، وفصلت هذه المعارف عن التّربية والتّوجيه وخلق الانضباط والاستماع. ولا تسأل عن آثار هذه المناهج العلمانيّة الفاصلة في المجتمع برُمته، وما تزوده به من ظواهر تربويّة غريبة، تطبعها السطحيّة والعجلة، وتفنقر إلى من يسير أموراً ويقضي مآربها ويأخذ بيدها، ولكنها أُعطيت زمام تسيير الشؤون العامّة، وحملت المسؤوليات الجسام، فكانت وبالاً على البلاد والعباد. ورأس الداء كله هو «فشو مريع لأدوات العلم، وتناقص لأطرافه» لما فصل عن مرجعيته العقديّة والخلفيّة. فليس النقص في وسائل نشر المعرفة، ولكن النقص في طبيعة المعرفة ذاتها وما ينبغي أن ترمي إليه من إعادة تشكيل الإنسان وفق أصوله الحضاريّة الأولى، ثم ما يفرضه العصر من تحدّ ومواجهة، ومن حرب حضاريّة كونيّة، و"عولمة" تمتصّ خصوصيات الأمم وثقافتها، وتلقي بها في يمّ التمييع والتضييع، فتصهر عناصر القوّة في كلّ ثقافة، وتشلّ قدرتها عن كلّ تأثير وغلبة وتوجيه، فتحرمها من إفادة الثقافات الأخرى بتجارب إنسانيّة خاصّة يُمكن أن تنتقى وتصير نافعة في حياة الأمم والحضارات. فمن المعلوم أنّ النظام الدوليّ الجديد صيغة تفتقر إلى نظام، ونظريّة في التحضّر تفتقر إلى حضارة مؤطرة، وجسد يفتقر إلى روح، وصيغة ذات نظام موهوم ألقى بها في دنيا الناس لابتلاع الثقافات القوميّة والنّهام كلّ الثوابت، وطوفان جائح يهدّد باغراق كلّ شيء، لأنّه عنوان على «الزمن الجديد» الذي وصل إلى مرحلة يضيق عندها بالاختلاف والتنوّع¹⁰.

هذه هي العقبة الكاداء التي ينبغي أن تقتحمها المعرفة في الوقت الراهن، وهذا هو التحديّ الذي تواجهه وهي تلتمس طريقها إلى عقول الناس وقلوبهم، مؤزّرة بإطارها الحضاريّ ومذهبها العقديّ وتصورها السليم الذي يربط العلم بأساس الأخلاق والإيمان العربيّة ومؤامرة التّغريب:

لقد كانت العربيّة ركناً من الأركان التي قام عليها نظام الحضارة الإسلاميّة بمفاهيمه ومصطلحاته ودلالاته، قبل أن يتمّ السطو على المصطلحات وتحريفها عن مواضعها لتزييف

الحقائق وقطع التّواصل بين النّاطقين بها، وهي مُطالبَةٌ بأن تتفوّق على اللّغات الأجنبيّة وتحلّ محلّها بالتّعريب والترجمة وملاحقة المُستجدّات بإطراد، لا أن تظلّ لغة "الأصالة" فحسب - كما زعموا لها - وتترك للأجنبيّة أن تكون لغة التّقدّم والتّفتح، إنّها مُطالبَةٌ أن تكون لغة أصيلةً متطوّرةً حتّى نتمكّن من التّفكير بها، فيتوحّد أسلوب التّفكير لدى ملايين المسلمين بتوحيد أسلوب التّعبير عندهم.

وهي مُطالبَةٌ - كما أسلفنا القول - بأن تتفوّق على العاميّات؛ لأنّ العاميّات جاوزت الحدّ الذي يجب أن تقف عنده؛ فمن الطّبيعي أن نجد في جلّ اللّغات ازدواجيّة "اللغة المكتوبة" و"اللغة المنطوقة"، ولكنّ المشكل هو أن تراحم العاميّات اللّغة الفصحى على ألسنة النّاطقين وفي وسائل الإعلام... ولقد استمرّ الأمر كذلك حتّى أصبحنا نسمع دفاعًا عن العاميّات والدّوارج واللهجات المحليّة، بدعوى أنّها اللّغة المحكيّة ولغة الخطاب اليوميّ ولغة الواقع^{١٦}، وأنّ العربيّة لغة كلاسيكيّة لم تعدّ تفي بمطالب الواقع المتطوّر.

وقد صادف هذا الصّراع والتّمكين للعاميّات واللهجات مشكلةً أخرى مكّنت لها وزادتها رسوخًا في المجتمعات العربيّة وفي أوساط القراء، وهي توقّف القارئ عن متابعة النّصوص العربيّة الجيدة، وفرضت مناهج التّدريس نصوصًا معيّنَةً على المتخصّصين، بعيدة عن ميولهم وأذواقهم، فرضًا، ولم تراخ هذه المناهج أهميّة إثارة حبّ الأدب والنّصوص في نفوسهم والتّعاطف معها، وفرضت عليهم بذلك غربةً أدبيّةً وتاريخيّةً جعلت النّصوص عندهم مجردةً وثائق تاريخيّة أو فنيّة، وهذا جزء من المعاناة التي تعرفها الحضارة الإسلاميّة. تقول الأستاذة عائشة عبد الرّحمن: «ليست عقدة الأزمة في اللّغة ذاتها؛ العقدة - فيما أتصوّر - هي أن أبناءنا لا يتعلّمون العربيّة لسان أمة ولغة حياة، وإنّما يتعلّمونها بمعزل عن سلبقتهم اللّغويّة: قواعد صنعة وقوالب صماء، تُجهد المعلم تلقينًا والتلميذ حفظًا، دون أن تُكسبه ذوق العربيّة ومنطقها وبياناتها»^{١٧}.

إنّ وجود لغة عليا للفكر والأدب والعلم، مع لهجات محليّة للتّعامل، ظاهرة طبيعيّة عرفتها العربيّة منذ قديمها الجاهليّ، وتعرفها الدّنيا في سائر اللّغات الحيّة^{١٨}. ولهجات العربيّة عايشت الفصحى ولم تجرّ عليها، فظلت اللّغة العربيّة لغة الدّين والدّولة والعلم والتّعليم إلى يومنا هذا، وظلت جامعةً تجمع بين المسلمين على اختلاف أجناسهم وألوانهم وأقطارهم. وإذا كان هناك من مفاضلة بين فصيحة وعاميّة فلم يدعى المتكلّمون إلى اختيار الأدنى وترك الأعلى الذي في بقائه بقاءً للقرآن الكريم؟

لكنّ الاستعمار استغلّ هذه الظّاهرة الطّبيعيّة ليحارب العربيّة الفصحى، بلهجاتها الشعبيّة

للوصول إلى تمزيق نسيج الأمة وفك وحدة اللغة والمزاج والفكر والفعل، وليجعل من الأمة الإسلامية عقليات متضاربة بدلاً من عقلية واحدة. وهكذا ارتبطت العامية بالوجود الاستعماري الفرنسي والإنجليزي والإسباني، عندما صارت سلاحاً ضد العربية الفصحى تناصبها العداء، وانطلقت حملات الاستعمار في المغرب والمشرق تكشف عن "جمود" الفصحى و"تخلف" أصحابها، وتدعو للعامية لأنها قريبة من الأميين ولئسر أذانها - بزعمهم - مثلما تدعو للغة المستعمر في التعلم والتقدم. وقد كانت الجزائر، بحكم سبق الاستعمار إليها، حقل التجربة في غزو الاستعمار لغرب العالم الإسلامي، وكانت مصر مجالاً للغزو في مشرق البلاد الإسلامية؛ ففي سنة ١٨٩٣م ألقى المهندس الإنجليزي "ويلكوكس" محاضرة في مصر دعا فيها إلى إحلال العامية محل الفصحى في الكتابة والتأليف، وكان موضوعها هو التساؤل: لم لم توجد قوة الاختراع لدى المصريين إلى الآن؟ وكان جوابه طبعاً: أن العربية الفصحى - ولا شيء غيرها - هي التي أمتت فيهم قوة الاختراع فيهم، ولا أمل في إحيائها إلا باتخاذ العامية بدلاً منها.

ولا ننسى هنا ما ذهب إليه العلامة الإنجليزي "الدوس هكسلي" من تخطئة من قال بضرورة كتابة العلم بلغة عامة الإنجليز؛ لأن ذلك يضعف المواهب العلمية ويقضي على ملكة الإنشاء بالفصحى، وترقية عقول العامة لفهم لغة العلم أفضل من نزول العلماء إلى العامة، فيترجعون ويتأخرون.

كما لا ننسى أن إفريقيا كان يلاحقها شبح "الفرنكفونية" وذلك لمطاردة اللهجات المحلية والقضاء عليها، فجيش الاستعمار الفرنسي جيشاً ذا عدة ثقافية واقتصادية وسياسية وذا نظريات علمية وآراء أكاديمية وعلماء يجتهدون في تسويق سياسته والدفع بخطئه وتثبيت وجوده، ثم ما لبثت هذه المطاردة الفرنكفونية أن تطورت في صيغ مختلفة منها إحداث "اللجنة العليا للدفاع عن اللغة الفرنسية ونشرها" سنة ١٩٦٦م، التي تحولت فيما بعد إلى "اللجنة العليا للغة الفرنسية"، ومنها إحداث "وكالة التعاون الثقافي والتقني" سنة ١٩٧٠م ضمت خمسين وعشرين دولة ناطقة باللغة الفرنسية جزئياً أو كلياً، وما زالت فرنسا إلى اليوم، تواصل عملها على إنعاش لغتها وثقافتها في الدول الإفريقية، بل نشطت في ذلك خصوصاً بعد حركات الاستقلال الصورية التي عرفتها المستعمرات الفرنسية القديمة^{١٩}، وقد عملت هذه المنظمات الفرنسية على هز الكيان اللغوي في إفريقيا الفرنكفونية وعرس بذور الثنائية اللغوية وتعهدتها ورعايتها، للحفاظ على مصالح فرنسا الاستعمارية في المنطقة، بل عمد الاستعمار - كما تذكر النصوص^{٢٠} - إلى إشهار السلاح في وجه العربية، وذلك بإصدار قرارات بحظر استعمال اللغة العربية بالقوة. والحقيقة أن "صعوبة الترجمة" قصور تنزعه عنه اللغة العربية، وإنما القصور في

التّراجمة أنفسهم؛ لجهلهم بمعجم العربية الواسع، وقواعدها وآدابها ومفرداتها ونواديرها وأمثالها. والعيب كل العيب في نسبة القصور إلى العربية، وهي اللغة المرنة التي وسعت علوم يونان وفلسفتهم منذ قرون، وما زالت إلى يومنا هذا تتسع لآداب الغرب وعلومه وفنونه، ولم تقصر عن ذلك ولم تعجز^{٢١}.

ب- بين العربية الفصحى و"الحدائث":

تتصل الحدائث بالتغريب اتصالاً وثيقاً؛ لأنها تجد في تغريب^{٢٢} المجتمعات العربية الإسلامية، أصلاً من أصولها الفكرية وجذراً من جذورها السياسية. وقد تعامى كثير من المتكفنين العرب "المستغربين" عن الاختلاف بين ثقافة العرب وثقافة الغرب، والاختلاف بين مقولات وُلدت من رحم الحدائث الغربية ومقولات هي من صلب الحضارة الإسلامية، وخطوا بين "التحديث" و"الحدائث"^{٢٣}، بل منهم من أشفق على الحدائث في بعض أقطار العالم العربي، عندما "لاحظ" أنها في سياق التحوّلات الجارية تواجه عوائق عدّة، منها «ضعف المجتمع المدني» و«الطبيعة الاستبدادية للسلطة» و«نقص المهارة التّقنيّة» و«الوقوف في وجه كل محاولة لفصل الدولة عن الدين»^{٢٤}.

ومنهم من توسط فرأى أنه لا توجد حدائث مطلقاً ككلمة عالمية، بل الحدائث "حدائث" مختلفة باختلاف الزمان والمكان والتجربة، ومشروطة بظروفها، ولذلك ينبغي مراعاة أثر "الخاص" في الثقافة العربية المعاصرة، وهو الأثر الذي يجعل من هذه الحدائث "حدائث عربية"^{٢٥}.

وهناك موقف ثالث، من الحدائث، يتميز عن سابقه بنقد الأسس التي قامت عليها الحدائث الغربية خصوصاً، والحضارة الغربية على وجه العموم، فهي حضارة تقوم على "العقلانية" وتفترق إلى "الأخلاقية"^{٢٦}، وصار راسخاً في الأذهان بوساطة السيل الجارف من الأقوال الذي تحملته هذه الحضارة الحديثة، أن الأخلاق لا تخدم إلا الضعف في النفس والخذلان في السلوك، فينبغي إعادة صياغة هذه الحضارة بتسديدها بالأسس الأخلاقية، حتى تهتدي إلى معرفة المقاصد النافعة.

وإذا كانت الحدائث "موقفاً مغايراً"، و"تمرداً على الذات"، و"خروجاً عن المتعارف المألوف" واستجابة تلقائية لنظم التحديث السائدة وحالة أصابت الحياة العربية المعاصرة في كل جوانبها، فغيّرت نمط العيش وطرق التفكير، فإن اللغة العربية لم تستثن من هذا التغيير الجارف؛ فهجرت ألفاظ واستحدثت أخرى، بقياس وبغير قياس، بل هجرت العربية الفصحى في

ميدان العلوم المعاصرة والتّقافة الحديثة الوافدة، وعُدّت الفصاحة - التي هي من صفات القرآن والحديث - ضرباً من الأفتنان في القول لا صلة له بالواقع، وسلطة في وجه تحديث اللغة، وعائقاً في طريق تطويرها، ومظهراً من مظاهر الاستبداد بها^{٢٧}، ولم يكن للغة بدٌّ من تحديثها وذلك بإنشاء "فصاحة جديدة" تخرق قواعد "الفصاحة القديمة"، وذلك بإدراج لغة الصحافة، وهو ما دعاه الباحثون بـ"فصاحة الحدث الصحفي"، حيث أشادوا "بالأسلوب السهل المشرق" الذي طرأ على العربية اليوم، ورجعوا "الفضل" فيه إلى الصحافة دون غيرها من وسائل نشر اللغة وتعليمها^{٢٨}، مُعلّنين الحاجة إلى مثل هذا الأسلوب الجديد، بأن قواعد الفصحى النحوية والصرفية والمعجمية قد رمت عظامها، وزال ظلّها، وحال لوئها، وحان تحديثها.

وهكذا أصبحت العربية اليوم تعاني في ظلّ الحداثة غرباً قاسية تُضاف إلى ملفّ غربتها التّقيّل. ويشهد تاريخها القديم وواقعها من بين لغات العالم اليوم، أنها قادرة على تحقيق النمو والاتصال، والتعبير عن المعلومات الحديثة، ومواكبة التطور الجديد في الميادين المختلفة، ويمكن أن يكون لها أثر بارز في "تحديث العقل العربي" وتحقيق "التنوير" الذي يرفعهُ المتّقون "الحداثيون" شعاراً من شعارات المرحلة الجديدة، وباطل ما يدعون من أن هذه اللغة لا قدرة لها على الإسهام في "الحركة الدلالية والتعبيرية الحديثة".

ج- بين العربية الفصحى والعامية:

هل تمتلك العاميات والدورج قواعد أو نظاماً كما تمتلك العربية الفصحى؟ الجواب أنها لا تمتلك القواعد النظامية التي تنظم الأبنية والأصوات والتراكيب والمعاني؛ فهي قد اختصرت القواعد واختزلتها، واستغنت ببعض الصيغ عن بعض توخياً للسهولة التي تتفق والعاميات وتناسبها، ومن الأمثلة على ذلك أن قاعدة المبني للمجهول لا وجود لها في الدورج والعاميات؛ فقد قنعت هذه اللغيات ببدل من ذلك يتجلى في فعل المطاوعة، فلا تستعمل الفعل "ضرب" مثلاً ولكنها تقول "انضرب" أو "اتضرب"، ولا يعد هذا الاستبدال ميلاً إلى قواعد جديدة ولكنه يتعلّق بالتخلي عن قوانين العربية في الإعراب والصرف، وقد حملها هذا التخلي، على اتّخاذ المبتدأ بدلاً من الفاعل المظهر لئلا يقع اشتباه بين كلمات الجملة؛ فهي لا تستطيع أن تقول "ضرب محمد زيد" لأنها لا تستعمل حركات الإعراب التي هي في الأصل واقعة على أواخر الكلم ومائزة بين المعاني، وقد تخلّصت من هذا الاشتباه بتقديم الفاعل على الفعل فأصبح مبتدأً، وذلك نحو "محمد ضرب زيد"، وليس المبتدأ إلا باباً في العربية، أما في العامية

الذارجة فهو الباب الوحيد تقريباً، وقد حمل العامية على الاكتفاء بالجملة الاسمية التي خبرها فعل، عن الجملة الفعلية فقدان الإعراب^{٢٩}، فهي لهجة أو لغة عفوية عشوائية، تفتتت على مائدة الفصحى ولغات المستعمرين المترسبة في بلداننا^{٣٠}، وتفتقر إلى كل شروط الدقة والإحكام، ولا يصح في المنطق وطبائع الأشياء أن تكون العامية أول ما يتلقاه الطفل؛ لأنه إذا لقنها ابتداءً فسيكون له سند هش ينظر به إلى العالم وبه يفكر ويعبر، فيكون ضحل الفكر ضعيف التصور قاصر النظر، لا ينتج علماً ولا معرفة، ولا قدرة له على التنظير والتخطيط لأنه لن يرى من الأشياء إلا ما تريه إياه اللهجات والدوارج، ولن يدرك العالم إلا على الهيئة المضطربة المفككة التي تتبادر إلى ذهن هذه الدوارج، وهو بعد ذلك إذا تعلم لغة ذات نظام وقواعد مطردة، فيما بعد، فسينزلها في نفسه وفكره على ذلك السند الهش، الذي هو العامية والدوارج واللهجات المحلية، أي إن هذه الأخيرة ستكون له أرضاً وسنداً، تستقر عليها الفصحى ويستقر عليها كل ما تحمله الفصحى من قيم فكرية واجتماعية وعقدية... وستكون النتيجة معروفة وهي أن تكون الدوارج والعاميات معبراً وجسراً إلى العربية الفصحى، وسيأثر بها في تعلم الفصحى، ولن تستقيم له أية لغة تعلمها فيما بعد، على خلاف ما إذا تلقى اللغة العربية الفصيحة ابتداءً؛ لأنها ستنشئ له رصيذاً من القواعد الصحيحة المبنية بناءً محكماً، ونمطاً رفيع المستوى. وقد أخبر اللغوي الغربي "آدم كزيفسكي"^{٣١} أن كثيراً من الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في بدايات تعلمه للغة ثانية راجعة إلى ميله إلى قياس تراكيب اللغة الثانية على تراكيب اللغة الأم، وفي ذلك تحكيم لبنيات اللغة الأولى في تركيب اللغة الثانية وبنائها ووقوع في كثير من الأخطاء في إنجاز جمل الثانية، وتفسير ذلك أن التلميذ يلجأ إلى لغته الأم ليستمد منها كلما عجز عن التعبير باللغة الثانية، فيحصل التداخل والخلط. وهذا أمر مقرر في اللسانيات، فمن المعروف أن الطفل يتعلم لغته الأم بإتقان ويكتسبها بسهولة وسرعة لأنه مزود بآليات نفسية مركوزة في طبعه، تمكنه من سرعة الاكتساب، ولكنه لا يفعل ذلك إلا بتوجيه الآباء والمدرسين وعموم البيئة التربوية والاجتماعية التي توطن الطفل على تركيب الجمل الصحيحة وتجنب اللحن في الكلام، وتعمل على انطلاق عملية نمو اللغة في نفسه انطلاقاً صحيحاً، وذلك بوضع المناهج المناسبة، واختصار الطرق المفضية إلى سرعة التعلم الصحيح^{٣٢}، والغريب أن الطفل أصبح عرضة للتجارب التربوية التي تحرص على شحنه بأكثر قدر ممكن من المواد الدراسية في بداية تلقيه للمعرفة.

وأعود فأقول إن وجود العاميات والدوارج أمر طبيعي، ولا يوجد صراع بين العربية الأم ولهجاتها المتعددة؛ لأن تعدد اللهجات في ظل لغة أم ظاهرة طبيعية مألوفة في واقع الحياة

وطباع الأشياء، ولكنَّ الخللَ في تحويلِ اللهجاتِ العاميةِ إلى سلاحٍ ضدَّ العربيةِ الفصحى، وهو ما اصطنعه الاستعمارُ، عندما استغلَّ اختلافَ اللهجاتِ الإقليميةِ ليجدَ ذريعةً للقضاءِ على اللغةِ المشتركةِ التي تصلُ بين أجزاءِ الأمةِ وتشدُّ بعضها ببعضٍ في منهجِ التعلُّمِ هو أن تكونَ الدوارجُ أولَ ما يتلقاهُ الطفلُ، وأولَ ما يفتحُ عليه عينيه فيبني منه مقاييسه اللغويةَ الأولى. وبترتبٍ على ذلكَ ترسخُ هذه المقاييسُ الهشةُ المتهافئةُ وترسبُها في ملكةِ الطفلِ اللغويةِ، وتأثيرها في تعلُّمِ اللغةِ الفصيحةِ. والحصيلةُ أن تُصابَ هذه الفصيحةُ بالركاكةِ والضعفِ في التركيبِ والأبنيةِ والمعجمِ والدلالةِ، وباللحنِ والإحالةِ في النطقِ وتعثرِ اللسانِ في التلقُّظِ؛ وما ذلكَ إلا لأنَّ الطفلَ يصدرُ في الكلامِ عن مخزونٍ لغويٍّ مشوَّه، لا يستقيمُ له نسقٌ في التركيبِ ولا بيانٌ في العبارةِ ولا وضوحٌ في الدلالةِ والمقاصدِ؛ لأنَّه كلما همَّ بالأداءِ اللغويِّ الفصيحِ اعترضتْ طريقه الكُنَّةُ العاميةُ والعجمةُ واللهجاتُ المحليةُ، أو إن شئتَ فقلَّ إنه كلما همَّ بالكلامِ العربيِّ الفصيحِ قفزَ إلى لسانه خليطٌ من الفصحى واللهجاتِ المحليةِ فيتكلمُ ببعضِ العباراتِ الفصيحةِ التي هي عبارةٌ عن جُزُرٍ متباعدةٍ في نفسه، يتخللها كلُّ ما ليسَ بفصيحٍ ويملأ الفراغاتِ التعبيريةَ والقوالبِ اللغويةَ الفارغةَ بالكثرةِ الكثيرةِ من الألفاظِ العاميةِ التي أُغرقَ في خضمِّها وهو ينمو ويتلقَّى لغته.

وهناك عيبٌ منهجيٌّ آخر وهو انتشارُ الدعوةِ إلى اتِّخاذِ اللهجاتِ الدارجةِ والعامياتِ في الوطنِ العربيِّ بدلاً من العربيةِ الفصحى، وذلك قياساً على الأوربيين الذين يتخذون اللغةَ المنطوقةَ بدلاً من اللغةِ التقليديةِ المكتوبةِ، وتقليداً لهم. والدُّعاةُ إلى هذا التقليدِ يقولون: يجبُ أن تكونَ لدينا لغةٌ منطوقةٌ محكمةٌ بدلاً من المكتوبةِ الفصيحةِ، كما غيرنا في ديارِ الغربِ، وما أشبه هؤلاءِ بقومِ موسى إذ قالوا لنبيهم: ﴿اجْعَلْ لَنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ﴾^{٣٣}، ويقولون إنَّ العربيةَ الفصحى أصيبت بشيءٍ من العقمِ^{٣٤}، بعد أن انقطعت الصلَّةُ بينها وبين الشعوبِ العربيةِ، في حين أنَّ العاميةَ بقيت تولدُ. لذلك يليقُ بالفصحى - في نظرهم - أن تتبنى بعضَ مَوْلداتِ العاميةِ، كالأفعالِ الرباعيةِ، على وزنِ "فعلل"، التي يكثرُ استعمالُها في العامياتِ والدوارجِ العربيةِ، ولا فرقَ عندهم أكان في الفصحى ما يقابلُ مثلَ هذه الأفعالِ وغيرها أم لم يكن، فضمُّها إلى الفصحى، وضمُّ أسماءِ ومصطلحاتٍ كثيرةٍ ابتدعتها العاميةُ من شأنه أن يزيدَ في ثروةِ اللغةِ لا أن يقللَ منها.

والحقيقةُ أنَّ القولَ بأنَّ العربيةَ الفصحى أصيبت بالعقمِ وحادَ أو أن انقراضها، بعيدٌ عن الصوابِ؛ لأنَّها تمتلكُ آلياتَ توليدِ الألفاظِ والمصطلحاتِ ولا تضيقُ بالجديدِ، وتتضمنُ أدواتِ الاشتقاقِ والنحتِ والاقتراضِ والتعريبِ، فليس العيبُ فيها ولا القصور، وإنما العيبُ في إهمالِ

هذه الآليات وعدم تشغيلها لتوليد الجديد، ولا يصح أن تتبنى العربية بعض مولدات العاميات وتضمها إليها؛ لأن في آليات العربية الصرفية والصوتية ما يغيثها عن اللجوء إلى العامية، ويروّدها بما تحتاج إليه في ميدان التوليد الدلالي، وإذا تصورنا أن العربية تلجأ إلى العامية وتستجدي منها الألفاظ وتستمد منها الدلالة، فإن هذا اللجوء سيتمادى مع الزمن، وستتكاثر المواد اللغوية العامية على حساب المفردات العربية التي تمتلئ بها بطون المعاجم منتظرة من يحررها من أسرها، وفي ذلك إحياء للعاميات وإمادها بكل شروط البقاء والانتعاش، وإماتة للعربية الفصحى وسلب كل مقومات الحياة منها، واتخاذ هذه بدلاً من تلك.

إن اللهجات المحلية والعاميات لا يمكن اتخاذاً بدلاً من العربية الفصيحة بحال من الأحوال؛ وذلك لأن الفصيحة - في أصلها - قد نزل بها القرآن الكريم، ووصلها بالعقل والشعور النفسي حتى عمت وانتشرت، فلو تخلى عنها أهلها واستبدلوا غيرها بها «لحفظها الشعور النفسي وحده، وهو مادة العقل بل مادة الحياة [...] ولولا هذا الشعور [...] لدونت العامية في أقطار العربية زمنًا بعد زمن، ولخرجت بها الكتب، وكان من جهة الملوك وأشباههم - ممن تتابعوا في التاريخ العربي- من يضطلع من ذلك بعمل، إن لم يكن مفسدة فمصلحة يزعمها، كالذي فعله بعض ملوك الرومان وبعض شعرائهم في تدوين العامية من اللاتينية، حتى خرج منها اللسان الطلياني، وكما فعل اليونان في استخراج اللسان الرومي، وهو العامي من اليونانية»^{٣٥}.

وعندي أن ادعاء الصعوبة افتراءً على الفصحى؛ لأن اللغات الأجنبية نفسها لا تقل عن العربية صعوبة في التعلم، والمواد الملقنة للتلميذ كالرياضيات وغيرها أشد صعوبة ومع ذلك يكثر مجيدوها. وإن الزعم بوجود صعوبة في تعلم الفصحى افتراء لا مسوغ له؛ لأنه ليس المراد عند دعاء تيسير العربية وتبسيطها البحث عن منزلة وسطى ميسرة، ولكن المراد عندهم إقصاء الفصحى وزحزحتها عن مكانها، ليخلو المكان للعامية والأعجمية.^{٣٦}

وتمتد بذور الدعوة هذه إلى القرن التاسع عشر، حين نشر المستشرق الألماني "ولهلم سبيتا" سنة ١٨٨٠م - وقد كان مديرًا لدار الكتب المصرية آنذاك - كتابًا باللغة الألمانية في (قواعد اللغة العامية بمصر) دافع فيه عن ضرورة قيام اللهجة العامية بمهام التعبير عن الحياة المعاصرة بمرافقتها المختلفة؛ إذ إن التزام الكتابة العربية الفصحى يحول دون نمو الأدب وتطوره، وانضم إلى معسكره في الحرب على الفصحى مستشرقون آخرون مثل "كارلو لنديبرج" و"كارل فولرس"، و"لكوكس" فيما بعد. وقد تنبأ "ولهلم سبيتا" بمصير الفصحى إلى الموت! كما ماتت اللاتينية، فلا بد من إحياء الدواجر والعاميات ووأد الفصحى، وقد قارن هذا

الوضع بما كان من أمر اللاتينية التي أماتها اللغات الفرعية التي كانت في أول أمرها لهجات محلية أو تشبه اللغات المحلية، وقد قال "سبيتا" في مقدمة كتابه: «إن الصراع بين العامية والفصحى مسألة حياة أو موت...». ولا ينبغي أن ننسى نوايا هؤلاء المستشرقين ورواد الاستعمار، التي كانت تبيّت لإسقاط العربية والتّمكين للعاميات والأجنبية، كما لا ننسى الصعوبة التي يجدها هؤلاء في تعلّمهم العربية الفصحى من أجل اكتشاف فكرها وحضارتها، فكان أن واجهوا هذه الصعوبة بالدعوة إلى التخلّي عن الفصحى وتجاوزها، إلا القليل منهم³⁷. والنماذج في هذا الباب كثيرة، والمتأخرون منهم وصلوا إلى وضع الفرضيات اللسانية بخصوص وجود الشبه بين العربية واللاتينية من جهة، وبين الدوّارج العربية واللغات الحيّة الأوربية من جهة ثانية. ومن هذه النماذج المتأخّرة العالم اللغوي الفرنسي مي "A.Meillet" في كتابه "اللسانيات التاريخية واللسانيات العامة"³⁸؛ فقد تحدّث عن التطور اللغوي، وبنى رأيه على فرضية مفادها أن السمات العامة للتطورين تتماثل في كل الحضارات، وبناءً على هذه الفرضية عقد موازنة بين تطور اللاتينية وتطور العربية، وزعم أن التطورين متماثلان، واستنتج أن كل واحدة من هاتين اللغتين قد أدت إلى ميلاد لغات متعدّدة منفصل بعضها عن بعض؛ يقول: «تعتبر بعض اللغات بديلةً للغة واحدة وُجدت سابقاً؛ تعتبر الفرنسية والإيطالية مثلاً بديلين للاتينية، وتعتبر العربية السورية والعربية المصرية والعربية المغربية - وهي تختلف فيما بينها عند الكلام - بدائل من لغات الفاتحين العرب».

وقد تحدّث علماء لسانيون آخرون عن وجوه الشبه بين حضارتين، فزعموا أنه لكي تتماثل السمات العامة للتطور في حضارة من الحضارات مع سمات تطور حضارة أخرى، يجب أن تمرّ الحضارتان بظروف متقاربة إن لم نقل بالظروف عينها. وأنت ترى أن هذه الفرضيات عبارة عن مزاعم نظرية؛ لأنّ الواقع يشهد بخصوصية الحضارات وخصوصية اللغات، وليست اللغات كلها خاضعة لمعايير التطور ذاتها، فكلّ حضارة خصوصيتها وطريقة تطورها، وكذلك اللغة، وهذه الخصوصية تابعة لظروف الأفراد الحضارية.

وردّ أحد الباحثين على تلك المزاعم النظرية التي لا أساس لها من الواقعية، بإثارة سؤال وجيه هو: كيف يمكن تفسير تباعد اللغات الأوربية (كالفرنسية والإيطالية وغيرهما...) فيما بينها، وتقارب اللهجات العربية فيما بينها؟ ويُجيب بأنّ تفسير هذا الاختلاف بين المجموعتين في علاقتهما بلغتهما الأم، لا يجوز أن يتمّ برصد مفهوم التطور، بل بمفهوم آخر هو مفهوم القطيعة (Rupture)³⁹؛ فالقطيعة مسافة لغوية تفصل بين لغة محدثة وبين أصلها التاريخي الذي انسلخت منه، وهي تتجسّد في شكل انقسام كليّ حادّ بين اللغة الأم واللغات المتولّدة

منها، وهنا يمكن أن نتحدث عن القطيعة في علاقة العربية والعبرية والأكادية والآرامية والحيشية باللغة الأم، أما التطور فهو أمرٌ يصيب اللغة نفسها في بنيتها ومعجمها وأصواتها، وذلك في ضوء تطور المجتمع والمفاهيم والعقائد، على نحو ما قال ابن فارس اللغوي: «فلما جاء الله تعالى جل ثناؤه بالإسلام حالت أحوال، وأنسلخت ديانات، وأبطلت أمور، ونقلت من اللغة ألفاظ عن مواضع آخر بزيادات زيدت وشرائع شرعت وشرائط شرطت، فعفى الآخر الأول»^{٤٠}.

أما اللهجات، فلكي تعدّ حالة من حالات التطور، يجب أن يكون لألفاظها البنى نفسها التي تقوم عليها ألفاظ اللغة، ولتراكيبها تراكيب اللغة نفسها، عموماً؛ ففي الأصوات تمثل اللهجات تطوراً صوتياً للغة واحدة؛ فقد تحدث اللغويون منذ القديم عن عننة تميم، وكشكشة ربيعة، وكسكسة هوازن، وعجرفية ضبة، وقطعة طيئ، وعججة قضاة وغمغمة، وتلتلة بهراء، وطمطمانية حمير، واستنطاء أهل اليمن ووتهم وشنشنتهم، ولخالخانية أهل العراق، وتضع قيس، وفشفشة تغلب، وفحفة هذيل^{٤١}... فهذا التنوع مظهر من مظاهر التطور الصوتي في جسم اللغة الواحدة. وهذا التفرد الصوتي الذي نجده في كل لهجة يعني أن اللغة الأم تمتلك القدرة على أن تكون منطوقةً بعدة طرق صوتية تمثلها اللهجات، وهذا معروف في اللغة الإنجليزية بين فرنسا وإنجلترا، وفي الفرنسية بين فرنسا وبلجيكا وكندا... ومجموع هذه الخلافات الصوتية لا تجعل من اللهجات لغات مستقلة بذاتها. بل يمكن تفسير الخلاف بين الفصيحة والعامية بأن الأمر يتعلق بإنجازات متعددة لقدرة لغوية واحدة؛ فالمستمع العربي يستطيع عبر قدرته اللغوية الفطرية أن يفهم ما يسمعه من جمل فصيحة وإن لم يجزّ جملة بالعربية الفصيحة. فليس معنى الخلاف بين الفصيحة والعامية وجود ازدواجية بين هذه الإنجازات؛ لأنّ الازدواجية تعني وجود صراع بينها^{٤٢}، وهذا أمرٌ منتف عنها، وهو من شأن اللغات "الحية" في أوربا.

وهنا يلاحظ أن التواصل والتفاهم أمر قائم بين المتكلمين العرب من مناطق مختلفة، على تنائي الديار واختلاف الأقطار؛ فالخلاف بين الفصيحة والعامية خلاف في الإنجاز والسليقة واحدة، ومرجع الخلاف إلى ثقافة كل متكلم ومستواه وطريقة بيئته في النطق بالحروف... كما هو الشأن في سائر اللغات، فالخلاف بين هذه العاميات العربية خلاف تنوع لا خلاف تضاد، ولا يرقى إلى مرتبة إماتة اللغة الأم أو الجور عليها، أما الخلاف بين اللغات المتفرعة عن اللاتينية فهو خلاف تضاد، أدى إلى إماتة اللغة الأم.

يتبين مما سبق أن عرضه الباحث^{٤٣} أن حركة الاستعمار والاستشراق اتخذت أدوات لفك

المركب الحضاري الإسلامي وتغييره بمركب حضاري غربي هو الحضارة اللاتينية المسيحية، ولكنها لم تفلح في تغيير لغة التعبير العربية ولم تفلح في التمكين للعالميات؛ لأن القرآن الكريم يشد أزر لغة التعبير ويحفظها، ويرعى السلائق اللغوية العربية المتفاوتة^{٤٤}، ولأن مشروع التعريب قاطع للأواصر مع الإسلام والعروبة، وغير قادر على إثبات دعوى اعتبار الغرب محور العالم والحضارة، واعتبار الإسلام والعروبة عنواناً على التخبط والجمود. وقد انجرف مع هذه الدعوى الموهومة جحافل من الساسة والمتقنين العرب، من دون جدوى وبلا فائدة تُرجى. لكن الحقيقة أن قياس الدواجر العربية على اللغات الحية الأوربية لم يكن يراؤ منه إلا تقسيم العالم الإسلامي بحسب لهجاته؛ بيد أنه عالم واحد وأمة واحدة، لها من مقومات التوحيد أكثر مما لغيرها من الأمم، ومصير اللهجات العربية إلى التوحد لا التباعد، وهو ما تثبتته الوقائع باستمرار، وما تنقله التجارب في ميدان التعلم والتلقي، بدءاً من وسائل الإعلام السمعية والبصرية ومروراً بمجتمع الناس، ثم مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني وفعالياته، كالمدرسة والجامعة والمؤسسات التربوية والتعليمية، ثم الصحف والمجلات والنشرات والإعلانات، ومجالس الفكر والأدب والمندقيات، والمؤتمرات والاحتفالات... وهي تجارب، وإن كان مقدار الفصح منها هزياً بالنسبة إلى ما يتلقاه المتعلم باللهجات الدارجة، فإنها تزيد في تقريب اللهجات بعضها من بعض لضرورة التفاهم بين الأقطار العربية. ولا شك أن اللغة العربية الفصحى هي الوشيجة التي تشد هذه اللهجات فيما بينها وتقرب بعضها من بعض. ويتصور أن يستمر خط التقارب بين اللهجات مع مستقبل الأيام، فتختفي كثير من الألفاظ والتراكيب العامية، ويحل محلها - بكثرة الاستعمال والتداول - ألفاظ وتراكيب عربية، ولكن شيوع العربية وانتشارها وحلولها محل الدواجر واللهجات على مدى واسع، لا يعفي المؤسسات الرسمية والاجتماعية والمجامع العلمية من دورها في نشر هذا التداول العريض؛ فهي مكلفة بتطويع الأوضاع اللغوية وتقويمها، واقتراح خطط علمية وواقعية للتعريب الشامل، تقوم على تنمية اللغة داخلياً، وتهييء الأدوات والوسائل التقنية التي تؤهلها لمهمة التعريب والتمكين للعربية بين اللغات الأخرى وتحسين وضعها التعبيري والتداولي^{٤٥}.

د- بين العربية الفصحى و"العربية المعاصرة":

من المعلوم أن استعارة اللغة ألفاظاً من لغة أخرى ظاهرة قديمة ومستمرة لا تنقطع، تلازم اللغة وتُصاحبها في تطورها ونموها، وتنهض دليلاً على قدرتها على مواكبة أحداث العصر وتطور العلوم وانتقال الحضارات.

ولقد استعارت اللغة العربية ألفاظاً كثيرةً من لغات شتى، وأعارتها ألفاظاً من عندها. وقد ذكر الجواليقي في كتاب "المعرب"، أن اللغويين الأوائل ذكروا أن العرب كثيراً ما يجترئون على تغيير الأسماء الأعجمية إذا استعملوها؛ فيبدلون الحروف التي ليست من حروفهم إلى أقربها مخرجاً، وربما أبدلوا ما بعد مخرجه^{٤١}.

لقد عُرِبَت ألفاظٌ مُعْجَمِيَّةٌ كثيرةٌ ذات أصولٍ يونانيةٍ وسُرْبَانِيَّةٍ وروميَّةٍ وآرامِيَّةٍ وفارسيَّةٍ، مثل "الإبريز" و"القرميد" و"القسطاس" وغير ذلك... وانتقلت ألفاظٌ عربيَّةٌ شتَّى إلى لغاتٍ أعجميَّةٍ... ولم يخفَ على علماءِ العربيَّةِ قديماً حركةُ النَّقْلِ اللُّغويَّةِ التي تقتضُ بموجِبِها لغةً من أخرى ألفاظاً معيَّنة، فقد أوردَ الجواليقي في مواضعٍ كثيرةٍ من كتابه، وشهابُ الدِّين الخفاجي في كتاب "شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل"، وابنُ منظورٍ في معجمه "لسان العرب"، كثيراً من الألفاظِ المستعارةِ من لغاتٍ مختلفةٍ، وميزوا بين جانيين اثنين في النَّقْلِ: هما الدخيلُ والمعربُ، فأشاروا بلفظِ الدخيلِ إلى اللَّفْظِ من حيث أصله ومورده، وبلفظِ المعربِ إلى اللَّفْظِ من حيث نقله ومستقره وخضوعه لمقاييسِ العربيَّةِ الصوتيَّةِ والصرفيَّةِ، كالإبدالِ والإعلالِ والقلبِ، وغير ذلك من المقاييسِ التي تُعَرَّبُ اللَّفْظُ وتنزعُ عنه عجمته وغرابته، مما يجعلُ اللَّفْظَ المنقولَ أعجمياً باعتبارِ الأصلِ عربياً باعتبارِ المأل. ويهتَمنا من هذا التَّمييزِ الاعتبارُ الثَّاني، وهو صبُّ اللَّفْظِ في قوالبِ التَّعريبِ وإحاقه بالألفاظِ التي هي عربيَّةٌ بالوضع.

وهذا النوعُ من النَّقْلِ يُغني العربيَّةَ ويرفدها بألفاظٍ جديدةٍ تمكَّنها من توسيعِ قاعدةِ الدلالةِ والمعجمِ العربيين، وتثبتُ قدرةَ العربيَّةِ على استيعابِ الجديد. أما حالةُ العربيَّةِ اليومِ فإنها تختلفُ عن حالتها بالأمسِ فيما يتصلُ بنقلِ ألفاظِ اللُّغاتِ الأخرى؛ فقد تأثرتِ العربيَّةُ في عصرنا الحديثِ بجملةٍ من المؤثراتِ الاجتماعيَّةِ والسياسيَّةِ والثَّقافيَّةِ، التي عصفت بمعجمها ونظامِ قواعدها التركيبيَّةِ والصرفيَّةِ، وجعلتها عرضةً للتأثرِ بكلِّ ما يطرأ على المتكلمين بها، حتَّى إن كثيراً من الدارسين اللسانيين اليومِ عدّوا حالةَ العربيَّةِ الراهنةَ حالةً طبيعيَّةً أو درجةً من درجاتِ التطوُّرِ الذي بلغته، وسمّوا العربيَّةَ -في حالتها الراهنة- بما علقَ بها من تغييرِ ملكاتِ المتكلمين وضعفِ قدراتهم وتأثرهم باللُّهجاتِ واللُّغاتِ الغازيةِ "باللغةِ العربيَّةِ المعاصرة"، تمييزاً لها عما سمّوه باللُّغةِ العربيَّةِ الكلاسيكيَّةِ أو التقليديَّةِ، وكان المقصودُ بالعربيَّةِ الفصحى والمعاصرةِ لغتانِ مختلفتان، لكلِّ واحدةٍ منهما نظامها وقواعدها وأصواتها. فالقولُ بوجودِ عربيَّةٍ فصحةٍ وأخرى معاصرةٍ أو عاميَّةٍ هو قولٌ بوجودِ "حدوسٍ" متعدّدةٍ أو ملكاتٍ عربيَّةٍ مختلفةٍ، وهذا أمرٌ فيه نظرٌ؛ لأنَّ ما يدعى بالعربيَّةِ المعاصرةِ ليس إلا

استعمالاً مخصوصاً أو "إنجازاً" من "إنجازات" العربية الفصيحة، والخلاف بينهما خلاف في الإنجاز والسليقة واحدة في الأصل. ويتفاوت المتكلمون بالعربية اليوم بتفاوت المستويات الثقافية والعلمية بينهم؛ حيث إن المتكلم العربي اليوم يقترب من العربية الفصحى بقدر ارتفاع حظه من الثقافة العربية، ويبتعد عنها بقدر انخفاض حظه منها. أما الملكة العربية العامة اليوم فهي جزء من الملكة العربية الفصيحة ومتفرعة عنها ومشتقة منها، وقد تكون منحرفة عنها بسبب عوامل عديدة... ويمكن عدُّ بنية الجمل التي يُصدرها المتكلم بالدارجة صورةً منحوتةً من بنية الفصيحة، وليس للعربية المعاصرة أو الدارجة ظواهر ومواد خاصة بها، ولا يمكن أن يقال إنَّ لهما معجماً مشتركاً، ولكنَّ العربية الفصيحة هي التي تشتمل على المعجم وتفرد به، وأما المعاصرة أو الدوارج فإنها تستمد من هذا المعجم فتأخذ منه وتتدعج بحسب التجربة التي يكتسبها المتكلم العربي، وأما أصواتها فإنها مضمّنة في أصوات الفصيحة التي تفوقها في المكنة الصوتية والعدّة التركيبية. ولا يمكن عدُّ "إهمال القواعد" دليلاً وشرطاً على قيام لغة مستقلة؛ فالإهمال حالة سالبة لا تغني القواعد في شيء. إن اللغة العربية عربية واحدة لا عربيات متعددة، فلا ينبغي أن نطلق أسماءً من غير مسميات، كالعربية المعاصرة والعربية السورية والعربية المغربية والعربية المصرية؛ إذ ليس هناك أدلة تجريبية تؤيد هذا الحكم؛ لأنَّ الإنجازات التي تصدر عن المتكلمين في الوطن العربي الكبير ليست إلا انحرافات صوتية وتركيبية ودلالية ومعجمية اعترت العربية الفصيحة، ومن الممكن تعديلها وتصحيحها لكي تستوي على حالتها الفصيحة الأولى، وتجريدها من حالة الانحراف الذي اعترى جملها وأصواتها وصرفها ومعجمها وإعادة تأسيسها على أصلها العربي الفصح. فالإنجاز اللغوي المعاصر لم ينبثق من عدم، ولكنه تولد من الملكة العربية الفصيحة نفسها، هذه الملكة التي مرَّ عليها حين من الدهر وتعرضت لمؤثرات مختلفة، ثمَّ ظهرت على هيئة جديدة تدعى "بالعربية المعاصرة" أو على هيئة مجموعات لغوية مختلفة.

وهذه المؤثرات المختلفة التي تعرضت لها العربية الفصيحة في مسيرتها التاريخية وفي رسالتها التواصلية والحضارية، أنشأت حالة من العزلة التي تعاني منها العربية اليوم، وهي حالة إيجابية تدلُّ على قدرة العربية على مواجهة مستجدات العصر، ومواكبة الأحداث، ومقاومة عوامل الطمس والاندثار التي تلاحق لغات كثيرة في العالم.

الهوامش والمراجع:

- ^١ العلق: ١.
- ^٢ العلق: ١.
- ^٣ [مسند أحمد: ١٧٢/٢] أبو عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني (ت. ٢٤١)، مؤسسة قرطبة، مصر.
- ^٤ يَارزُ: ينضمُّ و يجتمعُ.
- ^٥ [صحيح مسلم: ١/١٣١] أبو الحسين القشيري النيسابوري (ت. ٢٦١)، تح. محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- ^٦ [الرسالة: ٤٢-٥٠]، لمحمد بن إدريس الشافعي، تح. أحمد محمد شاكر. ط. دار الفكر، بيروت.
- ^٧ [مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية: ٣٢/٢٥٥]. جمع و ترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم ط/ مكتبة المعارف، الرباط، ط/٢، ١٤٠١-١٩٨١.
- ^٨ [اقتضاء الصراط المستقيم: ٤٦٣] لأحمد بن تيمية، تصحيح و تعليق: محمد علي الصابوني، مطابع المجد التجارية.
- ^٩ انظر في هذا الموضوع: [اللغة و المجتمع: ١٠] د. علي عبد الواحد وافي، مط. عيسى بابي الحلبي وشركاه، دار إحياء الكتب العربية، ط. ١٣٧٠-١٩٥١.
- ^{١٠} تراجع قدرته تحت وطأة الاستعمار الذي حارب العربية حرباً ضروساً، وأحل الحرف اللاتيني محل الحرف العربي وسعى إلى القضاء على جل المراكز الإسلامية من كتاتيب ومدارس قرآنية وزوايا ومساجد، وأصبح استعمال العربية ممنوعاً بالقوة في كل مرافق الحياة، بما فيها المدارس ومناهج التعليم. انظر: [الفرنكفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب، الأستاذ الدكتور عبد العلي الودغيري، ص: ٧٣-...]، الشركة المغربية للطباعة و النشر، الرباط، ط١، ١٩٩٣م.
- ^{١١} يتخذ صراغ العربية مع غيرها من اللغات واللهجات، طابعين اثنين: طابع الازدواجية وذلك في صراعها مع اللهجات المحلية والدوارج التي تسكنها، وطابع الثنائية وذلك في صراعها مع لغات أجنبية أخرى دخلت مع دخول الاستعمار وفرضت بقوة الحديد والنار. انظر في بيان الفرق بين الازدواجية والثنائية: [المقارنة و التخطيط في البحث اللساني العربي: ١٥١]، د/عبد القادر الفاسي الفهري. دار توبقال للنشر، البيضاء، ط١، ١٩٩٨م.
- ^{١٢} [مشكلات حياتنا اليومية: ٨...٨] الأستاذ أمين الخولي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧.
- ^{١٣} [صحيح البخاري: ١/٥٠] لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي (ت. ٢٥٦)، تح. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة، ط٣، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.
- ^{١٤} أفضل استعمال "اللغاة" بدلاً من "البيداغوجيا"، و هو اصطلاح من اقتراح الأستاذ اللغوي الكبير: أحمد الأخضر غزال، انظر في هذا الشأن حواراً أجرته معه مجلة "الموقف" المغربية تحت عنوان "أحمد الأخضر غزال و تجربة المغرب الخاصة في التعريب". "الموقف" ع: ٣، محرم ١٤٠٨-شنتبر ١٩٨٧.

^{١٥} وهذا ما حذّر منه صامويل هنتغتون في كتابه "صدام الحضارات" وفرنسيس فوكوياما في كتابه "نهاية التاريخ": انظر: [الخروج من التّيه، دراسة في سلطة النصّ: ٩] سلسلة: عالم المعرفة، ع: ٢٩٨، رمضان ١٤٢٤/نوفمبر ٢٠٠٣، إصدار: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت.

^{١٦} لا شك أن العاميّة أساءت إذ عبثت بالقيود اللغويّة، فبات من المستحيل وضع قواعد محكمة لصرّفها ونحوها ولكتابتها؛ فهي في الكثير من تعابيرها تكاد تكون لغة اختزال، والعاميّة العربيّة "لغات" عدّة لا "لغة" واحدة. هذا وقد وُجد من المتّقين والكتاب والباحثين من دافع عن العاميّة والتّمس لها الأعذار وحمل الفصحى تبعات العاميّة وأوزارها، من أمثال ميخائيل نعيمة، لنستمع إلى مقالته في الموضوع: «غير أن نقلت العاميّة من القيود لا يجب أن يُعيّننا عمّا في قيود الفصحى من الإرهاق، فهناك قواعد كثيرة قد يكون أنّها كانت ضروريّة فيما مضى، أمّا اليوم فقد أصبحت أحاجي في استطاعتنا نبذها من غير أن نخسر اللّغة أو نخسر شيئاً بل على العكس، فللّغة ولنا في نبذها أو تعديلها خيرٌ عميمٌ، واذكر على سبيل المثال أحرف النّصب والجزم، والنّداء والتّمني، والإعلال والإدغام، وكان وأخواتها، وإنّ وأخواتها، والهمزة وعين المضارع، والأعداد المركّبة، والمنوع من الصّرف... ولا أزيد، فالمجال يتسع للتّماذي في البحث والتحليل» [بين العاميّة والفصحى، الأعمال الكاملة لميخائيل نعيمة: ٣٥٦/٧-٣٥٩] دار العلم للملايين، بيروت، ط. ١ / مارس ١٩٧٣.

^{١٧} [لغتنا والحياة: ١٨٧]، دة. عائشة عبد الرّحمن. ط. دار المعارف بمصر، ١٩٦٩.

^{١٨} [لغتنا والحياة: ٩٣].

^{١٩} انظر ذلك في كتاب: "Linguistique et colonialisme" للكاتب الفرنسي Louis-jean Calvet سنة ١٩٧٤ ، وقد ترجم فصلاً منه إلى العربيّة الأستاذ الدكتور عبد العليّ الودعيري، مع مجموعة من المقالات ضمن كتابه: [الفرنكفونيّة والسّياسة اللّغويّة والتّعليميّة بالمغرب: ١٥-...]. الذي ضمّ مجموعة من المقالات التي عربّها وقدم لها وعلّق عليها. و الكتاب من منشورات العلم، السّلسلة الجديدة-٧، الشّركة المغربيّة للطباعة والنّشر، الرباط، ط. ١ / ١٩٩٣ م.

^{٢٠} هناك وثيقة رسميّة توضّح السّياسة اللّغويّة الفرنسيّة التي أريد لها أن تُطبّق بإفريقيا الغربيّة، وهي دوريّة صدرت بتاريخ ٨ ماي ١٩١١ بتوقيع حاكم فرنسا العامّ بإفريقيا الغربيّة W.Ponty، من ١٩٠٨ إلى ١٩١٥، ثمّ أصدر بعد ذلك مرسومًا بتطبيق سياسة منع استعمال اللّغة العربيّة في المحاكم الإسلاميّة ببعض مدن السّنيغال الكبرى. وهناك وثيقة أخرى هي دوريّة أصدرها الماريشال ليوطي في ١٦ يونيو ١٩٢١، حول منع استعمال اللّغة العربيّة بالمغرب الأقصى، و وثيقة بونكارير Bonneccarrère مفوض فرنسا في الطّوغو، في ٢٦ شتنبر ١٩٢٢ التي دعا فيها إلى "فرنسة الطّوغو"... انظر: "الفرنكفونيّة والسّياسة اللّغويّة والتّعليميّة الفرنسيّة بالمغرب" نصوص حول منع استعمال العربيّة في إفريقيا، ص: ٧٣-٨٨.

^{٢١} أشار الأستاذ أحمد عبد الغفور عطار إلى عشرات الكتب التي ترجمت في القرن التاسع عشر من اللّغات الأوربيّة إلى العربيّة، ولم يشك أحد من المترجمين ممّا شكّا منه سلامة موسى و أنيس فريجة و أمثالهما.

- انظر فصل: قُصور العربية عن المعارف الإنسانية [الزحف على لغة القرآن: ٩٤-٩٥...], دار العلم للملايين، بيروت، ط. ١ / ١٣٨٥-١٩٦٥.
- ^{٢٢} التَّغْرِيبُ هنا بمعنىُّه المعروفين: "العُرْبِيَّة"، و "شُدُّ الأُمَّةِ إلى الغَرْبِ" لافتقارِ أثره.
- ^{٢٣} [الخروج من التَّيه، دراسة في سلطة النَّص: ٩].
- ^{٢٤} [المغرب العربي و قضايا الحداثة: ٧-١١] عبد الكبير الخطيبي، ترجمة لجنة ترجمة أعمال عبد الكبير الخطيبي، الشركة المغربية للناتشرين المتحدّين، الرباط ١٩٩٣.
- ^{٢٥} [التراث و الحداثة، دراسات و مناقشات: ١٥-١٩] د. محمد عابد الجابري، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط. ١، سبتمبر ١٩٩١.
- ^{٢٦} [سؤال الأخلاق، مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية] د. طه عبد الرحمن، نشر المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط. ١ / ٢٠٠٠م
- ^{٢٧} [العربية و الحداثة: ١١] د. محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامي، ط. ٢ / ١٩٨٦.
- ^{٢٨} [الصحافة العربية نشأتها و تطورها: ١١١] أديب مروة، بيروت، ١٩٦١.
- ^{٢٩} تحدّث الأستاذ عباس محمود العقاد عن قيمة الحركات الإعرابية في بيان معاني الجملي و تمييز بنيتها، فقال: « لقد كان للحركات في اللغة العربية شأنٌ لا تحيط بجميع دلالاته و معانيه، و لكننا نلاحظه في الإعراب و في غير الإعراب، و نلاحظه في أول الكلمة و وسطها كما نلاحظه في نهايتها و اتصالها بغيرها، و نرى أن الاستغناء عنه يُلجئنا إلى تغيير بنية الجملة كلها كما تتغير بنيتها أحياناً من فعلية إلى اسمية... و يحدث دائماً عند إهمال الإعراب أن يتغير بناء الجملة من فعلية إلى اسمية؛ فاللغات الأوربية لا تعرف الإعراب و لا تعرف الفعلية كذلك إلا في بعض الحالات النادرة... و هذه الجملة الاسمية تظهر في اللغة العربية نفسها على أسنة العامة الذين يُهملون الإعراب، و من هذا يتضح لنا أن الإعراب له دلالة مرتبطة بتركيب الجملة في اللغة، بحيث تحتاج إلى تركيب ينوب عن الإعراب » [بين الكتب و الناس: ٢٨٨-٢٩٠] ذ. عباس محمود العقاد، دار الفكر، القاهرة، ١٣٩٨-١٩٧٨.
- ^{٣٠} تعتبر الدارجة المغربية مثلاً على ذلك، فهي مزيج لهجات و لغات مترسبة، كالأمازيغية، و بعض اللغات الأوربية و الشرقية القديمة، ويرجح الباحثون أن تكون طفولة الدارجة المغربية راجعة إلى العهد الفينيقي عندما دخل الكنعانيون العرب إلى المغرب دخولاً رسمياً عام ٤٨٠ ق.م. و امتزجوا بالبربر فتكوّنت في شمال إفريقيا لغة تسمى البونيقية، انظر في ذلك: "مظاهر الحضارة المغربية" ذ/عبد العزيز بنعبد الله: ٥٧-٥٩، نقلاً عن: [الحركة اللغوية بالمغرب الأقصى بين الفتح الإسلامي والغزو الكولونيالي: ١٥٠] ١، تفاعل الألسن"، للأستاذ ميلود توري، مط. أنفوبرنت - فاس، ط. ١/٢٠٠١. و لا ننسى هنا أثر الرحلات الوافدة إلى المغرب و الهجرات المتعاقبة إلى أرضه، كأسرة بني صالح و أسرة الأدارسة، في الفتوحات الأولى، و الكثير من الأندلسيين في العصر المرابطي الذي عرف انفتاحاً واسعاً على الأندلس، فأخذت الدارجة المغربية تنتشر على نطاق واسع في مناحي الحياة الاجتماعية و الثقافية في الحواضر المغربية، إلى حد أنها تمكنت من أن تغزو اللغة العربية الفصحى و تلبسها في بعض المؤلفات على عهد الموحدين، كما هو الشأن في كتاب

"أخبار المهدي بن تومرت" للبيذق، الذي وردت فيه كثير من الألفاظ العامية، وكتاب "المعجب" لعبد الواحد المرآكشي وغيرهما... فنتج عن تفاعل العربية و اللهجات الأمازيغية و اللهجات الوافدة على المغرب دوارج عامية انتشرت بمناطق كثيرة من المغرب و تميّزت كل واحدة منها بصفات لغوية و بمظاهر صوتية و معجمية و دلالية، و لكنها على ما فيها من فروق و مميزات تجتمع في طابعها العربي الذي يجعلها تمت إلى العربية الفصحى بأكثر من صلة. انظر: [الحركة اللغوية بالمغرب الأقصى: ١٥٠-١٥٩].

Adamczewski: Le montage d'une grammaire seconde. in: Langage , Sept. 1975 n°39 ³¹
p:31-37

Jean-Yves POLLOCK: "Langage et cognition. Introduction au programme minimaliste ³²
de la grammaire générative". Collection Psychologie et sciences de la pensée. P.U.F
1997.

الأعراف: ١٣٨. ³³

انظر: [الأعمال الكاملة لميخائيل نعيمة، بين العامية و الفصحى: ٣٥٩/٧]. ³⁴

إعجاز القرآن و البلاغة النبوية: ٩١-٩٢، للأستاذ مصطفى صادق الرافعي رحمه الله، مجموعة مصطفى صادق الرافعي، صححه و ضبط كلمة و حقق أصوله و علّق بعض حواشيه و قدّم له: الأستاذ محمد سعيد العريان. دار الكتاب العربي، بيروت، ط/١٤٢٠، ٢-١٩٩٩.

وقد رجّح الأستاذ مصطفى صادق الرافعي رحمه الله سبب حفظ العربية إلى استقرارها في العقل و الشعور النفسي للمتكلمين، الذي هو أمر موصول بالقرآن الكريم، و هو أمر بيد الله سبحانه و تعالى وليس بيد أحد، و لذلك بقي محفوظاً...

عن كتاب: [الزحف على لغة القرآن: ٢٢٥]، أحمد عبد الغفور عطار. ³⁵

انظر التفصيل في: [الزحف على لغة القرآن/دعاة العامية يُحاربون الفصحى: ٤٧-...]. ³⁷

Linguistique historique et Linguistique générale, Tome 1 (1983), Genève, éd. Slatkine / Paris ³⁸

اللغة و التطور في الدراسات اللسانية، د. منذر عياشي، الفيصل:...

الصاحبي في فقه اللغة: ٧٨، لابن فارس اللغوي.

لهجات العرب، د. أحمد تيمور ياشا، تقديم د. إبراهيم مذكور، سلسلة المكتبة الثقافية ع: ٢٩٠، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٣-١٩٧٣.

انظر في الفرق بين "الازدواجية" و "الثنائية" كتاب: "المقارنة و التخطيط في البحث اللساني العربي": ١٥١-١٥٤، د. عبد القادر الفاسي الفهري. دار توبقال للنشر، البيضاء-المغرب، ط. ١ / ١٩٩٨.

اللغة و التطور في الدراسات اللسانية، د/ منذر عياشي، مجلة الفيصل:...

«ثم إن هذا البيان العربي كأن الله عزّت قدرته مخضه وألقى زُبدته على لسان محمد عليه أفضل صلاة وأوفر سلام؛ فما من خطيب يقاومه إلا نكص متفكك الرجل وما من مصقع يناهزه إلا رجع فارغ السجل» [الفاوق: ⁴⁴

[١١/١] محمود بن عمر الزمخشري تح. علي محمد البجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة بيروت، ط. ٢.

^{٤٥} انظر في الموضوع: الآراء الوجيهة التي أوردتها د/ عبد القادر الفاسي الفهري، حول خطط التطبيع الوظيفية و التطورية والقالبية، في كتابه: "المقارنة و التخطيط في البحث اللساني العربي" ص: ١٥٧-...
^{٤٦} المَعْرَب: ٦، للجواليقي.

مشروع كتابة لغات الشعوب الإسلامية بالحرف القرآني: تاريخ واستشراف

أ. د. عبد الله صالح المعطاني
مسنشار البنك الإسلامي للتنمية - جدة
المملكة العربية السعودية

لقد ولد هذا المشروع خلال فكرة نبئت في رأس معالي الدكتور/ أحمد محمد علي رئيس البنك الإسلامي للتنمية، وذلك في منتصف السبعينيات الميلادية، ثم تداول الفكرة مع الأستاذ مختار أمبو، مدير منظمة اليونسكو آنذاك، فاستحسن فكرة المشروع، ولاسيما وجود رغبة مشتركة من المنظمتين لإيجاد تعاون ثقافي علمي بينهما، تمخض بعد ذلك عن توقيع أول اتفاقية بين البنك ومنظمة اليونسكو في مقر المنظمة بباريس بتاريخ ١٠/٥/١٩٧٧م، وقام بالتوقيع من جانب البنك معالي الدكتور/ أحمد محمد علي ومن جانب اليونسكو سعادة المدير العام: أحمد مختار أمبو وذلك بهدف التهاون في المشاريع الرامية لتنمية التربية والعلوم والثقافة والإعلام في إطار التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتحديد المشروعات التي يمكن للبنك تمويلها بعد دراستها وتحديد أهدافها، ومن خلال هذه الاتفاقية انطلقت شرارة مشروع محو أمية الشعوب الإسلامية بكتابة لغاتهم الوطنية بالحرف العربي، فوقت اتفاقية ثانية بتاريخ ١٠/٩/١٩٨٠م لاستيصال الأمية وتعميم التعلم الابتدائي على نطاق واسع في العديد من البلدان الإفريقية، بدراسة وتجريب الحروف العربية في تعليم القراءة والكتابة وبرامج التعليم الأساسي، ثم وقعت اتفاقية ثالثة بين البنك الإسلامي للتنمية ومنظمة اليونسكو (بريدا) بدكار في شهر مارس ١٩٨٤م لتمويل وتنفيذ برنامج استعمال الحروف العربية في كتابة اللغات المحلية لمحو الأمية في إفريقيا، وشارك في هذه الاتفاقية جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ومعهد الدراسات للأبحاث والتعريب بالرباط، وبناء على هذه الاتفاقية قام معالي رئيس البنك الإسلامي للتنمية بإشعار سعادة الأستاذ: أحمد الأخضر غزال مدير المعهد بموافقة مجلس المديرين التنفيذيين للبنك الإسلامي للتنمية بخطاب رسمي بتاريخ ١٧ مارس ١٩٨٤م وفي ٢٦ مارس ١٩٨٤م، تلقى معالي رئيس البنك الإسلامي للتنمية برقية من معالي الأستاذ:

عبد الهادي أبو طالب مدير عام المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسكو يطلب فيه التعاون مع البنك في تنفيذ مشروع كتابة لغات الشعوب الإسلامية بالحرف القرآني ويعرض استعدادات المنظمة للمساهمة في ذلك.

وبناء عليه أرسل خطاب إلى سعادة مدير معهد الدراسات والأبحاث للتعريب من قبل مساعد رئيس البنك للمهام الخاصة الدكتور: الصديق التاوتي برقم ١٥٨١ وتاريخ ٦/٧/١٤٠٤ هـ الموافق ٧/٤/١٩٨٤م يتضمن موافقة رئيس البنك على انضمام المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسكو للتعاون مع بقية المؤسسات في تنفيذ هذا المشروع، وطلب من سعادة مدير المعهد إيضاح أسلوب التعاون، وما طبيعة العلاقة بين المعهد والمنظمة ودور المنظمة في تنفيذ المشروع؟ وبعد ذلك تعاونت المؤسسات السابقة الذكر في بدء تنفيذ المشروع في مرحلته الأولى.

في ثلاثة أعوام حسب الخطط والاستراتيجيات المرسومة، تم خلالها تنميط خمس لغات قومية هي (البولار مولودي، سنغاري، زرما، هوسا، كانوري) وأنجزت كتيبات للقراءة والكتابة والحساب والتربية البدنية والصحة والخلفية ودليل تطبيقي للمعلمين وتدريب ١٢٠ مدرسا للمدارس القرآنية على المناهج المذكورة، انطلاقا مما تم الاتفاق عليه في اجتماع باماكو، وبعد انتهاء المرحلة الأولى للمشروع قام مستشار البنك الإسلامي للتنمية في مشروع الحرف العربي الدكتور: عبد الله سالم المعطاني بزيارة مكتب اليونسكو في دكا (بريدا) في يوم الاثنين الموافق ٢٩ شوال ١٤٠٨ هـ للاطلاع على ما تم إنجازه في المرحلة الأولى ومناقشة المسؤولين والخبراء في الخطوات التالية وبخاصة المرحلة الثانية من المشروع، وتم الاطلاع على الكتب التي أنجزت وهي:-

١. توضيح لطريقة استخدام الحروف الهجائية العربية في اللغات الإفريقية، وقد كتبت باللغة الفرنسية والإنجليزية وفي سبيل كتابة بالعربية (في ذلك الوقت).
٢. دليل المعلم للمطالعة الأولية بلغة البولار.
٣. القراءة بلغة البولار.
٤. دليل المعلم بلغة الولوف.
٥. القراءة بلغة الولوف.
٦. لغة هوسا زرما.
٧. دراسة عن لغة فلن.
٨. دراسة عن لغة الولوف.
٩. دراسة لغة سنغاري.

أهم النشاطات التي مولها البنك الإسلامي للتنمية في المرحلة الأولى لمشروع "محو أمية الشعوب الإسلامية بكتابة لغاتها الوطنية بالحرف القرآني" والذي ينفذ عن طريق مكتب اليونسكو بدار (بريدا) وكان الهدف الأساسي من هذه اللقاءات هو توحيد الرموز وتنميط اللغات المعنية.

١. اللقاء الإقليمي بيمكو سنة ١٩٨٩م
٢. الندوة الإقليمية - الخرطوم في الفترة من ٢٦ - ٢٧ أغسطس ١٩٨٩م الموافق ٢٤ - ٢٧ محرم ١٤١٠هـ.
٣. الندوة الإقليمية بالرباط ١ - ٥ سبتمبر ١٩٨٩م الموافق ٣٠ - ٤ صفر ١٤١٠هـ وتضمنت دورة تدريبية على المحارف والراقنات المشفرة.
٤. الندوة الإقليمية بدار مقر اليونسكو في الفترة ١٣ - ١٥ فبراير ١٩٩٠م.
٥. الندوة الإقليمية في غينيا كوناكري بالجامعة بتاريخ ١١/١٦/١٩٩١م.
٦. ندوة الحرف العربي الأولى في مقر البنك الإسلامي للتنمية بجدة في الفترة من ١٩ - ٢٠ شعبان ١٤٠٨هـ الموافق ٦ - ٧ إبريل ١٩٨٨م.
٧. ندوة الحرف العربي الثانية بمقر البنك الإسلامي للتنمية بجدة في الفترة ١٣ - ١٤ ربيع الأول ١٤٠٩هـ الموافق ٢٤ - ٢٦ أكتوبر ١٩٨٨م.

المرحلة الثانية من المشروع:

تقدمت منظمة اليونسكو مكتب (بريد) إلى البنك الإسلامي للتنمية بطلب تمويل المرحلة الثانية من مشروع محو الأمية باستعمال الخروف العربية في كتابة اللغات الوطنية وذلك بعد التنسيق مع المؤسسات المشاركة وتم الاتفاق على تنفيذ هذه المرحلة من خلال اتفاقية وقعت بين البنك الإسلامي للتنمية ومنظمة اليونسكو وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية بتاريخ ٢٢ إبريل ١٩٩٣م وتم تطبيق المشروع في ثمان دول إفريقية هي جامبيا، غينيا كوناكري، السنغال، النيجر، بوركينا فاسو، مالي، نيجيريا، وتم الاتفاق على تنفيذ النشاطات التالية حسب ما قدم إلى البنك:-

١. إعداد وإنتاج برامج تعليمية (القراءة والكتابة، الحساب، التربية البدنية والخلقية والصحية، التاريخ، الجغرافيا، العلوم للسنوات الأولى والثانية والثالثة في ٦٠ ستين مدرسة قرآنية حديثة في بوركينا فاسو، جامبيا، مالي، وموريتانيا، والنيجر، والسنغال، وإنتاج ٦٠٠٠ ستة آلاف نسخة من الكتب السابقة.

٢. تدريب وإعادة تدريب ١٢٠ مائة وعشرين مدرسا للمدارس القرآنية.
٣. توعية إعلامية وتدريب الأطفال على كتابة اللغات المحلية بالحروف العربية.
٤. الاهتمام بالنشاطات الإنتاجية لزراعة الخضروات ورعي الأغنام والصناعات التقليدية.
٥. دعم الأدوات والمستلزمات الدراسية والمعدات والأثاث المدرسي والإيواني.
٦. دعم مراكز الوثائق والمؤسسات التي تستعمل الحروف العربية في كتابة اللغات المحلية.
٧. إقامة ندوات إقليمية للخبراء والمختصين ودورات تدريبية.

وخلال هذه المرحلة من المشروع تم تنميط ستة عشر لغة إفريقية وتوحيد حروفها وتم صنع آلات كتابة راقنة عن طريق الاتفاق بين معهد التعريب بالرباط وشركات فرنسية وأنجزت الآلة المشفرة، فقام البنك بشراء خمسمائة آلة ٥٠٠ وتم توزيعها على البلدان الإسلامية والمؤسسات المعنية.

ومنذ أربع سنوات تقريبا توقف مكتب (بريدا) عن الاتصال بالبنك وتزويده بالتقارير التي تبين آخر ما وصل إليه المشروع، وذلك حسيب الاتفاقيات الموقعة، وقد قام البنك الإسلامي للتنمية عن طريق مستشار المشروع بمحاولات عديدة للاطلاع على الخطوات ولكن دون جدوى على الرغم من التزام اليونسكو بذلك.

اقترح لإجراء تقييم المرحلة السابقة من مشروع كتابة لغات الشعوب الإسلامية بالخط القرآني بعد هذا العرض التاريخي لما تم إنجازه بإسهام من البنك للتنمية والمؤسسات سألفة الذكر وجهودها المتواصلة في الفترة الزمنية الممتدة من عام ١٩٨٤م إلى ١٩٩٨م، فإن البنك الإسلامي للتنمية قد رأى أن يدعو إلى اجتماع المؤسسات والمنظمات المشاركة في هذه الجهود، وتلك التي تهتم بهذا المشروع الحضاري الكبير والهام، وتعترم أن تدرجه في قائمة مشاريعها المستقبلية، وهو الاجتماع المبارك الذي نسعد فيه اليوم بلقاء ممثلي جميع هذه الجهات. ويرمي البنك من هذا الاجتماع إلى البحث في محورين رئيسيين: الأول: تقييم المرحلة السابقة والجهود المبذولة فيها والنتائج التي تم تحقيقها، ومعرفة نقاط القوة في مسيرة المشروع للاستزادة منها، ونقاط الضعف لتلافيها، وتبادل الخبرات والآراء بين جميع هذه المنظمات والمؤسسات لمعرفة مدى النجاح على أرض الواقع.

ولتحقيق هذه الغاية فإن البنك يضع الاقتراحات الآتية أمام المشاركين لتدارسها تمهيدا

للولصول إلى منهج مشترك لتحقيق هذه الواقع.

١. إعداد استبانة بعدد من الأسئلة التي تشمل العمل في مختلف القطاعات التعليمية، والصحية، والزراعية، وغيرها من المهن أو الحرف، كما تشمل لوحات الإعلانات في الشوارع، وعلى أبواب المحلات التجارية. فتبين تلك الأسئلة مدى استعمال الحرف القرآني في هذه المجالات في الأقطار التي نمطت لغاتها بالحرف القرآني.
٢. زيادة موظفين من المؤسسات المعنية لاستعمال الاستبانة في أرض الواقع بالتعاون مع اللجان سابقة التشكيل للمشروع في بعض الأقطار ما أمكن، وأن تعذر ذلك فيمكن تكليف موظف محلي مقابل مكافأة مالي محددة. ومن الوضع الحقيقي والتطبيق الفعلي في القطاعات المختلفة من تلك الدول.
٣. الحصول على أكبر عدد ممكن من النشرات أو المطبوعات أو التعليمات التي كتبت بالخط المنمط في تلك الدول، للإفادة منها في دراسة التقويم.
٤. أن تشكل لجنة من المؤسسات المعنية لدراسة الاستبانة ونتائجها، والمطبوعات والنشرات، ووضع علامة لكل بند للوصول إلى:
 - أ. مدى نجاح التجربة في كل ميدان استعمل فيه الحرف المنمط، والتعليم ومحو الأمية، والزراعة والصحة، والمواصلات... الخ.
 - ب. رصد العوائق التي حالت دون نجاح التجربة في ميدان معين، أو في بلد من البلدان لتلافيها.
 - ج. رصد أسباب النجاح في كل حقل تم النجاح فيه، أو في بلد من البلدان، للأخذ بهذه الأسباب، وتقويم تجربتها إلى غيرها من الدول، فضلا عن إفادة الجهات المعنية في وضع خططها الاستراتيجية المستقبلية.
٥. عقد " ورشة عمل" في غضون أشهر، يدعى إليها مجموعة من الخبرات من المؤسسات المعنية لتدارس ما تم الوصول إليه من النتائج، ووضع الحلول المناسبة لما واجه المشروع من عقبات في حالته السابقة وللمساهمة في توجيه الخطة المستقبلية.

اقترح لاستشراف المرحلة القادمة من الخطة الاستراتيجية لكتابة لغات الشعوب الإسلامية بالخط القرآني (في آسيا)

١. وضع خطة استراتيجية لكتابة لغات الشعوب الإسلامية بالخط القرآني لثلاث سنوات.

٢. تقسيم الدول التي يمكن أن تشملها الخطة كما يلي:

| | | |
|----|---------------|--|
| أ- | جنوب شرق آسيا | إندونيسيا، ماليزيا، الفلبين، برناي دار السلام، تايلندا |
| ب- | وسط آسيا | كازاخستان، تركمانستان، طاجكستان، قرغيزيا، (وغيرها) |
| ج- | شرق آسيا | الصين، منغوليا، كوريا، تايوان |

٣. توزع المهام بوضوح بين الجمعيات والمنظمات المشاركة في هذا المشروع الحضاري، وتكون لجنة متابعة منبثقة عنها.

٤. الدعوة إلى ندوات إقليمية (ندوة في كل منطقة) يجتمع فيها الخبراء لما يأتي:

أ. تقدم أوراق عمل من المدعوين من المناطق المختلفة تتضمن تصورهم وخططهم للسير في المشروع في مناطقهم.

ب. حصر الأصوات التي تحتاج إلى تنميط، ومحاولة الإفادة من الرموز العربية والأفريقية في رسم مثيلاتها في لغات الشعوب الآسيوية.

ج. رسم خطة عمل لاستعمال الحروف المنمطة في مجالات الحياة اليومية لتلك الشعوب، التعليم (محو الأمية)، الصحة، الزراعة، المهن اليومية.. إلخ. استفادة من التجربة السابقة في أفريقيا.

د. رسم خطة لوضع برنامج حاسوب لاستعمال الحروف المنمطة، وتوظيفها في محو الأمية التعليمية والمهنية.

٥. رسم خطة عمل لمساعدة بض المعاهد والجمعيات المعنية بالمشروع في دولها، لتتمكن من توظيف ما يتوصل إليه الخبراء في كتابة تراث الشعوب بالخط المنمط.

٦. قد اجتماع تقويمي بين الخبراء مرة في السنة، أو كلما اقتضت الضرورة لمعالجة المشكلات والعوائق أو لا بأول، وإطلاع لجنة المتابعة كي تقوم بتعميم جميع النتائج والقرارات إلى جميع المنظمات والمؤسسات المشاركة.

٧. عقد اجتماع تنسيقي في نهاية الخطة الثلاثية للتدارس آفاق مرحلة جديدة.

٨. وهذا لا يعني الانصراف عن المشروع في إفريقيا، بل تجب تقوية أو اصر العمل في الاتجاهين، وتوزيع جهود المنظمات لتشملها.

مَقَوِّمَاتِ الْعَالَمِيَّةِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَحَدِيَّاتِهَا فِي عَصْرِ الْعَوْلَةِ

أ. د. عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي
قسم اللغة العربية وإدائها
كلية معارف الوجود والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

يُعْنَى هَذَا الْبَحْثُ بِالْتَّرْكِيزِ عَلَى خِصَائِصِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الَّتِي تُؤَهِّلُهَا لِأَنْ تَكُونَ لُغَةً عَالَمِيَّةً وَاسِعَةً الْإِنْتِشَارِ تُؤَدِّي دَوْرَهَا فِي حَضَارَةِ الْأُمَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ خِصُوصاً وَالْأُمَّمِ الْأُخْرَى عَمُوماً، وَتُسَهِّمُ فِي بِنَاءِ الْحَضَارَةِ الْإِنْسَانِيَّةِ إِسْهَاماً مِنْ شَأْنِهِ أَنْ يَسْمُو بِالْمَجْتَمَعَاتِ إِلَى أَعْلَى مَقَامَاتِهَا وَأَرْفَعِ دَرَجَاتِهَا.

وَعَالَمِيَّةُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ غَيْرُ عَوْلَمَتِهَا، فَعَلَى الرَّغْمِ مِنْ وَضُوحِ مَفْهُومِ مِصْطَلَحِ الْعَالَمِيَّةِ فَإِنَّهُ لَمْ يَكُنْ هُنَاكَ اتِّفَاقٌ وَاضِحٌ عَلَى تَحْدِيدِ مَفْهُومِ مِصْطَلَحِ الْعَوْلَمَةِ، فَالْعَالَمِيَّةُ نِسْبَةٌ إِلَى الْعَالَمِ الَّذِي يَعِيشُ عَلَى هَذِهِ الْأَرْضِ بِتَنْوَعِ شَعُوبِهِ وَلُغَاتِهِ وَاتِّجَاهَاتِهِ وَأَلْوَانِهِ وَعَادَاتِهِ وَتَقَالِيدِهِ، وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ بِمَا أُوتِيَتْ مِنْ خِصَائِصِ مُؤَهِّلَةٍ تَأْهِيلاً كَامِلاً لِلْعَالَمِيَّةِ، فَهِيَ تَصْلُحُ لُغَةً ثَانِيَةً لِتِلْكَ الشُّعُوبِ النَّاطِقَةِ بِغَيْرِهَا لِتُؤَدِّي دَوْرًا مَهْمًا فِي بِنَاءِ حَضَارَتِهِمْ.

أَمَّا الْعَوْلَمَةُ فَفَقْدَ قَبْلِ عَنِهَا إِذَا سَلَّحَ ذُو حَدِيدَيْنِ، وَإِنِهَا فِكْرَةٌ فِي حَدِّ ذَاتِهَا لَيْسَتْ إِجْبَابِيَّةً وَلَيْسَتْ سَلْبِيَّةً، وَإِنِهَا عَمَلِيَّةٌ لَهَا مَبْرَرَاتُهَا وَفِيهَا عِيُوبٌ خَطِيرَةٌ فِي الْوَقْتِ نَفْسِهِ، وَيُمْكِنُ اسْتِخْدَامُهَا فِي الْخَيْرِ وَالشَّرِّ، وَقَدْ عَرَّفَهَا بَعْضُ الْبَاحِثِينَ بِقَوْلِهِ: "الْعَوْلَمَةُ مِصْطَلَحٌ بَدَأَ لِيُنْتَهِيَ بِتَفْرِيقِ الْوَطْنِ مِنْ وَطَنِيَّتِهِ وَقَوْمِيَّتِهِ وَانْتِمَانِهِ الدِّينِيِّ وَالْإِجْتِمَاعِيِّ وَالسِّيَاسِيِّ بِحَيْثُ لَا يَبْقَى مِنْهُ إِلَّا خَادِمُ الْقُوَى الْكَبْرَى"، وَيَقُولُ بَاحِثٌ آخَرٌ: "الْعَوْلَمَةُ تَسْتَهْدَفُ ثَلَاثَةَ كِيَانَاتٍ: الدَّوْلَةَ، وَالْأُمَّةَ، وَالْوَطْنَ، وَيَسْمِيهَا أَيْضاً بِتَقَافَةِ الْإِخْتِرَاقِ: إِخْتِرَاقِ مَقْدَسَاتِ الْأُمَّمِ وَالشُّعُوبِ فِي لُغَاتِهَا وَدَوْلِهَا وَأَوْطَانِهَا وَأَدْيَانِهَا"، وَيُثَبِّتُ هَانَسٌ بِيْتَرِ مَارْتِينِ وَهَارَالْدِ شُومَانِ أَنَّ الْعَوْلَمَةَ هِيَ عَمَلِيَّةٌ لِلْوَصُولِ بِالْبَشَرِيَّةِ إِلَى نَمَطٍ وَاحِدٍ فِي التَّغْيِيرِ وَالْأَكْلِ وَالْمَلْبَسِ وَالْعَادَاتِ وَالتَّقَالِيدِ.

وَلَسْتُ هُنَا بِصَدَدِ الْحَدِيثِ الْمَفْصَلِ عَنِ الْعَوْلَمَةِ إِلَّا أَنْ طَبِيعَةَ الْبَحْثِ فِي عَالَمِيَّةِ اللُّغَةِ

العربية تقتضي أن نُشير إلى أن اللغة العربية بعيدة كل البعد عن العولمة بالمفهوم السلبي الذي سقناه آنفاً، فهي لغة تُقرُّ بالتناقض الحضاري بين الشعوب والأمم، وتؤمن بأن العالم يُكمل بعضه بعضاً، ولا يجوز أن يفرض بعضهم على بعض لغته أو دينه أو موازينه، فالاختلاف في هذه الأطر طبيعي جداً والتعاون ضروري أبداً، وهذا هو واقع البشرية منذ أقدم العصور، فاللغات تلاقحت، والمجتمعات تعاونت، والحضارات عبرت من مكان إلى مكان، وتعايش الإنسان مع الإنسان بسلام ومودة، وإن ما قام بين البشر من حروب ونزاعات واعتداءات تنكرها العقول السليمة، وتحرمها مبادئ الأديان السماوية، وبخاصة دين الإسلام الذي جاء خاتماً للأديان يحمل هداية العالمين دون إكراه لأحد.

فاللغة العربية تكون عالمية دون أن تلغي اللغات الأخرى لأنها لا تهدف إلى أن تكون منفردة بالعالم، ولا تنازع اللغات الأخرى في صفوف ناطقيها، ولا تعيب على أي قوم لغتهم، بل هي لغة سمحة تعترف باللغات الأخرى وتتعايش معها وتقر باختلاف الألسن، بل إنها تجعل ذلك آية من آيات الخالق جل جلاله، قال تعالى: ﴿ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم﴾ [الروم: ٢٢]، واللغة العربية تشجع أهل اللغات على إتقان لغتهم واحترامها واحتضانها الاعتزاز بها وعدم التفريط في شيء منها بل إن الإسلام جعل ذلك من الإيمان فقد ورد: ((حب الوطن من الإيمان)) واللغة ركن مهم من أركان قيام الوطن فالحفاظ عليها جزء من الإيمان، لكن اللغة العربية بما حباها الله تعالى من مزايا وخصائص تدعو الناطقين بها وبغيرها إلى معرفتها، وترغيبهم في إتقانها، وتحثهم على تعلمها وتعليمها إلى جانب لغاتهم الخاصة بهم، لأنها لغة تحقق لهم نماءً روحياً ومادياً في الفرد والمجتمع مما قل أن تحققه لغة أخرى، وهي لغة حريصة على أن ينال الإنسان هذا النماء الذي يحقق له سعادة الدنيا والآخرة.

لذا فإن اللغة العربية ليست عولمية بمفهومها السلبي بل هي عالمية، بما أوتيت من خصائص تحفظ لها سر ديمومتها وعالميتها، وهذا ما يقرره هذا البحث الذي سيتولى بيان فضائلها الدينية والعلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، فهي لغة دين وعقيدة وعبادة، وهي لغة تستوعب المصطلحات العلمية بما أوتيت من نظم الاشتقاق والتصريف والترادف والاشتراك وما إلى ذلك، وهي لغة ينمو صاحبها اقتصادياً واجتماعياً من خلال ممارسات لغوية متنوعة ومجالات متعددة.

تمهيد:

اللغة هي الروح الحقيقي للمجتمع، والوعاء الرصين لثقافته، والأداة الصالحة للتعبير عن أفكاره وتوجهاته، والحصن المنيع لبقاء انتماؤه واستمراره، وباللغة يشعر الفرد بالولاء لحضارته ومجمعه، واللغة العربية واحدة من اللغات البشرية المختلفة التي جعلها الله تعالى آية من آياته.

لكن مجال كل لغة له حدود مكانية وزمانية فهناك لغات قَدَّرَ لها أن تندثر بمرور الزمن وقد عفى عليها الزمان والمكان وهناك لغات لا تزال حية عاملة بحدود جغرافية معينة وهناك لغات لها جذور منسية مهملة وفروع عاملة مستخدمة لأنها لغة متحركة غير ثابتة على أصولها، وهناك لغات لا تزال قائمة مستخدمة بأصولها وفروعها متطورة بتطور الحياة ومواكبة للزمان والمكان دون تنكر لماضيها وجذورها.

واللغة العربية من هذا النوع الأخير فهي لغة حية واسعة الانتشار وأصولها محفوظة مستعملة وفروعها متطورة مستخدمة مع ارتباط وثيق بالجذور فهي لغة يفهمها الناطق بها ويعبر بها عما تدعو الحاجة إليه بأساليب متنوعة وتراكيب معبرة والجيل الحديث يدرك اللغة العربية قديمها وحديثها ويفهمها وينطق بها كما نطق بها الجيل القديم الذي لو عاش إلى عصرنا لفهم ما يتحدث به المحدثون في وقت يُدرس فيه ماضي اللغات الأخرى دراسة تراثية تاريخية لا علاقة لها بالواقع العملي لأهل تلك اللغة لأنها لغات أهملت أصولها واستعملت فروعها فقط وطرأ عليها التغيير وعلى بعضها الاندثار.

وسر ديمومة اللغة العربية يكمن فيما تحمله هذه اللغة من خصائص جعلتها لغة حية منتشرة عالمية صالحة لكل زمان ومكان لا تضيق ذراعاً بالتعبير عن كل قضايا الحياة ولا تتراجع أمام اللغات العالمية الأخرى، ويأتي هذه البحث ليتناول بشكل موجز بعض خصائص اللغة العربية التي أهلتها لهذا الموقع العالمي.

تصنيف اللغة العربية:

الانتماء: تنتمي اللغة العربية إلى أسرة اللغات السامية المتفرعة من مجموعة اللغات الآفرو-آسيوية.

الانتشار: اللغة العربية أكبر لغات المجموعة السامية من حيث المتحدثين بها، وإحدى أكثر اللغات انتشاراً في العالم، من أصل أكثر من أربعة آلاف لغة على الأرض، ويتوزع المتحدثون بها في المنطقة المعروفة باسم العالم العربي ويبلغ عددهم أكثر من (٣٣٠) مليوناً،

بالإضافة إلى بلدان أخرى كإيران وتركيا وتشاد ومالي والسنغال ودول إسلامية وشرق
أوسطية أخرى.

الموقف الرسمي: اللغة العربية لغة رسمية في كل دول العالم العربي ولغة رسمية أيضاً في السنغال ومالي وتشاد وأريتريا، وقد اعتمدت لغة رسمية في منظمة الأمم المتحدة كاللغات الأخرى المعتمدة، فإن اللغات العالمية الرئيسية لدى الهيئة الدولية "هيئة الأمم المتحدة" هي التي تعتمد عليها شبكة الاتصالات الدولية "الإنترنت" وهي الإنجليزية والفرنسية والروسية والصينية وبدأت اللغة العربية تأخذ موقعها على الشبكة المذكورة بكونها لغة عالمية خامسة وقد أدخلتها الهيئة الدولية واحدةً من لغاتها الرسمية منذ ما يزيد على خمسٍ وعشرين (٢٥) سنة مضت.

التوصيف: تحتوي اللغة العربية على ثمانية وعشرين حرفاً وتكتب من اليمين إلى اليسار بعكس كثير من لغات العالم ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها ويطلق عليها ((لغة الضاد)) لأن هذا الحرف لا وجود له في اللغات الأخرى، والعربية أول لغة تستخدم حرف الضاد. الإحصاء: قالوا: إن عدد المواد العربية أربعمائة ألف (٤٠٠ ٠٠٠) مادة، ولسان العرب يحتوي على ثمانين ألف (٨٠ ٠٠٠) مادة، وكل مادة ينتج عنها عدة كلمات بسبب الاشتقاق. أما اللغة الفرنسية فعدد كلماتها خمسة وعشرون ألف (٢٥ ٠٠٠) كلمة. وأما الإنجليزية فعدد كلماتها مائة ألف (١٠٠ ٠٠٠) كلمة.

انتشار اللغة العربية:

جعل الله تعالى لكل كائن حي لغةً ومنطقاً، وتميَّزَ الإنسان عن سائر الحيوانات بلغة تمكنه من التعبير بها في شتى مجالات النشاط البشري والحياة الإنسانية، وخصَّ اللغة العربية بخصائص ساهمت في بقائها وانتشارها وتطورها تاريخياً وحضارياً^١. واحتضنت شبه الجزيرة العربية وجنوبها اللغة العربية وسادت فيها حضارة خاصة بها قبل ظهور الإسلام، مما أدى إلى تطور اللغة العربية بنثر وشعر رائعين في جودة السبك ورسالة الأسلوب كما نراه واضحاً في خطب وقصائد العرب الجاهليين، وفي الجزيرة العربية تنتشر القبائل العربية ولكل قبيلة لهجتها حتى جاء الإسلام فأقرَّ اللهجات ووحد القبائل على لغة مشتركة في التداول بينها من خلال القرآن الكريم الذي أنزله الله قرآناً عربياً فتلازم تداول القرآن وانتشار الإسلام مع شيوع استخدام اللغة العربية، مما أكسب هذه اللغة حرمةً ووسع آفاقها وساعد على انتشارها في مناطق الفتوحات الإسلامية شرقاً وغرباً وشمالاً وجنوباً فأصبحت اللغة العربية بفرعها الشفوي والتحريري لغةً منتشرة تساعد على نمو الحياة الاجتماعية واتساعها زماناً ومكاناً وموضوعاً.

وقد أشار القرآن الكريم إلى اللغة العربية نطقاً وكتابةً في عدد من آياته وضمنَ لهذه اللغة الفصحى الموحدة استقرارها واستمرارها عبر العصور لأنها لغة الكتاب الذي قال الله تعالى فيه: ﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾ (الحجر: ٩).^٢ وقد أسبب الإسلام اللغة العربية قاعدة عريضة ومجالاً رحباً للحياة والفعالية والنشاط الواقعي بين صفوف المسلمين ممن لسانهم عربي أو عجمي ناطق بها وكان الدخول في الإسلام يعني تعلم اللغة العربية حتى كادت العربية أن تكون مرادفة للإسلام في عصوره الأولى في نظر الشعوب الأخرى من غير العرب.

وقد سأل أبو جعفر المنصور مولى لهشام بن عبد الملك سنة ١٣٢هـ عن هويته فقال المولى: ((إن كانت العربية لساناً فقد نطقنا بها وإن كانت ديناً فقد دخلنا فيه)).^٣

ثم إن العرب المسلمين الذين هاجروا من الجزيرة العربية واستوطنوا بلداناً حضارية عريقة لم يتنكروا لهويتهم العربية ولم يتركوا لغتهم الأم بل حافظوا عليها منطلقين من روح الدعوة الإسلامية والأصول الحضارية التي تربوا فيها فبقيت شخصيتهم واضحة وذاتهم مفروضة على أرض الواقع مما حمل أهل الألسن الأخرى على محاولة تعلم اللغة العربية وهذا مسلك من مسالك انتشار اللغة العربية.

ثم إن السياسة الإسلامية امتدت خارج حدود الدولة الإسلامية وكانت لغتها العربية لأنها لغة الحكم السياسي الإسلامي فامتدت إلى حقول التجارة والاتصالات والصناعات والعلوم الطبيعية وقد أمر عبد الملك بن مروان باستعمال اللغة العربية في المراسلات ودواوين الخراج مما كان له أبلغ الأثر في انتشار اللغة العربية.^٤

من خصائص اللغة العربية أنها لغة دين:

حمل العرب الإسلام إلى العالم وحملوا معه لغة القرآن التي هي العربية الفصحى وتعلمت الشعوب المسلمة هذه اللغة في غرب آسيا وشمال أفريقيا ومنهم من ترك لغته الأولى وأثر لغة القرآن وحملهم حبهم للإسلام وحبهم للغته على العناية الفائقة بقواعد هذه اللغة فكانوا علماء النحو والصرف والبلاغة، حتى أصبحت اللغة العربية لغة عالمية ويشار إليها بأنها اللغة الحضارية في العالم.

فإذا كان المسلمون ينتشرون انتشاراً واسعاً في أرجاء المعمورة الأرضية فإن ذلك يعني أن اللغة العربية موجودة في كل مكان وزمان ينطق بها المسلمون كل يوم صباحاً ومساءً لأنها لغة الدين الذي يعتنقونه فهم يبدأون إسلامهم بالنطق بالشهادتين: ((أشهد أن لا إله إلا

الله وأشهد أن محمداً رسول الله)) ويتعبدون الله تعالى بتلاوة القرآن الكريم وينادون إلى الصلاة بألفاظ عربية من خلال الأذان، وبها تؤدي خطبة الجمعة والأعياد. ويستعملون اللغة العربية في صلاتهم من قراءة وتكبير وتحميد وتسبيح وتحيات وصلوات وتسليم ويذكرون الله تعالى ويدعونه ويؤدون مراسيم حجهم ناطقين بهذه اللغة من تلبية وتكبير ودعاء، وبهذه اللغة يجرون عقودهم في البيع والشراء والنكاح والوقف والهبة وغيرها. وبهذه اللغة يتواصل المسلمون بالتحية والسلام والتهنئة والتعزية ودعاء بعضهم لبعض بالمأثور من دعاء القرآن ودعاء السنة النبوية. ثم إن السنة النبوية القولية وهي المصدر الثاني للتشريع الإسلامي - جاءت باللغة العربية الفصيحة.

وبناءً على هذه الأهمية العالمية للغة العربية جاءت نصوص جمّة تؤكد على تعلم العربية وإتقانها وتنهي عن إهمالها والخطأ فيها ومن ذلك ما ورد عن النبي ﷺ أنه قال: ((أعربوا هذا القرآن فإن الله يحب أن تعرب آياته)).^٥ وقال عليه الصلاة والسلام: ((إن أهل الجنة في الجنة يتكلمون بالعربية من بين سائر اللغات)).^٦ ولما كتب كاتب أبي موسى الأشعري في البصرة إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه في المدينة: ((من أبو موسى)) - كتب إليه عمر: ((إذا أتاك كتابي هذا فاضرب كاتبك سوطاً واعزله عن عمله)).^٧ وقيل للحسن البصري: إن لنا إماماً يلحن، فقال: ((أخروه)) وقال: ((اللحن في الشريف كالجُري في الوجه)).^٨

إن كون اللغة العربية لغة دين تجعل الأجيال متصلة جيلاً بعد جيل لأن الإسلام هو الدين الخاتم ولغته باقية ما بقيت الدنيا لن تجد بقعة في هذه الأرض إلا وفيها لغة عربية بتفاوت في الكمية والكيفية بين بقعة وأخرى.

أليست هذه الخصيصة للغة العربية عاملاً مهماً ورئيسياً لأن تجعلها لغة عالمية باقية؟ وأنها لغة تشد إليها منات الملايين من أجناس البشر ويفتخرون بأن لهم نصيباً منها؟

من خصائص اللغة العربية أنها لغة غنية:

يقول إرنست رينان الفرنسي: ((اللغة العربية بدأت فجأة على غاية الكمال وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر فليس لها طفولة ولا شيخوخة))، ويقول الألماني فريتاغ: ((اللغة العربية أغنى لغات العالم))، ويقول وليم ورك: ((إن للعربية لينا ومرونة يمكنها من التكيف وفقاً لمقتضيات العصر)).

ويقول الدكتور عبدالوهاب عزام: ((العربية لغة كاملة محببة عجيبة تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة وتمثل كلماتها خطرات النفوس وتكاد تنجلي معانيها في أجراس الألفاظ، كأنما

كلماتها خطوات الضمير ونبضات القلوب ونبرات الحياة)).

هذه شهادات أجنبية وعربية بحق اللغة العربية فهي غنية عن الافتراض من غيرها من اللغات، وذلك لكثرة مفرداتها وتنوع أساليبها وتعدد صيغها ومرونة معانيها فهي تعالج كل المسميات، وتعبّر عن كل الموجودات، وتتفنن في حسن الأداء. فمن درس النحو والصرف والبلاغة يدرك ذلك جيداً، وليس هناك من لغة تحمل من الغنى، ما تحمله اللغة العربية، من سعة وآفاق رحبة، وهذا عنصر من عناصر ديمومتها وعالميتها.

من خصائص اللغة العربية الاشتقاق:

قال ابن دحية في التنوير: ((الاشتقاق من أعرب كلام العرب))^١، والاشتقاق هو أخذ صيغة من صيغة أخرى مع اتفاقهما في المعنى العام والمادة الأصلية لتدل الصيغة الثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفت الصيغتان بعض الاختلاف في الحروف والهيئة مثل اشتقاق ضارب ومضرب من الضرب.

ويرى العلماء أن الاشتقاق ثابت عن الله تعالى وعن رسول الله ﷺ، فقد صح في الحديث القدسي: ((يقول الله: أنا الرحمن خلقت الرحم وشققت لها من اسمي)).

والاشتقاق يكون أصغر وكبير وأكبر كما ذكر ذلك علماء الصرف بالتفصيل، ونظام الاشتقاق في اللغة العربية يبرهن على سعة هذه اللغة ومرورتها واحتوائها كل ما هو جديد من المسميات ويدل على صلاحها لكل زمان ومكان في التعبير عن حاجات الإنسان المتنوعة وهذه ميزة تجعل العربية لغة عالمية.

من خصائص اللغة العربية مخارج الحروف وصفاتها:

معلوم أن اللغة العربية صوت مشتمل على الحروف؛ ولهذا الصوت منازل ودرجات قوة وضعفاً ومكاناً، واللغة العربية تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، إذ تتوزع مخارج الحروف على مجرى الصوت ابتداءً من جوف الإنسان مروراً بالحلق وانتهاءً بالشففتين والخيشوم، أما اللغات الأخرى فقد تجد فيها حروفاً أكثر عدداً من حروف العربية لكن صفات حروفها ومخارجها قليلة ومحصورة في مجال ضيق وتزدحم في مخرج دون مخرج، فنجد على سبيل المثال في اللغة الفرنسية تزامم أصوات الحروف في الشفتين وما تلاهما من اللسان والخيشوم فتجدها لغة كثيرة الغنة.

وتتوزع مخارج الحروف في العربية توزيعاً عادلاً على أماكن خروج الحرف بما يؤدي

إلى جودة التوازن وجمال الإنسجام بين أصوات الحروف، واللغة العربية دقيقة في ذلك فهي تراعي في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة دقة التوزيع والترتيب حتى تتألف الحروف تألفاً صوتياً موسيقياً منسجماً مع الذوق البشري السليم، فعلى سبيل المثال: لا تجمع العرب بين الزاي وبين الظاء أو بين السين أو الضاد أو الذال، ولا تجمع الجيم مع القاف والطاء والطاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء ولا الهاء قبل العين ولا الخاء قبل الهاء ولا النون قبل الراء ولا اللام قبل الشين.

لذلك نجد أصوات حروف العربية ثابتة في كل زمان ومكان تتناقلها الأجيال بأمانة ودقة بفضل إتقان قراءة القرآن وتجويده والالتزام بقواعد التجويد المقررة فيه، ولن تجد مثل هذا الثبات ومثل هذه الميزة في اللغات الأخرى في العالم، وما طرأ من تشويه في بعض الأسنة على مخارج الحروف وصفاتها وبخاصة في اللهجات العامية فهو قليل محدود مفرق بين العرب غير مجتمع في لسان واحد.

ثم إن للأصوات العربية هدفاً بيانياً وقيمةً تعبيرية لا تجدها في اللغات الأخرى فلو نظرنا مثلاً إلى الغين لوجدناها تفيد الاختفاء والاستتار والغيبة كما قالوا: غاب وغار وغاص وغال وغام، وهكذا الجيم التي تفيد معنى الجمع مثل: جمع وجمل وجمد وجمر وهكذا، ولو فتشت في اللغات اللاتينية مثلاً لا تجد مثل هذه الوظيفة للحروف ولا مثل هذه الفروق المعنوية.

من خصائص اللغة العربية ضبط الكلمات:

إن صيغ الكلمات في العربية لها جذور وأصول تستمد منها، وهي قوالب للمعاني فكل صيغة تحمل مفهوماً خاصاً وإن اتحدت مع أصلها في عموم المعنى، فإذا قلت: شاربٌ ومشروبٌ ومشربٌ تجد اختلافاً في مدلول كل صيغة مع أن أصل المعنى واحد وهو الشرب فالصيغة الأولى اسم فاعل تدل على فاعل الشرب والثانية اسم مفعول تدل على المادة المشروبة والثالثة اسم مكان تدل على مكان الشرب.

لذا فإن كل لفظ في العربية له وزنه وأصله الذي أخذ منه وفروعه المتولدة عنه ومدلوله الذي تعارفت عليه العرب، وإن كثرة هذه الألفاظ قد تتشابه في تركيب الحروف وعددها فتختلط المعاني وتتداخل المدلولات، فكان ضبط الألفاظ بالشكل والهيئة والبناء والصيغة والوزن أمراً ضرورياً انفردت به اللغة العربية فكلمة صبر يمكن أن تكون فعلاً ماضياً ((صَبَرَ)) ويمكن أن تكون مصدرًا ((صَبْرًا)) ووجود الوزن في الكلمات ينقلنا إلى المدلولات المتنوعة لكل صيغة فمعنى غفر غير استغفر ومدلول كَرَمٍ غير مدلول أكرم.

وقد جاء القرآن الكريم بأرقى ما يمكن التعبير به من الصيغ وكل صيغة في القرآن تؤدي معناها بإعجاز باهر، فالتعبير بـ((أنزل)) في قوله تعالى: ﴿إنا أنزلناه في ليلة القدر﴾ (القدر: ١)، غير التعبير بـ((نزل)) في قوله تعالى: ﴿لتبين للناس ما نزل إليهم﴾ (النحل: ٤٤)، فالأولى تدل على فعل الإنزال دفعة واحدة في ليلة واحدة والثانية تدل على كثرة التنزيل كلما دعت الحاجة ليكون بياناً واضحاً للناس.

إن هذه الخصيصة في اللغة العربية تجعلها لغة حية متطورة صالحة لكل زمان ومكان وبذلك تكمن عالميتها بجدارة

من خصائص اللغة العربية الإيجاز:

والإيجاز يعني قلة الألفاظ وكثرة المعاني، وهي ميزة في اللغة العربية لا تجدها في اللغات الأخرى فيمكنك التعبير بالعربية عن معانٍ عديدة بألفاظ قليلة وهو ما عبر عنه النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: ((أوتيت جوامع الكلم))، وقالت العرب: ((البلاغة الإيجاز))، وقالوا: ((خير الكلام ما قل ودل))، والقرآن الكريم حافل بالإيجاز المعجز، والإيجاز في اللغة العربية أنواع متعددة ذكرها علماء البلاغة بالتفصيل.

وقد يكون الإيجاز في العربية بالحرف فهناك حروف نقرأها ولا نكتبها مثل: الألف في لكن وهكذا وأولئك، ولا نكتب في العربية إلا ما نحتاج إليه ونتلفظ به، وقد نوجز الكلمة بإدخال حرف في حرف آخر ((الإدغام)) ونضع فوق الحرف ((الشدة)) لتدل على أن الحرف مكرر وننطق به حرفين، وقد نستغني عن بعض الحروف فنحذفها مثل: ((عم)) أصلها ((عن ما)) و((مم)) أصلها ((من ما)) و((بم)) أصلها ((بما)). وقد يكون الإيجاز في حروف الكلمات العربية مقارناً بحروف الكلمات الأجنبية:

| حروف الكلمة العربية | حروف الكلمة الإنكليزية |
|---------------------|------------------------|
| أم - ٣ حروف | Mother - ٦ حروف |
| أب - ٢ حرفان | Father - ٦ حروف |
| أخ - ٢ حرفان | Brother - ٧ حروف |

وفي العربية نظام التنثية والجمع بزيادة حرفين على المفرد عوضاً عن تكرار الكلمة مرة أخرى أو مرات متعددة.

وقد يكون الإيجاز في التراكيب العربية ففي الإضافة تجد كلمة متصلة بأخرى بإضافة

حركة إعرابية في آخر المضاف إليه فتقول: قَلَمُ الطَّالِبِ أَوْ قَلَمِهِ، وفي الإسناد تذكر المسند والمسند إليه فتقول: أَنَا طَالِبٌ بِلَا رَابِطَةٍ مَكْتُوبَةٍ أَوْ مَلْفُوظَةٍ، ويتميز الفعل في العربية باستتار الفاعل فيه أحياناً مثل: أَصَلِي، وقد تختصر الجملة في حرف واحد مثل: ((ف)) من الأمر بالوفاء و((ق)) من الأمر بالوقاية و((ع)) من الأمر بالوعي.

وفي العربية ألفاظ لا نستطيع التعبير عن معانيها في لغة أخرى كأسماء الأفعال مثل: ((هيهات)) و((شتان))، ومثل حرف الاستقبال: ((سأذهب)) أو ((سوف أذهب))، وكذلك النفي في العربية لون من ألوان الإيجاز تقول: ((لم أضربه)).

إن هذا النمط من الإيجاز لا يوجد في اللغات الأخرى وقد رأينا -على سبيل المثال- سورة الفاتحة من القرآن الكريم مكونة من إحدى وثلاثين (٣١) كلمة وحين ترجمت معاني تلك الكلمات إلى الإنجليزية وجدناها وصلت إلى سبعين (٧٠) كلمة. أليس ذلك بكافٍ لأن يجعل اللغة العربية لغة عالمية؟

من خصائص اللغة العربية وجودها في اللغات الأخرى:

لا تكاد تجد لغة في هذه الأرض إلا وفيها كلمات عربية مع تفاوت في العدد، وبخاصة اللغات التي اعتنق ناطقوها الإسلام، فهناك كلمات عربية لا تعد ولا تحصى في اللغات الفارسية والتركية والأوردية والملايوية والسنغالية، وهكذا تجد عدداً غير قليل من الكلمات العربية في اللغات الإسبانية والبرتغالية والألمانية والإيطالية والإنكليزية والفرنسية.

ثم إن كثيراً من اللغات أخذت الحرف العربي في كتابتها كالتركية والفارسية والأوردية والجاوية فقد كتبت هذه اللغات بالحروف العربية في حقبة زمنية طويلة ولا يزال بعضها يكتب بالحرف العربي إلى يومنا هذا، بل إن بعض اللغات انقرضت وحلت محلها العربية كما حصل في العراق والشام ومصر بعد أن كانت تسودها الآرامية وغيرها.

اللغة العربية لغة العلوم الطبيعية:

إن الله تعالى شرف اللغة العربية بأن جعلها لغة الكتاب العزيز، فقال: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف: ٢)، وشرف العرب أن جعلهم حملة الرسالة الإسلامية إلى العالمين، فدخل الناس في دين الله أفواجاً رغبةً في سعادة الدنيا والآخرة، وامتثلوا أمر هذا الدين الذي وجههم نحو العلم والمعرفة والإبداع والتطوير، حتى برز في أمة العرب والإسلام علماء مبدعون في أنواع المعارف وأصناف العلوم، وسبقوا غيرهم إلى اكتشاف ما في هذا

الكون من ظواهر فوضوا حولها التوصيف والقواعد والتحليل والعلاج واستنبطوا النتائج وقدموا بها خدمةً جليلاً للإنسانية في كل زمان ومكان، فكانوا بحق سادة العالم علماً وفكراً وإبداعاً وتدويناً في علوم الدين والدنيا.

لقد دون هؤلاء العلماء اكتشافاتهم في مؤلفات ضبطوا بها كل شاردة وواردة وأحاطوا من خلالها بجزئيات كل علم إحاطة السوار بالمعصم ونظموها بإحكام نظم عقد ثمين حتى لا ينفطر عقدها ولا تندثر فروعها، وكانت لغة تلك المدونات هي اللغة العربية التي اتسعت مفرداتها وتراكيبها لتستوعب كل العلوم.

ومصطلحاتها دون أن يعتربها عجزاً أو تقصيراً، فهي لغة لم تضق ذرعاً في التعبير عن تلك العلوم بما أوتيت من نظامٍ بديعٍ في الاشتقاق والتطور الدلالي والمرونة والحيوية وتعدد اللهجات وكثرة المفردات.

لذلك أصبحت اللغة العربية لغةً للمدونات والمؤلفات في علوم الطب والكيمياء والفيزياء والهندسة والفلك والرياضيات وغيرها من العلوم التي انتشرت مؤلفاتها باللغة العربية وتداولتها أيادي العلماء شرقاً وغرباً وانتفعوا بها انتفاعاً كبيراً وجعلوها المصدر الأول حين اعتمدها في نظرياتهم ومؤلفاتهم، واعترفوا بفضل العلماء العرب والمسلمين على هذا السبق العلمي البديع وبخاصة أوروبا في نهضتها العلمية التي اعتمدت على هذه المؤلفات، وبذلك ندرك أن اللغة العربية لغةً عالمية في سعتها وانتشارها وأن علماء العرب والمسلمين وما أنتجوه كان جسور وصل بين الشرق والغرب ومشعل نور أضاء آفاق المعمورة، هذا بالإضافة إلى ما دونوه في علوم الدين واللغة بأنواعها المتعددة.

ويأتي هذا البحث ليكشف عن بعض جوانب الموضوع وليثبت بالدليل والبرهان عالمية اللغة العربية وريادتها وتطورها وصلاحياتها لمعالجة شؤون العلم والحياة، لعلها تستعيد عافيتها وتستوقد جذوتها ويعود انتشار نورها في وقت تحاك فيه التحديات لسحب البساط من تحتها وجعلها لغةً محليةً لقومٍ مخصوصين مما يفقدها عالميتها وبهاؤها الذي عاشت به قروناً وقروناً، وسوف يقدم البحث نماذج لمؤلفات كتبت باللغة العربية في العلوم الطبيعية ويسوق أمثلة تثبت إفادة علماء الشرق والغرب منها.

وقد قامت نهضة حضارية إسلامية منذ أكثر من ألف وأربعمائة عام، وقد بلغت ذروتها في عصر الخليفة العباسي المأمون (٧٨٦ - ٨٣٣م)، واجتهد المسلمون بترجمة الكتب العلمية من الإغريقية والسريانية والفارسية إلى اللغة العربية، نقلوا من خلالها ذخائر علمية متينة.

كما أن عددًا من العلماء العرب قاموا بترجمة هذه الكتب وقدموا للأمة إنجازاً علمياً كبيراً، وأضافوا إلى هذه الترجمات كثيراً من مبتكراتهم، مما حمل بعض المنصفين من المؤرخين على الاعتراف بفضل العلماء العرب ولولا أعمالهم لاضطر علماء النهضة الأوربية أن يبدأوا من حيث بدأ هؤلاء ولتأخر سيرُ المدنية طويلاً.

ولقد كان ذلك العصر عصراً ذهبياً بالنسبة إلى اللغة العربية، فقد أصبحت لغةً للعلم زخرت بآلاف المقابلات والمصطلحات والمأثورات في مختلف فروع العلم التي تناولها العلماء العرب بالدراسة وبرزوا فيها وعلموا غيرهم. حتى أخذ علماء عصر النهضة الأوربية ما شاء لهم أن يأخذوا من معين العرب والمسلمين الزاخر بالمعارف العلمية والإنسانية.

وكانت علوم الأحياء - على سبيل المثال - من بين العلوم التي أولاها هؤلاء العلماء العرب اهتمامهم دراسةً وبحثاً وتأليفاً باللغة العربية، مما كان له أثر بالغ على الأجيال المتعاقبة عبر القرون إلى يومنا هذا. ولا يزال المتخصصون بعلوم الأحياء اليوم يرتعون من نبع العلماء العرب الفيض وإرثهم الحضاري واللغوي في علوم النبات والزراعة والحيوان والحشرات، وهكذا شأن العلوم الأخرى من طب وفيزياء وكيمياء ورياضيات وفلك وغيرها. عربية المصطلحات العلمية:

من الأمور الضرورية في لغة العلوم أن تكون هناك مصطلحات موحدة منضبطة لكل علم من العلوم، بحيث لا يدل المصطلح الواحد على معنيين، ولا يكون للمعنى الواحد أكثر من مصطلح؛ لأن ذلك يجعل المصطلحات مرتبكة داخل العلم الواحد، فالبيروني مثلاً يستعمل مصطلح ((الخط المنحني)) ويعني به ما يقصده العلماء اليوم بـ((الخط المنكسر)). إن توحيد المصطلحات العلمية للعلوم ومسؤولية القائمين على اللغة العربية أفراداً وهيئات وبخاصة الجامعات العلمية التي تقوم بوضع المصطلحات.

وإن التساهل في إطلاق مصطلح واحد على معنيين مختلفين في علمين يؤدي إلى تضارب وخلط كاستعمال كلمة (جذر) مصطلحاً للجزء الذي يغيب من النبات في الأرض، ومصطلحاً للعد المجهول في الجبر.

إن لغة العلم ومصطلحاته يجب أن تعبر تعبيراً دقيقاً واضحاً عن وجوه العلم المختلفة للوصول إلى التفريق بين ما هو صحيح وما هو خطأ.

وإن اللغة العربية قادرة على وضع المصطلحات العربية في العلوم، وليست عاجزة عن ذلك، وإن عدم الإلمام باللغة العربية لا يعدّ دليلاً على قصور هذه اللغة في التعبير عن المجالات العلمية المختلفة.

وقد عجت كتب العلوم الطبيعية بالمصطلحات العلمية باللغة العربية فاستعملوا - على سبيل المثال - الإكسير، والقيراط، والإنبيق، والدربة، والتجربة وغيرها كثير.

وحدة اللغة العربية في العلوم:

يدور مفهوم شائع بين المثقفين والكتاب والباحثين بأن اللغة العربية تختلف باختلاف موضوعها، فهناك لغة للعلم ولغة للأدب نثراً أو شعراً، ولغة للسياسة، ولغة للاقتصاد، ولغة للتجارة، وما إلى ذلك.

ومن الضروري تصحيح هذا المفهوم لأنه إذا قصد به لغة المصطلحات، فصحيح أن لكل موضوع وفن مصطلحاته المغايرة لمصطلحات الفن الآخر، أما إذا قصد به التعبير بلغة خاصة لكل علم فإنه لا فرق في اللغة العربية من حيث حصول الدلالة المقصودة بين علم وآخر فاللغة العربية واحدة بمفرداتها وتراكيبها.

يقول الدكتور عمر فروخ: ((لأن الألفاظ وحدها لا تنشئ اللغة، وإنما ينشئ اللغة تراكيب النحو فيها ثم وجوه البيان والبلاغة)).^{١٠}

فاللغة العربية واحدة والأساليب مختلفة في قوة الدلالة وضعفها، وفي وضوح المعنى وخفائه، وفي سهولة الألفاظ وصعوبتها، وهذا ما نجده في القرآن الكريم الذي عالج في آياته كثيراً من الموضوعات بلغة واحدة وبأساليب متنوعة تجعل الأثر واضحاً في دقة مطابقة الكلام لمقتضى الحال في آيات الذكر الحكيم.

ف نجد أن ((هذه الآيات الكريمة في موضوعات مختلفة وقد جاءت كلها في سبك واحد واضح بين بليغ، والقراء المعاصرون لنا يتلونها كلها بأحكام التجويد، وربما رفعوا بها طبقات أصواتهم أو أجروها في أبحاثهم فلا يختلف في ذلك كله قوله تعالى: ﴿لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار﴾ (يس: ٤٠) من قوله تعالى: ﴿ودانية عليهم ظلالها وذللت قطوفها تذليلاً﴾ (الإنسان: ١٤) على بعد ما بين الموضوعين)).^{١١}

إفادة العالم من مدونات العرب:

لا ريب في أن القارئ لمؤلفات ابن سينا وابن الهيثم والبيروني وجابر والخوارزمي والرازي وابن النفيس والزهرراوي والصوفي وابن يونس وابن العوام وغيرهم ليمتلكه العجب ويأخذه الإعجاب والإجلال لهؤلاء العلماء على ما قدموه من أسلوب علمي أخذ ولغة عربية فصيحة سليمة كتبوا بها مؤلفاتهم في الفلك والرياضيات والضوء والهندسة والجبر والطب والكيمياء.

ولقد طَوَّعُوا اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ لِمَصْطَلِحَاتِ هَذِهِ الْعُلُومِ الطَّبِيعِيَّةِ الْمَخْتَلِفَةِ مِمَّا حَمَلَ الْمُنْصَفِينَ عَلَى الْإِعْتِرَافِ بِأَنَّ الْبِنْبُوعَ الْأَوَّلَ لِلْعُلُومِ الطَّبِيعِيَّةِ إِنَّمَا تَفْجَرُ فِي الْعَصْرِ الْعَرَبِيِّ الْإِسْلَامِيِّ الَّذِي أَزْدَانَ بِأَمْثَالِ هَؤُلَاءِ الْعُلَمَاءِ.

وقد امتلكت أوروبا زاد نهضتها العلمية عن طريق الأندلس التي سطعت فيها شمس الحضارة العربية الإسلامية عدة قرون، وعن طريق صقلية التي دانت للحكم العربي الإسلامي بضعة قرون وعن طريق الحروب الصليبية ثم عن طريق الدولة العثمانية في شرق أوروبا. وظلت كتب العلماء العرب هي المراجع المعتمدة في جامعات أوروبا في قرون عديدة فأُنشئت الجامعات الأوروبية على غرار جامعة الأزهر وترجمت الكتب العربية إلى اللغة اللاتينية واللغات الأجنبية الأخرى وسطعت شمس الحضارة العلمية على أوروبا حين ضعف أمر الأمة العربية وانحسرت عن التمسك بحضارتها العتيقة.

إفادة العرب القدامى من غيرهم:

قبل اثني عشر قرناً من الزمان وفي عهد الخليفة العباسي المأمون تحديداً توافد المترجمون على بيت الحكمة في بغداد ونقلوا إلى العربية ذخائر الكتب العلمية التي كتبها الإغريق والفرس والهنود والسريان والقبط وغيرهم.

وكان الخليفة المأمون يشجعهم ويوليهم اهتمامه ويغدق عليهم المال ترغيباً لهم في نقل هذا الأثر الحضاري للأمة إلى اللغة العربية في عدد من أنواع العلوم كالتطب والهندسة والمنطق والأخلاق والسياسة والفلك والرياضيات والتشريح والنبات والحيوان وغيرها من العلوم، حتى أصبحت بغداد حينئذ مركز إشعاع علمي حضاري دانت لها الحضارة الإنسانية.

وقد نقل العلماء العرب روائع أبقراط وفيثاغورس وأفلاطون وأرسطو وبطليموس وجالينوس وديسقوريدوس وإقليدس وأشميدس وغيرهم من علماء أثينا والإسكندرية.^{١٢} وهكذا استمرت الحركة العلمية في النمو والازدهار وشملت الحواضر العربية كلها من بغداد إلى دمشق إلى القاهرة إلى مراكش إلى الأندلس فعرفت الأمة العربية بذلك طب أبقراط وفلك بطليموس وهندسة إقليدس وغير ذلك.

وأكب علماء العرب المسلمين على التأليف في هذه العلوم بلغة عربية سليمة حتى نبغ من العلماء العرب منات يقرنون بأعظم العلماء المشهورين في الأمم الأخرى، وهذه هي تأليفهم التي طبع قسم منها ولا يزال معظمها مخطوطاً تغصّ بها دور الكتب والمتاحف، وقد صرح بعض المنصفين من مؤرخي العلم بأن الحضارة الإنسانية مدينة للعلماء العرب في كل

فروع المعرفة كابن الهيثم والصوفي والبيروني والكندي، وأنه لولا أعمال العرب لاضطر علماء النهضة الأوربية أن يبدأوا من حيث بدأ هؤلاء ولتأخر سير المدنية عدة قرون ورغم المعوقات التي واجهت العرب والمسلمين من المغول والتتر والاستعمار فإن ما أنتجه العرب يعد مفخرة يفاخرون به أوربا لكن أثر تلك المعوقات حالت دون أن يكون نصيب الأمة العربية متقدماً على أوربا وتكون اللغة العربية هي لغة العلم العالمية.

إفادة المعاصرين من القدامى:

حقق علماء العرب والمسلمين القدامى منجزات رائدة خالدة في العلوم الطبيعية جاءت بلسان عربي مبين، كتبها أسلافنا من الناطقين بالضاد، وجادت بها قرائحهم وعقولهم النيرة حتى أصبحت مشعلاً وبحراً زاخراً بالمعرفة عبر عدة قرون أيام كان العصر الإسلامي زاهراً وما بعده من عصور إبان عصر النهضة الأوربية.

إن لغويي العرب والمسلمين قد عنوا عناية فائقة بمجال العلوم الطبيعية وقدموها مفصلة مدققة باللغة العربية ومنها ما ترجم إلى لغات أخرى عديدة.

وعبروا عن المصطلحات العلمية باللغة العربية مما جعل اللغة العربية تستوعب أعداداً هائلة منها وقد أفاد منها العلماء المعاصرون في تدوين المعاجم العلمية المتخصصة مثل الدكتور أحمد عيسى الذي ألف ((معجم أسماء النبات)) عام ١٩٢٦م والذي يذكر فيه أن مما عني به عناية خاصة وبذل الجهد في جمعه وتحقيقه أسماء النبات ومرادفاتها في جميع العصور ومن مختلف البلدان العربية كمصر والسودان وبلاد العرب الأخرى كاليمن والعراق وسوريا وفلسطين وبلاد المغرب وأنه أفاد من مدونات العرب القديمة التي عنيت بالنبات وأسمائه.

ومثله الدكتور محمد شرف الذي ألف قاموساً في العلوم الطبية والطبيعية سنة ١٩٢٦م وقد عني فيه أشد العناية بالرجوع إلى ما كتبه الأسلاف من العرب في هذا الشأن ويقع هذا القاموس في ما يقرب من ألف صفحة ويضم أكثر من أربعين ألف مصطلح.

وهكذا الأمير مصطفى الشهابي الذي ألف ((معجم الألفاظ الزراعية)) عام ١٩٤٣م جمعه في عشرين سنة وضم تسعة آلاف لفظ فرنسي أو علمي ووضع أمامها ما يقابلها بالعربية معتمداً بذلك على كتب الفلاحة العربية واليونانية وعلى مفردات ابن البيطار ورسائل الأصمعي في الخيل والنبات والشجر، وهكذا فإن المجامع اللغوية التي قامت في بلدان الوطن العربي قد اعتمدت على ما دونه علماء العرب السابقون في إرساء المصطلحات العلمية في العلوم

الطبيعية.

وإذا تركنا علماءنا العرب المعاصرين وذهبنا إلى العلماء المعاصرين من غير العرب فإننا نجدهم قد أفادوا من مصادر العلوم الطبيعية التي ألفها علماء العرب القدامى إفادة كبيرة يطول الحديث عنها في هذا البحث ويمكن أن يذكر ذلك في دراسة خاصة وبحث مستقل.

التحديات أمام اللغة العربية:

سأل طالب في بيروت أستاذه عن المعنى العربي لمصطلح أجنبي، فقال له الأستاذ:

وهل العربية لغة؟!!

لقد اتخذت محاولات الطعن في العربية أشكالاً ومظاهر شتى، فهي تلبس تارة ثوب الطعن في الأدب القديم وصحته، وتظهر تارة بمظهر تشجيع اللهجات المحلية لتفتيت اللغة الواحدة وتمزيق الناطقين بها، وتارة تلبس ثوب الثورة على القديم والدعوة إلى التجديد. فمن مناد بالتمرد على الأسلوب العربي القديم، وهو لا يتمرد في حقيقته على قدم الأسلوب وإنما يتمرد على صحة اللغة وسلامتها، ومن قائل بضيق العربية وقصر باعها عن مواكبة الحضارة، ومن مصرح بهجر الحرف العربي إلى الحرف اللاتيني، ومن داع إلى تغيير القواعد، ومن داعٍ للاعتراف بالعامية وما فيها من أدب وفن! ويلبس كل ذلك ثوب الإصلاح اللغوي. وبلغ الأمر بأحدهم أنه لا يرى سبباً لهزيمة العرب إلا لغتهم الفصحى، أو يراها من أسباب هزيمتهم. وثان نظر إلى تخلف العرب العلمي في عصر الذرة فأعلن أنه لا يرى لهذا سبباً غير تمسك العرب بلغتهم في مراحل التعليم عامة والتعليم العالي منها خاصة. وثالث لم يجد داء عند العرب أخطر من بقاء الحروف العربية في أيدي أصحابها، فدعا إلى نبذها وإحلال الحروف اللاتينية محلها ودعا آخرون إلى اللهجات المحلية وتشجيع دراسة تلك اللهجات باسم البحث العلمي في علم اللغة وفقهاها، كما دعوا إلى العامية ودراستها. وما هذا إلا دعوة مفرقة ممزقة بطريقة علمية في عصر تبحث فيه الأمة عن وحدتها وترفع فيه شعار قوميتها. ولقد تأسى كثير من أصحاب هذه الدعوات بما فعله مصطفى كمال أتاتورك في تركيا حين نبذ الحروف العربية وكتب اللغة التركية بالحروف اللاتينية فقطع بذلك كل صلة للشعب التركي بمحيطه الشرقي والعربي والإسلامي ظناً منه أن ذلك يجعل تركيا في صدارة العالم المتقدم.

ويقول الإنكليزي (ويلكوكس): ((إن العامل الأكبر في فقد قوة الاختراع لدى المصريين هو استخدامهم اللغة العربية الفصحى في القراءة والكتابة)). وما يزال أحد الشوارع في حي (الزمالك) بالقاهرة يحمل اسمه، ودفعت هذه الاتهامات أحد المفكرين إلى أن يصرخ من

المرارة: ((من حق إسرائيل أن تحيي العبرية الميئة، ومن واجبنا أن نميت العربية الحية)). ويقول الدكتور عمر فروخ في هذا المعنى: ((أعجب من الذين يدرسون اللغات الميئة، ثم يريدون أن يميتوا لغة حية كالعربية)).

إن من يراجع الوثائق التي بدأت بها عملية الاحتلال البريطاني لمصر يكتشف أن أول أعمال الاحتلال هو وضع الخطة لتحطيم اللغة، يبدو ذلك واضحاً في تقرير لورد دوفرين عام ١٨٨٢ حين قال: إن أمل التقدم ضعيف (في مصر) ما دامت العامة تتعلم اللغة العربية الفصيحة.

وقد توالى هذه الحرب ليس في مصر وحدها بل في الشام والمغرب بأقطاره كلها في محاولات قدمها كرومر وبلنت من ناحية ولويس ماسينيون وكولان في المغرب. ثم تقدم رجال يحملون أسماء عربية للعمل بعد أن مهد لهم الطريق ويلكوكس والقاضي ديلمور، وحيل بين اللغة العربية وبين أحكام المحاكم المختلطة والأجنبية.

وكان التعليم في البلاد العربية المحتلة يتم كله باللغات الأجنبية (الإنجليزية في مصر والسودان والعراق) والفرنسية في (سورية وتونس والجزائر والمغرب)، فقد كانت لحظة النفوذ الأجنبي ترمي إلى:

أولاً: تحويل أبجدية اللغات الإقليمية إلى اللاتينية وكانت تكتب أساساً بالحروف العربية، كما حدث في إندونيسيا وبعض بلاد إفريقية وآسية.

ثانياً: تقديم اللغات الأجنبية في الأقطار الإسلامية على اللغة العربية.

ثالثاً: تقديم اللهجات واللغات المحلية وتشجيعها والدعوة إلى كتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية.

رابعاً: ابتعاث الطلاب إلى الغرب لدراسة لغاته، وكان ذلك إيمانياً بأن اللغة هي الوجه الثاني للفكر، وأن من يجيد لغة لا بد أن يعجب بتاريخها وفكرها ويصير له انتماء من نوع ما إلى هذه الأمة.

وكانت الحملة على اللغة العربية الفصحى من خلال حجج ضعيفة واهية منها: صعوبة اللغة، ومنها التفاوت بينها وبين العامية، وكان فرض اللغات الأجنبية في مختلف أقطار الأمة الإسلامية عاملاً هاماً في فرض ثقافتها ووجهة نظر أهلها وفي الوقوف موقف الإعجاب بالغاصب والعجز عن مواجهته. ومن يدرس تجارب التعليم الغربي في البلاد العربية يجد الولاء الواضح للنفوذ الغربي.

وفي البلاد الإسلامية غير العربية فعل الأجنبي فعله في إفريقية وآسيا خاصة ففي

إفريقية عمد الإنجليز في نيجيريا إلى نقل حروف اللغات المحلية من العربية إلى الحروف اللاتينية فضلاً عن عملية القضاء على كتب التراث الإسلامي التي تعرضت للحريق للقضاء على كل أثر علمي عربي بعد قطع التيار الحضاري العربي القادم من شمال إفريقيا ومصر. وفي غرب إفريقيا عمد الاستعمار الفرنسي إلى القضاء على العربية بعد معركة مع اللغة العربية في الجزائر خلال مائة عام كاملة، وقد جاء هذا كله بعد أن بلغت اللغة العربية كل وصف حتى أصبحت لغة التخاطب بين قبائل نصف القارة كما أشار إلى ذلك (توماس أرنولد) في كتابه ((الدعوة إلى الإسلام))، وبعد أن كانت بعوث إفريقيا ترسل إلى مكة المكرمة والأزهر أصبحت ترسل إلى الغرب.

وبعد أن كانت اللغة العربية قد شاركت بحروفها وألفاظها في كل اللغات الأساسية في إفريقيا وهي الهوسا والماندنجو والوولوف والسواحلية والصومالية ولغات النيجر والداكول في إثيوبيا وإرتيريا، عمد النفوذ الأجنبي إلى إيقاف كل ذلك وإحياء الثقافات الإفريقية القديمة وصبغها بصبغة إقليمية تساعد على إثارة التعصب وإقامة القوميات المحدودة المحلية في نطاق قبلي ليستغلوا هذه الروح في إقامة سد مرتفع في وجه انتشار اللغة العربية مع نشر الثقافة الإنجليزية والفرنسية من خلال اللغتين ليتحقق الاستعمار الثقافي الكامل. وهكذا أصبحت اللغتان الإنجليزية والفرنسية - كل في منطقة سيطرتها - لغة أساسية في مراحل التعليم المختلفة، وغلبت اللهجات القومية ولغة المستعمر ليس على مناهج التعليم فحسب بل على أعمال المصارف والمحاكم والدواوين.

أما في آسيا فقد استطاعت اللغات الأجنبية في جنوب شرق آسيا (الملايو - إندونيسيا - ماليزيا - تايلاند) السيطرة، وتراجعت اللغة العربية ثم تراجعت الحروف العربية أيضاً في تركيا وإندونيسيا.

وفي إندونيسيا وأرخبيل الملايو نجد الصورة قاتمة، فقد تعرضت إندونيسيا بعد الاستقلال للتحديات في مجال اللغة فكتبت اللغة الأندونيسية بالخط الروماني (اللاتيني) بدلاً من الخط العربي المحلي، وأصبحت العربية لغة أجنبية لا يقرؤون ولا يكتبون بها، وأصبح العدد الأكبر قادراً على أن يقرأ اللغات الغربية وخاصة الإنجليزية.

وإذا أردنا حصر التحديات التي واجهتها اللغة العربية فإننا نلخصها بالتالي:

١. استبدال العامية بالفصحى.
٢. تطوير الفصحى حتى تقترب من العامية.
٣. الهجوم على الحروف العربية والدعوة إلى استعمال الحروف اللاتينية.

٤. إسقاط الإعراب في الكتابة والنطق.
٥. الدعوة إلى إغراق العربية في سيل من الألفاظ الأجنبية.
٦. محاولة تطبيق مناهج اللغات الأوروبية على اللغة العربية ودراسة اللهجات والعامية.

المواجهة:

وقبل الدخول في المواجهة علينا أن نشخص الأمراض التي نعاني منها على المستوى اللغوي فالتشخيص نصف العلاج.

إن التردي في عصور الانحطاط كان عاملاً من عوامل ضعفنا اللغوي، وهذا التردي لم يكن مقصوراً على العامة من الناس بل شمل العلماء والفقهاء حتى كان يعجز الكثير منهم عن كتابة رسالة خالية من العجمة، بريئة من الركاكة أو العامية، سليمة من الخطأ. وكانت دروس الفقه والدين بل دروس النحو والبلاغة تلقى بلغة مشوية بالعامية منحطة عن الفصحى. أما أساليب العرب الفصيحة والكلام البليغ فقد كانوا بعيدين عنه كل البعد، وكل ما تصبو إليه النفوس وترتفع إليه المطامح أن يقلد الكاتب أسلوب الحريري في مقاماته أو القاضي الفاضل في رسائله ومكاتبته.

لقد اختلفت الفروق اللغوية وأصبحت الألفاظ المتقاربة مترادفة. ولم يبق الترادف مزية من مزايا العربية بل مرضاً من أمراضها الوافدة المنتشرة، وغلب على الناس استعمال الألفاظ في معانيها العامة فضاعت من اللغة بل من التفكير مزية الدقة التي عرفت بها العربية في عصورها السالفة، وأدى ذلك إلى تداخل معاني الألفاظ حين فقدت الدقة واتصفت بالعموم، وفقد الفكر العربي الوضوح حين فقدته اللغة نفسها، واتصفت بالغموض، وانفصلت الألفاظ عن معانيها في الحياة وأصبحت عالماً مستقلاً يعيش الناس في جوه بدلاً من أن يعيشوا في الحياة ومعانيها.

إن الموقف يلقي أمامنا مشكلة النهوض باللغة العربية وقدرتها على الوفاء بحاجات أهلها في هذه الحياة الجديدة سواء في ميدان العلوم أو الفن أو الأدب بأغراضه وآفاقه الحديثة، أو في ميدان الحياة العملية بما فيها من مستحدثات لا ينقطع سيلها. كما يدفعنا باتجاه التحرر من آثار عصور الانحطاط من جهة ومن التقليد الأجنبي والعجمة الجديدة التي أورثنا إياها عصر الاستعمار والنفوذ الأجنبي من جهة أخرى.

إن المطلوب تكوين وعي لغوي صحيح يساير وعينا السياسي والفكري بل هو الأساس

لتكوين تفكيرنا تكويناً صحيحاً، والأخذ بأيدينا نحو الوحدة اللغوية والتحرر اللغوي والقضاء على التجزئة والشعوبية أو النفوذ الأجنبي في ميدان اللغة والفكر. إن التعليم الجامعي العلمي خاصة في كثير من أقطار العروبة ما زال باللغات الأجنبية: فهو إنكليزي في أقطار، فرنسي في أقطار، روسي في أقطار، ولا توجد صيدلة عربية ولا طب عربي.

وما زال هناك إلى الآن من يجادل لإبقاء تدريس العلوم باللغات الأجنبية. لقد انقسم العرب إبان عهد الاستعمار إلى مجموعتين: الأولى هي الدول التي حافظت على اللغة العربية طوال فترات الاحتلال، ولكن العجب أن تتصاعد فيها آراء تشكك في صلاحية اللغة العربية لاحتواء العلوم الحديثة، والثانية هي مجموعة الدول التي استطاع المستعمر فرض لغته عليها، وهي على العكس بذلت جهوداً مضنية لاستعادة مكانة اللغة العربية. ومنذ سنوات ظهرت حلقة من برنامج الاتجاه المعاكس في محطة الجزيرة القطرية الفضائية كان موضوعها عن صلاحية اللغة العربية في تدريس العلوم، وكان النقاش بين أستاذين جامعيين عربيين: الأول يدعو إلى تدريس العلوم باللغة الإنكليزية وهو سوري، والثاني يدعو إلى تعريب التعليم وهو جزائري.

إن كثيراً من دعاة العروبة لا يحسنون لغتهم. وهذا ما دفع أحد المفكرين إلى القول بأن هناك إهانة توجه إلى العربية؛ تتجلى هذه الإهانة في ثلاثة أمور:

١. السيل من الأفلام والمسلسلات والتمثيلات والمسرحيات والأغاني باللغة العامية.
٢. بعض الزعماء يخلط العربية بالعامية، وهم مولعون بخفض المرفوع وجر المنصوب.
٣. تقليد المنتصر.

وإذا نظرنا إلى ما يفعل أصحاب اللغات الأخرى لخدمة لغاتهم لوجدنا أنفسنا مقصرين كثيراً. فالإنكليز مثلاً يفعلون العجب في تعميم لغتهم، ويبتكرون الحيل الطريفة لتحبيبها إلى النفوس حتى أصبحت الإنكليزية لغة العالم، ولغة العلم معاً.

وقد حفظ لنا تاريخنا جهود رواد بذلوا ما بوسعهم لخدمة هذه اللغة. فمثلاً لما تولى سعد زغلول وزارة المعارف في مصر كان التعليم في المراحل الأولى باللغة الإنكليزية؛ كان كتاب الحساب المقرر على الصف الابتدائي تأليف (مستر تويدي) وكذلك سائر العلوم، فألقى سعد هذا كله، وأمر أن تدرس المقررات كلها باللغة العربية، وأن توضع مؤلفات جديدة باللغة القومية. وبذلك المسلك الناضج حفظ على مصر عروبتها. وهذا الصنيع دفع أحد المفكرين

المصريين إلى القول: ((إن سعداً أحسن إلى جبلنا كله بجعلنا عرباً)) فكم سعداً نحتاج إليه؟ وفي العراق شرع الرئيس الراحل صدام حسين قانون حماية اللغة العربية وفرض استعمالها في شؤون البلاد كلها، ولم يسمح بوضع إعلاناً أو تسمية شركة أو مادة إعلامية إلا أن تكون باللغة العربية وأمر بمراقبة المخاطبات التحريرية بين مؤسسات الدولة محذراً من الأخطاء اللغوية.

خصائص أخرى في اللغة العربية:

إن في اللغة العربية لخصائص كثيرة وإفرادها بالبحث يحتاج إلى مجلدات وحسبنا أن نشير هنا إلى عنوانات بعض تلك الخصائص تذكيراً بأنها اللغة المؤهلة للعالمية قبل غيرها.

١. وجود اللهجات في اللغة العربية دليل انتشارها ومرونتها.

٢. وجود القواعد النحوية والصرفية والبلاغية فيها دليل انضباطها.

٣. وجود التشبيه والاستعارة والمجاز فيها دليل حيويتها.

٤. وجود الاشتراك والترادف وغيرهما دليل سعتها وشمولها.

٥. وجود علم العروض فيها دليل دقتها.

خلاصة البحث:

بيّن البحث أهمية اللغة العربية وحاجة العالم إليها، وأوضح أن مقومات العالمية فيها قائمة وأنها لا تدخل في إطار العولمة بمفهومها السيئ لأنها لا تلغي اللغات الأخرى، وذكر البحث جملة من خصائص اللغة العربية التي من شأنها أن تجعلها لغة عالمية دون منازع وذلك كونها لغة دين وعلم، ولغة اشتقاق واشتراك وترادف وإيجاز وضبط، وأنها لغة المدونات الأولى للعلوم عامة وللعلوم الطبيعية خاصة وأنها تواجه تحديات كبيرة وأن المواجهة مطلوبة لحمايتها من أعدائها.

التوصيات والمقترحات:

١. اتخاذ قرار رسمي سياسي عربي إسلامي بإعادة لغة العلوم إلى عربيتها كما كانت

في سالف عهدها اعتزازاً بلغة القرآن الكريم.

٢. قيام العرب والمسلمين ساسةً ومنتقنين بفتح مراكز لتعليم اللغة العربية في الدول

الناطقة بغيرها، وتأليف الكتب المنهجية المتطورة العصرية لهذه اللغة كما هو شأن

تعليم اللغات الأخرى وبخاصة الإنجليزية.

٣. الاتفاق على إدخال اللغة العربية في تكنولوجيا هذا العصر ومطالبة الشركات المصنعة أن تضع العربية في جميع الأجهزة المصنعة وما يرافقها من تعليمات وبخاصة أجهزة الكمبيوتر.

الهوامش:

- ^١ ساطع الحصري، أبحاث ودراسات على ضوء الأحداث والنظريات، الطبعة الثانية، سلسلة التراث القومي، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥م، ص ٤٥.
- ^٢ د. نازلي معوض أحمد، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، سلسلة الثقافة القومية (٦)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٦م، ص ١٥.
- ^٣ الدوري، عبد العزيز الدوري، التكوين التاريخي للأمة العربية، دراسة في الهوية والوعي، بيروت ١٩٨٤م، ص ١٩.
- ^٤ د. نازلي معوض أحمد، التعريب والقومية العربية، ص ١٨.
- ^٥ ابن فلاح، منصور بن فلاح اليميني، المغني في النحو، تحقيق د. عبدالرزاق السعدي، طبع سنة ١٩٩٩م في بغداد، ج ١ ص ٤٥.
- ^٦ المصدر السابق: ج ١ ص ٤٦.
- ^٧ المصدر السابق: ج ١ ص ٤٦.
- ^٨ المصدر السابق: ج ١ ص ٤٦.
- ^٩ المبارك، د. مازن المبارك، النصوص اللغوية، دار الفكر دمشق، ط الثالثة ١٤٠١هـ = ١٩٨١م، ص ١٥٦.
- ^{١٠} فروخ، د. عمر فروخ، لغة العلم، بحث منشور في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة الجزء ٤٧ سنة ١٤٠١هـ = ١٩٨١م ص ٢٥-٣٠.
- ^{١١} المصدر السابق، ص ٢٦.
- ^{١٢} منتصر، الدكتور عبدالحليم منتصر، خصائص اللغة العربية في التعبير العلمي، بحث منشور في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج ٣٣ ص ٤١، سنة ١٣٩٤هـ = ١٩٧٤م.
- ^{١٣} الدفاع، د. علي عبدالله الدفاع ود. جلال شوقي، أعلام الفيزياء في الإسلام، مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، بيروت.
- ^{١٤} النجار، د. زغلول راغب النجار ود. علي عبدالله الدفاع، إسهام علماء المسلمين الأوائل في تطور علوم الأرض، طبع مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٩هـ = ١٩٨٨م.
- ^{١٥} الدفاع، د. علي عبدالله الدفاع، أثر علماء العرب المسلمين في تطور علم الفلك، ط الثانية ١٤٠٥هـ = ١٩٨٥م.

دور اللغة العربية والشعر العربي في البناء الحضاري لإمبراطورية صكتو الإسلامية

د. عبد الصمد عبد الله
قسس الدراسات العربية والإسلامية
جامعة ملبورن – أستراليا

بسم الله وبه نستعين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الإسلام واللغة العربية في غرب أفريقيا

أشرفت الأضواء الأولى للإسلام على منطقة غربي أفريقيا منذ زمن بعيد.. وظل يعمل عمله في النفوس والعقول والقلوب، وتسكنت اللغة العربية في ظلاله الناعمة الوارفة، بحسبانها لغة العبادة، التي لا بد من الإمام بها لتلاوة القرآن وإقامة الصلوات ... ثم جعلت تتسع مساحتها شيئاً فشيئاً حتى أصبحت لغة الثقافة والفكر. وأغرم القوم بعلومها وآدابها يستمدون غذاءهم الروحي والعقلي والفني من المصدر الأم في المشرق العربي الإسلامي وفي المغرب. وظلوا كذلك حتى تشبعت نفوسهم وأرهفت عقولهم وتضلعت ملكاتهم .. ثم آن للغراس أن يثمر، ففاضت قرائحهم في شتى مناحي الثقافة العربية الإسلامية، وكان الحصاد وافراً غزيراً، منه ما يتصل بحقل العقيدة والفقه، ومنه ما يتصل بحقول علوم العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، ومنه ما يتصل بحقل المعارف الإنسانية من تاريخ وتراجم وسير، ومنه ما يتصل بحقل فنون الأدب من شعر ونثر .. وظل الخالفون منهم يضيفون إلى تراث السالفين في مختلف المناحي الروحية والعقلية والفنية لا يفترون. ولكن بعد ديارهم عن المصدر الثقافي الأم في الشرق، ضرب حصار العزلة على حصاد معارفهم، حتى ما يعرف عنها في بقاع الإسلام في المشرق خاصة إلا أقل القليل، ثم ساعد على ذلك نقل المستعمرين من أهل الغرب أمهات المخطوطات التي تمثل النشاط العقلي والأدبي إلى مكاتبهم في أوروبا وغيرها .. ثم قاموا بترجمة ما يهمهم منه إلى لغاتهم، ليكونوا على معرفة تامة بمزاج القوم ونفسياتهم حتى يسهل

عليهم تسييسهم وإحكام تغييبهم تحت ستار مسدل في ظلمات الاستعمار. وهكذا تم حجب الثقافة العربية الإسلامية في منطقة غربي أفريقيا تحت ثقل عاملين شديدي الوطأة: أحدهما بعد الشقة عن الثقافة الأم في المشرق العربي الإسلامي، والثاني مؤامرات المستعمرين الخبيثة التي ترتبط مصالحهم بحجب هذه الثقافة. وقد قيص الله، من أبناء هذه المنطقة التي وسمت ظلما و زورا بالقارة المظلمة، من انبرى لدحض خزعبلات المستعمرين عن المنطقة وكشف زيف آرائهم المغرضة عن أفريقيا بشكل عام ودور الإسلام واللغة العربية، وعاء ثقافة الإسلام وحضارته بشكل خاص وقليل ما هم. وترنو هذه الورقة إلى إلقاء مزيد من الضوء على دور الإسلام وبالتالي اللغة العربية رديف الإسلام أنى وجد باعتبارها أدواته الأكثر فاعلية في التغيير والبناء الحضاريين. وتسعى الورقة إلى تحقيق هدفها المنشود من خلال المحاور التالية:

- أ. حالة اللغة العربية والمناخ الثقافي الذي تحركت فيه و تفاعلت حضاريا في المنطقة
- ب. أهم المؤلفات العربية التي كانت تدرس في المساجد والزوايا والخلوات.
- ج. مراكز الإشعاع للثقافة العربية الإسلامية في المنطقة.
- د. مظاهر البناء الحضاري للغة العربية في إمبراطورية صكتو.
- هـ. مظاهر البناء الحضاري للشعر العربي في إمبراطورية صكتو.

حالة اللغة العربية والمناخ الثقافي الذي تحركت فيه حضاريا في غرب أفريقيا من مقتضيات الحديث عن دور اللغة العربية والشعر العربي في البناء الحضاري لإمبراطورية صكتو الإسلامية في غربي أفريقيا الحديث عن حركة اللغة العربية، ومدى انتشارها في ربوع المنطقة قبل الاستعمار. فقد امتدت الثقافة العربية الإسلامية في المغرب إلى السودان الغربي. وكانت لهذه الثقافة منافذ أطلت منها على ربوع المنطقة. منها التجار، وقد تحدث المؤرخون عن طريق القوافل التجارية التي كانت تصل السودان الغربي ومصر من جهة، والتي تربط بينها وبين شمالي أفريقيا "تونس" من جهة أخرى، ثم التي تربط بينها وبين المغرب الأقصى من جهة ثالثة¹. كانت هذه العلاقة تجارية في بدايتها، وبظهور الإسلام ودخوله في السودان الغربي أصبحت علاقة دينية ثقافية في الدرجة الأولى. وجاءت هذه العلاقة الدينية لتجعل هذه الشعوب أمة واحدة تلتمس نظم حياتها وقيمها الأخلاقية من مصدر واحد هو الإسلام بجوانبه الشاملة للحياة. وكان من الطبيعي إذن أن يهرع أهل السودان الغربي إلى تعلم هذا الدين الذي وجدوا فيه صلاح أمورهم، وأن ينشطوا إلى تعلم لغته

ليتمكنوا من أداء شعائهم على أتم وجه.

ويتعلم اللغة العربية أصبح مسلمو السودان الغربي يمثلون الطبقة المفكرة الراقية في تلك المنطقة حتى أن خبراء الإدارة والتخطيط في الممالك الوثنية لم تجد بداً من الاستعانة بهم في أمور الدولة. هنا بدأت رحلة اللغة العربية في البناء الحضاري لمنطقة غرب أفريقيا حيث احتل المسلمون مناصب الترجمة والإدارة في إمبراطورية "غانة" الوثنية قبل أن تصبح إمبراطورية مسلمة^٢.

واستمر الحال على هذا الوضع حتى بعد إسلام الإمبراطورية وسقوطها وقيام دولة "مالي" المسلمة على أنقاضها وقد وصف ابن بطوطة هذه الإمبراطورية الإسلامية ومدى حرص أهلها حكومة وشعباً على تعليم أولادهم الدين واللغة العربية وتحفيظهم القرآن الكريم في كتابه المشهور كما أشاد المؤرخون بالزيارة التي قام بها "أسكيا محمد" إلى القاهرة في طريقه للحج وكان من نتائج النصائح والإرشادات التي أسداها إليه رجال الدين البارزون في القاهرة، مثل جلال الدين السيوطي وغيره أثر كبير على تطوير التعليم في المنطقة ... فقد تطور التعليم في جامع "سنكوري" وأصبح قبلة للطلبة في السودان الغربي، وكانت العلوم التي تدرس فيها هي: الفقه المالكي واللغة والنحو والبلاغة والصرف والمنطق والتاريخ والجغرافيا والفلك والحساب، وليس من قبيل المبالغة أو الشطط القول بأن المراكز الإسلامية في السودان الغربي أصبحت صورة مصغرة للثقافة الإسلامية في مصر والمغرب بفضل هذه الزيارة المثمرة التي قام بها "أسكيا محمد" إلى القاهرة^٣. وكان على رأس حركة "أسكيا محمد" الإسلامية النشطة العالم الجليل "الإمام المغيلي" الذي كان له دور بارز في نشر الإسلام وتدعيم مفاهيمه والدعوة إليها وتوجيه الحكام للعمل بها في طبع المجتمع بطابع إسلامي^٤.

مراكز الإشعاع للثقافة العربية الإسلامية في المنطقة

أما مراكز الإشعاع الثقافي الإسلامي في السودان الغربي فتتمثل في التالي:

أ. تمبكتو:

وهي مدينة إسلامية منذ نشأتها "وما دنستها عبادة الأوثان ولا سجد على أديمها لغير الرحمن"^٥. بنيت فيها المساجد وقصدها كثير من العلماء وتحلق حولها العديد من طلاب العلم فأصبحت "تيمبكتو" مركزاً ثقافياً إلى جانب كونها مركزاً تجارياً هاماً، وكان لسان سكانها فيها لغة صنغاي. أما العربية فكانت لغة الثقافة والإدارة معاً، كما تحدث بها الناس كلغة شائع استعمالها^٦. واشتهرت "تيمبكتو" بحركتها الثقافية على النمط الإسلامي في السودان الغربي كله

طيلة أيام "مالي" و"صنغاي" .. وقد خلفت لنا كثيراً من العلماء النجباء النحارير، وكان من أشهرهم أحمد بابا التمبكتي صاحب كتاب نيل الابتهاج بتطريز الديباج .. والسعدي، صاحب "تاريخ السودان"، والقاضي "ألفع محمود كعت" صاحب "تاريخ الفتاش".

ب. جنى:

وهي تأتي في الدرجة الثانية بعد "تمبكتو" وكان بها كثير من العلماء وطلاب العلم، ولذا كانت أهميتها تجبر "الأساكي" على احترامها، فكلما مر جيشهم بها فإنهم يلاقون قاضيها ويقدمون له الهدايا أو يساعدونه على بناء مأوى لطلاب العلم أو بناء مسجد من المساجد .. ونعرف من علمائها الشهيرين أيام "الأساكي" "موري جانا" الذي كان يباشر التعليم بمساجدها في القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي، ثم القاضي "ساتو وكذلك "العباس كبي" و"محمد بارهايوورو"^. ومن هذه المراكز أيضاً "غاو" و"ولاته" و"كانو" و"كاتسنا" .. وتلك هي مراكز الإشعاع الثقافي الإسلامي الكبرى في السودان الغربي في تلك الفترة المبكرة من تاريخ المنطقة الإسلامية، وإلى جانبها مصادر أخرى للإشعاع منها، المساجد، والمدارس، والعرائش المبنية في ربوع المنطقة، والمدارس الأخرى التي تأخذ مكانها تحت الأشجار، ودهاليز العلماء وغيرها كالأفنية التي تتخذ للكتابيب والخلوات والزوايا ..

وهكذا أخذ التعليم العربي الإسلامي يخطو خطوات حثيثة نحو التقدم والازدهار إلى أو وصل إلى أوج قمته وازدهاره في مملكة "صنغاي" أيام "الأساكي". وقد أثنى الباحثون على أسلوب أحد كتاب هذه الفترة وهو "أحمد بابا التمبكتي" ووصفه بأنه أسلوب امتاز بالجزالة والموضوعية العلمية والتمكن من المفردات، وكتابة الجمل متناسقة وقصيرة^٥ شأن المتمكن من اللغة. إن القبائل التي دخلت الإسلام قد اتخذت اللغة العربية لغة حياة كاملة، ومن ثم فإنها تذوقت قسماً هاماً من الثقافة العربية وأنتجت فيه .. أما نتاجها الفكري فقد اصطبغ بالصبغة الإسلامية، وطبيعي أن يكون الأمر كذلك، فالذين كانوا ينتجون في هذا الميدان إنما كانت تمثلهم النخبة التي تمكنت من الدين الإسلامي بواسطة اللغة العربية.

واصطبغت حركة الفكر بصبغة جديدة هي التي كان يمثلها الانسجام الكلي مع الإسلام، فنحن نجد في المدن الكبيرة التي كانت تركز حولها ميادين النشاط الإنتاجي والتعامل التجاري مثل "تمبكتو" و"ولاته" و"كانو" و"كاتسنا" .. وغيرها من المراكز التي أنتجت علماء ومفكرين وقضاة تمكنوا من دراسة اللغة العربية والفكر الإسلامي حتى أصبحوا ينتجون في ميادينها مختلف مؤلفاتهم بالشروح والكتابات التاريخية والفقهية واللغوية على النمط الذي كان عند

العرب في المشرق والمغرب على السواء^{١٠}.

وهكذا ازدهرت اللغة العربية وتمكن منها السودانيون وأنتجوا فيها طرائف رائعة إلى أن بدأ جيش المنصور المغربي الغازي في اقتلاع جذورها بتتكيله بأهلها و علمائها، فبدأت تذبذب شيئاً فشيئاً حتى وصف بعض المؤرخين نتاج تلك الفترة الراكدة بأنه يتسم بالركاكة لبعده عن المتانة والجزالة، وكثرة الحشو واستعمال تعابير غير فصيحة^{١١}. ومهما يكن من أمر فإن الكتابات التي وصلت إلينا من ذلك الوقت هي كتابات قليلة وكلها باللغة العربية، ومن الاطلاع على مجموعها يستطيع الدارس أن ينتهي إلى القول بأن الكتابة العربية قد بلغت مستوى مقبولاً لدى كتاب تلك الفترة من السود.

أهم المؤلفات العربية التي كانت تدرس في المساجد والزوايا والخلوات على أنه تجدر الإشارة هنا إلى الكتب التي أثرت في الثقافة العربية الإسلامية لهذه المنطقة لنتمكن من الحكم على نتاجها الفكري والأدبي على ضوء الظروف والإمكانات الإبداعية المتاحة لهم. ومن المستحسن أن نسرد هذه الكتب حسب فنونها، وهي كالتالي:
الفقه وأصوله:

- ١ — المدونة الكبرى.
- ٢ — مختصر الخليل.
- ٣ — المنتقى للباجي.
- ٤ — تحفة الأحكام لابن عاصم.
- ٥ — جامع معيار الونشريسي.
- ٦ — جامع الجوامع للسبكي.
- ٧ — التوضيح.
- ٨ — رسالة ابن أبي زيد القيرواني.
- ٩ — الأخرية.
- ١٠ — العشماوية.
- ١١ — العزية.
- ١٢ — منظومة القرطبي.
- ١٣ — ابن رشد.
- ١٤ — ابن عاشر.

١٥ - الورقات لإمام الحرمين.

١٦ - أصول السبكي.

١٧ - القرافي.

١٨ - الكوكب الساطع.

الحديث وعلومه:

١ - كتب الصحاح الستة.

٢ - الموطأ للإمام مالك.

٣ - ألفية العراقي.

السيرة النبوية:

١ - ألفية العراقي في الشمائل النبوية.

٢ - الشفا للقاضي عياض.

٣ - سيرة ابن هشام.

القرائات:

١ - منظومة ابن البري.

٢ - القصيدة الشاطبية.

التوحيد:

السنوسية وشرحها.

التنجيم:

الهاشمية في التنجيم.

المنطق:

١ - رجز المغيلي.

٢ - مقدمة التاجوري.

النحو:

- ١- الأجرومية.
- ٢- ملحّة الأعراب للحريري.
- ٣- قطر الندى لابن هشام.
- ٤- شذور الذهب.
- ٥- بلوغ الأرب.
- ٦- خلاصة ابن مالك.
- ٧- البهجة المرضية للسيوطي.
- ٨- المنهج السالك للأشموني.
- ٩- شرح قطر الندى للمارديني.
- ١٠- الفريدة للسيوطي.
- ١١- التحفة الوردية وشرحها.
- ١٢- مختصر ابن الحاجب.
- ١٣- تسهيل ابن مالك.
- ١٤- فرعا ابن الحاجب.

اللغة والأدب:

- ١- الهمزية.
- ٢- البردة.
- ٣- العشرينات.
- ٤- الوتریات.
- ٥- الشعراء الستة.
- ٦- مقصورة ابن دريد.
- ٧- المقامات للحريري.
- ٨- الحكم العطائية.
- ٩- الدالية.

العروض والقوافي:

- ١- الرامزة.

٢ - الدرر اللوامع.

٣ - الخرجية.

البلاغة:

١ - تلخيص المعاني.

٢ - ألفية المعاني.

٣ - الجوهر المكنون.

٤ - شرح النقاية للسيوطي.

٥ - تلخيص المفتاح.

٦ - مختصر السعدي.

٧ - صغرى السنوسي.

٨ - نظم ابن مقرعة.

٩ - شرح الجزائرية^{١٢}.

وقد شاعت وأثرت في المنطقة كتب للإمام المغيلي التلمساني الذي كان له أثر بالغ الأهمية في الاتجاه الفكري للمنطقة.

تلك هي الكتب المتداولة في هذه المنطقة. ومن الضروري الإشارة إلى أن كتاب الشعراء الستة الجاهليين من أقدم النصوص الشعرية التي كانت متداولة في هذه المنطقة. وعليه وعلى الاستشهادات الشعرية الموثقة في كتب البلاغة والنحو والتاريخ وغيرها اعتمدوا في تكوين ملكاتهم الفنية بعامة والشعرية بخاصة.

في هذه التربة الثقافية، نشأت الكتابة العربية في غربي أفريقيا وتطورت إلى مرحلة الإبداع الفني في مجالي النثر و الشعر العربيين. وكما ذكرنا سلفاً، قد أصيبت العربية بانحصار- بعد انتعاشها ونهوضها بدورها الحضاري في كل من إمبراطورية غانة ومالي و صنغاي - بسبب الغزو الجائر للجيش المغربي للمنطقة مما سبب لها الركود في تأدية مهامها الحضارية. وبعد فترة الركود هذه، انتعشت الثقافة العربية الإسلامية مرة أخرى في إمبراطورية صكتو التي أسسها "الشيخ عثمان بن فودي" المصلح المجدد، وذلك في كتاباته وكتابات أخيه الوزير عبد الله بن فودي وابنه "محمد بلو"، وغيرهم من كتاب تلك الفترة .. أضف إلى ذلك أن الشيخ المجدد قد وضع لدولته نظاماً إدارياً دقيقاً خاضعاً للنظم الإسلامية وجعل اللغة العربية اللغة الرسمية والثقافية فيها، وتشهد الرسائل التي تبودلت بين الشيخ

المجدد والشيخ "الكاظمي" على ما وصلت إليه اللغة العربية من ازدهار وتطور في تلك الفترة. ولنخرج الآن على إمبراطورية صكتو لنميط اللثام ونكشف القناع عن مظاهر البناء الحضاري للغة العربية والشعر العربي فيها.

مظاهر البناء الحضاري للغة العربية في إمبراطورية صكتو

أ- تجليات اللغة العربية في الحياة الاقتصادية والدينية والاجتماعية و السياسية استعارت كل من اللغتين الهوسوية والفلاتية من اللغة العربية ما يربو على خمس كل من اللغتين من كلماتها ذات الصلة بالحضارة، ويمكن تصنيف الكلمات التي استعارتها اللغتان المذكورتان فيما يلي:

١. الكلمات المتصلة بالتجارة وحقولها الدلالية.

وقد استعيرت هذه الكلمات وشاعت في اللغتين من العصور الوسطى نظرا للتواصل الذي كان جاريا بين العرب وبين سكان السودان الغربي، وتمتاز هذه المرحلة بكون تأثير العربية الحضاري على لغات القوم في المنطقة محدود النطاق ومقتصرا على عدد قليل من الكلمات التجارية التي أصابها تحريفات من الناحية الصوتية من أمثال الكلمات التالية:

| العربية | الحوسوية | الفلاتية |
|---------|----------|----------|
| العير | آيري | آيرو |
| الذئبق | زيبا | زيب |
| القمح | ألكما | الكماري |
| الصريف | أزوفا | شرد |
| الدينار | زيناريا | كنغي |
| الإبرة | اللور | باتل |
| الربح | ريبا | ريب |
| الخسارة | أسارا | أسر |
| البارود | البروسي | البروشي |

٢. الكلمات والمصطلحات الدينية والتشريعية والسياسية والفنية والتجارية والتأثير الحضاري للغة العربية في هذا النطاق يحسب للإسلام إذ بظهوره في المنطقة تم

تأسيس المدارس القرآنية والعلمية والتي بدورها قامت بإدخال الكلمات والمصطلحات الحضارية العربية في بعض لغات أفريقيا الغربية فأدت بذلك دوراً شبيهاً بالدور الذي قامت به اللغة اللاتينية نحو اللغات الأوروبية. وقد قل التحريف في الكلمات العربية المستعارة في هذه الحقبة اللهم إلا ما وجد من صعوبات صوتية ترجع إلى غياب صوت بعينه في الكلمة المستعارة من أصوات اللغة المستعيرة. وقد استبدلت أسماء الأيام والشهور وكذلك الأعداد من عشرين إلى تسعين في اللغتين الحوسوية والفلاتية بألفاظها العربية حتى غدت الأسماء الأصلية الأفريقية مجهولة مع الزمن لدى الكثيرين إن لم يكن لدى الجميع. هذا في مجال المعجم اللفظي والدلالي، أما في مجال الكتابة فقد أصبحت معظم اللغات المحلية تكتب بالحروف العربية مضافاً إليها بعض النقاط للتعويض عن الأصوات الغائبة عن العربية والحاضرة في اللغات المحلية التي تكتب بالحروف العربية مثل: بـ وظ معجمة بتعجيم من نوع خاص ثم استعارت اللغتان الحوسوية والفلاتية بحور العربية وأعاريضها في نظم الشعر الحوسوي والفلاتي، كالطويل والبسيط والرجز والمديد والوافر والكامل والمتقارب وغيرها. وكانت في البداية ينظم ويشعر بها العلماء ثم انتشر استعمالها لدى العامة فحاكوها ونظموا أشعارهم في اللغة المحلية بها. وكان لالتزام القافية الواحدة دور فعال في إدخال عدد كبير من الكلمات العربية إلى اللغة الحوسوية والفلاتية فأثرت العربية بهذا الصنيع اللغتين إثراء كبيراً.^{١٣} وبظهور الإسلام مصطحباً باللغة العربية دخلت الكتابة في بلاد السودان وبدأ أهلها يقرؤون ويكتبون، وباللغة العربية دوّنوا مشاعرهم وأحاسيسهم ونظموا شؤون دولتهم وممالكهم وسجلوا تاريخهم وحضارتهم وبلغوا في العلم والحضارة مبلغاً يباهون به البلاد العربية والإسلامية الأخرى في تلك الحقبة فأثروا بالعربية وأثروا بعروبتهم الدينية ووصل بعضهم في العربية درجة الاجتهاد. وقد تركوا آثاراً مكتوبة تلهج بالإشادة بدور الإسلام واللغة العربية الحضاريين وفعلهما الحضاري الحسن في معتنقي الإسلام.

لقد كانت اللغة العربية قد تطورت في أوساط العلماء في منطقة برنو وفي ممالك الحوسا المترامية الأطراف في منطقة ما يسمى اليوم بنيجيريا. وآية ذلك المكاتبات التي دارت بين محمد الأمين الكامي في سلطنة برنو وبين الشيخ عثمان بن فودي مؤسس إمبراطورية صكتو الإسلامية. كما أن الألف عالم الذين انتدبهم سلطان غوبر لمناظرة الشيخ عثمان بن فودي حول حركته الإصلاحية وجهاده الإسلامي دليل على تطور اللغة العربية وانتشارها في المنطقة على الأقل في أوساط العلماء المسلمين قبل تأسيس إمبراطورية صكتو الإسلامية.

إن طبيعة الدولة الإسلامية أو الإمبراطورية الإسلامية التي يريد الزعيم الديني المجدد تأسيسها تتطلب تأهيلاً خاصاً ومستوى معيناً من التعليم العربي الإسلامي ينتج كوادراً علمية وإدارية تستطيع القيام بأعباء الإمبراطورية الإدارية والاقتصادية والفكرية وحتى العسكرية. وقد فتح رجال الإمبراطورية من العلماء النحارير بيوتهم ودهاليزهم لتعليم أبناء المسلمين الدين الإسلامي واللغة العربية وما أكثرهم. وبذلك انتشرت اللغة العربية انتشاراً لم يسبق له مثيل في هذه المنطقة قبل قيام حركة الشيخ عثمان بن فودي الإسلامية. وكان المثقف العادي هو الذي يقرأ ويكتب باللغة العربية ولو كانت الكتابة ركيكة، كما أن المتعلم هو ذلك الذي يستطيع قراءة القرآن ولو بدون فهم - ويكتب اللغة المحلية بالحروف العربية.^{١٤} وقد استطاعت الإمبراطورية أن تخرج جيلاً قادراً على سد جميع احتياجاتها الإدارية في دواوينها المختلفة للدولة وقد قام هذا الجيل بهذا الدور خير قيام حيث وجدت دواوين منظمة ذات إدارات فعالة استطاعت أن تسير أمور الإمبراطورية بشكل مهني فعال حافظ على قوة الدولة أو الإمبراطورية المترامية الأطراف وحقق لرعائها الأمن والرخاء بفضل الله ثم بفضل اللغة العربية التي كانت لغة الثقافة والإدارة والسياسة في هذه الإمبراطورية. وظل الأمر كذلك إلى أن دخلها المستعمر الغاصب الذي حقد على الإسلام واللغة العربية فحصر دور العربية في زاوية ضيقة اختنقت اللغة العربية فيها ولم تجد متنفساً إلا بعد خروج المستعمر الغاصب الغازي.

ب- تجليات اللغة العربية في الحياة الفكرية والدينية

هذا وتظهر تجليات اللغة العربية الحضارية في الحياة العلمية والفكرية في كتابات رجالات الإمبراطورية ابتداءً بزعيمها الروحي عثمان بن فودي إلى وزيره وأخيه عبد الله بن فودي ثم ابنه الأمير محمد بلو بن عثمان بن فودي فأبنائه الآخرين وبناته فولاته المتعددين والعلماء المنتشرين في ربوع الإمبراطورية. ولعل من المفيد هنا أن نذكر بعض المؤلفات للأثافي الثلاث التي ارتكزت الإمبراطورية عليها وهم الشيخ عثمان بن فودي وأخوه الوزير عبد الله ثم ابنه الأمير محمد بلو.

الشيخ المجدد عثمان بن فودي :

الشيخ عثمان بن محمد الملقب بفودي بن عثمان بن صالح ابن هارون بن محمد الملقب بعرد بن جت بن محمد سنبو بن أيوب بن ماسران بن بوب باب بن موسى جكل، وأمه حواء بنت محمد بن عثمان بن حم بن عال. وقد نزحت قبيلته من "فوت تور" غربي بلاد نيجيريا إلى

بلاد الهوسا. ولد الشيخ عثمان في يوم الأحد في آخر صفر عام ١١٦٨هـ الموافق ديسمبر ١٧٥٤م لأبوين معروفين بالدين والصلاح مما كفل له نشأة إسلامية كان لها أثر كبير في حياته فيما بعد حيث تجلت آثار تلك التربية الزكية في قيامه بدور إصلاحي في المجتمع. وكان مولعا منذ صغره بالعبادة والعلم معا، الركيزتان الأساسيتان اللتان شكلتا شخصيته وجعلتاه بعد عناية الله وتوفيقه المصلح الديني والاجتماعي المؤثر والقائد الديني والسياسي المحنك والعلامة النحرير المؤلف. ومن آثاره العلمية المكتوبة باللغة العربية ما يلي:

- ١- الأجوبة المحررة عن أسئلة مقرررة في وثيقة الشيخ الحاج المعروف بلقبه (شبيص) ما حل بن أحمد.
- ٢- إرشاد أهل التفريط والإفراط إلى سواء الصراط.
- ٣- إحياء السنة وإخماد البدعة.
- ٤- الآداب.
- ٥- أسانيد الفقير المعترف بالعجز والتقصير في بعض ما أخذ بالقراءة أو بالإجازة.
- ٦- أصول الدين.
- ٧- أصول الولاية وشروطها.
- ٨- إفحام المنكرين على فيما أمر الناس به أو فيما أنهاهم في دين الله تعالى.
- ٩- الأمر بموالاتة المؤمنين والنهي عن موالاتة الكافرين.
- ١٠- النبأ الهادي إلى أحوال الإمام المهدي.
- ١١- بيان البدع الشيطانية التي أحدثها الناس في أبواب الملة المحمدية.
- ١٢- بيان البدع ووجوب الهجرة على العباد.
- ١٣- بيان وجوب الهجرة على العباد ووجوب نصب الإمام وإقامة الجهاد.
- ١٤- تبشير الأمة الأحمدية ببيان بعض المناقب القادرية.
- ١٥- تحقيق العصمة لجميع طبقات هذه الأمة.
- ١٦- تطيب قلوب الأمة الأحمدية بذكر بعض القصائد القادرية.
- ١٧- تعليم الإخوان بالأمور التي كفرنا بها ملوك السودان الذين كانوا من أهل هذه البلدان وهم ملوك حوس.
- ١٨- تقريب ضروري الدين.
- ١٩- تمييز أهل السنة وأنصار الرحمن.
- ٢٠- الإخوان على أرض السودان.

- ٢١- تنبيه الأمة على قرب هجوم أشراف الساعة.
- ٢٢- تنبيه الحكام.
- ٢٣- توقيف المسلمين على حكم مذاهب المجتهدين الذين كانوا من أهل السنة الموفقين.
- ٢٤- حصن الأفهام من جيوش الأوهام.
- ٢٥- دلائل الشيخ عثمان.
- ٢٦- سراج الإخوان في أهم ما يحتاج إليه في هذا الزمان.
- ٢٧- سلسلة القادرية.
- ٢٨- السلاسل الذهبية للسادات الصوفية.
- ٢٩- سوق الأمة إلى اتباع السنة.
- ٣٠- سوق الصادقين إلى حضرة القدس.
- ٣١- شفاء الغليل فيما أشكل من كلام شيخ شيوخنا جبريل.
- ٣٢- الإخوان يستضيئون في أصول الأديان.
- ٣٣- ضياء الأنام في الحلال والحرام.
- ٣٤- طريق الجنة.
- ٣٥- عقد عقيدة العوام.
- ٣٦- عمدة البيان.
- ٣٧- عمدة العباد فيما يدان به الله تعالى.
- ٣٨- عمدة العلماء.
- ٣٩- عدد الداعي إلى دين.
- ٤٠- الفرق بين ولايات أهل الإسلام وولايات أهل الكفر.

الشيخ الوزير عبد الله بن فودي

هو الأستاذ عبد الله بن محمد الملقب بفودي بن عثمان بن صالح ابن هارون بن محمد الملقب بعرد بن جت بن محمد سنيو بن أيوب بن ماسران بن بوب باب بن موسى جكل، وأمه حواء بنت محمد بن عثمان بن حم بن عال. ولد سنة ألف ومائة وتسعة وسبعين هجرية، وتوفي وهو ابن ست وستين وذلك في أوائل سنة خمس وأربعين ومائتين بعد ألف من الهجرة النبوية^١، على صاحبها أفضل الصلاة وأتم التسليم. وقد نشأ عبد الله وترعرع في بيت علم وصلاح حيث قرأ القرآن على أبيه وتثقف أول ما تثقف على أخيه الشيخ المجدد عثمان بن

فودي، كما تتقف على والدته حواء بنت محمد بن عثمان بن حمّ بن عال، وعلى جدته رقية بنت العالم المشهور بمحمد سعد بن لادن. وكان يكتب بالدواة التي تأخذ وقتاً طويلاً قبل أن تجف، فإذا كتب الصفحة تركها وانتحى ناحية من بيته لينفخ الكير ويصنع سهماً من سهام جهاده أو رمحاً أو فأساً، فإذا مضى وقت كاف لجفاف الدواة على الورقة رجع إلى الكتابة من جديد وهكذا دواليك. وكان يملك مكتبة ضخمة متنقلة نظراً لظروف الجهاد التي كانت لا تبقيهم في مكان بعينه. فربما جاء نذير الحرب بخبرها وهو في أثناء الكتابة أو المطالعة. وعندئذ يكون أول ما يفعله استنهاض هم العبيد لربط كتبه وحملها على الجمال وكان يأكل من عرق جبينه وعمل يده، فقد كان وراقاً يستنسخ الكتب ويبيعها لطلبة العلم.

مؤلفاته:

ومن مؤلفاته:

- ١ - ضياء الأمة في أدلة الأئمة.
- ٢ - اللؤلؤ المصون.
- ٣ - كتاب الترهيب.
- ٤ - ضوء المصلي.
- ٥ - ضياء السند.
- ٦ - مصالح الإنسان.
- ٧ - منن المنان لمن أراد شعب الإيمان.
- ٨ - مطية الزاد إلى المعاد.
- ٩ - ضياء السياسات.
- ١٠ - ضياء الحكام فيما لهم وعليهم من الأحكام.
- ١١ - كتاب النصائح في أهم المصالح.
- ١٢ - ضياء الأنام في الحلال والحرام.
- ١٣ - سراج الجامع للبخاري.
- ١٤ - ضياء السلطان.
- ١٥ - ضياء الأمراء.
- ١٦ - ضياء الأمة.
- ١٧ - ضياء القواعد ونشر الفوائد.

- ١٨ — ضياء الاحتساب.
- ١٩ — ضياء المجاهدين.
- ٢٠ — ضياء أولي الأمر والمجاهدين.
- ٢١ — ضياء علوم الدين.
- ٢٢ — ضياء الخلفاء ومن دونهم من الأقوياء والضعفاء.
- ٢٣ — ضياء الإمام.
- ٢٤ — ضياء أهل الرشاد.
- ٢٥ — طريق الصالحين.
- ٢٦ — طريق الجادة.
- ٢٧ — خلاصة الأصول.
- ٢٨ — درر الحكم.
- ٢٩ — دواء الوسواس.
- ٣٠ — درء الكيئة.
- ٣١ — ألفية الأصول.
- ٣٢ — إصلاح الزاد.
- ٣٣ — ألفية النكاح.
- ٣٤ — آداب المعاشرة.
- ٣٥ — آداب العبادات.
- ٣٦ — إصلاح العمل.
- ٣٧ — النيات في أمور الديانات والمعاملات.
- ٣٨ — ضياء التأويل في معاني التنزيل.
- ٣٩ — تزيين الورقات بجمع بعض مالي من الأبيات.
- ٤٠ — البحر في علوم النحو والتصريف.

وكان شاعراً مجيداً أديباً أريباً نحوياً لغوياً فقيهاً محدثاً مفسراً ومقرناً، ويمتاز شعره في المدح بالجزالة ووعورة الألفاظ وجودة النظم وأعرابية الأسلوب، وقد يجمع بين الجزالة والسهولة إذا كانت القصيدة تحمل رسالة إلى الناس جميعاً الخاصة والدهماء كما رأينا في الحائية التي وجهها إلى قومه الفلانيين ليستنهض همهم لنصرة دين الله بالجهاد بالسيف ضد ملوك الهوسا الوثنيين، كما يزاوج بين الجزالة والسهولة في الرثاء وشعر الجهاد الذي يسجل

فيه انتصارات جيشهم ضد جيوش الوثنيين، أما في شعره التعليمي فيجرح إلى السهولة والرقّة حتى يسهل إيصال المراد إلى السامع.

محمد بلو بن عثمان بن فودي

ولد يوم الأربعاء في شهر ذي القعدة سنة خمس وتسعين ومائة بعد الألف، في بيت دين وعلم وولاية، فأبوه هو الشيخ المجدد عثمان بن فودي الولي المجاهد تشأ على سيرة حسنة وحالة حميدة من طلب العلم والفطنة والحفظ والإدراك التام وقوة الحفظ وحدة العارضة وفصاحة القول ونصاعة الألفاظ وسعة البلاغة، فأدرك في يسير الزمان ما لم يدركه غيره من الأحقاب المتطاولة، فأحرز من العلوم كلها واستولى على المعاني الموفقة والحقائق^{١٦}.

وتضلع بالأسرار والدقائق، ولاحظته السعادة الإلهية وأفردته التربية الربانية وسرت فيه نورانية والده الشيخ فعمته بركاته وخيراته فصار بحمد الله آية الله في أرضه فذا لا تنقضي عجائبه ما أوتي من الأخلاق الحميدة الكاملة والأوصاف البهية الشاملة واستبحاره في العلوم الأصلية والفرعية ومعرفة السياسات العقلية والشرعية وما جمعه من علم سير الأنبياء وآثار لأولياء وبراعة العلماء وحكم الحكماء وعدالة الخلفاء وما لا يحصى من المحاسن في الظاهر والباطن^{١٧}.

ومجمل القول أن صاحبنا قد قرأ جميع الكتب المقررة على طلبية العلم في عصره كما قرأ جميع الفنون التي اشتهرت في زمانه. وقد خلف لنا مؤلفات قيمة منها:

- ١ - إفادة الإخوان.
- ٢ - القول المختصر.
- ٣ - الغيث الويل.
- ٤ - إنفاق الميسور في تاريخ التكرور.
- ٥ - الطب النبوي.
- ٦ - البدور المسفرة.
- ٧ - التحرير في قواعد التبصير.
- ٨ - القول المنثور.
- ٩ - القول السنا في الشمس بالسنا.
- ١٠ - الطب الهين.
- ١١ - الترييح في صلاة التسبيح.

- ١٢ — السيف المسلول.
- ١٣ — القول المبدول في أحكام الغلول.
- ١٤ — المسائل المهمة.
- ١٥ — النسر فيمن بلغ سن الأربعين.
- ١٦ — الدرر الزاهية في أورد القادرية.
- ١٧ — الترجمان في كيفية وعظ الشيخ.
- ١٨ — الدالية.
- ١٩ — التنبيهات الواضحات.
- ٢٠ — النصيحة الواضحة.
- ٢١ — القول المنعوت.
- ٢٢ — الرسالة الشافية في الأمراض.
- ٢٣ — الجمل النحوية.
- ٢٤ — الإعلام بما يجب على الإمام من حفظ بيضة الإسلام.
- ٢٥ — آداب التوسل.
- ٢٦ — تخميس البردة.
- ٢٧ — تنبيه الإخوان على أودية الديدان.
- ٢٨ — تنبيه السامع على أحكام سقوط الجامع.
- ٢٩ — تنبيه أهل العقول.
- ٣٠ — تخميس باتت سعاد.
- ٣١ — تنبيه الأمراء على اصطناع صالح البرداء.
- ٣٢ — تنبيه الأفهام على أن المهدي هو الختام.
- ٣٣ — تنبيه ذوي العقول.
- ٣٤ — بيان الأركان.
- ٣٥ — تعليق وجيز في شرح القصيدة الطبية.
- ٣٦ — تنبيه الأفهام.
- ٣٧ — تنبيه أهل الفهوم.
- ٣٨ — تنبيه الجماعة على أحكام الشفاعة.
- ٣٩ — تنبيه صاحب على أحكام المكاسب.

- ٤٠ - تنبيه الراقد.
 - ٤١ - تمهيد العماد فيما زاد على عمدة العباد.
 - ٤٢ - تنبيه الغافل في التوسل بأعظم المسائل.
 - ٤٣ - جلاء الصدور.
 - ٤٤ - جلاء الصمم.
 - ٤٥ - حلية البصائر في الأحكام الأزمة.
 - ٤٦ - ذكر المجددين.
 - ٤٧ - رفع الشبهة.
 - ٤٨ - رسالة أمير المؤمنين بل إلى جماعة المسلمين.
 - ٤٩ - رفع الاشتباه في التعليق بالله وأهل الله.
- هذا وكان محمد بللو شاعراً مقلداً، يميل في شعره إلى نهج الجاهليين في المدح وشعر الحماسة، ويمزج بين السهولة والجزالة في بقية أغراض شعره .. كما ينبض شعره الحماسي بالحياة والتدفق وطول النفس.

مظاهر البناء الحضاري للشعر العربي في إمبراطورية صكتو

ب- تجليات اللغة العربية في الحياة الفنية والأدبية

يمكن القول إن فنون الشعر العربي في إمبراطورية صكتو تدخل تحت مفهوم جنسين من أجناس الشعر، وهما:

أ. الشعر الغنائي بأغراضه التقليدية من مدح ورتاء ووصف وفخر وهجاء وغزل بالإضافة إلى الشعر الإسلامي متمثلاً في جهاد الوثنيين.

ب. الشعر التعليمي بما يشمل من زهد ووعظ وإرشاد ومنظومات علمية.

أما الجنس الأول وهو الشعر الغنائي فقد أكثر القوم فيه إكثاراً شديداً، فمن مديح إلى رثاء إلى فخر إلى وصف إلى غزل إلى حماسة إلى شكوى إلى حنين إلى مدائح نبوية. وفيما يلي نموذجان من شعرهم في المدح والجهاد من أشعارهم:

المدح:

طرق شعراء العربية في إمبراطورية صكتو فن المديح ضمن أغراضهم الشعرية، وكان عندهم على مذهب زهير بن أبي سلمى الذي قال فيه عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "كان لا يعاقل بين الكلام .. ولا يمدح الرجل إلا بما فيه"^{١٨} .. أي أنهم مدحوا لأن ممدوحهم

يستحقون المدح ولم يمدحوا ليمثلوا جرابهم بالذهب والفضة — صنيع شعراء المديح التكسبي — وإنما كان ذلك صدى لوجدان الإنسان في أعماقهم. ومجمل القول إن المديح عندهم حب للمثالية المجردة وتعشق للقيم الطاهرة.. وكان أغلب الممدوحين من العلماء وقادة الفكر ورجال الدعوة الذين كانت لهم أياد بيضاء على الحياة الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية في المجتمعات الإسلامية بربوع المنطقة. أضف إلى ذلك أن الشعراء المادحين أنفسهم كانوا من نفس طبقات الممدوحين، ومن هنا قل المديح التكسبي في شعرهم، إذ أن الشعراء المحليين الذين يشعرون باللهاجات القومية قد كفوهم مئونة التكسب بالمدح. وما هو ذا محمد البخاري ابن الشيخ عثمان بن فودي يمدح الشيخ محمد الجيلاني الأمير القائد، قيبدأ قصيدته بالنسيب فيقول:

| | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| فجعتك أم الفضل بالهجران | فبقيت بين الناس كالمسكران |
| وكأن في قلبي وجوفي جمرة | مذ بعدتني من جناها الداني |
| قامت تراءي في القصور بفاحم | رجلٍ ومقلّة شادنٍ ظمآن |
| وبجيد مغزلةٍ وساقٍ خدلةٍ | وترائب كالدّر والمرجان |
| دع ذا وعد القول في رغم العدى | حامي الذمار مجدل الشجعان |
| حلو الشمائل لين لخليه | مر مذاقته لذي الأضغان |
| بطل أخي ثقةٍ يجود بنفسه | يوم الهياج وملتقى الأقران |
| ما في القبائل كلها في الجود والـ | ههجاء مثل محمد الجيلاني |
| ملك القبائل والأمور بسيفه | وسخائه والعدل والإحسان |
| وإذا نزلت به غريباً عافياً | أصبحت ربّ حرافدٍ وحصان ^{١٩} |

وهناك نماذج عديدة للمديح لا تسمح مساحة هذا البحث بسردها. على أن المديح عند شعراء العربية في غربي أفريقيا عموماً وشعراء إمبراطورية صكتو خصوصاً، كان منبعثاً عن فكرة الإعجاب وحب الفضائل والإشادة بالخصال والسجايا الحميدة، فهو إذن مديح مثالي مجرد عن أي غاية إلا غاية التغني بالجمال المثالي الخلفي، فلم يكن، كما قلنا من قبل، لرفد الممدوح أو نيل عطايه، كيف يكون ذلك والشعراء المادحون أنفسهم كانوا من نفس طبقات الممدوحين أي أنهم من طبقات العلماء والمفكرين ورجال السياسة .. ولذا كان المديح عندهم حباً للمثالية المجردة وتعشقاً للقيم الطاهرة والتغني بالأخلاق المحمودة .. وقد عبر هذا المديح عن مضامين وقيم أخلاقية وحضارية يمكن أن نلخصها في الآتي:

أ. قيمة الكرم والجود.

- ب. قيمة القوة والشجاعة.
- ج. قيمة العفة والعدل والمساواة.
- د. قيمة حسن الشيم والأخلاق والوفاء وشرف المحتد.
- هـ. قيمة العطف والسماحة.

وهذه القيم المذكورة هي نفس القيم التي تغنى بها الشعراء القدامى منذ العصر الجاهلي مما جعل الناس جميعاً يودون أن يمتدحوا بها .. غير أن شعراء العربية بغربي أفريقيا قد أضافوا أو أكدوا على قيم ومضامين جديدة أضفت على مديحهم الطابع الديني مما جعل صدى الدين ملازماً لشعرهم في جميع أغراضه كما كانت الطبيعة ملازمة للشعر العربي الأندلسي في جميع أغراضه .. ومن هذه القيم والمضامين الجديدة:

- أ. قيمة العلم والتعليم.
- ب. قيمة التقوى والزهد.
- ج. قيمة تعمير المجالس بالذكر وتلاوة القرآن.
- د. قيمة الجهاد لنشر الدعوة الإسلامية والذود عن حمى الدين والدفاع عن المظلومين وكفالة الأيتام والأعمال الخيرية عموماً.

شعر الجهاد:

وقد أدى الشعر البطولي أو شعر الجهاد دوره الفعال في التغيير والبناء الحضاريين في إمبراطورية صكتو الإسلامية التي أسسها الزعيم الروحي والديني الشيخ المجدد عثمان بن فودي، وجد الزعيم المذكور مجتمعه منغمساً انحطاط حضاري تمثل الجوانب الدينية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية، فعقد العزم على تطهير هذا المجتمع مما علق به من دنس الوثنية والبدع والخرافات والفواحش والظلم السياسي والاقتصادي والاجتماعي عن طريق الدعوة إلى التمسك بالكتاب والسنة ونبذ ما سواهما عن طريق الكلمة والقلم. هذا في أوساط المسلمين المنحرفين أصحاب البدع والخرافات .. أما في أوساط الوثنيين، فقد كان يدعوهم إلى الإيمان بالواحد الأحد وتوحيده بالعبودية المطلقة وترك عبادة الأصنام. فوجد المذكور اضطراراً لدعوته الإسلامية والإصلاحية لدى ملوك الهوسا الوثنيين، كما لقي أتباعه الذين كانوا غالباً من الفلانيين من هؤلاء الملوك أذى كثيراً، الأمر الذي جعل الجو السياسي والاجتماعي مملوءاً بالاضطرابات الشديدة في أوائل فترة هذه الإمبراطورية الإسلامية، فكانت الحروب تدور رحاها في أنحاء الإمبراطورية والممالك الوثنية المجاورة لها. وكان لا بد من جمع الرجال المؤمنين

للدفاع عن حمى الدين والمظلومين.

وقد هيأت الحروب الطاحنة التي خاضها الشيخ المجدد ضد الأعداء ميداناً فسيحاً للشعراء والنظام، فغدوا يقرضون الشعر في هذا المجال فكثرت بذلك ما يسمى بشعر الجهاد. وكانت الأهداف الرئيسية لهذا الشعر البطولي تسجيل الانتصارات الكثيرة التي أحرزها المسلمون المجاهدون ضد أعدائهم الوثنيين وتحريض الجماعة الإسلامية من أتباع الشيخ وإثارة حميتهم للقيام بالدفاع عن أنفسهم وعن عقيدتهم الدينية والتنديد بأعدائهم وتخويفهم بالترهيب والإنذار^{٢٠}.

وكان شاعرنا عبد الله بن فودي من طليعة من سجلوا الانتصارات الإسلامية من الشعراء. ففي وقعة "كت"^{٢١} التي تم النصر فيها للمسلمين يقول عبد الله بن فودي:

بدأت ببسم الله والشكر يتبع على قمع كفارِ علينا تجمعوا
ليستأصلوا الإسلام والمسلمين من بلادهم والله في الفضل أوسع
توارق مع "غوير"^{٢٢} وينف سيفهم يحزبهم والله يرى ويسمع

إلى أن قال:

وليس معي إلا قليلٌ أطاعني على السير بعد الأين والجوع يلذع
ولما رأينا الفجر ضاء عموده نزلنا فصلينا إلى أن تجمعوا
فسرنا إلى "غردم" وقد تم جمعنا قبيل زوال اليوم والجمع يوزع^{٢٣}
فدنا جموع الكفر عن حوضه وقد رأوا جمعهم مثلي جماعتنا فعوا
فظنوا محل الغيل ينصر جمعا وأن الربى من ناصريهم ستنتفع
ففروا إليها ثم صفوا وأنطقوا طبولهم والجمع يدنو ويتبع
إلى أن تراءينا وزاد اقترابنا رموا فرميناهم فولوا وأقشعوا
فلم يك إلا أن رأيت جهامهم قد انكشفت عن شمس الإسلام تلمع
بنصر الذي نصر النبي على العدا ببدر بجمعٍ مملاتك يجمع
وكم من كمي جدلته سهامنا وأسيافنا واره طير وأضبع
وكم ذي جلالٍ صرعه أكفنا فجزت فنوسٌ رأسه يتقطع
طردناهم وسط النهار فلم يكن لهم غير — غيل — في دجى الليل مفزع
لكل الجهات قد تفرق جمعهم

وختم القصيدة بقوله:

فيا أمة الإسلام جدوا وجاهدوا ولا تهنوا فالصبر للنصر مرجع
فقتلكم في جنة الخلد دائماً وراجعكم بالعز والمال يرجع
فليس لما تبني يد الله هادمٌ وليس لأمر الله إن جاء مدفع

هذا، وقد رافق الشعر أغلب المعارك الإسلامية لإمبراطورية صكتو الإسلامية، فكان ينبض بالقوة والتمكن ليثير في نفوس المسلمين دوافع الإقتحام والتحدي لصنع المستقبل المنشود الذي يبزم الله للأمة المسلمة فيه أمر رشد يعز فيه أهل طاعته ويذل فيه أهل معصيته. ولما كان الشعر سلاحاً إعلامياً معبراً، فإنه كان قادراً على التعبير عن قيمة الانتصار من خلال ترسيخه قيم الثبات على المبدأ وإثارة روح الإقدام واستطابة الموت، التزاماً بمبدأ الجهاد والشهادة في سبيل العقيدة، ولفت أنظار المجاهدين إلى أن قتلاهم شهداء ومصيرهم الجنة حيث يلقون سيد الشهداء وليكن الموت في سبيل الله إذن أسمى أمانيهم ومنتهى غايتهم. هذا، وقد أتم الله النصر للشيخ المجدد عثمان بن فودي و أعوانه فشيّدوا دولة إسلامية قوامها إقامة دين الله والعدل بين الناس والسعي لإعمار الأرض وتعميرها بما يرضي الله وينفع الناس، فأمن الناس في ظلها وسعدوا ردحا من الزمن، إلى أن غزاها هذه المرة المستعمر الغربي البغيض الذي سلب الأرض والديار وأهلك الحرث والنسل وأدخل المنطقة في ظلام ادعى أنه نور. ولا تزال آثار هذا الظلام الاستعماري - ممثلة في فكره الحضاري المادي الأحادي الجانب - تفتك بأهل المنطقة، فهو وإن كان قد خرج جسداً فقد بقي روحاً وفكراً ينخر سوسه في عظام المنطقة ولا يفتر. و القوم يتخبطون في فكره وحلوله المستوردين تانهين، وهم عن الصراط لناكبون. ومن المعروف أن من لا ماضي له لا حاضر ولا مستقبل له. وإن ماضي المنطقة المجيد كان من صنع الإسلام بوعائه الفكري الممثل في اللغة العربية الثرة الشاعرة. أفلم يحن بعد لأبناء العربية والعروبة في المنطقة وفي العالمين العربي والإسلامي أن يضطلعوا بدورهم في استعادة مجد الإسلام واللغة العربية ودورهما الحضاريين؟ هذا نداء فهل من مجيب؟

إن كون القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة في اللغة العربية يعني في أدنى معانيه ومعادلاته المنطقية أن الإسلام الدين والحضارة - رغم عالميته التي تتعدى وتتجاوز حدود الزمان والمكان وحدود القوميات والحضارات والأجناس - يطلب من أتباعه إن هم أرادوا فقه معجزته ووعي مقاصده وتقديم رسالته وبناء حضارته الجامعة الموحدة أن يتعلموا اللغة

العربية وأن يتعربوا لسانا لأن الشريعة عربية وإن كانت عالمية والرسول عربي وإن كان مرسلًا إلى الناس كافة. وهذا يعني أن الإسلام قد أخرج لسان العرب من دائرته القومية الضيقة إلى آفاق عالمية واسعة النطاق ليجعله لسان كل مسلم يريد أن يفهم دينه. ولذلك، فإنه يجب أن يصرف إلى اللغة العربية العناية اللازمة لها من قبل المسلمين جميعاً. ولنا في سلف الأمة أسوة حسنة في هذه العناية والاهتمام البالغين بلغة القرآن ولغة الإسلام والمسلمين.

وتعلم العربية لا بدّ من أن يتم في مستويات بحسب غايات المتعلمين من المسلمين وغايات توحيد الأمة واستنهاضها. وأرى أن أدنى ما يجب من هذا الاكتساب للغة العربية هو المستوى المتوسط الذي يكفل التواصل الانتمائي الديني بين المسلمين جميعاً مما يؤكد على وحدتهم الفكرية والحضارية ويستوي في تحقيق هذا الواجب العامة والخاصة.

أما المستوى الثاني لتعلم العربية وإتقانها فيتمثل فيما يجب على النخبة وأعني بهم المفكرين العلماء وأهل العقد والحل من الأمة، فهؤلاء يجب عليهم إتقان اللغة العربية إلى درجة الاجتهاد في الفهم إن أمكن. وأخص من بين هؤلاء جميعاً أولئك الذين يوجهون حياة الأمة في مختلف أنشطتها الدينية والفكرية والعلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية في ضوء توجيهات السماء ومن خلال التصور الإسلامي في الكون لتحقيق مقاصد الإسلام في توفير السعادة للبشر دنيا وآخرة. ولما كان تحت إتقان العربية على هذه الطبقة من العلماء والمفكرين تفرضه ضرورة رجوعهم إلى النصوص الشرعية للاستمداد منها في توجيه عجلة العلم والفكر والعمل في حياة الأمة، لكون العربية وعاء النصوص الشرعية ولكون معاني العلوم الشرعية قاطبة لا تعرف على الحقيقة إلا بمعرفة العربية ألفاظها وتراكيبها ووجوهها البيانية، لما كان الأمر بهذه المثابة فإنه يجب على أي مشروع فكري حضاري أو ديني عقدي للأمة أن يرتكز على أساس متين من اللغة العربية وعاء شريعة الإسلام لكي يسلم من الضلال والختل في فهم النصوص واستنباط الأحكام منها. وعليه فإن مسؤولية ضخمة تقع على عواتق القادة المسلمين وكواهل موجهي المشروع الحضاري في الأمة نحو تعليم العربية.

ولتحقيق هذا الهدف اللازم النبيل وتعليم الطبقة المفكرة وتعليم المسلمين جميعاً لتحقيق نوع من الوحدة اللغوية، فإن على قادة الدول الإسلامية أن يتبنوا ضمن مشاريعهم التنموية مشروع إصلاح مناهج تعليم اللغة العربية بغية تسهيل اكتسابها لكل راغب ومريد، ورجاء تسهيل اكتساب الأدوات اللغوية اللازمة لأولئك المفكرين والعلماء المسلمين من غير العرب

وبعض العلماء العرب أيضا. ولا بأس من الاستنارة بمناهج اكتساب اللغة الحديثة ونظرياتها التي أثبتت التجارب جدواها في هذا الصدد شريطة أن تكون الاستفادة في ضوء حاجتنا الخاصة ومراعية لظروفنا الخاصة. ولعل التوجه الحديث في تعليم اللغة لأغراض خاصة قد يحمل لنا بعض مصادر الإلهام في معالجة مشكلتنا اللغوية وتخطيطنا اللغوي الإسلامي من حيث تسهيل الاكتساب وسرعة تكوين المهارات اللغوية اللازمة إذ يركز هذا المنهج لتعليم اللغة على حاجات الدارسين العاجلة في تصميم مواد التعليمية مؤكداً على ضرورة الاعتماد على الذات بوصفه العامل الأساس في هذا البرنامج التعليمي، لأن التعليم فيه يعتمد على الجهود الذاتية للدارسين بعد توفير التوجيه والإرشاد اللازمين. ويمكننا الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في مجال الحاسوب لتوفير الجانب التلقيني اللازم لتعليم وتعلم اللغة العربية. وبذلك يسهل اكتساب لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لكل مجد راغب مع مراعاة الظروف الخاصة لطبقات المتعلمين واعتبار مقاصدهم من التعلم. وبهذا الصنيع أيضا يتحقق عامل مهم وفعال لتحقيق الوحدة الإسلامية بين أفراد الأمة ومجتمعاتها ودولها وتأكيد هويتها الدينية والحضارية. هذا وبالله التوفيق، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الهوامش:

- ^١ لمزيد من التفصيل انظر الآتي: الثقافة العربية في نيجيريا، ص ٢، د. علي أبو بكر، طبعة مؤسسة عبد الحفيظ البساط، بيروت؛ حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، ص ٢، د. أحمد شيخو غلادنشي، رسالة دكتوراه.
- ^٢ انظر: المغرب في ذكر بلاد أفريقيا والمغرب، ص ١٧٩، البكري، دار دي سلان، الجزائر.
- ^٣ الثقافة العربية في نيجيريا، ص ٤٦.
- ^٤ الدعوة الإسلامية في غربي أفريقيا وقيام دولة الفلاني.
- ^٥ تاريخ السودان، ص ٢١٨.
- ^٦ مملكة سنغاي في عهد الاسفين، ص ١٠٠.
- ^٧ ليون الأفريقي، ص ١٠٩.
- ^٨ مملكة سنغاي، ص ١٠٨.
- ^٩ دولة سنغاي، ص ١٥٦ مع تصرف.
- ^{١٠} دولة سنغاي، ص ١٥٦.
- ^{١١} دولة سنغاي، ص ١٥٧.
- ^{١٢} إيداع النسخ، ص ٦٠٣.
- ^{١٣} لمزيد من المعلومات انظر: الثقافة العربية في نيجيريا / الدكتور علي أبو بكر، ص ٣٧، ط مؤسسة عبد الحفيظ البساط - بيروت - لبنان.
- ^{١٤} انظر حركة اللغة العربية.
- ^{١٥} ضياء التأويل في معاني التنزيل، ص ٣.
- ^{١٦} في هذا التعبير مبالغة.
- ^{١٧} إنفاق الميسور في تاريخ التكرور، ص ٢١، طبعة ١٣٨٣هـ / ١٩٦٤م.
- ^{١٨} طبقات فحول الشعراء، ص ٥٢، لمحمد بن سلام الجمحي، تحقيق محمود محمد شاكر، ط دار المعارف.
- ^{١٩} الحرافد: كرام الإبل.
- ^{٢٠} حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، ص ١٣٣ مع تصرف.
- ^{٢١} حوض في مدينة "غردم".
- ^{٢٢} غوبر: مدينة. وينف: اسم سلطانها ويطلق اسم غوبر أيضاً على القبيلة التي تسكنها.
- ^{٢٣} غردم: موضع.

شعر الدعاة المعاصر: وإسهامه في البناء الحضاري للأمة الإسلامية

د. إمامي محمد عبد الفناح سليمان

عبد الفغار سامي

قسم اللغة العربية وإدائها - كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة:

لا ريب أن الأدب الإسلامي أدرك عبء الأمانة وحلق بوعيه وحسه وخياله في فضاء الإنسانية الرحيب، مدركاً حقيقة الصراع بين الإسلام وأعدائه، لذلك حاول أن يقدم رؤية متوازنة للإنسان إزاء هذا الصراع. والأديب الملتزم الحق، "هو رائد من رواد البشرية يسبق خطاها لكي ينير لها الطريق، فهو يطلع من خفايا الحياة على ما لا يطلع عليه الآخرون، ويحسها في صميمها مجردة عن الملابس الوقتية والحدود الزمنية، يحسها كما انبعثت أول مرة من نبعها الأصيل، وقيمة الأديب الكبرى إنما تقاس بمقدار اتصاله بالنبع من وراء الحواجز والسدود"¹. فالإسلام هو كياننا الحقيقي الأصيل العميق الذي يعطينا صفتنا الإنسانية، ويتيح لنا في الوقت ذاته أن نكتسب ذاتية متميزة في المجتمع الإنساني المتصل الحلقات².

وذلك لا يعني أن عالم الأديب الإسلامي عالم مثالي خيالي بل هو عالم واقعي ثمرة تفاعل الإيمان بالحياة والفن الذي ينتج أدباً مميز الهوية، محدد القسمات، يجمع بين الأصالة والمعاصرة، يبني ولا يهدم، يعيش حاضره ولكنه موصول بماضيه من أجل مستقبله³.

وأدب الدعاة المعاصر - وهو جزء من الأدب الإسلامي - يدرك أواصر القربى بين عبوديته لله عز وجل التي يفتخر ويعتز بها وتكريمه له باستخلافه على أرضه وتلك رسالة إسلامية، وبين صناعة الإنسان لحياته على عين الله وتلك رسالة إنسانية.

ولا يعني ذلك أن قبع في محارب العبادة والزهد والخشوع، وإن كان ترسيخ الإيمان في

النفوس وربط الإنسان بخالفه جزء رئيس لا يمكن الاستغناء عنه في مهمة الأدب الإسلامي.

معالم التجربة الشعرية وحدودها:

اتسعت آفاق التجربة الشعرية لدى شعراء الدعوة المعاصرين، وتعددت مضامينها، وشملت مختلف مناحي الحياة السياسية والدينية والاجتماعية والإنسانية، وظهر فيها عمق تناول وقوة الانفعال والمعاشة، وجودة الصياغة وبراعة الخيال. فلم تنغلق على المضمون الديني كما يظن البعض، بل انفتحت على آفاق الكون والحياة والإنسان، فعاشت بصدق هموم المسلم المعاصر وأمتة، وصورت الحاضر الآسن، ونادت على شباب الأمة وحفزتهم على طلب العلم وأشادت بالأخلاق، ورسمت صوراً رائعة لأبطال الأمة من العلماء والرجال الأكفاء. وتعالق على زبانية الجبروت يجهرها بالحق، وحاولت بعث همّة الأمة وبشّرت بالفجر الجديد وعبرت عن ثقّتها في أمة الإسلام وعزم رجالها.

وقبل الإبحار إلى مرافئ التجربة الشعرية للدعاة المعاصرين، كي نقف على حقيقتها وحقيقة فهمها للكون بما فيه، نخرج على مفهوم العلاقة بين الدين والحضارة في نظرها لكي ندرك مدى ارتباط الواحد منهما بالآخر، ومن ثم ندرك قيمة أدب الدعاة المعاصر وفهمه للحياة.

مفهوم العلاقة بين الدين والحضارة:

الديانة بحد ذاتها منبع للحضارات وأسّ للتمدن، وعلى قدر تمسك الإنسان بالدين يكون تحضره أظهر، ورقبه أبين؛ فالأمم الماضية من الرومان واليونان والبابليين والفراعنة بنت لنفسها حضارة، وتفننت في المعارف، وتسابقت إلى إعمار الأرض، وهي في الوقت ذاته، لم تهمل بناء المعابد والأديرة والكنائس، إذ لا تزال آثارها قائمة إلى يومنا هذا، مما يدل على أن تلك الحضارات قامت واستمرت في ظلال الدين ورعايته. ولذلك يقول هيربرت سبنسر: "إن آداب الأمم وفضائلها، التي هي قوام مدنيّتها، مستندة كلها إلى الدين، وقائمة على أساسه...". ويؤكد بردييف أنه "لا يمكن أن يقوم المجتمع الكامل، وأن تستوي الثقافة الكاملة بدون حياة روحية أي بدون انبعاث ديني"^٥.

وإذا كان ذلك كذلك، فإن الدين الإسلامي الحنيف لمن أصفى منابع الحضارة، وأرقى معالم التمدن؛ فهو الدين الحق الذي ارتضاه الله ﷻ للبشرية كافة ﴿إن الدين عند الله الإسلام﴾^٦، وجعل أتباعه خير أمة أخرجت للناس. وقد قام هذا الدين على أساس الشريعة السمحة من لدن حكيم عليم، الخبير بأحوال البشر وما يصلحهم لأموال دينهم ودنياهم ﴿صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة﴾^٧.

ولقد أدرك الدعاة المعاصرون، ولاسيما الشعراء منهم، سبيلاً من سبل الدعوة إلى الإسلام، تتوافر فيه الحكمة والموعظة والمجادلة والتي هي أحسن ولاسيما إظهار محاسن الدين وسماحته، وبيان مبادئه الراقية، ونظمه الحضارية، فالتزموا بذلك في أشعارهم، واتخذوه مادة لنظمهم، خدمة للإسلام وأمته، وامتثالاً لقوله تعالى: ^٨ ﴿ومن أحسن قولاً ممن دعا إلى الله وعمل صالحاً وقال إنني من المسلمين﴾.

وإن التاريخ ليشهد للمسلمين الأوائل، بما وصلوا إليه من تقدم ورقي في كل المجالات نتيجة تمسكهم بالإسلام، وتفانيهم في طلب العلم والعمل به، بل شهد بذلك غير المسلمين من علماء النصرى، والحق ما شهدت به الأعداء، فهذا جوستاف لوبون يقول: ^٩ "إن أهم عناصر الحضارة العربية الإسلامية هي الدين واللغة والعلوم، وكلها لا تزال حية إلى اليوم.." ثم قال: "ولا شك أن العرب هم أول من علم العالم كيف تتفق حرية الفكر مع استقامة الدين".

بيد أن هذه الريادة التي حدثنا بها لوبون لن تكون لمسلمي اليوم ما لم يعودوا إلى دينهم عوداً حميداً، إذ لا يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها كما قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وهذا ما نوه به الشيخ الداعية محمد ضياء الدين الصابوني حين أنشد: ^{١٠}

| | |
|--------------------------|-----------------------|
| دعهم يُضَاهِمُوا أَبُوهُ | جهل فهادينا محمد |
| والله غايتنا وليس | لنا سواه الدهر مقصد |
| سنعيد مجد حضارة | الإسلام إن العود أحمد |
| ولسوف نمضي لا نحيد | عن الهدى والله يشهد |

فأبو جهل رمزٌ للانحطاط والتقهقر، وحرِيٌّ به أن يُنبذ وراء الظهور، إذ لا طائل من اتباعه إلا الخسران ولقاء نفس المصير، وأما محمد صلى الله عليه وسلم فهو القائد المرشد الهادي إلى الله تعالى، فهو الأحق بالاتباع والافتداء، وسبيله هي أهدى السبل لاسترجاع ذلك المجد المؤتل.

لذا فإن مفهوم الحضارة في الإسلام أعم وأشمل من المفهوم الغربي لها، ذلك لأن الحضارة الإسلامية "حضارة ملائمة لفطرة الإنسان وخصائصه المتعددة التي ينفرد بها دون سائر المخلوقات، ومسايرة لتطلعاته ونشاطاته السوية وقادرة على تلبية حاجاته لأنها أعطتنا في جملة ما أعطت أكمل تصور للإنسان باعتباره كائناً بشرياً خلقه الله تعالى واستخلفه في هذه الأرض من أجل غايات سامية وأهداف نبيلة." ^{١١} وأما الحضارة الغربية فهي قائمة على المادة وحدها، معتمدة على العلم المحض، لذا فهي حضارة هشة، مشوهة، لا تفي بالحاجة

البشرية، ولا تتوافق مع طبيعتهم الروحية، وهذا ما أكده الشيخ يوسف القرضاوي بقوله: ^{١٢}
تقنية الغرب ما أروت له ظمأً ولا أعادت له ما ضاع وانفرطاً
فليتة إذ علا الأفلاك منتصراً قد هدب الجبل فوق الأرض فانضبوا

وللحسناوي شعر إنساني.. ففي قصيدة بعنوان "أبناء بلال" يعطينا نموذجاً حياً لتكريم الإسلام للإنسانية ومساواته بين الناس، وعدم التحيز لمال أو لون، لهذا كان بلال سيداً بعد أن حرره الإسلام وأعطاه قيمته الإنسانية، ورفع له ليصبح سيداً للعظماء، والصالحين، والشاعر يتصور زواج أمريكا يهتفون باسمه رمزاً للكرامة والحرية بعد أن ذاقوا ظلم المدينة الحديثة، والقصيدة تعطينا صورتين: صورة الإنسان في ظل العقيدة، وصورته في ظل المدنيات المادية، ففي الصورة الأولى يقول: ^{١٣}

جدنا كان بلال كان من لون الظلام
كان مجهول الخصال بجلبات الجمال
صادقاً عفّ المقال في مزاح وجدال
مؤمناً يثني الجبال يتحداه الضلال

وفي الصورة الثانية، نظرة الحضارة الحديثة للإنسان، فهي نظرة المهانة والذلة والاستعباد، يقول:

أين منا جدنا والدواهي حولنا
من مُعيب لونا مستثير حقدنا
معرض عن دربنا مستقل حقلنا
هادم ما فوقنا سارق ما تحتنا

وعلى ضوء هذا المفهوم الإسلامي للحضارة سنتناول شعر الدعاة المعاصر لنبين إسهامه في البناء الحضاري للأمة الإسلامية..

محاور التجربة الشعرية وإسهامها في البناء الحضاري للأمة الإسلامية:
سبق القول بأن الدين الإسلامي دين حضارة وتمدن، وأن الدعاة ولاسيما الشعراء منهم، قد اتخذوا من قيم الإسلام ومبادئه المثلى سبيلاً لدعوتهم؛ إذ تمثلت لهم معيماً ثراً يستقون منها الصور والمعاني.. لذا يعد شعرهم لبنة من لبنات بناء الأمة، ومنارة من منارات الدعوة إلى جادة الحق والصواب.

١ - الحث على طلب العلم:

ونبدأ به لأنه كان أول توجيه رباني نزل على النبي ﷺ متمثلاً في قوله تعالى: ^{١٤} ﴿إقرأ باسم ربك الذي خلق﴾؛ وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أن العلم ركيزة مهمة لتحقيق التربية الصحيحة التي تهدف إليها الدعوة الإسلامية، وهو الأساس الصلب لبناء الإنسان المسلم، ومن ثم قيامه باستخلافه عن الله في إعمار الأرض وبناء الحياة. ولقد أشار الأديب المسلم مصطفى صادق الرافعي إلى ذلك متعجباً من تقاعس المسلمين عن أداء الأمانة التي وكلوا بها فقال يندبهم: ^{١٥} "كيف يستوطن المسلمون العجز، وفي أول دينهم تسخير الطبيعة؟ كيف يستمهدون الراحة، وفي صدر تاريخهم عمل المعجزة الكبرى؟ كيف يركنون إلى الجهل، وأول أمرهم آخر غايات العلم؟ كيف لا يحملون النور للعالم، ونبينهم هو الكائن النوراني العظيم؟".

كما تعجب الشيخ الحبيب المستاوي ^{١٦} ممن ظن أن الإسلام دين تأخر وتقهر! إذ كيف يكون كذلك ودعوته للعلم قد عمّت الآفاق؟! لذا نراه يبرئ الإسلام من هذا الإفك المبين، فما العيب من الدين، إنما العيب في المسلمين الذين تركوا تطبيق ما في كتاب ربهم من علم: ^{١٧}

| | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| يقولون إفاً إن دين محمد | به أمة الإسلام قد تتأخر |
| فهل زهد الإسلام في العلم مرة؟ | ودعوته للعلم في الكون تؤثر |
| ولو بات شعب المسلمين مطبقاً | لما في كتاب الله يطوى وينشر |
| لما ظل مهزوماً قروناً عديدة | ولا كان يوماً للورا يتقهر |

إذن، فلا تعارض بين الإسلام والعلم كما قد يفهم من الدعاوى التي تفيد بأنه دين لا يلائم حياة العصر لأنها قائمة على العلم الذي ينافي الغيبيات؛ فهذا محض افتراء ومغالطة لحقيقة الإسلام، إذ المعرفة التي ندب إليها المسلم قائمة بهدي الله المفضي إلى معرفته وتقدير صنعه عز وجل كما يرى الشيخ الصابوني: ^{١٨}

| | |
|--------------------------------|------------------------------|
| العلم نور فكم من أمة نهضت | بعالم فسدت فيه على القمم |
| ثابر على العلم وانهل من موارده | وإن حبيت جلال العلم فاستقم |
| أمنت بالعلم يهدي كل ذي رشد | من لم يُنور بنور الله فهو عم |

لذلك سار الدعاة على هذا النهج، فرأوا أهمية طلب العلم، وضرورة التزامهم على موارده، إذ به تتناول الأمم في البناء، وتتسابق في ركب الحضارة، فما هو الداعية الشيخ عائض القرني، يحث الخريج على العمل بما نهل من علم وهو لما يبرح قاعة الاحتفاء وساحة

التخرج، مذكراً إياه بيوم الفرقان، فما أشبهه بذلك اليوم إذا سار على نهج الصحابة في الدعوة إلى الدين والذّب عنه: ^{١٩}

ألا أيها الخريج لا تأل داعياً فصوتك يجلو عن مسامعنا الوقرا
أعد ذكر بدر كي تقر عيوننا فقد صرت أنت اليوم في حفلنا بدار
وأتحف قلوبنا هزها الذكر طالما توالى عليها السقم قد حان أن تبرا
وذّب في ضياء الوحي إن كنت سابحا ورباتك القرآن فاعبر به البحر

كما نجد موقف الإنكار والسخرية أمام فئة العلماء الذين اتخذوا من العلم مطية للعالم وسلاماً للمناصب، إذ لا سبيل إلى الرقي والتطور ما دامت المصالح مقدمة، وإيثار النفس ظاهرة. ومن ذلك يشكو الشيخ المستاوي أصحاب العمائم إلى الله عز وجل، وكان يقصد بهم العلماء الذين ابتغوا الدنيا بعلمهم، ولكنهم أضاعوا الأمانة بطمعهم، وخاتوا الأمة بتزلفهم، وهذا لا يليق بمن يحمل ميراث الرسل والأنبياء: ^{٢٠}

إلى الله أشكو رجال العمائم لما خصهم ربهم من مكارم
وما أودع الله من دينه لديهم فسبحاته لا يخاصم
خليفة خير الأنام لديهم وليست خلافته للمفام
مراتبهم - لودروا - عاليات فلا مطمح فوقها لابن آدم
ألا ليتهم أخلصوا قسدهم فكانوا أئمتنا في المكارم

أما الدكتور عبد الرحمن العشماوي فقد كان أكثر جرأة، وأعلى صوتاً، إذ نراه يشخص حالة هؤلاء، ويكشف عن أسباب تمكنهم ووصولهم إلى تلك المناصب العالية، ليحذر الأمة منهم، ويفضح زيفهم في اطمئنان وثقة، لأن سرهم لديه، فهو أهل للسؤال عن حقيقتهم: ^{٢١}

سلوني عن دكارة كبار لهم في فكرنا أخذ ورد
تغيرهم الصحافة مقلتيها فهم في عُرفها الركن الأشد
على وطنية التفكير قاموا وتحت غطائها قبضوا ومدوا
لهم عبر الإذاعة ألف صوت وفي التلفاز أذرعة تمد
أقول لهم: ثقافتكم هباءً وليس لغيمكم برق ورعد

ولا نستغرب أن تصدر هذه اللهجة الشديدة، وتلك العبارات الاستفزازية من مثل: (قبضوا ومدوا) و(ثقافتكم هباء) من داعية كالعشماوي، إذ إن هؤلاء وأمثالهم ليهدمون الأمة بأفكارهم

المستوردة، ويثيرون البلبلة في المجتمع، فهم بذلك يمثلون حجر عثرة في مسيرة النهضة والبناء، فكان لابد من إزالتهم بكل الوسائل المتاحة.

٢- الإشادة بالأخلاق والقيم الإنسانية الرفيعة:

الأخلاق الرفيعة سمة الإنسان المتحضر، وميزة الأمم المتقدمة؛ إذ "الأمم الأخلاق ما بقيت، فإن ذهبت أخلاقهم ذهبوا". ولذلك حث الإسلام على التحلي بالأخلاق الحسنة والقيم النبيلة، فربما كانت هذه الأخلاق سبباً من أسباب هداية الآخرين، وكم من الناس من دخل في الإسلام إعجاباً بصفات المسلمين السمحة، ولذلك أكد عليها النبي صلى الله عليه وسلم وجعلها من أوليات دعوته حين قال: ^{٢٢} "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق". ولقد تنبه مؤرخو الحضارة لهذه الظاهرة في الإسلام فقال "لوبون": ^{٢٣} "لقد غير عرب أسبانيا شكل الأندلس في بضعة قرون، ليس في الماديات والعقليات فحسب، بل تعدوها إلى الأخلاقيات، فقد تعلموا وحاولوا أن يُعلموا الشعوب النصرانية أئمن الصفات الإنسانية وأعني بها "التسامح"...".

لذا يبرز في تجاربهم الشعرية محور الأخلاق والحث عليها، لأنها سمة الأمة وبسببها تباهت بها على الدنيا كما يقول الصابوني: ^{٢٤}

أمتي من باهت الدنيا بها قد تحلت بالوفا والكرم

ولذلك استحقت هذه الأمة أن تسمو على الغرب؛ لأنه قد أفلس من الأخلاق رغم امتلاء رصيده العلمي والتكنولوجي: ^{٢٥}

قد أفلس الغرب من أخلاقه ولنا من المكارم ما نسمو على الأمم

ويتفق الشيخ القرضاوي مع الصابوني في الرأي حين وجّه إلى الشاب المسلم جملة من الوصايا الرائعات في قصيدته "إليك يا ابن الإسلام" ^{٢٦} وهو في الوقت ذاته يحذر الشباب من الاغترار بالتقدم الغربي الزائف، لأنه خال من الأخلاق التي هي قوام التمدن الحق: ^{٢٧}

من ارتقى ذروة (التكنيك) مقتدرا بالعلم، في عالم (الأخلاق) قد هبطا
فاعجب له صاعداً يغزو الفضاء به وأسف له هابطاً في الطين قد سقطا!

كما يحذر القرضاوي الفتاة المسلمة من الدعوات الغربية التي ظاهرها التمدن والحرية، وباطنها الاحلال والانغماس في الأوحال والطين: ^{٢٨}

الغرب بات يعاني الاحلال، وما يجره من بلاء غير محتسب

فلا حياءَ ، ولا آداب تحكماً لكنه الخوض في الأحوال للركب
ولا شك أن المصدر الأول للأخلاق الإسلامية هو النبي ﷺ، فقد شهد الله ﷻ بذلك في
قوله تعالى: ^{٢٩} ﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾، وكان خلقه القرآن كما وصفته أم المؤمنين عائشة
رضي الله عنها، لذا حريّ بالمسلم أن يقتدي به، إذ هو كالمورد العذب للظمان كما عبر بذلك
الصابوني: ^{٣٠}

يا صاحب الخلق العظيم ومالك القلب الرحيم وللمكارم مبتدا
نحن الظماء فهل لنا من رشفة ما كنت إلا للظماء الموردا
من كان يهوى أحمد فليتبّع منهاجه ، طوبى لمن فيه اقتدى

ولا ريب "أن مكان الأخلاق هو النفس الإنسانية فهي وعاء تستقر فيه مجموعة من
المعاني والصفات التي لها القدرة على تحديد تصرفات الإنسان وسلوكه، كما أن سلوك الفرد
في مجتمعه مقترن بأخلاقه. ومن هنا تظهر الأهمية البالغة للأخلاق في تحديد السمة
الحضارية للمجتمع" ^{٣١} والعقيدة هي الأصل الذي تتفرع عنه كل الأجزاء والفروع، وهي الدليل
المادي إلى طريق الحق، فإذا صلحت صلح المجتمع ووصلت نتائجه، وإذا فسدت كانت دليلاً
للضلال وفي ذلك يقول الشاعر محمد منلا غزيل: ^{٣٢}

تاه الدليل! فلا تعجب إذا تاهوا أو ضيّع الكرب أشباح وأشباه
تاه الدليل! فلا تعجب إذا تركوا قصد السبيل وجاروا عن سجاياه
تاه الدليل فلا تعجب إذا انحرفوا عن الطريق بلات الشريك عزاه

٣- الدعوة إلى وحدة الأمة:

الأمة المتحضرة أمة متحدة متماسكة، لا تتنازعها الأهواء ولا تفرقها المصالح؛ إذ البناء
والتطوير لا يكون في ظل النزاعات والاختلافات، لأنها مدعاة إلى ظهور الفتن ونشوب
الحروب، ومن ثم ضعف الأمة، وعودتها إلى الوراء، وإنما يكون البناء في ظل الرخاء والأمن
والطمأنينة، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالاتحاد والإئتلاف والوحدة. ولقد دعا الإسلام إلى الاعتصام
والمواخاة منذ ظهوره، فقال سبحانه: ^{٣٣} ﴿وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله
أتقاكم﴾. وبذا حطم الإسلام الفوارق والامتيازات التي كانت تقوم على الأنساب والأحساب،
وأرسي دعائم المساواة والأخوة بين القبائل والشعوب، ليظهر الأمن والوئام، ويسود العدل
والمنطق، فإذا بأغصان المحبة تورق، لتتفياً الأمة بظلالها وتأمين نيران العصبية التي كانت

تلتهمها وتحرقها وفي ذلك يقول الشيخ الصابوني:^{٣٤}

وأطل فجر محمد بسنائه فأنارت الدنيا وساد المنطق
جاء الرسول فليس من متناحر أو قاطع رحماً ولا من يسرق
جمع القلوب على المحبة والاخا فتفتحت للخير نوراً تُشرق
واستل من أعماقهم عصبية عمياء تلتهم البلاد وتُحرق
نشر العدالة و الأخوة سمحة فإذا بأغصان المحبة تورق
ويناشد الصابوني أمة اليوم أن تسير على نهج سلفها، فلا يزال القرآن والحق والهدى
بين أيديها، وهي جميعاً تمثل أسباب العز والشرف فيقول:^{٣٥}

فيا أمة القرآن والحق والهدى تبوأتم في العز أشرف ذروة
أنشدكم بالله أن تتوحدوا وأن تسلكوا طراً ضياء المحجة

أما العشماوي فيبشر بترتيب الصفوف لأنها السبيل لوحدة الأمة فيقول:^{٣٦}

سنرتب الصف الذي عبثت به أيدي الجناة ، وسوف لن نتأخرا
سنجىء في ظل العقيدة أمة مرفوعة الأعلام محكمة العرى

وترتيب الصفوف يستدعي نبذ التحزب ولذلك نلقى القرني وهو يندد بالحزبية ويستنكر
شأن الأحزاب، لأنها تكفر بتوحيد القلوب، وتؤمن بتباغض الأحزاب، فكل حزب بما لديهم
فرحون، وهو ما يتمناه أعداء الإسلام، إذ تبقى الأمة منشغلة بهذه الاختلافات فيما بينها وتغفل
عن مهمتها الدعوية، وعن التعريف بدينها:^{٣٧}

حزبية عكفت على أصنامها عبدت هواها وارتضاها ذو السفه
كفرت بتوحيد القلوب وآمنت بتباغض الأحزاب أهل المعرفة
سلم الصليبيون من أحقادهم والناصريون ارتضوا هذي الصفه
والرأسماليون شدوا أسرها والحمركد سروا حماة البلشفه
كل يرى أن الصواب حليفه وسواه في سبل الضلال المتلفه
قلبان مقتتلان في صدر العلا عينان قاذفتان ما تروي الشفه
يكفي حديث حذيفة فيما روى أهل الصحيح وقوله لن نحذفه
مقصوده هجر الطوائف كلها ولزوم جمع محمد فتعرفه

لقد جلى لنا القرني بهذا التصوير البارع، صورة الحزبية الكريهة، فما هي في تصويره إلا

مثل قلبين مقتتلين في صدر واحد، فأنى لصاحبه التوفيق في العمل والتوجه؟ وكأنه اقتباس إشاري إلى قوله تعالى: ^{٣٨} ﴿مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِنْ قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ﴾، ثم ظهرت له الحزبية مرة أخرى كعيني عدوين حال تقاذفهما بالتهم والشتائم، فهيهات لهما أن يتفقا ويصطلحا عندئذ، وهذا توظيف بارع للصورة الشعرية، إذ المقام يقتضي تقبيح الحزبية التي أضحت سمة حضارية بالمفهوم الغربي الحديث.

ولا شك أن وحدة الأمة تبدأ أول ما تبدأ من ترابط الأسرة الصغيرة، وتكاتف المجتمع الواحد، وهو ما تنبه له الشيخ القرضاوي فرأى أن ما يعانيه الغرب من تفكك أسري سيؤدي في النهاية إلى انهيار حضارته بانهيار الفرد منهم: ^{٣٩}

| | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| والفرد في الغرب يحيا دون عائلة | كالوحش في الغاب يحيا غير منتسب |
| لا أم ، لا أب ، لا أبناء ، لا رحم | كل غريق بدنيا اللهث والصخب |
| يا بؤس من طال منه العمر! عيشته | تمضي كليل أسير القيد مقرب |
| يمسي وحيداً سقيم النفس مكتئباً | وهل رأيت وحيداً غير مكتئب؟ |
| تمضي الشهور ولا زوار تطرقه | وكم له ابنٌ وأحفاد نوو رتب |
| لا غرو أن يحتفي بالكلب يؤنسه | والكلب خير من ابن لا يفي لأب! |

٤- تمجيد التراث والتغني بالحضارة الإسلامية والمجد التليد:

لكل أمة متقدمة رصيد من حضارتها القديمة تتمثل في تراثها الذي لا تفتأ تذكره في المحافل على سبيل المفاخرة، ولا تكف عن الرجوع إليه من أجل بناء كيانها الجديد؛ فالبناء لا يستقيم إلا إذا أقيم على أساس من التراث المدعوم بمعطيات الحاضر، وتجارب الماضي مهمة لأنها تمثل المنهاج الأسلم للارتقاء والعودة إلى الدور الريادي. "والفرق بين موت الحضارة وحياتها يكمن في قدرة الأمة على وصل الماضي بالحاضر بطريقة عضوية يصبح بمقتضاها كل تراث الأمة على امتداد تاريخها جزءاً لا يتجزأ من وجدان الناس وضميرهم" ^{٤٠}. ولقد فطن الدعاة إلى هذا الأمر، فراحوا يبثون أشعارهم الحنين إلى الأمجاد السابقة عليها توظف الأمة المعاصرة من سباتها العميق فتتدارك أمرها، وتتنظم في ركب الحضارة من جديد، يقول الداعية محمد منلا غزيل: ^{٤١}

يا أمّتي! لم تزل في الدرب تأتلق
تلك البطولة في أعماقها القلق

تحدو بأجيالنا في قلبها حُرق
أن جددوا ثورة الأمجاد وانطلقوا
بالصدق قد فاز بالمضمار من صدقوا
وحطموا الإصر والأغلال وانعتقوا

أجل، لا تزال الأمة في انغلاق، ما دامت تلك الأمجاد تعتمل في أعماقها، وكأنها نوبات من القلق تنبع من القلب الشغوف بالمحبيب، فتحدو لأجيالها المتعاقبة بحرقه وشوق حتى وإن بقي الاضطهاد جاثماً على الصدور، فبالصدق وتجديد العهد تحطم الإصر والأغلال، ويكون الاتعتاق والانطلاق، ولطالما أعاد التاريخ نفسه.

ويؤكد هذا المعنى مرة أخرى بلهجة الواثق المؤمن، ليبين سبيل النجاة والفوز:^٢

لن يستطيع البغي هدم مؤثرل من مجدنا سنهده بمؤثرل
جند العقيدة والجهاد ودرينا درب الصحابة والرعيلا الأول
ومحمد شق السبيل أمامنا بهدى الرسالة والكتاب المنزل
ويقف الشاعر الداعية عبد الرحمن صالح العشماوي على مشارف بغداد الحزينة، وقد كانت حاضرة الخلافة الزاهرة، ليتذكر ماضيها المشرق، وأمجادها الرائعة، فيرسم لنا صورة حية، ناطقة، تذوب معها النفس وجداً وهوى:^٣

الحاضر المرأيا بغداد يجرحني فأين ماضيك، أين العز والجاه؟!
ما زال يروي لنا التاريخ قصته فكم حديث على شوق رويناه
وكم حديث عن الأمجاد أسعدنا عشنا نرده حتى حفظناه
وقع الحوافر يا بغداد أغنية ثراك ينشدها والرمل أفواه
وحمات خيول النصر تطربني الحرب دائرة والناصر الله
صهيلها في دروب الحق يملكني فكم أذوب به وجداً وأهواه

أما القرني فله طريقة أخرى لاستحضار الماضي الأغر، فهو ينجح إلى تجسيد التاريخ ليعاتبه على إهماله وتغاضيه عن مجد الأجداد، فيذكره بها في فخر واعتزاز كبيرين:^٤

والله لو أنصف التاريخ أمتنا لسجل المدح عذبا وهو سهران
كأننا لم نكن بالأمس مفخرة ترنو إلى مجدنا فرس ورومان
كأننا ماملأنا مجدنا شمما حتى تهادت لنا روما وتطوان
على ترانيم تكبيراتنا سقطت عروش كسرى وذاق الموت ساسان

بيد أن حضارة الإسلام الماضية لم تقم بحد السيف، ولا بجر الجيوش بين تلك الممالك والمدن التي جاء ذكرها في شعر القرني، بل كان البيان والعلم والأخلاق أسبق في الفتوحات، وأعظم تأثيراً في الحضارات، فالمسلمون الأوائل هم أساتذة الدنيا كما عبر بذلك الشيخ الصابوني:^٥

أجدادنا الغرّ قد أرسوا حضارتنا علماً ونبلاً وإخلاصاً من القدم
كانوا أساتذة الدنيا وكم قبست من نورنا أمم هبت من العدم
وكم فتحنا عقولاً في حضارتنا وكم محونا ظلام الجهل عن أمم
ويؤكد على ذلك الشيخ المستاوي بشيء من التقريع لأمته، لأنها في غفلة عن كنوز الأجداد وأمجادهم، يقول:^٦

لنا كنوز وأمجاد نحقرها وقد فُتْنَا، فمن للدين يحييه؟
ما كان إاضياء الصبح في ألق ما كان إحسام الدين يحميه
قد كان في الفكر والإلهام معجزة من ذا يطاوله من ذا يدانيه؟
إشعاعه لم يقف في حد أمته إذ قد ترامى فلم تدرك أقاصيه
في الهند في الترك في عرب وفي عجم في كل صقع غدت تجلى معاليه

٥ - استدعاء التاريخ الإسلامي وتخليد الأبطال:

من معالم البناء الحضاري لشعر الدعاة، استدعاؤهم للشخصيات الإسلامية التاريخية في معرض تغنيهم بالحضارة التليدة وذكر أمجاد السلف، ففي هذا التوجه إسهام حضاري عظيم، وخدمة جليلة للأمة، ذلك لأن تخليد أعلامها والإشادة بفعالهم وشخصياتهم يجلي الوجه المشرق للإسلام. وقد برز الدعاة الشعراء في هذا الميدان بكل اقتدار، ولعل درايتهم الواسعة بتلك الشخصيات، قد مكنتهم من توظيفها في أشعارهم أجمل توظيف، فاستحضروها بصورة مشرقة، واضحة، حرصوا من خلالها على إظهار كل شخصية إسلامية في المقام المناسب، وبالصورة المناسبة.

ف نجد الصابوني يستحضر صورة أبي بكر الصديق بكل أمانة ودقة، فقد نقلنا إلى اللحظة التي ودع فيها جيش أسامة رضي الله عنه وكأنا نشهد تلك اللحظات المصيرية من تاريخ الأمة عياناً، حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم قد عقد اللواء وعين أسامة قائداً، لكنه توفي قبل انطلاق الجيش، فتولى الصديق تسييره امتثالاً لرغبة النبي صلى الله عليه وسلم على الرغم من اعتراض بعض الصحابة:^٧

فذا أسامة رأس الجيش قائده
وذا أبو بكر الصديق يتبعه
نادى الخليفة إذ يمشي بجانبه
أجاب في كل تصميم وفي ثقة
"وما علي إذا غبرت من قدمي"
القائد الفذ يمشي في تواضعه
وفيه خيرة أصحاب الرسول ولا
مودعا وعلى اسم الله مبتهلا
هلا ركبت ، ألسنت القائد البيطلا؟
لن تنزلن وإني لست ممتثلا
ولست إلا على الرحمن متكلا
لا يشعرن به جهداً ولا مللا
لا يخفى ما في هذه الصورة الشعرية أو قل قصة وداع جيش أسامة من إعجاب
وتقدير بالغين من قبل الشاعر، إذ حرص على رسم شخصية الصديق من خلال مقولته
المشهورة التي ضمنها في البيت الخامس "وما علي إذا غبرت من قدمي"، مع شيء من
التحوير حسب ما يقتضيه الوزن^{٤٨}، فأظهرها شخصية متواضعة، واثقة بالله، عازمة على
تمضية أمر رسوله ﷺ.

ولا نعجب من تقديم الشاعر لشخصية أسامة على شخصية أبي بكر رضي الله عنهما
وكثير من الشخصيات الإسلامية الشهيرة الواردة في القصيدة نفسها، كخالد بن الوليد وعثمان
بن عفان^{٤٩}، إذ كأننا به يريد أن يقدم الشخصية التاريخية الأنسب لفئة الشباب، والقصيدة تحمل
عنوان "تحية إلى الشاب المسلم"، فكان أسامة أنسبهم لأنه تولى قيادة ذلك الجيش وهو لم يزل
شاباً يافعاً^{٥٠}.

كما لم يهمل الدعاة استدعاء الأبطال المعاصرين، تخليداً لذكراهم، فالأمة لا تزال تلد
أمثال هؤلاء في ساحات الجهاد وميادين المعرفة إلى يومنا هذا، وكأن شعراؤنا يريدون التأكيد
على خيرية الأمة وأنها لا تزال بخير، فهم لا يتحدثون إلا عن واقع معاش، ونماذج حقيقية
عايشوها هم بأنفسهم، وليست شخصيات أسطورية من نسج الخيال، وهذا - بلا شك - أدعى
للاستجابة والتأثير.

ولذلك كان الاهتمام بالعلماء من أبرز المظاهر التي توضح اهتمامهم بالعلم ورجاله،
إيماناً منهم بقوله تعالى: ^{٥١} ﴿قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾، ويظهر هذا
الاهتمام جلياً عند رثاء العلماء الأجلاء ومن بينهم العالمين الجليلين عبد العزيز بن باز،
ومحمد بن صالح العثيمين، فقد رثيا بقصائد مؤثرة، لاحتوائها على كثير من مشاعر الحزن
والأسى، ولا غرو، فإن في موت العلماء رفع للعلم^{٥٢} وقبض للمعرفة، وقد جاء رثاء الاثنين
معاً في قصيدة القرني "فقدنا ابن العثيمين" نظراً لتقارب وفاة العلمين رحمهما الله: ^{٥٣}
على العلم نبكي أم على الفضل نجزع
وما منهما إلا مصاب مفعج

فقدنا (العثيمين) الإمام وإنه على مثله شم الرواسي تصدع
وكادت جروح القلب تبيري نزيهاً على (الباز) حتى حل خطب مضعض
وينحى الشيخ القرضاوي منحى آخر في تقدير العلماء، إذ نراه يتصور أنهم أحياء
بما خلفوا من آراء ومبادئ، فهو يهدي ديوانه "المسلمون قادمون" إلى أستاذه حسن البنا،
نظير ما قدمه للأمة:°

لك يا إمامي، يا أعز معلم يا حامل المصباح في الزمن العمي
أهديك نفسي في قصائد صغتها تهدي وترجم، فهي أخت الأنجم
حسبوك مت، وأنت حي خالد ما مات غير المستبد المجرم
شيدت للإسلام صرحاً لم تكن لبناته غير الشباب المسلم

ولعل أشعار الدكتور عبد الرحمن العثماوي في وصف الطفل الفلسطيني المناضل هي
خير ما يتمثل به في هذا المقام، إذ هو رمز البطولة الإسلامية المعاصرة، وهو في الوقت
ذاته، تقرّيع لأذع للقاعدين عن الجهاد، وتعبير برجولتهم، ويبدو أن تسمية الشاعر لديوانه
الذي أهداه لأطفال الحجارة باسم "شموخ في زمن الانكسار" كان لأجل هذا التقرّيع. وهاك
صورة من الصور الرائعة التي رسمها العثماوي للطفل الفلسطيني البطل:°°

ووقفتُ حين رأيت طفلاً شامخاً قاماتنا من حوله تتقزم
طفل صغير غير أن شموخه أوحى إلي بأنه لا يهرم
طفل صغير والمدافع حوله مبهورة والغاصبون تبرموا
في كفه حجر، وتحت حدائه حجر ووجه عدوه متورم
من أنت يا هذا؟ أعدت تساؤلي والطفل يرمقني ولا يتكلم
من أنت يا هذا؟ ودحرج نظيرة نحوي لها معنى وراح يتمتم:
أنا من ربوع القدس طفل فارس أنا مؤمن بمبادئنا أنا مسلم

أليس في هذه الصورة الجميلة تقرّيع بالغ في حق المسلمين الذين قعدوا عن أداء
الواجب، مستسلمين للوعود الكاذبة والأمانى البعيدة؟ إن أقل تقدير لهؤلاء الأطفال أن نقف
لهم إجلالاً واحتراماً كما فعل الشاعر، غير أن هذه الوقفة ستفضحنا وتحقرنا أمامهم، نظراً
لعظم نفوسهم وجلالة تضحيتهم، وقد ظهر هذا جلياً في البيت الأول، ولكنه أظهر وأوضح في
البيت الأخير، حيث كرر الشاعر كلمة "أنا" ثلاث مرات، وهي لفظة مذمومة في سياق الفخر
والادعاء الكاذب، ولكنها هنا على العكس تماماً، لأنها مقرونة بالفعل والتصديق، فكانها
صفعات موجهة في وجوه القاعدين والمتبطين.

النتائج والتوصيات:

كانت تلك رحلة قصيرة في أشعار الدعاة المعاصرين، لم يتح من خلالها إلا استعراض بعض ملامحها ولكنها على الرغم من ذلك أفصحت وبجلاء عن مظاهر إسهامهم في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، والبناء الحضاري دين ودنيا، علم وأخلاق، قول وعمل، ماض وحاضر، عزم وهممة، وأمل في الغد وذلك ما جلته أشعارهم في تجاربهم الفنية الإبداعية. إن قيمة شعر الدعاة تكمن في أنه يمثل ذخيرة إيمانية للمسلم، تذكره بغاية وجوده، وتحدد مسؤولياته تجاه نفسه وأمته، ليكون خير إنسان لدينه ومجتمعه على حد سواء، ومن ثم قيامه بأعباء خلافة الأرض التي وكل بها على أحسن وجه.

ولعل أبرز ما يميز ذلك المضمون وضوح المعنى وشرفه، مع أصالة الفكرة وسماحتها، وهذا ما أدى - في رأينا - إلى التشابه والتوافق في كثير من المعاني والأفكار، ولا غرو، إذ إن مصدرها واحد، فهي مستمدة من مبادئ الدين وتعاليمه، ونتيجة عن الثقافة الإسلامية التي نهل منها الدعاة، فضلاً عن إمامهم بأحوال الأمة ومصالحها، وتقديرهم لما تقضيه الحياة المعاصرة من انفتاح وتأثر.

وعلى صعيد العاطفة، فإننا سنلقى في شعر الدعاة تلك الثنائية الواضحة، التي تجمع بين الحزن والفرح، واليأس والأمل، والقلق والاطمئنان، والوحشة والأس، والغضب والرضا.. وأكبر الظن لدينا أنها جميعاً ترجع إلى تفاعل الدعاة مع حال الأمة المضطربة، وانفعال وجدانهم من أجلها، فهم بين خوف ورجاء، خوف من تكالب الأعداء عليها وانجرافها وراء تيار التغريب، ورجاء في عودتها إلى مكانتها وانقشاع الغيمة عنها، إلا أننا نلاحظ أن العاطفة الإيجابية هي المسيطرة في الغالب، وبالتحديد في نهايات قصائدهم حيث يحرصون على بث الأمل استنهاضاً لعزيمة الأمة، وتفاؤلاً برحمة الله، وعملاً بقول النبي ﷺ "بشروا ولا تنفروا". وعلى ضوء ذلك، ارتأينا أن نقدم في نهاية هذه الورقة العلمية بعضاً من التوصيات التي نرجو أن تأخذ طريقها إلى حيز التنفيذ والتطبيق من قبل المؤسسات المعنية والأفراد المهتمين بالموضوع، وهي كما يلي:

١. جمع شعر الدعاة المعاصر والمساهم في البناء الحضاري للأمة الإسلامية في ديوان جامع، يشمل تراجم وافية لهم، وشرحاً مستوفياً لقصائدهم. ولعل رابطة الأدب الإسلامي هي أولى المؤسسات بهذا العمل الضخم. ولا شك أن ذلك العمل يثري جوانب مهمة للبناء الحضاري للأمة الإسلامية.

٢. دراسة شعر الدعاة المعاصر دراسة فنية مستوعبة جانبي الموضوع والشكل

لاستخلاص خصائصه وآفاقه. ونحن نندب لهذه المهمة طلبة الدراسات العليا وبخاصة المهتمين بمجالات الأدب الإسلامي.

٣. إقامة أمسيات شعرية خاصة بالشعراء الدعاة، وعقد ندوات علمية للتعريف بدورهم الأدبي في مجال الدعوة الإسلامية.

٤. إدراج نماذج مختارة من شعر الدعاة المعاصر في المناهج الجامعية، وتحفيز الطلاب على دراستها وحفظها وإقائها بصورة صحيحة.

الهوامش:

- ^١ النقد الأدبي أصوله ومناهجه، سيد قطب، ص ٢٧ بتصرف، ط٧، ١٩٩٣م، دار الشروق، بيروت.
- ^٢ منهج الفن الإسلامي، محمد قطب، ص ٢٢٥، ط٦، ١٩٨٣م، دار الشروق، بيروت.
- ^٣ مسؤولية الأديب المسلم في مواجهة التحديات: دراسة نقدية، د/أماني محمد عبد الفتاح، ح٣، ص ١٥٧٩، العدد الثالث والعشرون لجمعية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية فرع جامعة الأزهر ٢٠٠٧ م.
- ^٤ الحضارة والتقدم الإسلامي بأقلام فلاسفة النصارى، عبد المتعال محمد الجبري، ص ٩، ط١، ١٩٩٣م، مكتبة وهبة، القاهرة.
- ^٥ نفس المرجع، نفس الصفحة.
- ^٦ سورة آل عمران: ١٩.
- ^٧ سورة البقرة: ١٣٨.
- ^٨ سورة فصلت: ٣٣.
- ^٩ الحضارة والتقدم الإسلامي، الجبري، ص ٩، مرجع سابق.
- ^{١٠} نشيد الإيمان، محمد ضياء الدين الصابوني، ص ٢٤، ط١، ١٩٨١م، بدون ناشر.
- ^{١١} المرجع في الحضارة العربية الإسلامية، إبراهيم الكروي وعبد التواب شرف الدين، ص ٢٠، ١٩٨٤م، منشورات ذات السلاسل، الكويت.
- ^{١٢} المسلمون قادمون، يوسف القرضاوي، ص ٣٥، ط١، ١٩٩٤م، دار الوفاء، مصر.
- ^{١٣} عودة الغائب، محمد الحسناوي، ص ٥١، ط٢، ١٩٨٨م، دار الوفاء، المنصورة.
- ^{١٤} سورة العلق: ١.
- ^{١٥} وحي القلم، مصطفى صادق الرافعي، ج ٢، ص ٣١، ط١، ٢٠٠٠م، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ^{١٦} هو الشيخ الحبيب المستاوي التونسي، ولد في الرقبة - تطاوين ولاية مدنين بتونس عام ١٩٢٣م، حفظ القرآن صغيراً ودرس أصول العربية على يد جده لأبيه المرحوم أحمد المستاوي، ثم التحق بالكلية الزيتونية سنة ١٩٣٥ م، وتخرج فيها حاملاً شهادة العالمية في الآداب سنة ١٩٥١م، وانتدب للتدريس والوعظ ضمن بعثة تونسية إلى القطر الليبي عام ١٩٦١م، توفي عام ١٩٧٥م. ينظر: مقدمة ديوانه، مع الله، ١٩٨٠م، منشورات جواهر الإسلام، تونس.
- ^{١٧} مع الله، الحبيب المستاوي، ص ٦٦، مرجع سابق.
- ^{١٨} نشيد الإيمان، الصابوني، ص ١٥٨-١٥٩، مرجع سابق.
- ^{١٩} قصة الطموح، عائض القرني، ص ٧١، ط١، ٢٠٠١م، دار ابن حزم، بيروت.
- ^{٢٠} مع الله، المستاوي، ص ٨٥، مرجع سابق.
- ^{٢١} يا أمة الإسلام، عبد الرحمن صالح العشماوي، ص ١٧١، ١٩٩١م، مكتبة العبيكان، الرياض.
- ^{٢٢} مسند الشهاب، للقضاعي، تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، ج ٢، ص ١٩٣، حديث رقم ١١٦٥، ط ٢، ١٤٠٧هـ، مؤسسة الرسالة، بيروت. وفي الأدب المفرد للبخاري: "إنما بعثت لأتمم صالحى الأخلاق". حديث

- رقم ٢٧٤، باب حسن الخلق، ط٢، ١٩٨٥م، عالم الكتب، بيروت.
- ٢٣ الحضارة والتمدن الإسلامي، الجبري، ص٣٣، مرجع سابق.
- ٢٤ نشيد الإيمان، الصابوني، ص٥٦، مرجع سابق.
- ٢٥ المرجع السابق، ص١٦١.
- ٢٦ المسلمون قادمون، القرضاوي، ص٣١، مرجع سابق.
- ٢٧ المرجع السابق، ص٣٤.
- ٢٨ المرجع السابق، ص٤١.
- ٢٩ سورة القلم: ٤.
- ٣٠ نشيد الإيمان، الصابوني، ص١٩٣، مرجع سابق.
- ٣١ الترغيب والترهيب في شعر صدر الإسلام، شاكر محمود عبد علي، ص١١٣، ط١، ٢٠٠٥م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ٣٢ في الأدب الإسلامي المعاصر دراسة وتطبيق، بريغش، ص١١١، ط٢، ١٩٨٥م، مكتبة المنار، الأردن.
- ٣٣ سورة الحجرات: ١٣.
- ٣٤ نشيد الإيمان، الصابوني، ص٤٦، مرجع سابق.
- ٣٥ نفس المرجع، ص١٩٠.
- ٣٦ يا أمة الإسلام، العثماوي، ص١٨، مرجع سابق.
- ٣٧ قصة الطموح، القرني، ص١٣٤، مرجع سابق.
- ٣٨ سورة الأحزاب: ٤.
- المسلمون قادمون، القرضاوي، ص٣٥، مرجع سابق.
- ٤٠ الإسلام والثورة الحضارية، عون الشريف قاسم، ص١٤٨، ط٣، ١٩٩١م، دار الجيل، بيروت.
- ٤١ في الأدب الإسلامي المعاصر، محمد حسن بريغش، ص١٠٣-١٠٤، مرجع سابق.
- ٤٢ نفس المرجع، ص١٠٦.
- ٤٣ يا أمة الإسلام، العثماوي، ص١٤٦-١٤٧، مرجع سابق.
- ٤٤ قصة الطموح، القرني، ص١٠٤، مرجع سابق.
- ٤٥ نشيد الإيمان، الصابوني، ص١٥٧، مرجع سابق.
- ٤٦ مع الله، المستاوي، ص٣٢، مرجع سابق.
- ٤٧ نشيد الإيمان، الصابوني، ص١٧٤، مرجع سابق.
- ٤٨ ونص مقولة أبي بكر هو: "وما علي أن أغير قديمي في سبيل الله". ينظر: تاريخ الأمم والملوك، أبو جعفر الطبري، ج ٤، ص ٤٦، ط١، ١٩٨٧م، دار الفكر، بيروت.
- ٤٩ لم يقف الصابوني عند أبي بكر وأسامة فحسب بل تعداهما إلى خالد بن الوليد، وعمر بن الخطاب، وسعد بن أبي وقاص، وأبي محجن الثقفي، وسلمى زوجة سعد، وأخيراً عثمان بن عفان رضي الله عن الجميع.
- ٥٠ طالبت الأنصار رجلاً أقدم سناً من أسامة يتولى أمر الجيش، وأرسلوا عمر بن الخطاب ليحدث الصديق في

ذلك، فقال عمر: فإن الأنصار تطلب رجلاً أقدم سنّاً من أسامة، فوثب أبو بكر وكان جالساً وأخذ بلحية عمر، وقال: تكتلك أمك يا ابن الخطاب! استعمله رسول الله ﷺ وتأمرنى أن أعزله! ينظر: تاريخ الأمم والملوك، الطبري، ج ٤، ص ٤٦، مصدر سابق.

^{٥١} سورة الزمر: ٩.

^{٥٢} فعن عبد الله بن عمرو بن العاص قال: قال رسول الله ﷺ: "إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من الناس، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء، حتى إذا لم يترك عالماً، اتخذ الناس رؤوساً جهالاً، فسئلوا فأفتوا بغير علم، فضلوا وأضلوا". سنن الترمذي، أبو عيسى محمد الترمذي، ص ٧٥٠، حديث رقم ٢٦٥٧، باب ما جاء في ذهاب العلم، ط ١، ٢٠٠٢م، دار ابن حزم، بيروت.

^{٥٣} قصة الطموح، القرني، ص ٢٣، مرجع سابق، وأما قصيدته في الشيخ ابن باز فهي بعنوان (وكسفت شمس العلوم) ص ١٢٩، ومطلعها:

رحلت وأرواح الملايين تعصر وأجفاننا من حزن فقدك تمطر

^{٥٤} المسلمون قادمون، القرضاوي، ص ٥، مرجع سابق.

^{٥٥} شموخ في زمن الاتكسار، عبد الرحمن صالح العشماوي، ص ١٤، ط ٢، ١٩٩١م، مكتبة العبيكان، الرياض.

استخدام الحاسب الآلي والانترنت
في إعداد معلمي اللغة العربية
للسناطقين بغيرها وتدريبهم:
تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود

د. سعد بن علي بن وهف القحطاني
إسناد نعليق اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المشارك
معهد اللغة العربية - جامعة الملك سعود

مقدمة

منذ صدور الأمر الملكي الكريم بإنشاء معهد اللغة العربية في عام ١٣٩٤هـ والمعهد يعمل على استخدام وتطوير الوسائل المساعدة على تعليم اللغة العربية للسناطقين بغيرها. وقد تضمنت خطط البرامج الدراسية لطلاب المستوى الأول في قسمي إعداد وتدريب المعلمين مقررات عن الوسائل السمعية والبصرية المعينة في تعليم اللغة بما في ذلك مختبرات اللغة وأجهزة تسجيل الصوت ووسائل عرض الصور الثابتة والمتحركة والبطاقات واللوحات وأساليب الاستفادة من هذه الوسائل في تدريس اللغة العربية. وإدراكا من معهد اللغة العربية بأهمية التطوير والتحديث في هذا المجال، فقد حلت وسائل حديثة أكثر فاعلية محل الوسائل التقليدية المستخدمة في تعليم اللغة. فالمعمل الصوتي القديم الذي كان يستخدمه المعهد تم استبداله بمعمل حاسوبي حديث يشتمل على أحدث ماتوصلت إليه التقنية في مجال تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي. وتبعاً لذلك فقد تغيرت أساليب تدريس مقررات تقنيات تعليم اللغة من تلك التي تعتمد

على الحفظ والاستذكار إلى أساليب أخرى تعتمد على التطبيق العملي داخل معمل الحاسب الآلي. ونتيجة لذلك أبدى عدد كبير من الطلاب رضاهم عن الأساليب الحديثة المستخدمة في تدريس تلك المقررات الأمر الذي ساهم في زيادة اتجاهاتهم نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة. فقد تبين أن ٣٨% من طلاب المقرر التحقوا بدورات متقدمة في الحاسب الآلي بعد أن انتقلوا للمستوى الثاني من دراسة برنامجي تدريب وإعداد المعلمين. وشملت تلك الدورات التي التحقوا بها برامج مثل: العروض التقديمية ، ومعالج النصوص ، ومعالج البيانات ، ومعالج الجداول الحسابية ، ومعالج الرسوم والصور ، بالإضافة إلى قراءات مكثفة في مجال تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي. ولذلك فقد أصبح من بين خريجي المعهد من المعلمين من هم ملمون باستخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وقادرون على إقامة دورات تدريبية لزملائهم المعلمين حول كيفية استخدام الحاسب الآلي وبرمجياته المختلفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المراكز والمعاهد التي ينتسبون إليها في مختلف بقاع العالم.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعريف باستخدامات الحاسب الآلي والانترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم من خلال تقديم نموذج تطبيقي لتلك الاستخدامات في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وبيان توجهات المتدربين نحو مفردات المقرر ، والمشكلات التي واجهها الباحث أثناء تطبيقه لذلك النموذج.

مشكلة البحث:

يعالج هذا البحث قضية استخدامات الحاسب الآلي والانترنت في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم . وتتخلص المشكلة في قلة الفرص المتاحة للطلاب المعلمين للتدريب على استخدامات الحاسب الآلي والانترنت في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعدم وجود نموذج يمكن الاعتماد عليه في هذا المجال. وعلى الرغم من اطلاع الباحث على الكثير من بحوث تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بحكم تخصصه في هذا المجال ، إلا إنه لم يعثر على أي من الدراسات التي تتناول تطبيقات الحاسب الآلي والانترنت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصة فيما يتعلق بإعداد المعلمين وتدريبهم. ولاتقتصر هذه المشكلة على برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ، بل هي مشكلة كثير من البرامج الإعدادية والتدريبية لمعلمي اللغات الأجنبية.

وقد عايش الباحث هذه المشكلة خلال عمله أستاذاً لمقررات تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، ومسؤولاً عن إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الأمر الذي جعله يقوم بإجراء الدراسة الحالية. وفي ضوء مظاهر مشكلة البحث يمكن تحديد السؤال الرئيس التالي:

كيف يتم استخدام الحاسب الآلي والانترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ماهي اتجاهات الطلاب المتدربين نحو مفردات مقرر تقنيات تعليم اللغة؟
- ٢- هل ساهم المقرر في زيادة اتجاه الطلاب المعلمين نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة؟
- ٣- ماهي المشكلات التي واجهت الباحث ، وكيف تم التغلب عليها؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوع استخدامات الحاسب الآلي والانترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، موضوع لم يسبق أن تمت دراسته إذ تفتقر المكتبات الجامعية لمثل هذه الدراسات حيث تعد على حد علم الباحث الأولى من نوعها في هذا المجال ، وبالتحديد فان هذه الدراسة تعد مهمة لجميع معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير العرب في الوطن العربي ، ويتوقع لنتائج هذه الدراسة أن تساعد تلك المعاهد والمراكز في حالة تطبيق الحاسب الآلي والانترنت في تعليم اللغة للناطقين بغيرها ، كما يأمل الباحث أن تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق للباحثين في هذا المجال والتركيز على معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية بشكل خاص .

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على الطلاب المعلمين الملتحقين ببرامج الدبلوم (المستوى الأول فقط) بقسمي إعداد وتدريب المعلمين في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود خلال الأعوام الجامعية ١٤٢٢/١٤٢٣هـ حتى ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ.

مصطلحات الدراسة:

• تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي:

يشمل هذا المصطلح استخدام الحاسب الآلي وتقنياته المختلفة بما فيها الانترنت المحلية والعالمية وبرمجيات اللغة المختلفة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

• الفرق بين الإعداد والتدريب:

يركز الإعداد على الطلاب من حملة البكالوريوس في تخصصات اللغة العربية أو الشريعة ويعدهم لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال إعطائهم خلفية نظرية في علم اللغة النظري والتطبيقي وتطبيق نظرياته على اللغة العربية. أما التدريب فيعمل على تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (أثناء الخدمة) وتدريبهم على أحدث الطرق والأساليب والنظريات في هذا المجال.

• مقرر تقنيات تعليم اللغة:

إحدى مقررات المستوى الأول بقسمي إعداد و تدريب المعلمين بالمعهد والتي تهدف إلى تعريف الطلاب بالوسائل والتقنيات الحديثة المعينة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الميداني المناسب لأهداف هذه الدراسة

وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى .

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين المسجلين في مقرري تقنيات تعليم اللغة (المستوى الأول) ببرنامج إعداد وتدريب المعلمين من العام الجامعي ١٤٢٢/١٤٢٣ حتى ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ. وقد تم استثناء طلاب المستوى الثاني لوجود المقررات المذكورة في المستوى الأول فقط فبلغ مجتمع الدراسة (١٦٤) طالبا معلما . وزعت أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها على جميع طلاب المقررين من كل عام واستجاب جميعهم (١٦٤) عضواً استبعد اثنان لعدم اكتمال إجاباتهم وأصبح عدد الاستبانة الصالحة للتحليل (١٦٢) استبانة شكلت ما نسبة (٩٨,٨%) من المجتمع الأصلي للدراسة والجدول التالي يوضح خصائص العينة حسب المتغيرات المستقلة.

صدق الأداة :

قام الباحث بعرض الاستبيان على خمسة محكمين في مجال علم اللغة التطبيقي لمعرفة مدى تحقيقه للأهداف المنوطة به. وطلب منهم تحديد مدى شمولية الاستبانة لموضوع البحث والصحة العلمية لل فقرات ودرجة ارتباط كل معيار بالمجال الذي أدرج تحته وإضافة فقرات جديدة أو حذفها أو تعديلها والصحة اللغوية لل فقرات وصلاحيّة الاستبانة للتطبيق. وقد أشاروا ببعض التعديلات مثل : وضع عنوان جانبي لكل محور وحذف أو تعديل بعض المفردات ، و تم التعديل بناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم ، كما

تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرومباخ، ووجد أن ألفا يساوي ٨٥ ر . وهو مؤشر على درجة مرتفعة من الثبات.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى التعريف باستخدامات الحاسب الآلي والانترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وبيان توجهات المتدربين نحو مفردات المقرر، والمشكلات التي واجهها الباحث أثناء استخدام الحاسب الآلي والانترنت. ويمكن عرض نتائج البحث الحالي من خلال المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تناول النتائج الكمية، التي عبرت عن آراء المتدربين على الأسئلة التي وردت في الاستبيان، وعلى أثر متغيرات الجنسية والتخصص، والدرجة العلمية والخبرة. وفيما يلي عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: اتجاهات المتدربين نحو المقدمات والتعريفات:

يمكن عرض مفردات هذا القسم والوزن الحسابي لكل مفردة وترتيبها كما يوضحه

الجدول (١) التالي:

| م | المفردات | الوزن النسبي المنوي | الترتيب |
|---|------------------------------------|------------------------|---------|
| ١ | مقدمة عن الإنترنت وكيفية عملها | ٩٠ % | ١ |
| ٢ | مقدمة عن المكونات الأساسية للحاسوب | ٧٥ % | ٢ |

| | | | |
|---|------|---|---|
| ٣ | ٧١ % | مقدمه عن الوسائل التقليدية والوسائل الحديثة | ٣ |
|---|------|---|---|

يتضح من الجدول رقم (١) مايلي:

١- أن المقدمات والتعريفات نالت اهتماما لدى المتدربين يتراوح بين النسب المئوية ٧٠% و ٩٠ % هي على الترتيب: مقدمة عن الإنترنت وكيفية عملها ، و مقدمة عن المكونات الأساسية للحاسوب ، ومقدمه عن الوسائل التقليدية والوسائل الحديثة.

٢- أن المقدمة الخاصة بالإنترنت وكيفية عملها نالت أعلى الاهتمامات من قبل المتدربين .

والملاحظ أن المقدمات المرتبطة بالحاسب الآلي والإنترنت نالت نسبة مئوية أعلى من تلك التي تتحدث عن الوسائل التقليدية أو الوسائل الحديثة بشكل عام ، مما يعني أن هناك اهتماما عاليا لدى المتدربين بالتقنيات الحديثة واستخداماتها في تعليم اللغة العربية.

ثانيا: توجهات المتدربين نحو المهارات الحاسوبية الأساسية التي يحتاجها الطالب المتدرب:

يمكن عرض مفردات هذا القسم والوزن الحسابي لكل مفردة وترتيبها كما يوضحه

الجدول (٢) التالي:

| م | المفردات | الوزن المئوي | النسبي | الترتيب |
|---|---|-----------------|--------|---------|
| ١ | تصفح الانترنت | ٩٨ % | | ١ |
| ٢ | إرسال واستقبال البريد الإلكتروني | ٩٦ % | | ٢ |
| ٣ | استخدام محركات البحث | ٩٤ % | | ٣ |
| ٤ | الطباعة باللمس | ٩١ % | | ٤ |
| ٥ | حفظ البيانات وطباعتها باستخدام معالج النصوص | ٨٢ % | | ٥ |

يتضح من الجدول رقم (٢) مايلي :

١- أن المهارات الأساسية المتعلقة بالانترنت حظيت بدرجة اهتمام عالية جدا لدى المتدربين ونالت وزنا نسبيا مئويا وصل إلى أكثر من ٩٤% هي على الترتيب : تصفح الانترنت ، وإرسال واستقبال البريد الإلكتروني ، و استخدام محركات البحث .

٢- أن الطباعة باللمس وحفظ البيانات وطباعتها باستخدام معالج النصوص قد نالت نسبة مئوية عالية وصلت إلى ٩١% للطباعة باللمس و ٨٢% لحفظ البيانات وطباعتها باستخدام معالج النصوص.

والملاحظ على هذه المهارات الأساسية أنها قد حظيت بدرجة اهتمام عالية من قبل الطلاب المعلمين مما يعني أنها لازمة وضرورية لضمان استخدام الحاسب الآلي في تعليم اللغة العربية. ومن غير الممكن للمعلم الذي لا يجيد هذه المهارات أن يستخدم الحاسب الآلي في تعليم اللغة بشكل فاعل وصحيح. ونتيجة لذلك فإن على برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية (قبل وأثناء الخدمة) أن تهين المعلمين لإتقان هذه المهارات قبل البدء في تطبيقات الحاسب الآلي في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

ثالثاً: اتجاهات المتدربين نحو تطبيقات الحاسب الآلي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

جدول (٣) النسب المئوية لاتجاهات المتدربين نحو مفردات المقرر

| م | المفردات | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|--|--------------|---------|
| ١ | القوائم البريدية واستخدامها في تدريس اللغة العربية | ٨٩% | ١ |
| ٢ | مواقع تعليم اللغة العربية على الانترنت | ٨٦% | ٢ |
| ٣ | برمجيات تعليم اللغة العربية | ٨٥% | ٣ |
| ٤ | برنامج العروض التقديمية واستخداماته في تعليم اللغة العربية | ٨١% | ٤ |
| ٥ | التصوير الرقمي واستخداماته في تعليم اللغة العربية | ٧٨% | ٥ |

| م | المفردات | الوزن المئوي | النسبي | الترتيب |
|---|--|-----------------|--------|---------|
| ٦ | برنامج معالج النصوص واستخداماته في تعليم اللغة العربية | %٦١ | | ٦ |
| ٧ | التقرير النهائي | %٦٠ | | ٧ |

يتضح من الجدول رقم (٣) مايلي:

١- أن القوائم البريدية واستخدامها في تدريس اللغة العربية قد نالت أعلى الاهتمامات لدى المتدربين ٨٩%. وقد جاءت مواقع تعليم اللغة العربية على الانترنت في مرتبة تالية من حيث الأهمية النسبية حيث نالت النسبة المئوية ٨٦% مما يؤكد أهمية التقنيات المرتبطة بالانترنت لدى الطلاب المتدربين.

٢- أن بقية المفردات قد نالت درجات عالية نسبيا تراوحت بين ٦٠% و ٨٥% هي على الترتيب: برمجيات تعليم اللغة العربية ، وبرنامج العروض التقديمية ، والتصوير الرقمي واستخداماته في تعليم اللغة العربية ، وبرنامج معالج النصوص ، والتقرير النهائي.

والملاحظ أن المقرر في مجمله قد نال اهتمام جميع الطلاب المتدربين بغض النظر عن تفضيل مفردة على أخرى. ولم تسجل أي من مفرداته أقل من ٦٠% من اهتمام الطلاب المشاركين في البحث. ويشير حصول مفردات المقرر على هذه الدرجة من

الاهتمام من قبل الطلاب المتدربين إلى معرفتهم بأهمية التقنيات الحديثة وإمكانية استخدامها مستقبلا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

رابعا: مساهمة المقرر في زيادة اتجاه الطلاب المعلمين نحو تعلم الحاسوب واستخداماته في تعليم اللغة:

يتتبع الباحث لطلاب المقرر الذين التحقوا بالمستوى الثاني والأخير من برنامجي الدبلوم العالي لإعداد وتدريب المعلمين، اتضح أن ٥٥ طالبا أي ٣٨% من الطلاب الذين درسوا المقرر التحقوا بدورات متقدمة في الحاسب الآلي شملت: برامج العروض التقديمية، و معالج النصوص، ومعالج البيانات ، ومعالج الجداول الحسابية ، ومعالج الرسوم والصور. وقد تم عقد معظم هذه الدورات في مركز الحاسب الآلي والهوايات التابع لعمادة شؤون الطلاب بالجامعة. ويؤكد الطلاب بأن المعلومات الحاسوبية التي درسوها في مقرر تقنيات تعليم اللغة في المستوى الأول هي التي دفعتهم للالتحاق بهذه الدورات رغبة منهم في تطوير قدراتهم في هذا المجال. ويؤكد عدد آخر من الطلاب الذين عادوا إلى بلدانهم والتحقوا بمهنة التعليم أنهم بدؤوا في استخدام الحاسب الآلي والانترنت في المؤسسات التعليمية التي يعملون بها ، ويردون الفضل للمعلومات التي حصلوا عليها أثناء التحاقهم بجامعة الملك سعود بشكل عام و ببرامج معهد اللغة العربية بشكل خاص. بل إن بعض هؤلاء الخريجين أكدوا بأنهم قد شرعوا في إقامة دورات تدريبية لزملائهم المعلمين حول كيفية استخدام الحاسب الآلي والانترنت في تعليم اللغة العربية على غرار النموذج الذي تعلموه في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود.

خامساً: المشكلات التي واجهها الباحث والحلول المقترحة لكل مشكلة

واجه الباحث الكثير من المشكلات الأكاديمية والتقنية أثناء تدريس مقرر تقنيات

تعليم اللغة، ومنها:

١- تفاوت خبرات الطلاب التقنية:

تغلب على الطلاب المتدربين الملتحقين ببرنامجي إعداد وتدريب المعلمين الخلفيات التقنية المختلفة تبعاً للبلدان التي ينتمون إليها. فنجد أن الطلاب الذين يأتون من بلدان متقدمة تقنياً ملمين ببعض جوانب الحاسب الآلي والانترنت، بينما يغلب على الطلاب الذين ينتمون لبلدان أقل تقدماً في المجال التقني عدم الإلمام بما عدا بعض الطلاب الذين أتحت لهم الفرصة للحصول على بعض الدورات في هذا المجال. ويشكل هذا التفاوت بين الطلاب مشكلة حقيقية للمدرس حيث لا يستطيع الارتفاع بالتدريس إلى مستوى الطلاب الذين لديهم خلفية تقنية أو النزول به إلى مستوى الذين تنعدم لديهم هذه الخلفية. ولتجاوز هذه المشكلة، فقد عمد الباحث إلى الاستعانة بأصحاب الخبرة من الطلاب لمساعدته في تدريب زملائهم ممن لا توجد لديهم معرفة بالمهارات الحاسوبية البسيطة. وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها حيث خففت الضغط على المدرس وجعلت الطلاب أصحاب الخبرة يشعرون بأهمية وجودهم بين زملائهم المتدربين.

٢- كثرة أعطال الأجهزة:

تفاجأ الباحث أكثر من مرة بحدوث أعطال فنية طارئة لأجهزة معمل الحاسب الآلي الذي يدرس فيه الطلاب الأمر الذي أربك العملية التعليمية وتسبب في تأخير بعض

الدروس. وقد توصل الباحث إلى أن أفضل طريقة للتغلب على هذه المشكلة هي أن يكون هناك فنيا متواجدا إلى جانب المعلم في المعمل يستطيع أن يتدخل في الوقت المناسب لإصلاح الأعطال الفنية الطارئة. ويفضل أن يكون دائما عدد الأجهزة في المعمل أكثر من عدد الطلاب وبذلك يستطيع المعلم استخدام الأجهزة الإضافية حتى يفرغ الفني من إصلاح الأجهزة التي توقفت عن العمل دون أن يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

٣- عدد الطلاب:

كلما كان عدد الطلاب أكثر كلما كانت عملية متابعتهم من قبل المعلم أصعب. وقد توصل الباحث إلى أن العدد الذي يمكن للمعلم متابعته أثناء التدريس في معمل الحاسب الآلي هو من ١٥-٢٠ طالبا. ويصعب على المعلم متابعة أكثر من هذا العدد وخاصة إذا كان عدد من ليس لديهم خلفية في الحاسب الآلي من الطلاب يفوق عدد الذين لديهم بعض الخبرة في هذا المجال. ويقترح الباحث على المعلم الاستعانة بأصحاب الخبرة من الطلاب لمساعدته في تدريب زملائهم على بعض المهارات الحاسوبية حتى يتفرغ المعلم للتركيز على الطلاب الأقل خبرة.

٤- انشغال الطلاب بالأجهزة عن الدرس:

لاحظ الباحث انشغال بعض الطلاب بالأجهزة عن الموضوع الأساسي الذي يجب التركيز عليه وهو الدرس الذي يلقيه المعلم أحيانا بدون الحاجة لاستخدام الأجهزة. فوجد أن بعض الطلاب يتصفحون الانترنت أو البريد الإلكتروني في الوقت الذي يكون

هو منهما في إيضاح فكرة معينة في الدرس. وتوصل الباحث إلى أن مسألة التحكم في أجهزة الطلاب من قبل المعلم أمر لا بد منه. ويمكن التوصل إلى ذلك باستخدام بعض برامج التحكم التي تمكن المعلم من إغلاق جميع الأجهزة أو فتحها في الوقت الذي يراه. وعند عدم وجود مثل هذه البرمجيات يمكن للمعلم أثناء إلقائه للدرس أن يطلب من المتدربين إغلاق الشاشات التي أمامهم والاستماع للمحاضرة التي يلقيها.

٥- الدخول على بعض المواقع غير المناسبة على شبكة الانترنت:

قد يصعب على المعلم متابعة مايتصفحها الطلاب المتدربون من مواد على الانترنت أثناء انشغاله في الصف وذلك عندما تكون الانترنت مفتوحة لجميع الطلاب. والحل لهذه المشكلة يكمن في طريقتين، الأولى وجود برمجيات تمكن المعلم من متابعة مايتصفحها المتدربون والتحكم فيه ، والثانية أن يتم تنزيل المواقع التي يرغب المعلم في تقديمها للطلاب بحيث تكون شبكة المعلم مفتوحة وشبكة الطلاب محلية. وباستخدام تلك الطرق ، لن يستطيع الطلاب الخروج من المواقع التي يرغب المعلم في تصفحهم لها.

سادسا: توصيات ومقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

- أن يتم توزيع مقرر تقنيات تعليم اللغة المقرر على الطلاب المعلمين في برنامجي إعداد وتدريب المعلمين على فصلين دراسيين بدلا من فصل دراسي واحد. ويخصص المقرر في المستوى الأول للمهارات الحاسوبية وتعلمها ،

والمقرر في المستوى الثاني لتطبيقات الحاسب الآلي والانترنت في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- إنشاء موقع على الشبكة يتواصل من خلاله المعلم مع طلبة المقرر. ويمكن أن يضع المعلم جميع محتويات المقرر كاملة على هذا الموقع بحيث يطلع عليها الطلاب أثناء التدريس وخارج وقت التدريس. كما يمكن أن يتبادل المعلم مع الطلاب والطلاب مع زملائهم الأسئلة والاستفسارات والواجبات المتعلقة بالمقرر من أي مكان وفي أي وقت.

- توفير معمل حاسب آلي إضافي قريب من مبنى المعهد يستطيع الطلاب من خلاله التدريب على تطبيقات الحاسب الآلي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خارج أوقات الدراسة وفي الأوقات التي يكون فيها المعمل الأساسي مشغولا بطلاب آخرين.

- توفير فني مختبر حاسب آلي للتدخل في الوقت المناسب عند حدوث أعطال طارئة. ويمكن للفني أن يكون قريبا من المعمل أو يعمل مباشرة مع المعلم أثناء تدريسه للمقرر. ويقوم الفني أيضا بجدولة المعلمين لاستخدام المعمل وتنصيب البرمجيات التعليمية وصيانة الأجهزة وتجهيز المعمل قبل بداية الدرس.

- أن يكون التركيز في المقرر على الجوانب العملية مع ضرورة إعطاء الطلاب المتدربين خلفية نظرية عن تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

الشعر في مجال تعليم اللغة

د. عارف كرخي أبو خيري
أسناذ الأدب المشارك
جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية
بروناي دار السلاج

مدخل:

يجتهد العلماء في إجراء البحوث لتعليم اللغات، ويحاولون دائماً تطوير المواد التعليمية وطرق التدريس والوسائل وترغيب الدارسين في تعلمها، ومن هذه المحاولات استغلال الجرائد والألعاب اللغوية والتلفزيونية والكومبيوتر، ومنها استغلال العلوم الإنسانية المهمة كعلم اللغة التطبيقي وعلم النفس والأدب في هذا المجال.

وأحاول في هذا البحث لفت أنظار الباحثين والمعلمين إلى أهمية استغلال الشعر في تعليم اللغة العربية لغير العرب على وجه الخصوص، وسوف أركز فيه على ألوان الشعر التي تصلح في هذا الصدد، متحدثاً عن القواعد التي تتحكم في اختيار الأشعار وترتيبها، ومقدماً لبعض النماذج المقترحة، ثم أمضي بعد ذلك لأبين المدخل التعليمي لتدريس الشعر، ثم أخلص من ذلك إلى النواحي اللغوية التي يمكن أن تقدم للمتعلمين من خلال الشعر. وفي الختام أتحدث عن الطرائق التعليمية التي يمكن أن تتبع في هذا المجال.

٢- الشعر:

يجمع الباحثون على أن الشعر أقدم ما زاوله الإنسان من الفنون الأدبية، كما يرجح الكثيرون أن أصل الشعر من الغناء والإنشاد الشعبي، ومما يقوى هذا الرأي أن الكلمة التي تطلق على الشعر في أدب حضارة وادي الرافدين وهي كلمة "شيرو" البابلية و"سير" أو "شر" (Sir) السومرية التي ظهرت في نظام الكتابة المسمارية منذ أول ظهور الكتابة تعني في أصلها الغناء والإنشاد والترنيم.^(١)

وقد دارت حول الشعر - منذ أرسطو حتى اليوم - عشرات التعريفات يتسم بعضها

بالأسلوب الفضفاض الذي لا يخرج منه الدارس بشيء يذكر عن جوهر الشعر وماهيته، كقول نزار قباني "الفن الشعري هو ذلك الساحر الذي يحول النحاس إلى ذهب، ويقلب التراب إلى ضوء"^(٢)، كما تشير طائفة أخرى من هذه التعاريف إلى عناصر عديدة مختلفة كمصدر الشعر، ومكوناته، وهدفه، وعلاقته ببعض القضايا الفلسفية، أو صلته بالفنون الأخرى كالموسيقى والرسم،... إلخ. ولن نقف في هذا البحث عند أمثال هذه التعاريف، ولكننا سنلتم بالتعاريف التي تحدد جوهر الشعر وماهيته، وهي تعاريف مختلفة ومتباينة، كما سنرى، وليس في هذا ما يثير الدهشة أو الاستغراب، فالشعر لا يعدّ - كالفن والأدب - من قبيل الحقائق السرمدية، بل إنه يقبل دائماً تعريفات جديدة، فالطبقة المهيمنة في كل حقبة تاريخية لها تأثيرها المهم في تحديد الفن، وكلما نشأت اتجاهات جديدة حرصت هذه الطبقة عادة على إدماجها في عالمها الإيديولوجي.^(٣)

ففي تحديد ماهية الشعر كان العرب في صدر الإسلام لا ينظرون إلى الشعر على أنه فن من الفنون، بل كانوا يرونه صناعة من الصناعات، ويظهر ذلك في قول عمر بن الخطاب "خير صناعات العرب أبيات يقدّمها الرجل بين يدي حاجته"^(٤) وفي العصر العباسي عدّوه علماء من العلوم. يقول القاضي الجرجاني "الشعر علم من علوم العرب يشترك فيه الطبع والرواية والذكاء، ثم تكون الدربة مادة له وقوة لكل مادة من أسبابه."^(٥) وفي عصرنا ينكر العارفون بالشعر أن يدرج ضمن الصناعات، كالنسيج، أو النجارة مثلاً، ويرون فيه فناً يسمو على الصنعة والمهارة الحرفية. يقول أموند ولسن "الشعر فن أكثر بدائية وأشدّ همجية من النثر"^(٦) ويقول نبيل راغب "الشعر في حقيقته لا يمكن أن يكون نوعاً من الصنعة، لأن هذا يعني أن الشاعر يجب أن يحصل على نوع من التخصص الحرفي الذي ينشد نفس المهارة التي يتميز بها الصانع الذي يدرك كل أبعاد صنعه عن طريق خبرته الشخصية ونتيجة لمشاركته في تجارب الآخرين الذين تتلمذ على أيديهم. ولكن المهارة الحرفية التي يحققها لا يمكن أن تجعل منه فنانياً، لأن الحرفي يُصنع في حين أن الفنان يولد."^(٧)

وحدّ الشعر الصحيح لا نجده في هذين التعريفين الأخيرين وأمثالهما من التعاريف التي لا تكفي في تبيين ماهية هذا الفن وتمييزه عن بقية الفنون، وإنما نجد تحديداً أجود وأفضل في بعض التعريفات الأخرى عند الشعراء والأدباء كقول صلاح عبد الصبور "الشعر فن اكتشاف الجانب الجمالي والوجداني في الحياة، والتعبير عنه بالكلمات الموسقة"^(٨). وقول أحمد هيكل "الشعر ليس الكلام الموزون المقفى كما يقال أحياناً؛ وإنما هو كل تجربة إنسانية مصوغة

صياغة فنية كلامية مموسقة^(٩) وقول إيدجار ألن بو "الشعر شكل وصور قوية تحمل مادة خفيفة، وقوته في إيحائه كنغمات التأليف الموسيقي، ولا شأن للشعر بالخير والحق ولكن بالجمال وحده^(١٠) وقول محمد غنيمي هلال "الشعر في معناه الحديث تأمل نفسى، تمر فيه التجربة من خلال النفس، ويبعث في قارئه - كما يثير في مؤلفه - عواطف ومشاعر وأفكاراً ذاتية في جوهرها، ويتخذ الشاعر ذاته محوراً لها، لا يعتمد على الحقائق الموضوعية مجردة من عواطفه، وإنما يعدّ ذاته هو معياراً لها. فإذا تناول العوالم الخارجية، أو نظر إلى بينته نظرة شكوى أو تصويب، فإن هذا العالم، وما فيه ومن فيه، يتحولون لدى الشاعر إلى حالة نفسية^(١١) وقول سي - دي لويس "الطابع السامي للكلمات والتناسق الواعي والتشكيلية النادرة والمنطق المنغم هي السمات التي نتعرف بها على الشعر.^(١٢)

وتعريف لويس الأخير، وإن جمع أبرز عناصر الشعر من المفردات المنتقاة، والترتيب المنظم، والتصوير النادر، والموسيقى المطربة، لا يحدّد الشعر تحديداً دقيقاً وإن كان، مع ذلك، قريباً قريباً ما. أما التعريف الذي نحبّه في تعريف الشعر فهو قول عز الدين إسماعيل "الشعر هو الامتداد المستمر لفرحة الإنسان الغامرة، هو استكشاف دائم لعالم الكلمة، واستكشاف دائم للوجود عن طريق الكلمة. ومن ثم كان الشعر هو الوسيلة الوحيدة لغنى اللغة وغنى الحياة على السواء^(١٣) فهذا التعريف البديع لا يحدد ماهية الشعر وأداته اللغوية فحسب، بل يحدد رسالته ووظيفته والغاية منه، ويحدد شكله ومضمونه، كما يربط هذا الفن بالعاطفة، ويصله بالإنسان من ناحية، وبالحياتية من ناحية أخرى، ويرى فيه - لا استكشافاً دائماً للوجود فحسب - بل لعالم الكلمة. فضلاً عن ذلك كله، يرى الشعر وسيلة وحيدة لغنى الحياة وغنى اللغة. وهذا الجانب الأخير أهم ما يميّز هذا التعريف عن غيره من التعاريف الأخرى. ولهذا السبب نأخذ به، ونستند إليه في هذا البحث عن توظيف الشعر العربى في تدريس اللغة العربية للدارسين من غير العرب على وجه الخصوص.

٣- توظيف الشعر العربى في تعليم اللغة العربية :

لقد سبق للعرب أن عنوا عناية بالغة بتوظيف الشعر في تعليم اللغة العربية منذ القرن الأول للهجرة، ففي العصر الأموي عمد فريق من الشعراء إلى إحالة شعرهم إلى متون لغوية يقدمونها للغويين ليستخدموها مادة لتعليم الألفاظ والأساليب العربية، وقد برز في هذا المجال رؤية والعجاج. وفي العصر العباسي شارك العلماء من اللغويين والنحويين في استغلال الشعر

في تعليم اللغة العربية، وقد اشتهر في هذا المجال ابن مالك الذي نظم ألفية في النحو حازت قصب السبق من بين الألفيات النحوية وإن سبقتها ألفيات أخرى كألفية ابن معطي، وتلتها ألفية أبي حيان النحوي، واستمر مؤلفو الحواشي والمتون ينظمون الألفيات النحوية حتى القرن الثالث الهجري.

بيد أن الفرق بين استخدام العرب القدماء للشعر في تعليم اللغة ومحاولتنا نحن اليوم هو أن القدماء كانوا يخصصون لوناً خاصاً من الشعر يستخدمونه في هذا المجال التعليمي وهو الرجز والمزدوج، وكان الرّجاز والشعراء يعمدون هم أنفسهم إلى هذه الغاية، كما كان الشعر من باب النظم في الأغلب. أما محاولتنا نحن فإن المعلمين، لا الشعراء، هم الذين يختارون الأشعار المناسبة كمادة تعين على تعليم اللغة لغير العرب بخاصة، فهي شعر لا نظم، مكتوبة أصلاً فناً خالصاً لا يشوبه غرض تعليمي أو منفعي.

٤- المواد الشعرية:

وبدهي أننا لا نستطيع أن نقدّم للدارس الأجنبي المواد الشعرية تقديماً عشوائياً، فهناك كثير من القصائد الشعرية العربية غير المناسبة له، إما لأنها تعالج موضوعات غريبة عليه، وإما لأن أسلوبها صعب أو غامض، وإما لأي سبب آخر غير هذا وذلك يجعلها غير مناسبة له. فلا بد إذن من أن نضع معايير دقيقة لاختيار القصائد المناسبة للدارس الأجنبي من حيث الموضوع والأسلوب، ولا بد أن تكون متفكّة مع ميوله وسنه واهتماماته ودراسته وظروفه الاجتماعية، ولا بد كذلك من أن تكون مناسبة في حجمها فلا تزيد عن عشرين بيتاً. ويشترط فيها أن تتسم بالجودة الفنية، وأن تحتوي على عناصر إنسانية وعالمية، وأن تصطبغ بالخيال والقص والفكاهة، وأن تكون ثرية في تراكيبها اللغوية، وأن تكون في مستوى ذكائه ونموّه العقلي، وأن تكون قادرة على أن تنمّي ميله إلى فن الشعر، وأن تتصف بعذوبة اللفظ وروعة الموسيقى وجمال الأسلوب.

وعلى الرغم من أننا ممن يؤمنون بأنه لا يجوز التدخل في الأعمال الأدبية عموماً بالتغيير أو التعديل أو الحذف، فإنه قد يجوز أحياناً وفي الشعر القديم بصفة خاصة أن يجري المعلم قلمه في بعضها بالحذف أو التغيير إذا ما كان بالقصيدة الجيدة بيت أو أكثر مما يخدم الحياء أو يصعب على المتعلم استيعابه أو فهمه من حيث المعنى أو اللفظ ولكن بشرط ألا يفسد هذا القصيدة أو يهدمها، وبشرط أن يشير إلى هذا الصنيع.

ولقد حاولت تطبيق هذه القواعد على مجموعة من الأشعار العربية في مختلف البيئات والعصور، فوجدت من بينها عشرين قصيدة تصلح للاستعمال في هذا المجال، وهي: على لسان مصر لحافظ إبراهيم، وطلع البدر علينا، وإرادة الحياة للشابي، والغبطة فكرة، والطلاسم لأبو ماضي، والطمأنينة، وأخي، وأوراق الخريف، ومن أنت يا نفسي، وابتهالات لميخائيل نعيمة، وبين الطفولة والشباب لرشيد أيوب، والمواكب لجبران، والوطن لنزار قباني، وغاب بولونيا لشوقي، والشاربان، والوطن، والخباز لابن الرومي، والطلول للشريف الرضي، وزمان الوصل للسان الدين بن الخطيب، ورتاء أم السليك بن السليكة لابنهما.

وليس هذا كل ما يمكن أن يقدم للدارس الأجنبي بالطبع، فهناك قصائد كثيرة أخرى يمكن أن تضاف إلى هذه القائمة القصيرة ليصل عددها إلى مائة مثلاً. والشعر العربي منذ العصر الجاهلي حتى اليوم أشبه بالمنجم الضخم المكسب بنفائس الأشعار التي تحتاج إلى من ينتقى منها ويقدمها للمتعلمين من غير العرب على وجه الخصوص ليفيدوا منها في تعلم لغة الضاد، وليروا فيها أمثلة وشواهد تدل على ثراء هذه اللغة وغنى أدبها وإبداعها الفريد.

٥- العناصر اللغوية في المواد الشعرية :

تزخر القصائد الشعرية العشرون المختارة بعناصر لغوية عديدة ومتنوعة، ففي قصيدة "غاب بولونيا" لشوقي أمثلة جيدة للجملة الاسمية:

| | |
|--------------------|-----------------------|
| يا غاب بولون، ولي | نم عليك، ولي عهدود |
| زمن تقضى للهوى | ولنا بظلك، هل يعهدود؟ |
| حلم أريد رجوعه | ورجوع أحلامي بعيد |
| وهب الزمان أعادهما | هل للشبية من يعيد؟ |
| يا غاب بولون، وبني | وجد مع الذكر يزيد |

وفي "الشاربان" لابن الرومي نماذج للمثنى:

| | |
|----------------------|-----------------------|
| قالوا: حلق الشارب | ين، ويا ضياع الشاربين |
| فأجبتهم: بل بئس ذان، | ولا رأيت عيناى ذين |
| الشاغلين المزعج | ين، النازلين الطالعين |

إن ينزلا بلغا لفي أو يصعدا تطما بعين
وإذا أردت الشرب يم تصان كالاسفنجتين

والحال في ((الخباز)) له أيضاً:

ما أنسى لا أنسى خبازاً مررت به يدحو الرقاقة وشك الملح بالبصر
ما بين رؤيتها في كفه كرة وبين رؤيتها قوراء كالقمر
إلا بمقدار ما تنداح دائرة في لجة الماء يلقي فيه بالحجر

والشرط في ((أخي)) لنعيمه :

أخى إن ضج بعد الحرب غربي بأعماله
وقدس ذكر من ماتوا وعظم بطش أبطاله
فلا تهزج لمن سادوا ولا تشمت بمن دانا
بل اركع صامتاً مثلي بقلب خاشع دامى
لنكي حظ موتانا

والنداء في ((أوراق الخريف)) لنعيمه أيضاً :

تناثرى، تناثرى يا بهجة النظر
يا مرقص الشمس ويا أرجوحة القمر
يا أرغن الليل ويا قيثاره السحر
يا رمز فكر حائر ورسم روح تائر
يا ذكر مجد غابر قد عافك الشجر

تناثري، تناثري

وفضلاً عن الأمثلة النحوية، تزخر القصائد المنتخبة بالمفردات اللغوية التي يمكن أن تثري حصيلة المتعلم الأجنبي اللغوية، ومن أمثلة ذلك قصيدة "الطلول" للشريف الرضي:

فلقد مررت على ديارهم وطلولها بيد البلى نهـب
فوقفت حتى ضج من لغـب نضوى، ولج بعذلى الركـب
وتلفتت عيني، فمذ خفيـت عنى الطلول تلفت القلب

فهذا النص الذي يمثل تجربة إنسانية مؤثرة يزود الطلاب بألفاظ لغوية كثيرة: الطلوع، والبلبلى، ونهب، وضج، ولغب، ونضو، وعذل، وركب، وتلفت، وللمعلم أن يشير إلى الطلاب أن يكشفوا عن معاني هذه الألفاظ في المعاجم، وأن يرجعوا إلى بعض الشروح للتعرف عليها.

٦- المدخل اللغوي:

وتدريس الشعر العربي في تعليم اللغة العربية لغير العرب لابد له من مدخل خاص. فإذا كانت المداخل التاريخية والتحليلية والسلوكية تستعمل في تدريس الشعر للعرب فإن المنهج المقترح استعماله في تدريس الشعر العربي لغير العرب هو المدخل اللغوي والذي "يعتمد على العناية بالمفردات اللغوية ومعرفة معناها، ويذهب أصحاب هذا المدخل ومؤيدوه إلى أن الأدب وسيلة لدراسة المفردات والأصوات والتراكيب بقصد تحكّم القارئ في لغته وإتقانها"^(١٤) وقد مرّ بنا من قبل تعريف عز الدين اسماعيل للشعر بوصفه استكشافاً دائماً لعالم الكلمة، ووسيلة لغنى اللغة^(١٥) لا بالنسبة للشاعر أو المبدع فحسب، بل وبالنسبة للقارئ والمتلقى كذلك.

٧- طرائق تقديم المواد الشعرية في تعليم اللغة العربية:

ثمة طرائق عديدة متنوعة يمكن استعمالها في تقديم المواد الشعرية سنذكر هنا بعضاً منها فحسب:

- (أ) تفسّر مفردات النص إما باستخدام المعجم اللغوي، وإما بالعودة إلى شروح ديوان الشاعر، وإما بتقديم المعلم لهذه المفردات.
- (ب) يشرح النص إما بأن يقوم المعلم بنثر الشعر، وإما أن يقدم شرحاً لبعض الشّراح، ومثل ذلك نثر الثعالبي لببتي منصور الفقيه:
- أهديت شيئاً يقل لولا أحدوثه الفال والتبرك
كرسي تفاعلت فيه لما رأيت مقلوبه يسرك
- فقد نثره الثعالبي فقال: "قد قال بالفال، سراة الرجال، لأنه لسان الزمان، وفيه مسرة الإنسان، ومع رقعتي هذه، أدام الله عزك، كرسى قصدت به الفال والتبرك، لما رأيت مقلوبه يسرك".^(١٦)
- (ج) الموازنة بين التعابير الشعرية بعرض قصيدة الوطن لابن الرومي وقصيدة "بلادي" لرشيد أيوب.

(د) التذوق الفني بعرض تصاوير شعريّة بديعة كتصوير الشريف الرضي للطلل السالف الذكر.

(هـ) تعليم المترادفات بعرض نص "غاب بولونيا":

يا غاب بولون، ولي نَمم عليك، ولي عهود

زمن تقضى للهوى ولنا بظلك، هل يعود؟

وذكر معاني الكلمات "نَمم" و"عهود" و"غاب" و"تقضى" الأصلية، ومعانيها في النص، وتقديم هذه الكلمات في جمل، واستخدام المتعلمين لها في جمل من عندهم أيضاً.

(و) تعليم الأضداد بعرض قصيدة "أخي":

أخي، من نحن؟ لا وطن ولا أهل ولا جار

إذا نمنا، إذا قمنا، ردانا الخزي والعار

لقد خمت بنا الدنيا كما خمت بموتانا

فهاث الرفش واتبعني لنحفر خندقاً آخر

نواري فيه أحيانا

وإبراز الألفاظ "نمنا" و"قمنا" ثم "موتانا" و"أحيانا".

(ز) تعليم الإتياء والكتابة: كتأليف البطاقات والرسائل في التهنئة مثلاً بعرض قول إبراهيم بن العباس:

لا نهنيك بطوس بل نهني بك طوسا

فلقد أصبحت اليو م بك الطوس عروسا

ثم يعرض حلّ الشعر كما ورد في نثر النظم وحل الشعر للشعالي: (١٧)

"من هنا الولاة، أطل الله بقاء الأمير، بولاية البلاد التي تفوض إلى اهتمامهم، ويستنهض فيها حسن قيامهم، فإني أهنئ البلد الذي أحسن الله إلى ما يتقلده الأمير، أدام الله تأييده، فتحسن فيه آثار كفايته، ويمتد عليه شعاع سعادتته، وأسأل الله أن يقرن الخير والخبرة بما ولاه، ويوفق لبلوغ مرضاته فيما أولاه، ويعرفه من سعادة عمله، ما يؤدي إلى تحقيق أمله،

بمنه ورحمته".

(ح) تعليم الأساليب اللغوية كالدعاء وذلك بعرض قصيدة نسيب عريضة:

أيا من سناه اختفي وراء حدود البشـر

نسيبك يوم الصفا فلا تنسى في الكدر

(ط) تحفيظ المتعلمين نماذج من الشعر على أن تكون قصيرة الحجم، سهلة

الألفاظ، عذبة الموسيقى واللحن.

(ك) تعليم الأصوات بعرض الأبيات التالية:

طلع البدر علينا من ثنيات الوداع

أيها المبعوث فينا جئت بالأمر المطاع

جئت شرفت المدينة مرحباً يا خير داع

بتقديم أصوات العين والذال واللام والناء والباء والراء والهمزة.

٨ - خاتمة:

هذه لمحة سريعة مقتضبة عن كيفية استعمال الشعر في تعليم اللغة العربية، وهي مجرد بداية تحتاج إلى مواصلة العمل في هذا الصدد، وهي جزء من كل أرجو أن أكمل رسمه في مجال استغلال الأدب العربي الثري وتوظيفه في تعليم اللغة العربية لغير العرب، وربما كان استغلال الأشكال الأدبية الأخرى وخاصة الرواية والقصة والمسرحية أكثر نفعاً وأكبر نجاحاً في هذا المجال.

المراجع:

- أحمد هيكل (الدكتور): قصائد أندلسية، القاهرة، مكتبة الأسرة، ١٩٩٩م.
- الثعالبي (عبد الملك بن محمد): نثر النظم وحل الشعر، بيروت، دار الرائد العربي، ١٩٨٣م.
- رامان، سلدن: النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٨م.
- شوقي ضيف (الدكتور): الفن ومذاهبه في الشعر العربي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣م.
- صلاح عبد الصبور: قراءة جديدة لشعرنا القديم، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٨م.
- طاهر باقر: ملحمة كلكامش، بغداد، دار الشؤون الثقافية، ١٩٨٦م.
- عبد العزيز قنقيلة (الدكتور): النقد الأدبي عند القاضي الجرجاني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م.
- عز الدين إسماعيل (الدكتور): الشعر العربي المعاصر: قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٧م.
- لويس، سي - دي: الصورة الشعرية، ترجمة أحمد نصيف الجنابي، الكويت، دار الرشيد للنشر، ١٩٨٢م.
- محمد عبد القادر أحمد (الدكتور): طرق تعليم الأدب والنصوص، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م.
- محمد غنيمي هلال (الدكتور): الأدب المقارن، بيروت، دار العودة، ١٩٨٧م.
- نبيل راغب (الدكتور): النقد الفني، القاهرة، مكتبة مصر، (د.ت).
- نزار قباني: الشعر قنديل أخضر، بيروت، منشورات نزار قباني، ٢٠٠٠.

الهوامش:

- (١) طه باقر، ملحمة كلكامش، ص ٢٩.
- (٢) الشعر قنديل أخضر، ص ٤٣.
- (٣) رامان، سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ص ٤٣.
- (٤) شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، ص ١٣-١٤.
- (٥) عبده عبد العزيز قنبلية، النقد الأدبي عند القاضي الجرجاني، ص ٥٧.
- (٦) المرجع نفسه، ص ٤٧٥.
- (٧) النقد الفني، ص ٢٣.
- (٨) قراءة جديدة لشعرنا القديم، ص ١١.
- (٩) قصائد أندلسية، ص ٩.
- (١٠) الأدب المقارن، ص ٣٠٦.
- (١١) المرجع نفسه، ص ٤٩٠.
- (١٢) الصورة الشعرية، ص ٣١.
- (١٣) الشعر العربي المعاصر، ص ١٧٤.
- (١٤) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم الأدب والنصوص، ص ٦٠.
- (١٥) انظر صفحة ٤ من هذا البحث.
- (١٦) نثر النظم وحل الشعر، ص ١٨٥.
- (١٧) المرجع نفسه، ص ١٥٨.

دور شواعر إشبيلية وقرطبة في الحياة الأدبية في الأندلس

د. رائد عكاشة

جامعة الإسراء - الأردن

مقدمة:

كان للمرأة الأندلسية حضور واضح في جميع مناحي الحياة الأندلسية، وقد ساعد في ذلك التناسق الاجتماعي والثقافي والبيئي؛ إذ كانت الأندلس لوحة فسيفسائية متنوعة في بنيتها الداخلية، موحدة في صورتها الكلية، وساعد على هذا الحضور كذلك، المؤدبون الذين سعوا إلى ترويح بضاعتهم (البشرية) من خلال تشكيل هذه البضاعة معرفياً وجمالياً وأخلاقياً وذوقياً، كي يحوز ثمناً يستحق به عناء هذا الجهد في تشكيل الذات الأثوية.

ويأتي لهذا البحث كي يبين دور شاعرات إشبيلية وقرطبة في الحياة الأندلسية، خاصة الأدبية منها، ذلك لأن المرأة في الأندلس قطعت شوطاً كبيراً في إظهار معالم الحياة الأندلسية والارتقاء بفنونها. ولعل اختيار إشبيلية وقرطبة دون غيرها من المناطق الأندلسية، لما لهاتين المنطقتين من دور حضاري فاعل في الحياة الأندلسية، تفوقاً به عن باقي المدن الأندلسية، وهذا ماثل فيما قرأناه في كتب الأدب والتاريخ، وفيما نلمسه الآن من بناء مدني وحضاري شكّل إرثاً مهماً لأوروبا المتنورة.

ويأتي هذا البحث في ثلاثة محاور أساسية، الأول يبحث في مكانة المرأة الأندلسية اجتماعياً وفكرياً وأدبياً، وثاني المحاور استعراض وإحصاء وتوثيق وثبت لشواعر إشبيلية وقرطبة، وجاء المحور الثالث ليحلل أشعار الشواعر، ويظهر قدرتهن الشعرية بدراسة نقدية لأشعارهن .

الفصل الأول: مكانة المرأة الأندلسية:

كانت المرأة الأندلسية تتحلى بصفات كثيرة جعلتها تحتل مكانة رفيعة في مجتمعها. فقد كان حضورها شاهداً، فهي عادة حسناء، جريئة في قولها، واثقة بنفسها، ومجالسها حاضرة بالأدب والشعر. فبعض النساء كنّ يجالسن الأدباء، ويتفوقن على البرعاء، ويتفاخرن

بأنفسهن^١، فها نحن نجد ولادة بنت المستكفي تفخر بنفسها وتكتب على طرازها الأيمن:
[الوافر]

أنا والله أصلح للمعالي وأمشي مشيتي وأتية تيهها
وكتبت على طرازها الأيسر:

وأمكنُ عاشقي من صحن خدي وأعطي قبلتي من يشتهيها^٢
وتمثّل تطورُ الحياة الاجتماعية في الأندلس، في إتقان النساء أرقى الآداب الاجتماعية،
مع حيازتهن للثقافة، ونظمهن للشعر، مما أوجد المجالس الأدبية المشهورة^٣، ومنها مجلس
ولادة بنت المستكفي، فقد اتخذت لنفسها ندوة أدبية في قصرها، وكان يحضرها ابن زيدون
وغيره من الشعراء والأدباء^٤، ولها معه أخبار طوال وقصار يفوت إحصاؤها ويشق
استقصاؤها. ومما يذكر في هذا الموضوع ما رواه ابن زيدون؛ إذ يقول^٥: "كنت في أيام الشباب
وغمرة التّصاب، هائماً بغادة تدعى ولادة، فلما قدر اللقاء وساعد القضاء، كتبت إليّ:
[الطويل]

ترقب إذا جنّ الظلام زيارتي فأبني رأيتُ الليلَ أكرم للسر
وبي منك ما لو كان بالبدر ما بدا وبالليل ما أدجى، وبالنجم لم يسر

قال ابن زيدون: وكانت عتبة^٦ قد غنتنا [الطويل]

أحببتنا إنني بلغت مؤملي وساعدني دهري وواصلني حبّي
وجاء يهنيني البشيرُ بقربه فأعطيته نفسي وزدت له قلبي
فسألتها لإعادة بغير أمر ولادة، فخبأ منها برق التّبسم، وعارض التّجهم، وعاتب عتبة
فقلت: [الطويل]

وما ضربتُ عتبي لذنب أتت به ولكنما ولادة تشتهي ضربي
فقامت تجرّ الذيل عائرةً به وتمسح ظلّ الدمع بالعمم الرطب^٧

فبتنا على العتاب، ودم المدام مسفوك، فلما طلع الصباح وأنفت من الاعتراف قالت:

[الكامل]

لو كنت تنصفُ في الهوى ما بيننا لم تهو جاريتي ولم تتخير
وتركت غصناً مثمراً بجماله وجنحت للغصن الذي لم يثمر
ولقد علمت بأنني بدر السما لكن ولعت، لشقوتي، بالمشتري^٨

ومما يدل على ما كان للمرأة الأندلسية من منزلة رفيعة، وجود كاتبات للأمرء والخلفاء
مثل مژنة كاتبة عبد الرحمن الناصر^٩، ولبنى كاتبة ابنه الحكم المستنصر^٩، فقد كانت حاذقة

بالكتابة، نحوية شاعرة، بصيرة بالحسب، وخطاطة عروضية.

وهناك اعتماد الرميكية جارية المعتمد بن عباد، التي أصبحت زوجة له وأم أبنائه، ولها معه قصة " ولا يوم الطين".^{١٠}

وهناك كثير من النساء اشتهرن بالأدب، مثل قلم^{١١} الأديبة والراوية للشعر، والعالمة بضروب الآداب. وقمر جارية إبراهيم بن حجاج اللخمي^{١٢}، صاحب إشبيلية، وقد جلبت إليه من بغداد؛ إذ كانت من أهل الفصاحة والبيان والمعرفة بصوغ الألقان، وكانت تقول الشعر في مولاها، ومن مدائحها فيه قولها: [الكامل]

ما في المغارب من كريم يرتجى إلا حليف الجود إبراهيم
إني حلت له بمنزل نعمة كل المنازل ما عداه ذميم

ولها عدة أشعار تبث فيها شوقها إلى بغداد ومنها: [الكامل]

أهأ على بغدادها وعراقها وظبائها والسحر في أحداقها
ومجالها عند الفرات بأوجه تبدو أهلتها على أطواقها
متبخرات في النعيم كأنما خلق الهوى العذري من أخلاقها
نفسى الفداء لها فأى محاسن في الدهر تشرق من سنا إشراقها

وقد برزت المرأة في مجال الغناء؛ إذ كان الخلفاء في الأندلس يؤثرون الجوّاري لجودة غنائهن، ورقة أدبهن. وكان الغناء من أكبر العوامل المؤثرة في المجتمع الأندلسي؛ إذ كان التفاعل بين الموسيقى والشعر ذا قدرة على توجيه الشعر، وتحديد قوالبه. وآمن الأمراء بتفوق الجوّاري في هذه الناحية، وبذلوا في استقدامهن الأموال الكثيرة^{١٣}، فابتاع عبد الرحمن الداخل جارية تسمى العجفاء^{١٤}، وكانت تغني بالمدينة عند أحد موالى بني زهرة.

ويعد الحكم بن هشام من أكثر أمراء بني أمية عناية بالغناء، وكان لديه عدد من الجوّاري والمغنيات، منهن عزيز، ومهجة، وفاتن. وكان يقترح عليهن الأشعار التي يتغنين بها، كما كان بعضهن ينظمن الشعر ويلحنه^{١٥} وقد نظمت عزيز مرة هذه الأبيات: [الخفيف]

قد تقضى النهار إلا بقايا من شعاع مخلّق للأصيل
وأتانا الظلام من قبل الشرق فأهلا منه بخير نزيل

فأعجب الحكم بشعرها، وأمرها فعملت فيه لحناً أجازها عليه بمالٍ ومتاع. وذات يوم جمع

الحكم جواريه وأمرهن أن يغنين شعر الفرزدق: ^{١٦} [الوافر]

فقالوا إن عرضت فأغن عنا دموعا غير راقنة السجام^{١٧}

ومن الجوّاري المتأديات غاية المنى^{١٨} التي قدمت إلى المعتصم بن صمادح، فأراد

اختبارها فقال لها : ما اسمك؟ فقالت غاية المنى، فقال لها أجزبي [مجزوء الخفيف]

اسألوا غاية المنى من كسا جسمي الضنى
وأراني مولها فيقول الهوى أنا

فقالت:

وأراني متيماً سيقول الهوى أنا

ومن المتأديات أيضا جارية تدعى أنسُ القلوب، قال أبو المغيرة بن حزم^{١٩}: نادمت يوماً المنصور بن أبي عامر في منية السرور بالزاهرة، ذات الحس النضير، وهي جامعة روضة وغدير، فلما اختلط الليل بالنهار، وأسبل الليل جَنَحَه، غننا عند ذلك جارية تسمى أنس القلوب:

[الخفيف]

قدم الليل عند سير النهار وبدا البدر مثل نصف سوار
فكان النهار صفحة خدَّ وكان الظلام خطُّ عذار
وكان الكؤوس جامد ماء وكان المدام ذائب نار
نظري قد جنى عليّ ذنوبا كيف مما جنته عني اعتذاري؟
يا لقومي تعجبوا من غزال جائر في محبتي وهو جاري
ليت لو كان لي إليه سبيل فأقضي من حبه أوطاري

فقال أبو المغيرة: فلما أكملت الغناء، وأحسست بالمعنى، قلت: [الخفيف]

كيف كيف الوصول للأقمار بين سمر القنا وبيض الشفار
لو علمنا بأن حبك حق لطلبنا الحياة منك بثاري
وإذا ما الكرام هموا بشيء خاطروا بالنفوس في الأخطار

قال فعند ذلك بادر المنصور لحسامه، وغلظ في كلامه، وقال لها: قولي واصدقي إلى من تشيرين بهذا الشوق والحنين؟ فقالت الجارية: إن كان الكذب أنجى، فالصدق أحرى وأولى. والله ما كانت إلا نظرة، ولدت في القلب فكرة، فتكلم الحب على لساني، والعفو مضمون لديك

عند المقدرة، والصفح معلوم منك عند المعذرة، فبكت وأنشدت: [المجتث]

أذنبت ذنبا عظيما فكيف منه اعتذاري
والله قدر هذا ولم يكن باختياري
والعفو أحسن شيء يكون عند اقتدار

فقلت له: أيدك الله، إنما كانت هفوة، وصفوة أيدها النظر، وليس للمرء إلا ما قدر له، ولا ما اختاره وآمله. فعفا عنها المنصور وصفح، وهب الجارية لي، وانصرفنا إلى منزلي

وتكامل سروري." واشتهرت المرأة بالغناء والعزف في المجالس الخاصة والعامّة. وكانت للمرأة الأندلسية - من الناحية الاجتماعية - حرية كبيرة جداً ، فقد كانت تعمل بمهنٍ مختلفة، فنجد على سبيل المثال لا الحصر " الطبيبة، والحجامة، والسراقّة، والدلالة، والماشطة، والنايحة، والمغنية، والكاهنة، والمعلمة^{٢٠}، وكانت تعمل في الغزل والنسيج وما أشبه ذلك".^{٢١} كما كانت واسعة النفوذ، ولا تقل عن مثيلتها المشرقية في النفوذ السياسي، فكانت (عجب) ذات سلطان واسع أيام هشام بن عبد الرحمن، وابنه عبد الرحمن. وكان لطروب جارية عبد الرحمن تأثير واضح في سياسة الدولة.

وغدت للمرأة الأندلسية حرية في الحركة والتجمع والاختلاط، فكانت الأميرات يبرزن للشعب سافرات، ومما يدل على ذلك " اتصال رسيس السيدة المهيبة بعبد الرحمن الناصر، ونالت عنده مكانة رفيعة، مما جعله يُركبها في موكب له ذات يوم على بغل له سافرة "بقلنسوة"، وشق بها الريض الغربي كله بقرطبة إلى مدينة الزهراء".^{٢٢} وظهرت حرية المرأة في التنقل والتجمع ومخاطبة العامة، وبرزت في المجتمع الأندلسي مظاهر الحرية والانفتاح بين الجنسين.

ومن هنا نلاحظ أن المرأة في الأندلس، قد لعبت دوراً كبيراً في مجتمعها، فكانت زوجة حكيمة، وجارية جميلة مثقفة، ومغنية وشاعرة مجيدة لكثير من الأغراض الشعرية، ومتمتعة بقدر كبير من الحرية والتنقل، فشغف بها كثير من الأمراء وأصحاب الذوات؛ إذ سحرتهم بحسنها وجمالها، ونباهتها، وأدبها.

الفصل الثاني: شواعر إشبيلية وقرطبة:

أ- شواعر إشبيلية:

١- اعتماد الرميكية^{٢٣}:

جارية المعتمد بن عبّاد، وأصبحت بعد ذلك زوجة له، وكان المعتمد كثيراً ما يأنس بها ويستظرف نوادرها، ولم تكن لها معرفة بالغناء، إلا أنها مليحة الوجه، حسنة الحديث، كثيرة الفكاهة، وأنجبت له أولاده الملوك النجباء وهم: عبّاد الملقب بالمأمون، وعبيد الله الملقب بالرشيد، ويزيد الملقب بالراضي، والمؤمن، وبثينة الشاعرة. واعتماد هذه صاحبة "ولا يوم الطين"،^{٢٤} ومما جاء في خبر هذه القصة أنها رأت بعض نساء البادية بإشبيلية يبعن اللبن في القرب، وهنّ ماشيات في الطين، فاشتتهت أن تفعل فعلهن، فأمر المعتمد بالعنبر والمسك والكافور وماء الورد فمزجت مع بعضها فأصبحت كالطين، فخاضتها وجواربها وابنتها. ولما

غاضبها المعتمد ذات يوم أقسمت أنها لم تر منه خيراً قط فقال "ولا يوم الطين" فاستحيت واعتذرت.

وهذا دليل على زيادتها في التمتع والترف؛ إذ تحولت من جارية إلى زوجة للخليفة المعتمد. ولكن هذا النعيم لم يدم فقد أغار يوسف بن تاشفين على إشبيلية، وأسر المعتمد والرميكية، وأرسلهما إلى "أغمات" من مراکش معتقلين، وماتت الرميكية في "أغمات" قبل المعتمد بأيام.^{٢٥}

٢- بثينة بنت المعتمد:^{٢٦}

وأما الرميكية، وكانت بثينة تشبه أمها في الجمال والنادرة ونظم الشعر، ولما أحبط بأبيها ووقع النهب في قصره كانت من جملة من سبى، ولم يزل المعتمد والرميكية عليها في وله دائم، لا يعلمان ما آل إليه أمرها، إلى أن كتبت إليهما بالشعر المشهور المتداول بين الناس بالمغرب، واشتراها أحد تجار إشبيلية ووهبها لابنه فنظر من شأنها وهيئت له فقالت: لا أحل لك إلا بعقد النكاح إن رضي أبي بذلك، وأشارت عليهم بتوجيه كتاب من قبلها لأبيها، حيث قالت في بدايته: [الكامل]

اسمع كلامي واستمع لمقالتني فهي السلوك بدت من الأجياد
فلما وصل شعرها لأبيها وهو بأغمات، واقع في الكروب والأزمات، سرّ هو وأما بحياتها، ورأيا أنّ ذلك خيراً لها وأخف ضرراً، وأشهد على نفسه بعقد نكاحها من الصبي المذكور، وكتب إليها أثناء كتابه، مما يدل على حسن صبره المشكور: [السريع]

بنيّتي كوني به برّة فقد مضى الوقت بإسعافه^{٢٧}

٣- العبادية جارية المعتضد بن عباد والد المعتمد:^{٢٨}

وهي شاعرة من الجوّاري الأندلسيات، أهداها إليه مجاهد العامري من دانية، وكانت أدبية، كاتبة، ظريفة، شاعرة، ذاكرة لكثير من اللغة، فما كان في ذلك الوقت في إشبيلية من عرف منها واحدة.

وسهر عبّاد ليلة لأمر حرّبه وهي نائمة، فقال: [المتقارب]

تنام ومدنّفها يسهر وتصبر عنه ولا يصبر
فأجابته بديهة بقولها:

لئن دام هذا وهذا له سيهلك وجداً ولا يشعُر

٤- أسماء العامرية: ٢٩

من أهل إشبيلية كتبت إلى عبد المؤمن بن علي رسالة نمت فيها إليه بنسبها العامري،
وتسألته في رفع الإنزال عن دارها، والاعتقال عن مالها.

٥- مريم بنت أبي يعقوب الأنصاري: ٣٠

وتسمى مريم الشلبية، أديبة شاعرة، كانت تعلم النساء الأدب، وتحتشم لدينها وفضلها،
عمرت عمراً طويلاً، وسكنت إشبيلية وشهرت بها بعد الأربعمئة.

٦- قمر جارية إبراهيم بن حجاج اللخمي صاحب إشبيلية: ٣١

وكانت من أهل الفصاحة والبيان، والمعرفة بصوغ الألقان. جلبت إليه من بغداد، وجمعت
أدباً وظرفاً، وروايةً وحفظاً مع فهم بارع، وجمال رائع، وكانت تقول الشعر بفضل أدبها .

شواعر قرطبة:

١- ولادة بنت المستكفي ٣٢

أشهر شواعر الأندلس، فهي ابنة الخليفة المستكفي بالله محمد بن عبد الرحمن بن عبيد
الله ابن الناصر عبد الرحمن بن محمد، أديبة شاعرة، تناضل الشعراء وتساجل الأديباء وتفوق
البارعين في الصنعة، وكانت تمتاز بالحسن الفائق، وخفة الروح، وكان لها صنعة في الغناء.
قال ابن بسام: ٣٣ "وأما ولادة التي ذكرها أبو الوليد ابن زيدون في شعره، فإنها بنت
محمد ابن عبد الرحمن الناصري. وكانت في نساء أهل زمانها واحدة أقرانها، حضور شاهد
وحرارة أوابد، وحسن منظر ومخبر، وحلاوة مورد ومصدر. وكان مجلسها بقرطبة منتدى
لأحرار المصر، وفناؤها ملعباً لجياد النظم والشعر، يعشو أهل الأدب إلى ضوء غرتها،
ويتهالك أفراد الشعراء والكتاب على حلاوة عشرتها إلى سهولة حجابها، وكثرة منتابها، تخلط
ذلك بعلو نصاب، وكرم أنساب وطهارة أثواب، على أنها أوجدت للقول فيها السبيل بقلّة
مبالاتها، ومجاهرتها لذاتها". ومن الذين أعجبوا بها وأحبّوها ابن زيدون، الذي قال فيها
القوائد الطنانة والمقطوعات.

٢- عائشة القرطبية ٣٤

عائشة بنت أحمد بن محمد بن قادم، ولدت في قرطبة فنسبت إليها، وقد فاقت نساء
زمانها علماً وأدباً وشعراً. وقد ذكر أنه قال: لم يكن في جزائر الأندلس في زمانها من يعدلها

فهماً، وعلماً، وأدباً، وشعراً، وفصاحةً، وعفةً وجزالةً وحصافةً.

وكانت تمدح ملوك زمانها وتخطبهم فيما يعرض لها من حاجتها، فتبلغ ببيانها حيث لا يبلغه كثير من أدباء وقتها، ولا ترد شفاعتها. وكانت حسنة الخط وتكتب المصاحف والدفاتر، وتجمع الكتب وتعنتي بالعلم، ولها خزانة كبيرة حسنة، ولها غنى وثروة، وتوفيت سنة أربعمائة.

٣- مهجة القرطبية^{٣٥}

مهجة بنت الخطيب أبي محمد عصام بن الخطيب أبي جعفر بن محمد بن أحمد بن محمد بن إبراهيم بن يحيى، شاعرة أندلسية من حرائر قرطبة، ومن أدبيات القرن الخامس الهجري، كانت معاصرة لأستاذتها ولادة التي توفيت (٤٨٤هـ).

قيل إنها كانت من أجمل نساء زمانها، وأكثرهن فتنة وسحرا، وأخفهن روحا وظرفا، وكانت تدخل عند ولادة الشاعرة. وبعد أن لمست منها خفة الروح، واستعدادا لقول الشعر والجرأة، تولت تعليمها، ولازمت تأديبها. ولمواظبتها على التعليم خلقت أستاذتها منها شاعرة مبدعة مهيبة الجانب في الغزل والهجاء^{٣٦} وسرعان ما أنكرت التلميذة فضل معلمتها بعد أن أتقنت نظم الشعر، ولما وقع خلاف بينهما هجتها هجاء مقذعاً، وتوفيت مهجة سنة (٤٩٠هـ).

٤- أم السعد (سعدونة)^{٣٧}

أم السعد بنت عصام بن محمد بن أحمد بن إبراهيم بن يحيى الحميري، من أهل قرطبة، وتعرف بسعدونة، ولها رواية عن أبيها وجدها وخالها أبي القاسم عامر وأبي عيسى وأبي بكر ابني الوليد هشام بن عبد الله بن هشام الأزدي، وكانت أديبة شاعرة، وقفت على خطها بالإجازة، وساقها قول بعض الأدباء الغرناطين بصفة نعل رسول الله ﷺ من أبياتٍ آخرها: [السريع]

سألتم التمثال إذ لم أجد للثم نعل المصطفى من سبيل
وتوفيت بمالقة سنة أربعين وستمائة أو نحوها.

٥- حسانة التميمية^{٣٨}

حسانة بنت أبي المخشي عاصم بن زيد بن يحيى بن حنظلة بن علقمة بن عدي بن زيد العبادي التميمي، كانت شاعرة مطبوعة، ومدحت الأمير عبد الرحمن بن الحكم وذكر ذلك أبو

عامر السالمي.

٦- قلم جارية الحكم بن هشام^{٣٩}

جارية الحكم، وهي الثالثة في الحظوة لدى الأمير بعد جاريته فضل المدنية، وعلم. وهي أم ابنه أبان أبي الوليد، وكانت أديبة، ذاكرة، حسنة الخط، راوية للشعر، حافظة للأخبار، عالمة بضروب الآداب عن معاوية بن هشام. وهي أندلسية رومية الأصل^{٤٠}، حملت صبية إلى المشرق فوقعت بمدينة النبي صلى الله عليه وسلم، وتعلمت هنالك الغناء فحذقتة.

٧- هند جارية محمد عبد الله بن مسلمة الشاطبي^{٤١}

كانت أديبة شاعرة، تجيد استعمال العود، فقد كتب إليها أبو عامر ابن ينق يدعوها للحضور عنده بعودها: [الكامل]

| | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| يا هند هل لك في زيارة فتية | نبذوا المحارمَ غير شرب السلسلِ |
| سمعوا البلابل قد شدوا فتذكروا | نعمات عودك في الثقليل الأول |
| فكتبت إليه في ظهر رقعة: [الكامل] | |
| يا سيداً حاز العُلا عن سادة | شمُ الأنوف من الطراز الأول |
| حسبي من الإسراع نحوك أنني | كنت الجوابَ مع الرسول المقبلِ |

الفصل الثالث: الدراسة الفنية:

على الرغم من الحرية والانفتاح والثقافة التي نالتها المرأة في إشبيلية وقرطبة، مما كان له أثر واضح في نتاجها الشعري والمعرفي، إلا أن الكم الشعري لم يرتق إلى مستوى الإبداع النسوي، مقارنة بالكم الشعري للعنصر الذكوري آنذاك، وربما ميل المرأة والجواري خاصة إلى صوغ الأشعار لحناً وغناء، أدى بهنّ إلى احتراف الغناء والإكثار منه مقارنة بالشعر أو النثر، لاسيما أن المجتمعين الإشبيلي والقرطبي وبيئتهما الثقافية والاجتماعية والطبيعية والموسيقية، ساعدا على نضوج الغناء والشعر الغنائي، ومع ذلك نلمح عند شواعر إشبيلية وقرطبة، قدراً من الفنية يكاد يفوق الكم الشهري، سواء أكان ذلك على مستوى اللغة أم الأسلوب أم الصورة.

أولاً: اللغة

تنوعت اللغة في أشعار شواعر إشبيلية وقرطبة، فلم تكن ذا ملمح إيحائي واحد ينتظم

إيقاعها الفكري والشعري والشعوري، ويرد ذلك إلى تنوع الأغراض الشعرية التي تتطلب إطاراً لغوياً يكتنفها، لاسيما على مستوى الألفاظ والتراكيب. وبمنظرة إحصائية يتبين لنا أن الأغراض الشعرية التي تمثلتها أشعار الشواعر، حصرت في المدح والهجاء والسخرية والفخر، فكيف ظهرت اللغة في هذه الأغراض؟

١- المدح:

كثُر المدح عند شواعر إشبيلية وقرطبة لكثير من الشخصيات البارزة في المجتمع الأندلسي، ومع أن الجواري كان لهن دور أكبر في هذا المجال، منشؤه العلاقة الطبيعية للتابع والمتبوع، ومحاولة التقرب من السيد وأصحاب الشأن، إلا أننا نجد الحرائر يطرقن هذا الغرض الشعري، فقد مدحت ولادة بنت المستكفي الوزير ابن عبدوس الذي اشترك في حبها مع ابن زيدون؛ إذ تقول: [الكامل]

أنت الخصيب وهذه مصرُ فتدققا فكلكما بحر^٢

وهذا البيت ارتجلته ولادة عند مرورها بالوزير ابن عبدوس، وأمام داره بركة. والملاحظ أن لغتها في هذا الموضع فيها نوع من الفتور والبرود، فنفسها الشعري في الحديث عن ابن عبدوس يختلف عنه في الحديث عن ابن زيدون، فقد حُرِقَ قلبها عند التفات ابن زيدون لجارتها إذ تقول له: [الكامل]

لو كنت تنصف في الهوى ما بيننا لم تهو جاريتي ولم تتخير^٣

فعاطفتها ولغتها أقوى في حديثها عن ابن زيدون منه عن ابن عبدوس، كما نلاحظ اللغة الاستعلانية المنبتقة عن بيتها المترفة كونها ابنة الخليفة المستكفي. فعندما قالت لابن عبدوس 'فتدققا فكلكما بحر' هذا لأنها شاهدته وهو حول البركة في القصر، وعندما قالت لابن زيدون 'لو كنت تنصف في الهوى ما بيننا لم تهو جاريتي ولم تتخير'، فالجارية تمتلكها الأميرة وهي في قصرها، فوجود الجارية لديها يعطينا دليلاً على عيشها في بيئة مترفة، مع صرف النظر أنها ابنة خليفة من الخلفاء. ولم تكتف ولادة بمدح الآخرين، بل مدحت نفسها بقولها: [الوافر]

أنا والله أصلح للمعالي وأمكن عاشقي من صحن خدي
وأمشي مشيتي وأتية تيهي وأعطي قبلتي من يشتهيها

وفي هذين البيتين برزت حرية ولادة الزائدة فهي تمدح نفسها بلغة صريحة للغاية عندما

قالت: "وأعطي قبلي من يشتها"، فظهرت عندها النرجسية وحب الذات كونها جميلة من ناحية، ومن ناحية أخرى فهي ابنة خليفة.

ومن النساء المذاحات في الأندلس عائشة القرطبية التي كانت تمدح ملوك الأندلس وتخاطبهم بما يعرض لها من حاجة؛ إذ تسفر مدائحها عن ثراء في معجمها اللغوي الذي يحتوي ألفاظاً ذات دلالات وإيحاءات عميقة.

وربما كان هذا النوع من الشعر غير نابع عن عاطفة صادقة، فعائشة لا تمدح الممدوح لذاته بل تمدحه لنيل العطايا والحاجات، فعلى الرغم من قوة ألفاظها إلا أننا نستشعر فتور العاطفة.

ولعلنا نلمس قوة اللغة بألفاظها وتراكيبها فيما قالت حسانه التميمية في مدح الحكم بن هشام؛ إذ كتبت له كتاباً بعد موت والدها الشاعر أبي المخشبي قالت فيه^{٤٤}: [البسيط]

| | |
|--|-------------------------------|
| إني إليك أبا العاصي موجعة | أبا المخشبي سقته الواكف الديم |
| قد كنت أرتع في نعماء عاكفة | فاليوم آوى إلى نعماك يا حكم |
| أنت الإمام الذي انقاد الأنام له | وملكته مقاليد النهى الأمم |
| لا زلت بالعزة القعاء ^{٤٥} مرتدياً | حتى تذلل إليك العرب والعجم |

فهنا تتناثر الألفاظ القوية مثل: الواكف، أرتع، القعاء. مما كان له دور في قوة التراكيب والإيحاء ودلالات المعاني. ففي هذه الأبيات مدحت حسانه الحكم، وكأنها تطلب العطف منه فلم يبق لها أحد في الدنيا غيره؛ إذ قالت: "فاليوم آوى إلى نعماك يا حكم"^{٤٦} وأجادت المدح باستخدامها الألفاظ الموحية والتراكيب القوية، وظهر هذا عندما قالت له: "أنت الإمام الذي انقاد الأنام له." وهي توائم بين ألفاظ الاستعفاف والاستجداء، وألفاظ المدح الدالة على الشجاعة.

وطرقت شواعر إشبيلية وقرطبة باب المديح النبوي، فذوي سعدونة تنظم أبياتاً تمدح فيها رسول الله ﷺ^{٤٧}؛ إذ أنشدت لنفسها في تمثال نعل النبي ﷺ تكلمة لقول غيرها ما صورته^{٤٨}:

[الطويل]

| | |
|-------------------------|--------------------------|
| سأنتم التمثال إذ لم أجد | للتم نعل المصطفى من سبيل |
| لعلني أحظى بتقبيلة | في جنة الفردوس أسنى مقيل |
| في ظل طوبى ساكناً آمناً | أسقى بأكواس من السلسيل |
| وأمسح القلب به عله | يسكن ما جاش به من غليل |
| فطالما استشفى بأطلال من | يهواه أهل الحب في كل جيل |

فهذه الأبيات فيها نوع من العشق الإلهي الذي يقربها من النفس الصوفي؛ إذ تظهر ألفاظ الحب والغزل مثل لثم، تقبيل، جاش، غليل والحب، وهي تثبت لنا قدرتها على محاكاة المرأة المشرقية في الشعر الصوفي والعشق الإلهي.

٢- السخرية والهجاء:

نظمت شواعر إشبيلية وقرطبة في السخرية والهجاء، وكان ذلك على ضربين:

١- هجاء الذات: وظهر ذلك في شعر مريم بنت أبي يعقوب الأنصاري؛ إذ شكت الزمان، وجاءت لغة الشكوى متماهية مع النفس الهجائي، فماذا يؤمل من امرأة عفا عليها الزمن، فهي تقول:^٩ [الطويل]

وما يُرتجى من بنت سبعين حجةً وسبع كنسج العنكبوت المهلهل
تدبّ ديببَ الطفل تسعى إلى العصا وتمشي بها مشي الأسير المُكبّل

فنلمح هنا (موضوعية) مريم في تحسرها على نفسها وأنها وصلت إلى أرذل العمر، فهي تحبو كالطفل لتصل إلى العصا التي تنكئ عليها وتمشي بها. ودلت على هذا المعنى بلغة قوية معبرة لا تكلف فيها، وجاءت الألفاظ لتعبر عن المعاني، فلفظة سبعين توحى بكبر الإنسان، ولفظة ديبب توحى بالضعف، ولفظة أسير توحى بصعوبة السير.

وهذا النوع من الهجاء يعيد بنا الذاكرة إلى أبيات مشهورة لأبي دلالة وهي:^{١٠} [الوافر]

ألا أبلغ إليك أبا دلالة فليس من الكرام ولا الكرامة
إذا لبس العمامة كان قرداً وخنزيراً إذا نزع العمامة

٢- هجاء الآخر: وهذا ظهر عند ولادة حين هجت ابن زيدون هجاءً مقذعاً عندما

وصفته بالمسدس وهي تسخر منه قائلة^{١١}: [الوافر]

ولقبت المسدس وهو نعتٌ تفارقك الحياة ولا يفارقُ
فلوطيٌّ ومأبونٌ وزانٍ وديوثٌ وقرنانٌ وسارق^{١٢}

ومن الملاحظ أن ولادة لا تتورع عن استخدام القبيح من الألفاظ، فقد وصفت ابن زيدون بست صفات مغرقة في القبح. فهذه ألفاظ قبيحة لا تصدر عن ابنة خليفة ولا تليق بأخلاقها، وجاءت هذه اللغة متحررة من الضوابط الاجتماعية والدينية مما يعكس (الحرية) الزائدة للمرأة الأندلسية، فأعطت المرأة هذا النوع من الحرية جعلها تتماهى في هجائها وسخريتها من الآخرين.

وظهر هذا النوع من الهجاء عند مهجة القرطبية، التي هجت صديقتها ولادة التي لم

تتزوج، فقد وقع بينها وبين ولادة ما اقتضى أن تقول: ^{٥٣} [السريع]

ولادة قد صرت ولادةً من غير بعل، فُضِحَ الكاتمُ
حكيت لنا مريم لکنه نخلةً هذي ذكر قائمُ

وهنا تسخر مهجة من ولادة بألفاظ واضحة مستغلة اسم ولادة وصفتها، فهي تتهمها بالزنى، وأنها أنجبت من غير بعل، وهذا هجاء مقذع، دفع بعض الأكابر إلى القول: "لو سمع ابن الرومي هذا لأمر لها بالتقديم".

٤- الفخر:

لم تقف المرأة في إشبيلية وقرطبة عند المدح والهجاء والسخرية، بل لجأت إلى الفخر،
فها هي مهجة القرطبية تفخر بنفسها وتقول: ^{٥٤} [الطويل]

لئن قد حمى عن ثغرها كل حائم فما زال يُحمى عن مطالبه الثغرُ
فذلك تحميه القواضب والقنا وهذا حماه من لواظها السحر

فهي تفخر بنفسها وبجمالها الفتان، وأنها محمية من الحسد وعيون الناس، وذلك بلغة رقيقة وسهلة واضحة؛ إذ تبرز معاني الجمال والسحر من خلال معانٍ إيجابية مثل: الثغر، يُحمى، القواضب والقنا، وتندمج لغة الغزل مع لغة القتال لكي تعبر الشاعرة عن قدرتها في فتك الآخرين من خلال العيون، على الرغم من أن لغة القتال والفتك تميل إلى الضخامة والجزالة، إلا إننا نجدها طوّعت ومالت إلى السلاسة، ولربما كان للبيئة المزدهرة والنفسية الغنائية المترفة دور في تطويع اللغة والابتعاد عن وحشية الألفاظ وتقعراتها.

وتصف عائشة القرطبية حالها، وقد خطبها بعض الشعراء، ممن لم ترضهم، فتقول: ^{٥٥}

[الكامل]

أنا لبوة لكنني لا أرتضي نفسي مناخاً طول دهري من أحدُ
ولو أنني أختار ذلك لم أجب كلباً وكم غلقت سمعي عن أسد

فعائشة تصور نفسها باللبوة التي لا ترضى بالشيء العابر، وهي تحقر كل من طلبها ولم ترض به، وقد تقدم لها الأسود فكيف ترضى بالكلاب، فعائشة في هذين البيتين تشعر بالأنفة والعلو والسمو، وساعدت الألفاظ التي بثتها في التعبير عن هذه المعاني، فغدت اللفظة رمزاً ذا دلالة واضحة للمجتمع، فاللبوة دلالة الأنفة والسمو، والكلب دلالة التحقير، والأسد دلالة الشأن والنزلة الرفيعة.

وبذلك نلاحظ أن المرأة الإشبيلية والقرطبية عبرت عن نفسها وعن ذاتيتها من خلال

نظمها للشعر. وعبرت عن قوتها في نظم الشعر، فقد نظمته بديهةً وارتجالاً، وأظهرت لنا تمكنها من معجمها اللغوي في معظم الأغراض الشعرية.

ثانياً: الأسلوب

وهو عنصر من العناصر الفنية، يؤلف بين العناصر الأخرى ويرتبطها على نحو يخلق الجمال و يقوي أثره. ومن المعالم الأسلوبية التي برزت في شعر شواعر إشبيلية وقرطبة:

١- المراسلات الشعرية:

فقد برعت الإشبيلية والقرطبية في المراسلات الشعرية، فإذا وصلها كتاب من الشعر أجابت عليه شعراً على الوزن والقافية نفسيهما وبكل سهولة ويسر. ومثال ذلك أن أبا عامر بن ينق كتب إلى هند الشاطبي الأديبة الشاعرة يدعوها إلى الحضور عنده بعودها^{٥٦}: [الكامل]

يا هند هل لك في زيارة فتية نبذوا المحارم غير شرب السلسل
سمعوا البلابل قد شدوا فتذكروا نغمات عودك في الثقليل الأول

فكتبت إليه: [الكامل]

يا سيداً حاز العلا عن سادة شم الأنوف من الطراز الأول
حسبي من الإسراع نحوك أنني كنت الجواب مع الرسول المقبل

فلاحظ هنا أن رسالتها مهذبة لبقة سلسلة إيقاعية لا تكلف فيها، فهي تقول له إنها سرت بدعوته لها وستلبي هذه الدعوة. وتدل الرسالة أيضاً على قدرة الشاعرة في التناس مع شعر المشاركة، لاسيما القدماء منهم، فهي في قولها (شم الأنوف من الطراز الأول)، أخذ لطيف من بيت حسان بن ثابت الذي يقول فيه مادحاً جبلة بن الأيهم أحد ملوك الغساسنة^{٥٧}:

بيض الوجوه كريمة أحسابهم شم الأنوف من الطراز الأول

وأوضحت لنا المراسلات الشعرية ما كان للإشبيلية والقرطبية من حرية في مخاطبة الآخرين فقد كتبت ولادة بنت المستكفي إلى ابن زيدون لما أولع بها بعد طول تمنع:^{٥٨}

[الطويل]

ترقب إذا جن الظلام زيارتي فإني رأيت الليل أكتم للسر
وبي منك ما لو كان بالشمس لم تلح وبالبدر لم يطلع وبالنجم لم يسر
ووفت بوعدها إذ زارته ليلاً، ولما أرادت الانصراف ودعته بهذه الأبيات:^{٥٩} [الرمز]

ودع الصبر محباً ودعك ذائع من سره ما استودعك

يقرع السنّ على أن لم يكنُ زاد في تلك الخطى إذ شيعك
يا أبا البدر سناءً وسناً حفظ الله زماناً أطلعك
إن يطلّ بعدك ليلى فلنكم بتُ أشكو قصر الليل معك

ومن هنا نرى أن المراسلات الشعرية ظهرت في الأندلس بين النساء والرجال، فغدت الرسائل الشعرية سفيراً ورسولاً بين المتحابين خاصة. واستطاعت المرأة إبراز قدرتها الشعرية وأثبتت أنها شاعرة متمكنة، لماحة مفكرة، تصل إلى هدفها بيسر دون تكلف، كما أنها تستخدم الألفاظ الواضحة السهلة المناسبة للمقام.

٢- الإجازة الشعرية:

برعت الشواعر في الإجازة الشعرية، وهو أن يتم الشاعر بيتاً أتى مطارحه بصدوره، وأن يتم مصراع غيره.^{٦٠}

ومما يذكر في هذا الموضوع أنه كانت في الأندلس شاعرة من اليهود يقال لها قسمونة بنت إسماعيل اليهودي^{٦١}، وكان أبوها شاعراً، واعتنى بتأديبها، وربما صنع من الموشحة قسماً فأتمتها بقسم آخر، وقال لها أبوها يوماً: أجيّزي: [الكامل]

لي صاحبٌ ذو مهجةٍ قد قابلتُ نُعمى بظلمٍ واستحلّت جُرمها
ففكرت غير كثير فقالت:

كالشمس منها البدرُ يقبس نوره أبداً ويكشف بعد ذلك جرمها
فقام وضمها إليه وجعل يُقبل رأسها، ويقول: أنت والعشر كلمات أشعر مني.

وتظهر العبادية جارية المعتضد بن عباد ألمحية في الإجازة الشعرية، فهذا المعتضد يصفها وهي نائمة فيقول: [المتقارب]

تنام ومدنفها^{٦٢} يسهرُ وتصبرُ عنه ولا يصبرُ
فأجابته بقولها:

لئن دام هذا وهذا له سيهلك وجداً ولا يشعُرُ

٣- توظيف عناصر متنوعة من التراث:

واستطاعت شاعرات إشبيلية وقرطبة توظيف التراث في شعرهن وتمثل ذلك في:
أ- الثقافة الدينية: اخترنت الشاعرة ثقافة أدبية كبيرة، كما كانت لديها ثقافة دينية ظهرت في أشعارها، فقد كتبت أسماء العامرية كتاباً إلى عبد المؤمن بن علي تثبت فيه نسبها العامري، وتمدحه في قصيدة أولها:^{٦٣} [الوافر]

عرفنا النصر والفتح المبينا
إذا كان الحديث عن المعالي
رؤيت علمه فعلمتموه
رويت علمه فعلمتموه
سيدنا أمير المؤمنين
رأيت حديثكم فينا شجوناً
وصنتم عهداً فغداً قُصونا

وهنا أظهرت لنا أسماء العامرية ثقافتها المقتبسة من القرآن الكريم، فقد ظهر تأثرها بالقرآن الكريم بقولها: "الفتح المبينا" وهذا من قوله تعالى: ﴿إنا فتحنا لك فتحاً مبيناً﴾ وكان هذا بأسلوب واضح لا تعقيد فيه، فكلماتها معبرة عن المعنى الذي تقصده.

وظهر التأثر بالقرآن الكريم في هجاء مهجة القرطبية لصديقتها ولادة؛ إذ قالت:^{٦٤}

[السريع]

ولادة قد صرت ولادة
حكت لنا مريم لكنه
من غير بعل، فُضح الكاتم
نخلة هذي ذكر قائم

فالتناص مع القرآن الكريم ظاهر في البيت الثاني في قولها: "حكت لنا مريم" وهي تريد بهذا أن مريم عليها السلام أنجبت عيسى دون زوج، وأنت يا ولادة صرت ولادة وأنجبت وأنت لم تتزوجي.

ب - الثقافة العلمية: وظهرت هذه الثقافة في شعر ولادة الذي قالته حينما التفت ابن

زيدون لجاريتها، فهي تقول: [الكامل]

ولقد علمت بأني بدر السما
لكن ولعت لشقوتي بالمشتري^{٦٥}

فولادة تطرقت إلى الناحية العلمية في حديثها عن البدر والكوكب، فقد صورت نفسها بالبدر المشرق المنير، وصورت جاريتها بكوكب المشتري الذي لا ضوء له؛ إذ تقول لابن زيدون إنك تركت البدر وذهبت للمشتري، فالبدر أجمل وأبهى.

٥- السرد القصصي:

استطاعت الشاعرة الإشبيلية والقرطبية توظيف السرد القصصي في الشعر، وتعطينا بثينة بنت المعتمد مثلاً واضحاً على ذلك، فقد صورت لنا حادثة السبي التي تعرضت لها، حين بعثت لوالدها أبياتا من الشعر تصف له فيها حالها وتطمئنه على نفسها؛ إذ اشتراها أحد تجار إشبيلية وأراد أن يهبها لولده فأبت ذلك حتى تخبر والدها بهذا الأمر، فهي تقول:^{٦٦} [الكامل]

اسمع كلامي واستمع لمقالتي
لا تنكروا أني سبيت وأنني
فهي السلوك بدت من الأجياد
بنيت لملك من بني عباد
وكذا الزمان يؤول للافساد
ملك عظيم قد تولى عصره

لما أراد الله فرقة شملنا
قام النفاق على أبي في ملكه
فخرجت هاربة فحازني امرؤ
إذ باعني بيع العبيد فضمني
وأرادني لنكاح نجل طاهر
ومضى إليك يسوم رأيك في الرضا
فعساك يا أبتى تعرفني به
وعسى رميكية الملوك بفضلها
وأذاقنا طعم الأسي عن زاد
فدنا الفراق ولم يكن بمراد
لم يأت في اعجاله^{٦٧} بسداد
من صانني إلا من الاتكاد
حسن الخلائق من بني الأنجاد
ولأنت تنظر في طريق رشادي
إن كان ممن يرتجي لوداد
تدعو لنا باليمن والاسعاد

وهنا تصور هذه الحادثة التاريخية بأسلوب أدبي متقن، فقد كانت رسالتها مهذبة. وهذا الأسلوب القصصي في الشعر أعطاه نوعاً من الرونق والجمال، وهو دليل على أنها شاعرة لمآحة ومتمكنة، ولديها القدرة على توضيح المعنى والأفعال بأسلوب أدبي.

٦- الرمز:

واستخدمت الشاعرة الرمز في شعرها بصورة فنية رقيقة، فقد كتبت ولادة هذه الأبيات إلى ابن زيدون تقول فيها: [الكامل]

وتركت غصناً مثمراً بجماله
وجنحت للغصن الذي لم يثمر^{٦٨}

فقد استخدمت ولادة الرمز في عتاب ابن زيدون؛ إذ رمزت إلى نفسها بالغصن المثمر ورمزت إلى جاريتها بالغصن الذي لم يثمر.

ونلمح الرمز أيضاً في شعر عائشة القرطبية التي خطبها أحد الشعراء ولم ترض به فكتبت إليه: ^{٦٩} [الكامل]

أنا لبوة لكنني لا أرتضي
نفسي مناخا طول دهري من أحد
ولو انني أختار ذلك لم أجب
كلباً وكم غلقت سمعي عن أسد

فقد رمزت إلى نفسها باللبوة، ورمزت إلى الذي لم ترض به بالكلب، وإلى من ابتعدت عنه بالأسد، فهذه الرموز فيها نوع من القوة والجزالة وعدم المباشرة في الحديث رغبة في إظهار القدرة الأدبية.

٧- الجمل المحكية:

وهي الجمل التي تشبه المثل وذلك لكثرة استخدامها. وهذا نلمحه في شعر نسب إلى

سعدونة؛ إذ تقول فيه: ^{٧٠} [مجزوء الكامل]

آخ الرجال من الأبعاد
والأقارب لا تقارب
إن الأقارب كالعقارب
أو أشد من العقارب

والجملة المحكية في قولها: "إن الأقارب كالعقارب" وهذه الجملة تحكى في حالة إساءة القريب لقريبة وإيذائه.

ثالثاً: الصورة الفنية:

جاءت الصورة الفنية عند شواعر إشبيلية وقرطبة على ضرب منها:

أ- الصورة الفنية المستمدة من البيئة: فالبيئة الأندلسية خلابة، كثيرة الخضرة وذلك بسبب موقعها الجغرافي المميز، ومثل هذه البيئة تنعكس على الشاعر لما فيها من جمال ورونق، وهذه الصورة نجدها عند ولادة في موقفها من ابن زيدون والجارية؛ إذ قالت: ^{٧١} [لكامل]

تركت غصناً مثمراً بجماله
وجنحت للغصن الذي لم يثمر

فقد صورت ولادة نفسها بالغصن اليانع، وجاريتها بالغصن اليابس الذي لم يثمر، فهذه صورة مستمدة من البيئة التي تعيشها.

ونجد الصورة الفنية المنبثقة عن البيئة في معظم الأغراض الشعرية، ففي الحنين نجد (قمر) جارية إبراهيم بن الحجاج اللخمي، تعبر عن لواعج الشوق والحنين إلى بغداد، فترسم لنا صورة إيحائية للفردوس المفقود.

ب- الصورة الفنية التقليدية: وهذه الصورة وجدت عند عائشة القرطبية في مدحها للمظفر بن أبي عامر وبين يديه ولد فقالت له: ^{٧٢} [الوافر]

فسوف تراه بدرأ في سماء
من العليا ضراغمة أسود

فقد صورت ابنه بالبدر في السماء وهذه الصورة تقليدية يستخدمها كثير من الشعراء. واستخدمت ولادة هذه الصورة التقليدية في تصويرها لابن زيدون بالبدر المضيء؛ إذ قالت: ^{٧٣} [الرملة]

يا أبا البدرِ سناءً وسناً
حفظ الله زماناً أطلعك

ج- الصورة المتحركة:

وهي التي تشعرك بالحركة والتفاعل مع إيقاعها وألفاظها، فكأنها تنقل المعنى والتصور

من وضعه الساكن (استاتيكي) على الحركية (ديناميكي)، ومما يوضح ذلك سخريّة مريم بنت أبي يعقوب من ذاتها، فهي تقول:

وما يُرتجى من بنت سبعين حجةً وسبعِ كنسجِ العنكبوت المهلهلِ

تدبّ دبيبَ الطفلِ تسعى إلى العصا وتمشي بها مشيَ الأسيرِ المُكبّلِ

فهي تصور نفسها طفلاً عاجزاً بعيداً عن الحيوية وأسيراً لا يقوى على الحركة، وهي بذلك تفيض حيوية في نصها الشعري المعبر عن ذاتها العاجزة، فهي حيوية اللفظ والتصوير، وسكونية الروح والجسد.

الهوامش:

- ¹ انظر ملامح هذا في نفع الطيب من غصن الأندلس الرطيب، للشيخ أحمد بن المقرئ التلمساني _ تحقيق: د. إحسان عباس ج ٤: ٢٠٥-٢٠٦ و ج ٣: ١٤٠، دار صادر_ بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.
- ^٢ البيتان في نفع الطيب ج ٤: ٢٠٥.
- ^٣ انظر تاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات- الأندلس، د. شوقي ضيف: ٥٢-٥٣ - الطبعة الثالثة- دار المعارف
- ^٤ انظر تصوير ابن زيدون لمجلس ولادة في رسالته الهزلية التي وجهها إلى ابن عبدوس في نفع الطيب، ج ٤: ٢٠٨.
- ^٥ الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، لأبي الحسن علي بن بسام الشنتيري، القسم الأول، المجلد الأول: ٣٧٦-٣٧٩، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ٣٥٨هـ/١٩٣٩م.
- ^٦ وهي جارية ولادة.
- ^٧ العنم: أغصان رطبه وهو نوع من الشجر له نور أحمر تشبه بها الأصابع المخضوبة، انظر لسان العرب مادة عنم.
- ^٨ الصلة لابن بشكوال : أبي القاسم خلف بن عبد الملك، القسم الثاني: ٦٥٤، الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٩٦٦م.
- ^٩ الصلة: ٦٥٣، وانظر عصر الدول الإمارات: ٥١-٥٢.
- ^{١٠} نفع الطيب ج ٤: ٢١١ سيأتي ذكر الحادثة مفصلاً في ترجمتها.
- ^{١١} انظر المصدر السابق ج ٣: ١٤٠؛ انظر التكملة لكتاب الصلة للحافظ أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن أبي بكر البنسي ابن الأتبار، تحقيق الدكتور عبد السلام الهراس ج ٤: ٢٤٥-٢٤٦- دار الفكر للطباعة والنشر
- ^{١٢} انظر المصدر السابق ج ٣، ص ١٤٠.
- ^{١٣} تاريخ الأدب الأندلسي-عصر سيادة قرطبة، إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ص ٥٣.
- ^{١٤} نفع الطيب ج ٣: ١٤١-١٤٢ سماها في الأغاني عزيز بن طلحة ج ٢٣: ص ٢٨٤.
- ^{١٥} تاريخ الأدب الأندلسي - عصر سيادة قرطبة د. إحسان عباس: ٥٣- دار الثقافة- بيروت-لبنان.
- ^{١٦} ديوان الفرزدق، همام بن غالب، شرحه وضبطه علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦، ص ٥٩٧.
- ^{١٧} تاريخ الأدب الأندلسي- عصر سيادة قرطبة: ٥٣، راقنة: رقأت الدمعة، جفت وانقطعت السجام: قطرات الدمع كثير أو قليل
- ^{١٨} نفع الطيب ج ٤: ٢٨٦ وانظر التكملة: ٢٥٢.
- ^{١٩} انظر المصدر السابق ج ١: ٦١٦-٦١٧-٦١٨.
- ^{٢٠} الحجامة: امتصاص الدم بالمحجم بعد تشريط الجسم انظر لسان العرب- مادة حجم، الدلالة مادة دأل: وهي المرأة التي تدل على شيء ما مثل أمور الزواج وما أشبه ذلك الماشطة مادة مشط: الماشطة هي التي تحسن المشط، والماشطة الجارية التي تحسن المشط المزينة في وقتنا الحاضر، النائحة مادة نوح: النوح: النساء يجتمعن للحزن ويجمع على الأنواح نوائح ونائحات، والكاهنة: من تدعي معرفة الأسرار والتي تتعاطى

- الخبر عن الكائنات في المستقبل، انظر لسان العرب مادة كهن.
- ٢١ انظر طوق الحمامة: ١١٣.
- ٢٢ تاريخ الأدب الأندلسي: ٢٦ وانظر طوق الحمامة: ١٠٣.
- ٢٣ " انظر ترجمتها في نفع الطيب، ج ٤: ٢١١-٢٧٢.
- ٢٤ " نفع الطيب ج ٤-٢١١.
- ٢٥ انظر المصدر السابق ج ٤: ٢٨٤.
- ٢٦ انظر ترجمتها في نفع الطيب ج ٤-٢٨٤.
- ٢٧ " نفع الطيب ج ٤-٢٨٥.
- ٢٨ انظر ترجمتها في المصدر السابق ج ٤-٢٨٣ وانظر التكملة-٢٥١.
- ٢٩ انظر ترجمتها في نفع الطيب ج ٤: ١٦٦.
- ٣٠ انظر ترجمتها في المصدر السابق ج ٤: ١٢٩ وانظر ترجمتها في الصلة: ٦٩٤.
- ٣١ " انظر ترجمتها في المصدر السابق ج ٣: ١٤٠.
- ٣٢ انظر ترجمتها في نفع الطيب ج ٤: ٢٠٥-٢١٠ ولها ترجمة في الذخيرة: ٣٧٦.
- ٣٣ "وقول ابن بسام في الذخيرة: ٣٧٦.
- ٣٤ انظر ترجمتها في نفع الطيب ج ٤: ٢٩٠ وانظر الصلة: ٦٩٢.
- ٣٥ " انظر ترجمتها في المصدر السابق ج ٤: ٢٩٠-٢٩٣.
- ٣٦ البيان المغرب في أخبار ملوك الأندلس والمغرب، ابن عذارى، بيروت، دار الكتاب اللبناني، دار الثقافة، ١٩٢٩ م، ج ١، ص ١٤٣.
- ٣٧ انظر ترجمتها في نفع الطيب ج ٤: ١٦٦ وانظر في التكملة: ٢٦٤.
- ٣٨ انظر ترجمتها في نفع الطيب ج ٤: ١٦٧ وانظر التكملة: ٢٤٠.
- ٣٩ انظر ترجمتها في التكملة: ٢٤١ ونفع الطيب ج ٣: ٥٣٠.
- ٤٠ " نفع الطيب ج ٣: ٥٣٠.
- ٤١ انظر ترجمتها في المصدر السابق ج ٤: ٢٩٣ وانظر في التكملة: ٢٥٩.
- ٤٢ " نفع الطيب ج ٤: ٢٠٦.
- ٤٣ انظر المصدر السابق ج ٤: ٢٠٥.
- ٤٤ نفع الطيب ج ٤: ١٦٧.
- ٤٥ القعساء: الثبات انظر لسان العرب مادة قعس.
- ٤٦ انظر المصدر السابق ج ٤: ١٦٧.
- ٤٧ " نفع الطيب ج ٤: ١٦٦ وانظر التكملة: ٢٦٤.
- ٤٨ يريد أن البيت الأول ليس من نظمها.
- ٤٩ "نفع الطيب ج ٤: ٢٩١.
- ٥٠ الأغاني ج ١٠: ٤٢٢.

- ^{٥١} "نفع الطيب ج ٤: ٢٠٥.
- ^{٥٢} " مأبون : فلان مأبون أي متهم بشر، انظر لسان العرب مادة أبن.
- ديوث: الذي يدخل الرجال على حرمة بحيث يراهم، كأنه لئن نفسه على ذلك، انظر لسان العرب مادة ديث.
- قرنان: نعت سوء في الرجل الذي لا غيرة له، والذي يشارك في امرأته وكأنه يقرن به غيره، انظر لسان العرب مادة قرن.
- ^{٥٣} " انظر المصدر السابق ج ٤: ٢٩٣.
- ^{٥٤} " نفع الطيب ج ٤: ٢٩٣.
- ^{٥٥} "انظر المصدر السابق ج ٤: ٢٩٠.
- ^{٥٦} "نفع الطيب ج ٤: ٢٩٣، وانظر التكملة: ٢٥٩.
- ^{٥٧} ديوان حسان بن ثابت، شرحه وقدم له عبد أ. مهنا دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤، ص ١٩٣.
- ^{٥٨} " نفع الطيب ج ٤: ٢٠٦.
- ^{٥٩} نفع الطيب ج ٤: ٢٠٦.
- ^{٦٠} انظر لسان العرب مادة جاز.
- ^{٦١} " نفع الطيب ج ٣: ص ٥٣.
- ^{٦٢} "انظر المصدر السابق ج ٤: ٢٨٣ - مدنفها: براه المرض حتى أشفى على الموت. انظر لسان العرب مادة دنف.
- ^{٦٣} " انظر المصدر السابق : ٢٠٥.
- ^{٦٤} " نفع الطيب ج ٤ : ٢٩٣.
- ^{٦٥} " انظر المصدر السابق : ٢٠٥.
- ^{٦٦} " نفع الطيب ج ٤: ص ٢٨٤.
- ^{٦٧} اعجاله: أفعاله.
- ^{٦٨} " انظر المصدر السابق ج ٤: ٢٠٥.
- ^{٦٩} " نفع الطيب الجزء ٤: ٢٩٠.
- ^{٧٠} انظر المصدر السابق: ١٦٦.
- ^{٧١} " نفع الطيب ج ٤: ٢٠٥.
- ^{٧٢} " انظر المصدر السابق: ٢٩٠.
- ^{٧٣} " انظر نفع الطيب ج ٤: ٢٠٦.

أثر دراسة الإعجاز القرآني في تحليل النصوص

الدكتور صالح بن عبد الله الشثري
أسناد اللغة العربية المساعد
المملكة العربية السعودية. الرياض

مدخل:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن القرآن الكريم هو المعجزة الخالدة والفريدة التي لم يعرف لها مثيل، فلم يُقيد بما قُيد به غيره من المعجزات، فهو كلام الله المعجز للخلق في أسلوبه ونظمه، وفي علومه وحكمه، وفي تأثير هدايته، وفي كشفه الحجب عن الغيوب الماضية والمستقبلية، ففي كل باب من هذه الأبواب للإعجاز فصول وفروع، قد تحدى المولى سبحانه وتعالى على لسان نبيه محمد النبي الأمي صلوات ربي وسلامه عليه العرب قاطبة بإعجازه، وحكى لهم عن ربه القطع بعجزهم عن الإتيان بسورة من مثله، فظهر عجزهم على شدة حرص بلغائهم على إبطال دعوته، واجتثاث نبتته، حتى قال قائلهم: "لقد سمعت من محمد كلاماً ما هو من كلام الإنس ولا من كلام الجن، وإن له لحلاوة، وإن عليه لطلاوة، وإن أعلاه لمثمر، وإن أسفله لمغدق"، ألا وإن الحق ما شهدت به الأعداء.

لقد بهر القرآن الكريم العقول بما يحويه من وجوه الإعجاز، ففيه الإعجاز العلمي الكوني، والإعجاز التشريعي الفريد، والإخبار عن الأمم السابقة، والإخبار عن الغيب في المستقبل، وكذلك الإعجاز البياني البلاغي المتمثل في أسلوب القرآن ونظمه وتركيبه اللغوي، فهو المعين الذي لا ينضب، والزاد الذي لا يمل.

نعم، إن العرب الذين تحداهم الله تعالى بأن يأتوا بمثل كتابه العزيز كانوا فقط مضرب المثل في الفصاحة والبلاغة وإحكام البيان وسبكه، ولأجل ذلك تحداهم الله تعالى من جهة ما تميزوا به، وضلّعوا فيه، وهذا بحق أظهر للعجز، وإعلان لقيام الحجة عليهم حيث زعموا أن القرآن الكريم كلام بشر.

لقد كان للقرآن تأثير عظيم في الدراسات الأدبية والبلاغية، وحتى النقدية، فقام العلماء منذ القرون الأولى بدراسته وتحليل ألفاظه وتراكيبه، وطبقوا ذلك على كلام العرب، وألفوا في ذلك المصنفات، ولا زال العلماء يقتبسون من نوره الذي بهر الأوليين والآخرين في بلاغته وفصاحته، وهذه دراسة موجزة تفتح باب هذا الموضوع المهم، الذي يقوم على التحليل والتطبيق، لأن ذلك هو حياة البلاغة ونماؤها.

في هذا البحث سنقف وقفات موجزة نظراً لشرط اللجنة التنظيمية العليا للمؤتمر بأن لا يتجاوز البحث خمس عشرة صفحة، وسيكون البحث حسب المباحث التالية:

المبحث الأول: وقفة مع الإعجاز.

المبحث الثاني: تأملات في مصنفات علماء الإعجاز القرآني.

المبحث الثالث: أساليب دراسة الإعجاز القرآني

المبحث الرابع: نموذج تطبيقي لتحليل قوله تعالى ﴿ولكم في القصص حياة﴾.

المبحث الأول : وقفة مع الإعجاز

تعرف المعجزة بأنها الأمر الخارق للعادة، والتي تفيد العجز عن الإتيان بالمثل، وفي اللغة: قال صاحب القاموس: (وأعجزه الشيء: فاتته، وأعجز فلاناً: وجده عاجزاً وصيره عاجزاً، والتعجيز: التشبيط والنسبة إلى العجز، ومعجزة النبي ﷺ: ما أعجز به الخصم عند التحدي والهاء للمبالغة)^(١).

وقال في التبيان: (الإعجاز في اللغة العربية هو: نسبة العجز إلى الغير، قال تعالى: ﴿أَعْجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي﴾^(٢)، وتسمى المعجزة بهذا الاسم؛ لأن البشر يعجزون عن الإتيان بمثلها، لأنه أمر خارق للعادة، خارج عن حدود الأسباب المعروفة، وإعجاز القرآن معناه: إثبات عجز البشر متفرقين ومجتمعين عن الإتيان بمثلته، وليس المقصود من (إعجاز القرآن) هو تعجيز البشر لذات التعجيز، أي: تعريفهم بعجزهم عن الإتيان بمثل القرآن)^(٣).

شروط المعجزة:

١- أنها أمر خارق للعادة غير جار على ما اعتاد الناس من سنن الكون والظواهر الطبيعية.

٢- أنها أمر مقرون بالتحدي للمكذبين أو الشاكين، ولا بد أن يكون الذين يتحدون من

القادرين على إتيان مثل المعجزة إن لم تكن من عند الله، وإلا فإن التحدي لا يتصور.
٣- أنها أمر سالم من المعارضة، فمتى أمكن لأحد أن يعارض هذا الأمر ويأتي بمثله بطل أن يكون معجزة.

وهي على نوعين: حسية وعقلية.

والملاحظ أن أكثر معجزات الأنبياء السابقين كانت حسية، بينما نجد أن المعجزة الكبرى التي جاء بها نبينا محمد ﷺ عقلية، ونعني بهذه المعجزة: القرآن، وهناك معجزات أخرى للنبي ﷺ جاء في الصحيح أخبارها وهي كثيرة، ولعل مرد ذلك إلى أن هذه الشريعة آخر الشرائع وستبقى إلى أبد الدهر.. إلى يوم القيامة؛ ومن أجل ذلك فقد خصت بالمعجزة العقلية الباقية، ليراهها ذوو البصائر في كل العصور ومهما تقدم الزمان، وهكذا فإن معجزات الأنبياء السابقين عليهم السلام قد انقضت بانقراض أعمارهم، فلم يشاهدها إلا من حضرها، بينما معجزة القرآن مستمرة إلى يوم القيامة^(٤).

ولعلنا نقف وقفة سريعة مع آيات التحدي بإعجاز القرآن الكريم، يقول الله تبارك وتعالى في سورة البقرة: ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾، جاءت هذه الآية في معرض التحدي بإعجاز القرآن، وقد سبق ذلك تحديهم به في سورة يونس وسورة هود وسورة الإسراء، والآيات رد على من شك أو زعم أن رسول الله ﷺ افتراه، وإذا أمكن ذلك فما المانع من معارضته وهم أهل اللغة، وفيهم المتعلم والشاعر، ورسول الله أمي وليس بشاعر ﴿فَأْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الْأُمِّيِّ﴾، ﴿وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشُّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي﴾.

وقد كان التحدي أولاً بالإتيان بكتاب مثل ما نزل منه ﴿قُلْ لَنْ أَجْتَمِعَ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾، فلما عجزوا استنزلوا إلى الإتيان بعشر سور مثله كما في سورة هود ﴿أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرِيَاتٍ وَادْعُوا مَنْ اسْتَطَعْتُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾، ثم استنزلوا إلى الإتيان بسورة مثله كما في يونس ﴿أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَادْعُوا مَنْ اسْتَطَعْتُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾، ثم الآية التي في سورة البقرة.

وقد جاء التحدي بسورة ولم يكن في جزء من السورة أو بمقدار سورة من آيات القرآن، لأن من جملة وجوه الإعجاز أموراً لا تظهر خصائصها إلا بالنظر إلى كلام مستوفى في غرض من الأغراض، وإنما تنتزل سور القرآن في أغراض مقصودة، فلا غنى عن مراعاة الخصوصيات المناسبة لفواتح الكلام وخواتمه بحسب الغرض، وما يتطلبه نظم الكلام وتمامه،

ولا جرم أن لنظم القرآن وحسن سبكه إعجاز يفوت قدرة البشر، هو غير الإعجاز الذي لجملة تراكيبه وفصاحة ألفاظه، فكانت السورة من القرآن بمنزلة خطبة الخطيب، وقصيدة الشاعر، لا يحكم لها بالتفوق إلا باعتبارات مجموعها بعد اعتبار أجزائها، يقول الطيبي: ولسر النظم القرآني كان التحدي بالسورة وإن كانت قصيرة دون الآيات وإن كانت نوات عدد.

وسأقف وقفتين مع الآيات الثلاث، الوقفة الأولى، عن سر التعبير بمن في آية البقرة ﴿ فَاتُّوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ ﴾، ولم ترد في سورة يونس وهود، وهذا يحمل على أن من للتبعيض أو البيان، وأن الضمير في (مثله) يعود لمحمد ﷺ، أو للقرآن الكريم.

فالمراد في يونس وهود ﴿ فَاتُّوا بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ ﴾ ﴿ فَاتُّوا بِعَشْرِ سُورٍ مِّثْلِهِ ﴾، نفي كلام مماثل للقرآن، وإقامة الحجة عليهم بعجزهم عن ذلك، والمراد في آية البقرة نفي شخص يماثله صلى الله عليه وسلم في أن يسمع منه ما يماثل سورة واحدة من مثل القرآن في فصاحته وعجائبه، فاختلف المقصدان في السورتين مع الائتلاف في تعجيزهم عن هذا وهذا، فلما اختلفا لم يكن بد من (من) في الأولى لإحراز معناها، ولم يأت في السورتين لحصول المعنى المقصود فيها دون (من).

أما من قال إن (من) زائدة فلا وجه له، لأنه ليس في القرآن الكريم شيء زائد، لأن من قال نراه يهمل السياق والمعنى العام للآية. ولك أن تتأمل قوله تعالى ﴿يَغْفِر لَكُمْ مِنْ ذُنُوبِكُمْ﴾ في سورة الأحقاف وفي إبراهيم ﴿يَغْفِر لَكُمْ مِنْ ذُنُوبِكُمْ﴾، بينما في سورة الصف جاء قوله ﴿يَغْفِر لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ﴾، وحتى نعرف الفرق نعود لسياق الآيات، التي ورد فيها الاختلاف.

الوقفة الثانية: عن سر التعبير (بعشر سور) في سورة هود بينما في سورة يونس والبقرة جاء بلفظ (بسورة)، مع أن الراجح من أقوال العلماء أن سورة هود نزلت بعد سورة يونس، فالتحدي بالإتيان بسورة واحدة جاء قبل التحدي بالإتيان بعشر سور، فما السر في ذلك؟

وقد أجاب عن هذا ابن الزبير الغرناطي حيث تأمل ألفاظ الآيات، فذكر أنه: لما قيل هنا مفتريات، للسور العشر، فوسّع عليهم، ناسبه التوسعة في العدد المطلوب، لأن الكلام المفترى أسهل، فناسبه التوسعة.

أما الوارد في السورتين البقرة ويونس فلم يُذكر لهم فيها أن يكون مفترى، بل السابق من الآيتين المماثلة مطلقاً، وذلك أصعب وأشق عليهم، مع عجزهم في كل حال، فوقع الطلب حيث التضييق بسورة واحدة، وحيث التوسعة بعشر سور مناسبة جليلة واضحة.

وعلى هذا نرى أن في وصف السور العشر بمفتريات فيه توسيع للمنكرين، ولما لم يرد

الوصف في الآيتين الأخيرين، جاء الإعجاز بسورة واحدة مماثلة، وهذا أعظم وأبلغ في عجزهم.

المبحث الثاني : تأملات في مصنفات علماء الإعجاز القرآني

عرفنا في حديثنا عن مكنم الإعجاز أن الإعجاز المتحدى به هو إعجاز القرآن من حيث لغته وأسلوبه وبلاغته. ولعلنا أن نطلع على هذا النوع من الإعجاز بتفصيل أكبر، مع متابعة جهود العلماء فيه. فقد توجه العلماء إلى بيان أساليب العرب في الكلام في شعرهم وخطبهم وكلامهم المنثور، ودراسة بعض النماذج دراسة بلاغية، ثم مقارنة بما ورد في القرآن الكريم؛ لإثبات أنه نوع فريد متميز يفوق كل ما عده، وقاموا أيضاً بدراسة نماذج من الآيات الكريمة، وبيان طريقة نظم الألفاظ، واختيار الكلمات للدلالة على المعاني الجليلة، وفيما يلي تتبع تاريخي لمسيرة الإعجاز وبصورة موجزة وسريعة:

يعد أول من دَوّن في بلاغة القرآن الفراء وأبو عبيدة في كتابيهما "معاني القرآن"، و"مجاز القرآن"، وكان فيهما لمحات وإشارات بلاغية، وكانت مبنوثة في ثنايا الكتابين. وفي القرن الثالث الهجري ألف الجاحظ كتاب "نظم القرآن" وهو مفقود، كما ظهر كتاب "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة الذي تناول فيه بعض القضايا البلاغية، وأشار إلى أن لغة العرب أكثرها مجاز.

وفي القرن الرابع الهجري ظهر كتاب "بيان إعجاز القرآن" للخطابي، وركز فيه على الجانب البياني في القرآن الكريم، وأشار إلى ما يتميز به القرآن من الفخامة والعدوية، كما حدد وجهاً جديداً يتصل بالعامل النفسي الوجداني، فحين يطرق الأسماع يصل إلى القلوب، فتأنس بما له من لذة وحلاوة، ومن هنا كان إسلام عدد من كبار قريش أو عامة الناس، وظهر أيضاً كتاب "النكت في إعجاز القرآن" للرماني، وتحدث فيه عن الإيجاز.

وفي القرن الخامس الهجري ظهر في مطلع كتاب "إعجاز القرآن للباقلاني" الذي ناقش الآراء المخالفة ورد عليها، وأكد على أهمية البحث في إعجاز القرآن، لأن نبوة محمد ﷺ مبنية على دلالة معجزة القرآن، وحدد إعجاز القرآن بما فيه من البديع، وهو ليس البديع بالمصطلح المستعمل حالياً، وقد أجمل وجوه إعجاز القرآن في ثلاثة هي: الإخبار عن الغيوب، الإنباء عن قصص الأولين، براعة النظم والتأليف والرصف البديع.

وفي هذا القرن أيضاً كان الإمام عبد القاهر الجرجاني صاحب "دلائل الإعجاز"، و"أسرار البلاغة"، الذي فتح بهما باب البلاغة التطبيقية على كتاب الله تعالى، وقد أوضح أن سر إعجاز

القرآن كامن في نظمه، وأن النظم هو توحي معاني النحو، فركز على المعنى، لم يترك دراسة اللفظ كما زعم بعض الباحثين، وبذل جهداً كبيراً في كتابه لتبيين هذه النظرية، ورد آراء القائلين أن الإعجاز في الغيبيات، أو خفة الحروف، أو اللفظ وحده، أو المعنى أو الإيقاع^(٥).

ويمكن القول إن النظم هو: تنسيق دلالة الألفاظ وتلاقي معانيها بما تقوم عليه من معاني النحو المتخيرة والموضوعة في أماكنها على الوجه الذي يقتضيه العقل.

أما في القرن السادس الهجري ظهر كتاب "الكشاف عن غوامض آي التنزيل" للزمخشري، وهو في التفسير البياني للقرآن، ووضح فيه تطبيقاً أمثلة لما سماه عبد القاهر بالنظم.

بعد هذه الفترة بدأ عصر الجمود، حيث صارت البلاغة علماً جامداً، وانتقلت من كونها فناً خالصاً ذا علاقة بالذوق والحس إلى علم تجريدي منطقي.

وفي العصر الحديث ظهر علماء وكتّاب أولوا اهتماماً كبيراً للإعجاز القرآني، ومن أبرزهم: مصطفى صادق الرافعي في كتابه "إعجاز القرآن والبلاغة النبوية" وهو يرى أن الوجه الأساسي للإعجاز هو في النظم، مع وجود وجوه أخرى ومظاهر الإعجاز في النظم عنده ثلاثة: الحروف وأصواتها، الكلمات وحروفها، الجمل وكلماتها.

محمد عبد الله دراز صاحب كتاب "النبأ العظيم"، وقد أوضح أن أوجه الإعجاز في كتاب الله تعالى هي: الإعجاز اللغوي، وبه وقع التحدي، والإعجاز العلمي، والإعجاز التشريعي، وقد قسم أسلوب القرآن إلى: "الصدف": القشرة السطحية ولاحظ فيها جمال اللفظ القرآني وحسن وقعه وتنسيقه، "اللؤلؤة" لب البيان القرآني.

سيد قطب، سجل وجهاً جديداً للإعجاز، هو التصوير الفني وعبر عن إعجاز القرآن البياني بسحر القرآن وذلك في كتابه "نظرية التصوير الفني في القرآن".

بنت الشاطي، ولها كتاب "الإعجاز البياني ومسائل نافع بن الأزرق" تحدثت فيه عن فواتح السور، وعن سر الحروف، ودلالات الألفاظ، وسر الكلمات، وتعالج فيه قضية الترادف. ولا يزال العطاء مستمراً إلى قيام الساعة، فهو المعين الذي لا ينضب، والبحر الذي لا ينتهي.

ولأجل ذلك إذا قرأنا تاريخ العرب في عصر نزول القرآن، نجد أن الجيل الذي نزل فيه القرآن كان قد بلغ في القدرة على الإبانة عن نفسه حداً لم يبلغه جيل من أجيال الأمة في تاريخها كله، ويكاد يجمع أهل العلم على أن هذا الجيل والأجيال قبله، هم الذين "فجروا للناس ينابيع الكلام"^(٦).

ولا ريب أن القرآن لما جاء بهذا اللسان خارجاً عن سنن كلام الناس أخرج هذا اللسان نفسه عن سنن لغات الناس، وهذا الذي أحدثه القرآن في العربية ليس في غيرها من لغات الأرض، وما عرف تاريخ اللغات لغة عاشت في أفواه أجيال البشر عمراً مديداً كهذا اللسان^(٧). وبصورة موجزة نقول: إذا تأملنا ما دونته صفحات الإعجاز في تاريخ البلاغة نجد أنها مرت بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: كلام غامض في أوصاف الشعر وبلاغة الكلام جرى في لسان الكتاب، وحذاق الشعراء والعلماء والبلغاء، كطبقة الجاحظ.

المرحلة الثانية: مرحلة عبد القاهر، فقد كان وحده جيلاً وعصراً ومرحلة، وقد استطاع بصبره وانقطاعه وشغله أن يكشف ضباب هذه اللغة.

المرحلة الثالثة: لم تكن مرحلة استخراج ولا مجاهدة في كشف المعرفة، وإنما كانت مرحلة تصنيف وتحريير وتبويب، وكان هذا ضرورياً لاتساع العلوم وحاجتها إلى هذا، فظهرت المتون والشروح والحواشي والتقارير، وهي مرحلة لا تقل أهمية عن المراحل السابقة، لأن عطاءها ليس في صلب المعرفة البلاغية فحسب، إنما يمتد إلى تثقيف العقل، وتدريبه على النظر والتدقيق والمراجعة إلى آخر ما يعرفه أهل العلم من هذه المصادر التي يهاجمها من يعجز عن قراءة شيء منها والله أعلم^(٨).

ومما يشار إليه في هذا الصدد أن الذي استصفى من كلام عبد القاهر ووضع منهج الدراسة البلاغية، وحدد علومها الثلاثة، وحدد المسائل داخل هذه العلوم، هو السكاكي وهو رجل واحد أصاب وأصاب، ولكنه ترك من علم الشيخ علماً نافعاً لم يدخله في الدراسة البلاغية، وقد مضينا على طريق السكاكي، لأن البلاغة بأبوابها المعروفة يجب أن تكون كذلك في الدرس والتعليم^(٩).

المبحث الثالث : أساليب دراسة الإعجاز القرآني

لقد أجمع العلماء على أن نزول القرآن بهذا اللسان العربي، يدل على بلوغ العربية مرتبة أعلى من حيث توفر وسائلها وثراء طاقاتها المتمثلة في أحوالها، وخصائصها التي تقع عليها صور سبكها من حيث المفردات والتراكيب وقد أشار لذلك ابن جني في الخصائص، الذي كان متمكناً من اليونانية لأنه رومي، وأن شيخه أبا علي الفارسي كان متمكناً من الفارسية، وهما أزهى لغتين بعد العربية في ذلك الزمن^(١٠).

يذكر ابن جني أنه كلما أمعن في دقائق العربية وما تنطوي عليه من حكمة، ودقة،

ورهافة في سياسة المعاني، وحيازتها، وتدسسها في غوامض القلوب والنفوس، وملامستها لأوابد الخواطر، وشوارد الأفكار قوي في نفسه أن في هذه اللغة أمراً إلهياً^(١١).
والمدقق في تحليل كلام علمائنا في هذا الباب يجد كلامهم قد بدأ من القرن الثالث، وهو في قضية الإعجاز يتجه وجهتين:

وجهة تبحث عناصر البلاغة المشتركة بين القرآن وكلام الناس من شعر وخطب ووصايا وغير ذلك، ثم تدل على أن هذه العناصر في القرآن بلغت من الدقة والسمو والغزارة والإصابة مبلغاً يفوت الكلام كله، ويقطع أطماع أصحابه، ويقهر قواهم، ويقضي عليهم بالعجز الشامل المطبق الذي تستوي فيه الأقدام، فإذا كانت البلاغة في الشعر والأدب تدور حول التشبيهات والمجازات والأمثال، والكنيات وفنون النظم، فإن هذه الفنون نفسها هي التي بني عليها القرآن، لأنها أصول بلاغة اللسان، ولكنها في القرآن شيء، وفي الشعر شيء آخر.
فإذا جمعت ما دبجته ألسنة الشعراء من فائق التشبيهات، وراقك ذلك، وحسن عندك، وكثر بين يديك، ثم وضعت بإزائه واحداً من تشبيهات القرآن، رأيت البلاغة العالية في الأدب والشعر منطفئاً ضياؤها، وكأن شرط بهائها ألا توضع بإزاء القرآن^(١٢).

وإذا علمنا أن المسائل البلاغة كانت متناثرة في كتب العلماء في القرن الأول، ولم يصبح لها كيانها في عصر عبد القاهر الجرجاني ومن جاء بعده، ثم أخذت الدراسات تتنوع وتتشكل في دراسة الإعجاز البلاغي في كتاب الله تعالى، فعلماء التفسير تناولوا مسائل الإعجاز بين مسائل التفسير، ويعد التفسير الكبير، وروح المعاني، والبحر المحيط، وتفسير أبي السعود، والتحرير والتنوير، من أبرز كتب التفسير التي تناولت أسرار الإعجاز في كتاب الله تعالى.
كما تناول علماء المتشابه اللفظي أسرار الإعجاز القرآني، ووضعوا آيات في مقابلة آيات أخرى مشابهة لها، وفتقوا باباً في غاية الأهمية في العناية بأسرار الكتاب العزيز، وبيان إعجازه وأثره البلاغي في تحليل النصوص. ويعد كتاب "درة التنزيل وغرة التأويل" للإسكافي، و"البرهان في متشابه القرآن" للكرماني، و"ملاك التأويل" لابن الزبير الغرناطي، أبرز كتب المتشابه اللفظي التي قامت على التحليل الدقيق والنظر البعيد لألفاظ القرآن الكريم.

يذكر الدكتور محمد أبو موسر أن الناظر في تلك الملاحظات التي ذكرها علماء البلاغة المتقدمين يجد أثرها وفاعليتها إذا وصلت الفكرة إلى جوهر المراد بها، وذلك بتجلية غوامضها، وإن يلجّ الدارس على تلك الفكرة بالأسئلة، حتى يصل إلى ما في المكنن، فإذا قرأنا وصف الألفاظ بالحلاوة، والنصاعة والعدوية، فلا يجوز أن تلوك أسنتنا هذا الوصف من غير أن نستيقن المراد به، وما معنى أن يكون اللفظ حلواً؟ ومن أين تأتيه العدوية؟ وهل تأتيه

من جرسه، ولفظه، أم تأتيه من الوضع اللغوي ودلالاته المعجمية؟ وهل تتفاوت الألفاظ في أجراسها، ودلالاتها اللغوية، تفاوتاً يحدث بينها هذه البينونة؟ هل تقبل عقولنا هذا وترضاه؟ أم وراء هذا الكلام مغزى آخر؟ وللفكرة نبع يجب أن نتجشم الوصول إليه؟ ثم نفحص اللغة التي نقرأها، والبيان الذي توأصفوه بهذه الصفات، ونرقب الدلالات، وكيف تنبثق الألفاظ عن رغائب المتكلمين، هل حملت الألفاظ هذه الرغائب والمقاصد على متونها إلى عقولنا، أم أنها نبهت بألفاظها إلى شيء، هذا الشيء هو الآخر نبه إلى شيء آخر، وأن اللغة لم تحمل إلينا معاني قائلها، وإنما حملت علينا "بطاقة" تعريف بهذه المقاصد، وقالت لنا ابحثوا بهذه البطاقة عن مضمون ما قال شاعركم، أو خطيبكم^(١٣).

لقد أخذت قضية النظم حيزاً كبيراً عند عبد القاهر الجرجاني، والخطابي، وأبي بكر محمد بن الطيب، والقاضي أبو الحسن عبد الجبار، وعليها تقوم دراسة الإعجاز في كتاب الله تعالى، وتحليله، ومعرفة أسرار ودلالاته.

فجاء النظر في المفردات: وذلك بالنظر لملاءمة الكلمة لموقعها، ووضع كل نوع من الألفاظ في موضعه، وهذا حاصل في ملاحظات الجاهليين في تحليل الشعر وتقويمه، وهو ما نطلق عليه اختيار الكلمة دون غيرها من الكلمات. وكذلك النظر في أحوالها في الجمع والإفراد، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، وكذلك النظر في دلالات حروف المعاني وأدوات الربط، يقول أبو موسى في حديثه عن الزمخشري "لقد رأيت للزمخشري في هذه الصدد تراثاً ضخماً ومفيداً، وقد طال نظري وتأملي له الوقفات، فوجدت بعضاً من اهتم بمادة الكلمة أي: بمعناها المفاد من مادتها، وبعضاً منها يهتم بهيئة الكلمة أي: بمعناها المفاد من هيئتها، وبعضاً منها يهتم بحروف المعاني وأدوات الربط، وبعضاً منها يهتم بما يفيد تعريفها بأي نوع من أنواع التعريف، وبعضاً منها يهتم بمعاني تنكيرها"^(١٤).

وجاء النظر في الجمل: ويتناول هذا البحث بيان أثر التقديم والتأخير سواء كان في الألفاظ أو الجمل وأسرار ذلك ودلالاته، وكذلك الذكر والحذف بكل أشكاله وصوره من ضمائر وأسماء ظاهرة، فهو يشمل دراسة الجمل والفقرات في علم البلاغة، وكذلك بحث الفواصل القرآنية وملاءمتها لمضامين الآيات، ودراسة المعاني الملائمة بعضها لبعض، وكذلك بحث اختصار القصص، وبحث التكرار الذي يعد مثلاً بارزاً في أسلوب كتاب الله تعالى.

كما نظر العلماء في صور البيان من تشبيه ومجاز بأقسامه، والكناية والتعريض، وإن كانت هذه موضع اهتمام المنشغلين بدراسة الأدب ونقده، وهذه الدراسة كانت أوفر حظاً من الدراسة الخاصة بجمال النظم، التي اعتمدت على بحث الألفاظ والجمل والتراكيب ودلالاتها،

كما تناولت الذين نظروا في ألوان البديع وأبرزوا أثرها الفني في النصوص.

المبحث الرابع : نموذج تطبيقي لتحليل قوله تعالى ﴿ولكم في القصص حياة﴾
إن التطبيقات في درس البلاغي ليست أمراً هيناً، لأنها هي حياته ونماؤه، وتتركز فيها قدرة البلغ ومهاراته، فقواعد البلاغة وأصولها يمكن أن تجمع في صفحات، والمهم هو التطبيق والنظر، والمنتثب في النص الدروس وتحليل تركيبه، وإبراز محاسن صياغته، ودلالات خصوصياته.

والذي يعين على ذلك الحس المرفف، والذوق المتمرس البصير، وهذا التحليل المبني على التذوق هو أصح المناهج وأقومها في دراسة البلاغة، فإذا تخلف الذوق، كانت أصولاً علمية شاحبة، كما هي في كتاب المفتاح، وإذا تخلفت القدرة على التحليل والتفسير كانت ضرباً من التحكيمات الشخصية، تدفع بها إلى متاهات غير منضبطة، وليس التطبيق في مسائل البلاغة كالتطبيق في مسائل النحو والعروض، وذلك لأنه يسهل على النحوي أن يطبق فكراً وأصولاً نحوية على نص يدرسه، ويصعب على البلاغي أن يطبق أصولاً بلاغية على نص يدرسه، وتحديد المراد من الخصائص البلاغية لا يتأتى إلا بالحس الأدبي، ولهذا كان تذوق النص الأدبي جزءاً من منهج الدراسة البلاغية^(١٥).

ولعلنا نتوج هذا البحث الموجز بذكر أنموذج تطبيقي لتحليل آية من آيات القرآن الكريم، فقد عقد بعض العلماء من المتقدمين والمعاصرين مقارنة بين آية: ﴿ولكم في القصص حياة﴾^(١٦)، وبين المثل الشهير "القتل أنفى للقتل"، والآية الكريمة بمعناها الكثير، ولفظها اليسير، لأن معناه أن الإنسان إذا علم أنه متى قُتِل قُتِلَ به كان ذلك داعياً إلى ألا يُقَدِّم على القتل، فارتفع بالقتل الذي هو القصص كثير من قتل الناس بعضهم لبعض، وكان ارتفاع القتل حياة لهم.

وهذا بحق من أسرار الإعجاز القرآني ودقة التصوير البياني في الآية، فلك أن تسأل كيف يكون القصص الذي هو إزهاق الروح حياة؟ إنها معجزة ربانية، وشريعة إلهية، فالقاتل يعاقب بفعله، ولا يترك هملاً، لتدوم الحياة، ويسود الأمن في المجتمع ويرضى أولياء القتيل، ويعلموا أن الحياة تسير بنظام دقيق أحكم الله تعالى صنعه، وليست من صنع البشر في قوانينهم، أو فلسفة دعاة حقوق الإنسان الذين يحمون القاتل من العقوبة التي يستحقها، بدعواهم الباطلة، وأحكامهم الوضعية، التي لا تزيدهم إلا ضياعاً وضلالاً.

لقد عدّ علماء التفسير وعلماء اللغة والبيان هذه الآية الكريمة أحد وجوه الإعجاز

البلاغي لكتاب الله تعالى لما تمثله من إيجاز اللغة والبيان.

فك أن تتأمل عدد حروف هاتين الكلمتين (قصاص) و(حياة)، وتنظر للمعنى المراد، ثم ما فيها من التصريح بالمطلوب الذي هو الحياة، ثم سلامة الآية الكريمة من التكرار، وكذلك الطباق بين الكلمتين يظهر لنا أحد وجوه تحسين الكلام. وسوف نتبين الأسرار بجلاء ووضوح تام في الفرق بين الآية وقول العرب "القتل أنفى للقتل".

وقد تناول الآية كثير من العلماء وأبانوا وجوه الإعجاز فيها ومن أبرز العلماء الذين أوضحوا تلك الوجوه: الروماني^(١٧)، أبو هلال العسكري^(١٨)، وابن الأثير^(١٩)، والنيسابوري^(٢٠)، وجلال الدين السيوطي^(٢١)، والخطيب القزويني^(٢٢) من المتقدمين، ومن المتأخرين مصطفى صادق الرافعي^(٢٣)، ومن المعاصرين الدكتور مصطفى مسلم^(٢٤)، والدكتور فضل عباس^(٢٥)، على اختلاف بينهم في عدد الوجوه، وتفصيل كل وجه، هذا وقد تأملت ما ذكره العلماء، ودققت النظر في توجيهاتهم، فخرجت بخمسة عشر وجهاً أرى أنها شافية كافية لبيان الفرق بين الآية الكريمة والمثل العربي، وهي توضح بجلاء أثر دراسة الإعجاز لآيات الكتاب العظيم في تحليل النصوص، والوجوه هي كما يلي:

أولاً: أن الآية الكريمة أقل حروفاً فعددها عشرة ﴿القصاص حياة﴾، أما المثل فعدد حروفه أربعة عشر حرفاً "القتل أنفى للقتل"، فجمعت الآية مع تمام المعنى إيجاز اللفظ، وهذا غاية البيان.

ثانياً: في الآية الكريمة تصريح بلفظ الحياة، فالحياة هي المطلب والهدف، وفي هذا زجر عن القتل بغير الحق، فهو أدعى إلى الإقتصاص، أما نفي القتل كما في المثل فلا يستلزم الحياة، فلفظ "حياة" في حقيقته الفلسفية أعم من التعبير بـ"نفي القتل"، لأن نفي القتل إنما هو حياة واحدة، أي ترك الروح في الجسم، فلا يحتمل شيئاً من المعاني السامية التي نجدها في لفظ "حياة".

ثالثاً: تفيد الآية الكريمة التعظيم، وهذا يظهر لنا من تنكير لفظ "حياة"، ففي القصاص حياة متطاولة، كقوله تعالى: ﴿ولتجدنهم أحرص الناس على حياة﴾^(٢٦)، يقول الفخر الرازي في تفسيره عن آية البقرة: (" وإنما قال "على حياة" بالتنكير، لأنه حياة مخصوصة، وهي الحياة المتطاولة، ولذلك كانت القراءة بها أوقع من قراءة أبي "على الحياة"..^(٢٧) أما المثل فإن اللام فيه للجنس، ولأجل ذلك فسرت الحياة فيه بالبقاء، فالحياة في الآية ليست مقيدة باصطلاح معين، فقد يكون القصاص حياة اجتماعية، وقد يكون فيه حياة سياسية، وقد تكون الحياة أدبية، وربما تعظم في بعض الأحوال عن تلك الأمور جميعاً.

رابعاً: من الإعجاز في الآية أنها مطردة، بخلاف المثل فإنه ليس كل قتل أنفى للقتل، بل قد يكون أدعى له، وهو القتل ظلماً، وإنما ينفية قتل خاص، وهو القصاص ففيه حياة، وهذا إعجاز للفظة "القصاص".

فالمولى سبحانه سمي بها قتل القاتل، فلم يسمه قتلاً، كما جاء في الكلمة العربية، لأن أحد القتلتين هو جريمة واعتداء، فنزه سبحانه العدل الشرعي حتى عن شبهة بلفظ الجريمة، وهذا منتهى سمو الأدبي في التعبير، وغاية الفصاحة والبلاغة في الكلام.

خامساً: ومن وجوه الإعجاز في الآية أنها خالية من تكرار لفظ القتل، بينما المثل العربي جاء بتكرار ذلك، وما من شك أن الخالي من التكرار أفضل من المشتمل عليه، وإن لم يكن مخللاً بالفصاحة والبيان، لكنه يعد عيباً فيهما.

سادساً: أن الآية مستغنية عن تقدير محذوف، بخلاف المثل فإن فيه حذف (من) التي بعد أفعال التفضيل وما بعدها فالتقدير "القتل أنفى للقتل من تركه"، أيضاً حذف (قصاصاً) مع القتل الأول، و(ظلماً) مع القتل الثاني، فالتقدير: "القتل قصاصاً أنفى للقتل ظلماً من تركه".

سابعاً: ما اشتملت عليه الآية الكريمة من المحسن البديعي وهو الطباق، فالقصاص ضد الحياة، وهذا يزيد الكلام رونقاً وجمالاً، بخلاف المثل العربي الذي يخلو من ذلك، وإنما تكرر للفظ القتل فقط.

ثامناً: جاءت لفظة "القصاص" في الآية الكريمة معرفة بأداة التعريف، لتدل على أنه مقيد بقيوده الكثيرة، إذ هو في الحقيقة قوة من قوى التدمير الإنسانية، فلا تصلح الإنسانية بغير تقييدها.

تاسعاً: أن لفظ "القصاص" مشعر بالمساواة، فهو مبني على العدل، أما لفظ "القتل" فمشعر بالوحشة، والخوف، يقول الرافعي: تفيد هذه الكلمة "القصاص" بصيغتها - صيغة المفاعلة - ما يشعر بوجوب التحقيق، وتمكين القاتل من المنازعة والدفاع، وألا يكون قصاص إلا باستحقاق وعدل، ولذا لم يأت بالكلمة من اقتص مع أنها أكثر استعمالاً، لأن الاقتصاص شريعة الفرد، والقصاص شريعة المجتمع^(٢٨).

عاشراً: من الوجوه البلاغية في الآية أنها رادعة عن القتل والجرح معاً لشمول القصاص لهما، والحياة أيضاً في قصاص الأعضاء، لأن قطع العضو ينقص مصلحة الحياة، وقد يسري إلى النفس فيزيلها، وليس كذلك المثل العربي.

الحادي عشر: ومن الوجوه ما اشتملت عليه الآية من فن بديع، وهو جعل أحد الضدين الذي هو الفناء والموت محلاً ومكاناً لضده، الذي هو الحياة، واستقرار الحياة في الموت

مبالغة عظيمة، وذلك بجعل القصص كالمنبع للحياة والمصرف لها، وذلك مستفاد من كلمة (في) الداخلة على القصص، وكما يقول الرافعي: جعل نتيجة القتل حياة تعبير من أعجب ما في الشعر يسمو إلى الغاية من الخيال، ولكن أعجب ما فيه أنه ليس خيالاً، بل يتحول إلى تعبير علمي يسمو إلى الغاية من الدقة، كأن يقول بلسان العلم: في نوع من سلب الحياة نوع من إيجاب الحياة^(٢٩).

الثاني عشر: ومنها اشتمال الآية على حروف متلازمة لما فيها من الخروج من القاف إلى الصاد، إذ القاف من حروف الاستعلاء، والصاد من حروف الاستعلاء والإطباق، بخلاف الخروج من القاف إلى التاء التي هي حرف منخفض، فهو حرف غير ملائم للقاف، كذا الخروج من الصاد إلى الحاء أحسن من الخروج من اللام إلى الهمزة لبعدها عن طرف اللسان.

وهذا أمر مهم في دراسة النصوص، فهو يعني دراسة شاملة ودقيقة لخوافي البناء الصوتي للقرآن الكريم لما ألفته الآذان التي استمعت إلى هذا القرآن من شعر وسجع ورجز، وبيان الفروق التي تنتجها هذه الدراسة، وقد أشار إلى ذلك الروماني، وتناولها الرافعي في إعجاز القرآن^(٣٠).

الثالث عشر: ومن ذلك أيضاً سلامة الآية من تكرار قلقلته القاف الموجب للضغط والشدة، وبعده غنة النون، وهذا جاء في المثل.

الرابع عشر: ومن الوجوه أن الآية الكريمة مبنية على الإثبات، بينما المثل مبني على النفي، وفرق بين الإثبات والنفي، فالإثبات أشرف لأنه الأول، والنفي ثانٍ عنه.

الخامس عشر: ما ورد في أول الآية، حيث جاء بالقيد ﴿لكم﴾، وهذا فيه بيان العناية بالمؤمنين على الخصوص، فالمراد حياتهم لا حياة غيرهم، نظراً لتخصيصهم بالمعنى مع وجوده فيمن سواهم، فالأمة المسلمة تطلب كمالها في الإيمان، وتتلمس في كمالها نظام النفس، وتقرر نظام النفس بنظام الحياة، فإذا لم يكن هذا متحققاً في الناس فلا حياة في القصص.

وقد زاد بعض العلماء على هذه التوجيهات وأخص بالذكر الحافظ السيوطي، والنيسابوري، إلا أنها لا تخرج عما ذكرت آنفاً.

الخاتمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

فإلى هنا ينتهي بي المطاف مع هذا البحث المختصر، والذي تناولت فيه موضوعاً أحسبه من الموضوعات المهمة في مساهمة لغتنا، لغة القرآن الكريم، لغة العبادة لدى المسلمين، في البناء الحضاري للأمة، ولعلي أكون قد قدمت بعض الإشارات واللمحات التي تكون مصابيح لمزيد من البحوث في هذا المجال الرحب، والمهم في تاريخ أمتنا، وقد تحدثت بشكل موجز وسريع عن دلالة لفظ الإعجاز، وشروطه، وأثره في كتاب الله تعالى، وعن التحدي الذي ورد في القرآن الكريم، كما قدمت نبذة تاريخية سريعة عن مصنفات العلماء في بيان الإعجاز إظهار دلالاته وأسراره، كما أوضحت أساليب دراسة الإعجاز، وسلطت الضوء على أهمية الدراسة التطبيقية التحليلية التي تعد الثمرة لهذه الدراسة، وقمت بتطبيق نموذج تحليلي لقوله تعالى ﴿ولكم في القصص حياة﴾ وأوضحت ما ذكره علماء اللغة والبيان عن هذه الآية، ومقارنتهم لقول العرب: "القتل أنفى للقتل"، حيث يتضح لنا بجلاء عظم خصائص اللفظ القرآني، وأسرار تراكيبه، وقد أفدت منه كثيراً بحمد الله تعالى، وقد ظهر لي نتائج طيبة، من أبرزها:

- ١- أن القرآن الكريم هو المصدر الرحب والمعين الذي لا ينضب في البلاغة والبيان، وحسن نظم الكلام، فقد أعجز العرب الخُص في جمال أسلوبه وروعة ألفاظه، ولا ريب في ذلك فهو كلام رب العالمين.
- ٢- أن المنهج التطبيقي في البحث البلاغي الذي يعتمد التحليل والبحث عن الأسرار البلاغية الدقيقة أفضل المناهج، وأكثرها فائدة، وأقربها إلى نفس المتلقي، وهو المنهج الذي سار عليه سلف هذه الأمة، وعرف عند أئمة البلاغة وروادها.
- ٣- أبان البحث معنى الإعجاز والمعجزة، وشروطها، وأنواعها، والمعجزات الحسية والمعنوية، ووقفه مع آيات التحدي بإعجاز القرآن الكريم، تظهر أسرار التعبير بتلك الآيات، التي تحدى الله العرب أن يأتوا بمثل هذا القرآن ولو كان بعضهم لبعض ظهيراً.
- ٤- بصورة موجزة عرض البحث أهم مصنفات العلماء الذين صنفوا في الإعجاز القرآني، وبيّنوا أسرارهم، وربطوا بين كلام الله تعالى وبين ما أبدع فيه العرب في شعرهم وكتاباتهم، حيث وقفوا على جماليات النص القرآني، وما فيه من معجزات، وبلاغة فائقة..
- ٥- أوضح البحث مراحل دراسة الإعجاز القرآني، وأنها ثلاث مراحل مرحلة الملاحظات المتفرقة في المصنفات، ومرحلة الضبط عند عبد القاهر الجرجاني، ثم مرحلة التصنيف والتحرير والتبويب، وهناك من يسميها مرحلة الجمود.
- ٦- أظهر البحث أن هناك دراسة متأنية من لدن علماء البلاغة الذين عنوا بالإعجاز

القرآني، من خلال نظم القرآن الكريم، فدرسوا المفردات، مثل اختيار الكلمة، والتعبير بالصيغة، وأسرار التعريف والتنكير، والإفراد والجمع، والتذكير والتأنيث، وكذلك النظر في حروف المعاني ودلالاتها، كما أظهر العناية بالجمل والتراكيب، ودلالاتها، سواء في التقديم والتأخر، أو الذكر والحذف، أو الفصل والوصل، وغير ذلك من الأبواب.

٧- قَدَمَ البحث نموذجاً لتحليل النص القرآني، ومقارنته بنص نثري، وبسط أقوال العلماء في ذلك، وأوضح الفرق في أكثر من أربعة عشر موضعاً، بين قوله تعالى ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ﴾، وبين المثل العربي: "القتل أنفى للقتل".

راجياً ألا يكون هذا الاختصار مخللاً بجوانب هذا البحث، أو أحد مباحثه، أسأل الله تعالى بمنه وكرمه أن ينفعنا بما علمنا إنه سميع مجيب وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

المراجع:

الإعجاز البلاغي، دراسة تحليلية لتراث أهل العلم لأبي موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ

الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزويني، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، الطبعة الثانية، ١٩٨٤م.

البحر المحيط لمحمد بن يوسف بن حيان الأندلسي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط: ٢، ١٤١١هـ.

البرهان في متشابه القرآن لمحمود بن حمزة الكرماني، تحقيق: أحمد عز الدين خلف الله، دار الوفاء، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ.

تفسير أبي السعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم) لأبي السعود العمادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

خصائص التراكيب للدكتور محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، الطبعة الثالثة، القاهرة، ١٩٨٠م. البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية، لمحمد محمد ابو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ.

خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية للدكتور عبد العظيم المطعني، مكتبة وهبة، القاهرة، ط ١، ١٤٠٣هـ.

درة التنزيل وغرة التأويل في بيان الآيات المتشابهات في كتاب الله العزيز للخطيب الإسكافي،

- دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ.
- الصناعتين، الكتابة والشعر لأبي هلال العسكري، تحقيق: علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، منشورات المكتبة العصرية، ١٤٠٦هـ.
- البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني لفضل حسن عباس، الأردن، دار الفرقان، ١٩٨٩م الطبعة الثانية.
- التحرير والتنوير لمحمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.
- التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب لفخر الدين الرازي، بيروت، دار الكتب العلمية: ١٩٩٠.
- التفسير الكبير (مفاتيح الغيب) للفخر الرازي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١١هـ.
- تفسير أبي السعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم) لأبي السعود العمادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، ١٤٠٧هـ.
- التبيان في علوم القرآن، لمحمد علي الصابوني، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، للأوسى، عناية: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ.
- إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، الرافي، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٠هـ.
- الإعجاز البلاغي، دراسة تحليلية لتراث أهل العلم، للدكتور: محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ط: ١، ١٤٠٥هـ.
- البلاغة عند السكاكي، أحمد مطلوب، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، ط١، ١٣٨٤هـ.
- بيان إعجاز القرآن لأبي سليمان الخطابي، (ثلاث رسائل في إعجاز القرآن)، تحقيق: محمد خلف، ومحمد زغلول، دار المعارف، الطبعة الرابعة، ١٩٩٠م.
- البيان والتبيين للجاحظ، ت: عبد السلام هارون، الخانجي، القاهرة، ١٩٧٥م.
- الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان.
- دلائل الإعجاز، عبد القهر الجرجاني، تحقيق: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- غرائب القرآن ورغائب الفرقان للنسابوري،، تحقيق: إبراهيم عوض، (القاهرة: مطبعة الحلبي، ط١، ١٣٨١هـ).
- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، لجار الله الزمخشري، مكتبة مصطفى الحلبي، مصر، الطبعة الأخيرة، ١٣٩٢هـ.
- لمحات في علوم القرآن لمحات- د/ محمد بن لطفي الصباغ، المكتب الإسلامي، الطبعة الثالثة،

١٤١٠هـ.

مباحث في إعجاز القرآن لمصطفى مسلم، دمشق، دار القلم الطبعة الثالثة، ١٩٩٩م.
المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لضياء الدين بن الأثير، تحقيق: د. أحمد الحوفي، و
د. بدوي طبانة، القاهرة، دار نهضة مصر.

مدخل إلى كتابي عبد القاهر لمحمد محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى،

١٤١٨هـ.

معترك الأقران في إعجاز القرآن لجلال الدين عبد الرحمن أبي بكر السيوطي، ضبط أحمد
شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية: ١٩٨٨ الطبعة الأولى.

المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لمحمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار المعرفة ١٤٠٧
هـ الطبعة الأولى.

ملاك التأويل لابن الزبير الغرناطي، تحقيق: سعيد الفلاح، دار الغرب الإسلامي، بيروت،
الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ.

النكت إعجاز القرآن للرماني، (ثلاث رسائل في إعجاز القرآن)، تحقيق: محمد خلف، ومحمد
زغلول، دار المعارف، الطبعة الرابعة، ١٩٩٠م.

وحي القلم لمصطفى صادق الرافعي، بيروت، دار الكتاب العربي.

الهوامش:

- ^١ القاموس المحيط، للفيروز: ٦٦٣.
- ^٢ سورة المائدة: ٣١.
- ^٣ انظر: التبيان في علوم القرآن، لمحمد بن علي الصابوني: ٩٣.
- ^٤ انظر: لمحات في علوم القرآن لمحات، لمحمد بن لطفي الصباغ: ٧١-٧٩.
- ^٥ انظر: دلائل الإعجاز: ٥٨.
- ^٦ انظر: الإعجاز البلاغي لأبي موسى: ١٥.
- ^٧ انظر: الإعجاز البلاغي، دراسة تحليلية لتراث أهل العلم لأبي موسى: ١٢-١٣.
- ^٨ انظر: مدخل إلى كتابي عبد القاهر لأبي موسى: ٤٩-٥٠.
- ^٩ انظر: البلاغة عند السكاكي، لأحمد مطلوب: ٢٧.
- ^{١٠} انظر: الإعجاز البلاغي: ١٣.
- ^{١١} الخصائص لابن جني: ٣٤٣/١، ٤٧، ٢٤٢.
- ^{١٢} انظر: البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري البلاغة القرآنية، لأبي موسى: ٣٠.
- ^{١٣} انظر: مدخل إلى كتابي عبد القاهر: ٧٧-٧٨.
- ^{١٤} انظر: البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري: ٢٦١.
- ^{١٥} انظر: المرجع السابق: ٣٧.
- ^{١٦} سورة البقرة: ١٧٩.
- ^{١٧} النكت في إعجاز القرآن "ثلاث رسائل في الإعجاز": ٧٨.
- ^{١٨} الصناعتين لأبي هلال العسكري: ١٧٥.
- ^{١٩} المثل السائر لابن الأثير: ٢/٢٧٥.
- ^{٢٠} غرائب القرآن للنيسابوري: ٢/٩٠.
- ^{٢١} معترك الأقران للسيوطي: ١/٢٢٧.
- ^{٢٢} الإيضاح للخطيب القزويني: ٣/١٨١.
- ^{٢٣} وحي القلم للرافعي: ٣٩٧.
- ^{٢٤} مباحث في إعجاز القرآن لمصطفى مسلم: ١٢٥.
- ^{٢٥} البلاغة فنونها وأفانها لفضل عباس: ٤٧٣.
- ^{٢٦} سورة البقرة: ٩٦.
- ^{٢٧} التفسير الكبير: ٣/١٧٦.
- ^{٢٨} انظر: وحي القلم: ٤٠٣-٤٠٤.
- ^{٢٩} انظر: المرجع السابق: ٤٠٥.
- ^{٣٠} انظر: النكت في إعجاز القرآن "ثلاث رسائل": ٧٨، وإعجاز القرآن والبلاغة النبوية: ٢٥٨.

نظرة عادلة إلى النقد العربي الحديث: (نحو نظرية ذاتية في النقد العربي القديم)

الدكتور محمد علي غوري
رئيس قسم الدراسات الأدبية وإسناد مشارك
في كلية اللغة العربية والحضارة الإسلامية
بالجامعة الإسلامية العالمية

المقدمة:

نعيش اليوم في عصر النظريات، وقد سبقنا الغرب في هذا المجال كثيراً، وهذه حقيقة لا ينكرها أحد، ففي كل يوم نفاجاً بنظرية حديثة في النقد تأتينا من الغرب، ربما جاء بعضها رد فعل على تطرف نظرية أو نظريات أخرى. فهم في الغرب لا يهدأون، ففي كل يوم تظهر عندهم نظرية جديدة تقوض سابقتها. وقد ظهرت هذه النظريات لدراسة الأدب الغربي، فهي ذات صلة وثيقة بهذا الأدب. فكما نعلم إذا كان موضوع الأدب هو الحياة والإنسان فإن موضوع النقد هو الأدب، وموضوع النقد الغربي هو الأدب الغربي.

تتجلى فكرة البحث في محاولة عامة لتقييم محاولات النقاد لصياغة نظرية في النقد العربي القديم، ثم البحث في جدوى هذه المحاولات في العصر الحاضر. والدعوة إلى نظرية ذاتية للنقد العربي القديم. أما لماذا تعرضت لهذه المشكلة فقد لاحظت وأنا أدرس مادة النقد العربي القديم لطلاب الدكتوراه في كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية أن الكتب التي تتحدث عن أسس النقد العربي القديم ونظريته واتجاهاته تحت مسميات تحمل هذه المعاني بعد أن تتحدث في المقدمات عن هذه النظرية وبعد أن تحاول تلمس خيوطها العامة لا تلبث أن تنغمس في تفاصيل الآراء الجزئية عند فلان أو فلان من النقاد القدامى، وفي الأغلب الأعم تكون هذه الدراسات تطبيقية، رغم أن الحديث عن النظريات النقدية يتطلب منا تجريداً أو على الأقل هذا ما تعودنا عليه عند قراءة ما يكتب عن النظريات النقدية الحديثة، على سبيل المثال من يقرأ عن البنيوية والتفكيكية وغيرها من النظريات النقدية الحديثة يقرأ كلاماً على مستوى عال من التجريد.

سأحاول في هذا البحث أن أدرس إمكانية استخلاص نظرية أو نظريات ذاتية في النقد

العربي القديم، وجدوى مثل هذه المحاولات. ولو نجحت مثل هذه المساعي فستقوم حرب شعواء ضد نقدنا العربي لا هوادة فيها. فالغرب بمفهومه الشامل والذي يؤمن إيماناً راسخاً بصراع الحضارات لن يسمح بمثل هذه المحاولات.

أما المنهج الذي اتبعته في هذا البحث فقد بينت في البداية أساس المشكلة، ثم أهمية النقد العربي القديم وعلاقته بالأدب العربي القديم والجديد ثم علاقته بالنقد الغربي ونظرياته الحديثة، وفي هذا الصدد درست محاولات بعض النقاد صياغة نظرية في النقد العربي القديم، وفي النهاية ذكرت رأيي في هذه القضية وبينت أو على الأقل حاولت التماس أساس المشكلة.

أما ما يتعلق بالأدب العربي فقد حدث شرح بين الأدب العربي القديم والأدب العربي الحديث. يعود سببه إلى ذلك الصراع الذي بلغ أوجه في بداية العصر الحديث مع بداية الاتصال الثقافي بين الشرق والغرب بدافع البعثات العلمية وازدياد نشاط المستشرقين، وكثرة جولاتهم في بلادنا، وزيادة اهتمامهم بالتراث العربي والإسلامي، وفتحهم للمعاهد والمؤسسات التي تعنى بهذا التراث، وأسباباً ودوافع أخرى لسنا بصددنا هنا. وكان من نتيجة هذا الصراع الذي كان بين القديم المتصل بالتراث العربي القديم والجديد المتأثر بالأدب الغربي الحديث واتجاهاته أن انتصر الجديد على القديم، وصبغ معظم الأدب العربي الحديث بالصبغة الغربية الحديثة. فإذا قلنا إن الأدب العربي الحديث أقرب إلى الأدب الغربي منه إلى الأدب العربي القديم لا نكون مبالغين. ولكن هذا لا يعني بأي حال من الأحوال انسلاخ الأدب العربي الحديث انسلاخاً كلياً عن التراث العربي القديم، فهو في جزء منه إحياء للتراث الأدبي في قمة ازدهاره، وخاصة في العصر العباسي.

لذلك نجد الأدب العربي الحديث يختلف عن الأدب العربي القديم أسلوباً وموضوعاً، حيث إن كتب النقد الحديثة تتميز أولاً بمستوى عال من التجريد، وثانياً بأسلوب ولغة تختلف عن اللغة التي عهدناها منذ مئات السنين، حتى وصف الأسلوب العربي الحديث بأنه أسلوب غربي مكتوب بحروف عربية. ولكن هذا ليس موضوع البحث، لذلك سوف أنتقل إلى النقطة التالية بسرعة تاركاً تفصيل ذلك إلى كتب ومؤلفات كثيرة في هذا المجال. وما يهمنا هنا هو أن النظريات الأدبية والنقدية الغربية الحديثة تناسب الأدب العربي الحديث أكثر، لأن هذه النظريات نشأت لدراسة الأدب الغربي أصلاً، والأدب العربي الحديث أقرب إليه من الأدب العربي القديم، ومن ذلك نجد طلاب المدارس الدينية في باكستان وشبه القارة يدرسون الأدب العربي القديم ولكنهم لا يكادون يفهمون الأدب العربي الحديث، وهذا يؤيد ما قلته عن الشرخ بين هذين الأدبيين.

وإذا كان الأدب العربي الحديث أقرب إلى الأدب الغربي فإنه يمكن دراسته وفقاً للنظريات النقدية الغربية الحديثة، أما إخضاع الأدب العربي القديم لهذه النظريات فهذا غير مقبول وغير مناسب. ثم إن مقارنة النظريات النقدية الغربية بالنقد العربي القديم لا تخلو من خطورة. ومن هنا نشأت مفاهيم خاطئة عن تراثنا النقدي بأنه قاصر، ولا يهتم إلا بالقشور، وهو نفس الاتهام الذي وجه إلى الأدب في العصر المملوكي والعثماني، ومصدر هذين الاتهامين واحد وهم المستشرقون، ونحن للأسف نردد ما قالوه دون بحث أو تحقيق أو دراسة أحياناً، وأحياناً أخرى نردده عن عمد وقصد وسوء نية. لذلك نجد بعض الباحثين يصفون هذين العصرين بالمظلومين، لأنهما لم يعطيا حقهما من الدراسة. وكذلك يراد بالنقد العربي، فحين يصفونه بالقصور والضعف وأنه لا يهتم إلا بالقشور يريدوننا أن نترك دراسته، ولا يفوتنا هنا أن نتذكر أن النقد العربي القديم ليس في حقيقته إلا نقداً إسلامياً، حيث لم ينفصل هذا النقد حينئذ عن الظروف التي سادت المجتمع العربي في ضوء التأليف في العلوم العربية المختلفة، والتي انطلقت أساساً من دراسة القرآن الكريم.¹

فقد نشأ الأدب العربي في عصره، فهو إذن صورة صادقة عن بيئته، ومن الخطأ أن نطبق عليه النظريات الغربية الجديدة التي نشأت في بيئتها واقتربت بأدبها، وهي مختلفة تماماً عن البيئة التي نشأ فيها الأدب العربي. والنقد لا يفرض على الأدب فرضاً، وإنما يستنبط من نصوصه الممتازة على أنها خواص وجدت فيها فأكسبتها قوة وجمالاً، وجعلتها قادرة على التأثير والخلود، قياساً على قواعد النحو والعروض التي استنبطت من التراكمات الصحيحة والأوزان المتبعة، وهكذا نجد العلم يتأخر عن الفن ويعتمد عليه في وجوده.²

إن قوانين النقد تنشأ من دراسة أدبه وتولف من خواصه وطوايعه الممتازة، فكيف نعكس الأوضاع "ونتخذ من سمات الأدب [الغريب]"³ وفنونه الجديدة مطالب نتحدى بها هذا الأدب العربي القديم؟ إنا إذن لظالمون. "ولكن ثمة نقطة هامة يجب أن ننتبه لها وهي أن هناك صفات عامة هي من طبيعة الأدب بغض النظر عن الزمان والمكان، هي صفات مشتركة بين الآداب العالمية مثل صدق الشعور وصحة التفكير وجمال التصوير وقوة التأثير، ولكن هذه على قلتها وعموميتها ميدان لتنافر الآراء واختلاف الأذواق؛ الأمر الذي يعود بنا إلى نقطة البداية، وهي أن لكل أدب خصوصيته ولا يمكن تطبيق نقد أدب على أدب آخر.

بالإضافة إلى أن نشوء الأدب العربي القديم كان في ظروف مختلفة عن الأدب الغربي، وثمة فنون أدبية عرفها الغرب منذ أزمانه السحيقة لم يعرفها الأدب العربي القديم، مثل المسرح الذي تفوق فيه الإغريق والرومان ومن جاء بعدهم تفوقاً ملحوظاً، في حين لم يعرف

الأدب العربي هذا الصنف إلا حديثاً، حتى أنه حين ترجم كتاب أرسطو "فن الشعر" أخطأ المترجم الأول لهذا الكتاب في ترجمة مصطلحي المأساة والملهاة إلى العربية، لأنه لم يجد في قاموسه الأدبي تلك المصطلحات!

بينما تفوق العرب منذ العصر الجاهلي على الغربيين في الشعر الوجداني أو العاطفي. وكل هذا يعود إلى اختلاف البيئة، فالبيئة الصحراوية الصافية تختلف عن البيئة الغربية الملبدة بالغيوم.

ولكن هل ثمة نظرية للنقد العربي القديم؟ وهل عرف القدماء لفظ النظرية؟ والجواب: لا. يقول الدكتور محمد صالح الشنطي إن القدماء لم يعرفوا لفظ نظرية، وأن هذه الكلمة لم ترد في تراثنا، "حيث غابت الياء الدالة على تبلور المصطلح في دلالاته على ما يسمى العلمانية أي تشكل علم قائم بذاته، ولم يكن هذا الغياب بلا مدلول، بل دل على غياب الصياغة المتكاملة لمفهوم العلم في صيغته المتكاملة ليبقى مفتوحاً على أشتات مجتمعات من الملاحظات والاجتهادات والأفكار، فغاب الاتساق والتثبت كعنصرين من عناصر هذا التكامل المعرفي الذي وسم النظرية في دلالتها المعاصرة."^٥

ويقول إن أقرب الكلمات إلى الحقل المعرفي للنظرية هي كلمة "نظر" بمعنى التفكير والتأمل والتدبر والتوقف عند الشيء، وقد شاعت هذه الكلمة عند القدماء مثل الجاحظ.

ولكن هل صحيح أن القدماء إذ لم يعرفوا لفظ النظرية فإنهم لم يعرفوا النظريات؟ إذا تفحصنا ما قاله القدماء مثل ابن سلام وابن قتيبة والجرجاني والقرطاجني وغيرهم نستطيع أن نتلمس التأصيل في كلامهم، وكذلك الاتساق والتثبت اللذين رأى الدكتور محمد صالح الشنطي أن لا وجود لهما في النقد العربي القديم، نستطيع أن نتحسس ملامح ما يطلق عليه اليوم اسم النظرية. وإذا كانت النظرية تعني - كما يقول الباحث المذكور في المفاهيم الفلسفية الغربية المعاصرة التي تبناها المحدثون من كتاب العربية اليوم مجموعة من الأفكار والمفاهيم المجردة المنتظمة على نحو ما والتي تطبق على ميدان المعرفة بشكل خاص. فإن ما فعله بعض أسلافنا من النقد في مجال النقد ممن ذكرت أسماءهم لا يبتعد عن هذا كثيراً حيث يمكن أن نصل إلى مقاييس نقدية عامة للنقد القديم وخاصة عند الآمدي والجرجاني.^٦

محاولات تأصيل نظرية للنقد العربي القديم:

وإذا كان ذلك كذلك فهل يمكن أن نجمع الآراء النقدية التي قيلت قديماً في سياق واحد لتشكيل ما يمكن أن نطلق عليه اسم نظرية النقد العربي القديم؟ يرى الدكتور عز الدين

إسماعيل أن أغلب ما قدم من دراسات حديثة عن التراث النقدي ينحصر في أهون الدوائر العملية دون أن ينشغل بتأصيل نظرية.^٧ وقد ظهرت كتب كثيرة تحمل عناوين شائقة مثل أسس النقد العربي القديم أو أصول النقد العربي القديم أو الاتجاهات العامة لهذا النقد. وأول كتاب حاول أن يجمع شتات القضايا النقدية الماثرة في كتب النقد القديمة وفي ثنايا كتب التراث هو كتاب "تاريخ النقد الأدبي عند العرب" للأستاذ طه أحمد إبراهيم، الذي ذكر في التمهييد أن ثمة اتجاهين مختلفين في تناول النقد العربي القديم، أولهما اتجاه أولئك الذين درسوا الآداب الغربية، والذين وقفوا على ما فيها من أصول النقد الأدبي وطرائقه، وعلى المذاهب المختلفة التي طبعت آثار الكتاب المحدثين بطواعيها الخاصة، ثم حاولوا أن يفرضوا تلك المذاهب والأصول على الأدب العربي فرضاً، فإن ظفروا من ذلك بما اشتبهوا حمدوا لأنفسهم مغبة هذا الكشف الخطير، وأما إذا تنكر لهم هذا الأدب العربي وأبى عرفان هذه الآراء المنقولة والمذاهب المستحدثة، فهو أدب متأخر فقير، يستعصي على الإصلاح، ولا يمت إلى هذه الحضارة بأوهى أسباب.^٨

والإتجاه الآخر لم يظفر بهذه الدراسات الأجنبية فوقف في مباحثه النقدية عند ما كتبه الأقدمون من نقاد الأدب العربي أمثال قدامة بن جعفر وابن رشيق القيرواني والآمدي والجرجاني وغيرهم ممن غلبت على مذاهبهم الأفكار الجزئية والمباحث الموجزة والنظرات السريعة، إذ قلما تجاوزوا في نقدهم الكلمة المفردة والصورة الفذة والمعنى المستقل بينكره هذا فيأخذة الآخر صرفاً أو يتصرف فيه مجيداً فهو صاحبه أو مخطئاً فهو سارق ممقوت. وقد حاول الفريق الأول أن يخلع على الأدب العربي ثوباً قد على غير مثاله فبدا مضحكاً مرفوضاً، وعجز الفريق الثاني أن ينسج له ثوبه القومي فبقي الأدب لذلك عارياً يتطلب منا حقه من الثياب.^٩

ولكن الأستاذ طه أحمد إبراهيم بعد هذه المقدمة التي شوقنا فيها بدأ يتحدث عن القضايا النقدية الجزئية من بداياتها عند الشعراء مثل النابغة الذي كانت تضرب له قبة في سوق عكاظ ليحكم بين الشعراء أحكاماً عامة غير مبررة أو معللة في كثير من الأوقات. ثم ما كان من الخلفاء الذين طبعوا النقد الأدبي بالطابع الديني متقدمين بالنقد خطوة إلى الأمام، ثم ما كان من الرواة وهم علماء لغة في الأساس، أولئك الذين كان همهم الأول هو تنقية اللغة مما بدأ يشوبها من اللحن والتحريف، ثم مرحلة المتخصصين في النقد أمثال محمد بن سلام الجمحي وكتابه "طبقات فحول الشعراء"، ثم تحدث الأستاذ طه أحمد إبراهيم عن القضايا النقدية في القرن الثالث والرابع محاولاً استخلاص ملامح عامة للنقد في هذين القرنين لأنهما يمثلان

عصر القمة في النقد الأدبي العربي.

هذا مجمل ما قدمه المرحوم طه إبراهيم، ويعلق عليه بعض الدارسين قائلًا: "تعتقد أن معظم من له صلة بترائنا النقدي يتفق معنا في القول إن هذا التراث بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في أساليب دراسته، بعد أن طغت على جهود معظم الباحثين فيه المناهج التاريخية أو الوصفية، منذ أن شرع بابها في عصرنا المرحوم طه إبراهيم في كتابه "تاريخ النقد الأدبي عند العرب"، وسلك سبيله فيه جلّ من أتى بعده من الدارسين."^{١٠}

وهذا حق حيث نلاحظ أن كل من كتب في هذا الموضوع الشائك أخذ من الأستاذ طه أحمد إبراهيم كثيرًا أو قليلًا، وسار على نهجه في الحديث في المقدمة أو التمهيد عن الأسس والأصول وما يمكن أن نطلق عليه اسم نظرية، ثم عند الولوج في مباحث الكتاب نراه يخوض في القضايا النقدية الجزئية المستقلة عند النقاد كل على حدة، وأحيانًا قليلة يحاول تلمس صفات أو سمات عامة لهذا العصر أو ذلك. وربما لهذا السبب كانت أغلب الاقتباسات في هذا البحث من مقدمات الكتب التي تتحدث عن النقد القديم، وهذا يؤكد ما سبق، لأننا إذا فتشنا في هذه الكتب وقارنا بعضها ببعضها الآخر، لا نجد بينها اختلافًا كبيرًا في الموضوعات، وإنما هو في طرق تناولها!

ربما السبب في ذلك أن هؤلاء الباحثين الأجلاء درسوا النقد العربي القديم من الناحية التاريخية فقط،^{١١} لأننا إذا تعرضنا لدراسة النقد من الناحية التاريخية فإننا سنأمن أم أبينا ومن حيث علمنا أو لم نعلم سندخل نفس الدوامة، وسنتعرض للقضايا النقدية الجزئية عند فلان أو فلان من النقاد.

ولهذا السبب نجد كثيرًا من المباحث والقضايا النقدية الهامة لم توف حقها من البحث لأن الباحثين مشغولون بتتبع النواحي التاريخية، ودارس تاريخ الأدب والنقد لا يتذوقهما وإنما يركز على النصوص التي تخدم الإشارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فتصبح الأعمال الأدبية والنقدية مجرد شواهد تخدم تلك الحقائق، مما يؤدي إلى الجمود. وأنا هنا لا أنكر أهمية التاريخ والدراسات التاريخية والاجتماعية فهي التي مكنتنا من معرفة كثير من القضايا ومنها القضايا النقدية والأدبية، وتطورها وعلاقتها بالبيئة. ولكن أن يتم التركيز عليها على حساب الدراسات الوصفية والفنية فهذا غير مقبول. لذلك لا بد من التفريق بين تاريخ الأدب والنقد ودراستهما فنيًا. لأن دراسة تاريخ الأدب والنقد لاتعني عند الكثيرين سوى السرد الزمني للرجال الذين كتبوا في هذين الفنين.^{١٢}

وهناك محاولة أخرى للوصول إلى نظرية للنقد العربي القديم قام بها الدكتور محمد

صالح الشنطي^{١٣} في مقاله الذي يحمل عنوان: "نظرية النقد العربي القديم في ضوء الخطاب الثقافي العام" نشرت على الشبكة الدولية "الإنترنت" بتاريخ ١٤٢٠هـ يقول فيها إن القدامى لم يعرفوا نظرية في النقد وإنما كان لديهم خطاب نقدي عبر الأزمنة المختلفة حسب السلطة المهيمنة في كل عصر، فيمكن دراسة النظرية النقدية القديمة في إطار الخطاب الثقافي العام لعصرها من خلال المفهوم الأوسع والأشمل للعناصر المهيمنة عليه. ويقول: "وربما كان تركيزنا على بعض البؤر المضيئة في هذا الخطاب من باب الانتقاء المحكوم برؤية خاصة أفرزتها المنطلقات النظرية التي اقتنعنا بها في مجال الفرضية التي افترضناها حتى نتجنب الوقوع في خلل منهجي يتشنت مع نسق الخطاب الذي نحن بصدده مقاربتة".^{١٤}

ويتحدث عن الخطاب الثقافي العام فيقول بأنه كان في البداية شفهيًا حين كان الخطاب فطرياً ينبثق عفويًا منسجماً مع جملة من المفاهيم البسيطة عن الولاء للقيم العامة وللأعراف القبلية في عصر ما قبل التدوين والتي كرسَتْ لمنطق النظر الجزئي للأشياء والأحياء. أما النقد الذي ظهر فيما بعد فقد احتكم إلى سلطة دينية أخلاقية مستقاة من الخطاب الإسلامي العام، وكان هذا الخطاب لغويًا أيضاً لأن الثقافة العربية الإسلامية لم تكن لتفصل بين اللفظ والمعنى، فالدلالة نابعة من السياق التركيبي اللغوي في بعده الأفقي والعمودي. ويمكن في هذا الصدد ملاحظة نقد النبي ﷺ والصحابة رضوان الله عليهم ولا سيما عمر بن الخطاب ؓ، الذي كان يعتمد على المعيارين الفني والأخلاقي. ثم ظهرت سلطة اللغويين الرواة حين هب علماء اللغة لجمع الشعر القديم وتدوينه في أواسط القرن الثاني الهجري. وفي هذا العصر احتفل الخطاب النقدي بالجوانب النحوية واللغوية والعروضية على أسس واضحة. وكانت الصحة في المعنى والتماسك في التركيب هما قوام الخطاب الثقافي العام في ذلك العصر. وحين ازداد نفوذ ثقافة اليونان والفرس بدأ الصراع بين نمطين من أنماط الخطاب الثقافي الذي انتقل من الأدب إلى النقد، نمط عربي خالص والذي مثلته الكوفة ورواة الشعر من علماء اللغة أمثال أبي عمرو بن العلاء والأصمعي، ونمط آخر متأثر بالأفكار الأخرى والذي مثلته البصرة وأصحاب الاتجاه الجديد أو البديع. وخلال المرحلة الأولى من هذا الصراع هيمن النمط الأول، ولكنه ما لبث أن ضعف أمام تيارات النمط الآخر، وسرعان ما اصطبح بصيغته. وكان ظهور الكتب البلاغية سلطة جديدة بدأت توجه الخطاب النقدي وتدفعه نحو بحث القضايا التي اتسمت بطابع إشكالي. وقد تجلت هذه السلطة في المحاولات الدائبة التي بذلها عدد من النقاد من أجل ترجمتها إلى قواعد وقوانين تحدد للشاعر والناثر على حد سواء سبل الإبداع فاتخذت طابعاً تعليمياً واضحاً في القرن الرابع وما تلاه. ويمكن استنتاج ذلك من خلال عناوين

الكتب التي ألفت في تلك الفترة على سبيل المثال: "عيار الشعر" لابن طباطبا و"كتاب الصناعتين" لأبي هلال العسكري و"العمدة في صناعة الشعر ونقده" لابن رشيق القيرواني و"المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر" لضياء الدين ابن الأثير كما يدخل في هذا الإطار كتب عمدة النقد العربي عبد القادر الجرجاني.

ولكن الدكتور محمد صالح الشنطي يعود فيستدرك ضمه الجرجاني إلى القائمة السابقة، مشيداً به إذ جاء بما سماه المتأخرون بنظرية النظم، خارجاً عن جمود البلاغيين ومن تبعهم من النقاد في ذلك العصر. ومن الأمور التي تدل على نبوغه تفريقه بين اللغة والكلام الذي يعد من منجزات علم اللغة الحديث.

ثم استمر الخطاب النقدي بعد ذلك في طريق الجحود والجمود متجهاً إلى التوبيخ والاستغراق في تتبع أدق المسائل، الأمر الذي أفضى إلى تحويل النقد إلى قواعد ومتون ومقولات تردد. وهكذا نزع الخطاب النقدي والبلاغي إلى المعيارية، والمعيارية إذا كانت مستساغة في العلوم اللغوية فهي ليست كذلك بالنسبة للنقد، ذلك أن الخطاب النقدي متفتح وقابل للتطور، فإذا صعد بأغلال التقنين انطفأت فيه جذوة الذوق ودهنت قدرته على استشراق آفاق الإبداع، وهذا ما حدث.

ثم بعد ذلك ربط الدكتور محمد صالح الشنطي هذا الجمود كأكثر النقاد بطغيان النفوذ العثماني الذي بدأت معه -كما يقول- مرحلة التجهيل وانتزاع العقول والخبرات ومصادرتها ونقلها إلى عاصمة الدولة حيث لم يكن أصحاب النفوذ فيها أصحاب حضارة أو فكر!

ولنا ملاحظات كثيرة على ما قاله هذا الباحث وعلى النتائج التي توصل إليها فيما يتعلق بالحكم العثماني وفيما يتعلق بالثقافة اليونانية التي عدها مرة بأنها سبب الجمود وعدها في نهاية البحث بأنها ساعدت على إفراز خطاب ثقافي مستنير حارب الجمود بلا هوادة وأنه حال دون تحول النقد العربي إلى مجرد جملة من الخطوات الإجرائية المحضة أو مجموعة من القواعد البلاغية! وإغفاله دور القرآن الكريم وإعجازه في النقد عموماً.

نتجاوز ذلك لأنه ليس موضوعنا، وما يهمنا من هذا المقال هو أن صاحبه حاول أن يتحدث عن النقد العربي القديم بشيء من التجرد، وقد اكتفى من محاولته لاستخلاص نظرية بالوصف العام، لذلك نجده يلجأ إلى ما أسماه بالخطاب الثقافي العام وتتبعه عبر المراحل المختلفة ولكنه لم يصل إلى ما يمكن أن نسميه نظرية في النقد بالمفهوم الحديث أو قريب منها، وذلك بإعترافه هو نفسه حيث يقول في نهاية بحثه: "وليس من الممكن في هذه العجالة بسط القول في قضايا تلك النظرية من هذا المنظور، ولكن حسبنا الإشارة إلى الإطار العام

على أن يكون لنا عودة تمكننا من شرح أوفى أو تحليل أعمق.^{١٥} ومن الذين طالبوا بقراءة جديدة لتراثنا الأستاذ محمد خير شيخ موسى الذي قال في كتابه "فصول في النقد العربي وقضاياها": "وكان جل اهتمامنا في هذه الفصول منصباً على النظر إلى القضايا النقدية المطروحة فيها نظراً كلياً وموحداً، وإحكام الصلة بين آراء النقاد المختلفة فيها، ومواقفهم منها، وأولينا الجانب التطبيقي في النقد العربي عناية خاصة ... دون أن يكون لهذه الآراء، أو ذلك المنهج صدى في كتب المعاصرين وأبحاثهم، مما يشكل حلقة مفقودة في دراسة النقد العربي ومناهجه عبر مراحل تطوره المختلفة".^{١٦} من التعسف أن نقارن بين النقد الغربي والنقد العربي لسبب بسيط وهو اختلاف البيئة أو المكان إذا كنا نقارن بين النقد اليوناني القديم والنقد العربي القديم، واختلاف الزمان إذا كنا نقارن بين النقد الغربي اليوم والنقد العربي القديم.

ومع ذلك يمكننا أن نقارن بشيء من الإجمال بين النقد العربي القديم بالنقد اليوناني والروماني القديم، والتساؤل حول وجود نظرية للنقد عند اليونان والرومان قديماً.

يذكر النقاد الغربيون ونقادنا بالتبعية نظرية المثل والمحاكاة عند أفلاطون التي وصلتنا عن طريق محاوراته، ونظرية التطهير عند أرسطو، ونظرية المتعة والفائدة عند هوراس^{١٧}، ونظرية الجليل عند لونجينوس^{١٨}، وغيرها من النظريات. ولكننا إذا قارنا بين أفلاطون وتلميذه أرسطو نلاحظ اختلافاً بيناً في النظر إلى قيمة الشعر وأثره، فنظرية المحاكاة عند أفلاطون جزء من نظرية المعرفة الكبرى عنده وهي نظرية المثل، لذلك نراه يحكم على الشعراء بالطرد من الجمهورية الفاضلة التي تصورها والتي انتقى لها أفضل الناس. فهي إذن نظرية سلبية في قيمة الأدب. بينما نرى أرسطو يؤمن بالقيمة الإيجابية للأدب، فنظرته إذن تختلف عن نظرة أستاذه للأدب. من العسير أن يلتقي عامة علماء الأدب أو نقاده أو يلتقي أكثرهم عند رأي أو قاعدة موحدة لأن العنصر الشخصي ليس من اليسير أن يتلاشى أو أن يكون بمعزل عن هذه المبادئ أو الأصول أو القواعد أو النظريات التي يعتمد عليها نقاد الأدب بخاصة أو نقاد الفنون بعامتها. ونجد مثل هذا الاختلاف في النقد العربي القديم، انظر كمثال اختلاف النقاد حول المتنبي، في عصره والعصور التي تلتها. واختلافهم حول قضايا أخرى، لأن النقد في أساسه ذاتي أكثر منه موضوعي، لذلك نواجه صعوبة في صياغة نظرية للنقد العربي القديم. أما ما يتعلق بالنقاد الغربيين القدامى وأقصد فلاسفة اليونان والرومان فقد لقنونا في كتب النقد بأن آراءهم في قضايا الأدب المختلفة نظريات في الأدب والنقد، وما علينا إلا أن نسلم بها دون نقاش. وأود هنا أن أنبه إلى أن النقد الغربي مثل النقد العربي كان متأثراً

بالبيئة والجو الثقافي العام، وأيضاً كان جزئياً يركز على جوانب دون أخرى، ولم تكن تجميعه نظرية، فهذه الكلمة وما تحتويه من معنى اختراع حديث.

اتصل العرب بالثقافة اليونانية والرومانية بعد اتساع الدول الإسلامية لأهداف كثيرة منها قاعدة "الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها". ومنها أيضاً نشر الإسلام والدعوة إلى دين الله؛ حيث كان المسلمون إذا خرجوا ينشرون الدين ويدعون غير المسلمين في بلد من البلاد إلى الإسلام لجأوا أولاً إلى معرفة أحوال تلك البلاد وتضاريسها الجغرافية وتاريخها ولغاتها وآدابها وثقافتها وفلسفتها، وهكذا حرصوا على ترجمة الآثار اليونانية إلى العربية حتى يعرفوا كيف يفكر هؤلاء ليدعوهم إلى الإسلام بالحكمة وبأفضل طريقة. كان عليهم أن يعرفوا أولاً ماذا في أذهان هؤلاء حتى يجادلوهم بالتي هي أحسن.

ومما زاد الشقة بين الأدب العربي القديم والأدب اليوناني القديم أن العرب في العصر العباسي لم يستسيغوا ذلك الأدب مثلما استساغوا الأدب الفارسي والهندي. ربما كان المانع الأكبر من اقتباس العرب من الأدب اليوناني هي الفروق الاجتماعية والذوقية بين الأدبيين، فالعرب بذوقهم العربي وبيئتهم العربية لم يستسيغوا الأدب اليوناني كما استساغوا علم اليونان وفلسفتهم، لأن الأدب ذوقي عاطفي، والذوق والعاطفة مختلفان، وأما العلم والفلسفة فعقليان، والعقل متقارب، وإنما اقتبسوا من الآداب الأخرى الشرقية كالفارسية والهندية لأنها تقارب الذوق العربي. هذا إلى أن الحياة الاجتماعية أو البنية الاجتماعية عند اليونان من ظهور النساء على المسرح اليوناني وتعدد الآلهة وتنادر نابع من البيئة اليونانية فرق بين الأدبيين، ومنه اقتباس العرب منهم.^{١٩}

لا شك في أن أصول كثير من النظريات الغربية الحديثة اليوم تعود إلى ما قاله النقاد الغربيون القدامى مثل أفلاطون وأرسطو، ولكن ما قاله هؤلاء القدامى في ذاته لا يشكل نظريات، وهذا يعني عدم وجود نظريات أو ما يشبهها آنذاك، وإنما هي أفكار وقضايا مختلفة مشتتة.

أساس القضية:

المشكلة ليست في وجود نظرية في النقد العربي القديم أو عدم وجودها، ولكن المشكلة هي في وجود فكر أو عدم وجوده، وقيمة هذا الفكر إن وجد وأثره في ارتقاء الأمم. والأدب العربي والنقد العربي القديمان قاما على أسس متينة من الأفكار التي مازلنا نعجب بها حتى اليوم. يحق لنا بل يجب علينا أن نغربل تلك الأفكار والآراء، ونستخلص منها أسساً ننطلق

منها في أدبنا متخذين إياها نماذج، وأن نؤصلها، ونتخذ منها قواعد لبناء نظرية أو نظريات في النقد العربي. نحن بحاجة إذن إلى نظرية أصيلة في النقد العربي الحديث نابعة من أسسنا لا أسس غيرنا، نابعة من أدبنا الحقيقي المرتبط بتراثنا العظيم. وأنا هنا لا أعارض على التقارب والتعاون بين الآداب والثقافات والعلوم والفنون، ولكنني أعارض على التأثير من جانب واحد. كثير من أدبائنا ونقادنا اليوم يولون شطرهم إلى الأدب الغربي يستنبطون به في كتاباتهم وأعمالهم الفنية، فكأن أعمالهم وكتابتهم ترجمة للفكر الغربي، فكأنهم يغنون تفكيرهم ويستخدمون تفكير غيرهم، وبهذه الطريقة سنبقى عالمة عليهم مهما أبدعنا ومهما فعلنا، ونكون قد ظلمنا تراثنا الضخم الذي ينتظر منا أن نحياه وأن ننفذ عنه التراب وأن نبث فيه الروح من جديد، بدلاً من الإبهار بالغرب ويكل ما يأتيها من طرفهم، ومن ذلك إعجابهم ومن ثم إعجابنا بالمرسحيات يونانية قديمة تزخر بعقائد فاسدة وغير منطقية وبعلاقات محرمة تصف الفساد وقد استشرى في أسر كاملة.

وأتساءل حين أرى بعض النقاد المحدثين يحاولون صياغة نظرية في النقد العربي القديم عن جدوى تلك المحاولات، أليس الأفضل أن نترك النقد القديم كما هو حتى لا يفقد جماله، لانمسه حتى لا نفسده، ثم ندرسه ونهتم به كما اهتمنا بالأدب الغربي الذي نشأ في بيئة مختلفة وانطلق من معايير وأسس مختلفة وتأسس على قواعد بعيدة عن تراثنا. ونتخذ من أدبنا القديم ونقدنا القديم نبراساً نستضيء به ومناً نهتدي به وأساساً ننطلق منه، ولوناً نصبغ به أدبنا الجديد، بتعليمه لأجيالنا. لنعتمد على أنفسنا ولننظر في جعبتنا ففيها الخير الكثير. وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن نتجاهل ما وصل إليه العالم اليوم من تطور في العلوم والفنون والآداب والثقافات، ولكن على أساس من نقدنا القريب من شخصيتنا الحقيقية، القريب من أفكارنا وديننا، لا يصطدم مع معتقداتنا وآمالنا وتصوراتنا للكون والحياة والإنسان ودوره. يرى الدكتور عز الدين إسماعيل أن قراءة نقدنا الحديث لتراثنا النقدي منذ بداية عصر النهضة حتى اليوم مرت بمراحل؛ أولها: عصر الإحياء (١٧٩٨-١٩١٤م) والتي تميزت باستعادة الماضي وإحيائه. وثانيها: النمط الرومانسي (١٩١٤-١٩٤٥م) وفيها أسقطت على التراث النقدي فكرة التجربة الوجدانية، وقد حصرت هذه المرحلة نفسها في نطاق نقد الشعر. وثالثها: نمط القراءة الوضعية والتي تعاملت مع التراث النقدي على أنه كيان تاريخي منفصل عن الحاضر. ورابعها نمط القراءة الحدائية، وهي نزعة انتقادية تنويرية. وأخيراً: النمط البنيوي في القراءة، وقد أكدت هذه المرحلة على أنه يمكن إعادة قراءة التراث النقدي القديم في ضوء المكتسبات المنهجية الجديدة، ولاسيما مكتسبات علم اللسانيات.^{٢٠}

وإذا نظرنا إلى النقد الغربي وجدناه كله متأثراً بالبيئة وبالمعتقدات والثقافة العامة كما كان النقد العربي. إن النقد الاشتراكي أو الشيوعي أو الماركسي وظائفي يخدم الطبقة العاملة طبقة البرولوتاريا في المجتمع، ويطبق نظرية الفن للمجتمع أو الحياة. والنقد الأوروبي متعدد النزعات والنظريات، فهناك النقد الوجودي الذي كان يخدم مذهب الوجودية كما صورته سارتر وكافكا وسيمون دي بوفوار، وهناك النقد السريالي والرمزي والبرناسي. وهناك صرعات جديدة مثل التفكيكية تخدم أفكاراً نشأت في بيئاتها. والنقد الأمريكي نفعي براجماتي رأسمالي يخدم فكرة الاقتصاد الحر وفكرة العولمة كما يتصورها. وهناك ألوان أخرى من النقد تظهر وتختفي ولا تثبت على حال، وهذا دليل على نقص البشر، ودليل على أن النقد مرتبط بالمجتمع والبيئة، فإذا تغير المجتمع وتغيرت ملامحه اختفى مذهب نقدي وظهر مذهب نقدي آخر.

وألبيس النقد الغربي كله جزئياً كذلك حتى اليوم؟ إن الاتجاه النفسي في الأدب يركز على باطن الأديب وعلى عقده النفسية وما يعتمل في داخله، والاتجاه الاجتماعي يركز على صراع الطبقات في المجتمع وعلى أن الأدب إنما هو صورة للمجتمع الذي ولد فيه، ومذهب الفن للفن والمذاهب النقدية الحديثة التي تعتمد على اللغة تركز على النصوص دون أي اعتبار آخر. كل المذاهب النقدية الغربية الحديثة ناهيك عن القديمة جزئية تركز على جوانب دون أخرى، ورغم ذلك كلها تسمى نظريات اليوم! دائماً بقرتهم حلوب وبقرتنا عجفاء لا خير فيها! علينا أن نحاول صياغة نظريات نقدية تناسبنا وتناسب أدبنا الحقيقي وأملنا وتراثنا وديننا وعقائدنا. علينا أن نرأب الصدع ووضع نهاية لثقافة الشرخ التي نعيشها.^{٢١}

قد يقال لماذا أنتم رجعيون، دائماً تنتظرون إلى الوراء؟ نقول لهم إن الذين تتبعونهم وتقلدونهم لم يصلوا إلى ما وصلوا إليه إلا بعد أن درسوا تراثهم القديم وأحيوه مرة أخرى مطورين إياه عملاً بقاعدة من لا ماضي له لا حاضر ولا مستقبل له. وبهذا الصدد أود أن أنوه إلى أمر لا أظنه يخفى على القارئ الكريم وهو ما تحمله كثير من النظريات النقدية المهمة على الساحة الأدبية في العالم كله من بذور الشك والشرك والكفر وتعدد الآلهة وتصورات خاطئة عن الله وعن الكون وعن الآخرة هذا على الصعيد العقدي أما على الصعيد الأخلاقي فنلاحظ تزيينها للفساد وحشر الجنس في كل قصة ورواية، ووصفها لحياة مجتمعات غير مجتمعاتنا. كل ذلك في أعمال أدبية تتخذها النظريات النقدية الحديثة نماذج يحتذى بها الكتاب الجدد.

شئنا أم أبينا نحن اليوم نعيش في عصر صراع ثقافي على المستوى العالمي، إن لم نع

هذه الحقيقة، وإن لم نتمسك بأهداب تراثنا ونقدنا العربي الإسلامي الذي هو جزء منا وجزء من شخصيتنا الحقيقة لسبقنا الآخرون ولفرضوا أفكارهم علينا. لا بد من انصاف نقدنا العربي ولا أقول نقدنا العربي القديم لأنه ليس لنا نقد عربي حديث وما نراه تحت هذا المسمى إنما هو في الحقيقة نقد غربي كتب بلغة عربية. لا بد لنا من إعطاء هذا النقد حقه في الاهتمام والدراسة لأنه في الحقيقة نقد إسلامي بكل ما تحمل هذه الكلمة من معاني.

خلاصة البحث:

بعد هذا التطواف في جوانب هذا الموضوع أرجو أن أكون قد وفقت على الأقل إلى التنبيه إلى أهميته أولاً ثم إلى ضرورة بذل جهود أكبر لا إلى إعادة كتابة جزئيات ما قاله نقادنا القدامى، بل إلى دراستها وتطويرها واتخاذها قواعد وأسساً لمحاولات صياغة نظريات جديدة في النقد العربي لها مكانتها في عالمنا اليوم. وبذلك يمكننا أن نحقق فوائد كثيرة أفلها أن نعيد ثقتنا وثقة أبنائنا وأجيالنا القادمة في تراثنا القديم.

الهوامش:

- ¹ "النقد العربي" الدكتور عبد المنعم تليمة والدكتور عبد الحكيم راضي، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية في كلية الآداب بجامعة القاهرة، ط ١٩٧٧م، ص ٢٠١.
- ^٢ "تاريخ النقد الأدبي عند العرب، من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري" المرحوم طه أحمد إبراهيم، المكتبة العربية، بيروت، ١٩٨١م، ص ب و ج.
- ^٣ وجدتها هكذا، وأظن الصحيح هو "العربي".
- ^٤ المرجع السابق، ص ب- ج.
- ^٥ "نظرية النقد العربي القديم في ضوء الخطاب الثقافي العام" للدكتور محمد صالح الشنطي. مقال منشور على الشبكة الدولية "الانترنت" بتاريخ ١٤٢٠هـ (المقال غير مرقم).
- ^٦ "أصول النقد الأدبي" د. أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، ط ١٩٨٥م، ص ٣٤٤.
- ^٧ "قراءة جديدة لتراثنا النقدي" المجلد الأول، تأليف مجموعة من الباحثين، إصدار النادي الأدبي الثقافي بجدة (٥٩)، السعودية، ص ٢٠.
- ^٨ "تاريخ النقد الأدبي عند العرب، من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري" للأستاذ طه أحمد إبراهيم، التمهيد، ص ب.
- ^٩ المرجع السابق، ص ج - هـ.
- ^{١٠} "فصول في النقد العربي وقضاياها" محمد خير شيخ موسى، دار الثقافة، المغرب، ص ٧.
- ^{١١} "تاريخ النقد الأدبي عند العرب" المرحوم طه أحمد إبراهيم، التمهيد، ص هـ - ز.
- ^{١٢} "النقد الأدبي" الجزء الأول، أحمد أمين، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٢م، ص ٧.
- ^{١٣} الدكتور محمد صالح الشنطي أردني الجنسية، فلسطيني المولد، ولد بتاريخ ١٣/٩/١٩٤٥م في فجة- يافا. حصل على الدكتوراة في اللغة العربية وآدابها في عام ١٩٨٣م من كلية الآداب - جامعة القاهرة، وتخصصه الدقيق هو النقد الأدبي الحديث، وهو أستاذ مشارك في جامعة الملك سعود.
- ^{١٤} "نظرية النقد العربي القديم في ضوء الخطاب الثقافي العام" د. محمد صالح الشنطي.
- ^{١٥} المرجع السابق.
- ^{١٦} "فصول في النقد العربي وقضاياها" للأستاذ محمد خير شيخ موسى. ص ٩.
- ^{١٧} وكان شاعراً وناثراً رومانياً، ولد عام ٦٥ق.م وتوفي عام ٨ق.م.
- ^{١٨} لا نكاد نعرف عنه شيئاً إلا أنه كان في القرن الميلادي الأول، لأن الخط الذي كتبت به المخطوطة المنسوبة إلى لونجينوس خط لاتيني يعود إلى هذا الزمن.
- ^{١٩} "النقد الأدبي" الجزء الأول، أحمد أمين، ص ٧.
- ^{٢٠} "قراءة جديدة لتراثنا النقدي" المجلد الأول، ص ٢٠ و ص ٢١.
- ^{٢١} "المرابا المقعرة" د. عبد العزيز حمودة، عالم المعرفة، العدد ٢٧٢، الكويت، ص ١٣.

لماذا أحب الرسول صلى الله عليه وسلم أن يرى الشاعر الجاهلي عنتره؟

الإسناذ الدكتور مخيمر صالح
جامعة اليرموك

يركز هذا البحث على ما جاء في شعر عنتره- وهو الشاعر الجاهلي- من قيم وأخلاق تنسجم أو تتواءم مع أخلاقيات الإسلام ومثله، وبخاصة تلك التي جاء بها الرسول صلى الله عليه وسلم ودعا إليها قولاً وفعلاً.

ومن هذه مثلاً رفض عنتره للمعيار الاجتماعي الجاهلي الظالم وهو التمييز حسب اللون، ومعاناته النفسية والاجتماعية بسببه، ف جاء الرسول صلى الله عليه وسلم بالمبدأ الإسلامي الإنساني الخالد "لا فضل لعربي على عجمي، ولا لأبيض على أسود إلا بالتقوى"، ومنها جملة الأخلاق التي اتصف بها عنتره، من سماحة وكرم، ومحافظة على الأعراس ومراعاة الجار، وكره الظالم، وكذلك جاءت أحاديث شريفة تؤكد هذه الأخلاقيات والقيم. ومنها التمسك بالكرامة الإنسانية حتى لو جاع الإنسان بسببها، حيث قال عنتره:

ولقد أبيت على الطوى وأظله حتى أنال به كريم المأكل

وهذا البيت هو الذي أعجب به الرسول ﷺ، وقال تعليقا عليه "ما وصف لي أعرابي قط، وأحبت أن أراه إلا عنتره". وغيرها من الأمثلة التي تؤكد سعة أفق الرسول ﷺ، وإعلاءه من القيم الإنسانية التي تنسجم مع قيم الإسلام، كل ذلك من خلال نصوص شعرية قالها عنتره، وأحاديث شريفة قالها الرسول ﷺ.

يهدف هذا البحث إلى هدف قريب، هو محاولة تفسير أو تحليل سبب حب الرسول ﷺ أن يرى الشاعر الجاهلي عنتره، وإلى هدف بعيد، لكنه مهم وهو التأكيد- بالبرهان الساطع والدليل القاطع- على الموقف الإيجابي للرسول ﷺ من الشعر ليرد أو يدفع بأن الرسول ﷺ، كان شديد الكره للشعر والشعراء⁽¹⁾.

وبداية فإن منهجية البحث العلمي تقتضي التحقيق من صحة الحديث الشريف ونطمئن إلى نسبته للرسول ﷺ، لأن كثيرا من الأحاديث التي انبنت عليها أحكام مهمة، ونتائج جليلة

ثبت بعد التحقق منها وتمحيصها، وتخريجها أنها موضوعة بنص علماء الحديث، مع أن تلك (الأقوال) مشهورة على ألسنة الناس^(٢) ويستشهد بها كثيرا. وما يعني أكثر في هذا المقام تلك الأقوال التي تتصل باللغة والأدب بعامه، والشعر بخاصة وغيرها. ومما يؤسف له أن كثيرا من أهل اللغة والأدب يستشهدون بها دون أن يبذلوا جهدا ما في توثيق تلك الأقوال بله تخريجها، ظنا منهم أن تخريج الأحاديث ليس من شأنهم وإنما من شأن المتخصصين في علوم الشريعة، وهي حجة ضعيفة لأن القارئ أو الدارس من حقه أن يطمئن إلى أي حديث قرأه بغض النظر عن الذي أورده.

والحديث الذي يقوم عليه هذا البحث "ما وصف لي أعرابي... معظم الذين ذكروه من أهل اللغة والأدب لم يجد أدنى درجات الاهتمام بتخريجه أو توثيقه، وبنوا عليه حكما مهما في موقف الرسول ﷺ وهو أن الرسول ﷺ مثلما أعجب بشعراء إسلاميين، وأثنى عليهم كحسان بن ثابت، وعبد الله بن رواحه، وكعب بن مالك، أعجب بشعراء جاهليين كلبيد، وزهير، وعنترة، واستشهدوا بالحديث الخاص بعنترة... وقد لاحقت الحديث في كتب الأحاديث المختلفة فلم أجد له أصلا، فوجهت وجهي شطر كتب الأدب القديمة مستقصيا كثيرا منها فوجدته في كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني (٨، ٢٤):

قال: أخبرني أحمد بن عبد العزيز الجوهري قال: حدثنا عمر بن شبة قال: حدثنا ابن عائشة قال: أنشد النبي ﷺ قول عنترة:

ولقد أبيت على الطوى وأظله حتى أنال به كريم المأكل

فقال الرسول ﷺ (ما وصف لي أعرابي قد فأحبيت أن أراه إلا عنترة).^(٣)

ومما يزيدنا اطمئنانا إلى الحديث ناحية الأخلاق التي جاء بها الإسلام التي تتوافق مع كثير من أخلاقيات عنترة، ومثله وقيمه إذ جعلها الإسلام ملازمة للمسلم، ويعرف بها المسلم الحق وأعلى من منزلتها، إذ قال الرسول الكريم "أقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحسنكم أخلاقا"^(٤) وهذا تعبير شامل لمنظومة الأخلاق في الإسلام الشاملة وهناك أحاديث تركز على ناحية معينة من الأخلاق كالسماحة والكرم، والبشاشة، إذ يقول الرسول الكريم "تبسمك في وجه أخيك صدقه"^(٥).

ولما كان العرب مادة الإسلام الأولى ومعدنه الأساس ومنطلقه إلى أنحاء الجزيرة العربية، وإلى بقاع العالم، وكانوا يتصفون بأخلاقيات توافق كثير منها مع أخلاق الإسلام وقيمة، فقد أفر أخلاقاً كثيرة منها السماحة والعمو والصبر، والوفاء بالعهد والعفة ومراعاة الجار ولذلك فإن الحديث الرسول الكريم "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"^(٦) له دلالاته الكبيرة

في دور الإسلام في أنه مكمل وليس ملغيا، ومعتزفا وليس منكرا لكل ما هو إيجابي، ولذلك قال الرسول ﷺ "تجدون الناس معادن خيارهم خياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام إذ أفقهوا"^(٧) وقال كذلك "اللهم أعز الإسلام بأحد العمرين"^(٨)، وحتى إنه أظهر احتراما لرجال الجاهلية الكرماء كحاتم الطائي، واحترم ابنته عندما وقعت أسيرة، ووجهت له كلاما ذكرت فيه صفات أبيها، وأعجب بكثير من رجال العرب الذين لم يدركوا الرسالة، ومنهم الشاعر عنترة العبيسي، الذي كان يستمع إلى أشعاره في مواقف كثيرة. وما ذلك إلا لأن عنترة كان يتمتع بأخلاقيات تنسجم مع أخلاق الإسلام ومثله.

ومن بين الصفات التي أمر بها الإسلام وتحلى بها عنترة، التمسك بالكرامة الإنسانية ورفض الذل والضميم حتى لو جاع وكانت العرب تقول في أمثالها (المنية ولا الدنية) وقد عبر عنترة عن هذا شعرا عندما قال:^(٩)

ولقد أبيت على الطوى وأظله حتى أنال بها كريم المأكل

وهذا البيت هو الذي نال إعجاب الخليفة عمر بن الخطاب وقال معلقا على بيت عنترة

"هذا وصف للرسول الكريم. وقال عنترة في القصيدة نفسها: (١٣٢)

لا تسقني ماء الحياة بذلة بل فاسقني بالعز كأس الحنظل

وكم حض الرسول على الأكل الطيب والملبس الطيب وحذر من المأكل الحرام والملبس

الحرام يقول: "أيها الناس، إن الله طيب، لا يقبل إلا طيبا"^(١٠).

وكانت أكبر معاناة عانها عنترة في مجتمعه الجاهلي الصغير (أي القبيلة) والكبير

(القبائل الجاهلية)، بسبب ذلك المقياس الاجتماعي الجائر الظالم، الذي يصف الناس ويصنفهم

حسب اللون، لا حسب أفعالهم وأعمالهم وصفاتهم حسنة أو سيئة، مما جعل عنترة يخضع

مكرها لهذا الحكم الجائر لكنه لم يستسلم له بل رفضه وعبر عن ذلك الرفض في شعره، وفي

سلوكه يقول:^(١١)

يعتبرني العدا بسواد وجهي وببيض فضائي تمحو السواد

أنا العبد الذي خبرت عنه يلاقي في الكريهة ألف حر^(١٢)

وأكثر ما ألم عنترة موقف أبيه وهو السيد في قبيلته عندما حدد له موقفه الأدنى في

أبنائه، وفي حالات قبيلته، وسلبه في الوقت نفسه من دوره الذي يستأمله وهو القتال كباقي

رجال قبيلته يقول: (إن العبد لا يحسن الكرّ وإنما يحسن الحلب والصر)^(١٣) وأين هذا القول

من قول الرسول الكريم "لا فضل لعربي على عجمي، ولا لأبيض على أسود إلا بالتقوى"^(١٤)

وكم كانت معاناة عنتره قاسية ومؤذية له إذ يقول: (١٥)

ويح هذا الزمان كيف رماني بسهام صائب صميم فؤادي

ويقول:

نفسوا كربى وداووا علي وأبرزوا لي كل ليث بطل (١٦)

غير أن عنتره لم يستسلم لهذا المقياس الاجتماعي الجائر، لكنه لم يسلك في مواجهته مسلك بعض الشعراء الذين ذاقوا مرارة المقياس نفسه وخرجوا على قبائلهم وسلكوا مسلك الصعلكة، يقتلون ويسلبون حتى أنهم سلبوا قبائلهم نفسها، لقد ظل عنتره منضويا تحت ظل قبيلته، وظل يتدرب -في الوقت نفسه - على الفروسية ويقال إنه باع بعيرا من أبل أبيه واشترى رمحا وحصانا وظل يتدرب، حتى جاءت اللحظة المناسبة لتحقيق الذات بل فرضها، عندما غزت قبيلة من العرب قبيلة عيس وسبت بعض نساها ولم يستطع فرسان القبيلة من ردهن، فجاء أبوه قائلاً "كر يا عنتره" ولم يسرع عنتره في الذهاب مجرد سماع هذه القولة ولكنه أراد أن يذكرهم بالمرارة التي سببها له فقال: (إن العبد لا يحسن الكر، وإنما يحسن الحلب والصر) فقال له أبوه: (كر فأنت حر) إن قولة أبيه فيها إشارتان مهمتان: الأولى أن الأصل والفضيلة أن يولد الإنسان حراً وهذا يتوافق تماماً مع قول عمر بن الخطاب متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً (١٧) والثانية أن المجتمع الجاهلي كان يمنح صفة الحرية بالأقوال أو المراسيم بلغة اليوم حتى لو كانت زائفة.

ومما يدل على أن عنتره لم يستسلم لأعراف الجاهلية ومقاييسها الجائرة أنه ظل يعتز ويفخر بأمه الحبشية السوداء وأخواله مثلما يفخر بأبيه وهذا خلق يستحسنه الإسلام. إذ يقول: (١٨)

وأنا المجرب في المواطن كلها من آل عيس منصبي وفعالي

منهم أبي حقاquem لي والد والأم من حام فهم أخوالي

أما مراعاته لأخلاقيات الجوار، والتمسك بأخلاق كان يكبرها العرب في الجاهلية وأمر بها الإسلام وأعلى من شأنها فجاءت على لسان عنتره شعراً عندما يقول مبيناً أنه يراعي غياب زوج جارتته، ويغض طرفه إذا بدت له جارتته حيث يقول: (١٩)

أغشى فتاة الحي عند حليلها وإذا غزاني الجيش لا أغشاها

وأغض طرفي ما بدت لي جارتتي حتى يوارى جارتتي مأواها

والأحاديث التي تحض على العلاقة الحسنة مع الجيران كثيرة، أهمها: "ما زال جبريل

يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه".^(٢٠) وأكد على التعامل مع الجيران ومراعاتهم ماديًا ومعنويًا، إذ يقول: "إيما أهل عرضة".
أما المحافظة على الأعراض وصونها، فقد جاءت في أكثر من بيت في شعر عنتره، إذ يقول:^(٢١)

وإذا شربت فإنني مستهلك مالي وعرضي وافر لم يكلم

وكان هذا ما صنعه عنتره قولاً وفعلاً لا قول عندما أرجع سباباً قبيلته من النساء، وقد أمر الإسلام بهذا الجانب بل جعل الذي يقتل دون عرضه شهيداً يقول الرسول الكريم: "من قتل دون ماله فهو شهيد ومن قتل دون عرضه فهو شهيد".^(٢٢)

وخلق آخر تغنى به عنتره وافتخر به، هو خلق العفة، إذ يقول:^(٢٣)

يخبرك من شهد الواقعة أنني أغشى الوغي وأعف عند المغنم

ويصور عنتره نفسه سمحاً طيب المعشر لينا طالما لم تمس كرامته ويتعرض للظلم ما، وما أكثر ما تعرض عنتره للظلم - إن الظلم يحوله من إنسان سمح لين الجانب، إلى أسد هصور يرد الظلم بظلم أشد قسوة يقول:^(٢٤)

أنسي على بما علمت فإنني سمح مخالفتي إذا لم أظلم

فإذا ظلمت فإن ظلمي باسل مر مذاقته كطعم العلقم

ومما ضاعف مأساة عنتره إحساسه بظلم قومه له حيث يقول (الديوان، ص ٦٣):

أذكر قومي ظلمهم لي وبغيهم وقلة إنصافي على القرب والبعد

بنيت لهم بالسيف مجداً مشيداً فلما تناهى مجدهم هدموا مجدي

وكم نهى الرسول ﷺ عن الظلم وشبهه بالظلمات^(٢٥) يوم القيامة، وخوف من دعوة المظلوم^(٢٦) بل إن الانتصار على الظلم من صفات الله ومن صفات المؤمنين، بل من واجبه كما أخبرنا الرسول ﷺ بقوله (انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً) فقالوا: فكيف تنصره ظالماً فقال: أن تأخذ على يديه^(٢٧)... وقد كانت العرب في الجاهلية تأنف الظلم وتحاول نصرة المظلومين، وبلغ الأمر عندهم أن مجموعة من قبائل قريش تعاهدوا على نصرة المظلومين وتحالفوا على ذلك، وأكرم هذه الأحلاف حلف نصرة المطيبين أو ما عرف بحلف الفضول^(٢٨) وهو صبور على الشدائد وبخاصة في ساحات الوغي والمعارك التي قد تجعل الصبور خائفاً من الموت، أو ما هو فلا يخشى الموت لأن المنية قدر على الإنسان لا يستطيع أن يفر منه، ولا يستطيع الإنسان أن يدفعها عنه، من عليه إلا الاستبسال وعدم الفرار من المعركة يقول:^(٢٩)

وعرفت أن منيتي إن تآتني لا ينجني منها الفرار الأسرع
فصبرت عارفةً لذلك حرة ترسوا إذا رفض الجبان تطلع
فالموت لا ينجيك من آفاته حصن ولو شيدته بالجنديل

وعنترة كما عبر بشعره لا يعرف الحقد لأنه ليس من صفات الكرام، بل من صفات اللئام يقول: (٣٠) لا يحمل الحقد من تعلق به الرتب... ولا ينال العلا من طبعه الغضب.

ولقد ضرب الرسول ﷺ المثل الأعلى في عدم الحقد وعد الحقد خصلة تشييد المسلم. وكان هذا سلوك الرسول ﷺ عندما عاد ذلك اليهودي الذي كان يضع القاذورات في طريق الرسول ﷺ ، وسلوك أبي حنيفة عندما كان يسمع شارب الخمرة وهو يقول أضعوني وأي فتى أضعوا... مفاده عندما مرض وقال له وهل أضعناك يا فتى؟

ومن صفات عنتره التي اعتر بها وكان يفخر بها، التعقل وعدم الطيش فقد كان لا يقدم في ساحات المعركة إلا بعد التفكير وتقليب الأمور ودراسة الأحوال جاء في الأغاني (٣١) "بم كنت أشجع العرب وأشدها"؟ قال: كنت أعتد الضعيف الجبان فأضربه الضربة الهائلة يطير لها قلب الشجاع فأنتي عليه فأقتله.

ولما كانت الحكمة نتائج التعقل والتجربة والخبرة والممارسة، فقد كثرت أبيات الحكمة في شعر عنتره وهي حكمة تشمل جميع مناحي الحياة كقوله: (٣٢)

واختر لنفسك منزلا لا تعلق به أو مت كريما تحت ظل القسطل
فالموت لا ينجيك من آفاته حصن ولو شيدته بالجنديل
موت الفتى في عزة خير له من أن يبيت أسير طرف أكحل

وتصل العفة مداها عنده، فتراه يردع نفسه ويكبح من شهواتها بقول: (٣٣)

ولأحمين النفس عن شهواتها حتى أرى ذا ذمة ووفاء (٣٤)

وكل هذا جعله بعيدا عن الفحشاء بعد الأرض عن جو السماء كما قال: (٣٥)

ولكن تبعد الفحشاء عني كبعد الأرض عن جو السماء

ومن مظاهر العقلانية التي افتخر بها عنتره الحلم الذي طالما أعتز به عنتره إذ يقول:

وللحلم أوقات وللجهل مثلها ولكن أوقاتي إلى الحلم أقرب (٣٦)

وهي خصلة أكبرها العرب في جاهليتهم وضربت الأمثال فليل أحلم من الأحنف... وهي خصلة أكبرها الإسلام في أكثر من حديث للرسول الكريم منها: قوله للأشجع: "إن فيك خصلتين يحبهما الله تعالى، الحلم والأناة" (٣٧). صحيح مسلم.

وإذا كان كل ما سبق من أخلاق عنتره في علاقته مع الإنسان، فإنه قد أقام علاقة إنسانية، فيها المشاعر والمشاركة الوجدانية مع الحيوان أيضا، فهو يحس بما يجول في خاطر حصانه، ويشفق عليه شفقة لا تقل عن شفقة على الإنسان وهذا ملحظ إنساني راق عند عنتره. يقول مصورا حصانه.(٣٨)

مازلت أرميهم بثغرة نحره ولبانه حتى تسربل بالدم
فازور من وقع القنا بلبانه وشكا إلي بعبرة وتحمم
لو كان يدري مع المحاور اشنتكى ولكان لو علم الكلام تكلمي

أليس هذا هو الرفق بالحيوان الذي أكدته الإسلام، ودعا إليه الرسول في أكثر من حديث. كقوله: (دخل رجل الجنة في كلب سقاه من العطش)(٣٩)

ماذا لو أدرك عنتره الرسول ﷺ؟

نكاد نجزم أن عنتره لو أدرك الإسلام ورأى الرسول ﷺ وقد أتى بالدين الجديد وبال دعوة الجديدة لكان من أوائل المسلمين لأنه سيجد في الدين الجديد الحل الجذري لجميع إشكالاته مع مجتمعه الصغير ومجتمعه الكبير التي مرت معنا وبخاصة أنه يتمتع بأخلاق كثيرة حميدة أقرها الإسلام، وأعلى من شأنها. وفي الوقت نفسه نتوقع لو رآه الرسول الكريم فعلا بهذه الأخلاقيات، وبذلك الظلم الذي وقع عليه لأنصفه ورد مظلمته وكان من المقربين إليه وصنع معه كما صنع مع كثير من المسلمين السود أمثال بلال الحبشي الذي جعله مؤذنا للمسلمين يصدح بأذانه أفاق الكون، ويشنف بصوته الندي، آذان جهابذة قريش وساداتها، ولشجاعة عنتره، وتعقله لأمكن أن يكون فارسا من فرسان المسلمين المشهود لهم كعلي بن أبي طالب ﷺ، وخالد بن الوليد، ولأطلق عليه اسما مميزا كما أطلق على خالد بن الوليد، وكان عنتره لشاعريته، المدافع الأول عن الإسلام والمسلمين بلسانه وسنانه ولدعا له الرسول ﷺ كما دعا لشعراء المسلمين كحسان بن ثابت، وعبد الله بن رواحة، وكعب بن مالك ونضمته لأولئك الشعراء الذين نصره بلسانهم كما نصره بسنانهم.

الهوامش:

- ^١ كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي ج ١، ص ١٥٢.
- ^٢ ومثاله: (أنا أفصح العرب بيد أني من قریش) فقد نص صاحب الفوائد المجموعة، في الأحاديث الموضوعية أنه موضوع، ص ٣٢٧.
- ^٣ أخرج الأصفهاني "الأغاني" (٨: ٢٤٠) قال: أخبرني أحمد بن عبد العزيز الجوهري قال: حدثنا عمر بن شبة قال: حدثنا ابن عائشة قال: أنشد النبي صلى الله عليه وسلم قول عنترَةَ:
ولقد أبيت على الطوى وأظله
حتى أنال به كريم المأكل
فقال ﷺ: "ما وصف لي أعرابي قط فأحببت أن أراه إلا عنترَةَ".
- قلت: هذا حديث معضل، سقط منه غير واحد من الرواة. فإن ابن عائشة عبد الله بن محمد بن حفص التيمي - المعروف بابن عائشة لأنه من ولد عائشة بنت طلحة - وإن كان صدوقاً ثقة الحديث كما في ترجمته من "تهذيب التهذيب" (٣: ٢٥-٢٦) للحافظ ابن حجر، إلا أن الوساطة بينه وبين رسول الله ﷺ بعيدة، فقد توفي سنة ٢٢٨هـ.
- وابن شبة هو عمر بن شبة بن عبيد النميري. ثقة مأمون واسع الرواية كما في ترجمته من "تهذيب التهذيب" (٣: ٢٣٢) للحافظ ابن حجر.
- أما راوي الحديث عنه أحمد بن عبد العزيز الجوهري فلم أجد له ترجمة فيما بين يدي من المصادر، ولم أجد من ذكره بجرح ولا تعديل. نعم قد ذكره الحافظ ابن حجر في ترجمة ابن شبة في طبقة تلاميذه والرواة عنه، ولم يعلق على حالة فكأنه غير متكلم فيه، وقد جوز معظم علماء الحديث الأخذ بالضعيف إلا في العقيدة والصفات.
- ^٤ الأدب المفرد، ١٢٨، والترمذي ٣٥٤/١ وصحته، الشيخ الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة.
- ^٥ صححه الشيخ الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة، وهو في الأدب المفرد، ١٢٨، والترمذي، ٣٥٤/١.
- ^٦ أخرجه الإمام أحمد في المسند ٥١٣/١٤ والبيهقي في السنن ١٩١/١ وآخرون.
- ^٧ صحيح البخاري رقم (٣٤٩٣) وصحيح مسلم ٢٥٢٦.
- ^٨ أخرجه أحمد في المسند (٥٦٩٦) وصححه ابن حبان (٦٨٨١) والحاكم في المستدرک (٣: ٨٣).
- ^٩ ديوان عنترَةَ، ص ١٣٢.
- ^{١٠} أخرجه الإمام أحمد في المسند رقم (٨٣٤٨) ومسلم برقم (١٠١٥).
- ^{١١} ديوان عنترَةَ، ص ٥٩.
- ^{١٢} ديوان عنترَةَ، ص ٨٨.
- ^{١٣} الشعر والشعراء، ٢٠٤/١.
- ^{١٤} خطبة حجة الوداع صحيح مسلم.
- ^{١٥} ديوان عنترَةَ، ص ٦٧.
- ^{١٦} ديوان عنترَةَ، ص ٢٤.
- ^{١٧} المستطرف في كل من مستطرف، ج ١، ص ٢٣٩.

- ١٨ ديوان عنتره، ص ١٢٧.
- ١٩ صحيح، الأدب المفرد، ص ١٨٣.
- ٢٠ صحيح، الأدب المفرد، ص ٥١.
- ٢١ ديوان عنتره، ص ٤٦.
- ٢٢ أخرجه الإمام أحمد (٥٩) وأبو يعلى (٦٧٧٥).
- ٢٣ ديوان عنتره، ص ١٤٧.
- ٢٤ ديوان عنتره، ص ١٤٥.
- ٢٥ منهاج المسلم، ص ١٣٤. رواه مسلم،
- ٢٦ البخاري، التاريخ الكبير ١/١/١٨٦. والطيراني ١١/٨٦/١ سلسلة الأحاديث الصحيحة ٣٥٣.
- ٢٧ الفتح الباري على صحيح البخاري، ص ٦.
- ٢٨ عن عبد الرحمن بن عوف، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: شهدت حلف المطيبين مع عمومتي وأنا غلام، فما أحب أن لي حمر النعم، وأني أنكته" وهو حديث صحيح، رجاله ثقات، أخرجه الإمام أحمد في "المسند" (٣: ١٩٣) برقم (١٦٥٥)، وابن عدي في "الكامل" (٤: ٣٠١) والبخاري (١٠٠٠) وأبو يعلى الموصلي في "المسند" (٨٤٥) والبيهقي في "السنن الكبرى" (٦: ٣٦٦) وحلف المطيبين - فسرته السندي بقوله: حلف عبد مناف وأسد وزهرة وتيم في المسجد عند الكعبة على أن لا يتخاذلوا، وينصروا المظلوم، ويصلوا الرحم، ونحو ذلك.
- وفيه تخالفت قبائل عدة من قريش على ألا يجدوا مظلوما إلا نصرته وقاموا معه (مظلمنه) (شوقي ضيف: العصر الجاهلي، ص ١٩).
- ٢٩ ديوان عنتره، ص ١٠٢.
- ٣٠ ويقول: وكل قريب لي بعيد مودت وكل صديق بين أضلعه حقد، ص ٦٠.
- ٣١ الأغاني، ٧، ص ١٤٤.
- ٣٢ ديوان عنتره، ص ١٣١.
- ٣٣ ديوان عنتره، ص ١٧.
- ٣٤ ديوان عنتره، ص ١٨.
- ٣٥ السابق: ص ١٩ (٣٥ ديوان عنتره، ص ٢٤).
- ٣٦ صحيح مسلم، ص ١٧.
- ٣٧ ديوان عنتره، ص ١٥١.
- ٣٨ ديوان عنتره، ص ١٥١.
- ٣٩ جزء من حديث صحيح أخرجه الإمام في المسند رقم (٨٨٧٤) والبخاري في صحيحه (٢٣٦٣).

أبعاد حضارية في تدريس نصوص الأدب العربي لغير العرب

الإسناذ الدكتور منجد مصطفى بهجت
أسناذ بقسح اللغة العربية
الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، أفصح من نطق بالضاد، وآله وصحبه أجمعين، ومن دعى بدعوتهم إلى يوم الدين.. آمين ويعد فأهني نفسي، كما أهني هذا الجمع المبارك من العلماء والباحثين الذين اجتمعوا في المؤتمر العالمي الأول لقسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.. وقد ألقى إلينا العالم الإسلامي بأفلاذ كبده، حتى قدم العلماء والباحثون من كل حدب وصوب.. ليساهموا في بناء لبنة في صرح الحضارة الإسلامية الشامخ.. ونسأل الله أن يبارك في جهودكم لإعلاء صرح الإسلام، في مؤتمركم الذي ينعقد تحت عنوان: "إسهام اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية".

المفهوم الحضاري للأدب:

لقد كانت اللغة العربية، في معظم مراحل التاريخ الإسلامي، من أهم مقومات الحضارة الإسلامية وبقيت هذه اللغة عزيزة الجانب، لدى أبنائها من العرب والمسلمين رداً طويلاً من الزمن، ولخطورة اللغة العربية ودورها الفاعل، جاءت الإشارة إليها في المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي المنعقد بمكة المكرمة ١٩٧٧م في الفقرة الثانية على النحو التالي: ٢/٢ يوصي المؤتمر بالناية بجميع فروع اللغة العربية، واعتبارها مادة إجبارية في كل أقطار العالم الإسلامي^١، وجاء كذلك: في ٧/٣ أوصى المؤتمر باتخاذ الخطوات الكفيلة بتعريب التعليم في كل المراحل، وخاصة في البلاد العربية^٢.

وللصلة المتينة التي تربط بين اللغة العربية والحضارة الإسلامية، نجد عدداً من الجامعات الغربية والماليزية يجعل الحضارة قسيماً للغة في تسمية الأقسام العلمية التي تدرس اللغة العربية.

فالحضارة هي مجموع ما قدمه المجتمع الإسلامي للمجتمع البشري من قيم ومبادئ، في الجوانب الروحية والخلقية، فضلاً عن الجوانب التطبيقية والتنظيمية، واتفق الباحثون على أن الثقافة هي الجانب المعنوي للحضارة، والحضارة تقوم على أساس القيم الروحية والخلقية^٣. لقد دونت معالم الحضارة الإسلامية باللغة العربية، في مصادرها الأولية ثم نقلت إلى اللغات الأخرى، فإذا أردنا أن ندرس الحضارة الإسلامية فينبغي أن نستمدّها من مصادرها الأولية التي دونت باللغة العربية، وما هو سائد في معظم الجامعات العالمية هو غير ذلك، ومن هنا نتبين الصلة، والعلاقة المتينة بين الحضارة واللغة.. وحين نطلق كلمة اللغة، فإن الأدب هو صورة من صورها، لأنه مادة اللغة، ومناطق الأحكام اللغوية، فضلاً عن كونه الوثيقة العلمية والتاريخية التي تسجل القيم الشعورية والخيالية لذلك المجتمع، ويؤكد لنا هذه الصلة بين الحضارة والأدب، عالم الاجتماع دوركايم فيقول: "إن ما هو أساسي في الحضارات يثبت في الآداب"^٤.

ويتطلب أن يشتمل البرنامج على دراسة الإنسانيات والأدب والفن والموسيقى^٥.. وبدون أن نحترم حضارة اللغة، فإننا لن نستطيع أن نتقدم في تعليم هذه اللغة، مهما بُذل من جهد في تعليمها، ولا يمكن تدريس لغة أجنبية بصورة جيدة، في معزل عن حضارتها^٦. لقد كان لي موقف سابق، أو مساهمة متواضعة في هذا المجال في مراجعة لتدريس الأدب على المستوى الجامعي، في مناسبة علمية، ودورة تدريبية بماليزيا^٧ وعرضت بعض الأساليب الحديثة التي يمكن أن يستفاد منها في تدريس الأدب العربي في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

كذلك قدّر لي أن أقدم مساهمة متواضعة أخرى في دراسة شاعر حديث معتمداً على التقنيات الحديثة^٨.. فضلاً عن محاولة الاستفادة من خبراتي في تعليم الأدب في عصوره المختلفة في مراحل ما قبل الجامعة، والجامعة في الدراسات الأولية والدراسات العليا، وللعرب، ولغير العرب لعقود طويلة.

وتأتي محاولتي هذه لتعميق الفكرة، ومحاولة بسطها في إطار جديد في هذا المؤتمر، وقد واجهتني صعوبات في هذا البحث المتواضع، تكمن في قلة البحوث والدراسات المتعلقة بتدريس الأدب لغير العرب، كذلك المواقع على شبكة الإنترنت وجدتها فقيرة جداً في هذا المجال. وإن ما هو موجود فيها يخاطب المبتدئين وليس المتقدمين في المستوى الجامعي. والأصل في البحث أن يتناول بُعدين، أو اتجاهين: نظري وتطبيقي. النظري سنتناوله وأما التطبيقي فسنؤجله، وهو يرتبط بالدراسة المسحية من خلال استبانة توزع على طلاب قسم

اللغة العربية.

الأدب العربي وخصائصه:

النصوص العربية، هي مادة الأدب العربي، وقد خضع مصطلح الأدب لجملة من المفاهيم، التي ترتبط بالتطور الدلالي للمصطلح، منذ أن استخدم في العصر الجاهلي، وحتى يومنا هذا. جاء اسم الفاعل منها "الأدب" بمعنى الداعي إلى الطعام، في بيت طرفة بن العبد ثم استخدم "الأدب" بدلالة معنوية، خلقية تهذيبية، وجاءت بمعنى السنة وسيرة الآباء ثم اجتمع المعنيان التهذيبي والتعليمي، في رسائل ابن المقفع، الأدب الصغير والكبير، وأصبح ذا دلالات فنية وعلمية وثقافية في مقولات عدد من الكتاب.. ثم جاء ليشتمل على المعارف الدينية وغير الدينية، كما هو الحال عند الحسن بن سهل، واستخدم الأدب قرينة للسنة ثم أصبح يدل على معنيين، عام وخاص، عام ليدل على كل ما يكتب في اللغة، أكان علماً أم فلسفة أم أدباً، وخاص، وهو التعبير عن معنى من المعاني يكون جميلاً بحيث يؤثر في عواطف القارئ والسامع فيما يخص الشعر والنثر وفنونهما^٩.

ولا يزال مفهوم الأدب يحتل شيئاً من الغموض والتعميم لدى بعض الباحثين، فهو مجموعة من التجارب الإنسانية التي تفرضها الحياة البشرية بأطرافها واتجاهاتها المختلفة على مدى الحياة وعلى امتداد الزمن، ومراحل التطور الإنساني بكل تناقضاته، ومن خلال تطوره أو اندحاره^{١٠}.

وتأتي بعض التعاريف للأدب ذات أبعاد أكثر وضوحاً، فهو مجموعة الحقائق التي نستنتجها من النصوص الشعرية والنثرية المؤلفة في عصر ما، وكذلك الأحكام الأدبية التي يمكن أن تستنبط من هذه النصوص، والتي تدل على خصائص الكتابة في ذلك العصر^{١١}. ويصيب النص الأدبي حدود الاحسان، ومنهجه إذا تحققت فيه عناصر أربعة معنى شريف، خلقياً، وفكرياً، وإبداعياً، وإحساس نقي، وأداء مهذب، وغاية نبيلة. فالأدب في المفهوم الإسلامي: "بمنزلة الكلام فحسنة كحسن الكلام، وقبيحة كقبيح الكلام"^{١٢}

وواضح أن التعريف يعتمد على النصوص في تحديد ملامح الأدب، والمراد بالنصوص هي مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية، التي أبدعها الشعراء والأدباء على مر العصور وتتوفر فيها مجموعة من صفات الجمال الفني، من حيث الأفكار أو القيم التي تنادي بها أو المعاني التي توصي بها أو اللغة التي كتبت بها^{١٣}.

ويأتي الأدب في المجال الدراسي ليدل على الأحكام الأدبية التي يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبي، في ضوء القيم التي تضعها أسس البلاغة

ومعايير النقد. وهو يعنى أساساً بالحكم على أدب شاعر أو ناثر ما، وكذلك الحكم على أدب عصر ما من ناحية الفنون الأدبية ومدى الأصالة والتقليد، وتتبع سلسلة تطوره، والمذاهب والمدارس الأدبية ومدى تمثيله لها^{١٤}.

ويرى باحث آخر أن المراد بالنصوص الأدبية: "قطع مختارة من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني.. ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي"^{١٥} وحديث الباحث يأتي عن تدريس الأدب للطلاب في مراحلهم المبكرة.

وقد ظهر الاهتمام بالأدب وتدوينه، حين أصبح هدفاً بحد ذاته في تعامل الشعوب والأمم لارتباطه الوثيق باللغة، وكان مناط اهتمام العلماء عبر القرون المنصرمة، بعد نشأة الدولة الإسلامية، ونشأة العمران، وتدوين العلوم، لأسباب كثيرة في مقدمتها العامل الديني، الذي يرتبط بكتاب مقدس، هو القرآن الكريم، وهو عامل تختلف فيه الحضارة الإسلامية عن سائر الحضارات الأخرى..

بدأت حركة تدوين التراث الإسلامي، بالحديث النبوي، وجمعه في العصر العباسي الأول، وارتبط بتدوين الشعر وروايته، لأن الشعر كان الوسيلة لفهم القرآن الكريم، وانتقل الأدب من مرحلة المشافهة إلى مرحلة التدوين.

ومن الضروري أن نلم إمامة سريعة بخصائص الأدب ووظيفته، ونفترض أن تكون هذه الخصائص منبثقة من مقولات علماء العربية معتمدة على اجتهاداتهم، حتى تأتي منسجمة مع النتاج الأدبي الذي تدرسه، ولا بأس أن يستأنس بمقولات من الثقافات الأخرى دون أن نتكل على المفهوم الغربي للأدب، ونركن إليه.. متجاهلين تراثنا النقدي الواسع وسنقتصر على بعض هذه الخصائص، لأنه ليس هدف البحث استقصاؤه، وتتصل هذه الخصائص بالشعر، الذي هو النموذج الرفيع للأدب، وفي صدارتهم، ابن سلام الجمحي (ت ٢٣٤هـ) الذي قرّر بأن "للشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم، كسائر أصناف العلم والصناعات.."^{١٦} وقد تكررت العبارة عند الجاحظ^{١٧} (ت ٢٥٥هـ) الذي قال: "فإنما الشعر صناعة، وضرب من النسيج، وجنس من التصوير". وقد حدد ملامح الشعر قبلها بقوله: "وإنما المعول على إقامة الوزن وتخير اللفظ وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطبع وجودة السبك" ولم يقدم ابن سلام الجمحي أو الجاحظ تعريفاً للشعر وإن ألبما بخصائصه الجوهرية.

وإذا انتقلنا إلى القرن الرابع الهجري لقينا ابن طباطبا العلوي^{١٨} (ت ٣٢٢هـ) يفرق بين الشعر والنثر بما خصّ به من النظم، ويؤكد على أهمية الطبع والذوق في نظمه، وضرورة الوقوف على مذاهب العرب في نظم الشعر، ثم نجد قدامة بن جعفر (ت ٣٧٣هـ) من أوائل

من عرف الشعر بقوله: "كلام موزون مقفى، يدل على معنى"^{١٩} ولكنه بتعريفه السابق يكون قد أخل بعناصر الشعر الأساسية التي سينبئ إليها نقاد آخرون، ففي القرن الخامس يستدرك ابن رشيق القيرواني (ت ٤٦٣هـ) على تعريف قدامة بإضافة عنصر جديد بقوله: "الشعر يقوم بعد النية على أربعة أشياء، اللفظ والوزن والمعنى والقافية". وهو يضيف "النية" ليخرج ما يأتي موافقاً للشعر، وليس بشعر ما جاء في القرآن الكريم وكلام النبي صلى الله عليه وسلم. وقبل ابن رشيق نجد أبا علي المرزوقي (ت ٤٢١هـ) يشير إلى تعريف قدامة، ثم تكاملت عنده الرؤية للشعر حين ضبط جوانبه في نظرية عمود الشعر، في شروطه السبعة المعروفة.

ولم تزل فكرة الشعر تتضح في أذهان نقاد العرب، حتى كان حازم القرطاجني^{٢٠} (ت ٦٨٤هـ) يمثل خاتمة نضجها، وقمة اكتمالها، حين ينبئ على جوانب التجربة الشعرية المكتملة للوزن والقافية ويشير إلى عناصره المهمة التي من شأنها أن تبين وظيفته ((يحبب إلى النفس.. ويكره إليها..)) بما يتضمن من تخيل ومحاكاة، بحسن تأليف الكلام، وقوة صدقه، وقوة شهرته.. وبما يقترب به من إغراب.. إلخ.

وكان ابن سينا^{٢١} (ت ٤٢٨هـ) قد سبق القرطاجني في الإشارة إلى الخيال في قوله: "إن الشعر كلام مخيل، مؤلف من أقوال موزونة متساوية وعند العرب مقفاة..". ويأتي النقد المعاصر ليحدد مفهوم الشعر حين يجعله تجربة متكاملة في عناصرها، ويحدد هذه العناصر في أربعة هي^{٢٢}: العاطفة والخيال والمعنى والأسلوب. وتتردد هذه الألفاظ عند عدد من النقاد، ولكن بتغيير يسير، فتأتي المخيلة بدل الخيال عند أميل يعقوب^{٢٣}، ويهمل جبور عبد النور^{٢٤} عنصرين من عناصر التجربة الشعرية هما: الخيال والأسلوب. وأما مصطفى عمر^{٢٥} فيهمل عنصر المعنى.. وأما شوقي ضيف^{٢٦} فيستبدل العاطفة بالأحاسيس والمشاعر، والمعنى بالعقل والفكر، والأسلوب بالموسيقى.

وبعد أن اتضحت لنا عناصر التجربة الشعرية، نرى أن دراسة الأدب بمعزل عنها ناقصة، وأن إغفال الأستاذ الجامعي لها أو إغفال بعضها، نقص كذلك يؤخذ عليه، وعلى واضع المنهج.

كذلك لابد لدارس الأدب ومعلمه ألا يتجاهل وظيفة الأدب أو مهمته، فقد كانت هذه الوظيفة حاضرة في أذهان رواة الشعر ونقاده.. وجاءت النظرة إلى هذه الوظيفة متكاملة الأبعاد، ووظيفة تعبيرية، وأخرى تصويرية، وثالثة تغييرية. وكيف كان بيتان من الشعر سبباً في نجاة وفد قادم من اليمن قصد المدينة ليلقى رسول

الله صلى الله عليه وسلم ويسلم. وتعليقه عليه الصلاة والسلام: "إن من الشعر حكمة وإن من البيان لسحراً"^{٢٧} فقد تضمن البيتان تحديداً لعين في موضع اسمه (ضارج)، دلّهما على الماء. وفي موقف قريش من الأعشى، وشعورهم بخطورة ما هو مقدم عليه، إذ تجمع مائة ناقة لتحول بيه وبين إسلامه، والأمثلة على هذه الوظيفة كثيرة. وفي الوظيفة التصويرية نجد عمر بن الخطاب رضي الله عنه يتمثل ببيت عدي بن زيد العبادي^{٢٨}:

كُدّى العاج في المحارِبِ أوكالـ بـيـض في الروض، زهره مستنير
بعد أن سمع امرأة أوسية تقول في الجواب عن سؤال: أي منظر أحسن؟ فتقول: "قصور
بيض في حدائق خضر".

ويتجلى الأمر بشكل واضح عند حازم القرطاجني^{٢٩} فضلاً عما ذكرناه ليذكر دوافع أو وظائف أخرى هي: الاحتفال في تحريك النفس، لمقتضى الكلام، والتعجب والاستغراب، والقيم الفنية.

تعليم الأدب للعرب وغير العرب، والفرق بينهما:

لقد جاءت الإشارة إلى أهمية اللغة العربية في بناء الحضارة الإسلامية وفي تربية المسلمين، ولذلك تكررت الإشارة إلى أهمية الأدب في توصيات مؤتمر مكة المكرمة في بندين متواليين^{٣٠}:

١/٤ يحث المؤتمر الأدباء في العالم الإسلامي على تكوين مدرسة إسلامية أصيلة في النقد الأدبي مبنية على أصول إسلامية، لها معايير خاصة بها، حتى تستطيع القيام بنقد الآداب الدخيلة على الفكر الإسلامي.

٢/٤ يوجه المؤتمر عناية المسلمين إلى دراسة الفنون.. وتنمية الذوق الفني الإسلامي. ومادامنا نتحدث عن الأبعاد الحضارية في تدريس نصوص الأدب العربي لغير العرب، في الجامعات فإنه من الضروري التمييز في هذا المقام بين مستويين هما:

الأول: المستوى العلمي البحث، الذي يركز على عناصر الأدب وخصائصه، وينطلق من نظريات الأدب القديمة والحديثة، ليقدم رؤيته العلمية في دراسة النصوص الأدبية.

الثاني: المستوى التربوي الذي يعنى بالعناصر التربوية التي يعتمدها الأستاذ في تعليمه الأدب، ومن هنا يظهر لنا بعدان مختلفان:

أدب يدرسه أبناؤه الذين تعاملوا معه منذ زمن مبكر، وأدب يدرسه أبناء يدرسون لغته

وهي ليست لغتهم التي رضعوا أخلافها، أو عاشوها منذ نعومة أظفارهم، وفرق بين المستويين ولم يكن فرقا حقيقياً لدى السابقين، لكون العربية لغة العلم في معظم البلدان الإسلامية.. أما حديثاً.. فأصبح الأمر مختلفاً، وظهرت دراسات تعنى بهذا الجانب، تدخل في تخصص، علم اللغة التطبيقي، أو العربية بوصفها لغة ثانية^{٣١}.. وأكثر أدبيات هذا العلم تتمثل في جهود الغربيين في مجال تدريس لغاتهم للأجانب، وانتعشت الدراسات في هذا المجال في العقود الأخيرة من هذا القرن.

شخص عدد من الباحثين هذه القضية منهم رشدي طعيمة فأوضح الفروق الجوهرية بين تدريس أبناء اللغة، وأبناء اللغات الأخرى، واستنكر تدريس الأدب العربي في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، بالطريقة التي يسير بها تدريس هذا الأدب في برامج تعليم العربية للعرب، سواء من حيث اختيار النصوص أو طريقة المعالجة أو أسلوب التقويم^{٣٢}. فكيف السبيل إلى ذلك؟

من الضروري أن يكون من خلال مراجعة الأهداف، لأنها هي التي تحدد أبعاد العملية التعليمية، ففي العادة أن دراسة الأدب تتضمن الأهداف التالية^{٣٣}:

١. أن درس الأدب عملية تعليم (تغيير).

٢. أن الأدب مادة لغوية.

٣. أن الأدب مادة ثقافية إنسانية.

فالمادة التعليمية في الأدب، تحدث تغييراً في القوة الإدراكية (المعرفية) والقوة الوجدانية (العاطفية) والقوة العملية، والأدب هو المادة الأولية للغة، ولذلك فدراسته تنمي الثروة اللغوية والتذوق الأدبي، كذلك نجد في الأدب قيماً إنسانية كثيرة ومتنوعة.. ويرى باحث آخر^{٣٤} أن تدريس الأدب للعرب، يحقق ثلاثة أهداف هي:

١. أهداف فكرية

٢. أهداف وجدانية

٣. أهداف سلوكية

وهذه الأهداف تلتقي مع ما تقدم ذكره آنفاً.

أما أهداف تدريس الأدب العربي للناطقين بلغات أخرى فتتنوع وتتعدد، بما يحقق نوعاً من التكامل في التعليم، ولذلك فقد جعلها أحد الباحثين عشرة أهداف^{٣٥}، ولكننا يمكن أن نلخصها في ست نقاط هي:

١. تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين.

٢. وصل الدارسين بالتراث العربي وتعريفهم بالقيم العربية الأصيلة.
٣. إبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب العربي، وتبادل الآراء من خلال ثقافتهم المختلفة، ومساعدة الدارسين على اشتقاق معانٍ جديدة للحياة من خلال الثقافة العربية.
٤. تنمية قدرة الدارسين على التفهم العميق لآدابهم، وأنماط التعبير الأدبي بلغاتهم من خلال الأدب العربي.
٥. تنمية قدرة الدارسين على الاستمتاع بالأدب العربي، وتذوقه من خلال معايير النقد الجمالي، وتنمية ميولهم إلى القراءة الحرة في مجال الأدب.
٦. وصل الدارسين بإنتاج الأدباء والشعراء والمفكرين العرب لمتابعة إنتاجهم في دور النشر المختلفة.

ولا نستطيع أن نجد فروقاً جوهرية في أهداف تدريس الأدب للعرب أو لغيرهم، إذ مجمل النقاط السابقة مما يقع ضمن اهتمام الدارسين العرب أنفسهم، ولكن يمكن أن نقول أن الفرق في حجم الظاهرة، وليس في حد ذاتها، فالدارس العربي ليس أقل حرصاً في تنمية الثروة اللغوية، كذلك تواصله بالتراث مما يعنيه، ومعرفة أثر الثقافة الإسلامية في الأدب العربي وتفهمه لأنماط التعبير الأدبي، وتنمية التذوق والقيم الجمالية، ووصله بنتاج الأدباء والشعراء.

والذي نراه أن الفرق الجوهرية في تدريس الأدب للناطق بالعربية، ولغير الناطق بها، هو ضرورة التأييد في اختيار النصوص التي ستدرس مراعيًا للمتلقين، ومستويات فهمهم للنص كذلك ضرورة الانتباه إلى أن مهارات المتعلمين ليست بمستوى مهارات أبناء اللغة نفسها، فطريقة التدريس ينبغي أن تكون مختلفة والتدريبات كذلك.. وهو ما يلاحظ في الناحية العملية، والكتب المؤلفة^{٣٦}، فضلاً عن جانب المقارنة بين أدباء العرب وأدباء بلدانهم.

وإذا انتقلنا إلى مرحلة تشخيص الداء، بعد أن قدّمنا مقولات الدارسين في هذا المجال، أمكننا أن نقول أن مشكلة تدريس الأدب هي مشكلة ليست خاصة بتدريسه لغير العرب، بل هي جزء من مشكلة يعاني منها الطلاب في البلاد العربية كذلك، وتدريسه لغير المتخصص، فيه معاناة كذلك.. ولعل السبب الحقيقي يكمن في الفصل القائم بين المواد اللغوية والمواد الأدبية، حتى أصبح النحو والصرف في واد والأدب والبلاغة في وادٍ آخر.. والجانب السلبي يظهر بشكل أكبر في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وقد كانت الطريقة الشائعة قديماً تقوم على أساس المزج بينهما، ودونك مؤلفات الجاحظ

والمبرد وكتب الأمالي التي اعتمدت للتعليم، وكثير ممن مارس التعليم في العصور السابقة. ومما زاد الطين بلة أن برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، أصبحت تركز على وسائل تعليمها وأدواته بشكل مباشر أكثر من تعليمها اللغة والأدب اللذين هما قوام المادة التعليمية وجوهرها. بل أكثر من ذلك نجد أن المواد الأدبية لا تمثل شطر اللغة بل أقل من ذلك، يتبين هذا الأمر من استعراض نماذج من المناهج المعتمدة في التدريس في كثير من الجامعات التي تدرس اللغة العربية لغير العرب.

وممن حاول أن يعالج هذه الظاهرة، فذكر أن أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن، هو تدريس اللغة على أنها فروع وحدد هذه الفروع بالمهارات الأربع المعروفة، استماع، وكلام وتحدث، وقراءة، وكتابة، ورأى في هذا الأسلوب طريقاً موصلاً إلى تدريس اللغة بطريق الوحدة^{٣٧}. لكن الباحث نفسه لم يستطع أن يقدم نموذجاً لأسلوبه في العلاج ولم يحقق الجانب التطبيقي لنظريته، فبعد حديثه عن المهارات انتقل إلى موضوعات الأدب في التصور الإسلامي، وأدب الأطفال، والكتابة ومهارات التحرير العربي، وتدريس قواعد النحو العربي، ولم نجد تظميماً لفنون اللغة العربية في المهارات.

كذلك يلاحظ أن المتخصصين الذين حاولوا أن يضعوا معايير الإعداد اللغوي والإعداد المهني والإعداد الثقافي، وحددوا ذلك في خمس وثلاثين معياراً ذكروا أشياء كثيرة في هذه المعايير، ولم يمنحوا الفنون الأدبية وأعلامها إلا معياراً واحداً!^{٣٨}

وكذلك حين وضعوا الخطة الدراسية في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى كان نصيب الأدب (٢٤ ساعة) من مجموع مائة ساعة وهو نسبة عالية إذا ما قيس بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام فقد كان نصيب الأدب صفرًا من مجموع أربعين ساعة^{٣٩}. وغاب الأدب تماماً من برامج معهد الخرطوم الدولي في جميع المقررات اللغوية والمهنية والثقافية!^{٤٠} أما جامعة الملك سعود فقد كان نصيب الأدب مادة واحدة باسم "التذوق الأدبي" وهي تمثل نسبة ٧،٢٥% من مجموع الساعات^{٤١}، وغاب الأدب من برامج تعليم العربية لغير العرب في مرحلة الماجستير في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وجامعة منيسوتا^{٤٢}.

توظيف معطيات التقنيات الحديثة:

من مظاهر الحضارة الحديثة، الاستخدام الإلكتروني في مرافق العلوم والفنون والآداب، والنص الأدبي واحد مما يمكن أن يستفاد منه في تدريس الأدب، وعلى الرغم من انتشار الحواسيب الشخصية والعامّة الرسمية، حتى أصبح كل فرد في الأسرة له حاسوبه، على الرغم

من هذا الشبوع والانتشار، فلا أعلم أحداً ممن ينهض بتدريس الأدب يعتمد هذه الوسائل، اللهم بإحالة الطلاب إلى بعض المواقع الإلكترونية (الإنترنت) وقد أظهرت مختبراتنا اللغوية عجزاً مريعاً في هذا المجال.. فواقع تدريس اللغات العالمية في واد وتدرسينا العربية في واد آخر.

ما تزال الاستفادة الحقيقية والفعلية محدودة جداً، وإثبات هذا الأمر تطبيقياً يحتاج إلى دراسة ميدانية شرعت بها، لكنني لم أستطع أن أضمن نتائجها في ورقتي هذه. وقد كانت لي محاولات، ولا أزعم أنني مارست تدريس الأدب في المستوى الجامعي بالاعتماد على الحاسوب أو الأقراص المدمجة، ولا بأس أن نشير إلى موسوعتين:

١. المكتبة الشعرية: وهي عمل قام به مركز التراث الذي تأسست عام ١٩٩٣م، قدم أقراصاً مدمجة كثيرة لكتب الحديث والسيرة النبوية، وكتب الفقه وأصوله، وكتب التفسير، وكتب اللغة المعاجم وكانت المكتبة الشعرية واحدة من جهودها، وتتيح هذه المكتبة عرض الشعر حسب العصور، أو البحور أو الشعراء أو القافية، كذلك تتيح للباحث النسخ والعزو والطباعة والبحث عن الكلمات والجمل بطرق مختلفة^٣.

وقد عرفت بالمكتبة تعريفاً موجزاً، وذكرت أنها جمعت أشعار الشعراء المحدثين الذين توفوا قبل خمسين عاماً، لأن الحقوق تسقط بعد مرور خمسين عام..! ومجموع الشعراء الذين أوردت أشعارهم هم مائة وأربعة وخمسون شاعراً^٤ تضم مليون بيتاً، من الجاهلية حتى سنة ١٩٥٠م.

٢. الموسوعة الشعرية: وهي من إصدار المجمع الثقافي في أبو ظبي، وتتميز تميزاً واضحاً وكبيراً في أمور: عدد الأشعار التي جمعت في هذه الموسوعة (الإصدار الثالث) هو أكثر من مليوني بيت وأربعمائة ألف^٥، ولا بد أن أشيد بجهود المجمع الثقافي في إخراج هذه الموسوعة الكبيرة، والتي لم يسبق لمؤسسة حكومية أو تجارية أن قامت بمثلها، وقد عدت إلى الموسوعة في عدد من البحوث، فوجدتها على درجة عالية من الدقة، والأخطاء المطبعية قليلة قياساً إلى ضخامة العمل الذي أنتج.. وتقدم إحصائيات للشعراء وفق العصور، ووفق عدد قصائدهم وعدد الأبيات.. وتتيح للباحث البحث عن الكلمات في مجموعة الدواوين، وكذلك في مجموعة كبيرة من المصادر الأدبية وعددها ٢٦٥ مرجعاً من أمهات الكتب العربية^٦.

وتهيء الموسوعة إمكانية البحث في الدواوين أو المكتبة الأدبية، بشكل منفصل، بعد تحديد الكلمة التي تريدها، كذلك يتيح لك الرجوع إلى صفحات الكتاب، لفهم سياق النص... وكذلك تجد تعريفاً موجزاً بالشاعر، والمصدر أو المرجع ومؤلفه. ومما يؤخذ على المكتبة

الشعرية والموسوعة أنهما أهملتا:

١. بطاقة التعريف بالطبعة التي اعتمدت ونقلت منها النصوص، وهو أمر مهم يحرص الباحث عليه، للاطمئنان إلى صحة النص.
 ٢. تأتي النصوص الشعرية، والنثرية بدون أي معلومات أو هوامش تبين روايات النص، أو شروح الكلمات الغامضة للنص على ما هو معهود في النصوص القديمة المحققة النثرية أو الشعرية، لكن الموسوعة الشعرية تتيح لك الرجوع إلى عشرة من المعاجم للتعرف على المعنى اللغوي للكلمة التي يختارها الباحث. وبالطبع فما نجده في المعجم هو المعنى اللغوي، بشكل عام، وليس المعنى المحدد للكلمة في سياقها في البيت، ويستثنى من ذلك ديوان المتنبي، الذي تضمن شرحاً لكل بيت.
 ٣. لا تتيح الموسوعة الشعرية البحث عن طريق أكثر من كلمتين، كما هو الأمر في المكتبة الشعرية.
 ٤. تأتي أبيات القصائد الشعرية مرقمة، لكن القصائد نفسها لم ترقم... ولا تفرق الموسوعة في ترقيم الأبيات بين المقطع الشعري الذي قد يكون مؤلفاً من ثلاثة أشطر أو أربعة أو خمسة كما هو معروف في الموشحات، فتعطي كل سطر رقماً.. بخلاف ما هو معروف من أن الموشحات وما شابهها ترقم بالمقاطع.
 ٥. لا يقدم النص مناسبة القصيدة كما هو معروف بالنسبة للنصوص القديمة، ولا عنوانها بالنسبة للنصوص الحديثة التي تقترن القصائد بعناوين لكل نص منها.
 ٦. يلاحظ أن حروف العطف مثل الواو والفاء تأتي جزءاً من الكلمة، فلا تستطيع الحصول على الكلمة المقترنة بهما إذا أدخلت لوحدها، وكذلك الشأن بالنسبة للكلمات المتصلة باللواحق الأخرى.
- وإن الموازنة بين الموسوعة والمكتبة -من حيث حجم المعلومات- لا وجه لها، وذلك للفرق الكبير من حيث عدد الشعراء، إذ يبلغ عددهم في الموسوعة ٢٣٠٠ شاعراً في حين يقابلها ١٥٤ شاعراً في المكتبة، أي أنهم يمثلون ٦,٧% من الموسوعة! وأما الفارق في عدد القصائد فيتضاعف، وأما من حيث عدد الأبيات فالمقارنة عسيرة لعدم وضوح القيمة الإحصائية في المكتبة الشعرية.
- وقد أكدت الدراسات المتخصصة في معايير الإعداد المهني للأستاذ، على ضرورة معرفة الوسائل السمعية والبصرية المختلفة وكيفية استعمالها^٧، وكذلك أكدت على ضرورة الاستفادة من الثورة التكنولوجية، وثورة الاتصالات والمعلومات مع الاعتراف أن توظيفها يحتمل

وجهين، الخير والشر، وضرورة عدم التفريط بها واستخدامها الاستخدام الأمثل الذي يمكنها من إنتاج أفكار جديدة^٨.

لكن المشكلة ما تزال قائمة في الانتقال بالأستاذ الجامعي من أساليب التعليم القديمة إلى الحديثة، إذ ليس هناك من سبيل من معالجة ذلك بالدورات التدريبية^٩، ولكنني أشعر أن هذه الدورات لم تؤت أكلها بعد، فكيف يمكن أن نرتقي بأستاذ مادة الأدب ليستفيد من التقنيات الحديثة؟ وكيف يمكن توظيف هذه التقنيات في تدريس الأدب العربي، لاسيما لغير العرب. تظهر أهمية هذه التقنيات في أنها يمكن أن تملأ الفراغ وتسد الثلثة التي يعاني منها الطلاب من غير العرب في الجامعات، فتعوض عما يسمى بالبيئة اللغوية التي يشنكى من عدم وجودها. ولكن هل هناك خطر في استخدام هذه القواعد المعلوماتية؟ وهل ذلك يعني الاستغناء عن الكتاب؟ وهل ستكون هذه المعلومات المستمدة منها بديلاً عن الكتاب؟

لا أحد يتردد في استعمال المصحف الإلكتروني في الرجوع إلى الآيات، إذ لم يثبت وجود خطأ فيه، وكذلك قواعد المعلومات الأخرى، ولا بأس أن نشير إلى بعض الجوانب الإيجابية في تقديم المعلومات للطلاب من خلال بعض الصفحات المصورة من الموسوعة الشعرية، ولا يزال لدينا وقت طويل لتحقيق المزيد من هذه الفوائد التعليمية ولا أعرف موقعاً إلكترونياً معداً لمتعلم اللغة العربية من غير العرب في المستوى الجامعي! وأما المواقع الخاصة بتعليم مبادئ العربية فهي كثيرة.

ولاشك أن الاستفادة من قواعد المعلومات في إجراء البحوث على مافيه من سلبيات تحقق فائدة عملية دعى إليها "جون ديوي" في مقولته: "Learning by doing" أي التعلم بالعمل، فالجانب العملي مهم في تركيز المعلومات.

الخاتمة والتوصيات:

١. يتضح لنا من الورقة أن علاقة الحضارة بالأدب علاقة وطيدة لا يمكن تجاهلها في إعداد المناهج التعليمية.
٢. يراعى في اختيار النصوص الأدبية أن تكون معبرة تعبيراً حقيقياً عن خصائص الأدب ووظيفته.
٣. يراعى في اختيار النصوص الأدبية أن تحقق خصوصية للدارسين من غير العرب في توثيق الأواصر الحضارية بين المسلمين.
٤. إن المكتبة العربية تفتقر إلى معجم خاص لدارس اللغة العربية من غير الناطقين

- بها، ولدارس الأدب العربي كذلك^{٥٠}.
٥. محاولة الانتقال إلى الجانب العملي في الاستفادة من قواعد المعلومات، والأقراص المدمجة في تدريس الأدب وإعداد البحوث في المستوى الجامعي.
٦. القيام بمزيد من البحوث التطبيقية بالاعتماد على المسح المعلوماتي عن طريق الاستبانة لمعرفة متطلبات الواقع التعليمي الجامعي للغة العربية لغير الناطقين بها.
٧. التركيز على مفهوم التذوق في تدريس الأدب، وإشاعة فكرة إعداد صفحات أدبية إلكترونية أو كتابية تقوم على أساس اختيار النصوص الأدبية شعراً ونثراً، من المواقع الإلكترونية والكتب والمجلات وإغنائها بالمقابلات مع الأدباء والشعراء والنقاد ما أمكن ذلك، والتعرف على الجوائز الأدبية العالمية، والنوادي الجامعية التي تهتم بالأدب في الجامعات الإسلامية العالمية بماليزيا، مثل نادي اللغة العربية، وجمعية أصدقاء الأقصى، ونادي السلام، وجمعية أم القرى، ونوادٍ أخرى كثيرة في العالم العربي تهتم بالأدب.
- ونسأل الله أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم، ومن الله التوفيق.

نماذج من الموسوعة الشعرية الإلكترونية

ابن دراج القسطلي

أحمد بن محمد بن العاصي بن دراج القسطلي
الأندلسي أبو عمر
شاعر كاتب من أهل (قسطله دراج) قرية غرب
الأندلس ، منسوبة إلى جده.
كان شاعر المنصور أبي عامر ، وكان الإنشاء في
أيامه.
قال النعالي : كان بالأندلس كالمتنبي بالشام.
وأورد ابن بسام في الذخيرة نماذج من رسالته
وفيضاً من شعره.

ابن دراج

ابن حريون
ابن حريون
ابن حور الأندلسي
ابن حرمون
ابن حمديس
ابن حوس
ابن حوس
ابن حاتم الأندلسي
ابن حطيب بنوسة
ابن حفاحة
ابن حنون
ابن دانيال الموصلي

العدد: 2300
الفصائد: 117088
الأبيات: 1480442

قبل الإسلام: المخصرين الإسلامي
الأموي: بين الدولتين العباسي
الفاطمي: المغرب والأندلس الأيوبي
المملوكي: العثماني الحديث

كل العصور

الأردن: الإمارات البحرين تونس
العراق: السعودية السودان سورية
العراق: عمان فلسطين الكويت
لبنان: ليبيا مصر المغرب
موريتانيا: اليمن كل البلدان

الشعراء: الشعراء

ابن دراج

ابن حريون
ابن حريون
ابن حور الأندلسي
ابن حرمون
ابن حمديس
ابن حوس
ابن حوس
ابن حاتم الأندلسي
ابن حطيب بنوسة
ابن حفاحة
ابن حنون
ابن دانيال الموصلي

العدد: 2300
الفصائد: 117088
الأبيات: 1480442

قبل الإسلام: المخصرين الإسلامي
الأموي: بين الدولتين العباسي
الفاطمي: المغرب والأندلس الأيوبي
المملوكي: العثماني الحديث

كل العصور

الأردن: الإمارات البحرين تونس
العراق: السعودية السودان سورية
العراق: عمان فلسطين الكويت
لبنان: ليبيا مصر المغرب
موريتانيا: اليمن كل البلدان

الشعراء: الشعراء

| البحر | القافية | الأبيات | المطلع |
|---------------------|---------|---------|-------------------------------|
| الطويل | شعر | 114 | لقد العوز من صوم زكي ومن فطر |
| البيسط | صبر | 2 | ما أومح العذر لي لو بهم عذروا |
| مخلع البيسط | عمر | 30 | بشير يوم بمثل دهر |
| الكامل | فاسفرا | 65 | بشراف من طول البرجل والسرف |
| البيسط | كفره | 35 | وقدا على الله حقا نصر من نصره |
| الكامل | مندر | 2 | يا عاكفين على المقام تسهوا |
| مجموع الأبيات: 6050 | | | |

ابن دراج

ابن حريون
ابن حريون
ابن حور الأندلسي
ابن حرمون
ابن حمديس
ابن حوس
ابن حوس
ابن حاتم الأندلسي
ابن حطيب بنوسة
ابن حفاحة
ابن حنون
ابن دانيال الموصلي

العدد: 2300
الفصائد: 117088
الأبيات: 1480442

قبل الإسلام: المخصرين الإسلامي
الأموي: بين الدولتين العباسي
الفاطمي: المغرب والأندلس الأيوبي
المملوكي: العثماني الحديث

كل العصور

الأردن: الإمارات البحرين تونس
العراق: السعودية السودان سورية
العراق: عمان فلسطين الكويت
لبنان: ليبيا مصر المغرب
موريتانيا: اليمن كل البلدان

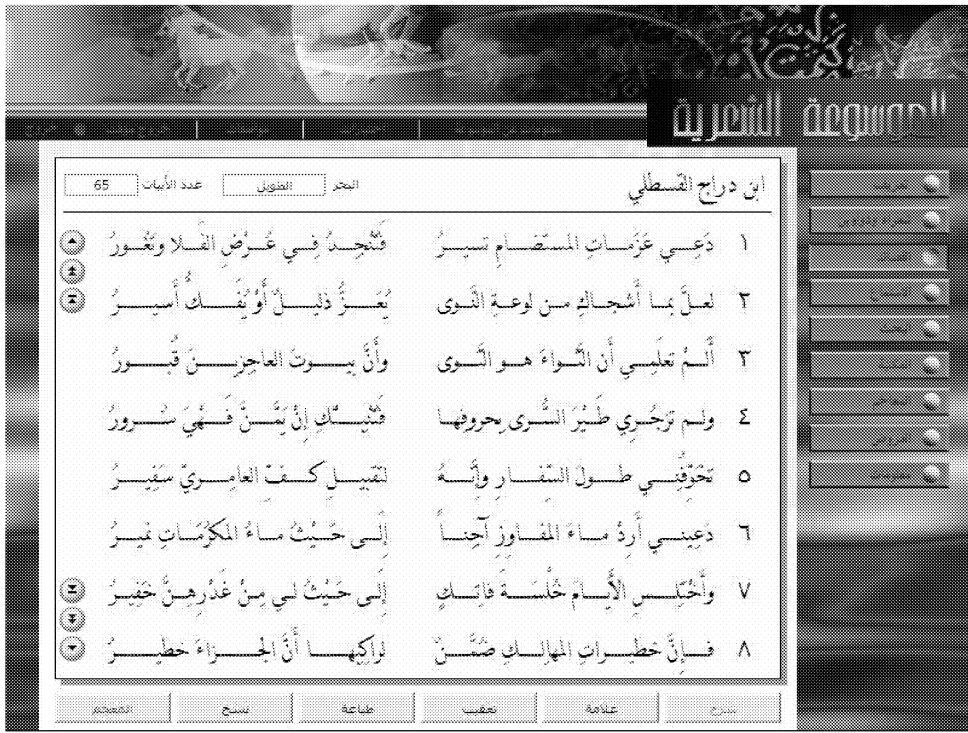
الشعراء: الشعراء

مجموع الفصائد: 174

مجموع الأبيات: 6050

عرض الفصيدة

إجماليات العروض



الهوامش:

- ^١ توصيات المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، مكة المكرمة، ٢١ مارس-٢٠ ربيع الثاني ١٣٩٧هـ، ص ٤.
- ^٢ نفسه، ص ٥.
- ^٣ خليل، عماد الدين، مدخل إلى التاريخ والحضارة الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية، ٢٠٠١م، ص ٢٨٧ (بتصرف).
- ^٤ طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، ط جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية رقم ١٨، د.ت ٢/٦٧١، ولم يشر إلى المصدر الذي نقل منه هذه المقولة المهمة.
- ^٥ مذكور، علي، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط الإيسسكو، الرباط، ١٩٨٥م، ص ٤١.
- ^٦ المصدر السابق، ص ٤١، وقد سبق للمؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي أن أوصى بأهمية الفنون والصناعات الإسلامية، توصيات المؤتمر، مصدر سابق ص ٥.
- ^٧ دورة التدريب المهني لممارسي التعليم الجامعي باللغة العربية، كمبيرون هايلاند، وكانت بعنوان: "تنمية كفاءة الأستاذ الجامعي" في ١٨-٢٠ فبراير ٢٠٠٥م.
- ^٨ البحث مقبول للنشر في مجلة الجامعة الأسمرية في ليبيا، وهو بعنوان: المنهج التوثيقي في دراسة الشعر، معروف الرصافي نموذجاً..
- ^٩ شوقي ضيف، العصر الجاهلي، ص ٣-١٠، دار المعارف بمصر، ١٩٦٠م.

- ١٠ مريم البغدادي، المدخل في دراسة الأدب، ص ١١، ط ١، دار تهامة، جدة، ١٩٨٢م.
- ١١ طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم العربية، ٦٧٢/٢ (بتصرف).
- ١٢ عليان، مصطفى، نحو منهج إسلامي في رواية الشعر ونقده، ط ١، دار البشير، عمان، ١٩٩٢م، ص ٧.
- ١٣ طعيمة، المرجع السابق، ٦٧٣/٢.
- ١٤ خاطر، محمود وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص ١٧٨، ج ١، ١٩٨٩م، د. ط.
- ١٥ إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢٥١، ط دار المعارف بمصر، ١٩٦١م.
- ١٦ طبقات فحول الشعراء، ٥٧٧/٢.
- ١٧ الحيوان، ١٣٢/٣، ويمثل ألفاظ الجاحظ جاء التعريف عند أبي هلال العسكري (ت ٣٩٥هـ) "كلام منسوج ولفظ منظوم" الصناعتين، ٦٠-٦١.
- ١٨ عيار الشعر، ط دار العلوم، بيروت، ١٩٨٥م، تح عبد العزيز المانع. ص ٥
- ١٩ نقد الشعر، ص ١٣. ومثله جاء عند ابن سنان الخفاجي (ت ٤٦٦هـ) سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢م، ص ٢٨٦.
- ٢٠ منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ط محمد الحبيب الخوجة، ط ٣ دار الغرب الإسلامي، بيروت ١٩٨٦، ص ٧١
- ٢١ فن الشعر من كتاب الشفاء لابن سينا، ص ١٦١، نقلاً عن عثمان مواني، في نظرية الأدب، ط دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ١٩٩٦م. ٢٧/١
- ٢٢ أحمد أمين، النقد الأدبي، ط ٥ مكتبة النهضة المصرية ١٩٨٣، ص ٢٠ كذلك عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، ط دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٢م، ص ٩٧، كذلك مريم البغدادي، المدخل في دراسة الأدب، ط الكتاب الجامعي، تهامة، جدة.
- ٢٣ المفصل في اللغة والأدب، ١٧/٢.
- ٢٤ المعجم الأدبي ط ٢ دار العلم للملايين بيروت ١٩٨٤ ص ٥٨.
- ٢٥ التجربة الشعرية، ط دار المعارف بمصر، ١٩٨٩م، ص ٢٥.
- ٢٦ في النقد الأدبي، ط دار المعارف بمصر، د.ت.، ص ١٦٤-١٥٢.
- ٢٧ البخاري في الأدب ٦١٤٥ كذلك برواية أخرى ٥٠١٠ وشرحه في فتح الباري ٥٤٠/١٠.
- ٢٨ الجاحظ، البيان والتبيين ٤٥/١.
- ٢٩ القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص ٣٣٧.
- ٣٠ توصيات المؤتمر العالمي، مصدر سابق، ص ٥.
- ٣١ وشاعت كذلك تسمية: العربية لغير الناطقين بها، وهذه المصطلحات كلها ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين ولم يرد أي منها في مصادر التراث الأولية.
- ٣٢ طعيمة، رشدي، المرجع مصدر سابق، ٦٧٨/٢.
- ٣٣ إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ١٠، دار المعارف بمصر، ص ٢٥٣-٢٥٤.
- ٣٤ طعيمة، رشدي، المرجع مصدر سابق، ٦٧٥/٢-٧٧٦.
- ٣٥ المصدر السابق، ٦٧٦/٢-٦٧٨.

- ^{٣٦} ينظر المليجي، حسن، الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م، فهو كتاب شامل لعصور الأدب العربي، وقد شفع كل نص بتدريبات وافية.
- كذلك كتاب سلسلة تعليم اللغة العربية التي أشرف عليها د. عبد الله الحامد وصدرت عام ١٩٩٤، وشارك في التأليف لجنة من المختصين.. وراجعتها لجنة أخرى، فإن جزءاً من السلسلة هو المستوى الرابع خصص للأدب، وجاء جزء في التعبير وآخر في البلاغة والنقد. كذلك يمكن أن يستفاد من محمد عادل شعبان، ومحمد الفاتح في القراءة الميسرة في ثلاثة أجزاء، ١٩٨٢-١٩٨٥م ففيها محاولة ثقافية وليست أدبية للمستوى المتقدم من المهارات.
- ^{٣٧} مذكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، ط دار الشواف، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٦٤.
- ^{٣٨} مذكور، علي، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية، مصدر سابق، ص ٤٨.
- ^{٣٩} نفسه، ص ٦٤-٦٥.
- ^{٤٠} نفسه، ص ٨٦.
- ^{٤١} نفسه، ص ٨٨.
- ^{٤٢} نفسه، ص ١١٣-١١٤، وينظر بعض برامج التدريب في ص ١٢٦، ١٣١.
- ^{٤٣} موقعها على الإنترنت www.turath.com.
- ^{٤٤} والترتيب التنازلي لهؤلاء الشعراء حسب العصور هو: العصر العباسي ٥٣، العصر الجاهلي ٢٩، العصر الأموي ٢١، العصر الأندلسي ١٥، العصر الحديث ١٢، العصر المملوكي ١٢، المخضرمون ٩، الإسلامي ٣.
- ^{٤٥} ذكروا أن مجموع ما تتضمنه الموسوعة هو ٢,٤٣٩,٥٨٩ بيتاً.. وذلك في الإصدار الثاني للموسوعة.
- ^{٤٦} مجموع الأشعار في الدواوين ١,٤٨٠,٤٤٢، ومما جاء في المصادر والمراجع هو: ٩٥٩١٤٧.
- ^{٤٧} مذكور، علي، تقويم برامج.. مصدر سابق، ص ٤٧.
- ^{٤٨} مذكور، علي، الشجرة التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ٢٠-٢١.
- ^{٤٩} تقدمت الإشارة إلى دورة تدريبية قام بها قسم اللغة العربية في جامعتنا.
- ^{٥٠} تحدث د. علي القاسمي عن خصائص هذا المعجم في بحثه المنشور ضمن أبحاث الدورة التدريبية مكتب التعريب في الرباط.

غموض الهدف في الدرس النحوي

د. عبد الكريم بن صالح بن عبد الله الزهراني
أسناذ مساعد بقسم الدراسات الإسلامية والعربية
كلية الدراسات المساندة. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن
مدينة الظهران. المملكة العربية السعودية

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على الرسول الأمين وبعد:
فتحت اللغات في نفوس أبنائها مكانة عظيمة، فهي العامل الأول الذي يجمع أفرادها،
واللغة العربية لها مكانة خاصة، عند أهلها، دينية، وقومية، وحضارية، وقد حرص
المسلمون على الحفاظ عليها، منذ القدم، وما زالت الأساليب والدراسات تتوالى حفاظاً على
هذه اللغة، وهذا المؤتمر من المحاولات الجادة، للحفاظ على هذه اللغة، لغة القرآن الكريم،
نسأل المولى أن يكون رافداً من روافد اللغة: وهذه الدراسة محاولة تقدم الخدمة لهذه اللغة،
بأفضل الطرق والوسائل، وقد اخترت أن يكون بحثي المقدم لهذا المؤتمر، حديثاً عن مشكلة
أرى أنها من أهم ما يمكن النظر إليه، وتكمن في النظر إلى الهدف من تعليم النحو، والتي
ما زالت غائبة في محاور التعليم، وجاء عنوانه: "غموض الهدف في الدرس النحوي"، وقد
قام هذا البحث على فكرة توجه الأهداف منذ البداية، وما يجب أن تكون عليه التوجهات
العامة في الأهداف، على أن تكون اللغة وقواعدها مجموعة من المهارات التي تكتسب
وتمارس، وليست مجموعة من القواعد، والقوانين اللغوية تحفظ، ومن ثم لا يستطيع
تطبيقها بنجاح، إلا قلة من الأفراد، فتحديد المنهج والطريقة التي تؤخذ بها اللغة له أهميته
في بناء العملية التعليمية لاحقاً.

وأهمية الأهداف ووضوحها في جميع الأعمال مرهوناً بمعرفة الغاية من أي عمل،
فاختيار الأهداف محور لهذا البحث، لأن الإخفاق والنجاح في تعلم اللغة العربية مرهون
بمعرفة الهدف من تعلم اللغة العربية، فإذا عرفنا الهدف استطعنا أن نبني المنهج الصحيح
لتعلمها وخاصة قواعدها وضوابطها، فالأهداف تصور سابق في الأذهان وهي صورة متكاملة
لأي عمل يريد الإنسان أن يعمل، والأهداف لا تنفك عن العملية التعليمية في جميع مراحلها،

فهي تبدأ قبل العمل وهي الثمرة من العمل في نهايته، وقد نظر إليها البحث من جهتين:

الأولى: في مرحلة وضعها وصياغتها أي في مرحلة التنظير.

الثانية: في مرحلة التطبيق، والممارسة في طور تحقيقها، وإخراجها من التنظير إلى

الواقع، فنظر إليها في محاور التعليم كالمادة، والمعلم، والطريقة، والاختبارات.

وسيقوم البحث بتسجيل ورصد أهم المفارقات بين التنظير والتطبيق، بيان أهمية وضوح

الأهداف في هذه المحاور، وكيف تساهم هذه الأركان في بناء الأهداف.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى المفارقة بين التنظير والتطبيق، سعيًا منه أن

يرشد إلى أقرب الطرق وأقلها مسافة بين التطبيق والتنظير، كما يثبت التوجهات الصحيحة

والسليمة في الوصول إلى تحقيق الأهداف، وقد كشف البحث أن الغموض الذي يكتنف كثيراً

من أهدافنا هو السبب الحقيقي في حياة اللغة المتعثرة في عصرنا هذا، فهناك غموض في

بنائها وخلط بين مستوياتها، حيث لم يتبين كثير من معالم المستويات، وما زال الارتجال في

العملية التعليمية يكتنف جميع أركانها. والمتخرج لا يجد المناخ الصحيح ليمارس فيه لغته،

وهو نتاج سابق لهذه المراحل، ومن الواضح أن هناك خيوطا كثيرة تنطلق من المراحل

السابقة لمرحلة التعليم في الجامعة، والتي يجب أن تستمر المتابعة لها، وربط المتعلم بجميع

مراحله السابقة واللاحقة ليكون نتاج العملية التعليمية مثمرا. ولا شك أن إعداد المعلم في

المرحلة الجامعية أمر قد تناط به مسؤوليات كبيرة، فالمدرس المعد إعدادا جيدا يستطيع أن

يصقل لغة تلاميذه. ونستطيع القول بأن علاج الأمر الذي وصلت إليه اللغة العربية يبدأ من

الجامعات التي تعد المعلمين، وتزود المدارس بالمعلمين، فهي التي تفوقدها، وتحكمها، فحين

يتخرج المعلم ضعيفا مقصرا فإن ذلك ينتقل إلى الطلاب، ومن تجاربنا ما يدلنا على أن المعلم

الواحد القوي يستطيع أن يطبع المدرسة كلها بعناصر من قوته، وسلامة لغته، وحمل الطلاب

على المتابعة.

وقد كشف البحث أن الأهداف لم تبن على أساس دراسات تربوية إحصائية تبين من

خلالها مدى ملاءمتها للطلاب، ومن ثم وضع المنهج السليم والتخطيط الدقيق، للعملية

التعليمية، وأدرك أن الدراسات التحليلية لمحتوى الكتاب المدرسي قليلة، ووضع المعايير

السليمة لتقييمها، مع بقية محاور التعليم لنضمن نجاح العملية التعليمية، ومن ثم الخروج

بتوصيات ومقترحات نبنى من خلالها الأهداف التي تتناسب مع حاجات الطالب وتلامس واقعه

في الحياة اليومية، ليكون قادرا على التواصل والتفاهم مع مجتمعه، ومن ثم ندرك أهمية هذه

اللغة من خلال وظيفتها التي لا يمكن الاستغناء عنها.

وقد اقتضت طبيعة هذا البحث أن يكون في مبحثين، تحدث في الأول عن الأهداف في مرحلة التنظير، وركز على قضية وجوب وضع الأهداف بناء على دراسات ميدانية يعرف من خلالها مدى احتياجات الطلاب، وبين أثر التوجه العام في أهداف المؤسسات والحكومات على الأهداف التعليمية. وفي الثاني، جاء الحديث عن الأهداف في مرحلة التطبيق، وتحدث عنها في محاور العملية التعليمية، ثم ختم بخاتمة ذكرت أهم التوصيات التي يمكن الخروج بها من هذا البحث.

وفي الختام أشكر جامعة الملك فهد للبترول والمعادن على تعاونها ودعمها للبحث العلمي المتواصل.

المبحث الأول: الأهداف في مرحلة التنظير

الهدف: هو الناتج العلمي المتوقع بعد عملية التدريس، ويمكن أن يلاحظه المعلم وقيسه.^(١)

ولعل التعريف السابق، يركز على الأهداف السلوكية، وإن كان يشمل المعرفية والوجدانية، وهو الناتج التعليمي الذي تقوم المؤسسات بكامل طاقتها من أجل تحقيقه، فأى تغيير أو تعديل يطرأ لا يكون في المنهج وإنما التغيير يبدأ من الأهداف، ومن ثم يتم التغيير من أجل تحقيقها، فاختلاف الأهداف تبعاً لما يطرأ على التربية بصفة عامة، وعلى فلسفتها وأهدافها وأساليبها، وطرائقها.^(٢)

وقد اشترط كثير من التربويين وضوح الأهداف في جميع مراحل العملية التعليمية، ووضوح الهدف له متطلبات كثيرة من أبرزها، وضوح تصنيفها ومستوياتها، فيجب على واضعي المناهج ومخططي العملية التعليمية إدراك ذلك، وعدم الخلط بين مستوياتها، وبالنظر إلى أهداف تعليم قواعد اللغة العربية في المملكة العربية السعودية نجد الأهداف في ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: الغايات وهي أهداف عريضة وبعيدة المدى، وهي أهداف المؤسسات والسياسات التي تقوم عليها الدول والحكومات، ويمكن أن يندرج تحت هذا المستوى ما ورد في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ما نصه: (تنمية القدرة اللغوية بثتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوباً وفكرة).^(٣)

وهذا الهدف العام هو الهدف الذي تتفرع منه الأهداف الصغيرة لتبنيه وتصل إليه، وهذا

الهدف قد يتأثر بفلسفة السياسات الدولية وتوجهاتها، ولذا كانت العناية باللغة العربية غائبة في العقود الماضية في العالم العربي عموماً، أو أقل اهتماماً إذا قورنت بغيرها، فقد كان التوجه هو تحسين الدراسات الطبيعية التطبيقية المبني على التوصيات المنبثقة عن جامعة الدول العربية، سعياً منها إلى استغلال الثروات الواسعة والكبيرة في العالم العربي من قبل ملاكها وأبنائها.^(٤)

المستوى الثاني: (الأغراض)، وهي أهداف أقل عمومية من سابقتها، وهي أهداف المراحل التعليمية، وهي أهداف متنوعة وكثيرة ويندرج تحتها أهداف عملية تدريبية للمتخصصين في اللغة العربية ولعلي لا أركز على الأهداف العملية بقدر ما نركز على الأهداف العلمية، ويندرج هذا المستوى ما ورد في اللوائح التنظيمية للتعليم في المملكة العربية السعودية، فقد جاءت أهداف تعليم النحو في الجامعات على النحو الآتي.

١- تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلمين وتوجيهها في الجامعات.

ولعل الهدف المذكور سابقاً غير متحقق في جامعاتنا، بل اتخذ بعضهم ملاذاً يلتجئ إليه، مع فقد الأهداف الأخرى غير المتحققة، والتي يجب أن تكون حصيلة سابقة، وقد يجب أن يكون لدى طلاب الجامعات، ويجب تدريب طلاب الجامعات على تحقيقها لمن يرشح للتدريس في حقل التعليم العام، ومن تلك الأهداف التي نطالب بوجودها، والتي نصت عليها اللوائح التعليمية في المملكة ما يأتي:

١- الوصول بالمتعلمين إلى صحة القراءة والكتابة، والابتعاد عن الخطأ بتعويدهم النطق الصحيح والكتابة السليمة..

٢ - تنمية ثروتهم اللغوية وصلل أذواقهم بفضل ما يدرسونه من الأمثلة والأساليب الجيدة.

٣- تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحن عقولهم على التفكير المنظم المتواصل، وتقوية الملكة التعبيرية لديهم.

٤- إكساب المتعلمين القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة.

٥- تمكين المتعلمين من ترتيب المعلومات، وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل، والاستنباط.

وهذه الأهداف يجب أن تكون واضحة لدى المؤسسات التعليمية، وبخاصة التي تقوم بإعداد المعلمين الذين سيقومون بواجب تحقيقها، ويجب أن تكون البرامج في الجامعات

والكليات متفقة ومتجانسة مع هذه الأهداف.

ولعل هذه الأهداف تكون عامة تدرج تحتها فروع اللغة العربية كلها، ومنها: قواعد اللغة العربية، وهي نظرة تربوية تنظر إلى اللغة نظرة تكاملية، وقد دعت إليه نتائج البحوث التربوية وتوصياتها التي تنص على وجوب تعليم اللغة من خلال النص الأدبي الميسر الذي تتداخل فيه المهارات اللغوية وتتكامل.^(٥)

وقد قامت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بتدريس مواد اللغة العربية، وقد جعلت الأهداف العامة واضحة عندما وضعت المقررات والخطط التعليمية في تحقيق هذه الأهداف، وقد كانت لنا تجربة في وضع النحو الوظيفي على برنامج "الويب سيتي" الذي كان يعمل بجميع خدماته لتحقيق هدف الدرس النحو الوظيفي، وقد ثبت أن اللغة العربية سهلة وتواكب التطور الحضاري التي شهدته التقنية الحديثة.

وقد اشتمل هذا البرنامج على التنوع في عرضه، ووجدنا النحو يطوع لكل أشكاله وأساليبه، فاستطعنا أن ندرّب الطالب على مهارة الاستماع والكتابة والقراءة والتحدث، من خلال معرفة قواعد اللغة العربية، ويبقى أن نذكر أن الجامعة لا تخرج متخصص لتعليم اللغة العربية لكنها تكسب الطالب معرفة جيدة بلغته.

ويبدأ تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية، وقد تكون هذه من المفارقات بين الأهداف والواقع التعليمي في المملكة؛ فمادة القواعد تدرس في مادة مستقلة لها منهجها ووقتها من العملية التعليمية، ولا ضير في ذلك فهي فرع من فروع اللغة له أهميته، شريطة أن لا تدرس بشكل مستقل بعيدة عن المواد الأخرى، حتى لا تصبح قواعد مجردة عن التطبيق سرعان ما تتلاشى في ذهن الطالب فلا يستعملها، من هنا يجب أن نختار القواعد المبنية على أساس دراسات تجريبية وميدانية إحصائية، تتلمس حاجات التلاميذ ليتم تطبيقها في الواقع التعليمي، ولذا نلاحظ أن تلك القواعد التي درست في السنة الرابعة الابتدائية قد تلاشت وذهبت من أذهان الطلاب، والسبب أن الهدف غير واضح من تدريس هذه المادة، والوضوح لم يكن في المادة العلمية فقط، بل تعداه إلى طريقة التدريس التي خرجت من خلالها المادة العلمية التي كانت تركز على حفظ القاعدة فقط دون استعمالها في قوالب ونصوص أدبية يستعملها الطالب في حياته اليومية مما جعلنا في الجامعات نعيد تدريسها مرة أخرى.

المستوى الثالث: الأهداف السلوكية وهي التي تصف الأداء المتوقع أن يصبح عليه المتعلم، وتشمل أهداف المنهج والمواد الدراسية.^(٦)

ويقع تحت هذا المستوى ما ينص على أن القواعد النحوية لا تدرس لذاتها وإنما تدرس على أساس أنها وسيلة تعين المتعلمين على تقويم أسنتهم وأقلامهم، وتساعد على تصحيح قراءته حين يقرأ، واستقامة لسانه حين يتحدث. كما نصت على أن القواعد تفقد قيمتها إذا لم تتحول بالتدريب والمران إلى عادات لغوية تجري على الألسنة والأقلام.

ويلحظ أن هناك مسافات واسعة بين الأهداف العامة والخاصة، وأكبرها بين أهداف المرحلة، وأهداف المادة، لذا يجب على العاملين في قطاع التعليم التقريب بين أهداف المرحلة وأهداف المادة، بدءاً من صياغتها أولاً، ليتم ترجمتها واقعا عمليا، لتثمر سلوكا نللمسه، وندرکه بين التلاميذ، وتحديدها من خلال ما يحتاجه التلاميذ ثانياً. وما تقدمه الجامعات يجب أن يكون متجانسا مع ما يمارس في العملية التعليمية، لنجني ثمار ما يغرسه خريجو الجامعات والكليات. فوضوح الهدف واجب لكل مرحلة من مراحل التعليم، ويتأكد الوضوح في مرحلة إعداد المعلمين.

تقول إحدى الدراسات المتخصصة: (الحقيقة أن تعليم اللغة العربية في مدارسنا ومعاهدنا يجري ضمن ظروف غير مواتية للنجاح، نحن أولاً أخفقنا في تحديد فلسفة تعلمنا للغة، لمن نعلمها وعلى أي الأسس؟ ليس لدينا دراسات تبين القدر الذي نحتاجه من النحو بناء على مزاجنا اللغوي المعاصر، أو احتياجنا من القواعد النحوية في مجالات الحياة المختلفة. ما زلنا نخلط بين حاجة المتخصص وحاجة المتعلم العادي الذي يريد أن يعصم لسانه ويده من الخطأ، ركزنا على حشد أكبر كمية من القواعد وحشو أدمغة التلاميذ بها دون النظر إلى مدى احتياجهم إليها.^(٧) وهذا ما تؤكد كثير من الدراسات التربوية والمتخصصة في مجال تعليم اللغة العربية وهو أمر واقع ملموس.

وقد عاش التعليم عموماً بين توجهين قديم وحديث، فقد كان التوجه القديم يركز على زيادة الثروة اللغوية، والمبالغة في الاهتمام بالمصطلحات الجافة، فنشأ عن ذلك مناهج تحتوي على مجموعة من متون اللغة يحفظها التلاميذ، وهي ألفاظ غريبة لن يستعملها التلميذ في حياته، فقد كان الهدف يركز على الإمام بمفردات ومصطلحات لحفظها، وعلى ذلك جرى التفاضل بين الدارسين.^(٨)

وقد أدرك الجاحظ من قبل أن هذا التوجه غير صحيح فورد عنه في رسائله – فصل في رياضة الصبي – قوله: ﴿أما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وضعه﴾.^(٩)

فالنحو في منظور الجاحظ وسيلة، وهو ما يجب أن يكون عليه وقد ظل في مفهوم التربية القديمة غاية مقصوداً لذاته، حيث كانت تهتم بالمعلومات وتلقينها للتلميذ لحفظها واسترجاعها، ولعل هذا المفهوم كان سارياً إليها من الموروثات القديمة، عندما كانت الدراسات النحوية تهتم به، وهو التنظير للقاعدة حفاظاً عليها وخوفاً على اللغة من الضياع^(١٠)، وبقي هذا المفهوم إلى عهد قريب، فكان التعليم يركز على القاعدة وحفظها وتعليقاتها، بعيداً عن التطبيق والتدريب.

وأما التوجه الجديد فبدأ يدرك أولاً أهمية اللغة في حياة التلميذ، فاللغة وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية، وأنها مادة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معه وهو تحول في مفهوم الهدف.

وهذا المفهوم في تدريس النحو هو ما أكدت عليه الدراسات التربوية والمتخصصة في مجال طرق التدريس، يقول الدكتور عبد العليم إبراهيم: (لتحديد الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد الإيمان بأن القواعد وسيلة لا غاية)^(١١).

ومن وضوح الأهداف بناؤها على أساس من الدراسات التجريبية، لمعرفة المهارات المناسبة لكل مرحلة، ومعرفة ما يتناسب مع تلاميذ المرحلة وإمكانياتهم العقلية، ومن ثم معرفة الطريقة المثلى في بناء المناهج والطرق المتبعة في تقديمها.

فمعرفة المستوى اللغوي للمتعلم يجب أن يعرف عن طريق التجربة لتحديد من خلالها المهارات المطلوبة، فالهدف الأساس من تعليم اللغة الوصول بالمتعلم إلى امتلاك القدرة اللغوية في اللغة بكل فنونها وفروعها، فالضرورة ملحة إلى دراسات تربوية تجريبية لتحديد مهارات تؤدي إلى تحقيق الأهداف العليا من تعليم اللغة^(١٢).

وقد أوضحت بعض الدراسات التربوية أن الواجب التركيز على التدريب، والابتعاد عن التقعيد في مراحل التعليم العام والعالي، فمعرفة القاعدة ثم استرجاعها وتعميمها على الأمثلة عملية تحتاج إلى وقت ونمو أكثر للمتلقي، وقد أثبتت دراسة ميدانية أجريت على مدارس دولة الكويت، قام بها الدكتور محمد صلاح الدين المجاور، أن توزيع مهارات القواعد على المرحلة الابتدائية فيها صعوبة حيث يحتاج المتعلم إلى نضج يمكنه من عملية التجريد، والاستنتاج، والتمييز والتعميم، وبناءً على دراسات علم النفس والتربية، وإجابات المدرسين والمدرسات، بدأ تدريس القواعد الجدي في المرحلة المتوسطة^(١٣).

من هنا يجب أن تكون الأهداف في المرحلة الابتدائية متوافقة مع متطلبات التلميذ، ومتسقة ومترابطة فالأهداف الخاصة المعرفية أو السلوكية يجب أن ترتقي بالمتعلم إلى الهدف

العام، فقواعد اللغة العربية من أكثر المواد التعليمية تتابعاً، فما تعلمه الطالب اليوم لا يمكن الاستغناء عنه غداً، واللغة تضم شبكة من العلاقات التي يجب أن تقدم للطالب في المرحلة الابتدائية على شكل جزئيات وحلقات صغيرة مترابطة، فمثلاً العلاقة الإعرابية تحتاج إلى معرفة، ولا تنعزل هي عن معرفة نوع الكلمة من حيث العدد، والجنس، والتعريف، والتنكير والموقع الإعرابي، والعوامل، والعمل، فهذه العلاقات تحتاج إلى وقت حتى نعطيها الطالب، فمن الخطأ أن ندرس الطالب هذه المحاور، وعلاقتها في وقت واحد؛ ومن الواجب أن تكون مناهج الجامعات والكليات تعتني بالتخطيط، وصياغة أهداف مناهج اللغة العربية، وتلامس حياة الطالب في مرحلة الجامعة ليكون جزءاً من العملية التعليمية.

ولكي نحقق هذا الهدف يجب أن نتدرج مع المتعلم بالتركيز على أهم العلاقات الكبرى، والتي تتكون منها الجمل، وتدريبه على فهمها فهما تطبيقياً، ونكرر له التدريب. فالأهداف العامة يجب أن تكون وحدات صغيرة، وشاملة لتبني الهدف العام.

ومن شروط بناء الأهداف أن تكون شاملة لجميع ما يحتاجه الطالب، وبخاصة في مراحل التأسيس، ومن الملاحظ على الأهداف السلوكية خاصة في تعليم قواعد اللغة العربية أنها أهملت الأصوات وما يتعلق بها، فالحاجة إليها قائمة، حيث نعيش أخلطاً من اللهجات المختلفة أغلب الاختلاف فيها منطلقه من مخارج الحروف، ويعد علم الأصوات اللبنة الأولى في تكوين الكلمة.^(١٤)

المبحث الثاني: الأهداف في محاور تعليم النحو

أثبتت الدراسات الإحصائية الميدانية التربوية والمتخصصة في مجال اللغة العربية، أن هناك مفارقات بين ما تنص عليه الأهداف العامة، والحياة التعليمية التي يجب أن تسير عليها تحقيقاً للأهداف، فالتنظير لا يكفي إن لم يترجم واقعاً عملياً، ولعلّ الدرس النحوي في الجامعات والكليات يبتعد كثيراً عن الأهداف: فلا وضوح في هدفه وهدف تدرسه فالجامعات والكليات يجب أن تشرك المتعلم والمتدرب في جميع محاور التعليم، مبيّنة له أهم الأهداف التي يجب تحقيقها غير مصادمة لواقع لغته في مراحل التعليم المختلفة.

فبعد ما أدركت التربية الحديثة في التعليم أن اللغة لا تدرّس على أنها نظريات. يجب أن تحفظ، ويقاس الطالب على أساس المعرفة فقط، وأن تكون أداة تمكن الطالب من التواصل مع غيره. وقد جاءت الدراسات تصف الضعف اللغوي المتفشى بين الطلاب وترى أن سببه الحقيقي عدم إدراك الغايات التي يجب أن نصل إليها بعد العملية التعليمية، فلم تكن أهداف

اللغة العربية واضحة عند واضعي المناهج والمخططين للعملية التعليمية، فأصبح واقع اللغة العربية واقفاً بين عمومية التنظير في صياغة الأهداف، وخصوصية التطبيق، ولكي نحقق تلك الأهداف فيجب أن تكون واضحة في محاور التعليم الآتية:

المحور الأول: المادة

إن مادة قواعد اللغة العربية تبدأ تلامس وتباشر أذهان الطلاب في السنة الرابعة في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مع الخلاف بين التربويين في أي سنة يمكن أن تدرّس، وهي مادة مستقلة، لها وقتها المخصص في الجدول المدرسي، ودرجتها في الامتحان. والنظرة إلى اللغة العربية على أنها مادة واحدة في بنية المقررات التعليمية نظرة غير واعية علمياً وتربوياً، وهي نظرة سائدة في كثير من الدول العربية غير موجودة في المملكة العربية، بل كل فرع له ما يقابله من الأهمية ويفي بحاجته من الزمن المخصص له، والدرجة الممنوحة له في الامتحان، وهذا ما ينادي به الدكتور كمال بشر، فاللغة العربية شجرة ذات فروع متعددة، كل فرع منها له نوع من الاستقلال، مع الحفاظ على التلازم بين فروعها. (١٥)

وأكدت دراسات تربوية أن معظم الكتب المدرسية في البلاد العربية لم توضع بناء على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طبقت على واقع الطلاب المستهدفين في الكتاب المدرسي. (١٦)

وقالت دراسة من الدراسات المتخصصة: أن قواعد اللغة في هذه المناهج تم اختيارها على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم، ولذلك ابتعدت هذه القواعد عن الوظيفية في حياة الطالب. (١٧)

ومن الواضح أن الدراسات التحليلية للكتب المدرسية والميدانية التربوية قليلة جداً، وقد يكون بعضها ذا قيمة، وتوصيات جيدة، لم تفعل في العملية التعليمية فالهدف مازال غير واضح، ولن يكون واضحاً إن لم يُدرس ويوضع من خلال حاجات ومتطلبات التلاميذ، ولعل المراكز والجامعات تحتل الصدارة والمسؤولية الكبرى تجاه الأهداف وتحقيقها.

نقل الدكتور أحمد الميرغني عيسوي عن مقال كتب عن ندوة نظمها مركز البحوث في جامعة القاهرة تحت عنوان أزمة المناهج للدكتور عبد المنعم المشاط قال فيه: (إن واضعي هذه المناهج لا يريدون غرس قيم محددة، وإن التأليف يتم بطريقة عشوائية، وإن نتائجها سلبية إلى حد كبير وغير فاعل وغير مبدع). (١٨)

ومفهوم المناهج الجديدة والمعاصرة سعيها الدائم إلى الشمولية في الأهداف، وتوسيع دائرة إكساب الطالب التحصيل الشامل، ولا تنحصر في المستوى الحفظ والاسترجاع، بل تنطلق إلى مستويات عدة في التنظيم والتدقيق، لممارسات عديدة،^(١٩) ومن الواجب على المؤسسات التعليمية أن تقوم بالتحليل والمراجعة المستمرة لمناهجها لبناء المنهج القوي المحقق للأهداف التعليمية.

ولعل العصر الحديث أدرك ضرورة التمارين والتدريبات التي يجب التركيز عليها في تدريس قواعد النحو، فمن الواجب على الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية الحفاظ على ذلك والحفاظ على مواد اللغة، ووضع البرامج التي تسعى إلى تحقيق ذلك. ويمكن أن نقول مع وجود النصوص الأدبية الجيدة والتمارين التدريبية التي تعين الطالب على الممارسة اللغوية، يجب الحذر من فصل القواعد النحوية عن الممارسات اللغوية والمواد الأخرى فنحن نعلم اللغة العربية، ولا نعلم عن اللغة العربية فتقديم القواعد على أنها مادة مستقلة يخشى عزلها عن الممارسات اللغوية، فيبقى المنهج القديم على حاله، ثم لا يستفاد من هذه المادة كرافد من روافد اللغة المهمة، ومن ثم ضياع الهدف بحيث يصبح النحو شيئاً مستقلاً عن فروع اللغة العربية من قراءة وأدب وتعبير وإملاء وخط.^(٢٠)

المحور الثاني: المعلم

يحتل المعلم المكانة العليا في العملية التعليمية، وهو المترجم للأهداف التعليمية وبالنظر إلى أسباب الضعف المتفشي بين التلاميذ في مادة القواعد وجد أنها تنطلق من حال المتعلم نفسه، فالمادة موجهة إليه، وقضية نفور الطلاب وحبهم للمادة، وصعوبتها وسهولتها تبقى أمورا نسبية، قد تجدها عند بعضهم وتفتقدها عند آخرين، وأمر الصعوبة والسهولة أمر لا يقتصر على مادة دون أخرى فالأمر يعود إلى المعلم، فهو الركن في العملية التعليمية الذي يستطيع تحويل هذه المادة إلى طلابه مادة قريبة وسهلة التناول، وبدوره المهم يستطيع أن يجعل المادة محببة وقريبة إلى نفوسهم.^(٢١)

ولكي نقوم بعملية تعليمية سليمة تضمن لنا تحقيق الأهداف فأول أركان تحقيقها الاهتمام بالمعلم، فالمعلم الجيد هو الذي يستطيع بناء الأهداف في تلاميذه عندما تكون واضحة في ذهنه ساعياً إلى تحقيقها، ويبرز دور معلم اللغة العربية في تنمية الجانب اللغوي عند تلاميذه ولذا فإن من الأهمية بمكان أن يكون المعلم مدركاً لخصائص تلاميذ المرحلة التي يدرسها، وبالذات ما يتعلق بالجانب اللغوي.^(٢٢)

وقد تعثرت أهداف تعليم اللغة العربية بسبب ما جناه عليها المعلمون ورأيت كثيراً من الدراسات تلقي باللائمة على المعلم الذي اتخذ مهنة التدريس مصدر رزق فقط دون أن يدرك الرسالة المناطة والكبيرة على عاتقه وخاصة معلم المرحلة الابتدائية الذي يعتبر دوره خطيراً في تشكيل لغة الطفل، فاخياره وإعداده، أمران من متطلبات تحقيق الأهداف، فاللغة مهارة لا يعطيها من يفقدها، فمن الجناية على اللغة العربية، وقواعدها تخريج معلم للغة العربية، وهو لم يعد الإعداد الجيد، إما لسبب البرامج التي لا تؤهل معلم لغة ناجح، أو لسبب يعود إلى المتدرب نفسه، ولعل هذا الأخير هو الملاحظ في معلمي اللغة العربية، فقد نشرت إحدى الدراسات بل وأرجعت سبب الضعف اللغوي إلى تخريج عدد كبير من الطلبة غير المؤهلين، بسبب التوجه الذي اجبر عليه، ليس بمحض إرادته وتلبية لرغبته وميوله، فقد كان في المرحلة الثانوية يعدُّ نفسه إلى أن يلتحق بإحدى الكليات العلمية، والتي لم تستطع من بعد استيعاب هذه الأعداد الكثيرة فاتجه مكرهاً إلى كليات اللغة العربية، أو الكليات التي تعنى بالعلوم الإنسانية ومنها كليات اللغة العربية، فاتخذ خريجو الكليات مهنة التدريس وظيفاً قد لا يفكر في أهدافها وأمانتها، فلا غرابة أن ينتشر الضعف اللغوي بين طلابنا ومعلمي اللغة العربية.

المحور الثالث الطريقة

طريقة التدريس جزء من أجزاء التعليم، الذي لا بد من ضمانها واختيارها لنضمن تحقيق الأهداف المرجوة، فاختيار الطريقة، مرهون بمعرفة الهدف من تدريس القواعد العربية، والطريقة ليست هدفاً قائماً بذاته، لكنها عملية علمية عملية يجب تدريب المعلم، وتأهيله على الطرق الجيدة التي تؤهل إلى تحقيق الأهداف لتكون واضحة، ومن الواجب النظر في برامج الجامعات والكليات التي تخرج المعلمين للتدريس هذه اللغة على الوجه الصحيح، فلا فائدة نرجوها من الطرق إن لم تكن الأهداف واضحة المعالم فغموض الهدف من تدريس النحو لا يمكن أن نجد له طريقة واضحة منتجة، وإن الإغراق في التدريب عليها وبذل الجهود الكبيرة لتحصيلها وتنظيمها وتقنينها، مما يفوت على المعلمين جوانب قد يحتاجها في المادة أكثر أهمية من معرفة الطرق التربوية، وجعلها أحد العناصر المهمة في تقييمه تحت اعتماد طرق محددة لا يمكن الخروج عنها، كل هذا يفوت الهدف من تعليم قواعد اللغة العربية، فالمعلم هو سيد الموقف التعليمي، فهو الذي يختار الطريقة التي يرى أنها مناسبة في أداء الهدف، لذا من الواجب بث روح الثقة بالمعلم وإعداده إعداداً يمكنه من المادة العلمية التي يحسن أن

يتصرف على حسب ما تقتضيه المصلحة.

وتدريس قواعد اللغة العربية اتخذ أكثر من طريقة، وأهم الطرق السائدة في تعليم قواعد اللغة العربية، هي:

١- الطريقة القياسية: وهي طريقة تعتمد على القاعدة أولاً أي القاعدة تسبق النص، فيبدأ المدرس بالقاعدة ثم يعطي الأمثلة عليها، وهي طريقة تعتمد على السرد من قبل المعلم كشرح للقاعدة، وهنا قد يشرد ذهن الطالب عن الدرس إلى أفكار أخرى لأنه قد يجد نفسه غير معنٍ بما يقال، فهذه الطريقة لا تفي بالهدف المراد من تعليم قواعد اللغة العربية، وهذه الطريقة تتوافق مع الأهداف التي تهتم بالمعرفة والمعلومة فقط، ومما أشرنا إليه أن التوجه العام من تدريس قواعد اللغة العربية قد تغير فأصبح يهتم بمشاركة الطالب التي تمكنه من اكتساب المهارة اللغوية، فاختيار الطريقة المناسبة مما يساعد على تقريب المسافة بين التنظير والتطبيق، ليتوافق الواقع مع الأهداف المعلنة.

فاعتماد طريقة التلقين في التدريس، لا تتناسب مع التوجه الجديد الذي ينص على أن قواعد اللغة مهارة من المهارات تكتسب بكثرة التدريب والمران، وهو إدراك في مفهوم الهدف، فيجب أن يعتمد له طريقة تضمن لنا تحقيقه، فمن أسباب الضعف اللغوي هو اعتماد التلقين طريقة في تدريس قواعد اللغة،^(٢٣) وتعتبر إحدى المفارقات بين التنظير والتطبيق في الأهداف من تدريس قواعد اللغة العربية.

٢- الطريقة الاستقرائية: وهي الطريقة التي تعتمد على النص، وتسمى الطريقة الاستنباطية، وهي تعتمد على خمس خطوات، وهي: التمهيدي - العرض - الربط والموازنة - الاستنتاج - التطبيق.

٣- الطريقة المعدلة: وسميت بهذا نتيجة تعديل الطريقة الاستقرائية، وهي تعتمد عرض نص متصل المعنى متكامل الموضوع، وهذه الطريقة تعطي فرصة تدريس القواعد النحوية من خلال موضوعات فهي تعلم في ظل الاستخدام اللغوي في مواقف طبيعية، مما يحتاجه الطالب فيتم مزج القواعد بالتراكيب والتعبير الصحيح، والاستعمال، والمران والدربة، والتكرار، تتكون من خلالها الملكة اللسانية، وبذلك يتحقق الهدف من تدريس القواعد العربية ولذا يسميها بعضهم الطريقة الوظيفية.

٤- الطريقة الحوارية: التي تعتمد على الحوار، ومن إيجابيتها أنها تحقق فاعلية الطلاب ومشاركتهم.^(٢٤)

ولعل الطريقة المعدلة هي أقرب إلى التوجه الجديد في الدراسات التربوية الحديثة، ومع

ذلك أقول إن المعلم هو سيد الموقف، والذي يدرك بدوره الطريقة المناسبة، والتي قد يفرضها الدرس وطبيعة الطلاب.

المحور الرابع: الاختبارات

لا أريد التطويل في قضية التقييم التي تشمل الاختبارات، فتقييم العملية التعليمية يجب أن تكون من سياسات التعليم الناجح في أي دولة، وسيكون حديثنا تحت هذا المحور حول الاختبارات لعلاقتها بالأهداف. تقول إحدى الدراسات: (فالأهداف والاختبارات في مجال المناهج وطرق التدريس، هما الحلقتان اللتان تربطان وتصلان طرفي حلقات سلسلة العملية التربوية، ويصعب تبين أول السلسلة وآخرها نتيجة هذا الاتصال والربط القوي المتين.^(٢٥) فالاختبار يحدد مدى تحقق تلك الأهداف، فلا بد أن يكون مسائراً للهدف المراد تحقيقه، ولسنا بصدد بيان أنواع الاختبارات والمفاضلة بينها بقدر ما نؤكد على أن يكون الاختبار منسجماً مع الأهداف، ولعل المنهج القديم ركز على الاهتمام بالمعلومات وإيصالها للتلاميذ، وهذا الهدف الذي كان سائداً في المنهج القديم سايرته الاختبارات، وبعد التحول الملحوظ في المنهج الذي يركز على تزويد وتنمية قدرات الطالب وإكسابه المهارات اللغوية والعادات السليمة، نرى أن منهج الاختبارات ما زال يمشي في ظل الاتجاه القديم،^(٢٦) ولعل هذا من المفارقات بين عموم الأهداف وتطبيقاتها، وهذا يؤكد أن التوافق بين عملية التقويم الحالية والمنهج غير متحققة، فمن الواجب النظر في الامتحانات التي يجب أن يكون لجانب التدريبي — النشاط اللغوي — واضحاً فيها لتتفق مع الأهداف، وهذه ايجابية يجب التركيز عليها لئتم من خلالها الربط بين الأهداف العامة، وأهداف تدريس هذه المواد.

الخاتمة والتوصيات

اعتدنا في كل خاتمة أن نرصد أهم النتائج والتوصيات التي يراها الباحث في نهاية بحثه، وبما أن حديثنا عن اللغة العربية لنحدد أهمية الأهداف ووضوحها والعمل على تحقيقها، وهو أمر بالغ الأهمية عند الغيورين عليها، وهو ملف قد فتح الحديث عنه ولم يقفل بعد، فالأمر يزداد تعاضماً ودور المؤسسات اللغوية والتعليمية والإعلامية يأتي متأخراً، فلا يتجاوز إلا أن يكون واصفاً للداء أو محدود التأثير.

وقد انطلق هذا البحث من نقطة واحدة، ودار في فلكها وهي الطالب لجمع كل ما يمكن أن يتناسب مع الموقف التدريسي الذي ينتهي بمردود تحصيلي وتربوي، ينعكس على الطالب

في طريقة تفكيره وسلوكه ليستطيع من خلاله أن يتواصل مع المجتمع من حوله بجميع معطياته، ولعل اللغة تحتل أهم أداة للاتصال.

ولا شك أن وصف الداء، والوقوف عليه وتشخيصه بداية لابد منها، ولعل هذا البحث ركز على أهم القضايا في الأهداف وما يجب أن تكون عليه تنظيراً وتطبيقاً، ويمكن لنا أن نلخص النقاط الآتية:

١- العناية بلغة التلاميذ في جميع مراحل التعليم العام والعالي وتشكيل اللغة المناسبة، لتنمية الثروة اللغوية.

٢- إعادة النظر في أهداف المرحلة وصوغها بناء على دراسات ميدانية.

٣- ولأن المعلم هو سيد العملية التعليمية يجب العناية به وإتاحة الفرصة أمامه لمواكبة كل جديد، ووضع برامج تؤهله تأهيلاً تمكنه من أداء أمانته على أكمل وجه

٤- العناية بالتقييم المستمر لجميع محاور العملية التعليمية والعمل بالتوصيات والمبادرة في ذلك.

٥- بث الوعي بأي وسيلة ممكنة لأهداف تدريس اللغة العربية وكذلك بث روح الأهمية لها.

٦- العمل على الوحدة والتكامل بين فروع اللغة العربية مع إعطاء كل فرع حقه من الوقت.

٧- استعمال التقنية الحديثة في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية.

٨- العمل على نشر الوعي بمواكبة التطور التقني لتعليم اللغة العربية، وأن ذلك ممكن لا يعوق تعليمها أي عائق. إنني أمل أن يكون هذا البحث ثمرة ناضجة من ثمار هذا المؤتمر المبارك، وأن يكون إضافة إلى جهود سبقني إليها آخرون، والله من وراء القصد.

قائمة المراجع

- ١-أسس بناء الناهج وتنظيماتها د/محمد المفتي د/حلمي الوكيل ط ١٩٨٧م.
- ٢-أهداف وطرق تدريس قواعد النحو العربي في مراحل التعليم المختلفة د/سليمان الحقييل ط -الثانية- ١٤١٥هـ- مطابع التقنية للأوفست.
- ٣-الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس د/محمد رضا البغدادي-ط-١٤١٩ هـ دار الفكر العربي.

- ٤- بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٥- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق د/ شحاته حسن ط/الثانية ١٩٩٣م الدار المصرية اللبنانية.
- ٦- تقييم أداء المعلمات عند تدريسهن مادة النحو- لفضيلة صالح - رسالة ماجستير بجامعة أم القرى ١٤١٩هـ.
- ٧- الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المراحل الأولى -حسن بن أحمد الفاهمي رسالة ماجستير جامعة أم القرى ١٤٢١هـ.
- ٨-دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية د/محمد صلاح الدين علي مجاور- ط الأولى ١٣٩٤هـ دار القلم الكويت.
- ٩- دليل المعلم/ فريق التطوير وزارة المعارف المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤١٨ هـ- مطابع العصر.
- ١٠- رسائل الجاحظت/ عبدالسلام هارون مكتبة الخانجي القاهرة.
- ١١- طرق تدريس اللغة العربية د/ جودت الركابي ط الثانية ١٤٠٦هـ دار الفكر دمشق.
- ١٢- طرق تدريس اللغة العربية / حسن ملا عثمان ط- الأولى- ١٤١٧هـ دارعالم الكتب الرياض.
- ١٣- اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم د/ كمال بشر- ط- ١٩٩٩م دار غريب القاهرة.
- ١٤- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا د/ يوسف الصميلي ط- الأولى ١٤٢٢هـ المكتبة العصرية صيدا بيروت.
- ١٥- اللغة العربية في عصر العولمة د/ أحمد الضبيب، ط، الأولى ١٤٢٢هـ مكتبة العبيكان الرياض.
- ١٦- مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي _ د/حسن شحاته ط- الأولى ١٤٢١هـ مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة.
- ١٧- مقررات السنة الرابعة الابتدائية والخامسة والسادسة ط- ١٤٢٢هـ العبيكان الرياض.
- ١٨- المقررات الجديدة للسنة الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية ط- ١٤٢٤هـ شركة المطابع الأهلية للأوفست المحدودة الرياض.

- ١٩- مستوى مقروئية ودرجة اشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية بحث الدكتور/ محمد سالم مقدم لندوة بناء المناهج في الإمارات العربية في الفترة ٢٥/٣/١٤٢٤هـ.
- ٢٠- المناهج المعاصرة د/ عبدالمجيد سرحان الدمرداش -ط- الثالثة-١٩٧٢م دارالعلوم القاهرة.
- ٢١- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية د/ عبدالعليم إبراهيم -ط- العاشرة دارالمعارف بمصر.
- ٢٢- منهج التعليم الابتدائي لمدارس البنين ١٤٠٨هـ.
- ٢٣- منهج المرحلة الابتدائية لتعليم البنات كتاب الرئاسة العامة لتعليم البنات -ط- ١٤٠٢هـ دار الأصفهاني بجدة.

الدوريات:

- ١- جريدة الأهرام المصرية.
- ٢- توجيهات حول الأهداف السلوكية والتحضير الكتابي منشورات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية.

الهوامش:

- ^١ تعريف الدكتور مهدي سالم، توجيهات حول الأهداف السلوكية والتحضير الكتابي، منشورات وزارة التربية والتعليم.
- ^٢ - الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، محمد رضا البغدادي، ص ١٧.
- ^٣ - دليل المعلم، ص ٢٤.
- ^٤ - بحث الدكتور عبد الله بن علي تقفان، مقدم لندوة ظاهرة الضعف اللغوي، المجلد الثاني، ص ٥٠٧.
- ^٥ - مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، ص ٦٨.
- ^٦ - أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص ١٤٧.
- ^٧ - اللغة العربية في عصر العولمة، الدكتور أحمد بن محمد الضبيبي، ص ١٩٩-٢٠٠.
- ^٨ - طرق تدريس اللغة العربية، د. جودت الركابي، ص ١٠.
- ^٩ - انظر: رسائل الجاحظ، ٣/ ٣٨.
- ^{١٠} - انظر: طرق تدريس اللغة العربية، حسن عثمان ملا، ص ١٣١.
- ^{١١} - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢٠٩.
- ^{١٢} - دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، ص ١٧٥.
- ^{١٣} - المرجع السابق، ص ٧٨.
- ^{١٤} - اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم للدكتور كمال بشر ص ٢٧٥.
- ^{١٥} - اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص ٢٧٤-٢٧٥.
- ^{١٦} - انظر: بحث مستوى مقروئية ودرجة اشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية، مقدم لندوة بناء المناهج.
- ^{١٧} - تقييم أداء المعلمات عند تدريسهن مادة النحو رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى لفضيلة بنت عبد المحسن صالح ص ٤٣.
- ^{١٨} - جريدة الأهرام، ١٢/٢٧/١٩٩٣ ص ١٨.
- ^{١٩} - المناهج المعاصرة، الدكتور الدمرداش، ص ١٣.
- ^{٢٠} - مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، الدكتور حسن شحاتة، ص ٧٢.
- ^{٢١} - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، الدكتور يوسف الصميلي، ص ١٢٣.
- ^{٢٢} - الحاجات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المراحل الأولى، ص ٣٢ رسالة ماجستير جامعة أم القرى غير منشورة لحسن الفاهمي.
- ^{٢٣} - تقييم أداء المعلمات رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، ص ٤٤.
- ^{٢٤} - انظر: أهداف وطرق تدريس قواعد النحو العربي، الدكتور سليمان الحقييل، ص ٨٧؛ اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، الدكتور يوسف الصميلي، ص ١٢٦؛ وتعليم اللغة العربية، الدكتور شحاتة حسن، ص ٢٩٠.
- ^{٢٥} - الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، الدكتور محمد رضا البغدادي، ص ١١.
- ^{٢٦} انظر: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، حلمي الوكيل ومحمد المفتي، ص ١٩٨.

عرض لكتاب "البيان بلا لسان: دراسة في لغة الجسد"

د. مهدي عرار
دائرة اللغة العربية وإدائها
جامعة بيرزيت. فلسطين

مهاده وتأسيساً:

ابتدئ باسم الله الرحمن الرحيم، وأثنى بالصلاة والسلام على رسوله الكريم، وأكثر حمده على ما منح، وأرغب إليه في إيزاع الشكر على فوائد النعم، وبعد، فهذه مباحثة أستشرف فيها الدلالة التي تتخلق من لغة الجسد، وقد عقدت لها عنواناً وسمته بـ"البيان بلا لسان: دراسة في لغة الجسد"، مرتضياً أن أجعلها مؤلفة من ثلاثة مطالب عريضة:

- أولها: الأنظار الممهدة.
- وثانيها: الأنظار المؤصلة.
- وثالثها: الأنظار المستشرفة.

أولاً: الأنظار الممهدة:

أما باب القول على "الأنظار الممهدة" فقد أتيت فيه على مهاده يستجمع حديثاً عن البيان بلا لسان، وحديثاً آخر عن سُهمة لغة الجسد المتجلية بالصماتيات والحركات في الإبانة والتواصل، وأن تلك الصماتيات قد تقوم مقام الكلاميات في سياقات مخصوصة، وكذلك أتيت في هذا المطلب على لغة الإشارة التي ينعقد عليها إجماع الصم والبكم، والتمثيل الصامت الذي يقيء أهله إلى لغة الجسد في الإبانة عن المقاصد، وإلى رسم المعنى رسماً تمثيلاً وحركياً يقتنص منه النظارة الدلالة بل الدلالات، وقد أتيت فيه أيضاً على أن لغة الجسد تتردد بين الفطري والمكتسب، والعام والخاص، والتواصل والتفصل.

ثانياً: الأنظار المؤصلة:

أما باب القول على "الأنظار المؤصلة" فقد وُكِّتُ وَجَّهِي نَحْوُ تَأْصِيلِ دَرَسِ هَذِهِ الظَّاهِرَةِ، وَتَلَمَّسِ مَوَاضِعِ وَرُودِهَا فِي بَعْضِ دَرَسَاتِ القَدَمَاءِ، فَوَقَّفْتُ عَلَى نَمَازِجٍ مُعْجِبَةٍ، وَآرَاءِ مُسْتَنِيرَةٍ أَفْضَتْ بِي إِلَى التَّقْرِيرِ بِأَنَّ القَدَمَاءَ جَعَلُوا مِنْ "لُغَةِ الجَسَدِ" مُحْتَكَمًا رَئِيسًا فِي الإِبَاتَةِ عَنِ المَعَانِي، وَشَاهِدًا أَمِينًا عَلَى المَقَاصِدِ الجَوَانِيَةِ، وَأَنَّهُمْ قَرَّرُوا أَنَّ المَعْنَى قَدْ يُسْتَقَى مِنَ الرَافِدِينَ: الصَّامِتِ وَالصَّائِتِ: الصَّامِتِ المَتَجَلِّيِ "بِالحَرَكَاتِ"، وَالصَّائِتِ المَتَجَلِّيِ "بِالكَلَامِيَّاتِ"، وَقَدْ جَعَلْتُ هَذَا المَطْلَبَ آخِذًا فِي خَمْسِ شُعَبٍ: أَوَّلُهَا تَلَمَّسُ "لُغَةِ الجَسَدِ" عِنْدَ البَلَاغِيِّينَ، وَكَانَ الجَاحِظُ أُنْمُوذَجًا، وَثَانِيهَا تَلَمَّسُهَا عِنْدَ المُعْجَمِيِّينَ، وَكَانَ التَّعَالِيِيُّ فِي "فَقْهِ اللُّغَةِ" أُنْمُوذَجًا، وَثَالِثُهَا تَلَمَّسُهَا عِنْدَ اللُّغَوِيِّينَ، وَكَانَ ابْنُ جَنِّي فِي "الْخِصَائِصِ" أُنْمُوذَجًا، وَرَابِعُهَا تَلَمَّسُهَا عِنْدَ الأَصُولِيِّينَ، وَكَانَ الإِمَامُ الغَزَالِيُّ فِي "المُسْتَصْفَى" أُنْمُوذَجًا، وَخَامِسُهَا تَلَمَّسُهَا عِنْدَ الفَلَسَافَةِ وَالفِرَاسِيِيِّينَ، وَكَانَ الرَّازِي فِي "الفِرَاسَةِ" أُنْمُوذَجًا.

ثالثًا: الأَنْظَارُ المُسْتَشْرِفَةُ:

أما باب القول على "الأنظار المُسْتَشْرِفَةُ" فَقَدْ كَانَ المَقْصِدُ المَتَعِينُ مِنْ إِنْشَائِهِ تَلَمَّسَ هَذِهِ الظَّاهِرَةِ فِي نُصُوصِ العَرَبِيَّةِ المُتَقَادِمَةِ، وَتَلَمَّسَ تَجَلِّيَّاتِهَا، وَدَلَالَتِهَا، وَأَعْرَاضِهَا، فَكَانَ مُؤْتَلَفًا مِنْ ثَلَاثِ مَبَاحِثَاتٍ فَرْعِيَّةٍ تَقَعُ تَحْتَ هَذَا المَطْلَبِ المَعْقُودِ لَهُ العُنْوَانُ "الْأَنْظَارُ المُسْتَشْرِفَةُ"، أَمَّا المَبَاحِثَةُ الأُولَى فِيهِ فَكَانَ مَضْمَارُهَا التَّنْزِيلُ العَزِيزُ، وَأَمَّا الثَّانِيَةُ فَكَانَ الحَدِيثُ النَبَوِيُّ الشَّرِيفُ، وَأَمَّا الثَّلَاثَةُ فَكَانَ أَدَبُ العِشْقِ وَالعِشَاقِ، وَلَيْسَ يَذْهَبُ الظَّنُّ بِالقَارِي إِلَى أَنِّي أَتَيْتُ عَلَى كُلِّ المَثَلِ المُنْتَسِبَةِ إِلَى "لُغَةِ الجَسَدِ" فِي المَبَاحِثَاتِ المُتَقَدِّمِ بَيَانُهَا، بَلْ عَرَّجْتُ عَلَى هَذِهِ الظَّاهِرَةِ فِي كُلِّ مَبَاحِثَةٍ مُعْتَمِدًا عَلَى أَجْلِ المَثَلِ، فَكَانَتْ كُلُّ مَبَاحِثَةٍ مُشْتَمَلَةً عَلَى أَمْتَلَةٍ جُزْئِيَّةٍ تَعَقُّبُهَا مَقُولَاتٌ كَلِّيَّةٌ، وَقَدْ بَدَأَ أَنَّ "لُغَةَ الجَسَدِ" قَدْ تَكُونُ مُعَزَّزَةً لِمَعْنَى المُنخَلَقِ مِنْ "جَسَدِ اللُّغَةِ"، أَوْ نَائِبَةً عَنْهُ فِي مَقَامَاتِ، أَوْ نَاسِخَةً لَهُ فِي مَقَامَاتٍ أُخَرَ، وَالحَقُّ أَنِّي لَسْتُ أُرِيدُ أَنْ أُصَادِرَ شَيْئًا مِمَّا سَيَأْتِي بَعْدًا، فَفِيهِ مُسْتَعْنَى. وَمُسْتَأْنَفٌ لِمَا أُلْمِحَ إِلَيْهِ فِي مَقَامِي هَذَا.

البَيَانُ بِلا لِسَانٍ: لُغَةُ الجَسَدِ أُنْمُوذَجًا

لِتَجَلِّيَةِ هَذَا العُنْوَانِ، وَكَلِمَتُهُ تَمَثُّلاً مُشَخَّصًا مُحَسَّسًا أُسُوقُ حِكَايَتَيْنِ أَوْلَاهُمَا حَادِثَةٌ مُعَاَصِرَةٌ، وَثَانِيَتُهُمَا عَتِيقَةٌ مُعَمَّرَةٌ، أَمَّا الحَادِثَةُ المُعَمَّرَةُ فَهِيَ حِكَايَةٌ فِيهَا شِكَايَةٌ، فَقَدْ كُنْتُ صَبَاحَ يَوْمٍ قَدْ وُكِّتُ وَجَّهِي شَطْرَ جَامِعَتِي قَاصِدًا عَمَلِي تَمَّ، وَقَدْ غَدَا لِرَافِعِي أَنِّي أَجُوزُ حَاجِزًا صَهْيُونِيًّا عَسْكَرِيًّا يَضْرِبُ بَيْنَ المَدِينَتَيْنِ بِبَابٍ، فَالتَّقَيْتُ يَوْمَها رَجُلًا أَبْكَمَ أَصَمَّ قَدْ عَقَدَ لِسَانَهُ، فَصَارَ يَرِيسُ بِجَوَارِحِهِ

الجسدية مرادة، لِنَبِيَّ بِهَا عَنْ مَعَانٍ دَاخِلِيَّةٍ يَقُولُهَا بِهَا، فَأَقْتَنَصْتُ سَاعَتَهَا، وَفَاءً بِمَا صَدَرَ مِنْهُ مِنْ حَرَكَاتٍ، وَإِشَارَاتٍ، وَإِيمَاءَاتٍ، وَشَمَائِلٍ، فِي سِيَاقِهَا ذَلِكَ، أَنَّهُ يَرْتَوِي إِلَى أَنْ أُعِينَهُ عَلَى حَمَلِ كَانٍ قَدْ أَثْقَلَهُ، فَلَمَّا انْتَهَيْتُنَا إِلَى الصَّهْيُونِيِّ فِي بُرْجِهِ الْمُحَصَّنِ أَوْماً إِلَيْهِ الْأَصْمُ بِحَرَكَاتٍ أُخْرَى مُفَارِقَةً لِلتِّي كَانَتْ مِنْهُ مَعِيَ أَنْ يَجُوزَ الْحَاجِزَ الْعَسْكَرِيَّ، فَرَدَّ عَلَيْهِ الْجُنْدِيُّ بِحَرَكَةٍ أُخْرَى مُسْتَفْهِمًا عَنْ وَجْهِتِهِ، وَهَكَذَا مَضِيًا فِي رَسْمِ دَلَالَاتٍ مَخْصُوصَةٍ دُونَ أَنْ يَنْبَسَا بِنِتِ شَفَاةٍ، وَفَاءً بِاسْتِرْفَادِ حَرَكَاتِ الْجَوَارِحِ التِّي قَامَتْ مَقَامَ كَلِمَاتٍ بَلِّ جُمَلٍ، فَكَانَ ثَمَّ بَيَانٌ بِلَا لِسَانٍ.

ثُمَّ دَخَلْتُ الْحَاجِزَ، فَأَبَى الْجُنْدِيُّ الصَّهْيُونِيُّ إِدْخَالِي، فَأَوْماً إِلَيْهِ الْأَصْمُ ثَالِثَةً بِحَرَكَاتٍ جَسَدِيَّةٍ بِأَنَّهُ رَفِيقٌ دَرَبٍ لِي كَيْ أُعِينَهُ عَلَى حَمَلِهِ، وَأَنَّهُ لَا قَبْلَ لَهُ بِهَذَا السَّفَرِ إِلَّا بِالصَّحْبَةِ تَلِكِ، فَسَاءَلَنِي الْجُنْدِيُّ بِلِسَانٍ أَعْجَمِيٍّ يُجَمِّعُ وَلَا يَكَادُ يُبَيِّنُ، فَانْقَطَعَ التَّوَاصُلُ بَيْنِي وَبَيْنَهُ حَتَّى أَضَى ذَلِكَ بِي إِلَى أَنْ أَتَأَسَّى بِالْأَصْمِ فِي تَوَاصُلِهِ مَعَ الْجُنْدِيِّ، فَاسْتَرَفَدْتُ مِنْ لُغَةِ الْجَسَدِ الدَّلَالَةَ وَالْإِبَانَةَ فِي ذَلِكَ السِّيَاقِ لِأَقُولَ لَهُ بِجَوَارِحِي إِنَّهُ مَعِيَ، وَإِنْ وَجْهَتُنَا وَاحِدَةً، وَإِنَّهُ كَالْكَلِّ عَلَى مَوْلَاهُ، وَكَلَسْتُ أَنْسَى اسْتِجَابَةَ الصَّهْيُونِيِّ الْحَرَكَاتِيَّةِ التِّي تَخَلَّقَتْ رَدًّا مِنْهُ عَلَى حَرَكَاتِي، فَقَدْ أَوْحَى بِقَوَابِلِ بُنْدُقِيَّتِهِ، وَهَزَّةِ رَأْسِهِ إِلَى الْيَمِينِ أَنْ امضِ.

وَهَكَذَا نَقَفَ فِي هَذِهِ الْحَادِثَةِ أَمَامَ ثَالُوثٍ فِي حَدِيثٍ مَا هُوَ بِكَلَامِيٍّ، وَإِنَّمَا هُوَ تَعْبِيرِيٌّ: الْأَصْمُ، وَالصَّهْيُونِيُّ، وَالْبَاحِثُ، أَمَا أَوْلُنَا فَقَدْ أَخَذَ اللَّهُ سَمْعَهُ، فَحَرَّمَ مِنْ اِكْتِسَابِ اللُّغَةِ، فَعَدَا لِسَانَهُ مَعْقُودًا، وَأَمَّا الثَّانِي فَقَدْ كَانَ ابْنَ لِسَانٍ أَعْجَمِيٍّ لَا قَبْلَ لِلثَّالِثِ بِاسْتِنطَاقِهِ وَاسْتِشْرَافِ مَقَاصِدِ رُسُومِهِ وَتَعَابِيرِهِ، وَأَمَّا الثَّالِثُ فَقَدْ كَانَ يَقِيءُ إِلَى مَرْجِعِ مُفَارِقٍ فِي تَشْكِيلِهِ الصَّوْتِيَّ، وَالصَّرْفِيَّ، وَالتَّرْكِيبِيَّ، وَالْمَعْجَمِيَّ لِلثَّانِي، فَكَانَ حَظُّهُمَا التَّفَاصُلَ، وَالْمُفَارِقَةَ الْمُعْجَبَةَ اللَّطِيفَةَ أَنْ الْأَصْمَ الْفَاقِدَ لِلنِّظَامِ اللُّغَوِيِّ قَدْ تَوَاصَلَ مَعَ مَالِكِ النِّظَامِ، أَعْنِي مَعَهُ، وَمَعِيَ مِنْ قَبْلُ، فَاسْتَذَكَّرْتُ سَاعَتَهَا إِشَارَةً مَرِيحٍ -عَلَيْهَا وَعَلَى وَكَلِمَاتِ السَّلَامِ- لَمَّا نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا عَنِ الْكَلَامِ فَلَمْ تَكَلِّمْ يَوْمَهَا إِنْسِيًّا بِاللَّفْظِ، بَلْ بَلَّغَةَ الْجَسَدِ وَالْإِشَارَةَ، فَكَانَ مِنْهَا بَيَانٌ بِلَا لِسَانٍ، 'فَقَالُوا كَيْفَ نَكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا'.^٢

وَاسْتَذَكَّرْتُ كَذَلِكَ قَوْلَ الشَّاعِرِ:

وَإِذَا التَّقِينَا وَالْعَيُونَ رَوَاقٍ صَمَّتَ اللِّسَانُ وَطَرَفُهَا يَنْكَلِمُ
تَشْكُو فَأَفْهَمُ مَا تَقُولُ بِطَرَفِهَا وَيَرُدُّ طَرَفِي مِثْلَ ذَلِكَ فَتَفْهَمُ.^٣

وَاسْتَذَكَّرْتُ أَيْضًا قَوْلَ سَيْغَمُونَدِ فَرُويِد: 'ذَلِكَ الَّذِي تَصَمَّتْ شَفَاتُهُ يُرْتَرُّ بِطَرَفِ أَصَابِعِهِ'.^٤

الْحَاكِيَةُ الْعَتِيقَةَ الْمُعَمَّرَةَ:

تلك هي الحكاية المعاصرة الحادثة، وأما العتيقة المعمرة فقد وقعت بين المأمون والجارية في حضرة هارون الرشيد، فقد كان المأمون يميل إليها وهو إذ ذاك أمرد، فأراد أن يتواصل معها في حضرة أبيه، أو لنقل بعبارة الجاحظ التي سيأتي فضل بيان عليها بعداً: "في أمور يسترّها بعض الناس من بعض"، فكانت سبيله إلى مبتغاه لغة الجسد تغطية وتعمية لما يريد أن يقوله بإشارته، فوقع منه تقبيل بالطرف، ووقع منها حياءً بالعين شفع بانكار بكسر الحajib، وكانت قد وقفت يوماً تصب على يد الرشيد من إبريق معها، والمأمون جالس خلف الرشيد، فأشار المأمون إليها كأنه يقبلها، فأنكرت ذلك بعينها، وأبطأت في الصب على مقدار نظرها إلى المأمون، وإشارتها إليه، فقال الرشيد: "ما هذا!"، ضعي الإبريق من يدك، ففعلت^٦. ثم تمضي الحكاية بعد أن التفت إلى ابنه المأمون وكأنه ميت لما دخله من الخجل والجزع، فرحمه وضمه إليه، فأعترف بحبه لها، فقال له: هي لك، ثم قال المأمون في ذلك شعراً معرجاً فيه على ما وقع من تواصل بلغة الجسد، وبيان بلا لسان:

| | |
|----------------|------------------------------|
| ظبي كتبت بطرفي | من الضمير إليه |
| قبلته من بعيد | فاعتل من شفتيه |
| ورد أخبث رد | بالكسر من حاجبيه |
| فما برحت مكاني | حتى قدرت عليه ^٧ . |

من تجليات "البيان بلا لسان":

إذا نحن سرحنًا خواطرنًا متخيلين ومستشرفين مسارحٍ آخر يتجلى فيها البيان بلا لسان، فإننا ستجدها كثيرة كثيرة تنوع مواقف الحياة ومشاهدها، وفيها تغدو الأحوال الجسدية والهيات ناطقة دالة على حواشي النفوس، والضمائر المستترة؛ ذلك أن هذا المفهوم - أعني مفهوم "البيان بلا لسان: لغة الجسد أنموذجاً" - يتجلى في زحمة الشارع، والبيت الأسري، وقاعة الدرس والمناظرة، وحانوت البائع، وسوق الأسهم التجارية، وغير ذلك مما يمكن أن يتخيل أو أن يضاف.

أفلسنا نهتدي إلى الفائز وتميزه من الخاسر إذا ما تبصرنا فريقين عقب مباراة؟ وإذا ما صرفنا أبصارنا تلقاء النظارة والجمهور فإننا سنعلم علم اليقين أن هؤلاء من شعبة الفريق الخاسر، وأن هؤلاء من شعبة الفريق الفائز، وأن ذلك مسرور بهيج قد دل على هذا المعنى وصدقته حركاته، وإشاراته الجسدية في ذلك المقام، وأن هذا حزين كاسف البال، منكس الرأس، مغرورق العينين... ألم تنصب تلك الأحوال الجسدية المشاهدة معاني مخصوصة في

أَنْفُسِنَا وَوَعَيْنَانَا؟ فَكَانَ مِنْهَا بَيَانٌ بِلَا لِسَانٍ، وَمَعَانٍ افْتُنِصَتْ مِنْ لُغَةِ الْجَسَدِ وَالْأَنْظَارِ الْخَارِجِيَّةِ، فَقَامَتْ مَقَامَ كَلَامٍ، بَلْ جُمَلٍ.

أَوْ لَسْنَا نَعْلَمُ أَنَّ ذَلِكَ الرَّجُلَ - إِذَا مَا خَرَجَ عَلَيْنَا فِي زِينَتِهِ وَزِيَّهِ - مِنْ أَهْلِ الْخَلِيجِ عَامَةً، وَمِنْ أَهْلِ عُمانَ أَوْ السَّعُودِيَّةِ خَاصَّةً؟ وَالْمَسْأَلَةُ الَّتِي تَقُومُ فِي النَّفْسِ ثَانِيَةً وَثَالِثَةً تَقُولُ: مَا الْفَرْقُ بَيْنَ أَنْ يَقُولَ لِي بِلِسَانِهِ إِنَّهُ يَنْتَسِبُ إِلَى تِلْكَ الْبَيْتَةِ أَوْ ذَلِكَ الْعَرِيقِ، وَأَنْ يَقُولَ لِي ذَلِكَ بِإِشَارَتِهِ أَوْ لُغَةِ جَسَدِهِ؟ لَعَلَّ النَّتِيجَةَ وَاحِدَةٌ مِنْ وَجْهَةٍ تَوَاصُلِيَّةٍ.

أَوْ لَسْنَا نُبْصِرُ فِي وُجُوهِ النَّاسِ مَعَانِيَّ وَتَقَرُّوْهَا بَعْدَ إِعْجَامِهَا؛ كَالْخَوْفِ، وَالْفَرَحِ، وَالذَّهْشَةِ، وَالرَّضَى، وَالغَضَبِ؟ وَيَكُونُ فِي وُجُوهِهِمْ، وَمِنْ وُجُوهِهِمْ، بَيَانٌ بِلَا لِسَانٍ، وَتَكُونُ مِنْهَا قِرَاءَةٌ صَامِتَةٌ وَاعِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ تَصْدُقُ عَلَى جَمِيعِ أَبْنَاءِ الْبَشَرِ، وَيَرِينُ عَلَيْهَا الْفُهُمُ التَّوَاصُلِيُّ، وَهَذَا يُفْضِي إِلَى رَجِيعِ ثَانٍ مِنَ التَّسْأَلِ الْقَائِمِ فِي الْخَاطِرِ الْقَائِلِ: مَا الْفَرْقُ بَيْنَ أَنْ يَقُولَ لِي بِلِسَانِهِ وَخَاصَّ لَفْظِهِ إِنَّهُ خَائِفٌ، أَوْ مَسْرُورٌ، أَوْ غَاضِبٌ، وَأَنْ يَقُولَ لِي ذَلِكَ وَجْهَهُ وَحَرَكَاتِهِ وَلُغَةَ جَسَدِهِ؟ إِخَالُ أَنْ النَّتِيجَةَ وَاحِدَةٌ كَمَا تَقَدَّمَ أَنْفَاءً.

أَوْ لَيْسَ الْمَطَارُ مَسْرُوحًا حَيًّا لِمُشَاهَدَةِ كَثِيرٍ مِنْ هَذِهِ الْمَعَانِي، أَوْ رَصْدِ هَذِهِ الظَّاهِرَةِ الْمَعْقُودِ لَهَا الْعُنْوَانُ "البيان بلا لسان"؟ فَمَنْ مُودِعَ بَاكٍ، إِلَى مُنْتَظَرٍ يُمْسِكُ بِيَدَيْهِ بِشِدَّةٍ، أَوْ يَفْرُكُهُمَا، إِلَى الْقَلْقِ الْمُضْطَرِبِ الَّذِي لَا يَقْرَأُ لَهُ قَرَارٌ، فَيَقْضِي جُلَّ وَقْتِهِ ذَاهِبًا وَجَائِيًا، إِلَى مُدْخَنِ أَكْثَرِ مِنَ التَّنْذِيخِ وَهُوَ مُنْكَسُ الرَّأْسِ، كَاسِفُ الْبَالِ، إِلَى مُعَاتِقٍ مَنْ يَنْتَظِرُ، إِلَى مَنْ رَأَى شَتِيَّتَهُ قَدْ عَادَ فَارْتَسَمَتْ عَلَى وَجْهِهِ عِلَامَةُ الْإِنْبِسَاطِ وَالْفَرَحِ، إِلَى الْجَالِسِ جِلْسَةً الْمُسْتَوْفِزِ الْقَلْقِ الْخَائِفِ مِنَ الطَّائِرَةِ، إِلَى الْمُسْتَرْخِي الْوَاتِقِ.

أَوْ لَيْسَ السَّامِعُونَ بِأَعْيُنِهِمْ مِمَّنْ حُرِمُوا السَّمْعَ فَغَدَّتْ أَسْنَنَتُهُمْ مَعْقُودَةٌ مُعَقَّلَةٌ يَبِينُونَ عَنْ مُرَادَاتِهِمْ بَيَانٌ بِلَا لِسَانٍ، وَيَجْتَرِحُونَ حَرَكَاتٍ وَإِشَارَاتٍ تَوَاصُلِيَّةً تَنْبِئُ عَنْ مَعَانٍ؟ وَسَيَأْتِي بَعْدًا أَنَّ لَهُمْ أَبْجَدِيَّةً إِشَارِيَّةً خَاصَّةً تُسَمَّى "أَبْجَدِيَّةُ الْأَصَابِعِ الْإِشَارِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ"، وَلِلْبَيَانِ بِلَا لِسَانٍ عِنْدَهُمْ طَرَائِقُ شَتَّى يُعْتَمَدُ عَلَيْهَا، وَأَهْمُهَا التَّوَاصُلُ الشَّفَوِيُّ، وَالْيَدَوِيُّ، وَالْكَلْبِيُّ الْمُشْتَمَلُ عَلَى لُغَةِ الْإِشَارَةِ، وَالْإِيمَاءَاتِ الْجَسَدِيَّةِ، وَالتَّعْبِيرَاتِ الْوَجْهِيَّةِ، وَقِرَاءَةِ الْكَلَامِ، وَالشَّفَاهِ، وَالتَّهْجِيَّةِ بِالْأَصَابِعِ، وَالْقِرَاءَةِ، وَالْكِتَابَةِ.

أَوْ لَيْسَ الشَّرْطِيُّ الْمُنْظَمُ لِلسَّيْرِ يَسْتَعِينُ بِحَرَكَاتِ جَوَارِحِهِ فِي أَدَاءِ عَمَلِهِ؟ فَيُوقِفُ سَيَّارَاتِهِ بِإِشَارَةٍ، وَيُسَيِّرُ أُخْرَى بِإِشَارَةٍ حَرَكَتِيَّةٍ مُفَارِقَةٍ لِأُولَى فِي الْوَقْتِ نَفْسِهِ، فَيَكُونُ مِنْ أَهْلِ الْبَيَانِ بِلَا لِسَانٍ، وَتِلْكَ هِيَ حَالُ مُوجِّهِ الطَّيْرَانِ، وَحَالُ الْعَسْكَرِ وَالْجُنْدِ الَّذِينَ يَتَعَارَفُونَ عَلَى حَرَكَاتِ جَسَدِيَّةٍ مَخْصُوصَةٍ تَنْتَسِبُ إِلَى مِضْمَارِ عَمَلِهِمْ، فَيَسْتَعْنُونَ بِهَا عَنِ اللَّفْظِ، وَيَكُونُ مِنْهُمْ بَيَانٌ بِلَا

لسان.

أَوْ لَيْسَ الشَّاهِدُ الْأَمِينُ فِي قِصَّةِ يَوْسُفَ الصَّدِيقِ قَدْ انْتَفَتَ إِلَى أَحْوَالِ الْقَمِيصِ الَّذِي قُدَّ مِنْ دُبُرٍ؟ فَكَانَ مِنَ الْقَمِيصِ بَعْدَ الْمُرَاوَدَةِ بَيَانٌ بِإِلْسَانٍ حَصَّصَ بِهِ الْحَقُّ، وَدَرَأَ عَنِ بَرِيءِ تَهْمَةً رُمِيَ بِهَا زُورًا وَبُهْتَانًا.

صَفْوَةُ الْمُسْتَخْلَصِ، وَفَاتِحَةُ الْقَوْلِ:

وَيَعْنُ لِي، وَأَنَا أُمْسِكُ عِنَانَ الْقَلَمِ عَنِ الْكِتَابَةِ، وَأَلْمَمُ أَوْرَاقِي فِي مُخْتَتَمِ هَذَا الدَّرْسِ، أَنْ أُعْرَجَ، وَلَوْ عَلَى هَيْئَةٍ مِنْ مُقْتَضَبِ الْقَوْلِ وَمَجْمَلِهِ، عَلَى أَجْلَى مَا وَرَدَ فِيهِ لِيَكُونَ هَذَا الصَّنِيعُ اسْتِصْفَاءً وَتَجْلِيلًا. أَمَّا الْمَقُولَاتُ الَّتِي أُخْتِمُ بِهَا فَعِدَّتُهَا ثَمَانٌ:

- أَوْلَاهَا اسْتِذْكَارٌ.
- وَثَانِيهَا احْتِرَاسٌ.
- وَثَالِثُهَا تَفْسِيرٌ.
- وَرَابِعُهَا تَقْرِيرٌ.
- وَخَامِسُهَا اسْتِذْرَاكٌ.
- وَسَادِسُهَا عَالَمِيَّةٌ.
- وَسَابِعُهَا فَاتِحَةٌ.
- وَثَامِنُهَا اقْتِبَاسٌ.

أَوْلَاهَا اسْتِذْكَارٌ:

لَقَدْ بَدَأَ أَنْ هَذِهِ مُبَاحَثَةٌ أَتَيْتُ فِيهَا عَلَى الدَّلَالَةِ الَّتِي تَتَخَلَّقُ مِنْ "لُغَةِ الْجَسَدِ"، وَقَدْ انْتَلَفْتُ مِنْ ثَلَاثَةِ مَطَالِبَ عَرِيضَةٍ: أَوْلَاهَا: الْأَنْظَارُ الْمُمَهَّدَةُ الَّتِي قُصِدَ مِنْهَا التَّعْرِيجُ عَلَى مَهَادٍ يَسْتَجْمَعُ حَدِيثًا عَنِ الْبَيَانِ بِإِلْسَانٍ، وَحَدِيثًا آخَرَ عَنِ سُهْمَةِ لُغَةِ الْجَسَدِ فِي الْإِبَانَةِ وَالتَّوَاصُلِ، وَحَدِيثًا عَنِ لُغَةِ الْإِشَارَةِ الَّتِي يَنْعَقِدُ عَلَيْهَا إِجْمَاعُ الصَّمِّ وَالْبُكْمِ، وَالتَّمَثِيلِ الصَّامِتِ الَّذِي يَقِيءُ أَهْلُهُ إِلَى "لُغَةِ الْجَسَدِ" فِي الْإِبَانَةِ عَنِ الْمَقَاصِدِ، وَحَدِيثًا عَنِ تَرَدُّدِ لُغَةِ الْجَسَدِ بَيْنَ الْفَطْرِيِّ وَالْمُكْتَسَبِ، وَالْعَامِّ وَالْخَاصِّ، وَالتَّوَاصُلِ وَالتَّفَاصُلِ. أَمَّا بَابُ الْقَوْلِ عَلَى "الْأَنْظَارِ الْمُؤَصِّلَةِ" فَقَدْ قُصِدَ مِنْهُ تَأْصِيلُ دَرَسِ هَذِهِ الظَّاهِرَةِ، وَتَلَمُّسُ مَوَاضِعِ وَرُودِهَا فِي بَعْضِ دَرَسَاتِ الْقَدَمَاءِ؛ وَذَلِكَ نَحْوُ تَلَمُّسِهَا عِنْدَ بَعْضِ الْبَلَاغِيِّينَ، وَالْمُعْجَمِيِّينَ، وَاللُّغَوِيِّينَ، وَالْأُصُولِيِّينَ، وَالْفَلَسَافَةِ وَالْفِرَاسِيِّينَ، وَكَانَ ذَلِكَ مِنْ خِلَالِ أَعْلَامٍ مَخْصُوصَةٍ. أَمَّا بَابُ الْقَوْلِ عَلَى "الْأَنْظَارِ الْمُسْتَشْرِفَةِ" فَقَدْ قُصِدَ مِنْهُ

استُشرف هذه الظاهرة في نصوص العربية المتقدمة، وتلمس تجلياتها، ودلالاتها، وأغراضها، فكان مؤتلفاً من ثلاث مباحث فرعية: الأولى مضمّارها التنزيل العزیز، والثانية مضمّارها الحديث النبوي الشريف، والثالثة مضمّارها أدب العشق والعشاق.

وثانيها احتراس:

أما الاحتراس ففيه إشارة إلى أن المبتوث في هذه المباحث قليل قلّة بالغة من كثير كثرة ظاهرة، ولم يكن مقصد الباحث الاستقصاء والتطويل، بل كان التعريف بهذه الظاهرة أولاً، وتأصيل درسها عند علماء العربية ثانياً، والتعريح على أجلي شواهدا، ومواقع تمثلها في نصوص العربية المتقدمة ثالثاً، وبيان فضلها في إقامة التواصل، والإبانة، والبيان، والتبيين، رابعاً.

وثالثها تفسير:

أما التفسير فقد بدا للباحث أن "لغة الجسد" في سياقها التواصلية الحي المشاهد تؤدي أغراضاً ووظائف متعددة، وأنها قد تتناول من وجّهات متباينات، كالوجهة الدلالية، والوجهة النفسية، والوجهة البلاغية الجمالية، والوجهة التربوية، والوجهة التوضيحية التمثيلية. أما الوجهة الدلالية فقد تكون الحركة الجسدية من الروافد التي تغذي المعنى، وتعزز فكرته ودلالته الكلية؛ وبذا تتضافر الحركات والكلاميات في الإبانة وأداء المرادات، وقد تكون نائباً أميناً يقوم مقامه، فيؤدي غرضه من وجهة لفظية، فقد تغدو الحركة الجسدية مما يسد مسدّ الكلام، فيكون الوصف الحركي في سياقه قائماً على ملحظ الاعتياض، وتكون تلك الحركة من البدائل التي تقوم مقام سياق لفظي، إن كلمة، وإن جملة، وإن كلاماً.

وقد تكون موجزة مختصرة كما جاء قبلاً، وهو أن يكون اللفظ القليل دالاً على المعنى الكثير، حتى تكون دلالة اللفظ كالإشارة باليد، فإنها تشير بحركة واحدة إلى أشياء كثيرة لو عبر عنها بأسمائها لاحتاجت إلى عبارة طويلة، وألفاظ كثيرة^٨، ولذلك كله فإن الحركات الجسدية والهيئات في هذا الدرس، تعزز، وتسد، وتؤكد، وتشرح، وتمثل، وتخصر.

وأما الوجهة التوضيحية التمثيلية فقد تكون لغة الجسد ممثلة للمعنى المراد توصيله تمثيلاً محسناً مشخّصاً بالحركات والإيماءات، ولعلّ المثال القريب الحاضر حركات المقاييس الجسدية؛ كالشيز، أو إشارة الطول، أو الضخامة، وليس يخفى أننا كثيراً ما نفيء إلى الإشارات الجسدية، والحركات، والإيماءات، لرسم المعنى رسماً جسدياً تصويرياً، وقد تقدّم

أمثلة من ذلك في باب القول على استشراف هذه الظاهرة في الحديث النبوي الشريف، وبذا تكون وظيفة لغة الجسد في مثل هذه المثل والسياقات التمثيل والتوضيح.

وأما الوجهة النفسية فقد تكون لغة الجسد وحركاتها من الكواشف عن حالات نفسية ما كان أكثرها في حياتنا اليومية؛ ودوال برانية على أحوال أصحابها الجوانية المكنونة التي يمكن أن يفصح المرء عنها إفصاح نطق، وهذا هو مضمار اللغة الصائتة والكلاميات، وإفصاح حركة، وهذا هو مضمار الصمئيات والحركات؛ كالرأس الخفيض المتطامن في مقام التنكيس والارتكاس، أو قضم الأظافر، أو مسرح التدخين الحمال لمعان وإيحاءات تقدم بيان عنها.

وأما الوجهة البلاغية الجمالية فقد تغدو "لغة الجسد" في سياقها ذات ألق مشع يعث في نفس المتلقي إعجاباً واستحساناً، فللمرء أن يعيد على صاغي سمعه في كثير من الروية والتدبر البون المتجلي بين قول الناس "أصبح نادماً"، وقول رب الناس: "أصبح يقلب كفيه".
وأما الوجهة التربوية فقد تغدو "لغة الجسد" في سياقها ذات ألق تربوي يصرف الأبصار تلقاء ما هو مندوب متقبل يقبله العرف ويببئحه، أو ما هو مكروه يمجه ويستببئحه؛ ذلك أنه من المحظورات الحركية، ومن تجليات الأخيرة الحركات الجنسية، أو الحركات المنبئة عن التعالي أو الغرور.

ورابعها تقرير:

أما التقرير ففيه الإنماحة إلى أن كثيراً من النظريات والظواهر الدلالية التي تصدق على جسد اللغة والكلاميات تصدق على لغة الجسد والصمئيات، ومنها:

- ظاهرة المشترك اللغوي التي تصدق على اللفظة الكلامية؛ كقولنا "عين"، والحركة الجسدية، وقد تقدم ذلك قبلاً.
- ومنها ظاهرة الترادف التي تصدق على القطبين: لغة الجسد، وجسد اللغة.
- ومنها ظاهرة الالتفات البلاغية التي تصدق على القطبين، فقد يلتفت المرء في بيانه اللغوي التفاتاً المقصود منه جذب السامع أو القارئ، واستفزاز خواطره، وقد يكون الالتفات بالحركة، كأن يأتي بحركة مفاجئة في سياق ما تحقيقاً لغرض لفت السامع أو الناظر، وقد تقدم ذلك كله.
- ومنها ظاهرة التوكيد التي تتجلى في القطبين، فتم تأكيد كلامي يتردد بين التأكيد المعنوي واللفظي، وتم تأكيد حركي يعزز المنطوق ويؤكدده.

- وَمِنْهَا نَظْرِيَّةُ الدَّالِّ وَالْمَدْلُولِ الَّتِي تَعْتَوِرُ الْعَلَامَةَ اللَّغَوِيَّةَ، وَهِيَ تَعْتَوِرُ الْحَرَكَةَ الْجَسَدِيَّةَ كَذَلِكَ.
- وَمِنْهَا ظَاهِرَةُ "المَحْظُورَاتِ اللَّغَوِيَّةِ-Taboo" الَّتِي نَتَجَافَى مَا اسْتَطَعْنَا عَنْهَا فِي سِيَاقَاتٍ كَلَامِيَّةٍ كَثِيرَةٍ؛ ذَلِكَ أَنَّهَا عَدَّتْ مِنَ الْمُسْتَهْجَنِ الْمُسْتَقْبَحِ الَّذِي تَمَجُّهُ النَّفْسُ، وَيَنْبُو عَنْهُ السَّمْعُ، وَكَذَلِكَ لُغَةُ الْجَسَدِ، فَفِيهَا حَرَكَاتٌ، وَهَيْئَاتٌ، وَمَتَمَّمَاتٌ مُسْتَقْبَحَةٌ تَنْتَسِبُ إِلَى الْمَحْظُورَاتِ الْحَرَكِيَّةِ الْمَطْرُوحَةِ، وَلَعَلَّ إِيْتَانَهَا قَدْ يُفْضِي إِلَى الْوَلُوجِ فِي مَزَالِقِ الْحَرَجِ الْاجْتِمَاعِيِّ، أَوْ الْإِشْكَالِ.
- وَمِنْهَا نَظْرِيَّةُ السِّيَاقِ الَّتِي نَنْصِيذُ بِهَا مَعْنَى الْكَلِمَةِ وَهُوَ مُحِيطٌ بِهَا، وَكَذَلِكَ شَأْنُ الْحَرَكَةِ الْجَسَدِيَّةِ، فَتَعْيِينُ مَعْنَى حَرَكَةٍ جَسَدِيَّةٍ مَا يَجِبُ أَلَّا يَكُونَ بِمَعْرَلٍ عَنِ السِّيَاقِ الَّذِي فِيهِ تَرَدُّ، وَلَيْسَ يَنْسَى الْإِنْفِاتُ إِلَى مَا يُصَاحِبُهَا مِنْ حَرَكَاتٍ أُخْرَى تَتَرَاوَدُ وَتَتَضَافَرُ فِي الْإِبَانَةِ وَالْبَيَانِ، فَالْحَرَكَةُ - وَقَدْ تَقَدَّمَتْ إِلمَاحَةٌ إِلَى هَذَا - كَالْكَلِمَةِ، فَلَهَا دِلَالَةٌ مُجَرَّدَةٌ مَبْتُوتَةٌ فِي بَطُونِ الْمُعْجَمَاتِ، وَلَهَا دِلَالَةٌ أَوْ دِلَالَاتٌ أُخْرَى تَتَبَيَّنُ بِتَبَيُّنِ السِّيَاقِ، وَتَبَيَّنُ مَا يُصَاحِبُهَا مِنْ كَلِمَاتٍ أُخْرَى، وَهَذِهِ هِيَ حَالُ الْحَرَكَةِ الْجَسَدِيَّةِ فِي لُغَةِ الْجَسَدِ.

وَخَامِسُهَا اسْتِدْرَاكٌ:

أَمَّا الْاسْتِدْرَاكُ فَقَدْ بَدَأَ لِي فِي هَذَا الدَّرْسِ؛ دَرَسَ لُغَةَ الْجَسَدِ، زَعَمَ مَقَادَهُ أَنْ التَّوَاصُلَ بِالْجَسَدِ جَدُّ قَدِيمٌ قَدِيمَةٌ الْإِنْسَانِ،^٩ وَلَكِنْ دِرَاسَتُهُ لَمْ تَتِمَّ إِلَّا حَدِيثًا جَدًّا، وَالظَّاهِرُ أَنَّ هَذِهِ الْمَقُولَةَ فِي شِقِّهَا الْأَوَّلِ لَا شَبِيهَ عَلَيْهَا وَلَا شَبِيهَةَ. أَمَّا فِي شِقِّهَا الثَّانِي فَقَدْ بَدَأَ أَنَّهَا مُحْتَاجَةٌ إِلَى تَبَصُّرٍ، وَمُرَاجَعَةٍ، وَاسْتِدْرَاكٍ؛ ذَلِكَ أَنَّ لِللُّغَةِ الْجَسَدِ فِي مُصَنَّفَاتِ الْقَدَمَاءِ حُضُورًا جَلِيًّا أَمْرُهُ، فَقَدْ عَوَّلُوا عَلَيْهَا كَثِيرًا فِي اسْتِشْرَافِ الْمَعَانِي وَالْمَقَاصِدِ، وَلَيْسَ يَصِحُّ فِي الْفَهْمِ، وَلَا يَسْتَقِيمُ، أَنْ يُظَنَّ أَنَّ التَّأْلِيفَ فِيهَا حَدِيثٌ، بَلِ الْأَمْرُ بِالضَّدِّ، فَلِعُلَمَاءِ الْعَرَبِيَّةِ قَصَبُ سَبْقِ طَوِيلٍ فِي هَذَا الْمِضْمَارِ، وَلَكِنَّهُمْ لَمْ يُفْرِدُوا - فِيمَا أَحْطَتْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ - كُتُبًا يَسْتَبْطِنُونَ فِيهَا هَذِهِ الظَّاهِرَةَ، بَلِ كُلُّ مَا وَصَلَ إِلَيْنَا كَانَ شَذَرَاتٍ مُتَفَرِّقَةً مَبْتُوتَةً فِي تَنَازُلِ كُتُبِهِمْ، وَلَعَلَّ الْبُؤْنَ بَيْنَ عُلَمَاءِ الْعَرَبِيَّةِ التَّرَاتِيئِينَ وَالْمُحَدِّثِينَ الْغَرِيبِينَ أَنَّ الْأَخِيرِينَ فَصَّلُوا، وَبَوَّيُوا، وَأَسْهَبُوا، فَعَقَدُوا لِكُلِّ جَارِحَةٍ بَابًا، أَوْ أَبْوَابًا، أَوْ كُتُبًا قَائِمَةً بِرَأْسِهَا، وَاتَّسَمَتْ دِرَاسَاتُهُمْ بِالْعِلْمِيَّةِ أَوَّلًا، وَالتَّطْبِيقِيَّةِ ثَانِيًا، وَالشَّمُولِيَّةِ ثَالِثًا، فَغَدَوْا الْمَرْجِعَ الرَّئِيسَ فِي تَمَثُّلِ مَقُولَاتِ هَذَا الدَّرْسِ، وَاسْتِشْرَافِ أَرْكَانِهِ وَمَوْضُوعَاتِهِ فِي الْعَصْرِ الْحَاضِرِ.

وَسَادِسُهَا عَالَمِيَّةٌ:

أما هذه الخامسة فقد بدأ أن لغة الجسد الصامتة - وقد تقدم الحديث عن هذا - عالمية، فتم حركات وإيماءات معمّرة متقدمة تتداول في المشارق والمغرب، ومثال ذلك حركة عمادها وضع الإصبع أو البنان في الفم، وقد رآها "موريس" دالة على الخوف، أو القلق، أو ما يدور في فلك هذين المعنيين،^{١١} وقد رواها لنا عمر بن أبي ربيعة من قبل رواية حركة وسياق فقال:

وقالت وعضت بالبنان فضحتني وأنت امرؤ ميسور أمرك أعسر.^{١١}

ومثلها وضع الأنامل في الأذان، وتغطية الوجه باليدين للإعراض عن الرؤية أو السمع، أو قد يكون الباعث على إتيان هاتين الحركتين الخوف، أو التصامم، وهما حركتان معمّرتان متقدمتان شائعتان شرقاً وغرباً، فقد أتى عليهما "غدويس" و"غروست" بالوصف والتحليل،^{١٢} وقد وردتا في التنزيل العزيز كما تقدم في باب القول على استشراف هذه الظاهرة ثم.^{١٣}

وسابغها فاتحة:

أما هذه السابعة فذهب فيها إلى أن خاتمة القول في هذا الدرس ينبغي أن تكون فاتحة للبحث والباحث؛ إذ إنه محتاج إلى استكمال الأنظار التي تستغرق جوانبه، وتجلي حدوده، وحسبي أنني بدأت، فهذا نظراً بحثي أتيت فيه على هذه الظاهرة في ثلاثة مطالب؛ على ظاهرة البيان بلا لسان عامة، ولغة الجسد خاصة، وقد عرّجت فيه على حركات جسدية، وهيئات، ومتممات مفضية إلى دلالات، ومعيّنة لمعان، ومن ذلك الوجه ودلالاته، والعين، والرأس، واليد، والمشية، واللبسة، وغير ذلك مما ورد في هذا البحث الذي أرجو وأمل - والرجاء كبير، والأمل عريض - أن يكون فاتحة لدرس أرحب أفقاً، وأكثر استغراقاً:

- فاتحة لمعجم لغوي يرصد ألفاظ الحركة الجسدية لينبئها فيه مقسمها إلى حركات فطرية، وأخرى مكتسبة، أو مهنية، أو جنسية، أو سياسية، أو أنثوية.
- فاتحة لإنشاء معجم لغوي يرصد ألفاظها كما وردت في "فقه اللغة" للنعالي.
- فاتحة لأبحاث أحر؛ كاستشراف هذه الظاهرة في لغة التنزيل العزيز استشرافاً شاملاً وإفياً.
- فاتحة لاستشراف الظاهرة في الحديث الشريف كذلك.
- فاتحة لاستشراف الظاهرة في ديوان شاعر، أو مجموعة شعرية كالحماسة، أو مرحلة، أو غرض.
- فاتحة لأبحاث أحر تطبيقية تجمع بين الدرس اللغوي الاجتماعي والنفسي، وهذا ما

يَعْفُ عَلَيْهِ الْبَاحِثُ.

- فَاتِحَةً لِتَعْلَمَ مَا تَقُولُهُ أَجْسَادُ الْآخَرِينَ، وَمَا يَقُولُهُ جَسَدِي، أَوْ مَا يُنْبِئُ عَنْهُ.

وَتَأْمَنُهَا افْتِبَاسٌ:

وَحَسْبِي بَعْدَ هَذَا الْمُتَقَدِّمِ قَوْلُ الْجَاحِظِ فِي بَيَانِهِ وَتَبْيِينِهِ: "بَلْ رُبُّ كِنَايَةٍ تُرْبِي عَلَى إِفْصَاحٍ، وَلَحْظٌ يَدُلُّ عَلَى ضَمِيرٍ، وَإِنْ كَانَ ذَلِكَ الضَّمِيرُ بَعِيدَ الْغَايَةِ...".^{١٤} وَحَسْبِي كَذَلِكَ الْإِمْلَاحَةُ الْمُعْجِبَةُ الَّتِي وَرَدَتْ عَلَيْهَا فِي طَيَّاتِ "الْمُسْتَصْنَفِيِّ"، وَقَدْ أوردتها في ثَنِي هذه المباحثة قَبْلًا، وَهَا أَنْذَا أوردتها ثَانِيَةً وَثَالِثَةً فِي مُنْتَهَاهَا إِعْجَابًا، وَإِعْرَاقًا، وَإِنْكَارًا:

- إِعْجَابًا بِهِمْ وَهُمْ يَلْحَبُونَ السَّبِيلَ أَمَامَ دَارِسِي الْمَعْنَى يَهْدِي مِنْ بَعِيدِ التَّبَصُّرِ، وَكَطِيفِ التَّأَمُّلِ، فِي تَعْيِينِ الْمَعْنَى الْمُتَخَلِّقِ مِنْ لُغَةِ الْجَسَدِ، وَالْمَوْسُومِ "بِالْبَيَانِ بِلَا لِسَانٍ"، فَوَافِقُوا، فِي هَذِهِ الْأَنْظَارِ عَلَى وَجْهِ التَّعْيِينِ، الدَّرْسَ الدَّلَالِيَّ الْوُظَيْفِيَّ الْحَدِيثَ، فَوَقَفْتُ عَلَى نَمَازِجٍ مُعْجِبَةٍ، وَآرَاءٍ مُسْتَنِيرَةٍ أَفْضَتْ بِي إِلَى التَّقْرِيرِ بِأَنَّ الْقَدَمَاءَ جَعَلُوا مِنْ "لُغَةِ الْجَسَدِ" مُحْتَكَمًا رَئِيسًا فِي الْإِبَانَةِ عَنِ الْمَعَانِي، وَشَاهِدًا أَمِينًا عَلَى الْمَقَاصِدِ الْجَوَانِيَّةِ، وَأَنَّهُمْ قَرَرُوا أَنَّ الْمَعْنَى قَدْ يُسْتَقَى مِنَ الرَّافِدِينَ: الصَّمَاتِ وَالصَّائِتِ: الصَّمَاتِ الْمُتَجَلِّيِ "بِالْحَرَكَاتِ"، وَالصَّائِتِ الْمُتَجَلِّيِ "بِالْكَلَامِيَّاتِ".

- وَإِعْرَاقًا فِي الْإِلْحَاحِ عَلَى مَكَانَةِ هَذِهِ الظَّاهِرَةِ فِي دَرَسِ الْمَعْنَى، وَفَضْلِهَا فِي إِفْتِنَاصِ الْمَقَاصِدِ وَالْمَعَانِي؛ إِذْ إِنَّ الْمَعْنَى -كَمَا وَرَدَ- يَكَادُ يَكُونُ مُسْتَقَى فِي جُزْئِهِ الْأَكْبَرَ مِنْهَا، وَهَذَا مَقْصُورٌ عَلَى الْأَحْدَاثِ الْكَلَامِيَّةِ الْحَيَّةِ.

- وَإِنْكَارًا عَلَى الظَّنَّيْنِ بِهَا ظَنَّ السَّبْقِ، وَأَنَّهُمْ هُمْ أَبْنَاءُ بَجْدَتِهَا، وَأَنَّهُ عِنْدَهُمْ بِنْتُ لَيْلَتِهَا، وَمَا الْأَمْرُ كَذَلِكَ فِي الْأُولَى وَلَا فِي الْآخِرَةِ.

وَلَا أَرْعُمُ بَعْدَ ذَلِكَ كُلِّهِ، عَلَى مَا بَدَلْتُ مِنْ جُهْدٍ، وَأَنْفَقْتُ مِنْ عَنَاءَةٍ بِهَذَا الْكِتَابِ، أَنَّنِي قَدْ أَخْرَجْتُهُ كَمَا أَرُغِبُ، وَلَكِنِّي أَفْرَعْتُ الْوَسْعَ فِي تَأْلِيفِهِ، وَأَعْمَلْتُ نَفْسِي فِي ضَبْطِهِ وَتَدْقِيقِهِ، وَحَسْبِي دُعَايَ مَنْ عَزَبَ عَنِ الْأَفْهَامِ تَحْدِيدُهُ، وَتَعَدَّرَ عَلَى الْأَوْهَامِ تَكْيِيفُهُ: رَبَّنَا لَا تَوَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا، وَارْزُقْنَا سَدَادًا فِي الْقَوْلِ وَالْعَمَلِ، وَاسْتُرْ بِسِتْرِكَ الْجَمِيلِ الْعِثَارَ وَالزَّلَّ، فَبِفَضْلِكَ الْأَسْنَى أَسْتَمِدُّ الصَّوَابَ، وَبِاسْمِكَ الْأَعْلَى أَسْتَفْتِحُ تَأْلِيفَ الْكِتَابِ.

الهوامش:

- ^١ صدر الكتاب عن دار الكتب العلمية ببيروت، ٢٠٠٧م، لمؤلفه د. مهدي عرار أستاذ اللسانيات والعلوم اللغوية بجامعة بيرزيت، فلسطين.
- ^٢ الآية (مريم، ٢٩).
- ^٣ انظر: ابن داود، الزهرة، ١٥٠/١.
- ^٤ انظر: نتالي باكو، لغة الحركات، ٧٦.
- ^٥ انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٨/١.
- ^٦ انظر: القالي، الأمالي، ٢٢٥/١.
- ^٧ انظر: القالي، الأمالي، ٢٢٦/١، والسراج، مصارع العشاق، ٢٥٠/١، والأنطاكي، تزيين الأسواق، ٣٢٩/١.
- ^٨ انظر: ابن أبي الإصبع، بديع القرآن، ٨٢.
- ^٩ من الباحثين من يذهب إلى اللغة الإنسانية الكلامية في أصلها إشارية، بل تطورت من إشارات اليد والوجه. انظر: مايكل كورباليس، في نشأة اللغة: من إشارة اليد إلى نطق الفم، ٨٠، وانظر كذلك: David F. Armstrong, Original Signs: Gesture, Sign, and the Sources of Language, Gallaudet University Press, 1999.
- ^{١٠} انظر: باكو، لغة الحركات، ٦٤.
- ^{١١} تقدم تخريجه والإشارة إليه.
- ^{١٢} انظر: Geddes, Body Language, p. 52-53.
- ^{١٣} كما في قول الحق -تقدس اسمه-: "يجعلون أصابعهم في آذانهم"، وكذلك: "جعلوا أصابعهم في آذانهم واستشغوا ثيابهم".
- ^{١٤} انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧/٢.

دراسة نقدية لترجمة شعر المقاومة الماليزي: ديوان "تنفيس" أمودجا

الإسناد المشارك الدكتور مجدي حاج إبراهيم
قسس اللغة العربية وأدائها بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة:

استحوذت القضية الفلسطينية على اهتمام الماليزيين حكومة وشعبا، وقد كان موقفهم تجاه العدوان الإسرائيلي على فلسطين ولبنان، ولا يزال، الاستنكار والرفض التام للجرائم الإسرائيلية والتأييد المطلق للعرب أصحاب الحق من فلسطينيين ولبنانيين وسوريين. ولم يقتصر الموقف الماليزي على المستوى الرسمي والشعبي فحسب، بل امتد إلى المستوى الفني، حيث شارك نخبة من الشعراء الماليزيين في تنظيم قصائد حماسية عبروا فيها بعاطفة صادقة ونزعة دينية واضحة عن موقفهم تجاه قضية فلسطين العادلة وحق الشعب الفلسطيني في إقامة دولته الشرعية.

وقد رأى ثلاثة مترجمين ضرورة ترجمة هذا الديوان الحماسي إلى العربية ليصل إلى مسامع العرب، وليعلم المجاهدون بأن المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها يقفون معهم مؤيدين وناصرين. ولكن، وعلى الرغم من كون الديوان المترجم عمل عظيم من حيث الهدف إلا أنه من الناحية الفنية والأدبية عمل ضعيف للغاية لم يحقق الغاية المنشودة ولم ينصف الشعراء الماليزيين لأنه انتهج الحرفية الصرفة التي أخرجت الترجمة في صورة هزيلة مشوهة. وسيناقش هذا البحث بعضا من مواطن الإخفاق في مختارات من القصائد المترجمة في ديوان تنفيس من خلال التحليل اللغوي والفني، مع طرح بعض البدائل ما أمكن ذلك.

ديوان تنفيس:

يضم ديوان تنفيس إحدى وأربعين قصيدة لنخبة من شعراء ماليزيا المعاصرين، ويدور محور هذه القصائد حول استنكار العدوان الصهيوني على الأراضي العربية المحتلة. وقد حظيت هذه القصائد بعناية أجهزة الإعلام الماليزية، المرئية والسمعية. كما قامت جريدتا

"بريتا منجوان" و"أتوسن زمان" بنشر هذه القصائد في أغسطس لعام ١٩٨٢م، ثم قام ثلاثة شعراء بجمع هذه القصائد فيما بعد في هذا الديوان الشعري، وهم: كمالا، وريزي س. س.، وأحمد غزالي.

ونظرا لأن هذا الديوان يعبر عن موقف الأدباء الماليزيين تجاه القضية الفلسطينية، ارتأى ثلاثة مترجمين ضرورة ترجمة هذا الديوان الشعري إلى العربية ليعرف العرب موقف الأدباء الماليزيين تجاه القضية الفلسطينية العادلة. وهؤلاء المترجمون هم: عارف كرخي أبو خضير، وإسماعيل محمد عارفين، والحاج محمد بخاري لوبيس. وقد استهدفت ترجمة الديوان أمرين، هما: أولاً، التعبير عن سخط الأمة الإسلامية بصورة عامة، والشعب الماليزي بصورة خاصة، على العدوان الصهيوني على الأراضي العربية المحتلة، فضلا عن مؤازرة المجاهدين في فلسطين ولبنان الذين قدموا ولا يزالون يقدمون أرواحهم فداء للذود عن دينهم وأرضهم وحقهم. وثانياً، التعريف بالشعر الماليزي المعاصر، وخاصة شعر المقاومة والحماسة الماليزي، للعالم العربي. وقد قام مجمع اللغة الماليزي Dewan Bahasa dan Pustaka بطباعة الديوان ونشره في عام ١٩٩٤م.

وقد انتهج مترجمو الديوان منهج الترجمة النثرية التبسيطية Plan prose Translation وذلك بوضع القصيدة الماليزية الأصلية وترجمتها جنبا إلى جنب، وذلك من أجل توخي الأمانة وتسهيل مقارنة القصيدة وترجمتها. وقد دفعتهم طريقتهم هذه إلى اعتماد الحرفية الصرفة في ترجمتهم، الأمر الذي أساء إلى القيمة الفنية للقصائد الماليزية، وكانت النتيجة أن انتاب معظم الترجمات، إن لم يكن كلها، الضعف والهزل جراء إقحام الأساليب الماليزية في العربية.

منهج الحرفية الصرفة في الترجمة الأدبية:

إن الإيغال في التمسك بحرفية النص في ترجمة النثر، ناهيك عن الشعر، لا بد وأن يؤدي إلى انحراف الترجمة وتشويهها. فإذا كان النص الأدبي النثري لا يقبل الترجمة الحرفية، فكيف يمكن لنا ترجمة القصائد الشعرية ترجمة حرفية وهي أشد تعقيدا من النص النثري! لذلك فإن منظري الترجمة - الذين يجيزون ترجمة الشعر - يجمعون على إدانة ترجمة الشعر ترجمة حرفية، ويؤكدون بأن ترجمة الشعر ليست في حقيقة الأمر إلا تأليف شعر آخر، ويقول نيومارك Newmark في هذا الصدد: "ترجمة الشعر هي المجال الوحيد الذي يكون التوكيد فيه أكثر على خلق قصيدة مستقلة جديدة، وحيث تدان الترجمة الحرفية عادة".^١

إن التزام الحرفية في العمل الأدبي النثري دفع براور Brower إلى القول بأن "ترجمة

عمل أدبي -ترجمة حرفية- ليس لها طعم تماما كطعم ثمرة الكرز عندما تطهى بماء مغلي".^٢ أما التزام الحرفية في ترجمة الشعر فهو الجنون بعينه، وفي ذلك يقول الشاعر أبراهام كاولي Abraham Gowley عن ترجماته لقصائد بندار الغنائية: "إذا توجب على أحدنا أن يتولى ترجمة بندار كلمة بكلمة، فسيظن الناس أن رجلا مجنونا ترجم لمجنون آخر.. إن الترجمة الحرفية لن يبدو فيها أي شيء أكثر من الهذيان".^٣ ويؤكد درايدا Derrida رفض الحرفية في ترجمة الشعر عندما أشار إلى أنه "من المستحيل الترجمة ترجمة حرفية وجيدة في نفس الوقت. إنها أشبه كثيرا بالرقص على الجبال بأرجل مغلولة. إذ قد يتحاشى الرجل السقوط باستعمال الحيطه والحذر، ولكننا لا نتوقع منه رشاقة الحركة".^٤

وعلى الرغم من إدانة منظري الترجمة الترجمة الحرفية للأعمال الأدبية، فقد أقدم مترجمو ديوان تنفيس على ترجمة الديوان ترجمة حرفية غافلين ومتغافلين عما يمكن أن تجره الحرفية الصرفة على الأعمال الأدبية من تشويه وتحريف وإخلال. إن اعتراف مترجمي الديوان برغبتهم في توخي الأمانة، من خلال وضع القصيدة الأصلية وترجمتها جنبا إلى جنب لا يمكن أن يغفر لهم الزلات والأخطاء الكثيرة التي أساءت للديوان المايزي الأصلي، وللقيم الفنية لقصائده.

ونحن إن تفحصنا ديوان تنفيس المترجم وألقينا على محتواه نظرة سريعة، فإنه يظهر لنا بجلاء أن قريحة الشعر العربي والحس الأدبي لم تتوفر لدى مترجميه على الرغم من وجود الأستاذ الدكتور عارف كرخي أبو خضير المصري ضمن لجنة المترجمين. إن أكثر ما يعيب هذا الديوان المترجم التزامه الحرفية الصرفة التي أساءت للقيمة الفنية للقصيد المايزية الأصلية. ويا ليت المترجمين استمعوا لنصيحة صفاء خلوصي التي أسداها لمترجمي الأعمال الأدبية عندما قال بأن: "أصعب ما يمكن ترجمته هو الشعر لأنه يحتاج إلى تذوق القطعة وإلى قريحة مفتحة. فإذا لم تكن قريحتك مفتحة، فلا تقدم على ترجمة أبيات شعرية مهما كانت".^٥

تحليل نماذج لترجمات بعض قصائد ديوان تنفيس:

لقد تسببت الترجمة الحرفية لديوان تنفيس في ظهور الديوان في صورة ضعيفة هزيلة، اقتحمتها أساليب ركيكة وعبارات غامضة ومعاني مشوهة وصورا مهزوزة. وسنقوم هنا بتحليل بعض النماذج لترجمة بعض القصائد التي انتابها الغموض والإبهام جراء التزام الحرفية المفرطة، فضلا عن عدم فهم النص المايزي فهما صحيحا.

مثال ١: ٦

Luka tak terbendung.. الجراح لا يمكن أن تضمد..
 Darah kemanusiaan semakin cair.. دم البشر أصبح سائلا..
 Bumi Lubnan, mengalir sungai darah.. في أرض لبنان، يسيل نهر الدم..
 Dan airmata anak di buaian, pun ratapan ibu tua kesakitan.. ودمع الطفل في المهدي، ورتاء الأم العجوز..
 Dalam gelak ketawa bom, dan muntahan peluru.. من الأكم أيضا، وإفراغ رصاصات..
 Tak mengnal mangsa.. لا يعرفن الضحايا..

إذا عقدنا مقارنة سريعة بين الترجمة والأصل نجد أن كل الأبيات في هذا المثال تكاد لا تخلو من خطأ أو عيب أو غموض. فلنأخذ ما يبرر ترجمة البيت الأول للمستقبل - إذا كانت الحرفية منهج المترجمين -، فلم يرد فعل الاستقبال akan لإفادة المستقبل، وكان الأخرى ترجمة البيت الأول على الماضي البسيط، فنقول: (الجراح لم تضمد).
 أما البيت الثاني، فقد أفسدت الحرفية المقصود منه، وخرج المعنى تافها. فتعبير (دم البشر أصبح سائلا) غامض مستنكر، فكأن الترجمة توحى بأن دم البشر كان جامدا ثم تحول اليوم إلى سائل. ولعل المترجمين لم يدركوا أن كلمة semakin تفيد معنى التجدد والازدياد، فالمعنى المقصود هنا: (دم البشر في انسياب دائم وبشكل متزايد)، وهو ما يفيد أن (دم البشر أصبح رخيصا، لا قيمة له).

أما الأبيات الأربعة الأخيرة فالغموض والإبهام فيها واضح، والسبب يعود في أغلب الظن إلى عدم فهم الأبيات الملايوية الأصلية. فالشاعر الماليزي أراد رسم صورة متناقضة للوضع في لبنان، صورة يظهر فيها الحزن من جانب، والفرح من جانب آخر. فالحزن يظهر في الدماء المرافقة، ودموع الأطفال، وآلام الأمهات وأناتهن، أما الفرح فيظهر في انفجار القنابل، وتطاير الرصاصات والشظايا. لكن الترجمة - وللأسف - لم تنقل ما أراده الشاعر الماليزي، بل اكتفت بنقل نص جامد دون معانيه الحقيقية. ومما زاد الطين بلة الخطأ الكبير في ترجمة البيت السادس Dalam gelak ketawa bom إلى (من الأكم أيضا)، فلا علاقة ألبته بين الترجمة وأصلها، وأقل ما يمكن قوله للدفاع عن المترجمين أن هذا خطأ مطبعي غير متعمد. وأخيرا، فإن الترجمة المقترحة للأبيات الملايوية هي:

Luka tak terbendung.. على أرض لبنان..
 Darah kemanusiaan semakin cair.. تسيل أنهار من دماء، ودوع أطفال رضع،
 Bumi Lubnan, mengalir sungai darah.. وأنات وآلام أمهات عجائز..
 Dan airmata anak di buaian, pun ratapan ibu tua kesakitan.. في حين تعبت المدافع ضاحكة،
 Dalam gelak ketawa bom, dan muntahan peluru..

peluru..
Tak mengnal mangsa..

وتتدافع الرصاصات مندفعة لا تعرف ضحاياها..

مثال ٢: ٧

Tiba-tiba

بغتة..

Engkau berbapa angkat

لدى آباء متبنين..

Maka engkau pun, lupakan dataran

فتنسون بركم بأنفسكم..

lupakan diri

ثم تصبحون..

Lalu menjadi,

Penyamun, perompak, penjenayah,

قراصنة، صعايك، مجرمين، قتلة،

pembunuh paling kejam di dunia

أشد قسوة في العالم..

يبدو أن المترجمين أرادوا إضفاء بعض الجمال على ترجمتهم عندما أدخلوا كلمات براقية مثل (بغتة) و(قراصنة). لكن وعلى الرغم من ذلك فلا نزال نلمس مواطن ضعف كثيرة في هذه الترجمة. وإذا أمعنا النظر في كلمة (المباغثة) نجد أنها لا تناسب السياق الذي وردت فيه، فالمباغثة تفيد معنى المفاجأة في هجوم، كالإغارة في الحرب، وليس في النص ما يدل ويشير إلى هذا المعنى، كما أن كلمة (بغتة) وردت منصوبة على الحال، ولم يرد في النص إلا فعلين، هما (نسي) و(أصبح)، وكلاهما لا يستساغ وصفهما بالمباغثة. وليت أن المترجمين اكتفوا بترجمة tiba-tiba بـ(فجأة) بدلا من هذا البريق المخادع.

أما كلمة penyamun، والتي ترجمت إلى (قراصنة)، فتعني في الأصل (هجام)، وأغلب الظن أن ترجمتها إلى (قراصنة) كان غرضه توسيع نطاق إجرام اليهود برا وبحرا، وهو أمر يمكن قبوله على الرغم من خروجه عن مبدأ الحرفية. ولكن، يؤخذ على المترجمين ترجمة الفعل Lalu menjadi إلى المضارع (تصبحون)، مع أن السياق يفيد الماضي (أصبحتم).

أما البيت الثاني والثالث فالغموض فيهما واضح، فالشاعر الماليزي أراد أن يشير إلى سوء منبت اليهود وأصلهم السيء، فوصفهم بأنهم مجهولو الأب، ثم لامهم على تجاهلهم حقيقة أصلهم وتاريخهم، وجراتهم وتجرائهم على العالم حتى أصبحوا أكابر مجرميها. والترجمة المقترحة هي الآتي:

Tiba-tiba

يا من تجهلون آباءكم!

Engkau berbapa angkat

يا من نسيتم أنفسكم وأصلكم!

Maka engkau pun, lupakan dataran

lupakan diri

فجأة..

Lalu menjadi,

Penyamun, perompak, penjenayah,

أصبحتم قراصنة، صعايك، مجرمين، قتلة،

pembunuh paling kejam di dunia

أظلم من في الأرض..

مثال ٣: ^

Anakku, harus kau bangun bersama mereka
 Kerana tidak ada sekepal kemenangan
 Semahal yang kau impikan
 Berikanlah khidmat setiamu
 Pastikan mereka tidak akan lumpuh

يا بني، عليك أن تهب معهم..
 لأنه ليس ثمة نصر يسير..
 والذي هو غال كما تحلم..
 قدم خدماتك المخلصة..
 وتأكد من أنها لن تعجز..

بدأ المترجمون هنا بداية موفقة حين ترجموا bangun إلى (هب)، فدلالة هب وما تحمله من معنى الثوران والهبجان تجعل الكلمة العربية تتفوق على الكلمة الملايوية. لكن المترجمين أخفقوا بعد ذلك عندما أدخلوا كلمة (يسير) في البيت الثاني حشوا، مما أدى إلى إنحراف معنى البيت الثالث. كما تسبب التمسك التام بحرفية البيت الرابع إلى تولد تعبير غريب زاد بدوره من غموض البيت الخامس، والمعنى المقصود في هذه الأبيات ما يلي:

Anakku, harus kau bangun bersama mereka
 Kerana tidak ada seke[al kemenangan
 Semahal yang kau impikan
 Berikanlah khidmat setiamu
 Pastikan mereka tidak akan lumpuh

يا بني، عليك أن تهب معهم..
 فليس ثمة نصر أعلى مما تحلم به..
 قدم الإخلاص في عملك..
 وتأكد أنك لن تكون مقصرا..

تحليل الأخطاء في ديوان تنفيس:

يمتلئ ديوان تنفيس بأخطاء كثيرة، جاءت في صور متعددة، وكانت لها آثار متباينة على قصائد الديوان، وهي في مجملها أخطاء لغوية، ونحوية، ودلالية، وأسلوبية. وسنحاول أن نضرب بعض الأمثلة في هذه العجالة على بعض هذه الأخطاء.

أولاً: أخطاء لغوية:

مثال ١: ٩

Betapalah keganasan tangan hitam
 كيف عنف اليد السوداء

هذه صيغة تعجبية، وكان يجب ترجمة Betapalah إلى (ما) التعجبية، وليس إلى (كيف) الاستفهامية، فنقول: (ما أعنف اليد السوداء!).

مثال ٢ : ١٠

Apa mintamu kepada Tuhanmu?

ما طلبك إلى ربك؟

Apa doamu kepada Tuhanmu?

ما دعاؤك إلى ربك؟

إن الطلب يكون بـ (من) لا (إلى)، هذا من جانب. ومن جانب آخر، فعل (يدعو) بمعنى (يرجو) لازم، أما إذا كان بمعنى (يطلب) فمتعد، وبناء على ذلك، تكون الترجمة بعد التصحيح: (ما تطلب من ربك؟ بما تدعو ربك؟)

مثال ٣ : ١١

Saudara memerah kaktus melumat batu

أنت تعصر تين شوكي وتعجن الحجر

الصواب: (أنت تعصر تينا شوكيا)

مثال ٤ : ١٢

Seharusnya bagaimana matahari besok?
keakanan bakal pupus

كيف ينبغي أن تكون شمس الغد؟

المستقبل سيبيد

الصواب: (المستقبل سيباد). وكلمة (سيبيد) تعني bakal mempupus.

ثانيا: أخطاء دلالية:

مثال ١ : ١٣

Bukan percikan bungaapi

ليست شتيت شظايا نيران

bungaapi ألعاب نارية، وليست (شظايا نيران).

مثال ٢ : ١٤

Di bawah runtuhan Beirut Barat

تحت سقوط بيروت الغربية

runtuhan أنقاض، وليست (سقوط).

مثال ٣ : ١٥

Saudara..

إخواننا..

Jasad-jasad yang dihantar ke perhentian
terakhir

بينما الأجساد الجامدة ترسل إلى

الموقف الأخير

المقصود من عبارة perhentian terakhir القبر، والترجمة الحرفية (الموقف الأخير) لا تفيد المعنى المقصود، وكان الأولى بالمتترجمين النظر في قاموس العربية، والبحث في تشبيهات القبر وكناياته للحصول على مكافئ يؤدي المعنى المراد. والترجمة المقترجة: (بينما الأجساد الجامدة ترسل إلى مخدعها الأخير).

مثال ٤: ١٦

Dari mana kita mulakan langkah kaki
mengejar harapan

من أي نقطة نبدأ خطوة القدم نطارد
الأمل

إن كلمة (الخطوة) لوحدها تفيد معنى حركة القدم، بل لا تكون الخطوة إلا بالقدم. لذلك كان من التكلف ترجمة langkah kaki إلى (خطوة القدم). وعليه تكون الترجمة الصحيحة: (من أي نقطة نبدأ الخطوة نحو الأمل)، وإذا أردنا الاحتفاظ بالصيغة الفعلية، فيمكننا أن نترجم البيت على النحو التالي: (من أين نبدأ، نخطو، نطارد الأمل).

ثالثاً: أخطاء أسلوبية:

مثال ١: ١٧

Keagungan telah dibangun dari
darah merah..

إن العظمة بنيت من دم أحمر..
تحت اسم المدينة..

Yang bergelar tamadun..

قد بنتها إحدى الأيدي السارقة ذات
الطول..

Tidak lain dari tangan panjang
penjarah..

قد بناها ظفر الذئب ذو التهديد..

Tidak lain dari kuku tajam sang
serigala..

قد بنتها سن السمك، سمك القرش ذات

Tidak lain dari gigi runcing sang jerung..

الحدة..

على الرغم من عدم وجود أخطاء لغوية ونحوية صريحة في هذه الترجمة إلا أن ضعف الأسلوب فيها واضح، وذلك يعود لأن المترجمين عمدوا في ترجمة الصفة والموصوف في tangan panjang، kuku tajam، gigi runcing، إلى التعقيد باستخدام (ذي)، بدون حاجة تستدعي ذلك. كما ترجموا الأبيات الثلاثة الأخيرة بصيغة الجملة الفعلية الخبرية العادية مع إضافة حرف التوكيد (قد)، في حين أن الشاعر الماليزي استخدم أسلوب الحصر باستخدام عبارة Tidak lain لإفادة معنى التخصيص. ومما ساعد على ركافة الأسلوب أيضا حشو

الترجمة بكلمات لا أصل لها في النص الملايوي الأصلي، فلم يرد وصف (الأيدي) بـ (إحدى)، والتي تعني salah satu. ثم تكرر ذكر (السمك) مرتين، ناهيك عن سوء اختيار المكافئات في كل من (ظفر) و(سن)، فهما لا يصوران القوة والوحشية المقصودة، كما في (مخلب) و(ناب). والترجمة المقترحة هي: (وتلك العظمة.. ليست إلا يد سارق طويلة.. ليست إلا مخالب ذئب حادة.. ليست إلا أنياب قرش جارحة).

مثال ٢: ١٨

| | |
|-------------------|-----------------------|
| Debu malam hari | إن تراب النهار والليل |
| Debu malam hari | إن تراب النهار والليل |
| Di baju perangmu | فوق ملابس حريك.. |
| Angin Bukit Golan | إن رياح الجولان.. |
| Angin Bukit Golan | إن رياح الجولان.. |
| Bertuip sederhana | تهب في بساطة |

إن التكرار بدون سبب بلاغي مستنكرٌ يؤدي إلى ضعف الأسلوب. فالتكرار لا يأتي اعتباطاً، بل يجب أن يكون له هدف يرمي إليه، ومن أهم أغراض التكرار التوكيد. ولكننا إذا نظرنا للنص المترجم فلا نجد مبرراً لتكرار عبارتي (إن تراب الليل والنهار)، و(إن رياح الجولان)، هذا بالإضافة إلى أن المترجمين قد أكدوا الخبر باستخدام أداة التوكيد (إن)، مع أنه ليس في هذا الخبر ما يستحق التوكيد بأكثر من أداة توكيد. وإن أصر المترجمون على التكرار حفاظاً على حرفية النص، فعليهم حذف (إن)، فتصبح الترجمة: (تراب الليل والنهار، تراب الليل والنهار.. رياح الجولان، رياح الجولان).

من جانب آخر، أساء المترجمون عندما ترجموا عبارة baju perangmu بالإضافة (ملابس حريك)، وكان الأولى بهم ترجمتها صفة وموصوفاً (ملابسك الحربية). كما نجد في البيت الأول خطأً دلاليًا في ترجمة كلمة Debu إلى (تراب)، وهي في الحقيقة (غبار).

القيمة الفنية لديوان تنفيس الأصلي:

إن نقل الأدب بصورة عامة، والشعر بصورة خاصة يتطلب مترجماً خاصاً يتحلى بمملكة أدبية، وقريحة شعرية وذوق فني رفيع. وغياب اللمسات الفنية من الترجمة الأدبية يحيل الترجمة إلى عمل ميت لا روح فيه ولا طعم.

لقد ادعى مترجو ديوان تنفيس في مقدمة عملهم أن من أهداف الديوان الرئيسية تعريف العالم العربي بالشعر الماليزي المعاصر، بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك عندما نادوا الأدباء العرب إلى عقد مقارنات بين قصائد الديوان وشعر المقاومة العربي الحديث. ونحن هنا نتساءل: هل استطاع ديوان تنفيس حقا التعريف بشعر المقاومة الماليزي المعاصر؟ وهل تصلح هذه القصائد الماليزية المترجمة أن تقف لحظة واحدة مرفوعة الرأس بجانب شعر المقاومة العربي المعاصر لغرض المقارنة أو لأي غرض آخر؟

إن ديوان تنفيس المترجم في حقيقة الأمر لم ينصف الشعر الماليزي الحديث، بل أساء إليه بكثرة ما ورد فيه من أخطاء وغموض وتعقيد مخل. لذلك فإنه من الجدير بنا أن نبشرك ذمة الأدب الماليزي من قصور من حاولوا التعريف به. لقد حوى ديوان تنفيس الأصلي على قصائد جميلة متنوعة الأساليب والأحجام والألوان والمعاني. وقد رسم فيها شعراؤها صورا كثيرة تتضمن من الجمال واللطافة ما يسعد الناظر وينبه الغافل. من هذا المنطلق، سنقوم بعرض مثالين لقصيدتين من ديوان تنفيس الأصلي للتعرف والتعريف ببعض الصور الجمالية في الأدب الماليزي الحديث:

مثال ١: ١٩

| | |
|-----------------------------------|--|
| Malam ini | هذه الليلة مثل النهار الذي مضى |
| Persis tadi siang | سما مضيئة من غير قمر ولا نجم |
| Langit cerah | ليست شتيت شظايا نيران |
| Tanpa bulan tanpa bintang | في ليلة مفعمة بالمهرجانات مليئة بالأغاني |
| Bukan percikan bunga api | نيران من انفجار الرصاص |
| Di malam penuh pesta penuh nyanyi | بدل القمر، بدل النجوم |
| Api dari ledakan peluru | |
| Pengganti bulan pengganti bintang | |

يصف الشاعر هنا غارة من غارات العدو الليلية. فالليل أصبح فيها نهارا، لا نوم فيه ولا سكون، والسماء أضيئت بأنوار ليس للطبيعة فيها يد، حتى توارى القمر واختفت النجوم. فهذه الأضواء والضوضاء حدث جديد لم تعهده المدينة، فلم يعد سهر المدينة على الاحتفالات والمهرجانات كسابق عهدها. بل حدث أمر غريب، فهذه الانفجارات ليست ألعابا نارية، وهذا الصخب والمرج ليس مهرجانا ورقصا وأغاني، بل رصاصات وقنابل وصواريخ نزلت بالمدينة، وحلت محل القمر والنجوم.

مثال ٢: ٢٠

| | |
|------------------------------|---------------------------|
| Si kecil it uterus merangkak | ذلك الطفل الصغير ظل يحبو |
| Di atas pecahan batu | فوق قطع من الحجارة |
| Tubuhnya luka | قد تجرح جسمه |
| Darah bertetas | الدماء تتقطر بالطريق |
| Di atas jalan | بينما قد بترت رجله اليمنى |
| Sedang kaki kanannya putus | وتركت فوق جثمان الأم |
| Dan tertinggal | قد تهاوت |
| Di tubuh ibunya | من أمام الباب من منزلها |
| Yang rebah | |
| Di depan pintu rumahnya | |

حاول الشاعر هنا رسم صورة عميقة الأثر عن نضال المقاومة الفلسطينية وصمودها. فالأبيات تصور طفلاً صغيراً فقد كل شيء في الحياة، وعندما أقول كل شيء فإني أعني كل ما تحتويه كلمة (شيء) من معنى. فقد فقد وطنه، وتحول بيته إلى ركام من أحجار، وماتت عنه أمه، مصدر رعايته وغذائه، وتشوه جسده، وبترت رجله، مصدر حركته وقوته. ولكن ظل شيء واحد لم يفقده الطفل ولن يفقده، وهو الأمل. فظل يحبو فوق الحجارة التي أدمت ركبتيه، ظل يحبو تاركاً وراءه أمه المقتولة ورجله المبتورة، ظل يحبو ليثبت للعالم أنه حي لم يمت.

إن هذا الوصف والتحليل للمثالين السابقين لم يكن تنميماً أو تزويراً، فلم أبالغ في تصوير ما فهمت، لأن ما صورته كان ما انطبع في نفسي من أثر وإحساس تجاه النص الملايوي. وعندما انتقلت إلى الترجمة العربية لم أجد فيها ما وجدته عند قراءة النص الملايوي الأصلي، ولا أظن أحداً يجد متعة في قراءة الترجمة وحدها دون الرجوع إلى النص الأصلي.

نحو الإبداع في الترجمة الأدبية:

يلخص علي أدهم أهم المتطلبات التي يستلزم توفرها لدى مترجم الشعر في نقطتين

اثنتين:^{٢١}

١. يلزم المترجم أن يكون هو نفسه شاعراً. فمهما بلغ من تمكن ومعرفة بأسرار اللغتين

فإن الترجمة لا ترتفع إلى المستوى الرفيع إن لم يكن عنده ملكة الشعر.

٢. يلزم المترجم أن يتقمص شخصية الشاعر الأصلي، ويشعر بعواطفه، وأن يكون

معتمداً في وحيه الشعري على ما يتلقاه من وحي الشعر الذي ينقل عنه.

ويؤكد معظم الباحثين على الشرط الأول وهو وجوب كون مترجم الشعر شاعراً في المقام

الأول، فمحمد عوض يقرر بأن "أول شرط يخطر في أذهاننا أن المترجم الذي سيكون إنتاجه أثرا أدبيا يحاكي الأثر المترجم، يجب أن يكون هو نفسه أديبا راسخا القدم في التأليف الأدبي، ولا يكفي أن يكون ملما أحسن إمام باللغتين. فالأدب روح واستعداد وسليقة، وهذه أشياء تستند إلى طبع في النفس ولا تكتسب بالدراسة والحفظ فقط".^{٢٢} ومن جهة أخرى، يؤكد صفاء خلوصي بأن "المترجم الاعتيادي لا يستطيع أن ينصف شاعرا بترجمة قصائده نثرا، أو بعبارة أوضح: لا يستطيع ترجمة الشعر إلا شاعر".^{٢٣}

إن روح النص الأصلي يكمن، بجانب فهم معاني وإيحاءات النص الأصلي، في الإحساس بقيمته الجمالية ومواطن الإبداع فيه. لذلك كان حري على المترجم أن يستغل كل الفرص اللغوية المتاحة لتجميل الترجمة وتحسينها من خلال اللجوء إلى المحسنات البديعية والسجع وتوحيد الوزن والقوافي. وقد ظهر في ترجمة ديوان تنفيس بعض الجمل المقفاة المسجعة بطريقة غير مقصودة أضفت بعض الجمال على الترجمة، مثال ذلك:

مثال ١: ٢٤

Usah dihairankan

لا تعجبوا

Manusia Yahudi memusuhi kita

أن يعاديننا اليهود

Tiada batasan

بلا حدود

مثال ٢: ٢٥

Lembaga Israel

جسد إسرائيل

Bertaring dan berkuku panjang

له ناب وظفر طويل

إن السجع في المثالين السابقين، وإن ظهر فيهما أثر الصدفة، قد أضفى بعض الجمال والبهاء على الترجمة، لذلك كان جدير بالمترجمين أن يعملوا فكرهم وذهنهم ويستفيدوا من فرص إمكان توحيد الجمل والقوافي والأوزان. وسنحاول في هذه العجالة أن نضرب مثالين لإمكان إحداث بعض التوازن بين منهج الأمانة في الترجمة والإبداع المطلوب، مع الحفاظ قدر الإمكان على المعاني الأصلية.

مثال ١: ٢٦

Hari ini mereka menjadi pelarian

اليوم أصبحوا لاجئين

Diburu dan dibunuh tanpa balas kasihan

يطاردون ويقتلون بدون رحمة

Negaranya dirampas

Kesuciannya dinoda

بلدهم يسلب

حرمتهم تغتصب

إذا نظرنا إلى الفعل menjadi، فإننا نجد أن القاموس العربي يوفر لنا مكافئات وخيارات متعددة لترجمته، فبمقدورنا أن نترجمه إلى (أصبح، صار، أضحي، أمسى.. إلخ)، وقد لا يرى المترجم العادي كبير فرق بين هذه الأفعال، لكن ترجمة الفعل menjadi هنا إلى (صار) دون غيرها من الأفعال المذكورة، تعني الكثير لأي شاعر. فبمجرد دخول الفعل (صار) على نفس الجملة المترجمة، نحصل على جملة موزونة على بحر الكامل (متفاعلن): (اليوم صاروا لاجئين، يطاردون ويقتلون بدون رحمة).

وإذا انتقلنا إلى الجملتين الأخيرتين، فإننا إذا وحدنا جنس الأسماء فيها وحوكنا صيغة الفعلين إلى صيغة اسم المفعول، نستطيع الحصول على جملتين متساويتين في الوزن والقافية، هما: (بلدهم مسلوب، حرمهم مغسوب). والترجمة المقترحة، هي:

| | |
|---------------------------|---------------------------|
| اليوم صاروا لاجئين | اليوم أصبحوا لاجئين |
| يطاردون ويقتلون بدون رحمة | يطاردون ويقتلون بدون رحمة |
| بلدهم مسلوب.. | بلدهم يسلب.. |
| حرمهم مغسوب.. | حرمتهم تغتصب.. |

مثال ٢: ٢٧

Zaman Rasulullah, bilangan kecil umat
Islam

في زمن رسول الله، فئة قليلة من المسلمين
غلبت فئة كبيرة من الكافرين

Menumbangkan bilangan besar kafir
Berkat parpaduan

بسبب الجهاد

Dan semangat perjuangan tulen
menegakkan Islam

وروح الجهاد الخالص لإقامة الإسلام
في زمن آية الله الخميني، الفئة الكبيرة

Zaman Ayatullah Khomeini, bilangan
besar umat Islam

من المسلمين

Ditumbangkan bilangan kecil Yahudi
Akibat pergesaran

تغلبها فئة قليلة من اليهود
نتيجة الاشتباك

Dan perpecahan sesama sendiri

والتفرق بينهم

نرى في النص الملايوي مقارنة بين زمنين مختلفين لنصر وهزيمة، استخدم الشاعر فيها أسلوباً موحداً في عرض الحقائق والنتائج. وقد لفت انتباهي السجع في ترجمة الفقرة

الأولى عندما تحدثت الترجمة عن أسباب الانتصار (بسبب الاتحاد، وروح الجهاد). ولو كنت مكان المترجمين، لاكتفيت بهذه الجملة، وحذفت ما بعدها، لأن هذه الترجمة المختصرة، وإن قلت كلماتها، تفي بالمعنى المراد في تركيب لغوي أنيق. أما إذا انتقلنا إلى الفقرة الثانية فإني سأعمل على إيجاد كلمة مسجوعة تؤدي المعنى المراد لنختم بها الفقرة الثانية في أسلوب شبه متقارب مع الفقرة الأولى. والترجمة المقترحة هي الآتي:

| | |
|--|--|
| في زمن رسول الله، فئة قليلة من المسلمين | في زمن رسول الله، فئة قليلة من المسلمين |
| غلبت فئة كبيرة من الكافرين | غلبت فئة كبيرة من الكافرين |
| بسبب الجهاد وروح الجهاد | بسبب الجهاد وروح الجهاد |
| في زمن آية الله الخميني، فئة قليلة من اليهود | في زمن آية الله الخميني، فئة قليلة من اليهود |
| غلبت فئة كبيرة من المسلمين | غلبت فئة كبيرة من المسلمين |
| بسبب الاشتباك والتفرق والعناد | بسبب الاشتباك والتفرق والعناد |
| نتيجة الاشتباك | نتيجة الاشتباك |
| والتفرق بينهم | والتفرق بينهم |

الخاتمة:

قد لا ترقى الترجمتان المقترحتان الأخيرتان إلى المستوى الإبداعي المطلوب، بل قد لا يكون فيها شيء من الإبداع الذي يُرضي النقاد والأدباء، وقد يقول قائل أن توافق البيت الأول في الترجمة الأولى ووروده على وزن (متفاعلن) ليس إلا وليد الصدفة، ولا يمكن أن تتوافق جميع الأبيات على هذا النحو خاصة إذا كان منهج الحرفية الصرفة المنهج المتبع في الترجمة. وهي وجهة نظر جديرة بالأخذ والاعتبار، إذ كيف لنا أن نصلح ما أفسد الدهر، وما عجز العطار عن إصلاحه!

من هذا المنطلق، فإني لست أدعي القدرة على الترجمة الأدبية الإبداعية، وحسبي أنني حاولت إلقاء بعض الضوء على كيفية الاستفادة من الفرص اللغوية والسياقية والفنية المتاحة لإنتاج ترجمة أدبية تتميز بالإبداع والجمال. والهدف من وراء هذا البحث المصغر دعوة جميع المترجمين الذين يجدون في أنفسهم القدرة والكفاءة على سبر أغوار الترجمة الأدبية أن يعملوا فكرهم ويستلهموا حسهم الإبداعي وذوقهم الفني ويوظفوا جميع ملكاتهم اللغوية والفنية والجمالية في ترجماتهم للخروج بترجمة جميلة تضاهي القصيدة الأصلية، وذلك من أجل

إنصاف القصيدة الأصلية في المقام الأول، فضلا عن تقديم عمل يتناسب مع المستوى الفكري والثقافي لقراء لغة الهدف.

وأخيرا فإنني أوجه دعوة خاصة إلى المترجمين الأدباء المتمرسين الضالعين في اللغتين العربية والملايوية، أصحاب الملكات الأدبية والمواهب الفنية واللمسات الجمالية، أن يعيدوا ترجمة ديوان تنفيس، ويخرجوه في صورة تتناسب مع قيمته الأدبية والفكرية بعيدا عن الحرفية الصرفة الفاسدة المفسدة، لأنه عمل يستحق الترجمة والظهور العالمية.

الهوامش والحواشي:

- ^١ بيتر نيومارك، اتجاهات في الترجمة، ترجمة: حسن غزالة، ص ٩٢.
- ^٢ نقلا عن: يوجين نايدا، نحو علم الترجمة، ترجمة: ماجد النجار، العراق: مطبوعات وزارة الإعلام، ١٩٧٦م، ص ٢٠.
- ^٣ نقلا عن: يوجين نايدا، نحو علم الترجمة، ص ٤٩.
- ^٤ المصدر السابق.
- ^٥ صفاء خلوصي، فن الترجمة، بغداد، مكتبة سليم التكريتي، ١٩٨٢م، ص ٢٧.
- ^٦ كمالا وآخرون، تنفيس، كوالالمبور، ديوان بهاس دان فوستاك، ١٩٩٤م، ص ٦-٧.
- ^٧ تنفيس، ص ٢٠-٢١.
- ^٨ تنفيس، ص ٦٢-٦٣.
- ^٩ تنفيس، ص ٢-٣.
- ^{١٠} تنفيس، ص ١٢٠-١٢١.
- ^{١١} تنفيس، ص ١٥٤-١٥٥.
- ^{١٢} تنفيس، ص ٨٤-٨٥.
- ^{١٣} تنفيس، ص ١١٨-١١٩.
- ^{١٤} تنفيس، ص ١٣٢-١٣٣.
- ^{١٥} تنفيس، ص ٢٦-٢٧.
- ^{١٦} تنفيس، ص ٢٢-٢٣.
- ^{١٧} تنفيس، ص ٣٨-٣٩.
- ^{١٨} تنفيس، ص ٣٢-٣٣.
- ^{١٩} تنفيس، ص ١١٨-١١٩.
- ^{٢٠} تنفيس، ص ١٣٦-١٣٧.
- ^{٢١} محمد عبد الغني حسن، فن الترجمة في الأدب العربي، القاهرة، دار ومطابع المستقبل، ١٩٨٦م، ص ١٣٣.
- ^{٢٢} شحادة الخوري، الترجمة قديما وحديثا، تونس، دار المعارف للطباعة والنشر، ١٩٨٨م، ص ٩٦.
- ^{٢٣} صفاء خلوصي، فن الترجمة، ص ٣٧.
- ^{٢٤} تنفيس، ص ٥٠-٥١.
- ^{٢٥} تنفيس، ص ١٠٦-١٠٧.
- ^{٢٦} تنفيس، ص ٦٠-٦١.
- ^{٢٧} تنفيس، ص ٨٢-٨٣.

التأثر بالحرف العربي عند المسلمين بين الأمس واليوم

د. نونج لكسنا كما [مديحة]

مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

مقدمة:

تعد اللغة العربية أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، وعلى اختلاف بين الباحثين حول عمر هذه اللغة؛ لا نجد شكاً في أن العربية التي نستخدمها اليوم أمضت ما يزيد على ألف وستمئة سنة، وقد تكفل الله - سبحانه و تعالى - بحفظ هذه اللغة حتى يرث الله الأرض ومن عليها، قال تعالى: ﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾^١، و منذ عصور الإسلام الأولى انتشرت العربية في معظم أرجاء المعمورة وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين فأصبحت لغة العلم، والأدب، والسياسة، والحضارة فضلاً عن كونها لغة الدين والعبادة. لقد استطاعت اللغة العربية أن تستوعب الحضارات المختلفة؛ العربية، والفارسية، واليونانية، والهندية، المعاصرة لها في ذلك الوقت، وأن تجعل منها حضارة واحدة، عالمية المنزح، إنسانية الرؤية. ولقد بلغ سلطان الحرف العربي وتأثيره في البلاد التي وصل إليها الإسلام بأن اتخذت هذه الدول الإفريقية والآسيوية والأوروبية الحروف العربية أصواتاً تعبر عن لغاتها، ورموزاً تكتب بها تراث شعبيها، وتاريخ بلادها يتناقل عبر الأجيال الجديدة.^٢ على سبيل المثال: اللغة الملايوية، والأردية، والإيرانية، والتركية وغيرها. وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على قوة هذه الحروف وسلطانها، وقدرتها على إيفاء ما تحتاجه لغة تلك البلاد، وحضارتها.

مشكلة البحث:

لفت انتباه الباحثة أن تأثر بعض الأفراد من الجيل المسلم في العصر الحاضر بالحرف العربي في الكتابة يختلف بشكل بعيد وكبير عن تأثر الآباء والأجداد به، وترى الباحثة أن ذلك طريقة جديدة - إن كان بقصد أو بدونه - لتشويه الحروف العربية تحت اسم الفن، والابتكار، والحضارة، والتمدن. بحيث ينشأ الطفل المسلم لا يستطيع التفريق بين الحروف العربية الأصلية وبين العربية المشوهة وبين حروف لغة أخرى. وفي ذلك خطر كبير على الجيل

المسلم في المستقبل، إن استمر هذا التأثير بالحرف العربي على هذه الطريقة، لما يترتب عليه من عدم المقدرة على قراءة القرآن الكريم لعدم المقدرة على التعرف على الحرف العربي بصورته الصحيحة.

أهمية البحث وأهدافه:

للبحث أهمية بالغة لأنه يحاول أن يكشف عن خطر يتظلل تحت اسم الفن والجمال في ظل الحضارة الحديثة، ليغطي أعين المسلمين غير الواعين له لتضليل الحروف العربية وتشويهها. ويهدف البحث إلى لفت أنظار المسلمين الغيورين على الخط العربي وبخاصة الخطاطين والرسامين، وإلى فتح أذهانهم للتدبير والتفكير في الخط الذي قد لا يتنبه إليه المسلمون العامة إلا من هدى الله تعالى إلى الرشد والصواب. كما يهدف إلى الدعوة إلى اتخاذ الحرف العربي في كتابة أي لغة ما على وجه الأرض بأشكالها الأصلية بدون تحريف أو تشويه حتى لا يؤدي إلى التضليل بدعوة في الابتكار وتجميل الخط.

تاريخ الكتابة في الإسلام:

يرجع الاهتمام بالكتابة في الإسلام إلى اهتمام الرسول ﷺ منذ بداية الدعوة الإسلامية بالكتابة اهتماماً كبيراً حتى أنه جعلها فدية الأسرى من المشركين بأن يعلم الأسير الكتابة لعشرة من المسلمين، وبعد استقرار المسلمين في المدينة المنورة أمر الأولاد بتعلم القراءة والكتابة في مساجد حيهم، وكان ﷺ يختار أجود الكُتَّاب لكتابة رسائله التي كان يبعثها للملوك يدعوهم إلى الإسلام، مما حدا بالكُتَّاب إلى التنافس في تحسين خطوطهم لينالوا شرف لقب كُتَّاب الرسول ﷺ حتى بلغ عددهم اثنين وأربعين كاتباً.^٣

الخط العربي:

الخط العربي هو حصيلة التراث الذي توصل إليه الأجداد عبر العصور، فهو تاريخ الأمة وتراثها وعماد حضارتها وفخر الأمة الإسلامية. وقد اهتم العرب في خلافتهم بالخط واللغة فكان الخلفاء لا يقبلون في ديوانهم إلا من يجيدهما، فيروى أن عبد الله بن طاهر نظر إلى خط بعض كتبه فلم يرضه فقال: ((نحوًا هذا عن مرتبة الديوان، فإنه عليل الخط ولا يؤمن أن يعدي غيره)).^٤

كما حث على إيجاد كل منهما عبد الحميد الكاتب فقال: ((فتنافسوا يا معشر الكتاب في صفوف العلم والأدب وأجيدوا الخط فإنه حلية كتبكم)).^٥ واشتهر بذلك خطاطون مسلمون

معروفون عبر تاريخ الخط العربي والذي صار بعد ذلك يحمل الشخصية الإسلامية، فسمي بالخط الإسلامي، وكان اعتناء المسلمين لهذا الخط وتطويره من عصر إلى عصر لاعتنائهم بكلام الله تعالى وجودة كتابته، فكان جُل اهتمامهم، ونتج عن ذلك فن رائع، وجمال أروع، حتى صار علماً، وفناً يُدرس في المعاهد الفنية الخاصة بالخطوط في كثير من البلدان العربية والإسلامية.

الخطوط العربية:

خطوط النسخ

الخط الكوفي

خطوط الثلث

خطوط الرقعة

خطوط الرقعة

الخط الفارسي

وقد ظهرت خطوط حديثة مثل:

خطوط الحر

خطوط الإعلان

الخط البسيط

خط قريش

الخط الهطور

خطوط مربعة

ميزة اللغة العربية:

تتميز اللغة العربية عن كل لغات العالم بمميزات تجعلها نعمة حقيقية يتمتع بها العارفون

بها، والمحبون لها، منها:

* أنها لغة القرآن الكريم التي اختار الله ﷻ أن ينزل بها آخر كتبه التي سيتعبد به إلى

نهاية تاريخ البشرية فهي تتميز بالسعة، والتوسع، والانتشار وهي ذات الصفات

التي يتميز بها دين الله "الاسلام". ولها من المفردات ما يضاهاى أي لغة اخرى

وفيها من المفردات ما يفضي إلى الدقة المتناهية، وبالتالي فهي أفضل وسيلة لتبليغ رسالة إلهية عن طريق القرآن الكريم.

* أنها أقل لغات العالم تطوراً منذ نزول القرآن الكريم، فلا توجد لغة مرّ عليها أكثر من ألف عام وما زال أهلها يمكنهم قراءة النصوص القرآنية وفهمها بسهولة مثلها.

* أنها لغة إعراب، حيث يشمل كل المفردات من اسم، وفعل، وحرف، ورغم وجود الإعراب في بعض اللغات الأخرى مثل: الهندية، والعبرية، والحبشية، والجرمانية، والمصرية القديمة؛ إلا أنه إعراب قاصر ببعض الكلمات دون بعض. كذلك الترادف، والاشتقاق، والتعريب... إلخ.^٦

* ضبط الكلمة بالشكل من ضم وفتح وكسر، فكلمة علم - مثلاً - يمكن أن تقرأ على سبعة أوجه حسب تشكيلها (عِلْم، عِلْم، عِلْم، عِلْم، عِلْم، عِلْم، عِلْم).^٧

ميزة الحرف العربي:

يتميز الحرف العربي عن باقي الحروف التي عرفت في التعبير عن لغة ما، ولا نرى أي حروف أخرى يمكن أن تكون عوضاً عنها. ولهذه المميزات التي اختصت بها لغة القرآن الكريم، واجهت ومازالت تواجه اللغة العربية دعاوى كثيرة من قبل أعداء الإسلام؛ لإزالة هذا الحرف الشريف الذي يترتب عليه محو القرآن الكريم كوسيلة لإضعاف الإسلام، حتى يتمكن دعاة الغزو الفكري الغربي من السيطرة على عقول أبناء الأمة، بفصلها عن تراث الآباء الخالد، التراث الروحي والعطاء الفكري للأمة، محاولين فرض لغتهم، وفكرهم، وثقافتهم المخربة. ولكن الحمد لله تعالى لوجود الغيورين على الإسلام، وعلى القرآن الكريم، وعلى اللغة العربية فإن كل ذلك ما يزيد المسلمين إلا قوة وصلابة، وإيماناً وثباتاً. المميزات في نواح كثيرة منها على سبيل المثال ليس الحصر:

١- الدين: فهو الحرف الذي كتُب به كتاب الله تعالى - القرآن الكريم - وهذا يضمن له الخلود كما وعد الله عز وجل ولو كره الكافرون، قال تعالى ﴿إنا نحن نزلنا الذكر و إنا له لحافظون﴾^٨.

٢- الصوت: كل حرف له صوته ومخرجه الخاص به، بحيث لا يلتبس في حرف من حروفها بين مخرجين، ولا في مخرج من مخرجها بين حرفين^٩. كما أنها تشتمل على أصوات لا توجد في لغات أخرى: مثل ض، غ، ذ، ث. وكل حرف يدل عليه صوت واحد معين معروف، بخلاف اللاتينية هناك من الحروف التي تدل على

أصوات مختلفة ليس لها قاعدة ثابتة، فعلى سبيل المثال الحرف: S، فينطق مرة سيناً ومرة شيناً وأخرى زايماً ورابعة صاداً وخامسة جيماً معطشة. كما في: sad, sure, is, salt, pleasure، ومرة لا ينطق كلية كما في: Island^{١١}.

٣- الكتابة: يكتب الحرف العربي من اليمين إلى الشمال كما ينطق، غير اللهم همزة الوصل، واللام الشمسية، اللتان تكتبان ولا تنطقان، يقيدان قواعد عامة معروفة يعرفها التلميذ في المدرسة الابتدائية، ولا تسبب أي إشكال عند الكتابة.

٤- الاختصار: أكثر اللغات اختصاراً في الحروف عند الكتابة وذلك بفضل نظام الحركات التي لا تتوافر في اللغات الأخرى. فمثلاً إذا كتبنا أبسط كلمة على سبيل المثال: أنت، بالحروف اللاتينية فإنها anta والفرق حرف واحد. وفي هذا أمثلة لا تحصى.

تأثير العربية في لغات المسلمين:

امتد تأثير العربية (كمفردات وبنى لغوية) في الكثير من اللغات الأخرى بسبب الإسلام والجوار الجغرافي والتجارة، وهو ملاحظ بشكل واضح في اللغة الفارسية حيث المفردات العلمية معظمها عربية بالإضافة للعديد من المفردات المحكية يومياً (مثل: ليكن = لكن، و، تقريبي، عشق، فقط، باستثنائي = باستثناء...).

اللغة الملايوية مثلاً بالإضافة إلى الألفاظ الدينية المتصلة بالعبادات والشعائر والأحكام الدينية قد اقتضت ألفاظاً غير ذات ارتباطات دينية، تستخدم حتى الآن في الحديث اليومي مع اختلاف يسير في نطقها والمعنى نفسه هو كما في العربية. نذكر بعضاً من هذه الكلمات على سبيل المثال: "أبد - Abad، أدب - Adab، أخلاق - Akhlak، دولة - Daulat، أساس - Asas ... إلخ"^{١٢}.

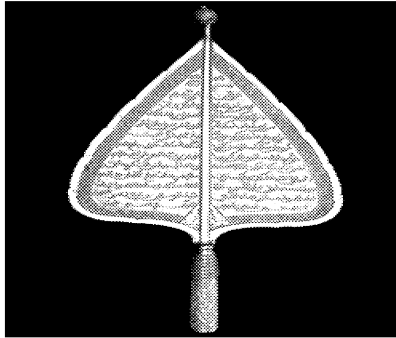
اللغات التي للعربية فيها تأثير كبير (أكثر من ٣٠% من المفردات) هي: الأردو والفارسية والكشميرية والبشتونية والطاجيكية وكافة اللغات التركية والكردية والعبرية والإسبانية والصومالية والسواحيلية والتجينية والأورومية والفولانية والهاوسا والمالطية والبهاسا (مالايو) وديفيهي (المالديف) وغيرها. وقد دخلت بعض الكلمات العربية في لغات أوربية مثل الإنجليزية والإسبانية.

بعض هذه اللغات مازالت تستعمل الأبجدية العربية للكتابة ومنها: الأردو والفارسية والكشميرية والبشتونية والطاجيكية والتركستانية الشرقية والكردية والبهاسا (بروناي وآتشه وجاوة)^{١٣}. وكان أخذهم للحرف العربي كما وصل إليهم وقد نجد من هذه الشعوب من نسخت

بعض الحروف بزيادة في عدد النقط لتناسب مخارج بعض الأصوات غير الموجودة في العربية بدون أي تشويه للحرف نفسه أو تعديل بأي شكل من الأشكال، وأخذوا ثقافتهم الكتابية من العرب، فاستعاروا حروفهم العربية وصاغوها بأسلوب خاص، وأدخلوا فيها بعض التعديلات اللفظية للدلالة على أصوات لا نظير لها في اللغة العربية.

نماذج لأثر العربية في كتابة لغات المسلمين:^{١٤}
اللغة الملايوية:

وهي اللغة التي يتكلم بها سكان أرخبيل ملايو التي تتكون من ماليزيا، وإندونيسيا، وبيروني، وפטاني جنوب تايلاند. وكانت أول مساهمة إسلامية هامة في الثقافة الأدبية الملايوية هي الكتابة بالخط العربي وهذه الكتابة معروفة عند الملايويين باسم كتابة جاوية^{١٥} - TULISAN JAWI - وقد وفت الحروف العربية بجميع الأصوات في اللغة الملايوية إلا القليل كما هو واضح في الجدول الآتي^{١٦}، وكان الملايويون قبل وصول الثقافة الإسلامية لا يعرفون الأدب المكتوب بل كانوا يمارسون الأدب اللساني يتناقلون الحكايات والتواريخ بالذاكرة والفم، وأما الأدب الملايوي المكتوب فلم يظهر إلا في العصر الإسلامي بعد استخدام الحروف العربية للكتابة.^{١٧}



د. نونج لكسنأ كاما (مدجة) — التأثر بالحرف العربي عند المسلمين بين الأمس واليوم

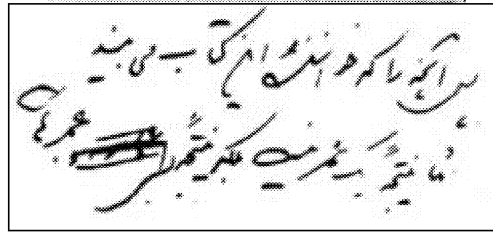
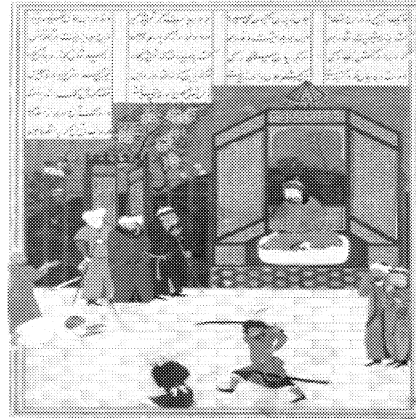
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ح | ث | ت | ب | أ |
| ح | د | خ | ج | ح |
| ش | س | ز | ر | ذ |
| ظ | ظ | ط | ض | ص |
| ف | ف | غ | غ | ع |
| م | ل | ك | ك | ق |
| ن | ي | ه | و | ن |

اللغة الفارسية:

يقول الباحث الإيراني يوسف عزيزي: "ازدهرت اللغة الفارسية وترعرعت في أحضان الأبجدية العربية بعد الفتح الإسلامي لإيران. وقدمت شعراء ومتصوفين ومفكرين عظاماً، خلافاً لما قبل الإسلام حيث لم تقدم اللغة البهلوية – وهي لغة البلاط عند الأكاسرة – أي اسم بارز في مختلف مجالات المعرفة وخاصة الشعر والأدب.

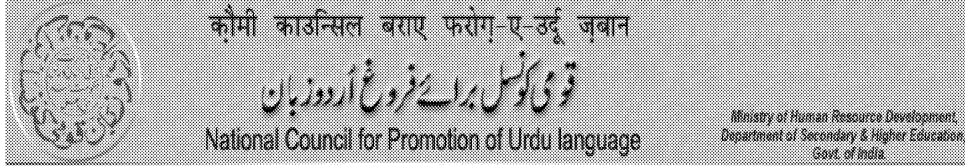
الأبجدية الفارسية^{١٨}

| الفباى فارسى | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|
| ا | ب | پ | ت | ث | ج |
| چ | ح | خ | د | ذ | ر |
| ز | ژ | س | ش | ص | ض |
| ط | ظ | ع | غ | ف | ق |
| ک | گ | ل | م | ن | و |
| ه | ی | | | | |



اللغة الأوردية^{١٩}:

لغة الباكستان الأدبية نشأت عن اللغة الهندية الغربية وتأثرت تأثراً كبيراً باللغة الهندستانية. وإنما يرقى تاريخها كلغة أدبية مستقلة، إلى عهد الأسرة المغولية وهي أسرة إسلامية مالكة حكمت أجزاء واسعة من الهند وأنشأت فيها إمبراطورية ضخمة ازدهرت من مطلع القرن السادس عشر إلى أواسط القرن الثامن عشر للميلاد. واللغة الأوردية تكتب بالحروف العربية وتكثر فيها المفردات الفارسية والعربية والتركية.^{٢٠}



تلك نماذج من عدد لا يحصى له من كتابات المسلمين الذين تأثروا بالحرف العربي في كتابة لغاتهم الرسمية وتسجيل تراثهم التاريخي وهذا ما يميز الحروف العربية عن الأجنبية بتقبلها أن تتشكل بأي شكل هندسي دون أن يطرأ على جوهرها أي تغيير، فضلاً عن مساهمة هذا التأثر بالحرف العربي في إثراء الحضارة الإسلامية بالإنتاجات العلمية والأدبية.

نماذج تأثر المسلمين بالحروف العربية اليوم:

يجد المسلم اليوم الحروف العربية في كتابة اللغات الأخرى بشكل يختلف عنه بالأمس، فقد أخذ شكلاً آخر، بحيث لا تعرف من أي جهة تقرأ؛ من اليمين إلى الشمال أم من الشمال إلى اليمين؟ وهل تقرأها عربية أم بلغة أخرى؟ لنرى بعض النماذج التي جمعت من الإنترنت وبعضها من الإعلانات الملصقة، وهي مكتوبة باللاتينية ونقصد هنا اللغة الإنجليزية واللغة الماليزية متأثرة بالحروف العربية.

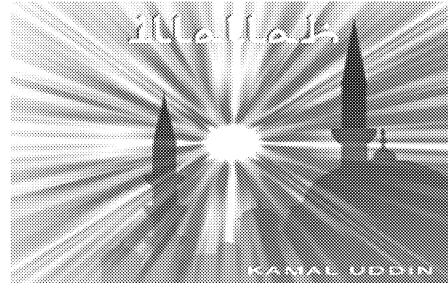
نموذج ١:



الذي ينظر إلى الكلمة أعلاه يرى حرف الحاء والباء والطاء والألف، ويرى كذلك الحركة الفتحة وعلامة المد ومع ذلك لا يمكنه أن يقرأها بأصواتها العربية، ولا يمكنه أن يقرأها من اليمين إلى الشمال؛ لأن الكلمة إنجليزية وهي: Library وتعني المكتبة، كما يلاحظ أن

الحروف مكتوبة مفرقة.

نموذج ٢:



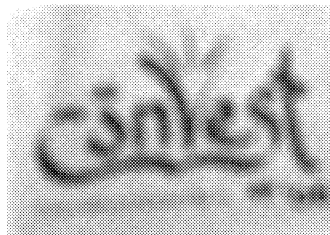
في هذه الكلمة نرى حرف الظاء والميم (مقلوبة) والألف (كما في آخر الكلمة) والنون (كما في وسط الكلمة) ولا تدري هل تقرأها من اليمين إلى الشمال على أساس ما تراه من الوهلة الأولى، وما يظهر لك من الحروف العربية تظن أنها كلمة عربية ولكن لا تستطيع قراءتها؛ والأصل أنها جملة عربية (إلا الله) ولكن مكتوبة باللاتينية المحورة حروفها بما يشابهها أو يقاربها في الشكل من الحروف العربية بغض النظر عما تدل عليه هذه الحروف من أصوات. الجملة هي: Illallah.

نموذج ٣:



في هذه الكلمة ترى حرف الهاء (كما في وسط الكلمة) والياء والعين (مقلوبة) والكاف (كما في أول الكلمة) والكلمة ليست عربية على الرغم من كتابتها بحروف عربية ولكن غير مقروءة ككلمة، والكلمة أصلها إنجليزية وهي U FIEST.

نموذج ٤:



والحال نفسه ينطبق على الكلمة أعلاها حيث ترى حرف الياء والواو (مقلوبة) والتاء المربوطة (كما في آخر الكلمة منفصلة) ولكن لا يمكن قراءتها بأصواتها العربية حيث أنها استعيرت شكلاً لا مضموناً، والكلمة أصلها إنجليزية وهي Convest.

هناك فرق كبير وشاسع بين أن تقرأ اللغة الفارسية أو الملايوية بالحروف العربية رمزاً وصوتاً في الاتجاه الطبيعي السليم لقراءة الحروف العربية وهي من اليمين إلى الشمال، وبين أن تقرأ الكلمات في النماذج السابقة المكتوبة كلها أو جزء منها بالحروف العربية دون أن تسمع لهذه الحروف صوتاً، فضلاً عن قراءتها في الاتجاه المخالف من الشمال إلى اليمين، بل وبعض هذه الحروف تكتب مقلوبة!!

الخطر الذي يهدد الحرف العربي اليوم:

إن اللغة العربية هي أداة تثقيف الإنسان المسلم، التي تجعله ملماً إماماً كافياً بقواعد الدين الشرعية، والسلوكية والاجتماعية، وتمده برصيد ضخم من الإمكانيات اللسانية، وملكات القول البليغ، والخطاب الإنساني اللساني القادر المؤثر في نفوس السامعين الموجهة إليهم الدعوة الإسلامية، محققة طريق التواصل بين المرتبطين بدين الإسلام.^{٢١}

إن أبناء المسلمين اليوم وهم يحملون القرآن الكريم ولغته هم جنود في ميادين الذود عن اللغة العربية في كل مكان. وهنا يجدر بنا أن نستشهد بما قاله الإمام ابن تيمية شيخ الإسلام: "إن اللغة العربية من الدين ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".^{٢٢}

سؤال يطرح نفسه: كيف يمكن أن نضمن الجيل المسلم القادم أن يقرأ القرآن الكريم قراءة صحيحة إن كان يرى مثل تلك النماذج السابقة من الكلمات التي توحى بأنها عربية وما هي بعربية؟

الخطر الكامن الذي تراه كل عين فاحصة غيورة على الحروف العربية هو أن الكتابة باللغة الإنجليزية أو اللغة الماليزية أو أي لغة من لغات المسلمين المكتوبة باللاتينية متأثرة بالحروف العربية شكلاً مع تحريف، وتحوير لها، وعكس لاتجاهها الطبيعي يؤدي إلى الالتباس في التعرف على الحروف العربية رمزاً وصوتاً، حيث يتردد القارئ ولا يعرف هل ينطقها بأصواتها كما هي الأصل أو ما يقابلها من أصوات الحروف الإنجليزية التي تشابهها في الشكل؟! هذا إن تحقق له التعرف للغة التي تعبر عنها تلك الحروف اللاتينية. والخوف المحتمل أن يرى الجيل المسلم حرف الطاء ط ويعرفها شكلاً - وقد لا يعرفها-

ولكن يقرأها d، والياء ي على أنها s الإنجليزية، والميم على أنها a وهلم جرأً. وهنا يختلط على المسلم قراءة الحروف العربية بالحروف الإنجليزية - وبالعكس - وذلك له انعكاس سيء على مستقبل الأمة الإسلامية وحضارتها، وبناءً عليه فإنه يبرز خطر يتمثل في الغزو الثقافي الذي يستهدف تضليل أفراد الأمة الإسلامية عن قراءة القرآن الكريم. وليس ببعيد أن يؤدي ذلك إلى ضياع الهوية الإسلامية، فكما يقول المثل الماليزي للغة أو اللسان دلالة على الأمة أو الشعب. فإذا مسحت الحروف العربية من السطور ترتب عليه مسح القرآن الكريم من الوجود وبالتالي الهوية الإسلامية من أمة محمد عليه أفضل الصلاة والسلام. وهذا لن يكون بنصر الله تعالى.

فلا ينبغي لنا أن نستغل الحسن والجمال الذي يتميز به الحرف العربي ضده، بل يجب علينا أن نحافظ على هذا الجمال ونحتويه شكلاً ومضموناً، رمزاً وصوتاً، قلباً وقالباً. فلو أردنا أن نكتب كلمة Library متأثرين بالحرف العربي في جماله فلنكتبها ليبراري أو ليبراري، أو بأي نوع من أنواع الخطوط الإسلامية التي شغفت عالم الخط وبهرته بجمالها.

توصية:

توصي الباحثة جميع الخطاطين والرسامين وأهل الفن وجميع المسلمين وبخاصة المتعلمين والمثقفين بأن يكتبوا بالحرف العربي شكلاً ومضموناً، رمزاً وصوتاً، قلباً وقالباً ويحافظوا على جماله الأصلي وفن خطوطه الرائعة، وأن لانطوِّعها لكتابة لغة أخرى شكلاً دون مضمون، رمزاً دون صوت لأن ذلك شبيه بالجسد الذي لا روح فيه، وبالوردة الجميلة بدون رائحة، لأنها حروف للغة شريفة أكرمها الله تعالى بنزول كتابه الكريم وحفظها بحفظه للقرآن الكريم. وأن يكون تأثرنا بالحروف العربية دافعاً إلى التطور، والتقدم إلى الأمام لا إلى الخلف والتخلف؛ لا سيما في عصر النهضة والتكنولوجيا.

وبحمد الله وبفضله تمت الورقة، وهي محاولة من الباحثة اجتهدت فيه لإلقاء الضوء على أن يكون التأثر في الكتابة بالحرف العربي شكلاً ومضموناً، رمزاً وصوتاً، قلباً وقالباً. فإن وفقتُ فهذا من فضل ربي، وإلا فحسبي الاجتهاد والمحاولة. غفر الله لي ولكم وعفا، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الهوامش:

- ^١ سورة الحجر: ٩.
- ^٢ محمد الربدائي، دراسات في اللغة والأدب والحضارة، بيروت، مؤسسة الرسالة، القسم الأول، ط: ١، ١٤٠٠ - ١٩٨٠م، ص ٢٨ و ٣٥ و ٤٥ و ٥٤ و ٧٥.
- ^٣ سميح أبو مغلى ومصطفى محمد الفار، الأصول في اللغة العربية وآدابها، عمان، دار القدس، ط ١، ١٩٩٠م، ص ١٨.
- ^٤ مقال عبد الغني زيدان ومروح نايف الرفاعي ومحمد عبد الرحيم عدس، ملامح من اللغة العربية، عمان، ط ١، ١٤١٢هـ/١٩٩١م، ص ١١١.
- ^٥ المرجع السابق، ص ١١١.
- ^٦ للوقوف على أبعاد تلك المفاهيم يراجع أمهات كتب علم اللغة، و فقه اللغة، والنحو، والتصريف.
- ^٧ ويكيبيديا الموسوعة الحرة. <http://ar.wikipedia.org>
- ^٨ منها الدعوة إلى كتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية عوضاً عن الحروف العربية، انظر علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص ١٦.
- ^٩ سورة الحجر: ٩.
- ^{١٠} علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، القاهرة، دار الكاتب العربي، بدون سنة، ص ٢٧.
- ^{١١} المرجع السابق، ص ٢٩، وانظر كذلك مقال عبد الغني زيدان و آخرون، ملامح من اللغة العربية، ص ١٦٦.
- ^{١٢} إبراهيم أحمد الفارسي، أبعاد حضارية و ضرورات حاضرة في تعليم اللغة العربية لأبناء العالم الإسلامي، بحوث ودراسات، منشور في موقع جمعية لغة القرآن: http://www.iiu.edu.my/qls/maqal/tajdid_lughah.doc ، ص ١٣.
- ^{١٣} ويكيبيديا الموسوعة الحرة.
- ^{١٤} اكتفت الباحثة بعرض للغة الملايوية والفارسية والأوردية.
- ^{١٥} لا يزال يكتب بها الملايويون في فطاني جنوب تايلاند وكذلك في بروناي، أما في ماليزيا وإندونيسيا فقد استبدلتنا الكتابة الجاوية باللاتينية، إلا أن هناك جهود مبذولة في الدولتين للحفاظ على الكتابة الجاوية لما يترتب عليها من الحفاظ على التراث الملايوي الإسلامي.
- ^{١٦} عبدالله بوقس، كتابتنا الجاوية.. إلى أين؟ مقالة منشورة بتاريخ ١٢/٧/٢٠٠٧م في موقع الجزيرة توك: تاريخ الزيارة ٥ أكتوبر ٢٠٠٧م ٢:٢٢ ظهرأ. <http://www.aljazeeraatalk.net/portal/content/view/full/1398/8>
- ^{١٧} روسني بن سامح، ملامح تأثير الثقافة الإسلامية في بلاد الملايو، بحث منشور في الموقع الآتي: <http://www.uqu.edu.sa/majalat/shariaramag/mag19/MG-19.htm>
- تاريخ الزيارة ١٤ أكتوبر ٢٠٠٧م ١٣:٥٩ ظهرأ.
- ^{١٨} لغة فارسية. (٢٠٠٧، أكتوبر ١٩). ويكيبيديا، الموسوعة الحرة. Retrieved ٠٥:٢١، أكتوبر ٢٠٠٧: http://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%A8%D8%A7%DB%8C_%D9%81%D8%A7%D8%B1%D8%B3%DB%8C
- ^{١٩} لغة اوردية. (٢٠٠٧، أكتوبر ١٩). ويكيبيديا، الموسوعة الحرة. Retrieved ٠٥:٢١، أكتوبر ٢٠٠٧، from http://ar.wikipedia.org/w/index.php?title=%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%88%D8%B1

%D8%AF%D9%8A%D8%A9&oldid=1073724

^{٢٠} من موقع عبد الكريم، مدخلك إلى الانترنت على الرابط :

تاريخ الزيارة ٥ أكتوبر ٢٠٠٧ م ٢:٣٠ ظهراً. http://www.geocities.com/abo_abed_2000/web38.htm

^{٢١} إبراهيم أحمد الفارسي، أبعاد حضارية وضرورات حاضرة في تعليم اللغة العربية لأبناء العالم الإسلامي، ص٤.

^{٢٢} المرجع السابق، ص٧.

أثر العربيّة في ثقافة المسلمين

يحيى نوين مرئى
طالب بمرحلة الدكتوراه بقسم اللغة العربيّة وإدبها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانيّة
بالجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا

مقدمة:

الثقافة مصطلح يستخدمه علماء الاجتماع للإشارة إلى طريقة الحياة الكلية لشعب من الشعوب. وقد تشير كلمة الثقافة في المحادثات اليومية إلى ضروب النشاط في مختلف الميادين مثل الفن والأدب والموسيقى. ولكن بالنسبة إلى علماء الاجتماع، فإن ثقافة شعب من الشعوب تشتمل على كل ما صنعه وابتدعه من الأفكار والأشياء وطرائق العمل فيما يصنعه ويوجده. فالثقافة تشتمل على الفنون والمعتقدات والأعراف والاختراعات واللغة والتقنية والتقاليد. ويمثل مصطلح الثقافة الحضارة، غير أن المصطلح الأخير يُشير في الأغلب إلى طرائق الحياة العملية الأكثر تقدماً. أما الثقافة فهي أي أسلوب للحياة، بسيطاً كان أم معقداً. وتتكون الثقافة من الطرق التي يتعلمها ويكتسبها الإنسان للعمل، والشعور، والتفكير، أكثر من كونها وراثية.

وإذا كانت الإشارة السابقة أن الثقافة تجمع معتقدات قوم كما تجمع لغتهم صحيحة، فإن الفكرة القائلة إن الدين واللغة المتعلقة بذلك الدين عنصران مهمان من عناصر تلك الثقافة، أو بعبارة أخرى شيان متلاصقان لا يفترقان في كينونة ثقافة المنتميين إلى ذلك الدين وإن لم يكن كثير منهم من أهل تلك اللغة. هذا، وقد كانت الصلة بين اللغة العربية والدين الإسلامي خير مثل وأقومه في تكوين ثقافة إنسانية تتميز باشتغال العنصرين المهمين: اللغة والدين، مما لا مثيل لها من بين سائر الثقافات الإنسانية العالميّة الأخرى، الأمر الذي قد ميّز الأمة الإسلاميّة وفردتها بين الأمم الأخرى على وجه الأرض منذ القدم وحتى يومنا هذا.

وإذا كانت الأمم تقاس بثقافتها، فإن الأمة الإسلاميّة من خلال تاريخها الفكري الطويل تُعد الأمة الأعظم في العالم بتلك الميزة. وليست الأمة تستحق هذا المجد والتقدير من أجل ذلك فحسب، بل فقد سجّل التاريخ الفكري للمعرفة والثقافة والعلوم والحضارة الزاهرة بين

صفحاته للمسلمين أعظم قدر من المساهمة في بناء صرح التقدم في الحياة. وإذا كان الاستعمار والتغريب أو الاستشراق قد حرصا كيدا على التفريق بين اللغة العربية ودينها وثقافة المسلمين بجميع الوسائل المتاحة لهم من جانب، وعلى تشويه الفكر الإسلامي، والثقافة العربية كوسيلة للحط من شأن العرب والمسلمين، فإن ظاهرة واضحة قد أثبتت وجود الصلة بين اللغة والدين وثقافة المسلمين وأكدت ظهورها هي: بروز طابع اليقظة والحيطه والحذر من هذه التيارات المسمومة، بعد أن انكشف أمرها، وعرفت الدوافع الخفية والخلفيات التي تدفع إليها، فقد كان للصيحات المتوالية أثرها العميق في العقل العربي الإسلامي، والنفس العربية الإسلامية للتعرف إلى هذا الخطر الكامن من وراء نظريات كثيرة ومذاهب متعددة ما تزال تطرح في أفق العالم العربي الإسلامي، وكلها تحاول تدميره والقضاء على مقوماته.

لذا، فإن الوسيلة الممكنة التي يرى الباحث هنا في هذا العمل المتواضع، أنها مفيدة للمقاومة الفكرية العلمية على هذا الحرص الاستعماري التغريبي؛ هي التنبيه والتوعية على الخطورة في هذا الكيد وفي تحديات أخرى تجاه الثقافة العربية الإسلامية، ومن ثم اقتراح الوسائل والعوامل في سبيل الاحتفاظ على الآثار اللغوية العربية للثقافة الإسلامية، علماً أن العربية منذ القدم متصفة بالتميز والاستقلال في ثقافتها الفريدة، ولا تحتاج إلى أية بديلة كيفما كان الأمر.

أهداف البحث:

يسعى الباحث، من خلال هذا البحث، إلى تحقيق بعض الأهداف؛ النظرية والتطبيقية، التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- ١- التعريف بالثقافة عامة وخاصة مع الصلة والعلاقة بينها وبين اللغة العربية والدين الإسلامي.
- ٢- بيان خصائص الثقافة العربية الإسلامية بالنظر إلى المنهج الإسلامي للثقافة.
- ٣- التنبيه إلى بعض مظاهر آثار العربية في ثقافة المسلمين عامة.
- ٤- المحاولة في السعي إلى الاحتفاظ على الآثار اللغوية السليمة للثقافة الإسلامية.

أهمية البحث وضرورته:

هذا البحث يعالج مشكلة تتعلق بتفرقة اللغة العربية عن الثقافة الإسلامية التي بشرفها

تتشرف كلغة حية وبقية من بين سائر اللغات الأخرى المتصلة بالأديان السماوية، كما يعالج قضية التغيرات الثقافية في العصر الحاضر.

ومن هذا المنطلق، تُدرّك الحقيقة أن طريقتنا تختلف في النظر إلى الأمور عن أسلوب الغرب القائم على الفصل بين القيم، وصاحب النظرة المادية الخالصة إلى التاريخ والإنسان والحياة. والطابع الأخلاقي هو القاسم المشترك الأعظم لمختلف القيم والمقومات يستمد وجوده من التوحيد، ولا ينفصل عنه. وهذا عامل آخر يوسع شقة الخلاف والنظر بين الفكر الغربي والفكر العربي. وليس في الثقافة العربية كلها لغة دينية، أو نظرة دينية، أو حركة دينية. فالنظرة الإسلامية تتسم بالشمول بين ما هو ديني، وما هو دنيوي، ولا تنفك عنه.

وتتمثل أهمية هذا البحث أيضاً في غرس الاعتقاد أن الطريق الوحيد أمام العرب والمسلمين هو طريقهم الأصيل ﴿أن هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله﴾ إنه هو المنطلق الوحيد الذي عرفه العرب والمسلمون صادقاً لهم كلما مروا بالآزمات، ومراحل الضعف، وواجهوا التحديات والغزو، لا طريق ولا سبيل سواه.

الدراسات السابقة:

بدأ الاهتمام بالعمل في سبيل إثبات الحقائق عن العلاقة الثابتة بين اللغة العربية وثقافة المسلمين حين لاحظ بعض المفكرين المسلمين الدعوى من المستشرقين والمغربيين إلى التفرقة بين الإثنين المتلاصقين كيداً على الدين الحنيف وعلى المنتمين إليه، غير أن تلك الدراسات العلمية السابقة لم تتركز كثيراً إلى أوجه الآثار العربية في الثقافة الإسلامية.

وكان من أقدم هذه الدراسات، دراسة أجراها العالم أنور الجندي عام ١٩٨٢م، في الموسوعة الإسلامية العربية ٩ حول الثقافة العربية: إسلامية أصولها وانتمائها والتي استخلص منها أنّ للأمة لغة خصبة قادرة على مواجهة الحضارات والثقافات، عاشت متطورة قادرة على الحياة، لا تموت ولا تتجزأ، لأنها لغة الأمة ولغة القرآن الكريم، وأن لهذه الأمة تراث من الفكر العربي الإسلامي الحي، ما يزال متصلاً بالحياة تتمثل فيه مفاهيم رائدة قادرة على أن تعطي الإنسان قيمه ومثله، وتحل قضاياها ومشاكله، وترسم علاقاته بالله والكون والناس^١. وتلك الدراسة التي أجراها الدكتور محمود الخالدي في الأصول الفكرية للثقافة الإسلامية عام ١٩٨٣م، حيث أقرّ أنّ بعض ما يعانيه المسلمون على المستوى الثقافي والحضاري يتركز في أمرين: هما عدم الفهم الصحيح للإسلام وعدم ثقة الأمة بمعالجات الثقافة الإسلامية^٢. وكذلك دراسة الدكتور حسن أحمد محمود - أستاذ التاريخ الإسلامي بجامعة

القاهرة- المعروفة بـ"الإسلام والثقافة العربية في أفريقيا" عام ١٩٨٦م، حيث تابع انتشار الإسلام والثقافة العربية معاً في أفريقيا، وأشار فيها أن انتشار الإسلام كان في الحقيقة انتشار لظواهر ثلاث: الثقافة العربية والدين الإسلامي واللغة العربية^٢. وغيرها من الدراسات التي قد سبقت هذا العمل حول الخدمة في إثبات الحقيقة عن وجود الصلة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

مفهوم الثقافة

يصعب الحصول على تعريف قاطع لكلمة الثقافة لعدم اتصالها بالمدلول اللغوي وذلك لأن معظم القواميس والمعاجم اللغوية القديمة والحديثة لم يكن واحد منها قادراً لأن يأتي بأصل دال على المقصود الذي يناسب وينسجم مع المدلول الفكري للكلمة. وبالجملة، فإن بعض العلماء قد اجتهدوا في وضع تعريف مقنع لها، ويتضح خلال ذلك أنها هي كل ما يتصل بمقومات الفرد والمجتمع من النواحي الاعتقادية والفكرية والسلوكية والاجتماعية^٣. ولذلك قال تيلر Tailer: "ذلك الكل المعقد الذي ينطوي على المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف وغير ذلك من القدرات"^٤. فمفهوم الثقافة بالتالي، هو مجموع القيم والمفاهيم التي تحكم سلوك الأفراد أو المجتمعات في حقبة معينة من التاريخ^٥. وأما الثقافة العربية الإسلامية، فمقوماتها هي العقيدة، واللغة العربية وآدابها، والتاريخ العربي الإسلامي، والتراث، والأمة والوطن، ووحدة العقلية والمزاج النفسي.

بين اللغة العربية والثقافة

اللغة العربية هي إحدى أكثر لغات العالم استعمالاً، وإحدى اللغات الخمس الرسمية في هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها، وهي اللغة الأولى لأكثر من ٢٠٠ مليون عربي، واللغة الرسمية في ١٨ دولة عربية، كما يجيدها أو يلم بها نحو ٢٠٠ مليون مسلم من غير العرب إلى جانب لغاتهم أو لهجاتهم الأصلية. ويُقبل على تعلمها كثيرون آخرون من أنحاء العالم لأسباب تتعلق بالدين أو بالتجارة أو العمل أو الثقافة أو غير ذلك^٦.

والعربية هي اللغة السامية الوحيدة التي قُدر لها أن تحافظ على كيانها وأن تصبح عالمية. وما كان ليتحقق لها ذلك لولا نزول القرآن الكريم بها؛ إذ لا يمكن فهم ذلك الكتاب المبين الفهم الصحيح والدقيق وتدوُّق إعجازه اللغوي إلا بقراءته بلغته العربية. كما أن التراث الغني من العلوم الإسلامية مكتوب بتلك اللغة. ومن هنا كان تعلم العربية مطمناً لكل المسلمين

الذين يبلغ عددهم نحو مليار مُسلم في شتى أنحاء العالم. ويمكن القول إن أكثر من نصف سكان إفريقيا يتعاملون بالعربية^٨. أما من جانب صلتها مع الثقافة العربية الإسلامية، فهي متمثلة في:

١- أنها أي اللغة العربية مقومٌ أساسي من مقومات الثقافة العربية. فاللغة العربية ليست "لغة أداة" ولكنها لغة أداة ولغة فكر أساساً. ولقد كانت اللغة العربية رابطة بين المسلمين قوامها "القرآن" ثم هي رابطة بين العرب عن طريق الثقافة. فاللغة العربية لغة قومية ولغة فكر إنساني عالمي هو الإسلام^٩.

٢- وكانت عاملاً هاماً في مقاومة الاستعمار. وقد كشف التاريخ عن مدى أهمية اللغة العربية في الحفاظ على كيان الأمة العربية وعلى مقومات الثقافة العربية^{١٠}.

٣- امتازت اللغة العربية بخصائص أكفل بحاجة العلوم. وقد كانت قادرة دائماً ومتسقة دائماً لتقبل كل حاجات الفكر والحضارة^{١١}.

٤- لقد كان للغة العربية أثرها البعيد المدى في عمق الثقافة العربية وثنائها. ويرجع ذلك العدة عوامل هامة، منها أنها أضخم اللغات ثروة ومقاطع وحروفاً وتعبيرات.... أما غنى اللغة العربية بالألفاظ فلا جدال فيه. فقد استطاع الأوائل أن يشتقوا منها مترادفات متعددة، وتنوع الأساليب والعبارات في اللغة العربية هو خير دليل على ذلك. فالمعنى الواحد يمكن أن يؤدي بتعبيرات مختلفة: كالحقيقة والمجاز والتصريح والكناية الخ^{١٢}.

٥- اللغة العربية هي لغة أمة واحدة تحمل فكراً ما يزال حياً متفاعلاً لم يتوقف أو يتجمد^{١٣}.

٦- تعرف مدى أهمية اللغة في حياة الأمم بأنها هي علامة الحياة، وأن الحرمان من اللغة هو علامة الموت^{١٤}.

٧- استطاعت اللغة العربية في خلال تاريخها الطويل أن تحقق عنصر الحياة والاستمرار، ولم تعجز عن التعبير والاستيعاب للنهضات والحضارات، ولم تكن لغة دينية بالمعنى الذي عرفت به اللغة اللاتينية، فهي ليست لغة دين كهنوتي محدود بدور العبادة، ولكنها لغة دين هو في ذات الوقت دين، وحياة، ومجتمع، وحضارة. ولم تعجز في عصر من العصور عن الوفاء بحاجات عصرها وبيئتها^{١٥}.

٨- كشفت اللغة العربية عن فارق كبير بينها وبين اللغات الأخرى كاللغة اللاتينية مثلاً التي ماتت وسكنت المتاحف، وتفرعت منها لغات أخرى، بحيث إن أي فرنسي أو

إنجليزي أو ألماني لا يستطيع اليوم أن يتابع تراث لغته لأكثر من ثلاثة أو أربعة قرون، بينما يستطيع العربي أن يتابع تراثاً يمتد إلى خمسة عشر قرناً أو يزيد^{١٦}.
 ٩- إن القرآن الكريم هو الكتاب الوحيد الذي احتفظ بلغته الأصلية وحفظها على قيد الحياة، وسيحفظها على مرّ الدهور^{١٧}.

آثار العربية في الثقافة الإسلامية عامة

وكما كانت الإشارة سابقاً أن قضية التأثير أو التأثر بين العربية وثقافة المسلمين أمر تبادلي بالأخذ والعطاء، فقد ثبت بالنسبة إلى دور الإسلام في التأثير على اللغة العربية، أن: "المسلمين قد اهتموا بضبط اللغة وجمعها، وتحديد ألفاظها وقد أدى هذا الاهتمام إلى ظهور المعاجم اللغوية وعلوم النحو والصرف والعروض وهي من العلوم الدينية بمنزلة الآلة. وللقرآن الكريم أثر كبير في حفظها وإعطائها قوة الثبات والصمود والقدرة على التحدي، ولولا القرآن الكريم لأصابها ما أصاب اللغات الأخرى من تطور وتبادل وتغير بل وموت كاللاتينية وغيرها^{١٨}.

أما من ناحية تأثير اللغة العربية على ثقافة المسلمين، فقد تمثل تأثيرها على ثقافة المسلمين من أوجه متعددة؛ منها:

- ١- أسلوب التحية بالتسليم وردّه.
- ٢- واستخدام بعض مصطلحات عربية متعلقة بالدين الإسلامي كالصلاة والحج والزكاة والمسجد والجنّزة والدعاء والنكاح والطلاق. كاد أن لا يوجد مسلم لا يفهم أو لا ينطق بتلك المصطلحات اللغوية العربية مهما كان ضعفه في العربية وإن لم يكن عربياً.
- ٣- وأسلوب الكتابة بالأحرف العربية عند بعض اللغات المنتمية إلى الإسلام كالفارسية والتركية والمالايوية والهاوسا والأوردية وغيرها من اللغات التي تعتبر لغات المسلمين.
- ٤- ومنها قرض مفردات اللغة العربية إلى بعض تلك اللغات المذكورة.
- ٥- العربية كوسيلة مهمة في أداء العبادات المحتاجة إلى التلفظ كالقراءة في الصلاة، والتلاوة، والتلبية في الحج، والتلفظ بالأدعية والأندكار المأثورة وغيرها.
- ٦- وقد أثرت العربية في القراءات القرآنية من حيث إن لكل قارئ دليله المقنع في اللغة، لاسيما إذا كان مثل ذلك القارئ من أصحاب القراءات الصحيحة.
- ٧- ومن بين هذه أوجه تأثير العربية في ثقافتنا، هو نزول القرآن دستور المسلمين نفسه باللغة العربية. وقد تكرر الإقرار بنزول القرآن بهذه اللغة العربية لحكمة

التبيين والتعقل والتدبر المحكم والتفصيل فيما يبلغ إحدى عشرة مرة^{١٩}.

ولكن من أجل الإيجاز ولتحديد صفحات هذا البحث، تختصر الدراسة في هذا الجانب التأثيري للغة العربية على ثقافة المسلمين في ثلاثة نقاط من بين تلك الأوجه المشاركة إليها في هذا المحور. وهذه النقاط تتركز على أسلوب كتابة بعض اللغات المنتمية إلى الإسلام بالحروف العربية، وعلى الألفاظ العربية الدخيلة على تلك اللغات، وأخيراً على آثار العربية في القراءات القرآنية نفسها.

النقطة الأولى: استخدام بعض اللغات الإسلامية الحروف العربية في الكتابة: كانت ظفرة الخط العربي بظهور الإسلام واندفاع المسلمين لتعلم القراءة والكتابة لحفظ القرآن والحديث وتدوينهما وكتابة الرسائل أيضاً. ثم تطور رسم الحرف إلى ما هو عليه الآن. وقد انقسم شكل رسم الحروف إلى أشكال فنية سُميت الخطوط، منها: الكوفي، والنسخ، والثلاث، والفارسي، والرقعة، والديواني^{٢٠}. ولما أسلم بعض البلدان غير العربية، اقتطفوا الخط العربي على كيفية كتابة القرآن في كتابة لغاتهم الأولى، حتى أصبحت الحروف العربية حروفاً لكتابة بعض هذه اللغات إلى يومنا هذا. ومن بين هذه اللغات؛ اللغة التركية، واللغة الفارسية، واللغة المالايوية واللغة الهوسا في نيجيريا على سبيل المثال.

أ- اللغة التركية: اللغة التركية إحدى اللغات التوركية التي تعتبر أسرة فرعية من أسرة اللغات الالتيانية وكانت تكتب حتى السنوات الأولى من قيام الجمهورية عام ١٩٢٣ تكتب بالحروف العربية وكانت الكلمات العربية والفارسية تشكل جانبا كبيرا منها، ولكن الجمهوريين وعلى رأسهم مصطفى كمال أتاتورك طرحوا الحرف العربي واستعاضوا عنه بالحرف اللاتيني وذلك في السنة ١٩٢٩ و عملوا على إحلال التركية مكان العربية^{٢١}.

ب- اللغة الفارسية: اللغة الفارسية هي لغة هندوأوروبية، يتحدث بها في إيران وطاجكستان وأفغانستان وفي العديد من الدول الأخرى. تكتب بالخط العربي بإضافة ٤ حروف: گ، پ، ژ، چ. بعض متكلمي اللغة الفارسية يسمونها دري (في أفغانستان) كم تسمى بالتاجيكية (في تاجكستان)، أثرت اللغة الفارسية على بعض اللغات مثل: التركية العثمانية والأوردو، واللغة العربية، ويتحدث بها حوالي ٥٠ مليون نسمة^{٢٢}.

ت- لغة أردية: هي لغة المسلمين الأساسية في شبه القارة الهندية، واللغة الرسمية لجمهورية باكستان الإسلامية وبعض ولايات الهند. نشأت باندماج الفارسية والعربية والهندية وبشكل أقل التركية، ويتحدث باللغة الأردية أكثر من ٣٠٠ مليون نسمة في شبه القارة الهندية وعدد من دول العالم التي هاجر إليها بعض أبناء هذه اللغة . وقد أصدر مجمع الملك فهد

لطباعة المصحف ترجمة لمعاني القرآن بهذه اللغة أبجدية أردوية مشتقة من العربية مع اختلاف في بعض الحروف^{٢٣}.

ث- اللغة الملايوية: اللغة الملايوية هي لغة أوسترونيسية يتحدث بها الملايويين في جنوب شرق آسيا أساسا البلدان من إندونيسيا وماليزيا وبروناي وسنغافورة وجنوب تايلند وجنوب الفلبين وحتى بالنسبة جزيرة كريسماس في أستراليا. حققت اللغة "لينجوا فرانكا" في المنطقة خلال ذروة في السلطنة مالكا في القرن الخامس عشر والقرن السادس عشر. صار أهمية اللغة الملايوية معروفة في العالم^{٢٤}. وصل العرب المسلمون إلى أرخبيل الملايو في القرن الرابع عشر، وجلبوا معهم ثقافتهم وتقاليدهم العربية، فكان لهم كبير الفضل في تنمية المستوى الفكري والثقافي لدى الملايويين، إذ كانوا يعيشون في عالم الأساطير والخرافات والتقليد الأعمى لملوكتهم وسلطنتهم، فنقلهم الإسلام من ظلمات الجهل إلى عالم النور والإيمان، ومن غياهب الجهل والتخلف إلى ضياء العلم والمعرفة.. وكان الجانب العلمي والأدبي والثقافي من أبرز ما تأثر به الملايو بالعرب، ونخص بالذكر هنا مجال الكتابة، فقد كان الأدب الملايوي في ذلك العصر أدبا لسانيا، ولم تعرف الكتابة عندهم إلا ما أشاره بعض الباحثين من استعمالهم للإشارات والرموز. وبما أن الكتابة العربية أنسب للتعبير والتسجيل في كتابة اللغة الملايوية، لما فيها من سلاسة وسهولة في تهجئة الكلمات مقارنة بغيرها من الثقافات القديمة التي دخلت أرخبيل الملايو، كالثقافة الهندية أو الصينية. أخذ الملايويون ثقافتهم الكتابية من العرب، فاستعاروا حروفهم العربية وصاغوها بأسلوب ملايوي خاص، وأدخلوا فيها بعض التعديلات اللفظية للدلالة على أصوات لا نظير لها في اللغة العربية، وتعرف هذه الحروف بالحروف الجاوية، نسبة إلى جاوة، وهي جزيرة من جزر اندونيسيا، وقد كانت كلمة "جاوة" تطلق على السكان الأصليين في أرخبيل الملايو^{٢٥}. ثم اتسعت رقعة الكتابة الجاوية في جميع مجالات الحياة، فلم تقتصر الكتابة الجاوية على تعاليم الدين الإسلامي فحسب، بل إنها استعملت في التجارة والسياسية والثقافة أيضا، فازدهرت بذلك حركة التأليف والترجمة والمراسلة، فكان السلاطين يرسلون برقياتهم بالكتابة الجاوية في مراسلاتهم السياسية. وقد وجد بعض المؤرخين بعض الرسائل الملايوية القديمة، مكتوبة بالحروف العربية، منها ما أرسل عن طريق السلطان أبو حياة ملك، مملكة (أتشيه) إلى ملوك البرتغال وإنجلترا، وهي مؤرخة في سنة ١٥٢١م، وتتضمن إذنا لهم بعبور سفنهم التجارية، ووجدت هذه الرسائل ضمن الرسائل المخطوطة في مكتبة (بدلين) بجامعة أكسفورد. ثم بسط الاستعمار البريطاني نفوذه في هذا الأرخبيل، حاملين معهم ثقافتهم الغربية، فقاموا بنشرها

بين أبناء الشعب الماليزي العريق، فاستبدلوا بشكل تدريجي الحروف اللاتينية بالحروف الجاوية، وعمموا لغتهم في الدوائر الحكومية والمدارس، إلى أن قطعت أصول الكتابة الجاوية في سنة ١٩٨٤ من السنة الملايوية، إلا في قليل من المحافظات والقرى. وفي عام ١٩٠١م أصدر البريطانيون قراراً رسمياً يفيد بأن الكتابة باللغة الملايوية يجب أن تكون بالحروف اللاتينية، واستمر الحال كما هو عليه إلى يومنا هذا^{٢٦}.

ج- لغة الهاوسا: الهاوسا هي لغة تشادية، تكتب بحروف عربية. يتحدثها ٢٤ مليون شخص كلغة أولى و ١٥ مليون شخص آخر كلغة أخرى. أغلب متحدثي الهاوسا موجودون في النيجر وشمال نيجيريا، وغانا وتوجو وبينين بالإضافة إلى السودان وتشاد. ولكن اللغة تستخدم بين متحدثي لغات أخرى في أغلبية إفريقيا الغربية وخاصة بين المسلمين. الهاوسا لغة رسمية في شمال نيجيريا. وقد أصدر مجمع الملك فهد لطباعة المصحف ترجمة لمعاني القرآن الكريم بهذه اللغة^{٢٧}.

هذا، فالأبجدية العربية تتكون من ٢٨ حرفاً، هم: ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي وهناك لغات أخرى تستعمل الأبجدية العربية للكتابة ومنها: الأردو والفارسية والكشميرية والبشتونية والطاجيكية والتركستانية (زنجيانغ) والكردية وبهاسا (بروناي وأتشه وجاوي ماليزيا)^{٢٨}.

النقطة الثانية: الألفاظ العربية الدخيلة في لغات المسلمين: وخير مثال لهذه النقطة تتمثل أسلوب أعداد لغة الهاوسا حيث نسمعهم يقولون عشرين، ثلاثين، أربعين، خمسين، ستين، سبعين، ثمانين وتسعين. وإنما يكون الفرق بينها وبين اللغة العربية في هذه الأعداد في عدم اعتبار دور الإعراب بحيث أنهم ينصبونها دائماً ويلفظون الخاء بالحاء في العدد "خمسین"، ويفتحون باء "سبعین". ويصدر معظم ألفاظ لغة الهاوسا من الأصول العربية.

وإذا نظرنا إلى اللغة الملايوية، رأينا أنها كذلك مملوءة بمفردات مشتقة من الأصول العربية، فنسمع ونقرأ كلمات في تلك اللغة كـ "Syair" أي شعير في اللغة العربية، و "Pinggan" أي فنجان باللغة العربية. وقد يُسمَعُ بعض تراكيب مقولة في اللغة الملايوية ويكون جميع عناصرها من الأصول العربية كقولهم في الأعياد الإسلامية: Maaf Zahir Batin، ويعني هذا التركيب أن القائل به يريد العفو الظاهر والباطن أو العفو من الإثم الظاهر والإثم الباطن من مخاطبه. وإذ رُكِّبَت هذه العبارة بأسلوب ملايوي، فجميع عناصرها من العربية؛ فـ Maaf أو معاف مأخوذ من العفو، و Zahir من الظاهر كما في معنى العبارة، و Batin من الباطن.

النقطة الثالثة: آثار العربية في القراءات القرآنية المختلفة: المقصود بالقراءة القرآنية

في الاصطلاح هو أنها علم يُبحث فيه عن صور نظم كلام الله تعالى من حيث وجوه الاختلافات المتواترة حتى يُصان كلام الله عن تطرُق التحريف والتغيير. أو كما قال ابن الجزري: "القراءات: علم بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها معزواً لناقله"^{٢٩}. ولقد اشترط أئمة القراءات لصحة القراءة تحقيق أمور عدة لا بد من توافرها. وهي ما تعرف بأركان القراءة أو ضوابطها أو شروطها، وهي:

١- صحة السند: فصحة السند أمر لا بد منه، وهو أعظم ضوابط القراءة وقواعدها؛ لأن القراءة سنة متبعة ونقل محض.

٢- وموافقتها للغة العربية ولو بوجه: يراد بها أن توافق القراءة وجهاً من وجوه النحو، سواء أكان فصيحاً أم أفصح، مجمعاً عليه أم مختلفاً فيه اختلافاً لا يضر مثله.

٣- وموافقتها للرسم العثماني ولو احتمالاً.

وبالشروط الثاني من بين شروط قبول صحة قراءة من القراءات القرآنية، أدرنا بوعينا أن للغة العربية دوراً مهماً جداً في تمييز الصحيحة من الشاذة، والقراءات القرآنية جزء لا يتجزأ من ثقافتنا الإسلامية لأن الوحي هو المصدر الوحيد لهذه القراءات الصحيحة. فينبغي التنبيه هنا على أن أي جهد يبذله أي أحد في خدمة القراءات هو في الحقيقة؛ جهد في خدمة الوحي الأمين الذي جاءت عبره القراءات المتواترة؛ ذلك أن القراءات القرآنية المتواترة جميعاً، قرأ بها النبي ﷺ أصولاً وفرشاً، وقد تلقاها عنه ﷺ خيار أصحابه من بعده وأقرؤوا بها الناس، وبذلك فإن سائر القراءات المتواترة توقيفية، لا مجال فيها لأدنى اجتهاد^{٣٠}.

التحديات في وجه الثقافة العربية الإسلامية

بدأت الحملات التغريبية توجه إلى الثقافة العربية من خلال أرسخ الحصون وأقواها، وهو الإسلام نفسه. وقد حاولوا عدة مرات وما زالوا في الدعوة إلى التفرقة بين الدين والقومية العربية بل بين الإسلام واللغة التي أنزلت بها دستور الأمة الإسلامية نفسها أي العربية. ولقد واجهت اللغة العربية أقصى ألوان التحدي في سبيل القضاء على وحدتها، وتغليب العاميات الإقليمية عليها. وقد بدأت الحملة من منطلق مقارنة اللغة العربية باللغة اللاتينية التي دخلت المتاحف محلية الطريق للغات الإقليمية واللهجات المحلية.

وبالجملّة فإن التحديات الصادرة من قبل هؤلاء المغرّبين والمستشرقين يمكن أن تشمل وتتمثل على هذه المحاولات التالية:

- ١- المحاولة في إيقاف اللغة العربية عن النمو في الأوطان الإسلامية بما فيها الدول العربية وغير العربية علمًا أنها هي لغة الفكر والثقافة والعبادة لدى هؤلاء المسلمين الذين قد يبلغ عددهم حاضراً حوالي 1.4 billion Muslims, making it the second largest religion in the world³¹. أي ١،٤ مليار.
- ٢- والمحاولة المتواصلة في تبديل الفصحى بالعامية في كثير من البلدان العربية وهيأوا فرصة المنافسة لها على العربية الفصحى.
- ٣- والسعي في خلق لغة وسطى بين العامية والفصحى، وذلك لإتزال مستوى الثقافة العامة إليها، وعزل اللسان العربي والثقافة عن مستوى القرآن الكريم من الفصاحة.
- ٤- المحاولة في هدم دولة الإسلام والقضاء عليها، وقد سلخوا في تحقيق ذلك طريق تجزئة الأمة الإسلامية وتفتيتها، فأثاروا النعرات الإقليمية والقوميات، وجندوا لذلك أعواناً لهم داخل ديار المسلمين.
- ٥- والمحاولة في الغارة على حضارة الإسلام وثقافته سعياً وراء هدم عقائده وأفكاره، ونشر الأفكار الغربية بديلة عنها.
- ٦- الغزو الفكري عن طريق التبشير: أخذت أوروبا تغزو العالم الإسلامي عن طريق التبشير باسم العلم والإنسانية تمهيداً لاستعمار العالم الإسلامي كله. ورصدت لذلك الأموال الضخمة، وبعد جهود متواصلة استمرت عشرات السنين انتشرت الجمعيات التبشيرية في كثير من البلدان الإسلامية، وكان معظمها جمعيات إنجليزية وفرنسية وأمريكية وعن طريقها تغلغل النفوذ الغربي في البلاد الإسلامية. وأصبحت هذه الجمعيات مع الزمن هي الموجهة للنعرات والعصبية، والمسيطرة على توجيه المتعلمين من المسلمين فكانوا نقمة على أمتهم لمشاركتهم المبشرين في تنفيذ مخططاتهم وتحقيق أهدافهم^{٣٢}. ومن وسائل هذه حركة التبشير، التعليم بإنشاء الكليات الجامعية في مراكز بلدان العالم الإسلامي^{٣٣} كالكلية السورية الإنجيلية التي أقاموها في بيروت عام ١٨٦٥ وهي المسماة الآن بالجامعة الأمريكية. ولم يكتفوا ببيروت بل أقاموا كلية في القاهرة وأقاموا كلية "روبرت" في استنبول، وكلية لاهور، وكلية "غوردن" في الخرطوم، وإلى جانب ذلك الجامعة اليسوعية في بيروت^{٣٤}. ومن الوسائل، تأسيس الجمعيات المختلفة: "جمعية الفنون والعلوم" و"الجمعية العلمية السورية". وأخطر هذه الجمعيات "الجمعية السرية" التي تأسست

في بيروت سنة ١٨٧٥م. وعن طريق هذه الجمعيات تمكنت أوروبا من القضاء على الخلافة العثمانية وتمزيق العالم الإسلامي وبسط نفوذها السياسي والثقافي والعسكري عليه^{٣٥}. ومنها التطبيب، وتأسيس المكتبات والطباعة والصحافة والنشر، والعمل الاجتماعي^{٣٦}.

الاحتفاظ بالآثار اللغوية للثقافة العربية الإسلامية:

بحكم أن الثقافة العربية الإسلامية تختلف عن غيرها من الثقافات الأخرى غربية كانت أو شرقية من حيث الأسس والمقومات والأهداف، فالثقافة الإسلامية تستمد كيانها من الإسلام متمثلاً في كتاب الله وسنة رسوله بينما تقوم الثقافة الغربية على استمداد مصادرها من الفكر اليوناني والقانون الروماني وتفسيرات المسيحية التي وصلتها. والثقافة الإسلامية تهدف إلى نشر العدل والأخوة الإنسانية بين كافة الأجناس والفئات البشرية، بينما الثقافة الغربية تهدف إلى استغلال الغني للفقير والعظيم للحقير واستعباد الناس بعضهم بعضاً واستعمار القوي للضعيف والتسلط على خيرات البلاد واستخدامها وفق ما يحقق لهم النفع والمصلحة الخاصة.

ومن هنا يبدو الفرق واضحاً بين الثقافة الإسلامية وغيرها من الثقافات الأخرى، كما يتجلى بوضوح خطأ القول بوحدة الثقافة العالمية، "ولو قيل وحدة المعرفة العالمية لكان ذلك مقبولاً، لأن المعرفة تضم المعارف والعلوم العامة التي هي ملك للبشرية كلها. ذلك لأن الثقافات ذاتية وخاصة ومتصلة بأممها لا تنفك عنها، وهي من أجل ذلك لا تنصهر ولا تذوب في بوتقة واحدة، ولكنها تتلاقى وتتعارف ويأخذ بعضها من البعض الآخر ما يزيده قوة، ويرفض بعضها من البعض الآخر ما يضاها وجوده أو يتعارض مع الأصول الأساسية لمقومات فكره وكيانه وذاتيته"^{٣٧}.

وإذا كان هذا الفرق مما يميز الثقافة العربية الإسلامية ويفوقها أو يفصلها عن الثقافات الأخرى، فلا حاجة للمسلمين إلا إلى الاحتفاظ على الآثار اللغوية التي من خلالها تتمثل الثقافة وتحيا في حياتهم اليومية من النواحي التعبيرية. هذا، وقد قال الله تعالى: ﴿وَلَنْ أَتَّبِعَ أَهْوَاءَهُمْ بَعْدَ الَّذِي جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾^{٣٨}. وقال عليه الصلاة والسلام: "من رغب عن سنتي فليس مني"^{٣٩}.

وإذ لم تكن اللغة العربية في نظر المسلم مجرد أداة للتخاطب أو التفاهم أو مصطلحات لمسميات الأشياء لتمييز بعضها عن بعض، وإنما هي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي

الشريف، فهي لغة التشريع الذي يضبط حياة الناس وينظمها في كل زمان ومكان، وبغيرها يستحيل الاجتهاد لأن نصوص القرآن والسنة لا يمكن فهمها إلا بها، فهي شرط أساسي فيه^{٤١}، وهي رهينة على جميع الأفراد المسلمين عربهم وغير العرب منهم أن يقوموا بمساهماتهم تجاه الاحتفاظ على الآثار اللغوية لهذه الثقافة العربية الإسلامية حتى لا تنقرض فتذوب مع الزمن والظروف بكيد أعدائها وأعداء المسلمين أنفسهم.

ويشترط للقيام بهذه المساهمة فهم خصائص الثقافة العربية الإسلامية حتى يتسنى استيعاب الفكرة والعمل الناجح بمقتضياتها، وتتمثل الخصائص في هذه العناصر التالية:

أ- التوازن: إن الإسلام يدعو إلى التوازن والوسطية في كل شيء، ولأجل ذلك عُرف بالوسطية، فالإنسان المسلم يرى نفسه أنه ليس مفردًا، بل هو في جماعة، وهو كالأخرين من الناس ليس في أصله خيرًا مطلقًا، وليس شرًا مطلقًا، بل خلق سويًا محايدًا، فهناك توازن وثيق بين الجسم والعقل والروح. فلا يجوز الاهتمام بالقيم الروحية على حساب القيم المادية بل الموازنة بينهما. قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ﴾^{٤٢}. وقال الرسول ﷺ: "ليس بخيركم من ترك دنياه لآخرته وليس بخيركم من ترك آخرته لدنياه"^{٤٣}.

ب- التكامل: أما التكامل، فمعناه أنه لا يتناول أحد الجوانب دون الآخر، فهو يتناول كل شيء حتى الإنسان والحياة كلاً متكاملًا مع المجتمع الذي يعيش فيه. فالثقافة الإسلامية ثقافة متكاملة لم تترك أمرًا من أمور الدنيا والآخرة ولا فعلًا من أفعال الإنسان ولا تصرفًا من تصرفاته ولا اتجاهًا من اتجاهاته إلا أعطته حكمه الشرعي، ووضعت في ميزانه الحقيقي وجعلت كل ذلك مرتبطًا بالعقيدة الإسلامية برباط وثيق محكم. قال تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ﴾^{٤٤}. فهذا التكامل كان من خصائص هذه الثقافة ومميزاتها البارزة.

ت- الوظيفية^{٤٥}: وتعني هذه الفكرة أن يكون إنتاج جميع الأفراد المسلمين في وظيفة خدمة المجتمع الإسلامي.

ث- فكر رباني: وذلك أن مصدر الثقافة العربية الإسلامية، هو الوحي؛ الكتاب والسنة. وهذا يبعدها عن التناقض والضلال والانحراف، ويجعل التزام العمل ينبع من داخل النفس.

ج- العموم والعالمية^{٤٥}: إن الثقافة الإسلامية ثقافة إنسانية عامة لا تفرق بين إنسان

وإنسان، فهي صالحة لأن تكون ثقافة لكل إنسان بغض النظر عن لونه ودمه وموطنه، فهي عامة لجميع البشر في كل زمان ومكان، فليست خاصة بقوم ولا محصورة بمكان ولا محدودة بزمان. والإسلام يحارب كل دعوة عنصرية، وقد حذر الرسول ﷺ من مثل الدعوات فقال: "ادعوها فإنها منتنة"^٦. وقال: "ليس منا من دعا إلى عصبية"^٧. ومن المعلوم أن الإسلام خاطب الإنسان منذ بعثة الرسول ﷺ، فقد أعلن الوحي أن محمداً رسول الله إلى الناس أجمعين. قال تعالى: ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا﴾^٨.

ح- فكر ذو قيم ومثل سامية^٩: إن الثقافة الإسلامية مبنية على الإيمان بالله واليوم الآخر وهذا الأساس للثقافة الإسلامية هو أقوى دوافع الخير، وأقوى باعث لوجود القيم والمثل في الحياة. هذه القيم لها وزن واعتبار، فهي لا تنحني أمام المصالح الفردية والفوائد المالية، ولا توزن بالمادة، لأنه لا يوجد معيار للمقارنة توضع فيه. قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ﴾^{١٠}.

خ- الإيجابية^{١١}: أي معطاء فهو مصدر لكل خير، يحدث آثاراً طيبة ملموسة في حياة معتنقيه، فهي تدفع الإنسان إلى العلم والعمل والتخلق بالأخلاق الحسنة، وتغرس في نفسه التعاون والإيثار، وتخرجه من الجمود الفكري وتدفعه إلى التفكير العميق المستنير والتأمل والتدبير كما تدفعه إلى القوة والعزة. وهذا الفكر يشعر الإنسان الملتزم به بضخامة مسؤوليته وبأهميته في الحياة الدنيا، وأنه لم يخلق عبثاً. فهو ذلك الإنسان الذي تراه مؤمناً عابداً، عاملاً مفكراً محبباً للخير نزاعاً إليه، كارهاً للشر منفراً منه، يتعاون على البر والتقوى لا على الإثم والعدوان.

الخاتمة

بما أن الغربيين قد حاولوا كل محاولاتهم في سبيل التفريق بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية، بل بينها وبين الدين نفسه، إما بسبب الجهل أو الكيد على كليهما، وهم قد قاموا منذ الزمن القديم البعيد بهذه المحاولة بكل ما أتيح لهم من وسيلة من الوسائل، ولم ينجحوا. وإذ كانت المساهمة التطويرية بين اللغة العربية وثقافة المسلمين أمراً تبادلياً لأن المسلمين كان لهم دور مهم لا يُنسى في تاريخ تطوّر اللغة العربية بإنشاء علوم لغوية متعددة تعين إحياء اللغة وإبقائها وانتشارها إلى أنحاء العالم حتى اعتبارها لدى الأمم المتحدة، فإن الآثار التي كانت من قبل اللغة العربية كذلك مما لا ينساها التاريخ الإسلامي. وكان من الممكن في

هذا البحث التطرق إلى بعض من هذه الآثار ومظاهرها في بعض البلدان الإسلامية أو بعض اللغات المنتمية إلى الإسلام. وقد أثرت اللغة العربية في كتابات بعض لغات المسمين بما فيها اللغة الفارسية، واللغة الملايوية، واللغة التركية، ولغة أوردية، ولغة الهاوسا وغيرها من اللغات المنتمية إلى الإسلام. وكذلك أثرت اللغة العربية في بعض تلك اللغات من ناحية توفيرهم ببعض الكلمات المستخدمة في تعبيراتهم اليومية إلى الآن، كما أن من آثارها الكبرى هو دورها في اختلاف القراءات القرآنية تسهياً للمسلمين منذ عهد رسول الله ﷺ حتى يومنا هذا.

وإذا علم المسلمون أهمية هذا التأثير وذلك التأثير بين اللغة العربية وثقافة المسلمين العربية والإسلامية، فكان من المستحسن، أن يقوم كل واحد منهم بدوره في الدفاع عن اللغة وثقافتها حتى لا تنقرض أية منهما تجاه العداوة الفكرية التي تحاول التفريق بينهما وتغييرهما إلى ما تكون عليه ثقافتها التي لا تكون لها ما تكون للغة العربية من خصائص متميزة. وأي جهد بذله أحد في سبيل الاحتفاظ على آثار اللغة العربية المحمودة المتعلقة بالدين على هذه الثقافة حتى لا تتعرض الثقافة للجوانب السلبية النابعة عن التغيرات الثقافية في العصر الحاضر، فهو في الدفاع عن دين الله، علماً أن الأخذ والعطاء بين الثقافة العربية الإسلامية وبين ثقافات غير المسلمين من الغرب أو من الشرق ومن غيرهما ليس بحرام إذا كانت تلك عملية الأخذ والعطاء غير ما تتعرض بالأصول والمبادئ الإسلامية من ناحية العقيدة والعبادة الصحيحة والمفاهيم الدينية الضرورية.

هذا، ويمكن من خلال هذا العمل الصغير، التوصل إلى ما تأتي من نتائج:

- ١- وجود الصلة الوثيقة بين اللغة العربية وثقافة المسلمين.
- ٢- لثقافة المسلمين العربية خصائص لا توجد في الثقافات الأخرى، منها التوازن، والتكامل، والوظيفة، وفكر رباني، والعموم والعالمية، وفكر ذو قيم ومثل سامية.
- ٣- المساهمة في الاحتفاظ على التراث الإسلامي وعلى الآثار اللغوية للثقافة الإسلامية مهمة جداً وهي من واجبات جميع أفراد المسلمين العرب وغير العرب.

الهوامش:

- ١ - الجندي، أنور، الثقافة العربية: إسلامية أصولها وانتمائها (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢م)، الطبعة الأولى، ص ٤٤٤.
- ٢ - الخالدي، محمود، الأصول الفكرية للثقافة الإسلامية (عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م) الطبعة الأولى، ج ١، ص ٧.
- ٣ - محمود، حسن أحمد، الإسلام والثقافة العربية في أفريقيا (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٦م) الطبعة الثالثة، ص ٤.
- ٤ - الأصول الفكرية للثقافة الإسلامية، ج ١، ص ٤٦.
- ٥ - المرجع نفسه.
- ٦ - عوض، يوسف نور، المقومات الإسلامية للثقافة العربية، (بيروت: دار القلم، د.ت)، ص ٥.
- ٧ - الموسوعة العربية العالمية (الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م) الطبعة الأولى، مج ٢١، ص ١٢٨.
- ٨ - المرجع نفسه.
- ٩ - الثقافة العربية إسلامية أصولها وانتمائها، ص ٣٦.
- ١٠ - المرجع السابق، ص ٣٧.
- ١١ - المرجع نفسه.
- ١٢ - المرجع السابق، ص ٣٨.
- ١٣ - المرجع نفسه.
- ١٤ - المرجع نفسه.
- ١٥ - المرجع السابق، ص ٣٩.
- ١٦ - المرجع نفسه.
- ١٧ - المرجع السابق، ص ٤٠.
- ١٨ - العمایرة، محمد حسن، الفكر التربوي الإسلامي (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م) الطبعة الأولى، ص ٤٦.
- ١٩ - انظر: سورة النحل: ١٠٣، وسورة الشعراء: ١٩٥، وسورة فصلت: ٤٤، وسورة يوسف: ٢، وسورة الرعد: ٣٧، وسورة طه: ١١٣، وسورة الزمر: ٢٨، وسورة فصلت: ٣، وسورة الشورى: ٧، وسورة الزخرف: ٣، وسورة الأحقاف: ١٢.
- ٢٠ - الموسوعة العربية العالمية، مج ٢، ص ٥٥٧.

²¹ http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%AA%D8%B1%D9%83%D9%8A%D8%A9

²² http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D9%81%D8%A7%D8%B1%D8%B3%D9%8A%D8%A9

- ²³ <http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%B1%D8%AF%D9%8A%D8%A9>
- ²⁴ <http://ms.wikipedia.org/wiki/Templat:TentangBahasaMelayu>
- ²⁵ <http://www.aljazeeraatalk.net/forum/archive/index.php/t-70408.html> و
<http://www.aljazeeraatalk.net/forum/upload/6/1189586842.jpg>
- ²⁶ <http://www.aljazeeraatalk.net/forum/archive/index.php/t-70408.html> و
<http://www.aljazeeraatalk.net/forum/upload/2152/1189330194.jpg>
- ²⁷ - http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%88%D8%B3%D8%A7
- ²⁸ - http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A8%D8%AD%D8%B1%D9%88%D9%81_%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9
- ²⁹ - الفضلي، عبد الهادي، القراءات القرآنية: تاريخ وتعريف (بيروت: دار القلم، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م) ط٢، ص ٥٥.
- ³⁰ - الحبش، محمد، القراءات المتواترة وأثرها في الرسم القرآني والأحكام الشرعية (بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م) الطبعة الأولى، ص٢٦.
- ³¹ - http://en.wikipedia.org/wiki/Muslim#_note-1
- ³² - الزين، سميح عاطف، الإسلام وثقافة الإنسان (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١م)، ط٧، ص٤٢٧-٤٢٩.
- ³³ - الخالدي، مصطفى و فروخ، عمر، التبشير والاستعمار، ص٤٧.
- ³⁴ - المرجع السابق، ص٩٠.
- ³⁵ - التميمي، عز الدين الخطيب، نظرات في الثقافة الإسلامية (عمان- الأردن: دار الفرقان، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م)، ط٤، ص٣٨.
- ³⁶ - المرجع السابق، ص٣٨-٤٠.
- ³⁷ - الأصول الفكرية للثقافة الإسلامية للدكتور محمود الخالدي، ص٧٥-٧٦.
- ³⁸ - سورة البقرة: ١٢٠.
- ³⁹ - رواه الترمذي ومسلم وأحمد.
- ⁴⁰ - الفكر التربوي الإسلامي للدكتور محمد حسن العميرة، ص٤٦.
- ⁴¹ - سورة القصص: ٧٧.
- ⁴² - رواه ابن عسكروالديلمي.
- ⁴³ - سورة النحل: ٨٩.
- ⁴⁴ - أبو العيين، أصول الفكر التربوي الحديث، (القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت)، ص١٤٦-١٤٧.
- ⁴⁵ - نظرات في الثقافة الإسلامية لعز الدين الخطيب التميمي، ص٢٣.
- ⁴⁶ - رواه مسلم في صحيحه عن جابر.
- ⁴⁷ - رواه أبو داود عن جبير بن مطعم.

٤٨ - سورة الأعراف: ١٥٨.

٤٩ - نظرات في الثقافة الإسلامية، ص ٢٧.

٥٠ - سورة الأنفال: ٢٤.

٥١ - نظرات في الثقافة الإسلامية، المصدر السابق، ص ٢٦.

انتشار اللغة العربية في بلاد الهند والبنجاب (بلاد باكستان الحالية) وأثرها في اللغة السنديّة في عهد العلاب في العصرين الأموي والعباسي

الدكتور عبد الله مبشر الطرازي
الإسناد المشارك بقسغ اللغة العربية. كلية الآداب
جامعة الملك عبد العزيز - جدة
المملكة العربية السعودية

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا وحبينا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

سعادة رئيس الجلسة .. أيها الحضور الكريم - السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد- فيسرنى أن أكون في رحاب هذه الجامعة الإسلامية العالمية في مدينة كوالا لمبور عاصمة ماليزيا، بصفتي أحد المشاركين في هذا المؤتمر العالمي الذي ينعقد لبيان مكانة اللغة العربية وآدابها وإسهاماتها في البناء الحضاري للأمة الإسلامية. وعنوان موضوع بحثي هو "انتشار اللغة العربية في بلاد الهند والبنجاب (بلاد باكستان الحالية) وأثرها في اللغة السنديّة في عهد العرب في العصرين الأموي والعباسي" وهي إحدى اللغات المعروفة في باكستان الحالية. إن انتشار اللغة العربية في مختلف الأقطار ولدى مختلف الأمم، وتغلبها على لغات عديدة وتأثيرها في لغات كثيرة إنما هو حدث من الأحداث العظيمة في تاريخ اللغات في العالم.

سر قوة اللغة العربية:

إن سر قوة اللغة العربية يرجع إلى أنها لغة القرآن الكريم الذي هو دستور المسلمين، فهذه القوة في التغلب والتأثير والانتشار هي في الحقيقة قوة إلهية وضعها الله في اللغة العربية المباركة.

ويرجع الفضل أيضا في انتشارها بين الشعوب المختلفة إلى أخلاق العرب، وعلى معاملتهم الحسنة مع شعوب البلاد المفتوحة أيام الفتوحات الإسلامية، فقد كانت أعمالهم

مطابقة لتعاليم الإسلام الحميدة لخير البشرية.

وهناك عوامل أخرى تعود إلى خصائص اللغة العربية التي ما دخلت بيئة من البيئات إلا اجتذبت إليها اهتمام الناس، وبخاصة الموهبين منهم، فكانوا يقبلون على تعلمها فلا تكاد تلامس شفاف قلوبهم حتى يعلنوا إيمانهم بعظمة هذه اللغة المقدسة، ويسجدوا أمام محرابها الأزالي^١.

إن اللغة العربية بحلاوتها ومرونتها، وكثرة اتساعها في شرح العلوم وتفسيرها، وبجمالها المتمثل في إعرابها وتعبيرها، وإعجازها وإيجازها، ومترادفاتها وأمثالها وكثرة معانيها، وقد اجتذبت إليها جماعة من العلماء الذين عكفوا على أسرارها يدرسونها بشوق وصبر ونهم، وما زالوا حتى ملكوا عنانها كأكبر أبناء لها- واتخذوها أداة طيبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم^٢، وقد تجاوز عدد العلماء المسلمين الذين صنفوا باللغة العربية من غير العرب المئات، وكلهم ذوو باع طويل في التدوين والتأليف، فمن هؤلاء عبد الله بن المقفع مترجم كتاب كليله ودمنة، وبيدع الزمان الهمداني مبتكر فن المقامات، وقابوس ابن وشمكير صاحب رسائل البلاغة وابن مسكويه صاحب الشفاء في الفلسفة والقانون في الطب، والثعالبي صاحب يتيمة الدهر، والبيروني صاحب الآثار الباقية عن القرون الخالية وعشرات من الكتب العلمية، والخوارزمي صاحب مفاتيح العلوم، والزمخشري صاحب أساس البلاغة، والشهرستاني صاحب الملل والنحل وغيرهم كثيرون^٣.

ومن أهل السند مثلاً أبو معشر نجيح السندي (المتوفى سنة ١٧٠هـ) صاحب كتاب فن المغازي^٤ وأبو عطاء أفلح بن بسار السندي (المتوفى سنة ١٨٠هـ) صاحب قصائد رائعة بالعربية وبعضها مذكورة في ديوان الحماسة لأبي تمام الشاعر العباسي المعروف^٥ ومئات غيرهم من العلماء الكبار الذين دونوا باللغة العربية مؤلفاتهم في العلوم العربية الإسلامية والعلوم الأخرى المختلفة وقدموا للإسلام أجل خدمات.

وكانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في دوائر الحكومة العربية في كثير من البلاد المفتوحة في العصر الأموي والعصر العباسي، مما شجع ذلك سكان تلك البلاد وبخاصة الطبقة العالية المتعاونة مع العرب في الحكم والإدارة على تعلم اللغة العربية، كما رغب في تعلمها الكثير من سكان بلاد السند بعد دخولهم في الإسلام لحاجتهم إلى فهم تعاليم الدين الحنيف، وفضلاً عن مشاركة أهل السند مع العرب في العمل والجيش والمصنع والمزرعة، تلك المشاركة الميدانية حتمت عليهم المشاركة في اللغة أيضاً، وبهذه الطرق انتشرت اللغة العربية بين الشعب السندي والملتاني مع بقاء اللغات المحلية مستعملة في تلك البلاد في

عهد العرب.

انتشار اللغة العربية في العصر الأموي:

كانت في العصر الأموي معرفة اللغة العربية في بلاد السند تتوقف على الطبقة العالية من الزعماء والأعيان من أهل البلاد المتعاونين مع الطبقة الحاكمة من العرب في إدارة شؤون البلاد، وكذلك على طبقة المثقفين والموظفين وغيرهم، ولكن لم يكن جميع الشعب على معرفة باللغة العربية في ذلك العصر.

وكان بعض من أهل السند، حتى في السنوات الأولى من الفتح العربي، يعرفون اللغة العربية، فمثلاً كان بمدينة الديبل رجل سندي يسمى قبله بن مهترانج، وكان يشؤف على سجن البيبل الذي كان بعض العرب التجار والنساء المسلمات مسجونين فيه بعد حادثة اختطاف السفينة العربية قبل الفتح العربي لبلاد السند وقد دخل هذا الرجل السندي في الإسلام على يد الفاتح محمد بن القاسم سنة ٩٢هـ، فأرسله مترجماً لرئيس الوفد العربي إلى ملك السند داهر لتوجيه الإنذار إليه، ثم عينه مشرفاً على الشؤون المالية في مدينة الديبل^١.

انتشار اللغة العربية في العصر العباسي:

وفي العصر العباسي، بعد أن انتظمت الأمور الغدارية للدولة العربية في بلاد السند والملتان، وبعد أن أقام العرب مدناً جديدة ومساجد كثيرة وزاد عدد العلماء العرب، ومعهم العلماء السند العارفين باللغة العربية، أخذت اللغة العربية في الانتشار بسبب اهتمام أهل السند والملتان بها، ولاسيما بعد دخول الكثيرين منهم في الإسلام، ودراستهم للعلوم الإسلامية، وفضلاً عن الاهتمامات الخاصة من جانب بعض المفكرين العرب بنشر اللغة العربية التي تعتمد عليها العلوم الإسلامية في انتشارها في تلك البلاد لخير أهل السند والملتان، فقد اهتم بهذا العمل الجليل علماء الذين واللغة ورجال القضاء، وحتى المترجمون العارفون باللغتين العربية والسندية، فقد كانت لهم مجالس علمية لتدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية.

في القرن الثالث الهجري، أي بعد قرن ونصف من فتح العرب لبلاد السند حين نشطت حركة التدوين والتأليف عند العرب في عهد العباسيين، وبدأ المؤرخون العرب وكتابهم وسياحهم يهتمون بأمور بلاد السند والملتان وجمع المعلومات عنها، ويذكرونها في كتبهم ومذكراتهم.

وفي القرن الرابع الهجري أي بدأ كثير من هؤلاء المؤرخين والجغرافيين والسياح العرب يحضرون بأنفسهم إلى بلاد السند والملتان لجمع أخبارها عن طريق الاتصال الشخصي بالحكام

والعلماء، وقد سجلوا في مؤلفاتهم تلك الأخبار والمعلومات المختلفة، وما يتعلق بانتشار اللغة العلابية بالتدرج في بلاد السند والملتان.

فهذا المسعودي المؤرخ الكبير الذي زار بلاد السند سنة ٣٠٣هـ، يشير إلى وجود كثير من العلماء العرب الكبار والقضاة والخطباء الأفاضل الذين يبذلون الجهود لخدمة اللغة العربية ونشرها، وأن الناس في هذه البلاد يقدسون اللغة العربية، وكثيرون منهم يتحدثون بها، ولاسيما الطبقة الحاكمة والخواص من أهل السند^٧.

وهناك ابن حوقل الرحالة المعروف الذي زار بلاد السند والملتان سنة ٣٤٠هـ، حيث يشير إلى أن اللغة العربية حتى منتصف القرن الرابع الهجري كانت لا تزال مستعملة في الدوائر الحكومية ودور القضاء والأسواق التجارية، ومانت هي اللغة المفضلة عند الخواص، وأما العوام في بلاد السند والملتان ومدنها الكثيرة فكانوا يتكلمون باللغة السندية واللغات المحلية الأخرى في حياتهم العامة^٨.

وأما الأصبخري الجغرافي الكبير (القرن الرابع الهجري) فيشير إلى توسع انتشار اللغة العربية، فقد كان أهل السند في مدينة المنصورة العاصمة وما حولها من المدن الكبيرة يتكلمون باللغة العربية وكذلك بلغتهم المحلية، وأهل الملتان وأكثرتهم من العرب والمسلمين والأقلية من الكفار يتحدثون باللغة العربية بجانب اللغة البنجابية المحلية، وأهل الديبل وقراها البالغ عددها نحو مائة قرية بالرغم من أن معظم السكان فيها من الكفار والأقلية من المسلمين الذين يعملون في التجارة فإن كلامهم سندي عربي مشترك^٩.

وقد ظلت اللغة العربية في بلاد السند حتى القرن الخامس الهجري لغة رسمية مستعملة في الدواوين الحكومية، ودور القضاء والمدارس والمعاهد والأسواق التجارية الكبيرة، وكانت لغة الطبقة الحاكمة والطبقة العالية والعلماء والخواص من أهل السند والملتان وأهالي المدن المعروفة في تلك البلاد، وأكثر من ذلك فإن أغلبية الشعب السندي من العوام أيضا في مدن السند وفي الملتان كانوا قد بدأوا في الاهتمام باللغة العربية، ولو لا زوال الحكم العربي منها في سنة ٤١٦هـ لكان للغة العربية شأن آخر، وقد حدث مثل ذلك بالنسبة لحركة انتشار اللغة العربية في كثير من البلاد المفتوحة الأخرى، وقد تركت اللغة العربية أثرها في كثير من اللغات في حدود ١٠% إلى ٤٠% من حيث المفردات اللغوية، وقسطا وأفرا من حيث قواعدها وأصولها البيانية والبلاغية، وكان من نتيجة ذلك أن ٣٢ لغة شرقية تكتب بالحروف العربية في الوقت الحاضر.

وفي القرن الخامس الهجري انتقل حكم بلاد السند والملتان من العرب إلى الغزنويين

الذين روجوا اللغة الفارسية في تلك البلاد مكان اللغة العربية، لأن الفارسية كان لغة الدولة الغزنوية وبذلك صارت الفارسية منذ ذلك العهد لغة الثقافة والتعليم لقرون عديدة في بلاد السند والملتان، وفي بعض الأقاليم من بلاد الهند.

ولكن اللغة العربية لم تفقد أهميتها العلمية والروحية التي لا تزال باقية في تلك البلاد بين المسلمين إلى يومنا هذا، بالرغم من سيطرة اللغات الأخرى على شعوب تلك المناطق، وقد استمرت اللغة العربية مع العلماء والمتقنين الكبار الذين ألفوا عشرات الكتب القيمة في العلوم المختلفة باللغة العربية، إيماناً منهم بقدر هذه اللغة وقديستها عند المسلمين لكونها لغة القرآن الكريم والدين الإسلامي، ويجب أن تكون هي لغة العلوم الإسلامية التي لا يمكن لها أن تتقدم وتنتشر إلا باللغة العربية.

وهكذا قدم العلماء العرب ومعهم العلماء السند خدمة كبيرة للإسلام بنشر لغته العظيمة، وعلومه المقدسة وأحكامه الإلهية التي تقود البشرية نحو سعادة الدارين، وقد كانت ثمرة جهود هؤلاء العلماء المسلمين في بلاد السند والملتان (في عهد الدولة العربية الإسلامية التي استمرت بها من سنة ٩٢هـ إلى سنة ٤١٦هـ) قيام دولة إسلامية كبيرة في القرن العشرين، وأعني بها جمهورية باكستان الإسلامية.

نشأة اللغة السندية ونموها وتطورها في ظلال اللغة العربية
اللغات الموجودة في باكستان:

توجد في باكستان الإسلامية في الوقت الحاضر خمس لغات، وهي: السندية والبنجابية والبلوجية والبشتو والأردية، وكل وحدة منها تخص سكان إقليم من الأقاليم بها، ولكن جميعها تكتب بالحروف العربية، وبها أيضاً نحو ٣٠% من الكلمات العربية، على أن معظم سكان باكستان يعرفون الأردية ويتحدثون بها، بينما تعتبر السندية أقدم هذه اللغات، وقد بحث علماء اللغة في تاريخ اللغة نشأتها وصلتها باللغات الأخرى من بينها اللغة العربية.

اختلف الباحثون حول نشأة اللغة السندية، وقدم كل فريق منهم نظرية تختلف قليلاً أو كثيراً عن غيرها من النظريات، وبصفة عامة كان الاعتقاد السائد عند كثير من الباحثين حتى زمن قريب هو أن السندية متفرعة من السنسكريتية التي تعتبر من أقدم اللغات في شبه القارة الهندية، وأضاف بعضهم إلى ذلك بأن السندية تفرعت من البراكريتية المتفرعة من السنسكريتية.

وفي القرن العشرين ظهر بعض المحققين بنظريات جديدة، تختلف عن النظريات القديمة

كل الاختلاف، فقد ذهب فريق إلى أن السنديّة متفرعة من اللغات السامية، وذهب فريق آخر إلى أن السنديّة مستقلة بذاتها، ولكنها تأثرت في أول الأمر باللغات السامية المعروفة في بابل وآشور وكلدان وسومر بالعراق القديم، وبعد ذلك دخلت فيها ألفاظ من اللغات المستعملة في شبه القارة الهندية، مثل: السنسكريتية والبراهميتية واللاهدية والأبرنشية، والكشميرية والبنجابية والفارسية والدارية وغيرها.

وكانت لبلاد السند علاقات قديمة وثيقة مع البلاد المجاورة ذات الحضارة العريقة، الواقعة غرب السند وأهمها العراق، أكثر من علاقاتها مع الهند التي في القارة نفسها، وتشهد على ذلك الآثار الباقية في منطقة موهنجو داروا الأثرية في بلاد السند، تلك الآثار التي يرجع تاريخها إلى ما قبل خمسة آلاف سنة، وإلى تاريخ الحضارات العظيمة في العراق ومصر وفارس واليونان، وتشير إلى وجود العلاقات المختلفة بين بلاد السند وبلاد العراق بصورة قوية في القديم.

ومما يثير الانتباه إليه في هذا الصدد هو تشابه الكتابة في تلك العصور بين السنديّة والبابلية، ومن هنا تمسك بعض الباحثين الجدد بالرأي بأن السنديّة متفرعة من اللغات السامية.

ومنذ صدر الإسلام بدأت اللغة السنديّة تدخل في الدور التاريخي، وتظهر بمعالمها الواضحة وتعطو خطوات سريعة بناءة في العصرين الأموي والعباسي في عهد العرب ببلاد السند، بحيث كاد يصبح نصف السنديّة من ناحية الألفاظ والقواعد والمعاني عربية بينما صارت كتابتها عربية تماما، وبذلك التقت السنديّة مرة أخرى بالعربية كالتقائها الأول في فجر ولادتها بالسامية، وكأنها خرجت من دارها السامية في البداية لتعود إليها كعودة الطير الغريب العائد إلى عشه بعد رحلة طويلة غامضة شاقة، لتجد في هذا العش الحنون بين أحضان اللغة العربية كل رعاية وكل عناية.

أدوار اللغة السنديّة منذ القديم حتى الحاضر:

ينقسم تاريخ اللغة السنديّة من حيث البدء والنمو والرقي إلى ثلاثة أدوار رئيسية، وهي: الدور القديم والدور التأسيسي ودور الاكتمال. فالدور القديم كان حتى سنة ٦٠٠ قبل الميلاد وهو الدور الذي لم تكن فيه للغة السنديّة معالم واضحة، والدور التأسيسي كان من سنة ٦٠٠ قبل الميلاد إلى سنة ٦٠٠ بعد الميلاد، وهو الدور الذي وضعت فيه للغة السنديّة وفروعها أسسا لغوية وصارت لها خصائص معينة، وأخيرا دور الاكتمال الذي كان من القرنين السابع

الميلادي إلى القرن الحادي عشر الميلادي، أي من القرن الأول الهجري إلى القرن الخامس الهجري، وهو الدور الذي وصلت فيه اللغة السندية قمة النمو وأوج التقدم وكمال الازدهار من الناحية اللغوية والأدبية والعلمية، وذلك في ظل اللغة العربية في عهد العرب ببلاد السند في العصرين الأموي والعباسي، وبالتحديد منذ الفتح العربي لبلاد السند سنة ٩٢هـ إلى انتهاء الحكم العربي سنة ٤١٦هـ.

أولاً- اللغة السندية في الدور القديم:

اختلف الباحثون بشأن علاقة اللغة السندية في الدور القديم باللغات الأخرى المعروفة في شبه القارة الهندية وخارجها، ونشير هنا إلى آراء الباحثين باختصار شديد:

أ- السندية والسنسكريتية:

وصل بعض العلماء الأوربيين في أبحاثهم الأولية إلى أن أغلبية اللغات المستعملة في شبه القارة الهندية من بينها اللغة السندية متفرعة من اللغة السنسكريتية التي تعتبر في نظر معظم الهنود بمثابة أم اللغات في هذه القارة^{١١}.

وقد وفض هذه النظرة بعض المحققين الجدد من أبناء بلاد السند، بحجة أن ذلك الاعتقاد الخاطئ نشأ عن وجود ألفاظ سنسكريتية في اللغة السندية، ثم أن الخصائص اللغوية التي تتميز بها السندية تقيم لها كيانا مستقلا وتجعلها تمتاز بصفات كثيرة على السنسكريتية واللغات المتفرعة عنها، ولم يعثر بين الآثار الباقية على أية عبارة واضحة أو لوحة مكتوبة تؤيد ذلك الادعاء، أو تبين تأثير السنسكريتية على السندية سوى دخول بعض الألفاظ، فإن أصالة اللغة السندية وأسسها التاريخية تشير إلى الاختلاف الكبير بين اللغة السندية واللغة السنسكريتية وغيرها، لأن السندية لغة عريقة ولعلها أقدم نشأة وأكثر عمقا واوسع دائرة من غيرها من اللغات الموجودة في شبه القارة الهندية^{١٢}.

ب- السندية والبراكريتية:

كانت الفترة الزمنية من سنة ٦٠٠ قبل الميلاد على سنة ٥٠٠ بعد الميلاد هي دور الازدهار للغة البراكريتية وفروعها، وقد أثرت هذه اللغة في اللغة السندية لعوامل سياسية ومذهبية، وكان هذا التأثير قد بدأ منذ القرن الثاني الميلادي، بدليل اللوحات البراكريتية التي وجدت بين الآثار القديمة في بلاد السند وهي تشير إلى ذلك^{١٣}، ومن هنا اعتقد بعض الباحثين القداماء أن اللغة السندية تفرعت عن اللغة البراكريتية المتفرعة من اللغة البراكريتية

المتفرعة من اللغة السنسكريتية^{١٣}، وقد رفض ذلك أيضا المحققين الجدد، ولكنهم قالوا بأن البراكريتية أثرت في السنديّة في مفرداتها، كذلك عن طريقها دخلت الألفاظ السنسكريتية في السنديّة ولم تدخل بطريقة مباشرة^{١٤}.

ج- السنديّة واللاندهية:

قال فريق ثالث من علماء اللغة بأن السنديّة متفرعة من اللاندهية التي لها علاقة قوية بالسنسكريتية، قال آخرون بأن السنديّة متفرعة من اللاندهية والبراكريتية معا^{١٥}، وذهب بعضهم إلى أن السنديّة تتعلق باللاندهية أو البنجابية الغربية من حيث التبويب العلمي^{١٦}، وقد رفض بعض الباحثين الجدد الإدعاء أيضا^{١٧}.

د- السنديّة واللغات الأخرى:

يرى بعضهم بأن السنديّة تأثرت بالفارسية الإيرانية والداردية في ذلك العهد القديم، وأما تأثيرات السنسكريتية والبراكريتية واللاندهية والكشميرية والبنجابية والأبرنشية وكانت متأخرة نسبيا^{١٨}.

هـ- السنديّة والسامية:

خرج بعض المحققين الباحثين المعاصرين بنظرية جديدة بعد دراسات ميدانية للآثار اليمية، فقرروا أن من أقدم السكان في بلاد السند كان هؤلاء الذين أتوا إليها من البلاد المجاورة والواقعة غرب البلاد، واستوطنوا على الضفة الغربية لنهر السند، وتأثرت بحضارة موهنجود ارو السنديّة في ذلك العهد القديم، ثم أثبتت من الآثار القديمة التي عثرت عليها بعد الحفريات في منطقة موهنجود أرو، بأن حضارة السند هذه لم تكن أقل شأنًا من الحضارة المعروفة في منطقة دجلة والفرات بالعراق القديم، بل إنها كانت متشابهة لها إلى حد بعيد^{١٩}.
وتفيد تحقيقات العالم سيرجون ما رشل أيضا بأن حضارة السند وحضارة السند بابل العراقية كانتا متشابهتين إلى درجة كبيرة، نتيجة للعلاقات المختلفة التي كانت قائمة بين بلاد السند وبلاد العراق في أقوى صورها في تلك العصور السالفة، كما عثرت على آثار للغة السنديّة من بينها أختام مكتوبة في منطقة موهنجود أرو تؤيد الصلة بينها وبين اللغات السامية، ويرى فريق من الباحثين المحدثين بأن بعض الألفاظ (من- كنجو- هنجو) السنديّة في الأصل ألفاظ بابلية عراقية سامية، وكذلك وجدت حديثًا بين المخطوطات الأثرية للغة السنديّة لفظ (أدا) للحضارة السومرية العراقية القديمة، وأن مثل هذا اللفظ لا يوجد إلا في

السندية وحدها^{٢٠}، وكل ذلك يعني أن أقدم حضارة ببلاد السند يرجع تاريخها إلى خمسة آلاف سنة وهي حضارة موهنجودارو السندية التي تشبه الحضارة السامية في العراق القديم، وكذلك يؤيد ما ذهب إليه بعضهم بأن اللغة السندية كانت سامية الصفات على الأقل إن لم تكن متفرعة من السامية.

ثانياً- اللغة السندية في الدور التأسيسي:

إن الدور التأسيسي للغة السندية بدأ في عهد الحكومة الرائية والبرهمية في القرن السادس الميلادي، واستمر حتى القرن الثامن الميلادي، وبذلك ظهرت اللغة السندية بمفرداتها اللغوية وخصوصياتها النحوية وصفاتها المعنوية والفكرية والأدبية.

ولا يمكن لنا تسمية أي لغة من لغات بلاد السند قبل الدور التأسيسي باسم اللغة السندية، لعدم وجود دلائل قاطعة تميز كيانها المستقل، كما لا نعرف معرفة كاملة عن فروعها العديدة أو لهجاتها المختلفة، ولا ندري أيضاً كيف كانت طريقة الكتابة بها قديماً، ولكن ثبت أنه كان لكل لغة أو لهجة سندية في كل منطقة من مناطق بلاد السند خط يختلف عن غيره من الخطوط، كما كانت للقبائل السندية لغات أو لهجات خاصة يختلف بعضها عن بعض كثيراً أو قليلاً^{٢١}، وقد ذكر بعضهم بأن إحدى هذه اللغات أو اللهجات السندية معروفة باسم الكجهية، وكانت مستعملة في منطقة كجه وهي متأثرة باللغة الكجراتية الهندية^{٢٢}، ولغة أخرى باسم وجولو كانت في وسط بلاد السند اشتهرت بأنها لغة الأدب بين اللغات السندية قديماً، وهناك لغات فرعية أو لهجات تفرعت عن السندية، مثل: السيرانيكية والنهارلية أو الزطية والارلية واللاسية وغيرها^{٢٣}.

وللغة السندية خصائص مميزة عن غيرها من اللغات الهندوآرية، وهي تدل على أنها لغة قديمة عريقة، وتلك الخصائص لا تزال موجودة بينما لا يوجد مثلها في غيرها من اللغات المعروفة في شبه القارة الهندية، ويرى بعضهم بأن هذه الصفة الأقدمية في السندية ترجع إلى الأبعاد الجغرافية لبلاد السند التي بقيت زمناً طويلاً في القديم معزولة عن غيرها من المناطق التي تستعمل فيها لغات مشتركة خليطة، في حين ترتبط هذه الخصائص في اللغة السندية بخصائص متشابهة في اللغة الداربية المنتشرة في الشمال الغربي لبلاد السند، ومن الصفات الظاهرة فيها التشديد الذي يستعمل بكثرة في السندية، وانتهاء الجملة بكلمة يمون حرفها الأخير حرفاً متحركاً، وتكون هذه الكلمة الأخيرة فعلاً ماضياً^{٢٤}.

ثالثاً- اللغة السندية في دور الاكتمال في رعاية اللغة العربية:

يعتبر عهد العرب ببلاد السند (٩٢-٤١٦هـ) العهد الذهبي بالنسبة للغة السندية التي

هي الآن لغة معروفة في باكستان الإسلامية، ففي هذا العهد تطورت السندية واكتملت بحيث وصلت إلى منزلة لغة رئيسية بين اللغات أو اللهجات السندية المختلفة، وظلت منذ ذلك العهد على صورتها القوية إلى عهدنا الحاضر.

ومن أهم الأسباب التي ساعدت على وصولها إلى هذه المنزلة المرموقة، هو أن بلاد السند صارت منذ أواخر القرن الأول الهجري - ولأول مرة في التاريخ - تحت حكم منظم عادل وهو الحكم العربي الذي أثر على حياة الشعب السندي من كل ناحية، وأعطى فرصة كاملة للغة السندية لتقوم وتظهر بالمظهر اللائق، والشعب السندي، فضلاً عن قبوله السياسة العربية، فإنه اختار الإسلام ديناً رسمياً، وقد ساعد الدين الإسلامي والحياة الإسلامي الجديدة على تقوية المركز السياسي للعرب في بلاد السند، وبذلك كله قلت التفرقة بين أهل السند، وبدأت لغاتهم أو لهجاتهم تتوحد حتى ظهرت من بينها اللغة السندية الإسلامية التي أخذت تتقرب إلى اللغة العربية تقرباً شديداً وتتأثر بها تأثراً كبيراً^{٢٥}.

وكانت اللغة السندية تسير جنباً إلى جنباً إلى جنب مع اللغة العربية في عهد العرب ببلاد السند، بحيث كانت العربية لغة الدوائر الحكومية والخواص، بينما كانت السندية لغة العوام، وقد صرح المؤرخون والجغرافيون العرب الذين زاروا بلاد السند في القرن الرابع الهجري بأن أهل المنصورة عاصمة بلاد السند في عهد العرب وأهالي إقليم البنجاب، وسكان المدن السندية الأخرى يتكلمون العربية والسندية معاً^{٢٦}، ويفهم من إشارة ابن النديم (المتوفى سنة ٣٨٥هـ) أن الخط السندي كان يشبه الخط العربي في ذلك العصر مع فرق بسيط^{٢٧}.

وهذا يدل على أمرين: أولهما أن اللغة العربية انتشرت ووصلت درجة عظيمة مع بقاء اللغة السندية واحترام كيانها في البلاد، وثانيهما أن اللغة العربية لكونها لغة الحكام من ناحية ولغة الإسلام من ناحية أخرى، قد أثرت في السندية وسيطرت عليها بحيث اتسعت دائرة السندية بدخول كثير من الألفاظ العربية والأفكار الإسلامية فيها.

واللغة السندية تكتب بالحروف العربية وعددها ٥٢ حرفاً بما فيها كل الحروف العربية بالإضافة إلى أربعة أحرف فارسية وهي (ك - ب - ج - ر)، وأما بقية الحروف الزائدة فهي أيضاً على أشكال بعض الحروف العربية تتميز بوضع نقطة زائدة فوقها أو تحتها، واللغة السندية بعد ذلك تشتمل نحو ٣٠% من الكلمات العربية بجانب تأثرها الشديد باللغة العربية في القواعد والأسلوب والبلاغة والعروض، وكذلك المعاني الإسلامية.

وهناك دعوة إلى جعل اللغة العربية لغة رسمية في باكستان مع بقاء اللغات المحلية، وذلك لأسباب كثيرة، أهمها بأن اللغة العربية لغة الإسلام، ثم أن اللغات الخمس الموجودة في

باكستان كلها تكتب بالعربية، وأيضاً بها نسبة كبيرة من الكلمات العربية. وهكذا منحت اللغة العربية اللغة السندية كثيراً من الألفاظ العربية والمعاني الإسلامية، فمنحتها بذلك الروح والقوة، كما أعطت لها شكلاً عربياً في النطق والكتابة فأعطتها بذلك الجمال والرفقة، حتى صارت اللغة السندية لغة مهمة من اللغات الإسلامية^{٢٨}.

الهوامش:

- ^١ السهروردي لسامي الكيلاني، ص: ٨.
- ^٢ عمر الخيام لأحمد بن حامد الصراف، ص: ٥.
- ^٣ السهروردي لسامي الكيلاني، ص: ٩.
- ^٤ الفهرست لابن النديم، ص: ١٣٦ - طبقات الحفاظ للذهبي ج ١ ص: ٢١٦.
- ^٥ الأغاني للأصفهاني، ج ١٦ ص: ٧٨ - الحماسة لأبي تمام ج ١ ص: ٣٠.
- ^٦ ججنامه، ص: ١٠٨ و ١٢٦ بالفارسية.
- ^٧ مروج الذهب للمسعودي ج ١ ص: ٣٧٨.
- ^٨ صورة الأرض لابن حوقل، ص: ٢٢٦.
- ^٩ مسالك الممالك للأصطخري، ص: ١١٧ - هندوستان عربون كي نظرمين (الهند في نظر العرب) لضياء الدين اصلاحي، ص: ٢٧٥ بالأردية.
- ¹⁰ Lambrick, *Sind a General Introduction*, Hyderabad, Sind, Sindhi Adabi Board, 1964, p. 222
- ¹¹ التاريخ المختصر للغة السندية (سندي بولي جي مختصر تاريخ) للدكتور نبي بخش بلوچ السندي، ص: ١ و ١٠ و ١٢ باللغة السندية.
- ¹² التاريخ المختصر للغة السندية (سندي بولي جي مختصر تاريخ) للدكتور نبي بخش بلوچ السندي، ص: ٢ و ٧ باللغة السندية.
- ¹³ *Encyclopedia of Britanica*, Vol. 20, p. 706.
- ¹⁴ التاريخ المختصر للغة السندية (سندي بولي جي مختصر تاريخ) ص: ١٢ باللغة السندية.
- ¹⁵ *Encyclopedia of Britanica*, Vol. 20, p. 706.
- ¹⁶ Lambrick, *Sind a General Introduction* , p. 222.
- ¹⁷ التاريخ المختصر للغة السندية (سندي بولي جي مختصر تاريخ) ص: ٧ باللغة السندية.
- ¹⁸ التاريخ المختصر للغة السندية (سندي بولي جي مختصر تاريخ) ص: ٤ باللغة السندية.
- ¹⁹ المرجع السابق، ص: ٤.
- ²⁰ التاريخ المختصر للغة السندية (سندي بولي جي مختصر تاريخ) ص: ٤ باللغة السندية.
- ²¹ المرجع السابق، ص: ٢٠.
- ²² *Encyclopedia of Britanica*, Vol. 20, p. 706
- ²³ Lambrick, *Sind a General Introduction*, p. 222
- ²⁴ Ibid, p. 226
- ²⁵ التاريخ المختصر للغة السندية (سندي بولي جي مختصر تاريخ) ص: ٢٣ باللغة السندية.
- ²⁶ مروج الذهب للمسعودي، ج ١، ص: ٣٧٧ - ابن حوقل ص: ٢٢٨ - أحسن التقاسيم للبشاري المقسي ص ٤٧٦ - وكذلك انظر ملت إسلامية للدكتور اشتياق حسين قرشي ص ٤٧ بالأردية.
- ²⁷ الفهرست لابن النديم ص: ٢٧.
- ²⁸ انظر التفصيل في موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية لبلاد السند والبنجاب ج ١ ص ٣٤٢ - ٣٥٦.

إسهامات المؤسسات التعليمية العربية والمركز البحثية الإسلامية في بناء الحضارة الملايوية

د. عبد الفتاح يعقوب فطاني

قسم التاريخ والحضارة - كلية معارف الوعي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة البحث

جغرافية الملايو:

الملايو: (ملايا) ماليزيا حاليا جزء لا يتجزأ من أسرة أرخبيل الملايو. يطلق مع هذا الأرخبيل من الناحية الجغرافية على رقعة واسعة نادرة من نوعها وفي جغرافيتها. تضم مجموعة كبيرة من الجزر المتقاربة والمتجاورة التي أودع الله ﷻ في باطنها ثروات طبيعية. وكساها بثوب رائع من الجمال الطبيعي، ومنحها من الخصب والقوة ما يجعلها دائما شابة فتية. يقع هذا الأرخبيل بين خطي ١٥ شمال وجنوب خط الاستواء، وبين قارتي آسيا وقارة استراليا جنوبا، وبين المحيط الهادي شرقا، والمعروف لدى الملايوين بـ "nusantara". وتبلغ مساحة مجموع هذا الجزر كلها بما فيها البحار والخلجان واليابسة حوالي أربعة ملايين ميلا مربعا، أما مساحة اليابسة وحدها فتبلغ حوالي ٢,٤٧٥,٢٤٩ كيلومتر مربع^١.

حبا لله ﷻ هذا الأرخبيل بالحاصلات المعدنية مثل الذهب والفوسفات والقصدير والبتروول وزيت النخيل، وهي غنية بالأشجار والنبات (المطاط، وخشب الساج، وجوز الهند) وتنتشر بها زراعة التوابل والبهارات وقد أطلق عليها في يوم من الأيام بـ (جزائر البهارات).

السكان:

يتكون سكان الملايو (ماليزيا) خليط من الشعوب اختلطت أكثر من ثلاثة آلاف سنة، فمنها وفيها دم من أصل ملايوي وفيها صيني، وفيها هندي، وفيها من أصل عربي، ومنها من أصل أوروبي، يتكلمون بلغة واحدة وهي اللغة الملايوية Bahasa Melayu، وهذا الأرخبيل الكبير يعرف عند أبنائه منذ العصور العابرة بـ ملايو رايا Melayu Raya²، الملايو الكبرى وقد استمد اسمه من شعب الملايو الذي ظل يسكنه منذ أمد بعيد.

الإمبرطورية الملايوية قبل الإسلام

الإمبرطورية سري ويجايا (Seri Vijaya) ٥-١٤م.

تأسست هذه الإمبرطورية الأولى في أوائل القرن الخامس الميلادي فكان مركزها "فاليمبانج" Palembang، بجزيرة سومطرة ولهذه الجزيرة اسماً منها : جزيرة فرتشا³ Pulau Percha، وجزيرة أندلاس Pulau Andalas، وجزيرة الذهب Pulau Emas، ثم أطلق عليها سومطرة وأصلها سامودرا Samudra ومعناه المحيط، لوقوع الجزيرة على طرف المحيط الهندي، ثم حرفت من سامودرا إلى سومطرة نشطت هذه الجزيرة بحركاتها التجارية فكانت هناك علاقات تجارية بينها وبين الصين وبين موانئ شبه الجزيرة العربية، ومن قوة هذه الامبرطورية بسطت سلطتها السياسية إلى الممالك الملايوية (المتواجدة في تلك الفترة مثل مملكة جامبي Jambi، شبه جزيرة الملايو، ومملكة سيام (تيلاند حالياً). وقد لعبت هذه الامبرطورية دوراً مهماً في الملاحة البحرية في بلاد الشرق الأقصى، والبحر الصيني الجنوبي. (البحر الصيني تشامبا سابقاً) وخاصة عندما انتصرت على مملكة كامبوديا بالهند الصينية Indo China⁴ ومن أقوى ملوك مملكة سري ويجايا، الراجا وارمان Warman في سنة ١٢٥١م هاجمت امبرطورية سري ويجايا، جزيرو سيلان "سري لانكا حالياً" واستولت عليها فترة من الزمن ولا يزال فيها اليوم بقايا جنس الملايو من سلالة رجال الأمبرطورية^٥ والذين هجرهم الاحتلال البريطاني. وكانت هناك ممالك ملايوية أخرى يعاصر الامبرطورية، بعضها خاضعة لها مباشرة، والأخرى تقبل نفوذها وسلطتها السياسية^٦. ومنذ أوائل القرن الرابع عشر الميلادي كان الإسلام قد وصل وانتشر داخل هذه الامبرطورية البوذية.

إمبرطورية ماجا فاهيت Maja Pahit

١٢٩٣-١٤٧٨م

جاء في كتاب تاريخ الملوك Kitab Segala Raja-raja باللغة الملايوية الاندونيسية أنه في أوائل القرن الثالث عشر ميلادي أن (كين أروك Ken Arok) هو الذي أسس هذه المملكة الهندوكية الواسعة وكانت مركزها جزيرة جاوا Jawa، في سنة ١٢٩٧م نشطت الحركة التجارية بين المملكة والصين. فكانت تصدر إلى الصين. العاج والأخشاب والبهارات والأقايه أما وارداتها من الصين، الحرير، والأواني الفخارية والصايون. وفي النصف الأخير من القرن الرابع عشر الميلادي وخاصة في عهد الامبرطور:

"هايام ووروك Hayam Wuruk ١٣٥٠-١٣٨٩م أخضعت الامبرطورية الجزيرة بأسرها ومعظم جزر الهند الشرقية (اندونيسيا) والجزر القريبة منها مثل شبه جزيرة الملايو وسنغافوراه، وحدت هذه الامبرطورية القوية جميع جزر الناطقة بالملايوية تحت حكم واحد ونظام واحد كما سبقتها في ذلك امبرطورية سري ويجايا^٧، وأصبحت هي أكبر دولة آسيوية قوية^٨، وأكثرها رخاء ورفاهية بل كان هذا الرجل (هايام) يحلم بانشاء دولة الشرق الأقصى العظمى.

وبعد موت عميدها العظيم "هايام" بدأت الامبرطورية تنهار تدريجيا، وذلك يرجع إلى عدة أسباب: ١. الاضطرابات الداخلية، ٢. الحروب الأهلية التي كانت تقع بين مقاطعات وأخرى، ٣. انتشار المجاعة وانحطت أخلاق بعض الناس، ٤. الهجوم المتتالي من قبل القراصنة البحرية، هذا وقد وصلت هذه الإمبرطورية قوتها السياسية والاقتصادية والدينية سنة ١٤٧٨م. وبعد هذه السنة هيأت أراضي الإمبرطورية الواسعة بقبول الإسلام الحنيف ورسائله العالية، ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾.

الإسلام حامل الأبجدية العربية (الجاوية):

أراد الله ﷻ أن يكون بلاد الشرق الأقصى من ضمن أسرة العالم الإسلامي الكبير، فقد زحف الإسلام منذ القرن الأول من السنة الهجرية، وتكونت فيها مراكز علمية حضارية تساندها دول وسلطان ملايوية إسلامية مثل سلطنة كلنتان ١١٨١م- اليوم وسلطنة ترنجاتو ١٢٨٤م- اليوم سلطنة ملاقا ١٣٧٧-١٥١١م وسلطنة فطاني ١٣٥٥-١٧٨٦م والسلطنات الإسلامية التي قامت في جزر الهند الشرقية وهناك عوامل ومشاهدات تاريخية للمؤرخين الذين اهتموا بالوقائع الأحداث:

١. ذكر المؤرخ الصيني ها كاو تونغ Ha Kau Tong أن وفدا من صحابة رسول الله ﷺ ومن التجار العرب وهب بن كبشة الذي وصل إلى الصين في عهد الامبرطور الصيني تاي تا سونج Thai Ta Song الذي ينحدر من أسرة تانج ٧١٨-٩٠٩م توقف هذا الوفد في طريقه إلى الصين بـ (شلاهيط ملاقا المضيق والممر المائي العالمي بين ماليزيا واندونيسيا في السنة السابعة من الهجرة سنة ٦٢٨م^٩.
٢. الخليفة معاوية بن أبي سفيان ٤١-٦٠هـ أرسل وفدا تجاريا وأقام العلاقات السياسية والتجارية مع أمبرطورية سري ويجايا Seri Vijaya ٥-١٤م في عهد حاكمها Laki Warman وكذلك مع حكومة سيمو Simu من مملكة كالينجا

Kalinga بجزيرة جاوا.

٣. الخليفة سليمان بن عبد الملك ٩٦-٩٩هـ أرسل من الخليج الفارسي (العربي حالياً) خمسة وثلاثين سفينة تجارية إلى المحيط الهندي ودول أرخبيل الملايو وذلك للقيام بمهمة الدعوة إلى الله سبحانه وتعالى والتجارة في العالم الملايوي. هذا يفند قول المستشرقين Schriek فيريند Ferrand وغيرهما. الذين قالوا أن السفن التجارية كانت فارسية^{١٠} لأن الدولة الأموية تعتمد على العناصر العربية لا العناصر الفارسية في سياستها الداخلية والخارجية^{١١}.

٤. ذكر في مصدر صيني أنه في سنة ٦٨٤م كانت هناك جالية إسلامية كبيرة في الساحل الغربي من جزيرة سومطرة. وقد أقامت هذه الجالية عدداً من القرى الخاصة بهم، وتم فيما بينهم التزاوج طبقاً للشريعة الإسلامية^{١٢}.

وإذا نظرنا إلى تلك الوقائع التاريخية فبإمكاننا أن نستخرج النقاط التالية:

١. الاتصال بين البلاد العربية وبلاد الشرق الأقصى قائم منذ العصور الغابرة، وهذا ما دلت الأثار التاريخية أن السفن التجارية الملايوية من بلاد الشرق الأقصى وجدت في البحر الأحمر منذ القرن الخامس الميلادي^{١٣}.

ومنذ القرن السادس الميلادي كانت التجارة البحرية بين الصين وشبه الجزيرة العربية عن طريق سيلان (سريلانكا) حالياً فكانت المحطة الرئيسية، وفي القرن السابع الميلادي ازدادت العلاقة التجارية بين بلاد الجزيرة العربية وفارس (إيران حالياً) والصين، وقد ورد ذكر العرب لأول مرة في التواريخ الصينية في عهد حكم تانج Tang ٦١٨-٩٠٩م ونشير هذه التواريخ إلى نشأة الدولة الإسلامية الأولى بالمدينة المنورة، كما كانت تتحدث عن التعاليم الدينية والعقيدة الجديدة^{١٤}.

جاء في كتاب العلاقات بين العرب والصين ((وقد أطلق الصينيون على تجار العرب وبلادهم بـ (تاشي Tachi)^{١٥} وهي مأخوذة من كلمة (تاجر) لأن معظم العرب الذين وصلوا إلى الصين كانوا تجاراً وفي الوقت نفسه دعاة إلى دين الله، لأن هذا الدين للناس جميعاً.

الفتح الإسلامي لبلاد الملايو:

شبه جزيرة الملايو تتكون من ثلاثة دول مثل دولة ماليزيا، سنغافورا (فطاني دار السلام التي تحتلها تايلاند منذ سنة ١٧٨٦م. أما ماليزيا فإنها تتكون من إقليمين، شمال جزيرة بورونيو (سراواك، صباح، وشبه جزيرة الملايو)^{١٦}.

رؤية الفتح:

قال ابن إسحاق: وحدثني عن سلمان الفارسي أنه قال: ضربت في ناحية الخندق (غزوة الخندق سنة ٥هـ) فغلظت على صخرة. ورسول الله ﷺ قريب مني، فلما رأيته أضرب ورأى شدة المكان علي، نزل فأخذ المعول من يدي، فضربه به ضربة لمعت تحت المعول برقه قال: ثم ضرب به ضربة أخرى، فلمعت تحته برقه أخرى، قال: ثم ضرب به الثالثة: فلمعت تحته برقه أخرى، قال: قلت بأبي أنت وأمي يا رسول الله ما هذا الذي رأيت لمع تحت المعول وأنت تضرب؟ قال: أوقد رأيت ذلك يا سلمان قال قلت: نعم، قال: أما الأولى فإن الله فتح علي بها اليمن، وأما الثانية فإن الله فتح علي الشام والمغرب، وأما الثالثة فإن الله فتح علي بها الشرق^{١٧}، أي الشرق بالنسبة لسكان المدينة المنورة؟ يقصد بالشرق هنا بلاد الصين ودول الشرق الأقصى. علما أن الإسلام وصل إلى هذه المناطق النائية والبعيدة عن شبه الجزيرة العربية مهبط الرسالة السماوية في القرن الأول من السنة الهجرية. وقد ازدادت العلاقات التجارية والدينية بين دول الملايو والخليج العربي (الفارسي سابقا) في عهد حكومتي الأموية والعباسية. حيث وفدوا إلى هذه المناطق ملاقا- وديماك، وترنجاتو، وفطاني، وكنلتان، وجوهور، وبيروني دار السلام، علماء وفقهاء وصوفيون، حملوا معهم رسالة التوحيد والعلم والثقافة، وتصاهر البعض فهم مع سكان البلاد، ومع بداية القرن التاسع عشر الميلادي ازدادت الهجرات اليمنية الحضارية إلى دول الشرق الأقصى^{١٨}، التجار العرب والمسلمون الذين كانوا يمارسون التجارة في بلاد الشرق الأقصى والصين قد أقاموا مستوطنات في عدة موانئ على الخطوط البحرية أهمها ميناء ملاقا Malacca وكلا هبار Kedah بماليزيا حاليا، تأتيها السفن الشرقية التجارية محملة بالحريز والأواني الفخارة والمسك والعمور، ومن الهند وفارس السجاد والأقمشة الفاخرة، والموضوعات اليدوية ومن العرب (بلاد العرب) اللؤلؤ، الأحجار الكريمة واللبن والتمور والسيوف^{١٩}.

ومن بين هذه الأفواج من التجار الذين تمحز بهم من البحر المحيط الهندي حتى يشرفوا على المحيط الهادي. كان التجار العرب المسلمون دعاة إلى الإسلام يبثون أساليب الحضارة وروح الأخوة الإنسانية والعدالة الاجتماعية في إطار سلمى^{٢٠}.

الإسلام وظهور المؤسسات التعليمية:

قوله تعالى: ﴿وَأُورِثَكُمْ أَرْضَهُمْ وَدِيَارَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ وَأَرْضًا لَمْ تَطَّوُّوها * وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرًا﴾^{٢١}. فيما يرويه عن مالك بن يزيد بن أسلم أن المراد بالأرض مكة المكرمة، وقيل

خيبر، وقيل فارس والروم، فقال ابن جرير يجوز أن الجميع مراداً^{٢٢}. بشر الله ﷺ نبيه عليه الصلاة والسلام أن المسلمين سيطؤون الأرض وسيفتحون الكثير من الأراض في العالم، وقد فتح الله ﷺ لنبيه عليه الصلاة والسلام مكة المكرمة (٨هـ) وفتح خيبر (٨هـ) وفتح الراشدون المهديون أراض العراق والشام، واليمن، والسند، وبلاد ما وراء النهر وقد وصل الإسلام إلى الصين وبلاد الشرق الأقصى البعيدة عن الحروب والخلافات المذهبية والطائفية التي أكلت الأخضر واليابس في بلاد الشرق الأوسط العربي حينذاك، قد بشر الدين بواسطة رسولها الكريم، في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿وَأَرْضاً لَمْ تَطُوهَا﴾ وقول المصطفى ﷺ فإن الله فتح على الشرق. ومصدقا للتبشير الإلهي لرسوله عليه الصلاة والسلام فقد وطأ الدعاة العرب والمسلمون أراضي أرخبيل الملايو ودول جنوب شرق آسيا منذ القرون الأولى من السنة الهجرية بالحكمة والموعظة والمجادلة الحسنة. حيث اشترك الدعاة والتجار والصوفيون في تأسيس وتقوية السلطنات الملايوية التي تحملت العبء الكثير في نشر الدعوة الإسلامية، وإقامة صرح حضارية في تلك الجزء من العالم الإسلامي الواسع، وليس هذا فحسب بل وصل بعض الأسر العربية الوافدة إلى أرفع الدرجات القيادية: ملوك، وسلطان، ووزراء، ومدراء مدارس، وغير ذلك.

هذا وقد سجلت السجلات التاريخية الملايوية صفحات بيضاء لهؤلاء الوافدين لأنهم قدموا الكثير والكثير في سبيل تحقيق ما وعده الله تعالى لرسوله عليه الصلاة والسلام ووعده صلى الله عليه وسلم للمسلمين بأنهم سيفتحون الشرق^{٢٣}.

إيماننا بالقرآن الكريم ليس كتابا للصلاة وللثقافة... وكفى... إنما هو رصيد من الحيوية الدافعة وإيجاد متجدد في المواقف والحوادث ونصوصية مهياة للعمل في كل لحظة متى وجد القلب الذي يتعاطف معه وبتجارب، ووجد الظرف الذي يطلق الطاقة المكتوبة في تلك النصوص ذات السر العجيب^{٢٤}.

الإنسان الذي يقرأ الوحي الإلهي مئات المرات ثم يقف الموقف، أو يواجه الحادث فإن النص القرآني جديد، يوحى إليه بما لم يوح من قبل قط، ويجيب على السؤال الحائر ويفتى في المشكلة المعقدة، ويكشف الطريق الخافي، ويرسم الاتجاه القاصد، ويفي القلب إلى اليقين الجازم في الأمر الذي يواجهه وإلى الاطمئنان العميق^{٢٥}.

الفندوق Pondok والمدارس الدينية الرعيل والقيادة

عندما وصل الإسلام إلى عالم الملايو منذ القرن الأول من السنة الهجرية، فأول ما قام

به هذا الدين الحنيف تقوية جذور السلطنات الملايوية وتحسينها تحصينا علميا وثقافيا واقتصاديا وسياسيا، لأنها هي القاعدة الصلبة في بناء الحضارة.

قام المسلمون وعلى رأسهم العلماء الأفاضل والمتقنون الكرام بجهوداتهم الذاتية أو بمبادرة من السلطات الحاكمة بإنشاء المعاهد الدينية التقليدية معروفة لدى مسلمي المنطقة بـ Pondok ويشرف على هذه المؤسسة التعليمية أستاذ محترم من قبيل أهالي القرية والمجتمع ويفد إلى هذا الفندق طلاب من القرى القريبة والبعيدة، وبعض الوفود الطلابية من عالم الملايو الواسع^{٢٦}.

ويتبادر إلى أذهاننا متى قامت هذه المؤسسات العلمية التقليدية؟ بناء على النظريات والسجلات التاريخية الملايوية أن هذه المعاهد العلمية وصلت مع وصول الإسلام وحضارته العالمية. أنها كانت تشبه بالكتاتيب في البلاد العربية، ولكن دورها أكبر وأهم. من الكتاتيب المعروفة في البلاد العربية حينذاك تدرس في هذه المعاهد التقليدية أمهات كتب التراث الإسلامي، وفي أغلب الأحيان أن العلماء الأفاضل الرعيل الأول قد تخرجوا من الحلقات العلمية الشريفة المتواجدة بالحرمين الشريفين^{٢٧}، وجامعات الدول العربية الإسلامية مثل جامعة الأزهر بمصر، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة أم درمان بالسودان وجامعة ملايا، والجامعة الوطنية ماليزيا، والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا تحولت هذه المدارس الأصيلة من نظام الحلقات القديمة إلى نظام مدارس عربية دينية فيها كراسي وسبورات وجداول ووسائل تعليمية المعروفة في ذلك الوقت. ومن الطبيعي أصبحت دراسة (ومطالعات) كتب التراث الإسلامي وكتابة الأبجدية Tulisan Jawi بدأت تضعف لمزاحمة الكتابة اللاتينية التي كانت تغذيها حكومة الاحتلال البريطاني. وللمدارس الدينية الحديثة النشأة غرف، ومقررات من قبل الوزارة، وحاليا أصبحت المدارس الدينية في ماليزيا تمتلك كل التقنية الحديثة Sekolah Imtiyaz.^{٢٨}

بعض المدارس الدينية العربية

اختلفت حضارة المعاهد التقليدية التعليمية من بعض مناطق بلاد الملايو لأسباب خارجة عن إرادتها. فظهرت بعد ذلك حضارة علمية جديدة معاصرة لمدارس الدينية العربية وذلك بتأثير التيارات الحضارية التجديدية التي تفور في أرجاء العالم العربي، وقتذاك وبخاصة مصر وبلاد الشام، تخرج بعض المفكرين الملايويين الغيورين بالإسلام وحضارته العالمية من بعض الجامعات العربية مثل الأزهر، ومحراب الحرمين الشريفين، عاد بعض الخريجين من تلك

القلاعات العلمية إلى بلادهم فأخذوا يؤسسون مدرسة وبعدها مدرسة، فأنارت بلاد الملايو بالنهضة العلمية الحديثة بنظامها المدرسي، أذكر على هذه الصحف بعض المدارس التي أدت واجبها الدعوي واللغوي، وتوحيد الأمة الملايوية المسلمة، ومن خلال نوافذ تلك المدارس ظهرت حركة دينية وطنية تطالب بخروج الاحتلال البريطاني من أرض الملايو. يقول البروفيسور كوكاي Kei Kai Keim أستاذ التاريخ المعاصر بجامعة ملايا UM. أن أول مدرسة دينية عربية ظهرت على خريطة الملايو، المدرسة التي أنشأها الشيخ وان سليمان بن وان صديق بسلطنة قدح (Kedah) سنة ١٩١٣م. ثم تلتها مدارس دينية عربية أخرى مثل مدرسة الهادي^{٢٩} بملاقا سنة ١٩١٦، مدرسة المشهور الدينية (بيناع) عام ١٩١٦م، المدرسة الخيرية الإسلامية بيناع عام ١٩١٦م، مدرسة (معهد حاج طيب جوهور عام ١٩٢٠م، مدرسة الإدريسية ببيراك عام ١٩٢٢م، مدرسة المعارف الوطنية قدح عام ١٩٣٣م، مدرسة السلطان زين العابدين الدينية (SUMAZA) ترنجانو عام ١٩٣٥م، مدرسة الإصلاح قدح عام ١٩٣٣م، مدرسة المعهد الإسلامية ملاقا عام ١٩٣٧م، المعهد المحمدي كلنتن عام ١٩٣٧م. وكان هذا المعهد يحمل اسم: جامع مربو (Marbau) الإسماعيلي ففي عام ١٩٥٧، تغير من جامع مارباو إلى المعهد المحمدي^{٣٠} (بنين وبنات)، معهد إحياء الشريف ببيراك ١٩٣٤م. ذكر السيد ويستند البريطاني في كتابه History of Pahang: أن سيد عمر العطاس وزميله السيد حسن بن أحمد العطاس أقام مدرسة العطاس بمدينة Ketapang ثم أقام السيد عمر مدرسة أخرى بجوهور دار التعظيم^{٣١}.

وقد غابت بعض المدارس والمعاهد الإسلامية أمام أعين الأجيال الناشئة لكن بصماتها محفورة في السجلات التاريخية، وفي قلوب الملايويين.

وحسب علمي أن بعض المدارس الدينية العربية والمعاهد الإسلامية التي تأسست منذ أواخر التاسع عشر الميلادي ما زالت حية باقية إل اليوم تؤدي رسالتها الإسلامية وتأخذ الصدارة وتؤدي دورها الريادي في حياة المجتمع الملايوي المسلم، مثل مدرسة المشهور الإسلامية، والمدرسة الإدريسية، والمعهد المحمدي، وإحياء الشريف ومدرسة المعارف الوطنية التي أنشأها الشيخ عبد الله فاهيم^{٣٢} (بيناع) وغيرها من المدارس والمعاهد الإسلامية. في عام ١٩٧٧م بادرت وزارة التربية الماليزية بإنشاء مدارس ثانوية دينية وطنية SMKA كما قامت بتطوير بعض المدارس الدينية التابعة للحكومة المحلية وضمتها إلى مدارس الوزارة وبلغ عدد هذه المدارس ما يقرب من خمس وخمسين^{٣٣}، ومن سياسة الوزارة اختيار المدارس الجيدة وأنه بتكوين لجنة خاصة للنظر في ذلك، الهدف منها تحسين تدريس اللغة

العربية في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وبعد عام ١٩٩٩م صدر قرتر وزاري بتنفيذ برنامج J-QAF (J) تعنى الكتابة الجاوية (بالأبجدية العربية) (Q) القرآن الكريم، (A) اللغة العربية، (F) الواجبات الماليزية الدينية، وأصبح هذا البرنامج ساري المفعول منذ ٢٠٠٥م بالمدارس الابتدائية الحكومية، نجد في ماليزيا حاليا عشرين جامعة حكومية واثنين وثلاثين جامعة خاصة، منها خمس جامعات فروع من الجامعات الأجنبية. وخمسمائة وثلاث وعشرين كلية خاصة، وتمنح ست جامعات ماليزية شهادات تخصص في اللغة العربية^{٣٥}. وهناك برامج التوأمة والدبلومات بين مؤسسات التعليمية الإسلامية العليا خاصة (IPTSI) الماليزية وبين جامعات الدول العربية، في مقدمتها جامعة الأزهر، وجامعة اليرموك بالأردن^{٣٥}.

إن دل على شيء فإنما يدل على أن هذه الدولة المسلمة غير العربية تهتم اهتماما كبيرا باللغة العربية لأنها لغة الدين، ولغة الحضارة الملايوية الإسلامية، وقبل إعلان ملايا (ماليزيا) استقلالها عام ١٩٥٧ كانت الأبجدية العربية وهي توأم للعربية، هي الكتابة الرسمية في البلاد، بها ألفت الكتب الملايوية الجاوية. وبها عقدت المعاهدات الدولية، وبها خاطبت الأمة الملايوية والأمم الأخرى المتواحدة في هذه الديار، حقا إن الأبجدية العربية (Tulisan Jawi) هي عمق الحضارة الملايوية الإسلامية، فعندما وقعت ملايا (ماليزيا) تحت السيطرة البريطانية ١٧٨٦م أقامت حكومة لندن مدارس تغريبية، مثل مدرسة فينانج عام ١٨١٦ Penang Free School وكلية الملايو كوالا كانجسار M.C.K.K (فيراك) ومكتب مركز سلطان ادريس تانجوع ماليم فيراك Maktab Perguruan Sultan Idris عام ١٩٢٢م والتي تحولت اليوم إلى جامعة السلطان إدريس للتربية. كانت هذه المدارس خاصة لأبناء وبنات الذوات سارت ركب التغريب البريطاني في ملايا (ماليزيا) بمؤسساتها التعليمية والاقتصادية والقانونية واللغوية^{٣٦}.

موقف الاحتلال الغربي نحو المؤسسات التعليمية

الاحتلال والسيطرة على خيرات البلاد الإسلامية من أحلام الغرب وسياسة التغريب، وتحوير العقول المسلمة من الخطط الصليبية العالمية، هذه الخطط والمكائد ليست بجديد على المسلمين فقد بدأها على مدى التاريخ الإسلامي الطويل، منذ قيام الدولة الإسلامية الأولى وحتى سقوط دولة الأندلس^{٣٧} (الجنة المفقودة). وملاقا Malacca هي أول دولة إسلامية بأرخبيل الملايو احتلتها البرتغال عام ١٥١١م، وبعد خروج البرتغال منها عام ١٤٢٤م سيطرت عليها هولندا وبعدها جاءت بريطانيا عام ١٧٨٦م واحتلت جزيرة بينانج Penang

ومنها احتلت لندن جميع السلطنات الملايوية بما فيها جزيرة سنغافورة وبرونيو الشمالية وبروناي دار السلام، صباح، وسراواك، ولكي تتجح حكومة لندن في السيطرة على تلك الأراض استعملت سياسة التحايل والمعاهدات والتهديدات، وتأجير المنطقة، وعندما قامت الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩-١٩٤٥م احتلت اليابان دول جنوب شرق آسيا^{٣٨}، وبعد خروج اليابانيين من تلك الدول بعد ضربة أمريكا الذرية على هيروشيما ونجازاكي عام ١٩٥٤م. عادت بريطانيا للمرة الثانية إلى احتلال الملايو (ملايا) وسنغافورة وبرونيو الشمالية وبروناي دار السلام، صباح، وسراواك) وفي هذا الفترة الحرجة نشطت الحركة الشيوعية الملايوية P.K.M التي تأسست منذ عام ١٩٣٠م فما موقف بريطانيا نحو البنية الإسلامية الراسخة بملايا حينذاك؟

في عهد الاحتلال الياباني لملايا، وسنغافورة وبرونيو الشمالية ١٩٤٦-١٩٥٣م حاولت حكومة طوكيو السيطرة على اقتصاد البلاد والقبض على الملايويين المسلوبين العزل من الأسلحة وتستخدمهم في بناء جسر الموت بولاية Kui بين سيام (تايلاند) وبورما، كان الملايويون يرون في اليابانيين إحدى القوا العسكرية التي تستطيع أن تساعدهم في طرد المحتلين البريطانيين في البلاد لما كانوا يحملون شعار (آسيا للأسيويين) Asia for Asian ولكنهم تبينوا أن اليابانيين والبريطانيين كانوا على مذهب واحد ألا وهي السيطرة على موارد البلاد (الكفر ملة واحدة). حاولت القوتان القضاء على نور الحلقات العلمية التقليدية Pondok والمدارس الدينية العربية التي كانت منتشرة في البلاد، وعندما عادت بريطانيا إلى احتلال البلاد للمرة الثانية ١٩٤١-١٩٥٤م حاولت لندن أن تطفئ النور التي كانت تنبثق من تلك المراكز العلمية وتقليل دورها العلمي الحضاري، وحاربت بريطانيا كل حركة تحمل في طياتها للإسلام مثل حركة حزب المسلمين التي أنشأها الشيخ أبو بكر الباقر عام ١٩٤٧م والتي تنادي بإقامة دولة ملايا الإسلامية ولكن بريطانيا كانت لها بالمرصاد^{٣٩}. وتحسب حكومة بريطانيا ألف حساب من جميع الحركات التي اتخذت الإسلام شعاراً لها. وبعد استقلال ملايا (ماليزيا) في ٣١ اغسطس عام ١٩٥٧م تحولت بعض مدارس الحلقات التقليدية (الفندوق) إلى مدارس عربية دينية حيث تمولها الحكومات المحلية والحكومة الفيدرالية وتتبع في الوقت نفسه سياسة وفلسفة التعليم الفيدرالي، ومن سياسة وزارة التربية بماليزيا (حاليا) إلزام الطالب الملايوي المسلم بأن يأخذ برنامج J.Q.A.F. بمعنى أن الطالب (أو الطالبة) عليه أو عليها أن يعرف كتابة الأبجدية الجاوية (Tulisan Jawi (J) لأنها الأساس في فهم النصوص الدينية وأنها هي لغة الحضارة الملايوية، عليه (أو عليها) أن يعرفها وأن يقرأ القرآن الكريم

Q)، عليه (أو عليها) أن يعرفا اللغة العربية الأسس والواجبات الدينية، عليه (أو عليها) أن يعرفا الفروض والسنن تعاليم ديننا الحنيف. ومما لا شك هذه محاولة من المحاولات من قبل المسؤولين التربويين في تنشئة الأجيال الملايوية المسلمة. وحتى تعرف هذه الأمة أن لها حضارة سابقة قبل الحضارة المعاصرة التي تراها اليوم في ماليزيا، الحضارة الماليزية (الملايوية) المعاصرة هي حضارة مشتركة بين الملايويين أصحاب البلاد الأصلية وبين الصينيين والهنود والسرواقيين والصباحيين (نسبة إلى صباح) ومن الأسس الحضارية لأية أمة من الأمم المسلمة في بناء حضارتها وحدانية الله تعالى، الأمن والاستقرار السياسي والاقتصادي. تشجيع الدولة للحركة العلمية، وتقديم للعلماء والباحثين حوافز روحية ومالية، وأهم شيء في أي عمل من الأعمال ألا وهو الإنسان نفسه، فبناء الحضارة، مطلب ديني، وقومي فالأمة الملايوية لا بد من تغيير نفسها بنفسها وأن الله لا يغيروا ما يقوم حتى يغير ما بأنفسهم.

المراكز البحثية بماليزيا المعاصرة

ماليزيا من الدول الإسلامية التي تحاول أن تنهض نهضة علمية مباركة واقتصادية عالمية، وتكنولوجية حديثة يطلقون عليها بـ (نسرور آسيا) وحتى تسير هذه المسيرة الحضارية على الدولة أن تتبنى مسيرة التعليم العالي وروافدها المختلفة، وتنمية الإنسان الملايوي (الماليزي) من أهم الروافد العلمية في الوصول إلى الهدف المنشود، فماليزيا لها مؤسسات تعليمية عالية حوالي ثلاثون جامعة، وكليات جامعية حكومية وأهلية منها خمس فروع من الجامعات الأجنبية ولهذه الجامعات مراكز بحثية على أحدث التكنولوجية التعليمية الحديثة. أذكر هنا على سبيل المثال لا الحصر:-

قسم اللغة العربية وأدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية - الجامعة الإسلامية العالمية يمنح هذا القسم درجات علمية درجة الإجازة العالية (والتخصص)، الدكتوراه (العالمية) في اللغة العربية وما يتعلق بها.

مركز اللغات الحيوية: CELPAD مركز لإعداد الطلبة الملتحقين بكليات الجامعة الإسلامية العالمية علما أن اللغة الإنجليزية والعربية شرط من شروط قبول الطلبة بالجامعة الإسلامية العالمية UIAM.

مركز اللغة العربية. نيلام فوري (Nilam Puri) كلنتن. قسم خاص لدراسة اللغة العربية. وهي تابعة الجامعة ملايا UM.

مركز اللغات (كلية التربية) بالجامعة الوطنية. وفي هذه الجامعة كلية خاصة للدراسات الإسلامية والحضارة العربية. تمنح الكلية رسائل علمية. الإجازة العالية الماجستير (التخصص) الدكتوراة في اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

مركز اللغات (Pusat Bahasa) لكلية السلطان سلطان زين العابدين (KUSZA) ترنجانو دار الإيمان. وأصبحت هذه الكلية حديثا من الكليات التابعة لجامعة دار الإيمان. UPM وفي المركز أقسام: قسم اللغة العربية مع التربية، اللغة العربية والحضارة وTASEL⁴¹.

مركز اللغات الحية. بجامعة بوترا ماليزيا في هذا المركز العالمي تخصصات لغوية عالمية الصينية، اليابانية، العربية، الفيتامية، الإنجليزية وغيرها من اللغات المعاصرة.

مركز كلية اللغات الرئيسية. جامعة العلوم الإسلامية ماليزيا USIM. هذه الكلية لها مختصون في الدراسات اللغة العربية والإنجليزية، وغيرها من اللغات التي تتطلبها العصر.

المجامع اللغوية والمكتبات: Dewan Bahasa dan Pustaka. مثل المجامع اللغوية في القاهرة والبلاد العربية الأخرى. فيها تطبع الكتب وترجم الكتب العلمية من اللغات العالمية إلى اللغة الملايوية (الماليزية).

المكتبة الوطنية الماليزية. فيها كتب قيمة تجمع فيها جميع الكتب التراثية باللغة الملايوية الإندونيسية Bahasa Indonesia. والملايوية الفطانية، وكتب التراث الملايوي القديم والكتب الأجنبية.

اتحاد المؤرخين الماليزيين Persatuan Sejarah Malaysia هذا الاتحاد نسخ وترجم الكتب غير الملايوية إلى اللغة الملايوية الماليزية: ويهتم هذا الاتحاد بالدراسات التاريخية الوطنية وإجراء بحوث علمية حضارية عن تاريخ جنوب شرق آسيا.

مجمع البحوث العلمية. الجامعة الإسلامية العالمية UIAM تترجم وتطبع الكتب العلمية باللغتين العربية والإنجليزية، وتهتم أيضا باصدار مجلتين علميتين التجديد والإسلام في آسيا، وبعض الرسائل العلمية العالمية.

مركز البحوث العلمية والتكنولوجية البترولية التابعة لجامعة فيتروناس (ماليزيا) البترول والثروة المعدنية.

مركز البحوث العلمية الطبية بجامعة ملايا، والجامعة الوطنية، والجامعة الإسلامية العالمية، وجامعة ماليسيا صباح، وجامعة سراواك مليسيا.

مركز البحوث العلمية الوطنية الماليزية لدراسة الأعشاب الطبية. Hoemopathy

مركز البحوث العلمية الجنائية للأمن القومي والانضباط البوليسية، ماليزيا.

مركز البحوث العلمية التكنولوجية الدفاعية التابعة الجامعة Universiti Pertahanan Nasional إجراء بحوث علمية تكنولوجية دفاعية، دراسة وسائل تطوير الأسلحة الحديثة.
مركز البحوث العلمية في العلاقات الدبلوماسية INTAN إلقاء محاضرات عامة في العلاقات الدولية والدبلوماسية العالمية.

مركز البحوث العلمية لتطوير زراعة المطاط والأرز وتنمية الغابات والزيوت النباتية

.FRIM

مركز البحوث لشؤون الحج والحجاج Tabung Haji.

مركز البحوث العلمية لجامعة تنكو عبد الرحمن وهي جامعة خاصة للطائفة الصينية الماليزية تمتح هذه الجامعة جيع الدرجات العلمية، تجد فيها جميع الوسائل التكنولوجية الحديثة.

ذاك بعض المراكز البحثية العلمية في ماليزيا التي ساهمت في إنشائها وتطويرها مؤسسات عامة علمية لها خبرات عالمية في مجال اللغويات والعلوم التكنولوجية الحديثة ومما لا شك هذه محاولة من المحاولات في تنمية عقلية الإنسان الملايوي الماليزي في سبيل بناء حضارة أممية على هذه البقعة المباركة. هذا وقد طرح السيد داتوء سري عبد الله أحمد بدوي فكرة حضارية في سبيل إعادة مجد الأمة الملايوية في بلادها والأمة الإسلامية في أرجاء المعمورة. وهي فكرة الاسلام الحضاري أو المنهج الإسلامي الحضاري حيث قال: أن هذا المنهج الحضاري ليس بجديد، وليس مذهب ديني جديد، ولكنها محاولة إعادة مجد هذه الأمة على أسس إلهية علمية في ضوء السنة النبوية^٢.

وحتى تبقى هذه الحضارة العلمية التنويرية في ماليزيا عليها أن تركز على ركائز دينية إلهية وقومية وطنية، وسلام أخوي عالمي وعلوم تكنولوجية ابتكارية وآفاق عالمية^٣.

الختام:

اللغة العربية من اللغات الرسمية المعترف بها في الأمم المتحدة. إذا فقدنا هذه اللغة ضيعنا حضارتنا الإسلامية، وخسرنا كل شيء، وأن ٩٠% من الكلمات واللغات المشتركة بين الملايوية الماليزية، والبهاسا الاندونيسية والملايوية الفطانية وبين اللغة العربي الفصحى. وعلى الخبراء والمختصين في هذا المجال النهوض بهذه اللغة الجميلة وتقديم العون اللازم في هذا الإطار وأدعو الله ﷻ أن يوفق هذا المؤتمر والمؤتمرات القادمة، إن شاء الله. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الهوامش:

- ¹ الأرخبيل: Archapelaga منير البعلبكي، المورد قاموس إنجليزي عربي. دار العلم للملايين. بيروت ١٩٧٣م، ص ٦٠. وانظر أيضا: عبد الوهاب حاج كيا. مسلمو ماليزيا بين الماضي والحاضر. كلية الدعوة الإسلامية طرابلس. ليبيا ١٩٩٣م، ص ٢٠.
- ^٢ إذا قلنا ملايو رايا فإنها تشتمل اندونيسيا، ماليزيا، بروناي دار السلام، الفيليبين، فطاني، (جنوب تايلاند) سنغافوره، تشامبا (بقتنام حاليا).
- ^٣ الجزيرة باللغة الملايوية بولاو pulau مثل بولاو بينانغ Pulau Pinang ، بولاو لانجاوي Pulau Langkawi ، بولاو دوينج Pulau Duyung.
- ^٤ تتكون دول الهند الصينية حاليا كل من فيتنام، لاوس، كامبوديا (كامبوجا) وتسمى في التواريخ الفرنسية بـ (الهند الصينية الفرنسية) لوقوعها تحت خلال دولة فرنسا ١٨٨٧-١٩٥٤م.
- ^٥ قمر الدين يونس، هذه هو اندونيسيا، مطبعة الشبكتشي القاهرة ١٩٤٧م.
- ^٦ من الممالك التي تعاصر الإمبرطورية، مملكة تاروما ناجارا Taroma Negara، ومملكة ماتارام Mataram.
- ^٧ المصدر السابق (هذه هي اندونيسيا)، ص ٥-٥١.
- ^٨ B.H.M Vlekke: The Story of The Duch East Indles p 47-48
- ^٩ Hj. Abdullah Abbas Na Section, Quran dan Dakwah Islamiyah, Kedah. p 20-22.
- ^{١٠} Hamka, Sejarah Umat Islam, Pustaka Nusantara Kuala Lumpur 1977. p 427.
- ^{١١} حسن ابراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافة والدين والاجتماعي، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٤م ج ١، ص ٣٤١-٣٤٢.
- ^{١٢} المصدر السابق (Sejarah Umat Islam)، ص ٤٢٧.
- ^{١٣} ابن سعيد المغربي (ابو الحسن علي بن موسى ٦١-٦٨٥هـ) كتاب الجغرافيا حقق وعلق عليه إسماعيل العربي، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت ١٩٨٢م، ص ٣٠-٣١.
- ^{١٤} وردت في النص الصيني اسم (مدينا Madina) ويقصد به المدينة المنورة. راجع تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي ج ١ (١) ط ٧، المكتبة المصرية القاهرة، ١٩٦٤م، ص ٣١٤.
- ^{١٥} بدر الدين حي الصيني. العلاقات بين العرب والصين. النهضة المصرية ١٩٥٠م، ص ١٤٦.
- ^{١٦} تكونت اتحاد ماليزيا في ١٦ سبتمبر سنة ١٩٦٣م برئاسة تنكو عبد الرحمن فوتر الحاج من أربع مقاطعات التي كانت تحتلها بريطانيا ((ملايا، سنغافوره، صباح، سراواك، وفي سنة ١٩٦٥م انفصلت سنغافوره عن دولة الأم، وكونت لها شخصيتها ليانها السياسي والاقتصادي))
- ^{١٧} أبو محمد عبد الملك بن هشام المعاصري، السيرة النبوية تحقيق: محمد فهمي الرجاني، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ط ١، ١٩٧٨م، ص ١٤٦.
- ^{١٨} قيصر أديب مخون الإسلام في الشرق الأقصى وصوله وانتساره وواقعه: تعريب نبيل صجي، دار التربية للطباعة والنشر والتوزيع بيروت ١٩٦٥م، ص ٤٠-٤١.
- ^{١٩} أبو هريرة عبد الله محمود، التأصيل، وزارة التعليم العالي، السودان. العدد (١٤) ٢٠٠٧م، ص ١٤٢.

- ²⁰ ضياء شها ، المجاهدون في فطاني سلسلة رابطة العالم الإسلامي مكة المكرمة العدد (٤٩) ١٩٨٦م، ص١٧-١٨.
- ²¹ سورة الأحزاب: ٢٧.
- ²² سعيد حوى، الأساس في التفسير المجلد (٨) دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ط (١) ١٩٨٥م، ص٤٤١٥.
- ²³ راجع ما قاله عليه الصلاة والسلام في هذا البحث، ص٢٢.
- ²⁴ المصدر نفسه (الأساس في التفسير)، ص٤٤١٨.
- ²⁵ المصدر نفسه، ص٤٤١٩.
- ²⁶ يطلق على هذا الأستاذ المحترم بـ (Tok Guru) وهذا المسجد تشبه بالجامعة الإسلامية مثل الزيتونة، والقروية، والأزهر، وقرطبة، وغرناطة وغير ذلك من المراكز العلمية في العالمي الإسلامي وفتنذاك.
- ²⁷ من الحلقات العامة المجاورة للمسجد الحرام حلقة الشيخ داود الفطاني ١٧٦٩-١٨٤٧م وحلقة الشيخ أحمد فخر الدين الفطاني ١٨٥٧-١٩٠٨م والحلقات العامة الأخرى:
- Ismail Che Daud, Tokoh-tokoh Ulama Semenanjung Melayu (1) Majlis Ugama Islam dan Adat Istiadat Negeri Kelantan Kota Bharu 1988 p 56-58
- ²⁸ ومن الناحية التطبيقية إن المدارس الدينية في ماليزيا تنقسم إلى نوعين، مدارس عربية دينية تشرف على الحكومة الفدرالية مثل المدرسة الدينية الفدرالية SMAWIP، ومدارس دينية عربية تشرف عليها حكومة السلطنات المحلية.
- ²⁹ أنشأ الشيخ سيد الهادي قبل مدرسة الهادي بملاقا، مدرسة الاقبال بجزيرة سنغافوراه عام ١٩٠٧م. راجع عبد الوهب حاج كيا مسلمون ماليزيا بين الماضي والحاضر كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس ليبيا، ط١، ١٩٩٣م، ص١٧٥.
- وانظر مجلة الاسلام في آسيا (العدد: ٢) ٢٠٠٦م. الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا مقال لأستاذ د. نصر الدين ابراهيم بن حسين، بعنوان ملامح الثقافة الإسلامية في الشعر الملايو، بماليزيا، ص٧٨.
- ³⁰ تقدم سيد أبو بكر بن عبد الله بن عبد الرحمن العطاس من جوهور إلى السلطان إسماعيل بن السلطان محمد الرابع ١٩٤٤-١٩٥٠م أن يقيم مدرسة عربية على طراز المدارس العربية بمصر، وافق السلطان على ذلك، فكان السيد العطاس مديرا لها والحاج وان داود وان محمود الفطاني اللكي والحاج وإن يوسف وان حسن مساعدان للمدير. انظر عبد الله بن عبد الرزاق Sejarah Ringkas Al-Maahad Al-Muhammadi مجلة النور السنوية للعدد (٢٢) السنة ١٩٨٨م ص٢٥. وانظر أيضا: مجلة Pengasuh كلتنن العدد ٢٠ يناير ١٩٩١م، ص١٠.
- ³¹ السيد علوي الحداد، المدخل إلى الإسلام في الشرق الأقصى، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة، ١٩٨٨م، ص١٥٩-١٦٠.
- وانظر ورقة عمل عبد الغنى يعقوب فطاني، علماء الحضارمة في جنوب شرق آسيا، الكسب والعتاء في المؤتمر العالمي. اليمينيون والحضارمة بين هوية الإنصهار بجنوب شرق آسيا الجامعة الإسلامية ماليزيا ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٥م.

³² Jurnal Khas Madrasah Idrisiah, Perak Al-Ridwan 200.

^{٣٣} أهلا وسهلا، صحيفة نصف شهرية مقال للدكتور عبد الرحمن تشيك، سلسلة حصون الإسلام واللغة العربية في، نوب شرق آسيا، العدد (٣٦) يوليو ٢٠٠٧م، ص ١٠.

^{٣٤} الجامعات التي تمنح شهادات التخصص في اللغة العربية، هي: جامعة ملايا UM الجامعة الوطنية UKM جامعة بوترا UPM جامعة العلوم الإسلامية USIM جامعة السلطان ادريس للتربية UPSI والجامعة الإسلامية العالمية UIAM.

^{٣٥} انظر بالتفصيل مقال الزميل د. عبد الرحمن تشيك في صحيفة أهلا وسهلا الماليزية العدد ٣٦، ٢٠٠٧م، ص ١٠. ^{٣٦} في عام ١٩٠٤م أدخل ويلكسون R.J Wilkison الحرف اللاتينية في اللغة الملايوية ومن هذا التاريخ توسع استعمال الأبجدية اللاتينية في المعاملات الحكومية واليومية، ولكن حكومة ماليزيا لم تستطيع أن تلغي استخدام الأبجدية العربية (الجاوية) تهانيا بسبب جذورها التاريخية الحضاري وتراث المسلمين بشبه جزيرة الملايو. انظر: مجلة إسلامية المعرفة السنة (٣) العدد (١٢)، ١٩٩٨م، ص ١٨٣.

^{٣٧} العرب والمسلمون ملكوا معظم شبه جزيرة آيبيريا (أسبانيا والبرتغال) عام ٩٢-٨٩٧هـ على يد القائد موسى بن نصير وقائده طارق بن زياد من بر العدو على سامت الأندلس وشمال أفريقية وبعد... عن أرضهم إلى الغرب الأقصى والأوسط والأدنى، راجع محمد كز علي. الإسلام والحضارة العربية لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة ج (١)، ١٩٦٨م ص ٢٥٣.

^{٣٨} بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية عادت الولايات المتحدة الأمريكية إلى احتلال الفلبين، وفرنسا إلى الهند الصينية، وبريطانيا إلى ملايا (المالايو) وسنغافوره وبورنيو الشمالية، صباح، وسراواك، وبروناي دار السلام، وبورما، وقبضت لندن على شبه القارة الهندية قبضة من جديد. انظر: فائز أبو جابر، الاستعمار في جنوب شرق آسيا. دار البشير للنشر والتوزيع. الأردن ط ١، ١٩٩١م، ص ٥٥-٥٧.

^{٣٩} انظر محاضرات الباحث. History of Malaysia لطلبة قسم التاريخ ٢٠٠٦-٢٠٠٧م ^{٤٠} هذه اللائحة التعليمية قد طبقت فعلا من قبل وزارة التربية الماليزية للمدارس الابتدائية منذ عام ٢٠٠٥م. انظر المصدر السابق (مجلة أهلا وسهلا) الصفحة نفسها.

⁴¹ Idul- Ilmi KUSZA Kali Ke 22 5 Jun 2007. Kolej Ugama Sultan Zainal Abidin 2007.

⁴² Sekretariat Islam Hadhari (Projek Khas Y.B.H. Perdana Menteri Malaysia, Pejabat Setiausaha Kementerian Penerangan Malaysia Aras II Putra Jaya 1-13 2007.

^{٤٣} ورقة عمل. للباحث بعنوان اسهامات المرأة الملايوية المعاصرة في إحدائية ماليزيا. مقدمة إلى المؤتمر العالمي عن وضع المرأة المسلمة في المجتمعات المعاصرة (حقائق وآفاق) تنظيم المعهد العالمي لوحددة الأمة الإسلامية. الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا ج (٣) ٢٠٠٧م. ص ٤٥٢-٤٥٣.

الافتراض من اللغة العربية في اللغة الفارسية

د. محمد خاقاني إصفهاني
اسناذ مشارك في قسج اللغة العربية وإدائها
بجامعة إصفهان. إيران

تمهيد:

في موضوع الافتراض في لغات العالم

تعتبر عملية الافتراض اللغوي والتطور الدلالي للألفاظ ظاهرة صحية في مسيرة تطور أي لغة. وعبر مسيرة الافتراض تكتسي الألفاظ دلالات جديدة تتلون بتلون العصور واختلاف المجتمعات والثقافات. وبوصف اللغة أداة للتبادل الاجتماعي والتلاقي الثقافي بين الحضارات لا غرابة أن نجد لغة ما تقتض لفظاً من لغة أخرى وتدخل في نسيجها البنيوي والسياقي بعد أن تنصهر في قالب التركيبي والصرفي للغة الوافدة إليها. ولكن هذا لا يمنع من وجود ألفاظ حافظت على شكلها كما نقلت عليه من اللغة الأم دون أن تنصهر في اللغة الجديدة. وهناك أشكال متعددة لميكانيكية الافتراض اللغوي التي يشكل الصراع اللغوي فيها أحد مظاهر هذا الانتقال بالإضافة إلى الهجرة والاستعمار والحروب والتجارة.

الدراسات الألسنية تلقي الضوء على مساحة واسعة من التفاعلات بين مختلف اللغات الحية. كل لغة تؤثر في أخواتها وتتأثر بها في عملية أخذ وعطاء مستمرة. وكما أن الفكر الإنساني حقيقة لا يمكن حصرها في شعب دون آخر، فكذلك اللغة التي تحمل معطيات هذا الفكر، تمتزج بأخواتها، وتقفز وراء الشعوب والأمم.

عملية "الأخذ والعطاء" التي تقوى وتضعف حسب طاقات كل لغة ومدى حيويتها، تنسجم مع الصلات الثقافية والحضارية وعلاقات الجوار بين اللغات. اللغات الحية لم تكن تلك التي تكلست وتحجرت في التاريخ والجغرافيا، بل التي احتكت بمثيلاتها، واستطاعت أن تمتص من مفرداتها ومصطلحاتها، وأن تهضمها في مجراها.

لكنّ بعض أرباب اللغة يعتبرون تسريب كمّ هائل من "المفردات" من لغة أخرى أشبه بتسريب "أفراد" يجنّدون لغزوعسكري أو سياسي، أو لهجمة ثقافية تمسّ كرامة المجتمع وهويته، من خلال فرض المفردات التي تحمل هوية الغير عليه، وتسبب الركافة في أحد دعائم كيانه.

هذا الهاجس، يجعل بعض من يدافع عن الذات، أن يدعو إلى التمترس في قلعة "اللغة الأم"، والامتناع عن دخول أية مفردة أجنبية، لأنها تسبب الركافة. لكن هذا التمترس إذا كان ممكناً في الزمن الغابر، بات وهماً بفعل ثورة الاتصالات وبفعل ظاهرة "القرية الكونية"، وبفعل ذبذبة الأمواج الصوتية والتصويرية التي تكسر "الحصون الشاهقة".^١

رغم هذا، لا نقصد أنّ على أية حضارة، أن تفتح الباب بمصراعيه لاستقبال المفردات الأجنبية دون قيد وشرط. إذ، لا شك أن الركافة اللغوية تهدد ثقافة أي قوم وكيان أي مجتمع. ولكن بإمكان كل لغة أن تدافع عن خصائصها الجوهرية، كالأصول العامة في صرفها واشتقاقها ونحوها وإعرابها. وإذا احتفظنا بهذه الأصول، فلا ضير في إدخال بعض المفردات، بعد أن خضعت لهذه الأصول، وتجنّست بجنسية هذه اللغة.

واللغات «تتصارع مع بعضها بعضاً كما يتصارع البشر، ويكون نتاج ذلك إما السيطرة أو التقهقر أو التمازج و الاقتراض بين اللغتين أو التعايش معاً جنباً إلى جنب دون غالب أو مغلوب. ويتوقف ذلك على عوامل عدة منها: مدى احتكاك الشعبين الغازي والمغزو وحضارة كل منهما وطبيعة البناء اللغوي. ومن مظاهر التطور الدلالي تضمين المعنى اللغوي القديم معنىً دلالياً جديداً، حتى يغدو المعنى الجديد بحكم الاستعمال اللغوي حقيقة معرفية في الإشارة إلى المعنى الجديد بدلاً من مدلوله القديم».^٢

والاقتراض اللغوي يعتبر أمراً ضرورياً، وهناك أنماط مختلفة لميكانيكية الاقتراض اللغوي والأنماط الأكثر أهمية وهي:

١. اقتباس الكلمة من اللغة المانحة مع تعديلات تأخذ بعين الاعتبار الأنظمة الإملائية والصرفية للغة المتلقية.
٢. الاقتراض بالترجمة أو النقل.
٣. التهجين حيث تعيد اللغة المتلقية إنتاج مفهوم معجم للغة المانحة بضم عنصر محلي إلى آخر أجنبي.

الاقتراض اللغوي بين العربية والفارسية

يتوهم كثير من دارسي اللغات السامية والشرقية، أن اللغة الفارسية هي لغة سامية، ومصدر هذا الوهم ما وجدوه فيها من تشابه كبير بينها وبين اللغة العربية، لكن اللغة الفارسية ليست لغة سامية ولا تمت إليها بأية صلة، وهي في الحقيقة من مجموعة اللغات الهندية - الأوربية، وهي لغات الشعوب التي استوطنت الأرض الممتدة من شواطئ بحر قزوين إلى آسيا الوسطى وروسيا، ثم تفرقت إلى شعبتين رئيسيتين إحداهما اتجهت إلى أوروبا، والأخرى انحدرت نحو الهند وإيران.

ومصدر هذا الوهم هو التشابه بين اللغتين، وسببه تأثير اللغة العربية في اللغة الفارسية، ويعود هذا التأثير إلى المرحلة الثالثة من مراحل تطور اللغة الفارسية، فقد مرت هذه اللغة بثلاث مراحل:

اللغة القديمة: وهي التي سادت منذ بداية نشونها حتى القرنين الرابع والثالث قبل الميلاد.

اللغة الوسطى: وهي التي سادت منذ القرنين الرابع والثالث قبل الميلاد وحتى القرنين الثامن والتاسع الميلاديين.

اللغة الحديثة: وهي اللغة التي سادت بعد أن استطاع العرب فتح بلاد فارس، فنشروا فيها دين الإسلام واللغة العربية.

و«قد اكتسبت اللغة العربية عند الفرس القداسة، لأنها لغة الدين الجديد، كما كانت لغة الحكم والادارة في الدولة الإسلامية الناشئة، هذان العاملان اسهما في إقبال الفرس على تعلم العربية إلى جانب لغتهم الفارسية، فتأثرت كل منهما بالأخرى. كما كانت هجرة قبائل عربية كثيرة إلى بلاد فارس واستقرارها فيها عاملاً مهماً من عوامل هذا التأثير»^٣.

تاريخياً: دخل العرب بلاد فارس سنة (٣٠هـ/٦٥١م) بعد مقتل يزيد بن الثالث في وقعة نهاوند التي سميت فتح الفتوح. وقد انتشر الإسلام في ربوع إيران انتشاراً سريعاً واسلم كثير من الفرس في مدة وجيزة وبانتشار الإسلام انتشرت العربية في أنحاء إيران وأصبحت اللغة البهلوية وخطها مهجورين لأن البهلوية ارتبطت في أذهان الفرس المسلمين بالديانة الزرادشتية فنفروا منها، كما أن الكتابة البهلوية لم تكن شائعة بين الفرس بل كانت محصورة في طبقة خاصة منهم هي طبقة الكتاب وهذا العامل سهل على الفرس هجرها واستعمال الكتابة العربية الجديدة.

كما إن البهلوية هي لغة المناطق المتاخمة للبلاد العربية وكانت هذه المناطق دائماً

في طريق الغزوات والهجمات العربية المختلفة نحو المشرق، ونتيجة لذلك كان أثر الفتوح العربية الإسلامية شديداً في هذه اللغة ولهذا الأسباب زالت اللغة البهلوية من جراء الفتح العربي.

وقد سادت العربية في بلاد فارس وكان الدافع الأول لإقبال الفرس على تعلمها هو الإيمان الصادق بالإسلام، وإن اللغة العربية لغة الدين الإسلامي ومنبعه الأساسيين – القرآن الكريم والحديث النبوي – كما إن اللغة العربية لغة أصحاب السلطان ولغة التدريس في المدارس ولذلك أقبل الناس على تعلمها).

والسؤال الذي يطرح نفسه، بعد زوال اللغة البهلوية من جراء الفتح العربي من أين جاءت اللغة الفارسية الحديثة التي ظهرت بعد انتهاء عهد السيطرة العربية واتخذتها الدولة الفارسية المستقلة لغة لها؟.

لقد كانت بالمشرق اللغة الدرية التي كانت تستخدم في بلاد الحكام ببخارى وفيما يحيط بها من المناطق كما إنها منتشرة في خراسان أيضاً.

ومن حسن حظ اللغة الدرية إنها كانت بالمشرق حين قامت الدولة الفارسية المستقلة عن الدولة العباسية، وهذه الدولة هي التي ساعدت على بعث النهضة الأدبية الفارسية وطبيعي إن تتخذ هذه النهضة التي قامت في المشرق لغة المشرق في كل ما يكتب أو يؤلف.

لقد اتخذت الدولة الفارسية المستقلة التي قامت بالمشرق لغة قومية بدل لغة العرب لبعث المناطق الشرقية عن مركز الخلافة العربية وضعف قبضة هذه الخلافة عليها، وهكذا أظهرت اللغة الفارسية الإسلامية التي اشتد ساعدها بعد ذلك وكتب بها شعراء تزعموا النهضة الفارسية الأدبية بعد الإسلام كالرودكي، وظهرت التأليف والترجمات بهذه اللغة.

ولا يفهم من هذا إن الفرس هجروا اللغة العربية بعد أن أصبحت لهم لغة قومية لأنهم في الحقيقة لم ينصرفوا عنها في أدبهم وتآليفهم.

وفي الدولة السامانية التي اتخذت بخارى عاصمة لها والتي ظهر فيها أول شعراء الفرس الكبار بعد الإسلام وهو الرودكي، راج الشعر العربي رواجاً كبيراً، ومع أن الدولة السامانية فارسية إلا إنها لم تحرم الأدب العربي من الرعاية، كما نالت العربية في عهد أحمد بن إسماعيل شيئاً من مكانتها القديمة حتى صارت لغة الوثائق الرسمية وكانت بخارى مجمع العلم والفضل يسعون إليها من أنحاء العالم الإسلامي وبها يلتقون).

و«هذا كله يدل على إن العربية ظلت محتفظة بمكانتها وانتشارها حتى بعد أن أصبح

للفرس لغة قومية وأدب قومي.

إن اللغة الفارسية الجديدة وإن أصبحت لغة الفرس القومية إلا إنها مع ذلك عاشت مع العربية جنباً إلى جنب في تآلف وتعاون وتفاعل وقد أثرت كل منهما في الأخرى وتفاعلت معها، وقد أدت هذه العلاقات الواسعة بين العرب والفرس إلى انتشار لغتيهما وتبادل التأثير فيما بينهما»^٤.

والشعوب الفارسية ضربت بسهم وافر في الحضارة والمدنية وارتبطت بأوثق الروابط وأقوى الصلات بالأمة العربية. فقبل الإسلام تجاور الإيرانيون والعرب، وتبادلوا المنافع والتجارة، وقامت بينهم الحروب والعلاقات السياسية، فأثر الإيرانيون في العرب وتأثروا بهم. ولما جاء الإسلام، وتم الفتح العربي لإيران زالت كافة الحواجز والسدود بين البلدين، ودخل الفرس في أخوة الإسلام، واشتملت عليهم الجماعة الإسلامية العظيمة، وأقبل الفرس على تعلم اللغة العربية، وتكلموا بها وبرعوا فيها، وجدوا في تعلمها ونشرها، كما دون العلماء الإيرانيون مؤلفاتهم ورسائلهم باللغة العربية.

وهكذا صارت اللغة العربية في إيران لغة العلم والأدب حتى أنه لم يتجه أحد إلى الكتابة باللغة الفارسية في القرنين الأولين للهجرة، فلا عجب أن يترك الناس الفارسية وكتبها شيئاً فشيئاً، وأن يهتموا بتحصيل اللغة العربية لغة الدين والقرآن. والحق أن الفري كانوا أنشط العناصر الإسلامية في بناء هذا التراث العربي الخالد، وأكثرهم رغبة في التعاون مع العرب في شتى الميادين العلمية والأدبية حتى تم تشييد صرح الحضارة الإسلامية على هذا النحو الذي يفخر به العرب ويفخر به العجم، بل وتفخر به الإنسانية جمعاء.

وفي القرن الثالث الهجري استطاع الفرس أن ينشئوا دويلات فارسية مستقلة على الدولة العباسية، كما استطاعوا أن يحيوا لغتهم القومية، فرأينا اللغة الفارسية التي كانت قد هجرت وخبأ شأنها، تصير لغة حديث وكتابة. ولكنها لم تكن في هذه المرة فارسية جاهلية الأولى، أي الفارسية القديمة المكتوبة بالخط البهلوي، بل أصبحت فارسية الإسلام المكتوبة بالخط العربي والمطعمة بكثير من العناصر العربية التي تختلف ما بين ألفاظ واصطلاحات وعبارات ونحو وأوزان وقوافي على النحو الذي نفضله بعد قليل.

ولقد تطورت هذه الفارسية الإسلامية تطوراً قليلاً جداً منذ ذلك التاريخ حتى اليوم، بحيث نجدها في صورتها الحاضرة لا تختلف عن أقدم المنشآت إلا من حيث بعض المصطلحات اللغوية دون المساس بأصول اللغة وقواعدها. ولهذا أصبحت هذه اللغة يطلق

عليها الفارسية الحديثة أو الفارسية الإسلامية تمييزاً لها عن الفارسية القديمة التي كانت تكتب بالخط البهلوي.

وهكذا كان الوضع بالنسبة للشعوب العربية والإيرانية في عهد ازدهار الحضارة الإسلامية العريقة، فكلتا الدولتين كانت تعرف لغة الدولة الأخرى وتقف على أحكامها ودقائقها، وكتاهما مؤثرة في الأخرى، ومتأثرة بها ولم يكن هناك غناء لأدباء أي من اللغتين عن تعلم اللغة الأخرى. ومن هنا أصبحت الضرورة ملحة في عصرنا الحاضر لكي يدرس طلبة قسم اللغة العربية "اللغة الفارسية" دراسة جادة مستنيرة، ويتعمقوا في آدابها لأن ذلك يساعدهم مساعدة فعالة على تفهم الأدب العربي: شعره ونثره والكشف عن روافده الفارسية.

هذا بالإضافة إلى أن التراث الفارسي نفسه المكتوب باللغة الفارسية الإسلامية فيه من الروائع الشيء الكثير لا سيما في ميادين الفقه والتصوف والفكر والفلسفة والتاريخ، وغير ذلك من أنواع المعارف الإنسانية التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من ثقافتنا الإسلامية، والتي إذا ما نقلت إلى لغتنا العربية، فسوف تكسب المكتبة العربية تراثاً خالداً يعتز به العرب كما يعتز به الفرس سواء بسواء.

من هنا أيضاً : «كان تعلم الفارسية للعرب، كتعلم العربية للإيرانيين شرطاً أولياً لفهم تاريخ كل من الأمتين، ووعي تراثها والوقوف على مدى ما ساهم به العرب والفرس في خدمة الحضارة الإنسانية. ومن هنا دعت الحاجة إلى وجود تأليف في اللغة الفارسية، وهذا الكتاب جاء ليسد هذه الثغرة، وهو يجمع بين دفتيه الأصول والقواعد والتطبيقات والنصوص التي يحتاج إليها الطالب، بحيث يتدرج مع عقلية الطالب العربي، ويرغبه في دراسة هذه اللغة الجميلة التي تمثل حقيقة التفاعل بين الأمتين الفارسية والعربية، وهو تفاعل فكري ومدني وحضاري تم على مدى قرون طويلة»^٥.

ثلاثة جوانب لتأثير العربية في الفارسية :

١. الخط: تكتب اللغة الفارسية بالحرف العربي، وقد اهتم الفرس بهذا الخط بعد أن

صارت تكتب به لغتهم، وابتكروا أنواعاً جديدة من الخطوط العربية.

٢. المفردات والمصطلحات: إن نسبة المفردات التي دخلت من كل من اللغتين في

الأخرى، وخاصة المفردات العربية التي دخلت في اللغة الفارسية، هي نسبة عالية

لا نجدها في أية لغة عالمية أخرى عرفت كلمات دخيلة، بحيث يمكن القول إن

الفارسية الحديثة تشتمل على ما يقرب من ٦٠ % كلمات عربية الأصل، مع الإشارة إلى أن أغلب هذه المفردات والمصطلحات العربية التي دخلت الفارسية بقيت على حالها دون تغيير أو تبديل.

٣. العروض والبلاغة: تقوم قواعد العروض والبلاغة وبحور الشعر الفارسي بنسبة ٧٠% على الاوزان وبحور الشعر العربي نفسها، كما أن البلاغة ومصطلحاتها مأخوذة من مثيلاتها العربية.

الدراسة الإحصائية لكمية المفردات العربية المنتشرة في نصوص الفارسية المعاصرة في هذا البحث، تم إجراء دراسة تحليلية إحصائية عن نصوص اختيرت صدفة بين الصفحات الموجودة على الشبكة العالمية (الإنترنت)، وهي نماذج من أساليب تكوين الجملة وكمية المفردات العربية المستعملة في الفارسية المعاصرة.

محاوَر هي:

١. محور دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية،
٢. النصوص السياسية،
٣. النصوص الاقتصادية،
٤. النصوص الرياضية،
٥. النصوص الأدبية،
٦. النصوص الطبية،
٧. النصوص الزراعية،
٨. النصوص القانونية.

وحيث لا تسع هذه المقالة لإدراج جميع هذه النصوص، نظرا لتحديد ١٥ صفحة كحد أقصى لصفحات البحوث المقدمة إلى هذا المؤتمر، اكتفينا بذكر فقرات قصيرة من كل نص، لكن الإحصاءات مأخوذة من دراسة النصوص بكاملها.

المحور الأول : دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية

اخترنا العينة الأولى من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية نظرا لكونها نموذجا مثاليا يعكس أدبيات المنظرين لأساسيات نظام الحكم في إيران بعد انتصار الثورة الإسلامية.

قانون أساسي جمهوري إسلامي إيران

أصل ١: حکومت ایران جمهوری اسلامی است که ملت ایران، بر اساس اعتقاد دیرینه‌اش به حکومت حق و عدل قرآن، در پی انقلاب اسلامی پیروزمند خود به رهبری مرجع عالیقدر تقلید آیت‌الله العظمی امام خمینی، در همه‌پرسی دهم و یازدهم فروردین ماه یک‌هزار و سیصد و پنجاه و هشت هجری شمسی برابر با أول و دوم جمادیا لأولی سال یک‌هزار و سیصد و نود و نه هجری قمری با اکثریت ۹۸/۲٪ کلیه کسانی که حق رأی داشتند، به آن رأی مثبت داد.

أصل ٢: جمهوری اسلامی، نظامی است بر پایه ایمان به:

١. خداي یکتا (لا اله الا الله) واختصاص حاکمیت و تشریح به او ولزوم تسلیم در برابر امر او.

٢. وحي الهی و نقش بنیادی آن در بیان قوانین.

٣. معاد و نقش سازنده آن در سیر تکاملی انسان به سوی خدا.

٤. عدل خدا در خلقت و تشریح.

٥. امامت و رهبری مستمر و نقش اساسی آن در تداوم انقلاب اسلام.

٦. کرامت و ارزش والای انسان و آزادی توأم با مسیولیت او در برابر خدا، که از

راه:

▪ اجتهاد مستمر فقهای جامع‌الشرایط بر اساس کتاب و سنت معصومین سلام الله علیهم اجمعین،

▪ استفاده از علوم و فنون و تجارب پیشرفته بشری و تلاش در پیشبرد آنها،

▪ نفی هر گونه ستمگری و ستمکشی و سلطه‌گری و سلطه‌پذیری،

نتایج إحصاء المفردات الفارسیة والعربیة فی النص المختار من دستور الجمهورية

الإسلامیة الإيرانية

| نسبة المفردات العربية من كل المفردات | رقم المفردات العربية | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ٥٧٪ | ٣٠٨ | ٥٣٨ |

المحور الثاني : النصوص السياسية

احمدی نژاد در مراسم افطار صدها نفر از ایرانیان مقیم نیویورک ملت ایران را با

سابقه هفت هزار ساله تمدن دانست و گفت: این ملت، ملتی موحد، کمال جو و حقیقت جوست و تنها ملتی است که با اشتیاق اسلام را پذیرفت، چرا که هیچ کس نمی تواند هیچ امری را به ملت ایران تحمیل کند. رئیس جمهور با تأکید بر اینکه کسانی که نمی توانند در مقابل همبستگی و اراده ایرانیان بایستند، می خواهند حتی از تاریخ ایران انتقام بگیرند، به فیلم ۳۰۰ اشاره کرد و اظهار داشت: فیلمی ساخته بودند و می خواستند در آن عقده گشایی کنند، حال آنکه ایرانیان در آن زمان نه با بمب اتم، بلکه با فرهنگ غنی خود ۴۲ ملت را جذب خود کرده بودند.^۶

نتایج إحصاء المفردات الفارسیة والعربیة في العينة السیاسیة

| نسبة المفردات العربیة من كل المفردات | رقم المفردات العربیة | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ۳۰% | ۲۲۴ | ۷۳۶ |

المحور الثالث: النصوص الاقتصادية

با تصویب مجلس شورای اسلامی، خریداران شرکت های دولتی تا ۵ سال حق اخراج نیروی خود را ندارند. به گزارش خبرنگار امور مجلس ما، در جلسه علنی دیروز مواد ۱۴ تا ۱۹ لایحه اجرای سیاست های کلی اصلی ۴۴ به تصویب وکلای ملت رسید. براساس یکی از مصوبات فوق، نمایندگان مجلس مقرر کردند به منظور حمایت از نیروی انسانی، حفظ سطح اشتغال و استقرار تولید در بنگاه های مشمول واگذاری، هیات واگذاری شرکت های دولتی باید تمامی کارکنان هر شرکت را پیش از واگذاری در برابر بیکاری بیمه کند.^۷

نتایج إحصاء المفردات الفارسیة والعربیة في العينة الاقتصادية

| نسبة المفردات العربیة من كل المفردات | رقم المفردات العربیة | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ۷۵% | ۳۴۸ | ۴۵۹ |

المحور الرابع: النصوص الرياضية

تغییرات گسترده در فدراسیون کاراته / سازمان به دنبال سرپرست جدید فدراسیون کاراته کشورمان در آستانه تغییرات مدیریتی قرار دارد و سازمان تربیت

بدني به دنبال پیدا کردن گزینه جدید برای سرپرستی این فدراسیون است. به گزارش خبرنگار مهر، اتفاقات اخیر در کاراته و اختلافات گسترده بین مسئولین این فدراسیون که دامنه آن نیز به رسانه ها کشیده شده است، سازمان تربیت بدنی را برآن داشته که شخص جدیدی را جایگزین رئیس فعلی این فدراسیون نماید. گویا مسئولین سازمان تربیت بدنی طی روزهای اخیر با برخی نفرات مورد نظر خود نیز گفتگو کرده اند ولی این نفرات هنوز جواب قطعی خود را اعلام نکرده اند.^۸

نتایج إحصاء المفردات الفارسیة والعربیة فی العینة الریاضیة

| نسبة المفردات العربیة من كل المفردات | رقم المفردات العربیة | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ۳۲% | ۲۴۴ | ۷۵۹ |

المحور الخامس : النصوص الأدبیة (الشعر)

سهراب سپهری : صدای پای آب

اهل کاشانم.

روزگارم بد نیست.

تکه نانی دارم، خرده هوشی، سرسوزن ذوقی.

مادری دارم، بهتر از برگ درخت.

دوستانی، بهتر از آب روان.

و خدایی که در این نزدیکی است:

لای این شب بوها، پای آن کاج بلند.

روی آگاهی آب، روی قانون گیاه.

من مسلمانم.

قیله ام یک گل سرخ.

جا نمازم چشمه، مهرم نور.

دشت سجاده ی من.

من وضو با تپش پنجره ها می گیرم.

در نمازم جریان دارد ماه، جریان دارد طیف.

نتائج إحصاء المفردات الفارسية والعربية في العينة الأدبية

| نسبة المفردات العربية من كل المفردات | رقم المفردات العربية | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ۲۰% | ۵۳ | ۲۵۷ |

المحور السادس: النصوص الطبية

آیین نامه مربوط به فرم نسخه - تابلو و تبلیغات اعضای سازمان نظام پزشکی پزشکان - دندانپزشکان - داروسازان - دکتری حرفه ای و متخصصین علوم آزمایشگاهی مصوب ۲۱/۸/۷۳.

ماده یک: اعضای سازمان در امور حرفه ای فقط در مورد اعلام افتتاح مطب و محل کار - مسافرت - بازگشت از مسافرت - یا تعطیلی مطب مجاز به درج آگهی در روزنامه و یا مجلات می باشند.

ماده ۲: اعضای سازمان در درج آگهی ها فقط می توانند نام و نام خانوادگی - تخصص - نشانی و شماره تلفن مطب خود را ذکر نمایند.^۹

نتائج إحصاء المفردات الفارسية والعربية في العينة الطبية

| نسبة المفردات العربية من كل المفردات | رقم المفردات العربية | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ۳۳% | ۱۵۰ | ۴۵۴ |

المحور السابع: النصوص الزراعية

به گزارش خبرنگار «محیط زیست» خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا)، با توجه به شرایط سخت کویری و گرمای حاکم بر استان و از طرفی کمی و پراکندگی نامناسب بارندگی و وزش بادهای شدید بخش وسیعی از مساحت استان را اراضی سخت و فاقد پوشش گیاهی مانند اراضی کویری و بیابانی در بر میگیرد، بطوریکه حدود ۳/۱ میلیون هکتار از مساحت استان را شامل میشود و مساحتی حدود ۴/۵ میلیون هکتار آن نیز زیر پوشش گیاهی پراکنده و عملاً تنگ زیر ۱۰ درصد قرار دارد.^{۱۰}

نتائج إحصاء المفردات الفارسية والعربية في العينة الزراعية

| نسبة المفردات العربية من كل المفردات | رقم المفردات العربية | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ٢٨% | ١٧٠ | ٥٨٧ |

المحور الثامن : النصوص القانونية

قانون نيروي انتظامي جمهوري اسلامي

ماده ١: از تاريخ تصويب اين قانون وزارت كشور مكلف است نيروهاي انتظامي موجود (شهرباني، كمپته و ژاندارمري) را حداكثر ظرف مدت يك سال، ادغام نمايد و سازماني تحت عنوان نيروي انتظامي جمهوري اسلامي ايران تشكيل دهد.

تصره : از تاريخ تصويب اين قانون نيروهاي مسلحي كه براي امور انتظامي در ارتباط قوه قضائيه، وزارتخانه ها و سازمان ها و نهادها و موسسات مختلف فعاليت مي كنند در نيروي انتظامي جمهوري اسلامي ايران ادغام مي گردند و از طريق وزارت كشور و نيروي انتظامي تحت امر آن واحدها قرار خواهند گرفت.

نتائج إحصاء المفردات الفارسية والعربية في العينة القانونية

| نسبة المفردات العربية من كل المفردات | رقم المفردات العربية | الرقم الإجمالي لكل المفردات |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| ٥٧% | ٣٨١ | ٦٦٣ |

نماذج من تكاتف الفردات العربية في عبارات وجمل فارسية (مقتبسة من النصوص):

- استعمال دخانيات اكيدا ممنوع (المحور الطبي).
- شركت حمل و نقل مستقيم با مسؤوليت محدود (المحور الاقتصادي).
- رئيس مجمع تشخيص مصلحت نظام جمهوري اسلامي ايران (المحور السياسي).
- اجتهاد مستمر فقهای جامع الشرائط بر اساس كتاب و سنت معصومين سلام الله عليهم أجمعين (الدستور).
- ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوی و مبارزه با کلیه مظاهر فساد (الدستور).
- یا تصویب مجلس شرکت های دولتي مكلف اند مشوق های مالی و غیر مالی

- يرى حفظ سطح اشتغال موجود ارائه كئند (المحور الاقتصادي).
- رئيس شورا ثبت و تأييد اسامى اعضاء مجمع رايه تصويب اكثرية اعضاء شورا موكل كرد.
- قسمت اعظم ناحيه ارتفاعات در منطقه شمال غربى قرار دارد.

نتائج البحث

نتائج إحصاء المفردات الفارسية والعربية في عينات البحث

| محاو العيّنات | الرقم الإجمالي لكل المفردات | رقم المفردات العربية | نسبة المفردات العربية من كل المفردات |
|---|-----------------------------|----------------------|--------------------------------------|
| المحور الأول: دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية | ٥٣٨ | ٣٠٨ | ٥٧% |
| المحور الثاني: النصوص السياسية | ٧٣٦ | ٢٢٤ | ٣٠% |
| المحور الثالث: النصوص الاقتصادية | ٤٥٩ | ٣٤٨ | ٧٥% |
| المحور الرابع: النصوص الرياضية | ٧٥٩ | ٢٤٤ | ٣٢% |
| المحور الخامس: النصوص الأدبية | ٢٥٧ | ٥٣ | ٢٠% |
| المحور السادس: النصوص الطبية | ٤٥٤ | ١٥٠ | ٣٣% |
| المحور السابع: النصوص الزراعية | ٥٨٧ | ١٧٠ | ٢٨% |
| المحور الثامن: النصوص القانونية | ٦٦٣ | ٣٨١ | ٥٧% |
| المجموع | ٤٤٥٣ | ١٨٧٨ | ٤٢% |
| محور لثمن: لنصوص لقانونية بدون ملاحظة لحروف | ٥٥٨ | ٣٨١ | ٦٨% |

النتيجة الإجمالية لنسبة المفردات العربية في الفارسية المعاصرة

| | |
|---|-----|
| مع إحصاء الحروف ضمن المفردات | ٤٢% |
| النسبة بإحصاء الأسماء والأفعال فقط دون الحروف | ٥٠% |

دراسة النتائج:

- النتائج تشهد بتضافر المفردات العربية في مجالات يرتفع فيها مستوى العلاقات الدينية والثقافية بين إيران والعرب، منها تركيبة دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، والنصوص الاقتصادية والقانونية المتأثرة بمفاهيم الفقه الإسلامي. لكنها

- تنخفض في الحقول العلمية التجريبية وأقل المستويات نجده في النصوص الأدبية، وذلك لانتماء الأدباء الجدد إلى إحياء المفردات الفارسية.
- إن أغلبية ساحقة من المفردات العربية في الفارسية تظهر في الأسماء، ثم تليها الأفعال المركبة من كلمتين عربية وأخرى فارسية مثل: (ازدواج كردن) أو (سبقت گرفتن)، لكن حظ الحروف العربية في هذه المفردات الدخيلة قليل جدا من أمثال الحرف (أما) والحرف (ليكن) وهو محرف عن (لكن).
 - إن عددا كثيرا من المفردات العربية تغيرت مداليلها ومعانيها في الفارسية، ولا يبعد أن يفوق هذا العدد نصف المفردات المذكورة.
 - بعض المفردات العربية أصيبت بتحويل في الاستعمال الفارسي مثل تبديل الياء في أواخر مصادر باب التفاعل والتفاعل إلى الألف، كاستعمال (تفاض) بدل (التفاض) وتماشا بدل (التماشي) وتولى وتبرى بدل (التولي) و(التبري).
 - الواقع يشهد بوجود تيارين مختلفين بين المثقفين الإيرانيين إزاء ظاهرة المفردات العربية في الفارسية:
١. تيار أغلبية من العلماء من الجامعات والمدارس الدينية الذين يرحبون بهذه المفردات ويرونها سفراء الثقافة الإسلامية في هيكلية اللغة الفارسية، ويرفضون محاولات فرسنة هذه المفردات.
 ٢. تيار الأقلية الذين يعملون على خلق بدائل فارسية للمفردات العربية. لكن الباحث يرى أن هذا التيار بدوره ينقسم إلى فئتين:
- ١-٢. أقلية لامت إلى الإسلام والحضارة الإسلامية بصلة وتميل إلى الانخراط في اللغات الغربية إما بحجة سياسية مشبوهة وإما بحجة لغوية تستند إلى انحدار الفارسية من فصيلة اللغات الهند أروبية والمختلفة عن اللغات السامية.
 - ٢-٢. أغلبية أخرى تعتنق الإسلام بصميم العقيدة والإيمان، لكنها لاترى في الإسلام تأكيدا على سيطرة اللغة العربية على سائر لغات الأمة الإسلامية، بل بالعكس منه تؤمن بأن الإسلام يدافع عن التعددية اللغوية نظرا لمضمون الآية الكريمة: ((إن في اختلاف الليل والنهار واختلاف ألسنتكم وألوانكم آيات للعالمين))، والآية الكريمة: ((وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه)). يعتقد أصحاب هذه المدرسة بضرورة تعليم العربية بفهم القرآن والثقافة الإسلامية، وفي نفس الوقت يرون في إحياء اللغة الفارسية خدمة كبيرة للإسلام باعتبارها كنزا ثميننا

استوعب طيلة تاريخ الإسلام روائع فذة من روافد الفكر الإسلامي في النثر
والجمال العرفاني في الشعر والأدب الفارسي. ولعل الحق معهم ولا قدح في
حجتهم والله أعلم.

الهوامش:

¹ تجدر الإشارة إلى أن القرآن الذي هو سرّ خلود اللغة العربية وعمود حيويتها، احتضن مجموعة من مفردات اللغات العبرية والحبشية والسريانية والنبطية والزنجية واليونانية والروسية والتركية والقبطية والمغربية والفارسية، وقد ذكرت الألفاظ الفارسية منها في مقدمة كتاب صدر لي بعنوان "لغة الاعلام في الصحافة العربية والفارسية" اصدار دار الروضة - بيروت - ١٩٩٧.

² [www.dw-world.de | © Deutsche Welle.http://www.dw-world.de/popups/popup_lupe/0,0,2125685_ind_1,00.html](http://www.dw-world.de/Deutsche_Welle/http://www.dw-world.de/popups/popup_lupe/0,0,2125685_ind_1,00.html) | أوليفر كرانتز / إعداد هشام العدم

³ http://furat.alwehda.gov.sy/_archive.asp?FileName=54436759720070910000018

⁴ <http://www.tebyan.net/index.aspx?pid=43293>

⁵ <http://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=lbb127434-87563&search=books>

⁶ <http://www.kayhannews.ir/860703/2.htm#other202>

⁷ <http://www.kayhannews.ir/860703/2.htm#other202>

⁸ <http://www.mehrnews.com/fa/NewsDetail.aspx?NewsID=558260>

⁹ <http://www.irteb.com/tarefaghanoon/tablov.htm>

¹⁰ <http://www.sabziran.ir/index.php?action=news&nid=3165>

الدوافع الحضارية لتعلم اللغة العربية عند طلاب
قسم اللغة العربية والاتصالات
بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (أوسيم)

الدكتورة سيوين علي إسماعيل

الأسنانة لبنى عبد الرحمن

الأسنانة وإن أزوره بنى وإن إحمد

الباحثان محاضرات بقسم اللغة العربية والاتصالات
كلية اللغات الرئيسية. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

التمهيد:

إن كثيراً من سلوك الإنسان وأفعاله تتحكم فيهما دوافع ورغبات تكون ظاهرة في بعض الأحيان وكامنة في أحيان أخرى. وتعلم اللغة مثله مثل أي فعل آخر تقف وراءه دوافع مختلفة، غير أن دوافع تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية تختلف عن دوافع تعلم اللغة الأم، فإن كان تعلم اللغة الأم ضرورة من ضرورات الحياة الإنسانية في اتصال الإنسان ببني جلدته، وتأكيداً لشعور بالانتماء، وتحقيقاً لرغبته في التواصل. فإن تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية تقف وراءه دوافع ورغبات مختلفة تهدف إلى تحقيق مكاسب معينة مرتبطة بمكانة اللغة وما تقدمه من فوائد سواء كانت مادية أم معنوية.

والدوافع هي: "العوامل المحركة للسلوك والمثيرة للنشاط العقلي والحركي. وهي أيضاً المسؤولة عما نلاحظه من استمرار في النشاط المؤدي لإشباع حاجتنا العضوية والنفسية".^١ وهي التي تحرك الفرد نحو بذل الجهد في التعليم، وتدفعه نحو بداية التعلم، ثم تجعله يستمر في مواصلة الجهد اللازم للتعلم، وليست دوافع التعلم واحدة في جميع الحالات، بل تختلف باختلاف ارتقاء الكائن الحي في سلم التطور، وتختلف باختلاف الجنس والسن والذكاء والميول والاهتمامات، وتتباين بتباين العصور التاريخية... الخ.^٢

ويتضمن الدافع للتعلم عدة أشياء، منها: الأول شعور المتعلم بالرغبة في التعلم، والثاني يشمل جزءاً كبيراً من التأثيرات والنتائج للاستجابة التي قام بها المتعلم. والأخير ارتباط الدافع

بعلاقته بكل من القياس الحقيقي والمستويات الموضوعية من قبل المتعلم نفسه.^٣ وتظهر أهمية الدافعية من الناحية التربوية في كونها تمثل هدفاً تربوياً في ذاتها، لأن استثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل وفي حياتهم المستقبلية. ويمكن عد الدافعية أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز.^٤

هناك دوافع مختلفة تدفع متعلم اللغة العربية من غير العرب لتعلمها، فقد يكون الدافع الديني الذي يتمثل في تدبر القرآن الكريم وفهم أحكام الإسلام من أقوى الدوافع عند المسلمين، ويرى دولة أن الدوافع الدينية من أفضل أنواع الدوافع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "لأن الدافع القوي يشجعه على التعلم المثمر علاوةً على رغبته في فهم المراجع الإسلامية وبالقرآن والسنة".^٥

ويرى طعيمة أن الدوافع التي تقف وراء رغبة تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها تعود بعضها إلى ما تتمتع بها من مكانة دينية، فهناك صلات كثيرة بين اللغة العربية والإسلام جعلت من تعلم اللغة العربية وتعليمها واجباً. هذا علاوةً على الموقع الاستراتيجي للعالم العربي، وكذلك التراث الثقافي العربي الزاخر؛ إذ تستوعب اللغة العربية التراثين العربي والإسلامي. وتعتمد بعض الدوافع على ما للعربية من خصائص ومميزات تجعلها جديرة بالتعلم، منها الطاقات البيانية الموجودة فيها، سواء على مستوى المفردات أم التراكمات أم القدرة على التعبير عن المعاني أم من حيث تأثيرها في لغات أخرى كثيرة. والدافع الأخير عند طعيمة يعود إلى موقع العربية عالمياً، فيرى أن العربية أخذت مكانتها بين لغات العالم المعاصر، واعترف بها بوصفها لغة رسمية في الهيئة العامة للأمم المتحدة وفي منظماتها.^٦

ويرى الناقة وطعيمة أن هناك دوافع غرضية أو ذرائعية يهدف إليها متعلم اللغة العربية، ومن هذه الدوافع الرغبة في الحصول على الوظائف في الدول العربية، أو من أجل ممارسة شعائر الدين الإسلامي كالصلاة وقراءة القرآن، أو من أجل قضاء وقت في زيارة العالم العربي والتعرف على آثاره، فضلاً عن دوافع أخرى تدخل في مجالات تجارية أو ثقافية أو سياسية. وهناك دوافع تكاملية لتعلم اللغة العربية بين متعلميها بوصفها لغة ثانية، فلا يكون تعلمها لتحقيق هدف عاجل أو تحقيق غرض معين، فهناك من يدرسها ليتصل بالإنسان العربي من خلال ثقافته، والتعرف على أبعاد هذه الثقافة وعلى قيم واتجاهات وميول الإنسان العربي.^٧

وهناك إقبال خاص في بعض الدول على تعلم اللغة العربية، فيؤكد جولاق أن للإقبال الموجود على تعلم اللغة العربية في أوكرانيا دوافع كثيرة، ولعل من أهمها حب التعرف على الحضارة الشرقية والإسلامية، والاطلاع عليهما خاصةً بعد أحداث ١١ سبتمبر/أيلول ٢٠٠١ من جهة، والاطلاع على بعض المعلومات عن المجتمع العربي وتعلم أصول الدين الإسلامي من قبل معتقيه الذين تزايد عددهم، وكذلك الرغبة في التجارة وفتح مجالات جديدة مع الدول العربية، والعمل في المجال الدبلوماسي والسفر إلى الدول العربية بغرض السياحة أو العمل بمجالها من جهة أخرى.^٨

ويرى فكري أن دافع تعلم اللغة العربية في المجتمع الإيراني يعود أولاً إلى زيارة البلدان العربية كالعراق وسورية والكويت والسعودية والبلدان الخليجية، وهذا مما يدفع الزوار والمسافرين إلى أن يدرسوا شيئاً من اللغة العربية. أما الدافع الثاني فهو فهم ما يعرض على القنوات العربية الموجودة إلى جانب القنوات الفارسية، والدافع الثالث هو المعرفة عن الإسلام والثقافة الإسلامية. وهناك دوافع أخرى منها إقامة علاقات تجارية، والإقامة في بلد من البلدان العربية، أو المعرفة باللغة العربية الحديثة، وغيرها من الدوافع.^٩

وهناك إقبال من جانب الأوروبيين وغيرهم على تعلم اللغة العربية أيضاً، وتتفاوت دوافع هذا الإقبال، فمنهم من يحب التعرف على العرب والمسلمين من خلال لغتهم وحضارتهم دون واسطة، ومنهم من تضطره الحياة بالدول العربية إلى اكتساب العربية للتواصل والتفاهم كما هو الحال عند أعضاء السلك الدبلوماسي.^{١٠}

ويبدو مما سبق أن دوافع تعلم اللغة العربية تنحصر في المجالات الدينية والاقتصادية والدبلوماسية والسياحية والمهنية، متمثلة في المعرفة عن الإسلام والحضارة الإسلامية، وبناء علاقات تجارية مع الدول العربية، فضلاً عن العامل في السلك الدبلوماسي، هذا إلى جانب السياح الذين يزورون البلدان العربية، ويرغبون بمعرفة شيء من اللغة العربية وثقافتها، وكذلك الراغبين في الحصول على وظائف ومهن في البلدان العربية أو الشركات العربية في بلدانهم.

تحليل الاستبيانات

وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الدوافع التي تتحكم في تعلم طلبة قسم اللغة العربية والاتصالات في كلية دراسات اللغات الرئيسية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية. للحصول على المعلومات عن الدوافع الحضارية لتعلم اللغة العربية عند الطلبة، قامت الباحثات بتوزيع الاستبيانات على عينات تتمثل في مجموعة من الطلاب والطالبات في تخصص اللغة

العربية والاتصالات بمراحله الثلاث بكلية دراسات اللغات الرئيسية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM). وتنقسم ورقة الاستبانات إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: خلفية العينة

القسم الثاني: آراء العينة حول واقع اللغة العربية حالياً

القسم الثالث: معلومات عن الدوافع الحضارية لتعلم اللغة العربية في الكلية

(١) القسم الأول: خلفية العينة

يبلغ عدد الطلبة الذين أجابوا عن الأسئلة مائة (١٠٠) طالب بواقع ١٧ طالباً و٨٣ طالبة، وهم يتوزعون على (٥٩) طالباً في السنة الأولى، و(٣٠) طالباً في السنة الثانية، و(١١) طالباً في السنة الثالثة.

الجدول (١)

| النسبة المئوية | عدد العينات | مدة تعلم اللغة العربية |
|----------------|-------------|------------------------|
| ٨% | ٨ | سنة - ٥ سنوات |
| ٦٣% | ٦٤ | ٦ سنوات - ١٠ سنوات |
| ٢٥% | ٢٥ | ١١ - ١٥ سنة |
| ٤% | ٤ | ١٦ سنة وما بعدها |

من الجدول السابق (رقم ١) يتضح أن (٦٣%) قد درسوا اللغة العربية ما بين ٦ سنوات و١٠ سنوات. ومنهم من تعلموها لمدة ما بين ١١ سنة و١٥ سنة (٢٥%)، ومنهم من درسوها لمدة أطول أي أكثر من ١٦ سنة (٤%). وهذا يعني أن معظم هؤلاء الطلبة قد تعلموا اللغة العربية لمدة طويلة، فينبغي أن يكون لديهم خلفية جيدة فيها؛ لأن غالبيتهم درسوا اللغة العربية بداية من الحضانة أو المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية قبل التحاقهم بالجامعة كما في الجدول (رقم ٢) الآتي.

الجدول (٢)

| النسبة المئوية | عدد العينات | مراحل دراسية |
|----------------|-------------|--------------------|
| ١١% | ١١ | الحضانة |
| ٣٩% | ٣٩ | المرحلة الابتدائية |

| النسبة المئوية | عدد العينات | مراحل دراسية |
|----------------|-------------|------------------|
| ٥٠% | ٥٠ | المرحلة الثانوية |
| - | - | المرحلة الجامعية |

(٢) القسم الثاني: آراء العينات حول واقع اللغة العربية
ففي هذا القسم، تحتوي الاستبانات على الأسئلة التي تدور حول واقع اللغة العربية،
لاسيما في ماليزيا.

الجدول (٣)

| النسبة المئوية | عدد العينات | هل تعلم اللغة العربية مهم بالنسبة للأجانب؟ |
|----------------|-------------|--|
| ٤٠% | ٤٠ | مهم جدا |
| ٥٣% | ٥٣ | مهم |
| ٧% | ٧ | عادي |
| - | - | قليل الأهمية |
| - | - | غير مهم |

يلاحظ من الجدول السابق (رقم ٣) أن معظم الطلبة لا ينكرون أهمية تعلم اللغة العربية
للأجانب أو لغير الناطقين بها، حيث إن ٤٠% منهم (٤٠) طالبا أجاب بأنه "مهم جدا" بينما (٥٣)
% منهم (٥٣) طالبا أجاب بأنه "مهم". ووجدنا أن قليلا منهم (٧%) رأى أن درجة أهمية تعلم
اللغة العربية لغير الناطقين بها "عادية"، ولا أحد يرى أن تعلمها "غير مهم". وهذا يدل على أن
تعلم اللغة العربية ذو أهمية بالغة لغير العرب. فضلا عن ذلك، عندما طُرح على الطلاب السؤال:
"هل تعلم اللغة العربية مهم في ماليزيا"، فالأغلبية منهم (٩٨%) اتفقوا على ذلك.

الجدول (٤)

| أهمية اللغة العربية ودورها في المجالات المختلفة | | | |
|---|-------------|---------|------------------|
| النسبة المئوية | عدد العينات | الإجابة | المجال |
| ١٠٠% | ١٠٠ | نعم | السياحة |
| - | - | لا | |
| ١٠٠% | ١٠٠ | نعم | التجارة والأعمال |

| أهمية اللغة العربية ودورها في المجالات المختلفة | | | |
|---|-------------|---------|------------------------|
| النسبة المئوية | عدد العينات | الإجابة | المجال |
| - | - | لا | |
| 97% | 97 | نعم | الاتصال |
| 3% | 3 | لا | |
| 93% | 93 | نعم | بناء الحضارة الإنسانية |
| 7% | 7 | لا | |

أما الجدول السابق رقم (٤)، فيشير إلى دور اللغة العربية في مجالات عدة، وهي المجالات السياحية والاقتصادية والاتصالية وبناء الحضارات الإنسانية. ويتضح من الجدول أن جميع أفراد العينة اتفقوا على أن اللغة العربية تؤدي دورا مهما في مجالي السياحة، والتجارة الأعمال. أما في مجال الاتصال وبناء الحضارة الإنسانية فأكثرهم اتفقوا على أهمية اللغة العربية ودورها فيهما. وهم يمثلون الأغلبية (97%) في المجال الأول وفي (93%) الثاني. ويتبين لنا مما سبق أن أفراد العينة يعتقدون أن اللغة العربية ذات أهمية في هذه المجالات المذكورة، وأنها تؤدي دورا مهما فيها.

(٣) القسم الثالث: المعلومات عن دوافع تعلم اللغة العربية في الكلية
يحتوي هذا القسم على الأسئلة المتعلقة بدوافع تعلم اللغة العربية لدى طلبة قسم اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية على النحو الآتي:

(أ) أسباب اختيار القسم

الجدول (٦)

| النسبة المئوية | عدد العينات | أسباب اختيار القسم |
|----------------|-------------|---|
| 67% | 67 | الرغبة |
| 19% | 19 | ارتفاع معدل مادة اللغة العربية في SPM/STAM/STPM |
| 10% | 10 | تشجيع من الوالدين |
| 9% | 9 | وجود فرص العمل |
| 7% | 7 | الاضطرار |
| 2% | 2 | أسباب أخرى |

ومن الجدير بالذكر أن ترتيب الأسباب يكون حسب عدد العينات. فيتضح من الجدول السابق أن أكبر الأسباب في اختيار الطلبة لهذا القسم يعود إلى الرغبة في تعلم اللغة العربية، حيث بلغ عددهم ٦٧ طالبا (٦٧%). غير أننا وجدنا أن هناك طلابا اختاروا هذا القسم لأسباب أخرى، ومنها النتيجة الجيدة التي حصلوا عليها في امتحانات المرحلة الثانوية مثل SPM، أو STAM، أو STPM، ويمثلون ١٩ طالبا (١٩%) ذلك. ويلى ذلك أسباب أخرى، وهي تشجيع من الوالدين (١٠%)، ووجود فرص العمل بعد التخرج (٩%)، واضطرارهم في اختياره (٧%). وقد تكون الرغبة متولدة من الدوافع الآتية كما في الجدول رقم (٧):

(ب) دوافع تعلم اللغة العربية في القسم

الجدول (٧)

| دوافع تعلم اللغة العربية في القسم | عدد العينات | النسبة المئوية |
|-----------------------------------|-------------|----------------|
| فهم الدين | ٥٠ | ٥٠% |
| الاتصال | ٢٧ | ٢٧% |
| مواكبة الحضارة | ٢٤ | ٢٤% |
| الحصول على العمل | ١٢ | ١٢% |
| عوامل أخرى | ٢ | ٢% |

ويتضح من الجدول السابق أن أكبر الدوافع في ذلك هو الدافع الديني (٥٠%) أي لفهم الدين، ثم تليها الدوافع الأخرى وهي من أجل الاتصال (٢٧%)، ومواكبة الحضارة (٢٤%)، والحصول على العمل (١٢%). وهذا يدل على أن هناك دوافع عدة في تعلم اللغة العربية في القسم ويحتل العامل الديني المركز الأول في ذلك. وبجانب ذلك، هناك من يتعلم اللغة العربية من أجل الاتصال مع العرب ومواكبة متطلبات العصر والحصول على العمل والوظائف.

(ج) ازدياد الرغبة في تعلم اللغة العربية بعد الالتحاق بالقسم

الجدول (٨)

| هل ازدادت رغبتك في دراسة اللغة العربية بعد التحاقك بالقسم؟ | عدد العينات | النسبة المئوية |
|--|-------------|----------------|
| نعم | ٩٥ | ٩٥% |
| لا | ٥ | ٥% |

| | | |
|--|-------------|----------------|
| هل ازدادت رغبتك في دراسة اللغة العربية بعد التحاقك بالقسم؟ | عدد العينات | النسبة المئوية |
| مجموع الكل | ١٠٠ | ١٠٠ |

يشير الجدول السابق رقم (٨) إلى أن رغبة أغلبية الطلبة (٩٥%) ازدادت بعد التحاقهم بالقسم، بينما (٥%) منهم فقط رأوا أن رغبتهم نحو هذه اللغة لم تزد بعد التحاقهم بالقسم. ومن الذين أجابوا بـ"نعم" على هذا السؤال، قَدِّموا العوامل التي ساعدتهم على زيادة رغبتهم في ذلك. ويكون ترتيب العوامل حسب عدد العينات كما يشير إليه الجدول الآتي:

الجدول (٩)

| العوامل التي تساعد في زيادة رغبة الطلبة نحو اللغة العربية بعد التحاقهم بالقسم | عدد العينات | النسبة المئوية |
|---|-------------|----------------|
| طريقة المدرس في التدريس | ٣٤ | ٣٤% |
| ملاءمة المواد للمرحلة الدراسية | ٢٢ | ٢٢% |
| سهولة اللغة العربية وجمالها | ٢٢ | ٢٢% |
| تقديم البرامج المختلفة لتقوية اللغة | ١٤ | ١٤% |
| روعة المقرر وسهولته للفهم | ٧ | ٧% |
| أسباب أخرى | ٧ | ٧% |

يتبين من الجدول السابق أن هناك عوامل مختلفة تساعد الطلبة على زيادة رغبتهم نحو تعلم اللغة العربية في القسم، وأكبر العوامل في ذلك يعود إلى طريقة المدرس في تدريسها. وهذا يدل على أن دور المدرس مهم في غرس حب الطلبة للغة العربية. ثم تليه عوامل أخرى، وهي ملاءمة المواد للمرحلة الدراسية، وسهولة اللغة العربية سهولة وجمالها، وتقديم البرامج المختلفة لتقوية اللغة، علاوة على روعة المقرر وسهولته للفهم. ومن الطلبة من رأى أن هناك عوامل أخرى مثل التشجيع من الوالدين والأصدقاء، ودور المرشد (mentor) في توجيههم وإرشادهم نحو حب اللغة العربية.

الجدول (١٠)

| | | |
|---|-------------|----------------|
| ما الوظائف التي تتوقع أن تعمل بها بعد التخرج؟ | عدد العينات | النسبة المئوية |
| محاضر | ٣٧ | ٣٧% |

| ما الوظائف التي تتوقع أن تعمل بها بعد التخرج؟ | عدد العينات | النسبة المئوية |
|---|-------------|----------------|
| مترجم | ٢١ | ٢١% |
| مدرس اللغة العربية | ١٨ | ١٨% |
| موظف دبلوماسي | ١١ | ١١% |
| موظف في مؤسسة دينية | ١٠ | ١٠% |
| دليل سياحي | ١٠ | ١٠% |
| مذيع | ٨ | ٨% |
| رجل أعمال | ٦ | ٦% |
| صحفي | ٦ | ٦% |
| وظيفة أخرى | ٢ | ٢% |

يشير الجدول رقم (١٠) إلى الوظيفة أو العمل الذي سيختاره الطلبة بعد إكمال دراستهم في الجامعة. ويكون ترتيب الأعمال حسب اختيار أفراد العينة لها. ويبدو من الجدول أن وظيفة "محاضر" يقع في الترتيب الأول من بين سائر الأعمال. ثم تليها وظائف المترجم، والمدرس، وموظف دبلوماسي وهلم جرا. ويتضح هنا أن هؤلاء الطلبة ذوو أمنيات عظيمة في المستقبل. وهذا يعني أن كثيرا منهم يرغبون في تعليم اللغة العربية في الجامعة لأن معظمهم يختار المجال المتعلق بتخصصهم. ووجدنا أيضا أن (٢%) منهم يقول إن الوظيفة التي سيختارها تتوقف على الشهادة التي سيحصل عليها بعد إكمال الدراسة.

(ج) دور الجامعة في غرس الرغبة في اللغة العربية

الجدول (١١)

| تؤدي الجامعة دورا مهما في غرس رغبتك نحو اللغة العربية | عدد العينات | النسبة المئوية |
|---|-------------|----------------|
| نعم | ٩٢ | ٩٢% |
| لا | ٨ | ٨% |
| مجموع الكل | ١٠٠ | ١٠٠ |

ومن الجدول السابق (رقم ١١)، نلاحظ أن نسبة (٩٢%) من الطلبة اتفقوا على أن الجامعة لها دور مهم في تنمية رغبتهم في تعلم اللغة العربية، حيث إنها تصبح دافعا حضاريا

للطلبة في رفع رغبتهم في اللغة العربية. أما في الجدول الآتي، فإن السؤال يدور حول إعداد الجامعة للطلبة والبيئة الملائمة والتسهيلات الدراسية التي تساعدهم في تقوية رغبتهم في اللغة العربية. ويبدو من الجدول أن (٦٩%) من الطلبة أجابوا بـ"نعم"، والدال على موافقتهم على مضمون السؤال. أما (٣١%) منهم فلا يوافقون على السؤال، حيث إنه يوحي لنا أن البيئة والتسهيلات المعدة للطلبة لم تساعدهم كثيرا في ذلك.

الجدول (١٢)

| هل الجامعة تعدّ البيئة الملائمة والتسهيلات الدراسية التي تساعدك في تقوية رغبتك نحو اللغة العربية؟ | عدد العينات | النسبة المئوية |
|---|-------------|----------------|
| نعم | ٦٩ | ٦٩% |
| لا | ٣١ | ٣١% |
| مجموع الكل | ١٠٠ | ١٠٠ |

(هـ) العامل الرئيس الذي يساعد الطلبة في رفع مستوى اللغة العربية في الجامعة.

الجدول (١٣)

| في رأيك، ما العامل الرئيس الذي يساعد في رفع مستوى لغتك العربية في الجامعة؟ | عدد العينات | النسبة المئوية |
|--|-------------|----------------|
| دور المدرس أو المحاضر | ٣٥ | ٣٥% |
| البيئة (البيئة العربية) | ٢٩ | ٢٩% |
| رغبة في اللغة | ٢٢ | ٢٢% |
| المواد المدروسة | ١٤ | ١٤% |
| التسهيلات الدراسية المعدة | ٨ | ٨% |
| عامل آخر | ٤ | ٤% |

يشير الجدول السابق رقم (١٣) إلى أن دور المدرس أو المحاضر يحتل مكانة أولى في ترتيب العوامل التي تساعد في رفع مستوى اللغة العربية في الجامعة، أي أصبح دور المدرس أو المحاضر عاملا رئيسا عند ٣٥% من الطلبة. ثم تليه العوامل الأخرى التي تحظى باهتمام الطلبة في ذلك، وهي البيئة (٢٩%)، والرغبة للغة (٢٢%)، والمواد المدروسة (١٤%)، والتسهيلات المعدة للطلبة في الدراسة (٨%). ويبدو أن كل هذه من

الدوافع التي تجعل رغبة الطلبة نحو اللغة العربية في الزيادة، وأهمها دور المدرس أو المحاضر في التدريس.

نتائج تحليل الاستبيانات

بعد إجراء تحليل الاستبيانات، تتضح النتائج الآتية:

١. معظم الطلبة الذين أجابوا عن الاستبيان هم من السنة الأولى (٥٩ طالبا)، ويأتي بعدهم طلبة السنة الثانية (٣٠ طالبا)، وطلبة السنة الثالثة (١١ طالبا).
٢. وقد اشترك في الإجابة عن هذا الاستبيان (١٧) طالبا و(٨٣) طالبة.
٣. توضح النتيجة أن أكثر الطلبة ٦٣% (٦٤ طالبا) لديهم خبرة في تعلم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٦ سنوات و ١٠ سنوات. وهذا يعني أن أكثرهم يمتلكون خلفية جيدة في اللغة العربية.
٤. ومن الملاحظ من هذه الدراسة أن معظم الطلبة أكدوا أهمية تعلم اللغة العربية من قبل غير الناطقين بها، فقد أجاب ٤٠% بأنه "مهم جدا" و ٥٣% بأنه "مهم" ولم ينكر أحد منهم تلك الأهمية.
٥. الطلبة كلهم (١٠٠%) وافقوا على أن السياحة والاقتصاد يحتلان مكانة أولى في توظيف اللغة العربية في ماليزيا قبل المجالات الأخرى، مثل الاتصال (٩٧%)، وبناء الحضارة الإنسانية (٩٣%). وربما يعود ذلك إلى ازدهار السياحة والاقتصاد مع السياح العرب والشركات العربية في ماليزيا في السنوات الأخيرة.
٦. يستنتج من الاستبيان أيضاً أن أهم أسباب اختيار معظم الطلبة لتخصص اللغة العربية والاتصالات في هذه الجامعة، من أجل الرغبة المنبثقة من داخل أنفسهم، وذلك نسبة ٦٧% منهم. أما ارتفاع معدل مادة اللغة العربية في امتحان SPM/STAM/STPM فقد كان سبب اختيار ١٩% منهم له، و ١٠% منهم ذكر أن سبب اختياره تشجيع من الوالدين، واختار ٩% منهم أن يكون السبب فرص العمل الوفيرة، واضطر ٧% منهم إلى اختياره، أي أنهم لم يكن لديهم خيار آخر، وثمة أسباب أخرى لـ ٢%. وتشير النتيجة إلى أن الرغبة تغلب في اختيار هذا التخصص، وهذا شيء يجدر الافتخار به.
٧. أما بالنسبة إلى مستوى رغبة الطلبة نحو اللغة العربية، فتشير النتيجة إلى أن رغبتهم ازدادت بعد التحاقهم بالجامعة. فمعظم الطلبة أي ٣٢% أجابوا بأن طريقة

المدرس في تدريس اللغة العربية في الجامعة هو العامل الرئيس في ازدياد تلك الرغبة، فضلا عن ملائمة المواد للمرحلة الدراسية لدى ٢٢%، وطبيعة هذه اللغة نفسها المتصفة بالسهولة والجمال عند ٢٢%. وتثبت هذه النتيجة أن للمدرس أو المحاضر دوراً مهماً في غرس الرغبة لدى الطلبة في تعلم اللغة العربية بتنفيذ أنشطة متنوعة من خلال تدريس مواد اللغة العربية.

٨. ومن ناحية دوافع تعلم اللغة العربية في ماليزيا حالا، يتضح من نتائج الاستبانة أن الدافع الرئيس هو الدافع الديني عند ٥٠%. وهذا يعود إلى رغبتهم في المعرفة عن الإسلام وفهم أحكامه، مما يؤكد بدوره الصلة الوثيقة بين اللغة العربية والإسلام.

٩. نتيجة الاستبيان أيضا تدل على أن للجامعة دورا مهما في غرس الرغبة نحو اللغة العربية لدى الطلبة بدليل أن ٩٢% منهم يوافقون على ذلك. فاهتمام الجامعة بإقامة الأنشطة اللاصفية المتعلقة باللغة العربية للطلبة يمثل نوعا من التشجيع في سبيل إعداد فرص لهم لممارسة اللغة العربية. ومن هذه الأنشطة: مسابقة المناظرة باللغة العربية والمخيم اللغوي والشهر اللغوي، وبرنامج الاستشارة الأكاديمية وغيرها.

١٠. ويمكن ملاحظة أن معظم الطلبة ٣٧ طالبا (٣٧%) يتوقعون العمل محاضرين في المستقبل، بينما ٢١ (٢١%) يتوقعون أن يكونوا مترجمين، أو مدرسين ١٨ (١٨%) بعد إكمال الدراسة. وهناك عدد قليل منهم يتوقع أن يعمل تاجرا أو صحفيا. والجدير بالذكر هنا، أن هناك وظائف متنوعة يمكن للخريجين المتخصصين في اللغة العربية والاتصالات من هذه الجامعة في ماليزيا أن يعملوا فيها.

الخاتمة:

تتبين من هذه الدراسة النتائج الآتية:

- جميع الطلبة لديهم خلفية في اللغة العربية بنسب متفاوتة، وهذه الخلفية قد تمثل دافعا وتكون سبباً في توليد الرغبة عندهم لتعلم اللغة العربية.
- يرى معظم الطلبة أهمية كبيرة لتعلم اللغة العربية بالنسبة للأجانب غير العرب. ويؤكدون أهمية تعلمها في المجالات الآتية: "السياحة والاقتصاد والاتصال وبناء الحضارة الإنسانية".
- معظم الطلبة اختاروا قسم اللغة العربية والاتصالات عن رغبة منهم، وهذه الرغبة تمثل دافعا قويا لتعلم العربية وإتقانها.

- يأتي فهم الدين على رأس قائمة الدوافع، فإليه الاتصال، ثم مواكبة الحضارة، وأخيراً الحصول على العمل.
- يتوقع نسبة كبيرة من الطلبة أن يعمل محاضراً، فمترجماً ومدرساً، ثم موظفاً دبلوماسياً وموظفاً في المؤسسات الدينية، فدليلاً سياحياً ومذيعاً.
- إن هذه النتائج مهمة جداً في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها في ماليزيا، فاستناداً إلى هذه النتائج لا بدّ من مراعاة دوافع الطلبة، وما يتوقعون من الوظائف بعد التخرج لتشكيل المناهج التعليمية والأنشطة اللاصفية التي تؤدي الغرض، وتحقق أهداف الطلبة، وتؤهلهم للوظائف المتوفرة في سوق العمل.
- يقترح فتح أقسام مختلفة من قبل المختصين تراعي متطلبات العصر، وتوازن بين رغبة المتعلم ومجال العمل.

الهوامش:

- ¹ إبراهيم، عبد الستار. ١٩٨٧. أسس علم النفس. الرياض: دار المريخ. ص ٣٧٥.
- ² عيسوي، عبد الرحمن. ١٩٩٢. علم النفس ومشكلات الفرد. بيروت: دار النهضة العربية. ص ١٢٤.
- ³ ببيل. اي. أي. ١٩٨٢. الأسس النفسية في التربية. ترجمة: صبحي عبد اللطيف المعروف. دار المعرفة. ص ١٢٥-١٢٦.
- ⁴ نشواتي. عبد المجيد. ١٩٩٦. علم النفس التربوي. إريد: دار الفرقان. ط ٣. ص ٢٠٦.
- ⁵ دولة. نافي حنفي. ١٩٩٥. أساليب اكتساب مهارة الكلام لغير الناطقين بالعربية في المستوى المتوسط في المركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية (غير منشور). ص ٥٩.
- ⁶ طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٩. تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- ⁷ الناقبة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد طعيمة. ٢٠٠٣. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).
- ⁸ جولاق، محمد. ٢٠٠٧/٥/٢٣. إقبال واسع على تعلم اللغة العربية في أوكرانيا. <http://www.aljazeera.net/news/Templates/Postings/ArchivedPost>
- ⁹ فكري، مسعود في مقابلة مع مجلة الكويت، وهي مجلة شهرية تصدرها وزارة الإعلام. <http://www.kuwaitmag.com/index.jsp>
- ¹⁰ السرات، حسن. ٢٠٠٧/٧/٦. إقبال متزايد من الأجانب على تعلم اللغة العربية بالمغرب. <http://www.aljazeera.net/NR/exeres/D3FC1742-8217-43C6-8251-7B1418AF8BD2.htm>

التدريس الإبداعي للغة العربية

د. عواطف حسن علي عبد المجيد
اسناذ المناهج وطرق التدريس المشارك
قسس العلوم التربوية
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

المقدمة:

اللغة العربية من أساسيات المناهج التي تستند إليها خطط التطور في أي مشروع رائد ومميز، وعنصر هام في العملية التعليمية وفق نظم دراسية غير تقليدية، وبطرق تعليم حديثة جنباً إلى جنب مع العلوم العصرية.

فالتعليم عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى الطلبة الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات، والتي تكونت لديه بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والمسلكي، والممارسة، ويعرفه اللقاني (١٩٩٠: ١٥) بأنه إجراء تطبيقي يستخدم ما كشف عنه علم التعلم في مواقف تعليمية تربوية داخل الفصل الدراسي في جميع الوسائط التعليمية وبذلك فالتعليم عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلم، والتعلم علم، والتعليم تكنولوجيا (تقنية) من كون التعلم تطبيقاً وتوظيفاً، ما كشف عنه العلم في مواقف حياتية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استخدام الطرق الحديثة في تعليم اللغة العربية، وجعلها لغة وظيفية من خلال منهج جديد ومتطور يقوم على التعلم التعاوني والتقاني والذاتي على نحو فعال، وتدريب المعلم على الحاسب الآلي.

أسئلة الدراسة:

- ١- ما المعارف المتوفرة لدى المعلمين عن متطلبات التدريس الإبداعي للغة العربية؟
- ٢- ما المداخل التدريسية التي تساعد في تنمية القدرات الإبداعية؟... إلخ

فروض الدراسة:

- ١- وجود معلمين يجيدون استخدام مهارتي الكلام والكتابة وفهم رموزها بهدف الارتقاء بمهارات اللغة والتفكير.
 - ٢- يتحقق الإبداع في التدريس باستخدام المعلم مداخل تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين مثل: (الاستقراء - الاستنباط - حل المشكلات - المشروع - الاكتشاف - التعلم الذاتي - التعلم التقائي - البريد الإلكتروني - الاستقصاء - العصف الذهني - التعليم المبرمج... إلخ).
- للتدريس مداخل وطرق وأساليب، والمنحى هو المدخل التدريسي، ويعني في اللغة مكان الدخول وزمانه (اسم مكان وزمان معا)، أي يحدد لنا نقطة البداية المكانية وزمانها في أي لون من ألوان النشاط.
- وفي التربية يعني المدخل الترجمة التربوية للنظرية المعرفية في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها وأسس التربية.
- ويعتبر الاستقراء عملية يمكن استخدامها أسلوباً أو مدخلاً لتنمية وتعلم التفكير العلمي، وحل المشكلات والمهارات المرتبطة بها، لذا فالتفكير الاستقرائي يبدأ من شواهد محسوسة، وينتهي إلى مجردات في شكل قوانين عامة (التعرف على المشكلة - البحث عنها - استخدام البيانات والمعلومات والاستفادة منها في التطبيق إلى مرحلة التعميم).
- أما مدخل الاستنباط فيساعد على تدريب الطلاب على التفكير العلمي وحل المشكلات، حيث يكون التركيز أساساً على تعميمات العلم ومفاهيم، ومبادئه الأساسية، وتدريب الطلاب على تطبيق هذه التعميمات في مواقف جديدة بعد ذلك.
- والجدير بالذكر أن تطبيق خطوات التفكير العلمي والتوصل إلى حل المشكلة ليس هو المقصود في حد ذاته، وإنما هو نوع من التعلم، ومن ثم ينبغي أن يتعلم الفرد منها شيئاً جديداً. فعندما يصل إلى حل لمشكلة جديدة لم يواجهها من قبل، فإنه يتمكن من استخدام هذه المحاولات في مواجهة مواقف أخرى جديدة.
- ويعد المدخل الاتصالي مدخلاً اجتماعياً في تعليم اللغة، لاسيما مهاراتها وفي الممارسة لا الحفظ. ولا تقتصر كفاءة المدخل الاتصالي في تنمية المهارات اللغوية على مواقف الاتصال الرسمي داخل قاعة الدرس، من خلال حديث المتعلم وكتابه واستماع المتعلمين وقراءتهم وإجاباتهم واستفساراتهم الشفهية والتحريرية وتعليقاتهم على إجابات إخوانهم، وإنما تمتد فعاليته لتبقى واضحة في المسارات اللغوية وخارج العملية التعليمية، سواء داخل المدرسة

من خلال الأحاديث المتبادلة العامة، والأمالي والاقتراحات والنصائح، وقراءة المواد المكتوبة والمنشورة في أرجاء المدرسة، وأيضاً في الاتصالات اللغوية للمتعلم خارج المدرسة مثل: (حوارات - أحاديث هاتفية - مراسلات - فراءات حرة - كتابات متفرقة...إلخ).

وهناك علاقة وثيقة بين استخدام المعلم للمدخل الاتصالي في تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين من جانب، وتنمية مهارات التفكير العلمي من جانب آخر، ويظهر ذلك في الآتي:

- بث روح الطمأنينة لدى المتعلمين، وتشجيعهم على التغلب على الخجل.
- تدريب المتعلمين على القراءة بنوعيتها الصامتة والجهرية من حيث الجودة في الأداء وسرعة القراءة وكفاءة التحصيل من ورائهما، والمتابعة الدقيقة لكتابات المتعلمين من حيث صحة الرسم إملائياً وخطياً وسلامتها تعبيرياً.
- الاستفادة الكاملة بالتركيز على الأفكار الأساسية، ومتابعة تفاصيل كل فكرة دون الاشغال بالفرعيات على حساب الأساسيات.

وعلى الرغم من أهمية استخدام أسلوب التفكير العلمي، وحل المشكلات وكيفية التغلب عليها، إلا أنه توجد بعض العوامل التي تعوق استخدامه في الوقت الراهن مثل: (تنظيم المقررات - المعلم وطرق التدريس - الظروف الحالية في المدارس والجامعات - أساليب التقويم وأدواته - التلميذ أو الطالب نفسه). ومن مداخل التدريس الحديثة ما يلي:

١- حل المشكلات:

إن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات أسلوب تدريسي يوجه المتعلمين إلى الملاحظة ومعرفة الجوانب المختلفة للمشكلة، ومعالجتها بما يعين على تحديدها وبلورتها، ومحاولة التوصل إلى الحلول الملائمة لها وتقييم الأفكار ونقدها، والحكم على الأفكار التي تم التوصل إليها، والتي تتمثل الحلول البديلة للمشكلة المطروحة (درويش: ١٩٨٣ : ٣٢).

وحلقة التفكير استراتيجية تدريسية تنمي إبداعات المعلمين، لأنها تقوم على أن التفكير الصحيح لحل المشكلات تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء الحل وبعده والحل يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات، ويتم تنفيذ حلقة التفكير في خطوات تدريسية محددة راجع (جروان: ١٩٩٩ : ٩٦).

٢- المشروع:

والمشروع مدخل تدريسي يهدف إلى تنمية قدرات التفكير، والتربية العقلية الاستقلالية، وهو يعود المتعلمين الاعتماد على النفس في التفكير (شحاتة: ١٩٩٨ : ١١٧).

٣- الاكتشاف:

والاكتشاف أسلوب تدريسي يهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم العقلية وذلك عندما يمارسون نشاطا عقليا يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل (أبو حطب وصادق: ١٩٩٠ : ٣١٤).

٤-العصف الذهني:

يعتبر مدخلا يحفز على الإبداع، حيث تستمطر الأفكار التي يمكن أن تعالج الموضوع أو تحل المشكلة، والمرحلة الأساسية لتنفيذ العصف الذهني هي مرحلة العرض، وتوليد الأفكار الجزئية وتغطيتها بالمناقشة، حيث تكتشف أفكار جديدة وتدمج أفكار موجودة (رو شكا: ١٩٨٩ : ١٨٤-١٨٦).

٥- البريد الإلكتروني:

يستطيع المتعلم من خلال البريد الاتصال، أو إرسال رسائل على هيئة أسئلة، أو طلب مزيد من المعلومات عن مواضيع معينة إلى أشخاص أو هيئات تعليمية متخصصة تجيب عن استفسارات المتعلم بنصوص فقط، أو مدعمة بوسائط مرئية. والمتفحص للاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام لعب الأدوار بوصفها مدخلا للتدريس يمكن أن يتخذ من هذا المدخل استراتيجية للإبداع في التدريس، ففي هذا المدخل اختبار للمواقف التي ستمثل أدوارها، يجب أن تكون مواقف مقبولة لدى المتعلمين، وأن تكون هناك مناقشة حرة بعد تمثيل الدور مباشرة وتبادل الآراء حول مضمون الدور ومستوى أدائه (أحمد: ١٩٩٢ : ١٣٥-١٣٧).

والإبداع في التدريس يتطلب القيام بإجراءات تدريبية متعددة ومتنوعة، والتوظيف المرن والواعي للمداخل التدريسية والصياغة المتكاملة لتلك الإجراءات. وقد لمست من خلال عملي في مجال إعداد المعلمين ومشاركتي في برامج التدريب العملي، ما يحدث من تطوير في مساقات الإعداد بتضمينها موضوعات تتصل وثقافة الإبداع

وتوجيهات للطلاب بالإبداع في التدريس، ليبقى التساؤل إلى أي مدى أسهمت تلك التوجيهات في إكساب المعلمين مهارات التدريس الإبداعي؟.

التوصيات:

أسفرت نتائج البحث عن التوصيات الآتية:

- ١- استخدام الطرق الحديثة والمعاصرة لتحقيق الجودة والتميز لأداء الخدمة التعليمية.
- ٢- استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية مثل: الوسائط المتعددة ونظم المعلومات والخدمات الفنية المساعدة للتعلم.
- ٣- النهوض بالمستوى اللغوي والفكري على السواء.
- ٤- تدريب الطلبة على مهارات البحث العلمي، وكتابة البحوث والتقارير بصورة دورية.
- ٥- دعم مهارات التواصل التي تعزز من استخدام اللغة الفصحى والصحيحة في مجالات متعددة.

المراجع:

- ١- أبو حطب، فؤاد، وصادق، وآمال - علم النفس التربوي، ط ٣ - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٨٤.
- ٢- أحمد، محمد عبد القادر، طرق التدريس العامة، القاهرة - دار النهضة المصرية - ١٩٩٢.
- ٣- الأعسر، صفاء يوسف، تعليم من أجل تفكير - القاهرة - دار قباء للطباعة والنشر - ١٩٩٨.
- ٤- درويش، زين العابدين، تنمية الإبداع _ منهج تطبيقه - القاهرة - دار المعارف - ١٩٨٣.
- ٥- رو شكا، ألكسندر، الإبداع العام والخاص - ترجمة غسان عبدا لحي - سلسلة عالم المعرفة - الكويت - العدد ١٤٤ - ١٩٨٨ - ديسمبر.
- ٦- شحاتة - حسن - المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق - القاهرة - مكتبة الدار العربية للكتاب - ١٩٩٨.
- ٧- قطامي - نايف - التفكير الإبداعي _ منشورات جامعة القدس المفتوحة - ١٩٩٥.

القيم الخلقية في التعبيرات الشعبية عند المصريين: الوادي الجديد نموذجا

د. إسماعيل حسانين

معهد التربية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تقديم

إن لغة الإنسان هي المرآة التي تعكس ثقافته وعاداته وتقاليده. فكل ما يدور في أي مجتمع من المجتمعات البشرية من عادات وتقاليد واعتقادات أو عبادات، يتم التعبير عنه بلغة خاصة تكون متداولة بين أبناء ذلك المجتمع، وتشتمل على مجموعة من القيم الخلقية المتعارف عليها في بيئة ذلك المجتمع دون غيره. وكل لغة من اللغات الموجودة على الأرض لها نظامها الصوتي والنحوي والصرفي والبلاغي، لا تشاركها فيه لغة أخرى. واللغة العربية تتميز بأنها لغة اشتقاق وترادف كما أنها لغة المجاز الذي زخر به الأدب العربي، شعره ونثره، وتوَجَّ ذلك كله القرآن الكريم. وقد انكبَّ الناس على دراسة لغة القرآن لما تمتاز به عن غيرها، خصوصا فيما يتعلق بالمجاز اللغوي وما يحويه من استعارات وكنيات وتصويرات فنية فاقت كل الرسامين والفنانين في أعمالهم الفنية. فالدارسون والمهتمون باللغة العربية وآدابها يعرفون الحقيقة والمجاز اللغويين، ويعرفون المواقف التي يستخدمون فيها أيا منهما، كما يقال: "لكل مقام مقال". أما الذين لم يدرسوا اللغة ولم يطلعوا على فنونها وآدابها - وهم كثيرون - فلهم تعبيرات ذات دلالات أدبية راقية جدا، استقاها أهلها من البيئة التي يعيشون فيها وما يحيط بها من ظروف اجتماعية ومعيشية، وما تمليه عليهم مشاعرهم وضمائرهم نحو الآخرين.

لذلك يرى الباحث أنه من الأهمية بمكان معرفة بعض التعبيرات اللغوية السائدة في المجتمعات المصرية، من فلاحين وحرفيين ومهنيين حتى يطلع عليها معلموا ومتعلمو اللغة العربية.

أهداف البحث

تهدف هذه الورقة إلى إبراز نوع من أنواع التعبيرات الشعبية المشتملة على جملة من المجاز اللغوي الذي يحمل في طياته قيماً خلقية، خاصة التعبيرات الشائعة بين الفلاحين

المصريين، من الأميين. كما توضح أن ثقافة المجتمع تكتسب من البيئة التي يعيش فيها، وتلعب السليقة دورا كبيرا في إيجاد لغة ذات قيمة أدبية وخلق رقيقة جدا، لها دلالات خاصة غير التي يعرفها الدارسون والباحثون في اللغة والأدب والتراث، وهي دلالات ترقى بالمجتمع إلى أعلى درجات الحضارة الثقافية.

منهج البحث

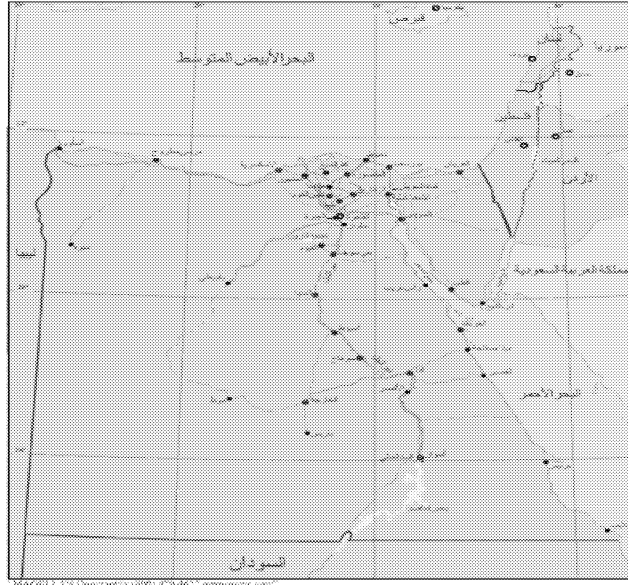
يسلك هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث يقوم الباحث بتتبع ما قيل في هذا المجال، وما دونه شخصيا من العبارات الشائعة الاستخدام بين الفلاحين في منطقة الوادي الجديد، جنوب مصر، وتحليلها تحليلا لغويا واستخلاص القيم الخلقية المشتملة عليها.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يبرز جانباً من جوانب الأدب الشعبي الراقى الذي لم يدون لا قديماً ولا حديثاً، كما يبين أن اللغة الأدبية ليست مقتصرة على الكتاب والأدباء والشعراء، بل إنها تستقى من ثقافة المجتمع السائدة وتساهم في بنائه الحضاري.

أولاً: تعريف بالمنطقة المعنية بالبحث

الموقع



جمهورية مصر العربية

تقع محافظة الوادي الجديد في الجنوب الغربي لجمهورية مصر العربية. ويحدها من الشرق محافظات المنيا، وأسيوط وسوهاج وقنا وأسوان، ومن الغرب ليبيا ومن الشمال محافظات مطروح والواحات البحرية التابعة لمحافظة الجيزة ومن الجنوب السودان.

وتبلغ مساحتها حوالي ٤٥٨٠٠٠ كم، أي ما يوازي ٤٥,٨% من مساحة الجمهورية، وحوالي ٦٧% من مساحة الصحراء الغربية، وهذه المساحة تشمل ثلاث واحات هي: الخارجة، والداخلة، والفرافرة، وهي المراكز الإدارية الثلاثة للمحافظة.

ويبلغ عدد سكان المحافظة حوالي ١٩٠٠٠٠ نسمة - حسب إحصاءات ٢٠٠٦م، وعاصمتها الخارجة، وتشتهر المحافظة بالزراعة ومنتجات محاصيل البلح والبصل والزيتون والمشمش، كما تشتهر بالصناعات البينية كتعبئة وتجفيف البلح والفخار والسجاد.

تتميز المحافظة بوجود الآثار لجميع العصور التاريخية منها الفرعونية والرومانية والقبطية والإسلامية والفارسية البطلمية. وتتميز بجمال الطبيعة والهدوء والجو النقي والشمس الساطعة، وكلها من المقومات السياحية، والتي وضعتها علي خريطة مصر السياحية. يرجع اصل تسميتها إلى إعلان الزعيم الراحل جمال عبد الناصر عام ١٩٥٨م عن البدء في إنشاء واد مواز لوادي النيل يخترق الصحراء الغربية لتعميرها، وزراعتها علي مياه العيون والآبار وكانت تسمى قبل ذلك محافظة الصحراء الجنوبية.

وفي الثالث من أكتوبر عام ١٩٥٩ وصلت أول قافلة لتعمير والاستصلاح بالوادي الجديد، واعتبر ذلك التاريخ عيداً قومياً تحتفل به المحافظة كل عام. وفي عام ١٩٦١ أنشئت محافظة الوادي الجديد ضمن التقسيم الإداري لمحافظة الجمهورية، وكانت تتكون من مركزين إداريين، وهما: مركز الخارجة ومركز الداخلة، وحتى ١٩٩٢ تحولت الفرافرة إلى مركز إداري ثالث ليصبح للمحافظة ثلاثة مراكز إدارية.

واحة الخارجة

واحة الخارجة هي عاصمة محافظة الوادي الجديد، وتقع على بعد ٢٣٢ كم جنوب أسيوط وتتميز بالعديد من الآثار والعيون والمزارات السياحية مثل بركة السمك، وتقع في جنوب قرية بولاق والآبار والعيون الكبرى الباردة والساخنة التي تصل درجة إحداها إلى ٤٣ درجة، وتستخدم في علاج أمراض الروماتيزم والمعدة والبرد والحساسية. وتمتاز الواحات بمناخها الجاف، حيث لا تتعدى درجة الرطوبة ٩,٥% في أغلب فترات

العام، وبجوها المشمس الدافئ مما يؤهلها لكي تكون مشتی عالمياً صحياً.

ثانياً: القيم الخلقية في تعبيرات الفلاحين والمهنيين من أبناء الوادي الجديد عند العدّ من المعهود أن العدد يبدأ من "واحد، اثنان، ثلاثة.... إلخ، عندما نعدّ النقود أو غيرها من الأشياء العينية، فنقول: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، إلخ....

لكن الفلاحين حرصاً منهم على ذكر الله -تعالى- وتبركاً به في العدد يقول: "الله واحد، ليس له ثان، العدد ثلاثة" ثم يواصلون أربع، خمسة.... إلخ. خصوصاً في الأشياء التي يمكن عدّها والأشياء التي تُكأل. وكان من الممكن أن يقولوا: واحد، اثنان، ثلاثة.. إلخ ولا ضرر في ذلك، ولكن من أجل أن يرتبط عملهم بذكر الله تعالى، وأن يبارك الله كيلهم وميزانهم فإنهم يبدأون بوحدانية الله تعالى، ثم نفي أن يكون له ثان، ثم ذكر العدد ثلاثة، وبذلك يكونون قد أشاروا إلى وحدانية الله تعالى وإلى العدد رقم واحد، ونفي الثنائية عن الله تعالى والعدد اثنين، وللصّل بين صفة الوحدانية لله ونفي الثنائية عنه يذكرون "العدد ثلاثة" ثم تتوالى الأرقام: أربعة، خمسة..... فهل بعد ذلك من قيم؟؟.

في المزارع والحقول عند جني الثمار:

عندما يمر شخص على أفراد يجنون ثماراً أو يجمعون، أو يحصدون أو يدرسون محصولاً زراعياً معيناً، يلقي عليهم السلام ثم يتبعه بعبارة أخرى توحى بأن الرجل لا يحسدكم على ما هم فيه وإنما يدعو لهم بالبركة، فيقول: "البركة عندهم". وعندئذ يكون جوابهم: "حلت البركة يا بركة". والمعنى وراء هذه العبارة هو الدعاء لهم بأن يودع الله البركة في المحصول الذي يجنونه. وهي وإن كانت عبارة قصيرة إلا أنها تحمل معها من القيم الأخلاقية ما لا تحمله العبارات الطويلة. وكذلك الجواب يصف الشخص بأنه هو البركة ذاتها، وكأنهم يتمثلون قوله تعالى: ﴿وَإِذَا حُيِّتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوها﴾ (النساء: ٨٦).

الدعوة للطعام أو للشراب

جرت العادة على أن تكون الدعوة إلى الطعام بكلمة "تفضل". ويكون الجواب بالشكر الذي يعبر عنه غالباً بمصدر - مفعول مطلق - لفعل محذوف (شكراً)، والتقدير "أشكرك شكراً". لكنّ الفلاحين يعبرون عن كلمة الشكر بالدعاء للداعي بسعة الرزق، وغالباً ما يكون تعبيرهم بإحدى العبارات الآتية: "زاد الله فضلك/ كم"، "وسّع الله عليكم"، "وسّع الله رزقك/ كم"، "بارك الله لك/ كم". ولا تكاد تسمع كلمة "شكراً" لأنها في نظرهم لا تفي بما يكتفه الفرد من تقدير

للشخص الذي يدعوه، وهذا عادة ما يكون في المزارع أو الورش المهنية عندما يجتمع العمال أو الفلاحون لتناول طعامهم ويمر عليهم من ليس منهم.

في الاستئذان:

قال تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأذنوا وتسلموا على أهلها..﴾ (النور: ٢٧). إن السُّكْنَى في الأرياف تختلف عن السُّكْنَى في المدن، حيث إن أبواب البيوت دائماً تكون مفتوحة، وتحتاج في الاستئذان إلى الصوت بدلا من قرع الباب، خشية أن يكون أهل الدار جلوساً قريبا من الباب، فيكون الاستئذان من مسافة بعيدة إلى حد ما. والعبارات التي تستخدم في الاستئذان منها: النداء باسم الابن الأكبر لصاحب الدار، فإذا لم يكن معروفاً، فيكون النداء بعبارة: "يا أهل الله!" وهذا يعني أن المستأذن غريب. فيكون الجواب بعبارة: "إي والله". باستعمال حرف الجواب الذي استعمله القرآن الكريم في قوله تعالى "[ويستنبئونك أحق هو قل إي وربي إنه لحق وما أنتم بمعجزين]. [يونس: ٥٣]. وهم الذين لم يدرسوا، أي أسلوب من الأساليب اللغوية، وهذا يوحي بأن السليقة تلعب دوراً كبيراً في الثقافة اللغوية للمجتمع، كما أن الإسلام له أثر كبير، في تهذيب الألفاظ والتعبيرات والتراكيب والأساليب التي يستخدمها المسلمون العرب حتى وإن كانوا لم يدرسوها دراسة تخصصية.

التحرز من الألفاظ الجارحة

للتعبير عن العور:

لقد تعورف في الأوساط الفلاحية والمهنية والصناعية أن الشخص الأعور يعبر عنه بعبارة "رجل كريم عين" حيث إن كلمة أعور يعتبرونها شديدة الوقع على النفس، ويعتبرونها إهانة للشخص الأعور، مع أن العور حقيقة، ولكنهم يستخدمون المجاز اللغوي (كريم عين) لما للكرم من أثر طيب، ولا يسبب حرجاً لأحد. وإسناد الكرم للعين من التعبيرات النادرة، لأن الكرم يُكنى به عن الأخلاق الحميدة أو السخاء، ولا يكتفى به عن العور. فقد ورد في لسان العرب أن "الكريم اسم جامع لكل ما يُحمد". ولذلك لا نجد الكرم مسنداً للعين "كريم عين" في أي معجم من المعاجم اللغوية، فهو تعبير خاص تعارف عليه الناس فيما بينهم تتجلى فيه أرقى التعبيرات الأخلاقية. وهذا ما أشار إليه العلامة ابن جني حين عرف اللغة بأنها "ألفاظ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" وكذلك عالم اللغة الفرنسي (دي سوسير) الذي عرف اللغة

بأنها "تظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية في أذهان الجماعة اللغوية، يحقق التواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعاً من جماعته".

للتعبير عن العمى

يعبر البسطاء من الناس عن الشخص الأعمى بكلمة (رجل ضرير)، وكلمة ضرير من الناحية اللغوية صفة مشبهة باسم الفاعل، لأن الضرر الناتج عن العمى ملازم له، وهم يعنون بهذا المعنى أن الرجل متضرر من عدم الرؤية، لكنه قد يرى ببصيرته ما لا يراه الآخرون بأبصارهم، لذلك يتجنبون وصف الشخص الكفيف البصر بالـ "أعمى" لأن العمى في عرفهم يعني الإهانة للشخص، كما أن كلمة "أعمى" تقال للشخص المبصر عندما يخطئ في أي عمل يكلف به، وهي على سبيل التهكم لا الحقيقة، وتكون بالصيغ الآتية - يا أعمى، أعمى؟، أنت أعمى؟ - لذلك لا يستخدمونها للعمى الحقيقي حتى لا يُشعروُن الأعمى أنهم يستهينون به. فأتى لنا بهذا الأدب الراقى وسط لغة الفن الهابطة!

للتعبير عن الشلل عندما يصاب به شخص:

من المعروف أن الأمراض كثيرة ومتنوعة، تصيب ما تصيب من الناس، فيمرضون ويبرأون، ولكن هناك مرض يعيق صاحبه عن التحرك إلا بمساعد الآخرين وهو الشلل. فعندما يصاب شخص بشلل تجد أن الناس يتناقلون بينهم الخبر بتعبير لغوي مهذب إلى أبعد الحدود، فيقولون: "فلان أصابه لُطفٌ" ويتبعونها دائماً بتعبير: "اللهم احفظنا" واللفظ لغوياً يعنى اللين والرفق والبر، وهذه المعاني لا تنطبق على المرض، وكأن التعبير باللفظ عن المرض هو من باب التفاؤل بأن الله سيلطف به ويبرئه من هذا المرض. كما يقال "معافى" للشخص المريض تفاؤلاً بأنه سوف يعافى من مرضه بإذن الله.

للتعبير عن المعتوه أو المتخلف عقلياً:

في كل مجتمع يوجد بعض الأشخاص المعتوهين الذين لم ينضج لهم عقل، ويعيشون في مجتمع شبه منبوذين، ولا يحظون بالاحترام التام لما يظهرون عليه من حالات رثّة، وعدم اعتنائهم بنظافة أنفسهم، وتطلق عليهم ألفاظ نابية مثل: "عبيط، أهبل، متخلف، معتوه، مجنون... إلخ". وهذه ألفاظ شائعة لدى العامة. لكن هناك تعبير آخر لا تسمعه إلا من الفلاحين وهو: "رجل فقير"، ويقال هذا لكل شخص مختل الفكر، ولم يستخدموا أي لفظ آخر

من الألفاظ المتداولة لأن كلمة فقير هنا فيها شيء من التورية، إذ إن الفقر هو حاجة الفرد إلى ما يسد رمقه، والفقر المعني هنا هو الفقر العقلي، وذلك حتى لا يشعر الشخص المعني بأنه مهان، وأيضاً يترفع الناس بتعبيرهم هذا عن إهانة الغير.

عند زيارة المرض:

زيارة المريض من حقوق الإنسان على أخيه الإنسان، وهي تكاد تكون فطرة فطر الله الناس عليها بصرف النظر عن كونها سنة أو مندوبة أو... إلخ. ففي الوسط الريفي عندما يسمع الناس أن فلاناً مريض تجدهم يهرعون لزيارته، جماعات أو فرادى سواء في بيته في المصحّة، وأول تعبير تسمعه من الزائر-بعد السلام- " أجز وعافية" وهما كلمات قصيرتان أو لهما تعني الدعاء بأن يأجره الله على مرضه هذا، والثانية تعني أن يعافيه الله منه.

للتعبير عن العورات المغلظة:

درسنا وندرس وندرّس غيرنا في الفقه ألفاظاً يكنى بها عن العورة منها: العورة المغلظة، السبيلين، القُبْل والدُبُر، وغيرها من هذا القبيل. لكن انظر إلى تعبير البسطاء من الناس عن عورة الرجل المغلظة، يقولون عنها: "المحاشم" جمع محشم، وهي مأخوذة من الحشمة وهي الحياء كما ورد في لسان العرب: "الحشمة: الحياء والانقباض، وقد احتشم عنه ومنه، ولا يقال احتشمه. قال الليث: الحشمة الانقباض عن أخيك في المطعم وطلب الحاجة؛ تقول: احتشمت وما الذي أحشمتك، وحشمة الرجل وحشمة وأحشامه: خاصته الذين يغضبون له من عبيد أو أهل أو جيرة إذا أصابه أمر". والذي دونه ابن منظور في معجمه هو ما سمعه من العرب وما أخذه ممن دونوا عن العرب من استخدامات لغوية، ويبدو أنه لم يسبق لأحد من العرب الأقدمين أن استخدم لفظ "محاشم" للتعبير عن عورة الرجل المغلظة، وهنا يتدخل المجاز اللغوي حيث استعمل اللفظ وأريد به سبب الاستحياء والاحتشام وهو انكشاف العورة. فالرجل يستحي أشد الحياء إذا انكشف عورته للآخرين، فهي سبب في الخجل والحياء فاستخدمت لفظة "محاشم" لتحل محل لفظة "عورة مغلظة" أو ما يقوم مقامها من مسميات أخرى.

وهكذا نجد استعمال لغوية مفعمة بالقيم الخلقية النابعة من سليقة وثقافة المجتمع الذي ارتبط بالمعول والمنجل والفأس، والمطرقة والصندال وآلات الفك والتركيب.

ما يعبر به عن الكرم:

للكرم تعابير كثيرة عبر بها الأقدمون عن الكرماء منها: "كثير الرماد"، و"بيته مليء

بالجرزان"، و"تاره لا تنطفيء"... إلخ. لكن هناك ألفاظ أخرى متداولة بين الفلاحين للتعبير عن الكرماء منها "فلان يده فِرْطَة"، و"فلان فِرْط"، و"فلان بيته مفتوح"، و"فلان بيته عامر"، و"فلان سكينه جاهزة". كل هذه تعبيرات عن الكرم، هذا فضلا عن التعبيرات الأخرى الشائعة الاستعمال مثل: فلان سخي، فلان كريم... إلخ.

ما يعبر به عن البخيل:

كما أن للكرم تعبيرت خاصة فكذاك البخل له تعبيرات خاصة، والشخص البخيل يعبرون عنه بألفاظ بعيدة عن كلمة بخل منها: "فلان ماسك"، و"فلان يده ناشفة" و"فلان ناشف"، و"فلان ضيق" وهكذا لا يذكرون البخل صراحة، وإنما يكون عنه بألفاظ ذات معانٍ أخرى ويريدون بها لآزمها.

للتعبير عن عمل مشين:

بالطبع هناك تعبيرات كثيرة جدا عن الأعمال المشينة مثل: السرقة، والخيانة، والغش في الكيل أو الميزان... إلخ. فكيف يعبر الفلاحون والمهنيون عن شخص قام بعمل شائن؟ يعبرون عنه بعمامته فيقولون: "فلان عمامته اتسخت" لأن العمامة كالتاج فوق الرأس، والرأس محل فكر الإنسان، وفكر الإنسان ينبئ عن شرفه ومكانته، فإذا اتسخ التاج يعني أن ما تحته متسخ، فبدلا من أن يكون الشخص نظيفا يحترم، يصبح بفعلته المشينه قبيحا يُذردى، لكن لا يعبر عنه بلفظ صريح مباشر وإنما يعبر عنه بشيء يتقزز منه الناس وهو الاتساخ.

أما التعبير عن الاغتصاب أو الزنا فيعبر عنه بالفجور. فيقولون "فلان فجر بفلانة" سواء أكان اغتصابا أو برضى من الطرفين، أما اغتصاب القصر - من البنين أو البنات - فيعبرون عنه بالخسارة، فيقولون فلان "خسر" البنت أو الولد. فالزنا يعبرون عنه بالفجور لأن كلا من الطرفين يدرك أنه محرم ومع ذلك يتورعا عنه، فوصف تصرفهما بالفجور. أما الاغتصاب فيعبرون عنه بالخسارة لأن المعتصب قاصر - بنت أو ولد - وقد أجبر على انتهاك عرضه، فعبروا عنه بالخسارة، لأنها -ه خسر شيئا لا يمكن إصلاحه. وهكذا نجد الناس البسطاء لهم تعبيرات راقية جدا، ولكل موقف أو حدث تعبير خاص. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مدى انضباط الناس وتمسكهم بالأخلاق الإسلامية، والعادات الطيبة، لأن اللغة عبارة عن مرآة تعكس عادات وتقاليده وأعراف المجتمع.

الخلاصة

- مما سبق يتبين أن اللغة ليس حكرا على أحد، وأنها ليست جامدة، وأنها تتمتع بمرونة لاستقبال تراكيب وأساليب تختلف باختلاف المجتمعات والبيئات والثقافات.
- وأن الإسلام له أثر كبير في إثراء اللغة عند العامة والخاصة، وذلك من خلال قراءة وحفظ أو سماع القرآن الكريم.
- وجود معاجم لغوية لا يعني بالضرورة حصر جميع القوالب والتراكيب والأساليب اللغوية عند كل المجتمعات العربية في كل العصور.
- أن السياق الدلالي مهم جدا لمعرفة المعاني التي لا توجد لها أصول في المعاجم. فالسياق الدلالي لا يقل أهمية عن السياق المعجمي.
- أن السليقة أو الفطرة اللغوية تلعب دورا كبيرا في ابتكار تعابير معينة عن مواقف معينة في بيئة معينة.
- أن العامة من الناس يتخيرون الألفاظ التي يعبرون بها عن الموقف الذي يواجهونه، مستخدمين المجاز اللغوي للتحرز عن أي لفظ جارح أو مثير للسخرية.

وعلى الله قصد السبيل

المصادر

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية.
بك، أحمد عيسى (٢٠٠١). المحكم في أصول الكلمات العامية. القاهرة: دار الآفاق العربية.
الأزهر، الزناد (١٩٩٢). دروس في البلاغة العربية. بيروت: المركز الثقافي العربي .
الزويبي، طالب محمد وحلواني، ناصر (١٩٩٦). البلاغة العربية: البيان والبدیع. بيروت: دار النهضة العربية.

تأثير اللغة العربية في ثقافة مسلمي بلاد يوريا بنيجيريا

الدكتور عبد الفنجي أمبول عبد السراج
قسق اللغة العربية
كلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية
الورن. ولاية كوار. نيجيريا

التمهيد

إن من عوامل تطور اللغة اتصالها وتأثرها باللغات الأخرى، فتحسنها حيناً أو تقبحها حيناً آخر، وتأخذ هذه من تلك، وكذلك العكس، وكلها تكون على درجة إيمان أصحاب اللغة المستعيرة باللغة المستعار منها ومدى علاقتها بعاداتها وتقاليدها وعقائدها، إلا إذا كان هذا التأثير نتيجة للغزو اللغوي بين اللغتين، فحينئذ يكون قويا، ومع ذلك يصعب على لغة أن تغلب على أخرى ما دامت لها قواعد اللغوية ويؤمن بها أهلها. فاللغة العربية لها نفوذها على لغات مسلمي نيجيريا وثقافتهم لأجل إيمانهم واعتقادهم بأنها جزء من دينهم، وبذا يجذبونها حتى على لغاتهم، وهذه الفرصة كانت للغة العربية فقط.

يوريا: يطلق على الجنس واللغة، تقول هو يورباوي، وهم يوربا، ويتكلم يوربا، واليورباوي واحد من أفراد هذا الجنس. وجمعه اليوربايون، واليورباوية صفة للغة يوربا. (١)
ونيجيريا: هي دولة تقع في غرب أفريقيا حصلت على استقلالها من المستعمرين عام ١٩٦٠ م، وفي نيجيريا ثلاث لغات رئيسة، وهي لغة هوسا، ولغة يوربا، ولغة إيبو، فضلا عن لغات أخرى مختلفة أكثر من مائة لغة.

مصطلح الثقافة وتحديد مفهومها

تقابل كلمة " الثقافة " في اللغة الإنجليزية كلمة (Culture)، ويدل على هذا المصطلح الإنجليزي في اللغة العربية لفظان غير مترادفين ولا قريبين في الدلالة أو في الجذر اللغوي، حيث ترجم إلى ثقافة مرة وإلى حضارة مرة أخرى أو إلى اللفظين معا، فيقال إن Culture هي الثقافة والحضارة، وإذا نظرنا إلى التراث العربي واللغة العربية لا نكاد نجد أصلا يحمل

دلالة هذا المصطلح، (٢) ففي المعجم الوسيط مثلاً ورد كلمة ثقّف: حذق وفهم، والثقافة: العلوم والمعارف والفنون التي يطلب العلم بها والحذق فيها، بيد أن الحضارة من تحضّر أي تخلق بالأخلاق أو العادات ، وهي مظاهر الرقي العلمي والفني والاجتماعي في الحضرة.

وعلى هذا النمط اختلفت تعريفات الثقافة عبر العصور بين حرث الأرض وزرعها في الحضارة الإغريقية والرومانية ، وفي عصر النهضة على مدلوله الفني والأدبي، فمثل في دراسات تتناول التربية والإبداع . وهكذا يحتفظ هذا المفهوم بجذره اللغوي والدلالات المشتقة منه إلى أن جاء "أورد" في كتابه Primitive Culture عام ١٨٧١م بتعريف أنسب إلى حدّ ما في مفهوم الثقافة حتى اليوم ، ويقول بأنها ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف، وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في المجتمع. (٣)

وبناء على هذا التعريف، فأسلوب الحياة لدى قوم يعتبر ثقافتهم، أو عاداتهم، وبمعنى أوسع، حضارتهم، وهي تشمل التسمية، والألقاب، ونوع الأكل، وأسلوبه، ونوع اللباس، وأسلوب الزواج، أو الزراعة، أو الحفلات، واللغة، وغيرها.

واليوربا بوصفها لغة وقبيلة لها ثقافتها بأنماط عاداتها، وهي متأثرة بالثقافة العربية، ولم تنفرد بهذا التأثير، بل تأثرت بالثقافة العربية ثقافات أمم أخرى، وخاصة إبان النهضة الأوروبية على حدّ قول الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري:

"ويمكن القول إجمالاً إن الثقافة العربية الإسلامية كانت واسطة العقد بين العلوم والثقافات القديمة وبين النهضة الأوروبية ؛ فالفكر العربي الإسلامي، والثقافة العربية الإسلامية، سلسلة متصلة الحلقات، امتدت من الحضارات القديمة، من مصرية، وأشورية، وبابلية، وصينية، إلى حضارة الإغريق والإسكندرية، إلى العصر الإسلامي الذي تأثر علماءه بمن تقدّمهم، وأثروا بدورهم فيمن لحقهم من علماء النهضة الأوروبية الذين قرأوا أعمال العلماء العرب في كتبهم المترجمة إلى اللغة اللاتينية واللغات الأوروبية. (٤)

وإذا كانت هذه هي حالة الثقافات الأوروبية بما فيها لغاتها، وعلى الأخص اللغة الإنجليزية التي استعارت من أكثر من خمسين لغة في العالم، فثقافة مسلمي يوربا بنيجيريا لا تختلف عن غيرها، في هذا الصدد. وفي السطور اللاحقة ننظر في الحالات التي أثرت فيها اللغة العربية في ثقافة سكان بلاد يوربا، والواقع أن أغلبية سكانها مسلمون.

اللغة العربية في بلاد يوربا

قبل الخوض في أوجه تأثير اللغة العربية في ثقافة بلاد يوربا، علينا أن ننظر في التعليم العربي بصفة عامة في بلاد يوربا، وتاريخ هذا التعليم، وفي التطورات التي نتجت منه حتى تحقق الإنتاج العلمي في شتى المجالات، واستطاع الباحثون من أبناء يوربا وغيرهم أن يلعبوا أدوارهم الفعالة في هذه المجالات الفسيحة.

والنظر إلى العلاقة بين الإسلام واللغة العربية، يظهر لنا أن الإسلام كان عاملاً قوياً في تمهيد الطريق للغة العربية، في جميع الدول الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية. ومن ثم فإن التعليم العربي، يوجب الاهتمام بتاريخ الإسلام في هذه المنطقة. ومن أجل هذه العلاقة الوطيدة بين الإسلام واللغة العربية فإنه من المفروض أن يؤدي المسلمون صلواتهم المشروعة في كل يوم وليلة بسور القرآن وآياته الكريمة، ولهذا لا يكاد إنسان يعتنق الإسلام إلا وهو يسارع إلى دراسة القرآن وكتب السنة. ومن المسلمين من يتابعها بشيء من مبادئ الفقه واللغة العربية وقواعدها التي بها يتم فهم معاني القرآن والحديث اللذين بهما يقام الدين الإسلامي. (٥)

أما من الناحية التاريخية فليس من الممكن تحديد الزمن الذي دخل فيه الإسلام إلى بلاد يوربا بدقة، وذلك راجع إلى أنه لم يكن هناك تخطيط أو إعلان مسبق عن ذلك. فهناك روايات عديدة عن تاريخ دخول الإسلام إلى بلاد يوربا، منها ما يثبت العلاقة التجارية القديمة بين برنو وأيولي منذ القرن الحادي عشر، وكذلك العلاقة مع بلاد هوسا وبرغو، مما أدى إلى الاحتكاك بين هذه القبائل، وبالتالي، دخول الإسلام بواسطتها إلى بلاد يوربا. (٦)

ومن هذه الروايات ما يثبت أن قبسات نور الإسلام بدأت تنبعث وتنتقل إلى بلاد يوربا من البلاد المجاورة لها، خاصة في عهد ألفن اجيبويدي ١٥٦٠-١٥٧٠م، حين أرسل إليه داعية كبير من بلاد النوبي يدعي بابا كيؤ - أي أبو العلم - ابنه بابا إلى الملك لوعظه وزجره عن تصرفاته غير العادلة، وعن ظلمه للناس. وكما أن هناك صلوات وثيقة بين الأفن ابعدن ١٧٧٥-١٨٠٥م وبين داعية مقيم في مدينة أيولي وكذلك في عهد الأفن أولي ١٨٠٥-١٨١١م (٧)

ومن الروايات ما ذكره الشيخ آدم عبد الله الأثوري من أن الإسلام جاء أصلاً من أقصى غرب إفريقيا إذ قامت حروب بين سلطان مراکش وبين ملك سنغاي من أجل الاستيلاء على مناجم الملح في بلاد تكده، كما ثبت أن أهل مدينة أيولي عرفوا الملح على أيدي البيضان، وقد يكون هؤلاء البيضان هم العرب على رأي الأثوري لأنهم الذين يتاجرون إلى هذه البلاد من شمال أفريقيا. وبذلك يكون يورباويون قد عرفوا الإسلام في القرن الثالث عشر الميلادي

في عهد منسا موسى سلطان مالي فنسبوا الإسلام إلى الماليين، وصاروا يسمونه بدينهم إلى يومنا هذا.^(٨)

ومن هنا نعلم أن الإسلام يذكر في بلاد يوربا في القرن السادس عشر الميلادي في الأماكن الرسمية كقصور الملوك ودهاليز القضاة واعترف الملوك بالإسلام ديناً سماوياً، وبالقرآن كتاباً منزل من الله، وأصبح الإسلام قبل القرن الثامن عشر الميلادي ديناً قوياً في بلاد يوربا.^(٩)

ولا يتم تاريخ الإسلام في بلاد يوربا بدون ذكر دور أهل إلورن في نشر تعليم اللغة العربية والدعوة الإسلامية في هذه المنطقة، والواقع أن الإسلام قد استقر في كثير من بلاد يوربا قبل مجيء الشيخ "العالم" بدليل أن الشيخ تجول في كثير من مناطقها، مثل إيسين وأويولي، وكان ينزل عند المسلمين، لأنه مكث في كل منها سنة قبل أن يمكث في كوهو ثلاث سنوات، ولكن الإسلام في جميع هذه المدن كان ضعيفاً، إلى أن قامت دولته في إلورن. ويقول الإلوري:

إن دور أهل إلورن في نشر الدعوة الإسلامية لا ينكره أحد حتى ولو كان مكابراً، ولو درس إنسان ما تاريخ مدينة إلورن ونشاط أهلها في الإسلام واعتبره بمفرده تاريخ الإسلام في بلاد يوربا لما أنكر عليه عاقل منصف.^(١٠) إذا كان ما سبق هنا هو تاريخ الإسلام في بلاد يوربا فإن بداية التعليم العربي تكون متعلقة بتاريخ الإسلام لأجل العلاقة الوطيدة بينهما.

١- محو الأمية

في المفهوم البسيط لمحو الأمية، هو قدرة الأفراد على القراءة والكتابة، وقد بدأ شعب يوربا بمحو الأمية عن طريق التعليم العربي والثقافة العربية بأكثر من قرنين قبل مجيء المستعمرين إلى بلادهم، وذلك عن طريق نظام الكتاتيب (المدرسة القرآنية)، فهي تعد أول نظام تعليمي في الدول الإسلامية غير الناطقة بالعربية، وذلك للحرص شديد من المسلمين في معرفة أمور دينهم. وقد وصف سليم حكيم هذه المدارس بقوله:-

تأسست هذه المدارس منذ دخول الإسلام هذه البلاد، وتوجد الصفوف في الجوامع والأكواخ الطينية، وعلى قارعة الطريق، وفي أكثر الأحيان لا تشبه هذه الصفوف صفوف المدارس الحديثة. فالمعلمون يتمكنون من قراءة القرآن الكريم بصورة عامة، والأكثر منهم قد تعلموا موضوعات مختلفة في اللغة والدين من أحد العلماء البارزين. وبما أن واجب كل والد

مسلم أن يتأكد من قيام ولده بتعلم القرآن الكريم والصلاة لذلك تجد هذه المدارس بكل بلد وقرية، وفي كثير من الأحيان يقوم المعلم بتدريس طلابه في بيته. (١١)

إن الغرض الأساسي في تأسيس هذا النوع من المدارس ليس لاكتساب المهارات اللغوية أو لدراسة المواد الأساسية المعروفة - القراءة والكتابة والحساب - كما أن الغرض ليس لاكتساب الحرف والمهنة لسد رمقهم من العيش، بل إن الغرض - فقط - كامن في إجادة قراءة القرآن والتلفظ بحروفه بناءً على الإيمان منهم أن الولد يكون مسلماً حقيقياً ومواطناً صالحاً نتيجة لمعرفته قراءة القرآن. (١٢)

ومرحلة الكتاتيب في بلاد يوربا مقصورة فقط على تعلم القرآن ولا يخلط التلاميذ فيها معه شيئاً آخر في الغالب. (١٣) وإذا انتهى الطالب من هذه المرحلة فإنه قد ينتقل إلى المرحلة التالية وهي مرحلة الإعداد العلمي. والناحية الثانية من محو الأمية في بلاد يوربا هي الكتابة، وقد بدأ يوربا يكتبون كلمات لغاتهم أول ما يكتبونها باللغة العربية ويسمى هذا الرسم بـ "العجمي"، ويفهم منه كتابة اللغة اليورباوية بالحروف العربية.

٢-تنظيم التعليم العربي

بدأ تنظيم التعليم العربي في نيجيريا بتأسيس مدرستين إسلاميتين بعد اعتناق بعض الملوك والأمراء للإسلام.

أولاهما: المدرسة القرآنية وهي مفتوحة للأطفال المسلمين في المساجد أو في دهايز الأئمة ودور العلماء تحت ظلال الأشجار يعكف التلميذ عليها حتى يجود سرد القرآن أو يتقن حفظه كما في جميع مناطق المسلمين. أما الأخرى: فهي مدرسة العلوم الإسلامية واللغة العربية، وكان يتصدى للتدريس فيها من تفوقوا في قواعد اللغة وأصول الشريعة (١٤)

وقد تميزت الدراسة في مدرسة العلوم الإسلامية بأن الطلاب فيها من الذين تخرجوا من مرحلة الكتاتيب، والمدارس القرآنية، والمعلمون في مدارس العلوم الإسلامية من ذوي المستوى العالي من بين المعلمين في المدارس القرآنية. (١٥) وطريقة التدريس في هذه المرحلة طريقة القواعد والترجمة، وهي باستخدام لغة الأم (يوربا) للمتعلم وسيلة لتعليم اللغة العربية. والجدير بالذكر هنا أن خريجي هذه المدارس هم الذين حملوا لواء تعليم اللغة العربية في بلاد يوربا، وحاولوا تحسين هذه المدارس وطرق التدريس فيها وإصلاح مناهجها، مما أدى إلى ظهور المدارس العربية الإسلامية الحديثة.

المدرسة العربية الحديثة

المدارس الحديثة هي أكثر تقدماً من المدارس القرآنية ومدارس العلوم الإسلامية، وتختلف في مناهجها وأسلوبها عن مناهج المدارس التقليدية. وبعبارة أخرى هي المدارس التي أدخلت تغييرات جذرية في نظامها العام، مثل التوقيت، والمواد، والمكان، والمنهج الدراسي، وطرق التدريس. (١٦) وبناء على هذا فقد كان الشيخ عبد الكريم الطرابلسي المتوفى ١٩٢٦م أول من جمع الأطفال على المقاعد والسيورة في نيجيريا، كما أسس الأستاذ محمد مصطفى السامي نزيل لاجوس ١٩٠٤م مدرسة عربية، وألف كتابه المسمى "مفتاح اللغة العربية للتعليم بأفريقيا الغربية". (١٧)

ونذكر في هذا المقام بعض هذه المدارس التي لا تزال تتطور وفقاً للنظام الحديث في بلاد أوروبا وهي:-

مدرسة الزمرة الأدبية بالورن:

وهي أصلاً للشيخ محمد جمعة اللبيب تاج الأدب المتوفى سنة ١٩٢٤، وقد أعاد الشيخ كمال الدين الأدبي المتوفى سنة ٢٠٠٥م تأسيسها في لاجوس سنة ١٩٢٦م، وبعد ذلك في إورن سنة ١٩٣٠م، وكان الشيخ كمال الدين يعتني بهذه المدرسة والتي ينتمي إليها تلاميذ الشيخ تاج الأدب وتلاميذ تلاميذه، وهي المدرسة الأم. (١٨)

وقد كان للشيخ كمال الدين الأدبي دور فعال في مجال التربية والتعليم في المدارس العربية في هذه الديار، وأسست المدارس العربية في لاجوس وإورن، وقد تخرج فيها أفواج الطلبة في مدة زمنية تجاوزت خمسين سنة. (١٩)

مركز التعليم العربي الإسلامي، أغيني

أسس مركز التعليم العربي الإسلامي سنة ١٩٥٢م بأبيكوتا، ونقل إلى أغيني سنة ١٩٥٤م من قبل مؤسسه، الشيخ آدم عبدالله الألوري المولود عام ١٩١٧م والمتوفى سنة ١٩٩٢م، رحمة الله عليه ورضوانه. ولعل الغرض الأساسي - بعد الغرض الديني - من تأسيس المركز، هو تحدي مغامرات الاستعمار البريطاني المسيحي على التعليم العربي الإسلامي في هذه البلاد بتأييده للتعليم الإنجليزي.

٣-تأثير اللغة العربية في اللغة اليورباوية

لقد أثبتت المصادر المختلفة أن الإسلام وصل بلاد أوروبا على الطريقة التي دخل بها إلى كثير من البلدان الإسلامية، وهي طريقة التجارة. إذ نال المسلمون الذين تطوفوا إلى ديار

يوربا حاملين معهم الدعوة الإسلامية إلى أهلها معاملة خاصة لا من ملوكهم فحسب بل من الشعب اليورباوي أجمع. (٢٠)

وفي هذه الظروف، من المتوقع أن تتأثر اللغة اليورباوية بالعربية وكذلك العكس، ومن تأثير اللغة العربية في اللغة اليورباوية. كذلك في المفردات العربية التي دخلت في اللغة اليورباوية، وذلك عن طريق التجارة والمعاملة قبل الدخول في الإسلام. وهذا شأن أية لغة تأثرت أيما تأثر بحضارة الأمة الإسلامية ونظمها، وتقاليدها، وعقائدها، واتجاهاتها الفكرية، ودرجة ثقافتها، ونظراتها إلى الحياة العامة. (٢١)

وتعتبر الناحية المتعلقة بالمفردات أهم ناحية يظهر فيها هذا التأثير حيث اقتبست اللغة اليورباوية من اللغة العربية بسبب اعتناق المواطنين اليورباويين للإسلام. ونال هذه المفردات كثير من التحريف في أصواتها وطريقة تركيبها.

هذا، ويمكن الإشارة إلى عوامل تدخل اللغة العربية في لغة يوربا وهي. (٢٢)

الأول: اتصال يوربا بقبائل غرب أفريقيا، مثل مندي، وسنغي، نتيجة اعتناقهم الإسلام.

الثاني: ذهاب المواطنين اليورباويين إلى الحج عن طريق السودان.

الثالث: هجرة بعض العرب، أو وجود الجاليات العربية في بلاد يوربا، خاصة في إبادن ولاجوس وأبيكوتا.

وقد أدت هذه العوامل إلى تتقف يوربا بالثقافة العربية، عن طريقين، أولاهما: طريقة اللغة الوسيطة بين العربية واللغة اليورباوية، والثانية طريقة الأخذ المباشر من اللغة العربية في اللغة اليورباوية.

الطريقة الأولى: نقلت اللغة اليورباوية بعض المفردات العربية من اللغات الأخرى، وزعم غلادنشي أن المفردات العربية دخلت في لغة الهوسا ومنها إلى اللغات المحلية، كلغة فولا واللغة اليورباوية، (٢٣) ولكن ديرمي أبو بكر لفت أنظارنا إلى ما يشير إلى خلاف هذا الزعم، وإلى أنه ليس كل ما دخلت في اللغة اليورباوية من المفردات العربية بواسطة الهوسا. وعلى سبيل المثال، رأينا متكلمي اللغة اليورباوية ينطقون بعض الكلمات أحسن مما ينطق بها متكلمو لغة الهوسا، مثال ذلك (٢٤) "الوقت"

| Arabic | Yoruba | Hausa | Meaning |
|--------|--------|---------|---------|
| Waqt | Wakati | Lo:kaci | Hour |

كما لاحظنا تحريفا ظاهرا في لغة الهوسا أكثر مما في اللغة اليورباوية على المثال.

"انفعني".

| Arabic | Yoruba | Hausa | Meaning |
|--------|--------|-------|---------|
|--------|--------|-------|---------|

Anfa^{ani} anfa:ni amfani Blessing
 ومن ناحية المعنى، لاحظنا خلافاً لزعم غلادنشي أن هناك بعض المفردات التي لها أصل عربي في يوربا ولا توجد في اللغة الهوساوية، (٢٥) ومنها على سبيل المثال:-

| الهوسا | يوربا | العربية |
|--------|--------|---------|
| دوق | ايس | الحصان |
| مافركي | الا | أحلام |
| توسى | انو | حنان |
| دولو | أو مقو | حمق |

والذي نقرره هنا أن اللغة الوسيطة لانتقال المفردات العربية إلى اللغة اليورباوية قد لا تكون لغة الهوسا، وقد أقرّ ديرمي أبو بكر إمكانية كون اللغة الوسيطة بين اللغة اليورباوية والعربية، لغة نوبي باعتبارها أقرب لغة إلى اللغة اليورباوية، وتليها لغة برنو، كما يمكن أن تكون لغة مندى ولغة سوغى. (٢٦)

الطريقة الثانية: هناك أمران يوجبان إمكانية الأخذ المباشر من اللغة العربية في اللغة اليورباوية، الأول: اتصال يوربا بالتجار العرب الذين جاءوا إلى مقرهم الحالي. والثاني: ما ذكرنا من عوامل التداخل بين اللغتين من ذهاب يوربا إلى الحج عن طريق السودان. وهما دليلان يتركان فرصة للأخذ المباشر من العربية من قبل يوربا بدون لغة وسيطة. ونذكر في هذا المقام كثرة المفردات المستعارة من اللغة العربية في لغة يوربا وسائر لغات المسلمين بغرب أفريقيا، كمندي وهوسا وكانوري، من بين هذه المفردات مفردات دينية واجتماعية واقتصادية. ونذكر بعضها هنا على سبيل المثال.

| العربية | يوربا | الإنجليزية |
|---------|-----------|--------------------|
| الدعاء | Adua | Prayer |
| الحاج | Alhaji | Pilgrim |
| البركة | Alubarika | Blessing |
| الفقيه | Alufa | Jurisprudence |
| الوضوء | Aluwala | Ablution |
| الإمام | Iemamu | Imam,Prayer Leader |
| نصيحة | Nasiya | Advice |
| العادة | Alaada | Custom |

| | | |
|----------|-----------|------------|
| العربية | يوربا | الإنجليزية |
| الفخر | Faari | Pride |
| القوانين | Alukawani | Agreement |
| سبب | Sababi | Reason |
| أخبار | Labari | News |

ونلاحظ فيما سبق ، عدم قدرة متكلمي اللغة اليورباوية على نطق الحروف غير الموجودة في لغتهم نطقا صحيحا في المفردات المستعارة من اللغة العربية، وهذه الحروف وهي: ث ج خ ذ ز ص ض ط ظ ع غ ق ء. (٢٧)

ونلاحظ إعطاء الحركة لأواخر السواكن عند نطقهم بالمفردات العربية، ومن ذلك - Muslim Musulumi وكذلك Haram - Haramu ، كما نلاحظ أيضا أن كثيرا من الكلمات المقترضة تبقى على معانيها. وقد سبق القول أن هذه الكلمات تدور حول الشؤون الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

والواقع أن اللغة اليورباوية كلمات أخرى أصيلة تدل على المعاني التي تدل عليها المفردات التي استعيرت من اللغة العربية. ونحاول في هذا الجدول أن نأتي بكلمات أخرى في اللغة اليورباوية تدل على معنى الكلمات المستعارة من اللغة العربية.

| | | | |
|---------|---------|---------------|---------------------|
| العربية | يوربا | الإنجليزية | كلمة من يوربا |
| الدعاء | Adura | Prayer | Ijirebe |
| الإمام | Lemamu | Prayer Leader | Asiwaju |
| العادة | Alada | Custom | Isesi/Asaa |
| سبب | Sababi | Reason | Idi Pataki |
| أخبار | Labari | News | Iroyin |
| الحاج | Alhaji | Pilgrim | Eni to lo Ile Oluwa |
| الوضوء | Aluwala | Ablution | Imara fun Irun |

هذا قليل من الأمثلة الكثيرة التي تندرج تحت مبحث الإعارة من الكلمات العربية في الكلمات اليورباوية.

والواقع أن هناك علاقة روحية في التمسك بكلمات مستعارة من اللغة العربية في اللغة اليورباوية من قبل مسلمي بلاد يوربا، ولذلك نبذوا وراء ظهورهم استعمال الكلمات اليورباوية

الأصلية للمعاني نفسها، وعلى سبيل ذلك كلمة "الوضوء" فالمسلم يفضل أن يقول الوضوء أي "Aluwala" بدلا من أن يقول "Imara" كما أن الإمام يفضل أن يدعى "Lemamu" بدلا من "Asiwaju"؛ لأن كلمة "Isiwaju" من الناحية الاجتماعية في بلاد يوربا لها معنى آخر يتعلق بسيادة أمور البلد، ويتولى هذا المنصب كل من له كفاءة لتحمل مسئوليات المنصب بغض النظر عن انتمائه الديني.

وتوجد كلمات في هذا المبحث ما لا تعرف في اللغة اليورباوية أصلا، وهذه الكلمات متعلقة بالشؤون الاجتماعية، ولعل اليورباويين لا يعرفون معاني أخرى لها غير المعاني العربية. ومن تلك الكلمات كلمة "ربا: في اللغة العربية "Riba" في اللغة اليورباوية، لأنها - رغم أن لها معنى آخر في لغة يوربا "Owo ele" - فإن ذلك المعنى، معنى لغوي لكلمة "ربا" العربية. والواقع أن يوربا يستعملون ظاهرة الرهن عند أخذ المال من الغير. ومثال ذلك أن يأخذ الرجل مالا من غيره، على أساس أن يرهن بولده ليعمل لصاحب المال لمدة معينة حدها حسب قدر المال. وإذا كان الأمر كذلك فإن كلمة "ربا" تندرج حقيقة تحت الكلمات المستعارة من اللغة العربية في اللغة اليورباوية.

٤- التعبيرات اليورباوية

من المتوقع أن تكون هناك تعبيرات يورباوية متأثرة باللغة العربية نظرا لوجود الكلمات المستعارة من اللغة العربية في اللغة اليورباوية، وعلى سبيل المثال، عبارات المبلغ، أو مساعد المفسر للقرآن الكريم في أيام رمضان (Ajanasi)، فعند ما يردد ما قاله المفسر معلنا إياه، يقول: (Imam ni sati ola oni iwo anabi o) ، ومعناه : قال الإمام، أن الذات العلي قال أيها النبي" والكلمات التي كونت هذه العبارة " ذات - والعلي - النبي " كلمات عربية ، مع أن الأسلوب التركيبي للعبارة أسلوب يورباوي.

وقد يعمد العالم في الدعاء إلى استعمال الأسلوب العربي، وهو يدعو باللغة اليورباوية ، أو يفسر ما قاله باللغة العربية إلى اللغة اليورباوية، وعلى سبيل المثال ذلك الدعاء المشهور لدى خطباء يوم الجمعة " اللهم لا تدع لنا ذنبا إلا غفرته ولا عيبا إلا سترته".

٥- أسماء الأعلام العربية وأسماء الأماكن

ما دام أن الاسم هو ما يسمى به الإنسان أو غيره ، فمعناه يدلّ على المسمى. واسم المولود عند اليوربا تابع لشئيين : الأول أن يسمى المولود بما يعبد الوالد على أساس أن

المولود هبة منه، مثال ذلك، هبة المولى، أو الله معبود، وكذلك غير المسلمين من أهل يوربا يسمون أبناءهم مثلا، هبة أويا (وأويا، اسم صنم من أصنام آبائهم). والثاني: أن اليوربا يسمون مولودهم بما يطابق الحوادث عند الولادة، مثلا إذا ولد المولود في أيام العيد يسمونه " أبيأودن " بمعنى (المولود في العيد)، ومثله أيضا المولود الذي نزل من الرحم مقلوبا (بالرجل لا بالرأس) يسمى " إغي ". (٢٨)

لا تزال هذه الفكرة لدى يوربا حتى اليوم، ولكنهم يبدلون هذه الأسماء بالكلمات العربية على غرار ما يؤمنون به . وعلى الاتجاه الأول يكون المولود: عبد الله وعبد السلام وعبد المؤمن وهكذا. وعلى الاتجاه الثاني، يسمى التوأم بدلا من أن يسميا " تأيي وكهندي " يسميان (حسن وحسين)، أو أن يجمع الاسمان معا، ويكون حسن " حسن تأيي " وحسين " حسين كهندي"، كما أن المولود في شهر رمضان يكون اسمه "رمضان"، وهكذا.

وفي الآونة الأخيرة نجد أن اليوربا يراعون الوزن الصرفي لأصل اللفظ في تسمية أبنائهم، وعلى سبيل المثال، فاتح وفاتحة، أو محمد وأحمد ومحمود وحامد وحميدة، أو سالم وأسلم وتسليم وإسلامية وعبد السلام في أسرة واحدة. كل هذه ليست لدي علماء يوربا فحسب، وحتى عند عامة الناس ، وهي نتيجة تأثير الثقافة العربية الإسلامية في ثقافة مسلمي بلاد يوربا.

وقد أدت التوعية الإسلامية بهؤلاء المسلمين إلى إجبار أبنائهم على كتابة أسمائهم العربية أولا قبل كتابة أسمائهم اليورباوية، خوفا من أن يعدوا من المسيحيين الذين يضعون حسابهم على الأسماء غير المسلمة في معرفة عدد سكان هذه البلاد من المسلمين والمسيحيين وغيرهم.

وأدت الثقافة العربية الإسلامية بمسلمي يوربا إلى تسمية الأماكن بالأسماء العربية، أمثال المدارس، كالمدراس العربية، والمدارس التي تدرس المواد فيها باللغة الإنجليزية، مثل مدرسة النور الإسلامية في إلورن، ومدرسة التقوى، كما نجد جامعة الحكمة Al-Hikmah university ، ويرد الشيء نفسه في تسمية الدكاكين والمراكز التجارية، مثل الاستقامة لخدمة الكمبيوتر و"اليوسف لخدمة الكمبيوتر".

ونجد أن الصوفية يسمون أحياءهم وقراهم بـ " المدينة" نسبة لمدينة كولاخي في السنغال، وهي مقر ومركز زعيمهم الروحي الشيخ إبراهيم نياس الكولخي رحمه الله تعالى، وهناك بيت الورد، كما يتردد على ألسنة مسلمي يوربا " زاويا " كمجلس الصوفية، كل هذه وتلك تدل على مدى تأثير اللغة العربية في ثقافتهم.

٦- حركة الكتابة والتأليف والترجمة

تعتبر الكتابة تسجيلاً للأفكار أو الخواطر التي تخطر ببال الإنسان لغرض التقييد والحفظ من الضياع أو النسيان.

أما التأليف: فهو تليق المسائل العلمية المتفرقة في حيز واحد من الأوراق على صورة يمكن أن يطلق عليها عنوان واحد يدل على محتويات الأوراق. (٢٩)

لقد سبق أن أشرنا إلى دور أهل إلورن في التعليم العربي في بلاد يوربا، ومن المتوقع أن تبدأ حركة الكتابة والتأليف منها أيضاً. ويرجع تاريخ الثقافات العربية وتطورها إلى القرن السادس عشر قبيل جهاد عثمان بن فودي، وإنشاء الإمارة الإسلامية في إلورن شمال بلاد يوربا التي أصبحت تحت الدولة الإسلامية بخلافة صكتو، وقد انطلقت الكتابة العربية في بلاد يوربا من إلورن. (٣٠)

وهذه هي الأسباب التي أدت إلى حركة الكتابة والتأليف في بلاد يوربا، وانفردت بها عن غيرها من مناطق نيجيريا، وهي كالاتية:-

أولاً: هجرة العرب التجار الذين أحضروا الكتب المطبوعة، وأسسوا المدارس العربية في هذه المنطقة.

ثانياً: الوعي الإسلامي من قبل المسلمين وعلماء اليوربا ومقاومتهم للتعليم الإنجليزي الاستعماري، مما أدى إلى تأسيس مدارس خاصة لأبناء المسلمين، كما حدث من قبل الجمعيات الإسلامية والمدارس العربية، ومن ذلك تأسيس مركز التعليم العربي الإسلامي بأغيفي سنة ١٩٥٢م.

ثالثاً: التطور في العلاقة والاتصال بين دولة نيجيريا المستقلة وبين الدول العربية، وهذا وغيره أدى إلى تطور الكتابة العربية في بلاد يوربا أكثر من غيرها من مناطق نيجيريا في القرن العشرين. (٣١)

وقد أثرت هذه الأسباب، سواء في قريض الشعر في أول وهلة كما في قصيدة منسوبة إلى الشيخ "العالم" بمطلعها:

خذ بكلام العالمين يا أخي***العاملين بسنة لا من ربا (٣٢)

أو في الكتابة بين العلماء والأمراء أو بين الأمراء بعضهم مع بعض كرسالة أمير غوندو إلى أمير إلورن عبد السلام، وفي مقدمتها هذا النص:-

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله. من أمير الغرب محمد بن عبد الله إلى أمير "يوربا" عبد السلام. فقد وقفنا على كتابكم، وتأملنا ما فيه من

حسن خطابكم عن تعليمكم إيانا مكاتكم في نظرنا ورأينا أنكم تشكروننا وتعلموننا أصلكم. ولولا الأصل ما قام الفرع. (٣٣)

وقد بدأت حركة الكتابة في إبادن على يد الشيخ محمد السنوسي المسمي بالشيخ الكاتب الذي كتب عن الأحوال الاجتماعية والحوادث في إبادن قبل تولية ملك المدينة عثمان ابابا. (٣٤)

وتطورت هذه الحركة عند مجدد منهج التعليم العربي في بلاد يوربا الشيخ محمد جمعة اللبيب، (تاج الأدب)، وله كتاب في اللغة قدمه وحققه الشيخ خضر صلاح الدين أبوكغي بعنوان "المنظومة النحوية الأدبية"، كما ظهر إمام الكتاب والمؤلفين في بلاد يوربا في نهاية عهد الاستعمار بعد الاستقلال، الشيخ آدم عبد الله الألوري المتوفى (١٩٩٢)، وهو أول من كتب باللغة العربية "تاريخ بلاد يوربا"، وتاريخ مدينة إلورن، وله عدة مؤلفات. (٣٥) وله إنتاج علمي عديد في مختلف الفنون، من اللغة والأدب والبلاغة والتاريخ والدعوة والشئون الاجتماعية. ونجد عددا كبيرا من تلاميذه وغيرهم من أبناء يوربا يسلكون مسلك أستاذهم الكبير.

ونذكر في هذا المقام حركة جديدة تطويرية في الكتابة والتأليف في بلاد يوربا. وهي حركة الترجمة. وأول من ساهم في هذا المجال هو إسحاق أوغبني في كتابه "قصة السلحفاة" وهو رواية شفهوية، كما كان البروفيسور أحمد شيخ عبد السلام أول من ترجم كتابا كاملا بلغة يوربا إلى اللغة العربية، وهو كتاب "قصب المخيم (Ireke onibudo) لمؤلفه دي. أو فاغوا، والكتاب رواية تعبر عن أنماط أفكار اليوربا وأحوالها الاجتماعية. وقد تناول الباحث الحالي هذا الكتاب بعرض تحليلي في مقالة نشرت في مجلة IJOH إلورن، وفي مقالة أخرى عن دراسة بلاغية للتعبيرات اليورباوية الواردة في الكتاب، وقد نشرت أيضا في المجلة نفسها. وقام الدكتور مشهود محمود محمد جمبا بمحاولة مماثلة في ترجمة كتاب آخر لفاغوا "ogboju ode ninu Igbo Irumale" "الصيد الجري في غابة العفاريت" إلى اللغة العربية. والغرض العام من هذه الترجمات هو نقل الثقافة اليورباوية إلى اللغة العربية من أجل التعارف والتعاون بين الشعبين الصديقين (العربي واليورباوي).

ومن أجل تمكين أبناء اليوربا من اللغة العربية وحرصا في الاتصال بالثقافات الأخرى ترجم البروفيسور مسعود راجي رواية إنجليزية Burning Grass بعنوان "أعشاب ملتبهة" إلى اللغة العربية، وهي في الأصل للراوي Cyprian Ekwansi رغم أن الرواية تتحدث عن أحوال الفلانيين، إلا أن هدف مترجمه إلى اللغة العربية لا يختلف عن أهداف سابقه. (٣٦)

٧- الأشعار والأغاني اليورباوية

إن أوجه تأثير اللغة العربية في ثقافة نيجيريا لم يتوقف على الكلمات والتعبيرات فحسب، بل رأينا علماء اليوربا يحاولون تطبيق ما في الشعر العربي على أشعارهم وأغنياتهم، رغم أن الشعر اليورباوي لا يعرف القافية الملائمة لطبيعة الشعر العربي، إلا إن هناك عالما من علماء يوربا، حاول تطبيق القافية العربية على الأشعار اليورباوية المكتوبة بالحروف العربية، حتى صار له ثلاثة دواوين على ذلك النمط، وهو الشيخ بدماصي. ومن شعره (٣٧)

كادبا لد عبا القادير *** عبا تو لغو تنسي سغو درا

عشغو عشو عوجا ملي *** عشرو عو علمي وحا كافرا

Kadupe lodo oba Alikadiru Oba to logo tosi sogo dara
Osogo ose wa awaje Imale Oseru awon elomiran wonje Kafiri

والمعنى على النحو التالي:

نحمد لله ربي القدير *** رب الفضل والمفضل

فضلنا وكن نحن مسلما *** وغيرنا كانوا هم كافرا

نستطيع أن نستنبط من البيتين ما يأتي: أولا: كتابة الشعر اليورباوي بالحروف العربية، وثانيا: محاولة تطبيق القافية (الرائية) في " درا" في البيت الأول و" كافرا"، وفي البيت الثاني. وثالثا: استعمال الكلمات العربية في مثل " القدير و كافرا"، ورابعا: استعمال كلمة "ملي" تحريف " مالي" إحدى دول أفريقيا الغربية، بناء على اعتقاد بعض الرواة أن الإسلام دخل بلاد يوريا عن طريق مالي، وبالتالي نُسب المسلمون إلى مالي ويدعون "إمالي" علي أنهم يدينون دين أهل مالي.

ورغم هذه المحاولة الطيبة، فالشاعر لا يراعي قاعدة التقطيع العروضية العربية، وهذا أيضا لا يعني أن لشعر يوربا قافية

٨- الأدب اليورباوي

ونعني بالأدب اليورباوي ما بقي من أوجه تأثير اللغة العربية في ثقافة مسلمي يوربا، ويتمثل ذلك في القصة اليورباوية. وأورد جونش في كتابه History of the Yoruba أن لليوربا قصصا شفوية تثبت تأثرها بالأصل العربي الإسلامي، ويكفي دليلا على ما قاله مجرد ذكر إبراهيم وابنيه وسارة بخلاف يسير، على غرار ما ورد في القرآن الكريم، (٣٨) مما يوحي بأن التشابه جاوز المصادفة في حقيقة تلك القصة (٣٩). وأثبت بميبوشي أن للقصة " ليالي العرب" و"ألف ليلة وليلة" أثرا لامعا فيما كتبه الروائي اليورباوي الشهير دي. أو.

فاغنوا في كتبه القصصية (٤٠)، وقد تُرجم اثنان منها إلى اللغة العربية.

الخاتمة

حاولنا في السطور السابقة أن نثبت مدى تأثير ثقافة مسلمي بلاد يوربا بنيجيريا باللغة العربية، مع الإشارة إلى أوجه شتى منها في الكلمات والجمل، وكذلك في التعبيرات، كما رأينا في الشعر والقصص، وكذلك في الكتابة والتأليف والترجمة، وكل هذه الحركات تستمر حتى اليوم، وتتقوى كلما تقوى اتصالهم بالدين الحنيف، وكلها أيضا تثبت مدى تعمق علماء يوربا في اللغة العربية، وقد رأينا فيهم من ألف أكثر من سبعين كتابا، وهو الشيخ آدم عبد الله الأتوري رائد الكتاب باللغة العربية في القرن العشرين في دول أفريقيا الغربية. والواضح مما سبق أن علاقة مسلمي بلاد يوربا باللغة العربية بدأت منذ اتصالهم بالإسلام، وهم كثيرهم من المسلمين ممن ليسوا من أهل الجزيرة العربية، إلا أن ما يعانيه مسلمو يوربا، وبالأخص علماءهم، عدم وجود نظام موحد لكتابة لغتهم بالحروف العربية، حيث اعتمد كثير منهم على المحاولة الشخصية.

هوامش البحث

- ١- محمد مشهود محمود (١٩٩٩م) كتابة لغة اليوروبا بالحروف العربية نشأة وتطور. مقالة ألقاها في المؤتمر السنوي القومي الثامن عشر لمنظمة مدرسي اللغة العربية والدراسات الإسلامية بنيجيريا. أغسطس. بكنو ص ١
- ٢- أحمد محمد الأصبحي تأثير الثقافة العربية وانجازاتها علي الثقافات الأخرى
[http://www.26 sep.net.newsweek.article.php?lng=Arabic&sid=17159](http://www.26sep.net.newsweek.article.php?lng=Arabic&sid=17159)
- ٣- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ص ص ٨٥
- ٤- المرجع السابق، أحمد محمد الأصبحي
- ٥- د. عبدالعزيز عثمان التويجري، الثقافة العربية والثقافات الأخرى
<http://www.eqree.com/html/modules.php?name=News&file=article&sid=38>
- ٦- آدم عبد الله الألوري (١٩٩١م) موافق متوسطة من مركز التعليم العربي الإسلامي مطبعة المعرفة القاهرة ص ٣٩
- 7- G.O Gbadamasi (1989) The Growth of Islam Among the Yoruba, unpublished ph. d thesis submitted to History Department, University of Ibadan p.16
- ٨- مصطفى زغول السنوسي (١٩٨٧م) أزهار الربا في أخبار بلاد يوربا، شركة تكنوبرس الحديثة. بيروت لبنان ص ١٦٢
- ٩- آدم عبد الله الألوري (١٩٩٠م) نسيم الصبا في الإسلام وعلماء بلاد يوربا القاهرة مكتبة وهبة الطبعة الثانية ص ١٥
- ١٠- مصطفى زغول السنوسي المرجع السابق ص ص ١٦٣-١٦٢
- ١١- الألوري. نسيم الصبا المرجع السابق ص ٦٨
- ١٢- سليم حكيم (١٩٩٦) تعليم اللغة العربية في نيجيريا بغداد ص ١٢
- 13- Raheem, H.K. (1985) The Katatib As First stage of Arabic Learning in Yoruba Land: A case study of Markaz Thaqafatil -L- Arabiyyat Asukuna, Ibadan. Submitted to Department of Religious, University of Ilorin p. 14
- ١٤- حمزة إيشولا عبد الرحيم (١٩٩٢م) تحليل بلاغي للأدب العربي من مؤلفات علماء يوربا، بحث غير منشور قدمه لنيل درجة الدكتوراه جامعة الوردن ص ٦٨
- ١٥- عبد الوهاب زبير الغماوي (غير مؤرخ) الطريقة الإلورية في التعليم العربي أغيغي، مطبعة مركز التعليم العربي الإسلامي ص ٦
- ١٦- سليم حكيم (١٩٦٦م) المرجع السابق ص ١٣
- ١٧- حمزة إيشولا عبد الرحيم (١٩٩٢) المرجع السابق ص ٦٩
- ١٨- آدم عبد الله الإلوري (١٩٨١) نظام التعليم العربي وتاريخه في العالم الإسلامي، دار العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان ص ٥٧
- ١٩^١- عبد الغني عبد السلام أولادوشو (١٩٩٩م) إنجازات الشيخ محمد كمال الدين حبيب الله الأدبي في التربية العربية والإسلامية في بلاد يوربا JARS VOL 13. 1996-99 pp. 81-93
- ٢٠- عبد الرزاق ديمرمي أبوبكر (١٩٩٤م) مستقبل اللغة العربية والدراسات الإسلامية في نيجيريا مؤتمر خريجي الجامعات السعودية، بيجيريا، إيدان ص ٨
- ٢١- عبد الحمد أمين (١٩٩٠م) دراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغة اليوروبا على مستوى الجملة البسيطة، بحث مقدم

- لنيل درجة الماجستير في تعليم العربية للناطقين بغيرها معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ص ص ٣٤-٣٥
- 22- R. D. Abubakre (1983) "Aspects of Diffusion of Arabic to Yoruba" NATAIS Vol. II No.4 p. 4
- ٢٣- أحمد شيخو غلادنش (١٩٨٨م) حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، دار المعارف مصر القاهرة ص ٧١
- 24- R. D. Abubakre (1983) PP. 14-15
- ٢٥- عبد الحمد أمين (١٩٨٩م) المرجع السابق، ص ٣٨
- 26- R. D. Abubakre (1983) P. 12
- 27- I. A. Ogunbiyi (1984) Arabic Loan Words in the Yoruba Language in the Light of Arab/Yoruba Relations from Prehistoric times ARAB JOURNAL OF LANGUAGE STUDIES Vol. III No. I 161 – 180.
- ٢٨- مصطفى زغلول السنوسي (١٠٨٩) أزهار الربا في أخبار بلاد يوربا شركة تكنوبرس الحديثة بيروت لبنان ص ٥٠
- ٢٩- آدم عبد الله الألوري، (١٩٨١) نظام التعليم العربي وتاريخه في العالم الإسلامي بيروت لبنان، دار العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- 30-R. D. Abubakre & Stefan Reichmuth (1977) Arabic writhing Between Global and centre: scholars and poets in Yoruba land (south western Nigeria)' AFRICANLITERATURE VOI. 28 No 3 p. 185
- ³¹ R. D. Abubakre & Stefan Recichmuth Op.cit pp. 185-186
- ٣٢- آدم عبد الله الألوري، (١٩٩٢) لمحات البلور في مشاهير علماء إلورن المطبعة النموذجية القاهرة ص ٢٤
- ٣٣- الألوري (١٩٩٠) نسيم الصبا المرجع السابق ص ٢٢
- 34- R. D. Abubakre & Stefan Reichmuth Op.cit pp. 190
- ٣٥- الألوري، نسيم الصبا المرجع السابق ص ٢٣
- ٣٦- الدكتور عبد الرزاق محمد كاتبي (٢٠٠٥) المؤثرات العربية في الثقافات النيجيرية ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي لجمعية الدراسات العربية والإسلامية بنيجيريا ص ٩
- ٣٧- عبد اللطيف أونيرتي إبراهيم (٢٠٠٠) نحو البحث عن عروض شعر يوربا بحث مقدم في مؤتمر كلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية، إلورن ص ١٠
- ٣٨- سورة آل عمران آية ٧٣ وسورة الأنبياء آية ٥٠-٧٠
- 39 - Samuel Johnson (1921)The History of the Yoruba,Lagos, cms pp34-35
- 40- H.I. Abdulraheem (1999) The Influence of Arabic and Islamic on some Aspects of Yoruba Oral Literature IJOH Journal of Kwara State College of Arabic and Islamic Legal Studies, Ilorin pp 1-10.

طرق تعليم اللغة العربية وتعلمها لموظفي الفندق بماليزيا

وإزينا بنت إسماعيل
محمد عمران بن أحمد
الكلية الجامعية الإسلامية العالمية
بسلانجور - ماليزيا

مقدمة:

تدريس اللغة العربية في العصر الراهن يتوسع ويتطور بتقدم وتطور الحضارة. وإن تنمية الاقتصاد الماليزي في رغبة شديدة إلى إسهام اللغة العربية في مجال السياحة خاصة أثناء موسم العرب. يتناول البحث طرق تعليم اللغة العربية وتعلمها لموظفي الفندق بماليزيا. وقد تم اختيار موظفي فندق برجايا تايمس سكوير Berjaya Times Square & Convention Center بكوالا لمبور ميداناً للبحث لأن بعضهم كانوا مشاركون في دورة اللغة العربية. ومن أهداف هذه الكتابة هي معرفة طرق تدريس اللغة العربية الأغراض السياحية وإبراز أهميتها في مجال السياحة بماليزيا. وكذلك تصميم المنهج المرسوم لعملية التعليم والتعلم في الفندق مع عرض اقتراحات في تعليم اللغة العربية والتعلم للمعلمين والمتعلمين. تدور هذه الدراسة حول منهج تعليم اللغة العربية وتعلمها لموظفي الفندق بماليزيا فقط. ويختار الباحث خمسين شخصاً من موظفي فندق برجايا تايمس سكوير Berjaya Times Square Hotel & Convention Center بكوالا لمبور. بناء على طبيعة الدراسة، استخدم الباحث المنهجين الاستقرائي والميداني. المنهج الاستقرائي بجمع المعلومات المطلوبة والبيانات المقصودة. وبجانب ذلك اعتمد الباحث المنهج الميداني بتوزيع الاستبيان على خمسين موظفاً وأيضاً إقامة المقابلة على موظفين للفندق.

الدراسات السابقة:

عملية تعليم اللغة العربية تحتاج إلى منهج مناسب. والمنهج المرسوم يُشكّل أهدافاً مرجوةً ومحتوىً متماشيةً مع أغراضٍ معينة منشودة. وكذلك يرسم طرقاً ملائمةً وتقويماً

مناسبة. "المنهج Curriculum عنصرٌ أساسيٌّ من عناصر العملية التعليمية... وهو يقدم تصويراً شاملاً لما ينبغي أن يقدم الطالب من معلومات"^٢. "والمنهج الصالح لا بد من أن يتوافر فيه تحقيق الأغراض الثقافية والنفعية والتدرجية"^٣. ومن عناصر المنهج هو الهدف، فالأهداف تكون أساساً في تحديد المحتوى واختيار الطرق المناسبة للتدريس.

والهدف من هذه الدراسة واضحٌ جليٌّ لأنه يُرسم ويُصمّم لأغراضٍ سياحية. وأما المحتوى ستكون أكثر اعتماداً بالمفردات الفندقية والسياحية. وتقديم هذا المحتوى سيكون بتنوع الحوارات ذات صلة بأقسامٍ متعددةٍ في الفندق. والدراسة بلا شك ستُركز على طرق التعلم والتعليم في هذا المجال السياحي.

"أما تعلم اللغة فمصطلحٌ يشير إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية"^٤. والتعلم عملٌ صعبٌ ومعقدٌ إن كان في مدةٍ قصيرةٍ وبدون هيكلٍ ملائمٍ له. "تعلم اللغة عملٌ شاقٌ. وهو في حاجةٍ إلى تغذيةٍ وتدعيمٍ عدة سنوات لتوفير القدرة للدارس على معالجة اللغة في إطارها الكامل في الحوارات والمحادثات والقراءة والتعبير المكتوب"^٥.

وإن التعلم يصدر من جهة الطلاب أو الدارسين. وعلى المعلم أن يعلم الدارسين حسب حاجاتهم ويراعي دوافع أنفسهم. وأما تعليم العربية فهو أكبرٌ من مجرد حشو أذهان الطلاب بمعلوماتٍ عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكارٍ عنها. إنه نشاطٌ متكاملٌ. فالتعليم أهدافه تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها. وإن التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذي يسهل عملية تعلمها^٦. ومن أجل ذلك، فلا بد أن يكون تعليم اللغة العربية في الفندق إبراز فكرة إيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، حيث إن اللغة هي وسيلة، وهذه الوسيلة صارت وسيلةً مهتماً بها لكونها اللغة الثانية في العالم. يقول إرفينج (Irving): "فهي جديرةٌ بأن تعلم"^٧. إن اللغة والثقافة متماشيتان ومتناسقتان. ولا قيمة للغة بدون الثقافة.

وأما طرق التعليم فكثيرةٌ متنوعة. ويكون اختيار أفضل الطرق باعتبار حالات الدارسين وبالأغراض المنشودة. "طريقة التعليم تعني مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة"^٨.

والدراسة كذلك هي اقتراح أساليب معينة في تعليم اللغة العربية لموظفي الفندق. وهذا من نوع تدريس العربية لأغراض خاصة (ASP). "اللغة العربية لأغراض خاصة هذا الاصطلاح يشيع في مجال تعليم اللغات منذ العقدين الأخيرين (أي منذ سنة ١٩٦٨ تقريباً) هو تعليم اللغة لأغراض وظيفية محددة وفئات خاصة تتطلب أعمالها قدراً معيناً من اللغة الأجنبية التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال مثل الأطباء، ورجال الأعمال، والمهندسين، ورجال

الطيران، والعاملين بالفنادق، والدبلوماسيين وغيرهم^٩.

فالعاملون بالفنادق هم الذين يعملون في الفنادق وهم في مجال السياحة. وهذا المجال هو لب الدراسة. إن السياحة في ماليزيا أقرب تعلقاً باللغة العربية في هذه الآونة الأخيرة. أما السياح العرب الذين يأتون ماليزيا من متعددة الأجناس والقبائل. وكذلك المستوى التعليمي. فهم قادرون على التعامل باللغة الإنجليزية وبقاؤون على عكس ذلك. وفي حل مشاكل التعامل بينهم فقد وفّرت إدارة الفنادق خدمات كثيرة للسياح أو النزلاء. وأقامت الإدارة عملية ترجمة الدليل السياحي وبحثت عن الأشخاص الناطقين بالعربية وكذلك أقامت دورة في تعليم اللغة العربية للموظفين.

العرض والتحليل

(أ) المقابلة

قد دارت المقابلة في جمع المعلومات عن تعليم اللغة العربية لموظفي الفندق.

| | |
|---|--------------------------------|
| موظف في مكاتب أمامية (Front Office) وهو ملايوي ماليزي ومسلم. قد اشتغل في هذا الفندق حوالي ثلاث سنوات. قال بأن تعليم اللغة العربية لموظفي الفندق مهم جداً. وذلك في ترحيب وتقديم الخدمات الجيدة للسياح العرب. ووافق أن يكون هذا التعليم تعليماً مستمراً غير منقطع. وأما مدير العام لهذا الفندق (Mr M.Gopal) هو رجل يحب التطور والتقدم فأقترح أن يقوم بدورة تعليم اللغة العربية. وأضاف أن تعليم اللغة لا بد أن يتوافر فيه قيمة الثقافة العربية حيث أنها تساعد الموظف في التعامل. ووافق على فكرة أن بمرور الزمان واهتمام بالغ لهذه اللغة سيكون موظفوا الفندق جميعاً قادرين على التحدث بالعربية. ^{١٠} | الشخص الأول أكمل فردوس بن موسى |
| موظف نيبالي وهو هندي. وهو مرحّب ومراقب النزلاء (Guest Ambassador). في رأيه، أن تعليم اللغة العربية باهتمام المهارة الاتصالية تساعد العمال في التعامل مع النزلاء. خاصةً هم مرحّبوا النزلاء. والسياح يرتاحون حينما يجيدون التعامل بالعربية خاصةً إن كانوا غير قادرين على الكلام بالإنجليزية. وبالنسبة إلى الإكرامية (tips) قال أنها لا تُدفع أو تعطى لأجل قدرة التحدث بالعربية فحسب ولكنها تعتمد على تقديم الخدمات الممتازة للنزلاء. وأما لمن لديه إمكانية في الكلام بالعربية فهذا أحسن وأفضل. اللغة المستخدمة في الفندق هي اللغة الفصحى والعامية. ورفض على أن يكون | الشخص الثاني : سريا |

| |
|---|
| التعليم بالعامية فقط. برغم أن بعض العرب يتحدثون بالعامية. ^{١١} |
|---|

بناء على هذه المقابلة، اتضحت أهمية اللغة العربية في مجال السياحة. من المعروف أن الفندق هو مكان للاستراحة والتمتع. فلا بد أن يكون فيه جميع الخدمات والتسهيلات في ترحيب النزلاء. وصارت اللغة العربية وسيلة الترحيب لهؤلاء العرب. فيتمنى موظفو الفندق أنهم يتمكنون أن يتحدثوا بهذه اللغة في المستقبل.

(ب) تحليل الاستبيان

القسم الأول : البيانات عن خلفية الموظف

الجدول الأول : جنسية الموظف

| النسبة المئوية | التوزيع التكراري | الأمر محللة | الرقم |
|----------------|------------------|-------------|----------------|
| ٥٤ % | ٢٧ | ملايو | ١ جنسية الموظف |
| ٢٠ % | ١٠ | صيني | |
| ٦ % | ٣ | هندي | |
| ٢٠ % | ١٠ | نيبالي | |
| ١٠٠ % | ٥٠ | المجموع | |

يصف الجدول (١) جنسية موظفي فندق برجاي تايمس سكوير Berjaya Times Square Hotel & Convention Center بكوالا لمبور. ويتضح فيه أن عدد الملايوين ٢٧ موظفا والصينيين ١٠ أشخاص، والهنود ٣، وأما النيباليين كذلك ١٠ أشخاص. والمجموع الكلي خمسون موظفا. النيباليون هم من الموظفين الأجانب في هذا الفندق.

الجدول الثاني : تقسيم الوظائف

| النسبة المئوية | التوزيع التكراري | الأمر محللة | الرقم |
|----------------|------------------|------------------|-----------------|
| ٤ % | ٢ | الحراسة | ٢ تقسيم الوظائف |
| ٢٠ % | ١٠ | المكاتب الأمامية | |
| ١٠ % | ٥ | المطعم | |
| ٣٦ % | ١٨ | منظف الغرف | |
| ١٠ % | ٥ | مسؤول الصالات | |
| ٢٠ % | ١٠ | خدمات الغرف | |

| | | |
|---------|----|-------|
| المجموع | ٥٠ | % ١٠٠ |
|---------|----|-------|

يصف جدول (٢) تقسيم الوظائف للموظف. العدد الأكثر هم الموظفون من قسم تنظيف الغرف وهو ٣٦%. ويأتي بعده قسمان المكاتب الأمامية وخدمات الغرف يمثلان ١٠%. وأما قسم المطعم ومسؤول الصالات يشيران نسبة ٥%. والأقل هم من قسم الحراسة و نسبتهم ٢%. العدد الكبير في الجدول يمثل القسم الذي أكثر تعاملًا بالعرب. فمنظفوا الغرف والموظفون في المكاتب الأمامية وخدمات الغرف من الموظفين في معظم أوقاتهم وأعمالهم يكونون مع النزلاء.

الجدول الثالث : خلفية عامة عن معرفة اللغة العربية لدى الموظف

| الرقم | الأمر المحللة | التوزيع التكراري | النسبة المئوية |
|---------|-----------------------------------|--------------------|----------------|
| ٣ | خلفية عامة عن معرفة اللغة العربية | لا | ١٠ |
| | | نعم، قليل | ٢٠ |
| | | نعم، قليل جدا | ١٠ |
| | | نعم، لغة عامية فقط | ١٠ |
| المجموع | | ٥٠ | % ١٠٠ |

هذا الجدول يصف خلفية عامة عن معرفة اللغة العربية لدى الموظف. ٢٠% يعرفون اللغة العربية قليلا. وأما الذين لا يعرفون شيئا هم يمثلون ١٠%. وكذلك الموظفون الذين يعرفونها قليلة جدا والذين يعرفونها بالعامية هم يمثلون معا ١٠%. هذا العدد أيضا يعتمد على نوع القسم. القسم في ترحيب النزلاء يمثل موظفون الذين يعرفون العربية قليلا. وأما الذي لا يعرف العربية فهو ربما موظف جديد أو موظف بديل من أقسام أخرى غير محتاج كثير للغة الضاد أو ربما هو فعلا لا يعرف ويريد أن يتعلم العربية. وأما الموظفون المتكلمون بالعامية، معظمهم نيباليون.

القسم الثاني : طرق تعليم اللغة العربية لموظفي الفندق

| الرقم | الاقتراحات | التوزيع التكراري / النسبة المئوية % (n) | | | | |
|-------|-------------------------|---|-------|-------|-----------|---------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض بشدة | المجموع |
| ١ | أن يكون التعليم اتصاليا | ٣٢ | ١٨ | | | ٥٠ |

| الرقم | الاقتراعات | التوزيع التكراري / النسبة المئوية % (n) | | | | |
|-------|--|---|-------|-------|------|-----------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض | أرفض بشدة |
| | وغايته الكلام والمحادثة | ٦٤% | ٣٦% | | | ١٠٠% |
| ٢ | أن تكون المفردات والحوارات ملائمة بأقسام متعددة | ٥٠% | ٥٠% | ٢٥% | | ٥٠% |
| ٣ | استخدام اللغة العامية (في حاجة ضرورية) | ٢٠% | ٦٦% | ١٠% | ٢% | ٤% |
| ٤ | القواعد النحوية ليس شيئاً أساسياً | ٢٠% | ٧٦% | ٢% | | ٤% |
| ٥ | اهتمام بالتعليم التطبيقي | ٩٠% | ١٠% | ٥% | | ١٠٠% |
| ٦ | تعليم اللغة والثقافة معاً | ٩٦% | ٤% | ٢% | | ١٠٠% |
| ٧ | استخدام كتابة غير عربية | ٦٤% | ٣٦% | ١٨% | | ١٠٠% |
| ٨ | الكتاب المستخدم يكون صغيراً ومحمولاً | ٥٠% | ٤٨% | ٢% | | ١٠٠% |
| ٩ | التعليم حسب الموقف المناسبة | ٨٤% | ١٦% | ٨% | | ١٠٠% |
| ١٠ | المعلم لا بد أن يكون قادراً على التكلم باللغة العربية والإنجليزية والملايوية | ٨٦% | ١٤% | ٧% | | ١٠٠% |

يتبين من الجدول آراء الموظفين عن طرق تعليم اللغة العربية. ويتكون على (١٠) أسئلة. ويلاحظ أن معظم الموظفين يوافقون على هذه الطريقة. وهناك ١٦% فقط في التردد، و٤% في الرفض بشدة. إن التعليم الاتصالي التطبيقي واختيار المفردات والحوارات حسب الأقسام والمواقف في الفندق تكون طريقة ناتجة مختارة متفقة بعملية تعليم اللغة العربية لموظفي الفندق. وبعض الموظفين يفضلون أن يتعلموا اللغة العربية الفصحى، وبعضهم

يحبون لغتين الفصحى والعامية. لذلك أشار الجدول ٤% الرفض بشدة، و ١٠% في التردد، و ٣٣% في الاتفاق، وأخيرا ٢٠% في الاتفاق بشدة.

من المعروف أن اللغة العامية تختلف باختلاف البلاد. إنها نوع في مصر وهي نوع آخر في السعودية. بينما اللغة العربية الفصحى تستخدم في جميع بلاد العربية بنوع واحد في نحوها وصرفها وصوتها. وبالإضافة إلى أن علماء اللغة والمسلمين لم يرحبوا باللغة العامية. لأنها من شعار المستعمرين.

ومن هؤلاء الذين اتهموا العربية بالعقم زمرة من الأعاجم الذين كانوا يتسّمون مراكز عالية في مصر في أواخر القرن المنصرم. وهؤلاء: Dr.W. Spitta, Dr K. Voller, William Wilcoks, S. Willmore . وقد شغل هؤلاء بمحاربة العربية الفصحى.^{١٢}

والموظف لا يريد أن يتكلم بالعربية فقط، بل عنده رغبة أن يتعلم قواعد اللغة العربية. لذلك أشار الجدول ٧٦% في الاتفاق، و ٢٠% في الاتفاق بشدة، و ٤% في التردد على ألا يكون القواعد النحوية من التركيز الرئيسي أثناء التعليم.

القسم الثالث : تعلم اللغة العربية

| الرقم | الافتراءات | توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | |
|-------|--|---------------------------------|-----------|---------|------------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض بشدة |
| ١ | تعلم اللغة العربية سهلاً ومثيراً إن كان المعلم يقدمه بأحسن الطرق | ٣٨ %٧٦ | ١١ %٢٢ | ١ %٢ | ٥٠ %١٠٠ |
| ٢ | أن يوزع الطلاب في المجموعة ولكل مجموعة شخصان، وهذا يساعدهما في المحادثة والتطبيق ما يتعلمان في الفصل | ٢٨ %٥٦ | ٢٠ %٤٠ | ٢ %٤ | ٥٠ %١٠٠ |
| ٣ | الأنشطة اللغوية تكون مجموعة | ٢٥ %٥٠ | ٢٥ %٥٠ | | ٥٠ %١٠٠ |
| ٤ | التعلم لا بد أن يكون مستمرا. ودورة اللغة متواصلة كل | ٤٠ %٨٠ | ٨ %١٦ | ٢ %٤ | ٥٠ %١٠٠ |

| الرقم | الاقتراءات | توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | | |
|-------|---|---------------------------------|-----------|---------|---------|------------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض | أرفض بشدة |
| | سنة قبل مجيء السياح | | | | | |
| ٥ | الطلاب يوزع حسب الأقسام | ٢٨ %٥٦ | ٢٠ %٤٠ | ١ %٢ | ١ %٢ | ٥٠ %١٠٠ |
| ٦ | عدد الطلاب حول ١٥ - ١٨ أو أقل | ١٢ %٢٤ | ٣٦ %٧٢ | ١ %٢ | ١ %٢ | ٥٠ %١٠٠ |
| ٧ | حصة اللغة العربية تكون في وقت مناسب للموظفين | ٤٠ %٨٠ | ١٠ %٢٠ | | | ٥٠ %١٠٠ |
| ٨ | هناك الدعم المادي والمعنوي من قبل إدارية الفندق | ٤٨ %٩٦ | ٢ %٤ | | | ٥٠ %١٠٠ |
| ٩ | التدريبات تكون في الفصل وليس في البيت | ٤٥ %٩٠ | ٥ %١٠ | | | ٥٠ %١٠٠ |
| ١٠ | التقويم نوعان كتابية وشفافية | ٢٢ %٤٤ | ٢٨ %٥٦ | | | ٥٠ %١٠٠ |

الجدول يشير إلى آراء الموظفين عن تعلم اللغة العربية. فالتعلم سهل ومثير إن كان المعلم يقدمه بأحسن الطرق ويكون مستمراً، وفي وقت مناسب للموظفين بالإضافة إلى الدعم المادي والمعنوي من قبل إدارة الفندق. عدد الطلاب في الفصل ليس أمراً مهماً عندهم، لأن هذا ليس من شأنهم، رغم ذلك، فالأفضل أن يكون عددهم أقل من ثلاثين. وعادة، الطلاب لا يحبون التقويم، ولكن مازالوا يقبلون التقويم. وجدير بالذكر أن الدعم المادي والمعنوي من قبل إدارية الفندق يمثل ٩٦%. ولعل هذا الاتفاق لأجل الحصول على المناصب والمراتب العليا.

القسم الرابع: اللغة العربية والفندق

| الرقم | الآراء | توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | | |
|-------|--|---------------------------------|-----------|---------|---------|-----------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض | أرفض بشدة |
| ١ | اللغة العربية هي أهم لغة بعد اللغة الإنجليزية في الفنادق | ٣٦ %٧٢ | ١٠ %٢٠ | ١ %٢ | ٢ %٤ | ١ %٢ |

| الرقم | الآراء | توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | | |
|-------|---|---------------------------------|-----------|-----------|---------|------------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض | أرفض بشدة |
| | | | | | | |
| | خاصةً أثناء موسم العرب | | | | | |
| ٢ | المعلومات العامة والدليل السياحي للفندق لا بد أن تكون باللغة العربية | ٤٠ %٨٠ | ١٠ %٢٠ | | | ٥٠ %١٠٠ |
| ٣ | إن الفندق في حاجة إلى لسان أصلي للعربية | ٢٠ %٤٠ | ٥ %١٠ | ١٠ %٢٠ | ٣ %٦ | ١٢ %٢٤ |
| ٤ | الفندق يتمنى أن يكون على الأقل بعض الموظفين يعرفون اللغة العربية معرفةً عامةً | ٤٠ %٨٠ | ٨ %١٦ | ١ %٢ | ١ %٢ | ٥٠ %١٠٠ |
| ٥ | إدارية الفندق لا بد أن يمثل دورها في تشجيع هذا المشروع العلمي | ٤٠ %٨٠ | ٧ %١٤ | ٣ %٦ | | ٥٠ %١٠٠ |

هذا القسم يتناول العلاقة بين الفندق واللغة العربية. إن اللغة العربية هي أهم لغة بعد اللغة الإنجليزية في الفنادق خاصةً أثناء موسم العرب. وذلك الجدول يشير إلى ٧٢% في الاتفاق، و ٢٠% في الاتفاق بشدة، و ٢% في التردد، و ٤% في الرفض، و ٢% في الرفض بشدة. وهذا واضح أن هذه اللغة لها مكانة عالية في أيام العرب أو ما هو معروف بإجازة فصل الصيف. بلا شك أن المعلومات العامة والدليل السياحي للفندق لا بد أن تكون مكتوبة بالعربية. والفندق ليس في حاجة إلى لسان عربي أصلي، كما هو ظاهر في الجدول الرفض ٥٠%. والفندق يتمنى أن يكون على الأقل بعض الموظفين يعرفون اللغة العربية معرفةً عامةً. وإدارة الفندق لا بد أن يمثل دورهم في تشجيع هذا المشروع العلمي.

القسم الخامس: مميزات تعلم اللغة العربية

الجدول الأول: مميزات للموظف

| الرقم | الآراء | توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | | |
|-------|--------|---------------------------------|-------|-------|------|-----------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض | أرفض بشدة |
| | | | | | | |

| الرقم | الآراء | توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | | |
|-------|----------------------------------|---------------------------------|-----------|-----------|----------|------------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض | أرفض بشدة |
| ١ | حصول على الإكرامية | ١٠ %٢٠ | ١٠ %٢٠ | ١٢ %٢٤ | ٨ %١٦ | ١٠ %٢٠ |
| ٢ | حصول على دعم مناسب من قبل الفندق | ٤٠ %٨٠ | ٨ %١٦ | ٢ %٤ | | ٥٠ %١٠٠ |
| ٣ | سهولة التعامل مع العرب | ٤٨ %٩٦ | ٢ %٤ | | | ٥٠ %١٠٠ |

حصول على دعم مناسب من قبل الفندق وسهولة التعامل مع العرب من أبرز المميزات تعلم اللغة العربية للموظف. أما الحصول على الإكرامية ليس أمراً ضرورياً، لأنه ليس كل أقسام في الفندق يتعامل مع النزلاء بشكل مباشر.

الجدول الثاني: مميزات للفندق

| الرقم | الآراء | توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | | |
|-------|---------------------------------------|---------------------------------|---------|-------|------|------------|
| | | أوافق بشدة | أوافق | متردد | أرفض | أرفض بشدة |
| ١ | الفندق سيكون مختاراً لدى السياح العرب | ٤٩ %٩٨ | ١ %٢ | | | ٥٠ %١٠٠ |
| ٢ | السمعة الحسنة داخل ماليزيا وخارجها | ٤٩ %٩٨ | ١ %٢ | | | ٥٠ %١٠٠ |
| ٣ | الدخل المعقول للفندق | ٤٨ %٩٦ | ٢ %٤ | | | ٥٠ %١٠٠ |

بلا ريب أن تعلم اللغة العربية يرسم تصميماً رائعاً لتقدم وتطور الفندق، حيث إنّه يصبح مكثاً مختاراً لدى سياح العرب، وأيضاً له سمعة حسنة داخل ماليزيا وخارجها مع دخل معقول.

الجدول الثالث: مميزات لماليزيا

| الرقم | الأرا | ١ توزيع التكراري / النسبة المئوية | | | | |
|-------|---|-----------------------------------|-----------|---------|---------|------------|
| | | المجموع | أرفض بشدة | أرفض | متردد | أوافق بشدة |
| ١ | تنمية المجال السياحي في ماليزيا | ٥٠ % ١٠٠ | | | ٢ %٤ | ٤٨ %٩٦ |
| ٢ | ارتفاع مستوى الاقتصاد للبلاد | ٥٠ % ١٠٠ | | ١ %٢ | ٢ %٤ | ٤٧ %٩٤ |
| ٣ | ماليزيا ستصبح مكانا مختارا للزيارة عند السياح العرب | ٥٠ % ١٠٠ | | ١ %٢ | ١ %٢ | ٤٨ %٩٦ |

إن دولة ماليزيا ستصبح مكانا محبا للزيارة لدى الزوار، وهذا يساعد في تنمية الاقتصاد للبلاد.

نتائج البحث:

ويتضح من خلال البحث أن التعليم الاتصالي التطبيقي واختيار المفردات والحوارات حسب الأقسام والمواقف في الفندق تكون طريقة ناجحة مختارة متفقة بعملية تعليم اللغة العربية لموظفي الفندق. وتعلم اللغة العربية سهل ومثير إن كان المعلم يقدمه بأحسن الطرق ويكون مستمرا وفي وقت مناسب للموظفين بالإضافة إلى الدعم المادي والمعنوي من قبل إدارية الفندق. من المعروف أن الفندق هو مكان للاستراحة والتمتع، فلا بد أن يكون فيه جميع الخدمات والتسهيلات في ترحيب النزلاء. وصارت اللغة العربية وسيلة الترحيب لهؤلاء العرب. فيتمنى موظفو الفندق أنهم يتمكنون أن يتحدثوا بهذه اللغة في المستقبل. بلا ريب أن تعلم اللغة العربية يرسم تصميمات رائعة لتقدم وتطور الفندق، حيث إنه يصبح مكانا مختارا لدى السياح العرب، وسمعة حسنة داخل ماليزيا وخارجها، ودولة ماليزيا ستصبح مكانا محبباً للزيارة لدى الزائرين، وهذا يساعد في تنمية الاقتصاد للبلاد، وبهذا ظهرت وبرزت قيمة اللغة العربية في عصر العولمة. لأنها تدرس لأغراض متنوعة أكاديمية كانت أم تجارية.

الهوامش:

- ^١ هذا الفندق يقع في جالان إيمبي، ٥٥١٠٠ بكوالا لمبور. التفصيل يرجى رجوع إلى http://www.berjayaresorts.com/beachresort_timesquare.htm
- ^٢ طيعة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها (الرباط: إيسيسكو، ١٩٨٩م) ص ٥٩.
- ^٣ إبراهيم عصمت مطوع، قراءات في التربية وعلم النفس (مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ط١، ١٩٨٦م) ص ٤٨.
- ^٤ طيعة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها (الرباط: إيسيسكو، ١٩٨٩م) ص ٣٠.
- ^٥ ناصف مصطفى عبد العزيز، تقديم ومراجعة: د. محمود إسماعيل، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، (الرياض: دار المريخ، ط١، ١٩٨٣م) ص ٩.
- ^٦ طيعة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها (الرباط: إيسيسكو، ١٩٨٩م) ص ٤٦.
- ^٧ المرجع نفسه، ص ٣١.
- ^٨ المرجع نفسه، ص ٢٩.
- ^٩ المرجع نفسه، ص ٧٦.
- ^{١٠} المقابلة تكون بين الباحث وموظف الفندق في ٢٥ سبتمبر ٢٠٠٧ في الساعة الثالثة والنصف مساءً.
- ^{١١} المقابلة تكون بين الباحث وموظف الفندق في ٢٥ سبتمبر ٢٠٠٧ في الساعة الرابعة مساءً.
- ^{١٢} جميل علوش، دروس في علوم العربية (عمان: أزمته للنشر، ط١، ١٩٩٧م) ص ١٠١.

أسلوب لو في ضوء الدراسات النحوية والقرآنية

د. شعبان زين العابدين

كلية اللغة العربية

جامعة الإنسانية بقدم دار الأمان . ماليزيا

المقدمة:

يهتم بالدراسات النحوية محاولا من خلاله الوقوف على أسرار النص القرآني ومعرفة أسلوب العرب في التعبير عن أغراضها، والوقوف على مرادها، ويدور البحث حول حرف يكثر استعماله حتى لا يكاد يخلو منه نص وهو (لو)، وهو بعنوان (أسلوب لو في ضوء الدراسات النحوية والقرآنية) وقد أردت من هذا البحث بيان طريقة استعمال هذا الحرف والأسلوب الذي يرد به في الكلام العربي ولاسيما النص القرآني.

وقد عمدت في هذا البحث إلى أن أقدم الدراسة النحوية ثم تطبيق نتائجها على النص القرآني، غير أنني وجدت أن جل اعتماد النحويين في دراساتهم وأدلتهم ومناقشاتهم تدور حول النص القرآني والاستشهاد به، ولذلك جاء الدراسة النحوية مختلطة بالنصوص القرآنية فشملت الدراسة النحوية نصوص القرآن دراسة وتطبيقا فعرضت لبعض الآيات القرآنية مبينا آراء النحويين حولها، والمفسرين مبينا أثر ذلك في المعنى، ورجحت ما رأيته راجحا، وضعفت ما رأيته ضعيفا وكل ذلك مدعوم بالدليل ومسنود بالبرهان، ذكرا النصوص الداعمة للترجيح والمؤكدة للآراء المنقولة عن أصحابها، وقد حاولت في هذا البحث تناول كل ما يتعلق بـ(لو) في اللغة والقرآن، وظني أن البحث قد أحاط بمفردات الموضوع، وقد جاء البحث في مباحث: بينت فيها علة بناء لو على السكون وتشديدها ودخول (ال) عليها ثم تناولت أنواع (لو) وبينت اختلاف النحويين فيها كما تناولت ما يتعلق بأحكامها، من حيث ما تتفق فيه مع (إن) الشرطية وما تفترق عنها فيه، ومن حيث وقوع (أن) وصلتها بعدها ونوع خبرها وكذلك جواب (لو).

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذا البحث في صورته الأولى كان كبير الحجم احتوى على أقوال

العلماء ومناقشتهم والرد عليهم، غير أن إدارة المؤتمر رأت أن يخرج في هذا الحجم اليسير فلجأت إلى الاختصار والحذف محاولاً عدم الإخلال بمضمون البحث والمحافظة على مادته قدر الإمكان سائلاً الله ﷻ أن يتقبل هذا العمل وأن يجعله خالصاً لوجهه وأن يتجاوز عن النقص والخطأ، "إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ".

بناء (لو) على السكون:

(لو) حرف معنى مبني على السكون، وعلل سيبويه لبنائها على السكون بأن قبلها حرفاً متحركاً حيث يقول: "وأما (لو) و(أو) فهما ساكنتا الأواخر؛ لأن قبل آخر كل واحد منهما حرفاً متحركاً"^(١).

وإنما علل سيبويه لبنائها على السكون – وإن كان السكون هو الأصل – لأنه ذكرها بعد (إن) و(ليت) وهما حرفا معنى أيضاً، وقد علل سيبويه لبنائهما على الفتح بقوله: "وأما (إن) و(ليت) فحركت أواخرهما بالفتح لأنهما بمنزلة الأفعال نحو (كان) فصار الفتح أولى"^(٢).
وإنما تحرك آخر (إن) و(ليت) لأن الحرف الثاني ساكن فلو سكن الحرف الثالث لالتقى ساكنان بخلاف (لو)، فإن ما قبل الآخر – وهو الحرف الأول اللام – متحرك فلذلك سكنت على الأصل؛ إذ لم يوجد ما يخرجها عن الأصل.

التسمية بـ(لو):

الأصل في (لو) أنها حرف معنى غير أنه قد يسمى بها، وإذا سمي بها فإن هناك أموراً:

أولاً: تشديد الواو:

إذا سمي بـ(لو) فإنه يجب أن يزداد فيها (واوا) وتدغم في الواو الأصلية فتشدد؛ لتكون على ثلاثة أحرف لأنه ليس في الأسماء اسم على حرفين والثاني منهما ياء ولا واو ولا ألف؛ لأن ذلك يجحف بالاسم لأن التنوين يدخله بحق الاسم، والتنوين يوجب حذف الحرف الثاني منه، فيبقى الاسم على حرف واحد، مثال ذلك: أنا إذا جعلنا (لو) اسماً ولم نزد فيه شيئاً ولم نحك اللفظ الذي لها في الأصل أعربناها، فإذا أعربناها تحركت الواو بحق الإعراب وقبلها فتحة فتقلب ألفاً فتصير (لا) ثم يدخله التنوين بحق الصرف فتحذف الألف المنقلبة عن الواو فتصير: لا يا هذا فيبقى على حرف واحد والتنوين غير معتد به، أي لا يحتسب حرفاً من بنية الكلمة، فلما كان هذا الإجحاف لو لم يزد فيها شيء زادوا ما يخرجها عن حد الإجحاف فزادوا فيها حرفاً من جنس ثانيها أي الواو فيشدد فيقال في لو: لو، وقد عبر سيبويه عن هذا بقوله: "وإنما دعاهم إلى تنقيح (لو) الذي يدخل

الواو من الإجحاف لو نونت وما قبلها مفتوح، فكرهوا ألا يتقلوا حرفا لو انكسر ما قبله أو ضم ذهب في التثوين، ورأوا ذلك إخلالا لو لم يفعلوا^(٣).

وحكى سيبويه عن بعض العرب أنهم يجعلون الزيادة المجتلية بعد حرف العلة همزة، فيقولون في لو: لوء، والقياس أن تزيد على كل حرف من حروف اللين ما هو مثله لأن هذه حروف لا دليل على ثواتها، ولم تكن اسما فيعلم ما سقط منها^(٤).

ثانيا (لو) بين التذكير والتأنيث والصرف وعدمه:

إذا جعلت (لو) اسما كان ذلك على ضربين:

أحدهما: أن يُخبر عنها في نفسها فيجوز فيها أمران (٥):

الأول: التأنيث على تأويل (كلمة) فيقال على هذا: لو تفيد الامتناع، والتأويل أي: كلمة لو تفيد التمني.

الثاني: التذكير على تأويل (حرف أو لفظ) فيقال على هذا: لو يفيد التمني، والتأويل أي:

لفظ لو يفيد الامتناع.

وإذا أخبر عنها في نفسها ففيها من حيث الإعراب مذهبان:

الأول: أن تحكى على حالها قبل التسمية فتقول: لو فيها معنى الشرط، والتأويل: هذه

الصيغة فيها معنى الشرط، وجعل الرضي الحكاية أكثر^(٦).

الثاني: الإعراب، وذلك بعد تضعيف الواو وتشديدها، وإذا أعربت وهي مخبر عنها في

نفسها فإن أولت بمذكر أي بكلمة (لفظ أو حرف) صرفت قولاً واحداً، وإن أولت بمؤنث أي

بكلمة (كلمة أو صيغة) فإن (لو) بعد تضعيف الواو تشديدها أصبحت تشبه (هندا) في أنها

مؤنث ساكن الوسط فمن صرف (هندا) ومن منع صرف (هند) لم يصرفها.

الآخر: أن يسمى بها رجل أو امرأة أو غير ذلك، وفي هذه الحالة يجب الإعراب ولا

تجوز الحكاية^(٧).

فإن سمي بـ(لو) مذكر صرفت، وإن سمي بها مؤنث فإن (لو) بعد تضعيف الواو

تشديدها أصبحت تشبه (هندا) في أنها مؤنث ساكن الوسط فمن صرف (هندا) ومن منع صرف

(هند) لم يصرفها، ومن شواهد ذلك قوله^(٨):

ليت شعري وأين مني ليتُ
إن لييتاً وإن لواءً عناءُ

دخول (ال) على (لو):

ذكر سيبويه أن الألف واللام لا تدخلن على (لو)؛ وذلك لأن (لو) تلزم في موضع واحد ومعنى واحد، وإذا استعملت في أكثر من موضع فإن مواضعها تتقارب فيصير كالمعنى الواحد. غير أنه ورد في صحيح البخاري قوله: (باب ما يجوز من اللو)^(٩)، يريد ما يجوز من قولهم (لو كان كذا لكان كذا) فأدخل على (لو) الألف واللام التي للعهد، ويذكر ابن حجر آراء العلماء في توجيه دخول الألف واللام على (لو)^(١٠).

أولاً: لما أقامها مقام الاسم صرفها فصارت عنده كالتندم والتمني. ثانياً: أنه لما سمي بها زيد فيها فلما أراد إعرابها أتى فيها بالتعريف ليكون علامة لذلك، ومن ثم شدد الواو.

قال ابن حجر: "ووقع في بعض نسخ المعتمدة من رواية أبي ذر عن مشايخه ما يجوز من أن لو، فجعل أصلها (أن لو) بهمزة مفتوحة بعدها نون ساكنة ثم حرف (لو) فأدغمت النون في اللام، وسهلت همزة (أن) فصارت تشبه أداة التعريف"^(١١). ومدلول هذه النص أن (ال) لم تدخل على (لو) وإنما هي (أن) سهلت همزة فصارت تشبه ألف الوصل وأدغمت النون في لام (لو) فصارت (اللو)، وهو أقرب الأقوال إلى القبول.

أنواع (لو):

تنقسم (لو) من حيث دلالتها على معنى ما إلى ستة أقسام:

القسم الأول: (لو) الامتناعية

اختلف النحويون في إفادتها الامتناع على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أنها لا تدل على امتناع الشرط ولا امتناع الجواب، بل تدل على التعليق في الماضي كما تدل (إن) على التعليق في المستقبل، وهو قول الشلوبين وتبعه ابن هشام الخضراوي^(١٢).

ورد ابن هشام هذا القول بقوله: وهذا الذي قالاه كإنكار الضروريات؛ إذ فهم الامتناع منها كالبديهي فإن كل من سمع (لو فعل) فهم عدم وقوع الفعل من غير تردد، ولهذا يصح في كل موضع استعملت فيه أن تعقبه بحرف استدراك داخلا على فعل الشرط منقيا لفظاً أو معنى، تقول: لو جاءني لأكرمه لكنه لم يجيء"^(١٣).

القول الثاني: أنها تدل على امتناع شيء لامتناع آخر، أي تدل على امتناع الشرط والجواب جميعاً، وعلق المالقي على هذا بقوله: "كذا قال أكثر النحويين فيما أعلم، وأرى أن تفسير معناها بهذا إنما هو في الجمل الواجبة لأنها الأصل"^(١٤).

والذين قالوا لامتناع الشرط والجزاء اختلفوا في أيهما كان سببا لامتناع الآخر إلى فريقين:

الفريق الأول: ذهب إلى أنها تدل على امتناع الثاني لامتناع الأول^(١٥)، أي عدم وقوع الشرط سبب في عدم وقوع الجزاء، قال الصبان: "قوله (حرف امتناع لامتناع) هذه عبارة الجمهور، والمشهور أن المراد بها امتناع الجزاء لامتناع الشرط، أي أن الجزاء منتف في الخارج بسبب انتفاء الشرط في الخارج"^(١٦).

وتصدى كثير من النحويين للرد على هذا الفريق، قال المرادي: "وهذه عبارة ظاهرها أنها غير صحيحة؛ لأنها تقتضي كون جواب (لو) ممتنعا غير ثابت دائما، وذلك غير لازم؛ لأن جوابها قد يكون ثابتا"^(١٧).

الفريق الثاني: ذهب ابن الحاجب — وصححه الرضي — وابن الخباز إلى أن (لو) موضوعة لامتناع الأول لامتناع الثاني، أي أن امتناع الثاني دل على امتناع الأول^(١٨).

القول الثالث: أنها تفيد امتناع الشرط خاصة ولا دلالة على امتناع الجواب ولا على ثبوته وبين هذا المعنى أن العلاقة بين الشرط والجزاء إما أن تكون متساوية بأن يكون الشرط سببا مساويا للجزاء وإما أن تكون العلاقة غير متساوية فيكون الجزاء أعم، فإن كان السبب مساويا للمسبب انتفى المسبب بانتفاء السبب نحو: لو كانت الشمس طالعة كان النهار موجودا، وإذا كان المسبب أعم من السبب انتفى القدر المساوي من الجزاء للشرط نحو: لو كانت الشمس طالعة كان النهار موجودا، وعلق ابن هشام على هذا بقوله: "وهذا قول المحققين"^(١٩).

تفسير سيبويه وموقف أبي حيان وابن هشام منه:

قال سيبويه: "وأما (لو) فلما كان سيقع لوقوع غيره"^(٢٠)، يعني أنه كان يقتضي فعلا ماضيا يتوقع ثبوته لثبوت غيره^(٢١) وهي عبارة سيبويه تقتضي أن موضوعها ثبوت لثبوت^(٢٢).

وقد أثنى كل من أبي حيان وابن هشام على هذه العبارة وجعلها أفضل من غيرها^(٢٣)، وأورد ابن هشام على عبارة سيبويه إشكالا ونقصا وأجاب عنهما^(٢٤): أما الإشكال فلأن الظاهر أن اللام من قوله (لوقوع غيره) لام التعليل وذلك فاسد؛ لأن الجزاء ليس دائما معللا بالأول، وأجاب عن ذلك بأن تقدر اللام للتوقيت كما في نحو قوله تعالى: ﴿لَا يُجَلِّيهَا لِوَقْتِهَا إِلَّا هُوَ﴾ [الأعراف ١٨٧]، أي أن الثاني يثبت عند ثبوت الأول، وأما النقص فلأن العبارة لا تدل

على امتناع شرطها، وأجاب عن هذا بأنه مفهوم من قوله (ما كان سيقع) فإنه دليل على أنه لم يقع^(٢٥).

تحقيق عبارة سيبويه:

التحقيق أنه لا فرق بين عبارة سيبويه وعبارة من قال: إنها امتناع لامتناع، فمعنى قول سيبويه (ما كان سيقع) وهو الجواب (لوقوع غيره) وهو الشرط، أي لما كان في الماضي متوقع الوقوع لوقوع غيره لكنه لم يقع لوقوع الغير، وهو ما يؤول إليه المعنى ذاته على تقدير ابن هشام، وعلى تقدير اللام للتوقيت - كما ذكر ابن هشام - يكون المعنى: ما كان سيقع وقت وقوع غيره، وإذا كان لم يقع فمعنى هذا أن وقت غيره لم يأت، وإذا انتفى وقت الوقوع انتفى الوقوع وصار الجواب أيضا ممتنعا، وصارت عبارة سيبويه امتناع لامتناع. والذي أميل إليه أن آراء النحويين في تفسير معنى (لو) هي في الحقيقة مستمدة من تفسير سيبويه، وكل فهم العبارة وفسرها بطريقة مختلفة.

تفسير ابن مالك:

يبدو أن ابن مالك رأى أن عبارة الإمام غير وافية بالمراد ولذلك عبر عنها بثلاث عبارات، قال عنها المرادي: "وقد عبر ابن مالك - رحمه الله - عن معنى (لو) بثلاث عبارات حسنة وافية بالمراد"^(٢٦)، الأولى: (لو) حرف شرط يقتضي نفي ما يلزم لثبوته ثبوت غيره^(٢٧)، الثانية: (لو) حرف شرط يقتضي امتناع ما يليه واستلزامه لتاليه^(٢٨)، الثالثة: (لو) حرف يدل على امتناع تال يلزم لثبوته ثبوت تاليه^(٢٩).

والعبارات الثلاث مؤداها واحد، وهي عبارة متوسطة بين عبارة الجمهور وعبارة سيبويه، فإن عبارة سيبويه تقتضي أن موضوعها ثبوت لثبوت، وعبارة الجمهور تقتضي أنه امتناع لامتناع، وعبارة ابن مالك تقتضي أن الشرط ممتنع والجواب ثابت بتقدير ثبوت الشرط، والثبوتان في عبارة سيبويه فرضيان، والامتناعان في عبارة الجمهور حقيقيان، والثبوت في عبارة ابن مالك فرض والامتناع حقيقي^(٣٠).

ورأى ابن هشام أن عبارة ابن مالك جيدة غير أن فيها نقصا، وهو أنها لا تفيد أن اقتضاءها للامتناع في الماضي^(٣١).

تفسير ابن هشام:

لما رفض ابن هشام الأقوال السابقة رأى أن الأجود أن يقال في تفسيرها: " (لو) حرف يقتضي في الماضي امتناع ما يليه واستلزامه لتاليه"^(٣٢).

تعقيب وتعليق:

أرى أن القول الأول الذي لا يرى الامتناع في لو هو قول يخالف المتبادر إلى الذهن والمجمع عليه وكفى بذلك بطلانا له، أما الأقوال التي تقول بالامتناع للامتناع — بما في ذلك تفسير سيبويه — فإنها لم تراعى ثبوت الجواب في حال مغايرة الجزاء للشرط وذلك بأن يكون للجزاء أكثر من سبب، فإذا انتفى أحدها وهو المذكور بعد (لو) أُوجب بغيره، وأما تفسير ابن مالك وابن هشام ففيهما مالا يحتاج وهو (استلزامه لتاليه) أو (يلزم لثبوته ثبوت تاليه) لأن الحديث عن (لو) التي للتعليق في الماضي، وإذا كان التعليق في الماضي فمعناه أن الشرط مقدر الوجود في الماضي وإذا كان مقدر الوجود في الماضي فهو ممتنع الوجود؛ ولهذا أجمعوا على أن الشرط ممتنع لم يتحقق وجوده ولن يتحقق لانتهاه زمنه، وعلى هذا لن يتحقق ثبوت المترتب عليه وهو الجواب، وأرى أنه لو قيل: " (لو) حرف نفي يقتضي في الماضي امتناع الشرط المستلزم امتناع القدر المساوي له من الجواب" لكان أنسب وإطراد ذلك في جميع المواضع التي وردت فيها (لو)؛ ولأنه يراعى الامتناع المطلق للشرط المستفاد من (لو)، كما يراعى حالة الجزاء المترتب على الشرط إن كانا متساويين أو غير متساويين، فقد يكون بين الشرط والجواب ارتباط مناسب أو لا يعقل وجود ارتباط بينهما، وما بينهما ارتباط مناسب ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ما يوجب فيه العقل أو الشرع انحصار مسببية الثاني في سببية الأول نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا﴾ [الأعراف: ١٧٦]، وهذا يلزم فيه من امتناع الأول امتناع الثاني قطعا.

القسم الثاني: ما يوجب فيه العقل أو الشرع عدم انحصار مسببية الثاني في سببية الأول نحو: لو نام لانتقض وضوؤه، وهذا لا يلزم فيه من امتناع الأول امتناع الثاني؛ لعدم توقف نقض الوضوء على النوم وحده.

القسم الثالث: ما يجوز فيه العقل انحصار مسببية الثاني في سببية الأول نحو: لو جاعني لأكرمته، فإن العقل يجوز انحصار سبب الإكرام في المجيء ويرجح أنه ذلك هو الظاهر من ترتيب الثاني على الأول وأنه المتبادر إلى الذهن واستصحاب الأصل، وهذا النوع يدل فيه العقل على انتفاء المسبب المساوي لانتفاء السبب لا على الانتفاء مطلقا، ويدل الاستعمال

والعرف على الانتفاء المطلق.

وإذا لم يعقل بين الشرط والجواب ارتباط مناسب فإن المراد بـ(لو) حينئذ هو تقرير الجواب وُجِدَ الشرط أو فُقِدَ.

القسم الثاني: لو الشرطية بمعنى (إن)

أثبت كثير من النحويين مجيء (لو) بمعنى (إن) فتكون شرطية للتعليل في المستقبل، ولم ترد (لو) في هذا المعنى كثيراً، قال الرضي: "ومذهب الفراء أن (لو) تستعمل في المستقبل كـ(إن) وذلك مع قلته ثابت لا ينكر نحو: اطلبوا العلم ولو بالصين"^(٣٣). وإلى هذا المعنى أشار ابن مالك بقوله:

وَيَقْلَ إِيلَاؤُهُ مُسْتَقْبَلًا لَكِنْ قَبْلَ

ومن الشواهد التي أوردوها على هذا المعنى قوله تعالى: ﴿وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكَوْا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا﴾ [النساء: ٩].

وقد أنكر ابن الحاج مجيء (لو) للدلالة على المستقبل، ونسب من قال بهذا إلى الخطأ^(٣٤)، وأنكره كذلك بدر الدين بن مالك، وزعم أن إنكار ذلك قول أكثر المحققين، وأن ما تمسكوا به لا حجة فيه لصحة حمله على المعنى^(٣٥)، ورد عليه ابن هشام بأن ما قاله من التأويل ممكن في بعض المواضع دون بعض، فمما لا يمكن فيه التأويل بالمضي قوله تعالى: ﴿وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ﴾ [يوسف: ١٧]، وإنما لم يمكن التأويل بالمضي لاستحالة أن يراد: لو كنا صادقين فيما مضى ما أنت بمصدق لنا لكننا لم نصدق^(٣٦).

ويذكر ابن هشام قاعدة فارقة بين (لو) الامتناعية و(لو) الشرطية بمعنى (إن) فيقول: "والحاصل أن الشرط متى كان مستقبلاً محتملاً وليس المقصود فرضه الآن أو فيما مضى فهي بمعنى (إن)، ومتى كان ماضياً أو حالاً أو مستقبلاً ولكن قصد فرضه الآن أو فيما مضى فهي الامتناعية"^(٣٧).

في حين يذكر العكبري قاعدة لذلك حيث يقول: "(لو) ههنا بمعنى (إن) وكذا في كل موضع وقع بعد (لو) الفعل الماضي، وكان جوابها متقدماً عليها"^(٣٨).

القسم الثالث: لو المصدرية بمعنى (أن)

ذهب بعض الكوفيين وأبو علي والتبريزي وابن مالك إلى أن (لو) تأتي بمعنى (أن) فتكون مصدرية، غير أنها لا تنصب، وتؤول مع الجملة بعدها بمصدر، وعلامتها أن يصلح

تقديرها بـ(أَنْ)، وأكثر وقوعها بعد الفعل (وَدَّ) و(يُودِّ) (٣٩)، ومن شواهد ورودها للمصدرية عند من أثبت هذا المعنى:

١ — قوله تعالى: ﴿وَدُّوا لَوْ تُدْهِنُ فَيُدْهِنُونَ﴾ [القلم: ٩].

التقدير: ودوا إدهانكم، فـ(لو) وصلتها في تأويل مصدر مفعول به لـ(ودوا)، ويشهد له أنه في بعض المصاحف: "وَدُّوا لَوْ تُدْهِنُ فَيُدْهِنُونَ" (٤٠)، بحذف النون، وقد وجه النحويون النصب في (فیدهنوا) من وجهين:

أحدهما: أنه جواب (وَدَّ) لتضمنه معنى (ليت) (٤١).

الآخر: أنه على توهم أنه نطق بـ(أَنْ) فيكون عطفاً على التوهم، أي: ودوا أن تدهن فیدهنوا، ولا يتأتى هذا التقدير إلا على قول من جعل (لو) مصدرية بمعنى (أَنْ) (٤٢).

وأكثر كثير من النحويين مجيء (لو) مصدرية بمعنى (أَنْ) (٤٣)، وأورد ابن هشام إشكالا على القائلين بمجيء (لو) مصدرية بمعنى (أَنْ)، وهو أنه قد جمع بينها وبين (أَنْ) المصدرية في نحو قوله تعالى: ﴿وَمَا عَمِلْتَ مِنْ سُوءٍ تَوَدُّ لَوْ أَنَّ بَيْتَهَا وَبَيْتَهُ أَمَدًا بَعِيدًا﴾ [آل عمران: ٥٣]، ولا يباشر حرف مصدرية حرفاً مصدرية إلا قليلاً (٤٤).

وأجاب ابن مالك عن هذا الإشكال بأمرين (٤٥): أحدهما: أن (لو) دخلت على فعل محذوف مقدر بعد (لو)، تقديره ثبت، والمعنى تود لو ثبت أن بينها....

الآخر: أن يكون ذلك من باب توكيد اللفظ بمرادفه نحو ﴿فَجَاجَأَ سُبُلًا﴾ [الأنبياء: ٣١]. ونظر ابن هشام في الجواب الثاني؛ لأن توكيد الموصول قبل مجيء صلته شاذ، واعتمد الجواب الأول وهو أنه على تقدير فعل محذوف بعد (لو) تقديره ثبت (٤٦).

القسم الرابع: لو للتمني بمعنى (ليت)

تأتي (لو) دالة على التمني فتكون بمعنى (ليت) ولذلك ينصب الفعل الواقع جواباً لها بعد الفاء نحو: لو تأتيني فتحدثني (٤٧)، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قَلَوْا أَنْ لَنَا كَرَّةٌ فَنَكُونُ﴾ [الشعراء: ١٠٢] ولذلك انتصب الفعل (فَنَكُونُ) كما ينصب الفعل الواقع جواباً لـ(ليت) بعد الفاء نحو قوله تعالى: "يا ليتني كنت معهم فأفوز"، ولا دليل في الآية لاحتمال أن يكون النصب من باب عطف المصدر المؤول على المصدر الصريح كما في نحو قوله تعالى: ﴿إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ﴾ [الشورى: ٥١] (٤٨).

واختلف في (لو) هذه على ثلاثة أقوال:

الأول: أنها قسم برأسه، أي أنها أصل في بابها موضوعة للتمني، فلا تحتاج إلى جواب

كجواب (لو) الشرطية، ولكن قد يؤتى لها بجواب منصوب كجواب ليت، نص عليه ابن الضائع وابن هشام الخضراوي^(٤٩).

الثاني: أنها (لو) الامتناعية أشربت معنى التمني، قال المرادي: "قال بعضهم: وهو الصحيح؛ لأنها قد جاء جوابها باللام بعد جوابها بالفاء، في قول الشاعر"^(٥٠):

فلو نبش المقابر عن كليب فتخبر بالذئاب أي زير
بيوم الشعثمين لقر عينا وكيف لقاء من تحت القبور

الثالث: أنها المصدرية أغنت عن التمني لكونها لا تقع غالبا إلا بعد مفهوم تمن^(٥١)، نص عليه ابن مالك؛ لأنها لو كانت موضوعة للتمني ما جاز أن يجمع بينها وبين فعل التمني كما لا يجمع بين ليت وفعل التمني، فلا يقال: تمنيت ليتك تفعل في حين يجوز تمنيت لو تفعل^(٥٢).

تعقيب وتعليق:

والقول الثاني هو الأقرب إلى القبول وهو أنها (لو) الامتناعية الشرطية أشربت معنى التمني لأنها قد أجيبت بجواب التمني وجواب الامتناعية كما تقدم، ولأنه يترتب على القول الأول اجتماع فعل وحرف دالين على التمني ويترتب على الثالث الجمع بين حرفين مصدرين، وأيضا فإن المصدرية ليس لها جواب و(لو) هذه قد جاء لها الجواب كثيرا.

القسم الخامس: (لو) التي للتقليل

قال ابن هشام: "وذكر ابن هشام اللخمي وغيره لها معنى آخر، وهو التقليل"^(٥٣)، أي أنها تكون حرف تقليل بمنزلة (رُبَّ) في المعنى^(٥٤)، قال الفيروزبادي: "وأما التقليل فذكره بعض النحاة وكثر استعمال الفقهاء له، وشاهده قوله تعالى: ﴿ولو على أنفسكم﴾ [النساء: ١٣٥]، وقوله ﴿أولم ولو بشاة﴾، وقوله ﴿اتقوا النار ولو بشق تمرة﴾، وقوله ﴿التمس ولو خاتما من حديد﴾، وقوله ﴿تصدقوا ولو بظلف محرق﴾^(٥٥).

وعلق المالقي علي هذه الأمثلة بقوله: "وهذا عند التحقيق ليس بخارج عما تقدم"^(٥٦) ٥٦). في حين علق عليها ابن هشام بقوله: "وفيه نظر"^(٥٧).

والصواب أنها للاستقصاء كما ذكر أبو حيان أي لاستقصاء جميع أحوال الفعل، قال في قوله تعالى: ﴿ولو على أنفسكم﴾: "ومجيء لو هنا لاستقصاء جميع ما يمكن فيه الشهادة، لما كانت الشهادة من الإنسان على نفسه بصدد أن لا يقيما لما جبل عليه المرء من محاباة نفسه ومراعاتها، نبه على هذه الحال، وجاء هذا الترتيب في الاستقصاء في غاية من الحسن

والفصاحة. فبدأ بقوله: ولو على أنفسكم، لأنه لا شيء أعز على الإنسان من نفسه.....
ولو شرطية بمعنى: (إن) وقوله على أنفسكم متعلق بمحذوف، لأن التقدير: وإن كنتم شهداء
على أنفسكم فكونوا شهداء لله، هذا تقرير الكلام^(٥٨). وعلى هذا فأبو حيان يرى أنها (إن)
الشرطية تدل على استقصاء جميع أحوال الفعل.

القسم السادس: (لو) التي للعرض

تأتي (لو) للعرض وَهُوَ طَلَبٌ بِلِينٍ وَأَدَبٍ، قال الفيروزبادي: "وأما العرض فمثاله: لو تنزل
عندنا فتصيب خيرا"^(٥٩).

العلاقة بين (لو) و(إن) الشرطية

تتشارك (لو) مع (إن) الشرطية في أمر وتختص (لو) بأمور:

أولاً: ما تتشارك فيه (لو) مع (إن) الشرطية:

تتشارك (لو) مع (إن) الشرطية في الاختصاص بالفعل، ولذلك لا يليها إلا فعل أو معمول
فعل مضمرة يفسره ظاهر بعده^(٦٠). وقد فصل ابن هشام القول في الاسم الواقع بعد (لو) وأنه
أربعة أنواع:

١ — اسم مرفوع معمول لمحذوف يفسره ما بعده نحو: لو غيرك قالها يا أبا عبيدة.

٢ — اسم منصوب لمحذوف يفسره ما بعده نحو: لو زيدا رأيت أكرمته.

٣ — خبر لـ (كان) محذوفة نحو: التمس ولو خاتما من حديد.

٤ — اسم هو في الظاهر مبتدأ وما بعده خبر نحو قوله:

لو بغير الماء حلقي شَرِقٌ كنت كالغصان بالماء اعتصاري

واختلف في توجيه هذا البيت:

— ذهب الكوفيون إلى أنه محمول على ظاهره، وأن الجملة الاسمية وليتها شذوذا^(٦١).

— ذهب الفارسي إلى أن (حلقي) فاعل لفعل محذوف يفسره (شرق) ويكون ذلك بمنزلة
ما يحمل على المعنى، و(شرق) خبر لمبتدأ محذوف، والأصل: لو شرق حلقي شرقاً فحذف
الفعل أولاً ثم المبتدأ آخراً^(٦٢).

— ذهب ابن خروف وابن الناظم إلى أنه على إضمار (كان) الشانية، وجملة ما بعد (لو)

اسمية خبر (كان)^(٦٣).

ومن شواهد مجيء الاسم بعد (لو) في القرآن الكريم قوله تعالى: "قل لو أنتم تملكون

خزائن رحمة ربي" [الإسراء ١٠٠].

وقد ذهب ابن عصفور إلى أن إيلاء الاسم لـ(لو) ضرورة كقوله:

أخلاي لو غير الحمام أصابكم عتبت ولكن ما على الدهر معتب

أو نادر كلام كقول حاتم: لو ذات سوار لطمنتي^(٦٤)، وذكر أبو الحسن بن الصانع أن البصريون يصرحون بامتناع لو زيد قام لأكرمته على الفصيح، ويجيزونه شاذاً كقولهم: لو ذات سوار لطمنتي^(٦٥).

والظاهر أن ذلك لا يختص بالضرورة والنادر، فقد ورد في فصيح الكلام كقوله تعالى: "قل لو أنتم تملكون خزائن رحمة ربي" حذف الفعل فانفصل الضمير^(٦٦).

وقوع (أَنْ) بعد (لو):

تفترق (لو) الشرطية الامتناعية عن (إن) الشرطية جواز وقوع (أن) المفتوحة المشددة بعد (لو)، وهو كثير نحو قوله تعالى: ولو أنهم صبروا، وقد اختصت (أن) من بين سائر ما يؤول بالاسم بالوقوع بعد (لو)^(٦٧)، والكلام هنا في مسألتين:

المسألة الأولى: موضع (أن) وصلتها بعد (لو):

(أن) وصلتها بعد (لو) تقدر بمصدر مؤول، وقد اتفق النحويون على أن موضعها رفع ولكنهم اختلفوا في العلة إلى مذهبين:

المذهب الأول: مذهب سيبويه والبصريين: أنها في موضع رفع بالابتداء^(٦٨). واختلفوا في الخبر على قولين: الأول أنها لا تحتاج إلى خبر لاشتغال صلتها على المسند والمسند إليه^(٦٩) والثاني أن الخبر محذوف واختلفوا في تقديره على رأيين:

أحدهما: يقدر مقدما على المبتدأ فيقال في نحو قوله تعالى: ﴿ولو أنهم صبروا﴾: أي ثابت صبرهم على حد قوله "وآية لهم أنا حملنا"، قاله ابن هشام الخضراوي^(٧٠).

الآخر: يقدر مؤخرا على الأصل، والتقدير ولو صبرهم ثابت، قاله ابن عصفور^(٧١).

المذهب الثاني: مذهب الكوفيين والمبرد والزجاج والزمخشري: أنها فاعل بفعل مقدر تقديره (ثبت)، أي: ولو ثبت صبرهم، والادل على الفعل (ثبت) (أن)، فإنها تعطي معنى الثبوت^(٧٢)، ويرجح هذا المذهب أن فيه إبقاء لـ(لو) على اختصاصها بالفعل، قال المرادي: "وهو أقيس إبقاء للاختصاص"^(٧٣).

قال ابن هشام: "ويبعده أن الفعل لم يحذف بعد (لو) وغيرها من أدوات الشرط إلا مفسرا

بفعل بعده" (٧٤).

المسألة الثانية: خبر (أن) الواقعة بعد (لو):

ذكر الزمخشري أن خبر (أن) الواقعة بعد (لو) يلزم أن يكون فعلا ليكون عوضا عن الفعل المحذوف بناء على أن مذهبه أن موضع (أن) وصلتها فاعل بفعل محذوف (٧٥)، ورده ابن الحاجب قول الزمخشري بأنه إنما يجب ذلك إذا كان الخبر مشتقا، أما إذا كان الخبر جامدا جاز، ورد ابن مالك على الزمخشري وابن الحاجب بأنه قد جاء اسما مع كونه مشتقا كقول لبيد:

لَوْ أَنَّ حَيًّا مُدْرِكُ الْفَلَّاحِ أَدْرِكُهُ مُلَاعِبُ الرِّمَاحِ

لو تصرف المضارع إلى الماضي:

مما تفترق فيه (لو) عن (إن) أن (إن) الشرطية تصرف الماضي إلى الاستقبال و(لو) الامتناعية تصرف المضارع بعدها إلى الماضي (٧٦).

الجزم بـ(لو)

تفترق (لو) عن (إن) في أن (لو) لا يجزم بها وذلك لغلبة دخولها على الماضي فلذلك لا يجزم بها وإن أريد بها معنى (إن) الشرطية، هذا مذهب الجمهور وهو المشهور، وهناك مذهب آخران ذكرهما ابن مالك وتبعه النحويون فيهما:

أولهما: أن الجزم بـ(لو) مطرد بها على لغة

الآخر: أن الجزم بـ(لو) أجازته في الشعر جماعة منهم ابن الشجري (٧٧).

وتبعه النحويون (٧٨) في نسبتهم الجزم بـ(لو) اضطرارا في الشعر إلى ابن الشجري.

ومما ورد مجزوما في الشعر بـ(لو):

١ — قول علقمة الفحل:

لَوْ يَشَأُ طَارَ بِهِ ذُو مَيْعَةٍ لَأَحَقُّ الْإِطَالُ نَهْدَ ذُو خُصَلٍ

والشاهد في قوله (يشأ) حيث جاء مجزوما من الفعل شاء يشاء، وقد خرَّج على أنه من

الفعل (شا يشا) غير مهموز لأن من العرب من يقول: جا يجي وشا يشا بترك الهمزة، ثم أبدل الألف همزة كما قيل في عالم وخاتم: عالم وخاتم (٧٩).

جواب (لو):

يكون جواب (لو) ماضيا إما معنى وإما لفظا، وتفصيل ذلك كما يلي:

١ - أن يكون ماضيا معنى - وهو المضارع المنفي بـ(لم) نحو: لو لم يخف الله لم يعصه.

٢ - أن يكون ماضيا لفظا مثبتا مقترنا باللام، وهو أكثر من المجرد منها نحو قوله تعالى: ﴿لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا﴾ [الواقعة: ٦٥].

٣- أن يكون ماضيا لفظا مثبتا غير مقترن باللام، وهو أقل من المقترن بها نحو قوله تعالى: ﴿لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَاهُ أَجَاجًا﴾ [الواقعة: ٧٠].

٤- أن يكون ماضيا لفظا منفيا بـ(ما) مقترنا باللام، وهو أقل من المجرد منها نحو:

ولو نعطي الخيار لما افترقنا ولكن لا خيار مع الليالي

٥- أن يكون ماضيا لفظا منفيا بـ(ما) غير مقترن باللام، وهو أكثر من المقترن بها نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ مَا فَعَلُوهُ﴾ [الأنعام: ١١٢].

٦ - وقيل: وقد تجاب (لو) بجملة اسمية مقرونة باللام نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَمَثُوبَةٌ مِّنْ عِنْدِ اللَّهِ خَيْرٌ﴾ [القرة: ١٠٣]، فقد أجاز الزمخشري أن تكون اللام من قوله (لمثوبه) هي اللام الواقعة في جواب (لو)، والجواب هو قوله (لمثوبه من الله خير)"^(٨٠).

ورد أبو حيان اختيار الزمخشري لأنه لم يعهد في لسان العرب وقوع الجملة الابتدائية جوابا لـ(لو)^(٨١)، واختار أن تكون اللام في (لمثوبه) لام الابتداء، وجواب (لو) محذوف لفهم المعنى، وهو قول الأخفش^(٨٢) وأحد احتمالي الزمخشري أيضا^(٨٣).

٧ - قد يقع الجواب جملة اسمية مقرونة بالفاء^(٨٤) نحو:

لو كان قتلٌ يا سلام فراحةً

أي: يا سلامة فهو راحة، وليس بمتعين لاحتمال أن يكون (راحة) عطفًا على (قتل) وجواب (لو) محذوفًا أي: لو كان قتلي فراحةً لثبَّت^(٨٥).

٨ - وقد ورد جواب (لو) مقرونا بـ(قد)، وهو غريب^(٨٦) كقول جرير:

لو شئت قد نفع الفؤاد بشربة تدع الحوائم لا يجدن غليلا

٩ - وقد ورد جواب (لو) فعل التعجب بصيغة (أفعل) مقرونا باللام، وهو غريب على ما ذكر أبو حيان^(٨٧)، قال الشاعر:

فلو مت في يوم ولم أت عجرة يضعفني فيها امرؤ غير عاقل

لأكرم بها من ميتة إن لقيتها أطاعن فيها كل خرق منازل

١٠ - وقد ورد جواب (لو) مصدرًا بـ(رُبّ) مقرونا باللام وهو غريب على ما ذكر أبو

حيان^(٨٨)، قال الشاعر:

ولو علم الأقوم كيف خلفتهم لربّ مفدّ في القبور وحامد

— قال أبو حيان: "وتجيء (إذن) قبل الجواب نحو: لو زرتني إذن لأكرمتك، وقد تدخل بين اللام والفعل نحو: لو زرتني لإذن أكرمتك"^(٨٩).

حذف جواب (لو):

يحذف جواب (لو) كثيرا لعلم المخاطب^(٩٠)، وشرط المبرد لجواز حذف الجواب أن يكون هناك ما يدل عليه^(٩١)، وقد يكون الحذف أبلغ من الذكر. ومن فوائد الحذف "التفخيم والإعظام لما فيه من الإبهام لذهاب الذهن في كل مذهب وتشوفه إلى ما هو المراد فيرجع لو قاصرا عن إدراكه فعند ذلك يعظم شأنه ويعلو في النفس مكانه ألا ترى أن المحذوف إذا ظهر في اللفظ زال ما كان يختلج في الوهم من المراد وخلص للمذكور"^(٩٢) ومن شواهد حذف جواب (لو) قوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّ قُرْآنًا سُيِّرَتْ بِهِ الْجِبَالُ أَوْ قُطِعَتْ بِهِ الْأَرْضُ أَوْ كَلِمَ بِهِ الْمَوْتَى﴾ [الرعد: ٣١]، ذكر العلماء أن جواب (لو) محذوف، وحذف الجواب هنا للتعظيم أو للمبالغة، قال البيضاوي: ﴿وَلَوْ أَنَّ قُرْآنًا سُيِّرَتْ بِهِ الْجِبَالُ﴾ شرط حذف جوابه، والمراد منه تعظيم شأن القرآن أو المبالغة في عناد الكفرة وتصميمهم^(٩٣).

الوجه الأول — تعظيم شأن القرآن: وتقدير الجواب على هذا الوجه: لكان هذا القرآن، والمعنى: ﴿ولو أن قرآنا سيّرت به الجبال﴾ عن مقارها، وزعزعت عن مضاجعها ﴿أو قُطِعَتْ بِهِ الْأَرْضُ﴾ حتى تتصدع وتتزائل قطعاً ﴿أو كَلِمَ بِهِ الْمَوْتَى﴾ فتسمع وتجيّب، لكان هذا القرآن لكونه غاية في التذكير ونهاية في الإنذار والتخويف، كما قال: ﴿لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ﴾ هذا يعضد ما فسرت به قوله: ﴿لَتَلْتَلَوْا عَلَيْهِمُ الَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ﴾ من إرادة تعظيم ما أوحى إلى رسول الله ﷺ من القرآن^(٩٤).

الوجه الثاني: وهو أن الحذف للدلالة على المبالغة في عناد الكافرين، وإصرارهم على الكفر، والتقدير على هذا الوجه: لما آمنوا^(٩٥).

الوجه الثالث: وهو يدخل تحت معنى الوجه الثاني — المبالغة في عناد الكافرين، وإصرارهم على الكفر — غير أن تقدير الجواب على هذا الوجه: لكفروا بالرحمن معناه: وهم يكفرون بالرحمن ولو أن قرآنا سيّرت به الجبال، أي: يكفرون بالله ولو سيّرت لهم الجبال بهذا القرآن. وقالوا: هو من المؤخر الذي معناه التقديم. وجعلوا جواب "لو" مقدّماً قبلها، وذلك أن الكلام على معنى قيلهم: ولو أن هذا القرآن سيّرت به الجبال أو قطعت به الأرض، لكفروا

بالرحمن^(٩٦).

نتائج البحث

هذا بحث أدرته حول (لو) واستعمالها في اللغة والقرآن، وعنوانه: "أسلوب لو في ضوء الدراسات النحوية والقرآنية" قمت فيه بعرض استعمال (لو) في لغة العرب والمعاني التي دلت عليها في القرآن الكريم، وفيما يلي أهم النتائج التي خرج بها البحث من هذه الدراسة المتأنية والتي جاءت متناثرة في ثنايا البحث:

أولاً: أن (لو) إذا سمي بها وجب تضعيف الواو - على القياس - لتكون على ثلاثة أحرف حتى لا يلحقها الإجحاف بالحذف عند دخول التنوين عليها.

ثانياً: لا تدخل (ال) على (لو) وأما ما ورد في صحيح البخاري من قوله (باب ما يجوز من اللو) فرجح الباحث أنها (أن لو) سهلت همزتها وأدغمت نون (أن) في (لو) فصارت (اللو).

ثالثاً: ناقش البحث آراء العلماء فيما تفيد (لو) الامتناعية ورأى الباحث أن الأفضل أن يقال في تعريفها: "(لو) حرف نفي يقتضى في الماضي امتناع الشرط المستلزم امتناع القدر المساوي له من الجواب"

رابعاً: تستعمل (لو) بمعنى (إن) إذا كان الشرط مستقبلاً محتملاً وليس المقصود فرضه الآن أو فيما مضى، وكذا في كل موضع وقع بعد (لو) الفعل الماضي، وكان جوابها متقدماً عليها.

خامساً: رجح الباحث أن لو التي للتمني هي (لو) الامتناعية أشربت معنى التمني.

سادساً: رد الباحث رأي من قال إن (لو) تأتي للتقليل كما في قوله تعالى: ﴿ولو على أنفسكم﴾ وصوب أنها لاستقصاء جميع أحوال الفعل.

سابعاً: لا يأتي الاسم بعد (لو) إلا في ضرورة أو نادر من الكلام على مذهب البصريين فلا يجوز عندهم لو زيد قام على الفصيح.

ثامناً: لا يقع جواب (لو) جملة اسمية، وصحح البحث أن تقدر الجملة جواب قسم مقدر، وجواب (لو) محذوف دل عليه جواب القسم.

تاسعاً: يحذف جواب (لو) كثيراً إذا دل عليه دليل، وقد يكون الحذف أبلغ وأهيب من النص على الجواب حتى تذهب النفس فيه كل مذهب.

الهوامش:

- (١) الكتاب ٢٦١/٣.
- (٢) الكتاب ٢٦٠/٣.
- (٣) الكتاب ٢٦٢/٣.
- (٤) المقتضب ٣٧٠/١، الرضي على الكافية ٢٦٩/٣.
- (٥) الكتاب ٢٥٩/٣.
- (٦) الرضي على الكافية ٢٦٩/٣، وانظر ١٠٠/٣.
- (٧) الرضي على الكافية ٢٦٩/٣.
- (٨) الكتاب ٢٦١/٣، المقتضب ٣٧٠/١، ٣٢/٤.
- (٩) صحيح البخاري ٢٥١/٤، كتاب التمني (باب ما يجوز من اللو).
- (١٠) فتح الباري ٢٣٨ / ١٣، ٢٣٩.
- (١١) فتح الباري ٢٣٩ / ١٣.
- (١٢) الجني الداني ص ٢٧٦، ٢٧٧، مغني اللبيب ٢٨٤/١، التصريح بمضمون التوضيح ٤ / ٤٠٩.
- (١٣) مغني اللبيب ٢٨٤/١.
- (١٤) رصف المباني ٢٨٩، الجني الداني ٢٧٢، ٢٧٣، مغني اللبيب ٢٨٥/١، جواهر الأدب ٣٢٤،
- (١٥) الجني الداني ص ٢٧٣، شرح الرضي على الكافية ٤/٤٥١.
- (١٦) حاشية الصبان على شرح الأشموني م ٤/ ١٤٥٨.
- (١٧) الجني الداني ص ٢٧٣، مغني اللبيب ٢٨٥/١، ٢٨٦، شرح الرضي على الكافية ٤/٤٥١.
- (١٨) الكافية بشرح الرضي ٤/٤٥١، مغني اللبيب ٢٩١/١.
- (١٩) مغني اللبيب ٢٩١/١.
- (٢٠) الكتاب ٢٢٤/٤.
- (١٢) ارتشاف الضرب ٥٧١/٢، الجني الداني ص ٢٧٥.
- (٢٢) حاشية الصبان م ٤/ ١٤٥٩.
- (٢٣) البحر المحيط ٢٠١/٧، ٢٠٠، ٨٨/١. وانظر مغني اللبيب، ٢٨٨/١.
- (٢٤) مغني اللبيب ٢٨٨/١.
- (٢٥) مغني اللبيب ٢٨٨/١.
- (٢٦) الجني الداني ص ٢٧٥.
- (٢٧) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ص ٢٤٠، الجني الداني ص ٢٧٥.
- (٢٨) الجني الداني ص ٢٧٥.
- (٢٩) الجني الداني ص ٢٧٥، مغني اللبيب ٢٨٨/١، شرح الأشموني م ٤/ ١٤٥٨.
- (٣٠) حاشية الصبان م ٤/ ١٤٥٩.

- (٣١) مغني اللبيب ٢٨٩/١.
- (٣٢) مغني اللبيب ٢٨٩/١، حاشية الصبان، م٤، ص١٤٥٩.
- (٣٣) الرضي ٤٥١/٤، وانظر: التخمير ١٤٤/٤، ارتشاف الضرب ٥٧٢/٢، الجني الداني ص٢٨٥.
- (٣٤) ارتشاف الضرب ٥٧٢/٢، وانظر: الجني الداني ص٢٨٥، مغني اللبيب ٢٩٠/١، ٢٩١.
- (٣٥) الجني الداني ص٢٨٥، ٢٨٦، مغني اللبيب ٢٩١/١، شرح الأشموني م٤/١٤٦١.
- (٣٦) حاشية الصبان م٤/١٤٦٢.
- (٣٧) مغني اللبيب ١/٢٩٤.
- (٣٨) إملاء ما من الرحمن ١/٩٤.
- (٣٩) الجني الداني ص٢٨٨، مغني اللبيب ٢٩٤/١، جواهر الأدب ص٣٣٢، بصائر ذوي التمييز ٤/٤٤٧.
- (٤٠) الكتاب ٣/٣٦، الكشاف ٤/١٤٢، البحر المحيط ٨/٣٠٩.
- (٤١) البحر المحيط ٨/٣٠٩.
- (٤٢) الكشاف ٢/١٤٢، البحر المحيط ٨/٣٠٩، مغني اللبيب ١/٢٩٥.
- (٤٣) مغني اللبيب ١/٢٩٤، شرح الأشموني م٤/١٤٥٦، الجني الداني ص٢٨٨.
- (٤٤) البحر المحيط ٢/٤٣٠.
- (٤٥) شرح التسهيل ١/٢٥٧.
- (٤٦) مغني اللبيب ١/٢٩٥، شرح الأشموني م٤/١٤٥٦.
- (٤٧) الجني الداني ص٢٨٨، رصف المباني ص٢٩١، مغني اللبيب ١/١٩٥.
- (٤٨) مغني اللبيب ١/١٩٥.
- (٤٩) شرح المفصل ٩/١١.
- (٥٠) الجني الداني ص٢٨٩، والذي صححه هو أبو حيان في ارتشاف الضرب ٢/٥٧٦.
- (٥١) الجني الداني ص٢٨٩.
- (٥٢) شرح التسهيل ٤/٢٥٦، ٢٥٧، البحر المحيط ٧/٢٠١، مغني اللبيب ١/٢٩٦.
- (٥٣) مغني اللبيب ١/٢٩٦.
- (٥٤) رصف المباني ص٢٩٢، موسوعة الحروف العربية ص٤١٤.
- (٥٥) بصائر ذوي التمييز ٤/٤٥٦.
- (٥٦) رصف المباني ص٢٩٠.
- (٥٧) مغني اللبيب ١/٢٩٦.
- (٥٨) البحر المحيط، ٣/٢٦٩.
- (٥٩) بصائر ذوي التمييز ٤/٤٥٦، مغني اللبيب ١/٢٩٦، موسوعة الحروف العربية ص٤١٤.
- (٦٠) الكتاب ١/٢٦٩.
- (٦١) ارتشاف الضرب ٢/٥٧٣، التصريح ٤/٤١٦، وانظر المغني ١/٢٩٧، الأشموني م٤/١٤٦٣.
- (٦٢) إيضاح الشعر للفارسي ص٥٨٣، وانظر الأشموني م٤/١٤٦٤، التصريح ٤/٤١٦، ٤١٧.
- (٦٣) انظر: الأشموني م٤/١٤٦٤، ١٤٦٣، التصريح ٤/٤١٧.

- (٦٤) شرح الجمل الكبير للزجاجي ٢/٤٤٠، ٤٤١، وانظر: البحر المحيط ٦/٨٤، الجني الداني ص ٢٧٨.
- (٦٥) البحر المحيط، ٦/٨٤.
- (٦٦) الجني الداني ص ٢٧٩، انظر: شرح الأشموني م ٤/١٤٦٣.
- (٦٧) الكتاب ٣/١٣٩
- (٦٨) الكتاب ٣/١٢١، ارتشاف الضرب ٢/٥٧٣.
- (٦٩) ارتشاف الضرب ٢/٥٧٣، الجني الداني ص ٢٨٠، مغني اللبيب ١/٢٩٨، التصريح ٤/٤١٧.
- (٧٠) ارتشاف الضرب ٢/٥٧٣، الجني الداني ص ٢٨٠، مغني اللبيب ١/٢٩٨، التصريح ٤/٤١٧.
- (٧١) شرح الجمل الكبير لابن عصفور ٢/٤٤١، وانظر: مغني اللبيب ١/٢٩٨، التصريح ٤/٤١٧.
- (٧٢) انظر: المقتضب ٣/٧٦، شرح المفصل لابن يعيش ١/٨١، الجني الداني ص ٢٨٠.
- (٧٣) الجني الداني ص ٢٨٠، وانظر: مغني اللبيب ١/٢٩٩، التصريح ٤/٤١٧.
- (٧٤) شرح بانث سعاد لابن هشام بتحقيقنا ص ١٥٥، وانظر: شرح الجمل الكبير ٢/٤٤١.
- (٧٥) المفصل في صنعة الإعراب ص ٢١٦، وانظر التخمير ٤/١٥١، الجني الداني ص ٢٨١.
- (٧٦) الجني الداني ص ٢٨٣، رصف المباني ص ٢٩٠.
- (٧٧) شرح التسهيل ٤/٢١٧
- (٧٨) انظر على سبيل المثال: ارتشاف الضرب ٢/٥٧٢، الجني الداني ص ٢٨٦، مغني اللبيب ١/٢٩٩.
- (٧٩) مغني اللبيب ١/٣٠٠.
- (٨٠) الكشاف ١/١٧٤، البحر المحيط ١/٣٣٥.
- (٨١) البحر المحيط ١/١٧٤.
- (٨٢) البحر المحيط ١/٣٣٥.
- (٨٣) الكشاف ١/١٧٤.
- (٨٤) ارتشاف الضرب ٢/٥٧٤.
- (٨٥) شرح التسهيل ٤/١٠٠، حاشية الصبان م ٤/١٤٦٨.
- (٨٦) مغني اللبيب ١/٣٠٠، ٣٠١.
- (٨٧) ارتشاف الضرب ٢/٥٧٢.
- (٨٨) ارتشاف الضرب ٢/٥٧٢، وانظر: حاشية الصبان م ٤/١٤٦٧.
- (٨٩) ارتشاف الضرب ٢/٥٧٢.
- (٩٠) الكتاب ٣/١٠٣، التخمير ٤/١٥٠، ارتشاف الضرب ٢/٥٧٥، رصف المباني، ص ٢٩٠.
- (٩١) المقتضب ٢/٨١.
- (٩٢) البحر المحيط ٦/٣١٣، البرهان في علوم القرآن ٣/١٠٤، انظر ٣/١٨٣.
- (٩٣) البيضاوي ١/٥٠٧، وانظر روح المعاني ١٣/٢٢٢.
- (٩٤) الكشاف ٢/٣٦٠، وانظر: معاني القرآن للنحاس ٣/٤٩٦، إملأ ما من به الرحمن ٢/٦٤.
- (٩٥) معاني القرآن للنحاس ٣/٤٩٦. الكشاف ٢/٣٦٠، البحر المحيط ٥/٣٩١، ا.
- (٩٦) معاني القرآن ٣/٤٩٦، تفسير الطبري ١٦/٤٤٦، ٤٤٧، لبحر المحيط ٥/٣٩١، فتح القدير، ٣/١١٨.

استراتيجية تعلم المفردات العربية وأثرها على اكتساب مهارتي الكتابة والمحادثة لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: دراسة ميدانية تجريبية

الدكتور ميكائيل إبراهيم
محاضر في كلية دراسات اللغات الرئيسة
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

المقدمة:

لقد اهتم اللغويون وعلماء النفس والتربويون بدراسة المفردات اللغوية في الآونة الأخيرة اهتماماً عظيماً، لما للمفردات من أهمية قصوى في تعليم اللغة الثانية وتعلمها (زمارن، ١٩٨٧). وقد أرجع بعض الخبراء سبب تأخر الاهتمام بتعليم المفردات اللغوية إلى ما أطلقوا عليه بالنظرية التشومسكية، حيث الاهتمام المفرط بالقواعد والأصوات اللغوية. وهناك عامل آخر ساهم في عدم الاعتناء بدراسة المفردات اللغوية، هو صعوبة الجمع بين دراسة المفردات والقواعد اللغوية في آن واحد، إلا أن الاهتمام بطريقة اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وتعلمها زاد بصورة ملحوظة نتيجة التطورات المذهلة التي طرأت على الدراسات اللغوية بصفة عامة، وتعليم اللغة الثانية بصورة خاصة.

وبدأ الخبراء بدراسة الاستراتيجية التعليمية التي يتبعها متعلمو اللغة الثانية في التعرف على المفردات اللغوية، واختزانها، واستخدامها لأن الاستراتيجية المتبعة تؤثر إيجاباً أو سلباً على كمية المفردات التي يمكن للمتعلم استظهارها واسترجاعها عند الحاجة، ويقدر على استخدامها في المواقف الطبيعية. وقد أظهرت بعض النتائج العلمية أن متعلمي اللغة الثانية يستخدمون استراتيجيات متعددة في آن واحد لاختزان المفردات الجديدة التي تم تعلمها وحفظها سواء عن طريق المرشد أو عن طريق التعلم الذاتي (أحمد، ١٩٨٩، غو، ١٩٩٤). بيد أن متعلم اللغة الثانية يختار استراتيجية معينة لتخزين المفردات بناءً على قناعاته واعتقاده عن المفردات ذاتها، واعتقاده عن اللغة الهدف أيضاً (هورويتز، ١٩٨٧، أبرهام & فان،

١٩٨٧). فقد يؤدي استخدام استراتيجية معينة في تعلم المفردات اللغوية إلى نجاح عملية تعلم تلك المفردات، أو فشلها إلا أن تكرار استخدام تلك الاستراتيجية يكون مبدلاً لتعلم المفردات، وبالتالي يؤثر على النتيجة (غو & جونسون، ١٩٩٦).

وعلى الرغم من الاهتمامات المتزايدة بتعليم اللغة الأجنبية بالتركيز على المفردات اللغوية وتعلمها، إلا إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم يول اهتماماً كبيراً بهذا الجانب حيث يتعلم متعلمو اللغة العربية جلّ المفردات عن طريقة التعلم العرضي من خلال قراءة ذاتية واقتطافها من النصوص المقروءة، أو من خلال الاحتكاك الإيجابي بالبيئة المحيطة أو من أفواه المدرسين في الفصول الدراسية.

فمتعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعات ماليزيا بصفة عامة وفي جامعة العلوم الإسلامية الماليزية بصفة خاصة في أمس الحاجة إلى من يُعرفهم بالطريقة الفعالة لاكتساب مفردات اللغة العربية وكيفية إنتاجها أو اشتقاقها حسب ما تدعو إليه الضرورة لأنهم في افتقارٍ شديدٍ، حتى إلى أبسط الكلمات، وليست هذه المشكلة وليدة العهد بل هي نتيجة لإرهاصات أولية تولدت من مراحل دراسية متعاقبة. وعلى الرغم من أن جلهم يعرفون قواعد اللغة العربية وحالات الجمل الإعرابية، فإنهم غالباً غير قادرين على ممارسة اللغة العربية بسبب قلة ما عندهم من الكلمات التي تستخدم في الخطابات العادية وفي العملية التواصلية في الموافق الطبيعية، ناهيك عن المفردات لأغراض خاصة وأكاديمية. لذا دعت الضرورة القصوى إلى تتابع الاستراتيجيات المستخدمة من قبل هؤلاء الطلبة لاكتساب مفردات اللغة العربية، وكيفية توجيههم إلى استراتيجيات أكثر فعاليةً وتأثيراً.

لقد حاول مصممو مناهج اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في الآونة الأخيرة، وبعد ملاحظة ضعف كفاءة الطلبة اللغوية لفترة طويلة وعجزهم الواضح عن ممارسة اللغة العربية، الدمج بين طريقتي التعلم العرضي والتعلم الإرادي لتنشيط العملية التعليمية، وتزويدهم بأكثر قدر ممكن من المفردات اللازمة لإنجاح العملية التواصلية. بيد أن هذه الجهود ما تزال مبكرة وتحتاج إلى المتابعة.

وقد أكد خبراء تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها أن متعلمي اللغة الأجنبية يحتاجون إلى عدد من الكلمات يتراوح ما بين ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ كلمة لتوصيل أفكارهم بصورة دقيقة عن طريق المحادثة، بينما يحتاجون إلى عدد أكبر للتواصل عن طريق الكتابة، كما ينبغي لهم التمكن من مهارة الاشتقاق والتوليد مما تتوافر لديهم من الكلمات حسب الحاجة. فمهارة الكتابة إذاً تحتاج إلى عدد أكبر من المفردات اللغوية لأنها تفتقر إلى عناصر مساعدة في

العملية التواصلية عن طريق المحادثة، مثل الإيماء والإشارة باليد أو الرأس، والنغم، والنبر، والمقطع ما يساعد في جلاء المعاني وإيصال المراد.

فضعف متعلم اللغة في إيصال المعلومات كتابةً ومحادثةً ينم عن قلة ما لديه من المفردات اللغوية، أو ضعف القدرة الإنتاجية والتوليدية، فبدون هذه المفردات يعجز المتعلم عن الإعراب عما يتلجج في صدره، وعن نقل أفكاره إلى الآخرين. وفي بعض الأحيان، قد يكون الضعف اللغوي ناتجاً عن ضعف القدرة الإنتاجية فقط نظراً إلى أن ما لديه من الألفاظ والكلمات كافٍ لإنتاج المفردات الأخرى، وصياغة العبارة منها حسب الحاجة.

وعلاوة على القدرة الإنتاجية والاشتقاقية للكلمات، فإن متعلمي اللغات الأجنبية يحتاج إلى القدرات الأخرى مثل: القدرة الإملائية، والقدرة على استخدام المفردات المناسبة في مكانها المناسب في الجملة، والقدرة على تنظيم الكلام وترتيبه حسب حاجة اللغة (ريمس)، (١٩٨٥).

استراتيجيات تعلّم المفردات اللغوية

إنّ تعلّم مفردات اللغة الهدف مهمّ جداً وحيويّ لدى لمتعلمي اللغة الثانية إلى درجة أنهم يكادون يرادفون تعلم اللغة الثانية بكمية المفردات المختزنة لديهم، إلا أنّ متعلمي اللغة الثانية يستخدمون استراتيجيات متنوعة حسب تصورهم عن اللغة نفسها، وعن قدراتهم الشخصية، وعن تصورهم عن المفردات التي يريدون تعلمها. وقد ميّز كوهين Cohen، (١٩٩٨) بين استراتيجيات التعلم بصفة عامة واستراتيجيات تعلم المفردات اللغوية بصفة خاصة، حيث ربط الأولى بالمهمة التعليمية ذات العلاقة بالاستذكار، وأما الثانية فلها علاقة بعملية تواصلية، أي القدرة على إيصال المعلومات إلى الآخر كتابةً أو محادثةً. فليست مهمة تعلم مفردات اللغة الثانية ملء الأدمغة بكم هائل من الألفاظ من الترادف والتضاد بمعانيها المختلفة فحسب، بل أيضاً القدرة على استرجاع هذه المفردات عند الحاجة، والتمكن من استخدامها في الموافق المختلفة مع مراعاة اختلاف السياقات الاجتماعية والثقافية والعاطفية، وغيرها (أليس، ١٩٩٤، مك كاتي، ١٩٨٤). وتعتمد استراتيجيات المتباينة لدى المتعلم وفعاليتها بصورة أساسية على شخصية المتعلم نفسه، وحالته النفسية مثل: (دوافعه، وميوله، وخبراته السابقة)، وعلى صعوبة المهمة التعليمية مثل: (نوع المهمة، وتعقيد المهمة، وصعوبة المهمة، وعمومية المهمة)، والبيئة التعليمية (مثل ثقافة التعلم)، وغيرها.

يحدّد متعلم اللغة الأجنبية استراتيجية مناسبة عندما يصادف المهمة اللغوية مثل تخمين

المعاني، واستخدام المفتاح أو الشفرات المتوافرة لتحديد المعاني، أو استخدام القاموس أو المعاجم، أو ملاحظة مكتوبة في حاشية النص، أو بين أطرافه، أو إعداد مفكرات لتسجيل المفردات ومعانيها، أو تكرار الكلمات وربطها مع معانيها حتى تكون راسخة في الأذهان، أو استعمال هذه المفردات في الجمل حتى يعي المتعلم معانيها وطريقة استخدامها، أو التنشيط في القراءة، أو غير ذلك من الاستراتيجيات الموجودة. وتؤثر كل هذه الاستراتيجيات إيجاباً أو سلباً بطرق متفاوتة على كمية المفردات التي يحصل عليها المتعلم بتبني أية واحدة من هذه الاستراتيجيات.

منهج تعليم اللغة الأجنبية وتعلم المفردات اللغوية

عرّف سينكليار و رنوف (١٩٨٨، ص ٤٠) منهج تعليم اللغات الأجنبية بأنه مجموعة من عناوين الموضوعات المتنوعة أختير أساساً من قبل مصممي مناهج تعليم اللغات الأجنبية لتدريسها بغية إيصال المعلومات اللغوية المعينة إلى المتعلم وإحداث تغييرات في سلوكياته اللغوية. ويحتوي هذا المنهج عادة على العناصر اللغوية والعلمية والسلوكية التي يراد إكسابهم إياها (رشدي طعيمة، ص ٢٠٣).

إن المناهج التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة سيطرت عليها صبغة تعليم القواعد اللغوية، مع الاستشهاد ببعض الجمل النموذجية والاستدلال بها على صحة توجهات لغوية معينة، أو عدم صحتها. ففي السبعينيات من القرن المنصرم انتقد كثير من الكتاب وخبراء تعليم اللغة الأجنبية هذه التوجهات السائدة في حقل تعليم اللغات، وتعلمها، وخاصةً عندما لاحظوا إمكانية تمكن متعلمي اللغة الأجنبية من القواعد اللغوية للغة الهدف بدون القدرة على ممارسة اللغة بصورة فعالة، واستخدامها للعملية التواصلية التي هي أساس تعلم اللغات. وتفادياً لهذه المشكلة المزرية والمنتشرة بين متعلمي اللغات الأجنبية فكّر مصممو مناهج تعليم اللغات بضرورة التركيز على المفردات الأكثر تداولاً في المعاملة اليومية مما يوافق متطلبات متعلمي اللغات الأكاديمية والتواصلية وتوسع دائرته المعرفية والعلمية، أو ما يطلق عليها نظرية المفردات التطبيقية (أديل، ١٩٩٧، O' Dell).

المفردات اللغوية بين التعلم العرضي والتعلم الإرادي

أثبتت معظم الدراسات السابقة أن الغالبية العظمى من مفردات اللغة الأم تُكتسب بطريقة غير مباشرة ولاشعورية وليست بالطريقة المباشرة الإرادية المتعمدة. وهذا يعني أن الطفل

يكتسب مفردات لغته الأم عن طريق الاحتكاكات الإيجابية بينه، وبين البيئة المحيطة، ولذا يمكن الحصول على مفردات اللغة الهدف بتبني المنهج نفسه (كوأيدي ١٩٩٣) Coady. وقد استنتج كرشين (١٩٨٩) Krashen أن التعلم العرضي للمفردات اللغوية عن طريق القراءة، والاحتكاكات الإيجابية بالبيئة المحيطة، والاستطلاعات الشخصية والعمليات التواصلية الهادفة أكثر فعالية من التعلم المتعمد والإرادي. بيد أن هذا التعلم العرضي له شروط لا بد من توافرها قبل أن يستفيد المتعلم منه، ومن هذه الشروط القدرة القرائية وهي نادرا ما تتوفر للمتعلم المبتدئ. ويعاني التعلم العرضي من ندرة مدخلاته وقلة الأدوات التعليمية مما يؤثر سلباً على الاستفادة من إيجابيات هذه الطريقة. بيد أن الدمج بين الطريقتين، التعلم الإرادي عن طريق التعليم بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع، والتعلم العرضي عن طريق اختيار ذاتي للمواد القرائية الأكثر فعالية من التعلم العرضي وحده (زيمان، ١٩٩٤). وقد اكتشف باربكت ويسي (١٩٩٧) Paribakt & Wesche أن قراءة شاملة مع تدريس استراتيجية رشيدة ومباشرة لتعلم المفردات تؤديان إلى رفع معدل المفردات، وبالتالي يؤثران على المهارات اللغوية خاصة مهارتي الكتابة والمحادثة.

أما السؤال عن الكمية الزمانية التي بها يمكن للمتعلم أن يصادف الكلمة قبل أن يتعلمها، فقد جاءت نتائج الدراسات السابقة متعارضة، فبينما أكد نيسان (١٩٩٠) Nation بأن مصادفة الكلمة بعدد يتراوح ما بين ٦ إلى ١٦ مرة كافية لاخترانها، ومعرفتها، وحفظها، واسترجاعها، وحتى استخدامها في السياقات المختلفة حسب الخلفية اللغوية للمتعلم، فإن دراسة هوست، كوب و ميرا (١٩٩٨) أظهرت أن مصادفة الكلمة ثماني مرات كافية لمعرفة الكلمة والقدرة على استعمالها مقارنة بالكلمة التي تصادف بعدد أقل. بيد أن تعلم المفردات لا يعتمد كلياً على عدد مصادفتها في السياق فحسب، بل هناك عوامل أخرى كثيرة تؤثر في تعلمها، مثل توافر المفتاح والشفرات الحالية والمقالية، ودوافع المتعلم نفسه، وخلفيته المعرفية ومخزونات اللغوية.

منهج البحث

اعتمد الباحث في جمع المعلومات وتحليلها على أكثر من منهج نظراً لطبيعة الموضوع النظرية، والعملية، والغايات المرجوة منه. فهو أولاً، استخدم الطريقة التجريبية وذلك بتقسيم المشاركين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بطريقة مريحة، حيث استخدم الباحث معالجة معيّنة وذلك بالدمج بين التعلم العرضي والتعلم الإرادي في تعليم مفردات اللغة العربية

وتعلمها بغية إحداث تغيير ما في سلوك الطلبة في تعلم المفردات اللغوية. يقدم الباحث بعد قراءة النص اللغوي المعين مجموعة من المفردات اللغوية، ومترادفتها ومضادها وجذورها اللغوية، ويصوغ منها العبارات المختلفة طبقاً للسياقات المتنوعة التي قد ترد منها هذه المفردات. أما المجموعة الضابطة فقد أُعتمد في تدريسهم على الطريقة التقليدية المعتادة. وقد تكوّنت المجموعة التجريبية من ٢١ طالباً والمجموعة الضابطة من ١٩ طالباً أغلبهم من البنات. وقد طُلب من المجموعتين في بداية الفصل الدراسي كتابة مقالة علمية في الموضوعات يختارونها بأنفسهم شريطة أن يكون موضوعاً محبباً شخصياً قبل إجراء العملية التجريبية. ثم في نهاية الفصل الدراسي طُلب منهم مرة ثانية الكتابة في موضوع آخر، ليعرف الباحث إمكانية حدوث تغيير في سلوكهم اللغوي. وقام الباحث بتحليل نتائج هذه العملية بإجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لدراسة أثر المعالجة على مهارة الكتابة.

ثانياً: وزّع الباحث استنباطاً استراتيجيات تعلم المفردات اللغوية للطلبة الذين اختيروا عشوائياً غالبيتهم من طلبة السنة الثانية لدراسة آثار هذه الاستراتيجيات على النجاح الأكاديمي بصفة عامة، وعلى مهارتي الكتابة والمحادثة بصفة خاصة. واستخدم طريقة التحليل العاملي وذلك لقصد تلخيص المتغيرات واختصارها في عدد أقل من العوامل. وبدلاً من أن يقوم الباحث بتحليل عدد كبير من الأسئلة، تقوم هذه الطريقة الإحصائية بتجميع هذه الأسئلة وتلخيصها في عدد قليل من العوامل تضم في محتواها جميع الدلالات والمعاني الموجودة في الأسئلة الأصلية، مع مراعاة تسلسل الأهمية. ثم تحليل العامل المؤكد لكل المكونات الأساسية في البحث للتأكد من نتائج التحليل العاملي قبل إجراء تحليل المعادلة البنائية النموذجية التي هي الهدف الرئيس من البحث.

ثم أجرى الباحث تحليل المعادلة البنائية النموذجية لتقصي العلاقات بين هذه المكونات الأساسية في الدراسة، ومعرفة قوة هذه العلاقات واتجاهاتها. والسبب في استخدام هذه الطريقة الإحصائية هو أنها بخلاف الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression) فإن لديها قدرة على كشف العلاقات بين المتغيرات المتنوعة في آن واحد. وتقرن كذلك أخطاء القياس لكل عامل في النموذج المدروس (Hair Anderson, Tatham, & Black, 1998).

العينة والاستنباط

لقد شارك في هذه الدراسة الميدانية ١٥٠ طالباً وطالبة، وقد تم اختيار العينة عشوائياً من طلبة جامعة العلوم الإسلامية، بنيلاى نجرى سنمبلان. ويمثل المشاركون جميع كليات

الجامعة لأنهم يتعلمون مادة اللغة العربية بجميع مهاراتها بغض النظر عن تخصصهم أو الكليات التي ينتمون إليها.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة قام بتصميمها غو وجونسون (١٩٩٦) في دراستهما التي أجريت على الطلبة الصينيين الذين يدرسون الإنجليزية بوصفها لغة ثانية. وهذه الاستبانة عبارة عن ٤٤ سؤالاً استخدمت لدراسة استراتيجية تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وتكوّنت من أربعة مكوتات رئيسة. وهذه المكوتات هي: إستراتيجية الذاكرة، وتسجيل المفكرات، واستخدام القاموس، وتخمين المعاني. ولكل مكوت من هذه المكوتات الرئيسة عدة عوامل. فمثلاً اشتمل مكوت استراتيجية الذاكرة على ثلاثة عوامل وهي: المرجعة الذهنية، والتكرار الشفهي، والتكرار النظري، بينما اشتمل مكوت تسجيل المفكرات على عاملين هما: تسجيل المفكرات بهدف التوجه المعنوي والتوجه الاستعمالي، فالأول عبارة عن تسجيل معاني المفردات الجديدة، والثاني عبارة عن تسجيل معاني المفردات وكيفية استخدامها في الكلام مع رصد كل ما يتعلق بها من المعاني النحوية، والمعجمية، والبلاغية. أما مكوت استخدام القاموس فاشتمل على عاملين مستقلين كذلك هما: استخدام القاموس لاستيعاب المعاني المعجمية، والثاني توسيع دائرة البحث بالاهتمام على الأمثلة التي استخدمت في القاموس لفهم أكثر. أما المكوت الأخير فهو ما سُمي بتخمين المعاني فيتكوّن من عاملين مستقلين كذلك هما استخدام الشفرات اللغوية المتوافرة ومفاتيحها للبحث عن معاني الكلمات الصعبة، والثاني هو استخدام الخلفيات اللغوية المتوافرة لدى المتعلم للبحث عن المعاني مثل البحث عن جذور الكلمة وغير ذلك. وهناك عامل آخر مستقل سُمي عامل التنشيط وهو عبارة عن نشاط المتعلم خارج نطاق المنهج الدراسي لتطوير نفسه كمزيد من القراءات وصياغة العبارة، والممارسة اللغوية، كتابةً ومحادثَةً.

لقد قام مصمما الاستبانة باختبار ثبات هذا المقياس (وهو عبارة عن دقة الاختبار، واتساقه، واستقراره، وموضوعيته) واكتشفا أنه يتراوح بين ٥٠. و ٨١. حسب قولهم. وعلى الرغم من تدني مستوى ثبات هذا المقياس إلا أنه صالح للاستخدام خاصة بعد ما قام الباحث بإجراء اختبار الثبات مرة ثانية ووجد أنه يتراوح ما بين ٩٣. إلى ٩٦. وهذا الرقم يدل على دقة المقياس، وجودته، ورسائته في اختبار ما صُمم له.

وقد تم إجراء بعض التغييرات الطفيفة في صيغ عبارة المقياس لينسجم مع الوضع الجديد الذي سيستخدم فيه. وبالطبع فإن هذه الإجراءات لا تمس مصداقية ثبات المقياس، ومع ذلك فقد أعيد تحليل معامل الثبات للتأكد من ذلك. ولقد اعتمد على مقياس ليكرت (Likerts)

في إعطاء الوزن النقطي (درجات) لكل بند من بنود السؤال. وسبب استخدام مقياس (ليكرت) يعود إلى ما يتيح من إمكانية منهجية لقراءة شمولية للمعطيات الإحصائية (علي وطفة، بدون تاريخ)

وقد جمع الباحث هذه المقاييس، واستهلها بتوجيه أسئلة عامة تتعلق بمعلومات أساسية مثل الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، والتخصص، والمعدل التراكمي ونتيجة مهارتي الكتابة والمحادثة. وقد احتوت الاستبانة على ٥١ سؤالاً، ٤٤ منها لقياس استراتيجية تعلم المفردات اللغوية لمتعلمي اللغات الأجنبية.

للتأكد من دقة فهم الطلبة للاستبانة، فقد تم ترجمة من الإنجليزية إلى الملايوية بواسطة الجهة المختصة في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية. ثم قام الأساتذة الملايويون في جامعة العلوم الإسلامية بمراجعة الترجمة، وقاموا بتعديل ما يلزم تعديله حتى تنسجم مع الذوق الملايوي الأصيل.

لقد استخدم الباحث عدة طرق لاختبار صدق وثبات الاستبانة بعد التأكد من خلو الأسئلة من الأخطاء اللغوية والأسلوبية، وتبسيط بعض مفرداتها لسهولة الفهم والاستيعاب. ومن الطرق التي استخدمها الباحث لاختبار الصدق والثبات، أولاً: تعليق الخبراء في مجال تعليم اللغات الأجنبية بوصفها لغة ثانية وتأكدهم من صلاحية المقياس وخلوه من الأخطاء سواء أكانت نظرية أو أسلوبية. ثانياً: لاختبار ثبات الاستبانة أجرى الباحث معامل ألفا. وأظهرت النتيجة أن الاستبانة استوفت جميع الشروط اللازمة لاعتبارها صالحة للاستخدام، وذلك لوضوحها ودقتها وأنها مقاييس صادقة لما صيغت من أجله حيث إن معامل ألفا تتراوح ما بين ٩٣.٠ إلى ٩٦.٠ لكل سؤال من الاستبانة. كما اختبر الباحث الثبات لكل عامل من عوامل استراتيجية تعلم المفردات، وقد أظهرت النتيجة بأنه يتراوح ما بين ٨٣.٠ إلى ٨٩.٠.

وقد طلب من كل طالب تحديد مدى موافقته وعدم موافقته بوضع علامة (√) أمام كل تقدير لفظي يشعر بأنه يُعبّر عن رأيه. وكما ذكر سابقاً، فإن الباحث أجرى معامل ألفا للتأكد من ثبات الاستبانة، حيث إن تحليل ثبات الاستبانة دالّ على اختبار مصداقية الأسئلة، وبالتالي فإنه يؤثر إيجاباً أو سلباً على نتيجة البحث والاستنباطات التي تستخلص منه.

نتائج تحليل الدراسة

يتضح من الجدول رقم (١) لتحليل البيانات الأساسية للمشاركين في هذه الدراسة، أن أفراد العينة ٦٣ مشاركاً (٤٢,٠%) من الذكور، مقابل ٨٨ (٥٨,٣%) من الإناث. وهذا

التباين في العينة يشكل ظاهرة واضحة في جامعة العلوم الإسلامية حيث إن عدد الإناث يزيد على عدد الذكور، ولعل هذه الظاهرة ظاهرة عامة في جميع الجامعات الماليزية. أما فيما يتعلق بالعمر، فإن ٦٢ (٤١,١%) من المشاركين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-١٨، مقابل ٨٧ (٥٧,٦%) تتراوح أعمارهم ما بين ٢٣-21، بينما اثنان من المشاركين فقط يتراوح عمرهما ما بين ٢٤-٢٦ عاماً

أما بالنسبة لتخصص الطلبة فقد أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين في هذه الدراسة من تخصص اللغات الرئيسية بعدد ٤٧ فرداً (٣١,١%). كما أظهرت أن ٥٤ (٣٥,٨%) من المفحوصين من تخصص القرآن والسنة في مقابل ٢٤ (١٥,٩%) طالباً في تخصص القيادة والإدارة. إضافة إلى ذلك، فإن هناك ٢٣ (١٥,٩%) طالباً يتخصصون في الشريعة والقانون، وأخيراً، كما شارك ٣ فقط (٢,٠%) طالباً ممن يتخصصون في علوم التكنولوجيا. علاوة على ذلك فقد أظهرت نتائج التحليل أن الغالبية العظمى من المفحوصين في السنة الثانية من برنامجهم التعليمي ١٤٧ (٩٦,٠%) يليه السنة الأولى بعدد ٤ فرداً (٢,٦%) ثم السنة الثالثة بطالبيين (١,٣%).

الجدول رقم (١) التحليل الوصفي للمعلومات الأساسية للمشاركين في الدراسة

| معلومات أساسية | عدد | نسبة مئوية | |
|------------------|------------------------|------------|-------|
| الجنس | الذكور | ٦٣ | ٤٢,٠% |
| | الإناث | ٨٨ | ٥٨,٣% |
| العمر | ٢٠-١٨ | ٦٢ | ٤١,١% |
| | ٢٣-٢١ | ٨٧ | ٥٧,٦% |
| | ٢٦-٢٤ | ٢ | ١,٣% |
| المستوى التعليمي | السنة الأولى | ٤ | ٢,٦% |
| | السنة الثانية | ١٤٥ | ٩٦,٠% |
| | السنة الثالثة | ٢ | ١,٣% |
| التخصص | القرآن والسنة | ٥٤ | ٣٥,٨% |
| | القيادة والإدارة | ٢٤ | ١٥,٩% |
| | الشريعة والقانون | ٢٣ | ١٥,٢% |
| | دراسات اللغات الرئيسية | ٤٧ | ٣١,١% |
| | علوم التكنولوجيا | ٣ | ٢,٠% |
| | | | |

تحليل نتائج الدراسة التجريبية

استخدم الباحث في تحليل نتائج الدراسة التجريبية باعتماد على تحليل التباين (ANOVA)، وذلك لمعرفة التغيير الحاصل من جراء المرور على هذه الخبرة اللغوية (المعالجة) وإمكانية تأثيرها على مهارة الكتابة. وكما كان متوقفاً فإن أداء الطلبة في الاختبار البعدي أفضل من الاختبار القبلي نظراً لمرورهم بالخبرة التعليمية المعينة. قد اكتشفت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

الجدول رقم ٢: تلخيص نتائج تحليل التباين

| النسبة الفائية | قيمة F | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين |
|-------------------|---------|----------------|-------------------|------------------------|
| ٠,٠٠١ | ٦,٦٥١ | ١٤ | ٨٢,١٦٨ | صحة النموذج |
| ٠,٠٠١ | ٢٣٧,٥٥٥ | ١ | ٢٠٩,٦٣٩ | الواقع بين الخطئين |
| ٠,٠٠٥ | ٤,٤١٦ | ٣ | ١١,٦٩٢ | الاختبار القبلي |
| ٠,٠٠١ | ٤,٤٢٧ | ٥ | ١٩,٥٣٢ | الاختبار البعدي |
| ٠,٤١٨ | ١,٠١٦ | ٦ | ٥,٣٧٩ | التفاعل بين الاختبارين |
| | | ١٣٦ | ١٢٠,٠١٨ | خطأ القياس |
| | | ١٥١ | ١٤٢١,٠٠٠ | المجموع الكلي |

وتشير المتوسطات الحسابية إلى أن الاختبار البعدي اللغوي (المتوسط الحسابي = ٣,٧٨) أفضل من الاختبار القبلي اللغوي (المتوسط الحسابي = ١,٦٧) مما تشير إلى دور المعالجة في تأثيرها على مهارة الكتابة، أي أن مرورهم بهذه التجربة اللغوية أثر بطريقة مباشرة على حصيلتهم اللغوية، وبالتالي على مهارتهم الكتابية، كما حدث تحول كبير في طريقة معالجتهم للمفردات الجديدة وطريقة حفظهم إياها.

الجدول رقم ٣: المتوسطات الحسابية والاحدات المعيارية

عبر التجريبات القبلية والبعديّة

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الاحدات المعيارية |
|-----------------|-----------------|-------------------|
| الاختبار القبلي | ٣,٧٨ | ٢٢. |
| الاختبار البعدي | ١,٦٧ | ٣٤. |

نتائج المعادلة البنائية النموذجية Structural Equation Model

إنَّ الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو استقصاء العلاقة المحتملة بين استراتيجية تعلم المفردات اللغوية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية من جهة، وبين الكفاءة اللغوية المتمثلة في نتيجة مهارتي المحادثة والكتابة، والنجاح الأكاديمي المتمثل في المعدل التراكمي من جهة ثانية.

لقد اختبر الباحث النموذج المفترض باستخدام برنامج تحليل القيمة البنائية (AMOS) النسخة ٤.٠ ١٩٩٥-١٩٩٩. ومن مؤشرات جودة النموذج التي اعتمد عليها الباحث في الحكم على النموذج: مربع كأي Chi square، درجة الحرية، Degree of freedom، مؤشر جودة المطابقة Goodness of fit index (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المعدلة، Adjusted Goodness of fit (AGFI) index، مؤشر الجودة الرائدة Incremental fit index (IFI)، مؤشر الجودة المقارنة Comparative fit index (CFI)، ومؤشر توكا-لويس Tucker-Lewis index (TLI)، وأخطاء التقريب لجذر مجموع المربعات Root-mean-square of approximation (RMSEA). وقد أثبتت نتائج التحليل أن جميع المكونات الأساسية ملائمة للتحليل العاملي المؤكد أو التعزيزي نظراً لعدم وجود تقييم يناقض ذلك. وعلى الرغم من أن كأي مربع وصل إلى ١٤٥,٣٢١ بالدرجة الحرية = ٥٠، والدلالة الإحصائية = ٠,٠١، فإن مؤشرات أخرى تثبت مناسبة هذا النموذج. كما أن مؤشرات الملاءمة التي تدل على مدى مناسبة البيانات للتحليل تجاوزت الحد المقترح من قبل الإحصائيين. بالأدق، فإن GFI وصلت إلى ٠,٩١، AGFI ٠,٩٠، IFI ٠,٩٢، 2 TLI ٠,٩٣، NFI ٠,٩٣، CFI ٠,٩١، و RMSEA ٠,٠٤. وتدلل هذه الأرقام على قوة العلاقة بين العوامل المدروسة في هذا البحث (Hair Anderson, Tatham, & Black, 1998).

بعد فرز نتائج التحليل العاملي المؤكد المقننة والتحقق من استيفاء مفردات الأسئلة للشروط اللازمة للثبات، قام الباحث بدراسة النموذج المفترض باستخدام طريقة المعادلة البنائية النموذجية. وبناء على النموذج المفترض، فإن إستراتيجية الذاكرة علاقة موجبة ذات مغزى إحصائياً بمهارة الكتابة (ارتباط مقنن = ٥٠، والنسبة الفائية ٠,٠١)، والنجاح الأكاديمي (ارتباط مقنن = ٧٧، والنسبة الفائية ٠,٠١)، ولكن بدون علاقة بمهارة المحادثة. وتشير هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية الذاكرة بكل عواملها (المراجعة الذهنية، التكرار الشفهي، والتكرار النظري) تؤثر إيجاباً في النجاح الأكاديمي لطلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية وعلى مهارتهم الكتابية إلا أنها لا تسجل أية علاقة بمهارة المحادثة. وهذا هو الواقع حيث إن الطلبة يركزون عادة على الحفظ واختزان المعلومات كما أن الامتحانات عادة تكون

عبارة عن استرجاع المعلومات الموجودة في الكتاب ليست لها علاقة بالإبداع أو التفكير الناقد. لكن قد لا يمكن هذا في مهارة المحادثة حيث تحتاج إلى كم كبير من المفردات والقدرة على الاستنتاج اللغوي.

كما اكتشفت الدراسة وجود علاقة قوية موجبة ذات دالة إحصائية بين تسجيل المفكرات وبين النجاح الأكاديمي (ارتباط مقنن = ٥٧.، والنسبة الفئوية ٠.٠١) وعلاقة سالبة ذات مغزى إحصائياً بمهارة الكتابة (ارتباط مقنن = -٢١.، والنسبة الفئوية ٠.٠١) وبدون علاقة تذكر بمهارة المحادثة. من جهة ثانية، أثبتت الدراسة وجود علاقة متوسطة ذات مغزى إحصائياً بين تسجيل المفكرات وعامل التنشيط (ارتباط مقنن = ٢٠.، والنسبة الفئوية ٠.٠١).

علاوة على ذلك، فقد أظهرت نتيجة البحث وجود علاقة سالبة بين مكوّن استخدام القاموس بعامله ومهارة الكتابة (ارتباط مقنن = -٢٣.، والنسبة الفئوية ٠.٠١) ولكن بدون علاقة بالنجاح الأكاديمي ومهارة المحادثة. إلا أن الدراسة سجلت علاقة قوية بين مكوّن استخدام القاموس وبين عامل التنشيط (ارتباط مقنن = ٣٩.، والنسبة الفئوية ٠.٠١).

وأظهرت نتيجة الدراسة وجود علاقة قوية بين مكوّن تخمين المعاني بعامله (استخدام الشفرات، والخلفيات اللغوية) والنجاح الأكاديمي (ارتباط مقنن = ٤٩.، والنسبة الفئوية ٠.٠١) وعلاقة سالبة بينه وبين مهارة الكتابة (ارتباط مقنن = -٢٥.، والنسبة الفئوية ٠.٠١) إلا أن الدراسة لم تسجّل أية علاقة بين مكوّن تخمين المعاني وبين مهارة المحادثة.

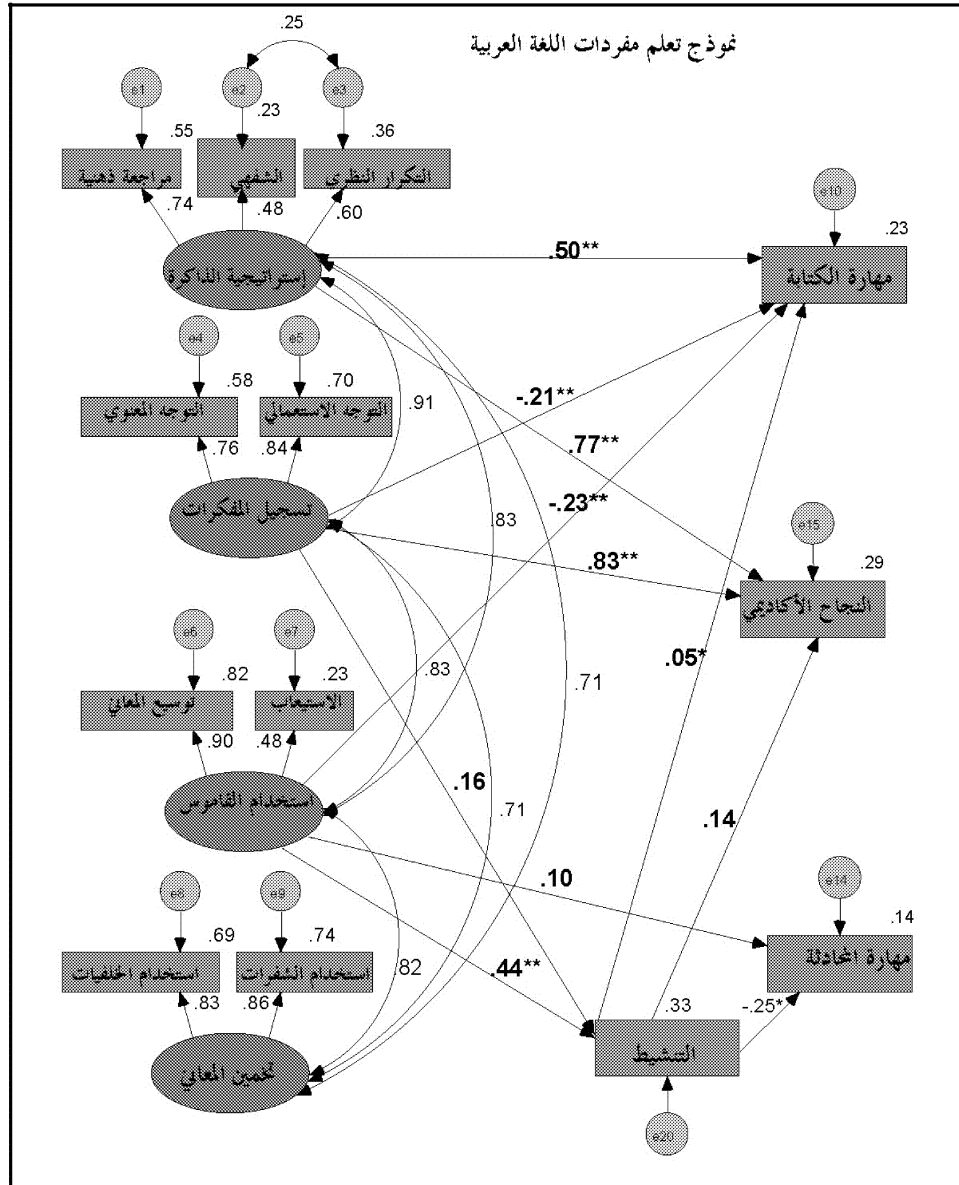
وكما كان واضحاً في النموذج، فقد كشفت الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دالة إحصائية بين التنشيط، وبين مهارة الكتابة ((ارتباط مقنن = ٠.٥، والنسبة الفئوية ٠.٥) ولكن بدون علاقة بينه وبين النجاح الأكاديمي.

كما أظهرت نتيجة تحليل المرجعة الذهنية (ارتباط مقنن = ٠.٧٤)، والتكرار الشفهي (ارتباط مقنن = ٠.٤٨)، والتكرار النظري (ارتباط مقنن = ٠.٦٠) تمثل العوامل الكامنة لإستراتيجية الذاكرة كما أثبتته من قبل كذلك غو وجونسون (١٩٩٦م) في دراستهما. وحسب نتائج تحليل المعادلة البنائية النموذجية، فإن التوجه الاستعمالي (ارتباط مقنن = ٠.٨٤)، والتوجه المعنوي (ارتباط مقنن = ٠.٧٦)، تمثلان العاملين الكامنين لمكوّن تسجيل المفكرات.

إضافة إلى ذلك، فإن استيعاب المعاني وفهمها (ارتباط مقنن = ٠.٤٨)، وتوسيع المعاني (ارتباط مقنن = ٠.٩٠) عاملان مستقلان لمكوّن استخدام القاموس وأخيراً وإن عامل استخدام الشفرات المتوافرة في النص (ارتباط مقنن = ٠.٨٦) وعامل استخدام الخلفيات اللغوية للمتعلم يمثلان عاملين كامنين لمكوّن تخمين المعني. وجاءت هذه النتائج طبقاً للمتوقعات ومتماشيةً

مع نتائج الدراسات السابقة (غو وجونسون، ١٩٩٦).

ولقد قاس الباحث العوامل الكامنة (Latent Variables) المدروسة في هذا النموذج بثلاثة أسئلة على الأقل بناءً على نتائج التحليل العاملي. لذا لجأ إلى المقياس الجمعي أو التجميعي أولاً لتقليل عدد مفردات الأسئلة في تحليل النموذج، وثانياً لتقليل أخطاء القياس الناجمة من استخدام المؤشرات المتعددة (Hair Anderson, Tatham, & Black, 1998)



الخاتمة

لقد اعتمدت هذه الدراسة الميدانية على المنهج الإحصائي التجريبي في جمع المعلومات وتحليلها. واستخدمت أربع طرق إحصائية للإجابة عن أسئلة متنوعة، واختبار فرضيات مختلفة. وقد أظهر التصميم التجريبي أن للدمج بين التعلم العرضي والتعلم الإرادي تأثيراً واضحاً على زيادة حجم المفردات اللغوية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وبالتالي يؤثر إيجاباً على مهاراتهم اللغوية، وخاصة مهارة الكتابة. وقد اختبر الباحث هذا الافتراض لإيجاد الحلول الدائمة والمؤثرة لمشكلة ضعف مستوى الطلبة اللغوي (اللغة العربية) في جامعات ماليزيا بصفة عامة، وجامعة العلوم الإسلامية على وجه الخصوص. وضعف اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية واضح جلي يعرفه القاصي والداني، غير أنه على الرغم من المحاولات العديدة والسعي الحثيث في تنمية المهارات اللغوية للطلبة ما يزال الطريق طويلاً لتحقيق المستوى المطلوب.

وهذا الضعف الواضح يؤثر سلباً على النجاح الحقيقي للطلبة حيث إن اللغة هي عمود فقري لكل عملية تعليمية، فبدون التمكن من اللغة التعليمية فإن أية درجات عالية تعد رمزية ولا قيمة لها. لذا على المحاضرين أن يبذلوا المزيد من الجهود والتضحية في سبيل رفع مستوى اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية. كما يستحسن للمسؤولين الاستفادة من خبرة الخبراء في مجال التربية والتعليم سواء في داخل الكلية، أو الجامعة أو خارجها ممن يمكن أن يساهم في هذا المجال.

وكما صرحنا سابقاً فإن نتائج التحليل تفيد بوجود علاقة قوية بين استراتيجية الذاكرة بكل عواملها وبين النجاح الأكاديمي والكفاءة اللغوية، خاصة في مهارة الكتابة لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية كما كان مفترضاً. وأكدت الدراسة وجود علاقة سلبية بين استراتيجية استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات ومهارة الكتابة، ووجود علاقة موجبة بينها وبين عامل التنشيط، وبدون أية علاقة بمهارة المحادثة. وقد يرجع السبب في وجود علاقة سالبة بين استخدام القاموس ومهارة الكتابة إلى أن غالبية طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية يستخدمون قاموساً ثنائي اللغة. وكما أثبتته الدراسات السابقة فإن القاموس ثنائي اللغة نادراً ما يساعد على إجادة اللغة. وذلك لأن الطلبة، خاصة المبتدئين منهم، بدلاً من تركيزهم على الكلمات ومرادفها، ومضادها، وتوليدها، يركزون على معانيها. فبدلاً من أن يتعلموا اللغة فإنهم يتعلمون الأفكار. لذا، يرجى من المحاضرين إبلاغ الطلبة بخطورة استخدام قاموس ثنائي اللغة، وحثهم على تعويد أنفسهم باستخدام قاموس أحادي

اللغة، لأن ذلك وإن كان صعباً في البداية يزودهم بكم هائل من المفردات، بل حتى بعض العبارات النموذجية (بظنار، ١٩٨٠) Baxter، سومرز، ١٩٨٨، هرتمان، ١٩٩١)، علاوة على توفير كم هائل من المفردات اللغوية، فإن استخدام قاموس أحادي اللغة يدرّب على توليد الكلمات من أوزانها المختلفة، واستقافتها المتعددة، لذا يرى الباحث أن استخدام قاموس أحادي اللغة يسدّ الفراغات التي يتركها قاموس ثنائي اللغة.

المراجع:

- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٧). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة.
- غنيم، أحمد الرفاعي وصبري، نصر محمود، (٢٠٠٠). تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- Abraham, R. G., & Vann, R. G. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In Wenden, A. & Rubin, (eds.). *Learner strategies in language learning*, (pp. 85-109), Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall
- Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. In Meera, P. (ed.). *Beyond words*, London: British association with centre for information on language teaching and research, pp. 3-14
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context. In Huckin, T. Haynes, M. & Coady, J. (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, pp. 3-23, Norwood, NJ: Ablex.
- Cohen, A. D. (1987). The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. *Studies in second language acquisition*, 9, 43-62.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. Apek, E. (1980). Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonics associations. *System*, 8, 221-235
- Crothers, E. & suppes, p. (1967). *Experiments in second language learning*. New York: Academic Press.
- Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: the impact ins and outs of explicit cognitive mediation. In Ellis, N. C. (eds.). *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 211-282). London: Academic press.
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. *Teaching English as a second or foreign language*, 7(2), 36-70
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46(4), 643-679
- Horst, M., Cobb, T., & Meera, P. (1998). Beyond a clockwork orange: acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a foreign language*, 11, 207- 223.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student's beliefs about language learning. In Wenden, A. & Rubin, (eds.). *Learner strategies in language learning*, (pp. 119-129), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 24, 237-270
- Laufer, B., & Hadar, L. (1997). Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual and bilingualised dictionaries in the comprehension and production of new words. *The modern language journal*, 81, 189-196.
- McCarthy, M. J. (1984). A new look at vocabulary in EFL. *Applied linguistics*, 5, 12-22
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Bostonm Mass: Heinle & Heinle Publishers.
- O' Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. In Schmitt, M. & McCarthy, M. (eds.), *vocabulary description, acquisition, and pedagogy*, pp. 258-278
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In Coady, J. & Huckin, T. (eds.), *second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, pp. 174-199.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL do s they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19(2), 229-258.
- Sinclair, J. & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In Carter, R. & McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary and language teaching*. London, Longman.
- Thompson, E. (1958). The master words approach to vocabulary training. *Journal of developmental reading*, 2(1), 62-68
- Zimmerman, R. (1987). Form-oriented and content-oriented lexical errors in L2 learners. *International review of applied linguistics*, 25, 55-67

المصطلحات الأدبية في اللغتين العربية والملايوية: دراسة مقارنة

د. فابية حاج مامينج
محمد ذو الكفل إسماعيل
قسى اللغات الأجنبية، جامعة بونرا الماليزية

المقدمة:

إن المطلع على الفنون الأدبية الملايوية سيصادف ببعض المصطلحات الفنية التي يصعب عليه أن ينكر تأثرها بالفنون الأدبية العربية، وفي بعض الأحيان تتطابق تلك المصطلحات تطابقاً تاماً، وخاصة في مسميات هذه الفنون. وهذا يعود إلى وجود تشابه قوي بين المصطلحات الأدبية العربية والملايوية. وهذا التشابه الكبير قد نفسره بتأثير اللغة العربية عموماً في الثقافة الملايوية، إذ أن انتشار الدين الإسلامي في جنوب شرق آسيا منذ أكثر من ألف سنة. فسنحاول في هذا البحث أن نرصد نقاط التشابه التي يشترك فيها بعض من الفنون الأدبية العربية والملايوية، ومدى تأثر الفنون الأدبية الملايوية بشقيقتها العربية، والتطور الكبير الذي طرأ عليها بعد تأثرها بها، والمصطلحات الأدبية الملايوية بالاستعمال نفسه في الاستخدام العربي. ومن خلال هذه الدراسة سيقوم الباحثان بعرض المصطلحات الأدبية في اللغتين العربية والملايوية، ومن ثم مقارنتها لإيجاد نقطة التشابه أو الاختلاف بينها في الاستعمال. ويركز هذا البحث على المصطلحات الأدبية المتداولة في الأدب الملايوي التي بقيت على أسمائها العربية، وهذه المصطلحات هي: الشعر، السجع، النظم، الرباعي، المثنوي، القطعة، الغزل.

نبذة تاريخية عن دخول اللغة العربية إلى اللغة الملايوية:

وقد أثبتت الدراسات الأولية أن الإسلام قد وصل إلى ملاقا ومناطق جزر أرخبيل الملايو في القرن الأول من الهجرة، عن طريق التجار العرب والمسلمين.¹ ولا شك أنه أينما وجد الإسلام، فإن اللغة العربية وجدت معها، وذلك لأن اللغة العربية هي لغة المسلمين. فليس من

الغريب أن يقبل الشعب اللغة كما قبل الإسلام. فدخلت اللغة العربية يسير جنباً مع دخول الإسلام إلى أرخبيل الملايوي.

فقد وجدت اللغة العربية طريقها إلى أرخبيل الملايوي، ودخلت جميع نواحي حياة الشعب، وجميع مراحل الحياة، بدءاً من لحظة الميلاد إلى لحظة الموت، من العقيقة إلى الكفن والقبور.^٢ والألفاظ العربية التي دخلت اللغة الملايوية أصبحت تعرف بالكلمات الدخيلة. فقد أحصى محمد عبد الجبار بيح عدد الألفاظ العربية، حيث بلغت ٢١٥٠ كلمة، وهذه الكلمات تشمل جميع نواحي الحياة^٣. وقام بتصنيف هذه الكلمات تبعاً لمختلف المجالات من الدين والعبادات والمعاملات والثقافة والقانون واللغة والاقتصاد والسياسة والإدارة والطب وغيرها. ومن الملاحظ أن هذه الألفاظ العربية عندما دخلت إلى اللغة الملايوية، فإن بعضها منها يبقى على صورته الأصلية من حيث النطق إلى حد ما، والدلالة مثل: أخلاق، محكمة، إخلاص، رحمة، تقدير، اختيار وغيرها. ومع ذلك فإن بعض التغييرات قد حدثت لها. ويمكن تصنيف هذه التغييرات إلى التغيير من حيث النطق والدلالة.

أولاً: التغيير في النطق وإبدال حرف بحرف آخر: وخاصةً الأحرف التي ليست لها نظير في اللغة الملايوية، وهذه الحروف هي: التاء والحاء والخاء والذال والشين والصاد والضاد والطاء والظاء والعين والقاف. وإذا أمعنا النظر إلى تلك الألفاظ الدخيلة نجد أنها تمر بتغييرات عدة، منها:

- حذف الشدة من الكلمة: مثل "دَجَال" أصبحت "دجل".
- إبدال حرف بحرف آخر، (وخاصةً عندما تكتب هذه الحروف باللاتينية) مثل القاف بالكاف مثل: "قاموس" أصبحت "كاموس"، وحرف الفاء ب "ف" الملايوية، والصاد بالسين "صلوات"، والتاء بالسين "حديث" والضاد بالذال "قاضي" والطاء باللام "ظاهر" والذال بالزاي "ذرة" والعين بالألف "علم".
- زيادة حرف في نهاية الكلمة مثل "علم"، وكذلك "أهل".
- إبدال صائت بصائت آخر مثل "صدقة".

ثانياً: من حيث الدلالة. فقد أصابت الألفاظ العربية الدخيلة بعض التغييرات في الدلالة، إما أن تكتسب معنى جديداً، أو تتغير في المعنى الأصلي، وخاصةً من حيث التصديق في استعمالها مثل: العامل، العمل، الخلوة، المكتب، المسابقة، النفس، العقد، فهذه الكلمات تستخدم في معناها الضيق المناسب للمجتمع الملايوي. ولنأخذ مثلاً واحداً لكلمة "عامل". إن هذه الكلمة في العربية تعني أي عامل الذي يعمل في مجال من مجالات الحياة، بينما الكلمة

نفسها في الملايوية تستعمل لعامل الزكاة فقط.

وإذا كان الأمر كذلك، فهل هذه الظاهرة تحدث أيضاً مع المصطلحات الأدبية الملايوية والتي افترضت ألفاظاً عربية؟ وللإجابة عن هذا السؤال سنقوم بعرض المصطلحات الأدبية المعنية في الأدبين، ومن ثم مقارنتها للوصول إلى نقاط التشابه والاختلاف (إن وجد) في اللغتين.

أولاً: المصطلحات الأدبية المعنية في الأدب العربي

١- الشعر

للشعر تعريفات كثيرة فقال بعضهم: إنه قول موزون مقفى يدل على معنى^٥. والفرق بين الشعر والنظم هو امتياز الأول بالعاطفة، والخيال، والصورة. في حين تنتظم كلمات النظم في سلك النغم الموسيقي دون الشعور، أو عاطفة، أو خيال، أو صورة.

وأما الوزن فهو الإيقاع الحاصل من التفعيلات الناتجة عن كتابة البيت الشعري كتابة عروضية، أو هو الموسيقى الداخلية المتولدة من الحركات والسكنات في البيت الشعري، والوزن هو القياس الذي يعتمده الشعراء في تأليف أبياتهم، ومقطوعاتهم وقصائدهم. والأوزان الشعرية التقليدية، ستة عشر وزناً، وضع الخليل بن أحمد الفراهيدي خمسة عشر منها، ووضع الأخفش وزناً واحداً.

وأما القافية فهي في الشعر آخر البيت، فقد أعطيت تعريفات عدة، لعل أصحها قول الخليل بن أحمد الفراهيدي: إنها من آخر حرف في البيت إلى أول ساكن يليه ما قبله. وقال الأخفش الأوسط: إنها آخر كلمة في البيت. (والتزام قافية واحدة في أبيات الشعر من أهم سمات الشعر العمودي). ويتألف البيت الشعري من شطرين متساويين وزناً يسمى كل منهما مصراعاً أو قسيماً. ويسمى المصراع الأول صدرأً والثاني عجزاً. وتسمى التفعيلة الأخيرة من الشطر الأول عروضاً، وتسمى التفعيلة الأخيرة من الشطر الثاني ضرباً، وباقي تفاعيل البيت الشعري يسمى حشواً. وفيما يلي رسم بياني لبيت من البحر الطويل:

| العجز | | الصدر | |
|---------------------------------|---------------------------------|--------|--------|
| فكـل رداـءٍ يـرـتـديـه جـمـيـلُ | إذا المرء لم يدنس من اللوم عرضة | الحشو | العروض |
| الضرب | الحشو | العروض | الحشو |

والشعر العربي وحدته القصيدة، وهي تتألف من سبعة أبيات على الأقل، وقد تزيد على المائة. والقصيدة العربية قلما تتناول موضوعاً واحداً، والأغلب أن تتعدد موضوعات القصيدة

الواحدة، وقد ساعد على ذلك بناء القصيدة العربية نفسه، ويعد كل بيت فيها وحدة قائمة بذاتها، والكثرة العظمى من القصائد العربية يبدأ كل منه بالنسيب، أي ذكر الأحباب أو ديارهم أو أطلال منازلهم، ثم يتخلص من النسيب إلى الموضوع الذي يريده الشاعر مباشرة من فخر ومدح ورتاء ووصف وغيره، على أن هذا الترتيب ليس مطرداً في جميع أنواع الشعر العربي. وللشعر العربي صيغ أخرى غير القصيدة منها: المخمسات والمربعات والموشحات والأراجيز. وأغلب الأبواب التي طرقها شعراء العرب: هي الحماسة والمديح والهجاء والرتاء والوصف والأدب والزهد.^٦

٢- السجع

السجع هو توافق الفقرتين من النثر في الحرف الأخير كتوافق القافية في الشعر، وأفضله ما تساوت فقره. والسجع سبق الشعر عند العرب، استخدمه الكهنة والوعاظ قبل أن تعرف الأوزان الشعرية.

والسجع طريقة في الإنشاء سارت منذ القديم في النثر العربي، وراجت كثيراً في عصور التتميق مع ما راج من محسنات بدعية. وهي تقوم على اتفاق فاصلتي الكلام في حرف واحد من التقفية، وجاء على أربعة أقسام:

١- السجع المُطَرَّف، وهو ما اختلفت فيه الفاصلتان وزناً واتفقتا في حرف السجع، مثل

قوله تعالى: "ألم نجعل الأرض مهاداً والجبال أوتاداً".^٧

٢- والسجع المتوازي وهو ما اتفقت فيه الفاصلتان وزناً وروياً، مثل قول الحريري:

"أودى بي الناطق والصامت، ورثى لي الحاسد والشامت."

٣- والسجع المرصع وهو ما اتفقت فيه الفاصلتان وزناً وتقفية، مثل قوله تعالى: "إن

الأبرار لفي نعيم، وإن الفجار لفي جحيم".^٨

٤- والسجع المتوازن وهو أن تتفق الفاصلتان في وزن واحد دون تقفية، وبعضهم لا

يعتبر هذا النوع من السجع، مثل قولهم: "الناس كالأهداف، لناب الأمراض".

٣- النظم

هو التأليف الشعري عامة الذي يلتزم قواعد متوازناً عليها من حيث الوزن بخاصة والعروض بعامة. وهو، مثل الشعر، الكلام الموزون المقفى، وركب النظم بطريقة لا يقصد بها إلا المحافظة على الوزن، والإيقاع، كانتظام حبات العقد في السلك، دون أن يكون فيه روح أو

حياة.

والمقياس في التفريق بين الشعر والنظم، يعود، بالدرجة الأولى إلى الذوق الأدبي. هذا، وإن لم يكن ثمة حدود دقيقة فاصلة بين الشعر والنظم، فإنه، يمكننا التمييز بينهما بسهولة في كثير من الأحيان، فمن النظم ما نظمته الفقهاء والنحاة (فيما يخص تخصصاتهم)، مثل ألفية ابن مالك في علم النحو، أرجوزة ابن عبد ربه في علم العروض والقافية، وأرجوزة محمد بن علي بن هاني في الفرائض الإسلامية، وأرجوزة لسان الدين بن الخطيب القرطبي في تاريخ الدولة الإسلامية، وأرجوزة أبي العنانية في الحكم والأمثال، وغيرها.⁹

من أمثلة النظم:

طويلٌ مديدٌ والبسيطُ وافرٌ وكاملٌ أهزاجُ الأراجيزِ أرملاً
سريعٌ انسراحٍ والخفيفُ مضارعٌ ومقتضبٌ المجتثُ قرّبٌ لتفضلاً

٤- الرباعية

لقد اخترع الفرس شعراً نظموا به لغتهم الفصيحة والعامية وأسموه اسماً عربياً هو "رباعي". ومعناه: الشعر المؤلف من أربع شطرات. ويرجع ظهور هذا اللون عندهم إلى أواخر القرن الثالث الهجري على يد شاعرهم الكبير اسمه رُودكي. إلا أن الرباعي لم يأخذ مقامه المناسب إلا على يد عمر الخيام¹⁰.

أما وزنه عندهم فعلى متفرعات بحر الهزج المثنى، أي "مفاعيلن" ثماني مرات. واقتبس العرب في عصر متأخر شعر الرباعيات وأسموه "دوبيت". ولا سيما شعراء بغداد، ولكنهم خالفوهم في الوزن، فنظموا الدوبيت على وزن بحر السلسلة مما يدل على تأخر استخدامه. وأما في الأدب العربي، فإن "رباعي" تعرف بالرباعية، والرباعيات، والمربع، والمربعات. والرباعية عند العرب مقطع شعري يتكون من أربعة أشطر، أي إنها الشعر الذي يقسم فيه الشاعر قصيدته إلى أقسام في كل منها أربعة أشطر مع مراعاة نظام ما للقافية في هذه الأشطر. والشعر المربع أنواع عدة:

١- نوع تكون فيه الأشطر أربعة مقفاة بقافية واحدة ووزن واحد، وهو ما يسمى بـ"الدوبيت".

٢- نوع يكون فيه لكل أربعة أشطر قافية واحدة، ثم تأتي أربعة أشطر، لثلاثة منها قافية، وقافية الرابع هي قافية الأشطر الأربعة الأولى.

٣- نوع يكون فيه للشطر الأول والثالث قافية، وللثاني والرابع قافية أخرى.

٤- نوع تتحد القافية في الشطر الأول والثاني والرابع، وأما الثالث فقد يستقل بقافيته.
لقد أغرم الشعراء العباسيون بالنوع الثاني من المربعات، كما يندر أن نجد من بين شعرائنا المحدثون من لم يحاول النظم فيه.^{١١}

٥- المثنوي

هو الاسم المزدوج في الأدب الفارسي، وخير مثال له مثنوي معنوي لجلال الدين الرومي. والشعر المزدوج، أو المثنويات، هو الذي يعتمد فيه الشاعر على تصريح أبيات القصيدة جميعاً، فقافية الشطر الأول هي نفس قافية الشطر الثاني، وأميز ما يكون ذلك في الأراجيز.

وقد بدأ الشعراء العباسيون بهذا النوع من الشعر إذ وجده سهلاً يسيراً لا يكلفهم مشقة الحفاظ على وحدة القافية في القصيدة الواحدة. ويروى أن أول من نظم فيه بشار بن برد وأبو العتاهية، تتابع عليه الشعراء، إذ وجدوه أسهل في نظم القصص الطويلة، والحكم، والأمثال، ومسائل العلوم. ولأبي العتاهية مزدوجة مشهورة عدتها أربعة آلاف بيت، سماها ذات الحكم والأمثال، ومنها:

| | |
|------------------------|--------------------------|
| مفسدة للمرء أي مفسده | إن الشباب والفراغ والجده |
| مأ أكثر القوت لمن يموت | حسبك مما تبغيه القوت |
| من اتقى الله رجا وخافا | الفقر فيما جاوز الكفافا |

وألفية ابن مالك التي نظم فيها النحو العربي من هذا النوع من الشعر، وكذلك أرجوزة ابن عبد ربه في علوم العروض والقافية.^{١٢}

٦- القطعة

القطعة أو المقطوعة، هي أبيات شعرية قليلة مستقلة بمعناها، وهي ما تألف من أربعة أبيات، أو خمسة، أو ستة، دون السبعة، وما زاد على الستة يدعى القصيدة.^{١٣} ونأتي بمثال من قصيدة الإمام الشافعي^{١٤}:

| | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| وجدت سكوتي متجراً فلزمته | إذا لم أجد ربها فليست بخاسر |
| وما الصمت إلا في الرجال متاجر | وتاجرهم يعلو على كل تاجر |

٧- الغزل

كان ألصق الفنون الأدبية بحياة الرجل والمرأة. وهو أشهر هذه الفنون، وأكثرها رواجاً

وإمتاعاً، لأن المرأة نصف الرجل وتتمام عيشه وحياته. والغزل عند العرب هو اللهو مع النساء في الشعر، أو هو رقيق الشعر في النساء. وقد أخذ الغزل يتطور في العصر الإسلامي تطوراً كبيراً حتى كادت تختفي معه الموضوعات الأخرى من الشعر، ولم يعد موضوعه الوقوف على الأطلال والبكاء على بقايا الديار، كما كانت الحال في العصر الجاهلي، بل أصبح يعبر عن أحاسيس الحب في نفوس الشعراء. وعدل الشعراء في نظمه، بتأثير الغناء، عن الأوزان الطويلة، ونظموا في الأوزان الخفيفة مثل الرمل السريع والخفيف والمتقارب والهجج والوافر، كما نظموا في مجزوات الأوزان الطويلة مثل الكامل والبسيط والرجز. وكان للغناء كذلك تأثير على لغة الغزل. فصار الشعراء يتخيرون من الألفاظ أرقها وأعذبها وأحسنها وقعاً في الأسماع والنفوس.

وكان من شعراء الغزل من يتحفظ في شعره ويكتم هواه في نفسه، ويعرف غزله بالغزل العفيف، من أمثال عبد الرحمن بن أبي عمار الجشّمي، ومنهم من كان يصرح بحبه ولا يتعفف في شعره، وهم الأغلبية العظمى، وفي مقدمتهم عمر بن أبي ربيعة.
ونجد في الأدب الفارسي أنهم يسمون القصيدة التي تختص بالحب "غزل"، بمعنى أنهم يقولون لكل أنواع الشعر قصائد، إلا قصائد الحب فيدعونها "غزل".^{١٥}

ثانياً: المصطلحات الأدبية المتداولة في الأدب الملايوي:

يجدر هنا بأن نذكر أن الأدب الملايوي له شقان: الشعر (puisi) والنثر (prosa)، والأدب الملايوي ينقسم بالنظر إلى الزمان إلى قسمين: الأدب القديم والأدب الحديث. ومن الأدب القديم، الرباعي، والنظم، والقطعة وغيرها، ويتمثل الأدب الحديث في الرواية والقصة والمسرحية والسجع (sajak)

هناك مصطلحات أدبية ملايوية بقيت على أسمائها العربية (وإن كان هناك تغيير بسيط من حيث النطق كما مر ذكره)، وفيما يلي بيان موجز لهذه المصطلحات المتداولة في الأدب الملايوي:

١- الشعر (Syair)

هناك إختلاف في الرأي حول أصل هذا الفن، هل هو فن ملايوي أصيل، أم أنه يرجع أصله إلى فن عربي؟، ورأى معظم الباحثين الملايويين أن كلمة "الشعر" من أصل عربي، ويذهب مناسكنا^{١٦} أن العرب هم الذين جلبوا هذا النوع من الفن. بينما يرى محمد نافية أن

الشعر الملايوي من أصل ملايوي بحت.^{١٧} ويرجع الفضل في ظهور هذا الفن إلى الشاعر همزة فنصوري.^{١٨} وفي الغالب يتكون الشعر من أربعة أسطر في مقطع شعري واحد، ويمثل المقطع فكرة واحدة، وهو يحتاج إلى عدة مقاطع لتكتمل فيها الفكرة الواحدة الكاملة.^{١٩} ويتنوع هذا الفن من حيث شكله إلى عدة أنواع تبعا للأشكال التي يتخذها. وقد يتكون من سطرين في مقطع شعري واحد، أو ثلاثة أسطر أو أربعة. وفي الغالب كل سطر يتكون من أربع كلمات، في حدود تسع إلى اثني عشر مقطعا من مقاطع الكلمات. وينتهي في كل سطر بنغم موسيقي واحد، أو بقافية واحدة على حد المصطلح العربي،^{٢٠} ويتنوع من حيث أغراضه إلى عدة أنواع منها: السياسي والتاريخي والديني والنصيحة. والشعر الملايوي يأتي في المرتبة الثانية بعد 'فنتون'^{٢١} من حيث الذبوع والشهرة ويختلف عنه من حيث الشكل والمضمون، فالشعر ينتهي في كل سطر بقافية واحدة، بينما 'فنتون' ينتهي بقافية واحدة في السطر الأول والثالث، والسطر الثاني والرابع بقافية أخرى. ومن حيث المضمون يكتمل 'فنتون' في كل مقطع شعري واحد بفكرة واحدة، بينما كل مقطع في الشعر الملايوي يكمل ما بعده من مقاطع شعرية إلى أن ينتهي الشعر الواحد.

وإليك نموذج من الشعر الملايوي:

الترجمة:

Syair Nasihat: Kelebihan Ilmu

شعر النصيحة (فضيلة العلم)

Berkata ilmu akulah sultan,

يقول العلم أنا سلطان،

Kerajaan aku darat dan lautan,

ملكي في البحر والبر،

Jahil berseru akulah syaitan,

ويقول الجهل أنا شيطان،

Ikutlah aku merata hutan.²²

فتعالوا معي إلى كل مكان.

٢- السجع (Sajak)

لا يستطيع الباحثون الملايويون حتى الآن أن يحددوا أصل هذا الفن من الشعر، والسجع في المصطلح الملايوي له معنيان، المعنى العام هو الكلام المؤلف المقطع سواء أكان شعرا أم 'فنتون'. والمعنى الخاص هو الكلام المؤلف المقطع على طريقة جديدة، فهو فن من فنون الشعر الحديث.^{٢٣} ويرى (مناسكنا) أن أصله يرجع إلى العرب، لأنه يشبه إلى حد بعيد ما يمارسه الكهان الملايويون في التداوي، كما أن الكهان العرب أيضا يمارسونه في تنبؤاتهم

بالأخبار، وليس من الاستحالة أن يستعير الملايويون هذا المصطلح من العرب. فقد تطور هذا الفن في المجتمع الملايوي تطوراً كبيراً، فتنحرف من القوافي وعدد المقاطع، فيجد الشعراء الحرية الكاملة في تعبيرهم دون تقيد أو تكلف، ومع ذلك فإن هناك نوعاً من النغم الموسيقي الذي تطرب الأذن إلى سماعه. وإليك نموذج من هذا الفن:

Dalam library

داخل المكتبة

aku tersengguk

ترنج رأسي من النعاس

seorang tua

وكان عجوزاً

tersenyum menegur:

ابتسم لي معاتباً

Tak guna

ما الفائدة ترجي؟

membuka buku

والكتاب مفتوح

menutup mata.

والجفون منغمضة

Kan elok

بل لكان خيراً

menutup buku

لو أغلقت الصحف

membuka mata?

وفتحت العيون؟

Mulai esoknya

الغد وما بعده

dalam library

داخل المكتبة

ku tak pernah

لم يعد

tersengguk lagi

رأسي يترنج من النعاس

walau orang tua

ولو كان العجوز

sudah lama

على طول الأمد

tiada kusua

لم أعد أقابله.

Dalam library

داخل المكتبة

kini ku membaca,

والآن أقرأ

mataku sering

وعيونني تظل

ke kerusi orang tua

ترصد مقعد العجوز

yang sudah tiada²⁴

الذي لم يعد له أثر.

٣- النظم (Nazam)

النظم نوع من الشعر القديم، لم يكتب لهذا الفن الذبوع في المجتمع الملايوي لدى عامة الناس، إلا لدى العلماء، ويتبع غالباً نظام الشعر العربي من حيث التزامه بالعروض والقافية وينشد به. وتتعدد أغراض النظم ليشمل كل ما يتعلق بالدين والتربية والعلم. من أهم مقوماته أنه يتكون من سطرين، ويشكل هذان السطران وحدة عضوية واحدة، ولم يتعين عدد مقاطع الكلمات في مقطع شعري واحد. ولا يتساوى طول المقطع في كل سطر، ومن حيث النغم الموسيقي، فإنه يتخذ الشكل الآتي: أ- أ، أو أ- ب، أو ت- ب، أو ث- ب.

وإليك نموذج من هذا الفن :

Nazam Ajal

Kalau sungguh kamu yakin akan mati,
Jangan kamu lalai pada nafsu hati.

Benar tidak bila ada amal kamu,
Puas hati tidak sesalkan dirimu.

Ingat-ingat hai saudara masa itu,
Nyawa sampai batang leher baru tentu.

Kita ini akan matilah sudahnya,
Tidak tahu bila sampaikan ajalnya.

Pahit mati itu bukan macam jadam,
Bukan pula macam api boleh padam.

Oleh itu mari kita sama-sama,
Buat amal jangan leka jangan lena.

Pada Tuhan kita datanglah asalnya,
Pada Tuhan kita kembalilah sudahnya.²⁵

الترجمة: الأجل

لو كنت بالموت يقينا،
فلا تغرنك نفس ولا هوى،
ولا ندري هل تقبل أعمالنا،
وحتى لا نندم في آخرنا،
وفي ذلك الوقت أيها الصديق،
قد تصل النفس إلى الحلق.
ونحن إلى الموت منتهانا،
ولا ندري متى أجلنا.
وَألم سكرة الموت شديد،
وهي ليست مثل النار تطفؤها.
لذلك فتعالوا معاً،
نسعى إلى الخير ولا نغفلن.
من الله جننا،
وإلى الله مصيرنا.

٤- الرباعي (Rubai)

يرجع أصل هذا الفن إلى الأدب الفارسي، ويرتبط هذا الفن برائده عمر الخيام. وقد ترجم الرباعي إلى اللغة الإنجليزية "إدوارد فيتزجيرالد". كما ترجم رباعي عمر الخيام إلى اللغة الملايوية داتو الحاج محمد سعيد بن الحاج سليمان معتمداً على النسخة المترجمة إلى اللغة

الانجليزية. أما في المجتمع الملايوي فإن أول من عرّف هذا الفن إلى المجتمع الملايوي هو بخاري الجوهرى^{٢٦} في كتابه تاج السلاطين^{٢٧}.

والرباعي في المصطلح الملايوي هو فن من فنون الأدب المكون من أربعة أسطر. وينتهي كل سطر بقافية واحدة مثل أ – أ – أ – أ (a-a-a-a)، أو أ – أ – ب – أ (a-a-b-a). ويتكون كل مقطع من أربعة أسطر كما مر ذكره، ومن حيث عدد مقاطع الكلمات فإنه يتكون من ثمانية إلى اثنين وعشرين مقطع. ويكتمل خلال هذا المقطع موضوع واحد مستقل. ومن أغراض الرباعي النظرة الفلسفية والدين والنصيحة والتاريخ.

وليكّم نموذج من هذا الفن:

Dunia

الدنيا

Dunia itu yang indah terindah pun ia,

الدنيا متاع وأحسنها متاعا،

Hina juga ia lagi termulia,

وهي أيضا أذلها شأنًا،

Bahawa yang tiada mengenal dunia,

والذي يجهل عن الدنيا،

Bahawa hidupnya itu adalah sia-sia.²⁸

تصبح حياته هباء منثورا.

٥- المثنوي (Masnawi)

يرتبط المثنوي بشاعر فارسي جلال الدين الرومي، ولم يجد هذا النوع من الفن الذبوع والشهرة في المجتمع الملايوي لكونه يرجع إلى أصول عربية فارسية. لذلك فإنه لا يتطور في المجتمع الملايوي. وقد ذاع هذا الفن بخاري الجوهرى في كتابه تاج السلاطين. والمثنوي يتحرر من القوافي وعدد الكلمات في سطر واحد، ومع ذلك فإن هناك نوعا من الالتزام بنغم موسيقي في نهاية كل سطر مثل: أ-أ، أو ب-ب، أو ث-ث. ومن أغراضه مدح البطل، والتمجيد بقوته وذكائه. ويلعب المثنوي دورا في هداية الشعب ونصحه.

وليكّم نموذج من هذا الفن:

Budi

الترجمة: الأخلاق

Dengarlah olehmu, hai yang budiman,

استمع يا ذا خلق،

Budi itulah sungguh pohon ahsan,

ورأس الإحسان حسن الخلق،

Kerana ahsan itu puri budilah,

وجوهر الخلق الإحسان،

Jika lain maka lain jadilah,

وإن كان غيره فما كان،

Orang yang berbudi itu kayalah,

فدو خلق هو الغني،

Yang bukan berbudi itu papalah,

وغيره هو الشقي.

٦- القطعة (Qit'ah)

القطعة في المصطلح الأدب الملايوي عبارة عن جزء من الأجزاء أو قسم من الأقسام، وأول ما ظهر هذا الفن في المجتمع الملايوي في كتاب تاج السلاطين. وغالبا ما تكون القطعة قصيرة، وأقلها تتكون من سطرين وأكثرها لا يزيد عن عشرة أسطر. وغالبا ما تشمل القطعة الأفكار الفلسفية. من أهم مميزاتها صعوبة فهمها لاستعمالها ألفاظا عربية، حيث تُترك هذه الألفاظ دون ترجمة، ولعل هذا هو سبب عدم شهرة هذا النوع من الفن في المجتمع الملايوي. ويهدف هذا الفن إلى تعليم الشعب الدين والنصيحة والتعليم.

وإليك نموذج من هذا الفن:

Zalim

Celaka yang besar zalim itulah,

Dengarkan daripada celaka,

Ia neraka nantinya sertanya aniaya,

Itulah ia yang neraka ia.³⁰

الترجمة : الظلم

من أكبر الويلات الظلم،

فاستمع إلينا أيها ياصاحبي

هو نار ومعه ظلم،

وهو نار والنار ظلم.

٧- الغزل (Ghazal)

الغزل في اللغة الملايوية يعني نوعا من الشعر، ويقص حول الحب. ومن حيث الشكل فإنه يتكون غالبا من ثمانية أسطر، وعدد مقاطعها يتراوح بين عشرين إلى اثنين وعشرين مقطع. وينتهي في سطر واحد بقافية واحدة، أي أ-أ-أ-أ-أ-أ-أ-أ. ويرى الباحثون أنه يتأثر إلى حد كبير بالأدب العربي من حيث الشكل والمضمون، ولكنه في الأدب الملايوي لم يجد شهرة كما نجده في الأدب العربي. وفي الوقت الحالي هناك من المغنين من ينظم مثل قصيدة الحب ويطلقون عليها موسيقى الغزل. وتنتشر هذه القصيدة في منطقة شمال ماليزيا وجنوبه. وفي الشمال تشبه قصيدة الغزل العربي، بينما في الجنوب فلم يعد هناك أي تشابه في الغزل، وإنما في التسمية فقط. ولعل السبب في عدم شهرة هذا الفن هو طوله حيث يتكون من ثمانية أسطر، وهذا الطول لا يتناسب مع طبيعة الشعب الملايوي.

وإليك نموذج من هذا الفن:

Kekasih

الحبيب

Kekasih aku seperti nyawa mulia juga
Dijauh daripada nyawa itu barang siapa
Jika seribu tahun hidup sia-sia juga
.....³¹

حبيبي عزيز علي مثل روعي
فيا من بعد عن الروح
فلا عيش وإن عاش ألف سنة

ثالثاً: المقارنة التطبيقية بين المصطلحات في الأدبين العربي والملايوي

١- المقارنة بين الشعر العربي و"شعر" الملايوي.

من العرض السابق نستطيع أن نعقد مقارنة بين تلك المصطلحات، وإذا قارنا أولاً بين المصطلحين الشعر العربي و"شعر" الملايوي، فلا نجد أي صعوبة - لشد التقارب بينهما- بأن نعزو أحدهما إلى الآخر، أو بأن نضعهما في أصل واحد وجذر واحد. فعلى المستوى الصوتي والشكلي، فإنهما يتحدان في البنية، ويفترقان فقط من حيث وضع حركة الشين والعين، بحيث كانت حرف الشين تنصب والعين تكسر في "شعر" الملايوي. ثم لا نجد في اللغة الملايوية اشتقاقاً "شعر" الأخرى، غير ما يدل على نوع من الفنون الشعرية الملايوية، بعكس الشعر العربي الذي كثرت اشتقاقاته ودلالاته اللغوية. ومع أن ظهور شعر الملايوي لم يتجاوز قرناً عديداً، فإننا لا نستبعد تأثره بالقوي بالشعر العربي الذي يرجع أصله إلى عصور عريقة منذ الجاهلية. ثم إذا قبلنا الرأي الذي يقول بأنه من أصل عربي، فإن مصطلح الشعر العربي قد حصل فيه التصحيف من حيث الشكل، أو التحريف من حيث النطق به، فصار متداولاً على الأوساط الملايوية منذ البدء بـ"شعر"، وليس شعراً، وتطورت كتابته مؤخراً فيكتب "شعير".

وإذا انتقلنا إلى المقارنة الشكلية، بين الشعر العربي - نخص الشعر العمودي ذي المصراعين - و"شعر" الملايوي، فإننا نجد بأنهما لا يفترقان من حيث نظام القافية، مع فرق يسير في طريقة التزامها في أواخر الأبيات. تتفق قوافي الشعر العربي، بغض النظر عن عدد أبياته، بقافية واحدة والتزم بها في جميع أبياته، بينما كان "شعر" الملايوي ينقسم إلى عدة مقاطع شعرية ويلتزم كل مقطع بقافية واحدة في جميع أسطره، وقد تغاير قافية مقطع معين مقطعاً آخر في القصيدة.

ومن حيث الوزن الشعري، فإن نظام العروض كما هو معروف في الشعر العربي، لم نجد له حضوراً ملموساً في "شعر" الملايوي، إلا بعض ظواهر تشبه وزن الشعر العربي، مثل اتفاق مقاطع الكلمات في بعض الأحيان داخل أسطر المقطع الشعري، إلا أنه لم يكن يندرج في كل مقاطع "شعر" ولا يهتم به الشاعر الملايوي.

وأما من حيث الأغراض الشعرية، فإننا لا نجد في شعر الملايوي تلك الأغراض الكثيرة التي تطرق إليها الشعر العربي، فكانت أغلبيتها تتجه إلى السياسة والتاريخ والنصائح الدينية والخلقية الإنسانية.

٢- المصطلحات التي تتطابق اسماً وشكلاً ومضموناً

هناك بعض فنون الشعر الملايوية التي تتطابق مع فنون الشعر العربية من ناحية التسمية والشكل، بل تتشابه في مضمونها. وهذه الفنون في الأدب الملايوي هي النظم، والرباعي، والثنوي، والقطعة. وبإمكاننا أن نعزوها إلى الأصل العربي من حيث أساميها إذ كانت دخيلة على الملايوية، كما لا نجد لها اشتقاقات أخرى ولا مدلولات أخرى، غير ما وضعت له في الأصل لتدل على فنون معينة من فنون الشعر الملايوية.

فالنظم الملايوي مثلاً، الذي ينطق بـ "تَزَم" كما هو أيسر على لسان الملايويين، لا يختلف كثيراً عن النظم العربي من حيث إنه ينظم على شاكلة الشعر العربي العمودي بالتزامه بنظام القافية، إلا أن قافية النظم الملايوي كانت متفككة داخل مقطع شعري واحد، وقد تختلف عن مقاطع شعرية أخرى داخل نظم واحد. ومن حيث الوزن، كان شأنه مثل شعر الملايوي، الذي لا يتبع نظام العروض، أو حتى نظام مقاطع الكلمات الواضح.

ونجد تشابهاً واضحاً من حيث الأغراض، فإذا كان النظم في الأدب العربي دون مستوى الشعر جودة وفنياً، ويوضع للأغراض التعليمية في الأغلب، فالظاهرة نفسها نجدها في النظم الملايوي، حيث تنحصر أغراضه فيما يتعلق بالدين والتربية والعلم.

ثم نأتي إلى الرباعية في الأدب العربي، والتي تعرف أيضاً بالرباعيات والمربعات، ويقابلها في الأدب الملايوي "رباعي"، وينطق في الغالب بـ "ربائي"، وهو كما ذهب إليه بعض الباحثين الملايويين أنه من أصل "رباعي" في الأدب الفارسي. وهما لا يختلفان في شيء، لا من ناحية تسميته ولا من حيث شكله، فإن شكل رباعي الملايوي في تقسيمات قافيته على أسطر مقطع شعري واحد يشبه تقسيمات الرباعية العربية. وقد أشار الباحثون الملايويون إلى تأثر رباعي الملايوي برباعي الفارسي، وإذا صح أن أصل الرباعيات العربية هي الأخرى من رباعي الفارسي، فإن التشابه بين الرباعية العربية ورباعي الملايوي كان يتأصل في أصل غير عربي، ولكنهما يشتركان في العناصر التي تأثرت بها من الأصل الفارسي. ومع هذا، فإن الفرق يكمن في أن الرباعيات العربية حصلت فيها التفتن والتغير والتطور كما أشرنا إليه سابقاً، في حين كان رباعي الملايوي ما هو إلاناً مترجماً فحسب،

ولا نلاحظ أي مساهمة جديرة من الأدباء المحليين.

والحالة نفسها تكررت في المثنوي، فكان المثنوي الملايوي يرجع أصله إلى المثنوي العربي الفارسي، إلا أن الأصل يعود إلى العرب، وهو ما يعرف بالشعر المزدوج أو المثنويات. وكذلك كان حضور هذا الفن في الأدب الملايوي محدوداً جداً، وهذا يعود إلى طبيعته بوصفه فناً مترجماً من الشرق الأوسط، بفضل الكاتب الجوهري، فكان محتفظاً على شكله الأصلي دون ما نجد أي تغيير ملحوظ في مبناه ومعناه.

وأما القطعة الملايوية، التي تنطق بـ"قطنّة"، ومن حيث الشكل كانت تتألف من مقاطع شعرية بعدد معين من أسطر، فهي من دون أدنى شك مقترضة من القطعة أو المقطوعة في الشعر العربي، وهي الأخرى أوجدت حضورها على ساحة الأدب الملايوي، بفضل الترجمة التي قام بها الجوهري في تاجه، وليس لها تعريف واف يعرف بها.

٣- المصطلحات التي تتطابق إسماً وتختلف مضموناً

فالسجع من حيث التسمية، نجد أن الملايويين أبقوا هذا الاسم العربي، إلا أن هناك تغييراً بسيطاً في النطق، حيث تنطق بـ"سجاً"، وذلك لعدم وجود حرف العين في اللغة الملايوية، فأصبحت تطلق عليه (sajak).

فقد ذكرنا أن السجع في اللغة العربية هو توافق الفقرتين من النثر في الحرف الأخير كتوافق القافية في الشعر. أما السجع في اللغة الملايوية فله معنيان: المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي، أما المعنى اللغوي فهو كما في العربية، أما الاصطلاحي، فهو فن من فنون الشعر الحديث ليعبر به عن العاطفة في أسلوب جميل، والذي يتحرر من القافية. فالسجع في اللغة الملايوية نوع من الشعر له مواصفاته، فقد طرأ عليه تطور كبير ومر بمراحل عديدة إلى أن أصبح ما يعرف عليه الآن بـ (puisi moden) أي الشعر الحديث. ومن ناحية أخرى فالسجع في اللغة العربية لون من تزيين الألفاظ في فرع من فروع علم البلاغة (علم البديع)، وينقسم بالنظر إلى الوزن والقافية إلى أربعة أنواع. فالسجع في اللغة العربية من مباحث علم البلاغة، بينما هو في الأدب الملايوي نوع من الشعر الحديث.

أما الغزل فمن حيث التسمية لا نجد فيها أي اختلاف في اللغتين، ومن حيث الشكل فإن الغزل العربي يتخذ شكل الشعر العمودي المعروف، بينما الغزل الملايوي يهتم فقط بالقافية في آخر كل سطر. والغزل في اللغة العربية هو غرض من أغراض الشعر المعروفة. وله عدة أنواع من الغزل التقليدي والقصصي والعذري. أما الغزل في اللغة الملايوية فهو فن من فنون

الأدب.

ومن هذه المقارنة نخلص إلى عدة أمور:

أولاً: بعض المصطلحات بقي على مفهومه الأصلي مع إضافات أو تغييرات طفيفة تناسب الثقافة الملايوية، مثل الشعر والمثنوي والقطعة.

ثانياً: بعض المصطلحات ينحرف عن مفهومه الأصلي، ومع ذلك فإن له علاقة بين المفهوم الأصلي والمفهوم الجديد الذي أضافه المجتمع الملايوي، مثل فن الغزل والسجع في اللغة الملايوية.

ثالثاً: يمكن القول أن جميع هذه المصطلحات، اقترضها الملايويون من العرب ثم أطلقوها على مختلف الفنون كما أشرنا إليها سابقاً، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن العرب لهم فضل سبق في إثراء الأدب الملايوي بأنواعه المختلفة من الفنون، فضلاً عن أن لديهم فنون أخرى كثيرة لا نجدتها عند العرب مثل "فتنون" وغيره، ويتأصل هذا التأثير إلى الإسلام الذي غير حياة الشعب الملايوي بكامله.

الخلاصة:

إن دخول الإسلام إلى أرخبيل الملايو يؤدي إلى ظاهرة التمازج الثقافي والأدبي واللغوي والذي يشهد تأثير الشعب الملايوي بالثقافة الإسلامية العربية في جميع نواحي الحياة. كما أن من طبيعة اللغة التأثير والتأثير، والاحتكاك اللغوي بين اللغات يؤدي إلى هذا التأثير والتأثير. وإذا تأثرت اللغة بلغة ما فإنها إما أن تقترضها كما هي دون تغيير، أو تحدث لها بعض التغييرات ليناسب المجتمع المتأثر بها، عن طريق التضييق أو التوسيع في المعنى أو التغيير في النطق. والمصطلحات التي نحن بصدد الحديث عنها لا تفلت من هذا التأثير، ويظهر هذا التأثير واضحاً من حيث التسمية، فبقي بعض هذه المصطلحات على أسمائها العربية دون تغيير (إلا تغيير طفيف كما أشرنا إليه سابقاً)، وكذلك من حيث الدلالة، وينطبق هذا القول على المثنوي والنظم والرباعي والقطعة. وهناك مصطلحان بقيا على التسمية العربية، ولكنهما من حيث الدلالة فقد طرأ عليهما بعض التغييرات والإضافات، وينطبق هذا القول على السجع والغزل. بينما هناك مصطلح واحد طرأ عليه التغيير من حيث التسمية والدلالة وهو الشعر. وهذه الظاهرة ليست غريبة على المجتمع، وذلك للاستجابة لمتطلبات المجتمع الدينية والثقافية والاجتماعية.

الهوامش:

- ¹ A. Hajsmy, Sejarah Masuk dan Berkembangnya Islam di Indonesia. Cetakan pertama, 1981, pp13-15.
- نقلا عن عبد الغني يعقوب، التاريخ السياسي الإسلامي لدولة ملاقا، التجديد، السنة الخامسة، العدد التاسع، فبراير ٢٠٠١م، ص٦٨
- ^٢ عبد الرازق حسن، الألفاظ الماليزية المقترضة من اللغة العربية وكيفية الاستفادة منها في برنامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا. تنظمها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بالتعاون مع وزارة التربية الماليزية ومعهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، في الفترة من ٢٥-٢٨ أغسطس ١٩٩٠م، ص ٦
- ³ Muhammad Abdul Jabbar Beg. Arabic-Loan Words In Malay. Kuala Lumpur: The University of Malaya Press, 1979, pp 109-141.
- ⁴ See: Mustafa Hj. Daud. Bahasa Dalam Tamadun Islam. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1996, pp85-86. Amran Kasimin, Perbendaharaan Kata Arab Dalam Bahasa Melayu. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia, 1987, pp16-22.
- ^٥ قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق د. محمد عبد المنعم الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دون تاريخ. ص٦٤
- ^٦ ينظر إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩١. ص ص١٦٤-١٦٥، ١٦٩-١٧٠، ٢٧٦-٢٧٧، ٣٤٧، ٤٥٨. وينظر كذلك: مجدي وهبه وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ١٩٨٤. ص٢١٠-٢١١.
- ^٧ سورة النبأ، الآيتان ٦ و٧.
- ^٨ سورة الانفطار، الآيتان ١٣ و١٤.
- ^٩ ينظر إميل بديع يعقوب، ص٢٣-٢٦، ٤٤٧-٤٤٨. مجدي وهبه وكامل المهندس، ص٤١٤.
- ^{١٠} عمر الخيام (١٠٤٠-١١٣١م) عالم وشاعر إيراني و مسلم، ولد في نيسابور. والخيام هو لقب والده، حيث كان يعمل في صنع الخيام. وهو صاحب رباعيات الخيام المشهورة. رغم شهرة الخيام بكونه شاعرا فقد كان من علماء الرياضيات في عصره، واشتهر بالجبر واشتغل في تحديد التقويم السنوي للسلطان ملكشاه، والذي صار التقويم الفارسي المتبع إلى اليوم. وقد فسر البعض فلسفته و تصوّفه على أنه إلحاد وزندقة وأحرقت كتبه، ولم يصلنا منها سوى الرباعيات لأنّ القلوب أحبّتها وحفظتها من الضياع. غير أن الخيام كان عالماً عبقرياً وملماً ومبدعاً أكثر بكثير من كونه شاعراً. وضياع كتبه في الرياضيات والفلسفة حرم الإنسانية من الاستفادة من الإطلاع على ما وضعه في علوم الجبر والرياضيات.
- ^{١١} ينظر إميل بديع يعقوب، ص٤٠٣-٤٠٥، ومحمد التونجي، ص٤٧٢-٤٧٣، و مجدي وهبه وكامل المهندس، ص١٧٤-١٧٥.
- ^{١٢} ينظر مجدي وهبه وكامل المهندس، ص٣٣٣، و محمد التونجي، ص٧٥٩-٧٦٠، و إميل بديع يعقوب، ص٢٨٧-٢٨٨.

- ^{١٣} ينظر إميل بديع يعقوب، ص ٣٧٨، ومحمد التونجي، ص ٧١٢.
- ^{١٤} ديوان الإمام الشافعي، جمعه وشرحه الأستاذ نعيم زرزور. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠ م، ص ٦٣.
- ^{١٥} ينظر مجدي وهبه وكامل المهندس، ص ٢٦٥-٢٦٦، محمد التونجي، ص ٦٧٠، ٧١١.
- ^{١٦} اسمه الحقيقي عبد الرحمن نافية، ولد في التاسع من أكتوبر ١٩٤٦م، عمل في التدريس لمدة خمس سنوات ثم واصل دراسته في الجامعة الوطنية الماليزية فحصل على الليسانس سنة ١٩٧٨م، والماجستير سنة ١٩٨٠م ثم الدكتوراه من الجامعة نفسها سنة ١٩٩٠م، لديه اهتمامات بكتابة القصص والروايات، وله كتابات علمية ونقدية في الأدب الحديث ونقده.
- ^{١٧} Mutiara Sastera Melayu Traditional, Penyelenggara: Majlis Peperiksaan Malaysia, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2003, p272.
- ^{١٨} هو شاعر صوفي مشهور في العالم الملايوي (- ١٦٠٧م)، ولد في قرية "فنبور" إحدى المراكز الدينية في "أجيه" آنذاك. سافر إلى بلاد عديدة طلباً للعلم إلى أن وصل إلى الهند والفرس والبلاد العربية، وكان عالماً بالفقه والفلسفة والتصوف والمنطق والأدب. من أشعاره المشهورة: "Syair burung pungguk, syair perahu, dagang, syair perahu", كما ألف عدة كتب ملايوية وأسماها بالعربية مثل: "شرب العاقين، وأسرار العارفين، والمنتهي".
- ^{١٩} Harun Mat Piah, et.al. Kesusasteraan Melayu Tradisional. Cet. kedua, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2000, pp19-20.
- ^{٢٠} Mana Sikana. Sastera Melayu Klasik: Warisan Keemasan. Singapura: Pustaka Nasional PTE LTD., t.t, p234.
- ^{٢١} نوع من الشعر الملايوي الأصيل، ويتكون في الغالب من أربعة أسطر في مقطع شعري واحد، السطران الأول والثاني يمثلان الإيحاء، والسطران الأخيران يوضحان المعنى المقصود المراد إيصاله إلى المجتمع، ومن أشهر أنواع "قنتون" هو ما يتكون من أربعة أسطر، ويتحد السطر الأول والثالث في قافية واحدة، والسطر الثاني والرابع بقافية أخرى.
- ^{٢٢} Dipetik dari : Mutiara Sastera Melayu Traditional, Penyelenggara: Majlis Peperiksaan Malaysia, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2003, p 284
- ^{٢٣} Glosari Istilah Kesusasteraan. Penyelenggara: Safain Husain et al. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1988, p
- ^{٢٤} <http://penyair.wordpress.com/category/a-samad-said> (5 November 2007 6.13pm)
- ^{٢٥} Sumber asal: Md. Ali Bachik (Iladam). 1989. Himpunan Puisi Klasik. Shah Alam: Marwilis Publisher. Dipetik dari Mutiara Sastera Melayu Traditional, Penyelenggara: Majlis Peperiksaan Malaysia, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2003, p 328
- ^{٢٦} مؤلف كتاب تاج السلاطين، اختلف في أصل كاتبه بخاري الجوهري، وقيل إنه من تجار الجواهر القادمين من بخارى. وقيل أيضاً إنه من أبناء جوهر، والأرجح أنه من جوهر بالنظر إلى كلمة "الجوهري" نسبة إلى

"جوهراً" كما فعل غيره من العلماء والكتاب مثل الشيخ داود بن عبد الله الفطاني، نسبة إلى "فطاني"، وهي العادة المألوفة في ذلك الوقت.

²⁷ تاج السلاطين (١٦٠٣م)، وضع الكتاب أصلاً ليكون مرشداً للسلاطين. يتضمن الكتاب عناصر ثقافات عربية فارسية كثيرة مثل المثنويات، والرباعيات وبعض أسماء حكايات فارسية مثل أخبار الملوك ومنهاج السلاطين، والكتاب يتكون من أربعة وعشرين فصلاً.

²⁸ Sumber asal: Khalid M. Hussain (peny.), 1996, Karangan Bukhari al-Jauhari , Tajus Salatin. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka. Dipetik dari Mutiara Sastera Melayu Traditional, Penyelenggara: Majlis Peperiksaan Malaysia, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2003, p 325.

²⁹ Ibid., p 331.

³⁰ Ibid., p 339.

³¹ Ibid., p 334.

The impact of self-efficacy, experience, curriculum and assessment on subject difficulty when studying Arabic Language: Teachers' Perspective

Mahmud Abd Wahab

Institute of Education
International Islamic University Malaysia

Nik Hanan Mustapha

Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences
International Islamic University Malaysia

Nadwah Daud

Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences
International Islamic University Malaysia

Nik Farhan Mustapha

Faculty of Modern Languages and Communication
University Putra Malaysia

Lubna Abd Rahman

Faculty of Major Languages
Islamic Sciences University of Malaysia

Introduction

Learning language has always been an interesting subject of research. In Malaysia learning Arabic language is made further interesting as it comes after Malay and English which are the first and second language taught in schools. Therefore, students learning Arabic language as third language have found that it is even more difficult. Although there are many factors that may contribute to the learning difficulties, this study will concentrate on the teachers' perspective with regards to factors such as self-efficacy, curriculum, assessment as well as teachers' experience in influencing the difficulties in learning Arabic language

The issue of Arabic language difficulty has long been ignored by history. It has been seriously discussed among the Arabs themselves in which Taha Hussein (1938) made the first effort to reform Arabic grammar, albeit through secularized methodology. He called for the simplification of Arabic grammar rules and writing for the sake of education in the Arab world. Although the issue regarding the matter among Arabs is basically formed of diglossic situation between *fusĥa* (formal writing form of Arabic) and the colloquial, this can be seen as a legitimate

indicator of Arabic language difficulty as far as Arabic linguistic structure is concerned. His idea was later implemented by Öayf (1982) in his book, *'Reforming the Grammar'*.

Maamouri (1998) found that vocal structure is strongly related to lexical structure. The complicated Arabic linguistic structure has been of special concern by various grammar schools of thought. But no specific area of Arabic grammar has been identified to be responsible for the failure of Arabic language education among Arabs themselves.

The issue of language difficulty falls under the umbrella of learning anxiety among second language (L2) learners. Horwitz (1988) has firstly developed a systematic inventory for Beliefs about Language Learning (BALLI) mainly to assess student opinions on issues and controversies related to language learning. Among major areas covered in the study is language learning difficulty. The study was among English speakers learning other languages. Comparatively, the study found that Spanish is relatively easy for English speaker.

According to Banya and Cheng (1997), previous language learning experience was a factor that would influence positively the second language learning. In a study focusing on comparing teacher and student belief across culture, they found that being exposed to the second language culture and possessing the language fluency might be a help in easing second language learning.

Garthercole, Willis, Emslie & Baddeley (1992)'s study also indicated that learner's phonological memory associates well with his vocabulary knowledge (see Swanson, Sáez, Gerber and Leafstedt, 2004), which means if the learner possess great ability in memorizing huge amount of vocabularies in target language, comparatively, the learner would find the second language less difficult.

Self-efficacy

Bandura (1986) defined self-efficacy as one's own belief of his own capabilities in accomplishing a particular task (p.391). It is an individual cognitive process in estimating his abilities and organizing them in performing specific task. In teaching context, teacher self-efficacy can be defined as teachers' beliefs and confidence of their capabilities in performing teaching tasks and coordinating them to enhance students achievement (Bandura, 1977; Gibson & Dembo, 1984) In other words, if teachers believe that their teaching will be effective in different aspects, positive results on part of the students will likely to occur in terms of achievement, motivation and sense of efficacy.

Bandura (1997) theoretical framework of self efficacy consists of two cognitive aspects were outlined: outcome expectations and efficacy expectations. The former describes an individual judgement about a certain behavior which will affect the accomplished goal, while the latter refers to individual judgement of his own abilities in accomplishing the goal. His framework was then applied in the educational context by Ashton and Webb (1986), and Gibson and Dembo (1984)

with new terms; teaching efficacy refers to outcome expectations and personal efficacy refers to efficacy expectations. However, a study by Woolfolk and Hoy (1990) revealed that the term teaching efficacy did not represent the concept of outcome expectations as proposed by Bandura. They found that teaching efficacy according to the two previous studies did not really measure teachers' belief of the result of their preferred instructional task. Rather, it is much the same as Bandura's efficacy expectation which focused on teachers' belief of their ability in carrying out the instructional task. Woolfolk and Hoy (1990) then outlined three aspects of teacher efficacy based on the revised items: teaching efficacy and another two aspects of personal efficacy in relation to students' positive performance and negative.

Research proved that high efficacy teachers influence students achievement (Gibson & Dembo; 1984; Ross, 1992; Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006), and are more willing to implement innovation in their instructional design (Stein & Wang 1988; Ghaith & Yaghi, 1997). They also do not pay great attention to petty errors which might slow down the learning process (Ashton & Webb, 1986; Tournaki & Podell, 2005) and are more willing to negotiate their negative perceptions towards their students (Tournaki & Podell, 2005). Besides that, teachers with high self-efficacy manage to adopt humanistic approach in controlling their students and managing the class (Woolfolk & Hoy, 1990), more committed in teaching (Coladarci, 1992; Wolters & Daugherty, 2007) and more willing to implement cooperative learning method (Ghaith & Yaghi, 1997). However, long experience in teaching did not seem to boost self-efficacy among teachers (Guskey & Passaro, 1994; Ghaith & Yaghi, 1997) although latest finding did confirm that some aspects of teachers' sense of efficacy were highly associated with teaching experience (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2002; Wolters & Daugherty, 2007).

Curriculum

In Malaysia, the national curriculum, a uniform or centralized system of education in both primary and secondary schools which is known as Integrated Curriculum for Primary School (KBSR) and Integrated Curriculum for Secondary School (KBSM) has been established in schools. Common centralized assessment and examination at the end of the respective periods of schooling are also being practiced. In terms of curriculum development, the Ministry of Education through its Curriculum Development Centre (CDC) is responsible for the curriculum implementation in schools. Teachers are curriculum implementers and they have to carry out their teaching activities based on the curriculum and syllabus provided by the CDC (Zamrus A.R & Mokelas A, n.d). This standardization of curriculum is important because of the large number of schools and students. It is also necessary to ensure the curriculum philosophy and education objectives are to be achieved.

The Islamic Education and Moral Division, Ministry of Education (JAPIM) is given the responsibilities to design the content of the Arabic language

curriculum which includes 4 language skills: listening, speaking, reading and writing. Therefore, in Arabic Language in the Integrated Curriculum for Primary and Secondary School (*KBSR* and *KBSM*), four skills are emphasized as the main contents of the curriculum. However, this curriculum focuses more on communicative activities. Besides that, other language aspects are also being included such as vocabularies, sound system, grammar (syntax), morphology, idioms and proverbs to increase the students' understanding and proficiency (JAPIM, n.d). Since curriculum play an important role in this research, thus our concern would be; it would be interesting to investigate the impact of curriculum on Arabic Language difficulty.

Assessment

Assessment is part of learning activities where one needs to gauge one's proficiency through certain assessment process. Assessment is defined as a process or an activity of measuring students' responses to educational tasks (Lambert & Lines, 2000; Salvia & Ysseldyke, 2001; Berry, 2003; Nitko, 2004). In many educational contexts– assessment is treated as an annual event that occurs at the end of a school year in order to assign grades for purpose of certification or promoting students to the next level. Therefore, several issues are raised and discussed that lead to the suggestion of the 'right form' of assessment. This alternative assessment is often intended to motivate students and stimulate their abilities to apply a wide range of knowledge and skills rather than emphasizing on memorization and basic skill development (Hargreaves, Earl, & Schmidt, 2002; Stiggins, 2002). Torrance and Pryor (1998) stress that assessment must move beyond 'paper-and-pencil test'.

In the Malaysian classroom settings, students studying Arabic are assessed through two types of assessments known as formative (process-oriented) and summative (outcome-oriented), while the standardized assessments are purely focusing on summative. Starting from the year 2007, a new method of assessment has been introduced by Malaysia Examinations Syndicate for several subjects, including Arabic Language in Lower Secondary Assessment (PMR) (Lembaga Peperiksaan Malaysia, 2007). Researchers concluded that both assessments are important, therefore, the balance between the two is required (Berry, 2003).

From these observations, the present study would like to investigate the various predictor-variables (self-efficacy, curriculum, experience and assessment) that influence the criterion variable language difficulty.

Methodology

Based on the literature, this study hypothesized a model including the observed variables such as self-efficacy, curriculum, assessment, teachers' experience and subject difficulty. The methodology section outlines the participants, instrument, data analysis procedure and presents the stages necessary to obtain a model compatible with the hypothesized model.

Instrument

To generate the initial pool of items, studies were identified that explored factors affecting the perceived difficulty in learning Arabic language. Since there is lack of previous studies in Arabic language learning, a self-constructed item was used for this exercise. All the items have been duly validated its content by experts from the field. The research wishes to investigate the underlying factors that influence the effective teaching of Arabic Language in schools. The study also intend to validate the dimensionality of the items typically in themes such as self-efficacy; subject difficulty; teaching experiences; as well as the curriculum itself. The research is taking into account all these underlying factors from the teachers' perspectives. Data were collected using 5 main themes, where some of the themes have sub-items/themes. All the items were constructed by using 7 Likert Scales which indicates point 1 = Strongly Disagree; 2 = Somewhat Disagree; 3 = Disagree; 4 = Neutral; 5 = Somewhat agree; 6 = Agree and 7 = Strongly Agree respectively. Method of the research is by way of a survey questionnaires of 50 items coupled with some demographic data.

Participant

The study managed to gather 106 participants by convenient sampling where they attended an Arabic colloquium at International Islamic University Malaysia. They are the Arabic language teachers from various secondary schools in peninsular Malaysia as well as teachers undergoing in-service training at International Islamic University Malaysia. Out of 106 participants, 25 (23.6%) were male and 81 (76.4%) were female. Their age range from 25 to 51 years old where majority range from 30 to 35 years old (58%). Their academic qualification were mainly graduates teachers; bachelor degree (67.9%), Master degree (3.8%) and diploma (28.3%).

Data Analysis Procedure

The analysis used is Principal Component Analysis (PCA) where varimax rotation was conducted to determine the construct validity of the data collected from the teachers. The analysis adopted an exploratory approach where no assumed structure is to be confirmed. This is a data reduction technique used to determine if there is a smaller number of underlying dimensions which account for the major sources of variation in the teachers' responses.

In order to analyze the hypothesized model, multivariate data analysis is employed. Hair, Anderson, Thatham and Black (1998) explained that multivariate data analysis seems to be the prominent tool in today's educational research. Statistician Hardyck & Petronovich (1976) affirmed this to be the future trend coupled with other advance modeling techniques. In arriving to the conclusion, the study undertook a confirmatory factor analysis using AMOS – Analysis of Moment Structure – a model-fitting program (Arbuckle, 1989, 1999). The program could assess a full structural equation modeling (SEM) that serves as a tool to validate the underlying structures of

the hypothesized model. In other words, SEM is a technique that combines both the features of multiple regressions and factor analysis, which enable the study not only to assess the complex interrelated dependent relationships but simultaneously incorporates the effects of measurement error on the structural variables.

To assess the fit of the path model the analysis relied on a number of descriptive fit indices, which includes the 1) minimum value of the discrepancy between the observed data and the hypothesized model divided by degrees of freedom (CMIN/df); 2) comparative fit index (CFI); 3) Tucker-Lewis Index (TLI) and 4) root-mean-square error of approximation (RMSEA). Arbuckle and Wothke (1999) pointed out that CMIN/df with the value of between 2 and 5 is considered acceptable. Second, the possible value of CFI, TLI ranges from zero to 1, with the value close to one demonstrating a good fit. Finally, a value of RMSEA of 0.8 or less shows a reasonable error of estimation.

Analysis

The analysis takes into account 2 major steps i.e. principal component analysis and structural equation modeling of path modeling approach.

Principal Component Analysis

In assessing assumptions for correlated variables in the initial solution, three tests were conducted. First, for **Bartlett's Test for Sphericity**, it was found that $\chi^2 (106) = 1719.1, p = .001$. The result shows statistically significant correlation among items.

Secondly, the overall **Keiser-Meyer-Olkin (KMO)** measure of sampling adequacy was 0.655, demonstrating that the sample was sufficient to support PCA and since it is within the range 0.7, it shows that there was good correlation among the items.

KMO and Bartlett's Test

| | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | .655 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 1719.069 |
| | df | 300 |
| | Sig. | .000 |

Next, the measure of **Communality** of items (see table 2) indicates that a majority of scores are 0.50 and greater. The results demonstrates that all individual items were greater than 0.5. They ranged from 0.583 and 0.869. This shows that all or most of the items were clearly constructed and proved that the items do not confused the respondents (teachers) or found to be 'double-barrel' questions.

Communalities

| | Initial | Extraction |
|-----|---------|------------|
| Q1 | 1.000 | .752 |
| Q2 | 1.000 | .869 |
| Q3 | 1.000 | .755 |
| Q4 | 1.000 | .845 |
| Q5 | 1.000 | .740 |
| Q6 | 1.000 | .698 |
| Q7 | 1.000 | .689 |
| Q8 | 1.000 | .627 |
| Q9 | 1.000 | .729 |
| Q10 | 1.000 | .822 |
| Q11 | 1.000 | .737 |
| Q12 | 1.000 | .689 |
| Q13 | 1.000 | .799 |
| Q14 | 1.000 | .771 |
| Q22 | 1.000 | .799 |
| Q23 | 1.000 | .773 |
| Q24 | 1.000 | .740 |
| Q26 | 1.000 | .677 |
| Q27 | 1.000 | .856 |
| Q28 | 1.000 | .777 |
| Q37 | 1.000 | .583 |
| Q38 | 1.000 | .586 |
| Q39 | 1.000 | .688 |
| Q40 | 1.000 | .760 |
| Q42 | 1.000 | .701 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

There are four factors with eigenvalues greater than or equal to one were derived which accounted for about 52.0% of the total variance. Out of seven factors generated, only *four factors* were retained for further analysis as the other factors either have weak loading less than 0.40 or do not comprise of four or more items.

The *first factor* is labeled as **Self-efficacy**, while the *second factor* is labeled as **Curriculum**. The *third factor* is labeled as **Subject Difficulty** and the *forth factor* is labeled as **Assessment**. These four factors consist of 22 items altogether which retained for further analysis which accounted for modest 51.9% from the total variance explained.

The **first rotated factor** comprises of seven items, which accounts for **19.0%** of the variance explained. This variable was intended to draw information about *the teachers' confidence level in teaching and mastering the Arabic Language* in schools. The items in this factor are as follows:

Factor 1 Self-Efficacy Factor

1. I am confident that I can master Arabic Language;

Loading

0.810

| | |
|---|-------|
| 2. I can teach Arabic Language effectively; | 0.904 |
| 3. I believe that my students can follow my teaching; | 0.855 |
| 4. I have the ability to deliver my lesson efficiently; | 0.913 |
| 5. I have the ability to make the lesson interesting; | 0.833 |
| 6. I can read and write in Arabic fluently; | 0.781 |
| 7. Considering the difficulty of the subject, I am confident that students can understand the lesson that I taught; | 0.672 |

The **second factor** consists of six items which accounts for **12.8%** of the total variance explained. This variable was intended to draw information about *the curriculum of Arabic Language*. The items cover the different aspects of the curriculum such as scope, vocabulary, tenses, present needs and pedagogy. The items in this factor are as follows:

Factor 2 Curriculum

| | |
|--|-------|
| 1. Curriculum given by MOE does not meet the present demand; | 0.678 |
| 2. Scope of curriculum is too wide to cover; | 0.796 |
| 3. Time allocated is not enough for effective teaching; | 0.805 |
| 4. Curriculum does not align to daily communication skills; | 0.547 |
| 5. Assessment is done not according to curriculum; | 0.542 |

The **third factor** is labeled as *subject difficulty* which comprises of six items. These items are an amount of **10.4%** of variance explained. The items were primarily focus on the students' inability to master the language and found it to be difficult. The six items of prior knowledge and skills are:

| Factor 3 Subject Difficulty Factor | <u>Loading</u> |
|--|-----------------------|
| 1. Arabic Language is a difficult subject; | 0.600 |
| 2. Student cannot master the language as they unable to master the vocabulary; | 0.752 |
| 3. Student have difficulty in the verbs and tenses; | 0.869 |
| 4. Subject is seldom used and unknown to the local community; | 0.635 |

The **fourth factor** is *Testing and Measurement (Assessment)*. In this factor there were five items altogether which constitute how testing and measurement is done specially for Arabic Language. The amount of variance explained is **8.7%**. These items refer to how assessments on language proficiency are being done; the focus as well as the grading. The items in this factor are as follows.

| Factor 4 Testing and Measurement Factor | <u>Loading</u> |
|--|-----------------------|
| 1.. Assessment tends to concentrate on writing skills; | 0.598 |
| 2. Pedagogy is align to assessment; | 0.597 |
| 3. MOE and school are too concern with achieving high | |

- grades; 0.685
 4. Assessment needs to be revamped; 0.688

Table : Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | Percent Of Variance | Rotated Sum Sq. Loading of Variance | Cumulative Percent |
|-----------|---------------------|---------------------|-------------------------------------|--------------------|
| Valid 1 | 5.985 | 23.9 | 20.194 | 20.194 |
| 2 | 5.221 | 20.9 | 12.773 | 32.968 |
| 3 | 2.077 | 8.3 | 10.366 | 43.334 |
| 4 | 1.534 | 6.1 | 8.638 | 51.996 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

In order to test the validity of those factors Cronbach alpha were tested for all of the items contained in a particular factor. **Cronbach's alpha** is the most common form of internal consistency reliability coefficient. By convention, a lenient cut-off of 0.60 is common in exploratory research. The first factor which was labeled as *Self-efficacy* has alpha reading of 0.9243 the second which is labeled *Curriculum* as has alpha reading of 0.8085, the third factor labeled as *Difficulty of the Subject* has alpha reading of 0.7643 and finally the fourth factor labeled as *Testing and Measurement(Assessment)* has alpha reading of 0.7167. Based on the convention, all four factors are statistically reliable to be named as factors to be considered in this research.

STRUCTURED EQUATION MODELLING

Structural equation modeling (SEM) is a statistical methodology that takes confirmatory (i.e. hypothesis testing) approach to the analysis of a structural theory bearing in some phenomenon. It conveys two important aspects of the procedure;

- the causal processes under study are represented by a series of structural (i.e. regression equations) and
- these structural relations can be modeled pictorially to enable a clearer conceptualization of the theory under study.

The result extracted from the factor analysis gives us some indication on how the model would look like. The path analysis is used by using AMOS data-fitting program (Arbuckle & Wothke, 1999), to support the relationships. The study takes the approach of Confirmatory Factor Analysis confirming the Principal Component Analysis.

To measure the hypothesized model, the data are exposed to AMOS 4.0, a data-fitting program (Arbuckle & Wothke, 1995). The program adopted the maximum likelihood estimation in generating estimates of the full-fledged SEM. In addition, since the program analyzed covariance matrices, the estimation procedure satisfied the underlying statistical distribution theory, thereby yielding estimates of desirable properties.

Once the model had been estimated, a set of measures to evaluate the goodness of fit of the model. The measures, guided by the conventionally accepted criteria for deciding what constitutes good fit, assessed the 1) consistency of the hypothesized model with the empirical data 2) explanation of variability 3) reasonableness of the estimates and 4) simplicity (parsimony) of the estimated models.

The consistency of the model with the data was determined using various measures that reflect the overall fit. A “reject” decision indicates that the hypothesized model lack fit; thus the model is somewhat inconsistent with the data. On the other hand, the “fail to reject” decision suggests that the model fits the data.

The hypothesized model (CFA model) is shown below:

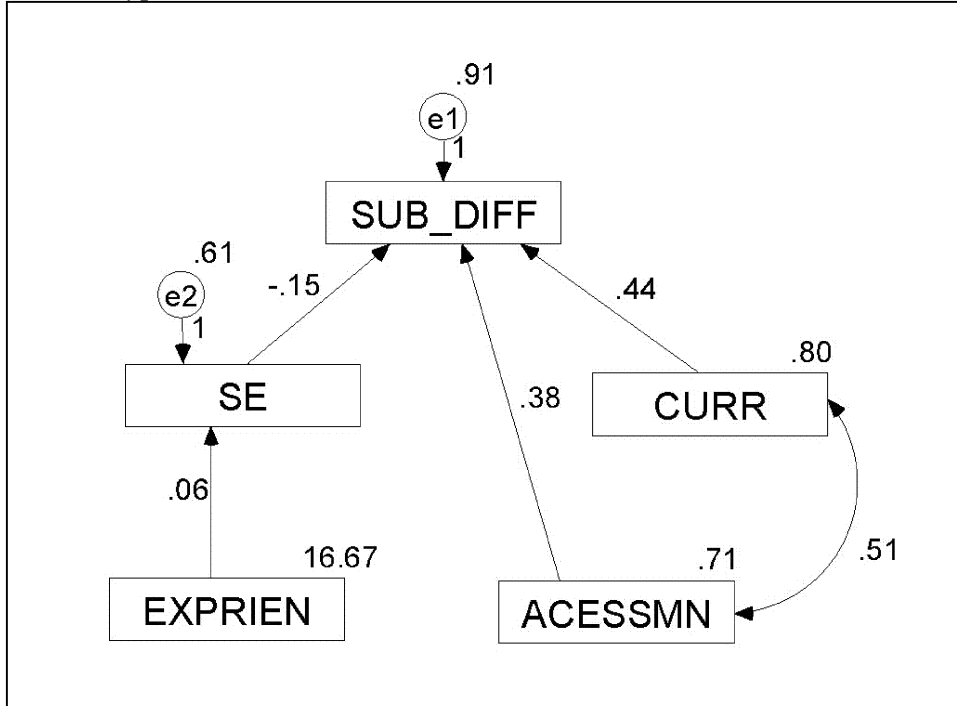


Figure 1: The relationship between experience, self-efficacy, curriculum and subject difficulty when teaching Arabic Language in schools

As seen from the model and the path coefficient, two dominant predictors namely *Curriculum & ICT* and *Assessment*. While examining the Assessment which contributed 38% of the impact towards subject difficulties; the path coefficient of relating the curriculum ICT when learning Arabic language contributed 38% to subject difficulties.

The path coefficient of the psychological factor self-efficacy shows an interesting finding. Although experience plays a positive impact vis-à-vis the higher the age the higher the self-efficacy, a negative impact (-0.15) was seen

between self-efficacy and subject difficulty. This shows that the higher the self-efficacy the teachers are, less difficult the subject is.

The teachers' confidence level (Self-efficacy) plays an important factor in this process of learning the Arabic Language. The double-headed arrow in the hypothesized model shows the covariance between the Assessment and Curriculum factors.

Specifically, the analysis found statistically significant path coefficients, implying the following causal links:

1. A curriculum has a positive impact on the difficulty of learning Arabic Language in schools. It has a positive contributing factor in teaching and learning the subject.
2. Testing and Measurement (Assessment) also have a strong positive impact on difficulty in learning the subject. Significant positive contributing factor shows that Assessment is an important factor in this study.
3. The study takes into account the relationship between teachers' age and psychological factor – self-efficacy. It shows an interesting findings; although experience have a marginal positive impact on self-efficacy, a negative impact shows that having high self-efficacy lowers the difficulty level when teaching the subject.
4. The study takes into account the relationship between Assessment and Curriculum and found that they are positively co-related and statistically significant covariance coefficient at 0.51.
5. The model has to undergo certain overall fit indices and the model can only be considered as acceptable when Adjusted Goodness of Fit Indexes (AGFI) and Tucker & Lewis Index is higher than 0.9. (Tucker & Lewis; 1973) The other measure for acceptable path model is the Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) is considered significant when the reading shows less than 0.10. (Kelloway, 1998; Rigdon, 1996)

| <u>Fit Measures</u> | <u>Default Model</u> | <u>Recommended Index</u> |
|---------------------|----------------------|--------------------------|
| Adjusted GFI | 0.91 | > 0.90 |
| Tucker-lewis Index | 0.94 | > 0.90 |
| RMSEA | 0.02 | < 0.10 |

The SEM estimated the hypothesized model of Arabic language difficulty resulted in all measures of fit indexed of the adequacy of a model. The test of overall fit failed to reject the hypothesized model. In addition, the other overall fit indices (CMIN/df = 2.205, $p = 0.30$) supported the adequacy of overall fit of the model and are free from offending estimates.

Conclusion

The results of the study offered adequate representation of a commonality in meaning shared by the items; there are ample supports for construct-related

validity of subject difficulties are significantly related to the curriculum and assessment construct when it comes to the learning of Arabic Language courses. The calibrated items would be useful as it gives an explanation on which factors contributed to the difficulty in learning and teaching Arabic Language in schools. Finally the findings contribute to the explanation of teachers' self-efficacy and experiences(indirect impact) does have an impact when it comes to their teaching and learning process especially when it comes to non-native speaking language like Arabic Language.

The research has established relationship between the variables and improvement need to be done at Ministry level as far as curriculum and assessment. Further research is recommended on the training need analysis for the teachers as well as the pedagogical approach in teaching Arabic language which would benefit the non-Arabic speaking communities who wish to learn Arabic language.

References

- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banya, K. & Cheng, M.H. (1997). Beliefs about Foreign Language Learning: A Study of Beliefs of Teachers' and Students' Cross Cultural Settings. Paper presented at the 31st Annual TESOL Convention. USA:Orlando, Florida. Retrieved July 25 from EDRS database.
- Berry, R. (2003). Alternative assessment and assessment for learning. Paper presented at 29th International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference. UK: Manchester.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Öayf, S. (1982). *Tajdid al-Nahw*. Cairo: Dar al-Ma'Érif.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hair, Joe F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Fifth Edition. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Hardyck, C., & Petrinovich, L. (1976). Trends in Analysing; Reducing Urinary Tract Infections in Catheterized Patients. *Ostomy/Wound Management*.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Education Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Horwitz, E.K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Hussein, Taha. (1957). Al lughah al fushah wa ta'lim al sya'b. In MMAD (Cairo Academy Reports). Vol. 32, 44-56.
- JAPIM. (n.d). Bahasa Arab KBSM. Retrieved September 20, 2007, from http://www.japim.edu.my/bkpim/bakbsm_bm.htm
- Kelloway, E.K. (1998). *Using LISREL for Structural Equation Modeling*. CA: SAGE Publications.
- Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding assessment; purposes, perceptions, practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Lembaga Peperiksaan Malaysia. (2007). *Pekeliling Penilaian Menengah Rendah 2007: Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS)*. Kuala Lumpur.
- Maamouri, M. (1998). Language Education and Human Development: Arabic Diglossia and its Impact on the Quality of Education in the Arab Region. Paper presented at the Mediterranean Development Forum. Morocco: Marrakech.

- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessment of students*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Powell, J.P. (1981). Helping and hindering learning. *Higher Education*, 10, 103-117.
- Rigdon, E. (1996). "CFI vs. RMSEA: A Comparison of Two Fit Indices for Structural Equation Modeling," *Structural Equation Modeling*, 3 (4), 369-79.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J.E. (2001). *Assessment*. Boston: Houghton Mifflin.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Swanson, H.L., Sáez, L., Gerber, M., & Leafstedt, J. (2004). Literacy and Cognitive Functioning in Bilingual and Nonbilingual Children at or Not at Risk for Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 3-18.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning, and assessment in the classroom*. United Kingdom: OU Press.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Los Angeles.
- Tucker, L.R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Woolfolk-Hoy, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Zamrus A.R & Mokelas A. (n.d.) *Malaysia: curriculum planning, development and reform*. Retrieved July 12, 2007, from <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Asia%20Networkpdf/ndrepmy.pdf>

The Role of Arabic for Religious Purposes (ARP) In The Spiritual Development of Muslim Professionals

Anzaruddin Ahmad

Faculty of Modern Languages And Communication
Universiti Putra Malaysia (UPM)

Introduction

No one can deny the fact that the Western-Christian ways of life and the Orientalists' thought have very much influenced the life of some of our Muslim professionals (MPs), especially those graduated from Western institutions of higher learning. As a result, not only their social being but also their religious life has been affected by both aspects.

For example, the Christians in the West read the Bible in English since they are unable to understand the original Bible in Assyriac (al-lughah al-Suryaniyah). The same thing happens to the MPs who have become comfortable with simply relying on the English-translated version of the Qur'an and the Prophetic traditions. It is undeniable that translations in English sometimes are more accurate than those in Malay. But is it sufficient only to depend upon translations? Moreover, direct translation of the Qur'an is not possible, since so much of the potency and luxury of the Qur'anic words and their meanings which are inextricably linked with the Arabic language are lost either in English or in Malay.

With their supreme God-granted intelligence the MPs must strive as hard as possible to understand the words of Allah in the form in which they were sent down, as well as to understand the words of Rasulullah s.a.w. in the form in which they were uttered. To put it differently, mastering Arabic is the key to understand Islamic teachings through the Qur'an and the Prophetic traditions ?

The same thing goes to some MPs whose thoughts have been shaped by various concepts introduced by the Orientalists. They even see many religious things based on the perspective of these Orientalists. Due to the fact that most of the Orientalists' writings are published in English, the MPs are the one who are the most influenced by the Orientalists.

The main objective of the Orientalists is to control the mind of the Muslims by getting rid off the threat that they believe come from the Muslim ummah. Once they achieve this objective, the Muslim ummah will automatically be unable to challenge the Western hegemony / domination (Manzoor, 1987 : 33-49). In order to achieve this objective, the Orientalists have tried to tear the Arab Muslims from their Arabic language and the Qur'an, because they know they will never be able

to overpower the Muslims as long as they hold to the Qur'an. Therefore they must make every effort to make sure that the Arabic Qur'an be removed from the Muslims' midst.

As for the non-Arab Muslims, the Orientalists have been trying to confuse the thinking of the Muslim ummah by indoctrinating doubts about the authenticity and the authority of the Qur'an and the Prophetic traditions. They also try to fabricate and falsify the history of Rasulallah s.a.w. Beside that, the Orientalists have also attempted to isolate the Muslim ummah from the Qur'anic and the Prophetic teachings (Al-Siba'iy, 1999 : 19-27).

For instance, some of the Orientalists who are also Christian missionaries have been using the issue of secularism (separation between religious and worldly matters) to create doubts among the Muslim ummah. Secularism has been used as an effective weapon to create a long lasting polemic until today. The influence of the Orientalists has been very significant up to the level that the MPs have lost their confidence in the Islamic teachings. The most frightening fact is that they have not realized that they have been used by the Orientalists.

One of the main reasons is that most of the MPs are Arabic illiterate. Therefore, they are unable to understand neither the message of the Qur'an nor the teachings of the Prophetic traditions in its fuller form. Definitely this situation is a great disappointment for the Muslim ummah. If MPs have quite an understanding of the Arabic language, they will certainly not undermine the teachings of the Qur'an and the Prophetic traditions. For example in the area of education, the concept of dualism introduced by the colonial powers has detached the spiritual component of the MPs from its physical part. As a result, the Muslim ummah is left with an educational system that no longer has the spirit of Islam.

Several Observations On Arabic In Malaysia

There are several important things that the author will discuss here as an early observation on Arabic in Malaysia. This include :-

a) Arabic Being An Exclusive Language

The popular belief now is that Arabic language program is meant only for those from religious schools. This has resulted in Arabic being monopolized exclusively by those with religious-Arabic educational background. As a result, MPs who did not undergo the same educational background will never get the same opportunity to learn the language. If any, the program offered is not in accordance with the need of the MPs.

The question here is how MPs can embark on intensive learning of the Qur'an and the Prophetic traditions while their attitude and motivation to learn ARP are still stuck at the unsatisfactory level ? Therefore, efforts that can generate interest and awareness among MPs to start learning ARP need to be implemented as soon as possible.

In this case, it is hoped that some MPs who have mastered Arabic can come forward to give constructive suggestion. It is even better if those successful MPs

can join in to help develop the ARP module. Perhaps the module will be more practical and relevant to the special characteristics possessed by MPs.

b) The MPs' Urgency Towards Arabic

Based on the author's experience and observation, most MPs that did not get formal education in Islamic-Arabic studies are really in need of Islamic sciences since in their career and social life, they are faced with many questions that require answers from the Islamic rulings. Without sufficient understanding of this Islamic legal aspect, surely MPs will make many mistakes in their relation with Allah and His creatures. Thus, the author believes the MPs are really in need of sciences directly related to the Qur'an and the Prophetic traditions revealed and rendered in Arabic.

MPs who do not master the Arabic language usually face various problems whenever they study the Qur'an and the Prophetic traditions. This is because the relationship between Arabic and Islam is like the relationship between the means and the objective (Khalid Ahmad, 2003 : 1). Therefore, it is impossible to be able to understand the Qur'an and the Prophetic traditions accurately without first mastering the Arabic language that has been chosen by Allah as the means (Husain & Ashraf, 1989 : 150).

Knowledge about Arabic among MPs will at least improve their sense of closeness to Allah s.w.t. whenever they do their worshipping. This is because Arabic is the religious language used in the daily rituals of every Muslim (al-Faruqi, 1986 : 21). For example, in every daily prayers (solat), all Qur'anic verses, supplications, and praises must be uttered in Arabic (Ahmad Isa 'Asyur, 1979 : 92). In other acts of worship like supplications, the importance of Arabic is also urgent since it is highly recommendable for someone who want to supplicate to make it in Arabic, provided that he understands it. On top of that, the probability of getting his request is higher because he knows what he asks for.

The definition of ARP

Since the last two decades, Arabic for Specific Purposes (ASP) has been regarded as an approach to teaching Arabic as a second or foreign language for use in specific fields, and in a clearly specified time period. It is specially designed to meet the specified requirements of generally grown-up or more matured learners who have common Arabic language learning goals and needs (Anzaruddin, 2004 : 12).

In spite of its being learner-centered in which the learners will be one of the focuses of the learning process, ASP is also learning-centered. This implies taking into considerations the needs and expectations of all parties involved in the learning process when designing courses, developing teaching materials, and selecting methodology (Ahmad, 2004 : 12 & 13).

As mentioned earlier, among the characteristics of ASP is its focus on certain areas with specific language register. The duration of the course is usually more limited since the students are busy career adults. Another thing is that, those who

follow this ASP course only want to learn Arabic as a second language - without having any intention to be experts in all branches of Arabic sciences. In other words, they still want to continue their careers as engineers or medical doctors and at the same time able to master Arabic especially for the purpose of understanding the Qur'an and the Prophetic traditions. This is what we mean by Arabic For Religious Purpose (ARP), which is one of the branches of ASP (Anzaruddin, 2004 : 12 & 13).

Thus the development of any ARP-based curriculum will take into consideration the characteristics, the needs and the expectations of various parties involved in the process of learning and teaching. Thus the Needs Analysis (NA), including the Attitudinal and Motivational Analysis (AMA) of the Arabic language will be carried out before any course is conducted. Inputs from NA and AMA will be taken as guidance to list down the learning objectives of the students'. All these inputs are really needed to avoid disagreement between the need, attitude and motivation of the students and their learning objectives (Anzaruddin, 2004 : 13).

To put it differently, ARP does not only refer to teaching and translating technical terminologies and texts, but it also take into consideration the psycho-social characteristics of the students and their language needs. This is very significant in creating positive attitude and high motivation among students to learn Arabic.

The definition of Professionals

Traditionally, professionals are individuals trained in various high status professions. These professionals hold high reputation in the areas where their occupations and functions are highly appreciated. They have succeeded in developing certain characteristics based on certain work ethics and special rules related to their professions, and have given various contributions to the society (Maimunah Ismail, 1999 : 236).

In the statistics of professional bodies in the Peninsular of Malaysia, there are nine (9) types of occupations put under the categorization of professionals. These include accountants, lawyers, doctors, veterinary doctors, dentists, engineers, surveyors, plan drawers, and architects (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2000 : 17).

Muslim Professionals As The Agent Of Growth And Development

For ages, professionals have always been regarded as models by the general public due to their respectable positions as experts in a range of professional areas. They are the important agents who put 'colours' in the life of the general public. As a consequence, most ideas of reform that they bring forward usually will be much easier to be accepted by other members of the general public.

Talking about human resource development in any Muslim country like Malaysia, grooming the MPs should be the main focus since they are among the main development agents. Islamic human resource development programs must equip these professionals with qualities that will enable them to carry out

development. The training programs must be able to prepare these professionals mentally as well as spiritually.

First of all, the MPs need to develop the culture of internalizing the Qur'an and the Prophetic traditions in themselves, before being able to spread it to others. For that purpose they must embark as soon as possible on learning ARP, the Qur'an, and the Prophetic traditions with the aim of improving their effectiveness as leaders of the general public. In other words, the MPs themselves must equip themselves before they become the leaders or the spokesmen of the Muslim ummah.

Since most of the MPs do not realize their social responsibility towards the general public, they need to be awakened from their long sleep. The MPs must realize that they are burdened with a very task as vicegerent to govern the world. With this awareness, it is hoped that they will start striving to learn and to master ARP, and be able to understand the Qur'an, and the Prophetic traditions. They must be aware that the success of development in Malaysia will be very much dependent on them.

Social Responsibility of the MPs

In terms of responsibility, definitely every individual Muslim has his/her own responsibility, although it might be different from one individual to another in terms of its form and degree. For educated Muslims especially those holding professional positions, certainly the form and degree of their responsibilities will be very much bigger than those who are less educated or those who do not hold high positions. The MPs need to carry out their responsibility as best as possible. By doing this, InshaAllah MPs will be grouped together with those pious Muslims who fought on the path of Allah.

Principally, the responsibility shouldered by Muslim professionals in this modern world is equal to the one fulfilled by the Prophets and the Messengers of Allah (Ali Shari'ati, 2003 : 11). For instance, MPs are burdened with heavy responsibility in disseminating the message of Islam, which include inviting all of them to learn and practice the whole package of Islamic teachings. In order to make sure that MPs propagate the true teachings Islamic, they must take Islam from its original sources - the Qur'an and the Prophetic traditions.

MPs must not be easily satisfied with the achievement of the Muslim ummah today, as long as the un-Islamic affairs still exist in their surroundings. MPs must struggle to get rid of any system that is not tally with the Islamic teachings since it is the reason behind all the religious deviations. If MPs do not have any intention to change the existing system, this shows that the true spirit of Islam has not entered into their soul.

The Dilemma Faced By The MPs

Compared to the last decade, today we have more graduates among our young Muslim generation. But, to our disappointment their cold attitude towards Islamisation programs is very apparent. After graduating from tertiary education,

most of the MPs are offered high status occupations / positions. They also have high socio-economic standard and usually socialize only with the members of their so-called elite group. Since their life is quite isolated from the less educated general public, not many people can benefit from their knowledge and skills (Ali Shari'ati, 2003 : 8).

One of the main contributing factors is the Western educational system that they have undergone. The dualistic system has failed to develop them into human beings with high Islamic moral standard. This has resulted in the decadence of their humanistic values in the middle of modern high-tech development.

The same educational system has resulted in their being confused with their future direction and always suspicious with the capability of Islamic system in solving human problems. A big portion of the problems faced by the MPs is to be attributed to personal causes. By this we mean their uncaring attitude to the problems of their Muslim brothers around them, complacency of the worldly gains that they have accomplished, and their ignorance of the duty to learn and practice the teaching of the Qur'an and the Prophetic traditions.

The statement made by one of the Malay MPs proves this matter :- "It seems that the best 'religion' (Islam) is from the Middle East and we in Malaysia will never achieve the level of faith of the Muslim ummah as what accomplished by those who are well-verse in the Arabic language". He added, "The goodness of a Muslim ummah does not depend on their understanding of Arabic or excellent Islamic history / heritage. The goodness of Islam depends directly on their understanding of Islam, comprehensive acts of worship, and spirit of Islamic culture" (M. Tajuddin, 2/4/2001).

The question is how can we possibly understand and practice Islam accurately, if we never make an effort to learn Arabic which is the Qur'anic and Prophetic language. We read the Qur'an without trying to understand the main reason of its revelation - to guide every human being so that he can always abide by the divine rules and regulations.

The author is not saying that if someone knows Arabic his faith will be elevated automatically. But we cannot deny the fact that knowing Arabic language will help improve Muslims' capability to understand the Qur'an and the Prophetic traditions. At the same time, nobody can deny that both the Qur'an and the Prophetic traditions are the main sources of reference and motivation of our faith (belief).

Suggestions To Solve Problems Faced By The MPs

In this paper, the author will come up with several suggestions that might be able to solve or at least to lessen the problems faced by the professionals :-

a) Correcting MPs' Attitude And Perception Towards Arabic Language

As mentioned earlier, students' negative attitude towards second language / foreign usually commenced from inaccurate information received from friends and the mass media. For example, negative attitude towards the second language

and the native speakers of the language will harm the language learning (Gardner & Lambert, 1972 : 104). For that reason to help MP create positive attitude and high motivation towards Arabic, it is very important they be given correct information and positive perception about the Arabic language that they will they learn and about the native speakers of Arabic.

In the learning situation, every student brings together a bunch of positive or negative attitudes towards the learning object. Many studies show that generally students with positive attitude and high motivation can gain control of a language much better than other students. And eventually these students will achieve good mastery level of the foreign language. Thus, the responsibility of teachers is "to find out which aspect of motivation is amenable to be manipulated, when, where, and how" (McDonough, 1986 : 148).

However, since learning a second / foreign language like Arabic is not an easy task, not every MP is motivated enough, or willing to spare their time and money for this purpose. Thus, in order to help students develop positive attitude and high motivation, teachers must try to reduce students' negative perception towards the Arab general public by being the cultural bridge that can connect the students with the Arab community.

b) Advantages That MPs Have In Studying Arabic

Since all MPs are adults, they in fact have several advantages in terms of learning a new language. First and foremost, their first language (mother tongue) is more fully-developed compared to that of youngsters. This reality makes them to have a broader range of vocabulary and grammatical concepts. This will greatly enhance their abilities in mastering a second / foreign language.

Noam Chomsky has a theory of a template (a system of understanding) being created in the brain, to recognize the different patterns, as language is acquired. Therefore the MPs with a well-developed use of their first language, will be able recognize similar concept (vocabulary, grammar, etc) in a second language easily. This capability will certainly make them proficient learners in Arabic.

As adults, MPs who are well based in their Malay language are better able to process language patterns logically and to understand the structures and differences between their first language and the second / foreign language. This ability will also help them boost their learning abilities.

Again as adults, MPs are usually more focused and enthusiastic students, and have the tendency to study harder. Their intelligence and memory patterns are more crystallized and mature, which allows them to think in a more organized way and to be more aware about their memory patterns.

b) Returning MPs To The Right Path

It has become a fact that the life of some MPs is far from the God-revealed guidance. They have deviated very far from the true Islamic teachings. Their way of life has not been in conformity with the Islamic teachings. In their daily life for example, the Qur'an is only 'confined' in the mosque. It seems that the Qur'anic

teachings are only applicable in daily prayers (solat), fasting, alms giving, and pilgrimage. The Qur'an that is supposed to play a very important role in the life of every Muslim is only read at the beginning of certain official functions in order to invoke the blessings of Allah s.w.t. But it is very unlucky because they only recite the Qur'an parrot fashion - without making any effort whatsoever to understanding its meaning.

Beside its ceremonial role, the MPs also look for spiritual cure from the Qur'an when they are in agony. Believe me, the Qur'an is not revealed by Allah only for these two simple reasons. It is a misfortune that the Qur'an as a great revelation is used by ignorant Muslims only as a part of Islamic rituals.

In other words, if the MPs only take the Qur'an as a reading material in order to get its rewards only, or as a rhythm to be listened to, or taken as a source of therapy only, they are still unable to understand why the Qur'an is revealed by Allah s.w.t. The MPs must realize that the Qur'an is a divine revelation that need to be implemented in terms of its teachings.

Therefore, the MPs must try hard to learn and take guidance from the Qur'an and the Prophetic traditions. However, the MPs must realize that there is no better way to understand and internalize both God-revealed sources than through learning and understanding the Arabic language itself. Thus, the MPs must be returned to the right path. They need to be given awareness about the importance of learning and mastering Arabic so that their attitude can be corrected and their motivational level towards ARP can be improved.

c) Preparing MPs To Help Strengthen The Muslim Ummah

The existing phenomenon is a proof that the Malay intellectuals are having religious crisis. To put it differently, the main reason behind their low awareness and negative attitude in deriving Islamic teachings through the Qur'an and the Prophetic traditions is their spiritual discrepancy. However, a big portion of the problems faced by the MPs is to be attributed to personal causes. By this we mean the weak and unclear ambition of the MPs, and their laziness to perform their duty towards the language of their religion.

Drastic and immediate efforts must be planned and implemented with the aim of boosting their awareness and changing their attitude. For instance, the MPs need to be exposed with Qur'anic language program that can assist them to interact with the Qur'an and make it as the main reference in their life. It is hoped that this exposure will be able to produce MPs that can really understand and able to apply the teachings of the Qur'an.

MPs who want to improve their position in the eyes of Islam must have good understanding about the teachings of the Qur'an and the Prophetic traditions. If they are only busy with their profession and do not care about Islam, it is afraid that they will make mistake in their life. It is the responsibility of every MP to make all efforts to understand the teachings of the Qur'an and the Prophetic traditions and at the same time to invite the general public to return to both of the sources. If they do not do it, the MPs have not really been using their God-

bestowed brains.

d) Combining Moral And Professional Qualities

As mentioned earlier, Western educational system has been successful in producing professional manpower that can work effectively and efficiently. But this liberal kind of education cannot guarantee the incorporation of Islamic moral values among professionals. For example, whenever a professional makes promise to abide by their professional ethics that have universal application values, the moral aspect is always ignored. If any, the moral aspect is regarded only as personal matters.

For example, in their pursuit of growth and high professionalism, the MPs have put aside the Islamic values. For example, scientists are very eager to explore anything under the sun without taking into consideration the moral and spiritual limits. Sometimes they even forget that they are also the creatures of Allah.

Indeed Islam is very much in need of the professionals' contributions. Islam also calls its followers to be professional in carrying out their tasks. But in all situations they must be steadfast to the Islamic moral value. The moral aspect must be set as a prerequisite before someone can be considered as a professional.

e) Stating Clearly the Objective of Learning Arabic

Clear understanding among the MPs of the objective of learning Arabic is very important. Once they clearly understand this objective, they will be more interested to learn. High interest will play an important role since it will help determine their success.

The MPs must be given awareness that ever since the Qur'an and the Prophetic traditions are written in Arabic, a minimum knowledge of that language has become a must. Without Arabic, believers will not be able to perform their acts of worship in the fuller sense. Therefore, Arabic language instructors need to always remind all MPs of this matter from time to time. Instructors need to ask the MPs to give full / serious attention in learning Arabic since it is a very rewarding noble act.

However, in doing that instructors must make sure that whatever the MPs learn must be relevant to their real life necessities. The reason is that as adults the MPs always want to see the logic and relevancy of every single action. Instructors must strive to enrich the contents of each lesson by importing elements that will enable the MPs to take part actively in the learning process. Not like youngsters, adult students usually want to see the benefit at the end of every lesson and that can be used immediately.

Summary

In this paper, the author has discussed the definition of professionals and matters related to them including the characteristics that the Muslim professionals (MPs) should possess, their role in developing the nation, the dilemma that they

are faced with, and ways to free them from the predicament.

Based on the author' observation, not many MPs really understand the need to master Arabic perhaps because they are less informed that Arabic is the key to the Islamic sciences including the Qur'anic sciences. There is no doubt that for a deeper understanding of the Qur'an, knowledge of the Arabic language is absolutely essential. Such knowledge can only be achieved if serious effort be taken by any Muslim all around the world.

However, we have to bear in mind that success in mastering the Arabic language can only be achieved through positive changes in value, attitude and motivation. Therefore, the author would like to call for drastic action be taken by all responsible parties in order to boost the love in Arabic language among the MPs. Systematic efforts need to be carried out as soon as possible to facilitate the MPs at least with the basic skills in understanding the Qur'anic and the Prophetic texts.

As a start, the author suggests that the MPs register themselves in short intensive courses. May Allah help us all to master the Qur'anic and Prophetic language and to aid its spread throughout the Muslim Ummah.

Bibliography

- Al-Faruqi, Ismail Raji and Al-Faruqi Lois Lamy. (1986). *The Cultural Atlas Of Islam*. New York : Macmillan Publishing Company.
- Al-Siba'i, Mustafa. (1999). *Al-Sunnah Wa Makanatuha Fi Al-Tasyri' Al-Islamiy*. Beirut, Lubnan : Al-Maktab Al-Islamiy.
- Anzaruddin Ahmad. (2004). *Arabic for Religious Purposes : A Study On Professionals' Attitudes And Motivations*. Unpublished Master's thesis, University Of Malaya.
- 'Asyur, Ahmad Isa. (1979). *Al-Fiqh Al-Muyassar Fi Al-'Ibadat Wa Al-Mu'amalat*. Cet. Ke-4. Kaherah : Maktabat Al-I'tisam.
- Gardner R.C & Lambert W.E (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- Husain, Syed Sajjad and Ashraf, Syed Ali. (1989). *Krisis Dalam Pendidikan Islam*. Translation by Maso'od Abdul Rashid. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa Dan Pustaka.
- Jabatan Perangkaan Malaysia. (2000). *Banci Pertubuhan Profesional Dan Institusi – Sektor Swasta*. Putra Jaya, Kuala Lumpur : Jabatan Perangkaan Malaysia.
- Khalid Ahmad Bani Omar. (2003). *An-Nur : Kaedah Pengajaran Bahasa Arab*. Kuala Lumpur : Penerbit Universiti Malaya.
- Maimunah Ismail. (1999). *Pembangunan Pengembangan*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa Dan Pustaka.
- Manzoor S. Parvez. (1987). *Method Against Truth : The Orientalism And Qur'anic Studies*. Hal. 33-49.
- McDonough, Steven H. (1986). *Psychology In Foreign Language Teaching*. London; Boston : Allen and Unwin.
- Mohamad Tajuddin Mohamad Rasdi. (2001). "Penilaian Semula Bahasa Seni Bina Masjid". Ruangan Kolumnis, *Utusan Malaysia*. 2 April.
- Shari'ati, Ali. (2003). *Pemikir Reformasi Dan Masyarakat Revolusioner*. Pulau Pinang : Citizenz International.
- Warta Kerajaan. (2003). *Lembaga Jurutera Malaysia*. Kuala Lumpur : Percetakan Nasional.