

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

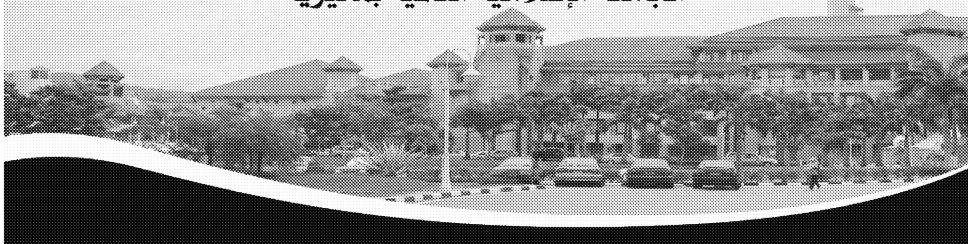
د. عبد الرحمن شيك د. عامر شحادة علي

د. أماني محمد عبد الشعاع

الجزء الثالث



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

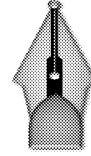
٤٢٨هـ/٢٠٠٧م

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 اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
٩	مقدمة
١٣	اللغة العربية وكيف تواجه التحدّيات أ.د. ناصر الدين الأسد
٢١	معايير الجودة ودورها الحضاري في تطوير برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا د. عبد الرحمن بن شيك
٣٩	الهوية الثقافية: قراءة في روايتي الطيب صالح: موسم الهجرة إلى الشمال وعرس الزين أ.د. حسن عبد الرازق النقر
٥١	القلق الإنساني في أدب أبي العلاء المعري أ.د. حامد صادق قنبيبي
٦٩	دور الشعر العربي في البناء الحضاري للأمة أ.د. محمد بن علي الهرفي
٨٧	نافذة على تاريخ إندونيسيا من خلال مسرحية "عودة الفردوس" لعلي أحمد باكثير د. رحمة بنت أحمد الحاج عثمان / عبد الغفار سامي
١٠٥	الأدب الصوفي في السودان: الشيخ المكاشفي نموذجا الدكتور سعد الدين منصور محمد

- ١٢٥ الإصلاح الاجتماعي ومناهضة الغزو الفكري
ذو الحلم
- ١٤١ المسرحية الإسلامية والعبور الثقافي إلى الآخر من خلال تعليم اللغة
العربية للناطقين بغيرها
د. أماني محمد عبد الفتاح / حمد الله صالح كنالي
- ١٥٥ نظرة عامة لتأثير اللغة العربية في اللغة الملايوية
د. أكمل خزيري
- ١٧١ نَقْلُ الْعَرَبِيَّةِ مَا عِنْدَ الْأُمَّمِ الْأُخْرَى
د. سعد بن عبد العزيز الدريهم
- ١٨٣ التعليم المدعوم بالحاسوب: تحديات تواجه المدرسين بأقسام الدراسات
الإسلامية واللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
د. حسينا حسان / أ.د. أحمد شيخ عبد السلام
- ١٩١ محاولة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: دراسة في برنامج اللغة
العربية والاتصال بكلية دراسات اللغات الرئيسية، جامعة العلوم
الإسلامية الماليزية
د. روسني بن سامة / أشواق بنت صالح الكنالي
- ٢٠٧ آثار اللغة والثقافة علي الكتابات العربية لدى علماء اليوربا في
ديار نيجيريا
دكتور مفتاح أولويدي عبد الرحمان

- ٢١٧ استخدام الحاسوب في تعليم النصوص الأدبية
نور حياتي هاشم
- ٢٢٣ شعر الوطنية بين الرّصافي والذكوي: دراسة تحليلية مقارنة
د. رحمة بنت الحاج عثمان / عبد القهار عبد الوهاب الصارمي
- ٢٤٣ موقف النحاة في فلسفة النحو
د. صالحة حاج يعقوب
- ٢٥٧ لغة الضاد حضارتها وحاضرها
توفيق ياسين أحمد عبد الرحمن الشهابي
- ٢٧٥ حركة الترجمة ودورها في بناء الحضارة
د. عوض الله محمد على الداروتي
- ٢٩٥ اللغة العربية وعاء الحضارة الإسلامية: دراسة لغوية
د. عبد المحسن القيسي
- ٣٠٩ تحليل الكتابة العربية: دراسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)
د. نور عزيزي إسماعيل / وان أزورا وان أحمد / لبنى عبد الرحمن
- ٣١٩ دراسة فيما اقترضته اللغة الفارسية من العربية في علوم المنطق
والفلسفة والكلام
د. رضا برتوي
- ٣٣١ إشكالية كتابة اللغة الملايوية بالحرف العربي

د. وجدان محمد صالح كنالي

- ٣٤٧ الكتب المتداولة في تعليم اللغة العربية للعوام الماليزيين وخصائصها
الدكتور ياسر بن إسماعيل
- ٣٦١ أثر العربية في ثقافة المسلمين في سريلانكا واندونيسيا وتايلاند
م. ح. مناس / محمد نعيم ماجد / محمد أنيس / فتحي جافاكيا /
د. زمري عارفين
- ٣٧٧ دور اللغة العربية في نشر الحضارة العربية الإسلامية في الدول
غير العربية
الأستاذ الدكتور سيد حمزة مالك
- ٣٩٧ مناهج اللغة العربية في المدارس الثانوية وأثرها اللغوي على مستقبل
الطلبة في المراحل الجامعية الماليزية
د. صوفي بن مان الأمة
- ٤١٥ نشر لغة القرآن في ألوسترار
الدكتور عبدالغني بن محمد دين

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 وأتمّ التسليم، وأكرم الله المؤمنين الأوائل من أهل جزيرة العرب بهدائيتهم لهذا الدين العالمي، ثم انضوى تحت لوائه أقوام آخرون من غير العرب، فحملوا جميعاً رايته دعاءً، وقادةً، وأمراءً، ورعيةً، وعلماءً، 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 حلت 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 تعرباً، 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 أسنتها 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، فوِّقت 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، والأسلوبي، 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 نسأل 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

كوالالمبور - ماليزيا

ذي القعدة ١٤٢٨هـ / نوفمبر ٢٠٠٧م

اللغة العربية وكيف تواجه التحديات

أ.د. ناصر الدين الأسد

الأردن

كنتُ قد ذكرتُ في مناسباتٍ سابقةً أنَّ التعريفَ الشائعَ للغةٍ أنَّها وسيلةٌ للتعبيرِ" هو تعريفٌ ناقصٌ لا بدُّ أن يُضافَ إليه أيضاً أنَّها وسيلةٌ للتفكيرِ. وربما كانت الصلةُ بين التفكيرِ واللغةِ من التلازمِ أقربَ ممَّا هي بين الوسيلةِ والغايةِ أو ممَّا بين الوسيلةِ وما يتوسَّلُ بها أي بين اللغةِ والتعبيرِ. فالناسُ لا يستطيعون أن يفكروا في شيءٍ بغير أن يكون له اسمٌ ملفوظٌ من اللغةِ، سواء أكان ذلك الشيء من المادياتِ أو من المعنوياتِ. حتَّى الغيبياتِ والأساطيرِ والخرافاتِ لا يستطيع أحدٌ تمثُّلها أو تخيلها في نفسه وفكره بغير أن يكون لها اسمٌ من ألفاظِ اللغة: فـ"الشيطان" و"الملائكة" و"الجنة" و"النار" و"القول" وأسماء آلهة الإغريق، وسوى ذلك، لم يكن أحدٌ يستطيع أن يتصورها في ذهنه بغير تلك الألفاظِ والأسماء، ولم يكن الرسَّامون والنحاتون ليعتقدوا أن يتخيَّلوا فيرسموها على قبابِ الكنائسِ وجدرانها وعلى صفحاتِ بعضِ الكتبِ وأن ينحتوا لها التماثيلِ لولا ما أوحى به إليهم أسماؤها وألفاظُ اللغة. فهؤلاء الرسَّامون والنحاتون إنما رسموا ونحتوا "اللغة" التي أعطتهم أسماء تلك الغيبياتِ والأساطيرِ والخرافاتِ فمكنتهم من تصوُّرها فرسموها ونحتوها. ومن هنا ربَّما جاز لنا أن نقول إنَّ "اللغة" هي أكثرُ من وسيلةٍ للتفكيرِ، إذ ربَّما كانت هي التفكيرِ نفسه أو كانت هي الفكرُ نفسه لشدة ما بينهما من التلازمِ بل التوحدِ.

ذلك ما كنتُ قد ذكرتُه في مناسباتٍ سابقةٍ متعدِّدة، ثمَّ اطَّعتُ على ما كان قاله العالمُ اللغويُّ الألمانيُّ وليام فون هومبولت^١ (Wilhelm Von Humboldt) من أنَّ اللغةَ هي "العضو الذي يصوغ الفكر"، فرأيتُ أنه ربَّما كان عنى ذلك المعنى الذي ذكرتُه أو شيئاً قريباً منه، إذ يفهم منه أنَّ الفكرَ بغير اللغة لا كيان له، وبذلك ليس له وجود.

ثمَّ قرأتُ للأستاذ الدكتور زكي نجيب محمود أستاذ الفلسفة والمنطق بجامعة فؤاد الأوَّل (القاهرة) رحمه الله ما يلي^٢: " إنَّ أمر اللغة لمن يتدبَّرها لعجبٌ من عجب، إنَّها ليست

(وسيلةً) تنقل (الفكر) من إنسان إلى إنسان في عصره ... بل هي هي الفكر ذاته، وليست هي عند الشاعر أو الكاتب أو الأديب بمثابة (الأدوات) التي تتم بها عملية التعبير، بل هي هي الشعر، وهي هي الأدب، لأنها هي مضمونها ...". ويقصد بالعبارة الأخيرة أن اللغة هي المضمون والمعنى وليست محض وسيلة.

فازددت -بعد قراءة هذين النصين- طمأنينة إلى ما كنت قلته في تلك المناسبات السابقة، وما أردده الآن من أن اللغة هي الفكر نفسه وهي أيضاً وسيلة ذلك الفكر للتعبير عن نفسه.

* * *

ثم إنني نظرت في كتاب الله عزَّ وجلَّ وفوجدت فيه قوله: ﴿وهذا لسان عربي مبين﴾ (النحل ١٠٣) وقوله: ﴿نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين﴾ (الشعراء ١٩٣-١٩٥) فوقفت عند تكرار "مبين" في الآيتين، ورجحت أن ذلك مشعراً بأن "البيان" هو أصل من أصول إعجاز القرآن الكريم الذي تطامنت أمامه قدرة بلغاء العرب وفصحائهم وشعرائهم أن يأتوا "بسورة من مثله". ثم إنني رأيت في كتاب الله، سوى ما تقدم، تسع آيات تصف القرآن الكريم بأنه "عربي" ويفهم من سياقها أن المقصود بهذا الوصف هو اللسان أو اللغة. فأبي دلالة أوضح من كل ذلك لبيان الارتباط الوثيق بين اللغة العربية وبين القرآن الكريم، وهو ارتباط لا انفكاك له بحيث لو أزيلت منه هذه اللغة، وجعل بلغة أخرى لم يعد هو هذا القرآن الذي أنزله الله ولأصبح بتلك اللغة تفسيراً له أو شرحاً لبعض معانيه. وقد أكثر البلاغيون والنقاد في القديم والحديث من الكلام على اللفظ والمعنى، وانتهت أحاديثهم إلى أن اللفظ (الذي هو الدال) والمعنى (الذي هو المدلول) متلازمان، وأي فصل بينهما يقضي على الاثنين معاً. ذلك هو شأن اللغة والفكر، وهو شأن اللغة العربية والقرآن الكريم الذي هو "الذكر"، وقد قال تعالى: ﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾ (الحجر: ٩).

* * *

ولقد تنبّه الاستشراق والتبشير والاستعمار الأوروبي منذ زمن مبكر على قيمة اللغة العربية، وأنها هي فكر الأمة وأنها هي الإعجاز البياني لكتاب الله، فسعوا جميعاً لإبعاد العرب

عن لغتهم وإبعاد لغتهم عنهم، وإضعافها في نفوسهم وإزالتها من ألسنتهم، ليكون في ذلك قضاءً على فكر الأمة وقضاءً على كتاب الله، إذ لم يكن هدفهم إضعاف اللُّغة العربية وإزالتها من أجل اللُّغة ذاتها وإنما من أجل ما وراء ذلك من هذين الهدفين اللذين بتحققهما يُقضى على الأمة.

وهذا هو الخطر الحقيقي الذي نواجهه وتواجهه معنا لغتنا العربية ويواجهه معها فكر الأمة وقرآنها. وأما كلّ ما عدا ذلك فوسائل يتوسّلون بها وحجج يتذرّعون بها لتحقيق هذا الهدف المستتر وراء كلّ أعمالهم وأقوالهم.

وأريد أن أستبقي سياق هذه المحاضرة، وأشير إلى أنّ العلاج الأهمّ لما تُعانيه اللُّغة العربية من المشكلات هو أن تكون القيادة السياسيّة والتّعليمية التّربوية واعيةً على ما تقدّم من أنّ اللُّغة هي فكر الأمة وهويّتها وأنّها هي قرآنها ودينها، وأن تدرك القيادة أنّه غير صحيح ما تسرّب إلى نفوسها وعقولها من أنّ مصلحة الأمة ومستقبل أبنائها في مسيرة العصر والتّقدّم والعلم لا يكون إلاّ بالتّمسك باللُّغة الأجنبيّة وإحلالها محلّ اللُّغة العربية التي زعموا أنّها أصبحت عاجزةً عن تحقيق هذه المصلحة للأمة لأنّها عامل تخلفٍ وجمودٍ وانقطاعٍ عن ركب الحضارة. ثمّ لا بدّ أن ينتشر هذا الوعي بما قدّمناه بين سائر مراتب القيادة. وبغير إدراك هؤلاء القادة على اختلاف درجاتهم لما ذكرناه من الارتباط بين اللُّغة والأمة وفكرها وهويّتها والارتباط بين لغتها وقرآنها، يصبح من العسير أن تكون للحلول والاقتراعات الأخرى جدوى حقيقيّة.

ومن هذه الوسائل التي أشرت إليها في الفقرة السّابقة والتي يتوسّلون بها:

أولاً - اعترافهم بأنّ اللُّغة العربية كانت في عصور ماضية هي لغة العلم والحضارة وأنّها كانت في تلك العصور قادرة على الاستجابة لمتطلبات زمانها. وبعد أن يطمئن السّامع إلى موضوعية هذا الكلام، وتلين نفسه لذلك، ينتقلون إلى الوسيلة التّالية، وهي:

ثانياً - التدرّج في التّهوين من شأن اللُّغة العربية في العصر الحاضر، لأنّ قياس هذا الحاضر على الماضي - في زعمهم - غير صحيح، فقد أصبحت اللُّغة العربية عاجزة عن مواكبة روح العصر والاستجابة لمتطلّباته والوفاء بما يحتاج إليه البحث العلمي المتطور والمصطلحات والتّكنولوجيّة والحضارية المتكاثرة المتسارعة. وربّما أضافوا إلى ذلك أنّه حتى الحرف العربيّ أصبح عاجزاً عن التّلاؤم مع التّقنيات الحديثة وعن الاستجابة للتّعبير الكتابي والنّطقيّ عن بعض الأصوات والحروف في تلك المصطلحات، ولذلك لا بدّ - في زعمهم - من أن يُستبدل به الحرف اللّاتيني.

ثالثاً - ثمَّ ينتهون إلى الإفصاح عن حقيقة نياتهم بقولهم إنَّ اللغة العربية أصبحت لغة ميّنة، أي لا سبيل لعلاجها أو لتطويرها، وأنَّه لا بدَّ أن تحلَّ محلَّها إمَّا اللهجات العامية وإمَّا اللغة الأجنبية ويقصدون في ظلِّ العولمة اللغة الإنجليزية.

رابعاً - ومن أجل ذلك أصبح من السهل على الذين اقتنعوا بكلامهم وتثقّفوا بتقافتهم من أبناء أمّتنا أن يتمسّكوا بتدريس العلوم التّطبيقية من طبِّ وهندسة وصيدلة والعلوم البحت النظرية من فيزياء وكيمياء وأحياء، باللغة الإنجليزية في المشرق العربيّ وباللغة الفرنسية في المغرب العربيّ. وأصبح من السهل عليهم أن يعمّموا تدريس الاقتصاد والقانون باللغة الإنجليزية أو الفرنسية بعد أن اقتنعوا بأن الحداثة والحضارة وحاجات السوق ومصلحة الأمة والطلّبة تقتضي ذلك.

ولا بد لي هنا من أن أشير إلى ثلاث تجارب لتدريس العلوم التّطبيقية والنّظرية باللغة العربية في عصرنا هذا وليس في الماضي الذي نعتزُّ به حتى لا ننتهّم بأننا نعيش في ذلك الماضي ونريد أن نعيد حاضرنا إلى الوراء:

أما التجربة الأولى فكانت حين تولّى زعيمٌ غير عربي الأصل هو محمد علي حكم مصر فاستشعر عروبتها وأدرك قيمة العربية فأرسل عدداً من الطلبة في بعثات إلى أوربا وكان يفرض على كلِّ طالب أن يترجم إلى اللغة العربية كتاباً واحداً على الأقلّ من الكتب التي درسها في مكان بعثته، حتّى إنَّ رفاة رافع الطّهطاوي ترجم في أثناء بعثته اثني عشر كتاباً في الطبِّ والهندسة وأصول المعادن وسائر الموضوعات العلمية التي ذكر عناوينها وأسماء مؤلّفيها الفرنسيين في كتابه "تلخيص الإبريز في تلخيص باريز". وكان محمد علي يستقدم لمدرسة الطبِّ و"للمهندس خانا" ولسواهما من الكليات التي أنشأها مدرّسين أجانب يدرّسون بلغاتهم وكان يرتب مع كلِّ مدرّس من يحسن لغته ويحسن العربية ليترجم دروسه للطلّاب إلى اللغة العربية، وقد طبّعت تلك الكتب العلمية العربية ولا يزال عدد منها محفوظاً في دار الكتب المصرية، وكانت قد استعملت بعد ذلك للتدريس في الطبِّ والهندسة والعلوم المختلفة من نحو سنة ١٨٣٠م إلى حين الاحتلال البريطاني لمصر سنة ١٨٨٢م فحوّلت سلطات الاحتلال التدريس من العربية إلى الإنجليزية.

وأما التجربة الثانية فقد حدثت في بيروت حين أسّست الكلية البروستانية السورية التي سميت "الجامعة الأمريكية" فيما بعد في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فقد بدأ تدريس الطبِّ والعلوم فيها باللغة العربية على عهد الطبيب المستشرق الأمريكي "من أصل هولندي" الدكتور كورنيليوس فاندايك C. Van Dyek ، الذي كان أحد منشئها وتولّى التدريس فيها

باللغة العربية وألّف نحو خمسة وعشرين مؤلّفًا في الطب والهندسة والكيمياء وعلم الهيئة وسواها، كلّها باللُّغة العربيّة. واستمرّ التعليم والتأليف باللُّغة العربيّة في هذه الموضوعات في تلك الكلية ست عشرة سنة، من سنة ١٨٦٦م وهي سنة تأسيس الكلية إلى سنة ١٨٨٢م حين أصرّ المسؤولون الأمريكيان على تحويل التدريس إلى لغتهم، فحاول فانيك مقاومتهم ولمّا أخفق استقال.

أما التجربة الثالثة فهي تدريس هذه الموضوعات العلمية النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق وبقية الجامعات السوريّة باللُّغة العربيّة. وهو أمرٌ يُقابلُ في بعض أوساطنا الجامعية وفي بعض أوساط المسؤولين عن التربية والتعليم بالاستخفاف والاستهانة بدل أن يكون موضع التقدير والتقدير، إذ المعروف أن نفرا من خريجي هذه الجامعات السوريّة قد تفوق في دراسته العلمية حين ذهب للدراسة في أوربا والولايات المتحدة.

ولنا أن نتصوّر كيف ستكون حال اللغة العربيّة وحال تدريس العلوم النظرية والتطبيقية بها لو استمرت تجربة محمد علي ورفاعة رافع الطهطاوي وكورنيليوس فاندايك من ١٨٢٠م في مصر و١٨٦٦م في بيروت حتى الآن أي نحو قرنين وتطوّرت ورسخت. وكانت لا شك قد أسكتت كل الذين يتهمون هذه اللُّغة بالعجز عن مساهمة العلم الحديث والمطالبين بالتدريس باللغات الأجنبيّة.

وتقتضي مناسبة هذا الحديث أن نشير إلى عدد من المسائل، منها: أن تجرّبيّتيّ التدريس في التّعليم العليّ باللُّغة العربيّة في مصر ولبنان قد أجهضتا قبل أن تصلا إلى غايتيهما وقبل أن تتطوّرا وترسّخا بسبب التّدخل الأجنبيّ في الحالتين: التّدخل الإنجليزيّ في مصر والتّدخل الأمريكيّ في لبنان. وهذا مثل واضح على أن الاستعمار السّافر والخفيّ لن يسمح بالتدريس باللُّغة العربيّة إلا إذا وجد حُكمٌ وطنيٌّ مستقلٌّ استقلالاً حقيقيّاً يرفض مثل هذا التّدخل بوسائله المتعدّدة المباشرة وغير المباشرة.

ومن هذه المسائل أن حجّة استعمال اللُّغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة بأنهما ستمكّنان الأساتذة والطلّبة من البّحث العلمي والمشاركة والتّقدّم والتّطور هي حجّة داحضة بدليل أنه قد مرّ نحو مئة عام على استعمال هاتين اللغتين في الكلّيات العلميّة التّضطبيقيّة والنّظرية في بلادنا ولم تتقدّم جامعة عربيّة واحدة بمشاركة فعّالة حقيقيّة في تطرّ العلم العالمي أو في مجرى الحضارة الماديّة الإنسانيّة. وسبب ذلك أن العلم بمختلف أنواعه لا ينمو ولا يتطوّر ولا يزدهر إلا باللُّغة الوطنيّة لأنها هي الفكر القوميّ وهي وحدها القادرة على استنبات هذا الفكر وتوطينه وتطويره. وهذا من الأدلة على الارتباط الوثيق بين اللُّغة والفكر والعلم والتّقافة.

ومن هذه المسائل أن التدريس باللغة الإنجليزية أخذ يطول المواد الإدارية والاقتصادية والقانونية بحجة احتياجات السوق وإعداد الخريجين للمستقبل وتأهيلهم للأعمال المختلفة. وهذه حجة حقيقية حتى إنض كثيرين من أولياء أمور الطلبة الحريصين على لغتهم وهويّة أمتهم استسلموا لهذا المنطق حرصا على أولادهم وقبلوا لهم أن يتلقوا هذا التعليم في هذه المواد باللغة الأجنبية كما استسلم أولياء أمور الطلبة من قبل في موضوعات الطبّ والهندسة والصيدلة. ولكنّها حجة مبنية على واقعٍ حاليٍّ آلت إليه أوضاع المصارف والشركات والمؤسسات الاقتصادية بعد أن أهملت اللغة العربية وركّزت كلّ معاملاتها الداخلية والخارجية على استعمال اللغة الأجنبية دون أن تكون لها حاجة فعلية إلى التوسّع في ذلك. وهكذا تغرّبت تلك المصارف والشركات والمؤسسات عن بيئتها العربية وانسلخت من الشّعور بقوميّتها، فأصبح من الطبيعيّ نتيجة لذلك أن يُعدّ الطلبة في الجامعات لهذا التّغرب والاسلاخ بتدريس موادّهم باللغة الإنجليزية وإهمال اللغة العربية، حتى أصبح هؤلاء الطلبة لا يستطيعون كتابة جملة واحدة سليمة بلغتهم في موضوعات تخصّصهم، وحتى أصبح العمل الوظيفي في تلك المصارف والشركات والمؤسسات مقياسه الوحيد إتقان اللغة الإنجليزية. ومن أجل هذا قلنا إنّ احتياجات السوق تستدعي التّضدريس باللغة الإنجليزية، وقلنا إنّ هذه حجة حقيقية مبنية على واقع زائف غير حقيقي عمِلَ على تهيئته مصمت على مدى سنوات. وكان لا بدّ من تقديم حلّ لهذه الحالة، فإنّ الحلّ واضحٌ جليّ يقوم على أساس إعادة تعريب هذه المصارف والشركات والمؤسسات - بعد أن تغرّبت - وبذلك تصبح احتياجات السوق متمثلة بمعرفة اللغة العربية وإتقانها ويصبح العمل والتّوظيف على ذلك الأساس.

ولا يعني هذا أن تنعزل هذه المؤسسات الاقتصادية والمالية عن حركة مثيلاتها في العالم، لأننا ندعو دائما إلى وجوب العناية بتدريس اللغة الأجنبية وإتقانها على ألا يكون ذلك على حساب اللغة العربية. وهكذا يستطيع الخريج أن يحقّق لتلك المؤسسات احتياجاتها من المراسلات والاتّصالات باللغة الأجنبية الوظيفية، مع اعتزازه وامتلاكه ناصيتها.

الهوامش:

- ^١ الدكتور التَّهامي الرَّاجحي الهاشمي، توطئة لدراسة علم اللغة، سلسلة الدِّراسات اللغوية رقم ١، نشر وتوزيع دار النشر المغربية بالدار البيضاء ١٩٨٥م، الطَّبعة الثَّانية.
- ^٢ في تحديث الثَّأفة العربيَّة: ٣٩٧، دار الشُّروق، بيروت - القاهرة، الطَّبعة الثَّانية، ١٤١٤هـ=١٩٩٣م.

معايير الجودة ودورها الحضاري في تطوير برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا

د. عبد الرحمن بن شيك
رئيس قسم اللغة العربية وإدائها
كلية معارف الوجدى وعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

١. المقدمة

نادى رشدي طعيمة بضرورة التفكير في تطبيق معايير الجودة الشاملة (Total Quality Assurance) في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأشار إلى أن للإيزو (ISO) معايير كثيرة في المجال التربوي ينبغي الالتفات إليها وتطبيقها في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية حتى نرتفع بمستوى مؤسسات تعليم هذه اللغة.^١

انطلاقاً من هذا يرى الباحث أنه ينبغي كشف تلك المعايير لتكون منارة يهتدى بها عند وضع برامج تعليم اللغة العربية أو مراجعتها أو تقويمها. وإنه من الضروري أن تتصف هذه البرامج التعليمية، والعاملون فيها، بمعايير عالمية وخصائص مهنية راقية.

تعرف الجودة بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير^٢ بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة".^٣ ومعايير الجودة تعني إجرائياً "الخصائص والشروط التي ينبغي أن تتوافر في الشيء لكي يؤدي استعماله إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة منه، ويؤدي دائماً إلى جودة في الاستعمال، وجودة في الناتج وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة".^٤

وتهدف الورقة إلى الإجابة عن سؤالين، وهما:

(١) ما معايير الجودة في تعليم اللغات الأجنبية.

(٢) ما مدى تحقق مستوى الجودة في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية

العالمية بماليزيا.

تتناول الورقة ثلاثة مباحث رئيسة مع مقدمة وخاتمة. المبحث الأول تمهيد بعرض واقع تعليم اللغة العربية في ماليزيا. وفي المبحث الثاني فحص لمعايير الجودة على مستويات مختلفة عالمية وقومية، ففيها معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، ومعايير الجودة الماليزية (MQF)، ومعايير الآيزو العالمية في التعليم والتعلم (ISO) فتشمل الإجراءات العملية المعيارية للتعليم والتعلم، ومعايير جودة التدريس (Teaching Efficiency Rating). ويقدم المبحث الثالث مناقشة تلك المعايير وتطبيقها في برنامج تعليم اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

٢. تعليم اللغة العربية في ماليزيا^٥

كانت المساجد مقرا دائما لتعليم الدين الإسلامي واللغة العربية. وكان التعليم على شكل نظام الحلقات في المساجد وبيوت المشايخ (المعروفة بنظام "الفندق"). ونظام الحلقات أول نظام تعليمي عرفه المسلمون في ماليزيا، وقد تم من خلاله تعليم المسلمين قراءة القرآن وأمور دينهم.

ثم استبدل بالتدريج بنظام الحلقات نظام جديد عرف بنظام المدارس الدينية العربية لكي يواكب حركة التجديد والتطوير في النظام التعليمي. يقول المؤرخ الماليزي كو كاي كيم إن أول مدرسة عربية أنشئت في شبه جزيرة الملايو (ماليزيا) هي المدرسة الحامدية في ليمبونج كافل بولاية قدح، التي أنشأها الحاج وان سليمان وان صديق، ثم تلتها مدارس أخرى منها: المعهد المحمدي في كلنتان (١٩١٥م)، ومدرسة الهادي في ملاقا (١٩١٥م/١٩١٧م)، ومدرسة المشهور الإسلامية في بينانج (١٩١٦م)، والمدرسة الخيرية الإسلامية في بينانج (١٩٣٥م)، ومدرسة السلطان زين العابدين العربية في ترنجانو (١٩٣٦م).

انتشرت المدارس الدينية العربية في جميع الولايات الماليزية معتمدة على التبرعات المالية وأموال الأوقاف والزكوات من المسلمين. ثم قامت مجالس الشؤون الدينية التابعة لحكومات الولايات بمسئولية الإشراف المباشر على هذه المدارس وتحمل ميزانياتها. ويبلغ عدد هذه المدارس ١,١٨٧ مدرسة في جميع الولايات الماليزية. وتدرس اللغة العربية في هذه المدارس مادة أساسية، هي لغة التدريس للمواد الدينية كالقرآن، والحديث، والتوحيد، والفقه.

ثم بادرت وزارة التربية الماليزية بإنشاء مدارس ثانوية دينية وطنية (SMKA) في جميع أنحاء البلاد في عام ١٩٧٧م، كما قامت بتطوير بعض المدارس الدينية التابعة لحكومات الولايات وضمها إلى مدارس الوزارة. ويبلغ عدد المدارس الثانوية الدينية الوطنية حالياً خمساً وخمسين (٥٥) مدرسة. وكان تعليم اللغة العربية محصوراً في المرحلة التعليمية المتوسطة والمرحلة التعليمية الثانوية. أما في المرحلة التعليمية الابتدائية (التي مدتها ست سنوات) فلم تعلم فيها اللغة العربية إلا عام ١٩٩٩م في بعض المدارس الابتدائية المختارة، ثم صدر قرار الحكومة بتنفيذ برنامج j-QAF (الجاوي - القرآن - اللغة العربية - وفروض العين) في المدارس الابتدائية عام ٢٠٠٥م.

أما عن التعليم العالي ففي ماليزيا مؤسسات تعليمية عالية تبلغ عشرين (٢٠) جامعة حكومية، بما فيها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، اثنتين وثلاثين (٣٢) جامعة خاصة منها خمسة (٥) فروع لجامعات أجنبية، فضلاً عن خمسمائة وثلاث وعشرين (٥٢٣) كلية خاصة.

أما عن تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي فتوجد في ماليزيا ست جامعات حكومية تمنح شهادات في تخصص اللغة العربية، وهي: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)، والجامعة الوطنية الماليزية (UKM)، وجامعة مالايا (UM)، وجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، وجامعة بوترا الماليزية (UPM)، وجامعة سلطان إدريس للتربية (UPSI). وأكثرها اهتماماً باللغة العربية الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

تأسست الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عام ١٩٨٣م بتوصية من المؤتمر العالمي الأول عن التربية الإسلامية المنعقد في مكة عام ١٩٧٧م، ويشرف عليها عدد من الدول الإسلامية تشمل ماليزيا، والسعودية، ومصر، وليبيا، وباكستان، وبنغلاديش، وتركيا، ومالديف، ومنظمة المؤتمر الإسلامي. وكان أول مدير للجامعة محمد عبد الرؤوف من مصر، والمدير الثاني عبد الحميد أبو سليمان من السعودية، والمدير الثالث محمد كمال حسن، والمدير الحالي سيد عربي عبيد، كلاهما من ماليزيا. ومن السياسات اللغوية في هذه الجامعة أن تكون الإنجليزية والعربية لغتين رسميتين في التدريس والبحث والإدارة، مما أدى إلى منح فرصة لجميع طلاب الجامعة تعلم اللغتين لأغراض أكاديمية مع تفاوت درجات الكفاءة والإتقان باختلاف تخصصاتهم الدراسية. ولذلك أصبح

تعلم اللغة العربية فيها إلزامياً لجميع طلابها في مختلف التخصصات (القانون، والشريعة، والاقتصاد، والمحاسبة، وإدارة الأعمال، وعلوم الحاسوب، ومعارف الوحي، والعلوم الإنسانية، والهندسة، والهندسة المعمارية، والعلوم، والعلوم الطبية) وذلك على مستوى الإعداد اللغوي والمحاضرات الأساسية تحت إشراف شعبة لغة القرآن بمركز اللغات. وأما قسم اللغة العربية وآدابها في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، فيمنح درجة الليسانس في اللغة العربية وآدابها، كما يمنح درجتي الماجستير، والدكتوراه في ثلاثة تخصصات: اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، والدراسات اللغوية، والدراسات الأدبية. وبالجامعة أيضاً معهد للتربية يقدم برنامجاً خاصاً للماجستير في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتوجد ست عشرة (١٦) مؤسسة تعليمية إسلامية عليا خاصة (IPTSI) أو كليات جامعية غير حكومية (من مجموع ٣٢ جامعة خاصة) في أنحاء ماليزيا. وتدرس اللغة العربية في هذه المؤسسات خلال برامج الدبلوم أو برامج التوأمة في الشهادة الجامعية مع إحدى الجامعات الأجنبية، مثل الأزهر الشريف، أو جامعة اليرموك.

٣. معايير الجودة

١/٣ معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

معايير تعلم اللغة الأجنبية: التواصل، والثقافات، والارتباطات، والمقارنات، والمجتمعات

(١) التواصل: التواصل بلغات أخرى

معياري ١،١: ينشغل الطلاب بالمحادثات، وتوفير المعلومات والحصول عليها، ويعبرون عن المشاعر والعواطف، وتبادل الآراء.

معياري ١،٢: يفهم الطلاب ويفسرون اللغة المكتوبة والمنطوقة عن موضوعات متنوعة.

معياري ١،٣: يقدم الطلاب المعلومات، والمفاهيم، والأفكار لجمهور من المستمعين أو القراء عن موضوعات متنوعة.

(٢) الثقافات: اكتساب معرفة وفهم ثقافات أخرى

معياري ٢،١: يُثبت الطلاب فهم العلاقة بين الممارسات ووجهات النظر في الثقافة

المدرسة

معياري ٢،٢: يُبدي الطلاب فهم العلاقة بين المنتجات ووجهات النظر في الثقافة المدرسة

(٣) الارتباطات: الارتباط بتخصصات أخرى واكتساب المعلومات

معيار ٣,١: يعزز الطلاب ويطورون معرفتهم بتخصصات أخرى من خلال اللغة الأجنبية.

معيار ٣,٢: يحصل الطلاب على المعلومات ويتعرفون على وجهات النظر المتميزة التي لا توجد إلا من خلال اللغة الأجنبية وثقافتها.

(٤) المقارنات : اكتشاف رؤية عن طبيعة اللغة والثقافة

معيار ٤,١: يبدي الطلاب فهم طبيعه اللغة من خلال إجراء مقارنات بين لغاتهم و اللغة المدروسة.

معيار ٤,٢: يثبت الطلاب إدراك مفهوم الثقافة من خلال إجراء مقارنات بين الثقافات المدروسة وثقافتهم.

(٥) المجتمعات: المشاركة في المجتمعات المتعددة اللغات داخل الوطن وخارجه

معيار ٥,١: يستخدم الطلاب اللغة سواء داخل المدرسة وخارجها.

معيار ٥,٢: يثبت الطلاب بالأدلة قدرتهم على التعلم مدى الحياة باستخدام اللغة للمتعة والإثراء الشخصي.

٢/٣ معايير الجودة الماليزية

المبادئ التوجيهية "الضمان الجودة/ قواعد الممارسة" لوزارة التعليم العالي والتي تتضمن

تسعة مجالات:^٧

١- رؤية، ورسالة ، والأهداف والنتائج التعليمية

٢- تصميم البرنامج وتنفيذه

٣- تقويم الطلاب

٤- اختيار الطلاب وخدمات الدعم

٥- هيئة التدريس

٦- الموارد التعليمية/ المصادر التعليمية

٧- مراقبة البرنامج ومراجعه

٨- القيادة، والمحافظة، والإدارة

٩- التحسين المستمر للجودة الشاملة

حصيلات التعلم الخاصة ببرنامج الليسانس في اللغة العربية، كما نص عليها قسم ضمان

الجودة، وزارة التعليم العالي بماليزيا.^٨

في نهاية البرنامج يكون الطالب قادرا على :

- ١- القراءة المتعمقة لمواد القراءة في اللغة العربية بكفاءة
- ٢- الكتابة بشكل فعال في التعبير العربي المتقدم
- ٣- الحديث بطلاقة باستخدام اللغة العربية الفصحى المعاصرة
- ٤- الترجمة المباشرة من اللغة العربية إلى اللغة الأم
- ٥- استخدام اللغة / المهارات اللغوية في سياقات متعددة
- ٦- الاستخدام المناسب لنتائج الدراسات العلمية في اللغة العربية وآدابها في مختلف المواقف الحيوية.

وعلى ضوء توجيهات الوزارة تبنت الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا المعايير الآتية في بناء حصيلات التعلم للمنهج الجامعي:

- المعرفة،
- الاتصال الفعال،
- المهارات العملية،
- التفكير الناقد،
- التكاملية،
- التعلم مدى الحياة،
- الأخلاقية، والاستقلالية، والمهنية،
- المقدرة التنموية والإدارية،
- المسؤولية الاجتماعية،
- الأسلمة.

٣/٣ معايير جودة التدريس (Teaching Efficiency Rating) بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

"يقصد بمعايير جودة التدريس المواصفات والشروط والمتطلبات التي ينبغي أن تلازم التدريس حتى يمكن أن يكون فعالا لأقصى درجة في تحقيق عمليات تعليمية تؤدي في النهاية إلى تخريج متعلم يتصف بكل ما ينبغي أن يتصف به إنسان جيد، أي إنسان يتصف بالمواصفات والشروط والمتطلبات اللازمة للجودة".^٩

وقد تبنت الجامعة معايير الأيزو (ISO 9001-2000) لقياس جودة العملية التدريسية. وتشمل المعايير ١٦ بندا على النحو الآتي:

م ١: يأتي المدرس إلى الصف / ورشة العمل/ الاستوديو في الموعد

م ٢: يتبع خطط الدرس/المشروع / التصميم الموجز

م ٣: يستخدم الفصل/المعمل / ورشة العمل / الاستوديو استخداماً صحيحاً فعّالاً

م ٤: يجعل الفصل / المشروع الاستوديو ممتعاً، وقابلاً للمشاركة، وإبداعياً

م ٥: يعيد نتائج الواجبات والاختبار في وقت لائق

م ٦: يناقش الأخطاء في الواجبات والاختبارات

م ٧: يتحدث بوضوح ويقدم محاضرات بكل فاعلية

م ٨: متمكن في المادة

م ٩: يمكن الوصول إليه في مواعيد الاستشارة

م ١٠: يشجع ويدمج منظورات إسلامية في التعليم والتعلم

م ١١: يتعامل بالأخلاق والعادات الإسلامية

م ١٢: يأتي مستعداً للفصل / للمعمل / لورشة العمل / للاستوديو

م ١٣: يشجع التفكير الناقد

م ١٤: يستخدم النصوص ومواد القراءة المناسبة

م ١٥: يحقق أهداف الدرس / التعليم

م ١٦: تقدير أداء الأستاذ بشكل عام

٤. تطبيق المعايير في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

١/٤ جودة البرنامج التعليمي:

حصيلات التعلم لبرنامج (بكالوريوس معارف الوحي في اللغة العربية وآدابها ولغوياتها):

بعد إكمال البرنامج يكون الطالب قادراً على:

١. ممارسة الاتصال باللغة العربية الفصحى بشكل فعال يبرز تمكنه في مهارات القراءة

والكتابة والسماع والكلام بناء على معرفة متقنة لهذه اللغة. (الاتصال الفعال،

المعرفة)

٢. تقدير مظاهر الإبداع في استخدام اللغة، وتوظيف التفكير الناقد والمهارات العملية في

- تحليلها. (المهارات العملية، التفكير الناقد)
٣. استيعاب المعرفة التخصصية للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، مع التوجه نحو تحقيق التكامل بين المعارف التراثية والحديثة في هذين المجالين. (المعرفة، التكاملية)
 ٤. استيعاب المعرفة التخصصية للدراسات الأدبية والبلاغية، مع التوجه نحو تحقيق التكامل بين المعارف التراثية والحديثة في هذين المجالين. (المعرفة، التكاملية)
 ٥. استخدام المصادر المناسبة للمعلومات، كالمعاجم والمكانز، عبر المكتبات التقليدية والرقمية وغيرها في تناول القضايا التخصصية. (التعلم مدى الحياة، التكاملية)
 ٦. استخدام المناهج التحليلية التراثية والحديثة على وجه تكاملي لدراسة النصوص اللغوية والأدبية. (المهارات العملية، التفكير الناقد)
 ٧. تطبيق المهارات الفنية في المهن المرتبطة باللغة، كالترجمة والصحافة والخدمات العامة، على وجه يبرز المهارة المهنية ويعكس المهارات التنموية. (الأخلاقية والاستقلالية والمهنية، المقدرة التنموية والإدارية)
 ٨. فهم النصوص القرآنية والحديثية والتمكن من تحليل خصائصها اللغوية والأسلوبية، مع الاهتمام بتعاليمها الخلقية التي تنمي الشعور بالمسؤولية الاجتماعية. (الأسلمة، المسؤولية الاجتماعية)
 ٩. استخدام التقنية الاتصالية والمعلوماتية في تطوير المهارات اللغوية وتحليل النصوص، وفي إجراء البحوث حول اللغة والأدب. (التعلم مدى الحياة، المهارات العملية)
 ١٠. مواكبة المستجدات العلمية والمهنية في مجال التخصص، مع اهتمام خاص بالربط بين إسهامات المسلمين وبين إسهامات غيرهم. (التعلم مدى الحياة، التكاملية)
 ١١. متابعة المجالات العلمية والأبحاث المتخصصة المتعلقة بالقضايا الثقافية والسياسية والاقتصادية رغبة في إسهام أفضل في تقدم الأمة الإسلامية. (التعلم مدى الحياة، المسؤولية الاجتماعية)

٢/٤ جودة التدريس:

يتمتع القسم بكفاءات وخبرات عالية لأعضاء هيئة التدريس العاملين فيه إذ حققوا عام ٢٠٠٦م نسبة ١٠٠% من حملة شهادة الدكتوراه في تخصصات مختلفة من الدراسات الأدبية، والبلاغية، والدراسات اللغوية، واللغويات التطبيقية، والترجمة. وتنوع جنسياتهم من عرب، وماليزيين، وغيرهم. وأما درجاتهم العلمية فتتوزع على النحو الآتي:

جدول ١: إحصاء عدد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية وآدابها عام ٢٠٠٧م

	VK 7 أستاذ	DS 54 أستاذ مشارك	DS 53 أستاذ مشارك	DS 52 أستاذ مساعد	DS 45 أستاذ مساعد	
28	2	2	2	7	15	عدد أعضاء هيئة التدريس

وتحرص الجامعة على جودة الأداء في التدريس، فتوزع على جميع الطلبة استمارات معايير جودة التدريس ليملاؤها عبر الإنترنت. وقد ورد في خطاب السيد عميد كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الموجه إلى جميع رؤساء الأقسام مفاده أن من حاز درجة أقل من ٨٠% في تقدير جودة العملية التدريسية لفصلين متتابعين عليه أن يحضر دورة في طرق التدريس لتحسين جوانب النقص المجتملة في أدائه. وإذا لم يتحسن مستوى أدائه خلال ثلاثة فصول متتالية فعليه أن يستمر في حضور الدورة ويمنع من المشاركة في أي مؤتمر. ونص الخطاب على النحو الآتي:

Kindly advise your staff members whose TER score is below 80% for two consecutive semesters to attend Teaching Methodology Course or any other relevant courses to improve their weak areas. According to the Standard Operating Procedures (SOP) in Teaching and Learning (ISO 9001:2000), Document No. IIUM/TNL/05 (5.3.1-iv), "if the staff cannot improve after 3 times consecutively, they should continuously attend training for improvement and not be allowed to attend any conference."¹⁰

وفيما يلي نموذج إحصاء تقدير كفاءة التدريس للفصل الثاني ٢٠٠٦/٢٠٠٧ (انظر الجدول رقم (٢)).

الجدول رقم (٢): نموذج إحصاء درجات تقدير كفاءة التدرّيس للفصل الثاني ٢٠٠٦/٢٠٠٧

TEACHING EFFICIENCY RATING (TER) REPORT, SEM 2 - 2006/2007, DEPARTMENT OF ARABIC LANGUAGE AND LITERATURE, KIRKHS, IUMM

The Source: CENTRE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT, IUMM

Staff	Code	Stud.	Q1- %	Q2- %	Q3- %	Q4- %	Q5- %	Q6- %	Q7- %	Q8- %	Q9- %	Q10- %	Q11- %	Q12- %	Q13- %	Q14- %	Q15- %	Q16- %	AVG- %
AHY	1222	36/39	72.22	79.44	80	85	82.22	76.67	81.67	82.78	78.33	86.11	88.89	81.11	85	83.89	77.78	84.44	81.6
AHY	4314	35/36	73.71	78.85	80.57	79.43	78.86	77.71	83.43	86.29	79.43	86.86	88	82.29	87.43	88	84	83.43	82.39
AHY	4411	32/33	80	86.25	83.75	86.88	82.5	83.75	88.75	92.5	85.63	94.38	93.75	92.5	91.88	93.13	90.63	90	88.52
AKAR	2215	62/64	82.26	90	90.32	89.35	80	84.52	92.58	93.55	84.52	90.97	90.97	89.35	90.97	90.65	91.29	91.94	88.95
AMAFS	4212	67/73	91.94	93.13	91.04	90.45	88.06	88.96	91.64	94.33	89.25	93.13	94.63	94.03	92.24	91.34	91.64	92.54	91.77
AMAFS	4421	6/8	86.67	83.33	86.67	86.67	83.33	83.33	90	93.33	90	93.33	93.33	90	86.67	90	93.33	86.67	88.54
AMAFS	6047	5/6	88	96	92	84	84	84	92	96	92	88	88	92	96	96	96	88	91
ARARA	2112	31/33	93.55	95.48	88.39	87.1	88.39	88.39	94.19	93.55	85.16	93.55	94.19	91.61	89.03	92.26	92.26	93.55	91.29
ARARA	4530	22/23	84.55	93.64	89.09	90	91.82	90	93.64	94.55	91.82	90.91	91.82	94.55	90	92.73	94.55	92.73	91.65
ARARA	6810	5/7	84	80	88	88	92	84	100	100	84	96	100	96	96	100	92	96	92.25
ARARA	6910	3/4	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ARC	2314	35/37	93.71	97.14	89.14	88	90.86	93.14	93.14	96	88.57	94.29	94.86	90.86	90.29	92.57	92.57	94.86	92.5
ARC	6052	9/13	100	100	97.78	100	97.78	97.78	97.78	97.78	97.78	100	100	100	97.78	97.78	97.78	100	98.75
ARHI	3124	68/71	88.24	90.88	86.18	86.47	73.53	73.53	90.88	93.24	85	90.59	89.71	93.53	91.47	91.76	90.59	91.76	87.96
ASA	3113	18/20	94.44	94.44	90	90	93.33	90	83.33	91.11	92.22	92.22	92.22	93.33	91.11	91.11	91.11	90	91.25
ASA	6044	2/2	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ASA	6344	2/3	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ASA	7012	2/5	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	96.88
ASAM	3112	39/41	93.85	95.38	93.85	91.79	93.33	91.28	94.87	95.38	93.33	95.38	94.87	93.85	94.36	94.36	94.87	94.87	94.1
ASAM	4520	18/19	96.67	96.67	94.44	90	96.67	95.56	96.67	97.78	92.22	97.78	97.78	96.67	93.33	97.78	97.78	97.78	95.97
ASAM	6221	5/5	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	98.75
ASSA	1011	32/32	95.63	92.5	88.75	85	88.13	90	84.38	93.75	90.63	94.38	95	93.75	86.25	90	91.25	91.25	90.67
ASSA	3113	31/32	94.84	94.84	93.55	90.97	96.13	94.84	95.48	96.13	94.19	94.84	94.84	94.84	93.55	93.55	96.13	96.13	94.68
ASSA	6211	5/5	100	100	100	96	84	88	88	96	100	100	100	100	96	100	96	96	96.25
ASSA	6340	6/8	96.67	93.33	96.67	96.67	93.33	96.67	93.33	96.67	93.33	96.67	96.67	93.33	96.67	100	96.67	100	96.04

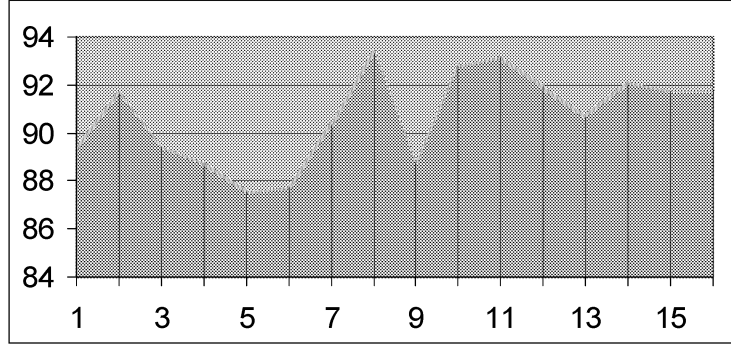
إسهامات اللغة والآداب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية

AWZ	4315	66/69	82.12	90.61	87.88	88.18	77.27	80.61	88.79	93.94	86.97	89.39	91.21	91.21	90.61	93.94	91.82	89.09	88.35
AWZ	4520	9/11	<u>73.33</u>	88.89	<u>77.78</u>	<u>77.78</u>	<u>77.78</u>	82.22	80	95.56	<u>77.78</u>	93.33	93.33	91.11	82.22	91.11	86.67	88.89	84.86
AWZ	6046	2/3	90	100	90	100	100	90	90	90	100	100	90	90	90	90	90	100	93.13
AWZ	6346	2/4	90	100	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	90	90	100	100	96.88
BNZ	3214	37/38	85.95	89.19	88.11	85.95	84.32	83.24	90.27	88.65	90.27	90.27	90.27	89.19	90.81	90.27	90.27	90.81	88.62
BNZ	4313	14/15	97.14	95.71	91.43	90	87.14	84.29	97.14	98.57	95.71	98.57	98.57	97.14	98.57	98.57	95.71	98.57	95.18
BNZ	6130	1/5	80	100	100	100	<u>60</u>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	96.25
FA	1122	17/17	80	81.18	<u>77.65</u>	80	80	<u>76.47</u>	<u>75.29</u>	84.71	80	80	83.53	80	<u>78.82</u>	82.35	83.53	82.35	80.37
FA	2112	35/38	95.43	95.43	93.71	91.43	88	93.14	88	93.14	91.43	94.86	96	92.57	88	89.14	92	95.43	92.36
FA	3323	33/36	89.7	90.91	87.88	89.7	87.88	89.09	87.88	93.33	89.7	89.09	91.52	90.3	88.48	89.09	89.7	91.52	89.74
FA	3510	29/30	95.86	95.86	96.55	94.48	89.66	95.86	93.79	95.86	92.41	95.86	96.55	97.24	94.48	98.62	96.55	97.24	95.43
HH	2124	47/48	89.36	88.51	90.64	90.21	88.09	89.79	94.04	94.04	86.38	88.94	90.21	91.91	89.36	90.21	91.91	93.62	90.45
INDEP.	6994	3/14	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
MBHY	4999	26/29	89.23	86.92	<u>79.23</u>	<u>77.69</u>	83.08	82.31	82.31	87.69	85.38	90.77	92.31	88.46	89.23	81.54	86.15	87.69	85.62
MBHY	6013	3/5	80	86.67	80	80	80	<u>66.67</u>	86.67	80	<u>66.67</u>	93.33	93.33	86.67	86.67	<u>73.33</u>	86.67	86.67	82.08
MBHY	7010	2/4	<u>60</u>	<u>60</u>	<u>60</u>	<u>60</u>	90	<u>70</u>	<u>60</u>	<u>70</u>	<u>60</u>	<u>70</u>	80	<u>70</u>	<u>60</u>	80	80	<u>60</u>	68.13
MFG	2124	24/25	91.67	96.67	90.83	88.33	89.17	90.83	93.33	95	89.17	90	90.83	91.67	88.33	95	93.33	93.33	91.72
MFG	6050	4/4	95	95	95	100	90	90	90	95	95	95	95	95	95	100	95	95	94.69
MHI	1224	36/36	96.67	95	92.22	92.78	90	89.44	95.56	94.44	88.89	92.22	92.78	95.56	91.67	93.33	93.33	94.44	93.02
MHI	3322	48/50	93.75	94.58	95.42	94.58	95.42	95	96.25	94.58	89.17	90.83	92.92	94.58	92.08	95	95	95	94.01
MHI	4424	33/35	93.94	93.33	92.73	92.12	93.94	92.73	92.73	92.12	91.52	92.73	92.12	92.12	92.12	93.33	93.33	93.33	92.77
MM	3325	99/101	87.47	91.31	91.52	93.94	93.94	94.55	94.34	94.95	88.08	94.34	95.15	90.91	91.52	93.54	92.93	93.94	92.65
MM	4313	39/41	93.33	96.92	95.9	95.9	95.9	95.38	96.41	95.38	91.28	96.41	97.95	94.36	92.31	96.41	95.9	96.41	95.38
MMB	6012	4/7	95	95	95	90	90	85	95	100	95	95	100	95	95	100	95	95	94.69
MMB	6110	1/4	<u>60</u>	80	<u>60</u>	<u>60</u>	80	80	100	100	80	100	100	100	80	100	100	80	85
MMB	7011	2/5	100	100	90	90	80	90	100	100	<u>70</u>	80	80	80	90	90	100	100	89.38
ND	1113	13/16	83.08	<u>76.92</u>	80	<u>75.38</u>	<u>70.77</u>	<u>69.23</u>	<u>76.92</u>	84.62	80	89.23	83.08	<u>78.46</u>	86.15	<u>76.92</u>	83.08	83.08	79.81
ND	3325	31/33	<u>79.35</u>	<u>78.71</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	<u>79.35</u>	80.69

د. عبد الرحمن بن شريك — معايير الجودة ودورها الحضاري في تطوير برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا

ND	4530	33/34	80	83/03	80	83/64	78/79	77/58	81/21	87/88	86/06	92/12	91/52	84/85	86/06	86/06	84/85	84/85
ND	6011	6/11	86/67	80	80	76/67	76/67	73/33	83/33	100	100	96/67	100	96/67	96/67	93/33	93/33	86/67
NHD	2222	32/33	83/75	87/5	88/13	87/5	85/63	87/5	83/75	85	85/63	86/25	85	86/88	85	86/25	84/38	83/75
NHD	3510	25/26	87/2	88/8	90/4	89/6	94/4	93/6	95/2	94/4	85/6	91/2	93/6	89/6	90/4	91/2	89/6	92/8
NHD	4530	18/18	91/11	83/33	88/89	87/78	88/89	88/89	91/11	92/22	84/44	86/67	87/78	88/89	85/56	87/78	88/89	83/33
NHM	3111	21/23	90/48	94/29	91/43	92/38	94/29	93/33	92/38	96/19	94/29	93/33	95/24	97/14	90/48	93/33	92/38	94/29
NHM	3325	59/66	94/58	94/92	93/56	93/22	93/22	94/58	93/56	94/92	90/85	94/24	94/92	96/27	91/19	92/54	92/88	94/58
NHM	4520	31/33	93/55	95/48	95/48	95/48	94/19	97/42	94/84	95/48	94/84	93/55	96/77	96/13	93/55	92/9	94/19	96/77
NMH	3221	66/70	88/79	93/03	83/03	80	86/06	87/58	85/45	93/94	85/45	90/61	90/91	91/21	87/58	91/82	90/3	90
NMH	4314	39/41	88/72	91/79	89/23	89/23	90/26	90/26	89/23	92/31	90/77	93/85	93/33	91/79	91/28	92/82	92/82	93/85
NMH	6123	1/6	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
RAO	2221	14/15	80	92/86	88/57	85/71	77/14	74/29	91/43	94/29	81/43	88/57	90	94/29	95/71	95/71	92/86	90
RAO	3215	35/37	82/86	88	89/71	89/14	81/71	81/71	92	92	89/14	92	92	91/43	91/43	92	92/57	92/57
RAO	7013	2/4	100	100	80	70	60	60	60	70	70	70	80	80	90	80	70	70
SHY	2111	69/73	89/86	92/75	88/12	88/99	92/46	88/7	92/46	94/49	90/14	91/59	92/17	91/01	88/7	90/43	90/43	93/91
SHY	4520	38/44	86/32	89/47	84/74	84/21	86/32	86/32	87/89	90/53	85/26	88/95	88/42	87/89	85/79	88/42	87/89	87/37
SJY	1011	35/38	87/43	92/57	92	90/29	87/43	92	88	96/57	82/29	89/71	90/86	91/43	85/71	92/57	88/57	92
SJY	1021	29/32	91/72	87/59	83/52	86/21	83/45	86/21	86/9	94/48	83/45	89/66	88/28	88/97	85/52	88/97	86/21	87/59
SJY	2113	28/31	87/86	90	90	89/29	89/29	86/43	91/43	91/43	87/14	92/86	94/29	91/43	90	89/29	91/43	93/57
SJY	6045	3/3	93/33	100	100	93/33	100	93/33	100	93/33	100	93/33	100	93/33	100	93/33	100	93/33
SM	4425	80/82	82/5	83/5	84/75	82	78/25	82	86/5	89	87/25	91	91/75	86	87/25	85/25	86/25	88
SM	6048	5/8	88	88	84	84	64	84	80	84	84	100	100	88	92	88	84	88
SM	6057	2/4	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
WMSK	1021	35/35	86/86	87/43	88/57	79/43	84/57	88	85/71	93/14	81/14	86/86	88/57	91/43	83/43	86/86	89/14	85/71
WMSK	1111	21/25	89/52	88/57	89/52	90/48	93/33	92/38	98/1	98/1	86/67	97/14	96/19	90/48	89/52	92/38	94/29	95/24
WMSK	6220	5/5	92	92	96	92	88	92	96	96	92	92	92	96	96	96	96	96
VI	1114	12/13	86/67	88/33	88/33	88/33	86/67	88/33	78/33	88/33	86/67	88/37	86/67	85	80	86/67	85	86/67
VI	3111	33/33	91/52	91/52	85/45	83/64	90/3	89/09	82/42	87/88	90/3	90/3	91/52	88/48	87/88	89/09	88/48	87/27
VI	4530	38/41	86/84	92/11	82/11	84/74	90/53	91/58	82/63	91/58	87/89	94/21	92/11	86/84	84/21	89/47	90/53	90
% Average			89.35	91.63	89.42	88.74	87.53	87.69	90.35	93.35	88.73	92.78	93.16	91.96	90.63	92.11	91.77	91.73
Freq. of < 80%			6	5	6	10	11	12	6	2	7	2	1	2	2	2	2	2

الرسم البياني (١) : المتوسط الحسابي للإجابة لكل سؤال

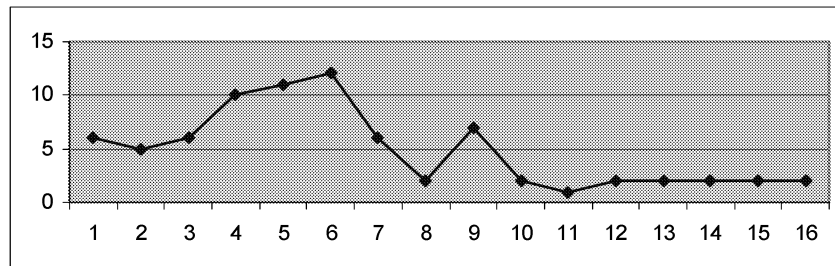


اتضح من الرسم البياني رقم (١) أن درجة كل معيار تفوق نسبة ٨٠% لدى الأساتذة بشكل عام، إذ كانت أقل درجة ٨٧,٥٣%، وأعلىها ٩٣,٣٥%. ولكن لوحظ أيضا أن ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس نالوا أقل من ٨٠% في بعض المواد التي يدرسونها، وهم:

ND	1113	13/16	83.08	76.92	89	75.38	70.77	89.23	76.92	94.62	89	89.23	83.08	78.46	86.15	76.92	83.08	83.08	79.81
RAO	7013	2/4	100	100	80	70	60	60	60	70	70	70	60	80	90	80	70	70	74.38
MBHY	7010	2/4	60	60	60	60	90	70	60	70	60	70	80	70	60	80	80	60	68.13

أضف على ذلك، أنها إذا فحصنا الدرجات نلاحظ واحدة واحدة أن هناك معايير لم ترتفع فيها كفاءة بعض الأساتذة، إذ تتكرر منها درجات بنسبة أقل من ٨٠% في كل المعايير، بقدر متفاوت بين مرة (في المعيار رقم ١١) و ١٢ مرة (في المعيار رقم ٦). فالمعايير رقم ٦، ثم رقم ٥، ثم رقم ٤، هي التي تحتل الصدارة في عدم ارتفاعها لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس. وهذه المعايير هي: (رقم ٦) يناقش الأخطاء في الواجبات والاختبارات؛ (رقم ٥) يعيد نتائج الواجبات والاختبار في وقت لاحق؛ (رقم ٤) يجعل الفصل ممتعاً، وقابلاً للمشاركة، وإبداعياً (انظر الرسم البياني رقم ٢).

الرسم البياني (٢): مجموع تكرار درجات أقل من ٨٠%



٥. الخاتمة

يوصي الباحث بالآتي:

١. مراجعة برامج تعليم العربية ومناهجها، ومقرراتها، سواء أكانت كتباً دراسية مقررّة أم كتباً للقراءة الموسعة، والتأكد من أن التدريبات بها لا تقف عند حد المستويات الدنيا من الجانب المعرفي وإنما تتعداه إلى المستويات العليا (حسب تصنيفات بلوم (Bloom Taxonomy).
٢. الاهتمام بالبعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية. فالعلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش. وإنهما كالعلة الواحدة ذات الوجهين. ولقد دفعت وثيقة العلاقة بينهما إلى أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.
٣. النظرة التكاملية في تعليم المهارات الإنسانية. فتعليم مهارات الاتصال اللغوي، ومهارات الدراسة، ومهارات التفكير والبحث والتحليل والنقد، يؤهل الإنسان المعاصر لتحقيق آماله في هذا العصر، عصر التميز والجودة الشاملة. وقد أصبحت مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتأملي والعلمي والتحليلي وحل المشكلات والاستقصاء. كلها موطن الاهتمام في برامج تعليم اللغات الأجنبية، ولم يعد الأمر مقتصرًا فيها على تعلم نطق كلمات أو تركيب جمل.
٤. تحويل الاهتمام من التعليم إلى التعلّم. فلم يعد محور الاهتمام الآن جهد المعلم في الفصل قدر ما أصبح ما يسفر عنه هذا الجهد عند المتعلم نفسه. وصار المتعلم وما يتوفر لديه من معلومات وقيم واتجاهات ومهارات هو معيار العملية التعليمية الأساسي ..
٥. الاهتمام بالتعلم الذاتي (Self-instruction) فقد أصبح ضرورة وليس ترفاً، وأصبح مصدراً أساسياً من مصادر الأمن وليس مجرد وسيلة للتعلم. فنحن في عصر أصبح العلم فيه مدخلاً للتقدم وممهداً لطريق الحرية بكل أشكالها.. العلم الآن هو الحرية التي ننشدها والحلم الذي نتوق له. وليس أمامنا في هذا المعترك إلا أن نأخذ بأسباب التقدم. ويأتي العلم على رأسها. وفي الوقت الذي تستحيل فيه على المدرسة تعليم الإنسان كل شيء، وفي الوقت الذي تتسارع فيه المستجدات حتى أصبح المستقبل أمام الإنسان غامضاً يصعب التنبؤ به.. وفي الوقت الذي تتراكم فيه المعرفة وتتضاعف.. ليس أمام الإنسان إلا أن يعلم نفسه بنفسه.. وليس له في ذلك

خيار. من هنا صارت برامج التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية مطلباً ملحا لكثير من المراكز والمؤسسات.

٦. الدعوة إلى إنشاء رابطة دولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،^{١١} يكون من مهامها الاعتراف بمراكزها ومنحها الاعتماد المطلوب (Accreditation) حتى لا يتسلل إلى هذه المهنة كل من لا مهنة له.

الهوامش:

¹ رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٧). اللغة العربية إلى أين،

http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p18.htm؛ تاريخ الزيارة ٢٠٠٧/١٠/٥م

<http://www.alloghat.com/vb/showthread.php?t=27>؛ تاريخ الزيارة ٢٠٠٧/٩/٢م

² American National Standard Institute.

³ رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٧). معايير جودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام للعالم الإسلامي (المحتوى). العربية للناطقين بغيرها. العدد الرابع، يناير. الخرطوم: معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، ص ١٦٦.

⁴ محمود كامل الناقبة. (٢٠٠٧). معايير الجودة والأصالة في طرق التدريس. العربية للناطقين بغيرها. العدد الرابع، يناير. الخرطوم: معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، ص ٢٠٧.

⁵ انظر عبد الرحمن شريك. (١٩٩٤). معايير التحكم في الألفاظ في تعليم اللغة العربية للمجتمعات الإسلامية في جنوب شرق آسيا، رسالة الدكتوراه، كلية الآداب بجامعة الاسكندرية (غير منشورة)، مع إدخال كثير من الإضافات والمعلومات الجديدة.

⁶ Standards for Foreign Language Learning:

- 1) Communication: Communicate in languages Other than English (or any L1)
Standard 1.1: Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings, and emotions, and exchange opinions.
Standard 1.2: Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics).
(Standard 1.3: Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.
- 2) Cultures: Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures
Standard 2.1: Students demonstrate an understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied.
Standard 2.2: Students demonstrate an understanding of relationship between the products and perspectives of the culture studied.
- 3) Connections: Connect with Other Disciplines and Acquire Information
Standard 3.1: Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the foreign language.
Standard 3.2: Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.
- 4) Comparisons: Develop Insight into the Nature of Language and Culture
Standard 4.1: Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.
Standard 4.2: Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.
- 5) Communities: Participate in Multilingual Communities at Home & Around the World
Standard 5.1: Students use the language both within and beyond the school setting.
Standard 5.2: Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3324> visited 5th November 2007.

⁷ Guidelines of the “Quality Assurance Code of Practice” by the Ministry of Higher Education which consists of 9 aspects:

- 1) Vision, Mission, Educational Goals and Outcomes
- 2) Programme Design and Delivery
- 3) Assessment of Students
- 4) Student Selection and Support Services
- 5) Academic Staff
- 6) Educational Resources
- 7) Programme Monitoring and Review
- 8) Leadership, Governance and Administration
- 9) Total Continual Quality Improvement

<http://apps.emoe.gov.my/qad/standards.html> visited on 5th November 2007.

⁸ Specific Learning Outcomes for Bachelor of Arabic Language Programme, as stated by Quality Assurance Division, Ministry of Higher Education Malaysia.

At the end of the programme, the student is able to:

- (i) Read intellectual reading materials in Arabic with competence
- (ii) Write effectively in idiomatic Arabic
- (iii) Speak fluently using modern standard Arabic
- (iv) Do direct translation from Arabic into the student’s mother tongue
- (v) Use language/linguistic skills in multiple contexts
- (vi) Make appropriate use of the results of scholarly studies of Arabic language and literature in various situations in life.

(Guidelines on Standard in the Discipline of Islamic Studies at Bachelor Degree Level, Quality Assurance Division, Ministry of Higher Education Malaysia, Vol. 1, p. 7).

⁹ محمود كامل الناقفة. (٢٠٠٧). معايير الجودة والأصالة في طرق التدريس. العربية للناطقين بغيرها. العدد الرابع، يناير. الخرطوم: معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، ص ٢٠٧-٢٠٨.

¹⁰ خطاب عميد كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية موجه لرؤساء الأقسام رقم IIUM/301/C/13/14/1. المؤرخ ١٠ يوليو ٢٠٠٧م.

¹¹ علما بأن هناك جمعيات وطنية وإقليمية للغة العربية مثل الجمعية الأمريكية لمدرسي اللغة العربية (AATA)، وجمعية اللغة العربية في ماليزيا.

الهوية الثقافية: قراءة في روايتي الطيب صالح: موسم الهجرة إلى الشمال وعرس الزين

أ. د. حسن عبد الرزاق النقر

المعهد العالي العالمي للفكر والحضارة الإسلامية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

لعل القضية الأساسية التي تتناولها رواية الطيب صالح موسم الهجرة إلى الشمال¹ هي قضية سوء التفاهم الثقافي الذي ينتج عن فقدان الهوية الثقافية، ولقد أثار تناول هذه القضية والتقنية الفنية التي أحاطت بالموضوع اهتمام النقاد خاصة محاولة تحديد الشخصية الرئيسية (البطل) أهو الراوي أم هو مصطفى سعيد. فالنقاد الذين يعتبرون الراوي بطلا للقصة ينظرون إلى موسم² كعمل روائي يركز على ولادة الراوي الثانية³. أما الذين يعتقدون أن محور القصة وأحداثها تدور حول مصطفى سعيد ومأزقه المأساوي فيحاولون تحديد مصادرها وجوهر القضية. وهذا الجدل الأدبي الذي كان وما يزال قائما جعل من الرواية و من شخصيتها الرئيسية (مصطفى سعيد) ربما أكثر شخصية مثيرة للتحليل والنقد في الأدب الروائي العربي الحديث.

ويمكن الربط - جدلا - بين فقدان مصطفى سعيد لهويته الثقافية وبين الواقع التاريخي الثقافي الاستعماري الذي وجد سعيد نفسه فيه. وحقا هناك أدلة في الرواية تدعم هذه الرؤية، منها أن تعليم سعيد كله تبناه الاستعمار الإنجليزي بما في ذلك تعليمه في السودان، مصر وبريطانيا حتى يسهل استيعابه من أجل أن يكون عميلا لثقافة الاستعمار باسم شعبه. تتحدث الرواية عن جذور وأصل سعيد، فمن ناحية أبيه فينتهي إلى قبيلة تعيش في السودان ومصر، وهذه هي القبيلة التي تعاونت مع "كتشنر" الذي غزا السودان وقضى علي الدولة المهدية. أما أمه فغير معروفة الأصل. فهؤلاء الذين لا أصل ولا جذور لهم هم الذين تعاونوا مع المستعمرين، أما السكان الأصليون فقد رفضوا تعليم الإستعمار منذ البداية⁴.

وهناك من يري أن سعيد والراوي قد استخدموا طغيان الاستعمار كقناع يخفيان به فشلها الشخصي والأخلاقي، أما سعيد فقد استغل جرائم الاستعمار ليبرر الجرائم التي ارتكبها في

الغرب بين ما تأثر الراوي بسعيد ومحنته لدرجة أنه اوشك أن يحذو حذو سعيد^٥ نتيجة لقصورة الحقيقي^٦.

ويمكننا أن نفهم مازق سعيد بصورة أفضل إذا رجعنا إلي Scholes and Kellogg، فهما يفرقان بين نوعين من الشخصيات، شخصية النبائي والشخصية التوضيحية. وهذه الأخيرة تستخدم بصورة انتقائية لتوضيح فكرة أو مفهوم ما لأنها ليست انعكاسا لكائن بشري، لذلك ينبغي أن ينظر إليها بوصفه جزءا صغيرا أو شريحة من الشخصية البشرية لأنها ليست كائنا بشريا^٧. وهذا النمط من الشخصيات ينطبق علي سعيد لان وجود شخصية مثل سعيد في المجتمع السوداني و ثقافته وتقاليدته لا يمكن أبدا. وهذا المخلوق المعمل يلعب - إذا- دورا هاما إذ يستخدمه الكاتب لتحقيق أغراضه الأدبية.

لا شك ان القضية الرئيسية في موسم هي قضية الهوية الثقافية التي هي مأزقه الشخصي، لكن يكون من الخطأ أن نربط بين مازق سعيد والاستعمار أو نرجع مشكلته إلى فقدانه لحب الام. إن سعيد يجب اعتباره شريحة من الوجدان البشري في صورة انسان كامل. فغرابة مصطفى سعيد نفسه واضحة جدا في القصة:

وكنت، ولعلك تعجب، أحس إحساسا دافئا بأنني حر، بأنه ليس ثمة مخلوق أب أو أم، يربطني كالوتد إلى بقعة معينة ومحيط معين. كنت أقرأ وانا، أخرج وأدخل، العب خارج البيت، أتسكع في الشوارع، ليس ثمة احد يأمرني أو ينهاني. إلا أنني منذ صغري، كنت أحس بأنني ... أنني مختلف. أقصد أنني لست كبقية الأطفال في سني، لا أتأثر بشيء لا أبكي إذا ضربت، لا أفرح إذا أتني علي المدرس في الفصل، لا أتألم لما يتألم له الباكون. كنت مثل شيء مكور من المطاط، تلقية في الماء فلا يبتل، ترميه على الأرض فيقفز^٨

هناك دراسات عدة حاولت أن تصل لجوهر الرواية وأحداثها لكنها فشلت في أن تصل إلى دور سعيد بأنه شخصية توضيحية. وعلى العكس من ذلك تماما لجأ بعض النقاد كمحمد صديقي إلى فهم الرواية عن طريق منهج التحليل النفسي. وقد ينجح هذا الأسلوب مع بعض الشخصيات، لكن المشكلة قائمة في بعض الدراسات التي تحاول قراءة الرواية كلها عن طريق نظريات التحليل النفسي^٩. وقد توصل صديقي إلى خلاصة مفادها أن أفعال سعيد كلها تعود إلى جهده لتحقيق حواء في حياته^{١٠}. وبالإضافة إلى ذلك - والكلام لصديقي - هناك جنسانية سعيد (Sexuality) المدمرة وعقلانيته المفرطة، وكل ذلك يعود - في نظر صديقي - إلى حرمان سعيد من حب الأم.

هناك أسباب قوية تدحض تفسير الرواية حصرا على وسائل التحليل النفسي، لأن الصراعات التي تعرض لها الراوي وسعيد لا يتعرض لها البشر بصورة عامة^{١١} وإنما يتعرض لها فقط الأفراد من مجتمع تسود فيه الثقافة الأفريقية العربية. وهذا الصراع تسبب فيه وأوجده الاستعمار الأوربي لأفريقيا والعالم العربي والاسلامي. فهذه الحقيقة وحدها تدحض الافتراض القائل بان الصراعات التي تجتاح الأفراد في مكان ما من العالم تتم بالاتساق نفسه في كل مكان بغض النظر عن المكان والجنس.^{١٢} إن منهج التحليل النفسي يتجاهل تماما الأبعاد السياسية/الثقافية والاجتماعية، وهذا هو الذي أفرز مأزق سعيد والراوي.^{١٣} ويختلف الراوي عن سعيد اختلافا هاما وهو أن حياة الراوي ليس فيها اضطراب أو فقدان التوازن الثقافي ، على الأقل حين غادر إلى بريطانيا. يضاف إلى غرابة سعيد غرابة أمة:

حين أخبرني ناظر المدرسة بأن كل شيء أعد لسفري للقاهرة، ذهبت إلى أمي وحدثتها. نظرت إلي مرة أخرى، تلك النظرة الغريبة. افترت شفتها لحظة كأنها تريد أن تبتمس، ثم أطبقتهما، وعاد وجهها كعهد، قناعا كثيفا، بل مجموعة أقنعة. ثم غابت قليلا، وجاءت بصرة وضعتها في يدي، وقالت لي: لو أن أبك عاش، لما اختار لك غير ما اخترته لنفسك. افعل ما تشاء. سافر أو ابق، أنت وشأنك. إنها حياتك، وأنت حر فيها. في هذه الصرة ما تستعين به". كان ذلك وداعنا. لا دموع ولا قبل ولا ضوضاء. مخلوقان سارا شطرا من الطريق معا، ثم سلك كل منهما سبيله. وكان ذلك في الواقع آخر ما قالته لي، فإنني لم أرها بعد ذلك. بعد سنوات طويلة، وتجارب عدة، تذكرت تلك اللحظة، وبكيت.^{١٤}

وبالإضافة إلى غرابة سعيد وغرابة أمه هناك حركته الدائمة وولعه بالسفر وكأن هناك قوة خفية تدفعه دائما إلى الترحال. فحياته كلها كانت في السودان أو خارجه ليس فيها أي انتماء اجتماعي. أضف إلي ذلك فإن استيعاب سعيد لثقافة الغرب وإقامته الطويلة فيه، كل ذلك ساهم بصورة فاعلة في مأساته. ورغم قبوله السطحي في الغرب من قبل دوائر أهل الثقافة والعلم نسبة لعمله أستاذا متخصصا في الاقتصاد في جامعة لندن فقد بدأ يشعر بغربته الثقافية. لكن الرواية لم تشتمل على أي تفاصيل عن بداية هذا الوعي. وهذه الشخصية الجديدة جعلت من سعيد شخصا حاقدا لأنه يمتلك ذاكرة جمعية. وأصبح سعيد الآن مشغولا بالعنف الجنسي مع الإنجليزيات حتى يثار للمظالم والفظائع التي ارتكبتها الاستعمار البريطاني في السودان.

ورغم أفعاله التي نعتقد أنها ناتجة عن ضميرة الجمعي، هناك ما يفيد بأنه يجد الاستمتاع البدني منها ومن كل لحظة يمارس فيها العنف الجنسي. وهذه "الطريقة الملتوية" التي يعبر بها عن نفسه تجعل منه إنسانا يفتقد التوازن الروحي.

سعيد إذا إنسان متجاوز اجتماعيا لكل أعراف المجتمع لأنه لا يتحرك في أي نسق قيمى معروف ومقبول اجتماعيا. أما قتله لزوجته وتسببه في انتحار ثلاث نساء انجليزيات، كل ذلك يرجعه سعيد إلى ظروفه ووعيه الجمعي:

وأنا أحس تجاهم بنوع من التفوق، فالاحتفال مقام أصلا بسببي، وأنا فوق كل شيء مستعمر، انني الدخيل الذي يجب أن يبيت في أمره. حين جيء لكتشنر بمحمود ود أحمد وهو يرسف في الاغلال بعد أن هزمه في موقعة اتبرا، قال له: "لماذا جئت بلدي تخرب وتتهب؟" الدخيل هو الذي قال ذلك لصاحب الأرض، وصاحب الأرض طأطأ رأسه ولم يقل شيئا. فليكن أيضا ذلك شأنى معهم. انني أسمع في هذه المحكمة صليل سيوف الرومان في قرطاجة، وقععة سنايك خيل اللنبى وهي تطأ أرض القدس. البواخر مخرت عرض النيل أول مرة تحمل المدافع لا الخبز، وسكك الحديد انشئت أصلا لنقل الجنود. وقد أنشأوا المدارس ليعلّمونا كيف نقول "نعم" بلغتهم. إنهم جلبوا إلينا جرثومة العنف الأوربي الأكبر الذي لم يشهد العالم مثيله من قبل في السوم وفي فردان، جرثومة مرض فتاك أصابهم منذ أكثر من ألف عام. نعم يا سادتي، انني جئتكم غازيا في عقر داركم. قطرة من السم الذي حقنتم به شرايين التاريخ. أنا لست عطيلًا. عطيل كان أكذوبة^{١٥}

فبالنسبة لعطيل يري سعيد أن عطيل أكذوبة لأن دافعه لقتل "ديدمونة" هو الغيرة والشك بينما دافع سعيد هو الثأر لبني وطنه الذين أهانهم المستعمرون. أضف إلى ذلك أن عطيل أكذوبة لأنه من غير الممكن إطلاقا - في رأي سعيد - لأفريقي أسمر أن يتم استيعابه وقبوله في عالم زوجته الغربي، لذلك وجود عطيل في عالم الأدب والخيال جائز وممكن لكنه من المستحيل وجوده ثقافيا.^{١٦}

لقد فشل سعيد في أن يتصرف وفق نسق قيمى معروف ولم تسعفه قواه العقلية بأي حل للمأزق الذي وجد نفسه فيه لأن مشكلته تتعلق بالمعتقدات والقيم، وهذه المعتقدات والقيم تأتينا ليس عبر عقولنا ولكن عن طريق قلوبنا وعواطفنا، فالطفل يتعلم ويستقبل هذه القيم عبر مؤسساتنا الاجتماعية دون تفكير. وهذه القيم والمعتقدات هي التي يتولد عنها نظرتنا

للحياة والوجود كله، ولانعدام كل ذلك عنده بدأ سعيد في خلق قيمه الخاصة به، ففتوحاته الجنسية بآثارها المأساوية تعود - في رأي سعيد - إلى المرض القاتل الذي أصاب الأوروبيين قبل ألف عام والذي يعيد سعيد جراثيمه إلى أوربا التي حقنت به العالم كله.

لقد كان التلاقي بين سعيد وهؤلاء النساء الإنجليزيات ذا طابع بدني بحت، فهو خال من أي محتوى روحي أو عاطفي. أما بالنسبة لهؤلاء النسوة فقد كان همهن الرئيسي الإشباع الجنسي الجامح من عالمه الثقافي. لذلك لم يكن من أهدافهن خلق علاقة صحية معه مبنية على الاحترام والتفاهم المشترك. أما سعيد فهو لا ينظر إليهن أفرادا عاديين وإنما باعتبارهن أفرادا لهن تحامل و أفكار خاطئة. كل ذلك والراوي يحس بأنه شخصية جمعية. لذلك يرفض أن يتركهن يعشن في عالم اللذة الذي اخترنه، وبهذا الرفض يرمي - مع الإصرار - إلى حرمانهن. وهذا الحرمان أدى في النهاية إلى وفاة آن همند، ايزابيلا سيمور وشيلا جرينوود. إذا فتحطيم هؤلاء النسوة هو مبتغي سعيد إذ به يشعر أنه الغازي الذي يعيد للمستعمرين عفهم الذي حقنوه في جسم التاريخ، وبه يثار من الاستعمار. لا يقيم سعيد وزنا البتة للحقيقة التي مفادها أن هؤلاء النسوة لم يردن ولم يفكرن أبدا في إيدائه بأي صورة من الصور.^{١٧}

ومن كل هؤلاء الغربيات برزت "جين مورس" التي أرجعته إلى سابق وضعه ضحية ومستعمرا. ولذلك هي ترمز للغرب لأنها تتعامل معه بنفس الغطرسة التي كان يتعامل بها المستعمرون الأوروبيون مع "البدائيين الافارقة". ومثل سعيد كانت جين مفرطة الذكاء، وكانت تفتقر إلى الأسرة (بالمعنى الروحي للكلمة) مثل سعيد تماما. ومثله كذلك كانت جميلة جسميا. ولكن سعيد أصبح أسيرا لهذه المرأة المتغترسة المتفحشة التي غدت تحديا حقيقيا له. وتزوجها فكان هدفه من زواجها أن يسيطر عليها جسميا، على الأقل إن لم يكن بصورة تامة. أما هي - في الجانب المقابل - فقد تزوجته من أجل اهانتته واحتقاره لأنها تري أنه لا يستحق علاقة انسانية كاملة. فهي - لذلك - تخونه وتضربه وتتهجم عليه أمام الناس وكانت تقابل تهديده بقتلها بابتهاج وشوق، وكان في البداية يستغرب لذلك. وتدرجيا بدأت تتوسله وتترجاه أن يقتلها.

لم يكن من الممكن أن تتم أي علاقة بين الاثنين مبنية على الحب والتفاهم المتبادل نتيجة للإعتقادات الخاطئة عند كل واحد منها ضد الآخر، ثم لأن التكوين النفسي عند كل واحد منهما يصادم الآخر. لقد كانت جين تتشوق إلي ذلك الأفريقي "الهمجي المتوحش" النبيل لتموت على يديه إذ تتحكم فيها نزعات ماسوشية عنيفة تجعلها تتلذذ بالتعذيب وطلب الموت، ولذلك يظهر مشهد قتلها على يدي سعيد هذه الترفة التي عبر عنها روترود ويلاندت:

...حين كانت جين تقتل علي يدي سعيد، اكتشفت أن سعيد - كما اتهمته قبل أيام - أنه ليس الرجل الذي - بطبيعة خلقه - غير قادر علي القتل حتي وإن عذب وأهين. ... كما اكتشفت أن سعيد لم يعد يمثل حضارة خاضعة للعنف الأوربي أو لجنس وضيع. لذلك يمكنها الآن أن تحبه وتحترمه. وفي الجانب الآخر يعترف سعيد لجين وهي تموت بأنها بشر يواجه الموت بنفس الضعف ككل البشر في العالم كما سيفعل هو. إنّ العدو الذي يحتضر لم يعدّ عدواً، فليس هناك معني لمقاتلته. ونسبة لأن الإعتداء والتقدير الخاطئي للغريم قد فقد أساسه، ليس هناك شيء يمنع الحب.^{١٨}

وكان سعيد يعترف بأن موت جين كان فعلاً لحظة حقيقية والمأساة. وهذه هي اللحظة التي عبر فيها سعيد وجين عن حبهما لبعضهما لأنهما يدركان الآن ضعفهما بأنهما بشر والبشر ضعيف خطأ، متحيز ومحدود.^{١٩} لقد جاهد سعيد كثيراً في المحكمة لينال عقوبة الإعدام لأنه - كما يظن - بطل قومي لأن قتله لجين عمل سياسي قام به سعيد كثر بالنيابة عن شعبه. لكن المحكمة أرجعته إلى حالته الفردية وحولته إلى فرد يعيش مأساة فردية. لقد اكتشف سعيد أخيراً أنه لم ينجح في بسط سيطرته لا على جين ومورس ولا على أن همد، شيلا غرينوود أو إيزابيلا سيمور. كما اكتشف أنه رغم كراهيته للغرب فإن وجوده الفكري والتقافي الآتي يعود إلى الغرب، لكن سعيد يرفض الانتماء إلى الغرب لكنه - في نفس الوقت - لا يستطيع أن يعرف نفسه بثقافة أهله لأنه لا يعرف عنها إلا القليل. إنّ رؤيته للحياة والوجود كله، والقيم التي بها ينبغي عليه رؤية العالم، كل ذلك ليس من ثقافة أهله في شيء. لذلك حتى على المستوى الفردي يبدو سعيد "كأذوية" لأنه لا يعيش ثقافته التي يزعم أنه يقاتل في سبيلها الغرب وأهله.

حين دخل الراوي الغرفة التي بناها سعيد على الطراز الأوربي وسط داره في القرية أصيب بالدهشة إذ لم يجد فيها وسط مئات الكتب ولا كتاباً عربياً واحداً. وكان هناك إهداء على الصفحة الأولى لمحاولة كتابة مذكرات اسمها سعيد "قصة حياتي" وكان الإهداء: "إلى الذين يرون بعين واحدة ويتكلمون بلسان واحد ويرون الأشياء إما سوداء أو بيضاء، إما شرقية أو غربية".^{٢٠} ما عدا ذلك ليس هناك ولا سطرًا واحداً. وهذا يعني أنه عاش حياة ليس فيها ما يستحق الكتابة عنه لأنه لم يعيش حياته وفق ثقافة أهله. أضف إلى ذلك التطرف الشديد في موقفه تجاه الغرب كما يظهر الإهداء.

لقد كان سعيد صادقاً ومخلصاً في رجوعه إلى قرية ود حامد بحثاً عن جذوره الثقافية.

وذلك بعد أن اكتشف سطحية انتمائه لأهله وثقافته، بعد أن اكتشف في نفسه الطبيعة المدمرة الحاقدة ضد الغرب، واكتشف أنه فرد بدون انتماء، لا جذور له. لقد كان سعيد متواضعا ومتعطشا لأن يتعلم ممن حوله خاصة عن معني الحياة وغايتها. لقد امتزج سعيد بأهل قريته كواحد منهم وساهم في إصلاح حال القرية، كما امتزج معهم بالزواج منهم فأنجب ولدين. ولم يستطع الراوي أن يفهم سر الاهتمام والافتتان من سعيد لود الريس حين دخل غرفة سعيد التي وجد فيها من بين ما وجد ثمانية رسومات لود الريس في تعابير مختلفة، وكان سؤاله "ما سر هذا الاهتمام بود الريس؟"^{٢١} ومثل افتتانه بود الريس كان اهتمامه وافتتانه بجد الراوي.

إن نظرة سعيد وتبجيله لجد الراوي وبود الريس منبعها أن سعيد يري أنهما يتمتعان بعمق وحكمة جعلتهما يدركان قيمة الحياة ومعناها، وهو - لذلك - يريد أن يتعلم منهما كيف يتغلب علي صراعه الثقافي والنفسي. وبينما كانت نظرة الراوي لود الريس أنه رمز لكل ما هو سيئ وسلب في قيم وتقاليد القرية كان سعيد يراه نباتا طبيعيا، وإنسانا جذوره الثقافية ضاربة في التربة وإنسانا لم تمسه ثقافة الغرب بشيء أبدا. ولعل ذلك هو ما أراد الكاتب أن يثبتته في روايته عرس الزين^{٢٢} التي صورَ فيها الزين - رغم قبحه البدني^{٢٣} - جمال روحه وقلبه. إن شخصية الزين وثقافته تناقض تماما شخصية سعيد خلَقًا وخلُقًا. فالزين متشرب تماما بثقافة بيئته، محب للحياة يستمتع بكل ما فيها من خير وعطاء فهو يستمتع بالطعام والرقص، وهو كذلك ذواق للجمال. وبالإضافة إلى حب الزين للحياة بكل ما فيها هناك حبه الشديد للمعاقين والمنبوذين^{٢٤} وإنفاقه عليهم. هناك - بلا شك - خواص يتميز بها الزين عن سعيد والراوي، فالزين ليس له اهتمام أبدا بكل ما يمت للمؤسسة الدينية الرسمية بصلة، وليس له اهتمام بالصلاة. ورغم ذلك هناك حبه لشخصية الحنين الصوفي الزاهد الذي يحب الزين ويؤثره علي الكل في القرية. أما حب الزين للحنين فلا يمكن وصفه.

كان سعيد بعد استقراره في القرية يعيش حياتين مختلفين تماما وشخصيتين متصارعتين، فهناك حياته وشخصيته الخارجية التي يري فيها سعيد مطمئنا وسعيدا، وهناك حياته السرية الداخلية التي يصارع فيها معاناته وصراعاته مع شبح جين مورس التي ماتت على يديه في لندن. كما كان سعيد يعتقد أن الراوي إمتداد لجدته يحمل حكمته. كان يعتقد أن الراوي متوازن ثقافيا. لذلك جعل الراوي وصيا على ولديه وزوجته لأنه كان يعتقد-حذسا-أن أو أن مغادرته للدنيا قدحان:

إنني أترك زوجتي وولدي وكل مالي من متاع الدنيا في ذمتك، وأنا أعلم أنك

ستكون أمينا علي كل شيء. زوجتي تعلم بكل مالي، وهي حرة التصرف. إنني واثق بحكمتها. ولكنني اطلب منك أن تؤدي هذه الخدمة لرجل لم يسعد بالتعرف إليك كما ينبغي أن تشمل أهل بيتي برعايتك وأن تكون عوناً ومشيراً ونصيحاً لولدي، وأن تجنبيهما ما استطعت مشقة السفر. جنبهما مشقة السفر. وساعدهما أن ينشأ نشأة عادية ويعملا عملاً مفيداً.^{٢٥}

لم يرد سعيد لولديه أن يعيشا حياة مضطربة عذبة كنتك التي عاشها هو. أما الراوي فكان سعيد يعرف أنه إنسان متوازن، ضارب الجذور في بيئته، لا يري أي عيب في أن يلم بثقافة الغرب لأنه يؤمن بتنوع العالم وتنوع ثقافته. لعل نظرة الراوي الإيجابية والعالمية للوجود هي مما دفع سعيد إلى تكليفه بأن يكون وصياً علي ولديه:

إذا نشأ مشبعين بهواء هذا البلد وروائح وألوانه وتاريخه ووجوه أهله وذكريات فيضاناته وحصاداته وزراعاته فإن حياتي ستحتل مكانها الصحيح كشيء له معني إلي جانب معاني كثيرة أخرى أعمق مدلولاً. لا أدري كيف يفكران فيّ حينئذ. قد يحسان نحوي بالثناء، وقد يحولانني بخيالهما إلى بطل. هذا ليس مهماً. المهم أن حياتي لن تجيء من وراء المجهول كروح شريرة تلحق بهما الضرر. وكم كنت أتمني أن أظل معهما، أراقبهما يكبران أمام عيني ويكونان على الأقل مبرراً لوجودي.^{٢٦}

لكان حكمة الراوي وهويته الثقافية التي كانت من المسلمات تتعرض الآن للإمتحان، لذلك نسمع منه لأول مرة شكاً في وجوده الثقافي:

هل كان من المحتمل أن يحدث لي ما حدث لمصطفى سعيد؟ قال إنه أكذوبة فهل أنا أيضاً أكذوبة؟ إنني من هنا. أليست هذه حقيقة كافية؟^{٢٧}

وحاول الراوي أن يقمع مشاعر الشك هذه بالرجوع إلى جذوره باعتبارها أحد عوامل الهوية:

هناك مثل هنا، ليس أحسن ولا أسوأ. ولكنني من هنا، كما أن النخلة القائمة في فناء دارنا، نبتت في دارنا ولم تنبت في دار غيرها. وكونهم جاءوا إلى ديارنا، لا أدري لماذا، هل معنى ذلك أننا نسمح حاضراً ومستقبلاً أنهم سيخرجون من بلادنا إن عاجلاً أو آجلاً، كما خرج قوم كثيرون عبر التاريخ من بلاد كثيرة. سكك الحديد، والبواخر، والمستشفيات والمصانع، والمدارس، ستكون لنا، وستحدث لغتهم، دون إحساس بالذنب ولا إحساس بالجميل.^{٢٨}

لقد أثار موت سعيد المخاوف مجدداً في الراوي الذي بدأ يشك في مسلمته الثقافية والتي كانت دائماً قائمة ليس على التفكير الكثير وإنما على البساطة بحسبانها روح العاطفة التقليدية. إن كل هذا الصراع يعود - بصورة أساسية - إلى سعيد أو - بالأصح - يعود إلى التقابل الذي كان بين سعيد والراوي في ود حامد: "وإذا بمصطفى سعيد، رغم إرادتي، جزء من عالمي، فكرة في ذهني، طيف لا يريد أن يمضي في حال سبيله. وإذا إحساس بعيد بالخوف، بأنه من الجائز الا تكون البساطة هي كل شيء. مصطفى سعيد قال إن جدي يعرف السر. الشجرة تنمو ببساطة، وجدك عاش وسيموت ببساطة. هكذا. لكن هب أنه كان يسخر من بساطتي؟"^{٢٩}

لقد تحول الصراع الذي يعيشه الراوي بعد لقائه بسعيد إلى قمة الشك لدي الراوي. وفي نهاية القصة أصبح أمام الراوي الخيار الوحيد وهو الذي آثره: أن يعيش وفق قيم أهله وفي إطار ثقافتهم. إن إيمان الراوي لم يعد إيمانا أعمى أو إيمانا يقوم على الوراثة. لقد تأكد هذا الإيمان الآن بالعقل والفكر. وبذلك يمكن اعتبار الرواية كلها قصة تركب علي ولادة الراوي الثانية.

إن حياة سعيد قد أوضحت أنه يستحيل أن يعيش المرء حياتين وثقافتين في وقت واحد. أضف إلى ذلك تركب الرواية علي أهمية التوازن الثقافي الذي بدونه يستحيل الفرد شبحا متحاملا، متطرفا ومدمرا. إن على المرء أن يتشرب ثقافة شعبه، عليه أن يكون ضارب الجذور في ثقافة بيئته قبل أن يطمح في أن يكون قومياً ثقافياً. ولن يستطيع المرء أن يفهم ثقافة الآخر إذا لم يفهم ثقافة قومه. إن استيعاب وممارسة الفرد لثقافته المحلية يفرز - بلا شك - إنساناً طبيعياً ومتكاملاً. وهذه هي الطريقة التي يساهم بها الفرد في خلق مناخ عالمي سلمي تتوفر فيه فرص التعايش الثقافي بين الشعوب في عالم اليوم. وهذه هي الرسالة التي تساهم فيها الروايتان: إزالة أسباب الصراع وسوء الفهم بين الحضارات والثقافات.

الهوامش

- ¹ الطيب صالح، موسم الهجرة إلى الشمال، الطبعة الثانية، بيروت، دار العودة - ١٩٦٩. كل الإشارات والافتباسات اللاحقة مأخوذة من هذه الطبعة.
- ² لاجل الإختصار تتم الإشارة إلى الكتاب بعبارة موسم فقط.
- ³ See, for example, As'ad Khairallah's article, "The Travelling theater or the Art of Entertaining a Doomed Caravan with Amusing Stories," in Tayeb Salih "Season of Migration to the North: A Casebook, ed. Mona T. Amyuni (Beirut: The American University of Beirut, 1985), 95-111.
- ⁴ موسم، ص ٥٧.
- ⁵ This, for example, is the view held by Nabil Matar in his article, "Tayeb Salih's Season of Migration to the North: Circles of Deceit," in Casebook, 113-122.
- ⁶ المصدر نفسه، ص ١١٣.
- ⁷ Robert Scholes and Robert Kellogg, The Nature of Narrative (New York: Oxford University Press, 1981), 88.
- ⁸ موسم، صفحات: ٢٣-٢٤.
- ⁹ See, for example, Ahmed Harb's "Half-way between North and South: An Archetypical Analysis of the Fiction of Tayeb Salih" (unpublished Ph.D. diss., University of Iowa, 1986).
- ¹⁰ Muhammed Siddiq, "The process of Individuation in Al-Tayeb Salih's Novel: Season," Journal of Arabic Literature IX (1978), 67-104.
- ¹¹ Rotraud Wielandt, "The Problem of Cultural Identity in the Writings of al-Tayyib Salih" in Studia Arabica and Islamica, Festschrift for Ihsan Abbas on his Sixteth Birthday, ed. Wadad al-Qadi (Beirut; Imprimerie Catholique, 1981), 492.
- ¹² المصدر نفسه.
- ¹³ المصدر نفسه.
- ¹⁴ موسم، صفحة ٢٧.
- ¹⁵ موسم، صفحات ٩٧-٩٨.
- ¹⁶ جورج طرابيشي، شرق وغرب، رجولة وأنوثة: دراسة في أزمة الجنس والحضارة في الرواية العربية، الطبعة الثانية (بيروت، دار الطليعة ١٩٧٩) ص ١٧١.
- ¹⁷ محي الدين صبحي، موسم الهجرة إلى الشمال بين عطيل وميرسو، في الطيب صالح: عبقرى الرواية العربية، بيروت: دار العودة: الطبعة الثالثة، ١٩٨١، ص ٤٨.
- ¹⁸ Rotraud Wielandt, 497.
- ¹⁹ ستجد مشهد موت جين مورسي كاملا في موسم، صفحات ١٦٤-١٦٧.
- ²⁰ موسم، ١٥٢.
- ²¹ المصدر نفسه، ص ١٥٣.
- ²² الطيب صالح، الأعمال الكاملة بيروت: دار العودة(بدون تاريخ) عرس الزين، صفحات ١٨١-٢٨٠.

٢٣ عرس الزين، ص ١٨٨.

٢٤ عرس الزين، ص ٢٠٢.

٢٥ موسم، ص ٦٩.

٢٦ المصدر نفسه، ص ٧٠.

٢٧ المصدر نفسه ص ٥٢.

٢٨ المصدر نفسه ص ٥٣.

٢٩ المصدر نفسه ص ٥٤.

القلق الإنساني في أدب أبي العلاء المعري

أ.د. حامد صادق قنبيبي
كلية الآداب، جامعة الإسراء الخاصة
عمان الأردن

توطئة

قَلِقَ لَغَةً (بكسر اللام): اضطربَ وانزعج، وهو قَلِقٌ (بكسر اللام). والقَلِقُ (بفتح القاف واللام): حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث. ومن باب الألفاظ المترادفة والمتقاربة لـ(القلق): الجزع، والهَمُّ، والغم، واليأس، والخشية، والسأم، والضجر، والتبرم، والملل، والسخط، والرغبة. ونقيضها: الاطمئنان، والسكينة، والرضا، والأمن والسلام.^(١)

والقَلِقُ (اصطلاحاً) تعبير يستعمله المتأخرون من علماء الأخلاق، وعلماء النفس (وهو استعداد تلقائي للنفس يجعلها غير راضية بالواقع، فإذا تطلَّع المرءُ إلى الأحسن والأفضل - ونظر إلى حياته الواقعية - فوجدها محفوفة بالمخاطر، بعيدة عن تحقيق ما يصبو إليه من الكمال والسعادة، أحسَّ بالقلق والغم.. وقد يشتدَّ القلق حتى يصبح مرضاً، كما هو في نفوس أصحاب الوسواس الذين تغلب عليهم السوداء، وتستحوذ على عقولهم التصورات المؤلمة التي لا سبيل إلى دفعها فالنفس القلقة مضادة للنفس المطمئنة التي تتفاؤل بالخير وتتوكل على الله).^(٢)

ونفهم من تعريف (القلق) أنه نوعان؛ أولهما القلق المحمود، أو السوي؛ حين يكون القلق عدم الرضى بالواقع الذي لا يروق للمرء ولا يحقق رغباته (حسب معتقداته) - ويكون حائزاً استجابة لمواقف محددة كالقلق عند انتظار حدث لموعد أو زمان أو مناسبة في حياة الإنسان العاطفية والروحية والمعاشية، من نحو انتظار غائب أو حبيب يترقب ساعة وصوله. أو قلق ما يمرُّ به الطلبة قبل الامتحان، وكذلك قلق ترقب إعلان نتائج مسابقة أو نحو ذلك. أو قلق الأمهات والآباء على أبنائهم إذا ألمَّ بأحدهم مرض. أو قلق انحباس المطر في بلادنا.. ونحو ذلك كثير. وقد يرتقي هذا النوع إلى قلق الانشغال بالهمِّ العام للأفراد والجماعات، والتطلع إلى تغييره إلى الأفضل، فيكون حينئذٍ مهمازاً للرقى والنهضة لتحقيق ما يصبو إليه

الفرد من طموح، أو تحقيق ما تتطلع إليه الجماعة.^(٣)

والنوع الثاني من القلق، هو القلق السوداوي، وهو القلق المرضي غير المحمود كما ورد في التعريف الاصطلاحي أعلاه. والمقصود بـ(الواقع) في التعريف هو لفظ الحياة^(٤) الدنيا التي يعرفها الإنسان بميزاتها ومظاهرها، والتي أهمها شدة الحساسية، والاستجابة للمؤثرات الخارجية والداخلية، والاهتزاز والحركة الدائبة المستمرة. ومن مرادفات (الحياة) في بحثنا هذا: الحياة الدنيا، الدنيا، دنيا، الدهر، عيش، أمناً. وفي السياق غالباً ما يتجاوز لفظ (الحياة) مع (الموت)^(٥) الذي هو نهاية كل حي، قال تعالى: ﴿تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ * الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾.^(٦)

وقف أبو إسماعيل، عبد الله الأنصاري الهروي الحنبلي الصوفي (ت ٤٨١ هـ) في كتابه (منازل السائرين) عند منزلة (القلق) كأحد المتغيرات التي تصيب الإنسان من حين لآخر. والقلق عنده ثلاث درجات؛ فقال: "القلق: تحريك الشوق بإسقاط الصبر؛ فالدرجة الأولى: قلق يضيق الخلق [بضم الخاء]، والثانية قلق يبغض الخلق [بفتح الخاء]، والثالثة قلق يلدّ الموت"^(٧)

فالحالة الأولى من القلق: غمّ يضجر مزاج صاحبه على احتمال الأغيار ممن هم ليسوا على مذهبه أو هواه، وهذا مبدأ عام في التألف والتنافر، وإسقاط الصبر هنا، أي ضيق الصدر والنزق. وأما الحالة الثانية من القلق، وهي البغضاء والكراهية؛ حالة تصيب الإنسان إذا كان في وسط اجتماعي مع وجود التنافر بينه وبين من يخالطهم في هذا الوسط. والحالة الثالثة ذلك القلق الذي يحدث نتيجة ذكر المحبوب، وعندها يشعر الإنسان باللذة لأنه حتى وإن أدى إلى الموت فإنه يتلذذ به.

ومما سبق يتضح أن القلق من وجهة نظر الإسلام لا يصل إلى حدّ القلق المرضي (بفتح الراء). بل هو قلق صحيح. حيث يشير (صاحب المنازل) إلى القلق الذي يصاحب المسلم ويؤدي إلى صحة إيمانه. لأنّ المسلم المتبع لمنهج الله سبحانه وتعالى لا يقع فريسة لمثل أنواع القلق المرضي الذي يتحدث عنه علماء النفس وفق النظريات النفسية المعاصرة. ذلك لأنّ المنهج الإسلامي قد حدّد الطرق السليمة التي تعين الإنسان المسلم على تخطي لحظات الإحساس والشعور بالقلق إلى حالة الاستقرار النفسي، وخاصة من يلتزم التزاماً دقيقاً بأوامر الله ونواهيه.^(٨)

ويقتصر بحثنا هنا على وصف ظاهرة القلق في أدب أبي العلاء المعري (مظاهره وأسبابه) مع العناية بديوان (لزوم ما لا يلزم)، والدراسات التي لامست هذه الظاهرة. وهذا

باب متشعب في موارده إذ يشمل المكان والزمان والناس. ويتسع فيه مجال القول، وقد يبدو للوهلة الأولى متناقضاً لما له صلة بأبي العلاء، ذلك الرجل الذي اختلفت بل وتشاكست فيه الآراء.

ولعله يمكننا القول إن القلق ورفضها هو مذهب أبي العلاء، ولسنا نأتي بهذا الرأي من عندنا، وإنما نستنتق آثار الرجل الذي يقول عن نفسه: "إني بالحياة لبرم" (٩) ويرى في الحياة شقاء وظلمة، إذ يقول: "ما البقاء إلا طول شقاء، والحياة ظلمة ليس فيها إياة" (١٠) والبرم: "حالة سأم وضجر وعدم ارتياح لشيء ما؛ إما لبقاء، أو تكرار حالة، أو صحبة معينة" (١١).

ونعرض البحث وفق المخطط التالي:

أولاً: قلق المرحلة الأولى.

ثانياً: قلق المرحلة الثانية.

ثالثاً: المزاج الفلسفي عند أبي العلاء.

رابعاً: نظرات إجمالية وخاتمة.

أولاً: قلق المرحلة الأولى:

القلق (ظاهرة ونزعة) ليست بدعاً عند أبي العلاء المعري (١٢)، بل هي ظاهرة عامة نجدها عند غيره على امتداد عصور الأدب، ولكن ثمة مؤثرات شخصية واجتماعية ساعدت في تكوينها لدى أبي العلاء، على نحو ما تستعرضه فقرات البحث التالية:

شغل المعري الناس والنقاد والباحثين بشعره كما شغلهم قبله المتنبي (ت ٣٥٤هـ)، ونستطيع أن نحدد طورين أو مرحلتين في حياته اختلفت فيهما نفسيته وآراؤه. ففي صدر شبابه لم يكن القلق قد استحکم فيه؛ فجارى الشعراء في الوصف والمدح والثناء والفخر، ويعتبر ديوان (سقط الزند) باكورة نتاجه الشعري، فقد حاز إعجاب واستحسان القدامى والمحدثين، فشوقي ضيف بعد أن أورد آراء القدامى، قال: "إن أبا العلاء الشاعر، إنما نلقاه في السقط" (١٣) فتن بشعر المتنبي فجاراه في المضمون والشكل على نحو ما نجده بارزاً في (سقط الزند) (١٤)

ألا في سبيل المجد ما أنا فاعلُ عَفَافٌ وإِقْدَامٌ و حَزْمٌ ونائلُ

وإني، وإن كنتُ الأخيرَ زمانةً لآتٍ بما لم تستطعهُ الأوائلُ

وأغدو، ولو أن الصبّاحَ صوارمَ وأسري، ولو أن الظلامَ جحافلُ

ولا نعدم أن نلاحظ فيما ضمّه "سقط الزند" قلقاً مشوباً بإرهاصات تُنبئ بما ستؤول إليه

نفسيته وتأملاته في الكون والحياة والإنسان، ومن ذلك قوله: (١٥)

أرى العنقاء، تكبرُ أن تصادا فعاند من تطيقُ له عنادا
إذا ما النارُ لم تطعمَ ضراماً فأوشكُ أن تمرَّ بها رمادا
فظنَّ بسائرِ الإخوانِ شراً ولا تأمن على سرِّ فؤادا

و قوله: (١٦)

تجنبت الأنام فلا أواخى وزدتُ عن العدو فلا أعادى
فأيّ الناس أجعله صديقاً وأيُّ الأرض أسلكه ارتياداً؟

وظلّت نفس أبي العلاء المعري طامحة إلى المعالي ظناً أن مواهبه تعوضه عن عجزه فمضى في اندفاعه الشباب، يبهر أهل بلدته بنادر ذكائه وسعة علمه ومواتاة شاعريته، وأسرف في أخذ نفسه بالفتوح للدنيا والإقبال على الحياة، مع الولع بالعلم والجد في طلبه (١٧).
فها هو يطلب أعلى المراتب، حيث يقول: (١٨)

أريدُ عليّاتِ المراتبِ ضلّةً وخرطُ قتادِ الليلِ دونِ عُليانِ

قلق العمى السرمدي

ولكنّ قلق العمى والعجز المصاحب له ظلا عقبتين على طريق تحقيق ما تصبو إليه نفسه الطامحة إلى المعالي فاستبدل العصا بالسيف والرمح يتحسس بها الطريق كيما لا يصطدم بالبشر والحجر، يقول: (١٩)

عصاً في يد الأعمى يرومُ بها الهدى أبرُّ له من كلِّ خدنٍ وصاحب

وبدلاً من ركوب الخيل واقتحام الوغى صار يحتاج إلى من يأخذ بيده في كل خطوة يخطوها فنأشد الناس أن يأخذوا بيد الكفيف صدقة عن أنفسهم: (٢٠)

تصدّق على الأعمى بأخذ يمينه لتهديه وامننْ بإفهامك الصمّما

ذلك أنه في الرابعة من عمره أصابه الجدري فشوّه وجهه وذهب بنور عينيه وأسدل بينه وبين الحياة ستاراً صفيقاً من ليل سرمدي دام بضعة وثماتين عاماً، وها هو يحدثنا عما جرى له فيما كتب في إحدى رسائله إلى داعي الدعوة الفاطمي (٢١)، حيث يقول: "وقد علم الله أن سمعي ثقيل وبصري عن الإبصار كليل، وقضي علي وأنا ابن أربع أن لا أفرّق بين البازل والرّبع، ثم توالّت محني حتى أشبهه شخصي العود المنحني، ومُنيت في أخرى العُمر بالإقعاد وعداني عن النهضة عاد" (٢٢). وقد ألمّ من هذه الآفة ألماً شديداً في نفسه و مازال يشكو مرّاً الشكوى إلى آخر يوم من حياته فهو يقول للدنيا: (٢٣)

وأوقدت لي نارَ الظلام فلم أجد سناك بطرفي بل سناك في ضبني
وتعتصرُ القلوب أماً وشفقة إذ يظهر مدى حرقة بسبب هذا العجز الدائم وهذا التأوه
الباكي الحزين، إذ يقول: (٢٤)

وما بي طريقٌ للمسير ولا السرى لأني ضريراً، لا تضيء لي الطرق
وهذه الآفة قد حبست نفسه الكبيرة الطموح عن أن يكون ما يريد من المجد والعلواء فيها
هو يخاطب نفسه هذا الخطاب الحزين: (٢٥)

حبستك أقداراً ذوتك عن المنى فمضى الصحاب وأنت ثاو حابس
ولا يزال يذكر آفته في كل نتاجه الفكري شاعراً وناثراً، فنقرأ في رسالة الغفران:
"والحوج على ذات عوج، وهي على سواي سهلة كالأنفاس ولو شاء الخالق لجعلني مثل
الناس". (٢٦) وما أصعب الأمر على صاحب النفس الأبية أن يضطر إلى الاستعانة بغيره فهو
يسمى نفسه في هذه الرسالة الأدبية العظيمة (المستطيع بغيره لا بنفسه) ونقرؤه في قطعة
عنيقة جمع فيها كل آلامه التي سببتها له عاهته الدائمة فقد أضاعت عنه لذائذ الدنيا وأفقدته
الشباب الذي لا يعوض، وحرمته من الحب الذي هو حق طبيعي من حقوق البشر، وجعلته
وحيداً محروماً من الولد، وإننا لنرهب زفراته المحرقة وهو يقول: (٢٧)

عمى العين يتلوه عمى الدين والهدى فليتي القصوى ثلاث ليال
وما سرتي رب الخيال بشخصه فيطلب مني النوم طيف خيال
وهون أرزاء الحوادث أنني وحيداً، أعانيها بغير عيال
فدعني وأهوالاً أمارس ضنكها وإياك عني لا تقف بحوالي

القلق عنده ظلمات ثلاث يحيط فيهن: عمى البصر، والحيرة في أمور الدين، وعمى
البصيرة. شخص طه حسين مشاعر الأعمى، وما تترك مصيبة فقدان البصر من حزن عظيم
في كتبه عنه: (تجديد ذكرى أبي العلاء، وصوت أبي العلاء، ومع أبي العلاء في سجنه).

حاول أبو العلاء أن يكون - بهمته العظيمة - كغيره من العظماء يطلب المجد فإن كان
فاته مجد السيف، فلم يفته مجد العلم والأدب الذي حاول أن يبدع فيه تعويضاً عما لم يستطعه،
فكان له ما كان من مجد أدبي حتى صار من الخالدين في ذاكرة الأدب واللغة؛ فطوف في
البلدان، في مراكز الحضارة في حلب وأنطاكية حيث التقى رهبان الأديرة من النصارى، وقرأ
عليهم الفلسفة واللاهوت وناقشهم في قضاياها ومعضلاتها، وارتحل إلى بغداد عاصمة الدنيا
والدين وبلد الثقافة والمعرفة بكل أنواعها، فاطلع على كل ما كان فيها من علوم وفلسفات
وفرق ومذاهب وأديان. ومكنته هذه المعارف والعلوم التي حواها صدره وتفاعل معها

عقله المفكر وذاكرته الخارقة يصول ويجول بشعره ونثره في ميادين الكون والحياة وقضايا المجتمع، ومسائل الموت والحياة، ومعضلات الحرية والاختيار، والجبر والحساب، والبعث والمعاد، والحشر وتناسخ الأرواح، مترفعاً بشعره عن نفاق المذّاحين، ومبتعداً عن كذب الهجائين، نائياً بشعره عن التكسب والارتزاق المُهين.

ثانياً: قلق المرحلة الثانية:

وصفت له الحياة حيناً؛ وأقرّ له البغداديون بأنه أعجوبة الزمان في حفظه وعلمه باللغة، كما شهدوا لشاعريته... ولكن مالبتوا أن تحولوا عنه، وقلّبوا له ظهر المجن، وكان الأمر أن وصل إلى إهاتته علناً في مجلس كان يضم عليّة القوم في بغداد، ففي مجلس الشريف المرتضى حيث كان كبار أهل العلم والأدب ورجال الفكر والفلسفة يتداولون سيرة المتنبّي شاعر العربية الأكبر، ويتناولونه بالنقد والتجريح محاباة للشريف المرتضى الذي كان يكره أبا الطيب كرهاً شديداً، لم يرتض أبو العلاء هذا النفاق، فأعلن بينهم رأيه صريحاً يجبه أهل الحسد والنفاق، عندما سئل عن رأيه في أبي الطيب، فقال: لو لم تكن له إلا قصيدته التي يقول فيها:

لك يا منازل في القلوب منازل أقفرت أنت وهنّ منك أوائل

لكفته فخراً، فأمر الشريف المرتضى بإخراجه من المجلس وطرده بعنف، فسُحب بجسمه النحيل الواهن من رجله وألقي على قارعة الطريق. والتفت المرتضى إلى الحضور، وقال: أتدرون لم اختار الأعمى هذه القصيدة دون غيرها؟ قالوا: ما ندري. قال: إنّه يعرض فيها بيته المشهور: (٢٨)

وإذا أتتك مذمتي من ناقص فهي الشهادة لي بأني كامل

هذه الحادثة المؤلمة كانت سهماً أدمى قلب أبي العلاء. ووضعت حداً فاصلاً بين مجاهداته لنفسه في التغلب على آفته والتعالي فوق مصيبتة، وأهبطته إلى أرض الواقع، وسلبت منه لحظات الخيال الذي كان يتناسى فيه حقيقته الجسمية، وأفهمته أن حياته - مهما فعل - لن تكون كحياة المبصرين.

لقد كان أبو العلاء مدركاً لهذه الحقيقة، ولكنه أراد التغلب عليها، فما كان له ذلك فقرر مغادرة بغداد والعودة إلى كسر بيته في المعرّة ليمكث فيه خمسين سنة [رهين المحبسين]، لا يخرج منه إلا إذا دفعته أمور قاهرة إلى الخروج وعلى قدر الضرورة لا يتجاوزها، يعيش عيش الزاهد المترهب على أقل قدر يبقي الإنسان على قيد الحياة، متأملاً في أحوال الكون والحياة والموت والآخرة والبعث والنشور وما إليها من أمور كونية.

لقد هبطت الروح المعنوية للمعري وأحبطتْ ظموحاته، فأدرك أنه قد حُكِمَ عليه أن يبقى في سجونهِ: العمى، والبيت، وروح يقيدُها الجسد، إذ يقول: (٢٩)

أراني في الثلاثة من سجوني فلا تسأل عن الخبر النَّبيثِ
للفقدي ناظري، ولزوم بيتي وكونِ النفس في الجسد الخبيثِ

فهو قد عاش المرحلة الأولى حتى الثلاثين يغالب نفسه، فيغلبها حيناً وتغلبه أحياناً حتى كان الانتصار لها وما هو يحدثنا عن ذلك في رسالة الغفران: "وأن الله خلقتني لأمر حاولت سواه فألفيت المبهم بغير انفراج" (٣٠) ويقول: "هَجَرْتُ فما أغنى التهجير وأدلجت فما أغنى الإدلاج". (٣١)

ويعقب طه حسين على السجن الثالث، فيقول: هو "سجن فلسفي تخيلُه كما يتخيل الشعراء، واشتقُه من حقائق الأشياء. كما يفعل الفلاسفة... هذا السجن الخيالي الفلسفي هو الجسم الذي أكرهت النفس - كما كان يتصور أبو العلاء - على أن تستقر فيه لا تتجاوزه ولا تتعدى حدوده إلا حين يقضى عليها الموت، وهي حينئذ تظفر بحرية لا تعرف كيف تقدرها ولا كيف تستمتع بلذاتها أثناء هذه الحياة..." (٣٢)

وفي اعتزاله النوعي، ألزم نفسه بالحرمان الطوعي، يقول طه حسين: "لم يدع لنفسه شهوة إلا أدلها، ولا عاطفة إلا أخضعها لسلطان عقله... اعتدَّ بنفسه فارتفع بها عما تحتاج إليه الحياة من صراع، وآثرها بالعافية وألزمها القصد والاعتدال، وضمن بها على الكذب والمين، وعلى البيع والشراء، ولم يرد أن يتشبه بالملوك والأمراء في ملكهم وإمارتهم، ولا أن يطمع فيما يفيد عندهم الشعراء والأدباء والعلماء من رخيص اللذات يشترونه بأعلى الأثمان. وإنما أراد ما هو أرفع من ذلك مكاناً وأبعد من ذلك منالاً وأجل من ذلك خطراً، وأراد أن يتوحد لأن الله واحد". (٣٣)

وهو نفسه قسم حياته إلى هذين الطورين إذ يقول في الفصول والغايات: "ما زلت أمل الخير وأرقبه، حتى نضوت كمالاً ثلاثين، كأني ذبحت بكل عام جملاً أبرق فيه سواد وبياض، بياضه الأيام وسواده الليالي.. هيهات إن الزمن كثير الشرور؛ فلما تقضت الثلاثون، وأنا كواضع رجله على نار الحباب، علمت أن الخير مني غير قريب". (٣٤)

ويذهب الباحث عبد الكريم خليفة، الذي حقق الرسائل "المتوسطة" لرسائل أبي العلاء - إن محابس أبي العلاء لم تتجاوز الحبس الجسدي فقط. وإن عزلته لم تكن سوى تأمل ودراسة وبحث وتدریس، وإنه ظل وثيق الصلة بهم العام لديار الإسلام في مشرقه ومغربيه، وإن رسائله تشهد بذلك. (٣٥)

ثالثاً: المزاج الفلسفي عند أبي العلاء:

طلب أبو العلاء المعالي والمكارم في غير اللغة والأدب؛ فما انقادت له، فعكف على استبطان ذاته، وفجر مواهب عبقريته فيما خلف من روائع الشعر والنثر أثناء عزلته واغترابه النفسي، يقول: (٣٦)

طلبتُ مكارماً، فأجذتُ لفظاً كأننا خالدانِ على الزمانِ

و: (٣٧)

أولو الفضل، في أوطانهم غرباءُ تشدُّ وتناي عنهم القرباءُ
وهذا ما يراه الأستاذ أمين الخولي، حيث يقول: "اتخذ أبو العلاء ذخيرته اللغوية وثقافته الأدبية وسيلةً للتعبير الدقيق عن خواطر نفسية وتأملات فنية وخلجات داخلية كانت تزخر بها نفسه ويجيش بها صدره". (٣٨)

ويحدثنا أبو العلاء عن مصادر المعرفة لديه فيقول: "يدرك العلم بثلاثة أشياء: بالقياس الثابت، والعيان المدرك، والخبر المتواتر". (٣٩) ولكنَّ (العيان المدرك)؛ أي التجربة والمشاهدة لم يكن لأبي العلاء نصيب مباشر فيها لعاهة العمى لديه. وله إزاء (الخبر المتواتر) تحفظ حيث يقول: (٤٠)

والعقلُ يعجبُ، والشرائعُ كلُّها خبرٌ يُقلدُ لم يقسُّه قانسُ
فلم يبقَ إلاّ العقلَ اتخذه إماماً هادياً، يقول مؤكداً: "العقلُ نبيٌّ، والخاطرُ خبيٌّ، والنظرُ ربيٌّ، ونور الله لهذه الثلاثة معين". (٤١) ويقول: (٤٢)

خذوا في سبيل العقل تهدياً بهديه ولا يرجون غير المهيمين راج
ولا تطفنوا نور المليك، فإنه مُمتعٌ كلٌّ من حجابٍ بسراج

و: (٤٣)

أيها الغرُّ، إنْ خُصِصَتْ بعقلٍ فسألنهُ، فكلُّ عقلٍ نبيٌّ
وحتّ الناس على القياس العقلي قائلًا: (٤٤)
وقس بما كان أمراً لم يكن، تره فالرجلُ تعرفُ بعض الموتِ بالخذرِ
ويكاد في كثير من الأحيان ينفي أدوات المعرفة الأخرى التي ذكرناها قبلاً،
سأتبع من يدعو إلى الخير جاهداً وأرحلُ عنها ما إمامي سوى عقلي
وينعى على أولئك الذين يصدقون الخبر النقل الذي لا يدل عليه عقل صحيح، فيقول: (٤٥)
يرتجى الناس أن يقوم إمامٌ ناطقٌ في الكتيبة الخرساءِ

كَدَبَ الظَّنُّ، لا إمامَ سوى العـ
قل، مشيراً في صبحه والمساء
فإذا ما أطعته جلب الـ
رحمة عند المسير والإرساء
واتباعه لعقله إماماً دعاه إلى الشطط أحياناً، وحمله على التشكك، وأوقعه في التناقض؛
يقول: (٤٦)

هفت الحنيفة والنصارى ما هتدت
ويهود حارت والمجوس مضللة
إثنان أهل الأرض: ذو عقل بلا
دين، وآخر دين لا عقل له
وحمله الاستسلام إلى منطق العقل المجرد إلى التشكك في الكتب السماوية، وفي ماجاء
فيها من أخبار الأولين، يقول: (٤٧)

أفيقوا أفيقوا يا غواة، فإنما
دياناتكم مكر من القدماء
أرادوا بها جمع الحطام، فأدركوا
وبادوا، وماتت سنة اللؤماء
وبعد هذه الجولة وما فيها من شواهد يتضح لنا أن العقل عنده كان قاصراً، وذلك لأنه لم
يسلم بالمنقول، وإنما اعتمد على المنطق في إقامة البرهان، وأنه أعطى العقل حرية البحث
في كل شيء، فيما يحس وما لا يحس، ثم جعله أساس البحث في الإيمان، فترتب على ذلك
وقوعه في التناقض.

يقول شوقي ضيف: "لم يستطع أبو العلاء أن يخرج من تفكيره إلى إحداث نظرية معينة
أو منهج معين يمكن أن نسميه (المنهج الفلسفي لأبي العلاء) ... وكان من حسن حظ أبي
العلاء أن غالى كثير من المعاصرين الذين عنوا ببحثه فأثبتوه فيلسوفاً لما رأوا عنده من
تشاؤم وحيرة فيما وراء الطبيعة... وهل للعقل أن يحكم في قضايا ما وراء الطبيعة كما يحكم
في قضايا الطبيعة؟.. وجملة القول إن أبا العلاء كان يفكر تفكيراً أدبياً يقوم على تشاؤم
وسخط، وهو يعرض هذا التفكير في آراء متفرقة وأفكار مفككة، لا يطرد لها نظام ولا سياق
فكري متماسك". (٤٨)

والحق إن من يدرس نتاج أبي العلاء نثراً وشعراً يجد أنه في آرائه ومعتقداته مُطَّعٌ على
الفلسفات بكل أشكالها: اليونانية والهندية والفارسية، ولكنه لم يتبن فلسفة واحدة بذاتها،
وإن ظهر تأثيره بجزيئات انتقائية من هنا وهناك منها. كما أنه مُطَّعٌ على ما كان عند
الفلاسفة المسلمين، وهو رجل واسع التعمق بالأديان والمذاهب والفِرَق الدينية التي امتلأ بها
عصره، فقرأ وناقش وأدلى برأيه وبسط رؤيته في كل نتاجه، وخاصة في الطور الثاني من
حياته، طور اللزوميات، والتي ألزم نفسه فيها أن تكون القافية على حرفين لا على حرف
واحد. (٤٩) وبالتالي فهو شاعر لامس الفلسفة في خواطره، وإن أفكاره ونتاجه الشعري نتاج

تأمل فلسفي، يتناول القضايا الكونية والإنسانية إلى هذا الرأي أميل.

يقول يوحنا قمير: " اللزوميات.. هي بعد فن جديد في الفكر العربي، فن الشعر الفلسفي... هي صدى حالات نفسية انتابت صاحبها، فكوتت فلسفة اصطبغت بالشعر، وكثرت فيها المراجعات.. إنها قبل كل شيء صدى روح فكترت كثيرا، وشعرت كثيرا، وشققت كثيرا." (٥٠) ولعله من الشعراء القلائل في أدبنا العربي الذي يكاد ديوانه على ضخامته يخلو من نفاق المديح وسخف الهجاء وبذاءة الشتائم. وربما ارتفع أبو العلاء بالأدب العربي إلى مصاف الآداب العالمية، فما من دارس للكوميديا الإلهية لدانتى (ت ١٣٢١م)، (٥١) إلا وربط بينها وبين رسالة الغفران، (٥٢) وما من باحث قرأ فلسفة آرثر شوپنهور (٥٣) وسورن كيركجور (٥٤) التشاؤمية إلا وسأل نفسه، عن مدى التشابه بينهم، ويتوقف طه حسين عند هذه المسألة، فيقول: (٥٥) " أبو العلاء فد يعد من هذه القلة الضئيلة التي يمتاز بها الأدب العالمي الرفيع على اختلاف العصور.. فإذا فخر الأدب اليوناني القديم بأبيقور (٥٦) وإذا فخر الأدب اللاتيني القديم بلوكريس (٥٧) وإذا فخرت الحضارة الأوروبية الحديثة بأدبائها وفلاسفتها المتشائمين، فمن حق الأدب العربي أن يفخر بأبي العلاء، فليس أبو العلاء أقل من أحد من هؤلاء الممتازين خطراً ولا أهون منهم شأنًا، ولعله أن يمتاز منهم بفنون من الأدب والعلم لم يظفروا بها ولم يشاركوا فيها". ويرى عبد الله العلايلي أن أبا العلاء كان يقصد قصداً (٥٨) بث الريب والشكوك.. يغري بها الأحياء بالتساؤل والنظر بشيء آخر، بالهرب من أنفسهم [بالاغتراب] (٥٩) على ما اجتمع فيها من قبلات ورواسب سابقة من آراء لرغبات".

وقد نعثر في أدبه على آراء جريئة قلقة سبقت عصره من نحو الرفق بالحيوان، وحوار الأديان، والعصيان المدني، والاغتراب النفسي. ويذهب زكي المحاسني لاعتباره ناقداً إصلاحياً لأنه: "بصر الناس بحقوقهم الهضيمة، ووقف للأمرء والحكام بمرصاد النقد. وكان في دهر العربية سباقاً إلى فتح عين الأمة وتبصيرها بحقوقها. وقال قبل (جماعة حقوق الإنسان) في الزمن القريب الأمرء للامه أجراء).. فكان نقده ضرباً من ضروب الثورات الفكرية التي تتقدم السلاح والدماء". (٦٠)

واستكمالاً لهذا الموقف من البحث؛ فإن شوقي ضيف عاد لتقبل أبي العلاء فيلسوفاً من باب التجوز وإن غلبت عليه صفة المفكر الحر والأديب المتشائم الساخط حيث يقول: "الحق أن أبا العلاء ليس فيلسوفاً بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة إلا إذا توسعنا في معناها وجعلنا كل شخص يفكر تفكيراً حراً فيلسوفاً أي محباً للحكمة، آخذاً بقوانين العقل غير متقيد بعرف الناس ولا بما يعتنقون من آراء وأفكار. إذن يكون أبو العلاء فيلسوفاً". (٦١) وأراني أميل إلى الأخذ

بهذا الرأي على نحو ما أوضح تالياً:

إن قضية (القلق الإنساني) فرضت علينا تحديد انتماء أبي العلاء، وطرحت التساؤلات التالية، فضلاً عن السؤال الأساس في مستهل منعطف البحث، وهو [هل أبو العلاء شاعر أو فيلسوف؟!]. ثم:

هل من الأنسب وضعه ضمن كوكبة الشعراء والأدباء: المتنبي، وأبي تمام، وأبي العتاهية، وأبي حيان التوحيدي؟! أو هل نضمه إلى نادي الفلاسفة رفيقاً للفارابي، وابن سينا، وابن رشد؟!.

أو هل هو في منزلة بين المنزلتين؟!، فنطلق عليه لقب (الشاعر الفلسفي) ^(٦٢) ومنذ أن أطلق على نفسه (رهين المحبين) جعل أبو العلاء المعري حياته وعطاءه موقفاً وقضيةً واتخذ شعاراً: (العصيان المدني القلق)، ^(٦٣) وتجلت مواقفها من الحياة والكون والإنسان ناقداً عابساً قلقاً، وكان صوت أبي العلاء المكتمل النبرات والنغمات.. نشيد الوجود والحيرة والنغمة والعدم أطلقه وهو أنضج ما يكون تجربة.. وأعمق ما أوغل حساً وتأملاً ^(٦٤). وصرخ في وجوه البشر: (بني آدم بنس المعاصر أنتم..). ^(٦٥) واستنهض الناس أن (أفيقوا. أفيقوا. ياغواة...). ^(٦٦)

في اعتزاله النوعي، وحرمانه الطوعي أمه الغواة...، ولم يتجنبوه طلباً لئن ملتزم بما لا يلزم، وطالما عاب على أدعياء الأدب كذبهم، إذ يقول:

(وما أدب الأقبام، في كل بلدة إلى المين، إلا معشر أدباء) ^(٦٧)

وكانت لأبي العلاء في مجال الفكر والفلسفة جولة، فقدّم العقل القاصر على النقل المتواتر، أي قدم المعقول على المنقول. وجعل العقل إماماً هادياً لا إمام سواه، فاحتار، وشك، وتشاءم، وتردد، وينس، وينس، وحاول فك لغز الحياة فعجز. والتزم الحرمان الطوعي في المأكل والتناسل والزواج، وعمم يأسه من الوجود، ورأى الفناء خلاصاً من الآثام ^(٦٨).

وصاحبنا لم يدرس قضايا الكون والإنسان والحياة دراسة عقلية تركز على مفاهيم عقلية تركز على مفاهيم علمية ثابتة مستقرة، ولم يعن في تفسير المعرفة تفسيراً عقلياً وتحليلها تحليلاً منطقياً والبرهنة عليها، فهو لم يصنف كتاباً بأسلوب تقريرية لحل مشاكل الإنسان متناسق الترتيب شمولي المنهج، رغم إنه عالج بعض المظاهر بحيرة وتردد... فقصر عن اللحاق بركب الفلاسفة.

ولكن يشفع لأبي العلاء تقصيره في هذا الجانب أنه شاعر أفرغ آراءه الفلسفية في تعبير شعري. والتعبير الشعري يرتكز أصلاً على العاطفة الجياشة، والخيال الطليق، قبل العقل

المستتير. ومن طبيعة الشعر أنه يرفض الدقة تفادياً للجفاف، ويتعد عن التسلسل حرصاً على الإنطلاق. ومن هنا كان لأبي العلاء العذر في ترده وحيرته.. ذلك أنه عاش أزمت نفسية وروحية صعبة ومتوالية بسبب عاهات العمى السرمدى، والوجه المجذور، والجسد النحيف، والواقع الاجتماعي والسياسي المحبط.

ولم يكن أمام هذا البائس غير الشعرية العربية، ورمزية الباطنية الحرفية التي التبتت بالشعوذة في عصره ليعبر من خلالها عن آرائه الفلسفية الضبابية ..

وكان حقاً شاعراً هائماً على دوح الشاعرية الميَّادة؛ يفكر تفكيراً أدبياً حراً كما يرى (شوقي ضيف)، فاستحق أن ينزل بين المنزلتين، ويسمى الشاعر الفيلسوف.. وتفلت منه أبيات خالدة، ما زال لها رجع الصدى في أفق الإنسانية وعبقورية مجاز اللغة العربية، ومنها:

ولو أني حُببتُ الخُدُ فُرداً لما أُحِببتُ في الخلد انفراداً
فلا هطلت عليّ ولا بأرضي سحائب ليس تنتظم البلاداً

و:

أبكتُ تكلم الحمامة أم غَـ تَ على فرع غصنها الميادِ
صاحِ هذي قبورنا تملأ الرّحـ بَ فأين القبور من عهد عاد؟
خفف الوطء ما أظنُّ أديم الـ أرضِ إلا من هذه الأجساد

و:

خلق الناس للبقاء فضلت أمة يحسبونهم للنقاد
إنما ينقلون من دار أعما لِ إلى دار شقوة أو رشاد

و:

ضَحِكنا وكان الضَّحْكُ منّا سفاهةً وحُقّ لسكّانِ البسيطة أن يبكوا
يُحطِّمنا ربُّ الزّمانِ كأننا زجاج ولكن لا يُعادُ له سبْكُ

و:

ليلتي هذه عروس من الزنـ ج عليها قلاند من جمان

رابعا : نظرات إجمالية وخاتمة :

لقد تناثرت في أدب أبي العلاء رؤى من مباحث علم الكلام والفلسفات اليونانية والفارسية والهندوسية واللاهوتية والدهرية شملت المادة والزمان والمكان وتناهي الأبعاد والرياضيات العقلية واللإلهيات، و وحدانية الله، ومسائل القدر من الجبر والاختيار، وقضايا

الغيب من الموت وما بعد الموت من متعلقاته في البرزخ وخلود الروح، والجن والملائكة والنبوات وتناسخ الأرواح وسواها من معضلات الوجود التي يجيب عنها الفلاسفة في فلسفتهم والأنبياء والرسل في دياناتهم. وكانت هذه الموضوعات مدار بحث ودراسات عديدة عند المحدثين أغرت بعضهم بالنظر إلى أبي العلاء كصاحب فلسفة لا يعيبه أن يقارن بغيره من الفلاسفة.

ولكنّ بحثنا وهو يحاول أن يُلقي الضوء على مظاهر القلق الإنساني عند أبي العلاء لا يُغفل الإشارة إلى ما هو آت:

١. إن آراء أبي العلاء في الحياة والإنسان هي رؤى وأخيلةٌ شاعرٍ تعبّر عن وجدانه، وحالات نفسيته المتغيرة القلقة، والتي قد تبدو في أحيان كثيرة متناقضة، أو على الأقل حائرة بين اليقين والشك.

٢. إن القلق الإنساني عند أبي العلاء وآراءه في الزمان والمكان والأحياء لوحات فنيّة مترابطة كوّنت التجربة الشعرية بأجزائها، وهي صور اختزلت أو أبرزت أو طمست أو حوّلت مواقف أبي العلاء كما يبدو قلقاً في زهده ومأكله وملبسه ومسكنه وتقسفه، وفي كلّ جوانب حياته، وهي وثيقة الصلة بموقفه من المرأة والنسل والشك في قيمة الحياة.

٣. إنه من التعسف في مجال الدراسات الأدبية واللغوية أن يستخلص الباحث من شعر وأدب أبي العلاء وثنائق فلسفية وفكرية تؤسس لقواعد كليّة لنهج مستنير في الحياة، وتتخذ حكمة ونبراساً للهداية والافتداء.

ومن هنا كان عرضنا لمشاهد القلق عند أبي العلاء شمولياً تتجاوز فيه الصور وتتداخل في سياقاتها لما علّناه من دواعي الترابط والومضات الارتجاجية^(١٩) والتداخل بين محاوره الفكرية من جهة، وصور إبداعاتها اللغوية والفنية عند أبي العلاء من جهة أخرى.

لقد أنفق أبو العلاء حياته في تلقي الآلام والمصائب فكلما حاول الخروج من مصيبة والتغلب عليها وقع في مصيبة أفدح منها حتى انتهت المعركة بيأس أبي العلاء - الشاعر الفلسفي- من قدرته على العيش كالمبصرين مقبلاً على الحياة وشهواتها ومتاعها كما كان يطمح في صباه، فألقى سلاحه، وانصرفت نفسه عن الحياة فكرها مكاناً وزماناً وأناسي ظاهراً وباطناً.

لقد سبق أن أوضحنا في مقدمة البحث أنّ القلق حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، وأنّ منه القلق المحمود السوي عندما يأتي استجابة لمواقف محددة كالقلق عند انتظار

حدث لموعد أو زمان أو مناسبة في حياة الإنسان العاطفية والروحية والمعاشية، من نحو انتظار غائب، أو قلق انحباس المطر مثلاً. وقد يرتقي هذا النوع إلى قلق الانشغال بالهم العام للأفراد والجماعات على نحو ما سبق بيانه في موضعه. ولكننا في منعطف هذا البحث نرى أنّ القلق عند أبي العلاء هو من النوع الثاني، أي القلق المرضي السوداوي.

ولشدة ما كره أبو العلاء حياته في ظلامها. فقد فكر بالتخلص منها بالانتحار، وكما فكر عميد الأدب العربي بالأمر ذاته،^(٧٠) ولكن الخوف من أن يلقي المعري خالقه وقد أجرم بحق نفسه قد منعه من الإقدام على هذا العمل المتهور. يقول عن هذا الأمر: "لو أمنت التبعة لجاز أن أمسك عن الطعام والشراب، حتى أخلص من ضنك الحياة، ولكن أرهب غوائل السبيل".^(٧١) وذكر مثل هذا في رسالة الغفران^(٧٢) فقال: "كدت ألقى برهط العدم، من غير الأسف ولا الندم، ولكنما أرهب قدومي على الجبار، ولم أصلح نخلي بإبار". ويذكر بعد ذلك رأي بعض الحكماء في مخالفة هذا: "وحكمة الله في حجز الرجل عن الموت لنلا يرغب كل من احتدم غضبه في الموت".^(٧٣)

فإذا كان هذا رأي أبي العلاء في حياته فماذا سيكون رأيه في الدنيا التي هي حياة الناس كلهم على الأرض؟ من الطبيعي أن لا يكون رأيه في دنيا الناس بأحسن مما كان رأيه في دنياه الخاصة، وما هي عنده إلا مثال اللؤم والخسة والدناءة، وهي التي أشربت بنيتها من البشر من سوء خصالها الشيء الكثير فكانوا كأهمهم سوءاً وظلماً وشروراً لا نهاية لها، فلا غرو أن يكون أبو العلاء من أكثر شعراء العربية ذمّاً للدنيا على كثرة من ذمّوها، يقول:^(٧٤)

خَسَنْتِ يَا أُمَّنَا الدُّنْيَا، فَأُفُّ لَنَا
بَنِي الْخَسِيسَةِ أَوْبَاشٌ، أَحْسَاءُ!
وَقَدْ نَطَقْتَ بِأَصْنَافِ الْعِظَاتِ لَنَا
وَأَنْتِ فِيمَا يَظُنُّ الْقَوْمُ خِرْسَاءُ

الهوامش:

- (١) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠)، مادة (قلق).
- (٢) صليبا، جميل: المعجم الفلسفي (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٩)، ٢/٢٠٠.
- (٣) انظر: عبد الخالق أحمد محمد: قلق الموت (الكويت: عالم المعرفة، عدد ١٩٨٧، ١١١) أماكن متفرقة ٢٥-٣٣.
- (٤) الحياة (كما في المعجم الوسيط): النمو والبقاء والمنفعة، و (في علم الأحياء): مجموع ما يُشاهد في الحيوانات والنباتات من مميزات تفرق بينها وبين الجمادات، مثل التغذية والنمو والتناسل ونحو ذلك.
- (٥) عبد الباقي، محمد فؤاد: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم (القاهرة: دار الشعب، ١٩٧١٩) يرد لفظ (الموت) مفرداً (٣٥) مرة، ويرد لفظ (الحياة) مفرداً (٧١) مرة.
- (٦) سورة الملك آية ١-٢.
- (٧) الهروي، عبد الله: كتاب منازل السائرين (بغداد: مكتبة الشرق الجديد، ١٩٩٠) ص ٩٢-٩٣.
- (٨) اسماعيل، نبيه إبراهيم: من الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي (القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع، ٢٠٠١) ص ١٤٢.
- (٩) المعري، أبو العلاء: الفصول والغايات في تمجيد الله والمواعظ، نشر محمود حسن زناتي (القاهرة: مطبعة حجازي/ أمين هندية ١٩٣٨) ص ٤٤٣.
- (١٠) المصدر نفسه (ص٤٤٣)، إياه (بكسر الهمزة وفتح الياء آخرها التاء المربوطة)، أي ضوءً وخسن.
- (١١) اسكندر، نجيب: معجم المعاني للمترادف والمتوارد والنقيض (القاهرة: دار الآفاق العربية، ٢٠٠١) ص ٣٥٦.
- (١٢) من المعروف عند دارسي تاريخ الأدب العربي أن المعري، أحمد بن عبد الله بن سليمان التنوخي (المولود بمصر النعمان على مقربة من مدينة حلب سنة ٣٦٣هـ) الملقب بأبي العلاء المعري- أنه شاعر، ولغوي، وفيلسوف عربي. أصيب في طفولته بالجُدري فذهب بصره، ولكنه ظل يتمتع بصحة عقلية سليمة في حياة امتدت ستة وثمانين عاماً. كان قصير القامة، نحيف الجسم، مشوه الوجه بالجُدري، وأقعد في أواخر أيام حياته، ثم مرضَ مرض الموت الذي لم يمهل أكثر من ثلاثة أيام، وفاضت روحه إلى بارئها في النصف الأول من ربيع الأول سنة ٤٤٩ هـ. انظر في ترجمته صالح، مصطفى: كتشاف مصادر أبي العلاء المعري (دمشق: مطبعة العلم، ١٩٧٨) ص ٧٩، ٦٧-٨٥، وانظر: تعريف القدماء بأبي العلاء، لجنة إحياء تراث آثار أبي العلاء بإشراف طه حسين، الدار القومية، القاهرة ١٩٦٥.
- (١٣) ضيف، شوقي: الفن ومذاهبه في الشعر العربي (القاهرة: دار المعارف، ط٤، ١٩٦٠)، ص ٣٩٥.
- (١٤) المعري، أبو العلاء: ديوان سقط الزند، شرح ن. رضا (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٧)، ص ٥٦. وفي المعجم الوسيط (سقط) بكسر السين. وهو الشرارة تتطاير من قَدْح الزَنْدَيْن.
- (١٥) المعري، سقط، ص ٦٠.
- (١٦) المعري، سقط، ص ٦١. وانظر في السقط، ص ١١١.

- (١٧) عبد الرحمن، عائشة: جديد في رسالة الغفران (بيروت، الكتاب العربي للنشر، ط١/١٩٧٢)، ص٢٣.
- (١٨) أبو العلاء أحمد بن عبد الله المعري: لزوم ما لا يلزم، شرح نديم عدي (دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط٢، ١٩٨٨)، ٣/١٥٨٧. خرط قتاد: مثل يضرب للأمر الصعب. وعليان اسم شخص.
- (١٩) المعري، لزوم ١/١٦٢.
- (٢٠) المعري، لزوم ٣/١٤٢٤.
- (٢١) هو أبو نصر بن عمران - داعي دعاة الاسماعيلية بمصر. و في هذه الرسائل مخاصمات فقهية و فلسفية.
- (٢٢) القاضي، محمد عبد الحكيم: اتحاف الفضلاء برسائل أبي العلاء(القاهرة: دار الحديث، ط١، ١٩٨٩) ص ٣٨٢. والبازل: البعير في تاسع عمره، والرُبْع: الفصيل، وهو ولد الناقة بعد فطامه.
- (٢٣) المعري، لزوم ٣/١٥٨١. إيقاد النار في الليل من عاداتهم لهداية الضيوف، وهو لم يجد ضوء الدنيا بل وجد سنانها في ضبئه، أي جنبه والضِبْنُ (بالكسر) ما بين الكشح والإبط.
- (٢٤) المعري، لزوم ٢/١٠٩٧.
- (٢٥) المعري، لزوم ٢/٨٨٥. دُوْتُك: أبعدتك. تاو وحابس: مقيم، أي لا تزال حياً.
- (٢٦) عبد الرحمن، عائشة: جديد في رسالة الغفران (بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٧٢)، ص٢٥. وانظر رسائل أبي العلاء، ص٤١٤.
- (٢٧) المعري، لزوم ٣/١٢٩٨. والظلمان: (بكسر الظاء) مفردهما ظليم: ذكر النعام، والريال: مفردا رأل: فرخ النعام. أمارس: أقاسي.
- (٢٨) الحموي، ياقوت: معجم الأدياء ١/١٩٩. ومعنى (أواهل): جمع أهل، أي مسكونة ويشك بعض النقاد في هذه الحادثة، ويرون أن العلاقة كانت مرضية بين الشريف المرتضى وأخيه الشاعر الرضي ويستدلون على ذلك بقصيدة رثاء المعري بعد عودته إلى المعرة يرثي بها أبا أحمد الطاهر الموسوي والد الشريفين.
- (٢٩) المعري، لزوم ١/٣٠٨. النبيث: الظاهر.
- (٣٠) المعري: رسالة الغفران، تحقيق عائشة عبد الرحمن (القاهرة: دار المعارف، ط٥، ١٩٦٩)، ص٢٣١.
- (٣١) المرجع السابق، ص ٢٨٥. وانظر رسالته إلى خاله علي بن سبيكة (رسائل أبي العلاء المعري) تحقيق عبد الكريم خليفة (عمان، منشورات اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة، ١٩٧٦م) ١/١٧٥.
- (٣٢) حسين، طه: مع أبي العلاء في سجنه (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٣)، ص٣٣.
- (٣٣) طه حسين، مع أبي العلاء في سجنه، ص ٧١.
- (٣٤) المعري أبو العلاء: الفصول والغايات في تمجيد الله والمواعظ، نشر محمود حسن زناتي (القاهرة: مطبعة حجازي/أمين هندية، ١٩٣٨) ص٢٧٩.
- (٣٥) خليفة، عبد الكريم: رسائل أبي العلاء المعري (عمان: منشورات اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة، ١٩٧٦) صفحة(ح) من المقدمة.
- (٣٦) المعري، لزوم ٣/١٦٢١. كأنأ: أي أنت أيها الزمان وأنا.

- (٣٧) المعري، لزوم ٣١/١.
- (٣٨) الخولي، أمين: رأي في أبي العلاء (القاهرة: طبعة جماعة الكتاب، القاهرة ١٩٦٣) ص ١٣٦.
- (٣٩) الفصول والغايات في تمجيد الله والمواعظ للمعري. ص ٦٨.
- (٤٠) المعري، لزوم ٨٨٧/٢.
- (٤١) الفصول والغايات في تمجيد الله والمواعظ للمعري، ص ٦٨.
- (٤٢) المعري، لزوم ٣٣٦/١.
- (٤٣) المعري، لزوم، ١٧١٦/٣.
- (٤٤) المعري، لزوم ٧٢٠/٢، إذا أردت أن تعرف أمراً لم تشاهده فعليك أن تقيسه بالأمر الذي شهدته فرجل (بكر الجيم) الإنسان تفهم شيئاً عن الموت لما تعرفه من الخدر.
- (٤٥) المعري، لزوم ٦١/١. الإمام الناطق: هو المهدي الذي يحارب أهل الجور عند بعضهم، والكتيبة الخرساء: لا يسمع لها صوت من وقار جنودها. وهو هنا ينفى ظهور المهدي ويرى أن العقل هو الإمام.
- (٤٦) المعري، لزوم ١٢٦٩/٣.
- (٤٧) المعري، لزوم ٦٠/١. الغواة: الضالون، مكر: خديعة، الحطام: متاع الدنيا.
- (٤٨) شوقي ضيف، الفن ومذاهبه، ص ٣٩٤.
- (٤٩) مقدمة اللزومات للمعري.
- (٥٠) قمير، يوحنا: أبو العلاء المعري في لزوماته (بيروت: دار المشرق، ١٩٦٨)، ص ١٠.
- (٥١) إلياري دانتني (١٢٦٥-١٣٢١م): أعظم شعراء إيطاليا ومن رجال الأدب العالمي. خلد اسمه ملحمة الشعرية "الكوميديا الإلهية".
- (٥٢) فضل، صلاح: تأثير الثقافة الإسلامية في الكوميديا الإلهية لدانتني (القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة ١٩٨٥)، ص ٩٤-٩٧.
- (٥٣) آرثر شوبنهاور (١٧٨٨-١٨٦٠) فيلسوف ألماني، صاحب مذهب التشاؤم وتعليه وجود التناقض بين علم الإرادة وعالم العقل.
- (٥٤) سورن كيركجور (١٨١٣-١٨٧٥) فيلسوف ولاهوتي دانماركي متشائم الصبغة. ألف "كتاب الغصة" علل فيه الوجود.
- (٥٥) حسين، طه: صوت أبي العلاء (القاهرة: دار المعارف، أقرأ ٢٣/١٩٤٤)، ص ٦-٧.
- (٥٦) ابيقور (٣٤١-٢٧٠ ق م) فيلسوف يوناني، فلسفته عملية بها ينال محفل الحكماء السعادة بفضل الملائات ولاسيما العقلية والروحية كالصداقة. نفى وجود العناية الإلهية.
- (٥٧) لوكريس (٩٨-٥٥ ق م) شاعر لاتيني. ألف ملحمة علمية "في الطبيعة" عرض فيها لمذهب ابيقور بلهجة غزلية.
- (٥٨) العلابي، عبد الله: المعري ذلك المجهول (بيروت: الأهلية للنشر، ١٩٨١)، ص ١٠٣.
- (٥٩) الاغتراب Alienation حالة نفسية اجتماعية تسيطر على الفرد، فتجعله غريباً عن واقعة الاجتماعي،

- وينطوي مصطلح الاغتراب على مفاهيم متعددة، تعدد الفلاسفة الذين استخدموه.
- (٦٠) المحاسني، زكي: أبو العلاء ناقد المجتمع (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٤٧)، ص ٥٦.
- (٦١) ضيف، الفن ومذاهبه، ص ٣٩٠.
- (٦٢) اصطلحت مع طلابي وأنا أدرس لهم (المعري) أن ننحت من (شاعر+فلسفي) كلمة (ش غ ف ل ي)= شعقلي. أو (ش غ ف س ي) = شعقسِي، زنة:عَبْشَمِي + تَبْلَمِي انظر مبحث (النحت والاختصار) في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني للباحث حامد صادق قنبي، عدد ٤٣ سنة ١٩٩٤، ص ١٩٩-٢٥٦.
- (٦٣) العصيان المدني (نقلًا عن الموسوعة العربية العالمية، إعداد هيئة متخصصة، الرياض، ١٤١٦هـ، مادة (عصيان، ٢٠/٢٨٩): رفض علني عن عمد.. وهو (عند جماعة) مسألة اعتقاد فردي ديني أو أخلاقي، وهم يرفضون إطاعة القوانين التي يعتقدون أنها تنتهك مبادئهم الشخصية.. ومعظم أشكال العصيان المدني لا تتم باستخدام العنف، وهي تختلف عن الشعب والإخلال بالأمن. ومن أمثلة العصيان المدني في التاريخ المعاصر حركة المهاتما غاندي زعيم الهند، حيث قاد شعبه سلمياً بالإضرابات ومسيرات الاحتجاج والمعارضة لتحرير أنفسهم من الحكم البريطاني حتى نالوا الاستقلال عام ١٩٤٧م.
- (٦٤) شلق، علي: أبو العلاء والضبابية المشرقة (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨١)، ص ٢٨.
- (٦٥) والبيت بتمامه في اللزوميات: ١٥٩/١: (بني آدم بئس المعاشر أنتم وما فيكمم وإف لمقت ولا حُب)
- (٦٦) والبيت بتمامه في اللزوميات: ٦٠/١: (افيقوا. افيقوا ياغواة فإنما دياننكم مكر من القدماء)
- (٦٧) المعري، لزوم ٣٢/١.أدب:دعا، الميّن: الكذب.
- (٦٨) يقول ٣/ ١٢٤٢: (قد كثر الشر على ظهرها وأتهم المرسل والمرسل) (الأرض للطوفان مشتاقّة لعلها من درن تُغسل)
- (٦٩) الومضة الارتجاعية (Flash back): قطع التسلسل التاريخي في أثر أدبي أو مسرحي بإيراد أحداث أو مشاهد وقعت في زمن سابق، ويُسمى أيضاً الارتداد. (الموسوعة العربية العالمية).
- (٧٠) انظر: كتاب الأيام، طه حسين، ص ٩٤.
- (٧١) الفصول والغايات ص ٣٦٠.
- (٧٢) رسالة الغفران ص ١٢٤.
- (٧٣) الغفران ص ١٢٥.
- (٧٤) المعري، لزوم، ٣٩/١.

دور الشعر العربي في البناء الحضاري للأمة

أ.د. محمد بن علي الهرفي
جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية
المملكة العربية السعودية

مقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على النبي العربي الأمين ، سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه الغر الميامين . أما بعد
فلأدب بفنونه وأشكاله المختلفة إسهامات كبيرة ومتعددة في تشكيل ثقافات الأمم وبناء حضاراتها، ومن يقرأ التاريخ العربي يدرك مدى أهمية الأدب خاصة الشعر في تشكيل الثقافة العربية والإسلامية، ولا زال الشعر يؤدي دوره في حياتنا المعاصرة مشاركاً في كل أحداثها ومناسباتها، رافعاً علم الريادة في النصح والتوجيه والإرشاد ، والتحذير والتعليم ، والبناء وغير ذلك.

ونظراً لأهمية دور الشعر في بناء المجتمع والنهوض به قررت أن أتبع هذا الدور في بحث يوضح إسهامات الشعر ومشاركاته في حركة البناء الإنساني لأمتنا ، ثم شرفت بدعوة للمشاركة في المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها : إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية الذي تعقده الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا فشجعتني ذلك على المضي قدماً لإتمام الفكرة وإعداد هذا البحث والمشاركة في هذا المؤتمر ، ومن ثم جاء البحث بعنوان "دور الشعر العربي في البناء الحضاري للأمة". ويتناول دور الشعر في توحيد الأمة الإسلامية، والدفاع عن قضايا الأمة، والحث على الأخذ بمقومات الحضارة الحديثة، والحفاظ على ثوابت الأمة.

أولاً : دور الشعر في توحيد الأمة الإسلامية

من المعروف أن عرب الجاهلية لم يكن يجمعهم هدف واحد ، ولم تكن لديهم رؤية مشتركة ، وكانت القبيلة هي علمهم الذي ينضون تحت لوائه ، والقبيلة -وحدها- هي التي توجه حياتهم حسب مصالحها بعيداً عن مصالح القبائل الأخرى التي تجاورها أو تبتعد عنها.

وكان المجتمع العربي في العصر الجاهلي "مجتمعاً طبقياً بكل ما في هذه الكلمة من معان ، فالعرب الخالص هم الجنس الذي له كل الحقوق، وله السيادة والشرف، والعبيد هم الطبقة التي كتب عليها الذل والشقاء إلى الأبد، وسخرت لخدمة السادة ورفاهيتهم، وهم لا يستطيعون الفكك من مصيرهم المظلم إلا نادراً".^(١)

وقد تأثر الشعر العربي في الجاهلية بتلك الأوضاع فكان يعبر عنها أحسن تعبير، ولذلك انتشر شعر الحماسة الذي يغذي الفرقة بين القبائل العربية ، كما انتشر شعر الهجاء والفخر وهو يقوم بالدور نفسه في التفرقة، وبسبب هذا اللون من الشعر أصبح العرب في الجاهلية متفرقين لا يقيم لهم أحد وزناً.. وكان عمرو بن كلثوم الشاعر العربي الجاهلي المعروف واحداً ممن يعبر عن عادات قومه، وافتخارهم بقبائلهم وأمجادهم بصورة مبالغ فيها ومنافية في الوقت نفسه للحقائق التي كانت عليها تلك القبائل.

ومعلقة عمرو بن كلثوم التي مطلعها:

الا هَيْبِي بصحنك فاصبحينا ولا تبقي خمور الأندرينا

شاهدة على ذلك التشرذم التي كانت تعانيه القبائل ، ومدى افتخار كل منها بقدراتها وإمكاناتها نسبة للقبائل الأخرى، فهو يجعل قبيلته أفضل القبائل ، بل إنه يبالغ في الافتخار بها بصورة لا يمكن تصديقها. يقول: ^(٢)

لنا الدنيا ومن أضحى عليها ونبطش حين نبطش قاريننا
إذا بلغ الفطام لنا صبي تخر له الجبابر ساجديننا
ملأنا البر حتى ضاق عنا وظهر البحر نملؤه سفينا
ألا لا يجهلن أحد علينا فنجهل فوق جهل الجاهليننا

ولأن التشرذم لا يأتي بخير فقد كان الشعر الجاهلي ينمي بذور الفرقة والشر بين القبائل العربية، ويمثل هذا الاتجاه قول شاعرهم:

وهل أنا إلا من غزية إن غوت غويت وإن ترشد غزية أرشد
وكذلك قول شاعر تغلب:

وأحياناً على بكر أخينا إذا لم نجد إلا أخانا

أو قول ذلك الشاعر الذي كان ناقماً على قبيلته لأنهم كانوا أقل شراً من سواهم، يقول:

لكن قومي وإن كانوا ذوي عدد ليسوا من الشرف في شيء وإن هانا
يجزون من ظلم أهل الظلم مغفرة ومن إساءة أهل السوء إحسانا

فليت لي بهم قوماً إذا ركبوا شنوا الإغارة فرسانا وركبانا
لا يسألون أخواهم حين يندبهم في النائبات على ما قال برهانا
وقد استطاع شوقي أن يصور حالة العرب في الجاهلية والتي كانت تمتلئ فوضى
وظلماً، فالقوي يأكل الضعيف ، والطغاة هم الذين يسيطرون على مقاليد الأمور. يقول:
أتيت والناس فوضى لا تمر بهم إلا على صنم قد هام في صنم
والأرض مملوءة جوراً مسخرةً لكل طاغية في الخلق محتكم
والخلق يفتك أقواهم بأضعفهم كالليث بالبهيم أو كالحوت بالبلم^(٣)
لقد جاء الإسلام فأبطل كل المعتقدات الجاهلية الخاطئة ، وجعل الولاء لله وحده، والتحزب
للأمة الإسلامية كلها، وأرسى المبدأ القرآني الخالد "اعدلوا هو أقرب للتقوى". وعندما طبق
المسلمون تلك القاعدة -أعني قاعدة العدل- أصبحوا خير أمة أخرجت للناس وأقوى أمة على
وجه الأرض، وعندما خرجوا على تعاليم دينهم عادوا كما كانوا في جاهليتهم؛ أمة متفرقة
ضعيفة واقعة تحت سيطرة أعدائها..

اهتمام الشعر بعد الإسلام بقضية الوحدة الإسلامية

حرص الشعراء المسلمون على توظيف أشعارهم في خدمة الإسلام ، وإظهار محاسنه ،
والدفاع عنه وعن رموزه ، والدعوة إلى الاستمساك بأدابه وشرائعه. وفي الوقت نفسه
حرص رسولنا الكريم على توجيه الشعراء الوجهة الإسلامية ، فكان يشجعهم على قول الشعر
الذي يصب في مصلحة الدعوة الإسلامية ، فقد روي عنه ﷺ أنه قال: "إن الله يؤيد حسان
بروح القدس ما نافع أو فاخر عن رسول الله".
وقد ارتقى الإسلام بالشعر فجعله ضرباً من ضروب الجهاد ، فعن أنس بن مالك رضي
الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "جاهدوا المشركين بأنفسكم ، وأموالكم ، وألسنتكم".^(٤) ومن
هذا المنطلق في فهم وظيفة الشعر ودور الشاعر في الحياة فقد قام شعراء الرسول ﷺ بدور
كبير في خدمة دعوة الإسلام والمنافحة عنها ، وقد سار على دربهم شعراء آخرون حتى
يوماً هذا.

لقد تركزت دعوة أولئك الشعراء على نبذ التعصب المقيت للقبيلة ، والدعوة إلى وحدة
أمة الإسلام في كل أقطار الأرض، والانتماء العاطفي لهذه الأمة ولكل فرد فيها ، إنطلاقاً من
قول الرسول الكريم: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه
عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى".

وعلى هدي شعراء صدر الإسلام سار الشعراء في العصر الحديث، فدعوا إلى الوحدة العربية لتكون منطلقاً إلى الوحدة الإسلامية، ومن هؤلاء الشعراء "أحمد محرم" الذي دعا "إلى الوحدة العربية على أن تكون لبنة في صرح الوحدة الإسلامية الكبرى ، خاصة بعد أن نجح الاستعمار الصليبي في تحقيق أمله في القضاء على الجامعة الإسلامية ، وتقسيم الدول العربية إلى دويلات صغيرة تتناحر فيما بينها"^(٥). وللشاعر أحمد محرم قصائد كثيرة في الدعوة لوحدة المسلمين ، وكان يدرك أهمية هذه الوحدة في قوتهم وتماسكهم ، يقول : ^(٦) .

وإلى مكاتك فانهضي وتقدمي	أمم العروبة جاء يومك فاعلمي
ينفي القرار عن الشعوب النوم	لك في فم الأحداث دعوة صارخ
وخذي السبيل إلى المقام الأعظم	فدعي المضاجع وانفضي عنك الكرى
عربية تحمي اللواء وتحتمي	ضمي القوى ، وتجمعي في وحدة
عالي اللواء ، إلى العروبة ينتمي	هذا السبيل لكل شعب ماجد

وقد ساهم شوقي في هذا الاتجاه ببعض القصائد التي جاءت في ديوانه ، والتي تحدث فيها عن وحدة المسلمين وأهمية هذه الوحدة ، وشوقي "كان يقدر أخوة المسلمين ويجعل من دولة الخلافة قدساً تفيض عليه شئونه وحوادثه وحي الشعر وإلهامه"^(٧). ولشوقي قصيدة تحت عنوان "الأندلس الجديدة" يقول فيها: ^(٨)

قدر تطيش إذا أتى الأحلام ^(٩)	يا أمة (بفروق) فرق بينهم
أمم تضاع حقوقها وتضام	فيم التخاذل بينكم ووراءكم
في الرزء لا شيع ولا أحزام	الله يشهد لم أكن متحزباً
أقصى مناه محبة وونام	وإذا دعوت إلى الونام فشاعر

وله أيضاً - قصيدة أخرى تحت عنوان "شهاد الحق" يقول فيها : ^(١٠)

وهذه الضجة الكبرى علاماً ؟	إلام الخلف بينكم؟ إلاماً ؟
وتُبدون العداوة والخصاماً ؟	وفيم يكيذ بعضكم لبعض
على حال ، ولا السودان داما	وأين الفوز ؟ لا مصر استقرت
ركبتم في قضيته الظلاماً؟	وأين ذهبتم بالحق لما

وقد اتجه بعض الشعراء إلى مقارنة ماضي المسلمين بحاضرهم في محاولة لاستنهاض همم المسلمين ليعودوا إلى ما كان عليه أسلافهم العظام من المسلمين الأوائل؛ قوة وتلاحماً وانتشاراً في معظم بلاد الدنيا. ومن هؤلاء الدكتور زاهر عواض الألمعي الذي يقول: ^(١١)

إن ماضينا لعهد ناصع
وحمى الإسلام من أعدائه
فالإلام؟ والعدا يغزوننا
فانهضوا من غفلة زجت بنا
إن للإسلام مجداً غابراً
فانهضوا يا أمة الدين معاً
غمر الآفاق عدلاً ورشاداً
وسمى بالفتح للدنيا جهاداً
وبنو الإسلام أحزاب فرادى
في دياجى الليل واجتازوا الرقادا
أذن الله له أن يستعدا
وارفعوا للحق في الأرض عمادا

وللدكتور يوسف القرضاوي ديوان شعر تحت عنوان : "المسلمون قادمون" وكل قصائد هذا الديوان تتحدث عن وحدة المسلمين وأهميتها ، ويقارن بين حاضرهم وماضيهم ، فيتألم لهذا الحاضر ويدعو لتغييره لكي تتحسن حالة المسلمين في كل أقطارهم.. ويقول الدكتور يوسف القرضاوي من قصيدة له تحت عنوان : "إليك يا ابن الإسلام":

نقول : ما لبني الإسلام قد هزموا
كأنما نجعل الإسلام متهماً
الذنب ذنب بني الإسلام مذ بعدوا
تفرقوا شيعاً شتى وأنظمةً
عقد الخلافة قبلاً كان ينظمهم
ولم يسيروا إلى العلياء غير خطأ؟!
والحق أبلج لا يحتاج كشف غطا
عن منهج الله أضحي أمرهم فرطاً!
إذ لم يعُد حبلهم بالله مرتبطين
واليوم عقدهم وقد بات منفرداً^(١٢)

وأود التأكيد على أن عدداً كبيراً من شعراء المسلمين وفي كل أوطانهم تناولوا الحديث عن وحدة المسلمين ، وقد اكتفيت بإيراد بعض الأمثلة على ذلك للتدليل على الموضوع ولم يكن هدفي استقصاء كل ما كتب بالإشارة إلى الموضوع تكفي عن محاولة حصره في بحث لا يتسع لكل ذلك .

ثانياً: دور الشعر في الدفاع عن قضايا الأمة في العصر الحديث:

(أ): مناصرة القضايا الإسلامية والدعوة للدفاع عنها:

يمر العالم العربي والإسلامي اليوم بمرحلة تعد من أسوأ مراحلها، فهناك دول عربية محتلة ، وهناك دولة مسلمة محتلة، كما أن الضعف - بكل أشكاله- يطغى على عالمنا العربي والإسلامي؛ ضعف في التعليم ، والإعلام، والقوة المادية بكل أشكالها.. هذا الضعف أدى إلى فرقة داخلية بين دول العالم العربي، كما أدى بعد ذلك إلى احتلال بعض هذه الدول حيث استغل العدو الخارجي هذا التفرق فقام باحتلال هذه الدول والاستيلاء على خيراتها.
وقد أسهم الشعر الحديث في بث روح المقاومة بين أفراد الأمة المسلمة، ودعا المسلمين

للجهاد ضد أعدائهم لكي يستردوا ديارهم المسلوقة، ويدفعوا عدوهم عن هذه البلاد. والحقيقة أن شعر الجهاد - أو المقاومة- بدأ مع بداية الإسلام، ورفع لواءه شعراء الرسول ثم رأينا أن هذا اللون من الشعر يتنامى مع الفتوحات الإسلامية، أو مع هجوم أعداء المسلمين على البلاد الإسلامية.

وقد رأينا ألواناً متعددة من هذا الشعر إبان الحروب الصليبية ، وأثناء غزو التتر لبلاد الخلافة الإسلامية ، وكان هذا الشعر دافعاً قوياً للمسلمين لكي يحملوا السلاح ويقدموا أرواحهم رخيصة في سبيل الله مما مكنهم من إخراج أعدائهم من بلادهم. وهذا أحمد محرم يدعو إلى ضرورة الأخذ بأسباب القوة، لأن الضعيف لا يسترد حقاً ولا يدافع عن أمة، يقول محرم في قصيدته: " في ذكرى المولد النبوي" جاء فيها: (١٣)

إن كنت ذا حق فخذ به بقوة الحق يخذله الضعيف فيزهق
لغة السيوف تحل كل قضية فدع الكلام لجاهل يتشقق

ولازال هذا النوع من الشعر يجري على ألسنة الشعراء في العصر الحديث لاسيما بعد احتلال فلسطين والعراق وأفغانستان، وما قاله الشعراء في هذا الباب أكثر من أن يحصى .. فالشاعر "هاشم الرفاعي" يزخر شعره بالدعوة للمقاومة ، وحمل السلاح دفاعاً عن الأوطان مهما كانت التضحيات والنتائج. يقول : (١٤)

هذا أخي حمل السلاح لمّا دعى داعي الكفاح
وراءه في الصف أخذ تتي لا تبالي بالرمح
والأم تشحذ عزمنا بدعاتها لا بالنواح
لابد لليل الذي لفّ العروبة من صباح

* * * *

إني لأعمل للسلام ولغرس أزهار الونام
هذي يدي فيها الإخاء وفي يدي الأخرى سهام
فالودّ مني للصديق وللعدا الموت الزؤام

وفي السياق نفسه وجدنا أن بعض الشعراء اتجهوا لتمجيد بعض المقاومين والحديث عن مآثرهم أعمالهم ليكونوا قدوة لغيرهم، وهناك من رثى المجاهدين باعتبارهم رموزاً خالدة للأمة من حق الآخرين أن يقتلوا بهم. وتحدث الشاعر "أحمد محرم" عن أحد شهداء فلسطين ، وهو قائد قضى معظم حياته مجاهداً حتى استشهد وعمره ثمانون عاماً ، يقول عنه : (١٥)

شيخ من النفر الأبية مراسه
حمل الثمانين الثقال إلى الوغى
قتلوه مناع الذمار مؤملا
فرحان) ما جزعت لفقذك أمة
في (مصر) منك ، وفي (الشام) صواعق
ولئن هفت لجليل خطبك (يثرّب)
لاقاك (خمزة) في اللواء مكبراً
مُرٌّ ومطعمه أمرٌ وأرخم
وانساب في غمراتها يتضرمُ
للحق يسلب ، والعشيرة تظلم
أمم العروبة كلها تتألم
ترمي بها (دار السلام) وترجم
فيما اقشعر له (الحطيم) و(زمزم)
ومشى (النبي) مهلاً يتبسم

(ب) : محاولة إحياء التراث الإسلامي وتذكير المسلمين بأجسادهم:

الحديث عن مآثر المسلمين وأجسادهم القديمة كان محل اهتمام مجموعة كبيرة من الشعراء المسلمين - قديماً وحديثاً - فهذه المآثر تذكى في المسلمين روح القوة ، والعزيمة على أن يصبحوا أقوياء متحدين مثلما كان عليه أسلافهم ؛ وهذه القوة - لو تمكنوا منها - تتيح لهم أن يستردوا بلادهم المعتصبة، وكرامتهم الممتهنة، ولهذا - كله - رأينا مجموعة من شعراء العصر الحديث يتحدثون عن الأندلس، التي يطلقون عليها دائماً "الفردوس المفقودة" ، كما تحدثوا أيضاً عن الخلافة الإسلامية في اسطنبول وكيف تهاوت بعد أن كانت تجمع المسلمين تحت مظلتها، وكيف أصبح المسلمون متفرقين يتقاذفهم الأعداء من كل جانب، خاصة بعد أن أصبحت معظم بلاد المسلمين تحت الاحتلال الأجنبي ..

ولشوقي قصيدة تحت عنوان : "الأندلس الجديدة" جاء فيها: ^(١٦)

يا أخت أندلسِ عليك سلام
نزل الهلال عن السماء فليتها
أزرى به ، - وأزاله عن أوجه
جرحان تمضي الأمتان عليهما
بكما أصيب المسلمون وفيكي
هوت الخلافة عنك والإسلام
طويت ، وعمّ العالمين ظلام
قدر يحطُّ البدر وهو تمام
هذا يسيل وذاك لا يلتام
دفن إيداع وغيب الصمصام

ولم يغب الشاعر "أحمد محرم" عن الأندلس والحديث عنها ، فقد خلد ذكراها في قصيدته

"الأندلس الخالدة" حيث قال: ^(١٧)

أدر الحديث وطف على الأقوام
هذي جوانحنا، وتلك قلوبنا
جدد لأندلس رطيب زمانها
من شَيْقِ طرب الفؤاد وظام
ملأى الجوانب من هوى وغرام
عهداً طوته سواف الأيام

وأذكر حديث الفاتحين ومارعوا تعطينها من حرمة وزمام
وعندما ألقى كما أتاتورك الخلافة الإسلامية في تركيا، وطرده الخليفة وأسرتة من تركيا
بعد أن جردهم من كافة أموالهم وممتلكاتهم، شعر أحمد محرم بعظم الفاجعة التي أحاطت
بالمسلمين لضياح رمز وحدتهم وقوتهم ، فبكى هذه الخلافة ورثاها وعبر عن أسفه على
ضياحها .. ويقول من قصيدة له تحت عنوان: "الخلافة الإسلامية ونكبة آل عثمان"
أعن خطبة الخلافة تسألينا ؟ أجيبني يا "فروق" فتى حزينا
هو العرش الذي استعصمت منه بركن الدهر ، واستعلت حينا
فأين البأسُ يقتحم المنايا ويلتهم الكتائب والحصونا ؟
وأين الجاه يغمر كل جاه وإن جعل السماك له سفينا
مضى الخلفاء عنك فأين حلوا وكيف بقيت وحدك ؟ خبرينا
ولو أتيت برأاً أو وفاءً إذن لظعنت إثر لظاعينا (١٨)

وله قصيدة أخرى يحث فيها المسلمين على استرجاع أمجادهم وتراثهم المجيد لأنهم بهذا
وحده تتحقق لهم القدوة: يقول: (١٩)

إيه شعوب المسلمين ، أنومٌ أم أنت يقظى بعد طول منام ؟
هبي فقد أمسى تراثك سلعةً تأتي وتذهب في يد المستام
الله أكبر ما لديك مانع إن نمت عنه وماله من حام
قل للحماة الصادقين لربهم عرض النبوة بات غير حرام
إن الخلافة حقها وتراثها لمدافعين عن الذمار كرام
والدين في كل الممالك لم يقم إلا بأجرده سابح وحسام
فاستصرخوا أسد الحفاظ فإنما تحمي العرين مخالِبُ الضرعام

وقد أدى الشعر العربي الحديث دوراً فاعلاً في مقاومة المحتلين والتنديد بهم وتحريض
الناس عليهم. ومن ذلك تصوير شوقي لمذبحة "دنشواي" التي قام بها الإنجليز في مصر إبان
احتلالهم لها. يقول فيها: (٢٠)

يا دنشواي على رباك سلام ذهبت بأنس ربوعك الأيام
شهداء حكمك في البلاد تفرقوا هيهات للشمل الشيث نظام
عشرون بيتاً أفقرت وانتابها بعد البشاشة وحشة وظلام
يا ليت شعري في البروج حمائم أم في البروج منية وحمام
نيرون لو أدركت عهد كرومر لعرفت كيف تنفذ الأحكام

نوحى حمائم دنشواي وروعي شعباً بوادي النيل ليس ينام
ونرى شوقياً -أيضاً- يحذر المصريين من خبث المستعمرين ولؤمهم ومحاولة خداعهم
بصور مختلفة في قصيدة رمزية يقول فيها: (٢١)

برز الثعلب يوماً	في شعار الواعظينا
فمشى في الأرض يهذي	ويسب الماكرينا
ويقول : الحمد لله	إله العالمينا
يا عباد الله توبوا	فهو كهف التائبينا
واطلبوا الديك يؤذن	لصلاة الصبح فينا
فأتى الديك رسول	من إمام الناسكينا
عرض الأمر عليه	وهو يرجي أن يلينا
فأجاب الديك : عذراً	يا أضل المهدينا
بلغ الثعلب عني	عن جدوري الصالحينا
عن ذوي التيجان ممن	دخل البطن اللعينا
أنهم قالوا وخير الـ	قول قول العارفينا
مخطئ من ظن يوماً	أن للثعلب ديننا

إن من يقرأ قصيدة شوقي السابقة يتذكر مباشرة كل ادعاءات المستعمرين قديماً وحديثاً ،
وأنهم إنما جاؤوا إلى بلاد المسلمين لكي يهدوهم الحضارة والحرية وحقوق الإنسان. وتكرر
ذلك القول عندما دخل الفرنسيون مصر أيام نابليون، وكذلك عندما دخل الإيطاليون ليبيا،
ونراه اليوم يتكرر مع الأمريكان الذين يدعون إنهم إنما جاؤوا للعراق لتخليصه من الحكم
المستبد والحقيقة إنهم إنما جاؤوا لامتصاص خيراته ، ولم يجدوا أمامهم لكي يبرروا غزوهم
لهذا البلد إلا تلك الادعاءات الكاذبة.

وقد أشار الشاعر مأمون وجيه في قصيدة عنوانها: "أماه" (٢٢) إلى الأغراض والدوافع
الحقيقية للمحتلين حيث يقول:

جاءت جيوش العم سامـ	تهز أجواز الفضاء
من مشرق من مغرب	جاءوا ومن كبد السماء
جاءوا لسلب بلادنا	ولمحو آيات النقاء
من كل فج يهرعون	إلى ينابيع الثراء
من كل صوب تقصد الآبار	في الأرض الخلاء

وهدموا مجد البناء	نهبوا القصور الشامخات
المجرمون الأقوياء	وسطا على مال البنوك
أسفاً ولا سوق الغذاء	لم ينج منهم متحف
والحليب كذا الدواء	نهبوا المدارس والمصانع
والصحائف والفضاء	نهب تصوره الحقائق

ثالثاً : دور الشعر في الحث على الأخذ بمقومات الحضارة الحديثة

العلم والتعليم من أهم أدوات البناء الحضاري لأي أمة - قديماً وحديثاً- ولهذا نجد أن الإسلام اهتم بهذا الجانب بصورة كبيرة، فكانت أول آية نزلت في القرآن "اقرأ باسم ربك الذي خلق" وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تحض على طلب العلم وتعلي من مكانة العلماء. والحديث الشريف رفع من مكانة العلم وأهله، ومن هنا فإن المجتمع المسلم ومنذ بداية تكوينه اعتمد على العلم في نهضته فكان لهذا المجتمع مكانة بارزة في هذا الباب مما حدا بالأمم الأخرى أن تستفيد منه ولمنات السنين.

وقد أسهم الشعراء في الحث على طلب العلم وأكثروا من الحديث عنه والتشجيع عليه ، ومدح مؤسساته قديماً وحديثاً، ففي العصر العباسي ظهرت المنظومات التعليمية التي تساعد الطلاب وتيسر لهم تحصيل العلوم ، فهناك منظومات في النحو والفقه والتاريخ والعروض وغيرها من العلوم الأخرى.

أما شعراء العصر الحديث فقد اهتموا بالدعوة إلى التعليم وإعلاء شأن مؤسساته، وكذلك حث الناس على بناء المدارس والجامعات والأخذ بكل أسباب المعرفة حتى يتمكن المجتمع من بناء حضارته على أسس علمية قوية.. وممن تحدث عن المؤسسات التعليمية أحمد شوقي في قصيدته التي خصصها للحديث عن الجامعة المصرية، فقال فيها: (٢٣)

تاج البلاد تحية وسلام	ردتك مصر وصحت الأعلام
العلم والملك الرفيع كلاهما	لك يا فؤاد- جلاله ومقام
فكأنك المأمون في سلطانه	في ظلك الأعلام والأقلام
أهدى إليك الغرب من ألقابه	في العلم ما تسمو له الأعلام
العلم في سبل الحضارة والعلما	حاد لكل جماعة وزمام

وكما أثنى شوقي على الجامعة المصرية فقد أثنى كذلك على "كلية دار العلوم" وأشاد بدورها العلمي المتميز الذي تقوم به وذلك بمناسبة عيدها الخمسين . يقول فيها: (٢٤)

اتخذت السماء يا دار ركنا وأويت الكواكب الزهر سكنا
وجمعت السعادتین فباتت فيك دينا الصلاح للدين خذنا
وأرى العلم كالعبادة في أبعد غاياته : إلى الله أدنى
النبوغ النبوغ حتى تنصوا راية العلم كالهلال وأسنى
نحن في صدرة الممالك مالم يصبح العلم والمعلم منا
إن ركب الحضارة اخترق الأراض وشق السماء ريحاً ومزنا
قد أنى أن نقول : نحن ولا نسمع أبناءنا يقولون : كنا

ولشوقي -أيضا- قصيدة تحدث فيها عن "الأزهر" ودوره وتاريخه وعن شيوخه ومكانته العلمية، وقد جاء في هذه القصيدة: (٢٥)

قم في فم الدنيا وحي الأزهرنا واثتر على سمع الزمان الجوهرنا
واذكره بعد المسجدين معظما لمساجد الله الثلاثة مكبرا
واخشع ملياً واقض حق أئمة طلوعوا به زهراً وماجوا أبحرا
كانوا أجل من الملوك جلالة وأعز سلطاناً وأفخم مظهرا
من مل بحر في الشريعة زاخر ويريكه الخلق العظيم غضنفرنا

ولم يقتصر شوقي في حديثه عن التعليم على القصائد التي سبق الإشارة إليها ، فهناك كثير غيرها ولازال معظم المتعلمين والمهتمين بالعلم يرددون مطلع قصيدته المشهورة في الاحتفاء بالمعلم ومعرفة مكانته التي تليق به ، وهو قوله:

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

الاهتمام بالصناعة : كذلك مارس الشعر دوره في الاهتمام بالصناعة باعتبارها الرافد الأساس للبناء والتعمير وتحقيق القوة المادية للأمة المسلمة. وهذا شوقي يحث العمال على الاجتهاد وينصحهم بضرورة التعمير وإتقان الصنعة وإحياء أمجاد الأولين، فيقول: (٢٦)

أيها العمال أفنوا الـ عمر كذاً واكتسابا
واعمروا الأرض فلولاً سعيكم أمست يبابا
إن لي نصحاً إليكم إن أنتم وعتابا
أين أنتم من جدود خلدوا هذا الترابا
وكسوه أبد الدهر من الفخر ثيابا
أتقنوا الصنعة حتى أخذوا الخلد اغتصابا
أتقنوا يحببكم اللـ ه والناسُ ترابا

الاهتمام بمشاركة المرأة في جوانب الحياة المختلفة:

وقد حث الشعر على عدم عزل المرأة وضرورة مشاركتها في كل جوانب الحياة والاستفادة من الطاقات المختلفة للنساء وجعلها شريكة للرجل في الأعمال التي تصلح لها في إطار الشرع والدين والأعراف الأخلاقية المرعية.. وقد اهتم شوقي بهن في كثير من قصائده، فهذه قصيدته بعنوان: "مصر تجدد نفسها بنسائها المتجددات" يقول فيها: (٢٧)

قم حيّ هذي النيران	حيّ الحسان الخيّرات
واخفض جبينك هيبه	للخرد المتحفّرات
هذا مقام الأمها	ت فهل قدرت الأمهات؟
خذ الكتاب وبالحدب	ت وسيرة السلف الثقات
وارجع إلى سنن الخلب	قّة واتبع نظم الحياة
هذا رسول الله لم	يُنقص حقوق المؤمنات

وفي قصيدة أخرى يحي مظاهره نسائية حول السفور والحجاب يرمي المرأة فيها بضرورة وحتمية مشاكلها في الحياة شريطة الالتزام وعدم الخروج على الشرع أو الآداب. في قصيدته التي مطلعها: (٢٨)

صداح يا ملك الكناري ويا أمير البلبل

رابعاً: دور الشعر في الحفاظ على ثوابت الأمة المتمثلة في الدين واللغة والمنظومة الأخلاقية. لا يخلو ديوان شاعر من الحديث عن قيمة الدين وأهمية التمسك به ودعوة المسلمين إلى ضرورة الالتزام بأحكام دينهم وشريعتهم فهي ملازمهم الأول والأخير وطرق النجاة لهم في عصر تتحكم فيه شرائع الغاب.. وقد أكد على ضرورة وأهمية الدين في الحفاظ على هوية الأمة عدد كبير من الشعراء في كل أنحاء العالم الإسلامي، ومن هؤلاء الدكتور مأمون وجيه الذي يقول في قصيدة له: (٢٩)

يا أمّتي سرُّ التوحد بيننا	دين يجمع فرقة الأشتات
فلم التغرّب والتحول كالدمي؟	ولم الخضوع لشرعة اللوردات؟
يا أمّتي عوداً إلى نبع الصفا	أسّ التحرر مشرق الصفحات
عوداً إلى نهج الإله فإنه	باب النجاة ومشرق النسمات
يارب بيتك والكتاب وأهله	أدرك فقد جمع الجموع عُداتي

وقد شارك "عبدالرحمن العبيد" في هذا الموضوع في كثير من قصائده التي بثها في ثنايا

ديوانه "يا أمة الحق" ومن ذلك قوله في قصيدته "الوصية": (٣٠)

أنا مسلم أب أجدد دعوتي	للخير تقتحم البوادي والحضر
من عاش للإسلام فليرفع له	أغلى شعارات تجدد ما اندثر
من عاش للإسلام فليخلص له	إن كان يصدع بالبلاغ وإن أسر
من عاش للإسلام فليهتف به	أنا مسلم آت لإتقاذ البشر
إيماننا بالله سر وجودنا	وبفضله يحلو المصير المنتظر

وكذلك اهتم الشعر بدعوة المسلمين إلى ضرورة الحفاظ مع لغتهم، فهي مفتاح كتابهم، ووسيلة توحيدهم. فهذا حافظ إبراهيم يرثي ما آل إليه وضع اللغة في أيامنا ويدعوا المخلصين إلى ضرورة الانتباه إلى أهمية اللغة وخطورتها وحتمية المحافظة عليها من الضياع لأن في ضياعها ضياعاً للأمة والدين. ويقول على لسانها: (٣١)

أنا البحر في أحشائه الدر كامن	فهل سألوا الغواص عن صدقاتي
فيا ويحكم أبلى وتبلى محاسني	ومنكم وإن عزّ الدواء أساتي
أرى لرجال الغرب عزاً ومنعة	وكم عزّ أقوامٍ بعز لغات
أيطربكم من جانب الغرب ناعقٌ	ينادي بوادي في ربيع حياتي
أيهجرني قومي عفا الله عنهم	إلى لغةٍ لم تتصل برواة
إلى معشر الكتاب والجمع حافل	بسطت رجائي بعد بسط شكاتي
فإما حياة تبعث الميت في البلى	وتنبت في تلك الرموس رفاتي
وإما ممات لا قيامة بعده	مما لم عمري لم يقس بممات

كان ولا يزال الشعر مهتما بالدعوة إلى الالتزام بمنظومة الأخلاق الإسلامية التي يحيا بها المجتمع، وتنهض بها حضارته فانطلق الشعراء يحثون الناس على ضرورة التمسك بالمبادئ والأخلاق والحكمة الإسلامية التي تمثل قيماً راسخاً يحمي الحضارة الإنسانية من تهوور العلم واندفاعاته انطلاقاً من مبدأ يرى أن استقرار الحضارة رهين بضبط حركة العلم بأطر الأخلاق الرشيدة التي توجهه حسب مقتضيات الحكمة ..

وفضلاً عما سبق اهتم الشعر بالدعوة إلى فضائل الأخلاق مثل الصدق والوفاء ومراعاة حقوق الآخرين والبعد عن كل ما يضر بالفرد والأمة من كذب وخيانة وشرب خمر ونحو ذلك. وكثيراً ما أنشأ الشعراء مطولات أخلاقية تحت على الالتزام بالفضائل ومن قبيل ذلك قصيدة شوقي في ذكرى المولد والتي مطلعها:

سلوا قلبي غداة سلا وثابا لعل على الجمال له عتابا

وهي قصيدة مفعمة بالحكم والآداب والدعوة إلى التحلي بالأخلاق الكريمة والفضائل الإسلامية كقوله: (٣٢)

فمن يغتر بالدنيا فإني	لبست بها فأبيت الثيابا
فلم أر غير حكم الله حكماً	ولم أر دون باب الله بابا
ولا عظمت في الأشياء إلا	صحيح العلم والأدب اللبابا
ولا كرمت إلا وجه حرّ	يقلد قومه المنن الرغابا
ولم أر مثل جمع المال داءً	ولا مثل الجريح به مصاباً
وخذ لبنك والأيام ذخراً	وأعط الله حصته احتساباً
فلو طالعت أحداث الليالي	وجدت الفقر أقربها انتيابا
وإن البرّ خير في حياة	وأبقى بعد صاحبه ثوابا
وإن الشر يصدع فاعليه	ولم أر خيراً بالشر أباً
فرفقاً بالبنين إذا الليالي	على الأعقاب أوقعت العقابا

أما الشاعر عبد الرحمن العبيد فيشن حملة شعواء على اللصوص والباغين ويدعو المجتمع إلى مقاومة هذه الآفات التي تدمر الأخلاق والمجتمع، فيقول: (٣٣)

من عاش للإسلام فليعمل له	مهما عتت في الخافقين رياح
ويهب باللص العتيد إلى متى	تسطو فتبدو لوعةً ونواح
ويصبح بالباغين كفوا حقدكم	ولربما الباغي كفاه صياح
ويهب بالطاعنين أين حقوقنا	حقّ الرعية ليس فيه سماح

استعرضت بصورة مختصرة - نظراً لطبيعة البحث - دور الشعر الحديث في الحفاظ على هوية الأمة المسلمة وبنائها الاجتماعي، إذ لا يفتؤ الشعر يتناول تلك القضايا التي تشكل حجر الأساس في نهضة المسلمين وقوتهم وتماسكهم ، وهذا - كما نعرف - جزءاً من دور الشعر في الحفاظ على هوية الأمة وتماسكها..

الخاتمة

- اهتم البحث في المحور الأول بإبراز دور الشعر في توحيد الأمة ممبينا كيف تغيرت توجهات الشعر بعد الإسلام حيث تم توظيف الشعر توظيفاً إيجابياً لصالح بناء المجتمع وتوحيده بدلاً من وظيفته السلبية التي سادت في العصر الجاهلي. واهتم هذا المحور أيضاً بعرض مساهمات بعض شعراء العصر الحديث ودعوتهم للوحدة

العربية والإسلامية كما يتضح من أشعار شوقي ومحرم والألمعي والقرضاوي وغيرهم.

- عالج المحور الثاني دور الشعر في الدفاع عن قضايا الأمة ومجدها التليد مبرزاً دور الشعر في الدفاع عن القضايا الإسلامية المختلفة كسقوط الأندلس والخلافة الإسلامية واحتلال فلسطين وأفغانستان والعراق وكيف ساهم الشعراء في حث المسلمين على الاتحاد لتحرير بلادهم واستعادة أمجادهم السليبية.
- ركز المحور الثالث على إبراز دور الشعر وإسهاماته في الحث على الأخذ بمقومات الحضارة المعاصرة أملاً في البناء والنهوض بالمجتمع كما في أشعار شوقي التي يحث فيها على ضرورة الاهتمام بالتعليم وبناء المدارس والجامعات ودعم المؤسسات التعليمية كذلك حث الشعر على ضرورة الاهتمام بالصناعة والنهوض بها.
- اهتم المحور الأخير بإبراز دور الشعر في الحفاظ على ثوابت الأمة المتمثلة في الدين واللغة ومنظومة الأخلاق الإسلامية يتضح ذلك في أشعار حافظ على لسان اللغة العربية ودعوة كل الشعراء إلى ضرورة التمسك بالدين والأخلاق كما هو مفصل في البحث.

أسماء المصادر والمراجع

- الألمعي: زاهر بن عواض الألمعي، ديوان الألمعيات: طبع ١٣٩١هـ .
التبريزي: شرح القصائد العشر ، ط. دار الجيل، بيروت.
حافظ إبراهيم: ديوان حافظ إبراهيم ، دار العودة ، بيروت.
الحوفي: أحمد الحوفي، الإسلام في شعر شوقي .
الرفاعي: هاشم الرفاعي، ديوان هاشم الرفاعي جمع وتحقيق محمد حسن بريغش، نشر مكتبة
الحرمين، الرياض، ١٤٠٠هـ .
شوقي: أحمد شوقي، ديوان شوقي: منشورات دار الكتب العلمية ، بيروت .
العبيد: عبدالرحمن العبيد، يا أمة الحق ، منشورات نادي الدمام الأدبي ط ١ ١٤١٤هـ .
القرضاوي: يوسف القرضاوي، المسلمون قادمون، الطبعة الثانية، دار الوفاء، القاهرة،
١٤١٥هـ .
محرم : أحمد محرم، ديوان أحمد محرم . نشر مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط ١ ١٤٠٤هـ .
هدارة: محمد مصطفى هدارة، دراسات في الشعر العربي تحليل لظواهر أدبية وشعراء، نشر
دار المعرفة الجامعية- الإسكندرية-مصر ، ط ١٩٨٢م.
وجيه : مأمون عبدالحليم وجيه، غصبة النيل: مخطوط.

الهوامش

- (١) دراسات في الشعر العربي : تحليل لظواهر أدبية وشعراء ، د/ محمد مصطفى هدارة ج ١ ص ٥، نشر دار المعرفة الجامعية -الإسكندرية - مصر .
- (٢) شرح القصائد العشر ، للإمام التبريزي ، دار الجبل ، بيروت ، ص ٢٤٨.
- (٣) الديوان ج ١ ص ١٥٤ .
- (٤) فيض القدير ١٤٣/٣ .
- (٥) ديوان أحمد محرم ج ٢ ص ٤٩٧ نشر مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط ١ ١٤٠٤هـ .
- (٦) ديوان محرم . ج ٢ ص ٥٠٢ .
- (٧) الإسلام في شعر شوقي ، د/ أحمد الحوفي، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، مصر ، ص ١٣ .
- (٨) ديوان شوقي ج ١ ص ١٨٠ .
- (٩) فروق : الأستانة .
- (١٠) ديوان شوقي ج ١ ص ١٧٠ .
- (١١) ديوان الألمعيات ص ٧٦ .
- (١٢) المسلمون قادمون ، الطبعة الثانية ، ص ٣٢ ، دار الوفاء ، القاهرة .
- (١٣) ديوان محرم ج ٢ ص ٧٩٣ .
- (١٤) ديوان هاشم الرفاعي، جمع وتحقيق محمد حسن بريغش، نشر مكتبة الحرمين، الرياض ، ص ٣٤٠ .
- (١٥) الديوان : ص ٨٤٨ .
- (١٦) الشوقيات ج ١ ص ١٧٧ .
- (١٧) الديوان ج ٢ ص ٨٧٩ .
- (١٨) ديوان محرم ج ٢ ص ٦٢٥ .
- (١٩) ديوان محرم ج ٢ ص ٥٦٣ .
- (٢٠) الشوقيات ج ١ ص ١٨٦ .
- (٢١) المرجع السابق ج ٤ ص ١٨٦ .
- (٢٢) غضبة النيل -مخطوط- ص ٢٣ .
- (٢٣) الشوقيات ج ٤ ص ١١ .
- (٢٤) الشوقيات ج ٤ ص ٢٠ .
- (٢٥) الشوقيات ج ٣ ص ١١٧ .
- (٢٦) الشوقيات ج ١ ص ٧٨ .
- (٢٧) الشوقيات ج ١ ص ٨٥ .
- (٢٨) الشوقيات ج ١ ص ١٣٨ .
- (٢٩) غضبة النيل -مخطوط- ص ٢٢ .

- (٣٠) يا أمة الحق ص ٢٧٤، منشورات نادي الدمام الأدبي ط ١ ١٤١٤ هـ .
(٣١) ديوان حافظ إبراهيم ، دار العودة -بيروت ج ١ ص ٢٥٥ .
(٣٢) الشوقيات ص ٦٤ ج ١ .
(٣٣) يا أمة الحق ص ٩٠ .

نافذة على تاريخ إندونيسيا من خلال مسرحية "عودة الفردوس" لعلي أحمد باكثير

د. رحمة بنت أحمد الحاج عثمان
عبد الفغار سامي
قسس اللغة العربية وأدائها
كلية معارف الوجود والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة:

المسرحية فن من الفنون الأدبية الحديثة لم يعهد لها العرب قديماً، فأول ظهور لها على ساحة الأدب العربي كان على يد اللبناني مارون النقاش عام ١٨٤٨م، حيث عاد ببذور هذا الفن من إيطاليا بعد أن ذاق حلاوة ثمرته هناك، وكانت تلك البذرة مسرحية "البخيل" المترجمة عن موليير، والتي مثلها مع بعض أصدقائه الشبان في بيته^(١)، فاستحق بذلك أن يكون الرائد العربي الأول لفن المسرحية.

ولم يلبث أن تطور هذا الفن لدى الأدباء العرب تطوراً ملحوظاً، فقد أتاحت لهم وسائل النهضة الحديثة سبل الاتصال بأرباب الأدب الغربي وأساطينه، وهيئت لهم فرصة الاطلاع على تراثهم الفريد ولاسيما المسرحية، فراحوا يقلدون تلك النماذج الغربية تقليداً يشهد لهم بالبراعة والإتقان^(٢). ولكنهم سرعان ما شبوا عن طوق الاتباع إلى طور الإبداع، حيث ألفوا مسرحيات مبتكرة نالت إعجاب الجماهير وتصفيقهم، فكانت لهم بذلك سبباً من أسباب الشهرة والسيرورة.

ويعد علي أحمد باكثير في طليعة أولئك الأدباء الذين تملكوا من ناصية البيان المسرحي جودة وإنتاجاً، وإذا كان بعض النقاد يجعلونه خلف توفيق الحكيم في ذلك^(٣)، إلا أن أحداً منهم لا يسعه تجاهل منزلته وتفوقه على غيره من المسرحيين العرب بتوجهه الإسلامي الواضح، وتمسكه الشديد بالتراث، مع التفاتته إلى المعاصرة بما لا يشوه هويته العربية الإسلامية.

وقد تميز باكثير بالعطف على أمته العربية والإسلامية إذ نصب نفسه حامياً لها، وذانداً عن حياضها، وظل يكتب ويكتب تحت رايتها، حتى أثار حفيظة الملاحدة وأعداء الملة والدين، فراحوا يدبرون له حملة مأكرة من التشويه والتجاهل، مما سبب له الكثير من المعاناة

والاضطهاد، "وكانوا يغمزون نحوه في مجالس الأدب ومنتدياته ويقولون عنه في سخرية "إسلامستان"... ولكنه رحمه الله كان يضحك في هدوء ويبدو بريق السعادة والثقة في عينيه خلف نظارته الطبية البيضاء، ويقول "إنه لشرف عظيم لي أن أتهم بالإسلامية فيما أقدمه من أدب.."^(٤).

ومسرحية "عودة الفردوس" تعد واحدة من تلك المسرحيات التي خدم بها الأمة، إذ هي تحاكي أحداث استقلال جزء عزيز من أجزائها في جنوب شرق آسيا، ألا وهي أندونيسيا كبرى الدول الإسلامية في عدد السكان. وليس غريبا أن يكتب عنها باكثر، وإنما الغريب أن لا يكتب عنها، فهي مسقط رأسه، ومنشأه، وله فيها معارف وأرحام وذكريات جميلة. ومن هنا يستمد هذا البحث المتواضع أهميته، فالمسرحية تمثل وثيقة تاريخية مهمة لدولة إسلامية، فضلا عن قيمتها الأدبية المعبرة عن شخصية صاحبه الإندونيسي العربي المسلم.

وفي سبيل المقارنة بين الأحداث التي رواها باكثر مع الأحداث الحقيقية، استعنا بكتاب "صفحات من تاريخ أندونيسيا المعاصر" لمؤلفه محمد أسد شهاب، وهو صحافي أندونيسي، عايش تلك الأحداث وراقبها عن كثب، وعاصر زعماء تلك الفترة، وكان من المقربين إلى الزعيم سوكارنو الذي تم على يديه الاستقلال^(٥).

جاء البحث في محورين اثنين، أولهما أساسي يتناول ثلاثة مباحث، وثانيهما فرعي، وهما كما يأتي:

١. استقلال إندونيسيا بين واقعه التاريخي ورؤية باكثر، وفيه المباحث الآتية:

- عهد الاستعمار الهولندي.
- فترة النضال والمقاومة ضد الاحتلال الياباني.
- يوم الاستقلال والوحدة الوطنية.

٢. المغزى الإسلامي للمسرحية.

وقد سبق المحورين تمهيد موجز يتناول حياة الأديب علي أحمد باكثر، ويكشف عن صلته الوثيقة بإندونيسيا.

هذا ولم يتح المجال لدراسة المسرحية دراسة فنية، تتناول البناء الدرامي لها، من شخصيات وحوار وحدث...، ولعل هذا يكون دافعا للباحثين في استكمال النقص وسد الثغرة، وفاء بحق أديب العروبة والإسلام علي أحمد باكثر رحمه الله.

باكثر وصلته بأندونيسيا:

الحديث عن صلة باكثر بأندونيسيا حديث يقترن بذكر صلة الإسلام بتلك البلاد، إذ إن باكثر ينتمي إلى الحضارة وهم المستوطنون في حضرموت جنوب اليمن، وهو عربي قح ينتسب إلى كندة وهي من أعرق الأسر في حضرموت وأكثرها إيغالاً في العروبة^(٦). والحضارة هم الذين حملوا الإسلام إلى الجزر الجاوية على جناح التجارة منذ القرن الأول الهجري^(٧)، فكانوا غزاة فاتحين بالتزامهم الإسلامي، غزوا القلوب وفتحوا الأفئدة بالقدوة الصالحة.

"ومن هؤلاء التجار الذين استقروا في الجزائر الأندونيسية رجل يدعى أحمد باكثر، استقر وزوجته في مدينة سورابايا، فأخذ يدر تجارته ويرعى فيها دعوته، وفي عام ١٩١٠م ولد لأحمد باكثر وزوجه مولود ذكر أسمياه علياً"^(٨).

ويحدثنا الدكتور أبو بكر حميد عن فترة نشأته الأولى في سورابايا فيقول: ^(٩) "تربى في كنف والديه وتعلم القرآن والعربية، فقد كانت سورابايا مركزاً من أهم مراكز تجمع العرب الحضارم في الجزر الإندونيسية، وكانت لهم فيها مدارسهم ومعاهدهم وصحفهم ومجلاتهم، وكان من الممكن للفتى علي أحمد باكثر أن يتقن العربية وتعلم علوم الدين هناك ببسر، ولكن كان للحضارم هناك سنة اتبعها أبائهم في مهاجرهم البعيدة وهي إرسال أولادهم إلى مواطنهم الأصلية لإتقان اللغة من منبعها وتعلم القرآن بلا لكمة أو عجمة...".

ولم يكن ذلك آخر عهده بأندونيسيا وأهلها، إذ رحل عنها وما زال في قلبه الشوق للعودة إليها، فتحقق له ذلك عام ١٩٢٧م، حيث قام بزيارة والدته ومكث عندها قرابة العام، وكانت تلك آخر زيارة له لأندونيسيا. ولكن قلبه ظل وفيها لها ولأهلها حتى آخر حياته، إذ كان على اتصال بأشقائه وهو في مقيم في مصر، وزاره بعضهم مثل شقيقه حسن^(١٠). ومثل صهره عمر العمودي الذي رحل من إندونيسيا إلى مصر للدراسة وهو لم يزل صبيها، فقد كان باكثر يراعاه رعاية أبويه مع غيره من طلاب البعثة الحضرية الأندونيسية بالقاهرة، ويحدثنا العمودي أنه كان يتجشم عناء السفر إلى القاهرة من مسكنه بالمنصورة تلبية لدعوة السفارة الإندونيسية والجاليات الإندونيسية للمشاركة بخطبه وشعره في احتفالاتها قبل الاستقلال وبعده، فكان يحثهم على الجهاد ومقامة الاستعمار^(١١).

ولا شك أن مسرحيته "عودة الفردوس" التي أهداها إلى الشعب الإندونيسي بمناسبة استقلالهم^(١٢)، والنشيد الوطني الإندونيسي الذي ترجمه من الإندونيسية إلى العربية، يعدان شهادتين على وفاء باكثر لموطنه إندونيسيا.

استقلال إندونيسيا بين واقعه التاريخي ورؤية باكتير:

ليس جرمًا في حق التاريخ أن يضيف الكاتب المسرحي أحداثًا وشخصيات لم يعهدها التاريخ نفسه، فالأديب ليس بمؤرخ أو راويًا ينتظر منه الحقائق التاريخية بتفصيلاتها، بل هو في حل من أن ينسب إلى الشخصية التاريخية من الأفعال والأقوال ما لم يسجله التاريخ وما لا يتعارض مع وقائعه المعروفة لكي يبرز معالم تلك الشخصية كما يدركها هو، وكما يريد أن ينقلها إلى المشاهد بتفسير جديد ورؤية متفردة تلتفت إلى بعض الوقائع دون بعض، من ناحية، وتضيف وقائع مبتكرة من ناحية تؤكد هذا التفسير وتلك الرؤية...^(١٣).

بيد أن هذا الحق المشروع للأديب ليس على إطلاقه، فليس له أن يغير في الأحداث الكبرى أو النتائج المسجلة تغييراً جذرياً فيحول الهزيمة إلى نصر مثلاً، وإنما له الحق في تغيير دلالاتها المعروفة عند الناس، دون المساس بجوهرها المتفق عليه، أو لوي أعناقها بما يشوه صورتها الحقيقية.

وهكذا فعل باكتير في هذه المسرحية، فقد نقل لنا أحداث استقلال أندونيسيا بكل دقة وأمانة، وسجل عنها كل صغيرة وكبيرة، والتقط لها كل شاردة وواردة، ولا غرو، إذ كان معاصراً لها، وشاهداً لتفاصيلها. وكان في الوقت ذاته فناناً مبدعاً بما ابتكر لها من وقائع وأحداث، وبما سجل من تعليقات وتفسيرات على لسان شخصياتها المبتكرة والحقيقية على حد سواء، وكل ذلك من أجل التعبير عن رؤيته الخاصة تجاه قضية النضال والاستقلال، مساهمة منه في إرساء مبادئ الإسلام التي التزم بها منوهاً وسلوكاً، وتأدية لمهمة الأديب الحضارية تجاه أمته.

وللوقوف على ملامح المقاربة والمفارقة بين تصور باكتير للأحداث وواقعها، يجدر بنا أن نقسم المسرحية إلى ثلاثة أجزاء، وإن كانت تشتمل على أربعة فصول، إذ الغرض من هذا التقسيم هو تسهيل استعراض التاريخ الأندونيسي الذي تناوله باكتير من خلال عمله هذا.

١ - عهد الاستعمار الهولندي:

رُزئت إندونيسيا بالاستعمار الهولندي فترة ليست بالقصيرة قبل الاستعمار الياباني لها، حيث عانت في تلك الفترة معاناة شديدة جراء إحكام المستعمرين الأوربيين قبضتهم الحديدية على حريتها، واستغلالهم البغيض لثرواتها، فلم يلبث أن جأ شعبها بشكواهم مستغيثين بالدولة العثمانية التي تعدّ واجهة الإسلام وراعية المسلمين آنذاك، وبُنت تلك الشكاوى المريرة إلى مجلة المنار التي كان يصدرها السيد محمد رشيد رضا بمصر، عليها تستطيع أن

تبلّغ الأمانة إلى الدولة العلية، وكان مضمون تلك الشكاوى التي نشرت بأقلام أصحابها المضطهدين، مليئا بذكر صنوف الإذلال والقمع من قبل الحكومة الهولندية المستعمرة، وهاك نموذج منها، والخطاب فيه موجه لصاحب المنارة: (١٤) "اعلم أيها الفاضل أننا معاشر الجاويين ليس قصدنا بأن تكون ترقيتنا على يد الدولة العلية، ولكن غرضنا الوحيد هو مساعدة الدولة العلية لنا في فك الأغلال التي وضعتها حكومة هولاندا في أعناقنا، وقيدت بها أرجلنا، وضيق علينا في كل أمر تقصده، فليس لنا مدارس، وليس لنا أساتذة، وتداخلت في كثير من أمورنا الدينية، كعقود الأتحة، وتعطيل المساجد من إقامة الجمعة، بعدما استمرت فيه، والتضييق في شأن الاجتماع، فيمتنع أن يجتمع أكثر من سبعة نفر بدون إذن الحكومة، ولو لقراءة المولد الشريف، أو وليمة زواج، ونحو ذلك".

فهذا مضمون شكوى فرد من أفراد الشعب الإندونيسي المضطهد، أو قل صورة من صور الاستعمار الهولندي الآثم لأندونيسيا، صورها ضحية من ضحاياها بكل مرارة وأسى.

أما باكثير فلم يهمل عرض هذه الصورة القاتمة في التاريخ البشري، فراح يسجلها في بناء مسرحيته بأسلوبه الأدبي الفذ، ليجليها واضحة للعيان، مندداً بها على ألسنة أبطاله، ومتجاوزاً بذلك حدود الزمن الذي حدده للمسرحية، فأحداثها تبدأ من سنة ١٩٤٢م كما بين في مقدمتها، وهذه فترة الاستعمار الياباني لا الهولندي، ولكن براعته في خلق الأحداث، هي التي جعلت تناول تلك الصورة ممكناً، دون أن يخل بالوحدة الزمنية لعمله، أو يقع في الافتعال المذموم. فلقد استهل المسرحية بمشهد الهولنديين الهاربين من قبضة اليابانيين، واللذين لجأ إلى أحد أوكار المقاومة الوطنية الإندونيسية للاحتلال الياباني، فكانت فرصة مناسبة لإظهار مساوئ الاستعمار الهولندي، وذلك في أثناء الحوار الدائر بين اللاجئين وزعيم المعرّ عز الدين حال استجوابه لهما، تمهيدا لإيوائهما، وهذا نموذج من الحوار:

فان مارتن: هل تستطيعون أن تنكروا فضلنا في إدخال أسباب الحضارة إلى هذه البلاد، ووسائل الرفاهية الحديثة؟

عز الدين: ما أدخلتم هذه الوسائل والأسباب إلا من أجل تلك الحفنة من الهولنديين المستعمرين، لتستكملوا أسباب اللذة والسعادة، وتتقلبوا في أعطاف النعيم على مشهد من عيون الملايين من هذا الشعب المنكود، يعيشون في الجوع والشقاء والحرمان ولا عزاء لهم عما يرون من التفاوت البعيد بين حالهم وحال جلادهم الهولندي إلا أن يعلموا أن ما يتمتع به هذا الجلاذ إنما هو من خيرات أرضهم، وثمرات كدهم، وعمل أيديهم

المتخشبّة وعرقهم المتصبّب!" (١٥)

ويكشف باكثير على لسان عز الدين عن خطورة هذا الاستعمار، حينما تبجح الهولندي بأفضال دولته على أندونيسيا، ومن تلك الأفضال - كم زعم - أن سياسة هولندا قائمة على التسامح الديني واحترام حرية العبادة للشعوب التي تحكمها^(١٦)، وهذا يخالف مضمون الرسالة المنشورة في المنار والتي استشهدنا بها آنفاً على الاضطهاد الديني الهولندي، لذا نجد باكثير يرد على هذه الأكذوبة على لسان عز الدين بقوله: (١٧) "هذه كلمات تظنونون بها. أما الواقع فهو أن الروح الصليبية التي حملت أجدادكم على شن الحروب الدينية على المسلمين في الشرق الأدنى، ما تزال تجري في دمائكم بكل ما فيها من أدران الحقد والبغضاء، فتوحي إليكم بمحاربة الإسلام في هذا الوطن الإسلامي الكبير الذي أوقعه سوء الطالع في براثن استعماركم البغيض، ففتحتم مدارس التبشير في كل مكان لتفتنوا أهله عن دينهم الحنيف بوسائل الترغيب والترهيب، حتى يكونوا مطية ذلولاً لأغراضكم الاستعمارية..."

لقد كان لزاماً على باكثير أن يعرض صورة الاستعمار الهولندي في مسرحيته، وإن كانت خارجة عن إطار المسرحية زمنياً، ذلك لأنه يرى بأن الاستعمار هو الاستعمار وإن تعددت أساليبه، أو اختلفت جهاته، فعندما علل الياباني استعمار بلاده لأندونيسيا بحجة تعزيز مركزها في صراعها العالمي ضد دول الغرب، وأنه متى وضعت الحرب أوزارها فسيتمتع كل شعب في آسيا بحريته واستقلاله، أجابه عز الدين: (١٨) "إنكم تمنوننا بالمستقبل لتخدعوننا به عن الحاضر، وما أنتم في هذا إلا مقلدون للدول الاستعمارية الغربية في أساليبها الخداعة ووعودها الكاذبة". وقد عبر عز الدين أو قل باكثير عن هذه الرؤية الثاقبة من قبل بقوله: (١٩) "ولكننا لا نرضى أبداً أن نستبدل بالاستعمار الغربي استعماراً شرقياً".

٢ - فترة النضال والمقاومة ضد الاحتلال الياباني:

وإذا ما انتقلنا إلى فترة الاستعمار الياباني، فإننا سنجد أن باكثير كان أميناً في تسجيل هذه الفترة العصبية من تاريخ أندونيسيا، ولو عمدنا إلى مقارنة أحداث هذه الفترة، كما هي في المسرحية مع واقعها التاريخي، فإننا سنجد ملامح ذلك الصدق الفني بوضوح وجلاء. ولعل الوثائق التاريخية أو السجلات الصحافية تعد من أفضل المواد لإجراء هذه المقارنة، إن لم يكن أجداهما، فهي تسجل الحدث فور وقوعه وتثبت به بالتقطعة عدسات الصُّحُفِيِّين وأقلامهم. ومن تلك الوثائق المهمة في هذا الصدد ما سجله الصُّحُفِيُّ الإندونيسي محمد أسد شهاب الذي عاين تلك الأحداث عن قرب، وما يهمننا منها تلك التي سجلها في أوائل سنة

١٩٤٢م إلى يوم ١٧ أغسطس سنة ١٩٤٥م، فهي الفترة التي حددها باكتير لأحداث مسرحيته.

ونبدأ مع بداية الغزو الياباني لأندونيسيا، حيث نجد عند شهاب ما يلي:^(٢٠)

"١٩٤١: أول مارس - آذار، بدأ اليابانيون بإنزال قواتهم في جزيرة جاوا.

١٩٤١: ٨ مارس - آذار، استسلمت القوات الهولندية المرابطة في إندونيسيا للقوات

اليابانية بقيادة الجنرال أمامورا بدون قيد ولا شرط في قرية بجاوا الغربية. كما أطلق سراح الزعماء الإندونيسيين المعتقلين.

١٩٤٢: ألقت اليابان جيشاً من الأندونيسيين باسم "جيش الدفاع الوطني" ودربتهم على

حمل السلاح. وهذا الجيش صار نواة لجيش الجمهورية الأندونيسية. ثم ألفوا كذلك مجلساً استشارياً، يعين أعضاؤه من قبل حكومة اليابان وليس للمجلس حق التشريع. ومنذ ذلك الوقت بدأ التعاون الياباني الأندونيسي، غير أنه كان هناك جماعة يعارضون ذلك، منهم سوتان شهرير وجماعته".

وعلى هذا النحو من السرد التاريخي كان تناول الصحافي محمد أسد شهاب للقضية، إنها

مجرد معلومات مرتبة تاريخياً، لا تلبى حاجة القارئ النهم المتطلع إلى معرفة تاريخ تلك الفترة، وما كان وراءه من أسباب ومبررات، ولا سيما ما كان يدور في مجالس الإندونيسيين وأنديتهم من انطباعات.

أما باكتير فقد وجد من أحداث هذه الفترة مادة دسمة لإيجاد عنصر الصراع الذي هو

قوام مسرحيته، وهو المحور الأساس لجميع أحداثها، فعليه رسم شخصياتها، وحدد معالمها، ومن أجله أنطقهم بما نطقوه. ونلقى بذور هذا الصراع عند باكتير في الموقف الذي حدده لعز الدين إزاء الدكتور سوكارنو الذي كان من ضمن الزعماء الإندونيسيين الذين أطلقت اليابان سراحهم، وهو المعين من قبل الحكومة اليابانية، فقد قال عنه:^(٢١) "لا ريب أن الدكتور سوكارنو هو من خير رجالنا ولا نشك في وطنيته، ولكننا لا نرضى تصرفه ولا نؤيده ولا نعترف بحكومته. ولنن كان له عذر في قبوله هذا الوضع فعذره أنه يحاول تخفيف وطأتكم الاستبدادية على أهالي البلاد حتى لا تبيدوهم بعسفكم وتوحشكم. أما السلطة الشرعية ففي أيدينا نحن المدافعين عن سيادة بلادنا هذه ضدكم وضد الهولنديين على السواء. وسنظل نقاومكم ونقاوم الحكومة الوطنية التي افتعلتموها حتى يجيء اليوم الذي تخرجون فيه من بلادنا سواء بأيدينا أو بأيدي غيرنا".

وهكذا انطلق الصراع محتدماً بين الطرفين، طرف المقاومة السرية التي عبر عن رأيها

عز الدين قبل قليل، ويترأسها سوتان شاهرير الذي يظهر في الفصل الثالث والرابع من المسرحية، وطرف الحكومة الأندونيسية المعينة من قبل اليابانيين وعلى رأسهم الزعيم سوكرنو والذي يسمع صوته في الفصل الرابع والأخير.

والى هنا نجد أن أحداث المسرحية وشخصياتها - خلا شخصية عز الدين^(٢٢) - متوافقة مع ما ذكر عند شهاب، غير أن تبريرات الطرفين لموقفهما لم تتضح لدى الصحافي كما اتضحت عند الأديب، وهنا تكمن المفارقة، حيث إن باكثر قد بين تلك التبريرات ودوافع كل من الطرفين على لسان بطليه الشابين، وهما: سليمان أحد مجاهدي حركة المقاومة، والآخر ماجد الذي يعمل مأمورا في أمن العاصمة، وقد جاء حوارهما في الفصل الثاني معتمدا على هذا الأساس من الصراع الذي يدل على تأزم الموقف، وتشنج كل طرف، ولكنه في الوقت ذاته يفصح عن رأي كل فريق، مدعوما بالحجج والبراهين التي جاءت على لسان البطلين:^(٢٣)

ماجد: إنكم تتجاهلون الحكومة الوطنية القائمة التي ما كانت لتقوم سوكرنو بهذا الوضع، وشئون البلاد بأيدي أبنائها الإندونيسيين، لولا الجهود التي بذلها الزعيم والدكتور حتى وغيرهما من قادة البلاد المخلصين. أما هذا الاحتلال العسكري فما أردناه ولا جلبناه ولسنا مسئولين عنه، ولو كان لنا قبل بدفعه لدفعناه، ولكنه وقع على بلادنا نتيجة للحرب العالمية الحاضرة. وليس الاحتلال الهولندي الذي طال على هذه البلاد قبله بخير منه.

سليمان: كلا، بل كان الاحتلال الهولندي على طوله وعسفه أهون شراً وأخف وطأة، لأننا كنا جميعاً نقاومه بقلب واحد ويد واحدة، ولم نستطع أن يقسمنا شطرين هذا يقاومه وهذا يؤيده، كما هو حالنا اليوم مع هذا الاحتلال الياباني البغيض.

ماجد: من قال إننا نؤيد الاحتلال الياباني؟

سليمان: سبحان الله! أتريدون منا أن ننتظركم حتى تشهدوا على أنفسكم بألسنتكم؟ إن تعاونكم مع المحتلين هو نفسه تأييد لاحتلالهم.

ماجد: هذا رأيكم أنتم فابقوا عليه واعلموا بمقتضاه. أما نحن فلنا رأي آخر، فدعوا لنا رأينا ولكم رأيكم".

وفي شأن الجيش الذي أسسه اليابانيون من أبناء أندونيسيا باسم "جيش الدفاع الوطني"، والذي أصبح نواة للجيش الأندونيسي فيما بعد، كما جاء في تقرير الصحافي شهاب السابق ذكره، نجد باكثر يذكر هذا أيضاً على لسان ماجد في معرض رده على سليمان دفاعاً عن هذا الجيش:^(٢٤) "أوليس جيشاً أندونيسياً على كل حال؟ أليس كسبا للبلاد أن يدرب هذا العدد

الضخم من أبنائها أحسن تدريب على ضروب أعمال القتال، ويجهزوا بجميع أنواع الأسلحة الحديثة، حتى علت الروح المعنوية في نفوسهم، وانتعش الشعور القومي في صدورهم بعد أن أخمده الاستعمار الهولندي طوال ثلاثة قرون وتزيد؟" غير أن سليمان لا يسلم له بذلك فيقول: "أي كسب للبلاد في أن تسخر هذه الألوف المؤلفة من زهرة شبابها لا ليخدموا أهدافها الوطنية بل ليدافعوا عن محتليها الغاصبين؟".

والملاحظ فيما سبق من حوار بين البطلين هو تكافؤ شخصيتهما في القوة والتصميم، فكلاهما صعب المراس، ولا يسلم للآخر بسهولة، ولعل هذا ما أطل حوارهما، إذ هما في حاجة إلى إبطال الدليل بالدليل، وإقامة الحجة على الحجة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على اهتمام باكتير في بناء الحوار، أو قل على براعة باكتير في إجراء الحوار، مما قد يؤدي به أحيانا إلى السفسطة واللجاجة.

وكل ذلك قد أدى إلى تصاعد الصراع تدريجيا، وإلى احتداده، "وخير الصراع ما كان منه صاعدا ينمو ويتطور ويشتد حتى تتأزم الأحداث وتصل إلى نهايتها"^(٢٥). ولقد جعل الصراع يحتدم ويتصاعد أكثر حينما جعله يسري من البطلين إلى حياتهما الشخصية، فكلاً منهما قد خطب أخت الآخر، وبذا تتعقد القضية، وتتسع رقعتها لتشمل الصراع الأسري أو العاطفي، فتتداخل الأحداث مع بعضها البعض لتشكل العقدة التي ينتظر حلها في النهاية غالبا.

والذي نخلص إليه في هذه المرحلة، هو أن الصراع كان محتدماً حول طريقة المقاومة والنضال ضد الاحتلال الياباني، ففريق آثر الكفاح المسلح، وآخر فضل الجهاد السلمي، ولكل الفريقين حججه ومبرراته، لذا كان كفتا الميزان متساوية تقريباً فيما بينهما، ولعل هذا كان مقصوداً بحد ذاته عند الكاتب، وكأنه يريد أن يجعل القارئ في حيرة بين الفريقين: فأيهما أحق بالاتباع؟ وأي الرأيين أصوب؟ وما ذلك إلا تمهيداً منه للحل وتشويقاً له.

٣ - يوم الاستقلال والوحدة الوطنية:

يوم السابع عشر من أغسطس عام ١٩٤٥م كان يوماً مشهوداً لكل الأندونيسيين، حيث أعلن فيه استقلال بلادهم وتخلصهم من ربة الاستعمار الياباني الغاشم، ليفتحوا بذلك أولى صفحات البناء والتشييد، وينضموا إلى ركب الأمم المتطلعة إلى التقدم والرفي. فهو يوم لا يمكن نسيانه بالنسبة لهم، كما ولا يمكن محوه من سجلات التاريخ، لذا كان نهاية حتمية لمسرحية باكتير التي تحكي معاناة هذا الشعب ونضاله في سبيل حريته. وقد بدا هذا اليوم وما قبله في عين التاريخ كما يأتي:^(٢٦) "وكانت اليابان التي احتلت

أندونيسيا في بداية الحرب العالمية الثانية قد استسلمت للحلفاء يوم ١٤ أغسطس ١٩٤٥. وفي يوم ١٥ أغسطس اجتمع أهل الحل والربط من زعماء أندونيسيا في جاكرتا وتباحثوا في الموضوع وفيما يجب أن يتخذ من خطوات، وجرى نقاش حاد عجز المجتمعون خلاله عن الوصول إلى اتفاق. وانقسموا إلى فريقين، فريق يدعو إلى إعلان الاستقلال حالا، وفريق يدعو إلى التريث وانتظار ما ينجلي عنه الموقف الحاضر بعد انتهاء الحرب، ولم ترق هذه الحال لبعض الشباب الأندونيسيين المتحمسين، فهاجموا مقر الاجتماع واختطفوا الزعماء المجتمعين واقتادوهم إلى قرية صغيرة تبعد ثلاثين كيلو مترا عن جاكرتا. وكان من بين هؤلاء الزعماء المخطوفين سوكارنو ومحمد حتى، وطالب الشباب بإعلان الاستقلال حالا، وضغطوا على الزعماء المختطفين حتى أقنعوهم بصياغة وثيقة الاستقلال وتوقيعها.

وهكذا اجتمع المواطنون يوم ١٧ أغسطس ١٩٤٥، وكان موافقاً لشهر رمضان، في ساحة الاستقلال بمدينة جاكرتا حيث تليت عليهم وثيقة الاستقلال، وأعلن قيام حكومة الجمهورية الأندونيسية".

بيد أن باكثير لم يشأ أن يختم مسرحيته بهذه الخاتمة المعهودة كما سجلها التاريخ، وحيث يشترك في معرفتها أغلب الناس، بل شاء أن يفجر ذلك الصراع الذي أثاره في الفصول السابقة حتى يضع حداً مؤثراً له، وحلا مقنعاً للعقدة التي بدت وكأنها لن تنتهي إلى حل. وهنا تكمن المفارقة الكبرى للمسرحية، حيث يميظ الكاتب اللثام عن تصوره ورؤيته الخاصة تجاه هذا الحدث العظيم.

وهذه المفارقة أفصح عنها باكثير بعد مطال يحرق الأعصاب، ويشوق النفوس، فجاءت على لسان أهم شخصية في المسرح وفي الحقيقة معا، ألا وهو الزعيم سوكرنو، إذ جعله يخطب في ذلك اليوم خطبة عصماء^(٢٧)، أعلن فيها عن سر رهيب^(٢٨):

سوكارنو: إن تاريخ الجهاد القومي الحديث لهذه البلاد لينطوي على سر لا يعرفه إلا نفر قليل من أبنائها، أخذت عليهم العهود ليكتمنه حتى يحين أوان إفشائه. وقد آن اليوم أن يكشف الستار عن هذا السر الرهيب.

(تسمع همهمة في الجموع)

ص. س: لا لا يخيفن أحداً منكم سماعه، فما به ما ينافي العزة القومية أويمس الكرامة الوطنية، بيد أنه سيثير فيكم الدهشة أولاً حتى ليصعب عليكم تصديقه، ثم لا يلبث أن يملأ قلوبكم بالفخر، ثم يجمعكم في النهاية على قلب واحد في خدمة وطن واحد سماه الله أندونيسيا! (همهمة في

الجموع) ها أنتم أولاء تتحرقون شوقاً لمعرفة هذا السر، فاعلموا الساعة أنني أنا وسوتان شاهيرير كنا على اتفاق تام بيننا في الخطة قبل أن تطأ أقدام اليابانيين تربة هذه البلاد، وما كان الخلاف بيننا إلا تدبيراً لجأنا إليه وتواطأنا عليه للوصول بسفينة الوطن إلى هذا المرفأ الأمين... وإني أترك الآن لصديقي سوتان شاهيرير أن يزيدكم إيضاحاً وبيانا، فيزيد قلوبكم ثقة واطمئناناً..

حميدة: عجباً... أفكانا متفقين والناس لا يعلمون؟

زينة: ما أعجبها من خطة وأحكامه من تدبير! إن في إندونيسيا والله لرجالاً!..

إذن، بعد كل ذلك الصراع المحتدم فيما سبق، اتضح هنا بأنه كان مجرد صراع بين الأتباع دون الزعماء، فزعيم المقاومة سوتان شاهيرير والدكتور سوكارنو الذي بدا في أعين المقاومة متواطئاً مع اليابانيين كانا متفقين على ذلك كله، ولكل منهما نفس المبررات والأسباب، وهذا ما تأكد على لسان زعيم المقاومة سوتان شاهيرير: (٢٩) "أجل لقد صدق الزعيم سوكارنو فيما قال. لقد آن لكم أن تعرفوا أننا كنا متفقين اتفاقاً تاماً على هذه الخطة التي سلكتها في خدمة وطننا العزيز. إنا تشاطرنا العمل فقامت أنا وأصحابي بالمقاومة السرية للمحتلين اليابانيين حتى نحفظ البلاد حقها في حريتها واستقلالها، إذ كنا جميعاً مؤمنين بأن الدول الديمقراطية ستنتصر في هذه الحرب لا محالة ما شككنا في ذلك قط، فبيننا خطتنا على هذا الأساس. وتكفل سوكارنو وأصحابه بالتعاون الظاهر مع اليابانيين المحتلين ليبقي على كيان البلاد ويصون مصالح أهلها ورفاهيتهم في أثناء هذا الاحتلال، حتى ينقذ ما يمكن إنقاذه من حقوق الأمة والوطن. فلولا سوكارنو لما نشأ هذا الجيش الإندونيسي الباسل الذي يدافع اليوم عن كرامة أندونيسيا ضد هؤلاء اليابانيين".

على أن هناك مواطن أخرى للمفارقات التي أحدثها باكثر في المسرحية، وأهمها اثنان: الأول: أنه جعل اليابانيين يقبضون على سوكارنو ذلك اليوم لئلا يحضر المؤتمر، فجئ به على رؤوس الشعب بعدما قامت الثورة في وجوه اليابانيين (٣٠) في حين اتضح لنا من خلال الرواية التاريخية السابقة، أن زمرة من الشبان الإندونيسيين المتحمسين للاستقلال هم الذين حبسوه مع مجموعة من الزعماء حتى يقنعوهم بإعلان الاستقلال في أسرع وقت.

والثاني: تخيير الشعب رئيسهم بين اثنين وهما سوكارنو وشاهيرير، بينما يصرح شهاب أنه "عندما تم اختيار سوكارنو رئيساً للجمهورية الأندونيسية قبل إعلان استقلالها في عام ١٩٤٥ كانت الأحزاب والقوى الوطنية والتي كانت معظمها حركات إسلامية ترى أن تختار

سوكارنو ومحمد حتى إرضاء لغير المسلمين وتكتيلاً للقوى المعارضة المناضلة. وهكذا فإن وثيقة الاستقلال التي أعلنت يوم ١٧ أغسطس ١٩٤٥ موقعة من قبل كل من سوكارنو ومحمد حتى".^(٣١)

المغزى الإسلامي للمسرحية:

ترى ما الذي حدا بباكتير إلى خلق تلك المفارقات التي تخالف المعهود مما سجله التاريخ وشهده الناس؟ أكان ذلك مجرد ترف فني منه لا أكثر ولا أقل؟ أم هو لهدف رسمه قبل الشروع في عمله هذا؟

أما أن يكون ذلك مجرد ترف فني فذلك بعيد وغير متوقع من أديب إسلامي مثله، بل هو رائد الأدباء في طرح التصور الإسلامي من خلال رواياته ومسرحياته كما يرى الدكتور حلمي القاعود، إذ "كان بحسه الثقافي ووجدانه القومي من أقدر كتابنا الذين فهموا التصور الإسلامي فهما يتجاوز مرحلة التسجيل التاريخي للأحداث، إلى مرحلة التفسير والتحليل والتنبؤ وفق منهج الإسلام وأصوله الجوهرية"^(٣٢).

وأما أن يكون الهدف المرسوم مسبقاً هو الذي حدا به إلى تلك المفارقات، فهذا أقرب بالأخذ والاعتبار، وهو ما أشار إليه فاروق خورشيد بقوله:^(٣٣) "وهذا المؤمن بمصر وبالحضارة الإسلامية والأدب العربي لا يمكن أن يكون حامل الفكر بارد الروح، بل إن هذا الموقف لا بد أن يكون وراءه روح ثائرة لا تهدأ وقلب وقاب لا يستقيم، ونفس شامخة تؤمن بالتجديد وتؤمن بأن اليوم لا يبني إلا بالإيمان بالأمس العظيم".

وليس من الصعب على المتأمل في مسرحية "عودة الفردوس" أن يتلمس تلك الخطوط التي تهديه إلى دوافع تلك المفارقات، ومصادرها التي استقى منها، ففهم التصور الإسلامي الذي أشار إليه القاعود، والإيمان بالأمس العظيم كما أشار خورشيد، لمن أقوى الدوافع، وأنقى المصادر لإبداعه وابتكاره.

وحسبنا في هذا المقام، أن نستشهد بما أنطقه على لسان سوكارنو في ذلك اليوم الأغر لنعرف الهدف الذي رمى إليه من وراء هذه المسرحية:^(٣٤)

أصوات: نريد إعلان الاستقلال:

ص. س: هل أنتم مستعدون للدفاع عن هذا الاستقلال؟

أصوات: نعم!... نعم!

ص. س: إن للاستقلال تبعاته الثقيلة، وأيسرها أن يستعد الإندونيسيون جميعاً رجالاً

ونساء ليموتوا في سبيل الوطن، فهل أنتم مستعدون؟

أصوات: نعم! نعم! سنموت من أجل الوطن! كلنا للوطن فداء!

ص. س: إننا في هذا الموقف إنما نعاهد أنفسنا أمام ربنا الواحد القهار الذي يعلم ما نخفي ومن نعلن، وأمام نبينا الصادق الأمين الذي استضاءت هذه البلاد بنوره - ذلك النور الذي انبثق من مكة وتلاثلاً في المدينة ثم فاض على العالم من أقصاه إلى أقصاه- نور الحرية والكرامة، ونور الحق والعدل والسلام، ونور الإخاء والمساواة بين بني البشر. إنكم في هذا الموقف لتعاهدون الله على هذا، فهل أنتم قادرون على الوفاء بهذا العهد؟

أليس في هذا الخطاب توجيه لمفهوم الاستقلال توجيهها إسلامياً، بعدما كان قاصراً على سيادة الأرض، وحرية التصرف، وحق الانتماء فقط؟ أليس في هذا تذكير للمسلم بمسؤولية الاستخلاف التي وكل بها، وبالحياء الآخرة التي هي أهم من الحياة الدنيا عند كل مسلم؟ إذن كان المغزى الإسلامي يقف وراء هذا العمل، فهو بمثابة الهدف أو الغاية التي أراد باكثر من قرائه أن يتوصلوا إليها بأنفسهم، ويعزز هذا ما نقلناه في المسرحية على لسان أبطالها وتصرفاتهم من قيم رفيعة حث الإسلام عليها، كبر الوالدين، وصلة الأرحام^(٣٥)، والإيمان بالقضاء والقدر^(٣٦)، وكذلك الاعتزاز بتاريخ الإسلام ورموزه، والذي اتضح بكل وضوح وبيان في هذا النص من المسرحية: (٣٧)

ص. س: أما وقد صمتم على القيام بتبعات الاستقلال والدفاع عن حياة الكرامة والعزة حتى الموت، فأبشروا إذن بالحياة. هذه بشرى خليفتم الأول أبي بكر الصديق ﷺ أرفها إليكم من وراء أربعة عشر قرناً، فقد روى لي علماءكم أنه قال "اطلبوا الموت توهب لكم الحياة!"

أصوات: قد سمعنا وصايتك يا أبا بكر: سنطلب الموت حتى توهب لنا الحياة! فلقد استدعى الكاتب وهو في معرض الإقرار بحقيقة النضال الوطني شخصية أبي بكر الصديق ﷺ من خلال مقولته المشهورة تلك، ليقم في الأذهان حق الدفاع عن الوطن، وأنه يمثل موقف الإسلام في الحث على الجهاد. ويستدعي رمزاً آخر من رموز الإسلام الخالدة، ولكنه هذه المرة يستعين بالتصوير البديع، والتشبيهات البليغة: (٣٨)

ص. س: انظروا إلى هذه الشجرة التي تظلكم بغصونها وأوراقها. ما أشد اخضرارها وأعظم ازدهارها. وما كانت لتكون هكذا لولا ارتواؤها بالماء، فكذلك شجرة

الحرية لا تزدهر وتخضر حتى ترتوي بالدماء. أما الماء فمن السماء، ولكن السماء لا تجود بالدماء، فهل تنوون أن تجودوا على شجرة الحرية بدمائكم؟

أصوات: نعم.. نعم. سنرويها بدماننا!

ص. س: انظروا كرة أخرى إلى هذه الشجرة التي تظلكم بغصونها وأوراقها. إنها لابنة تلك الشجرة الخالدة، شجرة الرضوان التي بايع النبي ﷺ أصحابه تحتها على الموت في سبيل الحق والحرية.

النسوة الأربعة: صلى الله وسلم عليه.

ص. س: والتي قال عنها عز وجل في كتابه الكريم: "إن الذين يبايعونك تحت الشجرة إنما يبايعون الله يد الله فوق أيديهم". فاستشعروا في نفوسكم أنكم حين تبايعون تحت هذه الشجرة على الحرية والاستقلال والموت في سبيلهما، إنما تبايعون يد الله، فهل أنتم قادرون على البر بهذه البيعة المقدسة؟

أصوات: نعم! نعم!

لقد أحسن باكتير تمام الإحسان حين استدعى هذين الرمزين في تلك الصورة الرائعة الجميلة، ذلك لأن المقام يقتضي بشدة استدعاءهما، فأبو بكر ﷺ وشجرة الرضوان رمان إسلاميان جدير بالمسلمين أن يتذكروهما دائما، ولاسيما عند تجديد العهد لولي الأمر والمبايعة له، إذ أن أحدهما يمثل رمز القيادة الحسنة الخاضعة لأحكام الله والمتمثلة لسنة رسوله ﷺ، وأما الثاني فهو رمز للطاعة المثالية التي تقر بأن طاعة ولي الأمر من طاعة الله ورسوله. والاستدعاء بحد ذاته وسيلة فنية تمثل أصواتا يستطيع الأديب "من خلالها أن يعبر عن كل أتراحه وأفراحه، وأن يتشرف النصر ويرهص به في أفق لم تكن تلوح فيه بارقة النصر، وأن يتغنى للحرية أعذب الغناء وأنبهه".^(٣٩)

وهكذا نجد أن تعاليم الإسلام تُبث في هذا العمل المسرحي في عفوية وبلا تكلف، بعيداً عن الخطابية والتقرير المباشر، وكأن الكاتب هنا يُمارس عمل الداعية بتلك المضامين الإسلامية، ولكنه يعمل في هدوء واتزان، مراعيًا فنية العمل المسرحي قبل كل شيء، فهذا شرط مهم من شروط الكتابة المسرحية الناجحة المؤثرة، فإذا اختل بطغيان المضمون على الشكل، وازدادت حماسة الكاتب للدعوة، فأولى به أن يكون خطيباً أو صحفياً لا كاتباً مسرحياً على حد تعبير باكتير نفسه، يقول:^(٤٠) "ولكن ينبغي لمثل هذا الكاتب المسرحي^(٤١) ألا ينسى وهو يلتهب حماسة للدعوة التي يدعو إليها أن المسرحية عمل فني قبل كل شيء فيجب ألا يجور على فنيتها بحال من الأحوال، بل ينبغي أن يحرص الحرص كله على سلامة عمله من

الوجهة الفنية، وأن يدرك أن ذلك هو السبب الوحيد لجعل الرسالة التي ينطوي عليها بليغة التأثير في الجمهور الذي يشاهده. والخلاصة أن على الكاتب أن يجعل الداعية فيه خادما للفنان المسرحي فيه، لا سيدا له، وإلا فليتخذ أداة أخرى غير الكتابة المسرحية كالخطابة أو الصحافة".

خاتمة وتقويم:

لا يسعنا في ختام هذه الدراسة القصيرة إلا أن نقف وقفة موجزة على أهم النتائج والملاحظات، كما يأتي:

١. كان باكثير حريصاً كل الحرص على نقل الأحداث الكبرى لاستقلال أندونيسيا بكل دقة وأمانة، مما يمكننا من تشبيه هذه المسرحية بالمسرح التسجيلي من هذه الناحية. ولكنه من ناحية أخرى لم ينزلق أو ينساق وراء تسجيل تلك الأحداث تسجيلاً مادياً بحتاً، بل اعتمد في سردها على الدراما القائم على هامش الأحداث الأساسية.
٢. تناول باكثير فترة الاستعمار الهولندي على الرغم من أن زمن المسرحية لا يشملها، وذلك لأهمية هذه الفترة وخطورة أثرها على الشعب الإندونيسي، ولأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموضوعه، وكان تناول تلك الصورة منطقياً لديه بفضل الحكمة التي حافظت على سلامة الوحدة الفنية للعمل.
٣. اعتمد باكثير اعتماداً كبيراً على عنصر "الصراع" في الحديث عن فترة المقاومة والنضال ضد الاحتلال الياباني، ليصور انقسام الإندونيسيين إلى فريقين: فريق الكفاح المسلح، وفريق الجهاد السلمي، فكان موفقاً في ذلك بالتركيز على الحوار، وإبراز حجج وبراهين كل فريق
٤. اشتملت المسرحية على مواطن اضطر فيها الكاتب إلى تغيير بعض الأحداث تحقيقاً لرؤيته الخاصة، وكان أهمها على الإطلاق، أن الاختلاف الحاصل بين جبهة القتال المسلح والفريق المتعاون مع الاحتلال الياباني كان متفقاً عليه مسبقاً بين زعماء الفريقين دون أتباعهم.
٥. حملت المسرحية روح الإسلام ممثلة في المفاهيم الإسلامية التي طرحها الكاتب حول النضال والشورى والبيعة، وممثلة كذلك في القيم الإسلامية النبيلة كرضا الوالدين عن المجاهد، والاهتمام بأسرى الحرب.. وكل ذلك في قالب فني بعيد عن

التقرير أو الخطابية.

٦. انطوت المسرحية على وصف الحالة الاجتماعية للشعب الإندونيسي، إلى جانب ذكر مآسيهم أيام الاستعمار، فلم تخلو من وصف دقيق لمظاهر الحياة آنذاك، حيث وفق باكتير في نقل عادات الأندونيسيين وتقاليدهم في المأكل والمشرب، وفي اللباس والزينة... ولكننا نؤاخذ في نقل صورة المصافحة بين الرجال والنساء^(٤٢)، ولعل ما دفعه إلى هذا، أنها عادة شائعة في أندونيسيا حتى الآن، فأراد أن ينقلها كما هي، إلا أنها بالطبع ليست الصورة الوحيدة، وكان له إن كان حريصا على واقعية المسرح أن يضيف إلى هذه الصورة صورة أخرى يمتنع فيها أحد أشخاصها عن المصافحة التزاما بالتعاليم الإسلامية.

الهوامش:

- (١) ينظر: بك، حميد صالح، تاريخ المسرح عبر العصور (القاهرة: الدار الثقافية للنشر، ط١، ٢٠٠٢م)، ص ٩٤.
- (٢) كصنيع أحمد شوقي في مسرحيته "مصرع كليوباترا" حيث عارض بها مسرحية "أنطونيو وكليوباترا" لشكسبير
- (٣) الحسنوي، محمد، المسرح الإسلامي، عن موقع رابطة أدباء الشام: www.odabasham.net
- (٤) الكيلاني، نجيب، "على طريق الالتزام"، علي أحمد باكثير في مرآة عصره، جمع محمد أبو بكر حميد (مكتبة مصر، د. ت)، ص ١٣٤.
- (٥) ولقد لاقى الكتاب رواجاً وقبولاً حسناً في الدول العربية فور صدوره، إذ هو أول كتاب بالعربية يصدر عن أندونيسيا، فقرظته بعض الصحف العربية آنذاك، منها مجلة رابطة الأدب الإسلامي في عددها الأول ١٩٧٠، وجريدة الجزيرة، ومن الطريف أن الرئيس سوكارنو قد اطلع على ما في الكتاب حرفاً حرفاً، فكتب رده إلى المؤلف ليدافع عن نفسه، فضمه المؤلف إلى طبعة الكتاب الثانية.
- (٦) حميد، محمد أبو بكر، "صفحات مجهولة، علي أحمد باكثير، النشأة الأدبية في حضرموت"، الأدب الإسلامي، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م، العدد ٢٩، ص ٨، ص ١٥.
- (٧) الألوسي، عادل محيي الدين، العروبة والإسلام في جنوب شرقي آسيا، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط١، ١٩٨٨م: ص ٥٢.
- (٨) المرجع نفسه، والصفحة ذاتها.
- (٩) حميد، أبو بكر، "صفحات مجهولة.."، الأدب الإسلامي، مرجع سابق، العدد ٢٩، ص ٨، ص ١٥.
- (١٠) موقع الشاعر علي أحمد باكثير: www.Bakatheer.com
- (١١) العمودي، عمر عثمان، "أستاذي علي أحمد باكثير"، علي أحمد باكثير في مرآة عصره، مرجع سابق، ص ١٤٨.
- (١٢) كتبها عام ١٩٤٦م أي بعد مرور عام فقط على الاستقلال.
- (١٣) القط، عبد القادر، فن المسرحية (القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، ط١، ١٩٩٨م)، ص ٥٢.
- (١٤) أبو شوكة، أحمد إبراهيم، الآثار الكاملة لمجلة المنار (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط١، ٢٠٠٦م)، ج١، ص ٤٥٨.
- (١٥) باكثير، علي أحمد، عودة الفردوس (مكتبة مصر، د. ت) ص ٢٣.
- (١٦) المرجع نفسه، ص ٢٥.
- (١٧) المرجع نفسه.
- (١٨) المرجع نفسه، ص ٣٩.
- (١٩) المرجع نفسه، ص ٣٨.
- (٢٠) شهاب، محمد أسد، صفحات من تاريخ أندونيسيا المعاصرة (بيروت: دار لبنان، ط٢، ١٩٧١م)، ص ٣٠٢.
- (٢١) باكثير، عودة الفردوس، مرجع سابق، ص ٣٩.

- (٢٢) فغالبا الظن أنها شخصية خيالية، رمز بها الكاتب إلى أبطال المقاومة.
- (٢٣) باكثير، عودة الفردوس، مرجع سابق، ص ٦٩.
- (٢٤) المرجع نفسه، ص ٧٦.
- (٢٥) الدسوقي، عمر، المسرحية نشأتها وتاريخها وأصولها (القاهرة: دار الفكر العربي، د. ت)، ص ٣٣٦.
- (٢٦) شهاب، محمد أسد، صفحات من تاريخ أندونيسيا المعاصرة، مرجع سابق، ص ٣٠٣.
- (٢٧) وهو ما شهد له الصحافي شهاب حين قال: "سوكارنو ذو شخصية قوية، فهو ذكي ولبق وسريع الإدراك، ومرح في الوقت نفسه، وهو حلو الحديث يبتسم كثيراً وقد ينكت، وعنده ملكة خطابية ممتازة لا يملكها غيره. إنه يسترسل في كلامه استرسالاً، والكلمات والجمل والعبارات مرتبطة بعضها ببعض، ويمتاز سوكارنو في خطبه أكثر م كتابته النثرية والشعرية، جل خطبه ارتجالية ويملحها بالنكات الشعبية التي قد تكون لاذعة في بعض الأحيان". شهاب، محمد أسد، صفحات من تاريخ أندونيسيا المعاصرة، مرجع سابق، ص ١٩٣.
- (٢٨) باكثير، عودة الفردوس، مرجع سابق، ص ١٣٧ - ١٣٨.
- (٢٩) المرجع نفسه، ص ١٣٩.
- (٣٠) المرجع نفسه، ص ١٦٣، حيث صرح سوكارنو في خطبته عن سبب ذلك، إذ رفض مساعدة اليابانيين في منع احتشاد الناس لذلك اليوم، ولكنهم لما فشلوا في إيقافه، طلبوا منه الحضور لكي يدعو الشعب إلى السكنة حتى يظفروا هم بشروط حسنة من قاهريهم الحلفاء، فرفض هذا أيضاً، إلى أن جاء الشعب به محمولاً على الأعناق ولولا ذلك لم يشهد ذلك اليوم.
- (٣١) شهاب، محمد أسد، صفحات من تاريخ أندونيسيا المعاصرة، مرجع سابق، ص ١٤٦.
- (٣٢) القاعود، حلمي محمد، "باكثير صاحب الملحمة الإسلامية الكبرى" علي أحمد باكثير في مرآة عصره، مرجع سابق، ص ٩٩.
- (٣٣) خورشيد، فاروق، "باكثير المفترى عليه"، علي أحمد باكثير في مرآة عصره، مرجع سابق، ص ٩٥.
- (٣٤) باكثير، عودة الفردوس، مرجع سابق، ص ١٤١.
- (٣٥) ويتضح من موقف عز الدين المستنكر لسليمان حين قاطع الأخير والديه لأنهما رضيا بماجد زوجا لأخته. المرجع نفسه، ص ١١٠.
- (٣٦) المرجع نفسه، ص ٥١.
- (٣٧) المرجع نفسه، ص ١٤١ - ١٤٢.
- (٣٨) المرجع نفسه، والصفحة ذاتها.
- (٣٩) زايد، علي عشري، استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، (مصر: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م) ص ٧.
- (٤٠) باكثير، علي أحمد، فن المسرحية من خلال تجاربي الشخصية (مكتبة مصر، ط ٣، ١٩٨٥م)، ص ٣٦.
- (٤١) يعني الكاتب الذي يدعو إلى فكرة يؤمن بها أو مبدأ يعتقد به.
- (٤٢) باكثير، عودة الفردوس، مرجع سابق، ص ٥٩، ٦٥.

الأدب الصوفي في السودان: الشيخ المكاشفي نموذجاً

الدكتور سعد الدين منصور محمد
أسناد مساعد بقسم القرآن والسنة
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تقديم:

بعد اطلاعي على دعوة قسم اللغة العربية التي وجهت إلي أحببت الإسهام في هذا المؤتمر المبارك بورقة بحثية عن المحور الخامس آداب الشعوب الإسلامية وأثرها في البناء الحضاري تحت مبحث آداب الشعوب الإسلامية في مجال الشعر واخترت عنوان: (الأدب الصوفي السوداني الشيخ المكاشفي نموذجاً).

لقد أسهم الشيخ المكاشفي بأشعاره الرصينة في تشكيل العقل المسلم بين أهله في السودان، حيث نشر بواسطته العلم والفقه وأحكامه وأصول العقيدة الإسلامية، وسيرة المصطفى ﷺ وأصحابه، والآداب والأخلاق التي ينبغي أن يتحلى بها المؤمن في حياته فكان بذلك داعية إلى الله على بصيرة من أمره، فنشر الإسلام وآدابه الشرعية، فكان للشيخ أتباع في السودان وفي مختلف بقاع المعمورة، ينتهلون من نهله، ويردون حياضه.

بالرغم من أن الشيخ المكاشفي قد مضى إلى سبيله منذ عام ١٩٦٠ بالميلادي الثالث من يونيو في يوم عرفه من ذلك العام الهجري ١٣٧٩هـ، إلا أن آثاره ما زالت باقية بين أهل السودان يتدارسونها فيما بينهم. ويشتمل البحث على التعريف بالشيخ المكاشفي - اسمه، نسبه، مولده، نشأته، وفاته، بعض شيوخه، أشهر تلاميذه، صفاته، مذهبه، مؤلفاته.

أغراض الشعر عنده، نماذج من شعره في توحيد الله تعالى، وفي المدح النبوي، قصائد متنوعة كقصيدة في مدح النبي ﷺ، وفي ذم النفس، وفي المواعظ، وغير ذلك. ولمحة عن تاريخ التصوف في السودان، ثم حياة الشيخ عبد الباقي العامة والخاصة، ثم مؤلفاته العلمية وحصرتها والكلام عليها بإيجاز.

والشعر وعاء للمعرفة العلمية والعواطف الإنسانية منذ القدم وهو سلاح من أسلحة البيان ولعله أعلاها وأقواها وأعدلها ونحن الآن في القرن الخامس عشر الهجري نستشهد بالشعر الجاهلي ومعلقاته، بينما قل أن نستشهد بالنتش الجاهلي وما بعده من العصور إلا أن يكون النص حديثا نبويا أو قولاً مأثوراً أو حكمة سائغة أو خطبة رائعة. والأغراض الشعرية التي يتناولها الشعراء كثيرة ومعانيها متشعبة، ولكن أشهرها خمسة كما أشار إليها أبو هلال العسكري في قوله وهي: "ولما كانت أغراض الشعر كثيرة ومعانيه متشعبة لا يبلغها الإحصاء، كان من الوجه أن نذكر ما هو أكثر استعمالاً وأطول مدارس له وهو: المديح، والهجاء، والوصف، والتشبيب والمراثي"^١.

وقد قال الدكتور عبد المجيد عابدين في كتابه تاريخ الثقافة العربية في السودان^٢: ((سلك الشعر العربي في السودان أربعة اتجاهات رئيسة:

اتجاه الشعر العربي الدارج ويبدأ بدخول العرب في السودان ومعهم لهجاتهم العربية الدارجة فتغنوا بشعر البطولة.

والاتجاه الثاني الشعر الديني الصوفي الفصيح. ويبدأ على وجه التقريب مع عصر دولة الفونج) وما بعدها (١٥٠٥-١٨٢٠م) وفيه نسمع من الشعر أدبا دينيا باللغة الفصحى تغلب عليه النزعة الصوفية. فالشعر الدارج كان متأثراً بشعر البطولة الشعبي. أما الشعر الصوفي الفصيح فكان متأثراً بشعر كبار الصوفية ومشاهيرهم من المسلمين.

الاتجاه الثالث الشعر التقليدي الفصيح ويبدأ مع العصر التركي (١٨٢١-١٨٨١م) على وجه التقريب، حيث اشتدت الصلة بين أدباء السودان والشعر العربي التي أنتجت العصور الجاهلية والأموية والعباسية، فتجاوز الشعر السوداني حدود الأغراض الدينية الصوفية من جهة، وترسم جهد المستطاع طريقة شعراء العرب في التعبير وبناء القصيدة وتناول الأغراض الشعرية.

وأما الاتجاه الأخير فمع انتشار الثقافة الجديدة في مطلع القرن العشرين، حين نشأت مدارس أدبية تحاكي شعراء الغرب والمهجر والمجددين في مصر وغيرها، وبذلك تظهر ملامح شعر تجديدي فصيح في الأدب السوداني الحديث^٣. وإذا تطرقنا إلى تاريخ المديح في السودان فإن المادح حاج العاقب هو ثاني شخص مدح رسول الله ﷺ في السودان وأول شخص عرف بأنه مدح الرسول ﷺ كان اسمه النقر وكان ذلك في أوائل عصر دولة سنار، ثم حاج العاقب، ثم عبد القادر ود جبور الشهير ب(قدوره) المولود سنة ١٦٧٠ تقريباً، ثم علي ود حليب، ثم صالح ود المين، ثم حاج الماحي وود تميم، ثم محمد أبو شريعه وكان مجاهداً

في المهديه، ثم محمد ود مصطفى وأبو كساوي وابن الحاجه وودسعد وكان أحد قادة المهديه، ثم تفاعلة المديح الشيخ محمد حياتي المتوفي سنة ١٩٤٨ والشريف الهندي والشيخ هاشم عبد المحمود ١٩٦٩ والشيخ وعبد الرحيم محمد وقيع الله ٢٠٠٤م.

ترجمة الشيخ المكاشفي

هو الشيخ عبد الباقي الحاج عمر أحمد محمد الهارب، مؤسس الطريقة المكاشفية ومرسي قواعدها وواضع أذكارها و مبين آدابها وتعاليمها، الأستاذ الأعظم، والملاذ الأشهر، صاحب الولاية الكبرى، والخلافة العظمى، والسيادة المطلقة، عبد الباقي (اسمه) والحاج عمر (والده) وأحمد المكاشفي (جده الأول) كان من أقطاب الصوفية وله أخبار شهيرة ومناقب كثيرة وقصصه معروفة بين المريدين، ومحمد الهارب (جده الثاني) وكان قاضيا جاء من مكة لأسباب سياسية.

كني بأسماء كثيرة فهو أبو عمر، وأبو الجيلي، وأبو عبد الله، وأبو الطيب وأبو المهدي، وأبو موسى، وأبو محمد، وأبو الفاتح، وأبو التقي. ولقب بالنادر، وبالرشيد، وبأبي الكل، وبأبي الهمال، وبمهال، وبالكشيف، والحفيان، وبكل الجلاء، وكما أنه معلوم فإن كثرة الأسماء من عظمة المسمى واشتهر الشيخ بالمكاشفي، والمكاشفي من الكشف المعروف عند الصالحين، ودليله قوة الفراسة وقد لقب به جده الشيخ أحمد وانطبق عليه انطباقا كاملاً، وبه كانت شهرته وشهرة أبنائه وأتباعه من بعده.

نسبه ﷺ من جهة أبيه:

هو العارف بالله تعالى الشيخ عبد الباقي بن الشيخ الحاج عمر بن الشيخ أحمد المكاشفي ابن السيد محمد ينتهي نسبه إلى السيد علي الرضا بن السيد موسى الكاظم بن السيد جعفر الصادق بن السيد محمد الباقر بن السيد علي الأصغر زين العابدين بن الإمام الحسين بن الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه ابن عم رسول الله ﷺ. (وهو النسب الموجود بداخل ضريح الشيخ عبد الباقي المكاشفي).

أما نسبه من جهة أمه:

هو العارف بالله تعالى الشيخ عبد الباقي ابن السيدة فاطمة بنت أحمد أبو القاسم بن الضوء بن البكري بن علي بن عبد الرحمن بن السيد طه ينتهي نسبه إلى السيد موسى

الكاظم بن السيد جعفر الصادق بن السيد محمد الباقر بن السيد علي الأصغر زين العابدين بن الإمام الحسين بن السيدة فاطمة الزهراء بنت النبي ﷺ. ° وهو النسب الموجود بداخل ضريح الشيخ عبد الباقي المكاشفي).

مولده ونشأته:

ولد الأستاذ المرشد الشيخ عبد الباقي المكاشفي ﷺ في السودان بقرية ودشنبلي جوار قرية الشيخ التوم ودبانقا بريفي سنار في اليوم الرابع من شهر رجب سنة ١٢٨٤هـ، الموافق ١٨٦٥م، فرحب به والده الحاج عمر وفرح به فرحاً كبيراً، وأذن في أذنيه وسلم عليه مقبلاً يده الأستاذ ﷺ. أما عن نشأته فقد قام بكفالتة ورعايته أخوه الأكبر الشيخ أحمد الحاج عمر بعد وفاة والده، ونشأ ﷺ ببلدة المكاشفي في بيت علم وصلاح، يجذبه سر الولاية، ويؤنسه نور الهداية، ويحفه جيش العناية، وعليه شيم النجاح وعلامات الخير والصلاح، ويزينه الإشراق، وفيه يرى الرشد والفلاح، وعليه عبقرية الأذكياء، ونباهة الأصفياء، وخصال الأولياء رضي الله عنهم.

وأظهر ﷺ ميلاً كبيراً للتعليم والتعلم منذ نعومة أظفاره فحفظ القرآن حفظاً تاماً مع كامل التجويد ودرس العلوم الشرعية على يد كثير من العلماء ولازم كتاب الله وسنة رسوله ﷺ فلاحته على بصيرته أنوار الفتوحات، وأدرك الحقائق وتباعد عن هوى الأنفس، وعن المقاصد الدنيوية واكتفى بالعفاف، ومن العيش بالكفاف، وانخرط في سلك الناسكين الزهاد وانتظم في عقد العارفين العباد وسلك مسالك الصوفية أهل الهمم العليا والمقاصد الربانية .

تعليمه:

تعلم ﷺ القرآن الكريم على يد جماعة من الحفظة منهم أخوه الشيخ أحمد بن الحاج عمر بقرية ود. شنبللي والفكي محمد علي ود أبو النعمة، و الفكي يوسف ود عبيد وكان يحفظ القرآن عن ظهر قلب مع كمال التجويد، ودرس التوحيد والفقه والحديث والسيره على يد جماعة من العلماء منهم: الفكي قسم الله، والفكي عمر، والفكي إبراهيم بقادى والشيخ محمد البدوي شيخ الإسلام بالسودان سابقاً وكان معظم تعليمه على يد هؤلاء الأعلام بأرض الجزيرة، وكان يحفظ متن الرسالة لسيدي ابن أبي زيد القيرواني عن ظهر قلب، ومختصر سيدي خليل بن إسحاق المالكي، ويحفظ موطأ سيدي الإمام مالك بن أنس. ثم اجتهد عملاً في ما علم ففتح الله عليه في العلوم الوهبية والمعارف اللدنية والطب والتاريخ والجغرافيا ولغات

وغير ذلك مما يعجز عنه البيان، وكان يقول عندما يسأل عن هذه العلوم وعن كيف اكتسبها ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ﴾^٦ والفروع ودرس رسالة العلامة ابن أبي زيد القيرواني والمسالك للعلامة القطب الدرديري ومختصر العلامة الشيخ خليل ابن إسحاق المالكي وموطأ الإمام مالك ﴿وفتح الله عليه بغير ذلك من العلوم و المعارف مما يعجز عن وصفه البيان.

وهو شيخ عارف بالله أراد الله به خير العباد، اهتدى على يديه خلق كثير، وظهر بالإرشاد كالشمس في كبد السماء و ترامى عليه الخلائق من سائر الأنحاء و قصده المرضى وأصحاب البلى إذ أن سائر الأمراض تشفى بدعوته ﴿.

أخذه لطريق القوم^٧:

كان الشيخ المكاشفي ﴿ متعبداً بتلاوة القرآن العظيم، ملازماً التهليل والصلاة على النبي الأمين ﷺ، متفكراً في ملكوت الله، منخرطاً في سلك الناسكين، ومنتظماً في عقد العارفين، وقد نشأ ظاهر بالكمال بدليل شهادة العارفين به أمثال الشيخ محمد توم ود باتقا والشيخ إبراهيم الكباشي رضي الله عنهما. أخذ ﴿ طريق القوم على الشيخ عبد الباقي الأبيض المعروف بأبي الشول حفيد الشيخ عبد الباقي النيل سنة ١٣١١هـ، وكان له من العمر آنذاك سبعة وعشرون عاماً، وسلك مسالك الصوفية أهل الأحوال الشريفة والأخلاق اللطيفة، أهل الإخلاص موصوفين بالإحسان، ولم يزل يسلك طريق الرشاد و يتصف بأوصاف التمام، حتى تثبتت قدمه على طريق العارفين، ونال أعلى منازل الواصلين فهو ﴿ سيد السالكين، وإمام الواصلين.

أما عن سنده في الطريق فهو عن الشيخ عبد الباقي المعروف بأبي الشول حفيد الشيخ عبد الباقي النيل عن الشيخ عبد الخدام عن الشيخ عبد الباقي المحب عن الإمام مالك عن الشيخ عبد الباقي النيل عن الشيخ عبد الله ود العجوز عن الشيخ محمد المسلمي عن الشيخ دفع الله المصوبين عن أبي إدريس عن الشيخ عبد الله العركي عن الشيخ حبيب الله العجمي عن الشيخ تاج الدين البهاري عن محمد عن أحمد عن أكمل عن أصغر عن أكبر عن كمال الدين عن علاء الدين عن محمد عن أحمد عن عبد الرازق الخليفة عن الشيخ عبد القادر الجيلاني عن المخزوم عن الهكاري عن يوسف الطرطوس عن أبي بكر عن سليمان عن عبد العزيز عن عبد الواحد التميمي عن سيد الطائفة أبي القاسم الجنيد عن السري السقطي عن الشيخ معروف الكرخي عن علي الرضا عن موسى الكاظم عن جعفر الصادق عن محمد الباقر عن زين العابدين عن الحسين عن الإمام علي كرم الله وجهه عن رسول الله ﷺ عن الروح الأمين جبريل عليه السلام عن الحق ﷻ^٨.

أخلاقه:

كان الأستاذ رحمه الله متخلقاً بالأخلاق المحمدية، متمسكاً بالسنة، تسرك نظرتة، وتذكرك بالله رؤيته، ويدلك على الله كلامه، وترغبك في الآخرة أفعاله، وتزهدك في الدنيا خصاله، لا يرى لنفسه فضلاً عن أحد، ولا يمن على من أرشد، لين العريكة، حسن المجالسة، جميل الملاطفة، كتاب المكارم المحمودة، جامع الفضائل المنشودة، إذا حدث صدق، وإذا عاهد أوفي، إذا وزنت قوله بفعله وجدت فعله أرجح، وإذا وزنت ظاهره بباطنه وجدت باطنه أصلح، وكان رضي عنه لا يقابل أحد بما يكره، متواضعاً للناس والله من قبل يكرم الضعفاء والمساكين واليتامى ويكرم أهل الفضل والأقارب ويصل الجيران وذوي العاهات والبلايا، وينفق عليهم بما عنده بالكثير والقليل، وقد قال الشيخ الجبلي متحدثاً عن أبيه الشيخ المكاشفي: (كان والدي متواضعاً التواضع كله ظاهر السريرة الطهر كله لين العريكة تألفه النافرات تعلمنا منه الصبر على المكاره وحسن المعاملة، كان يأكل مع المريض ولو كان مجذوماً وقد فسر والدي معنى حديث الرسول ﷺ "فر من المجذوم كما تفر من الأسد" أي فر منه خوفاً من الإشراف لأنه سيرى نعمة الله عليك فيحسدك، وقال كان يجيب دعوة الداعي مهما كان مقامه) وكان رحمه الله لا يرد سائلاً أبداً وإذا لم يجد شيء يعطيه للطالب يكتب له سند بضمان العطاء إلى أجل.

ومن أخلاقه تحمله لأهل الحدة والحماسة، ونذكر كلام الشيخ أحمد ود الحاج¹ حيث قال: "مررت بتسعة وتسعين مسجداً لم يتحملني إلا هذا الأستاذ رحمه الله وكان ود الحاج يبحث عن الشيخ المرشد الكامل ويختبره في أخلاقه ومعاملاته، ويلتمس من ذلك كماله، لازم الخشوع، والخضوع، والخوف، والتدلل لله تعالى، وعرف بالزهد، والورع، والتواضع، والعفة، والحياء، والمروءة، والسماحة، والجود، والشجاعة، وكظم الغيظ، ومداراة الخلق، ومكافأة السيئة بالحسنة، والعفو عن المسيء، وشكر المحسن.

وهو شيخ عارف بالله أراد الله به خير العباد، اهتدى على يديه خلق كثير، وظهر بالإرشاد كالشمس في كبد السماء، وترامى عليه الخلاق من سائر الأنحاء، وقصده المرضى، وأصحاب البلايا إذ أن سائر الأمراض تشفي بدعوته رحمه الله.

كان رحمه الله زاهداً طول حياته منذ نشأته حتى وفاته، لم يمتلك من حطام الدنيا ما تراه العين أو تسمع به الآذان، ولم يدخر شيئاً من المساء إلى الصباح ولم يكن له جيب في جلبابه، وغالب لباسه جبة واحدة من الدمور وسروال وملفحة يطرحها على منكبيه، وزهده مشهود ومعلوم لكل من خالطه وهو القائل:

والله وبالله لا يجتمع حسب الإله وحب ذاك الدراهم في قلب ذو أسرار

إن الدراهم مكتوب عليها من أحب دراهما أبغضه الباري
و لما كان الشيخ ؑ من أزهّد الناس في الدنيا، كان من أكرمهم بها فقد كان يكرم البعيد
والقريب، المقيم والمار، الكبير والصغير، العام والخاص، وفي ذلك قال حفيده الشيخ عمر بن
الشيخ الجيلي: "كان أبونا لا يفرق في عطائه، وكرمه بين أولاده وعامة الناس، وكان دائماً ما
يقول العبيد عبادك والمراد مرادك" وقد كان ؑ نادراً فهو بحر من الجود، والكرم يعطى ما
في يده، ويرجو ما عند ربه). و قال فيه الشيخ يوسف حفيد الشيخ عوض الجيد:

نيطت مكارم أخلاق الكرام — فريد عصر الورى في الدهر والدول
وعن فضائله التي ساق بها الخلق لمعرفة الخالق التي جعلها الله باقية بعد وفاته حتى
اليوم بفضل صدقه مع الله وبفضل أبناءه الأبرار الأتقياء نفعا الله بهم و بأبنائهم السالكين
دربهم، نذكر على سبيل المثال تعليم القرآن الكريم، والعلوم الشرعية لأبناء المسلمين، وإقامة
حلقات الذكر، وعلاج الناس من الأمراض بالطب النبوي، والإصلاح بين الناس بما أمر الله،
والإحسان إليهم، وإشعاله نار النفقة لإطعام الطلاب والمريدين و المساكين وعامة الناس، وفي
ذلك الشيخ يوسف حفيد الشيخ عوض الجيد:

حائز الفضائل في خلق وفي خلق أنشا المهمين كل الناس في رجل

مؤلفاته:

ألف ؑ في التوحيد، والفقه، والتصوف نظماً ونثراً، وقال مدائح وقصائد شرحت
الصدور، واستنارت بها العقول، نبعت من قلب صادق بحب الله وحب رسوله ﷺ. ونحن عندما
نتحدث عن الشيخ عبد الباقي المكاشفي إنما نشير إليه إشارة ظاهرية.
كان الشيخ يمتاز بفصاحة اللسان، وبلاغة القول، ونصاعة اللفظ، وصحة المعاني، وقلة
التكلف لذلك جاءت مؤلفاته واضحة جلية أنارت القلوب، والعقول، وبينت سبل الوصال،
وانتفع بها أناس كثيرون، منها ما ألفه الشيخ نثراً و نظماً في العقيدة، والفقه، والتصوف،
ومنها ما قاله في مدح الحبيب ﷺ. ولم يمش الشيخ على طريقة العروضيين لان ذلك ليس
شرطاً، ولأن كثيراً من الشعراء الذين يستدلون بشعرهم ليس شعرهم على وزن وقافية، وليس
الوزن والقافية ركن في الشعر عندهم بل الركن في الشعر عندهم إيراد المقامات فحسب
ومعظم قصائده تفاعيلها الإخلاص والخشوع وأوزانها الاعتراف بالعجز والخضوع قد خرجت
من روح طاهرة وعين ساهرة وأذن واعية.
وفي العقيدة و التوحيد ألف الشيخ ؑ منظومة تعالي الرب التي جاءت ترد على المبتدعة

و الفرق الضالة، وأرجوزة التوحيد في معنى عقائد التوحيد، وهما خلاصة ما يحتاج إليه الفرد لمعرفة عقيدة التوحيد وقد بين الشيخ فيهما التوحيد الحق الخالص من الشك والريب، والاعتقاد السليم الذي لا يشوبه الشرك، والنقائص الذي يهدي ويقود صاحبه إلى الصراط المستقيم. (المنظومة تم شرحها في كتاب النمارق المصروفة و الأرجوزة تم شرحها في كتاب التبيين المفيد^١).

ولعلمه ﷺ أن الناطق (بلا اله إلا الله محمد رسول الله) بعد إدراكه معنى عقائد التوحيد يحتاج إلى معرفة ما تصح به عبادته وفق الشريعة و السنة المحمدية، ألف الشيخ في الفقه على مذهب الإمام مالك ﷺ منظومة الجنان المغروسة علي حياض السنة المحروسة التي تحتوي على خلاصة ما يحتاجه المسلم من معرفة الفرائض العينية التي تمكنه من أداء العبادة على شكلها الصحيح التام وهي بحمد الله وفضله جامعة لأحكام الفرائض العينية.

وفي التصوف ألف الشيخ النصائح التسع في السلوك والإرشاد، وهي تدل على صدق المنهج الصوفي الذي غايته الوصول إلى معرفة الله، وعين حقيقته إدراك رضاء الله تعالى، وهي نصائح خرجت من روح ظاهرة وقلب صادق خالص لله تعالى تدعو إلى تهذيب السلوك وتركية النفوس وتدل على سبيل الرشاد وهي بحمد الله كفيلة بان تلحق الآخذ بها إلى ركب السادة الأصفياء الأتقياء الصالحين أهل الذوق لرفيع والمقام العالي والأدب و الخلق التام.

وقد جمع الشيخ ﷺ خصائص وخصال الحبيب ﷺ، و قدمها للناس تحت اسم خصائص المصطفى ﷺ، تعريفا للقوم بقدر الحبيب ﷺ، وتنويرا لعقولهم وبصائرهم.

ولعلمه ﷺ أن الذكر هو أقصر الطرق الموصلة لنيل رضاء الله، وهو نور المسلم وبصيرته، وذهاب همه وجلاء غمه وحزنه قدم الشيخ راتبا في أذكار القران و السنة^٢ وحث على العمل به، و بين فضله. وكذلك قدم الشيخ راتبا في التوسلات إلى الله جل وعلا بعظمته وعظمة ملائكته وأنبيائه وأوليائه تعالى، وقد جاءت بفضل الله صادقة من خبير عارف بالله وبسبيل الوصال.

وكما قدم الراتب الكبير في التوسلات الذي جمع فيه عدد كبير من الصالحين عليهم رضوان الله أجمعين وهذا الراتب معروف عند أهل القوم بالسلسلة الذهبية ومطلعتها:

الله يا الله يا الله يا الله يا نافي للشريك والأشباه

ومن مؤلفاته ﷺ مدائحه في الحبيب المصطفى ﷺ فمنها: " شمس الأنوار في مدح النبي المختار" حيث قال في مقدمتها: (أما بعد فلما كان أفضل ما يقرب به إليه عباده الأخيار، وأحسن ما يمم له وتشد الرحال، هو مدح سيد الكونين المختار، قد اخترت تسبيح بردة العلامة

الإمام البصيري الغني بفضلته وشهرته عن الأخبار، وسميته بـ: ((شموس الأنوار في مدح النبي المختار)) راجيا من الله قبوله وثوابه في هذه الدنيا وعقبى الدار. والتي مطلعها:

الله يدرى فؤادي فيك ذوهمم في غضاضة وحشاشى زائد تههم

على نبي عظيم نافي التهم كفتت ماء عيون الماء سائل مهم

قباب طيبة مع الحرم

أمن تذكر جيران بذي سلم مزجت دمعا جرى من مقلتي بدم^{١٣}

ومن مدائحة " البراق سعادة الدارين في مدح شافع الثقلين"^{١٤}

حيث قال الشيخ المكاشفي في مقدمته: ((فلما كان أفضل ما قاله القائلون، وأفخر ما يتنافس فيه المتنافسون، هو مدح خاتم الأنبياء والمرسلين، وقد سطرت في مدح قدره المكين، وسميتها سعادة الدارين في مدح شافع الثقلين أرجو قبولها بفضلته وسعادة الدارين. قال في بدايتها:

بياء البهاء وسين السينا المعظم وميم الملك الأقدس المترحم

والف الألف ولام الألف المعمم ولام لامد وهاء مفخم

صلاتك على خير الوجود المنبئ

التي جاءت تحكي عظمة الحبيب، تلك المدائح التي زرعت حب الرسول ﷺ في قلوب الناس، وسمت بأرواحهم إلى عوالم الأُس، وقد شمل ديوانه "سعادة الدارين في مدح سيد الثقلين" بعض منها ومن قصائده في مدح أولياء الله الصالحين مبينة حقهم ونهجهم و طريقهم القويم.

ترحاله و استقراره:^{١٥}

كانت بدايته ﷺ في بلدة المكاشفي بغرب السودان التي تعرف الآن بالمكاشفي القديم، حيث لاحت أنواره، وذاع صيته، وظهرت شمس ولايته، وفيها حفر البئر والحفير من أجل الماء، وأسس المسجد وبنى الخلاوي، وأوقد نار القرآن الكريم ونار النفقة، وكان هذا هو النهج الذي اتبعه في تنقلاته من المكاشفي إلى ود أبو أمنه، ومنها إلى البراقنة. ثم استقر في بلدة الشكينية حيث طاب له المقام وارتاحت نفسه وسكن إليها فحفر البئر وبنى المنازل، وقصده الناس من كل الأماكن، فمنهم من سكن واستقر إلى جانبه، ومنهم من جاء للعلم، ومنهم من جاء زائرا ومنهم من جاء ملازما له، وفي هذه البقعة المباركة بنى مسجده الكبير وبنى حوله الخلاوي، وأشعل نار القرآن وأوقد نار النفقة وشيد دور العلم وحفر الحفير

وصارت الشكينية مركز القاصدين، ومورد الطالبين يجتمع فيها أناس كثيرون من أجناس مختلفة ينهلون من ذلك الفيض المكاشفي. وقد أقام الشيخ بهذه الأرض الطيبة إلى أن انتقل إلى الرفيق الأعلى.

من المعلوم أنه لم يكن كثير السفر، ونذكر أنه سافر للخرطوم زمن إقامته ببلدة البراقنة حيث التقى بالحاكم الإنجليزي العام، وأقام فترة أربعة أشهر تقريبا، وكان إقامته عند بعض الأسر المشهورة بالعلم كآل الشيخ أبو القاسم، وآل الشيخ صغيرون، وآل الشيخ عتباني. و زار خلالها مسجد الشيخ العبيد ود بدر بأبضوابان، ومسجد الشيخ إدريس ود الأرباب بالعيلفون، ومسجد الشيخ الكباشي حيث قال قصيدته في الشيخ الكباشي التي مستهلها:

حمداً لباري الخلق والنسمائي	شكرا له على تواتر الآلاء
وعلى صحابته الكرام وآله	أسرى به ليلاً وشاف ذات علاء
وعلى زعيمهم الكباشي طيبينا	والأولياء السادة العلماء
ذو الآية الكبرى والنعمة	ذي الحل والعقد مزيل بلائي
	أنعم به قطبا تولى هدائي

وزار الشيخ أيضا مسجد الشيخ قريب الله ود أبو صالح بأبض درمان وبعض المساجد والبيوتات الدينية الكبيرة، كبيت آل الإمام محمد أحمد المهدي عليه السلام والتقى بالسيد عبد الرحمن المهدي الذي بالغ في إكرامه كما زار أيضا بيت السادة الختمية رضوان الله عليهم أجمعين. وقد ظهرت في زيارته كرامات عديدة.^{١٦}

ونذكر أنه توجه إلى منطقة غرب النيل الأبيض قاصدا أخاه الشيخ عبد الله أبو شلخ ابن الحاج عمر بمنطقة (الشقيق) معزيا له في وفاة والدته. وفي تلك الرحلة زار الشيخ عمر محمد الصافي بمنطقة (الكريدة)، ثم زار الشيخ محمد الخنجر وزار الشيخ إسماعيل الفكي عربي (بالطلحة).

البيت المكاشفي:

تزوج الشيخ المكاشفي عليه السلام من السيدة قند اليمن بنت الشيخ إبراهيم الحافظ الشيخ أحمد المكاشفي، وأنجب منها الشيخ عمر والسيدة أمه "أم النيل"، وتزوج من السيدة التومة علي العجال وأنجب منها الشيخ عبد الله، والسيدة دار السلام، والسيدة دار النعيم، والسيدة أسماء، والسيدة رابعة، والسيدة رقية. وتزوج من السيدة المسك أحمد حماد وقد أنجب منها الشيخ الطيب، والشيخ محمد، والسيدة زينب. وتزوج من السيدة زينب عجب الأهل وهي أخت السيدة

المسك من جهة أمها وقد أنجب منها أبناءه الشيخ الجبلي، والشيخ موسى. وتزوج من السيدة نفيسة أحمد الفكي، ولم يرزق منها بأبناء. وتزوج من السيدة دار السلام المقدم محمد أحمد وأنجب منها الشيخ المهدي، والشيخ الفاتح والشيخ التقي الأكبر، والشيخ التقي الأصغر (بحر أبيض)، والسيدة عائشة، والسيدة آمنة الثانية رضي الله عنهم أجمعين.

انتقاله إلى الرفيق الأعلى:

بعد عمر طويل قضاه الشيخ خادماً لله ورسوله ﷺ بدأ الشيخ الجليل يعاني من الآلام الحمى ومرض الأسنان "الدبس" أي التورمن بالفك، فعزم الناس أن يذهبوا به إلى الطبيب فرفض ذلك بشدة، فقالوا (إذن نأتي إليك به، فقال "وماذا أقول له" قالوا "تشكي إليه ألامك" فرد عليهم الشيخ الجليل بإيمان و يقين تام و رضاً بقضاء الله قاتلاً: "كيف بالله أشكو الخالق للمخلوق". وحضر الطبيب وكان اسمه (مستر بولسن) من مدينة مدني وعابن الشيخ قبل انتقاله بقليل، وكانت مدة مرض الشيخ أربعين يوماً وربطناها بما هو أدناه و الله ورسوله أعلم. فقد شطر الشيخ للزمخشري هذا الدعاء:

يا عالم الأرواح من أشباحها حركاتها
يا من يرى مد البعوضة جناحها
سكناته بغدوها ومقيلها ورواحها
في ظلمة الليل البهيم الاليل
يا رازق الحيتان لج بحرها
و الطير و الوحش مهاماصرها

والنملة السوداء حندس جحرها

ويرى مناط عروقها في نحرها
هل نفحة سحرية نحظى بها
والمخ من تلك العظام النحل
تمحو ران القلب جمع عيوبها
امنن على الهي بتوبة
تمحو لنا بها ما كان منا في الزمان الأول
انتقل الشيخ ﷺ إلى جوار ربه في يوم السبت بعد صلاة العشاء ليلة العاشر من ذي الحجة في سنة ١٣٧٩ هـ الموافق اليوم الثالث من شهر يونيو سنة ألف وتسعمائة وستون ٣/١٩٦٠ م، ببلدة الشكينبية وله من العمر ما يقارب ستة وتسعون عاماً قضاه في طاعة الله ورسوله^{١٧}.

قبر ﷺ في ذات الليلة بجوار الجامع في الموضع الذي كان كثيراً من الفقراء إلى الله المرادين يرون عليه بريق الأنوار، ويتحدثون عنه بغرائب الأسرار، وفي هذا الموضع الشريف الذي حوى جسده الطاهر بنيت قبة شامخة، جزاه الله عنا خير الجزاء ونفعنا بجاهه العظيم.

وقد كان رحيله مصابا جلا فقد كان سنا الإسلام والإيمان، الرجل الأمة، الأب المرشد، والمربي الحنون، صاحب الفضائل السمحة، والخصال الحميدة، كان مستجاب الدعاء مقبول عند الله، إذا قصده مكروبا نفس الله عنك كربتك، وإذا قصده مظلوما نصرك الله، وإذا قصده سقيما شفاك الله، وإذا قصده في حاجة قضاها الله.

وإذا تطرقنا إلى تاريخ المديح في السودان فإن المادح حاج العاقب هو ثاني شخص مدح رسول الله (صلى الله عليه وسلم) في السودان وأول شخص عرف بأنه مدح الرسول كان اسمه النقر، وكان ذلك في أوائل عصر دولة سنار، ومن ثم حاج العاقب، ومن ثم عبد القادر ود جبور الشهير بـ(قدوره) المولود سنة ١٦٧٠ تقريبا، ومن ثم علي ود حليب، ومن ثم صالح ود المين، ومن ثم حاج الماحي وود تميم، ومن ثم محمد ابوشريعة وكان مجاهداً في المهديه ومنهم محمد ود مصطفى وأبو كساوي وابن الحاجه وودسعد وكان أحد قادة المهديه، ومن ثم تفاحة المديح الشيخ محمد حياتي المتوفي سنة ١٩٤٨م، والشريف الهندي، والشيخ هاشم عبد المحمود، والشيخ عبد الرحيم البرعي.

الشعر عند الشيخ المكاشفي ومن أشهر قصائده والتي بمطلع:

جل جلالو
لا لو شريك ولا لو مثالو... الله
سماه بناه داحي الارض وأرسي جبالو الله
كالسندس يفوق في جمالو الله

وهي مسجلة بالإذاعة السودانية، بأداء الفنان السوداني خضر بشير رحمه الله تعالى. كان رحمه الله شاعراً فذاً كتب قصائد عديدة في مدح النبي ﷺ، يقال أنها أكثر من سبعين ألف قصيدة. والآن يطبع له الديوان الكبير. وهذه القصائد التي انشأها الشيخ ما هي إلا مظهر من مظاهر الحضارة الإسلامية شكلت بناء العقل المسلم لكل من قرأها واطلع عليها، وكانت سببا للهداية والإرشاد إلى أقوم طريق. وإليك بعض النماذج من أشعاره ومنها القصيدة التي أولها:

مين بعاليكم يا قوم النبي نور جاليكم بشراكم به^{١٨}.

وإن كانت بعض ألفاظ هذه القصائد بالعامية السودانية، فإنه لا يعني بذلك دعوته للعامية وتركه للغة العربية الفصيحة، وإنما قصد باستخدام العامية مخاطبة قومه، فمنهم العالم ومنهم الأمي، ومن البلاغة خطاب الناس على قدر ما يفهمون. فهو يفتخر بانتسابه لأمة الإسلام، بقوله: من يعلو عليكم يا مسلمين أي أتباع النبي الكريم، حيث أن نور النبي ﷺ، يعلو على

جباهكم فالبشرى لكم، وفي هذا تبشير وبشارة وأيما بشارة. فهو يعظ الناس قائلاً في هذه القصيدة:

القرآن قروا لي ذراريكم والأدب للنساء وجواريكم

أي أنه يدعو الناس إلى تعليم أبنائهم القرآن الكريم، لأن ذلك سهل في سن الطفولة لسيلان أذهانهم وصفاء قرائهم وسرعة حفظهم. أما النساء فلا بد من تعليمهن الأدب الإسلامي الرفيع، وكذلك العبيد والإماء. وقد جاء في الحديث الشريف: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه"^{١٩}. وقدما كانت الكتاتيب والخلوي في السودان، وما زالت، يتعلم الطالب فيها القرآن الكريم، ثم يطلب العلوم الأخرى. وقد حثنا النبي الكريم على صفة الحياء، فقال: "الحياء خير كله"^{٢٠}، "الحياء لا يأتي إلا بخير"^{٢١}. هذا خلق الحياء، وهناك أخلاق أخرى حث عليها النبي الكريم. ومنها ما ورد في قوله عليه الصلاة والسلام: "إن أقربكم مني مجلساً يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً الموطنون أكنافاً الذين يألّفون ويؤلفون"^{٢٢}. أما المرأة إذا أدبت فإنها بلا شك تؤدب بنيتها، فهي المربية الأولى في البيت، ولها أثر واضح على حياة النشأ وأدبهم وتربيتهم.

حشوا وازرعوا وليبني باتيكم
نظفوا بالمياه جملة أو انيكم
ولو كان من خشب أطف صوانيكم

دعوته للعمل: وفي هذه القصيدة نجد أنه قد حث أتباعه والناس أجمعين على العمل وترك الكسل، والحش أي نظافة الزرع وتطهيره من الأعشاب، حتى ينمو الزرع ويثمر. ثم أمرهم بالزراعة وفلاحة الأرض، وكانت هذه مهنة عامة أهل السودان، وهي زراعة الذرة المطرية وغيرها من المحاصيل، فإن في الزراعة الأجر والثواب وكف الإنسان عن سؤال الغير، وسيؤدي المزارع زكاة زرعه عند حصاده، ويأكل منها الطير والناس والماشى، فيحصل النفع للجميع، قال تعالى: ﴿ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا ﴿٢٣﴾ فَأَنْبَتْنَا فِيهَا حَبًّا ﴿٢٤﴾ وَعِنَبًا وَقَضْبًا ﴿٢٥﴾ وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا ﴿٢٦﴾ وَقَالَ تَعَالَى: ﴿وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنْبَاءِ ﴿٢٧﴾ فِيهَا فَنَكُهُمْ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ ﴿٢٨﴾ وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ ﴿٢٩﴾﴾^{٢٤}.

ثم إنه دعا إلى البناء والإعمار فقال: "وليبني باتيكم" فبناء المنزل من الطين أو الآجر هو مأوى الأطفال من الأمطار ومن الرياح وهو مرقد الإنسان، ومكان ضيافته، وبطله يستظل الناس، فلك أن تبني ما تشاء. وكان للشيخ منازل للضيوف والغرباء وعابري السبيل. وكانت له مزرعة كبيرة يعمل بها ويشرف عليها. وقد عرف من يعمل بها —(فقراء البلاد) وقد بنى

الشيخ داره وأسس مسجده في قريته الشكينية، ولا زال المسجد تقام فيه الجمع والجماعات والأعياد. وله "خلوة" يخلو فيها إلى ربه ويقابل فيها الضيوف.

دعوته للحفاظ على النظافة: قال رحمه الله:

نظفوا بالمياه جملة أوانيكم ولو كان من خشب أطف صوانيكم

نظافة الآنية التي يستعملها صاحبها في مأكله ومشربه دعوة لتصحيح البيئة، فالإسلام دعا أتباعه إلى النظافة وحفظها، وحث على نظافة الجسم والثوب والمكان. ومن شروط صحة الصلاة الطهارة ولولاها نردت الصلاة. وطهارة الإزار ونظافته من الأوساخ مظهر صحة للإنسان، وإلا كان مأوى للجراثيم والذباب والحشرات الضارة، فيؤدي ذلك للسقم والمرض. والماء الذي يغسل به لا بد من طهارته فهو عنصر شفاف طاهر في نفسه مطهر لغيره، والآنية المستعملة قديما في السودان خشبية ثم كانت المعادن كالنحاس والحديد وغيره، والزجاج الآن. والصواني جمع صينية ولعلها منسوبة إلى بلاد الصين.

القطعان خلاصو خلو توانيكم والزكوات من عارض تنجيكم

القطعان هي الضرائب التي تؤخذ من المواطن، وقديما إذا لم يؤديها المواطن يضرب ويهان ويسجن لذا أمر الناس بأداء هذا الأمر حتى لا يهان المرء ويضرب ويذل. ودعا الناس إلى أداء الزكاة لمستحقيها، وهي الشعيرة الإسلامية التي ذكرت في القرآن في أكثر من سبعين موضعاً مقترنةً بالصلاة وهي بلا شك تنجي صاحبها وتحفظه من بين يديه ومن خلفه وتحفظ ماله من النكبات، إضافة إلى أنها حق الله تعالى.

فهمه لحياة الأنبياء: وللشيخ فهمه الخاص لحياة الأنبياء، حيث قال في قصيدة له:

تواترت الأدلة والنقول	وما يحصي المصنف ما يقول
بأن المصطفي حي طري	هلال ليس يدركه أفول
وأن الجسم منه بقاء لحد	كورد لا يدانيه ذبول
وأن الدود لا يسعى إليه	كذا الآفات ليس لها وصول
وأعضاء له لا يعتريها	بلا شك فناء ولا تزول
وأن الهاشمي بكل وصف	جميل لم يغيره الحلول

حيث تناول في هذه القصيدة قضية دينية في السيرة النبوية وهي حياة المرسلين، ويرى أنها حياة أبدية سرمدية لا يدرى كنهها، وهو لا يرمي بذلك القول جذافاً، بل يستشهد على صحة قوله بالمراجع المعتمدة، حيث يحيل إلى مراجع السيرة النبوية وعلى الأخص كتاب الشفاء في حقوق المصطفي للقاضي عياض بن موسى اليحصبي.

تأمل في الشفاء أنظر فنونا
بها يا صاح يستشفى العليل
تجد قولاً صحيحاً مستمداً
بقسم رابع وله فصول
وأبواباً وألفاظاً حسناً
على فهم الذكي لها دخول
فإن لم تدرك المعنى يقيناً
فدعني عن كلامك يا عدول

وهذا يدل على رجوع الشيخ إلى كتب التراث الإسلامي وتصفحه لها، حيث إن كتاب الشفا للقاضي عياض يعد من الكتب القيمة في السيرة النبوية، وذكر القسم الرابع والفصول التي حواها، وفي نهاية القصيدة ذكر اسمه ونسبه:

فها أنا قد كشفت غطاء أمري
بلا ريب وقد قام الدليل
فها أنا ذا عبد الباقي اسمي
وحسبي إلهاً واحداً ونعم الوكيل
عبيد هاشمي مستجير
بمن حطت بساحته الحمول
وصل الله رب ثم سلم
صلاة لا تحول ولا تزول

ومن النماذج من قصائده، قصيدته التي مطلعها:

الله الله الله الكرسى ساجد
لا إله إلا الله
العرش والكرسي ساجد
تحت قهره والأمجاد
الضياء والهواجر
وليالي الكون كله
السموات يمينو
مطويات من غير مينو
الشخص والإظلاء
وليالي الكون كلها

حيث يذكر أن هذه المخلوقات العظيمة فالعرش والكرسي، والكرة الأرضية وما فيها تذكر الله ﷻ: ﴿تَسْبِحُ لَهُ السَّمَوَاتُ الْأَسْفَلُ وَالْأَرْضُ وَمَنْ فِيهِنَّ وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِنْ لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا ﴿٢٥﴾﴾. وفي الجزء الأخير من القصيدة يقول:

أكثروا ذكر الرسول
بالتغذية والأصول
تظفروا بكل سول
تلبسوا في النور حله
المنامات غاضبوها
والأذكار واطبوها
بهممكم تجذبوها
والثناء قد تدلي

لا شك أن الصلاة على النبي ﷺ لها أجر عظيم وقد حث الكتاب الكريم على ذلك، وأشارت السنة إلى عظم فضلها لأن الله وملائكته يصلون على النبي كما قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا ﴿٢٦﴾﴾ وقال عليه الصلاة و

السلام: " من صلى علي صلاة واحدة ﷺ بها عشرًا ^{٢٧} . وهو في نهاية قصيدته يدعو النا إلى قيام الليل والذكر الكثير، اتباعاً لقوله تعالى: ﴿كَأَنُورًا قَلِيلًا مِّنَ اللَّيْلِ مَا يَهْجَعُونَ ﴿٦٦﴾ وَيَأْلَأُشْجَارًا مِّمَّ يَسْتَغْفِرُونَ ﴿٦٧﴾ وَفِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُورِ ﴿٦٨﴾ ٢٨ .

وقد وازب السلف الصالح على قيام الليل وداوموا عليه.

وصايا الشيخ للمريد: ومن وصاياه التي أوصى الناس بها قال رحمه الله تعالى: وهذا يعد من النثر الذي خطته يد الشيخ "ومن شروط الفقير إلى الله تعالى أنه جوال الفكر جوهرى الذكر جميل المنازعة، قريب المراجعة لا يطلب من الحق إلا الحق، ولا يتمذهب إلا بالصدق، أوسع الناس صدرًا، وأكثر الناس نفعًا، ضحكه تسميًا واستفهامه تعلمًا، مذكرًا للغافل ومعلمًا للجاهل، لا يؤذي من يؤذيه ولا يخوض فيما لا يعنيه، كثير العطاء قليل الأذى ورعًا من المحرمات، متوقفا عن المشبهات غوثًا للقريب أباً لليتيم، بشره في وجهه، حزنه في قلبه، مشغولاً بفكره مسرورًا بفقره، لا يكشف سرًا ولا يهتك سترًا، لطيف الحركة، نامي البركة حي الفائدة، طيب المذاق، حسن الأخلاق لين الجانب، جوهراً سيالاً ذائبا طويل الصمت، جميل النعت، حليم إذا جهل عليه، صبور على من أساء إليه، لا يكون عنده جحود، ولا لنار الحق خمود ولا خوالا ملولا ولا عجولا يبجل الكبير ويرحم الصغير، أمين على الأمانة، بعيد عن الخيانة، أله التقى، خلقه الحياء، كثير الحذر، مداوم السهر قليل التذليل كثير التحمل، قليل بنفسه كثير باخوانه، حركاته أدب، كلامه عجب، لا يمت بمصيبة ولا يذكر أحدا بغيبة، وقور لطيف صبور، قليل الكلام كثير الصلوات والصيام، سابق الجنان، يحتفل بالضيفان، ويطعم بما كان لمن كان، يؤمن بوائقه الجيران، لا سباباً ولا معاتباً ولا نوماً ولا ذماماً، ولا ملولا ولا قفولاً، ولا حسوداً ولا كنوداً. له لسان مصون، وقوله موزون، وقلبه محزون، وفكره يتجول فيما كان وما يكون" ^{٢٩} . انظر إلى هذا الكلام الموزون، عليه شيم التقى والعفاف خرج من لسان ذاك وقلب خاشع ودمع جارى، فيه مواعظ وذكر لمن يتذكر، مع فصاحة اللسان وقوة الحجّة والبرهان، يدعو الناس إلى محاسن الأخلاق، وكريم الشيم والخصال، وهذه هي الحضارة بعينها، أن يتعلم الناس أحكام الدين والأخلاق الفاضلة.

خاتمة:

هذه نفحات صوفية وأنفاس إيمانية، سطرناها لكم من وحى السودان، ذلك البلد الأفريقي العربي حيث عاش ذلك الشيخ (عبد الباقي عمر أحمد المكاشفي) بين أهله ونشأ وتعلم ودرس وعلم وأرشد على هدى من الكتاب العزيز وسنة نبيه المصطفى ﷺ نظماً ونثراً، فاسهم

في البناء الحضاري للامة الإسلامية، ف خلف لنا أدبا راقيا ليس فيه مجون ولا فسوق وإنما أشعار رصينة شكلت العقل المسلم السوداني، فكان بذلك داعيا لله على بصيرة من أمره، فنشر الإسلام وآدابه الشرعية ف خلف الشيخ أتباعا له في السودان وفي غيره من بقاع المعمورة. وقد عمل الشيخ على تربية وتعليم الناس، حتى يعرفوا سيرة نبيهم ﷺ وأيامه ومغازيه، ويعرفوا أحكام الدين، وأصول العقيدة السليمة، والأدب الصوفي الراقى الذي أنتج آدبا شعريه وقصائد قومية، ومن بين طلابه الذين نظموا الشعر الشيخ محمد ود رحمة في منطقة -جبل مويه - والشيخ مولانا الشريف أبو القسم برفاعة، والشيخ محمد الجميعاني بالوادي الأخضر شمال أم درمان، وغيرهم كثير في نواحي السودان وخارجه . إلا رحم الله الشيخ المكاشفي بقدر ما قدم لأمته.

الهوامش:

- ¹ كتاب الصنعتين، تحقيق: محمد الجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ص ١٣١، بيروت، نشر المكتبة العصرية، ١٤٠٦هـ/١٩٨٠م.
- ² انظر: تاريخ الثقافة العربية في السودان منذ نشأتها إلى العصر الحديث (الدين، الاجتماع، الأدب) تأليف الدكتور عبد المجيد عابدين، الطبعة الأولى، مكتبة الشبكي بمصر، ١٩٥٣م، ص ١٧٣-١٧٤.
- ³ المصدر السابق نفسه.
- ⁴ انظر كتاب النمارق المصفوفة، ص ٧٢، وهو شرح العلامة الشيخ محمد بن علي بن الشيخ البشير المشهور بود الإحيمير وهو شرح الجنائن المغروسة على حياض السنة المحروسة تأليف العارف بالله الشيخ عبد الباقي المكاشفي الخرطوم بحري السودان بدون تاريخ.
- ⁵ المصدر السابق نفس الصفحة.
- ⁶ البقرة: ٢٨٥.
- ⁷ <http://www.islamic-sufism.com/archive.php> http://www.almukashfi.net/ratip_kabeir.php
- ⁸ المصدر السابق.
- ⁹ أحمد بن حنبل، الشيباني، المسند، (٤٤٣/٢)، رقم الحديث ٩٧٢٠.
- ¹⁰ هو أحد تلاميذ الشيخ المكاشفي المقربين.
- ¹¹ انظر التبيين المفيد في شرح عقيدة التوحيد ص ٥٩، للعلامة الشيخ محمد علي الأحيمير، وهو شرح لعقيدة التوحيد والتي أولها تعالى الرب للشيخ عبد الباقي المكاشفي بدون تاريخ.
- ¹² انظر راتب المرشد الواصل العارف بالله الشيخ عبد الباقي المكاشفي بدون تاريخ نشر.
- ¹³ شمس الأنوار في مدح النبي المختار تسبيح البردة لمؤلفه الكبير والسند العظيم مولاي عبد الباقي عمر أحمد المكاشفي طبع على نفقة نجله الشيخ الجيلي المكاشفي بدون تاريخ.
- ¹⁴ البراق سعادة الدارين في مدح شافع الثقلين أيضا طبع على نفقة نجله الشيخ الجيلي المكاشفي بدون تاريخ.
- ¹⁵ <http://www.islamic-sufism.com/archive.php> http://www.almukashfi.net/ratip_kabeir.php
- ¹⁶ <http://www.islamic-sufism.com/archive.php> http://www.almukashfi.net/ratip_kabeir.php
- ¹⁷ <http://www.islamic-sufism.com/archive.php>
- ¹⁸ انظر دراسة عن الشيخ المكاشفي السوداني جوانب من سيرته وفكره ص ١٦-٢٥ د سعد الدين منصور دار التجديد (الجامعة الإسلامية العالمية) ماليزيا كوالامبور طبعة أولى، ٢٠٠٢.
- ¹⁹ البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، (١٩١٩/٤)، رقم الحديث ٤٧٣٩.
- ²⁰ مسلم، أبو الحسين بن الحجاج، الصحيح، (٦٠/١)، رقم الحديث ٣٧.
- ²¹ البخاري، الصحيح، (٢٢٦٧/٥)، رقم الحديث ٥٧٦٦.
- ²² الترمذي، محمد بن عيسى، السنن، (٣٧٠/٤)، رقم الحديث ٢٠١٨.
- ²³ الآية من سورة (عبس: ٢٦-٢٩).

- ٢٤ الآية من سورة (الرحمن: ١٠-١١).
- ٢٥ (الآية ٤٤: من الإسراء).
- ٢٦ (الآية ٥٦: من الأحزاب).
- ٢٧ أبو داود، سليمان بن الأشعث، السنن، (١/ ٤٧٩)، رقم الحديث ١٥٣٠.
- ٢٨ (الذاريات: ١٧-١٩).
- ٢٩ انظر الاساس في نصائح مدير الكأس ص ١٦ لجامعه الأستاذ إيهاب موسى الجبلي المكاشفي بدون تاريخ.

الإصلاح الاجتماعي ومناهضة الغزو الفكري

ذو الحلج قسق اللغة العربية وإدبها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة:

"وليس بالسلاح وحده تواجه الأمم أعداءها وتخوض معاركها المصيرية ولكن بالكلمة أيضاً".^١

لا يستطيع المرء أن ينكر أن للكلمة قوة شديدة وأثراً كبيراً. فيمكن للناس بهذه الكلمة أن يقوموا بنهضة الأمة حيث إنها تقدر على تغيير أحوال الحياة كما تقدر أيضاً أن تحارب الأعداء لأن الكلمة تعدّ سلاحاً من الأسلحة الطبيعية، غير أن الأسلحة الطبيعية ملموسة والكلمة غير ملموسة. فأما العسكر فيدافع عن الوطن في محاربة الأعداء بالأسلحة الملموسة المعلومة. وأما صاحب الكلمة - الأديب - فيدافع عن وطنه ويحارب الأعداء والظلمات بالكلمة الخارجة من أحاسيسه وأفكاره. وفي المعنى الأدق، إن سلاح الأديب كلمة. ومن ثم فعلى الأديب مسؤوليات وواجبات في شؤون الأمة.

لقد قال الدكتور شوقي ضيف عن هذه المسؤوليات والواجبات في كتابه المسمى ب في النقد الأدبي: "فمن واجبات الأديب أن يصارع مع أمته، وأن يكون جزءاً حيواً في هذا الصراع، بل جزءاً متدخللاً فيه، يستمد منه بواعثه وأفكاره والمبادئ والقيم الأصيلة، ويرتبط به ارتباطاً قوياً متصلاً، وإذا انفصل عن مجتمعه فإنه يتخلى عن مسؤوليته إزاء مجتمعه الذي يعيش فيه والذي يستمد منه حياته".^٢

وكذلك يجب على الأديب أن يؤدي الرسالة النبوية المحمودية في هذا الكون. وقال الدكتور محمد حسين هيكل عن هذه الرسالة في كتابه تحت عنوان ثورة الأدب: أن الأدب فن جميل، غايته تبليغ الناس رسالة ما في الحياة والوجود من حقٍ وجميل بوساطة الكلام. والأديب هو الذي يؤدي هذه الرسالة.^٣ ويتضح من هذا القول أن على الأديب أن يبلغ الناس الرسالة التي تكشف عن حقائق الحياة. ومن أنواع هذه الرسائل الرسالة الإصلاحية التي ترتبط - عن طريق مباشر - بتغيير حياة الأمة من الحياة المذمومة إلى الحياة المحمودة المتقدمة.

وتأسيساً على ما سبق، فإن الباحث قد وجد المنفلوطي؛ أحد الأدباء الذين قد أدوا واجباتهم ومسؤولياتهم في تبليغ هذه الرسالة الإصلاحية بين الأمة الإسلامية التي قد تغلغت في الاحتطاط والتدهور والفساد. لقد قام المنفلوطي بهذه الرسالة حيث أنه قد جاهد بكل جهد في إصلاحه الاجتماعي ودعوته إلى الحياة الشريفة المرضية عند الله عز وجل. وكذلك صراعه مع أعلام النهضة في مناهضة الغزو الفكري للأمة الإسلامية عندما يرى أبناء الأمة الإسلامية قد نسوا حضارتهم وعاداتهم وتقاليدهم الشرقية. وهم قلدوا ما وجدوه من التقاليد الغربية تقليداً أعمى، بل ظنوا أنه أحسن قدوة في الحياة المتقدمة. فدعاهم المنفلوطي إلى التمسك بحضارتهم الشرقية وأن يأخذوا من الحضارة الغربية ما يليق بهم وأن يتركوا ما لا يليق بهم.

ومن ثم كان المنفلوطي مشهوراً بأنه الأديب الاجتماعي الذي اهتم كثيراً في القضايا الاجتماعية. ويبدو أن اتجاه الإصلاح الاجتماعي في مؤلفاته الأدبية يتصل بأستاذه الشيخ محمد عبده المشهور بالمصلح الكبير في العالم الإسلامي. وقد تحدث عن هذا الاتصال أحمد تمام في مقالته تحمل عنوان تلامذة الإمام محمد عبده في التجديد الفكري والثقافي، وهو يقول فيها: "وقد تأثر به - أي الإمام محمد عبده - تلاميذ كثيرون لم يجمعهم جميعاً تيار فكري واحد، فكان فيهم المجدد والمحافظ والفقير والأديب والقاضي والمؤرخ والفيلسوف والسياسي، تربطهم الرغبة في إصلاح الوطن. ومن تلاميذه الذين تعلموا على يديه وتأثروا بأفكاره ونهجه يوجد من بينهم من اختار الميدان الاجتماعي مجالاً لعمله. وكان المنفلوطي من هؤلاء التلاميذ الذين اختاروا الإصلاح الاجتماعي".⁹

كتاب النظرات

إن للمنفلوطي مؤلفات أدبية كثيرة من شعر ومقالة وقصة مترجمة. ولكن الباحث لا يريد أن يعرض تلك المؤلفات كلها غير أنه يختار واحداً منها وهو كتاب النظرات، لأنه تضمن أفكاره الخالصة أكثر من مؤلفاته الأخرى. فكان كتاب النظرات مجموعة من مقالاته المنشورة في صحيفة المؤيد أسبوعياً تحت عنوان "أسبوعيات" ثم تغير إلى عنوان "النظرات". ولما جمع هذه المقالات في كتاب، أصبح الكتاب ثلاثة أجزاء. فهو يتضمن المقالة الأدبية والاجتماعية والسياسية والدينية والأخلاقية وغيرها من الموضوعات المعاصرة.

وسيركز الباحث هذا البحث في المقالة الاجتماعية التي تتكون من قضايا الإصلاح الاجتماعي ونقد عيوب المجتمع وجهود المنفلوطي في مناهضة الغزو الفكري للأمة

الإسلامية. ويعني الباحث بالمقالة الاجتماعية هنا هي تلك المقالة التي تكتب في موضوع اجتماعي أو شأن من شؤون الأمة. وينطلق كاتب المقالة الاجتماعية فيها نحو الآخرين جماعة أو مجتمعاً بدراسته لقضاياهم، ومشكلاتهم الاجتماعية، ويقدم عير ذلك موقفاً، أو يعلن اتجاهات، أو هو يقاوم عيباً، أو يضع حلاً، أو علاجاً اجتماعياً ناجعاً، ويظل في هذه المنطلقات في المدار الاجتماعي.^٧ وسيبرز خلال هذا البحث بمشينة الله عز وجل مدى إسهام المنفلوطي في بناء حضارة الأمة الإسلامية بوساطة جهوده في تأدية تلك الرسالة الإصلاحية بين المجتمع. فالمجتمع جزء من الحضارة^٨، فإذا ساهم المرء في إصلاح المجتمع و تنميته فلا ريب إذن أنه قد ساهم في بناء حضارة الأمة أيضاً.

الإصلاح الاجتماعي

تعني كلمة الإصلاح حركة تغيير الأحوال إلى أحسنها. ولقد عرفت كوثر بنت عبد القادر كلمة الإصلاح في المعنى البسيط حيث إنها قالت: إن المراد بالإصلاح "كل سلوك يساهم في ضبط الحياة واستقامة النفس ويرجعها إلى ما يدعو إليه الشرع لكي تتحقق المصلحة في نفسه أولاً وفي مجتمعه ثانياً. فهو مظهر من مظاهر الوعي في المجتمع ويؤدي إلى تطويره. ولهذا فمفهوم الإصلاح مرتبط بالتغيير والتجديد إلى ما هو خير ومنفعة للأمة".^٩ وإنطلاقاً من هذا، فإن الإصلاح الاجتماعي هو محاولة إصلاح قضايا المجتمع من أحواله الرديئة إلى أحواله الجيدة الحسنة، أو يمكن ترجمته إلى اللغة الإنجليزية بكلمة Social Reformation. فأما قضايا الإصلاح الاجتماعي التي تناولها المنفلوطي في كتاب النظرات فهي كثيرة متنوعة، وهي العدالة الاجتماعية، والدفاع عن المرأة للحصول على حقوقها الإنسانية الطبيعية، ودعوته إلى مكارم الأخلاق والحياة الفضيلة الشريفة، وهلم جراً.

١. العدالة الاجتماعية

لقد ركز المنفلوطي على قضايا الإصلاح الاجتماعي في هذه النقطة حيث أنه ينتصر للفقراء وهاجم هؤلاء الأغناء الذين استغلوا الأموال ظلماً وعدواناً والذين لا يهتمون بمن حولهم من المستضعفين. ورأى أن العدالة الاجتماعية لم تكن موجودة في المجتمع، لأنه وجد طبقات الأغنياء تعيش في الثروة بينما طبقات الفقراء تعيش في البؤس كما وجد بين الطبقتين تفاوتاً بعيداً كل البعد. ولقد وصف هذه التفاوت في مقالته بعنوان الغني والفقير، ويقول فيها: "مررت ليلة أمس برجل بانس فرأيتُه واضعاً يده على بطنه كأنما يشكو ألماً فرأيتُه لحاله

وسألته ما بأله فشكا إليّ الجوع ففتأته عنه ثم تركته وذهبتُ إلى زيارة صديق لي من أرباب الثراء والنعمة. فأدهشني أنني رأيتُه واضعاً يده على بطنه وأنه يشكو من الألم ما يشكو ذلك البائس الفقير. فسألتُه عما به، فشكا إليّ البطنة. فقلتُ يا للعجب: لو أعطى الغني الفقير ما فضل عن حاجته من الطعام ما شكوا واحد منهما سقماً ولا ألماً.^{١٠}

ويتضح من هذه القطعة أن المنفلوطي أراد أن يصور حال المجتمع من عدم العدالة الاجتماعية حيث إنه وجد الفقير البائس وضع يده على البطن لأجل شدة الجوع وأما الغني فوضع يده لأجل شدة الشبع. ثم يعالج المنفلوطي هذه المشكلة بقوله لو أعطى الغني الفقير ما فضل عن حاجته من الطعام ما شكوا واحد منهما سقماً ولا ألماً. وفي قول آخر، يريد المنفلوطي أن ينصح الأغنياء بأن عليهم أن ينفقوا ما فضله الله من الأموال والنعمة إلى الفقراء والمساكين. وفي الحقيقة أنه يريد أن يفسر لهم مبادئ الإسلام الموجودة في القرآن الكريم، على سبيل المثال قول الله تعالى: ﴿وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين﴾^{١١} وكذلك قوله تعالى: "ومما رزقناهم ينفقون".^{١٢}

وفي المقالة الأخرى التي تحمل عنوان "الناشئ الفقير" صرح المنفلوطي أن الأغنياء يرتكبوا الجرائم الحقيقية لأن الوعي الاجتماعي ليس عندهم. وهو يقول: "يقولون إن الفقر يدفع إلى الجرائم والقتل وارتكاب السرقات، وأنا أقول إننا إذا استطعنا أن نفهم الجريمة بمعناها الحقيقي وأن لا نخدع بصور الألفاظ وألوانها، فإن للأغنياء جرائم كجرائم الفقراء بل أشد منها خطراً وأعظم هولاً. فإن كان بين الفقراء اللصوص والقتلة والعيارون وقاطعو الطريق، فبين الأغنياء المحتالون والمزورون والمغتصبون والخانثون والمداهنون... على أن جرائم اللصوصية والسرقة والقتل ليست جرائم الفقر بل جرائم الغني، فلو لا شح الأغنياء بأموالهم... لما وجد في الأرض قاتل ولا سارق ولا قاطع طريق... ليفتح الأغنياء المدارس وليبنوا الملاجئ ولينشئوا المصانع والمعامل... لا أريد أن أقول إن الغني علة فساد الأخلاق، وأن الفقر علة صلاحها، ولكن الذي أستطيع أن أقوله عن تجربة واستقراء، إنني رأيت كثيراً من أبناء الفقراء ناجحين، ولم أر إلا قليلاً من أبناء الأغنياء عاملين".^{١٣}

إنطلاقاً من هذه القطعة، فالمنفلوطي هاجم الأغنياء البخلاء وادعى أنهم أصحاب الجريمة ومصدر المشكلة الاجتماعية. ورأى أن المخرج من هذه المشكلة أن لا يبخلوا الأغنياء من انفاق أموالهم في بناء التسهيلات العامة لكي يمكن أن يستخدمها الناس في سد الحاجة على سبيل المثال: المدرسة مكان يسد الناس فيه حاجتهم في التربية، وكذلك بالمصانع يستطيع الناس سد حاجتهم في الإقتصاد. فإذا كان الأحوال جارية مثل هذا، فيستطيع الفقراء

والمساكين أن يعيشوا عيشة هنيئة بدون فاصل بعيد بينهم وبين الأغناء. وهكذا يقصد المنفلوطي بالعدالة الاجتماعية في جملة من مقالاته الاجتماعية.^{١٤} بل لأجل شدته في الدفاع عن الفقراء وهجومه على الأغنياء وجهوده في إجراء العدالة الاجتماعية، لقد لُقّب الدكتور عمر الدسوقي المنفلوطي بالأديب الاشتراكي.^{١٥}

ورأى الباحث أن هذا اللقب يليق بالمنفلوطي غير أن المراد بالإشترابية في أدب المنفلوطي ليست تلك الإشتراكية المفسدة التي تخالف مبادئ الإسلام، ولكن الإشتراكية في أدبه تراد بأن في أموال الأغنياء حقاً للفقراء والمساكين والمستضعفين. وهذا الذي يفرق معنى الإشتراكية عند الإسلام وعند الغربيين. فالإسلام يعترف بتمليك المرء أمواله ولكن فيها حق للآخرين. ومن ثم أمر الله المسلمين بإيتاء الزكاة والصدقة والهبة والوقف. وأما الإشتراكية المفسدة التي يفهمها الغربيون فهي لاتعترف بتمليك شخصي في الأموال وإنما هي تمليك جماعي إلى حد ما. ولهذا أكد الدكتور محمد أبو الأنوار قول الدكتور عمر الدسوقي حيث إنه قال: إن المنفلوطي صاحب الفكرة الإشتراكية العلمية.^{١٦}

٢. دفاعه عن المرأة

كانت المرأة في زمان المنفلوطي تعيش تحت سيطرة الرجال وقهرهم ولم تجد حقوقها الإنسانية الطبيعية من التربية والحرية والحياة المطمئنة. ولأجل هذا، قام المنفلوطي بالدفاع عنها ودعا الرجال إلى أن يحسنوا بها كما دعاهم إلى الإحسان في الزواج. ومن ثم قال الدكتور محمد أبو الأنوار: كان المنفلوطي شديد الاحترام للمرأة، والإيمان بها، والحدب عليها والدفاع عنها، وكم جاهد في سبيلها، وبكى من أجلها.^{١٧} فهناك مقالات كثيرة تحدث المنفلوطي فيها عن المرأة، على سبيل المثال "احترام المرأة" وهو يقول فيها: "تعم إن الرجال قوامون على النساء كما يقول الله تعالى في كتابه العزيز ولكن المرأة عماد الرجل وملاك أمره وسر حياته من صرخة الوضع إلى أنة النزاع. لا يستطيع الأب أن يحمل بين جناحيه لطفله الصغير عواطف الأم... ولا يستطيع الرجل أن يكون رجلاً تام الرجولة حتى يجد إلى جانبه زوجة تنبعث في نفسه روح الشهامة... وجملة القول أن الحياة مسرات وأحزان، أما مسراتها فنحن مدينون بها للمرأة لأنها مصدرها وينبوعها الذي تتدفق منه. وأما أحزانها فالمرأة هي التي تتولى تحويلها إلى مسرات أو ترويحها عن نفوس أصحابها على الأقل، فنحن مدينون للمرأة بحياتنا كلها".^{١٨}

ومن هذه القطعة يتضح أن المنفلوطي لا ينكر آية القرآن التي تقول أن الرجال قوامون

على النساء وإنما يريد أن يوضح للرجال أن المرأة رفيقة وشريكة في حياتهم بل لا يعتبر الرجل رجولته إلا وله زوجة. وهنا يظهر أهمية المرأة في حياة الرجال، ولأجل هذا لا بد لهم معاملة حسنة بها. وفي المقالة نفسها يرى المنفلوطي أن المرأة مساوية للرجل ولأجل هذا فتستحق المرأة حقوقها كما استحقها الرجل بدون أي فاصل جنسي. وبهذا يدل على أن حركة تحرير المرأة من القيود التقليدية كانت موجودة في عصر المنفلوطي قبل أن يعلنها الغربيون هذا اليوم بشعارهم المشهور (Women Emancipation). يقول المنفلوطي: "وبعد فإما أن تكون المرأة مساوية للرجل في عقله وإدراكه أو أقل منه، فإن كانت الأولى فليعاشرها معاشر الصديق للصديق، والنظير للنظير. وإن كانت الأخرى فليكن شأنه معها شأن المعلم مع تلميذه والأب مع ابنه، أي إنه يعلمها ويدربها ويأخذ بيدها حتى يرفعا إلى مستواه الذي هو فيه أو ما يقرب منه، ليستطيع أن يجد منها الصديق الوفي والعشير الكريم. والمعلم لا يستعبد تلميذه ولا يستذلّه، والأب لا يحتقر ابنه ولا يزدريه".^{١٩}

وفي مقالة تحت عنوان "البائسات" يصور المنفلوطي أحوال المرأة في مصر حيث يقول فيها: "إن المرأة المصرية شقية بانسة ولا سبب لشقاؤها وبؤسها إلا جهلها وضعف مداركها".^{٢٠} ثم عالج المنفلوطي هذه المشكلة بقوله: "يا أيها المحسنون، والله لا أعرف لكم باباً في الإحسان تنفذون منه إلى عفو الله ورحمته أوسع من باب الإحسان إلى المرأة. افتحوا لها المكاتب، وابنوا لها المدارس، وعلمواها من العلم ما يرفع همتها، ويرقي آدابها، ومن الصناعة ما يناسب قوتها، وما يُشبع جوعتها... علموها لتجعلوا منها مدرسة يتعلم فيها أولادكم قبل المدرسة، وأدبوا ليتربى في حجرها المستقبل العظيم، للوطن الكريم." ويتضح من هنا أن المنفلوطي شديد الإهتمام بتربية المرأة ودراستها لأنه يرى أن عدم التربية يؤدي إلى الشقاء والبؤس.

وكذلك أثار المنفلوطي في مقالة تحت عنوان "الرجل والمرأة" عدم العدالة الحكيمة بين الرجل والمرأة في قضية الجريمة. ففي هذه المقالة سأله سائل عن الهيئة الاجتماعية التي تحكم على المرأة الفاسقة حكماً صارماً فتنبذها وتحتقرها ولا تحكم بمثل هذا الحكم على الرجل الفاسق مع أن جريمتها واحدة. فأجاب المنفلوطي: "...وجملة القول أن حكم المجتمع الإنساني بإدانة المرأة الزانية وبراءة الرجل الزاني حكم ظالم. ولو أنه أنصفهما لعرف فرق ما بينهما في القوة العقلية فجعل عقاب الرجل القوي المهاجم فوق عقاب المرأة الضعيفة المدافعة. ولكنه لا يفعل ذلك لأن رجاله ظلمة جائرون".^{٢١}

وإلى جانب هذا دعا الناس أيضاً إلى الإحسان في الأسرة (الزوجة والولد)، لأنه رأى في

المجتمع أن كثيراً من الرجال أسأؤوا إلى الزوجة كما أسأؤوا إلى الولد. فقام المنفلوطي بتنبيه هؤلاء الذين يهملون مسؤوليتهم كرئيس الأسرة حيث أنه صرخ في مقالة "الرحمة": "إرحم الزوجة أم ولدك وقعيدة بيتك ومرآة نفسك وخادمة فراشك لأنها ضعيفة ولأن الله قد وكل أمرها إليك وما كان لك أن تكذب ثقته بك واعتماده عليك. إرحم ولدك وأحسن القيام على جسمه ونفسه فإنك إلا تفعل قتلته أو أشقته فكنت أظلم الظالمين".^{٢٢}

وتأسيساً على ما سبق، فيتضح مدى جهود المنفلوطي في الإلتصار للمرأة لتحصل على حقوقها الإنسانية الطبيعية ولتعيش عيشة لائقة كما هو الحال في الرجل. فقد أعاد المنفلوطي المبادئ الإسلامية في تعظيم المرأة ورحمتها وحبها بعد أن فقدت تلك المبادئ من الأمة الإسلامية المصرية خاصة، ومن الأمة الإسلامية العالمية عامة عندئذ.^{٢٣}

٣. الدعوة إلى مكارم الأخلاق والحياة الفضيلة الشريفة

لقد وجد المنفلوطي مجتمعه في تأخر وانحطاط وانغماس في الشهوات والملذات وفساد الأخلاق وغيرها من العيوب الاجتماعي. فدعا أبناء الجيل إلى العودة إلى السبيل الخير لكي يعيشوا في مرضاة الله ﷻ. ففي مقالة تحت عنوان "أين الفضيلة" أثار المنفلوطي على القيم الرديئة التي سار عليها الناس ثم دعاهم إلى البحث عن الفضيلة الحقيقية الصحيحة وليست الفضيلة المزيفة حيث يقول: "فتشتُ عن الفضيلة في حوانيت التجار، فرأيتُ التاجر لصاً في أبواب البائع... فتشتُ عن الفضيلة في مجالس القضاء، فرأيتُ أن أعدل القضاة من يحرص الحرص كله على أن لا يهفو في تطبيق القانون الذي بين يديه هفوة يحاسبه عليها من منحه هذا الكرسي الذي يجلس عليه مخافة أن يسلبه غياه... فتشتُ عن الفضيلة في قصور الأغنياء، فرأيتُ الغني إما شحيحاً أو متلاًفاً... فتشتُ عنها في مجالس السياسية، فرأيتُ أن المعاهدة والاتفاق والقاعدة والشروط ألفاظ مترادفة معناها الكذب... فتشتُ عنها بين رجال الدين ورجال الصحف، فرأيتُ أنهما يتجران بالعقول في أسواق الجهل... كل الناس يدعى الفضيلة وينتقلها وكلهم يلبس لباسها ويرتدي رداءها ويعد لها عدتها من منظر يستهوى الأذكى والأغنياء ومظهر يخدع أسوأ الناس بالناس ظناً. فمن لي بالوصول إليها".^{٢٤}

ففي تلك القطعة تسائل المنفلوطي في نفسه عن الفضيلة، فهو لا ينكر وجودها وإنما يجهل مكانها في المجتمع حيث لم يجد مستقرها. بل لقد صور في مقدمة المقالة أنه شبه هذه الفضيلة بالفتاة الخيالية الضالة، فبحث عنها هنا وهناك وما وجدها. فالحقيقة يريد المنفلوطي أن يصور أن الفضيلة شيء غريب جداً وصعب على المرء أن يبحث عنها لأن صاحب

الفضيلة قليل.

ثم في مقالة تحت عنوان "الشرف" تكلم المنفلوطي عن خطأ الناس في فهم معنى الشرف الحقيقي، ويقول فيها: "يقتل القاتل وفي اعتقاده أن الشرف في أن ينتقم لنفسه... يفسق الفاسق وفي اعتقاده أنه نفّض عن نفسه بعمله هذا غبار الخمول والبله الذي يظلل الأعفَاء والمستقيمين... يسرق السارق ويوزر المزور ويخون الخائن وفي اعتقاد كل منهم أن الشرف كل الشرف في المال وإن كان السبيل إليه دينياً وسافلاً... هكذا يطلبون الشرف ويخطئون مكانه... لا شرف إلا الشرف الحقيقي وهو الذي يناله الإنسان ببذل حياته أو ماله أو راحته في خدمة المجتمع البشري جميعه أو خدمة نوع من أنواعه"^{٢٥}. ومن هنا لقد قام المنفلوطي بتصحيح فهم معنى الشرف عند كثير من الناس و يرشدهم إلى السبيل للحصول عليه. وكان هذا السبيل هو الخدمة للمجتمع وليس الغير.

وكذلك تكلم المنفلوطي عن الاحسان في المقالة الموسومة "في سبيل الإحسان" وهو يقول فيها: "الإحسان في مصر كثير، ووصوله إلى مستحقه وصاحب الحاجة إليه قليل. فلو أضاف المحسن إصابة الموضوع فيه لما سمع سامع في ظلمة الليل شكاة بانس ولا أنة محزون. ليس الإحسان هو العطاء كما يظن عامة الناس. فالعطاء قد يكون نفاقاً ورياء... إنما الإحسان عاطفة كريمة من عواطف النفس تتألم المناظر البؤس ومصارع الشقاء، فلو أن جميع ما يبذله الناس من المال ويسمونه إحساناً صادر عن تلك العاطفة الشريفة لما تجاوز محله ولا فارق موضعه... اقترح أن يقوم جماعة من سراة الأمة ووجوهها وأصحاب الرأي والبصيرة فيها بتأليف مجتمع في القاهرة يسمى "مجتمع الإحسان" ويكون له في كل مدينة من مدائن الريف فرع تابع له... أنا أعتقد اعتقاداً لاريب فيه أن من يخطو الخطوة الأولى في سبيل هذا العمل الجليل ومن يضع الحجر الأول في بناء مجتمع الإحسان، هو أفضل عامل في الوجود وأشرف إنسان."^{٢٦}.

وإضافة على تلك القطعة، فيظهر أن المنفلوطي أديب بارع في علاج مشكلة أمته. فعندما رأى أن الإحسان لا يحل محله، اقترح تأسيس المنظمة التي سماها ب"مجتمع الإحسان" لكي تخلص الناس من الجوع والبؤس والفوضى وهلم جراً من المشاكل الاجتماعية. فأراد المنفلوطي أن تكون الأمة الإسلامية ذات الحياة الثرية تحت الاتحاد القوي المنظم. وهذا هو ما يسمى بسبيل الإحسان الصحيح عند رأي المنفلوطي.

ثم تكلم المنفلوطي أيضاً عن فساد الأخلاق، على سبيل المثال كان القمار منتشرأ في بيئة أمته الإسلامية. فهو يتكلم عنه في المقالة تحت عنوان "القمار"، قائلاً: "أنا لا أريد أن أنصح

المقامر بترك القمار، لأني أعتقد أن من يملك عقلاً مثل عقله وفهماً مثل فهمه لا يستطيع أن يفهم كلمة مما أقول... وإنما أريد أن أقول للذين لم يخطوا خطوة واحدة في هذا الطريق الوعر حتى اليوم لا تقامروا جداً ولا هزلاً. فإن هزل القمار يجر إلى جده. ولا تمروا بمعاهد القمار فإن من حام حول الحمى يوشك أن يقع فيه. ولا تصاحبوا المقامرين، فإنهم لا يرضون عنكم حتى تتخذوا ملتهم. فإن فعلتم خسرتم مالكم وشرفكم وعزيمتكم وحياتكم من حيث لا تجدون من رحمة القلوب ورأفتها ما يعوض عليكم ما خسرتم. فارحموا أنفسكم إن كنتم راحمين. واتقوا الله إن كنتم مؤمنين" ^{٢٧}.

لقد أدى المنفلوطي الدعوة إلى ترك القمار في أحسن طريقها. فهو لا يوجه دعوته إلى أهل القمار لأنه يدري بأن هذا عمل لا تأثير و لا فائدة فيه. ولكن يوجه تلك الدعوة إلى اللذين لم يلقوا أنفسهم في هذا العمل الفاسد. ورأى الباحث أن المنفلوطي استخدم في هذه الدعوة قاعدة "الوقاية خير من العلاج". ولا يفوته أيضاً أن يشرح عاقبة القمار في المال والشرف. وكذلك تكلم المنفلوطي عن فساد الأخلاق في ظاهرة الانتحار تحت عنوان "الانتحار" وهو يقول فيها: "الانتحار منتهى ما تصل إليه النفس من الجبن والخور وما يصل إليه العقل من الاضطراب والهوس وأحسب ألا يقدم الإنسان على الانتحار وفي نفسه ذرة من العزم، أو في عقله لمحة من الحزم... لا عذر للمنتحر في انتحاره مهما امتلأ قلبه من الهم ونفسه من الأسى... يخدع المنتحر نفسه إن ظن أنه مقتنع بفضل الموت على الحياة... إن فكرة الانتحار نزعة من نزعات النفس وخطرة من خطرات الشيطان...". ^{٢٨}. فبدون اختلاف أن الانتحار ممنوع في الاسلام، ولكن في الواقع يوجد بعض الناس من المسلمين من ينتحر بعد يأس من الحياة. ولأجل هذا وضّح المنفلوطي بأن المنتحر هو الذي لا يستطيع أن يواجه موانع الحياة أي أنه صاحب الجبن. وادّعى المنفلوطي أن هذه الظاهرة آتية من المدنية الغربية ثم يقلدها المسلمون معتقدين بأن الانتحار هو المخرج الأخير الوحيد من مشاكل الحياة. وأما المسلمون المخلصون فيعتقدون أن الله هو يحي ويميت وإليه ترجع الأمور. وسيأتي عن قريب، الحديث عن أثر المدنية الغربية في حياة المسلمين تحت عنوان مناهضة المنفلوطي الغزو الفكري للأمة الإسلامية. ^{٢٩}.

وتأسيساً على ما سبق من المقالات الاجتماعية، فقد اتضح مدى جهود المنفلوطي في الإصلاح الاجتماعي. إنه قد اهتم كثيراً في قضية الأمة وشارك في مشاكلها وبكى من أجلها. لقد أكد الدكتور محمد مصطفى هدارة أن المنفلوطي شديد الإحساس بما في المجتمع من انحرافات وسقطات وفقدان الرحمة والتكافل، وتعالى الإنسان عن العدل والرحمة حتى مع

الزوجة والولد، بل هو لا ينسى الرحمة بالساقطة التي هي ضحية المجتمع الظالم، ولا بالجاهل، ولا بالحيوان^{٣٠}.

مناهضة الغزو الفكري للأمة الإسلامية

إن مصطلح الغزو الفكري يعد من مصطلح العصر الحديث. ففي العصر الحديث لا يستعمر المستعمر بالغزو العسكري لأنه غير متمدن ويعد من سمات الجريمة العالمية. وإنما المستعمر قام بالغزو الفكري حيث إن حركته غير منظورة وغير ملموسة ولكن أثره ونتيجته أخطر من الغزو العسكري. لقد عرف على عبد الحليم محمود هذا المصطلح حيث يقول إن الغزو الفكري هو أن تظل الشعوب الضعيفة أو النامية خاضعة لنفوذ القوى المعادية لها... إنه أن تظل بلدان العالم الإسلامي خصوصاً والعالم النامي عموماً تابعة لتلك الدولة الكبيرة المتقدمة تبعية غير منظورة... إنه أن تتبنى أمة من الأمم - وبخاصة الأمة الإسلامية - معتقدات وأفكاراً لأمة أخرى من الأمم الكبيرة دون نظر فاحص وتأمل دقيق^{٣١}.

لقد وصل هذا الغزو الفكري إلى مصر منذ التقاءها بالغرب الذي يعتبر مبدأ العصر الحديث. وهذا الالتقاء إما يؤدي إلى نتيجة إيجابية وهي النهضة الفكرية وإما يؤدي إلى نتيجة سلبية وهي الغزو الفكري. فلما رأى المنفلوطي ظاهرة الغزو الفكري في مصر، حاول مناهضته بواسطة مقالاته البارعة، داعياً أبناء الجيل إلى الوعي في هذه الظاهرة. ففي مقالة تحت عنوان "المدنية الغربية" صور المنفلوطي كيف أبناء الجيل يتأثرون بهذه الظاهرة حيث يقول فيها: "يريد المصري أن يقلد الغربي في نشاطه وخفته فلا يتشبط إلا في غدوته وروحته وقعدته وقومته... يريد أن يقلده في رفايته ونعمته فلا يفهم منهما إلا أن الأولى التأتث في الحركات، والثانية الاختلاف إلى الحانات... يريد أن يقلده في الوطنية فلا يأخذ منها إلا نعيقها ونعيبها وضجيجها وصفيرها... يريد أن يقلده في السياحة فلا يزال يترقب فصل الصيف ترقب الأرض الميتة فصل الربيع حتى إذا حان حينه طار إلى مدن أوربا طيران حمام الزاجل لا يبصر شيئاً مما حوله... يريد أن يقلده في العلم فلا يعرف منه إلا كلمة يرددها بين شذقيه ترديداً لا يلجأ فيه إلى ركن من العلم وثيق... يريد أن يقلده في الإحسان والبر فيترك جيرانه وجاراته يطوون حناياً الضلوع على أمعاء تلتهب فيها نار الجوع التهاباً... يريد أن يقلده في تعليم المرأة وتربيتها فيقتعه من علمها مقالة تكتبها في جريدة... هذا شأنه في الفضائل الغربية يأخذها صورة مشوهة وقضية معكوسة"^{٣٢}.

وهكذا صور المنفلوطي كيف قلد المسلمون تقاليد الغربية تقليداً أعمى بل هم مخطئون

في التقليد حيث يأخذون صورة مشوهة وقضية معكوسة منها. وليس هذا إلا بسبب جهلهم في اتخاذ التقاليد الغربية واعتقادها قدوة في حياتهم دون نظر وتأمل دقيق. ومن ثم عالج المنفلوطي هذه المشكلة بدعوته إلى العودة إلى التقاليد الشرقية التي هي شعار المسلمين. لأن المسلمين في الحقيقة يملكون شخصيتهم العظيمة عبر التاريخ. ولقد سما هذه الشخصية باسم المدنية الشرقية ضد المدنية الغربية. ويقول المنفلوطي: "إن في المصريين عيوباً جمّة في أخلاقهم وطباعهم ومذاهبهم وعاداتهم. فإن كان لا بد لنا من الدعوة إلى إصلاحها فنندع إلى ذلك باسم المدنية الشرقية لا باسم الشرقية الغربية"^{٣٣}.

والجدير بالذكر أن موقف المنفلوطي من المدنية الغربية موقف إنصافي حيث أنه لا يغلط ذهنه وفكره من الحضارة الغربية وثقافتها بل يفتح لها غير أنه يأخذ ما يليق بالمبادئ الإسلامية ويترك ما لا يليق بها. والدليل على ذلك أنه قد ترجم مجموعة من القصة اليونانية والباريسية، إما في كتابه النظرات وإما في العبرات. وقال المنفلوطي عن موقفه هذا: "ولا مانع من أن ينقل إلينا الناقلون شيئاً من عادات الغربيين ومصطلحاتهم في مدنيّتهم على أن ننظر إليه نظر من يريد التبسط في العلم والتوسع في التجربة والاختبار لا على أن نقلدها وننتحلها ونتخذها قاعدتنا في استحسان ما نستحسن من شؤوننا"^{٣٤}.

وفي المقالة تحت عنوان "مدرسة الغرام" كشف المنفلوطي عن عيوب المدنية الغربية بل أنه يرى أن مفسد الأخلاق والمدنية الغربية شيئان متلازمان وأخوان متحابان، لا افتراق لأحدهما عن صاحبه إلا إذا افتردت نشوة الخمر عن مرارتها. فجاء بمثال يدل على مفسد الأخلاق أن جماعة من الأمريكيين في وسط مدينة من مدن أمريكا أنشأت المدرسة الغرامية. ففي هذه المدرسة كان النساء والرجال يدرسون فنون الحب والغزل بل يسلكون كمثل البهيمة في إبراز الشهوات فيما بينهم^{٣٥}. ففي هذه المقالة أراد المنفلوطي أن يخبر أبناء الجيل من المسلمين بأن كثيراً من مفسد الأخلاق مصدرها من المدنية الغربية. فانتشار العيوب الاجتماعية من الخمر والانتحار والزنا والقمار والخيانة لا يخلوا من أثر وجود المستعمرين الغربيين. ومن ثم قام المنفلوطي بنصيحة أبناء المسلمين بأن المدنية الغربية ليست قدوة حسنة لهم. وهذا لأن أعداء الإسلام ما زالوا يسعون بكل قوة وجهد في تشويه المبادئ الإسلامية وفي دعوة أجيال المسلمين إلى الأخلاق المذمومة.

هذه هي أمثال الغزو الفكري للأمة الإسلامية من الناحية السلوكية اليومية. وهناك نوع آخر من الغزو الفكري وهو هجوم الكفار وتشويههم دين الإسلام ذاته. والغرض منه كي يفهم الناس كلهم في هذه الدنيا أن الإسلام دين موضوع وجامد وصارم لا يعرف الحضارة الإنسانية

ولا يكون رحمة للعالمين. لقد شعر المسلمون أثر هذا الشعار الخداع إلى هذا اليوم. ومن ثم قام المنفلوطي في حياته بمناهضة هذا الغزو الفكري في المقالة الأخرى التي تحمل عنوان "الإسلام والمسيحية" حيث دافع المنفلوطي عن قداسة الإسلام من تشويه الكافرين.

يقول المنفلوطي: "إن كان لابد من الاستدلال بالأثر على المؤثر فالمدينة الغربية اليوم أثر من آثار الإسلام بالأمس. والإنحطاط الإسلامي اليوم ضربة من ضربات المسيحية الأولى... أن الدين الإسلامي ما غادر صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها، ولا ترك الإنسان يمشى في ميدان هذه الحياة خطوة من مهده إلى لحدده إلا مدَّ يده إليه وأنار له مواقع أقدامه وأرشدته إلى سواء السبيل... غير أنني لا أنكر ما لحق بالمسلمين في هذه القرون الأخيرة من الضعف والفتور وما أصاب جامعتهم من الوهن والإنحلال، ولكن ليس السبب في ذلك الإسلام كما توهم بل المسيحية التي سرت عداواها إليهم على أيدي قوم من المسيحيين أو أشباه المسيحيين الذين لبسوا لباس الإسلام وتزيوا بزيه ودخلوا بلاده وتمكنوا من نفوس ملوكه الضعفاء وأمرائه الجهلاء... لا تقل إننا متعصبون تعصباً دينياً، فإنك قد أسأت إلينا وإلى ديننا"^{٣٦}.

ويتضح من هنا أن المنفلوطي قد جاهد في مناهضة الأراء والأفكار الباطلة الآتية من الكفار في تشويه الإسلام كما جاهد أيضاً في إعادة الشخصية الإسلامية العظيمة التي تملك الحضارة والثقافة والمدنية الإنسانية الكبيرة عبر التاريخ. وعسى بجهد هذا مع رجال نهضة المسلمين الآخرين سيكون المسلمون متقدمين كما كانوا في عصر الازدهار في الأيام الماضية.^{٣٧}

خاتمة

حمداً وشكراً لله وصلاة وسلاماً على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن تبعه إلى يوم القيامة، أما بعد!

فقد وصل الباحث إلى خاتمة البحث بعون الله عز وجل. وسيأتي في هذه الخاتمة بالنتائج التي حصل عليها الباحث خلال بحثه في جهود المنفلوطي في الإصلاح الاجتماعي ومناهضة الغزو الفكري للأمة الإسلامية في كتاب النظرات.

الأول: لقد أدى المنفلوطي واجبات الأديب ومسئوليته في بناء الحضارة الإسلامية الإنسانية حيث أنه جعل أدبه واسطة في خدمة المجتمع حتى اشتهر بالأديب الاجتماعي.

الثاني: لقد قام المنفلوطي في خدمة المجتمع بمقالاته الاجتماعية، يريد بها أن يصلح عيوب المجتمع من عدم العدالة الاجتماعية والدفاع عن المرأة والدعوة إلى مكارم الأخلاق

والحياة الفضيلة الشريفة. وكان ميله في المجال الاجتماعي لتأثره بالإمام الكبير الشيخ محمد عبده المشهور بالمصلح في العالم الإسلامي.

الثالث: لقد جاهد بكل جهد في مناهضة الغزو الفكري للأمة الإسلامية. والفرق بين الغزو الفكري والغزو العسكري، أن الأول غير منظور وغير ملموس وأما الثاني فبالعكس وكذلك أن الأول أخطر تأثيراً من الثاني.

الرابع: إن الأمة الإسلامية ساهمت في بناء الحضارة الإنسانية العالمية في زمنها الذهبي الماضي. وإعادة هذا الإسهام لا بد أن لا يكون المسلمون مقلدين تقليداً أعمى للحضارة الغربية ولكن لابد لهم أن يفتخروا بحضارتهم الشرقية الإسلامية، وإلى جانب هذا فعليهم أن يؤديوا واجباتهم حسب تخصص مجالهم. فعسى هذا المؤتمر سيساهم في بناء تلك الحضارة الإنسانية الإسلامية بوساطة تقديمه و تطويره اللغة العربية وآدابها.

الهوامش:

- ١ . أحمد محمد عطية، الالتزام والثورة في الأدب العربي الحديث، دار الكتاب العربي، طرابلس، ودار العودة، بيروت، ط. ١، ١٩٧٤م، ص ٥.
- ٢ . شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط ٥، ١٩٦٢، ص ١٩٢.
- ٣ . محمد حسين هيكل، ثورة الأدب، دار المعارف، القاهرة، ط ٣، ١٩٨٦، ص ٢٥.
- ٤ . اسمه مصطفى لطفى المنفلوطي. ولد سنة ١٨٧٦م وتوفي سنة ١٩٢٤م بقرية منفلوط التابعة لمديرية أسيوط الصعيدية، من أسرة محافظة. وتلقى دراسته الأولى في "الكتاب" فحفظ القرآن الكريم فيه، ولما يتجاوز الحادية عشرة من عمره أرسله أبوه إلى الأزهر. وهناك التقى بالشيخ محمد عبده وتأثر به كثيراً. وقد ضاق المنفلوطي بمنهج التعليم الأزهرية التقليدية وأساليبه البدائية، وأخذ بنصيحة أستاذه محمد عبده فانكب على مطالعة التراث العربي النثري والشعري، فمما إحساسه الأدبي وقويت ملكته الأدبية وأثرى قاموسه اللغوي. أما مؤلفاته الأدبية فهي: (١) النظرات (٢) مختارات المنفلوطي (٣) ماجدولين (٤) العبرات (٥) في سبيل التاج (٦) الشاعر (٧) الفضيلة (٨) شعر المنفلوطي. وهناك كثير من الرسائل الجامعية التي تكتب في موضوع المنفلوطي عربية كانت أو إنجليزية، ومن أحدثها باللغة العربية: البعد الاجتماعي في أدب المنفلوطي، قدمه عبد الوهاب إقبال شاة الأفغاني للحصول على درجة الدكتوراة بالجامعة الوطنية بماليزيا University Kebangsaan Malaysia (UKM)، ٢٠٠٥، وأما من أحدثها باللغة الإنجليزية فهي: Achmat Ahdiel Jappie, The Development of the Arabic Essay and Short Story with Particular Reference to the Contributions of Mustafa Lutfi al-Manfaluti, Master Thesis submitted to University of South Africa, Nov 2005
- ٥ . أحمد تمام، تلامذة الإمام محمد عبده في التجديد الفكري والثقافي، مجلة المسلم المعاصر، السنة الثلاثون، العدد: ١٢٠/١١٩، ص ٢٣٥-٢٥١. وكذلك ينظر: محمد مصطفى هدارة، بحوث في الأدب العربي الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت، ص ٤٠٤، وينظر أيضاً: شوقي ضيف، الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، ط. ٩، ١٩٨٨، ص ٢٣١.
- ٦ . أصدر الشيخ على يوسف هذه الصحيفة في الثامن شهر ربيع الأول عام ١٣٠٧هـ الموافق بالأول ديسمبر عام ١٨٨٩م. (ينظر: عبد اللطيف حمزة، أدب المقالة الصحفية، الجزء الرابع، دار الفكر العربي، ط. ٣، ١٩٦٦، ص ١٠٥). وللمنفلوطي صلة خاصة بهذا الشيخ حيث أنه يعد من الرجال الذين كونوا شخصية المنفلوطي الأدبية. (ينظر: محمد عبد المنعم خفاجي، قصة الأدب في مصر، الجزء الخامس، دار الجيل، بيروت، ط ١، ١٩٩٢م، ص ٥).
- ٧ . كاظم حطيظ، أعلام ورواد في الأدب العربي، الجزء الثاني، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط ٣، د.ت، ص ٩٥، ينظر أيضاً: محمد يوسف نجم، فن المقالة، دار الثقافة، بيروت، ط. ٤، د.ت، ص ١٠٧.
- ٨ . أحمد بدر، الحضارة العربية الإسلامية، المطبعة التعاونية، دمشق، ١٩٨١-١٩٨٢، ص ٣.
- ٩ . كوثر بنت عبد القادر، منهج الإصلاح الاجتماعي في سورة النساء: دراسة موضوعية، رسالة الماجستير بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٥، ص ١٤.

- ١٠ . مصطفى لطفى المنفلوطي، النظرات، الجزء الأول، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط١، ١٩٨٢، ص٧٦.
- ١١ . القرآن الكريم، سورة الأعراف: ٣١.
- ١٢ . القرآن الكريم، سورة البقرة: ٣.
- ١٣ . مصطفى لطفى المنفلوطي، النظرات، الجزء الثالث، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط١، ١٩٨٢، ص٢٢-٢٤.
- ١٤ . وهناك مقالة أخرى التي تحدث المنفلوطي فيها عن العدالة الاجتماعية ويمكن الرجوع إلى كتاب النظرات. وعنوانها على سبيل المثال : الرحمة (الجزء الأول، ص٩٨)، وأيها المحزون (الجزء الأول، ص٩٠)، في سبيل الإحسان (الجزء الأول، ص٢٣٦)، والبخيل (الجزء الأول، ص : ٢٦٠)، والكوخ والقصر (الجزء الثاني، ص٢١٦)، قتيلة الجوع (الجزء الثالث، ص٢٨) وما إلى ذلك.
- ١٥ . عمر الدسوق، نشأة النثر الحديث وتطوره، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، د.ت، ص١٩٦ وما بعدها.
- ١٦ . محمد أبو الأنوار، مصطفى لطفى المنفلوطي: حياته وأدبه، مكتبة الشباب، المنيرة، د.ط، ١٩٨١، ص١٣١.
- ١٧ . المرجع نفسه، ص١٧٣.
- ١٨ . مصطفى لطفى المنفلوطي، النظرات، الجزء الثالث، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط١، ١٩٨٢، ص١١٣-١١٥.
- ١٩ . المرجع نفسه، ص١١٨.
- ٢٠ . المرجع نفسه، الجزء الأول، ص٢٩١.
- ٢١ . المرجع نفسه، ص٣٤٤.
- ٢٢ . المرجع نفسه، ص١٠٤.
- ٢٣ . فطبعاً هناك مقالات أخرى التي تكلم فيها المنفلوطي عن قضايا المرأة، ولكن لا يمكن للباحث أن يعرضها جميعاً هنا، ويمكن الرجوع إليها على سبيل المثال في الجزء الأول: إلى الدير، ص٩٢، والحب والزواج، ص٢٠٧، والزوجتان، ص: ٢٢٨، الإحسان في الزواج، ص٢٥٠. وفي الجزء الثاني: غدر المرأة، ص٢٢٩، وفي الجزء الثالث: الآداب العامة، ص١٥٣.
- ٢٤ . النظرات، الجزء الأول، ص٧٠ وما بعدها.
- ٢٥ . المرجع نفسه، ص٢٠٢ وما بعدها.
- ٢٦ . المرجع نفسه، ص٢٣٦ وما بعدها.
- ٢٧ . النظرات، الجزء الثاني، ص٩٦.
- ٢٨ . المرجع نفسه، ص١٢٩ وما بعدها.
- ٢٩ . وعلى الأقل هناك ظاهرة أخرى التي تدخل في باب فساد الأخلاق وهي انتشار الزنا. فتكلم المنفلوطي عن هذه الظاهرة في المقالة تحت عنوان "المرقص". ويمكن الرجوع إليها في كتاب النظرات، الجزء الثاني، ص٢٨٣.
- ٣٠ . محمد مصطفى هدارة، المرجع السابق، ص٤٠٥.
- ٣١ . على عبد الحليم محمود، الغزو الفكري وأثره في المجتمع الإسلامي، دار المنار الحديثة، شبرا مصر، ط٤، ١٩٩١، ص١٢.

- ٣٢ . النظرات، الجزء الأول، ص ١٥٧ وما بعدها.
- ٣٣ . المرجع نفسه، ص ١٦٠.
- ٣٤ . المرجع نفسه، ص ١٦١.
- ٣٥ . النظرات، الجزء الثاني، ص ٢٦٥ وما بعدها.
- ٣٦ . النظرات، الجزء الأول، ص ٢١٢ وما بعدها.
- ٣٧ . تحدث المنفلوطي عن هذا الموضوع نفسه في المقالة الأخرى تحت عنوان "لا همجية في الإسلام". ويمكن الرجوع إلى كتاب النظرات، الجزء الأول، ص ٢٥٥ وما بعدها.

المسرحية الإسلامية والعبور الثقافي إلى الآخر من خلال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. أماني محمد عبد الفناح

قسم اللغة العربية وأدبها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
قسم الأدب والنقد، كلية الدراسات الإسلامية والعربية بالاسكندرية
جامعة الأزهر

حمد الله صالح كنالجي

قسم اللغة العربية بوحدة الدراسات العامة
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

مقدمة

يعدّ الأدب المسرحي أحد الروافد المهمة للعبور إلى الآخر ولاسيما إن كان يمتلك هوية إسلامية عربية تعبّر عن حضارة الإسلام ومجده وعادات شعوبه وتقاليدهم. وفن المسرح بشكل عام له دور مهم في تكوين ثقافة المجتمع والتعبير عنها أيضاً، وهو أحد الأسلحة المهمة الذي اعتمد عليه الغرب في غزوه الثقافي للشعوب وفرض به هيمنته وتأثيره عليها. والأدب الإسلامي حري به الاعتماد على هذا الجسر المهم ليتسنى له الوصول إلى بوابات الآخر، ليس ذلك فحسب، بل اختراقها أيضاً. مما ينتج عنه خلق بيئة التلاقح الحضاري بين الأمم والشعوب فكرياً ومعرفياً وثقافياً. والتلاقح الحضاري لا يعني المثلية والتبعية، بل يعني تجاوزها بالإفصاح عن الهوية الدينية الثقافية الحضارية في عبوره، من خلال منطلق الأخذ والعطاء، الاقتباس والإبداع، الاستيعاب والإنتاج، بحيث لا يقطع أصرة تربطه بقيمه ومبادئه، وتراثه وتقاليدته.

ومما لا شك فيه أن استخدام فن المسرحية بما فيه من تقنيات ومقومات لا تتوفر في غيره من فنون الأدب، يسهم وإلى حد بعيد في عبوره إلى الآخر في اتجاهين، أولهما: أنه يقدم نفسه للآخر من خلال هوية خاصة مميزة. مما يساعد الآخر على فهمه وفهم بيئته وحضارته فهماً صحيحاً، ويزيل ما قد ران على صورته من غبار أو أدران في عيون الآخر عنه.

وثانيهما: أن أسلوبه المشوق بما فيه من عناصر وأسس فنية تمثيلية يرفع وعي المتلقي ويزيد من قدرته على فهم اللغة وتحصيله لها، وبناء صورة صحيحة عما يستقبله، مما يساعد على تنمية البناء المعرفي للغة لديه. وهذا ما لم ينتبه له كثير من الباحثين والمثقفين، وهو ما نحاول إبرازه من خلال هذه المقالة، لنقف على أبعاد تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الفنية والمجتمعية الحضارية من خلال فن المسرحية وما يعترضه من إشكاليات التلقي في الخطاب المسرحي، وما يتبعه من وسائل ممهدة للتغلب على تلك الإشكالات والعوائق، وما يحققه الأسلوب المسرحي من مزايا تدعم العملية التعليمية للنهوض بدورها التنويري والثقافي والإسلامي.

لا ريب من أن عصرنا الحاضر هو عصر التقنيات الحديثة التي يجب مواكبتها وإلا وقف الإنسان في مكانه فمات واندثر. والمواكبة لا تعني الخروج على ازدواجية القضايا الثقافية المهمة والمؤثرة في عالمنا المعاصر، كالأصالة والمعاصرة، الشكل والمضمون، الغموض والوضوح، الأنا والآخر، استخدام أساليب التعليم والتلقين المتوارثة عن الآباء والأجداد أو الخروج عليها بما أتيح في عصرنا من تقدم لم يتح في عصر آباءنا، .. الخ.

كلها ثنائيات لا يمكن أن يلغي الواحد منها الآخر، بل سيكون من فضول القول، التذكير بأن الإندفاع غير المتعقل في اتجاه إحدى الثنائيات دونما ضوابط ولا معايير سيكون نوعا من الانتحار الثقافي لأنه سيقود إلى الجمود أو فقدان الهوية والذوبان في منظور الآخر.

ومن ثم فإننا بإزاء فرص للتوظيف في سياق حركتنا الثقافية تزيدها نموا وخصبا واكتمالا، وتقربها أكثر من لغة العصر، ومن الوصول إلى الآخر. والآخر الذي نعيه هنا هو المتعلم للغة العربية من غير أبنائها الناطقين بها، الذي تواجهه بالطبع إشكالات جمة في تعلمه للغة، ونرى كما يرى الباحثون، أن الأسلوب المسرحي أقدر على تقديم المعلومات له، وأرسخ لها في ذهنه، ومن ثم، يمكن صياغة برامج بديلة للتعليم التقليدي، عن طريق توظيف التكنولوجيا في الارتقاء بالعملية التعليمية. وهذا ما سنناقشه في بحثنا هذا من خلال تناولنا لثلاثة محاور وهي: أولا: إشكاليات التلقي التي تعترض طريق تعلمه للغة العربية. ثانيا: الوسائل الممهدة التي يمكن بها تذويب الفروق والإختلافات الثقافية حتى ننجح في عبورنا، وخلق بيئة التواصل الثقافي والحضاري بين الشعوب. ثالثا: مزايا استخدام الأسلوب المسرحي في العملية التعليمية.

المحور الأول: إشكاليات التلقي

تنتج مشكلات تلقي اللغة العربية من الناطقين بغيرها عن عدة عوامل، أهمها: اختلاف اللغة، والبيئة الثقافية والاجتماعية، وذلك لأن تعلم اللغة يحمل معه عناصر أخرى من حقائق وقيم حضارية، فالحقائق والقيم الحضارية موجودة في جميع لغات العالم في شكلها ومضمونها، وتختلف عند كل شعب باختلاف العصور التاريخية، وما تحفل به من قطاعات مختلفة سياسية واقتصادية وثقافية. وقد يجد الفرد صعوبة في استيعاب لغة من اللغات وإدراك معاني نصوصها؛ ليس بسبب اختلاف قواعدها واشتقاق كلماتها عن لغته الأم فحسب، بل لوجود عناصر محلية داخلية لا يستطيع إدراكها واستيعابها أيضا، ومن المهم تحقيق الإدراك والاستيعاب لتلك القيم الحضارية عند تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى يتكون لدى المتعلم تصور صحيح للاستخدام السليم للغة.

ومن الملاحظ "أن علاج المشكلات الناجمة عن التفاوت الثقافي أصعب بكثير من علاج المشكلات الناجمة عن الضعف اللغوي، لأن اللغة بقواعدها يمكن تعلمها من الكتب ويمكن شرحها في الفصل على السبورة، إلا أن الثقافة والحضارة يصعب فهمها وتصورها حتى بالشرح الدقيق المفصل"^١. ويرى بعض أساتذة اللغة، أن تعليم اللغة هو، تعليم فنونها اللغوية من الأصوات والنحو والصرف والبلاغة، وتعليم المهارات الأربع من الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إلا أن الشكاوى تملو من حين إلى آخر عن ضعف استيعاب الطلاب للغة بعد بذل ما عندهم من جهد و طاقة لإتقانها، فلا بد من إيجاد حل لهذه المشكلة حتى نستطيع تحقيق الأهداف من تعلم اللغة.

ولا ريب من أن فن المسرحية فيه من السمات التي تحقق تلك الأهداف التعليمية والتربوية، بما له من قدرة على خلق البيئة اللغوية والثقافية ورسم القيم الحضارية التي تأتي بشكل تلقائي من خلال تعليم اللغة، فعندما يتعلم الطالب اللغة يكتسب معها ثقافات وقيم مجتمع اللغة التي يدرسها تلقائيا من خلال نصوصها، ولذلك يجب التركيز على هذا العنصر لأنه من أسس عملية التعليم والتعلم، والاهتمام بها أو إهمالها هو الذي يحدد مدى فهم الطالب لتلك اللغة بثقافتها وحضارتها. "فاللغة العربية وسيلة اتصال وأداة للثقافة، التي تعكس وتوضح وتبرز الثقافة والحقائق والقيم والحضارة. وعند تدريس القيم الحضارية العربية لابد من أن يتضمن الدرس شخصيات إسلامية تعيش في بلد إسلامي في مواقف إسلامية، فقد اهتم كثير من التربويين الإسلاميين بالجانب الإسلامي في الحضارة الإسلامية وشخصياتها، ولكن للأسف الشديد أن هذه الشخصيات تكون دائما مفقودة وخارجة عن إطارها المحلي"^٢.

فكأننا نعيد صياغة الكلام، بأن اللغة لا تقتصر على النظم الصوتية والنحوية واللفظية، بل تشمل الثقافة والحضارة، فمفاهيم الحضارة في أية لغة هي التي تثري تدريس اللغة وتبرر دراستها. وصحيح أن طريقة التمرينات والحفظ والتعزيز والمران مهمة عند تعليم أي لغة من اللغات، ولا بد من الاهتمام بها، ولكن القواعد لا فائدة منها دون القدرة على استخدام اللغة استخداما صحيحا عند الاتصال مع مجتمع اللغة، لأن الغرض من تعلم اللغة أساسا هو الاتصال، أي إيصال الرسالة أو تفسيرها، فلن يشعر الفرد بأنه قد حصل على اللغة ولن يشعر بالمتعة عند استخدامها إلا إذا أحسن الاستخدام بطريقة سليمة.

ومن الجدير بالذكر أن الأجنبي عندما يتعلم اللغة العربية عليه أن يتعلمها على نمط عربي بتعبير عربي وفق الحقائق العربية والواقع العربي الإسلامي، وليس بنمط لغته الأصلية وترجمة الحقائق وفق البيئة التي تحيط به. فتعلم اللغة دون تعلم حضارتها هو الذي يجعل الفرد يلجأ إلى الترجمة فيدرسها كإحدى اللغات الميتة. لذلك لا بد من خلق جو عربي لتعليم الحضارة العربية، وذلك باستخدام الوسائل الفنية الخاصة التي توحى وتعبّر عن الجو والمناخ العربي الإسلامي. ولا نود أن نذكر هنا بالتفصيل عن الوسائل الفنية المستعملة في خلق الجو العربي الإسلامي، فيكفي أن نشير إلى أن التمثيليات والمسرحيات هي من أوضح الوسائل من الجانب اللغوي والنفسي والاجتماعي للغة، لأنها تحقق جميع الجوانب المهمة لتعلم اللغة، من اللغة نفسها، وعناصرها، وثقافتها، وحضارتها.

ومن الطبيعي أن يشعر الطالب في بداية تعلمه اللغة الأجنبية بالاندفاع والحماس لتعلم تلك اللغة الجديدة، إلا أن هذه المشاعر تتحول بعد عدة أسابيع، إلى الإحباط، عند محاولته فهم الحقائق والحضارة الأجنبية التي لم تسبق مصادفته إياها من قبل، لعدم وجودها في بيئته. ولا تستطيع كل الوسائل التعليمية والفنية أن تعبر عن المفاهيم والحضارة مثل ما تقدر عليه المسرحية، فالصورة تقرب مفهوم الحضارة المعني، كما تكون واضحة بالتمثيل على خشبة المسرح، وقد تساعد الأصوات والحركات على توضيح الصورة. فالمسرحية تستطيع أن تخلص خيال المتلقين وتوسع مداركهم وتصوراتهم حول البيئة العربية وحضارتها الإسلامية، حيث أن الأشياء التي لا تجد مكانها في بيئة الدارس تجد مكانها على المسرح، فتكوّن للمتعلم بيئة لغوية مصطنعة تساعده على تعلم اللغة بطريقة أكثر فعالية، وتجعله يعيش الحياة العربية والبيئة العربية الأصلية، حتى وإن كانت لدقائق وساعات معدودة. ولقد أثبتت الدراسات والتجارب أن ظاهرة التهرب أو وجود الفرد في بيئة غير بيئته تجعل من استكشافه لحقائق هذا البلد حافزا ودافعا للتعمق في تلك اللغة وتكوّن في

ذاته حب اللغة والرغبة في إتقانها وممارستها.

ومن الطبيعي أن يتعلم الطالب استعمالات ونظم لغوية جديدة من خلال المسرحية، ويكتسب الخبرات والتجارب التي تكوّن له شخصية لغوية واثقة عند التعبير والاتصال. واكتساب هذه الخبرات والتجارب ستكون للفرد فهما مختلفا للصورة ولمحتوى الرسالة بصورة لاشعورية، فيستطيع حينئذ فهم النصوص العربية فهما صحيحا، ويستطيع التعبير بأساليب عربية ويتصور عربي صحيح. لذلك لابد من مراعاة المستوى اللغوي عند اختيار المسرحية، سواء كانت للمشاهدة أو التمثيل، من اختيار اللغة الفصحى بمستوياتها لكي تتناسب مع المتلقي الناطق بغير العربية، واختيار الأساليب الصحيحة المستخدمة لكي تحقق غرض الاتصال، واختيار الكلمات ذات المعاني المفهومة حتى تصل الفكرة للجمهور. فالتماهي في استخدام اللغة بصورة مجردة دون الاهتمام بوضوح المعنى، يصيب اللغة بالخواء، فلا تصبح وسيلة اتصال بعد، لأنها لا تحمل شيئا توصله، فهي مجرد عرض فني ذا قدرة عالية على التعبير الجسدي والصوتي، لا أكثر، فمثل هذه المسرحيات لا تفيد التعليم والتربية ولا تفيد جمهور المتلقين الناطقين بغير العربية.³

والطالب عند تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية ليس كالمطالب الذي يتعلم اللغة نفسها بوصفها لغته الأولى، فهي تختلف تماما من حيث مدى خبرته في حياته اليومية وممارسته لها. وكلنا يعرف أن تعلم الأدب يمثل صدمة بالنسبة للطالب، وخاصة إذا كان من غير الناطقين بلغته، ولا نقصد بالصدمة هنا بالصدمة الحسية النفسية أو العصبية، وإنما نقصد بها أن الأدب يظهر عند الطالب شيئا يختلف عما تعود عليه من ناحية الأسلوب اللغوي، فهو أسلوب جديد يصعب عليه استيعابه وإدراكه على صورته الحقيقية. ومن ثم فإن تعليم الأدب يحتاج تعليما خاصا وبأسلوب وتركيز خاص، فلا يعلم الأدب من تلقاء نفسه بل يحتاج إلى الاهتمام بمعرفة صيغه وأعرافه الخاصة، مع الاحتكاك والاستخدام والاتصال به في الحياة اليومية. وقد أجمع علماء التربية على أن الاحتكاك والممارسة اللغوية هي التي تقوي اللغة وتنمي الأدب معه، وذلك لا يتحقق من فوره لعدم وجود البيئة اللغوية التي تحقق تلك الأعراف والقيم في بيئة الطالب الأجنبي، فلا بد إذا من إيجاد تلك البيئة، ولا بد أن تكون بيئة لغوية سليمة مع وجود حضارة مجتمع اللغة الأصيلة فيها وإن كانت مصطنعة. فالمسرحية هي إحدى المحاولات نحو إيجاد هذا النوع من البيئة على المسرح، حتى يتعرف المتلقي على حضارة الشعوب الأخرى ولغتهم، بصورة صادقة حقيقية معبرة. ولعل كل من مارس تعليم اللغة للطلاب الناطقين بلغة أخرى وقام بتصحيح تعبيراتهم،

يؤيدنا في أن القلة النادرة من الطلاب هي التي تبلغ درجة التعبير الحر الطليق السلس، والتي تبلغ في النهاية درجة الذوق الأدبي الصادق عند التعبير باللغة وعند ممارستهم إياها. فيلجأ كثير من الطلاب إلى ترجمة العادات والتقاليد المحلية إلى اللغة الهدف، أو ترديد العبارات وحفظها عن ظهر قلب كالترديد البيغائي دون فهم وتذوق المعنى. لذلك فاللغة عندهم غامضة وميتة، والأدب في نظرهم كائن غريب لا يعيش في دنياهم، فلا يشعرون بالمتعة عند ممارسة اللغة، ولا يتذوقون طعم أدبها، ولا يعيشون حضارتها. ويصبح الإحجام وعدم التمتع بالأدب هو ظاهرة ناتجة عن عدم فهم الحضارة العربية فهما حقيقيا، مما يجعل الطالب يشعر بالغرابة عند استخدامه تلك اللغة.

المحور الثاني: الوسائل الممهدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق الأسلوب المسرحي

١. مراعاة الفروق الفردية في القدرات العقلية والنفسية والتربوية والاجتماعية، تعد من أهم الوسائل التي يجب أن تراعى في العملية التعليمية وإلا فقدت فاعليتها وتأثيرها وحيويتها، وتحولت إلى عملية روتينية مملة تلقى بظلام السأم والجمود وعدم الوصول إلى المتلقي. ونود الإشارة هنا إلى أن أساليب التأدب بين اللغات تختلف عن بعضها البعض، وهذه القضية ترجع إلى اختلاف الحياة والقيم الاجتماعية التي تنتمي إليها تلك الشعوب، فالعرب يميلون إلى المدح والذم والوصف والفخر والمبالغة في التعبير، أما الغرب فيميلون إلى البساطة والاختصار، والملاويون يميلون إلى الاحترام والتواضع والكناية وتطويل العبارات. ومن الجدير بالذكر أن هذه الآداب تختلف باختلاف العصور التاريخية، واختلافات القيم والعادات والتقاليد بين الطبقات الاجتماعية، وفق انعكاس الماضي والحاضر. فلغة التأدب عند عامة الناس تختلف عن لغة الخاصة ولغة القصور، واللغة المستخدمة في العصر الجاهلي تختلف أساليبها عن لغة أهل العصر الحديث.

٢. حسن اختيار العمل الملائم في بيئة المتعلم دون عشوائية، فلكل شعب ثقافته وحضارته التي تميزه عن غيره، إلا أننا لا نغفل وجود القيم والثقافات والحضارة المشتركة بين اللغات، وهذا الاشتراك الحضاري يسهل عملية تعليم وتعلم اللغة للناطقين بلغة أخرى. إلا أننا نود أن نشير هنا إلى ضرورة التركيز على العناصر اللغوية الأساسية وتكوين القدرة اللغوية الجيدة لتحقيق غرض الاتصال، وإلى ضرورة تأجيل تعليم المواد المتقدمة كالآداب مثلاً حتى تتكون لدى الطالب الكفاية والقدرة اللغوية التي تمكنه من الاستكشاف والتذوق والتمييز

بين اللغة الأدبية واللغة العادية. فاللغة نفسها سواء كانت عادية أم أدبية لها أساليبها وأنماطها الخاصة التي يختلف بعضها عن البعض الآخر، فاللغة التي تستخدم في المأساة لا تناسب الملهاة، والكلمة التي تستخدم في الكلام العام لا يصح أن ترد في الأبيات الشعرية. وهذا التعارض بين اللغة العامة والأدبية يمثل نوعا من الفاصل الذي يعزل كل فئة عن الأخرى ويسبب تعثر الطالب الأجنبي عند تعلم اللغة والتمييز بين الفئتين. فهو لا يعرف كيف يفرق بين الكلمات المستخدمة عند الاتصال بعامة الناس، والكلمات الأدبية والمجازية التي تحمل معها عواطف وانفعالات. وكل لغة لها حضارتها الخاصة التي تجعل الطالب يتعثر عند ترتيب العبارات واختيار الأساليب المناسبة للاستخدام، فكثير من الأساليب العربية ليس لها وجود في اللغة الصينية أو الغربية أو الملايوية، والعكس صحيح، فقد يخطئ الطالب عند استخدام الكلمات والعبارات مما يجعله يشعر بالإحباط والخجل، ويجعله يتردد عند استخدام اللغة والتعبير بها في المرة القادمة والأيام المقبلة.

٣. ربط العمل المقدم بالجانب الإسلامي، وهنا تظهر قيمة الأدب الإسلامي وأهميته ودوره الحضاري في التقريب بين الشعوب والثقافات. وتناول الجانب الإسلامي أو التعبير عنه من خلال المسرحية لا يعني تناول الموضوعات العقدية والفقهية فحسب، بل يعني شمولية التصور. ولقد اهتم كثير من علماء اللغة والتربية والتاريخ بالجانب الإسلامي عند الحديث عن العرب ولغتهم العربية، فيرون أن اللغة العربية ذات صلة وثيقة بالحقائق الإسلامية العربية، ولا يمكن تعلم اللغة العربية دون ربطها بالجانب الإسلامي من حيث المصطلحات والأسلوب والثقافة والحضارة. فصورة الإنسان العربي دائما ترتبط بالثوب العربي الإسلامي، فالثوب ليس مجرد رداء يرتديه العرب وإنما هو أسلوب حياة وعنصر حضاري يكون عنوانا وهوية للإنسان العربي. لذلك جَلَّ اهتمام العلماء بالجانب الإسلامي عند تعليم اللغة العربية حتى يكون التحصيل عند المرء المقصود. "فإبراز أثر الثقافة العربية الإسلامية في الأدب مهم سواء من حيث المفهوم أو من حيث القضايا والاهتمامات، وكذلك إبراز دور العلماء المفكرين الذين لهم الفضل في تكوين الحضارة العربية والعالمية سواء كانوا عربا أم غير عرب".^٥ ولا بد أن يكون الأدب لبناء العقيدة الإسلامية لدى المتعلم على أساس من الدراسة والفهم والإقناع حتى يفهم الإسلام فهما صحيحا متكاملًا. مما ينمي عنده الولاء والاعتزاز بالإسلام والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه. وبذلك يتحقق التوازن السليم والنمو الشامل للفرد خلقيا وعقليا واجتماعيا. وربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق والاهتمام بهما، فقد حضَّ الإسلام على طلب العلم وجعله فريضة. ولا بد من اتخاذ الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة لأداء الأعمال وتوجيه السلوك

والعلاقات، والتحرر من عبودية الأهواء والشهوات والخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.^٦

٤. احترام الآخر، فمن الجدير بالذكر أن المسرحية وإن كانت لإبراز لغة ما أو ثقافة ما، لابد فيها من احترام الثقافات الأخرى، أي لابد من تجنب إصدار أحكام سلبية على الثقافات الأخرى، لأن هذا الأسلوب قد يرفع من شأن ثقافة ما ولكنه في الوقت نفسه يجرح الثقافات الأخرى، مما ينمي سلوكاً مضاداً خارجاً عن الأهداف المقصودة. إذا صادفنا أمراً يتطلب إصدار أحكام حول بعض أنماط السلوك في ثقافة معينة، فعلينا تطبيق معايير تلك الثقافات بصدق صورتها، وعلينا أن نحذر من جرح ثقافة ذلك المجتمع حتى لا ننمي الكره والحساسية بين الشعوب، لأن لكل مجتمع مبرراته ودوافعه.

٥. مراعاة استخدام النمط والنص الأصلي للغة وتصويره بصورة صحيحة في النص المسرحي عند تقديمه للمتعلم دون ترجمة النص الأصلي كاستخدام أبناء لغتها الأصليين، بلغتها وأسلوبها وثقافتها وحضارتها، لأن استخدام الترجمة من اللغة الأم يجعل الأسلوب ركيكاً، وأحياناً يتسبب في عدم وضوح الفكرة. فتعلم اللغة لا يعني وضع أسماء جديدة على مسميات معروفة وإنما يعني التعود على أن نحل بصورة أخرى موضوع (الاتصالات اللغوية). مثال: إذا طلب والد في حوار ما من ابنه أن يذهب إلى البقال ليشتري زجاجة عائلية من عصير البرتقال، فإن الابن العربي سيقوم بما طلب منه ويجد أنه شيء طبيعي. أما الابن الإنجليزي مثلاً فإنه يفعل لهذا الطلب ويتساءل عن المناسبة التي يريد الوالد أن يحتفل بها في البيت. لذلك فلا يكفي فقط أن يفهم الدارس الإنجليزي ويستعمل في الحوار عبارة (أذهب إلى البقال، واشتري زجاجة برتقال عائلية)، بل ينبغي أن يفهم هذه العبارة ويستعملها بنفس اللامبالاة التي تصاحب قيام الابن العربي لهذا العمل.^٧

المحور الثالث: مزايا استخدام الأسلوب المسرحي في العملية التعليمية

وهي كثيرة نجل أهمها في الأمر التالية :

١. أن الفن المسرحي أحد دعائم التربية والتعليم الذي يهتم بالدراسات الاجتماعية، والقدرات العقلية والنفسية والتربوية واللغوية عند المتلقين. كما يشجع الطلاب على القراءة والإلقاء والتعبير عن أنفسهم. فالمسرحية تنمي القدرات اللغوية وتزود المتلقين بثروة عظيمة من المفردات والمهارات والخبرات وتلامس ميولهم ورغباتهم ومواهبهم. وبما أن المسرحية تعرض آداب المجتمع وثقافته وحضارته في جو جذاب ومشوق، فهي تزيد تفاعل المتلقين

وتثيرهم وتؤثر في قلوبهم وعقولهم. فالمسرحية إذا أسلوب تعليمي وتربوي يزيد من الحصيلة اللغوية لدى المتلقي ويزوده بثروة هائلة وذخيرة طيبة من المفردات والتراكيب واكتساب اللغة وممارستها بأنماطها اللغوية الشتى، بجانب اكتساب مفرداتها وكلماتها وجملها وأساليبها. وتعد المسرحية أحد روافد الوسائل التعليمية لأنها تساعد متعلمي اللغة على إجادة النطق في وضوح ودقة، وتعودهم على نطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً، كما أنها تعودهم على طريقة الكلام والإلقاء والتحكم في النبرات الصوتية والتنغيم، وتعرفهم بتعبيرات الوجه وكيفية استخدامها، وتعلمهم أساليب الجلوس وحركات اليدين، كما تستخدم أيضاً في معالجة بعض عيوب النطق والكلام. فهي عبارة عن لعب لغوي يمزج بين التعليم والتسلية، فيكسب الطالب ثروة غزيرة من المفردات والأساليب اللغوية، ويمرنه على تلوين الأصوات بأنواع الانفعالات، ويعوده على الأنماط اللغوية المختلفة لمواقف الحياة المختلفة. فهذا اللعب اللغوي ينمي مهارات الطالب في جو طبيعي من خلال المهارات الأربعة؛ الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة^٨. فترسخ فيهم ملكة لغوية وترقى أسلوبهم الخطابي والكتابي وتزداد تجاربهم من حيث لا يشعرون، وبذلك تتكامل شخصياتهم وثقتهم وقدرتهم اللغوية.

٢. يساعد على اكتساب معارف ثقافية وحضارية بطريق غير مباشر من خلال تعلمه لمفردات اللغة. فإكتساب تلك المهارات والحضارات يكون تلقائياً دون أن يشعر المتعلم بأنه يتعلم، وقد يكون مقصوداً لتعلم اللغة أو لمعرفة العادات والتقاليد لدى الشعوب الأخرى. وبعدها يجد الفرد نفسه قد استطاع تركيب بعض العبارات الجديدة التي سبق له أن سمعها أثناء عرض المسرحية، فيستخدمها حسب المواقف المناسبة لها، وهو يجيد نطقها وفهماها، فهذه المهارات والحضارات تتكون في ذات الفرد شيئاً فشيئاً حتى تصبح ملكة لغوية بالنسبة له، وتتصف بالديمومة والثبات في سلوكه اللغوي والشخصي. فالمسرحية مرآة المجتمع، وهي مرآة تنعكس عليها الحضارات والثقافات المختلفة التي توصل إليها مجتمع ما في عصر من العصور. ونلمح من خلال الأداء المسرحي أسلوب تفكير ذلك المجتمع، ونظراته نحو الحياة، وتصوره الأدبي. لذلك نقول أنها مرآة الحياة لما تعكسه وتصوره لنا، فهي ترسم لنا الشخصية الحقيقية والصورة الصادقة لأدب المجتمعات وحضارتها. وكأننا نتفق على القول بأن الطالب عندما يتعلم لغة ما، فسوف يكتسب معها ثقافة وحضارة جديدة. فللغة جانبان، لغوي واجتماعي حضاري^٩. فالجانب اللغوي يمكن تعلمه وإتقانه بالدراسة والتحصيل لأنه علمي، أما الحضاري الإبداعي فهو جزء مكتسب من الأمة لا يخضع لعملية التعلم والتعليم بل يكتسب بانتماء الفرد إلى هذه الحضارة ومدى تأثره بها، حتى يستطيع أن يعبر عن ثقافة

الأمة وتراثها وخوارج النفس المنتمية لتلك الحضارة. والدراسات تؤكد؛ بما لا يترك مجالاً للشك، أن الروابط وثيقة بين اللغة والحضارة، فاللغة العربية مهارة وفن وشعور وتعبير، وهي خلاصة التجارب البشرية لتتقيف العقول والأرواح، ولترقية المشاعر والعقول، ولتذوق جمال الحياة والتراث، والانتماء إلى الأمة العربية. "والمسرحية تعالج ضرورة تعريف الطلاب غير العرب بالحضارة العربية، من عادات وتقاليد عبر العصور التاريخية. فاللغة العربية هي الحضارة العربية، وتعلم حضارة البلد الذي ندرس لغته ضروري ما دامت المادة تتعلق بأدبه"^{١٠}. هذا من جانب الألفاظ المادية، أما بالنسبة بالألفاظ المعنوية وكيفية استخدامها فهي طريقة تساعد على تحليل صورة الحضارة فيها وذلك بالتعامل مع تلك الألفاظ في تعبيرات مختلفة مع مفردات أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية حتى يتضح المعنى، لأن اللغة يختلف معناها حسب السياق، وكل منهما يوضح الآخر. فنقول مثلاً استخدام كلمة (الحديث)، حيث يختلف معناها وواقعها وصورتها وأثرها في النفوس باختلاف العبارات والسياق، فيختلف معنى الكلمة في عبارة (راوي الحديث) أو (الحديث الإذاعي) أو (حديث صحفي) أو (حديث جاد). ولمواجهة مثل هذه المواقف وتعليمها للناطقين بغير العربية لابد أولاً أن تصبح الكلمات معروفة لدى الدارسين، وتكون الحقائق العربية مألوفة لديهم، وبعد ذلك، وبينما يتسع عالمه من هذه الحقائق من خلال الاستماع والقراءة سيثري عالمه اللغوي والثقافي بالتدرج شيئاً فشيئاً حتى تصبح العبارات واضحة ويصبح الاستخدام سهلاً بالنسبة له^{١١}.

٣. يسهم في تنمية روح النقد والتمييز بين الجيد والرديء، أو الصالح والطالح، فتعودهم على الاتصال ومواجهة مواقف الحياة، وتمرنهم على التعبير الصادق الحي عن أنفسهم. فالمسرحية تحقق عملية الاتصال اللغوي، حيث أن تمثيلها يكون في جو يقترب من مواقف الحياة العادية التي يعيشها ويمارس فيها اللغة، وتستخدم فيها عبارات خطابية وتعبيرية يستخدمها مجتمع اللغة عند التواصل مع مجتمعهم. فالمسرحية تؤدي وظائفها في الفهم والإفهام من خلال أدائها التمثيلي، وتهبئ الفرد على قدرة الممارسة اللغوية في المواقف الطبيعية داخل المجتمع اللغوي الحقيقي، فتزداد الثروة اللغوية عند الطالب في شكل كلمات ومعان جديدة تكتسب بجانب المعاني التي سبق للفرد أن عرفها، وتساعد على تكوين البيئة اللغوية السليمة في مجتمع متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية^{١٢}.

٤. يعالج كثير من المشكلات الاجتماعية التي تواجه المتعلم. حيث تتناول المسرحية القضايا الاجتماعية والسياسية والدينية خلال تمثيلها، التي تشكل تفكير جمهورها وتكون ضميرهم. ونجد أن ما في المسرحية من حكايات البطولة تمتزج فيها الحقيقة بالخيال، وتنتهي

بانتصار البطل، وتتصف بمشاهد الشجاعة في الحق، وتأكيد القيم الدينية والانتماء الوطني، والتعاون بين أفراد المجتمع. كما أن للمسرحية أثر كبير على المجتمع، فهي تنمي الشخصية والاتجاهات لدى الأفراد، وفيها تتبلور الشخصية وتكتسب خصائصها الحياتية المقبلة، وتنقل بتفكيرهم إلى البحث والمناقشة للوصول إلى الحقائق بقناعة. فالمسرحية وسيلة للتعليم والتربية ولعلاج الانحرافات الاجتماعية، فهي تعدّ جمهورها للحياة العلمية والعملية، والدخول في معترك الحياة العامة، وترسم لهم طريق المستقبل الهادف، وتفتح آفاقاً جديدة ومجالاً واسعاً للتفكير، وتجعلهم يفرقون بين الحق والباطل في حياتهم. كما أن المسرحية يمكن أن تكون علاجاً للاضطرابات النفسية لدى المتعلمين مثل الخجل والانطواء والميل إلى العزلة، فلقد عظم اهتمام التربويين بالأسلوب المسرحي ونشاطاته نتيجة قناعتهم التامة بتأثيرها وجاذبيتها بالنسبة للمتلقين فهي تقوي شخصيتهم، وتخلصهم من الخجل والانطواء. فمن الظاهر أن انعزال الطلاب عن المشاركة لمجتمعهم يكون نتيجة الخجل وعدم الثقة بالنفس، لذلك نجد أن هؤلاء الطلاب يرتكبون الأخطاء ويخافون عند الوقوف أمام الناس، ولا يتواصلون مع مجتمعهم لخشيتهم من ارتكاب الأخطاء. ومع ذلك وبعد التدريب والمران ومشاركتهم في النشاط المسرحي، نرى أن الطالب الخجول المنطوي المنعزل يستطيع أن يقف أمام الجمهور، ويواجهه متكامل الشخصية ومتمالكاً أعصابه بكل ثقة وجرأة. فالمسرحية قد كسرت حاجز الخجل والانطواء، واستطاعت تقوية شخصيته، والرفع من معنوياته. فالمسرحية توثق العلاقة بين المتلقي والبيئة والمجتمع المحيط وتوجد فرص التكامل والتعاون المشترك بين المرسل والمرسل إليه في العملية التعليمية مما يساعد على دعم المتلقي دعماً معنوياً يخرج خارج دائرة الإحباط والتردد والفشل، مما يساهم في تحمل المتلقي للمسؤولية، وترسيخ السلوك الإنساني القويم لديه.

٥. تحقق المسرحية وإلى حد بعيد المساهمة في استيعاب المواد التعليمية الصعبة، كمواد الأدب العربي على سبيل المثال، حيث أن طريقة تعليمها التقليدية تحول دون الإلمام بالموضوع إماماً تاماً مما يشعر المتلقي بالملل والتعقيد المرتبط بدراسة مواد الأدب، وبذلك فإن التمثيل المسرحي يساهم في جذب انتباه المتلقين مما يساعد على فهمهم بأغراضها ومواقفها. لذلك يعد بعض علماء التربية أن المسرحية هي إحدى الطرق والأساليب التي تقدم الدروس والأفكار والخبرات والتجارب في شكل جذاب ومؤثر ومعبر ومشوق، فهي تحقق الإمتاع والتسلية وتكون الشخصية وتنمي الخيال لدى الطلاب. وهي تعد من أنسب الوسائل للتدريس للوصول إلى الطلاب وإثارة اهتمامهم.

فالأسلوب المسرحي يهيئ للمتلقى من الناظرين غيرها الفرص المناسبة لممارسة اللغة ممارسة واقعية، وتعلم آدابها بصورها الحقيقية، واكتساب مهاراتها بأسلوب مؤثر، واستخدامها في الحياة بشكل طبيعي صحيح. فالمسرحية في الحقيقة ليست ضرباً من ضروب الترف أو نوعاً من أنواع التسلية التي يمكن الاستغناء عنها، وليست بفن عشوائي لا فائدة منه، بل هي فن له أغراضه الخاصة الهادفة إلى تحسين اللغة وتنمية حضارة المجتمع. فاللغة لا تتعلم بالقواعد بقدر ما تتعلم بالتقليد والمحاكاة، ولقد أشار علم النفس إلى أن الإنسان يكتسب اللغة فطرياً عن طريق الاستماع فالحديث فالقراءة فالكتابة في جو طبيعي غير متكلف، وأن الاكتساب الطبيعي يرسخ في ذات الفرد ويتسم بالديمومة والثبات. فالطالب يكتسب المعرفة والخبرات في حياته اليومية، التي تحمل أيضاً معاول الهدم نتيجة الهموم والمشكلات الاجتماعية والثقافية والتربوية التي يواجهها في حياته، فلا بد إذن من مواجهة هذا الخطر، والانتفاع بالنشاطات العلمية والتربوية لنقرب الطلاب إلى الحياة العملية الصحيحة. فالنشاط المسرحي يستطيع أن يخفف من حدة التباعد بين المدرسة والحياة.

خاتمة

المسرحية ولاسيما الإسلامية منها ضرب من الفنون المهمة التي تحقق تكامل الأهداف التعليمية والتنويرية والثقافية والإسلامية. وذلك نظراً لمطابقتها لفطرة الإنسان التي فطره الله عليها.

كما يجدر أن تقدم للمتلقى بصورة صحيحة ملتزمة لا تخرج عن عرض القضايا البشرية تاريخياً وواقعياً من مأساة وملهاة، والالتزام لا يعني التقيد بالنصائح الأخلاقية أو الإرشادات الدينية أو البطولات التاريخية فحسب. فعلى الأديب المسرحي المسلم أن يعرض القضايا ويشرحها بتجسيد الفضائل والقدرات الصالحة فيها بحس إسلامي سليم وأسلوب يكون بعيداً عن النصيح والإرشاد المباشر حتى لا تفقد المسرحية الإسلامية قدرتها على الوصول إلى الآخر. فالإسلام يمنح الأديب الحرية في التعبير ولكنه في الوقت ذاته يرسم حدوداً يجب الوقوف عندها، ولا بد كذلك من وجود عنصرين أساسيين في الأدب الإسلامي، وهما التعبير الجمالي المؤثر من الشكل والمضمون، والتصور الإسلامي للوجود من الفلسفة والمواقف.

فالمسرحية أحد روافد الوسائل التعليمية المشوقة التي تسهم في خلق بيئة التواصل

الثقافي والتكامل المعرفي بين الشعوب، بما تحمله من معاشة وتذوق، وبما تحمله من قيم اجتماعية ونفسية تسهم في العملية التعليمية والتربوية، وبما تحققه من دور ريادي اسلامي تنويري ثقافي حضاري .

الهوامش

- ¹ طعيمة، د. رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو - الرباط، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م، ص ٢١٦، بتصرف.
- ² إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ٣١٨، بتصرف.
- ³ إبراهيم، حمادة، ص ٣٤٤، بتصرف.
- ⁴ شحاته، د. حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م، ص ٣٩، بتصرف.
- ⁵ إبراهيم، حمادة، ص ٣١٧-٣٢٢، بتصرف.
- ⁶ طعيمة، د. رشدي أحمد، ص ٢١٧-٢١٨، بتصرف.
- ⁷ طعيمة، د. رشدي أحمد، ص ٢١٦.
- ⁸ شحاته، د. حسن، ص ٣٧.
- ⁹ الملا، محمد علي، البعد الاجتماعي - الحضاري للغة - طبيعته وأثره في الإلتصال اللغوي الدولي، مجلة كلية الآداب (الإنسانية والعلوم الاجتماعية)، مجلد ٥٥، عدد ٢، القاهرة، وحدة النشر العلمي، ١٩٩٥م، ص ١٥٧-١٧٧.
- ¹⁰ عطا، إبراهيم محمد، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ج ١، ط ٣، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م، ص ٤١-٥٥.
- ¹¹ طعيمة، د. رشدي أحمد، ص ٢١٦.
- ¹² شحاته، د. حسن، ص ٣٧-٣٩، بتصرف.

نظرة عامة لتأثير اللغة العربية في اللغة الملايوية

د. أكمل خزيري

قسم اللغة العربية وأدبها

كلية معارف الوجدى والعلاج الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تمهيد

دخول سكان أرخبيل ملايو في الإسلام موضوع من الموضوعات التاريخية التي ظل يبهر عقول الدارسين والباحثين نظرا لسرعة انتشاره إلى أرجاء المنطقة وسيطرته على جوانب حياة سكان المنطقة مما أدى إلى التراجع التام للنفوذ البوذية، والهندوسية التي كانت سائدة قبل ذلك. وتفيد دراسة تأثير اللغة العربية في اللغة الملايوية في معرفة مدى هذا التأثير وعمقه، ومعرفة تطوره وتحدياته في ضوء سياسات الاستعمار في الفترة ما قبل استقلال ماليزيا، وزحف تأثير العولمة بعد الاستقلال.

١. اللغة الملايوية

تنتمي اللغة الملايوية إلى العائلة اللغوية المعروفة باللغات الملايوية البولينية والتي تغطي مساحتها الجزر البولينية مثل هاواي وفيجي وماوري في المحيط الهادي.^١ وتنقسم هذه العائلة اللغوية إلى أربع عائلات لغوية فرعية هي العائلة الإندونيسية والمالاناسية والميكرونيسية والبولينية. وتعد العائلة الإندونيسية كبراها نظرا لحجم المساحة التي تغطيها امتدادا من شمال الفيليبين إلى الشرق في جزيرة مالوكو وإلى الجنوب في جزيرة تيموير وفي الغرب حتى جزيرة ماداجاسكر. وقد اعتمد الباحثون على الخصائص المشتركة بين اللغات الموجودة في هذه المناطق ليصلوا إلى هذه الأقسام علاوة على الفروق التي تساهم في تقسيم تلك اللغات إلى عائلاتها الثانوية.^٢

ويمكن تعريف الملايوية تعريفا موسعا وضيقا حيث ترجع الكلمة بمعناها الموسع إلى "الشعوب الذين يقطنون شبه جزيرة ملايو، والجزر التي تعرف بالجزر الملايوية وهي

إندونيسيا الآن". وانطلاقاً من هذا التعريف، بذل الوطنيون في ماليزيا وإندونيسيا بعد الحرب العالمية الثانية جهودهم لتوحيد سكان هذه المنطقة في دولة واحدة رغم أن الفكرة باءت في النهاية بالفشل. وفي مشروع دراسة الثقافة الملايوية الذي نفذته إحدى الهيئات للأمم المتحدة سنة ١٩٧٢م، تعني كلمة ملايو "ذلك الشعب الملايوي الذي يقطن ماليزيا وجنوب تايلاند والفلبين والماذاجاسكر، وتعرف لغتهم بالملايوية وتستخدم لغة رسمية تعرف بالملايوية في ماليزيا، والإندونيسية في إندونيسيا، والملايوية نفسها في بروناي دار السلام حالياً".^٣ ولكن هذا التعريف الموسع لتعريف الملايوي حسب اللغة التي يتكلمها قد ضيقه الدستور الماليزي حين يحدد تعريف ملايوي بوجوده أن يكون مسلماً.

وعلى الرغم من أن الإندونيسية والملايوية تبدوان للوهلة الأولى وكأنهما لغتان مختلفتان فإن الفروق بينهما لا تتعدى كونها من الفروق اللهجية. وإن كان الشعب الملايوي يعد من الأقليات في إندونيسيا فقد جعلت اللغة الملايوية لغة رسمية لتلك الدولة، نظراً لشيوعها بين الشعوب في المنطقة لكونها مستخدمة في معاملاتهم التجارية بينهم منذ زمن قديم.^٤ ويبلغ عدد المتكلمين بهذه اللغة بوصفها لغتهم الأولى أكثر من ٣٠ مليون نسمة وأكثر من ٢٠٠ مليون نسمة أخرى يجعلونها لغتهم الثانية.

واتفق اللغويون على أن الملايوية قد مرت بثلاث مراحل أساسية؛ نشأتها الأولى تقال بمرحلة الملايوية القديمة، وتلتها مرحلة الملايوية التراثية، والأخيرة هي مرحلة الملايوية المعاصرة. والملايوية القديمة هي اللغة المستخدمة في الممالك البوذية والهندوسية في جزيرة جاوا قبل مجيء الإسلام، كما هي اللغة المكتوبة في أقدم النقوش الحجرية المكتشفة في جزيرة سومطرة الجنوبية وجزيرة بانجا التي يرجع تاريخها إلى السنوات ٦٨٣ م و ٦٨٤ م والأخيرة سنة ٦٨٦ م.^٥ وأشارت بعض المصادر التاريخية الصينية إلى أن الملايوية القديمة قد أصبحت اللغة المتداولة بين تجار المنطقة منذ القرن الأول بعد الميلاد وبلغت أوج عظمتها أثناء الحكومة الهندوسية سريويجايا (Srivijaya) في القرن السابع الهجري حيث كانت تستخدم كلغة الأدب والإدارة والدين والقضاء.^٦

وتعرف بالملايوية التراثية تلك الملايوية التي تطورت من الملايوية القديمة بعد مجيء الإسلام؛ إنها مكتوبة بالحروف العربية المعدلة التي تعرف بالحروف الجاوية كما وجدت في الحجر المنقوش المؤرخ ١٣٠٣ م في كوالا ترنجانو والمؤلفات الإسلامية المكتوبة منذ القرن السادس عشر الميلادي، وإنها أصبحت تتأثر بنفوذ اللغة العربية ومعارفها وآدابها. وتعد هذه الملايوية أساساً للملايوية الحديثة؛ إذ لم يجد الملايويون من تراثهم إلا الأعمال

المكتوبة بهذه اللغة. ويقصد بالملايوية الحديثة اللغة الملايوية التي أصبحت لغة رسمية لكل من ماليزيا وإندونيسيا وبروناي دار السلام وإحدى اللغات الرسمية في سنغافورة والتي قد تطورت بالحروف اللاتينية وتأثرت باللغة الإنجليزية والهولندية.

٢. احتكاك اللغة الملايوية باللغة العربية

قد بدأت حركة التجارة بين العرب وسكان المنطقة في فترة مبكرة تسبق تلك الفترة التي عرفت بفترة أسلمة المنطقة - القرن الخامس أو الرابع عشر الميلادي- وترجع إلى فترة ما قبل ظهور الإسلام في الجزيرة العربية. وقد شهد التاريخ على هذا، فقد وجدت البضائع والسلع من أرخبيل الملايو في بلاد الشام ومصر حيث تم نقلها عن طريق التبادل التجاري القائم على السفر والترحال.^٧ ومن بين الدلائل التي ساند إليه رأي بعضهم في قدم العلاقة التجارية بين سكان هذه المنطقة والعرب، ورود لفظ "كافور" لفظا عربيا حيث زعموا أنه من أصل ملايوي.^٨ وأضاف حمكا (Hamka) معززا هذا الرأي أن شجرة الكافور لا توجد في مناطق أخرى وإنما ينحصر وجودها في جزيرة سومطرة فقط.^٩ ويمكن التأكد من هذا الرأي من الكتاب الذي ألفه دونكين (Donkin) عن تاريخ الكافور حين استخلص من عدد مصادر تاريخية عن حركة تجارة الكافور في العالم القديم أن الأصل لشجرة الكافور وما ينحدر منها من أنواعها الكثيرة كان من جزيرة بورنيو. كما ذكر في الكتاب أيضا أن العرب في إحدى خرائطهم أشاروا إلى إحدى الجبال في "الزبج" وهو مصطلح قديم أطلقه العرب على منطقة جنوب شرق آسيا، بجبل الكافور. وقد ذكر الكتاب أيضا أن في الفترة ما قبل ١٣٥٠م وقبل انتشار مراكز إنتاجه إلى بلدان أخرى، كان استيراد العرب والغرب للكافور يأتي معظمها من جزيرة سومطرة وشبه جزيرة الملايو (ماليزيا الغربية حاليا).^{١٠}

إلا أن الملايوية ظلت تأخذ الكثير من العربية وتتأثر بها وليس العكس. إن تأثير أحادي الاتجاه من العربية إلى الملايوية هذا يدل على أن الدور الذي أدته العربية في رحاب اللغة الملايوية أمر لا يستهان به ولا يمكن القبول بتسوية هذا التأثير مع غيره من تأثيرات لغة على لغة أخرى. فلا يمكن المقارنة مع تأثير العربية على اللغات الأوروبية، إذ إن هذا النوع من التأثير أمر لا محالة منه نظرا للقرب المكاني بين الوطن العربي وبين أوروبا إضافة إلى ما كانت تتمتع به الحضارة الإسلامية من مكانة عالية في نظر الكثير من علمائهم في تلك الفترة من الزمن. ولا يمكن كذلك المقارنة مع تأثير العربية على لغات الشعوب التي أسلمت إثر الفتوحات الإسلامية التي أدت إلى هيمنة العربية على ألسنتهم والتي أدت إلى انقراض لغاتهم

تدرجياً عبر الأجيال، لأن اللغة الملاوية قد كانت لها مكانة مرموقة في الحضارة البوذية والهندوسية في جنوب شرق آسيا وأنها، وليست العربية، هي اللغة التي أصبحت لغة الدعوة والعلم بعد انتشار الإسلام في المنطقة بين سكانها.^{١١} كما ينبغي التنويه أيضاً إلى الحقيقة أن السلطة السياسية العربية قد ضعفت خلال القرن الخامس عشر وبدأت الخلافة تنتقل إلى العثمانيين الأتراك.

ويمكن القول إذاً، أن العامل الوحيد الذي جعل اللغة العربية تؤثر في اللغة الملايوية هو الإسلام وحده. إن الدافع الأساسي لاقتراض اللغة الملايوية بعض سمات اللغة العربية، كما بدا ذلك للعطاس، يعود إلى عامل قدسية القرآن الكريم الذي هو مصدر تعاليم الإسلام ومنبع دستوره.^{١٢} ولما كان للقرآن الكريم تأثير جلي في تطور التراث اللغوي العربي فالأمر نفسه حدث مع لغات المسلمين شرقاً وغرباً. إلى جانب هذا، أردنا أن نضيف أيضاً أن القرآن الكريم بوصفه النظم العربي، لا يمكن أن تحل محله ترجمة من ترجماته في لغة غير عربية، الأمر الذي أدى إلى بقاء العربية على لسان غير العرب من المسلمين لما فرض عليهم ذلك دينهم في تلاوة القرآن الكريم وقراءة آياته في الصلاة. فلم تتم ترجمة القرآن الكريم بهدف تبديل الأصل وإنما لمجرد توضيح معانيه إلى غير العرب من المسلمين. وهذا بخلاف ما وجدنا عليه الإنجيل مثلاً، فأى ترجمة له تعد أيضاً إنجيلاً بلا منازع بسبب تأخر تدوين وجمع الإنجيل عن الفترة التي عاشها سيد المسيح عليه السلام. فمن اطلع على تاريخ الإنجيل لوجد أن مصدرية الإنجيل كانت تعتمد على لغات عدة مثل العبرية واليونانية القديمة والألمانية وغيرها.

فيمكن القول إذاً، إن الإسلام قد ضمن مكانة اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم ولغة العبادة للمسلمين مما زاد من عظمة شأنها في اعتبارهم. وفي حالة غياب العوامل التي أدت إلى تعريب اللسان الملايوي، بدأت تتأثر اللغة الملايوية باللغة العربية في الجوانب اللغوية المختلفة. لقد ألبست العربية اللغة الملاوية ثياب هوية جديدة وساهمت في جعلها لغة دينية دعوية علاوة على ما قد تمتعت بها قبل ذلك من سعة الانتشار والقبول بين سكان أرخبيل الملايو. وتجلت ملامح هذا التأثير في اقتراض اللغة الملايوية الجوانب التالية من اللغة العربية:

٢،١ الخط

كانت اللغة الملايوية القديمة في القرن السابع الميلادي تكتب بالحروف البهلوية

السنسكريتية.^{١٣} أفادت اكتشافات الأحجار المنقوشة في أرخبيل ملايو أن انتشار الخط العربي المصطلح عليه بالخط الجاوي امتد فترة تجاوزت بضعة قرون. وقد اكتُشف في بروناي حجر منقوش بالحروف العربية بتاريخ ٤٤٠ هـ الموافق ب ١٠٤٨ م، وفي أتجيه بتاريخ ١٠٦٢ م إضافة إلى عملة حديدية مطبوعة بالحروف العربية في كلنتان بتاريخ ٥٥٧ هـ الموافق ب ١١٦١ م والحجر المنقوش في ترنجانو بتاريخ ٧٠٢ هـ الموافق ب ١٣٠٣ م.^{١٤} وأفادنا أقدم ما يكتشف من المخطوطات الملايوية المكتوبة بالخط الجاوي هي ترجمة العقائد للنسفي والذي يرجع تاريخه إلى عام ١٥٩٠ م، أن نظام الكتابة بالخط الجاوي قد بلغ مرحلة النضج والاستقرار لما اكتشف فيها من الحروف الجديدة التي تمثل الأصوات الخاصة بالملايوية.^{١٥} وانطلاقاً من القرن السادس عشر، يمكننا القول إن اللغة الملايوية قد استخدمت الخط العربي في كتابته في جميع نشاطاته حيث لم يعثر خلال هذه الفترة وما بعدها من الوثائق والمخطوطات باللغة الملايوية إلا وكتبت بهذا الخط.

٢,٢ الأصوات

إن الأصوات العربية التي لا توجد في النطق الملايوي دائماً ما تخضع للتغيير. ومن الطبيعي أن يبدل الملايوي تلك الأصوات العربية الغريبة بما يسهل على نطقهم كتبديل العين إلى الهمزة وتبديل القاف إلى الكاف. والملفت للانتباه في هذا الصدد، لم يؤد هذا التعديل إلى الإهمال الكامل لحروف هذه الأصوات في الخط الجاوي كأنها جزء من الحروف التي تمثل الأصوات الملايوية. ونستفيد من هذا التعايش بين الأصوات الملايوية الأصلية وتلك الأصوات العربية في الحروف الجاوية بأنه يدل على الاتجاه لإبقاء الألفاظ العربية المقترضة على أصواتها الأصلية وإن كانت غريبة على لسان ملايوي.

إلا أن بقاء الحروف لهذه الأصوات في الخط الجاوي يجعل الملايويين على وعي دائم بأصلها العربي وفي بعض الأحيان أفضى هذا الوعي إلى الشعور بأهمية معرفة كيفية التهجئة الصحيحة لأسمائهم باللغة العربية تفادياً للمعاني الخاطئة الناجمة عن التهجئة السقيمة. وبشكل عام، رأينا أن الجانب الصوتي من الجوانب التي يكون تأثير اللغة العربية فيها ضعيفاً.

٢,٣ النحو والصرف

في حالة تأثر اللغة بالأخرى، نادراً ما أدى ذلك إلى خلق أقسام نحوية جديدة في اللغة المتلقية.^{١٦} إلا أن اللغة الملايوية التقليدية المستخدمة في النصوص الدينية والأدبية كانت

تحاول محاكاة بعض السمات النحوية العربية وإن كان ذلك مخالفا لما هو شائع في الاستعمال. والأكثر شيوعا في أسلوب اللغة الملايوية التراثية هو محاكاة الجملة الفعلية في اللغة العربية.^{١٧} ولم يبق هذا الأثر طويلا عندما بدأت اللغة الملايوية تغير قبلتها إلى اللغة الإنجليزية، الأمر الذي أدى إلى ظهور اللغة الملايوية الحديثة والذي شهد تقلص أثر بصمات اللغة العربية فيها.

وهناك محاولة جديّة لجعل النحو الملايوي يسير على غرار النحو العربي عندما ألف راج علي حاج عام ١٨٥٩م كتابه "بستان الكاتبين للصبيان المتعلمين". وقد حاول المؤلف فيه تقسيم الكلمة في اللغة الملايوية بالأقسام العربية الثلاثة وبيان عناصر الجملة بالأقسام النحوية العربية مثل المبتدأ والخبر.^{١٨}

٢،٤ اللفظ والدلالة

مهد استخدام الخط العربي الطريق إلى مرحلة جديدة من التآلف بين اللغة العربية واللغة العربية. وقد رأينا أيضا أن ما نهجه المترجمون بعد أن ترسخ الإسلام في المنطقة وإقبال سكانها إلى تعاليمه في ترجمة الأعمال الدينية يميل أكثر إلى الطريقة الحرفية. وقد أدى الأمر إلى ظهور ألفاظ مقترضة من اللغة العربية. وقد أصبح بعض العبارات العربية جزءا من خصائص الخطاب للنصوص في تلك الفترة، وهذه العبارات العربية الخالصة لم تترجم بل بقيت على شكلها الأصلي في تلك النصوص. ومن أمثال العبارات العربية المنقولة لما عرف بالحكايات في الأدب الملايوي: "القصة.. للدلالة على بداية الحكايات "وبه نستعين" في مقدمة الكاتب، و"إن شاء الله"، وغير ذلك من العبارات العربية المتكررة.

وأما اللفظ المقترض من اللغة العربية فقد كان وما زال من الموضوعات الخصب التي يهتم بها الباحثون، وقد لاحظ محمد عبد الجبار بيج في دراسته للألفاظ العربية المقترضة أن القواميس المؤلفة ما بين القرن التاسع عشر و العشرين اختلفت في تقدير عدد هذه الألفاظ في اللغة الملايوية.^{١٩} وقد يعود السبب لذلك إلى اختلاف الباحثين في التفريق بين الألفاظ الشائعة الاستعمال وما دونها من الألفاظ الأدبية والدينية النادرة والمهجورة. فمثلا ذكر هوينسون في قاموسه عام ١٨٠١م ١٥٠ لفظ عربي مقترض وفي قاموس شيلابار عام ١٩٠٢م ذكر فيه ٣٨٥ لفظا عربيا مقترضا وفي قاموس ديوان المؤلف عام ١٩٧٠م ذكر فيه حوالي ١١٠٠ لفظ عربي مقترض.^{٢٠} وقد حاولنا مراجعة تلك الألفاظ العربية المقترضة ووجدنا أن الكثير منها قد أصبحت مهجورة في استعمال اللغة الملايوية الحديثة.

إذا، يمكن القول إن الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية تنقسم إلى قسمين كبيرين: أولهما الألفاظ المقترضة الثابتة والباقية في الاستعمال، والثاني: الألفاظ المقترضة التي أصبحت مهجورة أو نادرة الاستعمال في سياق اللغة الملايوية الحديثة. وعلى الرغم من هيمنة نفوذ اللغة الإنجليزية على اللغة الملايوية في الفترات اللاحقة، إلا أن بقاء عدد كبير من الألفاظ العربية المقترضة في الثقافة الإسلامية الملايوية لدليل على ثبوت نفوذ اللغة العربية في اللغة الملايوية وامتزاجها الكامل بعقلية متكلميها ونظرتهم العالمية.

إن اللغة العربية قد تركت أثرا ملحوظا في اللغة الملايوية بالمقارنة مع السنسكريتية والبرتغالية والهولندية التي كانت تترك فيها أثرا قبل مجيء الإسلام. ورأى العطاس في هذا الصدد، أن الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية قد ساعدت في تكوين النظرة العالمية الإسلامية للملايويين مما أدى إلى تغير اللغة الملايوية إلى لغة علمية ودينية وفكرية وأدبية في أرخبيل الملايو واحتلت المكانة التي كانت تتمتع بها اللغة الجاوية قبل انتشار نور الإسلام في المنطقة. وأكد العطاس أن تعرض اللغة الملايوية لتأثير اللغة العربية قد رفع من شأن اللغة الملايوية كلغة أدبية من كونها قبل مجيء الإسلام لغة تجارية متداولة تتصف بالبساطة والتيسير.^{٢١}

٣. احتكاك اللغة الملايوية باللغة الإنجليزية وأثره على مكانة العربية

لعبت سياسات الاستعمار البريطاني دورا مهما في تطور اللغة الملايوية الحديثة. اتفق الباحثون على تسمية اللغة الملايوية المستخدمة حديثا بهذا المصطلح بناء على عدة ملاحظات: أولا، إنها تستخدم الخط اللاتيني وثانيا، تأثرها بالأسلوب والألفاظ الإنجليزية، وثالثا، إنها تختلف عن اللغة الملايوية التراثية التي تعكس تأثرا ملحوظا باللغة العربية في الأسلوب وألفاظها المقترضة.

قد مهدت سياسات الاستعمار الطريق إلى هذا التغيير مما أدى إلى ضعف بعض ملامح الاحتكاك اللغوي بين اللغة العربية واللغة الملايوية المتمثل في الأمور التالية:

٣,١ استخدام الخط اللاتيني

كانت اللغة الملايوية القديمة تكتب بالخط السنسكريتي المعروف بالخط البهلوي وذلك منذ القرن السابع عشر الميلادي أثناء نفوذ مملكة سريويجايا. وقد تغير الأمر بعد مجيء الإسلام فأخذت الملايوية تكتب بالخط الجاوي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الخط العربي أصبح

الخط الوحيد المستخدم في الكتابة بعد انتشار الإسلام في المنطقة وقد ذهب أثر الخط البهلوي خلال تلك الفترة نهائياً. وعندما جاء الاستعمار وفرض على سكان البلاد نظامهم الإداري والتربوي كان الخط الذي جرى به تدريس اللغة الملايوية في المدارس الإنجليزية والمعاهد هو الخط اللاتيني.^{٢٢}

إلا أن الخط الجاوي مازال يستخدم لكتابة اللغة الملايوية الحديثة ولكن في نطاق أضيق كما مثل في المدارس الدينية والكتاتيب التقليدية. وبعد استقلال ماليزيا وبسبب التوجه الغربي الذي غلب على النظام التربوي الماليزي أصبح تدريس الخط العربي في حالة غير مستقرة فتارة كان جميع الكتب الدراسية لمادة التربية الإسلامية كانت بالخط الجاوي، وبعد ذلك في الثمانينات تغيرت سياسة الوزارة فأصبحت الكتب تعاد كتابته بالخط اللاتيني وأخيراً، بعد أن ارتفعت الشكاوى من التربويين والوطنيين والإسلاميين أصبح تعليم الخط الجاوي جزءاً من المقرر الواجب لطلاب المدارس الابتدائية الحكومية. وأما استخدامه في الوسائل الإعلامية الملايوية المطبوعة فيكاد أن يختفي عن الوجود إذ هنالك جريدة وحيدة تطبع عددها بالخط الجاوي مرة فقط في كل أسبوع وهي جريدة "أوتوسن ملايو".

وأما أثر هذا التغيير، فينبغي التنويه هنا إلى أن هذا التغيير في الخط لا يؤثر شيئاً على الهوية الدينية والاعتقادية للملايويين إذ لم يكن من ضمن سياسات استعمارية إنجليزية محو الهوية الدينية ومحاربتها كما حدث في تركيا مثلاً، عندما أصبحت اللغة التركية تكتب بالخط اللاتيني وجرى ذلك ضمن خطة سياسية وطنية لفصل الدولة عن الدين.

٣,٢ دخول ألفاظ إنجليزية مقترضة

أخذت اللغة الملايوية تتعرض للمفاهيم العلمية والاجتماعية والثقافية الإنجليزية مما أدى إلى دخول الألفاظ المقترضة الإنجليزية إلى القاموس الملايوي. والملفت للانتباه في هذا الصدد، ظاهرة الاقتراض المتعدد في اللغة الملايوية التي أدت إلى ظهور اعتبارات جديدة لبعض الألفاظ العربية المقترضة. ومن بين الأمثلة على ذلك لفظ "علم"، فقد أصبح في الملايوية للدلالة على العلوم الدينية وأما العلوم الحديثة المتطورة فسميت بـ"sains" وحدث التمييز هذا في الملايوية وإن كان اللفظان العربي والإنجليزي متكافئين في المعنى. وكذلك حين تكون ترجمة لفظ "العلماء" بالإنجليزية: "scientists"، تفرق الملايوية بين الأول والثاني في الدلالة إذ ينحصر معنى الأول على رجال الدين ويشتمل الثاني على العلماء في العلوم والتكنولوجيا الحديثة. وكذلك لفظ "مدرسة"، فقد اقتضت دلالتها على المصلى الذي كان مقصد

التعلم والتعليم قديما، وأما المدرسة الحديثة فهي "sekolah" رغم أن اللفظين العربي والإنجليزي: "مدرسة" و"school"، متكافئان في المعنى. إذا، أدى احتكاك اللغة الملايوية باللغة الإنجليزية إلى الاقتراض للمرة الثانية للدلالة نفسها من اللغة الإنجليزية فأصبح اللفظان المقترضان يدلان على معان مختلفة رغم أن بينهما التكافؤ في الدلالة في سياقهما الأصلي.

٣,٣ تضعيف أثر اللغة العربية في اللغة العربية

أدى الاحتكاك بين اللغة الملايوية والإنجليزية إلى تضعيف أثر اللغة العربية التي في اللغة الملايوية. كانت تسبق تأثير اللغة الإنجليزية. وكما تغير اتجاه اللغة الملايوية من اللغة السنسكريتية إلى اللغة العربية بعد مجيء الإسلام فقد تغير اتجاهها أيضا إلى اللغة الإنجليزية نتيجة سياسات الاستعمار.

قد أخذت اللغة الملايوية الخط اللاتيني مما أدى إلى فتح بابها إلى دخول الألفاظ المقترضة الإنجليزية والعبارات الإنجليزية الأخرى التي تمثل ليس ظاهرة الاقتراض وإنما التدخل اللغوي من اللغة الإنجليزية في شكل الألفاظ أو العبارات في خطاب اللغة الملايوية. كانت اللغة الملايوية التراثية ترتبط باللغة العربية ارتباطا وثيقا حيث كان من اتجاهات التعليم الديني السائد في تلك الفترة من الزمن هو تقريب اللغة العربية إلى الملايويين بتقريب أسلوب لغتهم إلى اللغة العربية. وقد كانت الكتب العربية تترجم في كثير من الأحوال بورود النص المصدر مجتمعا. وتمت الترجمة في كثير من الأحوال بالترجمة الحرفية التي تهدف، من بينها، إلى تيسير فهم المتعلمين أسلوب اللغة العربية. كما يمكن التأويل أيضا من أسباب تأخر ظهور الترجمة الكاملة للقرآن الكريم باللغة الملايوية- في القرن السابع عشر- دليل على اطمئنانهم بلغة القرآن الكريم وعدم عجلتهم في جعل معاني الوحي في لغتهم وقبولهم سياسة الأمر الواقع.

لذلك لا نستغرب عندما ظهر الجهد لوضع النحو الملايوي على غرار النحو العربي. وهذا، إن دل على شيء فإنه يدل على حرص علماء الملايويين المسلمين على إبقاء اللغة العربية ضمن إطار تأثير اللغة العربية.

قد نجح الاستعمار في تغيير هذا الموقف بعدة طرق: أولا، دراسة اللغة الملايوية وبذل الجهود لتغيير حروفها إلى الحروف اللاتينية واستخلاص قواعدها، ثانيا، تدريس منهج تعلم اللغة الملايوية بالخط اللاتيني في المعاهد التأهيلية للمدرسين، ثالثا، فرض النظام التربوي

الذي يهتم بتدريس الملايوية بالخط اللاتيني، رابعا، توفير الأعمال في المكاتب والدوائر الحكومية لمن يعرف الكتابة بهذا الخط.

إلا أننا لا نرى أن سياسات الاستعمال هو العامل الوحيد وراء تضعيف الخط الجاوي ورفع الخط اللاتيني عوضا عنه نظرا لغياب تخطيط استعماري متعمد للقضاء على الخط الجاوي بتوجيهات رسمية صدرتها جهة الاستعمار، وقد ظلت اللغة الملايوية تكتب بالخط الجاوي كما تبين ذلك من بعض الجرائد والمجلات الملايوية التي كانت تنشر أثناء الاستعمار الإنجليزي.

والسبب الأقوى، في رأينا، في تقلص تأثير اللغة العربية في اللغة الملايوية وتوجهها إلى اللغة الإنجليزية هو العقلية الملايوية نفسها تجاه لغتهم وما يولون إليها من الأهمية. فيمكن القول إن الملايويين لم يكونوا مهتمين بأمور لغتهم، وننسب قولنا إلى بعض الملاحظات: أولا، غياب تعليم مادة اللغة الملايوية في المدارس القرآنية القديمة، كما لا حظ ذلك عبد الله منشي في القرن التاسع عشر الميلادي في شبه جزيرة ملايو،^{٢٣} ثانيا: غياب جهود ملايوية تتصف بالجدية في دراسة لغتهم إلا في الفترة المتأخرة من بداية القرن العشرين، وأن الذين درسوا اللغة الملايوية في الفترة ما قبل الاستقلال السواد الأعظم منهم ليسوا من أبناء هذه اللغة.^{٢٤} ولا يمكن أن نقول إن سياسات الاستعمار تهتمش اللغة الملايوية إذ إن توظيف الموظفين في الدوائر الحكومية لا بد أن تم من بين المتمكنين من اللغة الملايوية وإن كانوا غير ملايويين. فقد اشترطت السياسات الإنجليزية نجاح الامتحانات الخاصة باللغة الملايوية لمن رغب في المشاركة مع الدوائر الحكومية. وفي غياب التعليم الرسمي للغة الملايوية في المدارس الدينية والكتاتيب، لم يجد الطلاب من هذه المدارس فرصة الالتحاق بالحكومة إلا عندما شاركوا في المدارس الحكومية.

وينبغي التنويه أيضا إلى الحقيقة أن اللغة الملايوية قد أخذت من اللغة الإنجليزية بشكل مكثف في الفترة ما بعد الاستقلال. ولا ريب أن السبب وراء ذلك ليست السياسات الاستعمارية بل حاجة اللغة الملايوية لمواكبة التطورات التكنولوجية والعلمية. وإن كان عدد الألفاظ الإنجليزية المقترضة في الملايوية كما لاحظها مارسدين (Marsden) في قاموسه عام ١٨١٢ م ما تجاوز ست كلمات،^{٢٥} إلا أن هذا العدد قد تضاعف بشكل رهيب إذ يقدر الآن ما لا يقل عن ٣٧٦٣ لفظ إنجليزي مقترض في اللغة الملايوية.^{٢٦}

ورغم ذلك لا ننكر أن السياسات التربوية الإنجليزية قد أدت إلى تهيمش الخريجين من المدارس الدينية والتقليدية من الالتحاق بالمناصب الحكومية، الأمر الذي أدى إلى إلحاق

العامل الاقتصادي لخريحي المدارس الإنجليزية وبطريقة غير مباشرة، باللغة الإنجليزية التي يتعلمون فيها؛ واعتبار اللغة العربية بأنها مجرد لغة الدين لا تساعد على الحصول على العمل ورفع مستوى الحياة.

٤. مكانة اللغة العربية في ماليزيا بعد الاستقلال

على الرغم من هيمنة تأثير اللغة الإنجليزية على اللغة الملايوية في العصر الحديث وتراجع نفوذ اللغة العربية في بعض الجوانب اللغوية إلا أن ما تركته اللغة العربية في رحاب اللغة الملايوية قد أصبح جزءا لا يتجزأ من النظرة العالمية الملايوية وثقافتها. وبعبارة أخرى أن الإسلام بوصفه جزءا من ثقافة الملايويين وعقليتهم أمر لا يمكن تغييره. ولذلك جاء في دستور ماليزيا مادة ١٦٠ عن تعريف الملايوي فهو "ذاك الذي يعتنق الإسلام والذي يتكلم الملايوية ويتبع عادات وتقاليد المجتمع الملايوي...".^{٢٧}

إذا لا يمكن الزعم أن تأثير الإنجليزية على اللغة الملايوية قد أحدث تغييرا أيضا في الفكر الإسلامي الملايوي لاختلاف نطاق تأثير كل من الإنجليزية والعربية في اللغة الملايوية. وقد رأى هندرشوت (Hendershot) أن تأثير اللغة العربية هو الأغلب في الملايوية بالمقارنة مع غيرها من اللغات.^{٢٨}

ورأى زعبا (Za'ba)، وهو لغوي ملايوي معروف، بعد أن قارن بين الألفاظ العربية المقترضة والإنجليزية المقترضة في اللغة الملايوية بأن الأولى تعبر دائما عن "الأفكار العالية والمعارف العميقة" بينما تتعلق الثانية أكثر بالأمر الدنياوية.^{٢٩} وهكذا في الجانب الفكري والثقافي لقد أصبحت الألفاظ العربية المقترضة جزءا من قاموس الثقافة الملايوية ولما أن الثقافية جزء من هوية المجتمع فلا نبالغ القول إذا زعمنا أن هذه الألفاظ العربية المقترضة قد تجاوزت البعد اللغوي في تأثيرها وأصبحت تؤثر في تكوين نظرة عالمية إسلامية للمجتمع الملايوي. ولعل ما يعكس هذا هو تفضيل المسلمين الملايويين في استخدام الأسماء العربية المسلمة على الأسماء الملايوية التقليدية كما هو الأمر سابقا. إن ما طبعت به العقلية الملايوية بأن تاريخهم وتراثهم قد بدأ بالإسلام وليس بالبوذية أو الهندوسية لمن العوامل المهمة التي تجعل اللغة العربية تحتل مكانة متميزة في تراثهم. وهذا هو السبب للإطلاق على اللغة الملايوية التي كانت تتأثر باللغة العربية ومجالاتها العلمية والأدبية بـ "اللغة الملايوية التراثية".

وقد ساعد العامل الديني الذي يلحق باللغة العربية في الاهتمام بهذه اللغة في نظام التعليم

الماليزي إلى جانب تركيزه على اللغة الإنجليزية. وإن كانت اللغة العربية لها أثر كبير في تكوين خصائص خطابية للنصوص الدينية والأدبية المكتوبة في اللغة الملايوية التراثية طوال خمسة قرون مضت فإنها في الوقت الحاضر ما زالت تحظى باهتمام الملايوين المسلمين لكونها لغة القرآن الكريم. وقد بدأ تدريس العربية في المدارس والجامعات بوصفها لغة القرآن الكريم ففي المدارس الابتدائية الحكومية أصبح تعلم الخط الجاوي واللغة العربية جزءا من مكونات مادة التربية الإسلامية. ففي عبارة أخرى، أصبح كل طالب مسلم في المدارس الحكومية يدرس اللغة العربية. وأما في المرحلة الثانوية، فتعليمه لا يقتصر على المدارس الإسلامية والعربية فحسب، بل إنها اليوم تدرس أيضا في بعض المدارس الحكومية المختارة كإحدى اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة الفرنسية والصينية واليابانية. وقد بادرت بعض الجامعات الماليزية حاليا إلى تقديم برنامج بكالوريوس والدراسات العليا في دراسات اللغة العربية.

وفي جانب الاقتصاد، لقد رأت السلطة أهمية اللغة العربية مع تزايد عدد السياح من البلدان العربية الذين يزورون ماليزيا في كل سنة. ونظرا لتوفر فرص الأعمال والاستثمار الهائلة في البلدان العربية بدأ القطاع الخاص والشركات الماليزية الكبيرة تشعر بأهمية إيجاد وتدريب رأس المال البشري المتمكن من اللغة العربية وثقافتها. ولما أن سياسة إدارة الأمور المصرفية والمالية في ماليزيا تحرص على تحويل الدولة إلى مركز للمالية الإسلامية العالمية فتدريب الطاقة العاملة المتخصصة والتمكنة في اللغة العربية أمر لا يمكن الاستغناء عنه إطلاقا.

ومما يزيد من أهمية اللغة العربية في ماليزيا، الدور القيادي الذي أدته في المنظمات الإسلامية العالمية واستعدادها الدائم في أن تستضيف المؤتمرات والحوارات العالمية التي لا يتحقق إلا بتوفر المواهب في اللغة العربية بوصفها لغة الدين والاتصال بين المسلمين.

٥. الخلاصة

إن احتكاك اللغة العربية باللغة الملايوية قد مر بمرحلتين أساسيتين: أولهما، مرحلة تطوير اللغة الملايوية لتكون لغة الدين والأدب في أرخبيل ملايو، وثانيا، مرحلة تغيير اتجاه اللغة الملايوية نحو اللغة الإنجليزية والتي شهدت تدهور بعض أشكال تأثير اللغة العربية في اللغة الملايوية. وعلى الرغم من أن اللغة العربية - في إطار الاحتكاك اللغوي - لا يمكن أن تضاهي نفوذ اللغة الإنجليزية في اللغة الملايوية الحديثة إلا أنها، بوصفها لغة الدين والثقافة

الإسلامية وبالإضافة إلى ما تمثله من الاحتمالات الاقتصادية الواعدة، قد استطاعت أن تحظى باهتمامات في أبعاد اجتماعية أخرى في المجتمع الملايوي.

وبعبارة أخرى، إن كان تأثيرها في المرحلة الأولى منصبا على الأبعاد اللغوية والأدبية والدينية، فإنها، وسط ما تتعرض له اللغة الملايوية من نفوذ اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانية ووسط تدهور تأثيرها في البعدين اللغوي والأدبي للغة الملايوية، ما زالت تبقى حيوية في أبعاد اجتماعية أخرى غير لغوية للمجتمع الملايوي مثل الأبعاد الدينية والتربوية والاقتصادية والسياسية.

كما يمكن أيضا تقسيم تأثير اللغة العربية في اللغة الملايوية إلى قسمين: أولهما التأثير في البعد اللغوي المحض، وثانيهما التأثير في البعد الفكري الثقافي.

- ¹Asmah Omar, 1993, *Susur Galur Bahasa Melayu*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, p. 35
- ²ibid., p. 36
- ³ibid., p. 39
- ⁴Asmah Omar, 1993, *Towards the Unification of Bahasa Melayu and Bahasa Indonesia: An Account of Efforts to Standardize The Spelling System of Malay in Malaysia and Indonesia, Essays on Malaysian Linguistics*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, p. 43
- ⁵Asmah Omar, 1993, *passim*, p. 5
- ⁶ Alisjahbana, 1974, *Language Policy, Language Engineering and Literacy in Indonesia and Malaysia, Advances in Language Planning* (ed.) J.A. Fishman, The Hague: Mouton, p. 392
- ^٧ للمزيد من المعلومات عن هذه العلاقة التجارية راجع: أمين، أحمد، ١٩٣٣، فجر الإسلام (الحياة العقلية)، ج ١، ط ٢، مصر: مطبعة الاعتماد، ص ١٣-٣٠
- ^٨ من بين اللغويين الذين رأوا أن "كافور" من أصل ملايوي، محمد شهيد الله وغيره من اللغويين الغربيين: انظر: The Proceedings and Transactions of the 11th all India Oriental)، (Muhammad Shahidullah) (Conference-Hyderabad Session)، (part 2)، ١٩٤٦، ص ٧٧ و راجع أيضا : (P. Hanks et al))، (Encyclopaedic world dictionary)، (London/New York)، ١٩٧٢، ص ٢٥١
- ⁹ Hamka, *Tafsir Al-Azhar Juz 20*, Jakarta: Bulan Bintang, p. 192
- ¹⁰ Donkin, R.A., *Dragon's Brain Perfume: An Historical Geography of Camphor*, Brill's, 1999, pp 51, 54, 95
- ¹¹ Syed Muhammad Naquib Al-Attas, 1972, *Islam dalam Sejarah dan Kebudayaan Melayu*, Kuala Lumpur: Penerbitan UKM, p. 22
- ¹² Ibid, p 58
- ¹³ Asmah Omar, *passim*, p. 5
- ¹⁴ Hashim Musa, 1997, *Epigrafi Melayu: Sejarah Tulisan Dalam Bahasa Melayu*, Kuala Lumpur: DBP, p. 69
- ¹⁵ Asmah Omar, 1991, *Bahasa Melayu Abad Ke-16: Satu Analisis Berdasarkan Teks Melayu 'Aqaid Al-Nasafi*, Kuala Lumpur: DBP, p. 24
- ¹⁶ Haugen, E., 1956, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*, Alabama: University of Alabama Press, p. 58
- ¹⁷ Hamdan Haji Abdul Rahman, 1996, *Pengaruh Sintaksis Bahasa Arab dalam Bahasa Melayu, Unsur Bahasa Asing dalam Bahasa Melayu*, Kuala Lumpur: DBP, pp 61-64
- ¹⁸ Darwis Harahap, 1992, *Sejarah Pertumbuhan Bahasa Melayu*, Pulau Pinang: USM, p 40
- ¹⁹ M.A.J. Beg, 1979, *Arabic Loan Words in Malay*, Kuala Lumpur: University of Malaya Press, p 81

²⁰ Ibid, p 81

²¹ Syed Muhammad Naquib Al-Attas, passim, p 83

²² Carmel Heah Lee Hsia, 1989, The Influence of English on the Lexical Expansion of Bahasa Malaysia, Kuala Lumpur: DBP, p 63

²³ Asmah Omar, 1976, The teaching of Bahasa Malaysia in the Context of National Language Planning, Kuala Lumpur: DBP, pp 7-8

²⁴ Mohd. Rashid Md. Idris, 2004, Monograf Bahasa Melayu, Kuala Lumpur: ACH Communications, p 20

²⁵ Marsden, W., 1812, A Grammar of the Malayan Language, London: Longman, p xvi

²⁶ Carmel, passim, p 97

²⁷ Ibid, p 5

²⁸ Hendershot, V., 1943, First Year of Standard Malay, California: Pacific Press Association, p 21-2

²⁹ Zainal Abidin bin Ahmad (Za'ba), 1950, Ilmu Mengarang Melayu, Reprinted in 1965 by DBP, p 279

نقل العربية ما عند الأمم الأخرى

د. سعد بن عبد العزيز الدريهي
الإسناد المساعد بكلية الملك خالد العسكرية
المملكة العربية السعودية

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ؛ نَحْمَدُهُ، وَنَسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ. وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شُرُورِ أَنْفُسِنَا وَمِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا. مَنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلَا مُضِلَّ لَهُ، وَمَنْ يَضِلَّ فَلَا هَادِيَ لَهُ. وَأَشْهَدُ أَلَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ﴾^(١).
﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾^(٢).
﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا * يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾^(٣).^(٤)

وبعد: فاللغة أي لغة من لغات العالم ما هي إلا وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع؛ لنقل العلوم، وقضاء الحاجات، وتبادل الخبرات. فهي أداة من الأدوات التي يلتمس من ورائها الرقي بالمجتمع، والأخذ به إلى مدارج التطور والتقدم. فهي – كما أسلفت – لها حكم الوسائل، والوسيلة مهما بلغت بها الدقة والإحكام، لا يمكن أن يرد لها الفضل على غيرها من الوسائل، ومادام الأمر كذلك فلعل من الخطل والميل العريض أن تُوسم لغة من اللغات بأنها أفضل من غيرها من اللغات. ولعل أول من ساق منظري اللغات لهذا السباق المحموم في التفضيل بين اللغات اليهود، حيث زعموا أن لغتهم العبرية من خير اللغات، ومن خير اللغات، وقد دب داء الأمم إلى أهل الإسلام؛ فضاهاوا أهل الكتاب هذه الفرية؛ فزعموا أن العربية خير اللغات، ثم قاموا بعد ذلك بالتماس العلل لهذا التفضيل، فمن ذلك أنه لسان النبي الأمي محمد، وهي كذلك لغة الكتاب المنزل، وهذا وإن كان صحيحاً؛ فإنه ليس موجباً لهذا التفضيل، بل إن هذا السباق المحموم في سبيل اكتساب الفضل؛ جعل أولئك القوم ينتجون أمور غيبية لا مجال للعقل في اكتسابها، فجعلوا من لسانهم العربي لساناً لأهل الجنة، وهذا أمر لم يأت عليه

ما يؤيده أو ينتصر له إلا ما ساقه أولئك القوم من حديث ضعيف لا تثبت به الحجة، وهو قول النبي ﷺ: "أحبوا العرب ثلاث: لأني عربي، والقرآن عربي، ولسان أهل الجنة عربي"^(١).

يقول الإمام ابن حزم^(١) رحمه الله: "وقد توهم قومٌ في لغتهم أنها أفضل اللغات. وهذا لا معنى له؛ لأن وجوه التفضيل معروفة، وإنما هي بعمل واختصاص، ولا عمل للغة، ولا جاء نص في تفضيل لغة على لغة، وقد قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾"^(٢).

وقد غلط "جالينوس" فقال: إن لغة اليونانيين أفضل اللغات؛ لأن سائر اللغات إنما هي تشبه: إما نباح الكلاب، أو نقيق الضفادع. وهذا جهل شديد؛ لأن كل سامع لغة ليست لغته، ولا يفهمها، فهي عنده في النصاب الذي ذكره "جالينوس" ولا فرق.

وقد قال قوم: العربية أفضل اللغات؛ لأنه نزل بها كلام الله تعالى، وهذا لا معنى له؛ لأن الله ﷻ قد أخبرنا أنه لم يرسل رسولا إلا بلسان قومه. قال تعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَإِنْ مِنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلَا فِيهَا نَذِيرٌ﴾^(٣)، وقال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَفِي زُبُرِ الْأَوَّلِينَ﴾^(٤)، فبكل لغة نزل كلام الله ووحيه^(١).

فالحروف التي تقوم عليها اللغات لا تتفاضل، ولا ينسب إليها حسن ولا قبح، وهي كذلك في جميع اللغات، فعلى هذا تكون تلك الدعاوى التي صيحت بها في كل فجٍّ، من الباطل الذي كتب له الانتشار، ولم يكتب له النجاح، وأصبحت موطن زراية ذوي العقول من المختصين في اللغات وعلومها.

ولا يعزب عنا ونحن نقول حول هذه القضية من لفت الانتباه إلى أن اللغات الإنسانية وإن كانت تتساوى من حيث الجوهر والبنى التحتية لها، فإنها لا تجري جميعاً على نسق واحد في تأليف الألفاظ، أو تركيبها للتعبير عن المعاني والدلالات المختلفة؛ فكل لغة طريقتها في نظم الكلام وتدبيجه.

وإننا إذا أخذنا بهذا المبدأ، وجعلنا منه توكأةً لحديثنا عن قدرة اللغة العربية على استيعاب ما عند الأمم الأخرى من معارف وعلوم؛ فإنه غير خاف علينا ما تمتاز به اللغة العربية من قدرة بيانية للتعبير عن أدق الأحاسيس والمشاعر، بله المصطلحات والقوانين، ولا أدل على ذلك من أدائها المحكم لرسالة الله ﷻ للعالمين في هذا الكتاب العزيز، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وقد أدرك أولو الأحلام والنهي من السابقين لها هذه العبقريّة؛ فانبروا لصياغة علوم الأمم الأخرى وثقافتها إلى لسانهم، ولم يجدوا في ذلك عنثاً أو مشقة، بل وجدوا في لغتهم احتواء لذلك المنقول، وأداء له على صورة أكثر إشراقاً مما كان عليه في

لغته الأم؛ لذا نلحظ من أولي الأمر في بواكير الأمة أخذاً بهذا السبيل، يتواصلون به؛ ويبدلون في سبيل تحصيله كلَّ غالٍ ونفيسٍ؛ ولا نكاد نمضي قليلاً حتى نجد ذلك التَّشجيعَ وذلك الاحتفالَ بالترجمة والمترجمين، يتسرب لمن له اهتمام بالعلم؛ فنرى الوجهاء من غير الحكام والأمراء يغدقون الأعطيات على المهتمين بهذا المنهل المهم من مناهل المعرفة.

لو أردنا أن نتتبع مسيرة الترجمة عبر مسارب التاريخ الإسلامي؛ لوجدناها تبدأ ببداية نهضة الأمة العلمية، والتي كان الرسول الكريم صاحب عذريتها؛ إذ بالوحي من كتاب وسنة؛ أضحت للأمة علومها ومعارفها، والتي فتق الحوار حولهما القرائح والعقول؛ لتحدث ثورة ما زالت تسهم في المحصول المعرفي العالمي. فالنبي ﷺ وهو يعالج ركائز الدولة الناشئة، يعهد إلى أحد صحابته الكرام — وهو زيد بن ثابت^(١) — تعلم لغات الأمم التي لها تأثير في الحضارة العربية، من: فرس، ورومان وغيرهما؛ فراسل النبي الكريم ملوك تلك الدول وحكامها دعوة للإسلام؛ واستقبل رسائلهم؛ فكان هذا الصحابي الجليل هو من سطر تلك الرسائل، وهو من تولى ترجمتها. فكانت تلك بواكير الترجمة في العهد الإسلامي؛ لتنتقل مسيرة الأمة في هذا الاتجاه، وكم كانت ذات أثر في صياغة سياسة الدولة الإسلامية وعلومها بعد ذلك؛ حيث ترجمت دواوين الدولة إلى العربية في عهد "عبد الملك بن مروان"^(٢).

ويبدو أن خلفاء بني أمية ذوو شغف بالترجمة؛ للإحاطة بما عند الأمم الأخرى من معارف؛ فالأمير "خالد بن يزيد بن معاوية"^(٣) هو أول من أعطى الترجمة والفلسفة وقرب أهل الحكمة ورؤساء كل صنعة^(٤)، وحسب رواية صاحب الفهرست، فهو أول من ترجمت له كتب الطب والنجوم وكتب الكيمياء... وكان فاضلاً وله همة ومحبة للعلوم. وخطرت بباله الصنعة؛ فأمر بإحضار جماعة من فلاسفة اليونان ممن كان ينزل مدينة مصر وقد تفصح بالعربية، وأمرهم بنقل الكتب في الصنعة من اللسان اليوناني واللسان القبطي إلى العربية، وكان هذا أول نقل في الإسلام من لغة إلى لغة^(٥)، وكانت همة خالد في الترجمة كما يذكر عنه منصبه للكيمياء؛ لأنه كان يرى إمكانية تصيير المعادن ذهباً. وكان خالد هذا موسوماً بالحكمة؛ لذا كان يسمى بحكيم المروان، ولكن مسعاه ذلك باء بالخسران. وعندما ندقق في شخصية مترجمنا هذا؛ فيخال إلينا أننا أمام شخص طوباويٍّ حالمٍ طامحٍ يطير فوق الأرض إلى الدرجة التي يتخيل عندها تحول المعادن إلى ذهب. فطبيعة شخصيته التي جعلته ينصرف إلى العلم والكيمياء هي نفسها التي جعلته يُمْنى بالفشل في محاولته لنيل الخلافة. ولعل أول كتاب ترجم كان يوسم بـ"الكناش" ومعناه: "الخلاصة الطبية" بالسريانية، وقد احتوى هذا الكتاب على ثلاثين مقالة، وقد وضعه قس يدعى "أهرن بن أعين". ونقله إلى العربية الطبيب البصري

"ماسرجويه"، وكان ذلك في عهد "عبد الملك مروان" ٦٤-٦٥ هجرية، وقد أودع هذا الكتاب في خزائن الكتب بالشام، ولما تولى الخلافة "عمر بن عبد العزيز"^(٣) رحمه الله الخلافة، وأدرك ما فيه من المنافع أمر بإخراج للناس؛ لينتفعوا به، وقد كان.

وكان "لأبي العلاء، سالم"^(٤) كاتب "هشام بن عبد الملك" جهود لا تنكر في نقل رسائل "أرسطو طاليس" إلى الإسكندرية^(١)، ولم تك الدولة الأموية تستنفذ مدتها؛ حتى جعلت من خزائن الكتب في دولة الإسلام غنية بالمعارف والعلوم من جميع اللغات من: قبطية، ورومية، وفارسية، ويونانية، ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا: إن حركة الترجمة كانت جزءاً من سياسة الدولة الأموية، ولا أدل على ذلك من تشجيع الخلفاء لها.

وعندما انتقل زمام الأمور لبني العباس، وانتقلت حاضرة الدولة الإسلامية من دمشق إلى العراق؛ رأينا حركة دائبة في هذا الاتجاه؛ فقد راسل "أبوجعفر المنصور"^(٢) ثاني الحكام في هذه الدولة ملك الروم طالباً منه كتب الحكمة؛ فبعث إليه بكتب "إقليدس" وبعض كتب الطبيعيات، وربما يكون المنصور هو أول حاكم عربي تُترجم له الكتب من اللغات الأعجمية، حيث تُرجم له كتاب "كيلة ودمنة"، وكتاب "الهند والسند"، وكتب "أرسطو"، وغيرها من الكتب، وبتوالي الحكام من بني العباس نلحظ تواصياً على هذا النهج؛ فـ"الرشد"^(٣) كان حلقة من هذه الحلقات، حيث كان يرسل ملوك الأمم الأخرى ويرسل إليهم بالهدايا النفيسة؛ طمعاً في عطاياهم من كتب الحكمة والطب؛ فكان له ما أراد، وقد حذا خذوه ابنه "المأمون"^(٤)، حيث أنشأ لهذه الغاية داراً وسمها بـ"دار الحكمة"، وجلب لها المهرة من المترجمين، وأسبغ عليهم العطايا الجزيلة.

وقد كان إنشاء هذه الدار ذا أثر في الرقي بحركة العلم والترجمة في العالم الإسلامي؛ فعلى نهجها أنشئت "دار الحكمة" بالقيروان إبان حكم "الأغالبة" ١٨٤-٢٩٦ هـ، وجمع لها ذخائر العلم من جميع الأقطار، ووفّر للعاملين فيها من العلماء السكّن وأسباب العيش ولوازم الكتابة.

وكذلك الحال في حاضرة الدولة "العبيدية" في مصر، حيث أسس العبيديون "دار العلم" سنة ٣٩٥ هـ، ونشروا فيها جميع المعارف الإنسانية، ولم يقف الأثر منهم على مصر، بل أنشأوا في طرابلس الشام "دار العلم الكبيرة" زمن دولة "بني عمار"، وقد عرف عن هذه الأسرة حب العلم والمعرفة، بل كانوا قبل قضاة تلك البقاع^(١).

ولم يعزب عن هذا الحراك الثقافي حواضر الإسلام في الأندلس رغم تنائي البقاع، حيث ذُكر عن "عبد الرحمن الثاني"، وقد كان معاصراً لـ"المأمون"؛ حرصاً على العلوم والمعارف

والآداب، وتشجيعاً لأربابها، وكذلك كان "عبد الرحمن الناصر"، و"الحكم المستنصر"؛ مما جعل الأندلس إبان الحكم الإسلامي مركز إشراق لأوربا قاطبة؛ إذ أضحت قبلة لطلبة العلم الأوربيين؛ فكانوا يتوافدون إليها طمعاً في العلوم والمعارف ينهلون منها، ويسعون لنقلها إلى أقطارهم يبتغون من ذلك رفع الجهل المطبق الذي كانت ترزح تحته أوربا، وقد كان لهم ذلك إذ نعمت أوربا وبفضل من ذلك نهضتها العلمية؛ إذ تسابقوا إلى ترجمة تلك العلوم من العربية؛ وقبل ذلك كانوا قد مهروا اللسان العربي، وأصبح أداة للحوار والتعاطي مع الثقافة العربية؛ فاطلعوا على ثقافة الأمة وعلى موروثها الأدبي والشعري؛ فكان هجيراهم في حواراتهم؛ مما جعل القساوسة الأوربيون يتبرمون من سيطرة اللسان العربي على لغة العلم والحوار في أوربا فمما قاله أحدهم: "إن إخواني في الدين يجدون لذة كبرى في قراءة شعر العرب وحكاياتهم، ويقبلون على دراسة مذاهب أهل الدين والفلسفة من المسلمين، لا ليردوا عليها وينقضوها؛ وإنما لكي يكتسبوا من ذلك أسلوباً عربياً جميلاً وصحيحاً. وأين تجد الآن واحداً من غير رجال الدين يقرأ الشروح اللاتينية التي كتبت على الأناجيل المقدسة !! ومن سوى رجال الدين يعكف على دراسة كتابات الحواريين، وآثار الأنبياء والرسل!!!

يا للحسرة! إن الموهوبين من شبان النصارى لا يعرفون اليوم إلا لغة العرب وآدابها ويؤمنون بها، ويقبلون عليها في نهم، وهم ينفقون أموالاً طائلة في جمع كتبها، ويفخرون في كل مكان بأن هذه الآداب حقيقة جديرة بالإعجاب؛ فإذا حدثتهم عن الكنيسة النصرانية أجاوبك في ازدياء بأنها غير جديرة بأن يصرفوا إليها انتباههم يالآلم! لقد أنسى النصارى حتى لغتهم؛ فلا تكاد نجد في الألف واحداً يستطيع أن يكتب إلى صاحبه كتاباً سليماً من الخطأ. فأما عن الكتابة في لغة العرب؛ فإنك واجد منهم عدداً عظيماً يجيدونها في أسلوب منمق، بل هم ينظمون من الشعر العربي ما يفوق شعر العرب أنفسهم فناً وجمالاً^(١).

إنها والحق يقال: شكوى مريرة من رجل غيور على أمته ولغته، وباعثه على ذلك منطلقاته الدينية المسيحية؛ لما رأى من تأثر الأمة المسيحية الأوربية بالفكر الإسلامي وباللغة العربية، وهذه الشكوى وهذه الغيرة على التراث المسيحي وإن كانت محل حمد من المتعصبين المسيحيين في ذلك الوقت إلا أنها وبتقادم السنين فقدت بريقها؛ لأنها كانت كفيلاً بوأد النهضة الأوربية وتأخيرها قروناً متطاولة، وهذا يجعلنا نقول: إن المثقفين الأوربيين كانوا أبعد رؤى ونظراً من رجال الدين المسيحيين الذين لا زالوا في ظلال التعصب يعمهون؛ ولولا تلك التثلة المثقفة لبقيت أوربا تجتر الجهالة وتكتوي بنارها.

وهذه الشنونة الحمقاء من أحبار النصارى لم يكتب لها النجاح؛ فانطلقت أوربا تزحف

نحو معاقل المعرفة لا تكاد تلوي على شيء؛ وإن كتب لها - أي لمحاولات رجال الدين النصارى - النجاح في بعض حقب التاريخ، لكنه تفوق مؤقت سرعان ما يعود القهقري. ولكي تدرك فداحة الأمر لو مكنوا وكانت لهم الغلبة، ارجع إلى ما سطره التاريخ الإسلامي من حملة على المترجمين ومن وراء حملة الترجمة، حيث جوبهت بالمقت وحوربت، ونُسب إليها كلُّ خلل شاب الدين وعقائده، وأنها أي الترجمة من الشرور التي لن يغفل الله عن جالبيها للأمة^(١).

وإنه من ينظر في حقيقة هذا القول، ولكلِّ قول حقيقة؛ ليدرك خطل هذا القول وتهافته؛ وإنه من الاهتراء والضعف حتى إنه لا يكاد يصمد أمام نسام الحقيقة. فمن ينظر إلى الانحرافات التي انتابت البناء العقدي في الإسلام؛ فإنه ليلحظ أنها أتت والإسلام في بواكيره؛ ولم يكن لها مستمسك من عقائد الأمم المجاورة، وخير ما يمثل ذلك فكر الخوارج؛ حيث جاء الانحراف عندهم ناتجاً عن سوء فهم للنصوص القرآنية، وقل مثله عن كل انحراف بُليت به الأمة في عقائدها؛ ونحن لا ننفي أن يكون للترجمة بعض الأثر، ولكنه ليس بالقدر الذي صور لنا، وحكم على الترجمة بالسوء من خلاله.

إن الترجمة التي وقف منها هذا الموقف النشاز؛ جلبت للأمة منافع كثيرة، وارتقت بعقليات المسلمين، وانتفعوا بها في العلوم النظرية والعملية، فأوقفت الأمة على ما انتهى إليه الناس لبيدوا منه؛ فاختصرت لهم المسافات، وجعلت من بلاد المسلمين قبلة للراغبين في العلم والمعرفة، وكانت سبباً في نقل علوم المسلمين وعاداتهم المنبتقة من دينهم؛ لأصقاع العالم المختلفة؛ حتى بلغ الإسلام بسببها زوايا الأرض؛ حتى إن العلوم الإسلامية التي خطها العلماء المسلمون ظلت تدرس في الجامعات الغربية إلى وقت قريب، بل إن بعضها لا زالت تدرس، بل إن أنظمة القضاء في بعض الدول الغربية، أخذت أسسها من الفقه الإسلامي، ولم يكن لهم من دور سوى أنها ميلٌ بها ميلاً يناسب ثقافات تلك الدول والأمم، وأقرب دليل على ذلك النظام القضائي الفرنسي الذي تلحظ فيه قرباً من الفقه المالكي.

مرت قرون وقرون والصراع على أشده قائماً بين الفريقين؛ لينفجر فجره على نصر مبين لفريق المترجمين الأوروبيين، وخذلان لنظرهم من المسلمين؛ لترتفع أوروبا حضارة وتقدماً، ونحط عن ركب الأمم تخلفاً وتأخراً؛ ولأن تلك الأمم الأوروبية ما زالت تدرك أهمية الترجمة في النهوض بالأمم وبعلمها؛ لذا تلحظ من تلك الأمم، ومن أمم العالم قاطبة تسارعاً في الترجمة، وتبذل في سبيل ذلك الأموال الطائلة، وتنشئ لهذه الغاية المراكز المتخصصة،

وتشجع الجهود الشخصية التي ينبري لها الآحاد من الناس؛ فكان النتاج في ذلك مئات الآلاف من الكتب المترجمة سنوياً، بينما هي في أقطارنا العربية الإسلامية لا تكاد تتجاوز المئات " ٣٣٠؛ حتى لا يكاد يبلغ ما تنتجه الأقطار العربية جمعاء عشر معشار ما تنتجه أدنى دولة أوروبية. فقد بلغ ما أنتجته الحضارة العربية منذ عهد الخليفة "المأمون" — رحمه الله — وحتى لحظتنا هذه مئة ألف كتاب. ربما يرى فيه بعض الناس عدداً كبيراً، ولكن سيتلاشى هذا الاعتقاد، عندما ندرك أن هذا العدد من المترجمات، يُنتج مثله في أسبانيا في عام واحد. ربما تنكس الرأس منك عندما تقف على حقيقة مهمة، وهي أن أسبانيا تعد من أواخر الدول الأوروبية في هذا المجال^(١).

لا ريب أن هذا مؤشر خطير على التخلف الذي ترتكس فيه الأمة، ويجعلها تعاقر الجهل والرجعية، وهو ولا ريب مرد زراية الأمم على أمتنا؛ وإنه لا نهضة للأمة ولا عودة لمجدها التقليدي حتى تأخذ بهذا السبيل كما أخذ الأسلاف، وحتى تطرح الأمة العمل الفردي في هذا المجال؛ لتتجاوزته إلى العمل المؤسسي ذي الإمكانيات العالية المدعوم والمُتَبْنَى من قبل الدول؛ لتكون الإصدارات العالمية بين يدي المتلقي العربي خلال أيام أو أسابيع، وهكذا تفعل الأمم التي تبتغي الأخذ بمراقي النجاح والفلاح؛ وإذا فعلنا ذلك لا ريب أننا وقفنا على الخطوة الأولى في مسيرة الألف ميل، ولا ريب أنها مسيرة شاقة، ولكن إن علم الله صدق النية أعان. إننا إن فعلنا ذلك وتوطيننا به؛ فقد أخذنا بالخطوة الأولى في تعريب العلوم الطبيعية؛ لنجعل من العربية لغةً للتعليم في الجامعات العربية، وإنه من واقع التجربة يلحظ أن استيعاب الطالب بلغته يَضْعُفُ على استيعابه باللغات الأخرى، وقد أدرك هذا من واقع التجربة السورية والسودانية في جامعاتهما، حيث لوحظ أن نسبة إدراك الطلاب في كليات الطب في هاتين الدولتين تَضَاعَفَ عما هو عليه عندما كان التعليم باللغات الأجنبية، بل أوجد ذلك إقبالاً على تلك العلوم الطبيعية^(١)، وهو ما لم يكن الأمر عليه من قبل، ولو تجاوزت هذه التجربة هذين القطرين إلى عموم البلدان الإسلامية والعربية؛ لكان النتاج عالياً؛ ولحصلنا من خلال ذلك على الاكتفاء الذاتي والاستغناء عن أمم الأرض الأخرى.

وإننا إذ نثمن هاتين التجربتين ونشد من أزهما؛ فإنه يجب علينا ألا نوغل في التفاؤل؛ لأن الإمكانيات التي تقف من ورائهما من التواضع بمكان؛ فعالم العلوم الطبيعية التجريبية متسارع الخطى؛ فإذا لم تُتَابَع لحظة بلحظة، وتُترجم إلى لغتنا فلا ريب أننا لم نفعل شيئاً، ولهذا فالطبيب السوري ومثله السوداني ربما عاني بعض التأخر في مستواه عن إخوانه من الذين تلقوا تعليمهم باللغات الأجنبية؛ فلا هو بالذي ترك يتابع دراسته

باللغات الأجنبية؛ ليتم تواصله مع الجديد منها بعد تخرجه، ولا هو بالذي زود بالترجمات. فالإقدام على تدريس العلوم بلغتنا العربية لا بد أن يسبق - كما أسلفت - بحركة ترجمة نشطة ومسئولة.

والترجمة لأي لغة من اللغات لا ريب أنه تتحكم فيها سعة اللغة المترجم لها، وقدرتها على احتواء المصطلحات المترجمة، وعلى ذلك يتوقف نجاح تلك العملية أو خفاقها. ولغتنا العربية، وهي اللغة التي وسعت كتاب الله لفظاً وغاية؛ لم تتخلف يوماً عن وصف لمخترع أو مصطلح من مصطلحات العلوم والمعارف المجلوبة من الشرق أو الغرب، وأبدعت وحققت ما عجزت عنه اللغات الأخرى، بل لعلي لا أبالغ إذا قلت: إنها كانت أكثر دقة في وصف النظريات والعلوم من اللغات المنقول عنها. ومن خلال رحلة الترجمة والتعريب التي شهدتها أمتنا، لم نجد من رجال تلك العلوم أو من المعنيين بالترجمة من تبرم؛ إذ لم يوفق لترجمة مصطلح أو نظرية، بل إن تسطير تلك العلوم المترجمة للعربية كان مرغوباً فيه من طلبة العلم من القوميات الأخرى؛ لأن نقل تلك العلوم من لغاتها الأصلية إلى لغتهم كان يلحقها بعض العنت، فكان في نقلها من العربية تيسيراً عليها؛ فنلاحظ أن بعض كتب الهند نقلت إلى العربية قبل نقلها إلى اللغات اللاتينية، أو اللغات الأخرى. فاللغة العربية رزقت من التمكن ومن التصرف ما لم يكتب لغيرها من اللغات، كما أن هذه اللغة ما زالت تعلي من راية الاجتهاد؛ فهي لم تقف حجر عثرة في وجوه المترجمين؛ حيث تلزمهم بمصطلحات ليس لهم أن يتجاوزوها، بل جعلت من ذلك الباب مشرعاً لكي يكون للأجيال القادمة كلمتها في إقرار هذا المصطلح، أو إلغائه، أو التصرف فيه، وهنا لا بد من الإشارة إلى أمر مهم وهو أنه رغم التباين بين بيئات المترجمين وتباعدها بين مشارق العالم الإسلامي ومغاربه، إلا أن ثمة تقارباً في التعبير عن الفكر العلمي، فلو وقفت على تراث "ابن الهيثم"، و"السجستاني"، و"ابن يونس"، وغيرهم لوجدت ذلك ظاهراً لا مربية فيه.

ونلاحظ من أولئك العلماء - رحمهم الله - أنهم جعلوا من المصطلحات الاشتقاقية تكأة لعملية الترجمة، ولا يخفى على من له أدنى بصيرة باللغة العربية أن الاشتقاق هو أحد روافد اللغة العربية في نموها واتساعها، يلي ذلك التعبير عن المعاني المترجمة بتراكيب أو عبارات لغوية فصيحة، ولم نلاحظ من أولئك المترجمين احتفالاً بالتعريب؛ لأنهم لم يلاحظوا أن ثمة حاجة له، وهذا يوقفك على ثراء اللغة العربية بالمصطلحات المقابلة للألفاظ المترجمة^(١).

وبعد هذا السرد حول قضية الترجمة، يمكننا القول: إن اللغة العربية تواجه بعض

التحديات في هذه القرون المتأخرة، بينما كانت في السابق لغة الفكر والأدب والفن والعلوم، بل كانت اللغة الأولى في العالم قرونًا متطاولة. وإن هذا الضعف الذي تعاني منه الأمة في عصورها المتأخرة، لا يعزى إلى لغتنا العربية، ولكنه يعزى للأمة وأولي الأمر فيها الذين لم يأخذوا بأسباب النهوض: اللغوية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، فكان الخبال لاحقاً بالأمة في جميع أقطارها.

الهوامش:

(١) آل عمران: ١٠٢.

(٢) النساء: ١.

(٣) الأحزاب: ٧٠، ٧١.

(٤) هذه خطبة الحاجة التي كان رسول الله ﷺ يعلمها أصحابه. انظر: خطبة الحاجة للشيخ محمد ناصر الدين الألباني، طبع المكتب الإسلامي. وهذه الخطبة في سنن ابن ماجه، كتاب النكاح، باب خطبة النكاح، من رواية عبد الله بن مسعود: ١ / ٦٠٩-٦١٠، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي سنة ١٣٩٥هـ. ورواه الإمام أحمد في مسنده: ٢٧٢/٥، حديث رقم ٣٧٢، تحقيق / أحمد شاكر، وقال: «إسناده من طريق أبي عبيدة ضعيف لانقطاعه، ومن طريق أبي الأحوص، عوف بن مالك بن نضلة صحيح لاتصاله». المسند طبع دار المعارف بمصر ١٣٦٨ هـ. وقال الألباني عن الطريق الثاني: «صحيح على شرط مسلم» خطبة الحاجة: ١٤. وقد ورد ذكر طرف من هذه الخطبة في صحيح مسلم، كتاب الجمعة، باب خطبته ﷺ في الجمعة: ١٥٧/٦.

(١) الحديث المذكور أورده الألباني في سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، وحكم عليه بالوضع: ج ١، ص ٢٩٣. وهنا لا بد من التنبيه إلى أن فضل العرب ألف فيه غير واحد من أهل العلم مصنفاً، وقال غير واحد: إن العرب هم رأس الأمة وسابقوها إلى المكارم، وأنهم أفضل من العجم، بل أفضل من غيرهم، بل أفضل الأمم قاطبة. قال شيخ الإسلام ابن تيمية: ولهذا ذكر أبو محمد حرب بن إسماعيل بن خلف الكرمانى صاحب الإمام أحمد في وصفه للسنة التي قال فيها: هذا مذهب أئمة العلم وأصحاب الأثر وأهل السنة المعروفين بها المقتدى بهم فيها، وأدركت من أدركت من علماء أهل العراق والحجاز والشام وغيرهم عليها، فمن خالف شيئاً من هذه المذاهب، أو طعن فيها، أو عاب قائلها، فهو مبتدع، خارج عن الجماعة، زائل عن منهج السنة وسبيل الحق، وهو مذهب أحمد وإسحاق بن إبراهيم بن مخلد، وعبد الله بن الزبير الحميدي، وسعيد بن منصور وغيرهم ممن جالسنا، وأخذنا عنهم العلم، فكان من قولهم: إن الإيمان: قول، وعمل، ونية، وساق كلاماً طويلاً إلى أن قال: ونعرف للعرب حقها وفضلها وسابقتها ونحبهم، لحديث رسول الله ﷺ: "حب العرب إيمان وبغضهم نفاق" [قلت: هذا الحديث ضعيف ولكن في معناه أحاديث عدة ربما تقوى بها كما أشار شيخ الإسلام في مواضع أخرى]، ولا نقول بقول الشعوبية وأراذل الموالي، الذين لا يحبون العرب، ولا يقرون بفضلهم، فإن قولهم بدعة وخلاف. ويروون هذا الكلام عن أحمد نفسه، في رسالة أحمد بن سعيد الإصطخري عنه إن صححت، وهو قوله وقول عامة أهل العلم، وقال الكرمانى أيضاً: فالعرب أفضل الناس، وقريش أفضلهم. هذا مذهب الأئمة وأهل الأثر والسنة...

(١) أبو محمد، علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري: عالم الأندلس في عصره، وأحد أئمة الإسلام، ولد بقرطبة سنة ٣٨٤هـ، وكان له ولأبيه من قبله رئاسة الوزارة، وتدبير الملك؛ فزهد في ذلك وانصرف للعلم والفقه. توفي في بادية لبلة سنة: ٤٥٦هـ. من مؤلفاته: "المحلى"، و"طوق الحمامة". إرشاد الأريب: ٤/ ١٦٥٠؛ سير أعلام النبلاء: ١٨٤/١٨؛ الأعلام: ٢٥٤/٤ - ٢٥٥.

- (٢) سورة إبراهيم: ٤.
- (٣) سورة فاطر: ٢٤.
- (٤) سور الشعراء: ١٩٦.
- (١) الإحكام في أصول الأحكام: ١ / ٣٢-٣٣.
- (١) هو أبو خارجة، زيد بن ثابت بن الضحاك الأنصاري، صحابي جليل، كان من كتّاب الوحي، ولد ونشأ بمكة، وهاجر مع النبي ﷺ، وهو ابن ١١ سنة، وهو من علماء الصحابة، وممن تولى جمع المصحف في عهد أبي بكر، وكذلك في عهد عثمان. توفي سنة ٤٥ هـ. تهذيب التهذيب: ٣ / ٣٩٥؛ صفة الصفوة: ١ / ٢٩٤؛ الأعلام: ٣ / ٥٧.
- (٢) أبو الوليد، عبد الملك بن مروان بن الحكم الأموي القرشي: من عظام الخلفاء ودهاتهم. نشأ بالمدينة فقيهاً واسع العلم، متعبداً ناسكاً، شهد يوم الدار مع أبيه، واستعمله معاوية على المدينة، تولى الخلافة بعد موت أبيه. توفي في دمشق سنة: ٨٦ هـ. الكامل: ٤ / ١٩٨؛ تاريخ بغداد: ١٠ / ٣٨٨؛ الأعلام: ٤ / ١٦٥.
- (٣) أبو هاشم، خالد بن يزيد بن معاوية بن أبي سفيان الأموي القرشي: حكيم قريش وعالمها في عصره، اشتغل بالكيمياء والطب والنجوم؛ فأتقنها وألف فيها. توفي سنة: ٩٠ هـ. الوفيات: ١ / ١٦٨؛ الأعلام: ٢ / ٣٠٠-٣٠١.
- (١) البيان والتبيين: ١ / ٣٢٨.
- (٢) الفهرست: ٣٣٨-٣٤٢.
- (٣) أبو حفص، عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم الأموي القرشي: الخليفة الصالح، والملك العادل، من خلفاء الدولة الأموية، تولى الخلافة بعد سليمان بن عبد الملك، فأقام ميزان العدل، ولم يطل به المقام. توفي سنة ١٠١ هـ. "الكامل: ٥ / ٢٢؛ الوفيات: ٢ / ١٢٨؛ الأعلام: ٥ / ٥٠"
- (٤) لم أقف له على ترجمة.
- (١) الفهرست: ٣٣٨.
- (٢) أبو جعفر المنصور، عبد الله بن محمد بن علي بن عبد الله بن عباس: ثاني خلفاء بني العباس، وأول من عُني بالعلوم من بني العباس، كان عارفاً بالفقه والأدب، مقدماً في الفلسفة والفلك، محباً للعلماء. ولد سنة ٩٥ هـ، وتوفي سنة ١٥٨ هـ. "الكامل: ٥ / ١٧٢؛ تاريخ بغداد: ١٠ / ٥٣؛ الأعلام: ٤ / ١١٧."
- (٣) أبو جعفر، هارون بن محمد بن المنصور العباسي: خامس خلفاء بني العباس وأشهرهم. ولد بالري سنة ١٤٩ هـ. لما كان أبوه والياً عليها، ونشأ بدار الخلافة ببغداد. تولى الخلافة بعد وفاة أبيه. توفي سنة: ١٩٣ هـ. "الكامل: ٦ / ٦٩؛ تاريخ بغداد: ٥ / ١٤؛ الأعلام: ٨ / ٦٢."
- (٤) أبو العباس، عبد الله بن هارون الرشيد: سابع الخلفاء من بني العباس، وأحد عظام الملوك في سيرته وعلمه وسعة ملكه، ولي الخلافة بعد خلع أخيه الأمين؛ فتمم ما بدأ به جده المنصور من ترجمة كتب العلم والفلسفة. توفي سنة: ٢١٨ هـ. "تاريخ بغداد: ١٠ / ١٨٣؛ الكامل: ٦ / ١٤٤؛ الأعلام: ٤ / ١٤٢."
- (١) بيت الحكمة: ٣١-٥٧.

(١) تاريخ الفكر الأندلسي: ٤٨٥-٤٨٦.

(١) أورد السيوطي في كتابه "صون المنطق والكلام عن فني المنطق والكلام" على لسان ابن تيمية قوله: "حدثني من أتق به أن الشيخ تقي الدين أحمد بن تيمية رحمه الله تعالى كان يقول: ما أظن أن الله يغفل عن المأمون، ولا بد له أن يقابله على ما اعتمده مع هذه الأمة من إدخاله هذه العلوم الفلسفية بين أهلها".

(١) اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين: ١١.

(١) اللغة العربية على مدارج القرن الحادي والعشرين: ٤٤.

(١) اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين: ١٣٩.

التعليم المدعوم بالحاسوب: تحديات تواجه المدرسين بأقسام الدراسات الإسلامية واللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

د. حسينا حسان

أ.د. أحمد شيخ عبد السلاج

قسم اللغة العربية وأدائها

كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تمهيد

في شهر أغسطس من عام ٢٠٠٧م دشنت وزارة التعليم العالي الماليزية " خطة العمل الوطنية للتعليم العالي ٢٠٠٧-٢٠١٠م" التي تفصل رؤية الوزارة لتطوير التعليم العالي في ماليزيا من الوقت الراهن حتى عام ٢٠٢٠م وما بعده. وقد حددت سبع خطط استراتيجية، من بينها "ترقية جودة التعليم والتعلم". فيتوقع من أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية العليا أن يكونوا روادا في الحقل التعليمي، وعليهم أن يركزوا على الأداء الابتكاري للمناهج، وذلك من خلال تحقق التعلم النشط بغرض مضاعفة التقدم في الاتصال، وحلّ الإشكالات العلمية، ومهارات التعلم بالتوجيه الذاتي.

وفي هذا السياق يشجع أعضاء هيئة التدريس على إدراج تقنية المعلومات في التدريس. واستعدادا لذلك، توجه الوزارة هؤلاء الأساتذة لحضور دورات تدريبية مهنية. ومن الحصليات المتوقعة من خطة العمل أن ينال الطلبة مهارات في تقنية المعلومات بغض النظر عن التخصصات التي يختارونها. وبالنظر في هذه الخطة، يمكن أن يلخص أن نجاحها مرهون بشكل كبير بأعضاء هيئة التدريس والطلبة معا. والسؤال المطروح في هذا الصدد هو: ما مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لتحمل هذه المهمة؟

اهتمامات في التعليم المدعوم بالحاسوب

من أجل إدراج تقنية الاتصالات والمعلومات في التدريس، على المدرسين أن يخضعوا لمراحل من هذه العملية. فعليهم في البدء أن يعرفوا لماذا ينبغي أن تدرج هذه التقنية في التدريس، وعليهم أن يعتقدوا أنها تسهم إسهاما مزدوجا بين الجودة العالية والإنتاج الجيد. (بولومفيلد ١٩٩٢ و روزيلا ١٩٩٨) وهذا عامل مهم ينبغي أن يوضع في الاعتبار، لأن اعتقادهم سيترجم في أعمالهم، ويجعلهم أكثر احترافا، وابتكارا، وأفضل إحاطة بالمعلومات، وأجود في التعليم. (باسي و ساموايس ١٩٩٧).

وعقب الاتفاق على الدافع المشترك، على المدرسين أن يختاروا التقنية التي تناسب المساقات التي يدرسونها، وبهذا يبدأ محاولات إجابة استخدام التقنية المختارة بشكل مناسب. خلال إجراءات اعتماد التقنية ينبغي للمدرسين أن يتقنوا طريقة تشغيلها. فالمدرسون أنفسهم يخضعون لإجراءات التعلم، ويعتمدون فيها بشكل كبير على معلوماتهم السابقة، ويقضون وقتا طويلا في تعلم طريقة تشغيل التقنية وتبنيها في التعليم، والوصول إلى مستوى يساوي مستوى الذين يجيدون تقنية الاتصالات والمعلومات، والذين يتوافر لهم فنيو البرامج والصيانة لمساعدتهم.

وللنجاح في إدراج تقنية الاتصالات والمعلومات في التعليم، ينبغي معالجة عدد من القضايا، من بينها:

* استعداد المدرسين لقبول التغيير، ومن ثم الاعتقاد في ضرورة التغيير الحديث في التوجه التربوي، حيث يتوقع من المدرسين أن يخرجوا طلابا ملمين بتقنية الاتصالات والمعلومات منشأين على التعلم مدى الحياة، مما يمكن أن ينجز بتطبيق ودمج هذه التقنية في التعليم والتعلم. ويرفع هذا التغيير في التوجه نوعا من التوقعات من جانب المستفيدين من العملية التعليمية، وتحديات للمدرسين.

* تدريب المدرسين: فهل هم قادرين على استخدام هذه التقنية؟ وهل أعطوا تدريباً كافياً؟

* هناك حاجة إلى الدعم التقني للمدرسين من أجل تنفيذ التقنية الحديثة.

إن الدراسات التي تركز على مواقف المدرسين من تنفيذ تقنية الاتصالات والمعلومات في

التدريس تبرز بعض العوامل المؤثرة في رغبتهم في تبني تقنية الحاسوب في التعليم:

(أ) - عامل الزمن: يكمن أن يعرقل القدر الزمني المتوافر للإعداد لاستخدام الحاسوب في

التعليم رغبة المدرسين في استخدام هذه التقنية في التدريس اليومي (سينجولد و هادلي

١٩٩٠ و بيلجروم و بلوني ١٩٩١، ونوليس ١٩٩١، وروسزيل ١٩٩٨، و ستالارد ١٩٩٨

). ويذكر بيلجروم و بلوم (١٩٩١) أن المدرسين يترددون في استخدام التقنية لأنها يمكن أن

تجعل زمن التعلّم أقصر للتلاميذ، وأن المدرسين يحتاجون لزمن طويل لتطوير الدروس التي تستخدم بالحاسوب. ويزعم ستالارد أن المدرسين يواجهون عددا من المقاطعات خلال ساعات التدريس داخل الفصل، وأنه بسبب ذلك يكون الزمن الحقيقي الذي يقضى في التدريس أقل بكثير مما يذكر. فضلا عن ذلك فإن المدرسين بحاجة إلى قضاء الزمن المتوافر في مراجعة البرمجيات (روسزيل ١٩٩٨). ولهذا يلاحظ أنه إذا جلب تطبيق تقنية الحاسوب نوعا من المقاطعات المحتملة للتدريس وزمن التعلم، فالمدرسون قد يحجمون عن استخدامها.

ب) المدرسون والدعم الإداري: يشار إلى عدم وجود دعم من قبل الإداريين بأنه حاجز بارز لاستخدام الحاسوب داخل الفصل (إيلي ١٩٩٣، مورتون ١٩٩٧، براند ١٩٩٨، رون ١٩٩٨). ويرى أرتز (١٩٩١) و لوكارد وآخرون (نقلا عن مان ١٩٩٧) أن الاستخدام الناجح للحاسوب يمكن أن يتحقق فقط إذا ما أعطى الإداريون دعما وقاموا بقيادة ذلك.

ج) يقترح جلين وكاربير (١٩٨٩) ورسزيل أن التدريب التقني يؤدي دورا مهما في اعتماد وتطبيق ناجحين لتقنية الحاسوب داخل الفصول. ويرسكيل (١٩٨٨) يرى أنه في حين ازدياد توافر البرمجيات والأجزاء الصلبة، فإن المدرسين ما زالوا يواجهون عوائق لاستخدام فعال لتقنية الحاسوب من أجل ترقية حصيلاات التعلم لدى التلاميذ. ورأى جلين وكاربير (١٩٨٨) جانبا آخر من المشكلة، وذلك بالإشارة إلى أنه على الرغم من أن برامج تدريب المعلمين تحاول أن تدرج التقنية في مساقات "طرق التدريس"، فقد لا يتلقى المدرسون تدريبا كافيا لإدراجها في الدروس. أما ستاسز و شافيلسون (١٩٨٦) فيوافقان على القول بأن "عدم توافر مدرسن مدربين تدريبا كافيا يمثل عائقا كبيرا للاستخدام التعليمي الفعال للحاسوب"، وزعما أن المدرسين يتلقون أقل من عشر ساعات من التدريب العملي على استخدام الحاسوب قبل استخدامه في التدريس داخل الفصول. وهذه مدة غير كافية على الإطلاق لاحتياجاتهم.

د) المعرفة الشخصية عن الحاسوب: أشار لاتسينا (١٩٩٤) و إيلي (١٩٩٣) و رون ك. (١٩٩٨) إلى أنه على الرغم من أن التعليم المدعوم بالحاسوب ضروري، فإن المدرسين لا يمكنهم استخدامه إذا لم يكونوا أكفاء في ذلك. فالحواسيب متوافرة حاليا أكثر من ذي قبل، والتدريب عليها يقدم للمدرسين، ومع ذلك فإنهم لا يعرفون كيف يدرجونها في التدريس داخل قاعات الدراسة. والجدير بالذكر أن عدم الفاعلية الذاتية وعدم الثقة من أهم القضايا البارزة التي اهتمت بها إيلي (١٩٩٣)، و س. هينيسي وزملاؤه (٢٠٠٥).

وانطلاقا مما سبق فإن هذه الدراسة تنحو منحى آخر مضافا، وذلك بالكشف عن المواقف والتحديات التي تحيط بالذين يدرسون المساقات المتصلة باللغة العربية والدراسات الإسلامية.

فالحقيقة أن تقنية الاتصالات والمعلومات ومصادرها ترد بشكل كبير باللغة الإنجليزية، مع أن أغلب الدروس في هذه التخصصات تقدم باللغة العربية، وهذه الحقيقة تمثل نوعاً من التحديات للمدرسين لا ينبغي التغاضي عنها. ولذا تحاول هذه الدراسة أن تنظر في استخدام تقنية الاتصالات والمعلومات في التعليم، وخبرات استخدامها، وكيفية إدراجها في الممارسة اليومية داخل قاعات الدراسة.

أسئلة البحث وأداته

تفترض هذه الدراسة أن أفراد العينة من بين أساتذة أقسام معارف الوحي واللغة العربية بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا لا يجدون صعوبة في استخدام الحاسوب بشكل عام، ولكنهم لا يستخدمونه على المستوى المطلوب من قبل إدارة الجامعة، كما تفترض أنهم لا يستخدمون نظام إدارة التعلم الذي تدعو إدارة الجامعة إلى استخدامه ليكون أحد أدوات التدريس، على المستوى المطلوب. ولهذا تحاول الدراسة الإجابة عن سؤالين رئيسيين هما: كيف يتصور هؤلاء المحاضرون التعليم المدعوم بالحاسوب؟ وما العوامل المؤثرة في رغبتهم في استخدام تقنية الحاسوب والاتصالات في التعليم؟

وبمنهجية كمية تحاول الدراسة الكشف عن مواقف هؤلاء المحاضرين من خلال الإجابة عن استبانة تتألف من قسمين، ففضلاً عن المعلومات الشخصية المتصلة بالجنس والجنسية والقسم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الجامعة في القسم الأول، فإن القسم الثاني يتضمن خمسين فقرة عن استخدام تقنية الحاسوب والمعلومات في التعليم، وتتناول هذه الفقرات خمسة جوانب، هي: (أ) الاستخدام الفعلي للحاسوب وبرامج وورد، وباور بوينت، والفحص في الإنترنت (٤ فقرات)، (ب) الرغبة والثقة في استخدام هذه التقنية والقناعة بأهميتها (٥ فقرات)، (ج) المهارة والتدريب على استخدامها وعلى استخدام البرمجيات (٧ فقرات)، (د) مدى توافر الدعم التقني وتوافر البرمجيات وتهيئة القاعات (٤ فقرات)، (هـ) استخدام برنامج "نظام إدارة التعلم" (٥ فقرات). وكان الهدف هو الوقوف على مدى إلمام أفراد العينة بالحاسوب واستخدامه، والمشاكل التقنية التي يصادف هؤلاء المحاضرون، والتدريبات التي تلقوها من أدرج استخدام الحاسوب في أدائهم التدريسي. وقد استفيدت الدلائل الإحصائية من التوزيع التكراري، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة عن فقرات هذه الاستبانة.

نتائج الدراسة

شارك في الإجابة عن الاستبانة من أساتذة أقسام معارف الوحي واللغة العربية ٣٦ محاضرا ومحاضرة، وذلك من بين العدد الإجمالي لهم ١٢٧ ، وذلك بنسبة ٢٨،٣ % ، وهذه نسبة كافية تمثل هذه الدراسة التي تمهد لدراسة أخرى أوسع تهدف إلى تطوير أدرج تقنية الحاسوب والاتصالات في التعليم بهذه الأقسام. وقد شارك في الدراسة ٣١ محاضرا و ٥ محاضرات، ومن بينهم ٢٠ ماليزيا، و١٦ غير ماليزي. أما من حيث أقسامهم، فكما يلي: ٨ قسم اللغة العربية وآدابها، وكذلك من قسم الدراسات العامة، وقسم أصول الدين ومقارنة الأديان، و ٧ من قسم الدراسات القرآنية والحديثية، و ٥ من قسم الفقه وأصوله. و ٣٣ منهم حائزون على درجة الدكتوراه في تخصصاتهم، و ٣ حاصلون على الماجستير. و ٢٣ منهم أكثر من ١٠ سنوات في العمل بهذه الجامعة، والآخرون خبراتهم بهذه الجامعة أقل من هذه المدة. وتجدر الإشارة إلى أنه لا أثر لهذه المتغيرات المستقلة على إجابات أفراد العينة على القسم الخاص باستخدام الحاسوب والإنترنت ونظام إدارة التعلم في عملهم التدريسي. ولعلمهم قد استفادوا بشكل عام من الإمكانيات المتوافرة في الجامعة؛ إذ إن ٦٣،٩% منهم لهم خبرة أكثر من عشر سنوات في هذه الجامعة.

ومن أجل استخراج الدلائل الإحصائية من الإجابة عن فقرات الاستبانة، والحالة هذه، يؤخذ المدى بين ١ و ٤ ويقسم على اثنين (الموافقة أو عدمها) من أجل تحديد المتوسط الحسابي الدال على مواقف أفراد العينة من مضامين هذه الفقرات، كما طلب منهم، وذلك كما يلي:

المتوسط الحسابي:	٢،٥ - ١	٤ - ٢،٦
الموقف:	الموافقة	عدم الموافقة

- الاستخدام الفعلي للحاسوب وبرامجه: يلاحظ أن الإجابة الغالبة في الفقرات (١، ٢، ٣، ١٣) هي الموافقة، وذلك بمتوسط حسابي ٣،٤٢ ، وتدلل النتيجة على استخدام أفراد العينة للحاسوب يوميا ٩٧،١% ، واستخدام برنامج الورد في إنجاز أعمالهم ٩٧،٢% ، واستخدام برنامج باور بوينت للتدريس ٧٢،٣% . أما استخدام المعلومات المستقاة من الإنترنت فبنسبة ٧٥% ومتوسط حسابي ٢،٩١ ، وهذه نسبة عالية أيضا.

- الرغبة والثقة في استخدام تقنية الحاسوب والمعلومات والقناعة بأهميتها: يلاحظ أن أفراد العينة يجدون ثقة في أنفسهم في استخدام هذه التقنية ويرغبون في استخدامها، وهم مقتنعون بأهميتها بمتوسط حسابي ٢،٨٠ ، وذلك في الفقرات (٦، ٨، ١٤، ١٥، ١٧). وهذه

نسبة أقل من نسبة الاستخدام الفعلي لها؛ ولعل السبب في ذلك أن ٥٤,٣% فقط منهم يعتقدون أن إعداد المواد التعليمية بالحاسوب يستغرق وقتاً، أما الباقيون فلا يعتقدون ذلك، فكانت الإجابة عن هذه الفقرة بمتوسط حسابي ٢,٤٨، وهذا منحى إيجابي لهم.

-المهارة والتدريب على استخدام تقنية الحاسوب والبرمجيات: يلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموعة هذه الفقرات (٥، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٦) هو ٢,٢٨، فإذا استثنينا الفقرة (١٠) التي تشير إلى أن أفراد العينة لا يجدون صعوبة في تنفيذ الدروس باستخدام الحاسوب ٩١,٧% بمتوسط حسابي ٣,٢٥، والفقرة (١١) التي تقول بمتابعهم للمستجدات في مجال التعليم الحاسوب ٦٢,٨% (متوسط حسابي ٢,٧٤)، فإن الإجابة عن الفقرات الأخرى سلبية. بيد أن هذا ملمح إيجابي أيضاً؛ إذ لا يوافق أفراد العينة على الفقرة (٥) التي تقول بتخوفهم من استخدام الحاسوب لعدم إتقانه ١,٤٤، ولا يوافقون على الفقرة (٧) التي تزعم أنهم يفضلون الطرق التي لا تتطلب استخدام الحاسوب، ولا الفقرة (٩) التي تشكك في مهارتهم في استخدام الحاسوب، ولا على الفقرة (١٢) التي تشكك في قدرتهم على السيطرة على الحاسوب. وهذا يدل على إلمامهم بالحاسوب وثقتهم في أنفسهم في استخدامه في التعليم إذا توافرت الإمكانيات وتيسرت الظروف. أما الفقرة (١٦) فيوافقون عليها بمتوسط حسابي ٢,٦٧ بنسبة مئوية ٦٤,٧% وتفيد أنهم حضروا دورات تدريبية في استخدام الحاسوب وتوظيفه في العملية التعليمية.

-توافر الدعم التقني والبرمجيات وتهيئة القاعات: تتناول الفقرات (٤، ١٨، ٢٢، ٢٤) الإمكانيات المتوافرة، وجاءت الإجابة عنها بمتوسط حسابي ٢,٤٦. فأفراد العينة يرون بنسبة مئوية ٧٨,٨% أنهم يرغبون في استخدام باور بوينت، ولكن القاعات الدراسية غير مهياة لذلك، وجاءت إجاباتهم متوسطة ٥٢,٨% في توفير الجامعة للبرمجيات المفيدة في مجال تخصصاتهم. ولا يرون أنهم يتلقون الدعم التقني في استخدام برنامج "نظام إدارة التعلم" وتطبيقات أخرى، كما أنهم لا يوافقون على عدم استغلالهم للفرص والإمكانيات المتاحة في تقنية الحاسوب في الجامعة.

-استخدام برنامج "نظام إدارة التعلم" LMS: فعلى الرغم من أن أفراد العينة يعتقدون أن استخدام هذا النظام يساعد في تحسين أدائهم في التدريس (بمتوسط حسابي ٣,٥٨) وبنسبة ٨٥,٣%، وعلى الرغم من إدارة الجامعة تسعى جاهدة في التعريف به والتدريب عليه، فإن مجموعة الفقرات (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٥) سجلت متوسطا حسابيا ضعيفا ٢,٣٥، حيث إن حضور أفراد العينة للدورات التدريبية في استخدامه متوسط ٢,٥٢، بل إنهم يرون أن

الدعم التقني المتوافر في تطبيقه متوسط ٢،٣٤ ، مما يفضي إلى عدم اعتمادهم له في التدريس. ويلاحظ أن استخدامهم له في الاتصال بالطلبة ضعيف جدا، ومثله تبادل المذكرات والمعلومات عبره مع طلبتهم، مما يعني أنهم لا يستخدمون هذا النظام بشكل فعال، خلافا لما تتوقعه إدارة الجامعة.

ملاحظات ختامية ومقترحات

يلاحظ أن أفراد العينة يستخدمون الحاسوب يوميا، وأنهم يستخدمون برنامج الورد في إنجاز أعمالهم، بل إنهم يعتقدون أن استخدام الحاسوب يجعلهم يشعرون بالانتماء إلى الوسط المهني لهم ٧٤،٣% ، فضلا عن ذلك فإنهم يرون أن أدرج الحاسوب في عملية التدريس يساعد في إنتاج عمل مبتكر ٧٢،٢% ، ويساعد في توضيح الحقائق الصعبة في تخصصاتهم. وتظهر النتائج أن أغلب هؤلاء المحاضرين يجدون الثقة في أنفسهم ولا يجدون صعوبة في التعامل مع الحاسوب في التدريس، وقد تلقى كثير منهم نوعا من التدريب في استخدامه، بل يرى ٧٩،٤ منهم أن استخدامه في القاعات الدراسية يجعل التدريس ممتعا ومشجعا.

ومن جانب آخر يلاحظ أن لكثير منهم سابق خبرة في استخدام برنامج باور بوينت في الفصل ٧٢،٣% ، ولعل الحقيقة في عدم اشتراكهم جميعا في ذلك أن أغلب الفصول غير مهياة بالحاسوب حسب إجاباتهم (٧٨،٨%)، مما يجعلهم يحجمون عن استخدام هذا البرنامج على الرغم من فائدته في تيسير التدريس. فالذين يستخدمونه منهم عليه أن يحضروا الحاسوب المحمول مع جهاز العرض إلى قاعة الدراسة. وحقيقة أخرى أدت إلى ضعف إدراج المحاضرين لاستخدام الحاسوب في عملهم هي عدم توافر البرمجيات الضرورية في مجالاتهم التخصصية في الغالب (بنسبة ٥٢،٨%).

هذا وتجدر الإشارة إلى أن أغلب الذين يستخدمون هذه التقنية لا يواجهون صعوبة في عملهم، بل إنهم يتابعون التطورات في هذا المجال، كما يشار إلى أن ٨٣،٧% من المحاضرين يستخدمون المعلومات المستقاة من الإنترنت في التدريس، مما يدل على متابعتهم للمستجدات المنشورة على الشبكة العالمية للاتصالات في تخصصاتهم.

ومن المقترحات المفيدة في ترقية الأداء من خلال تبني تقنية التعليم المدعوم بالحاسوب:

- أن ينتبه المحاضرون إلى حدوث تطور في أساليب التدريس، وإلى أن التطور الحديث في تقنية التعليم والتعلم ينبغي أن يقبل بشكل إيجابي من أجل تخريج أكفاء مؤهلين للتوظيف في سوق العمل العالمي.

- أن يشجع ويكافأ الذين يدرجون تقنية المعلومات بنجاح في تدريسهم اليومي، ليكون ذلك أداة لتقوية الدافعية لديهم.
- أن تحرص إدارة الجامعة والجهات المختصة بتقنية الاتصالات في التعليم على توفير كاف للمعدات اللازمة والإمكانات والبرمجيات الضرورية لتبني تقنية الحاسوب والمعلومات في التعليم في أقسام الدراسات الإسلامية والعربية؛ وذلك لأن من العوامل المؤثرة في رغبة المدرسين في تبني هذه التقنية سلبيات النقص في الدعم التقني والنقص في المعدات في القاعات الدراسية وعدم توفير البرمجيات.
- أن تحرص الأقسام المعنية على ترقية مهارات المحاضرين في استخدام الحاسوب وبرمجياته، وأن تدرج هذه التقنية في الخطط التدريسية والتوصيفات، وأن يدرّب المحاضرون والطلبة بأقسام الدراسات الإسلامية والعربية عليها بشكل كاف مناسب.

**محاولة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: دراسة في
برنامج اللغة العربية والاتصال بكلية دراسات اللغات
الرئيسية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية**

**د. روسني بن سامة
عميد كلية دراسات اللغات الرئيسة
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية**

**أشواق بنت صالح الكناحي
معيدة بكلية دراسات اللغات الرئيسة
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية**

أغراض تعليم اللغة العربية في ماليزيا

بدأ تعليم اللغة العربية في ماليزيا منذ وصول الإسلام إليها، والغرض من هذا التعليم فهم الإسلام وأداء العبادة، لأن اللغة العربية هي لغة الإسلام، فلا بد من معرفتها لمعرفة الإسلام، وهي تعد لغة العبادة، مثل: الصلاة ولا تصح إلا بها، ولذلك تعلم الشعب هذه اللغة لأداء العبادة الواجبة والنوافل للأدعية والتسبيح، ثم تطور التعليم في نظام الحلقات التي تسمى بـ(بندق)، والغرض منه فهم الكتب التراثية في شتى مجالات العلوم الإسلامية، وقد نجح هذا النظام في إعداد الطلبة لتحقيق هذا الغرض، حيث يستطيعون فهم الكتب التراثية، وإن لم يدرسوا في الدول العربية. واللغة العربية في هذا النظام تقتصر على مادة النحو والصرف والبلاغة فقط.

وفي نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين للميلاد تجدد تيار التعليم إلى نظام المدرسة، وتأثر بالنظام الذي حمله المستعمرون، وتأثر العلماء بنظام التعليم في الدول العربية وبأصداء التجديد التي دعاها الشيخ محمد عبده، ونشأ نظام المدرسة في تعليم اللغة العربية. وكان الغرض منه اكتساب المهارات اللغوية. وتنقسم المواد فيها إلى المواد اللغوية والأدبية والمواد للمهارات، ومن المواد اللغوية: النحو والصرف، ومن المواد الأدبية، البلاغة وتاريخ الأدب، والنصوص، والعروض، ومن المهارات، المطالعة والإنشاء والتعبير الشفوي، والتحريري.

ثم تطور هدف تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية، بأن أصبح التعليم لغرض الاتصال، وتم وضع المناهج لها وإعداد المقررات، وفي بعض الجامعات أنشئت مادة اللغة العربية بوصفها مادة اختيارية للطلبة، والهدف منها الاتصال. وتأسست أقسام اللغة العربية في بعض الجامعات لتخريج الطلبة ذوي الكفاية اللغوية الجيدة، مثل قسم اللغة العربية والحضارة الإسلامية بالجامعة الوطنية، وقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وقسم اللغة العربية بجامعة ملايا، وقسم اللغة العربية بجامعة بترا وقسم اللغة العربية والاتصال بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

الدراسات السابقة:

عثر في مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة على دراسات اهتمت وتناولت قضايا اللغة العربية، ولقد أكدت هذه الدراسات ضرورة العمل بهذا الاتجاه في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أن معظمها تناولت الاتجاه بشكل عام دون التحديد والتركيز على تخصص أو مجال معين، لذلك لم تصل بين أيدينا سوى عدد متواضع من الدراسات السابقة في هذا المجال، سواء أكانت دراسات نظرية أم تطبيقية.

ورأى رشدي طعيمة^١ في كتابه "تعليم العربية لغير الناطقين بها" أن تعليم اللغة في المرحلة الثانوية يختلف عن تعليمها في المرحلة الجامعية، حيث إن الطلبة سيتخصصون في برامج معينة في المرحلة الجامعية، وهذه المرحلة لها دور مهم في تكوين لغة الطالب في مستقبله الوظيفي، حيث يستعين بها في فحص المعلومات وجمعها ومراجعة الكتب، ومن ثم تتحقق أهدافهم من تعلم اللغة، فاللغة لأغراض خاصة تختلف عن اللغة لأغراض عامة، من حيث: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والأنشطة اللغوية.

وقدم عبد الرحمن بن تشيك^٢ ببحث علمي تحت عنوان "تعليم العربية لأغراض خاصة"، تناول منه أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وضرورتها عند تعليم الطلاب من غير العرب، وكان البحث عن طلاب الجامعة العالمية الإسلامية العالمية بماليزيا. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هذه الفئة من الطلاب يهدفون إلى تعلم اللغة العربية بمستويات وأغراض مختلفة، فهم يحتاجون إليها للممارسة والاستخدام في مجالهم الوظيفي بعد إكمال الدراسة، إلا أن تعليم اللغة بالجامعة يتصف بالعمومية أكثر من الخصوصية. وعالجت هذه الدراسة مفهوم اللغة لأغراض خاصة وأهميتها في ماليزيا، وتطوير مهارة القراءة في هذه الجامعة. ولذا يرى الباحث أن تعلم العربية لأغراض خاصة قد يمنح الطلاب فرصة حية حقيقية للممارسة في

المستقبل.

ولقد ذكر عبد الرزاق حسن محمد³ في سلسلة "تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية" التي تتكون من ستة أجزاء، وألّفت للطلاب الذين أكملوا المرحلة الثانوية ويرغبون في التخصص في مجال الدراسات الإسلامية -في المرحلة الجامعية-. المحتوى اللغوي والثقافي في مجال الدراسات الإسلامية من الفقه والحديث والتفسير.

وتقدّمت ندوة حاج داود⁴ بمحاولة بناء وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للطلاب المتخصصين في الفقه، في بحثها تحت عنوان "تعليم اللغة لأغراض علمية". حيث اهتمت بأسس تعليم اللغة العربية لأغراض علمية، ثم تطرقت إلى الإطار التطبيقي في بناء الوحدات الدراسية لغرض الفقه، مع ذكر بعض المعايير لإعداد المواد التعليمية من تحديد الأهداف بوضوح، واختيار النصوص الملائمة لحاجات الطلاب اللغوية والتخصصية. فلقد اتفقت الباحثة مع رشدي أحمد طعيمة في أن تعليم اللغة يختلف باختلاف الأغراض والتخصصات.

وقام محمد نظام عبد القادر⁵ بإعداد البحث المعنون بـ"تصميم وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للطلبة المتخصصين في الشريعة الإسلامية بكلية أحمد إبراهيم للقانون بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا"، وحيث قال بعدم ملائمة المحتوى اللغوي والثقافي في المنهج المقرر الذي يدرس بقسم اللغات بحاجات الطلاب، وتقدّم ببحث نظري تطبيقي لتصميم وحدات دراسية لهذه الفئة من الطلاب، بعد أن تتبّع المواد المتطلبة في قسم الشريعة والقانون الإسلامي بكلية أحمد إبراهيم بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ثم قام بتحديد المفردات والاصطلاحات والمعلومات الأساسية المناسبة لتعليمها لهم.

وقدّم آمال موسى عباس⁶ بحثاً في "منهج تعليم اللغة العربية للأغراض الصحافية" بندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، حيث تناول في بحثه أهمية تعليم اللغة العربية لهذا الغرض، وأكد البحث أهمية الاختيار والتركيز على المحتوى اللغوي في الصحافة كاستخدام المفردات الصحافية الشائعة في وسائل الإعلام والعمل الصحفي، وتقديم التراكيب اللغوية المستخدمة -عند العرب- خلال مواضيع الدروس.

وحاول لوسيان برانجي⁷ في "بناء وحدات دراسية لطلاب التاريخ العربي الإسلامي في فرنسا"، وتحليل الحاجات اللغوية عند طلاب التاريخ العربي الإسلامي، من حيث طبيعة الموقف اللغوي، والعمليات اللغوية المهارية فيه. وأكد الباحث على أن الطالب سوف لا يستخدم اللغة العربية في مجتمعه كثيراً، ولكنه يحتاج إليها في مجاله المهني، ويرى أن تعلّم اللغة لا بد أن يتناسب مع حاجات الدارسين في الحاضر والمستقبل، ولا بد من تحليل سابق لحاجات المتعلم،

وتحديد المستوى اللغوي، وتحديد الأهداف التعليمية، والتركيز على المعلم وأغراضه. وليس تعليم اللغة لأغراض خاصة هو تغيير بعض المفردات والاصطلاحات في النصوص والمحاور خلال سلسلة الدروس فحسب.

وقام تشو يون شيا^٨ في بحثه "تعليم اللغة العربية لأعضاء البعثات الطبية الصينية في الوطن العربي" بتصميم وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة من المتعلمين، فكانت الوحدات كلها تتمحور حول المستشفى والأمراض والصيدلية، والعمليات وقسم أشعة إكس وغيرها. فهذا البحث ثروة غنية بالمصطلحات الطبية الأساسية فيما يتعلق بمجال الطب.

أما ملك محمد أبو زرار^٩ فكتب بحثاً في "تصميم مادة لتعليم اللغة العربية للأغراض الاتصالية"، وركّز فيه على أهمية تقدير حاجات الدارسين الاتصالية، واستخدامهم اللغة في واقع الحياة. فالاتصال هو الغرض الأساسي من تعلم اللغة، وأول مقصد من مقاصد المتعلمين للعربية هو التعبير الشفهي في المواقف الواقعية، سواء أكان للعيش في الوطن العربي، أم للسياحة، أم لتسهيل التعايش والتعامل مع المجتمع العربي خاصة - والمجتمع الإسلامي عامة- في المجالات الاقتصادية والسياسية والدبلوماسية والتربوية .. إلخ. فهذا البحث محاولة تطوير اتجاه علمي يرشد اللغة العربية لهذه الأغراض.

وقام عثمان موريشو^{١٠} في بحثه في "تطوير تعليم اللغة العربية في المركز الثقافي الإسلامي في بوجمبيري، بورندي"، وأصبح تعليم اللغة العربية من المواد الأساسية في بورندي، ولا يقتصر على المدارس القرآنية أو المؤسسات الإسلامية فحسب، بل وجدت قبولاً واهتماماً كبيراً من قبل الحكومة البورندية، حيث تدرس في جامعة بورندي بوصفها مادة ثانوية، وتأسس المركز الثقافي الإسلامي لهذا الغرض. فهذا البحث محاولة تطوير المنهج المستخدم في هذا المركز الثقافي الإسلامي، حيث ركّز الباحث على مهاتري الاستماع والقراءة باعتبارهما أهم المهارات للتعليم.

وتقدم محمد فضلان كردي^{١١} في بحثه "مشكلات تعليم اللغة العربية في المعاهد الدينية بكلمنتان الجنوبية"، وكذلك محمد أمين بن أبا^{١٢} في بحثه "تعليم اللغة العربية في مؤسسة دار الدعوة والإرشاد في إندونيسيا" بمعالجة قضية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بشكل عام، وكان التركيز منهما على طلاب الدراسات الدينية في إندونيسيا، حيث إنهما تناولوا ظاهرة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، والمشكلات التي تواجه التعليم، مع الاتيان ببعض الاقتراحات والتوصيات لمعالجتها.

ولقد صمم سكوط (Scott)^{١٣} كتاباً بعنوان "الإنجليزية للدراسات السكريتيرية والتجارية"

في مجال التجارة، ولقد ركّز المؤلف على المفردات والاصطلاحات التي تتعلق بالتجارة، وطرق كتابة الرسالة والتقارير، وجمع المعلومات وتفسيرها وتقديمها، وركّز أيضا على الاتصال الشفهي في هذا المجال، واهتمّ بطرق كتابة محضر الاجتماع.

وصمم ستلمان (Stillman) وجودن (Gordon)^{١٤} كتاباً بعنوان "الإنجليزية للصيرفة والتمويل" لاستخدام اللغة الإنجليزية في مجال المصارف والبنوك، وأفاد هذا الكتاب في كيفية تقديم اللغة لمتخصصي هذا المجال، وكيفية عرض المفردات والنصوص والتدريبات حتى تتناسب مع حاجات الدارسين ومتطلبات تخصصهم.

وجاء كذلك ياتس (Yates)^{١٥} بـ"سلسلة الإنجليزية لأغراض أكاديمية: الزراعة"، حيث تدور دروسه حول محاور الزراعة من النباتات والأراضي والخضروات وإدارة المزارع، وكان تقديم الكتاب على شكل وحدات دراسية تبدأ بالنصوص، ثم تتلوها الأسئلة والمفردات والأحكام النحوية. ويمكننا أن نرى بوضوح خلال تدريبات هذا الكتاب أن تعليم اللغة الإنجليزية فيه وممارستها لغرض الزراعة -متناسبا مع الطلاب المتخصصين في هذا المجال.

أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

لا نجد كثيراً من الدراسات والبحوث التي تناولت تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بشكل خاص في المجالات الأكاديمية والمهنية المختلفة، ولم يتناول الأهداف الدقيقة في دراساتهم إلا فئة بسيطة منهم، فمعظمهم قاموا بمحاولات تطبيقية نحو إعداد وحدات تعليمية لتعليم اللغة العربية لأغراض مختلفة، ولم يتناولوا الأهداف الدقيقة من تعليم اللغة في بحوثهم، وفيما يأتي بعض الأهداف حسب غرض تعليم اللغة:

١- أهداف تعليم اللغة العربية لغرض الثقافة الدينية في بوجمبوري، بورندي^{١٦}:

أهداف عامة:

- أن يزداد اعتزاز الطالب المسلم باللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، ولها دور كبير في العالم الاقتصادي والسياسي والسياحي.
- انتشار اللغة العربية في المجتمع البورندي بوصفها لغة الثقافة والعلاقات العامة، ولغة الحضارة الكبرى.
- أن يزداد إدراك الطالب لمجتمعه سواء الإسلامي منه وغيره وصور الحياة فيه، وأن يلمّ بمشكلات المجتمع، وأن يقدر دوره الإيجابي في خدمته، ويشارك مشاركة فعالة

- في إسعاد هذا المجتمع والنهوض به.
- أن يزداد الطالب إدراكاً لبعض نواحي الجمال والتناسق، والنظام فيما يقع عليه حسه وفكره، وعلى تذوقها وحسن الاستماع بها.

أهداف خاصة:

- أن يدرك الطالب أن اللغة العربية تعبير عن المعاني والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض.
- أن يكون الطالب قادراً على فهم المتحدث باللغة في مواقف غير تعليمية، وليس معنى هذا أن تكون درجة الفهم هنا متساوية لدرجة فهم الطالب المتعلم للغة الأم.
- تشجيع الطالب على بذل الجهد من أجل استبعاد لغته القومية من التدخل.
- تدريب الطالب على الاستماع والملاحظة والقراءة، وتنمية رغبته لقراءة الكتب والمقالات بالعربية خارج الحجرة الدراسية.
- إعطاء فرص لمعرفة ثقافة وحضارة المجتمع العربي.
- تقديم مادة ناضجة ومعاصرة.
- إتاحة فرص واسعة له للاتصال بمختلف ميادين المعارف، من علوم وألعاب وتاريخ وموسيقى وغيرها.

٢- أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض دينية في إندونيسيا^{١٧}:

- القدرة على فهم النصوص القرآنية والحديثية، وكتب التراث والدين.
- تربية جيل إسلامي مرتبط بعقيدته أشد الارتباط.
- غرس فكرة الإيمان بالله، وأن العبودية له وحده لا سواه.
- تنظيم العلاقة بين الفرد وربه، وبينه وبين أسرته، وبينه وبين مجتمعه.
- التركيز على العقيدة من عبادات ومعاملات، مع التركيز الكبير على تعليم القرآن الكريم وحفظه، وعلى دراسة أحاديث النبي ﷺ.
- حث الطلاب على دراسة العلوم الإسلامية لنشر الفكر الإسلامي داخل الحدود وخارجها.
- دعم العلوم الدينية حتى يصل أبناء المسلمين إلى أرقى الدرجات، ويواكبوا الحضارة والتطور.

- الحثّ على عملية التفكير في التعاون والمعاملة، والمشاركة مع الأمم الأخرى على سبيل الخير والمنفعة والتقوى.

٣- أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض اتصالية اجتماعية^{١٨}:

- نشر اللغة العربية بوصفها لغة الثقافة والعلاقات العامة ولغة الحضارة الكبرى.
- تعليم اللغة العربية للعيش في الوطن العربي، أو السياحة، أو التعامل والتعايش مع المجتمع العربي بخاصة والمجتمع الإسلامي بعامّة من النواحي الاقتصادية أو السياسية أو الدبلوماسية .. إلخ.
- تعليم اللغة العربية المعاصرة الحيّة، واللغة المستخدمة عند عامة العرب، وهي لغة المجتمع العربي ووسائل الإعلام، وليست لغة الخاصة، كلغة الأدباء والمتقنين.
- الحثّ على التعاون والمعاملة والمشاركة مع الأمم العربية والإسلامية الأخرى في شتى المجالات، وجعل اللغة العربية بوصفها وسيلة اتصال مباشر.
- تزويد الدارسين بمعلومات ومعارف كافية، وبشكل متدرّج عن البلاد العربية، من حيث جغرافيتها وتاريخها ونظمها الاجتماعية وآدابها وثقافتها، ومن حيث العادات والتقاليد، مع الاهتمام بمفاهيم الثقافة الإسلامية، وفهمها فهماً واعياً وفعالياً.

٤- أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض تاريخية إسلامية في فرنسا^{١٩}:

- نشر حضارة الفكر العربي والإسلامي.
- تعليم اللغة العربية التراثية المستخدمة في الوثائق وكتب التراث، واللغة العربية المعاصرة المستخدمة في الصحف والأدب الحديث.
- القدرة على فهم المقالات والكتب والوثائق العربية، وبخاصة في مجال التاريخ العربي.
- تقديم وتناول العلوم والفنون والآداب العربية المختلفة باختلاف العصور.
- دراسة كيفية تحليل المواد والنصوص التاريخية العربية.
- القدرة على فهم ما جاء به المؤرخون والرحالون العرب، باختلاف المواقف والعصور المختلفة.

٥- أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض قانونية بماليزيا^{٢٠}:

- القدرة على فهم النصوص القرآنية والحديثية، وكتب التراث والدين، والرسائل

- والوثائق، والاصطلاحات القانونية والشرعية.
- تيسير الرجوع إلى المصادر والمراجع العربية والاصطلاحات في القانون المدني والإسلامي.
- تعويد الطلبة على التعامل والقراءة بلغة الفقه والقانون في الأحكام والقضايا التي تهم تخصصهم.
- تدريب الطلبة على قراءة النصوص في كتب القانون والفقه الإسلامي.
- تعليم الطلبة كيفية فهم القواعد الفقهية، وكيفية استنباط الأحكام من النصوص العربية، وأسباب اختلاف الأحكام بين المذاهب.
- تعويد الطلبة على التصفّح الدقيق، وفهم المقروء، ومفتاح سياق الكلام، والتلخيص وتحليل الأفكار.

٦- العربية لأغراض لغوية أدبية:

- القدرة على الاستخدام والتعامل باللغة العربية الفصحى التي يستخدمها المثقفون العرب في محادثاتهم الرسمية وخطبهم.
- القدرة على فهم الكتب التراثية اللغوية والأدبية فهماً جيداً، وتذوقها تذوقاً عربياً.
- تعويد الطلبة على الكتابة الإبداعية، من نصوص وأشعار.
- البحث على إعداد وتأليف الكتب والمؤلفات اللغوية والأدبية.
- تخريج أعداد كبيرة من المعلمين القادرين على تعليم اللغة العربية والتعامل بها.
- تخريج أدباء ونقاد لغويين وأدبيين مثقفين لخدمة اللغة والأدب العربي.

٧- العربية لأغراض تعليمية تربوية:

- نشر اللغة العربية في ماليزيا وخاصة، وفي العالم الإسلامي بعامته.
- توجيه العناية الأساسية إلى مواد اللغة العربية والدين الإسلامي في البلاد.
- تطوير مجال التعليم ليتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.
- تحسين مستوى اللغة العربية في المدارس والمراكز اللغوية والمعاهد والجامعات.
- تخريج أعداد كبيرة من المعلمين القادرين على تعليم اللغة العربية والتعامل بها.
- إعداد مجموعة من المتخصصين في مجال التعليم فيما يتعلق بالمناهج والطرق

- التدريسية، والكتب المدرسية والوسائل التعليمية... إلخ.
- الحث على إعداد وتأليف الكتب والمؤلفات، لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تطوير المناهج والمواد اللغوية، وتحسين التحصيل لدى الدارسين.

٨- العربية لأغراض أكاديمية ومهنية أخرى:

- التعامل مع العالم العربي بخاصة، والعالم الإسلامي بعامة.
- تكوين مجتمع إسلامي حضاري قادر على التواصل والتعامل باللغة العربية.
- نشر اللغة العربية بوصفها لغة الثقافة والعلاقات العامة ولغة الحضارة الكبرى.
- تيسير الرجوع إلى المصادر والمراجع والكتب والمؤلفات باللغة العربية، وفهمها فهماً جيداً.
- معرفة كيفية كتابة النصوص العلمية، وتأليف الكتب، وكتابة الرسائل والتقارير.

اللغة العربية لأغراض خاصة بقسم اللغة العربية والاتصال

تأسست في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية كلية دراسات اللغات الرئيسية وبها قسم اللغة العربية والاتصال، ويهدف هذا القسم إلى إعداد الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية العالية لاستخدامها في مجالات الحياة المعاصرة، وتم وضع المناهج التي تهتم بجانب استخدام اللغة المعاصرة التي تستخدم في الجرائد والمجلات والتلفاز والإذاعة، لإتاحة الفرصة أمام الطلبة لاكتساب المهارات اللغوية في مجالات الحياة المعاصرة، تم وضع أربع مواد لأغراض خاصة، وتشمل جميع جوانب مجالات الحياة المعاصرة، وتم تقسيمها على حسب طبيعتها إلى المواد الآتية:

العربية الاجتماعية والصحية

اللغة العربية للاتصالات والثقافة

العربية المهنية والتكنولوجية

العربية الإدارية والاقتصادية والسياحية

العربية الاجتماعية والصحية

تركز هذه المادة على توظيف الثروة اللغوية والمصطلحات المعاصرة في المجالات الاجتماعية، والطبية، والصحية والتغذية، والتربية والقانونية من خلال النصوص المختارة التي تتعلق بها. وفي عملية تعليم هذه المادة يستخدم منهجان، أولهما، التعريف بالمفردات

والمصطلحات، وثانيهما تكليف الطلبة بالبحث عن النصوص والمقالات العلمية المتعلقة بالمجالات المذكورة من الكتب العلمية، والصحف والجرائد، والمجلات والانترنت، ثم تحليلها من حيث المفردات وبناء الجملة وتركيبها وأساليبها.

ويتم تدريس المادة بعرض موضوعات تحتوي على الأغراض المذكورة أعلاه، وقراءتها من قبل الطلبة قراءة صامتة وأخرى جهرية، ثم يتم تعريفهم بالمفردات والأساليب الجديدة، وتدريبهم على تلك المفردات والأساليب من خلال استخدامها في سياقات جديدة. ويتم عرض موضوعات في المجال نفسه من قبل الطلبة أنفسهم لتنمية المهارات اللغوية من خلال المضامين الاجتماعية والصحية، وما شابهها.

اللغة العربية للاتصالات والثقافة

تعرض هذه المادة موضوعات اللغة العربية لغرض الاتصالات، والثقافة والفكر والدين. وترشد المادة الطلبة إلى طريقة استخدام وتطبيق مفردات اللغة العربية لأغراض الآتية، من خلال النصوص المختلفة التي تم اختيارها وتنقيحها وفقا لمتطلبات العصر وأهداف البرنامج. وتركز المادة في دراستها على الموضوعات والقضايا الأساسية المتعلقة بمجالات الاتصال والإعلام، والثقافة والفكر والدين من خلال النصوص المختارة من الإنترنت والجرائد، والمجلات والكتب المعاصرة.

ويتم تدريس المادة بعرض موضوعات في مجالات الاتصالات والثقافة والدين، وقراءتها من قبل الطلبة قراءة صامتة وأخرى جهرية، ثم يتم تعريفهم بالمفردات الجديدة والأساليب المتعلقة بمجالات المادة وتدريبهم على تلك المفردات والأساليب من خلال استخدامها في سياقات جديدة. ويتم عرض موضوعات في المجال نفسه من قبل الطلبة أنفسهم، ويتم من خلال المادة تنمية المهارات اللغوية من خلال المضامين الاتصالية والثقافية وغيرها.

العربية المهنية والتكنولوجية (التقنية)

تهدف هذه المادة إلى تعليم الطلبة طريقة استخدام مفردات اللغة العربية وأساليبها في مجالات المهنية والتقنية؛ وتشمل المجالات المهنية الآتية: الصناعة، والزراعة، والهندسة، والأعمال الحرفية، والأمن، والسلامة، وغيرها. تُعرض المادة استخدام مفردات اللغة العربية وأساليبها في مجالات العلوم والتقنية كالتقنية المعلومات والإنترنت، والأبحاث العلمية في المجالات العديدة كالهندسة الغذائية، والطاقات، والبيئة، والصحة وما شابهها. ومن خلال هذه

المادة يتعلم الطلبة الكلمات والمصطلحات وطريقة استخدامها حسب مجالاتها الخاصة، وذلك عن طريق استيعاب النصوص العديدة من مصادرها المتنوعة، وفضلا عن التدريبات والأسئلة التي ترسخ فهم الطلبة لمحتوى المادة.

ويتم تدريس المادة بعرض موضوعات تحتوي على الأغراض المذكورة أعلاه، وقراءتها من قبل الطلبة قراءة صامتة وأخرى جهرية، ثم يتم تعريفهم بالمفردات الجديدة، وتدريبهم على تلك المفردات من خلال استخدامها في سياقات جديدة، ويتم عرض موضوعات في المجال نفسه من قبل الطلبة أنفسهم. وذلك بغرض تنمية المهارات اللغوية من خلال المضامين المهنية والتكنولوجية، وما شابهها.

العربية الإدارية والاقتصادية والسياحية.

تهدف هذه المادة إلى تعليم الطلبة طريقة استخدام المفردات والمصطلحات والأساليب في المجالات الإدارية، والاقتصادية والسياحية والسياسية بطريقة اختيار المواد المناسبة للقراءة، واستخدام المفردات والمصطلحات المستخدمة لهذه المجالات في الحوار العام، وتعويد الطلبة على استخدام هذه المفردات والمصطلحات لتقوية مهاراتهم اللغوية. وتشمل هذه المادة جميع المصطلحات المتعلقة بالمجالات السابقة، وفي السياحة مثل: الحج والعمرة، والرحلات، والفنادق، والجوازات، والجمارك. وفي المجالات الإدارية كالإدارة العامة، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الأموال والشركات، وإدارة المجتمع. وفي الاقتصاد مثل: الحوالات والتجارة، والمصطلحات المصرفية، وصرف العملات، والاسعارات، والصادرات والواردات، والإدارة التجارية، والشحن. وفي السياسة مثل: السلك الدبلوماسي، والأعمال البرلمانية، والمحاكم المدنية والشرعية، والوزارات، والأحزاب السياسية، ومصطلحات المؤسسات غير الحكومية، والمجامع الوطنية وغيرها مما له علاقة بالسياسة.

أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بالقسم

من خلال هذه المواد الأربع نجد أنها تشمل جميع مجالات الحياة المعاصرة، ويستطيع والطلبة من خلالها اكتساب المفردات والأساليب الشائعة من هذه المجالات حتى يتسنى لهم استخدام اللغة العربية للتعبير عنها. وتهدف هذه المواد إلى:

- تزويد الطلبة بالمفردات والأساليب الشائعة في مجالات الدرس.
- تعويد الطلبة على التعامل باللغة العربية، وأساليبها في مجالات الحياة المعاصرة.

- تحديد المفردات والأساليب الشائعة في مجالاتها.
- توسيع مجال تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الذي لا يقتصر على المجال الديني.
- إعداد الطلبة باللغة والأساليب الشائعة في مجالات الحياة المعاصرة.
- المساعدة على إعداد الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية العالية، لسد متطلبات العمل في مجالات الحياة المعاصرة.
- إعداد الطلبة ذوي القدرة اللغوية العالية في الاتصال في مجالات الحياة المعاصرة.

الخطوات في عملية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بقسم اللغة العربية والاتصال لتحقيق الأهداف المنشودة من هذه المواد يجب على المحاضرين لإنجاز الدرس الاعتماد على النقاط الآتية:

- اختيار الموضوعات ذات العلاقة الوثيقة بالمجالات التي يراد تعليمها من الجرائد أو المجالات أو الكتب المعاصرة.
- رصد المفردات الشائعة في مجالها.
- التقاط الأساليب الشائعة في مجالها.
- استخراج تلك المفردات والأساليب الشائعة من النصوص، وكتابتها في القائمة الخاصة.
- استخدام تلك المفردات في الجمل المفيدة المناسبة.
- استخدام تلك الأساليب في التعبير عن المواقف المعينة.
- تعويد الطلبة على استعمال تلك المفردات والأساليب في التمثيليات.

الأنشطة في عملية التعليم

- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة.
- توزيع الورقة المختارة عليهم.
- قيام الطلبة بقراءة تلك النصوص جهرا وسرا.
- مناقشتهم لتلك النصوص بتعيين المفردات والأساليب الشائعة.
- مناقشتهم على حسب مجموعة تلك المفردات والأساليب الشائعة للتعرف على معانيها واستعمالها.
- قيام الطلبة بتقديم تلك المفردات والأساليب الشائعة أمام الفصل للمناقشة.

- قيام الطلبة بتعبير تلك المفردات في الجمل المفيدة أمام الفصل.
 - قيام الطلبة بالتمثل لاستعمال تلك الأساليب في المواقف المعينة.
 - يقوم المدرس بدور الإشراف على تعليم هذه اللغة، ويقوم الطلبة بالمشاركة والأنشطة أكثر من المدرس بنسبة ٨٠ % تقريباً.
- وفي نهاية الدرس يقوم الطلبة بتسجيل المفردات والأساليب الجديدة في كراستهم للحفاظ والاطلاع، وفي نهاية الفصل الدراسي يعدون المعاجم لتلك المجالات.

وسائل التعليم

يمكن استخدام الوسائل المتعددة في تحقيق النجاح لهذا التعليم، وأما لإعداد المواد للتدريس فيمكن استخدام الإنترنت بمواقعها المختلفة للحصول على النصوص المتعلقة بمجالات الدرس. وتنسخ هذه النصوص في الملف ثم تطبع حتى تصبح ورقة مستقلة تساعد الطلبة على تناولها، أو تحفظ في الملف ثم تعرض أمام الطلبة بواسطة LCD، ومن ثم يشاهدونها على الشاشة ويناقشون نصوصها، وإن لم يكن في أيديهم إلا ورقة أو كراسة لتسجيل المفردات والأساليب الجديدة.

ويمكن استخدام الفيلم في مجالات الحياة المعاصرة المتعلقة بالدرس، ثم عرضه أمام الطلبة، وهم يشاهدون ذلك الفيلم، ويستمعون إلى الأصوات، ومن خلال المشاهدة والاستماع يسجلون المفردات والأساليب الجديدة الشائعة ثم يناقشونها.

وكذلك يمكن استخدام الصورة في مجالات الحياة المعاصرة حيث يقوم المدرس بالتوضيح عنها وكذا يقوم الطلبة بالمناقشة عنها مع استخدام المفردات والأساليب المناسبة.

خاتمة

لقد تطور تعليم اللغة العربية في ماليزيا من مجاله الضيق إلى مجاله الواسع، وبدأ بالغرض الديني الذي يعتمد على الكتب الدينية، ثم تطور إلى المهارات اللغوية التي تهتم بجانب الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وتطور مجالات الحياة المعاصرة التي تحتاج إلى استخدام اللغة العربية للتعامل بها مثل مجال السياحة، حيث يتوافد إلى ماليزيا كل عام آلاف من السياح العرب، وللعلاقة الاقتصادية بين ماليزيا والدول العربية والعلاقات السياسية بين الطرفين يلزم أن يتطور تعليم اللغة العربية، لذا بادرت قسم اللغة العربية والاتصال بكلية دراسات اللغات الرئيسية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية بإنشاء أربع مواد لأغراض خاصة،

وهي: العربية الاجتماعية والصحية واللغة العربية للاتصالات والثقافة والعربية المهنية والتكنولوجية (التقنية) والعربية الإدارية والاقتصادية والسياحية، وهي تشمل جميع مجالات الحياة المعاصرة التي تحتاج إلى اللغة العربية. وقد نجح القسم في تعليم الطلبة اللغة العربية في هذه المجالات التي تم تحديدها، واكتسب الطلبة المفردات والأساليب الشائعة في مجالاتها، وامتلكوا القدرة اللغوية العالية في التعامل بهذه المجالات. ومن هنا جاءت أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للطلبة الناطقين بغير العربية لتنمية مهارات لغتهم واستخدامها بطلاقة في مجالات الحياة المعاصرة.

الهوامش:

- ¹ طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩م).
- ² Chik, Abdul Rahman, Teaching Arabic for Specific Purposes (ASP), in Malaysia with References to Teaching Reading Skill at the IIUM, (England: University of Salford, 1988).
- ³ محمد، عبد الرزاق حسن، تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، (ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، د.ت).
- ⁴ ندوة حاج داود، تعليم اللغة العربية لأغراض علمية: بناء وحدات لتعليم اللغة العربية للمتخصصين في الفقه، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ١٩٩٨م).
- ⁵ محمد نظام عبد القادر، تصميم وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للطلبة المتخصصين في الشريعة الإسلامية بكلية أحمد إبراهيم للقانون بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٥م).
- ⁶ عباس، أمال موسى، منهج تعليم اللغة العربية للأغراض الصحافية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (الخرطوم: ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م).
- ⁷ برانجي، لوسيان، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: بناء وحدات دراسية لطلاب التاريخ العربي الإسلامي في فرنسا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٨٤).
- ⁸ شيا، تشو يون، تعليم اللغة العربية لأعضاء البعثات الطبية الصينية الصينية في الوطن العربي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٨٣م).
- ⁹ أبو زرار، ملك محمد، تصميم مادة لتعليم اللغة العربية للأغراض الاتصالية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٨٨م).
- ¹⁰ موريشو، عثمان، تطوير تعليم اللغة العربية في المركز الثقافي الإسلامي في بوجمبوري، بورندي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م).
- ¹¹ كردي، محمد فضلان، مشكلات تعليم اللغة العربية في المعاهد الدينية بكلمنتان الجنوبية، إندونيسيا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م).
- ¹² ابن أبا، محمد أمين، تعليم اللغة العربية في مؤسسة دار الدعوة والإرشاد في إندونيسيا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٣م).
- ¹³ Scott, John F., English for Secretarial & Business Studies, (Gill and Macmillan, 1981).
- ¹⁴ Stillman, David M. & Gordon, Ronni L., English for Banking and Finance, (McGraw-Hill, 1983).
- ¹⁵ Yates, Christopher St J, English for Academic Purposes Series: Agriculture, (Prentice Hall International, 1992).
- ¹⁶ موريشو، ص ٦٨-٧٣.

^{١٧} انظر: كردي، ص ٤-٥، ابن أبا، ص ٨٩-٩٤.

^{١٨} أبو زرار، ص ٧-٨، وص ٤١-٤٤.

^{١٩} برانجي، ص ١٨-٢٥.

^{٢٠} محمد نظام عبد القادر، ص ٣، ١١-٣٦.

آثار اللغة والثقافة علي الكتابات العربية لدى علماء اليوروبا في ديار نيجيريا

دكتور مفناح أولويدي عبد الرحمان
قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
جامعة إبادن، نيجيريا

١.١ المدخل

من المعتقدات الشائعة انتماء اللغة اليوروبية ثقافيا إلى اللغة العربية قديم العهد، والعلاقة بينهما علاقة طيبة، ولكن التباين بين التجربة ووسيلة التعبير الفني يشكّل العقبات الكتابية باللغة الأجنبية^(١) والجدير ذكره أن خلفية علماء اليوروبا من حيث أسلوب التدريس التقليدي كان لها تأثير عميق على أسلوبهم الاتصالي باللغة العربية.

ومهما يبلغ كُتّاب اليوروبا في استخدام اللغات الأجنبية، ومهما يبلغ طول باعهم في أساليبهم لا يكونون على قدم المساواة (بأهل اللغة الأصليين) في أدائهم اللغوي، ولا بد أن يتبقى بعض الحقائق اليوروبية التي يستعصى التعبير عنها باللغة الأجنبية. وهذه الحقيقة لها شأنها في بقية الكتاب الأفرقة الذين يكتبون باللغات الأجنبية^(٢).

ونعني بالتقليديين فئة من علماء اليوروبا الذين تمّ تدريبهم على اللغة العربية عن طريق الأسلوب التقليدي المخالف للنظام العصري. وهذا النظام في أول وهلة يعتمد على المدرسين في المسجد أو البيت، إلا أنه فيما بعد أدخل فيه بعض التطورات حتى صار متميزا بأسلوب الكتابة والتدريس المغربي .

وتقطن قبيلة اليوروبا في جنوب نيجيريا بأغلبية عظمى، ثم في جمهور بنين. وهم متفرقون في مجموعات عرقية في مختلف البلدان الإفريقية، نتيجة لتجارة العبيد بالصحراء والمحيط الأطلسي في أمريكا الجنوبية، وجزر الكاريبي.

ويتمثل النقاش الفكري لدى العلماء التقليديين في بلاد اليوروبا في التميز المقتبس من مختلف الأغراض الخطابية، ولا سيما أساليب تقديمها وكذلك النظام اللغوي والثقافي. وعلى الرغم من محاولتهم التمسك بالمعيار الفني في تعبيراتهم الكلاسيكية، فقد كانوا متقيدين بآثار

لغتهم الأم التي ينشأ منها بعض التعبيرات المخالفة للقياس الصرفي العربي، وهذه الظاهرة أنتجت بعض التعبيرات المخالفة للقياس الصرفي بشكل ملموس - وإن كانت عربية.

وتواجه اللغة العربية خلال مسيرتها إلى مختلف المناطق غير العربية نوعاً من التعرية الثقافية في أساليبها، وخاصة في الشعر، مما أدى - مثلاً - إلى ما يسمى بالموشحة في الأندلس، والشعر الحرّ في أدب المهجر. وفيما يتعلق بالثقافة والاتصال العادي أثبت (Wole soyinka) بشكل أوضح، ما يأتي :

"عندما نقرض الشعر باللغة الأجنبية لغرض النحت أو الرسم، لا بد من اعتبار جميع الخواص المتواجدة في قالب أفكارنا وتعبيراتها، كما يجب أن نركّز على تلك اللغة وتأثيرها وتوضيها وتفصيلها وتجميعها حسب ما تقتضى الحاجة ليحمل مجموعة التجارب المصاغة وغيرها في مفهوم طبيعة تلك اللغة".^(٣)

إنّ العلاقة المتينة القائمة بين اللغة اليوروبية والعربية تفوق مفهوم الابتكار الأجنبي. ولقد ثبت الرأي بأن اليوروبيين لهم اتصال باللغة العربية منذ عهد بعيد قبل الاستعمار الأوروبي مما يوحي بأن اللغة العربية لغة التخاطب الأولى في نيجيريا. ومن لغات البلدان المسلمة التي لها اتصال باللغة العربية مندي سنغاي في الغرب، وهوسا (Hausa) وفلانة (Fulani) ونوبي (Nupe) في الشمال الشرقي، ثم امتدت آثار الإسلام إلى بلاد اليوروبا.^(٤)

وفضلاً عن ذلك نشر المسلمون الأفارقة المحليون اللغة العربية والثقافة الإسلامية إلى بلاد اليوروبا مما أدى إلى هجرة بعض المتكلمين باللغة العربية إلى هذه المنطقة للتجارة، وللدعوة الإسلامية في زمن لاحق. هذا، وتوجد بعض النظريات التي تؤكد بأن اليوروبيين هاجروا إلى أماكنهم الحالية من أوطانهم العربية الأصلية.^(٥)

واقعيًا، كان لاتصال العربية باليوروبية تأريخ عميق لوجود التعامل الفائق الأكيد الذي تدعى هذه الورقة أنه معدوم في كتابات علماء اليوروبا التقليديين. وكانت الاختلافات المتباينة التي تم العثور عليها في كتاباتهم هي - كما نرى - حصيلة التعرّي الثقافي. وسيتمّ النظر في هذه الآثار من خلال الجوانب الثقافية والصرفية والتعريبية بدلاً من ترجمة بعض التعبيرات اليوروبية الأصلية .

٢ . ١ ظهور الإسلام في بلاد اليوروبا واتصالها باللغة العربية

يرجع تأريخ اللغة العربية في نيجيريا وجميع الأمصار غير العربية دائما إلى الإسلام. وحتى في المناطق التي سبقته فيها العربية، كما في شأن بلاد السودان، وقد كان ازدهار العربية فيها مما أدى إلى قبول الإسلام في هذه البلدان بشكل كبير. ومن الصعب تحديد تأريخ معين لظهور الإسلام في بلاد اليوروبا، بيد أن الحقائق الموجودة في هذا الصدد تؤكد أنه كان في القرن السابع الميلادي.^(٦)

وتقع بلاد اليوروبا في الطرق التجارية العامة من بلاد الهوسا في الشمال إلى ساحل البحر في الجنوب، وهو ما يعرف بنيجيريا اليوم. ويعتقد أن الذين جاءوا بالإسلام إلى بلاد اليوروبا اتخذوا هذه الطرق التجارية في أول نصف القرن الخامس عشر وكان التعامل التام بين شعب اليوروبا والتجار المالين يدل على أن الإسلام كان معروفا لديهم في عهد مملكة مالي القديم .

ولقد أثبت تأريخ مملكة أويو (Oyo) القديمة التي كانت أكبر سلطة في بلاد اليوروبا تأثير المسلمين في عاصمة المملكة، وخاصة في عهد الملك الأفن (Alafin) أجيويي (Ajjiboyede). ويحكى أن أحد العماء (Baba ken) ثار على ملك الأفن إثر قتله الوحشي لبعض أعضاء مجلس وزرائه.^(٧) ومع أن هذه الرواية لا تثبت وجود أثر الإسلام بشكل فعال، فإنها دلالة واضحة على وجود علماء مسلمين ذوي أسرار (القوة الإلهية) لهم سيطرة، إلى حد ما، على ملك مملكة أويو. ولو كان أسلوب نشر الإسلام عن طريق الملوك ممكنا لكان للإسلام جذور عميقة في مملكة أويو القديمة في القرن السادس عشر.

وبرسوخ قدم الدين الإسلامي، بدأت اللغة العربية تنتشر عن طريق عوامل تبلورت عن رغبة المسلمين الجدد في فهم الدين. وكان القرآن الكريم أول كتاب منظم لتعليم اللغة العربية، وللتزويد بالمواد الأولية لتعليم الدين الإسلامي، ولربما كانت هذه الظاهرة سببا لتسمية المدارس الابتدائية في نيجيريا بالمدارس القرآنية، مع أن كلتا العربية والدراسات الإسلامية تدرس فيها جنبا إلى جنب. ولا يتطرق الدارس لتعلم الحروف العربية إلا ليتقوى بها على قراءة القرآن الكريم.^(٨)

كان مسلمو بلاد اليوروبا كسائر المسلمين في الأصقاع الأخرى في نيجيريا متمسكين بأسلوب التدريس التقليدي. وبدأ التعليم القرآني أولا في برنو ثم في بلاد هوسا قبل أن يصل إلى بلاد اليوروبا، وتطورت أنواع التعليم الثلاثة من خلال هذه الفعاليات التعليمية. وهذه المدارس هي : المدارس القرآنية، والمدارس الثانوية. ويتسم هذا النظام بما يسميه التربويون بالنظام التقليدي.^(٩) وأخيرا تطورت اللغة العربية بين الشعب اليوروبي ولها آثارها

فيهم، وخاصة على لغتهم الأم، وآثارها فيها جلية في جميع النواحي، حيث اقتبست نسبة كبيرة من المفردات العربية .

٣.١ الآثار الثقافية الأوروبية في كتابتهم

ليس تأثير اللغة الأوروبية وثقافتها على الكتابات العربية لدى علماء اليوروبا التقليديين قاصرا على محتويات الكتابة بل تظهر بصورة أوضح في الشكل. ويترتب النظام الشكلي على الأسلوب الذي يميز كاتباً عن آخر. ولا زال الشعر العربي عبر العصور أداة فعالة لتقديم التجارب والخبرات، وكانت محتويات الأغراض الشعرية هادفة إلى تنمية الثقافة .

ويعرف علماء علم الإنسان (الأنثروبولوجيون) الثقافة ضمناً بأنها نظام حياة مجموعة من الناس الشامل لنموذج الأخلاقيات والأفكار المثقفة الموروثة من جيل إلى جيل آخر. ويدخل في هذه الفكرة عقيدة مجموعة ما وقيمها ولغتها ونظامها السياسي والاقتصادي.^(١٠) وإلى هذا الحد نجد في كتاباتهم ما يدل على أن لكل أدب شأنه في إظهار تجارب الكاتب الاجتماعية والثقافية والتاريخية واللغوية .

ويبدو جليا في المثال الآتي مدى تعامل كتابة علماء اليوروبا التقليديين مع اللغة العربية ثقافيا ولغويا، ومدى تأثيرهم بالنظام الفكري اليوربوي.

شكرناكم إحسانكم لضيوفكم	عنيت بهم نفسي وحمله رفقي
وجدناكم على القناعة والرضا	بما الله أعطاكم من الخير أسبق
وقد أكفى إلى شيخنا شاذليا	كتابا كريما منكم وفق لقلقي
أتيناكم وتبركا وتيمنا	بكم ووجدنا على الوصف أليق ^(١١)

فالثقافة هي مجموعة الأفكار والقيم والعادات المعقدة التي تقتضيها البيئة.^(١٢) فالمفردات التي تحتها خط في الأبيات السابقة يتصل بها ضمير الجمع الغائب ويشير إلى أكثر من شخص. وفي نظام اليوروبا الثقافي يستخدم ضمير الجمع لإنسان واحد للتعبير عن الإجلال والتعظيم للسادات/ الكبار. ومثل هذا الأسلوب عبارة عن استعداد الكاتب لإحداث ورطة لغوية أسلوباً يهدف إلى الخيانة اللغوية والثقافية. وكيف يتقدم بالتعديل الفني لتجاربه الخاصة بدون الإفادة المسبقة لمن هو خارج إطاره اللغوي والثقافي؟ والنموذج السابق جواب للنقاش الذي قدمه الشيخ الشاذلي كما يبدو في هذه الأبيات.

فالتعبيرات التواضعية/ التشريفية لمخاطبة المدرس ولتكريم السادات جزء من أنظمة اليوروبا الثقافية. وهذا ما يسيئ استخدامه كثير من العلماء التقليديين إلى حد يثبت لديهم عدم

الاعتماد الذاتي، كما نرى في البيت الآتي:

لأن صغير السن مع عدم فهمه # له مرتب في العفو ممن علا ذكرا^(١٤)
ويعتقد أنه مهما يبلغ الشاب الصغير من علو الدرجة فإنه لا يستغني عن إرشادات الكبار.

١. ٤ مخالفة القياس الصرفي :

يشير هذا الجزء إلى كيف يتأثر معيار اليوروبا الصرفي في كتاباتهم العربية بالنظام التقليدي. وهذا بعيد عن تحليل التغيرات اللغوية (linguistic variables) القائمة في اللغة اليورباوية. فالتغير اللغوي هو القائمة اللغوية التي يمكن إدراكها بأشكال مختلفة في اللغة نفسها.^(١٤) ويعتمد بناء اللغة اليورباوية الصرفية على:-

(الفاعل - الفعل - المفعول به) بينما يكون البناء الصرفي للعربية:- (الفعل - الفاعل - المفعول).

وفي الواقع، لا يخالف كثير من العلماء هذه القاعدة، إلا أنه يوجد بعض التعبيرات في اللغة اليورباوية التي لا تتناسب مع التعبيرات العربية .

وتتضح هذه النقطة ببعض الأمثلة:-^(١٥)

١ - جعلت اسم ربي مبدأ لمقالتى # حمدتك حمدا يستميل المحامد
للغة اليوربا =

Mofi	Oruko	Olorun	Bere	oromi
جعلت	اسم	الله	مبدأ	مقالتى

والتعبير القريب إلى ذلك في اللغة اليوروبا المتّسم بالمصطلحات اليورباوية نفسها، هي:

Mofi	Oruko	Olorun	Be	o
جعلت	باسم	الله	استشفع	ك

وهناك أحوال أخرى تقتضيها الضرورة الشعرية بالإضافة إلى تأثير اللغة الأم . وهذا

البيت المذكور آنفا يوربي فكرة وبناءا.

ب - فالبيت التالي يمثل مجموعة من البناء الصرفي المخالف للتعبير العربي العادي:^(١٦)

وبعد تحية وسلام ثم # فاصغ أدنا لقول من الحبور

والجملة التي تحتها خط ترجمة حرفية للتعبير اليوربي:

يوربا -
Ki ote eti
أذنا فاصغ

فاللغة العربية لا تستخدم " كلمة الأذن " استعمالا عاديا

جـ - ويتحتم وقوع المشكلة بسبب التعامل الأكيد بين اللغة والثقافة عند محاولة إدخال تعبير ثقافة لغة ما في لغة أخرى كما في المثال الثاني: (١٧)

قد طار قلنسوته على رأسه # رأس الشقي رمي الأحجار الكفار

وفي العرف اليوربي يتم التعبير عن السعادة والشقاوة والحزن والسرور بالإشارة إلى " الرأس " الذي هو عبارة عن موجز شخصية الإنسان أو قسمته الأزلية، لذلك يمكن أن يقال :

إنه سعيد أو شقي (بالتعبير اليوربي التالي) :

شقي الرأس أو خير الرأس

يوربا -

هذا، والشقاوة في التعبير العربي العادي صفة سلبية للإنسان ولا يستلزم استخدامه مع " الرأس " كما هو الحال في ذلك البيت الشعري .

١. ٥ تعريب المفردات اليوروبوية المجازية

والجانب الآخر المرغوب فيه هو مدى قدرة علماء اليوروبا على ترجمة التعبيرات اليوربية المجازية إلى العربية. ومن المشكلات التي يمكن مواجهتها في هذا الصدد عدم وجود بعض المواد الملائمة بين اليوروبا والعربية. هناك بعض الأفكار والمفاهيم في اللغة اليوربية وثقافتها ليس لها ما يناظرها في العربية، والمشكلة الأخرى المحتمل وقوعها هي قصور العلماء التقليديين في التعبير عن مشاعرهم باللغة العربية السليمة من الأخطاء. وهذا ناتج عن تأثرهم بخلفية تعلمهم التقليدي.

وبناء على هذا، يكون عسيرا على كاتب ضئيل المقدرة في ثنائية اللغة أن يعبر عن نفسه تعبيرا خاليا من الأخطاء اللغوية. هذا، وتوجد فئة قليلة منهم ذوو مقدرة في ثنائية اللغة، وفي وسع هؤلاء تعريب التعبيرات اليوروبوية المجازية.

أ- فهذا القسم يهتم بإلقاء الضوء على بعض التعبيرات العربية المصوغة في قوالب اليوربا الفكرية والشكلية

معلم الكتاب ثم إمامنا # وقد جعلنا تحت الرؤوس الوسائد^(٨)

إن المفردات المستخدمة في هذا البيت الشعري عربية، ولكن الإطار الفكري والأسلوبية وكيفية تكوينها يوربية أصيلة.

فالوسادة في التعبير اليوربي المجازي رمز للنوم الهادئ أو الموت العادي وفي هذه الترجمة الحرفية للمفهوم اليوربي : "ofi ori le osuka sun" جعل الكاتب تحت الرأس وسادة، وهي أصيلة في العربية، بمعنى: "تام نومة هادئة أو مات موة عادية" وهذا البيت الشعري مقتبس من قصائد المرثية الطويلة للشيخ القاضي وزير بدا أثناء زيارته إلى غرب نيجيريا في القرن التاسع عشر.

ب - وفي مرثية أخرى للفقيه نفسه من عالم آخر (ما يأتي):

سمعنا بأن الحاج قد كان تاركا # مشقة الدنيا رقسا إلي سمي (١٩)

فموت الأشراف في بلاد اليوربا ينعي بعبارات آتية:

ترك الدنيا - ofi aye sile

مرّ إلى الآخرة - o re koja

كفّ عن العمل - o siwo ise

فالبيت الشعري السابق اقتباس للتعبيرات اليوربية المجازية إلى العربية .

ج - الحمد لله العلي الهادي # القالم الأظفار على أيدي الكفار (٢٠)

فكلتا الظفر واليد رمزان للتعبير عن قوة الإنسان أو الحيوان، يقال: أخرج الأسد يد

الخصومة -

وقد يقصد بهذا الاستعمال تحقير الإنسان المتكبر وقد يقال: A nge lowo o tu n bo

oruka يعني : " نقطع يده، ثم يحاول لبس الخاتم". وهناك فرق بين هذا التعبير والتعبير المجازي في القرآن الكريم :

د - " واخفض لهما جناح الذلّ من الرحمة ... " (الإسراء: ٢٤)

هـ - وقول قليل يكتفى كل عاقل

ومن كان جاف الله هل يسمع الزجرا (٢١)

ولهذا البيت الشعري ثباته في التعبيرات اليوربية المجازية التي هي من ضمن المواعظ

الترهيبة. (وبترجمة حرفية) " يكفي نصف الكلام للعاقل ويكمل عندما يصل إلى بطنه ". ويعني : " الكلام الموجز كاف لعاقل بالتدبر".

٦ . ١ الخاتمة

إنّ جلّ المقتبسات الواردة في هذه الورقة قصائد شعرية، حيث كان العلماء البيوروبيون الأولون يؤمنون (ولو مخطئين) بأنّ قدرة الإنسان الأكاديمية لا تبدو إلاّ في استطاعتهم على قريض الشعر. ورغم ذلك يوجد بعض الأعمال النثرية ذات الجودة الفنية (لدى هؤلاء العلماء)، إلاّ أن معظمها دينية الأغراض. فالقضايا الاجتماعية والسياسية تناقش بالشعر بشكل عام .

والذي استطعنا الوقوف عليه هو تأثير لغة الأم في كتابات علماء اليوربا بشكل كبير. وتظهر هذه الدراسة مدى تعمقهم في محاولاتهم لاقتباس خواص اللغة العربية بما يلائم متطلبات أفكار اليوربا. وعلى هذا بدأ ظهور مخالافات القياس الصرفي في أعمالهم.

وإنه من بواعث السرور أن ظهر جيل من العلماء المعاصرين الجدد في بلاد اليوروبا. وبفضل تفاعل هؤلاء بالأسلوب العصري لدى العرب قدّموا ما في وسعهم في عالم الأدب العربي. وعلى الرغم من العيوب المشار إليها آنفا يوجد عدد قليل من العلماء التقليديين الذين يملكون المقدرة القائمة على ثنائية اللغة، أمثال الشيخ آدم عبد الله الأوروي، مع أنه من نتاج هذا النظام التقليدي، وقد كانت زيارته إلى عدة بلاد عربية ساهمت في تأثره بالكتابة باللغة العربية السليمة، ولقد ألف الشيخ أكثر من ثلاثين كتابا بالعربية.

ومما تعرّفت عليه هذه الدراسة مشكلة عدم الثقة اللغوية والتباين الثقافي لدى علماء بلاد اليوروبا التقليديين في نيجيريا. ولكن كيف يقدم الكاتب للتعبير الفني خلفيته وتجاربه الثقافية بدون اّخيار لغوي عسير لمن هو خارج إطاره اللغوي والثقافي، كما يبدو في هذه الدراسة؟ والجواب هو أن هناك تفاعلا فائقا بين النظام الفكري للغة العربية واليوربية، في شكل متميز يتطلب القدرة الفائقة في التعبير باللغة العربية.

NOTES AND REFERENCES

1. Niyi Osundare, "Caliban's Gamble: The Stylistic Repercussions of Writing African Literature in English" in Kola Owolabi (ed) Language in Nigeria Group Publishers, Ibadan, 1995, p. 31.
2. Ibid p. 341
3. Wole Soyinka, "Aesthetic Illusions: Prescriptions for the Suicide of Poetry" Third Press Review, Vol. 1, No. 67, 1975
4. A.R.I. Doi, Islam in Nigeria Gaskiya Corporation Ltd, Zaria, 1981 p. 109
5. R.D. Abubakar, "Aspects of the Diffusion of Arabic to Yoruba" Al-Fikr, Dept. of Arabic and Islamic Studies, University of Ibadan, Vol. II, 1983 p. 5
6. T.G.O. Gbadamosi, The Growth of Islam Among the Yoruba 1841-1908, Longman, London, 1978 p. 4
7. Samuel Johnson, History of the Yoruba from the earliest Times to the Beginning of the British Protectorate (New Edition) C.M.S. Bookshop, Lagos, 1976 p. 146
8. Aliu Babs Fafunwa, History of Education in Nigeria, George Allen and Unwin, London, 1974, p. 55
9. Ibid, p. 55
10. Crystal (ed.), Cambridge Encyclopaedia (2nd ed.), Cambridge University Press, 1994, p. 312
11. مدثر عبد السلام، رسالة إلى الشيخ. مخطوطة (١٩٠٠) إيدان
12. Osundare op. lit p.350
13. بنيامين متالي، دليل الغافل إلى عفو الغفار، مخطوطة (١٩٦٢) إيدان.
14. Wole Oyetade, "Towards a Study of Linguistic Variation in Yoruba" in Kola Owolabi (ed.) Language in Nigeria Group Publishers, Ibadan 1995, p. 201
15. أحمد الرفاعي بللو، الحجة الفاصلة. مخطوطة (١٩٤١) إيدان.
16. هارون كاتبي. رسالة الخير مخطوطة (١٩٠٨) إيدان
17. هارون كاتبي، الرسالة التنتية، مخطوطة (١٩١٠) إيدان.
18. أحمد الرفاعي بللو، الحجة الفاصلة.
19. طاهر متالي، مرثية الإمام مخطوطة (١٩٣٥) إيدان.
20. هارون كاتبي المرجع السابق.
21. طاهر متالي، المرجع السابق.

استخدام الحاسوب في تعليم النصوص الأدبية

نور حيائي هاشع
معهد تدريب المعلمين نمغضوغ إبراهيم
جوهر بهارو، ماليزيا

دراسة النصوص الأدبية

اللغة العربية لغة أدب يوصل رسالة، ودراسة النصوص الأدبية تكون للكشف عن كيفية استخدام اللغة في الشعر، أو النثر، أو القصة، أو المسرحية، أو غيرها مما أنتجته قرائح الأدباء أو الشعراء في أي عصر من العصور. فدراسة النصوص الأدبية تكون لتوضيح المعنى اللغوي، والمعنى العام، والمعنى الخاص، والمعنى الداخلي، والأساليب البديعية. ومن هذه الدراسات نستطيع أن نكتشف مدى تطور اللغة المستخدمة في كل عصر من العصور.

الطلبة والنصوص الأدبية

لاكتشاف القيم العظيمة في النصوص الأدبية، فإن على معلمي اللغة العربية أن يهتموا بتدريب طلابهم على المهارات اللغوية الأربع، لا بد أن ينظروا في مدى تحقق أهداف تدريس النصوص الأدبية الخاصة لدى التلاميذ من خلال اكتسابهم للثروة اللغوية، وزيادة الحصيلة الفكرية والمعرفية والقدرة على فهم النصوص، واكتساب مهارات التذوق الأدبي، ومهارات القراءة والإلقاء وحفظ النصوص، وأن يعرفوا، هل يشعر الطلبة بجمال الكلمات، والتراكيب، والأساليب النحوية والبلاغية في النصوص الأدبية المدروسة؟ فدور المعلم في هذا المجال فتح أذهان التلاميذ وتحقيق انشراح صدورهم ومس إحساساتهم حتى يتمكنوا من التذوق الجميل لكل فرد منهم من أجل تشخيص واقع تدريس النصوص الأدبية من حيث ارتباطه بالأهداف المرسومة له.

إن كثيرا من الطلاب قد يصابون بالملل والضجر والحيرة والنفور من النصوص الأدبية عند تفسيرها، وقد ينصرفون عن المعجم، ويعزفون عن البحث عن معنى الكلمة، فتبقى هذه الكلمة في أذهانهم من دون تفسير ومن دون مدلول. فلا يقع التفاعل بينهم وبين ما يدرسونه من النصوص الأدبية.

ولعلاج هذه المشكلة، على المعلم أن يساعد الطلبة لتسهيل تعلمهم للنصوص الأدبية حتى يتمكنوا من فهم دقيق للنصوص المدروسة وتذوق أدبي لجمال فنون اللغة العربية الرائعة. وذل لأن المعلم هو الذي يعرف مستوى طلابه ويعرف جيدا عن احتياجاتهم لإنجاح عملية تعليم وتعلم النصوص الأدبية. والحاسوب يستطيع أن يساعد في تحقيق هذا الهدف المهم.

الحاسوب وتعليم النصوص الأدبية

الحاسوب عبارة عن عدة وسائل سمعية وبصرية مجموعة في وسيلة واحدة، إذ يقوم الحاسوب بدور الوسائل التعليمية الأخرى في تقديم الصور المتحركة والتسجيلات الصوتية. والحاسوب كذلك وسيلة مساعدة يستخدمها المعلم في تدريس النصوص الأدبية، ويساعد الحاسوب المعلم في مجال التعليم ويساعد الطلبة في عملية التعلم، لتكون عملية تدريس النصوص الأدبية جذابة وهادفة ومشوقة ومؤثرة في الطلبة. وذلك لأن المعلم وحده لم يعد قادرا على مواجهة طرق التعلم العصرية المتغيرة، ومن الضروري أن يطلب العون من الأداة العصرية الجديدة لنجاح علمه.

إن فاعلية استخدام الحاسوب في العملية التعليمية تسهم في تحقيق المهارات اللغوية المتعلقة بالنصوص الأدبية، وفي رفع المستوى التحصيلي للطلاب واختصار وقت التعلم. وبدراسة استطلاعية عن النظرية والتجريبية في مجال استخدام الحاسوب وتطبيقاته يمكن للمعلم أن يعرف كيف يُدير التعليم الصفي المثير باستخدام الحاسوب.

وهذه الورقة تهدف إلى مناقشة كيفية استخدام الحاسوب، وتعرض نموذجاً للوسائل المعينة المقترحة مستفيدة من الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية في تدريس النصوص الأدبية. فلا بد من الاهتمام بتصميم البرامج التعليمية ومراعاة الجوانب النفسية والتربوية والعملية والتقنية عند إعدادها لحل الكلمات إلى مادتها الأصلية وإلى معاني المشتقات ووجوه التصريف وإفراد الكلمات وجمعها وإعرابها واكتشاف وجوه جمالها واكتساب معانيها الظاهرة والباطنة بطريقة تتيح للتلاميذ التمتع بما في النصوص من جمال الفكرة والعرض. وباستخدام الحاسوب يمكن أن يعبر بالصورة المحسنة المتخيلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية، وعن الحدث المحسوس، وعن المشهد المنظور، وعن النموذج الإنساني، والطبيعة البشرية.

فكيف تكون للتقنيات والاستراتيجيات مناسبة للحاسوب لكي يلعب دوره الخطير في نجاح عملية التعليم والتعلم للنصوص الأدبية؟

تحليل النصوص الأدبية

تحليل معاني النصوص الأدبية وربطها بالبيئة التي نشأ في ظلها هذه النصوص يسهم في تدريب التلاميذ على المهارات اللغوية والتذوقية، واستنتاج جوانب الجمال فيها، وساعد المعلم في تنمية ميول التلاميذ إلى المطالعة الأدبية. وعناية المعلم بخطوات التحليل من السهل إلى العسير، ومن البسيط إلى العميق، ومن الخصائص الظاهرية للألفاظ، والنحو، والصرف إلى الخصائص الباطنية البلاغية وأسرارها. وكيف يساعدنا الحاسوب في تنفيذ هذا المبدأ؟

طرق التدريس والنصوص الأدبية

هناك طرق كثيرة قديمة وحديثة لتدريس النصوص الأدبية، ولها خطوات متدرجة تهدف إلى فهم أسرار الكلمات والأساليب المستعملة في النصوص ودورها في تصوير المعاني الخفية والواضحة من وجوه بلاغية رائعة. ولكن كيف نستخدم الحاسوب مع مراعاتنا لخطوات تنفيذ طريقة تدريس النصوص الأدبية المختارة؟

المهارات اللغوية والنصوص الأدبية

المهارات اللغوية المتعلقة باستيعاب النصوص الأدبية هي مهارة الاستماع ومهارة القراءة، إذ يستمع التلاميذ إلى قراءة واعية ممثلة للمعنى من التسهيلات الصوتية، فضل عن التسجيلات لكي يكتشفوا معنى ما يقوله الآخرون، ويكتشفوا حلوة الإنصات ويعرفوا آدابه، وآداب إلقاء الخطب التراثية، والشعر العربي، والقراءة المعبرة، ويتحقق كل ذلك بتوافر أجهزة التسجيل وسهولة تشغيلها.

يمثل القارئ في القراءة النموذجية الحركة النفسية في العمل الأدبي، مع مراعاته للتأني، وإخراج الحروف من مخارجها، وضبط الكلمات بصوت واضح يبين كيفية استنطاق النص الأدبي، والتعبير عن الانفعالات، والأداء المصحوب بالحركات. والقراءة الجهرية معبرة عن اتجاهات الأديب في إثارة المشاعر والانفعالات القوية. والقراءة الصامتة وسيلة لاستكشاف خبايا النص الدلالية والمعنوية، وإنتاج المعاني ولمعرفة النص المقروء وتلذذ معانيه وصوره ومضامينه. والقراءة التذوقية جهرية كانت أم صامتة وسيلة لاشتھاء الأثر والرغبة في النص والاهتمام بالأثر النفسي والجمالي الذي يستشعره القارئ عند قراءة النص الأدبي، وذلك لتنمية الميل إلى قراءة النص الأدبي وتذوقه.

فكيف يستخدم الحاسوب وسيلة سمعية لتدريب الطلبة على مهارة الاستماع ووسيلة بصرية لتدريبهم على مهارة القراءة؟

المهارة التذوقية والنصوص الأدبية

المهارة التذوقية الأدبية هي إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب أو القصص. فمن يستطيع أن يحسّ بما أحسّ به الشاعر أو الكاتب أو القصص نفسه؟ وإن هذا الشخص هو من يعرف أسرار اللغة وخصائصها وقدرتها التعبيرية وقيمة حروفها وألفاظها وأنماط تعبيراتها ونسق عباراتها. وبطريقة المناقشة تسهل عملية تدريب الطلبة على التذوق، والمعلم في النقاش يكون موجها ومرشداً، والخطوات المقترحة لتنمية هذه المهارة هي فهم مضامين النص فهماً دقيقاً من معاني المفردات والأفكار العامة والأفكار التفصيلية والفرعية، ثم فهم مواطن وأسرار الجمال في الكلمات والعبارات والصور مع مراعاة إحساس الشاعر أو الكاتب أو القصص، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص الأدبي وغرس الإحساس الجمالي باللغة العربية، وأخيراً تدريب الطلبة على التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه للتدليل على فهمهم وتذوقهم لها. والأنشطة المقترحة مبدوءة بالقراءة النموذجية التذوقية ثم الاستماع التذوقي، ثم القراءة الجهرية التذوقية، ثم القراءة الصامتة التذوقية.

فكيف يساعد الحاسوب دور المعلم في الرجوع دائماً إلى القواعد النحوية والبلاغية حتى يتمكن الطلبة من التفريق بين الأحكام الأصلية والوجوه الجمالية من المفردات والتعبير والتصوير؟

المعلم والنصوص الأدبية

على المعلم أن يلعب دوراً كبيراً في تنمية التذوق الأدبي لدى طلابه، فيجب أن يكون عالماً بأسرار التذوق الأدبي، وأن يجعل كل القوالب الأدبية موصولة بالتذوق الأدبي على اختلاف أشكالها، وأن يعد وسيلة تدريس النصوص الأدبية بالحاسوب، وأن يلعب الحاسوب دور المعلم في البيان والتوضيح من التحليل اللغوي والنحوي والبلاغي ليصل التلاميذ إلى فهم المعاني الظاهرية والباطنية. ولا بد أن يكون المعلم الآن قادراً على مواجهة متغيرات العصر وقادراً على الوفاء باحتياجات الطلبة في التعلم بصورة كاملة جذابة مؤثرة.

بذلك يمكن للحاسوب أن يعيننا على قرع أبواب الأذهان والقلوب، وخلق المشاعر لدى الطلبة حتى يتذوقوا الأنماط الجمالية المختلفة؟

الخاتمة

فهذه الورقة ركزت على كيفية عرض النصوص الأدبية لإجراء المناقشة بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة بعضهم مع بعض حتى يتمكن المعلمون وتلاميذهم من دراستها دراسة عميقة، كما اهتمت بكيفية توفير برامج الحاسوب التعليمية والتعلمية للنصوص الأدبية. ولعل هذا العرض يجب عن كل الأسئلة السابقة التي لا يمكن أن نبينها باللسان ولا بالكلمات، إلا بالنظر والإمام بها فقط.

المراجع

حسن شحاتة. بدون تاريخ. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المصرية للبنانية.
محمود رشدي خاطر وآخرون. ١٩٦٨. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

- <http://jewar.com/vb/archive/index.php/t-673.html> (05/10/2007)
<http://www.almuallem.net/archive/news/save/333.html> (05/10/2007)
<http://www.mojat.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=13> (05/10/2007)
<http://www.arabicl.irg.sa/rsael/php?action=show2&id=105> (05/10/2007)
<http://www.arabicl.irg.sa/rsael/php?action=show2&id=40> (05/10/2007)
<http://www.difaf.net/modules.php?name=News&life=article&sid=839> (05/10/2007)
<http://arabsh.com/archive/index.php/t-7704.html> (05/09/2007)
<http://arabsh.com/archive/index.php/t-7705.html> (05/09/2007)

شعر الوطنية بين الرصافي والزكوي: دراسة تحليلية مقارنة

د. رحمة بنت الحاج عثمان
عبد القهار عبد الوهاب الصارمي
قسس اللغة العربية وأدبها
كلية معارف الوجود والوجود الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة:

١. الشعر الوطني

الوطن هو أرض وجماعة أو شعب يتواصلان وينصهران في مدى الزمن وحركة التاريخ. وتنشأ عبر هذا التلاحم والاتصهار رابطة تجمع بين هذا الأخير وتلك الأرض، وتستوي المنطلق للشعور الوطني، أو الصالح الوطني، الذي هو في الواقع الدافع الأهم للدفاع عن الوطن، وافتدائه. وإنه هو الملهم للأدب الوطني المتعدد في منطلقاته ومعانيه وأبعاده في الشعر والنثر. وهذا الأدب هو في الشعر شوق وحنين، وشكوى، ونقمة، ورفض، ومقاومة، واستجلاب للدرب، والخلص، وإعجاب وفخر، وإصلاح، وثورة، وتغيير وتقدم، وانطلاق يرق ويعذب، أو هو يقوى ويتفجر ويثير ويلهب^١.

والتيار الذي يمتلئ الوعي العربي بأشكاله المختلفة ومظاهره المتنوعة، والذي يعبر عن شعور الأمة العربية بكيانها وإحساس الشعب العربي بذاته وبحقه في حياة كريمة، يسمي تارة بالإحساس الوطني وبالإحساس العربي تارة أخرى^٢. وقد ورد عن الرسول ﷺ حديث ظهر فيه إحساسه الوطني وحبّه لبلده: "والله إنك لخير أرض الله، وأحبّ أرض الله إلى الله، ولولا أني أخرجت منك ما خرجت" وفي موضع آخر قال لمكة: "ما أطيبك من بلد وأحبك إليّ، ولولا أن قومي أخرجوني منك ما سكنت غيرك"^٣.

والشعر الوطني هو الصوت المعبر عن الوطن بأرضه وشعبه، في آلامه وآماله، ومختلف ظروفه وأحواله. وهو قديم قدم نشأة الوطن ومسيرته عبر حركة الوجود الإنساني

المادي والمعنوي، صغيرا كان هذا الوطن أم كبيرا. وقد ظهر في آداب أمم شتى عربية كال يونان والرومان، وشرقية كالهند، والفرس والعرب، وما كانت إبادة هوميروس وشاهنامة الفردوسي، وشعر العرب في الصراع العربي- الفارسي، والعربي الحبشي، وشعر امرئ القيس^٥ في طريقه إلى الملك الرومي، وما قاله عدي بن زيد في سجنه إلا شعرا وطنيا.

ويظهر الشعر الوطني العربي في عصر صدر الإسلام في قصائد تعمر بالحنين حيناً، وبالفخر حيناً آخر، ينشئها شعراء عرب مسلمون في حروب التحرير والفتوحات.

ويعمق هذا الشعر شجوا في العصر الأموي في قصائد يطلقها شعراء عرب من وراء قضبان السجون يحنون فيها إلى مرابع صباهم وشبابهم، أو هو يسطع في قومية عربية متوثبة عند ولاية أمويين كنصر بن سيار^٦ ينذر الساسة الأمويين بخطر داهم سواء على الحكم الأموي أم على الوجود العربي برمته ويصدق في إنذاره وتحريضه.

ويبرز الشعر الوطني بطابع الحماسة القومية في العصور العباسية عند أبي تمام، وأبي الطيب المتنبي، وأبي فراس الحمداني، ويترقق هذا الشعر شجياً آسيا في المدى العربي الأندلسي. وهو يدفق حيناً خالصاً ومؤثراً إلى المشرق العربي على لسان عبد الرحمن الداخل أو صقر قريش. ويشتعل لوعة في فراق ربوع أندلسية كما كان عند المعتمد بن عباد، ولسان الدين بن الخطيب^٧. وينطلق الشعر الوطني صافياً وشاحداً الهمم في عهد الأيوبيين إبان كفاح هؤلاء الظافرين ضد الغزاة الصليبيين الغربيين الآتمين. إذ لا بد، بعد أن ضعفت الدولة العثمانية، من وجود كيان لحماية الأمة العربية التي هددها الاستعمار وتحداها في أقطارها، وبعد سقوط الدولة العثمانية قابل العرب الاستعمار الغربي وجهاً لوجه، وقسم الاستعمار البلاد العربية مما جعل العرب تتنادى بالدعوة إلى الوحدة العربية لحماية أنفسهم أمام هذه القوة العارضة التي هددهم في أرضهم^٨.

وقد كانت التحديات الخارجية هي التي تبعث في الأمم وسائل الدفاع والحماية، وتوحدها وتكتلها للبقاء على كيانها ومقوماتها، فقد كانت الدعوة الإسلامية واضحة وقوية عندما تحددت الحروب الصليبية على البلاد العربية. فلم يكن مناص من دعوة تحمي بها نفسها، وكانت الدعوة الإسلامية هي التي ضمت البلاد العربية وقضت على الاستعمار الغربي المتمثل في الحروب الصليبية. وهنا بدأت الوعي العربي يراجع نفسه وفكر العرب من جديد في العلاقة بين الدولة العثمانية المسلمة وبين الأمة العربية، فثارت حيرة في النفوس بين هذين الأمرين وتساءل المفكرون عما تعنيه الأمة، هل هي تعني الأمة الإسلامية أم تعني الأمة العربية، وهل الأمة معناها القوم؟^٩

ويضعف عطاء الشعر الوطني في عهود التردّي العربي. ويعود إليه توّهجه بعد حين من الزمن عند شعراء عاملين شاميين يهاجرون من الشام إلى بلاد فارس والهند وسواهما^{١٠}، ثمّ يهيج فيهم الحنين إلى ربوعهم العاملة الشامية العربية الحبيبة. ويتقدّم الشعر الوطني ويزداد انطلاقا في عصر النهضة الحديثة مع محمود سامي البارودي، والشيخ إبراهيم اليازجي. ويكثر عطاؤه في العصر الحديث مع عبد المحسن الكاظمي، ومعروف الرصافي، وجميل صدقي الزهاوي، وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، وخليل مطران.

وينطلق الشعر الوطني العربي بعيدا في الوجدان والشفافية المستقبلية فيرى حقيقة الأمور والأحداث قبل أن تقع كما كان عند أبي القاسم الشابي، وإبراهيم طوقان، وأبي سلمى عبد الكريم الكرمي، وعمر أبو ريشة. ويرحب هذا الشعر مدى وإذا هو صوت تحرير ومقاومة يحرّض ويقود، ويجسّر العبور من ظلام القيود والعبودية إلى فجر الحرية والاستقلال عند عمر أبو ريشة، ومحمود درويش، وخليل حاوي، والجواهري^{١١}. ويواصل الشعر الوطني العربي طريق عطائه منطلقا في آفاقه وأبعاده، متنوعا في الشكل، وهاديا ورائدا في معركة المقاومة والتحرير الوطني في شتى أنحاء الوطن العربي بل ملهبا حماس المقاومين والمجاهدين ضدّ صهاينة وحلفائهم الأمريكيين وغير الأمريكيين من المستعمرين المجرمين.

وبالنسبة للرصافي، موضوع دراستنا هنا، فقد كان داعيا من دعاة الوحدة العربية والإسلامية ولكنه دعا إلى وحدة عربية بلا تمييز بين الطوائف فقال في ذلك أشعارا كثيرة طريفة. وقد دعت أحوال العصر الذي عاشه الرصافي إلى اهتمام بشؤون الوطن والناس، وهو يرى أن ليس للوطن معنى إذا لم يكن حراّ ولا معنى للحرية إذا لم يستقل الناس بأنفسهم وهو يعتقد أن في الدعوة إلى العلم إخلاصا للوطن وإخلاصا للشعب^{١٢}.

٢. ترجمة وجيزة عن معروف الرصافي

حياته وسيرته:

ولد الرصافي في بغداد عام ١٢٩٤هـ/١٨٧٥م في عهد السلطان عبد العزيز^{١٣}. فقد عاش بين ١٨٧٥م و١٩٤٥م وعاش أحداثا جسيمة، وشهد متغيرات عديدة^{١٤}. كان أبوه عبد الغني محمود، عريفا في الجيش العثماني، كردي الأصل من عشيرة الجبارية في لواء كركوك، اشترك في الحرب الروسية عم ١٨٧٧م، فلما عاد انخرط في سلك الدرك (الجندرية) الذي كان يتولى المحافظة على الأمن خارج المدن. ولذلك كان كثير الترحال ولقّما يقطن ببغداد، فلم يكن ابنه معروف يراه إلا نادرا. وقد عنيت بتنشئته أمه (فاطمة بنت جاسم) التي

لم تلد سواه، فتعلقت به وتعلقت بها، وكان لها أثر عميق في نفسه، وهي التي كانت مرجعه في كل شيء، حتى بعد تجاوزه العقد الأول من حياته، وهي التي كانت ترسله إلى الكتاب وهو صغير، وهي التي كانت تجهز له كل ما يلزم لذلك^{١٥}.

وواظب معروف على الذهاب إلى الكتاب، فحفظ القرآن الكريم وتعلم مبادئ الكتابة، ثم انتقل إلى الدراسة الابتدائية، وبعد ثلاث سنوات تركها وانتسب إلى المدارس الدينية، ودرس في بادئ الأمر على يد عدد من كبار العلماء في بغداد، ثم التحق بحلقة علامة عصره الشيخ محمود شكري الألويسي، وأخذ يتلقى عليه علوم الدين والفقه وعلوماً أخرى كاللغة والمنطق. ولازم الرصافي أستاذه اثنتي عشرة سنة. وكان الأستاذ معجبا بنبوغ تلميذه وذكائه المفرط، وهو الذي أطلق عليه لقب "الرصافي" تيمناً بأن يكون صنو سميّه معروف الكرخي (المتوفى) سنة ١٨١٥م^{١٦}. وفي هذه الحقبة من حياته بدأ الرصافي بنظم الشعر على الطريقة القديمة، وكان أكثر ما ينظم في سبيل التدريب ولتقوية ملكته الشعرية في مدح أستاذه الألويسي وتهنئته في شتى المناسبات^{١٧}.

اشتغل بالتعليم، ونظم أروع قصائده في الاجتماع والثورة على الظلم قبل الدستور العثماني، وسافر بعد الدستور إلى الأستانة، فعين معلماً للعربية في المدرسة الملكية، وانتخب نائباً عن "المنتفق" في مجلس "المبعوثان" العثماني وهاجم وهجا دعاة الإصلاح واللامركزية من العرب^{١٨}.

وبعد الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٨م، انتقل الرصافي إلى دمشق، ثم عين أستاذاً للأدب العربي في دار المعلمين بالقدس، فأقام مدة وعاد إلى بغداد حيث عين نائباً لرئيس لجنة الترجمة والتعريب في وزارة المعارف، ثم أصدر جريدة الأمل (يومية) سنة ١٩٢٣م، فعاشت الجريدة أقل من ثلاثة أشهر ثم اندثرت. ثم عين مفتشاً في المعارف، فمدرّساً للعربية وآدابها في دار المعلمين، فريسا للجنة الاصطلاحية العلمية، واستقال من الأعمال الحكومية سنة ١٩٢٨م، وانتخب "عضواً" في مجلس النواب، خمس مرات مدة ثمانية أعوام، وزار مصر سنة ١٩٣٦م^{١٩}. وعندما قامت ثورة رشيد عالي الكيلاني في أوائل الحرب العالمية الثانية نظم أناشيدها وكان من خطاباتها، ولما فشلت الثورة، انزل بعدها عن الناس وعاش منزويًا عنهم إلى أن توفي في بيته في الأعظمية سنة ١٩٤٥م.

مؤلفاته: ونذكر بعضاً منها لضيق المجال، وهي كما يلي:

١. ديوان الرصافي، وهو مطبوع في جزأين، ووفقاً لقول الأستاذ منجد مصطفى بهجت^{٢٠}، اشتملت الطبعة الثانية منه على أكثر شعره إلا أهاجي ومجونيات مخطوطة متفرقة.

٢. رسائل التعليقات في نقد كتاب النقد الفني وكتاب التصوف الإسلامي-وكلاهما للدكتور زكي مبارك. في مطلع عام ١٩٤٤ نشر للرصافي هذا الكتاب الصغير ولم يكذب ينزل إلى الأسواق وتتداوله الأيدي حتى قامت عليه ضجة كبيرة أثارها بعض رجال الدين فاتهموه بالكفر والإلحاد والتطاول على الرسول ﷺ، ووصلته تهديدات بالقتل. ووجد الرصافي نفسه في محنة جديدة وهو يصارع الشيخوخة والأمراض والفقير.

وذهبت بعض الوفود إلى البلاط الملكي وديوان رئاسة الوزارة مطالبة باتخاذ الإجراءات بحق الرصافي، فعهدت الحكومة إلى مدير الأوقاف العام بالتحقيق في هذا الموضوع واستطلاع آراء علماء الدين في كتاب الرصافي وهل يمس الدين الإسلامي، فلما فعل جاءت الردود بأن كتاب الرصافي ليس فيه افتئات على كرامة الدين، وأن الرصافي يظهر في كتابه قوى الإيمان بالله ورسوله، راسخ الاعتقاد بما جاء به القرآن الكريم، وبذلك انتهت هذه الأزمة^{٢١} التي أحدثها نشر "رسائل التعليقات".

٣. محاضرات في الأدب العربي- جزءان.

٤. ديوان الأناشيد المدرسية.

٥. تمانم التربية والتعليم - شعر.

٦. آراء أبي العلاء.

٧. ونشر بعد وفاته: الآلة والأداة- في استعمال الأدوات والآلات التي يحتاج إلى استعمالها^{٢٢}.

٨. رواية الرؤيا: وقد عربها عن التركية (وهي تأليف شاعر الأتراك الأكبر، نامق

كمال)^{٢٣}.

رسائله

لقد استطاع عبد الحميد رشودي أن يجمع بين دفتي كتابه مائة رسالة للرصافي، وتتسم الرسائل بقيمة علمية تكشف عن ثقافته، ولاسيما في ضروب العلم والمعرفة، منها ما يتصل بعلم النحو والكلام والعقائد، ومنها ما يتصل بسياسة البلاد وأوضاعها الاجتماعية، وبث في بعض رسائله شكواه مما يكابد من جور السلطان وتنكر الزمان، وتدلّ الرسائل كذلك على حصافته وتتبعه للحقيقة، إذ كان يسأل عن بعض الوقائع التاريخية والمسائل الفقهية والكلامية والنحوية^{٢٤}.

ديوان الرصافي

خلف الرصافي تراثاً شعرياً ضخماً في الكمية، ثمينا في المحتوى، ومتنوعاً في الأغراض، وقد لاحظ نجدة^{٢٥} فتحي أن شعره متين السبك، شديد الأسر، وأن قدرته على النظم خارقة، وسيطرته على القافية قوية ولا يكاد القارئ يجد في شعره أثراً لتكلف في صياغة فكره في قالب شعري، ولا أي تقديم وتأخير مراعاة للوزن أو القافية. وتقلب الرصافي في الحياة السياسية وساهم فيها، وعانى من حياة الفاقة ما عانى، وهو أشعر ما يكون حين يتحدث إلى قارئيه عن هاتين الناحيتين: السياسة والحرمان، على أن له قصائد في وصف الطبيعة ووصف المجتمع^{٢٦}.

اتفق الرصافي خلال إقامته في بيروت مع المكتبة الأهلية على نشر مجموع من شعره، فصدرت في عام ١٩١٠ بعنوان ديوان الرصافي، وكان هذا أول ديوان يصدر له، وقد عني صديقه محيي الدين الخياط بترتيب الديوان وتبويبه، وكتب مقدّمة له في شاعرية الرصافي، كما عني الشيخ مصطفى الغلاييني بشرح ألفاظه^{٢٧}.

لقي صدور ديوان الرصافي قبولاً حسناً واستحساناً كبيراً، واهتمت به الأوساط الأدبية اهتماماً عظيماً، وكتبت عنه مقالات لا يمكن حصرها. وقد كتب العلامة الشيخ عبد القادر المغربي مقالة طويلة في تقرير الرصافي^{٢٨}.

ومن يلقي نظرة عامة على ديوانه يرى أن أهم الأغراض التي عالجها الرصافي في شعره هي القضايا الاجتماعية، والتي فيها قيم حضارية كانت جديدة في زمانه، وأهداف نبيلة في إيقاظ الأمة، ومعالجة مشاكلها والتنبيه إليها، فقضايا الفقر، وأهمية العلم والتعليم، والحرية الاجتماعية والسياسية والفكرية، وحرية الشعوب في تقرير مصيرها، كانت من أهم الموضوعات التي شغلت جانباً كبيراً من اهتمامه^{٢٩}.

الرصافي والوطن:

كان الرصافي إنساناً تضنيه مصائب الإنسانية، وتؤلمه آلامها، وكان يحس إحساساً عميقاً صادقاً بأن حال قومه لن تستقر، ولا بدّ أن تفضي إلى ثورة تقضي على كيان النظام القائم، ولكنّه لم يكن يقدر على تعيين زمن الثورة التي يتوقعها. وكان يرى أن نظام الحكم سائر في غير مصالح الأكثرية، وكان يرى الشعب يعذب من جراء الجوع والمسغبة، وهو مسلم يقتضيه الدين الإسلامي وجوب مساعدة هذا الشعب، ويرى جماعة ترقص مع كل حاكم وتعطر الجوّ لكل أمير، وتهرج لكلّ قادم، من غير أن تهتمّ إلا بمصالحها الذاتية فكان ناقماً متبرّماً، شديدة النقمة عميق الشكوى.

كانت أكثر قصائد الرصافي الاجتماعية والوطنية ممزوجة بحالاته النفسية والوجدانية، ففيها حنين إلى الوطن حينما كان بعيداً عنه، وعتاب على بغداد لتأخرها الاجتماعي والسياسي، ولتناسيها ابنها الذي ما زال يتغنى بحبه لها حتى يومه الأخير، ولكنه في الوقت ذاته دعا إلى التسامح مع الآخرين، والصفح عن الأعداء، والقناعة في العيش^{٣٠}. ولعل شعره السياسي والقومي هو الذي أكسبه شهرته الواسعة ولفت الأنظار إليه في بداية عهده. والرصافي على ما كان عليه من نكد الحظ وسوء الحال، لم يهاجم أبناء وطنه بل كان هجاؤه ينصب على الأجنبي "أصهب العثنون"، فقد كانت روحه السمحة الأبوية، ترى جفوة وطنه له، شيئاً جميلاً يقدمه له الوطن كما يتأول العاشقون أحياناً جفوة أحبائهم. وقد كان شعره مثلاً واضحاً في ذلك، وهو على الشقاء الذي حاق به، لتجاهل الوطن لحقه، نراه يترنم وقد دهمت الوطن المصيبة بعد ثورة ١٩٤١م قائلاً:

وطن عشت فيه غير سعيد عيش حرّ يأبى على الدهر عوجه
أتمنى له السعادة لكن ليس لي فيه ناقة منتوجه
أخصب الله أرضه ولو أني لست أرعى رياضه ومروجه
كل يوم بعزة أتغني جاعلاً ذكر عزه أهزوجه
ما حياة الإنسان بالذلّ إلا مرّة عند حسوها ممجوجه^{٣١}

وقد عاش معروف غير سعيد لما أصابه وأصاب وطنه من فقر وحرمان واستعمار وسيطرة أجنبية وتمزق بين أبنائه وتطاحن دائم، وكان هو يتعلّق بوطنه، ويظلّ في كنفه، ليتهيأ له التحرر، ولتنتشر فيه حرية الفكر فقال:

وما هذه الأوطان إلا حدائق بها تنبت الأفكار من أهلها زهرا
وما حبّها إلا لأجل التحرر يكون إلى العلياء بالناس منجرا
وما حسنّها إلا بأن سمائها تضاحك من أحرارها أنجما زهرا
إذا كان في الأوطان للناس غاية فحرية الأفكار غايتها الكبرى^{٣٢}
فأوطانكم لن تستقلّ سياسة إذا أنتم لم تستقلّوا بها فكرا

وقد رضي الرصافي بالعيش في وطنه، رغم إحساسه بسوء حياته ونكده فيه، لأنه يحبّ الوطن، ولا يرى سواه بديلاً.

ولما نشبت الحرب العالمية الأولى في سنة ١٩١٤، ودخلت العراق الدولة العثمانية إلى جانب الألمان، دعا الرصافي إلى الجهاد دفاعاً عن الوطن:

يا قوم إن العدا قد هاجموا الوطننا فانضوا الصوارم واحموا الأهل والسكنا^{٣٣}

واستنفروا لعدو الله كلّ فتى ممن نأى في أقاصي أرضكم ودنا
كذلك طالب بتحريير مصر وعدن من الإنكليز وهو ليس من أهل مصر ولكن هو من
العرب فرأى نفسه ينتمي إلى مصر بكونه عربياً، ويقول:
عار على المسلمين اليوم إنهم لم ينقذوا مصر أو لم ينقذوا عدنا
والتفت الرصافي إلى مصر، وهاجم السلطان حسين كامل ووزيره حسين رشدي
لمشايعتهما الإنكليز وعدم وقوفهما إلى جانب الدولة العثمانية بإعلان الجهاد فقال:
قل للحسين في مصر رويدكما قد خنتما الله والإسلام والوطنا
ولم ينس الرصافي وطنه العراق، عندما كانت القوات البريطانية على وشك النزول في
أراضيه وقال في حبه للوطن:

وربّ مستصحب لي قال يخبرني إن العدو إلى أرض العراق دنا
إن صحّ أنّ العدو اليوم مقترب إلى العراق فقد أكدى وقد أفنا^{٣٥}

وقد سيطر على نفسه هاجس العلم سيطرة كاملة فهو لا يجد فرصة للكلام إلا اتخذه وبين
فيها مضار الجهل وفائدة العلم إذ هو يرى أن في الدعوة إليه إخلاصاً للوطن وإخلاصاً للشعب،
ومن ذلك رائيته "إلى أبناء المدارس"^{٣٥}.

٣. ترجمة وجيزة عن عبد الرحمن عبد العزيز الزكوي

ولد عام ١٩٦٠م بمدينة زاكي^{٣٦}، إحدى المدن في ولايات بلاد يوربا، جنوب نيجيريا، وتلقّى
بها تعليمه الابتدائي الإنكليزي، ثم التحق بمركز التعليم العربي الإسلامي، أغيني، لاغوس، نيجيريا،
وفيها تعلّم وتخرّج من المرحلة الثانوية عام ١٩٨٥م، ثم عمل مدرّساً في بعض المدارس الأهلية
وفي كلية معلّمي اللغة العربية بإيسيين، ولاية عويو، نيجيريا، عام ١٩٩١م، فأعيد مرة ثانية إلى
المركز كمدرّس لما لوحظ فيه من الموهبة اللغوية والملكة الشعرية، وبعد قضي مدة في المركز
قام برحلة علمية إلى القاهرة في دورة تدريب الأئمة والعلماء، ثم عاد إلى المركز وواصل عملية
التدريس فيه، ثم بعد سنوات قليلة عُيّن إماماً في أحد المساجد والجوامع في ولاية لاغوس،
نيجيريا، فهو إلى الوقت الحاضر ما زال يباشر منصب إمام الجامع بالإضافة إلى شغل التدريس في
مدرسة أسسها هو باسم "مركز ضياء العلوم العربية".

شاعريته

ولقد ظهرت شاعريته أشدّ ظهوراً بعد التخرّج وذلك عندما أرسل إلى أساتذته في المركز

التعليم العربي الإسلامي، بقصيدة شاكرا إياهم فيها لسعيهم على حسن تربيته وتأديبه، ولقيت القصيدة قبولاً حسناً لدى الجميع مما جعلهم استقدموه إلى المركز مرة ثانية لكن كعضو من الهيئة التدريسية^{٣٧}.

وفي أوان تواجده في القاهرة نظم أشعارا استحسناها بعض الأساتذة في جامعة القاهرة ومنهم الشيخ إبراهيم يونس، والدكتور أمين محمد عطية باشا، والدكتور عبد اللطيف فادي وآخرين.

ولم يكن الزكوي أول شاعر يرباوي أنتجها مركز التعليم العربي الإسلامي، لاغوس، نيجيريا ولكنه يمتاز عن الآخرين الذين برزوا قبله بارتجاله قول الشعر في أي مناسبة كان، وفي وقت قصير، ولعل هذه الميزة هي التي حدا بشيخه المرحوم آدم عبد الله الإلوري أن يلقبه بشاعر المركز. ولقد أكسبه ملكته الشعرية الحبّ في أوساط الأدباء العربيين النيجيريين وبعض العلماء المصريين السابق ذكر أسمائهم.

ولقد حاول الزكوي أن ينظم الشعر في معظم الأغراض الشعرية القديمة تقريبا، من شعر الوصف، والمدح، والثناء، والتصوّف، والسياسة، والاجتماعية، والقومية، والوطنية، وشعر التعليمي، وشعر المناسبات وما إلى ذلك.

ومن جيد ما قال في المناسبات قصيدة ترحيبية لضيف الشرف فضيلة الشيخ السيد غالي لو، ممثل الندوة العالمية للشباب الإسلامي في غرب أفريقيا بمناسبة زيارته لمركز التعليم العربي الإسلامي بأغيني نيجيريا، في أكتوبر، ١٩٩٤م، ومن أبياتها ما يأتي:

منا إليك سلام سيدي غالي لو ممثل الندوة العليا وتفضيل
ما أنت بضيف بل أخ كرما يا من تجمّع لاستقباله الجيل
عُيّن من مكة مندوب ندوتهم لغرب أفريقيا هذا لتبجيل
لندوة للهدى والعلم ناشرة إذ الجهالات والظلمات تضليل

لندوة من يديها روسيا اعتنقت دين المهيمن صدقا والبرازيل^{٣٨}

ومن جيد ما قاله في الوطنية شعره الاجتماعي السياسي الذي دعا فيه المواطنين النيجيريين عامة وأبناء قبيلته اليورباوية خاصة، إلى التآخي والتعاون والاتحاد حتى تتقدم البلاد وتعيش في الرخاء والسلام والوئام. والقصيدة في ستين بيتا وزيادة، ولكن نقتطف منها الأجزاء المهمة والمتعلقة بموضوع هذا البحث، والموسومة بـ "إلى أبناء يوربا" ومطلعها:

نعيش بأرضنا عيشا أسيرا إلى كم نشتكى ويحا ثبورا

ونهايتها:

وهذا ما لديّ خذوه عضًا وقد نورت للعزمي نورا^{٣٩}

٤. الوطنية بين الشعارين: أوجه التشابه والتباين

ولتحقيق هذا الغرض، نحدّد مجال المقارنة ببعض القصائد المذكورة أعلاه من دواوين الشعارين. فنختار القصيدة الموسومة بـ"إلى أبناء المدارس" و"الوطن والأحزاب" من ديوان الرصافي، والمعنونة بـ"إلى أبناء يوربا أجمعين" من شعر عبد الرحمن الزكوي، لما لاحظنا فيها من ظواهر شدة التأثير والتأثر.

المضمون:

الأفكار والمعاني - فإنه ليس يخفى ما بين العنوانين، "إلى أبناء المدارس" للرصافي و"إلى أبناء يوربا" للزكوي، من التشابه، ولعلّ الزكوي استعار ذلك العنوان بتصرف يسير من الرصافي أو جاء ذلك صدفة، ولكن ما تبعت ذلك من التشابهات الكثيرة بين القصيدتين يجعلنا نشكّ في كون هذا التشابه من باب الصدفة: فقصيدة "إلى أبناء المدارس" من اجتماعيات الرصافي التي اتخذ فيها فرصة لبيان مضر الجهل وفائدة العلم، ثمّ الدعوة إلى العلم لما يرى فيه من إخلاص للوطن وإخلاص للعشب:

إذا ما عَقَّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دورا
فإن ثيابهم أكفان موتي وليس بيوتهم إلا قبورا
وحقّ لمتلهم في العيش ضنك وإن يدعوا بدنياهم ثبورا
أرى لبّ العلي أدبا وعلما بغيرهما العلي أمست قشورا
أبناء المدارس إن نفسي تؤمل فيكم الأمل الكبيراً^{٤٠}

وأما قصيدة "إلى أبناء يوربا" للزكوي، فإنها من اجتماعياته التي اتخذ فيها فرصة لاستنكار وضع وطنه السياسي إظهاراً حبه للوطن، وقد بدا فيه تألمه بالأم قبيلته وقومه، وإحساسه العميق الصادق بأن حال قومه ما استقرّ سياسياً واقتصادياً، ولا بدّ أن يغيّر الوضع إذا أريد للوطن التقدم. وهو يرى أن نظام الحكم سائر في غير مصالح قومه، إذ الشعب يعذب من جراء الجوع والمسغبة في موطنه، فحالات الزكوي النفسية والوجدانية بارزة في هذه قصيدته الاجتماعية الوطنية. وقد استهلّ القصيدة بشكوى أنهم يعيشون في بلادهم عيشة أسرى حيث صاروا مجبورين في أرضهم:

نعيش بأرضنا عيشاً أسيراً إلى كم نشتكى ويحا ثبوراً
ومن أنهارنا نسقى حميماً ونطرد من مساكننا جبوراً
نقهقر في السيادة كل يوم ولم نشعر بأحداث شعوراً

ويتابع ذلك بتذكّار الماضي، وبالتساؤل عما كانت عليه حالهم في سالف الزمن من حسن
وخير مما أكسبهم صيتاً حسناً خارج وطنهم، ثم يتساءل عما نزل بهم حتى صاروا كالموتى
بين الأحياء، فقد كانت لغة قومه قبل اليوم من اللغات الحيّة الراقية ثم اندثرت، وهو يتحسّر
على ذلك قائلاً:

ألسنا قبل حاضرنا رجالاً؟ فشت أخبارنا فشوا نضيراً
أصرنا أمة عمياء؟ عفواً ولم أر بيننا فطنا بصيراً
ألسنا بين أحياء كموتى؟ تراب الأرض يكفيننا قبوراً
فقبل اليوم كنا خير قوم وأعلى الثوب نلبسه حريراً
ويومئذ فلغتي من لغات علت بجمالها عزاً دهوراً
نبيت على السرير من قديم بساط نيامنا أضحى حصيراً
على سؤلي أمنكم من يجيب؟ فإني طالب رجلاً خبيراً
إلى كم نحن في ظمأ وجوع؟ سكتنا لا كلام ولا ظهيراً
مناصبنا أروني في بلادي؟ فلا تجدوا وإن تجدوا قشوراً

وهو يعلّل كل ذلك إلى الشقاق الشديد والانفراق الحادث بين الأمم الثلاث التي تكوّن منها
بلاد، نيجيريا، فقد شهدوا من الدهر "الضحوك" ثم شهدوا منه بعد ذلك "عبوساً قمطيرياً"
فصارت المعيشة في البلاد نوعاً من العذاب، ولهذا وذلك رأى من الضروري أن يستنهض
بألهمم وبطالِب بالاتحاد في سبيل الحرّية الكاملة لبني قومه، فوجّه إليهم قصيدته، واتخذها
منصّة لوصف الأحداث وبيان الأحوال، وتشخيص الداء وتقديم العلاج له، ولقد انطلق من
الأبيات السابقة إلى:

تشعت جمعنا شتى شديداً وكان الانفراق بنا خطيراً
أتانا الدهر يومئذ ضحوكاً وصار بنا عبوساً قمطيرياً
وما نفع المعيشة في بلادي بهذا لا حبور وسروراً
إلى أبناء يوربا أجمعين أمنكم من يبين لي أمورا
ففي نيجيريا أمم ثلاث لنعرض نكرها فوراً جديراً
وأولاها وأكثرها هؤوساً ويوربا إيبو آخرها ظهوراً

أبت أولاها إلا أن تكون رئيسا بالتجبر بل أميرا
 وكانت قوم إيبو بالنيابة وكانت يوربا شيئا حقيرا
 تصبرنا على الأحداث قسرا ويتخذون من قومي وزيرا
 بقونا أمة مستعمرين علام نعيش يا قومي حورا ؟

وهو يرى أنه وإن كانت أقوام آخرون تضطهد بني قومه، إلا أنه يوجد منهم من كوتوا عقبات في سبيل التحرر من العبودية إلى أبناء القبائل الأخرى كإيبو، وهؤوسا. وقد مثل بما فعلوا بعد الباقي تندي (وهو من قبيلة يوربا ونائب رئيس الدولة النيجيرية سابقا) حيث كثرأوا في ذمه لأنه سعى بالجد ولم يدع مجالا للظلم، وقد هذموا دولتهم أخيرا وأضاعوا عبد الباقي في موامرة:

إذا ظهر المحرر بين قومي يقوموا ضده حسدا كبيرا
 فأول من يقوم عليه قومي بزعم لم يكن شخصا وقورا
 وهذا دأب يوربا من قديم لهذا لا ترى فيهم قديرا
 كذا فعلوا بعد الباقي تندي وكان لشأننا رجلا بصيرا
 رئيسا بالنيابة في البلاد يسمي دائما أسدا هصورا
 بقائدنا محمدنا بخاري رئيس الحق كان به شهيرا
 هو الطرطور أحمد ذو فصاحة فدولتهم مهذمة أخيرا
 فقومي كثرأوا في ذم تندي بكونه ليس مضحكا كثيرا
 سعى تندي بخير السعي لكن به لا يبتغي منا شكورا
 فها هو يبتغي الأجر الإلهي وجنة ربّه تكفي أجورا
 أضاعوه وأي فتى أضاعوا؟ وأنى نلتقي فذا نظيرا

ويمضي الشاعر بوصف تلك الأحوال والأوضاع، بانقلاب الزمان، ما جعل بغاث القوم تحتقر النسور، كما جاء في أبيات قصيدة الرصافي، وقد صرح الزكوي بذلك تضمينا ببيت الرصافي في قصيدته مما يؤكد على تأثر اللاحق منهما بالسابق:

أقول كقول شاعرنا الرصافي ونعم القول دونكه نذيرا

"قد انقلب الزمان بنا فأمست بغاث القوم تحتقر النسورا"

وبدأ ينادي بني قومه إلى الإجابة لما هو يتقدم به من المشورة والاقتراحات التي قد تنفع في علاج ذلك الداء وتلك الحادثات التي شخّصها هو، ومن الأدوية التي أوصى بها هي التأخي والتعاون على الإحسان فيما بين القبائل أو الأقوام الثلاثة الموجودة في نيجيريا: يوربا

وهؤوسا وإيبوا، ثم يحذّرهم من الحقد والبغض والحسد وشرّ الطبع، ونبذ التعصّب القبلي وإخلاص النية. فبذلك يعيشوا بالوئام وفي السلام وفي القوّة والاتحاد كأسنان المشط. فإذا فعلوا ذلك كلّه، فعن قريب ينجو من الويل والشقاء ويعاد لوطنهم حسن الصيت والمجد. ويستنهض بهمم بني قومه ويبصّرهم بالمنفعة في الاتحاد، ويحذّر يوربا من الفشل المرير، داعيا إياهم إلى تجنّب غرور القول ليتقدّموا شوطا إلى الأمام، ولكي لا يسخر منهم الأعداء الذين أحاطوا بهم شرقا وغربا، ثم ينصح بالتمسك بصالح الأعمال ليستحقّوا رحمة الله ورزقه الغزير، وليستردّوا ضياعهم إلى وطنهم:

فقد حان القيام إلى الأمام لنشرب سائغا ماء نميرا
أحاط بنا العدى شرقا وغربا ألا فتجنّبوا قولا غرورا
حذار حذار من فشل مرير وكان ليوربا خطرا كبيرا
ستخشانا الحوادث باتحاد ولا نخشى به ريحا دبورا
يردّ ضياعنا ربّي إلينا بهذا ينزل الرزق الغزيرا
إذا مارستموا عملا بخير وصفو قلما نجد الفقيرا^{٤١}

ويختتم القصيدة بالحمدلة والسحبة والدعاء والصلاة على الرسول الكريم، محمّد بن عبد الله، ومنبها على ما في قوله من النور للمسترشد، صاحب الهمة:

وأحمد ربّنا في كل حال وكان الله رحمانا شكورا
ليغفر عن ذنوب جميع قومي وكان الله ذا عفو غفورا
وحسن خلق قومي يا إلهي وأنت مغير خلقا شريرا
على من قد تلا قرآن ربّي وانجيل وتورا، زبور
أصلي دائما نعم الرسول وكان لخاشعي ربّي بشيرا
وهذا ما لديّ خذوه عضا وقد نورّت للعزمي نورا

العاطفة والمشاعر: ويلاحظ ما تتصف به قصائد الشاعرين من عاطفة صادقة جيّاشة وإحساس بالحزن والأسى، ووصف المشاعر الذاتية وهزّ المشاعر والأحاسيس في قارئهم. نجد في "الوطن والأحزاب" للرصافي:

متى نرجو لغمتنا انكشافا وقد أمسى الشقاق لنا مطافا^{٤٢}

وعند الزكوي، نجد مثل هذه العاطفة الصادقة الجيّاشة التي تسببه الإحساس بالحزن والأسى، ولقد تجلّت العاطفة من تلك التساؤلات وإظهار التحسر والتأسف والتندّم في ما صار إليه شأن المواطنين اليربأويين ووضع مجتمعهم:

نعيش بأرضنا عيشاً أسيراً إلى كم نشتكى ويحا ثبوراً
ومن أنهارنا نسقى حميماً ونطرد من مساكننا جبوراً^٣

التصوير والخيال: تتميز قصائد الشعارين بالصورة الزاهية والخيال الرائع المتألق وتتجلى الصورة عند الزكوي في تصوير أيام بزوغ مجد وطنه، وأيام خموده. فقد أظهر الأوّل في صورة إنسان ضحوك، بينما أظهر الثاني في صورة إنسان عبوس، ثمّ عندما يحثّ بني وطنه على الأعمال الصالحة والإنتاج الجميل، فإنه أخرج ما سيصيرون إليه في العالم من الأخيار، في صورة بدور:

أتانا الدهر يومئذ ضحوكاً وصار بنا عبوساً قمطيرياً

على الأعمال والإنتاج دوموا تصيروا بين عالمنا بدوراً^٤

وتكثر مثل هذه الصورة والخيال في قصيدة الرصافي، وربما قد تأثر الزكوي بها، نظراً لتشابه الألفاظ والجمل، ونذكر على سبيل المثال من قصيدة الرصافي ما يأتي:
فإن دجنت الخطوب بجانبها طلعت في دجنتها بدوراً
وأصبحت بها للعزّ حصناً وكنتم حولها للمجد سوراً^٥
فكلّ من كلمات، بدوراً وحصناً وسوراً استعملت مجازاً. وكذلك نرى التصوير والخيال في البيتين الآتيين من قصيدة الرصافي، "الوطن والأحزاب":

وما اختلفوا لمصلحة ولكن ليأكل أقوىأوهم الضعافاً

وأنى يصلح الأوطان قوم بها أشتى تدابرهـم وصافاً^٦

وقد أخرج الرصافي ظلم أقوىاء القوم على ضعافهم، في صورة أكل الأقوياء للضعفاء، على حين أن أخذ لتدابير هذا القوم في الوطن، صورة من الشتاء والصيف (أشتى وصافاً).
وبتدقيق النظر في قصيدة الزكوي، الموسومة بـ"إلى أبناء يوربا" ومقارنتها بـ"إلى أبناء المدارس" و"الوطن والأحزاب" للرصافي، يكشف واحد مدى تأثر الزكوي بالرصافي من حيث المضمون والشكل: إذ يبدو أن الزكوي استفاد مضمون قصيدته من القصيدتين للرصافي، كما اقتبس شكل قصيدته منهما، ذلك إذا اعتبرنا وتأمّلنا في بحر القصيدة وقافيتها، واللغة والأسلوب والبدعيّات والموسيقى.

دراسة الشكل:

اللغة والأسلوب: تتصف قصائد الشعارين الثلاث، من حيث الألفاظ بالسهولة، والعذوبة، والوضوح، والقرب، وغيرها من خصائص الكلمات التي لا تحتاج إلى رؤية وتأمّل في الفهم

والإدراك، فليست فخمة ولا ضخمة، إلا قليلا منها ورد في تلك القصائد ومنها عند الرصافي: الدبور، زعازع، الهتاف، اعتساف، غداق، الجراف، اصطخاب، السجاف، الجناف. وأما عند الزكوي، فنجد: جبور، حوور، نمير، خيور، العزمي، انفراق. وكذلك الأمر في الأسلوب، فجاءت القصائد في تراكيب سهلة ونظم دان من النفس، وعبارات مألوفة، لا تحتاج إلى تفكير عميق وتأمل جهيد، بل تقف النفس على معانيها للمرة الأولى من القراءة، حتى بدت هذه السهولة كأنها هي اللغة الشعرية الخاصة بالشاعرين، والسمة البارزة في أسلوبهما مثل قولهما:

عند الرصافي:

إذا ما عقّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دورا
فإن ثيابهم أكفان موتي وليس بيوتهم إلا قبورا

وعند الزكوي:

فهذي الحادثات لها علاج وكان دواؤها شيئا يسيرا
ستخشانا الحوادث باتحاد ولا نخشى به ريحا دبورا
وإن دلّ ذلك على شيء فإنما يدلّ على تقليد الزكوي للرصافي في الألفاظ، والأسلوب الذي يميل إلى الإحكام في التعبير والرصانة في التركيب.
وكان آثار هذا التقليد والتأثر أشدّ ظهورا في أبيات قصيدة الزكوي مقارنة بأبيات من قصيدة الرصافي كما يأتي:

الرصافي:

وساء تقلّب الأيام حتّى حمدنا من زعازعها الدبورا
وكم من فأرة عمياء أمست تسمّى عندنا أسدا هصورا
فلا تستنفعوا التعليم إلا إذا هدّبتكم الطبع الشريرا

الزكوي:

رئيسا بالنيابة في البلاد يسمّى دائما أسدا هصورا
ستخشانا الحوادث باتحاد ولا نخشى به ريحا دبورا
بذا نبذوا حقدا وبغضا ومحسدة كذا طبعنا شريرا
يرينا إمعان النظر في تلك الأبيات ما في أعجازها من التشابه.
المحسّنات البديعية: والقصائد حافلة بالمحسّنات البديعية غير أنها ليست مقصودة في ذاتها لكن جاءت عفوا من الخواطر ومن محاولة الشعاعين في رسم الصورة مستعينين بها

لتقريب الفهم إلى الأذهان، مثل المقابلة في أقوىاء وضعاف، وفي أشتى وصافا عند الرصافي، وأما عند الزكوي، فنجدها في أحياء وموتى، وفي سؤلي ويجيب:

وما اختلفوا لمصلحة ولكن ليأكل أقوىاءهم الضعافا
وأنى يصلح الأوطان قوم بها أشتى تدابرهـم وصافا
وعند الزكوي نجد المقابلة في:

أسنا بين أحياء كموتى؟ تراب الأرض يكفينا قبورا
على سؤلي أمنكم من يجيب؟ فإني طالب رجلا خبيرا
وكذلك نجد الجنس في القصائد، عند الرصافي نجد أمان وضمان، وعند الزكوي، نجد
قديم وقدير:

فهن أمان من خشى الليالي وهن ضمان من طلب الظهورا
وهذا دأب يوربا من قديم لهذا لا ترى فيهم قديرا
ونكتفي بهذين المثالين من البديعيات في شعرهما.

الموسيقى: وكان الشعارين اتفقا في اختيار وزن واحد و بحر واحد وهو الوافر، لنظم تلك
القصائد الثلاث التي عرضناها، كما اتفقا على اختيار قافية واحدة في قصيدتيهما: "إلى أبناء
المدارس" و"إلى أبناء يوربا" وهي قافية الراء، ولعل سبب ذلك يرجع إلى ما يمتاز به هذا
البحر من النبرة المثيرة للعاطفة القوية الصادقة، والموسيقى المتدفقة القوية والإيقاع العذب
والنغم الشجي الذي يستولي على المشاعر ويأخذ النفوس، فضلا عن أن البحر يصلح لوصف
الحوادث وإظهار التأثر والتحسر والتفجع. وبما أن عاطفة الأسى والحزن ظهرت وضوحا في
القصيدة، كانت نغمة الموسيقى ناعمة هادئة شجية.

الخاتمة

- ويمكننا، بعد هذا البحث المتواضع أن نخلص إلى بعض النتائج على النحو الآتي:
- يتضح لنا جليا من قصيدتي الرصافي والزكوي في الوطنية أن هناك تشابها كبيرا
بينهما وتباينا بسيطا بينهما وبإمكاننا إجمال أوجه الشبه وأوجه الفرق في النقاط
الآتية:
 - توافقت القصيدتان في جانب المضمون، إذ كل منهما ترسم الأحداث الجسام في
الوطن وتصفها، وقد تجلت من القصائد نزعات وطنية محلية اتسمت بالحرص على
إبراز كيان خاص، بها نتيجة دوافع سياسية واجتماعية ونفسية، كانت، برغم

تطرفها في بعض الأحيان، ذات أثر في تعميق المشاعر الوطنية. ويبرز من القصائد تحسّر الشعارين على ذهاب ريح وطنهم، فهما يطمحان إلى استعاد أمجادهم السالفة، والاعتداد بتاريخهم المجيد جاعلين من ذلك حافظاً لتقدّمهم ونهوضهم. وهما يطرحان التساؤلات الملحة عن التعاون والتآخي والاتحاد المفقود بين بني قومهم. فهما يستنهضان بالهمم ويطالبان بتحقيق مبادئ الحرية والمساواة والأخوة، واحترام حقوق الإنسان والمواطن. ويتوجّه الشاعران إلى أبناء وطنهما ويهييان بهما أن ينصرفوا عن كل ما يعيق التقدّم الوطني.

• ولكن يلاحظ أن الرصافي، كثيراً ما يحثّ على طلب العلم في دعوته إلى الوطنية بينما يقدم الزكوي الموعدة والنصيحة على ضوء ما في محكم التنزيل والحديث النبوي.

• تتصف القصيدتان بعاطفة جياشة، وشابهما الإحساس بالحزن والأسى، إلا أننا نرى بأن قصيدة الرصافي كانت أقوى في الوجدان، وذلك لحضور شخصيته في أغلب الأبيات وبروز الذاتية فيها، وربما كان نتيجة ذلك أنه عاش غير سعيد لما أصابه وأصاب وطنه من فقر وحرمان واستعمار وسيطرة أجنبية.

• تتميز قصيدة الرصافي بالصورة الرائعة الكثيرة، أما الزكوي فقد تميز بالاستعارات والصور المجازية المناسبة اليسيرة الدقيقة.

• لغة القصيدتين سهلة ويسيرة، مع متانة في الأسلوب وتنوع في التراكيب والإكثار من الجمل الإنشائية القائمة على التساؤل والاستفهام، وقد تكون لغة الرصافي أحياناً صعباً لأنه استكثر من الصورة والخيال مما يستوقف القارئ للمكث والتفكير العميق.

• والقصيدتان مليئتان بالبديعيات، التي جاءت عفو الخاطر لتقوية الصورة وتقريبها إلى الأذهان.

• اتفق الشاعران على اختيار بحر الوافر وقافية راء لنظم قصيديهما لما يمتاز به هذا البحر من النبرة المثيرة للعاطفة القوية الصادقة، والموسيقى المتدفقة القوية والإيقاع العذب والنغم الشجي الذي يستولي على المشاعر ويأخذ النفوس، فضلاً عن أن البحر يصلح لوصف الحوادث وإظهار التأثر والتحسّر والتفجع.

• إذا كان حبّ الوطن من الإيمان، والإيمان ركن أساسي من أركان الإسلام، فإنه يمكننا القول أن الرصافي والزكوي سارا على نهجهما في الشعر للدفاع عن الإسلام

ولتمجيد القيم الإسلامية الحضارية. وإذا كان العلم الذي دعا إليه الرصافي في وطنياته، كان أساسا في الحضارة الإسلامية، وكانت الحرية والمساواة بين الناس جميعا والتعاون والتآخي والإتحاد، ومحاربة الجمود والاستبداد هو جوهر حضارة الإسلام، وقد دعا إليها كل من الرصافي والزكوي، فإذن يتضح لنا أن الشاعرين قد ساهما بدورهما في البناء الحضاري.

• وتجدر الإشارة إلى أن هذه المقارنة بين الشاعرين ليست لغرض معرفة لمن الأفضلية منهما، بل كان لمعرفة مدى تأثر الآخر منها بالأول على الرغم من اختلاف العصور بينهما وبعد الديار. وانطلاقا مما سبق في الصفحات كان بوسعنا القول أن مخلفات الرصافي الأدبية قد أثرت إلى حد بعيد في الشاعر النيجيري، عبد الرحمن عبد العزيز الزكوي.

الهوامش:

١. ظم حطيط: أعلام ورواد في الأب العربي، مكتبة الدال العربية لكتّاب، القاهرة، ٢٠٠٣، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، ص ٢٢٩.
٢. يوسف عزّ الدين: الاشتراكية والقومية وأثارهما في الأدب الحديث، القاهرة، ١٩٧٦، ص ١١٩.
٣. الجامع الصحيح- سنن الترمذي لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، تحقيق دكتور مصطفى محمد حسين الذهبي، الجزء الخامس، الطبعة الأولى، دار الحديث، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ٥٣٢-٥٣٣.
٤. كاظم حطيط: مرجع سابق، ص ٢٢٩.
٥. المرجع السابق، ص ٢٢٩.
٦. المرجع السابق.
٧. المرجع السابق.
٨. يوسف عزّ الدين: المرجع السابق، ص ١٢١.
٩. المرجع السابق، ص ١١٩-١٢١.
١٠. كاظم حطيط: مرجع سابق، ص ٢٣٠.
١١. المرجع السابق: ص ٢٣١.
١٢. حنا الفاخوري: الجامع في تاريخ الأدب العربي: الأدب الحديث ٢، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٦، الطبعة الأولى، ص ٤٨٥.
١٣. نجدة فتحي صفوة: معروف الرصافي، رياض الريس للكتب والنشر، لندن، ١٩٨٨، ص ١٠.
١٤. منجد مصطفى بهجت: ثلاثية الفقر والمرأة والطفولة كما يصورها معروف الرصافي، مجلة التجديد، المجلد ١١، العدد ٢١، ٢٠٠٧، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص ١٤٦.
١٥. نجدة فتحي صفوة: مرجع سابق، ص ١٠.
١٦. المرجع السابق.
١٧. نجدة فتحي صفوة: المرجع السابق، ص ١٠.
١٨. منجد مصطفى بهجت: مرجع سابق، ص ١٤٦.
١٩. المرجع السابق.
٢٠. المرجع السابق، ص ١٤٧.
٢١. نجدة فتحي صفوة: مرجع سابق، ص ٤٥.
٢٢. منجد مصطفى بهجت: مرجع سابق، ص ١٤٦.
٢٣. جميل سعيد وآخرون: تاريخ الأدب العربي الحديث، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٥٦، ص ١٧١-١٧٢.
٢٤. منجد مصطفى بهجت: مرجع سابق، ص ١٤٨.
٢٥. نجدة فتحي: مرجع سابق، ص ٤٨.
٢٦. جميل سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص ١٧٢.

٢٧. نجدة فتحي صفوة: مرجع سابق، ص ١٤ .
٢٨. ديوان الرصافي: مطبعة الاستقامة، القاهرة، ١٩٥٧، ص: ب.
٢٩. نجدي فتحي: مرجع سابق، ص ٥٠.
٣٠. المرجع السابق، ص ٥١.
٣١. ديوان الرصافي: مطبعة الاستقامة، القاهرة، ١٩٥٧، ص ٤٦٧.
٣٢. المرجع السابق: ص ٥١.
٣٣. نجدي فتحي: مرجع سابق، ص ١٩-٢٠.
٣٤. المرجع السابق.
٣٥. ديوان الرصافي: مطبعة الاستقامة بالقاهرة، ١٩٥٧، ص ٤٠٩-٤١١.
٣٦. عبد الواحد جمعة أريبي: تاريخ اللغة العربية ونماذج الأدب المركزي، دار الهلال لخدمات اللغة العربية في نيجيريا، شركة دار النور للطباعة والنشر، لاغوس، نيجيريا، ١٩٩٩م، الطبعة الأولى، ص ١٢٧.
٣٧. Omofoyewa Qasim, A Literary study of the poetical works of Abdul Rahman az-Zakawi, Long Essay, Dept. of Arabic and Islamic Studies, University of Ibadan, Nigeria, 1998, p. 20.
٣٨. المرجع السابق: من ملحق الصفحات، بدون رقم.
٣٩. Omofoyewa Qasim, A Literary study of the poetical works of Abdul Rahman az-Zakawi, Long Essay, Dept. of Arabic and Islamic Studies, University of Ibadan, Nigeria, 1998, pp. 31-33.
٤٠. ديوان الرصافي: مرجع سابق، ص ٥٢-٥٤.
٤١. Omofoyewa Qasim: مرجع سابق، ص 31-33.
٤٢. ديوان الرصافي: مرجع سابق. ص ٤٠٩-٤١١.
٤٣. Omofoyewa Qasim: مرجع سابق.
٤٤. المرجع السابق.
٤٥. ديوان الرصافي: مرجع سابق، ص ٥٢-٥٤.
٤٦. ديوان الرصافي: مرجع سابق، ص ٤٠٩-٤١١.

موقف النحاة في فلسفة النحو

د. صالحة حاج يعقوب
قس اللغة العربية وإدائها
كلية معارف الوجد والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

المدخل

موضوع تأثر النحو العربي بالفلسفة والمنطق ليس موضوعاً جديداً في النقاش، بل كانت هناك مناظرة مشهورة عنه بين اللغويين النحويين والفلاسفة في العهد العباسي^١. المنطق كفن من الفنون أو علم من علوم التعبير عن الاتجاه والمضمون الحضاري الذي انبثق منه هو الميزان المعرفي والمعياري الفكري والنظري، كل ذلك من المنطق، لأنّ "المنطق" هذا حيثما ورد يكون مقابلاً لمعنى الظلم والهوى والضلال ومقروناً به، وهو بهذا التقابل مرادف للحق الخالص المجرد عن الأهواء والضلالات: - قوله تعالى (ولدينا كتاب ينطق بالحق وهم لا يظلمون)^٢ وقوله (فورب السماء والأرض أنه الحق مثل ما أنتم تنطقون)^٣ وقوله (ما ضل صاحبكم وما غوى، وما ينطق عن الهوى)^٤ وقوله (وقع القول عليهم بما ظلموا فهم لا ينطقون)^٥. وعليه، وكلمة المنطق ليست تركيزاً على الكلام فحسب بل تقابل بالأشياء الضلالات والظلمات والسيئات كما يرى د. خطاب عبد الحميد^٦ "أنّ الفكرة المركزية في كتاب "تهافت الفلاسفة"^٧ للغزالي هي فكرة معرفية منطقية تتمثل في أن الفلاسفة أخطأوا حينما بنوا أدلتهم على مقدمات مسلمة على أنها يقينية قاطعة ليست كذلك، بل فخطئهم لم يكن راجعاً إلى كون النتائج التي وصلوا إليها متعارضة مع الدين - وإن كان الغزالي يحسب لهذا ألف حساب - وإنما إلى عدم أحكام المسائل المنطقية التي استخدمت لإنتاج مسائل كل من العلمين: الإلهي والطبيعي وهما العلمان اللذان اقتصر نقد الغزالي عليهما". ومن الاحتمال أنّ هذه الآراء لاحظت أنه لم يذكر القضية الفلسفية بسوء. وبذلك أضاف د. خطاب^٨ "وهو ما أخطأ فيه الفلاسفة اليونان وأتباعهم الإسلاميون مما حدا بهم إلى الزيغ وإلى التهافت وإلا فإن الحسابيات أو الرياضيات أو المنطقيات التي هي من مشتقات الفلسفة، فإنها مرحب بها ومقبولة قبولاً لا يرد لأن منهجها العقلي سليم، وقضاياها يقينية وقاطعة الصدق " ويبدو أنّ

هذا القول صحيح حينما نرجع إلى هذا الكتاب كما قال الغزالي^٩ "ويستدلون على صدق علومهم الإلهية بظهور العلوم الحسابية والمنطقية ويستدرجون به ضعفاء العقول".^{١٠} وأما فلسفة النحو فهو علم تأثر بمنهج المسلمين الأصولي ولكنه وضع في أصول النحو نظرية فلسفية، إن مباحث اللغة بوجه عام ازدهرت في العالم الإسلامي ازدهارا كبيرا وكانت بلا شك تستند على تفكير فلسفي نابع من بنية اللغة^{١١}. بدأ ظهور الفلسفة في النحو في عهد المحاولات التفسيرية واللغوية للآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وقد كان المسلمون في تلك الأيام يختلفون في تفسير بعض الآيات اختلافات لغوية تفسيرية حول تصورات قرآنية وحديثة. واختلفوا في المفهوم اللغوي للآيات المحكمات، وكذلك اختلفوا في تفسيرات لغوية في القضاء والقدر والأسماء والأحكام، بل المذاهب الفقهية أيضا ناشئة عن اختلافات في البنية اللغوية الصادرة عن هذا المجتمع الجديد^{١٢}. وأيد العلماء اللغويون من المحدثين C.H.M Versteegh^{١٣} هذا الرأي حيث قال: إن فكرة النحو العربي قد تأثرت بالنحو والمنطق الإغريقي بطريقة الملاحظة والتجربة (Scientifically) وهذا القول توافق بالرأي A.Merx^{١٤} أي أن النحو العربي عند العرب تأثر بمنطق أرسطو خاصة في مفاهيم الظرف والمحتويات والحال. وبمعنى ذلك أن عنصر النحو عند أرسطو أثر على النحو العربي. وأضاف A.Elamrani Jamal^{١٥} حيث قال "إن العلاقة بين النحو العربي والفكرة الإغريقية نتيجة لتأثير الفلسفة في القرن الرابع والخامس، وهذا الرأي كاد يقوي قول المخزومي^{١٦} "إن كثيرا من النحاة كانوا من المتكلمين وقد أدركوا عمق الصلة بين الدرس النحوي وأساليب المنطق والكلام ومدى تأثره بأساليب المتكلمين والنظار وكان الدارس النحوي يزداد اتصالا بالفلسفة والمنطق حتى خضع لأسلوبها خضوعا كاملا عند نحاة القرن الرابع" أي بمعنى أن تأثر النحو العربي بالفلسفة الإغريقية بدأ في مرحلة ازدهار النحو أي في هذا العهد فلا مجال لإتكار تأثير المنطق والفلسفة في النحو العربي. فهمننا من ذلك، أن الفلسفة النحوية هي جزء من الفلسفة والمنطق في الطبيعيات والحسابيات والتجريبيات في الحقائق.

النظرية الفلسفية والمنطقية لدى اللغويين والنحويين:

من آثار تطبيق المنهج الفلسفي على الدراسة النحوية قولهم نُطِقَ الفعل الماضي مبنيًا، والمضارع معربًا، والفاعل مرفوعًا، والمفعول منصوبًا، والمضاف إليه مجرورًا، ونُصِبَ بـ"إن" وأخواتها ورفِعَ خبرها، وكذلك رُفِعَتْ بـ"كان" وأخواتها ونُصِبَ خبرها، كل ذلك من خلال الشعر والنثر ولكن ظهرت العلل والأقيسة في معرفة وتعليل هذه الظواهر باستفسارهم عن المبني والمعرب، ولماذا بُني ولماذا أُعرب؟ كما ذكر ابن جني أن هذه الظواهر أدت إلى

نشوء ما يسمى بالعلل الأولى والثواني والثالث^{١٧}. ابن قتيبة النحوي اللغوي العالم في مقدمة "أدب الكاتب يقول " إن طائفة من الكتاب قد شغفت بالنظر في النجوم والمنطق والفلسفة، وعرفت الكون والفساد، والجواهر والعرض، وأهملوا اللغة أو النظر إليها، فوضع لهم كتاب في ذلك... والقياس الذي يشغل جزءا كبيرا من منطق أرسطو أصبح ذا دخل كبير في كثير من العلوم، فالقياس في الفلسفة وفي اللغة وفي النحو، وفي الفقه^{١٨}، كان للفلسفة اليونانية أثر كبير في تعاليم المتكلمين والأفلاطونية الحديثة^{١٩} بعض الأثر في التصوف... كما يقول أرسطو أن الزمان والمكان كالوعاء للأشياء وهذا أصل تسمية النحويين للمفعول فيه ظرفا أي وعاء^{٢٠}. وأيد القول السابق بقول الجاحظ حيث نرى أن منهج النحويين كان يجري على أسلوب الفلاسفة والمناطقة وعلماء المتكلمين في قياسه وينظرون في العلة، فإن كانت صحيحة، فالصحيح لا يوجب إلا هذا الصحيح^{٢١}. مع غير ذلك أشار الجاحظ إلى قضية المنهج العلمي مما تضمنت لدى أهل العلم حيث إذ يقول "حدثني بعض أهل العلم عن طول ثروة في أرض الجزيرة، وكان صاحب أخبار وتجربة، وكان كلفا بحب التبيين معترضا الأمور، يجب أن يقضي إلى حقائقها وتثبيت إعيانها بعقلها، وتمييز أجناسها وتعرف مقادير قواها، وتصرف أعمالها، وتنقل حالاتها، وكان يعرف للعلم قدره^{٢٢}. ومستضيئا بهذا الرأي نجد أنه بإمكاننا للنظر في التعبير عن الأمور المعرفية وإخلاص للفكر والمعرفة، نلاحظ اهتمامه بمجال الثقافة واستنباط الحقائق واستقرائها. وفهمنا - من قوله - أن الجاحظ أيضا عالم من علماء الدين، ومتكلم من الطراز الأول في اللغة وآدابها وخاص في بحار العلوم، ما كان عربيا منها وما كان منقولا فكان مذهب الرائد الذي يتمثل بالحكمة والفلسفة اليونانية. ويبدو أن د. إبراهيم مذكور من المحدثين قد سار على نسق الجاحظ في قوله " ولم يقف الأمر فيما نعتقد عن الفقه والكلام، بل امتد ذلك إلى دراسات أخرى من بينها النحو وقد أثر فيه المنطق الأرسطي من جانبين، الأول:- جانب موضوعي، والثاني:- جانب منهجي فتأثر النحو العربي عن قرب أو بعد بما جاء على لسان أرسطو في كتبه المنطقية من قواعد نحوية. كانت هذه الفكرة هي الباعثة في تعريض الاتجاهات الفلسفية والمنطقية ويتجلى في ذلك ذكر إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو"^{٢٣} بعض الأمور في النحو العربي وعلاقتها وتأثرها بالفلسفة، ويرى أولا، كل علامة من علامات الإعراب أثرا للعامل إن تجده في الجملة وجب تقديره، وثانيا، لا يجمع عاملان على معمول واحد، وثالثا، الأصل في العمل للأفضل، ولا تعمل في الأسماء فقط فترفعها وتنصبها ولكنها لا تجرها، ورابعا، يكون الاسم عاملا نحو في اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر، وخامسا، إن الحرف لا يعمل في نوع من الكلمات حتى يكون مختصا به

"فلم ولن" عاملتان في المضارع ولا تعملان في الماضي، وسادسا، مرتبة العامل التقدم وإذا كان العامل قوياً أمكن أن يعمل متقدما ومتأخرا، فإذا كان ضعيفا لم يعمل إلا متقدما.

كان الفارابي من أوائل الفلاسفة والمناطق العرب في صنع النظرية الاتصالية مما يُعرف المعنى اللغوي وعلاقته بالنحو والمنطق^{٢٤} من علاقة الاسم بالحال وأنواع الأفعال ودور الأدوات في تكوين الجمل فكل جملة منطق لغوي^{٢٥} يرى أن الفلسفة ليست علما جزئيا كالعلوم الرياضية والطبيعية والطب وما شاكلتها، وإنما هي علم كلي يرسم لنا صورة شاملة للكون في مجموعة^{٢٦}، ويبدو أنه يرى أن حصول المنطق لا بد بالطريقة الفنية للنظريات والتطبيقات. وهناك رأيان كادا يتفقان وهما رأي الفارابي^{٢٧} ونعوم تشومسكي^{٢٨} كما ذكر الفارابي في نظريته الاتصالية أن كلمة "الإنسان" ليس بمعنى واحد، بل لكل إنسان اسم نحو "زيد" أو "عمر" أو "محمد" أو غيرهم. وهذه تأتي بمعنى واحد وهو الإنسان، وأما "زيد" و"العماد" و"الأبيض"، فلا تأتي بمعنى واحد، فالعماد والأبيض - لا تتكونان في مكون الإنسان لأن العماد جامد والأبيض صفة. ولا تأتي الجملة منها إلا من هذه الثلاثة معا. وكذلك يرى نعوم قاعدة تشومسكي النحو الكلي (Universal Grammar) مكونه من ثلاثة مركبات أي أن لكل جملة مبتدأ (subject) وخبر (predicate) وأدوات (connections). وبدون إحداها لا تكون الجملة، بمعنى أن العلاقة بين الاسم والفعل والأدوات علاقة قوية ووطيدة في أي لغة من لغات البشر.

بدون شك، أن ابن سينا أحد الفلاسفة المسلمين ورئيس الأطباء العرب وأمير الفلاسفة في نظر اللاتينيين قد كان ترجم المقدمة في كتابه "الشفاء" من العربية إلى اللاتينية المتعلقة بمنطق أرسطو^{٢٩}. وقيل بأن عبد القاهر الجرجاني من أوائل تلاميذه الذين ساعدوه في ترجمة هذه المقدمة في الكتاب إلى اللاتينية^{٣٠}. لذلك، يمكن أن نقول أن فكرة النظم لدى الجرجاني من الاحتمال أنها تأثرت مباشرة بالفكرة الفلسفية والمنطقية لدى أرسطو لأن كتاب "الشفاء" أثر على أفكار ابن سينا. وهناك بعض المترجمين المشهورين في القرن الثاني عشر الميلادي فكل إبراهيم داؤد (Avendauth) ترجموا بعض الكتب الفلسفية الإغريقية إلى العربية^{٣١}. وبالعكس أن هناك بعض اللاتينيين مثل Pierre De Toledo الماهر في اللغة العربية ترجم بعض الأفكار العربية إلى اللاتينية مباشرة^{٣٢}. وكذلك Roger Bacon^{٣٣} الماهر في النحو العربي بدليل أنه قد وضع أو على الأقل كان ينوي وضع أجرومية للغة العربية^{٣٤}. ومن هنا فهنا أن ابن سينا له مرتبة خاصة لدى اللاتينيين في تكوين فكرتهم فهو الباعث الفلسفي والمنطقي لديهم.

لقب ابن رشد (Averroes) بـ"المعلم الثاني"^{٣٥} في الفلسفة والمنطق. وقد عاش في عهد الموحدون بالأندلس. سُميت فكرته "الفكرة الحرة" وانتشرت هذه الفكرة انتشارا واسعا في

عهد الثورة (Revolution Period) بأوروبا. كما ذكر نجيب الله عن قول Roger Bacon في كتابه المشهور "Opus Majus" :-

" After Avicenna Came Averroes a man with a solid doctrine, who corrected the sayings of his predecessors and whose contribution is great...The philosophy of Averroes long neglected, rejected and re-proved by the most famous doctors today wins the unanimous approval of the wise man. The 14th and 15th centuries, the influence of Averroes in Europe grew so strong that his works replaced those of Aristotle in the curriculums of European universities. John Baconthorpe of England (d.1340) was so well versed in Averroism that he was called "Prince of the Averroist". In 1473, Lois x1 of France regulating the study of philosophy in his realm, designated the works of Aristotle and Averroes as the only allowable philosophical texts. At the university of Padua, Islamic philosophy in general and Averroes in particular were taught until the 17th century. In the 13th century, the Christian priesthood became worried about the propagation of Averroism, which was presented in Europe as the belief in the identity of intellect among all humanity, the negation of the knowledge of particular qualities in god, destruction of Divine providence in the sublunary the world, and the affirmation of two distinct and contradictory orders of knowledge of faith and the knowledge of reason³⁶.

ومن الكتابة السابقة فهما أنّ ابن رشد له إسهام كبير في تكوين فكرة الفلسفة والمنطق لدى الأوروبيين على الرغم من الهجوم الشديد الذي تلقاه من النصارى واليهود والمسلمين³⁷. ومن ذلك أدركنا بأن الفلاسفة والمناطق، المفكرين الإسلاميين قد تأثروا بالفكرة الأرسطورية حينما حاولوا تعقيدها وتنظيمها وتقويمها لكي لا تخرج عن الأحكام الأساسية في العقيدة الإسلامية والتوحيدية والربوبية. وهؤلاء من شراح فلسفة اليونان، والفلسفية الإسلامية فيها أصالة وإبداع، وهؤلاء الفلاسفة لا يمثلون على الإطلاق فيما تركوا من كتب بل وصلت إلينا الأصالة الإسلامية الفلسفية.

من آثار المنهج الفلسفي في النحو العربي

رأت الباحثة لماً كون النحاة هذه الفلسفة حكّموها وقعدوها في اللغة، وجعلوها ميزاناً في الجدل بين المذاهب ومناقشة الآراء. وكذلك رأت أنّ البصريين أحرص على هذه الفلسفة وأمهر والكوفيين لا يفعلونها ولا يابون الاحتجاج بها. وهذه الفكرة تؤيد قول شوقي ضيف³⁸ أنّ عقل البصرة كان أدق وأعمق من عقل الكوفة وكان أكثر استعداداً لوضع العلوم إذ سبقتها إلى الاتصال بالثقافات الأجنبية وبالفكر اليوناني وما وضعه أرسطوطاليس من المنطق وأقيسته. وأضاف أنّ التأثير الفلسفي في البصريين كان أسرع من تأثير الكوفيين به وبقيّة

الأمصار وزخرت البصرة بتيارات الفلسفة اليونانية وظهر اتجاهات المعتزلة والذين كانوا أسرع استقبالا لهذا المنهج بأهل الجدل.

فالعراق في تلك الأيام - بصورة عامة - كان قد تأثر بالنزعة المنطقية والفلسفية تأثراً واضحاً ظهر أثره في القياس الفقهي، فلا غرابة أن تتأثر الدراسات النحوية بهذه المناهج العقلية تأثراً يقل أو يكثر تبعاً للبيئة التي يقيمون بها^{٣٩}. وكما ذكر الرماني من البصريين المعتزلة الذين انتهجوا منهج الفلسفة في تشقيق المسائل وتوليد الفروع وإقامة الأدلة وقد غلبت هذه الخصائص على أسلوبه في البحث والتأليف^{٤٠}. قال الدكتور سامي النشار إن قبول الفيلسوف الإسلامي للتراث اليوناني في مجموعه، كان يحتم عليه قبول كل العناصر وبهذا اندرج المنطق اليوناني في أبحاث هؤلاء الفلاسفة اندراجاً طبيعياً، بحيث لم ير فيه الفيلسوف الإسلامي أن هؤلاء الفلاسفة كانوا جسماً غريباً في قلب الحضارة الإسلامية، فقد عاشوا أغلب مراتب حياتهم كفلاسفة يونان لا يمشون إليه بصلة كلهم^{٤١}. وترى الباحثة أن هذه الأمور لا بدّ ألا تتعامل مع الأمور التي تتعلق بالألوهية والتوحيدية إلا بالأمور البرهانية اليقينية والصادقية والحسابية فحسب، كما ذكر الغزالي في تصديق الفلاسفة والمناطقة للصفات الإلهية فيقول "لا غرو لو حار العقل في الصفات الإلهية، ولا عجب، إنما العجب من إعجابهم بأنفسهم وبأدلتهم ومن اعتقادهم أنهم عرفوا هذه الأمور معرفة يقينية مع ما فيها من الخيط والحبال"^{٤٢}.

ومن هنا، وجدنا أن تطور الدراسات النحوية التي تضمنت المفاهيم الفلسفية والمنطقية قد امتزجت بمفاهيم النحو العربي، وهناك اختلاف واضح بينهما إذ إن مجال المنطق هو الدراسات الفلسفية البحتة أي هو أداة الفلسفة بينما النحو هو مناقشة الألفاظ وأحوالها. بمناسبة هذا القول ترى الباحثة أن رأي عبد القاهر الجرجاني في "النظم" أشمل نظرية في تطبيق الفكرة الفلسفية والمنطقية في النحو العربي. "النظم" عند الجرجاني هو تأخي معاني النحو ومعاني الكلام بعضها ببعض على حسب المعنى المطلوب^{٤٣}. ومعاني النحو تكون في الألفاظ والمعاني، قال الجرجاني: ولا مزية للنظم ولا حسن من غير أن يكون في معاني النحو شيء يتصور أن يتفاضل الناس في العلم به^{٤٤}. لماذا طرح الجرجاني هذه الآراء؟ فالجواب، لأن الناس يتفاوتون في إدراك معاني النحو وفروقه التي يضمها النظم بالتعلق والربط، ثم هو يشير إلى شكوى الناس من أحكام النحو ومعانيه^{٤٥}. وترى الباحثة أن ربط الجمل ببعض مع مراعاة معاني النحو ومراعاة أحكامه هو الحكم أو القاتون وهو ما يسميه تمام حسان^{٤٦} بالعلاقة السياقية أو Syntagmatic Relation. وإضافة لذلك، أدرك الفارابي أن "صناعة المنطق تناسب صناعة النحو، ذلك أن نسبة صناعة المنطق إلى العقل والمقولات "المعاني" كنسبة صناعة النحو إلى اللسان والألفاظ"^{٤٧} ويرى أبو حيان

التوحيدي ومسكويه أن كلاهما يُعنى بإثبات حكمه: النحويُّ يثبت صحّة رفع الفاعل مثلاً، والمنطقي يثبت صحّة قضية جملته، فيشتركان في التفكير بطرق الاستدلال وإن اختلفت ماهية الدليل^٨. ودقة معنى الكلام بدقّة توخي معاني النحو أي إنّ على المتكلم أو الكاتب أن يكون حريصاً في استخدام معاني النحو، أن يكون دقيقاً وهو يختار المعنى النحوي المناسب لمعنى الكلام، فيحدث حين ذلك "النظم" وقد أتى الجرجاني بمثال لدقّة الاختيار لما قال^٩، إنّ إضافة المصدر إلى العامل تقتضى وجوده أي وجود المصدر ووقوعه لذلك يقول "أمرتُ زيداً بأن يخرج غداً" ولا تقول "أمرتُه بخروجه غداً".

أمرتُ	زيداً	بأن	يخرج	غداً
↓	↓	↓	↓	↓
عامل	معمول	مصدرية ظرفية	فعل دال على	ظرف
		تحول الفعل	المستقبل معمول	للمستقبل
		للمستقبل وهي	"أن"	
		عاملة للنصب		

معنى ذلك أنك إذا كنت دقيقاً فاستخدمت أن + الفعل المضارع، فهذا معناه النحوي استقبال ولكنك غير دقيق لو أتيت بالمصدر وهو الخروج، لأن هذا معناه النحوي وقوع الخروج ووجوده في الماضي فلا يصح استقبالا^{١٠}. ومن دقة معنى الكلام التزام الرتبة والتنكير حسب المعنى. هذا بمعنى أن دقة دلالة الرتبة عند الجرجاني دقة توخي معاني النحو. لا يخفي على أحد أن الرتبة أو ترتيب معاني النحو لها علاقة بمعنى الكلام، وهناك حديث طويل لعبد القاهر الجرجاني عن دلالة التقديم والتأخير وكأن له به اهتماماً شديداً، قال "ليس زيد أخوك بمعنى أخوك زيد" وهذه القاعدة من آثار المنطق في التعليل استعمال المقدمات الصورية. وكذلك دقة دلالة تنكير المبتدأ وتقديم الخبر أدت إلى دقة توخي معاني النحو كما استدل الجرجاني في قوله تعالى ﴿ولكم في القصص حياة﴾^{١١} على أن تنكير المبتدأ له معنى حسنٌ ومزية نظم في الآية الكريمة.

ولكم	في القصص	حياة
↓		↓
خبر مقدم		المبتدأ نكرة والتنكير له معنى
		نحوي وحسن ومزية نظم في الآية

وأدرك من ذلك، أن معنى التنكير معنى نحوي في الآية وهو الحسن والمزية في نظمها،

وأن معرفة معاني النحو ومعانيه ضرورة في نظم الكلام وإن تفاوت الناس في معرفة النحو. نفهم من نص الجرجاني أن معاني النحو من أفراد وتذكير وتشبيه وتوكيد وفاعلية ومفعولية وإسناد ونقدية وسببية وتبقيّة وبدلية واستثنائية... إلخ تكون خلال الكلام أو ضمنه ومعاني النحو هي سبب ترتيب الكلام مما جعله في غاية القوة والظهور. وترى الباحثة أن "النظم" المتعلق بربط معاني النحو وألفاظه لها علاقة قوية ووطيدة بالفكرة التوهمية في النحو العربي، واستدلّت في قوله (لولا أخرتني إلى أجل قريب فأصدق وأكن من الصالحين)^{٥٢}

لولا	أخرتني إلى أجل	قريب	فأصدق	وأكن	من الصالحين
↓		↓		↓	
حرف	معمول وهو جواب		عطف على محلّ توهم الفعل		
للتحضيض	التحضيض بالنصب		(فأصدق) وهو الجزم على		
والرغبة			توهم عامل يجزم الفعل		

والشاهد (وأكن) جزم على توهم عند سيبويه^{٥٣} الشرط الذي يدل عليه بالتمني، وعامل الشرط ليس بظاهر لفظاً، ولكنه وهم معنوي واقع على (فأصدق)، فعطف عليه بالجزم. وذهب الزمخشري إلى ما ذهب إليه سيبويه من أن (وأكن) بالجزم عطف على محل (فأصدق)، كأنه قيل (إن أخرتني أصدق وأكن). وقرأ الجمهور (فأصدق) بالنصب على جواب الرغبة. وترى الباحثة أن (وأكن) مجزوم على تخلف الحركة الإعرابية والمتسامح فيها، كما فهمتها من العلماء المحدثين مثل: الدكتور تمام حسان^{٥٤}. (فأصدق) عند تمام حسان منصوب على الخالفة فإنه يرى أن (أكن) عطف على (فأصدق) وقد تخلفت حركة الإعراب وتضافرت القران على المعنى وأهم قرينة أو إشارة هنا هي أداة العطف^{٥٥}.

الهجوم على ضوء المنطق والفلسفة في النحو

هناك بعض الأمثلة الأخرى تميل إلى أن النحو العربي تأثر بالفلسفة أمر غير مقبول بذلك، كما قال ابن جني " وأما في الحقيقة ومحصل الحديث والعمل في الرفع والنصب والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره"^{٥٦}. فالعبارات يستخدمها العقل في تفسير الظواهر وليس هذا عمل الألفاظ... فهذا في رأيه باطل عقلاً وشرعاً. وكما فهمنا شرط الفاعل أن يكون موجوداً حينما ننطق "زيداً ضربته" يزيد منصوباً كانت "أن" غير موجودة فكيف ينسب إليها الفعل وهي معدومة؟ وقال ابن مالك في شرح الكافية^{٥٧} إذا تقدّم اسم على فعل صالح لنصبه لفظاً، أو محلاً وشغل الفعل عن عمله فيه بعمل في ضمير، فذلك الاسم السابق ينصب

بفعل لا يظهر مواقف للمشغول معنى".

ورد ابن مضاء على هذا القول بقوله "وإن كان العائد على الاسم المقدم قبل الفعل ضمير رفع، فإن الاسم يرتفع، كما أن ضميره في موضع رفع، ولا يضمم رافع كما لا يضمم ناصب، إنما يرفعه المتكلم وينصبه اتباعاً لكلام العرب، إنه تارة منصوب على أنه غير مبتدأ، وتارة مرفوع على أنه مبتدأ، فلا منفعة بذلك"^{٥٨}.

ومن هنا وجدنا أن القدامى استدلوا بالآيات القرآنية بالاشتغال وقَدرو فيها عاملاً محذوفاً، قوله تعالى (ورسلا قد قصصناهم عليك من قبل ورسلا لم نقصصهم عليهم)^{٥٩}. قال أبو حيان الأندلسي انتصاب "رسلا" على إضمار فعل أي قد قصصنا رسلا عليك، فهو من باب الاشتغال والجملة من قوله (قد قصصناهم) في موضع الصفة^{٦٠}. وقوله تعالى (فريقاً هدى وفريقاً حق عليهم الضلالة)^{٦١} قال الزمخشري انتصاب في "فريق" بفعل مضمر يفسره ما بعده كأنه قيل: وخذل فريقاً حق عليهم الضلالة^{٦٢}، وفي قوله تعالى (وقرآنا فرقناه لتقرأه)^{٦٣} قال الفراء^{٦٤}... نصبت القرآن بأرسلناك أي ما أرسلناك إلا مبشراً ونذيراً.

وكذلك في باب التنازع، كما ذكر ابن مضاء (ورأى في هذه المسألة وما شاكلها أنها لا تجوز، لأنه لم يأت لها نظير في كلام العرب، وقياسها على الأفعال الدالة على مفعول به واحد قياس بعيد، لما فيه من الإشكال بكثرة الضمائر والتأخير والتقديم)^{٦٥}. وقد اعتمد البصريون إعمال الثاني أرجح بسبب الجوار واستدلوا بقوله تعالى ﴿آتوني أفرغ عليه قطراً﴾^{٦٦} إعمال الثاني وهو "أفرغ" ومفعول ثاني "آتوني" محذوف الدلالة على إعمال الثاني واضح، وتحدثنا سابقاً أن البصريين يميلون إلى فكرة الفلسفة. ودليل من الحديث النبوي^{٦٧} (تسبحون وتكبرون وتحمدون دبر كل صلاة ثلاثاً وثلاثين) هناك ثلاثة عوامل لها معمولان، "تسبحون" و"تكبرون" و"تحمدون" تنازعت معمولين هما "دبر" و"ثلاثاً".

وحدثت مناظرة حارة في سنة ٣٢٦هـ ببغداد بين أبي سعيد السيرافي العالم النحوي اللغوي ومتى بن يونس العالم في المنطق والفلسفة الإغريقية وفي تلك المناظرة قال متى بن يونس^{٦٨} "يكفيني من لغتكم هذا الاسم والفعل والحرف، فإني أتبلغ بهذا القدر إلى أغراض قد هدبتها لي يونان" فيرد عليه السيرافي بقوله: "أخطأت لأنك في هذا الاسم والفعل والحرف فقير إلى رصفها أي أغراض اللغة ومعانيها، وبنائها على الترتيب الواقع في غرائز أهلها".

حقاً، الهجوم على المنطق في تطبيقه في مجال البحث النحوي لا يؤثر على الحقيقة وهي خضوع البحوث النحوية للقواعد والأساليب المنطقية لأن المهاجمين تأثروا في بحوثهم بالمنطق. وهذا يوضح آثار تفكير النحاة ومواقفهم من المشكلات الفكرية التي عاصروها. والسؤال هنا لماذا

ف نجد أن هناك مؤثرين لهذا الهجوم في التراث النحو أولاً: - أن الذين هاجموا
 وبتجاهات المفكرين الإسلاميين الذين وقفوا من منطق الإغريق موقف المهاجمة
 با، في الوقت الذي كان في هذا الهجوم كانت كل العلوم العربية قد تأثرت بالمنطق
 نية^{٦٩}. وكما يقول السيرافي النحوي: ... وإنما الخلاف بين اللفظ والمعنى أن اللفظ
 عقل ولهذا كان اللفظ بئداً على الزمان وكان المعنى ثابتاً على الزمان لأن مشتلي
 عقل الإلهي ومادة اللفظ طينية وكل طينية متهافت^{٧٠} وأدركنا من ذلك أن أي لغة من
 لا تتطابق من جميع جهاتها بحدود صفاتها في أسمائها وأفعالها وحروفها. ومن
 قول أن بداية ظهور تأثر النحو بالفلسفة عند القدامى كانت في المرحلة الثانية
 عهد ازدهار الفرصة التقليدية والتحليلية في تطوير النحو العربي وقواعدها لأن
 تخرج فيه الخصائص الإسلامية مع الملامح المنطقية.

براً، أن العلاقة بين علم النحو وعلم المنطق من أهم الموضوعات التي كانت
 طاقة والفلسفة في كل عصر. والفكرة الفلسفية والمنطقية هي فكرة مهمة في
 ت في العقل متعلقة بالأقيسية والعنلية والعواملية وغيرها التي ترد في القواعد
 ة. هناك يهاجم هذه الفكرة ويرون أن الفكرة الفلسفية ليست في مستوى اليقين
 النحويين واللغويين والفلسفيين والفقهيين فيه لبسه وغموضه. ترى الباحثة
 وء أن الفكرة الفلسفية أو المنطقية لها مجال خاص في تطوير فكرة النحو
 أن تتقبل الأمة الإسلامية وغيرها هذه الفكرة قبولاً متساحماً واسعاً دون تشكيك
 د. فؤد سيد الحضاري:

"In this preface to my work, I sincerely wish that Orientalists
 Arabs would shed off any kind of romantic approach in
 attempts to study the history of the Arabs. Positively, I call
 fresh, objective and bold attitude in studying and evaluating all
 the Arabs have contributed. A partial vision of history forges his
 and a selective adoption of the contributions of thinkers distorts
 truth. In particular, I hope that the interaction amongs Greek
 Oriental Christianity and Islam are reexamined with open mind
 sympathy, objectivity and daring attitudes. In so far, as this work
 concerned it is hoped that it exemplifies the kind of approach
 attitudes for which I so fervently call"⁷¹

نحو

$^{13}\text{C.I}$

^{14}Se

يدي،

^{24}Fu

^{25}Ib

^{27}Ib

2

- ^{٢٩} زينب محمود الحضاري، "ابن سينا وتلاميذه اللاتين" القاهرة: درا قباء، ١٩٩٨، ص ٢٣.
- ^{٣٠} المرجع السابق، ص ٢٤.
- ^{٣١} المرجع السابق، ص ٢٥.
- ^{٣٢} المرجع السابق، ص ٢٦.
- ^{٣٣} تلميذان سينا من اللاتينيين.
- ^{٣٤} المرجع السابق، ص ١٠٨.
- ^{٣٥} المعلم الأول هو أرسطو.
- ³⁶See H.Zainal Abidin Ahmad, Riwayat Hidup Ibnu Rushd Filosuf Islam Terbesar di Barat, Jakarta: Bulan Bintang, 1975, p.18.
- ^{٣٧} إقرأ قصة ابن رشد في محكمة الموحدين في عهد خليفة يعقوب، وهذا العقاب عن تأثره بالفلسفة الأرسطورية.
- ^{٣٨} شوقي ضيف، المدارس النحوية، ط٦، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٥، ص ٢٢.
- ^{٣٩} المرجع السابق، ص ٢٣.
- ^{٤٠} المرجع السابق، ص ٣٧.
- ^{٤١} علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكر الإسلام، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٤، ص ٢٩.
- ^{٤٢} تهافت الفلاسفة، ص ١٩١.
- ^{٤٣} صالحه حاج يعقوب، نظرية العمل في النحو العربي دراسة تحليلية ونقدية، رسالة الدكتوراة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٦، ص ١٦١.
- ^{٤٤} عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق أحمد مصطفى المراغي بك، القاهرة: المكتبة العربية ومطبعتها، د.ت، ص ٣٤٣.
- ^{٤٥} صالحه حاج يعقوب، نظرية العمل في النحو العربي دراسة تحليلية ونقدية، ص ١٦٢.
- ^{٤٦} تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، المغرب: دار الثقافة، د.ت، ص ١٨٩.
- ^{٤٧} الفارابي، إحصاء العلوم، ص ٥٤.
- ^{٤٨} انظر في الفرق بين النحو والمنطق: أبا حيان التوحيدي وابن مسكويه، الهوامل والشوامل، تحقيق أحمد أمين وسيد أحمد صقر، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥١، ص ٢٩٣-٢٩٤.
- ^{٤٩} عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٤.
- ^{٥٠} وفي جانب النحو فلسفة إسلامية خالصة: فكرة الزمان، الماضي والحاضر والمستقبل، انظر على سامي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ٥٦/١.
- ^{٥١} النصر: ١.
- ^{٥٢} المنافقون: ١٠.
- ^{٥٣} سيبويه، الكتاب، تحقيق إميل بديع يعقوب، بيروت: دار الكتب العلمية، ١١٧/٣.
- ^{٥٤} حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص ٢٠٤-٢٠٥.

- ^{٥٥} أي أن جزم (أكن) مخالف للقياس، الذي يحكم بنصبها لأنها معطوفة على المنصوب لفظاً لزوال الجزم بعد دخول الفاء انظر عبد الله أحمد جاد الكريم، التوهم عند النحاة (القاهرة: مكتبة الأداب، ٢٠٠١م)، ١٢٧.
- ^{٥٦} ابن جنبي، الخصائص، ١١١/١.
- ^{٥٧} ابن مالك، شرح الكافية الشافية، تحقيق علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م، ٢٧٥/١، وشرح ابن عقيل، تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي، بيروت: دار الفكر، ١٩٩٨، ٤٠٦/١.
- ^{٥٨} ابن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، ط٣، القاهرة: دار المعارف، ص ١٠٦.
- ^{٥٩} النساء: ١٦٤.
- ^{٦٠} عند ابن عطية، انظر أبو حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١، ٤١٤/٣.
- ^{٦١} الأعراف: ٣٠.
- ^{٦٢} الزمخشري، الكشاف، تحقيق مصطفى حسين أحمد، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٦، ٩٥/٢.
- ^{٦٣} الإسراء: ١٠٧.
- ^{٦٤} الفراء، معاني القرآن، تحقيق إبراهيم داسوقي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩م، ٥٨/٢.
- ^{٦٥} ابن مضاء الرد على النحاة، ص ٩٢.
- ^{٦٦} الكهف: ٩٦.
- ^{٦٧} ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، بيروت: دار الجيل، ٢٧٤/١.
- ^{٦٨} أبو حيان التوحيدي، الامتاع والمؤانسة، تحقيق أحمد أمين وأحمد الزين، دار مكتبة الحياة، ١٠٩/١.
- ^{٦٩} تاج الدين عبد القادر أحمد، أثر التفكير الفلسفي في الدراسات النحوية، رسالة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي، ص ٢٦.
- ^{٧٠} انظر فهمي زيدان، في الفلسفة اللغوية، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٤، ص ١٩١.

⁷¹ See Fuad Said al-Hadhori, p. 10

لغة الضاد حضارتها وحاضرها

نوفيق ياسين أحمد عبد الرحمن الشهابي

معهد التربية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

حمداً لله رب العالمين، وصلاة وسلاماً على أفصح من نطق بالضاد، وعلى آل البيت أجمعين، وبعد:

فلقد وجدنا الأمم المتقدمة كثيراً ما تعنى في مؤسسات البحث العلمي بالدراسات اللغوية؛ إذ هي دعامة أساسية في توثيق الصلات، وتوطيد دعائم التفاهم بين الأفراد، والجماعات. فاللغة ليست هي أداة التعبير فحسب، وإنما هي تمثل صلة وطيدة بالحياة الفكرية، والعاطفية، والاجتماعية لهذه الشعوب، ومن ثم فإن لها آثاراً كثيرة في السلوك الإنساني.

والحضارة لا تفهم حق الفهم إلا من دراسة اللغة، وعملها في المجتمع الإنساني، بل إن بعض علماء اللغة يذهب في الكشف عن دور اللغة في المجتمع إلى القول: إن وظيفة الكلمات هي التأثير في أفكار الآخرين لا أن تقوم بنقل الأفكار نقلاً مجرداً، بل يذهبون إلى أبعد من ذلك فيقولون: إن الكثير من المسائل الظاهرة في طبيعة التفكير ليس في الحقيقة أكثر من مسائل لغوية .. وإن المنطق، وما وراء الطبيعة، بل حتى الرياضيات، كلها في جوهرها بنية اجتماعية ذات طبيعة لغوية في أساسها.

وفي الحق أن اللغة أكبر من أن تكون مجرد أصوات، وأدوات للتفاهم، أو وسيلة للتبليغ، إنها خلاصة تجربة الأمة في ماضيها، وهي على مستوى المستقبل طريق يفضي إلى النمو. فالذين يذهبون إلى أن اللغة ما هي إلا وسيلة للتبليغ، وأداة للتعبير، أو وعاء للفكر، إنما هم يجحفون بحق اللغة فلو قد كانت اللغة كذلك لصح أن تستبدل لغة بلغة أخرى، بل مما يدل على أن اللغة هي الفكر أن الفكرة لا تكون كذلك حتى تشكلها اللغة.

وإنه يمكننا إدراك ما للغة من أهمية عندما نحاول معرفة الماضي البعيد، والقريب، فنحن لا نعرف عن الوجود القومي، والحضاري لأمة ما في التاريخ إلا من خلال مخلفاتها، وآثارها، وتلعب الوثيقة دوراً بارزاً في الكشف عن الإنجازات ومجموع الأنشطة الحضارية للأمة.

واللغة مع الرقي، والنضج أصبحت أداة الحضارة بعد أن كانت ظاهرة انفعالية تترجم العواطف، والانفعالات ولها أوثق الارتباط بالفكر إن لم تكن هي الفكر، فاللغة ما هي إلا نظام فكري قبل كل شيء مبنية على العلاقات القائمة على المفاهيم، وإن اللغة لا تدرس في ذاتها، كما كان يقول ((سوسير))، بل تدرس باعتبارها ظاهرة إنسانية، فإذا لا شك بأهمية اللغة في دراسة المجتمع، وتفسير تاريخه، وثقافته، وحضارته.

ويذهب العالم الفرنسي ((ماتوري)) إلى أن دراسة المفردات لا يمكن القيام بها دون بحث المعطيات الاجتماعية، والسياسية، والفنية، والدينية (وأفكر هنا في القرآن بالنسبة للعرب) التي تسمح وحدها بتصنيف طبيعة هذه المفردات وتفسيرها.

وإذاً فالعلاقة وثيقة بين دراسة المفردات، ودراسة المجتمع، ومن ثم صحة الدعوة إلى دراسة المعجم من ناحية اجتماعية، وإلى دراسة المجتمع بأدوات لغوية معجمية باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية. فلاغرو في أن تكون هناك مدرسة هي مدرسة ((الكلمات والأشياء)) الألمانية التي كان شعارها: ((لا يمكن الاستمرار في بحث تاريخ الكلمات بمعزل عن تاريخ الحضارة)). واللغة ككل كائن حي، تتحرك، وتموج، وتضطرب، وتحيا، وتستخدم، وتتغير، وتموت كسائر الأحياء.

وثمة علاقة وثيقة بين الحضارة، واللغة، ومن هنا صحّ للمستعمر أن يبدأ بتقويض بنية لغة الدولة المستعمرة لأنه يدرك أن اللغة مناط وحدة الأمة، وناظمة عقدها، وأبرز الأمثلة على ذلك فرض الإيطالية في ليبيا، والفرنسية في تونس أثناء الاستعمار. ولعل من أهم ما تطالب به الشعوب في ثورتها ضد المستعمر، استعمال لغاتها في الأمور الرسمية، وفي التعليم. والشعوب تعزز بلغاتها، وقد حدثنا التاريخ كيف أن الأمويين نقلوا الدوايين إلى العربية، وكيف سعت الدولة الألمانية، في أواخر القرن التاسع عشر، إلى تطهير لغاتها من الألفاظ الفرنسية الدخيلة، وكيف حاولت تركيا إبعاد الألفاظ العربية عن لغتها.

وعندما نتأمل المنجزات الحضارية في تاريخ الشعوب، نجد أن من مفاخرها أبجدية الكتابة حيث تدرجت الكتابة بالرسم المشخص للشيء إلى الرمز عنه بشيء منه أو بخطوط متعارف عليها كما تحكيه لنا قصة الكتابة الأبجدية: فالمصرية القديمة رسمت الصفر بصورته، ورمزت الهيروغليفية للشمس بدائرة في وسطها نقطة.

وإذا ما نظرنا إلى اللغة العربية الفصحى من حيث بداياتها، نجد أن الباحثين في تاريخها يجمعون على عدم معرفة شيء عن طفولة هذه اللغة.. وأن أقدم ما وصل إلينا من آثارها هو ما يعرف بالأدب الجاهلي.. ويرجع تاريخ أقدم هذه الآثار الأدبية إلى القرن الخامس بعد

الميلاد .. وهذه النصوص الأدبية تمثل اللغة العربية الفصحى في عنفوان اكتمالها، وعظمتها بعد أن اجتازت مراحل كثيرة من التطور، والارتقاء، وبعد أن تغلبت لهجة من لهجاتها، وهي لهجة قريش على أخواتها، واستأثرت بميادين الأدب، على أنه عند التحقيق ليس يعني إغفال اللهجات العربية الأخرى.

يقول المستشرق ((رينان)) في كتابه ((تاريخ اللغات السامية)): ((من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القوية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أمة من الرحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها. وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم ومن يوم علمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة أنها لم تتغير أي تغيير يذكر حتى إنه لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لطفولة ولا شيخوخة، لا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها، وانتصاراتها التي لاتبارى، ولا نعلم شبيهاً لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج، وبقيت حافظة لكيانها من كل شائبة)).

ولما جاء الإسلام كانت اللغة العربية مزدهرة مكتملة النمو تنتظم شبه الجزيرة العربية ولعل ذلك يرجع إلى أن العرب كانوا أمة بيان وللکلام عندهم مكانة العمل، لأن القول والعمل عندهم مقترنان لا ينفكان، ومتقابلان لا يتفاضلان، فليس القول صورة مجسمة ومكبرة عن العمل، كما هي حال الأمم الباقية، والعاجزة في لسانها فلا غرو بعد هذا في أن نجد الكثير من خصائص العرب، وخصالهم في لغتهم. بل إن الطبري في تاريخه يشير إلى أن العربية كادت أن تكون مرادفة للإسلام في الحقبة الأولى، ومن ذلك أن أبا جعفر المنصور سأل مولى لهشام بن عبد الملك عن هويته فقال: ((إن كانت العربية لساناً فقد نطقنا بها وإن كانت ديناً فقد دخلنا فيه)).

والعربية الفصحى ظهرت فجأة على مسرح الحضارة العالمية لغة نامية، متكاملة في صرفها، ونحوها، وبيانها، وسعة مفرداتها. وهذه هي ما يقصد بها (الفصحى) وتسمى أحياناً بالقرشية لغلبة خصائص لهجة قريش عليها، وإلا ففيها من اللهجات الأخرى الشيء الكثير أوصلها بعضهم إلى أربعين لهجة. ويذكر التاريخ الإسلامي أن أقدم حملة لإزالة الأمية اللغوية كانت على يد الرسول ﷺ حين فرض على أسرى بدر أن يعلموا القراءة، والكتابة عدداً من أبناء المسلمين افتداء لأنفسهم.

وفي حين أنا نجد أن العرب عنوا بلغتهم منذ الجاهلية فإن الغرب كان بعيداً عن ذلك إذ ظلت أوروبا حتى نهاية القرن الثامن عشر بمنأى عن النهوض العلمي، فلما تهيأ لها في نهاية القرن الثامن عشر أسباب النهوض العلمي اطلعوا على ترجمة العلوم العربية،

واستفادوا منها، ولا شك أننا نقدر للغرب جهوده العلمية المبنية على أسس منهجية ولا ننكر إضافاته البناءة، ولكن يؤخذ على الغربيين إغفالهم جهود علمائنا، وسبقهم في هذا المضمار فهم تبعوا مناهجنا إبان نهضتهم فكانت الحضارة الأوروبية نتاج العقل الإسلامي، والعقل الأوروبي.

ومما يؤخذ على الأوروبيين في تاريخهم للدراسات اللغوية أنهم يقتصرون في سرد التاريخ على جهودهم بداية من أقدم العصور حتى عصرنا الحاضر دون أن يعرج أحدهم على ما قدم العلماء العرب من جهود فذة في هذا الميدان.

ولكن علماء أوروبا لم يخلوا من منصفين: فالمستشرق الألماني ((شاده)) اعترف بجهود العلماء العرب وإسهامهم في الحضارة الإنسانية بما قدموا من دراسات لغوية لم يسبقوا إليها في ميدان: النحو، والصرف، والأصوات، والمعاجم.

واللغة العربية لغة تراث كان له دور كبير في بناء الحضارة الإنسانية، وفي تاريخ العلوم الحديثة باعتراف الغربيين أنفسهم، فقد استطاع العرب الأوائل بعد عصر الفتوحات أن يتمثلوا حضارات الأمم القديمة، وأن يضيفوا إليها من إبداعاتهم، وعبقريتهم في كل المجالات مما جعل ثقافتهم، وعلومهم ركيزة للتقدم الإنساني في العصور الوسطى، فعصر النهضة العلمية في أوروبا يشهد للغة العربية بالفضل حيث ماكانت تلك النهضة لتكون لولا ما انتقل إلى الغرب من تراث العربية الخالد.

وكانت مؤلفات العرب العلمية في الطب، والرياضيات، والفلك، والطبيعة، والكيمياء، والزراعة من المراجع الأساسية عند الغربيين وكانت تدرس في جامعاتهم حتى وقت قريب فكتابات ابن سينا في الطب كما يقول: ((لوبون)) لم يكف أساتذة جامعة مونبيلية بفرنسا عن شرحها إلا منذ خمسين عاماً فقط، وأقبلوا على نقل رسائل ((جابر بن حيان)) في الكيمياء، و((الرازي)) و((ابن سينا)) في الطب، و((الخوارزمي)) في الرياضيات، وكان كتاب ((الشريف الإدريسي)) المصدر الأول في الجغرافيا إبان عصر النهضة. فكيف بعد هذا كله يزعم قوم أن هذه اللغة لا سبيل لها إلى أن تكون لغة للمصطلحات العلمية المعاصرة؟! وكانت مؤلفاتهم الأدبية أيضاً من شعر، ونثر لها أثر واضح في الآداب الغربية في القرون الوسطى اعترف به مؤرخو تلك الآداب، وفي ذلك يقول جب: ((ولعل خير ما أسدته الآداب الإسلامية لآداب أوروبا أنها أثرت بثقافتها، وفكرها العربي في شعر العصور الوسطى، ونثرها)).

فالتاريخ يحدثنا أن اللغة العربية لم تعرف الركود، والجمود في مسيرتها إلا في عصر الانحدار لأن أهلها كانوا جامدين فجمدت، وقد شهد لها العصر العباسي بالأصالة، والمرونة،

والقدرة على التعبير عن سائر الاتجاهات حيث تفاعلت في ذلك العصر مع ثقافته فازدادت مفرداتها ثراءً بالوضع تارة، وبلاشتقاق تارة أخرى، وتنوعت أساليبها وفقاً لمقتضيات العصر فظهرت مصطلحات جديدة اقتضتها طبيعة العصر في ميادين المعرفة كلها، من فلسفة، وطب، وعلوم، ورياضيات، وهذا هو ما حدا بالعالم ((فندريس)) في كتابه ((اللغة)) إلى القول بالتفوق الذاتي الذي تتمتع به بعض اللغات، ومن بينها اللغة العربية قائلاً: ((والقدرة على الانتشار التي نشاهدها في بعض اللغات الهندية الأوروبية أو السامية كاللغة العربية مثلاً ترجع إلى أسباب متعددة، ولكن القيمة الذاتية للغة لها في ذلك نصيب كبير)).

إن اللغة العربية تعد بحق من أغنى اللغات الكبرى تراثاً، وأطولها عمراً، وقد وسعت ما وصل إليها من معارف الأقدمين في الماضي، على حد تعبير ((ساطع الحصري)) وهي الآن تثبت قدرتها على الاتساع لثمار الفكر الإنساني الحديث، بل إنها تشارك بإنتاجها تنمية الثروة الأدبية، والعقلية للعالم المعاصر.

ثم إن مما اتسمت اللغة العربية به أنها سارت في مسارين متوازيين أحدهما في مجال التوسع، والنمو، والازدهار مستوعبة حصيلة ما وصل إليه الفكر الإنساني في حقل المعرفة. والمسار الآخر يتمثل في بقائها موحدة ثابتة الأصول من حيث بنيتها الصرفية، وقواعدها النحوية، والنطق بها كما أخذت عن أهلها الأولين الذين يحتج بهم.

ولقد استطاعت اللغة العربية الفصحى أن تصل الحاضر بالماضي البعيد الذي تمتد جذوره في أعماق التاريخ، فالمثقف العربي يستطيع أن يتصل بآداب جميع العصور الماضية فيتصل بالشعر الأندلسي، والشعر العباسي، والأدب الأموي، والشعر الجاهلي ويفهمه ويتذوقه وقد يكون بعضها أكثر سهولة وأقرب فهماً من قصائد وأشعار قيلت بالأمس القريب في حين لا يستطيع المثقف الإنجليزي أو المثقف الغربي أن يفهم ما كتب في القرن الثالث عشر، والرابع عشر، والخامس عشر، وبعضاً مما تلا ذلك، إلا إذا كتب باللغة الإنجليزية الحديثة أو الفرنسية الحديثة للاختلاف الكبير الذي طرأ على هذه اللغات من حيث النحو، والصرف، والكتابة.

ثم إن تاريخ هذه اللغة يدل على أنها كانت اللغة المتقدمة في الثقافات، والحضارات لذلك العهد، سواء في الآداب، أو العلوم، أو الفنون، وظلت لعدة قرون وهي في هذه المسيرة الحضارية التي تتسم بالاتساع العظيم محتفظةً بهويتها من حيث هي لغة القرآن، وملتزمةً بأصول بنيتها نحواً، وصرفاً، ونطقاً، ولكنها في الوقت نفسه حية نامية مطواع من حيث الأساليب، والمفردات، واستيعاب كل ما يجد من معارف إنسانية.

وسارت العربية الفصحى حية ناميةً في بناء حضارة عربية إسلامية أصيلة، وأدت

الدراسات اللغوية، والنحوية إلى استكشاف إمكانات هذه اللغة، ومقوماتها الذاتية التي تجعل منها لغة مرنة قادرة على استيعاب كل ما هو جديد وبذلك فتحت أمامها أبواباً واسعة في مجالات من المعاني لا تحد.

وما لغة الضاد إلا ملاك فاتن جماله، أسر حسنه، وحسب هذا الملاك أن أقدم كتاب يطرب له الوجود صباح مساء ما ارتضى له صائغه المبدع إلا أن يكون من تيرها، وما لغة الجنان يوم يقوم الناس لرب العالمين إلا بها، وكفى لغة الضاد أنها لغة الدارين وإذا فتاريخها أبدي سرمدي.

ولا سبيل الآن لأمتنا لكي تلحق بركب الحضارة، و تشارك مشاركة أصيلة في بناء هذه الحضارة إلا أن تراجع موقفها من اللغة العربية، تلك اللغة التي تمثل الأساس الروحي، والفكري الذي تقوم عليه وحدة هذه الأمة. فأمتنا العربية هي لغتنا العربية الفصحى، ولغتنا العربية الفصحى هي أمتنا، ومن ثم فهي أساس نهضة أمتنا، ووحدتها.

ومن البدهي أن اللغة تعجز بأهلها، وتتطور بتطورهم، وكان الأخرى بالذين اتهموا اللغة العربية بالعجز أن يتهموا أهلها بهذه الصفة، وما أصدق قول جبران في هذا المجال: ((إنما اللغة مظهر من مظاهر الابتكار في مجموع الأمة أو ذاتها العامة، فإذا هجعت قوة الابتكار توقفت اللغة عن مسيرها، وفي الوقوف التقهقر، وفي التقهقر الموت والاندثار)).

ولغة الضاد عاشت ككل لغة إنسانية مراحل التطور البشري، والحضاري منذ انبثاق الحياة الإنسانية وتعاملها بالكلمة المنطوقة، ثم المدونة، أو المكتوبة، ثم مرحلة الطباعة إلى أن شهدت اليوم مرحلة نهضة الاتصالات الإعلامية، وهي اليوم بحاجة ماسة إلى الإنماء الفكري، والحضاري، والتقارب في المستويات الفكرية، ويقتضي ذلك أن تستخدم اللغة العربية في ميادين الحضارة الحديثة بعلمها المختلفة.

وبعد، فالحريصون على أن تلحق هذه الأمة بركب الحضارة العالمية، وأن تشارك في بنائها، وتطورها عليهم أن يبادروا إلى تلمس الطرق الكفيلة بأن تكون هذه اللغة مواكبة لمتطلبات العصر في جميع مجالات المعرفة من خلال المؤسسات اللغوية، والعلمية من أجل أن تصبح اللغة العربية لغة العلم، والحضارة كما كانت في سابق عهدها وذلك بتطويعها لاستيعاب مفاهيم الحضارة الحديثة في جميع مجالات المعرفة.

ولقد أثبت التاريخ أن اللغة العربية في مختلف مراحل تاريخها المديد لغة حضارة ذات أبعاد إنسانية، وعالمية وهي بهذا قادرة كلياً على أن تكون لغة العلم الحديث تدريجاً، وتأليفاً، وبحثاً، وتوليداً للمصطلح. ولا يمكن أن تتحقق نهضة علمية بدون نهضة لغوية، واصطلاحية

تسير معها جنباً إلى جنب. وأن الفكر الأصيل لا يخلق في الأمة إلا إذا كانت تعلم بلغتها، وتكتب، وتؤلف بلغتها أيضاً.

وثمة معضلات تواجهها هذه اللغة العربية الشريفة يتحتم علينا النظر فيها، وتقديم الحلول لها من خلال خصائص هذه اللغة، وأساليبها، ووسائل نموها، أو كما قال عفيف دمشقية: ((ما أن تدرك جماعة من البشر قيمة اللغة التي يتداولها أفرادها حتى تكون قد دخلت في رحاب "الحضارة" من أوسع الأبواب، وما أن تتفرغ لدراسة هذه اللغة، وتحديد القوانين التي تحكم بنيتها حتى تفرد لنفسها مكاناً مرموقاً في هذه الحضارة وما أن تنهد طلاعتها الفكرية — جيلًا بعد جيل — لاستكمال التراث اللغوي تلبية لحاجات العصر، ومقتضيات الحضارة العالمية السائدة حتى تضمن لنفسها "الفعل" في هذه الحضارة بدلاً من الاكتفاء بـ "استهلاكها").

ولقد نظرت، وأنا أشتغل بهذه الوريقات، أن خير ما يثبت (بالثناء المفتوحة) الأصالة ويثبت (بالثناء الساكنة) المعاصرة للغتنا العربية إنما يتمثل — في رأي المتواضع — في التعريب، وأن التعريب بمثابة ((الاجتهاد)) في الفقه الإسلامي، وأنه ينبغي ألا يوصد بابه دون الأوضاع الأجنبية التي يحدثها العلم كل يوم، ولكن يتحتم ألا يظل الباب أي باب الاجتهاد اللغوي هذا مفتوحاً على مصراعيه بحيث يلجّه كل من هبّ ودبّ، بل تظل المسألة قائمة على قواعد، وضوابط، وأصول.

فالتعريب يعد أدخل قضية لغوية في الحضارة، ومما يؤكد ذلك أن هذا المصطلح قد نما بقوة مع الاستعمار الغربي، وبداية الصراع بين الحضارتين العربية الإسلامية، والغربية، فالتعريب يمت بأكبر صلة إلى تلاقح الثقافات، وتفاعل الحضارات، وهذا ما يشير إليه المدلول اللغوي لكلمة "تعريب" نفسها، من حيث ترجمة الكلمة إلى العربية من لغة أخرى، أو صياغتها من أصلها الأجنبي بصيغة تتلاءم والسليقة العربية، على أن لهذا المصطلح معاني أخرى سنأتي على ذكرها.

التعريب يعد بحق ضرورة قومية، ولغوية فهو ضرورة قومية لأنه يزود الوجود القومي العربي بأنشطة جديدة، وضرورة لغوية لأنه تعبير عن استمرار اللغة في أداء وظيفتها على الصعيدين لخلق الثقة القومية بقدرة اللغة العربية على الأداء العلمي، والأدبي ولاستمرارها في عملية التجدد اللغوي في مجال المصطلح العلمي.

وإنه في غضون هذا التفاعل الحضاري، وذلك التلاقح الثقافي حاول الاستعمار جاهداً النيل من لغة الضاد بغية تفويض بنیان الهوية العربية، فأخذ المستعمر البغيض يشيع كثيراً

من الأراجيف، والأباطيل عن لغتنا العربية، وكونها عاجزة عن مسايرة التطور الحضاري، واستيعاب مصطلحات المعرفة والعلوم المختلفة.

وحركة التعريب شهدت تطوراً كبيراً في القرن الثاني الهجري حيث شغلت الفلسفة المفكرين، وأهل الرأي فكانت كتب الفلسفة اليونانية من أوائل ما اهتم به النقلة الترجمة يتلوها كتب العلوم الدنيوية كالرياضيات، والفلك، وغيرهم. فكانت العربية وسيلة نافعة للمعربين في تلك القرون المتقدمة، وأثبتت اللغة العربية مقدرتها الفائقة في التعبير عن المعارف التي استجدت وقت ذلك.

وكما أشرنا، فالتعريب يحمل في طياته معاني أوسع، وأشمل، فهو يعني فيما يعني أن تعود اللغة العربية فتكون لغة العلم في المدرسة، والجامعة، ومراكز البحوث العلمية، ولغة الإدارات، وسائر المؤسسات الحكومية، وأن تكون لغة الملاء على اختلافهم، وتنوع طبقاتهم، فيتأتى لهم استخدامها في تجارتهم، وحين يتعاملون في بيعهم، وشرائهم، وأن يتخذوا منها لغة للكتابة، وأداة للتخاطب. ولاشك أن المنطلق لهذا كله إنما هو من التعليم، فاللغة العربية ما عادت كما كانت عليه في العهود القديمة حيث كانت في تلك العهود مرتبطة بالطبع، والسليقة.

إن تعريب العلوم له فوائد جمة في مختلف المجالات التربوية، واللغوية، والاقتصادية... وكثير من التجارب أثبتت أن الوقت الذي يقضيه الطالب ليتعلم الرياضيات، والعلوم ينخفض بعد التعريب إلى النصف أحياناً، ومردود دراسته يتضاعف، وهذا أمر طبيعي، فالطالب يكون أكثر اطمئناناً للغته الأم، ويبدل مجهوداً أقل إذا درس العلوم بلغته العربية فاللغة يعرفها، والمصطلحات العلمية العربية أكثر دلالة عنده من المصطلحات العلمية الأجنبية فإذا التعليم باللغة العربية إنما هو استجابة للحقائق التربوية التي أثبتت أن تعلم الإنسان بلغته أقوى أثراً، وأكثر مردوداً، وأنه أحفل بالنتائج الخيرة من الوجهتين الذاتية، والكمية. ومن التجارب التي تستحق التسجيل في هذا الصدد ما قام به الدكتور عبد الملك أبو عوف - فيما يذكر عنه الدكتور حسين نصار - عندما انتدب إلى جامعة دمشق فقد اضطر عندما انتدب إلى جامعة دمشق أن يدرس الكيمياء العضوية باللغة العربية. فاستطاع أن يفعل ذلك بعد أسابيع. ثم قارن بين عمله في القاهرة وفي دمشق فقال: ((وما أحب أن أركز عليه ... هو حسن النتائج التي أحرزها الطلاب بالنسبة لنتائج طلاب كلية الصيدلة بالقاهرة، وضخامة التحصيل، وحسن الاستيعاب الذي توصلوا إليه، لأن الطالب هناك كان يفهم دقائق الموضوع مما كان يتيح له فرصة استيعاب قدر أكبر من معلومات المادة المعطاة. فتفهم الطالب للغة المحاضرة،

والشرح كان يعفيه من بذل مجهود مضاعف ينصرف نصفه لفهم اللغة، والتعرف على المفردات الصعبة في اللغة الأجنبية التي يدرس بها. وذلك مهما تحرز المحاضر وتبسط. وينصرف النصف الآخر من الجهد لاسيعاب المادة نفسها. فضلاً عما يعتور ذهن الطالب أحياناً من غموض في المعنى أو نقص فيه، يختل معه بناء المعلومات، أو تنقل إليه بغير الصورة المقصودة من المحاضر، والمتفكّة مع حقائق العلم الذي يدرسه الطالب)).

في حين أن التعليم بلغة أجنبية هو جعل الدارس بين صعوبتين في آن واحد، صعوبة تعلم اللغة، وصعوبة المادة العلمية، وإذا جهد الطالب العربي الدارس باللغة العربية تتيح له لغته الأم بذل الجهد في الجانب العلمي وحده، من ثم يكون قادراً على الإبداع، والابتكار، والمشاركة في إثراء الحضارة الإنسانية، والحقاق بركبها المتقدم. ولقد شهد العالم كثيراً من الدول التي لم تكن لغتها لغة علم في الماضي لكنها الآن غدت متقدمة، ومتطورة لأنها بادرت باستعمال لغتها في التدريس، والبحث العلمي، واستطاعت التخلص من اللغات الأجنبية الدخيلة، مثل: يوغسلافيا، وبلغاريا، وتركيا، واليابان، والصين، وغيرها من الدول التي لم تكن للغاتها التجربة التاريخية التي مرت بها اللغة العربية، ومع ذلك فإنها تدرس الطب، والهندسة، والعلوم في جامعاتها بلغاتها الوطنية.

والمعضلة هي أننا نعيش صراعين لغويين مختلفين - فمن جهة نشهد صراعاً بين العربية الفصحى، واللغة الأجنبية في التعليم، وصراعاً آخر بين العربية الفصحى، والعامية في الشارع. فلا مناص إذاً من تدريس العلوم بالعربية الفصحى وفقاً للغة عربية ميسرة، والعمل على إيجاد المصطلحات العلمية مع توحيدها في العالم العربي بأسره... فالتعريب يجعلنا قادرين على مواكبة التطور التقني فتكون اللغة العربية مواكبة للجديد، مساهمة في إبداعه. وإن كنا ندرك أن هناك من يقاوم استخدام اللغة العربية في الوقت الراهن بدعوى أن اللغة العربية، متخلفة عن العصر، موعلة في القدم لا تؤدي - فيما يزعمون - بصفة كاملة غير المضامين القديمة التي تجاوزها الزمن، فهي عندهم أعجز من أن تعبر عن مستجدات الحضارة، ومقتضيات التطور العصري الذي يعتمد بصفة أساسية على العلوم، والتقنية ولكن أكثرهم لا يعلمون، فهذه اللغة أثبتت - كما تقدم - أنها غير عاجزة عن التعبير عن مستجدات الحضارة الإنسانية، ومقتضيات تطور العصر الحديث.

وعلى كل حال فتطوير اللغة العربية، وإثرائها مرهون بتطوير العرب أنفسهم، وباستعمالهم للغتهم القومية في كل مراحل التطور التي يحققونها، ونزع مركب النقص نحو العربية القائم خطأً على أن اللغة العربية قاصرة عن مواكبة العصر، وعاجزة عن أداء

المفاهيم الدقيقة.

إنه لا يتأتى للغة العربية أن تتقدم، وأن تتجدد في الميدان العلمي، والفلسفي، والاقتصادي، والفني ما لم يكن من أرباب هذه اللغة علماء متضلعون من سائر العلوم، وكافة الفنون منتجون في جملة فروعها يميظون اللثام عن مفاهيم جديدة، ويستنبطون طرقاً مستحدثة، ويقفون على أفكار بديعة فيعمدون إلى إثراء اللغة بإيجاد مدلولات ملائمة لتلك الأفكار، وهذا مما يبعث في اللغة روحاً جديداً فتصير متبينة للمعاني الجديدة وعنها تؤخذ وتنقل إلى اللغات الأخرى.

وبالتعريب تكون القوة للغة العربية لتواجه بها اللغات الحديثة، ومن ثم القدرة على مواكبة التغيرات المعاصرة، ومواجهة السيل العرم من المصطلحات الجديدة. كما يقول الدكتور محيي الدين صابر في حديث له إلى جريدة (الشرق الأوسط) أن التعريب ليس قضية لغة بل هي قضية حضارية أساسية تواجهنا حالياً. اللغة ليست ألفاظاً، بل فكراً، ومن ثم لا بد من تطوير المجتمع العربي، واستيعاب حضارة العصر، وذلك لا يتم إلا عبر اللغة - فاليابان مثلاً وهو مثل تقليدي - أوجدت شخصيتها عبر لغتها الخاصة، وقد أضحت اللغة اليابانية لغة تكنولوجيا حديثة، واللغة العربية لها عمق تاريخي، وتراث ضخم، ومن حقها أن تكون مثل اللغات الأخرى، وارتباط اللغة العربية بالتراث، خاصة التراث الإسلامي، أغرى الغرب بمحاربة اللغة العربية، فالاستعمار حين أسس المدارس الحديثة حرص على إبعاد اللغة العربية، وأقصيت عن المجالات الإدارية، والاقتصادية، والتقنية، ومن ثم أصبحت معرفة اللغة العربية لا تجدي نفعاً في المجتمع العربي، وهذا وضع شاذ، فقد حوربت اللغة العربية في عقر دارها، وأساتذة اللغات في الغرب هم أفضل الأساتذة، ولا أود أن أتحدث عن وضع أستاذ اللغة العربية في المدارس العربية. فالغرب أراد أن يدفعنا لاحتقار الذات، لأننا - واحرّ قلباه - احتقرنا لغتنا، وكما ترى، فإن قضية التعريب مرتبطة بجموع الكبرياء القومي. ألا فلنتشبث بكبريائنا القومي!.

ثم إن ميزة التعريب أنه ينظر إلى ثوابت اللغة، ومتغيراتها، إذ من المفروغ منه أنه كلما تطورت الحياة البشرية وأخذت ترقى إلى معارج الحضارة، ومراقي التقدم جد جديد من المفاهيم، والمكتشفات فتقتضي الحاجة إيجاد المقابلات اللغوية لها. وما على المعنيين بقضايا اللغة والمشتغلين بها إلا أن يعملوا على الانتقال بهذه اللغة من طور (الاستهلاك) استهلاك الحضارة العالمية إلى طور (الفعل) فيها لنجدد العهد بالحقبة الحضارية القديمة التي مرت بها أمتنا، وأثبتت فيها لغتنا أنها قادرة على الإسهام في الحضارة العالمية التي

كانت قائمة يوم ذاك.

وهناك من يرى أن التعريب يسيئ إلى مستوى الأستاذ الجامعي، ويبعده عن ثقافته الغربية العلمية التي هي أساس في أبحاثه العلمية. وفي الحق أن ليس ثمة تضارب بين التعريب، وبين الافتتاح على اللغات الأجنبية، إذ تظل قضية التأثير، والتأثير قائمة، شأن اللغات في تأثير بعضها ببعض، إذ الحضارة ملك الإنسانية كلها، لا تختص بها أمة دون أخرى مهما كانت تلك اللغة التي أدت مضامين تلك الحضارة وجوانبها المختلفة المادية، والروحية. فإذا التعريب لا يعني التنكر للغات الأجنبية، والغض من قيمتها أو إهالة التراب عليها، بل على النقيض من ذلك حين ندرك أنه يلزم على المعرب، وواضع المصطلح إتقان اللغتين (المأخوذ عنها، والموضوع لها) فضلاً عن التخصص العلمي. وليس ثمة من ينكر ما للغات الأجنبية من أثر في استمرار الاتصال بالتطور العلمي العالمي، والاطلاع على المنجزات العلمية.

فإذا شئنا لحضارتنا العربية الإسلامية القوة، والعزة، والغلبة على حضارة المستعمر القديم، والجديد فلنبداً من اللغة التي أثبتت - في القديم والحديث - أنها قادرة على أداء جميع مقتنيات النهوض العلمي، والفكري، والتقني ثم العمل على إشاعة الديمقراطية، وحرية الكلمة، والخروج من أسر التقاليد اللغوية الجامدة، والأساليب العتيقة، وإن تكن تلك الأساليب قد أفادت في إبانها، فإن الحياة المتطورة تستلزم تجسيم اللغة من جديد في وجود إنساني، واجتماعي، ولنا أن نتساءل ما قيمة اللغة إن لم تواكب كل جديد، وتعبّر عن كل معنى إليه يحتاج المرء؟ وإنه لمن المحال الطموح في أن تغدو اللغة العربية الفصحى هي لغة الشارع، والسوق، والبيت، وأن يتكلمها كل أحد، فهذا محال في القديم فكيف به الآن؟ ويحدثنا التاريخ أن أبا عمرو بن العلاء في القرن الثاني الهجري قصده طالب ليقراً عليه فصادفه في سوق البصرة، وهو مع العامة يتكلم بكلامهم فنقص في عينه، ثم لما دخل الجامع أخذ يخاطب الفقهاء بغير ذلك اللسان فعظم في عينه وعلم أنه كلم كل طائفة بما يناسبها من الألفاظ، وهذا هو الصواب، ومن ادعى معرفة اللغة وتكلم مع كل أحد بالعامي والغريب فهو ناقص العقل)). وهذا ما قرره الجاحظ في بيانه وتبيينه: ((متى سمعت - حفظك الله - بنادرة من كلام العرب فإياك وأن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها... وكذلك إذا سمعت بنادرة من نواذر العوام وملحة من ملح الحشوة، والطغام فإياك وأن تستعمل فيها الإعراب وأن تتخير لها لفظاً حسناً... فإن ذلك يفسد الإمتاع بها، ويخرجها من صورتها ومن الذي أريدت له ويذهب استطابتهم إياها، واستملاحهم لها)).

فما أحرانا اليوم أن نبذل الجهد في سبيل النهوض بلغة الضاد لتظل قادرة على التعبير

عن مضامين الحضارة المتجددة، والتعبير عن مجالات الحياة المتعددة، فتكون لغة الجامعة، والمدرسة لغة الحوار، والتعليم، لغة الإعلام، والصحافة، وأن نجعل من هذه اللغة لغة قريبة لجميع طبقات المجتمع لا حكرًا على طبقة بعينها.

وإنه لمن المفروغ منه أن الحياة في تجدد مستمر وليس لنا بد من جعل اللغة تواكب كل جديد في كل مجالات الحياة. والمجتمع لا شك محتاج إلى كلمات تدل على هذه الأشياء، وتلك المعاني وما بين هذا وذاك من مكتشفات، ومخترعات فهذا نبعث اللغة من مرقدتها، ونجدد لها شبابها لتغدو قادرة من جديد على استيعاب مفاهيم العصر، ومعطياته الحضارية.

وحقاً ما إليه ذهب محمد الهادي الطرابلسي حين قال: ((حياة اللغة هي استخدامها، والتعامل بها. على هذا الأساس أصبحت معرفة اللغة مجردة والإلمام بدقائقها أمراً، وأصبح عيش اللغة في مختلف وجوه الحياة، وممارستها أمراً ثانياً، والفرق بين الوجهين هو الفرق الذي بين الوجود بالقوة، والوجود بالفعل، أو بين إمكانية الحياة، وذات الحياة...)).

فاللغة ليست معاجم مية، بل هي ثقافة حية ذائعة الأثر تحملها المفردات، والتعبير، وإن كنا - بامتعاظ - نعذر أمتنا العربية إن هي عجزت عن الاكتشافات، والاختراعات، فما عذرها في العجز عن تقديم مسميات لهذه، ومدلولات لتلك؟! وقد علمنا - بعد إمعان النظر - أن القصور إنما هو فينا لا في لغتنا.

وحين نذهب إلى أن اللغة العربية قادرة على أن تفي بمقتضيات العلم الحديث، والتعبير عن مضامين التقنية فليس ذلك الزعم بوحى من عاطفة، أو دافع من عصبية وإنما نقول ما نقول بالإصغاء إلى تاريخ هذه اللغة وهو تاريخ قائم على حقائق، وليس على أباطيل حيث يذكر لنا تاريخها المشرق أنها قد مرت بتجارب كثيرة في ماضيها الوضئ فبعد أن كان لها السحر الحلال في تخليد آثار الجاهليين شهدت في عصر الإسلام الأول حضارة جديدة فاستوعبت دقائق المعاني، ورقائق المباني، بل إنها في هذا العصر قد أربت على الحاجة فكانت لغة العلم، ولغة الفكر، ولغة الفلسفة، وبها أبدع علماء العربية، وشيوخ الإسلام، والمفكرون على اختلاف مشاربهم فلم تكن اللغة العربية لغة أدب فحسب وإنما غدت لغة العلم، والمصطلح العلمي، فهل لنا أبلغ من هذه التجربة الصادقة؟ وهل تستطيع لغة بدائية أن تفي بهذا الرافد الحضاري المدرار؟

فإن أمعنا النظر في قرون أخرى تعاقبت رأينا العجب من أمر هذه اللغة الشريفة في تجربتها البديعة التي خاضتها باقتدار مع اللغات الأخرى وما يتصل بها من ثقافات، وحضارات فكان أن ملكت اللغة العربية مالم تملكه لغات العالم القديم. فكيف بعد هذا يرتاب من يرتاب في

مقدرة هذه اللغة على استيعاب العلم الجديد؟ ولكن ما أسرع ما تتهاوى هذه المزاعم من تلقاء نفسها! حين ننظر في المستوى اللغوي لهؤلاء الزاعمين إذ نرى في كتاباتهم الخروج الذي لا مسوغ له على قواعد هذه اللغة، وأسسها، وأصولها العامة وهو خروج يحتجون له بصعوبة اللغة العربية، وأنها كيت وكيت!! أفلا يرون أنها لغة متجددة؟ وأن وجود الآلاف من كلماتها المهجورة أو المماتة ليؤكد حياة هذه اللغة، وحيويتها، وأنها معافاة من التحجر، والجمود . وما يتبع أكثرهم إلا ظناً إن الظن لا يغني من الحق شيئاً.

ولو قد كان لنا معجم تاريخي يبين مراحل نشأة الكلمات، وتطورها على غرار ما هو قائم في اللغات الأخرى، إذاً لرأينا العجب، ولأدركنا مبلغ القوة الكامنة في هذه اللغة الشريفة، وليت شعري متى نرى مثل هذا المعجم!؟

فإن شئنا للفتنا العربية أن تنهض من كبوتها، وتلحق بركب اللغات الأوروبية الراقية التي غدت للعلم، والمعرفة كالظل لصاحبه، فيتحتم علينا أن نبدأ بإصلاح التعليم الذي بات يعاني معضلات جمة لا تخفى على ذي عينين، ومن جملة ما يتصل بإصلاح التعليم أن نعنى بأساليب التدريس، وطرائق التعليم، فجلّ الضعف في حياتنا اللغوية إنما مرده - فيما أرى - إلى عقم طرائق تعليم اللغة العربية. فلم لا نأتي بالجديد المفيد في هذا الباب؟ وهو كثير فنسلك بالمتعلم مسالك تفضي إلى التشويق، ومن ثم تحدوه إلى الإقبال على تعلم لغته العربية الفصحى كما يقبل اليوم على تعلم اللغة الأجنبية. وإنه لمن الخير أن نستفيد من الأساليب التعليمية، والطرائق التربوية للغات الأجنبية وما لها من تجارب كثيرة خاضتها في هذا الباب كأن نعلم عن طريق اللعب مثلاً، أو عن طريق استخدام التمثيل المسرحي، وهي طريقة ملائمة للصغار، والكبار معاً، وقد أثبتت فعاليتها في هذا الميدان كما تجلى لكاتب هذه السطور في رسالته للماجستير.

فجمال أمثال هذه الطرائق يكمن في أنها تثير شوق الدارس، وتجعله يعيش التجربة من تلقاء نفسه، أي إنها تعمد إلى خلق مواقف تعليمية مباشرة، وهذا نقيض ما عليه درجنا في الطرق التعليمية التقليدية العتيقة التي ما عادت تلائم وقتنا الراهن كثيراً لاعتمادها على الاستظهار، والتلقين، وعدم الاكتراث بما ينتظر أن يقوم الدارس به في العملية التعليمية، إذ المتعلم ركن أساسي من أركان هذه العملية وهذا ما جعل الشقة تبعد بين الدارس، وبين لغته العربية التي يقتضي المنطق أن تجسم في مواقف حية ذات أثر قوي في العقل، والوجدان معاً، بل إن الدارس لربما يعاني الضعف في غير اللغة إذ قد بات من المفروغ منه أن ثمة علاقة مطردة بين التفوق في المواد الدراسية، وبين القدرة اللغوية في أغلب الأحيان إذ عن طريق

التفوق في اللغة يتمكن الدارس من فهم الأفكار، واستيعابها ومن ثم التعبير عن مشاهداته، وخبراته بعفوية، والتكلم على السجية من غير تكلف.

وعلى الغيارى على لغتهم أن ينفصوا عن اللغة العربية ما قد علق بها مع الزمن من عسير المسائل، وعويصها والذي يبدو - في رأي المتواضع - أن أكثر ما يوسم بالعسير تعلمه في اللغة العربية إنما هو مما ليست إليه حاجة فما أكثر المباحث النحوية، والقضايا البلاغية، والمسائل الصرفية التي يقضي المتعلم شطراً من حياته العلمية مقبلاً عليها منكباً على استظهارها، ثم لا يلبث فإذا ليس له من أرب فيها، وليس ثمة ما يحوجه إليها بل إن أرباب الفصاحة، وأهل البيان أنفسهم لا يستخدمون شيئاً من ذلك في كتاباتهم، وأساليبهم. وإذا فما المسوغ إلى أن نحوج دارس العربية إلى أن ينفق وقتاً غير قصير فيها، أو لسنا نرهقه من أمره عسراً؟ وإنه لينبغي إعادة النظر في تدريس الأدب العربي، وفيما يتصل بترتيب تدريس العصور الأدبية خاصة. ولنا أن نسأل أهل العلم لم لا يبدأ الدارس بالعصر الحديث الذي يعيش فيه، ثم بعد ذلك يعرج على آداب العصور الغابرة؟ حتى إذا بلغ العصر الجاهلي كان له من المعرفة اللغوية ما يمكنه من الوقوف على آثار الجاهليين، وما تلاه من عصور بشيء من اليسر. فهل نحن فاعلون؟ فما أحرانا أن نكون عقلانيين منطقيين كلغتنا لغة العقل والمنطق!

وتم ليس لنا بد من العمل على تهذيب لغتنا، وتشذيبها، وتنزيهاها عما يشوبها من اللغات الضعيفة، والرديئة، والمتروكة، والشوارد، والغرائب، والوحشي، والألفاظ المهجورة... وتنقيتها من كل ما يجعلها تبدو حتى وكأنها عجوز شمطاء، وهي لعمرى غانية لعبوب. ولكن ليس لنا بد من التوكيد للتشبيث بالقواعد، والأصول، فليس هذا مما عنه يستغنى، أو فيه يفرط. ناهيك عن أنه من المفروغ منه التنبيه إلى الأخطاء النحوية، والأسلوبية محافظة على اللغة في واقعها اليومي، والعمل على تفصيح اللهجات، ورفعها إلى مستوى اللغة السليمة.

وإنه لمن المنطق النظر في أثناء هذا نظرتين نظرة إلى اللغة، ونظرة أخرى إلى المتكلمين باللغة، وهنالك تكون الموازنة، والملاءمة بين هذه، وتلك فتنشأ لغة مرنة قادرة على أن تؤدي المعاني التي تختلج في الوجدان، والأفكار التي تجول في العقول على السواء.

ومهما يكن من أمر، فإن الأمة إن لم تتدارك لغتها، وتولها عنايتها، ورعايتها فستأتي أجيال تستعيز باللغة العربية لغات أخرى أكثر منها طواعية، ووفاء بحاجات عصرهم، ثم إن رقي الأمة السياسي يقتضي رقيها العلمي، والاقتصادي، فتجئ النهضة اللغوية تابعة للنهضة

السياسية، والمدنية معبرة عنها، إذ يجتمع للغة حينئذ عاملان من أقوى العوامل التي تعمل على رقيها وبعثها: عضد الدولة لها، وحاجة الرعية إليها. لذلك تيسر للعرب عندما امتدت فتوحاتهم في ممالك القياصرة، والأكاسرة أن ينشروا لغتهم في تلك البلدان. هكذا فعلوا في العراق، والشام، ومصر، وغيرها، فلم يكد يستتب لهم الأمر فيها حتى حملوا رعاياهم على مكاتبتهم بالعربية، وجعلوها لغة الدواوين بعد أن كان يكتب في العراق بالفارسية، وفي الشام بالرومية، وفي مصر بالقبطية، وهكذا الأمر في إسبانيا التي شهدت بفضل اللغة العربية نهضة علمية ذات شأن خلدته التاريخ.

إن قضية التعريب، وتعميم استخدام اللغة العربية في التدريس، والبحث العلمي ليست قضية تتصل باللغة من حيث كونها لغة، ولكنها تتعلق بإرادة سياسية تقررها الأمة في أعلى مستوياتها، وهذا ما ذهب إليه المفكر العربي ابن خلدون حين ربط بين اللغة، والهيمنة حيث تتحد اللغة بروابط القوة، فاللغة عنده ليست قوية في ذاتها، بل الهيمنة تعلبها أو تدنيها، إنها أداة بيد السلطة لتشريع هيمنتها، وفرض قوتها. ثم يذهب ابن خلدون إلى القول: ((اعلم أن لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة، أو الجيل الغالبين عليها أو المختطين لها)).

ولذا لما ضعفت الدولة العربية، واستولى العجم على المشرق تغيرت روابط القوة: ((لما تملك العجم وصار لهم الملك، والاستيلاء على جميع الممالك الإسلامية فسد اللسان العربي لذلك، لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب، والسنة)).

وثمة صلة وثيقة بين كل من التعريب، والديمقراطية وهذا ما يؤكد محمد مصايف أحد الكتاب الجزائريين بقوله: ((هكذا نرى أن لا فرق بين الديمقراطية، والتعريب من حيث الغاية. فإذا كانت الأولى تهدف إلى جعل الثقافة، والمعرفة في متناول الجميع، فليست تريد ذلك في أي إطار كان، وبدون نظر إلى متطلبات ثورتنا، و شخصيتنا. فهي إذ تريد أن يتعلم كل المواطنين، إنما تريد أن يتعلموا ما يفيدهم، ويفيد وطنهم، ولا يتعارض مع شخصيتهم، وتقاليدهم. وهذا النوع من الديمقراطية هو ما يهدف إليه التعريب، أو هو ما نصل إليه في آخر الأمر إذا ما عممنا تعليم اللغة القومية، وجعلناها لغة العلوم، والتكوين، والتربية)).

ثم ينبغي ألا يعزب عنا أن اللغة إنما تؤتي أكلها إن سقيت بماء الحرية الزلال فتحيا على الألسنة، وتبقى آثارها فيما يسطر الكتاب، وما يبدهون في شتى الفنون، فأما إذا ما ألجمت الأفلام، وكملت الأفواه فإن في هذا فتكاً بالكلمة، ووأداً للغة، كما تحكيه لنا قصة اللغة العربية المعاصرة، تلك القصة التي تصوغها ببراعة مبدعة الأنظمة العربية. وإنه لبئس الإبداع!

وإني لأناشد حكومة ماليزيا التي ما فتئت تعنى بقضايا الأمة الإسلامية أن تلتفت إلى اللغة العربية المهيضة الجناح فتجمع أطراف المجمع العربية المتشتتة هنا وهناك بعضها ببعض ولو عن طريق المراسلة، والمؤتمرات السنوية ولا شك أن في اتحاد تلك المجمع مكسب للغة العربية لا يستهان به.

المصادر و المراجع

- ١- أولمان ((في دور الكلمة في اللغة)) ترجمة د. كمال بشر.
- ٢- خصائص العربية محمد المبارك.
- ٣- فلسفة اللغة العربية د عثمان أمين.
- ٤- اللغة في المجتمع م . م لويس ترجمة تمام حسان، وإبراهيم أنيس.
- ٥- مجلة عالم الفكر العدد الأول ١٩٧١م.
- ٦- عفيف دمشقية: مجلة المستقبل العربي العدد ٦٧، ١٩٨٤م.
- ٧- حسين نصار: دراسات لغوية.
- ٨- محمد الهادي الطرابلسي ((مفهوم حياة اللغة، وأسس تطوير العربية)) توتس: منشورات الحياة الثقافية، ١٩٧٨م.
- ٩- توفيق ياسين الشهابي ((استخدام التمثيلية المسرحية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)).
- ١٠- محمد مصايف: في الثورة والتعريب الجزائر (الشركة الوطنية للنشر والتوزيع)، ١٩٧٣م.

حركة الترجمة ودورها في بناء الحضارة

د. عوض الله محمد علي الداروني

جامعة الزعيم الأزهري

كلية التربية، قسم اللغة العربية

إح درمان، السودان

مقدمة:

إذا كان العامل الديني هو الذي يعطي التفسير التاريخي لانتشار العربية، فإن هذا لا يعني أنها لم تكن في ذاتها صالحة للبقاء، وإلا فقد كان حسبها أن تبقى لغة دينية وتترك اللغات الأصلية للشعوب المسلمة مجال الحياة العامة، على نحو ما حدث للغة القبطية التي ظلت لغة الكنيسة المصرية لمن اختاروا البقاء على نصرانيتهم من أهل مصر دون أن تتجاوز النطاق الديني المحدود إلى المجال العام.

وليس من الصحيح إطلاقاً، أن اللغة العربية اعتمدت في انتشارها على السلطة الحاكمة المستمدة من السلطان السياسي. في مواجهة سلطان اللغات الغازية، بل ناضلت شعوب المنطقة عن وجودها وعن لسانها القومي، فاتحصرت اللغات الغازية في الدواوين ودور التعليم الخاضعة للغالب، إلا قلة من المثقفين وهم لا يمثلون وجدان الشعب وضميره. استوعبت العربية التراث العلمي كله، وتمثلته وأدته إلى الإنسانية في لسانه العربي، وروحه الإسلامية، كما أضافت إليه رصيد علماء الدولة الإسلامية الذين تتابعوا على الميدان بعقلية متحررة من الخصومة العتيقة بين العلم والدين، فقدموا جديداً من العلوم الطبيعية والرياضية، ودخلوا التاريخ العلمي رواداً، والحق التاريخي أن هذه الحضارة العلمية كانت إسلامية، شاركت فيها كل شعوب المنطقة، واستطاعت اللغة العربية أن تستوعبها وتؤديها باقتدار.

ظلّ العرب قروناً يحملون رسالة العلم والعلماء، لأنهم كانت لهم عقيدة وتسامح ديني، فقد كان المسجد يجاور الكنيسة، ولذلك عاش الجميع في تلك الأزمان بروح الإخاء والتسامح، وقد كانت هناك مساجد إسلامية يدرس فيها الرهبان واليهود، جنباً إلى جنب، والحقيقة أن العلماء العرب قاموا بدورهم في بناء النهضة والتقدم العملي، فقدموا لأوروبا العلوم التي

ساعدت على نهضتها، فقد شهدت العواصم العربية حركة علمية، لم تكن في كل العواصم الأوروبية مثلها.

ساعد علماء العرب على هذا التفوق العلمي أربعة عوامل هي:

- ١- حرية الرأي العلمي
- ٢- رعاية الحكام والولاة للعلم والعلماء، وإنفاقهم بسخاء في هذا المجال
- ٣- انقطاع العلماء للعلم، والبعد عن مجالات الترف والسُلطان
- ٤- الاستعداد العقلي مع الصبر

قام العلماء العرب بترجمة الكتب إلى العربية والتعلُّق علىها وتدريسها إلى تلاميذهم، ثم ألفوا كتباً كانت أعظم من الكتب التي قاموا بترجمتها. وقام المسلمون بدور كبير في خدمة الإنسانية، وذلك بنقل الحضارات السابقة، وترجمة المؤلفات إلى اللغة العربية، فقد كانت المؤلفات التي ترجمها العلماء منارة مهدت الطريق للغربيين بأن يستفيدوا من هذه الحضارة، بعد أن قاموا بترجمة المؤلفات الإسلامية إلى لغاتهم، ولهذا فإن أثر العرب المسلمين في النهضة الأوروبية واضح لا شك فيه.

عصر الترجمة والنقل:

وجدت الترجمة اهتماماً كبيراً في عصور النهضة الفكرية التي تميزت بغزارة التعريب، فالترجمة عمل فني يقوم على نقل الأفكار والأقوال من لغة إلى لغة أخرى، مع المحافظة على روح النص المنقول، وهذه الترجمة تحتاج إلى موهبة وثقافة وإطلاع، وإجادة اللغة التي ينقل منها وإليها، والإلمام بالمصطلحات، والقدرة الأعظم من المفردات حتى يتمكن المترجم من نقل الأفكار الواردة في النص الأصلي بروح علمية. والحق أن الجذور الأولى لحركة الترجمة ترجع إلى أيام الرسول ﷺ، الذي كان يكلف بعض الصحابة بتعلم اللغات الأخرى حتى ينقلوا الرسائل التي ترد علىه من أقطار غير عربية إلى اللغة العربية فقد كلف زيد بن ثابت أن يتعلم السريانية، وصار يكتب رسائل الرسول ﷺ.

وقد بدأ اتصال العربية بالتراث العلمي القديم من القرن الأول الهجري / السابع الميلادي، برعاية أمير من البيت الأموي هو (خالد بن زيد بن معاوية) الملقب بعالم بني أمية، ونسب إليه ترجمة كتب النجوم، والطب، والكيمياء، والحروب، والآداب، وآلات الصناعة، ويقال إنه استقدم من الإسكندرية راهباً يدعى (مريانوس) وطلب منه أن يعلمه صناعة الكيمياء، فلما تعلمها، أمر بنقل كتبها إلى العربية، فنقلها له رجل اسمه (اصطفان القديم) أو الإسكندراني.^١

ونقل الطبيب البصري، الفارسي الأصل (ماسرجوية) كتاب الكناش لاهرون السكندري في الطب من السريانية إلى العربية في أيام الخليفة مروان بن الحكم.^٢ وبدأت حركة الترجمة بسيطة في زمن الخلافة الأموية، وتمثلت في محاولات فردية، وكانت تعتمد على الثقافة اليونانية، من خلال ترجمة بعض كتب التراث اليوناني.^٣ ازدهرت حركة الترجمة في زمن الخلافة العباسية، التي ورثت أملاك الدولة الأموية، وذلك لتشجيع المترجمين ورعايتهم، فقد فتح العباسيون أبواب عاصمتهم بغداد أمام العلماء وأجزلوا لهم العطاء، بصرف النظر عن ملهم وعقائدهم، فنزح علماء مدرسة حرّان من بين السريان إلى بغداد، وعملوا على نقل وترجمة كتب التراث اليوناني. وبعث أبو جعفر المنصور إلى ملك الروم في طلب كتب العلم فأرسل إليه كتابه (أقليدس في الهندسة) وبعض كتب الطبيعيات.^٤

كان السريان حلقة وصل بين الثقافة العربية والثقافة اليونانية، لأنهم كانوا يقومون بنقل كتب اليونان إلى لغتهم السريانية ثم يقومون بترجمتها إلى العربية. وكان لجورجيس بن بختشويوس دور كبير في الترجمة، وقد كان يجيد اليونانية والفارسية والعربية، فقد نقل إلى الخليفة المنصور بعض كتب الطب من اليونانية.^٥ ونقل أبو يحيى البطريق للخليفة المنصور عن اليونانية بعض كتب جالينوس وأبو قراط، وكتاب الأربعة لبطليموس^٦ كما ترجم كتاب إقليدس، وكتاب المجسط لبطليموس في الفلك. وكما نرى يوحنا بن ماسوية الذي قلده الرشيد أمر الكتب الطبية التي عثر علىها في كل من أنقره وعمورية.^٧

ويقال أن يوحنا بن ماسويه امتد به العمر حتى عهد المتوكل وصار معلماً لحسين بن إسحاق. وبعد حسين بن إسحاق شيخ المترجمين، إنه نقل إلى السريانية خمسة وتسعين كتاباً، وإلى العربية تسعة وثلاثين كتاباً، وكان الخليفة المأمون يعطيه من الذهب زنه ما ينقله من الكتب.^٨

كما كان لثابت بن كرة الحراني دور كبير في الترجمة، فقد كان يتقن السريانية، وينسب إليه الفضل في نقل القسم الأكبر من كتب اليونان في الرياضيات، والفلك لأرخميدس وأبلونيوس^٩ وقد كان من المقربين إلى الخليفة العباس المعتضد بالله، الذي يقال إنه كان يجلس بين يديه ويؤكله.

وإذا انتقلنا إلى آسيا نجد أن هناك فئة من بعض العناصر الآسيوية قاموا بترجمة التراث الفارسي، وكان من بين اهتمامتهم إلى جانب الثقافة الفارسية الاهتمام بالثقافة الهندية، فقد نقلوا أجزاء من هذه الثقافة، وقد كانت هناك علاقات بين العرب والهند قبل الفتوحات

الإسلامية، ومن أشهر النقلة المعروفين من التراث الآسيوي إلى العربية / عبد الله بن المقفع، فقد قام بترجمة العديد من الكتب من بينها، كتاب (كيلة ودمنة)، وهو كتاب هندي الأصل ترجم إلى الفارسية، فنقله ابن المقفع إلى العربية، كما نقل كتاب الأدب الكبير والأدب الصغير، وكتاب التاج، والدب، والتعلب، واليتيمة، وغيرها.^{١٠}

قام أبو سهل بن نوبخت بأمر من الخليفة المنصور بنقل كتاب الكواكب وأحكامها^{١١} كما قام محمد بن إبراهيم الغزاري بأمر من الخليفة المنصور بنقل كتاب سدهانتا (أي مقالة الأفلاك) وقد كان معمولاً به حتى أيام الخليفة المأمون.

قام مفكك الهندي الذي قدم إلى بغداد لعلاج الخليفة الرشيد بالترجمة من السنسكريتية إلى العربية^{١٢} التشجيع على نقل العلوم من التراث القديم لم يقتصر على الخلفاء فقط، بل تجاوزهم إلى بعض الأفراد، الذين كانوا على دراية واسعة بالعلوم الرياضية، والطبيعية، والفلك، منهم موسى بن شاكر، وتفانى هؤلاء الأفراد في طلب كتب التراث القديم، وبذلوا الكثير من الأموال للحصول عليها، واستعانوا بكبار النقلة لترجمتها إلى العربية، وعلى رأسهم حسين بن إسحاق فقد أصابوا ثراء عريضا، وبعضهم كان يربو راتبه على الأربعمائة ألف دينار في العام.^{١٣}

استطاع المسلمون من خلال حركة الترجمة التي امتدت إلى منتصف القرن الثالث الهجري / التاسع الميلادي، أن يقفوا على تراث اليونان والفرس والهنود وغيرهم من أصحاب الحضارات العريقة، بعد أن صار بين أيديهم مؤلفات كل من أرسطو وأفلاطون وجالينوس وأبقراط، وأرخمبوس، وأبلونيوس، وبطليموس وغيرهم، وفضلاً عن كتب الهنود في الرياضيات والعلوم الطبية، إلى جانب ذلك آداب الفرس. أعقب هذا العصر عصر الإضافة والابتكار.

عصر الإضافة والابتكار: -

أصبحت اللغة العربية في مطلع القرن الرابع الهجري / العاشر الميلادي لغة التعبير عن الفكر العلمي، في جميع أقطار الخلافة المترامية الأطراف، ففي هذا العصر عصر الإضافة والابتكار، أخذ علماء المسلمين، يفحصون آراء القدماء ويشرحونها، ويصححون ما بها من أخطاء ويضيفون إليها.

العلوم الرياضية:

عرفت العلوم الرياضية عن الشعوب القديمة، من بابليين، ومصريين، وإغريق، وهنود،

وصينيين، وغيرهم، ممن كانوا قطعوا شوطاً لا ينكر في مجال العلوم الرياضية، بسبب دورهم الهام بالنسبة للعديد من العلوم المعقلية، مثل الفلك، والكيمياء، والطب، والصيدلة، ولذلك كان من الطبيعي ألا تفضل الحضارة الإسلامية تراث الشعوب القديمة في الرياضيات، فعمد علماءها إلى نقلها وترجمتها، ثم خطوا بها خطوات واسعة للأمام، وأضافوا إليها إضافات مهمة، صارت مثار إعجاب ودهشة علماء الغرب، الذين لم يترددوا في الاعتراف بفضل المسلمين، وأثرهم العظيم في تقدم العلوم الرياضية من حساب، وجبر، وهندسة، وحساب

مثثات.^{١٤}

الحساب:

عرف ابن خلدون علم الحساب، باعتباره صناعة علمية في حساب الأعداد، كما أشار إلى أن علم الحساب من الصناعات الحادثة.^{١٥} ويعد محمد بن موسى الخوارزمي، في عهد الخليفة المأمون، أول من ألف كتاباً بين فيه نظام الأعداد الهندسية وطريقة استخدامها عملياً، وشرح فيه طرق الجمع، والطرح، والقسمة، والضرب، وموقع الصفر في عمليات الجمع والطرح. ويرجع الفضل إلى الخوارزمي في نقل الأرقام الجديدة إلى الغرب الأوربي، بعد انتقال كتابه إلى الأندلس، وترجمته إلى اللاتينية في القرن السادس الهجري / الثاني عشر الميلادي، حيث حل هذا النظام الجديد محل النظام الروماني الذي يتصف بالتعقيد الشديد، ولم يقتصر جهود علماء المسلمين في مجال علم الحساب على استعمال الأرقام الهندية ونقلها إلى الغرب الأوربي بل عمدوا إلى تقسيم هذه الأعداد إلى قسمين (زوجية، فردية) وتوصلوا كذلك إلى معرفة علامة الكسر العشري وطرق استخدامها في تحديد النسبة بين محيط الدائرة وقطرها، وهذه الطريقة لم يسبقه إليها أحد من الأوربيين.^{١٦}

ومحمد بن موسى الخوارزمي، هو أول من وضع كتاباً في علم الحساب يعد الأول من نوعه من حيث الترتيب والتبويب والمادة، كما يرجع إليه الفضل في تعريف الناس بالأرقام الهندية ثم نقلها إلى أوروبا، حيث عرفت هناك في أول الأمر باسم *algorithmas* نسبة إلى الخوارزمي.^{١٧}

ولا ننسى أبا يوسف يعقوب الكندي، فيلسوف العرب الشهير، الذي جعل من الرياضيات جسراً للفلسفة، ووضع أحد عشر كتاباً في الحساب، من أهمها، رسالة في المدخل الأرتماطقي، ورسالة في الحساب الهندسي، وهو يعد من بين الاثنى عشر عبقرية الذين ظهوروا في العالم من حيث الذكاء. (ص ٣٧، و ٣٧٣).

والواضح أن علماء المسلمين في علم الحساب كانوا يعملون دائماً للإبقاء على فائدة علم الحساب العملية الصرفة، من أجل الخدمات والمصالح العملية، فضلاً عن تطويره من الناحيتين النظرية والبحثية.

الجبر:

يعد علم الجبر من العلوم العربية المنشأ، وفضل المسلمين لا ينكر بالنسبة للجبر بدليل أنه ما زال يحتفظ حتى الآن باسمه العربي في أغلب لغات العالم algebra ويعده محمد بن موسى الخوارزمي أول من ألف فيه، واستطاع بعبقريته أن يخلق لنا علماً متكاملًا في كتابه المعروف (الجبر والمقابلة) الذي وضعه بتشجيع من الخليفة المأمون العباسي.

وظلّ كتاب الجبر والمقابلة المنهل الذي نهل منه علماء المسلمين والغرب الأروبي، واعتمدوا عليهم في بحوثهم، مما كان له أكبر الأثر في تقدم هذا العلم.

عرف المسلمون حلّ معادلات الدرجة الأولى بطريقة حساب الخطأين وتوسعوا فيها، ونقلوها إلى أوروبا ٣ كما حلّوا معادلات الدرجة الثانية، التي استخدموها لطرق هندسة مبتكرة، ومن ثم أصبحوا ممن جمع بين الجبر والهندسة. ووضعوا بذلك أساس الهندسة التحليلية، مما ساعد على ظهور التكامل والتفاضل، وحلّوا معادلات من الدرجة الثالثة، نالت إعجاب علماء الغرب، وهذه المعادلات سبقوا بها كل من ديكارت وبيكر.^{١٨} واستخدم المسلمون الرموز في الأعمال الرياضية، ويعده أبو الحسن القلصاوي أول من استخدم الحرف من كلمة جذر(ج).

وقد ساعدت هذه الرموز على تقدم العلوم الرياضية، وكفى علماء المسلمين فخراً أن (فيينا) الذي يعدّ عند الكثيرين واضع مبدأ استعمال الرموز في علم الجبر قد اطلع على كتاب (كشف الأسرار عن علم الغبار) للقلصاوي بعد ترجمته إلى اللاتينية، ونقل عنه فكرة استعمال الرموز، ثم ارتقى بها، ولنا أن نشير إلى العلماء الذين برعوا في هذا الميدان، وعلى رأسهم محمد بن موسى الخوارزمي، وأبو كامل شجاع بن أسلم المصري، صاحب العديد من المؤلفات في علم الجبر،^{١٩} وأبو حنيفة أحمد بن داوود الدينوري الذي جمع بين الفلاسفة وبيان العرب، وهو صاحب المؤلفات النفيسة في علم الجبر والحساب الهندي.

وأبو الوفاء البوزجاني، الذي يعدّ من الأئمة المعدودين في الرياضيات، فقد كتب في الجبر وغيره، وزاد على بحوث الخوارزمي زيادات تعتبر أساساً لعلاقة الجبر بالهندسة، ومهدت السبيل أمام علماء الغرب الأوربي كي يتقدموا بالهندسة التحليلية خطوات واسعة أفضت بدورها إلى ظهور علم التكامل والتفاضل.

ومنهم أبو بكر محمد بن الحسن الكرخي صاحب كتاب (الفخري) بعد هذا الكتاب من الأثار الهامة في علم الجبر.

ومن العلماء البارزين الشاعر عمر الخيام الذي حاز على شهرة فائقة، إلى جانب الشعر في الفلك والعلوم الرياضية، وطور الطرق المتبعة في حساب المثلثات والمعادلات من الدرجة الثالثة والرابعة.^{٢٠} ومنهم أبو محمد عبد الله بن حجاج المعروف بابن الباسمين، وتراه قد أحب علم الجبر حتى في شكل أرجوزة صاغها في أدب رائع. كما ترى العالم الأشبيلي أبو عبد الله محمد بن عمر المعروف بابن بدر صاحب كتاب (اختصار الجبر والمقابلة)، وغيرهم كثير برعوا في هذا الميدان.

الهندسة:

الهندسة من العلوم القديمة التي عرفت عند أهل بابل وعند قدماء المصريين وعند الهنود والفرس، والمسلمون أخذوا أصول هذا العلم عن الأمم القديمة، وقد قاموا بنقل بعض كتبهم في الهندسة مثل كتاب الأصول أو الأركان لأقليدس،^{٢١} وهذا الكتاب نقله الحجاج بن يوسف بين مطر الكوفي نقلين / عرف أحدهما بالهاوروني نسبة إلى الخليفة هارون الرشيد، والثاني بالمأموني نسبة إلى ابنه الخليفة، المأمون كما نقله أسهر بن حسين وأصلحه ثابت بن قرة الحراني.^{٢٢}

ويبدو لنا أن دور علماء المسلمين لم يتوقف على الترجمة والنقل فقط، وإنما عملوا على التصحيح والتجديد والإضافة والابتكار، فقد خلقوا من علم الهندسة القديم، علما جديدا، وقد ظهر ذلك من مؤلفاتهم في المساحات والحجوم، وتحليل المسائل الهندسية كما تناولوا علم تسطيح الكرة، فنقلوا الخرائط من سطح الكرة إلى السطح المستوي من السطح المستوي إلى السطح الكروي.^{٢٣} وسخروا أيضاً الهندسة المستوية، والهندسة المجسمة في أبحاث الضوء، بهدف تعيين انعكاس الضوء على السطوح العاكسة والمرايا الكروية والأسطوانية والمخروطية ينوعها المحدبة والعقرة، كما نقل الحسن بن الهيثم، الذي استطاع إيجاد قوانين صحيحة، ومساحات الكرة، والهرم، والأسطوانة المائلة، والغطاء، والقطاع، والرقعة الدائرية. وتكشف لنا العمارات الإسلامية عن مدى معرفة علماء المسلمين بالعديد من النظريات الهندسية. ومن أبرز الشخصيات الذين أسهموا في تقدم علم الهندسة من المسلمين، أبناء موسى، ابن شاعر الذين نبغوا في الرياضيات والفلك في زمن الخليفة المأمون العباسي. ومنهم ثابت بن قرة الحراني الذي عرف بابتكارته في الهندسة التحليلية.

ونجد من بينهم أبو الوفاء البوزجاني الذي برع في علم الهندسة، فقد توصل إلى أساليب هندسية مبتكرة وطرق جديدة لرسم الأشكال والدوائر. والحسن بن الهيثم كان صاحب تصانيف في الهندسة، وقد كان من المقربين للخليفة الفاطمي الحاكم بأمر الله، وذلك عندما علم بآرائه المتقدمة من الاستفادة من ماء النيل في كل حالته من زيادة ونقص، وآرائه قد لفتت الأنظار لعمل السدّ العالي الذي أقيم، وذلك بعد أن توفرت الإمكانيات في العصر الحديث.

علم الهيئة:

هو من العلوم القديمة التي عرفت عند علماء مصريين، وعلماء البابليين، والكلدانيين الذين كانوا بحق أساتذة العالم في علم النجوم، والفلك، وفقد وضعوا أسسه الراسخة، وعرف هذا العلم عند الإغريق، والهنود، والفرس، وعرب الجاهلية حيث عثر على بعض رسوم البروج من معابد الوثنية كما جاء ذكرها في العديد من الآيات القرآنية^{٢٤}.

ومعرفة الفلك عند عربة الجاهلية لم تكن تعتمد على دراسات منظمة وكانت لا تتجاوز بعض الضروريات البسيطة المتمثلة في مجرد النظر إلى السماء، ومتابعة حركات الاجرام السماوية للاستفادة منها في معرفة أحوال الرياح وحوادث الجو في الفصول الأربعة وفي تحديد المواسم والأعياد ومواعيد الرحلات التجارية^{٢٥}. واستمر الحال على هذا المنوال في صدر الإسلام وفي العصر الأموي باستثناء ما قام به خالد بن الوليد بن معاوية الملقب بحكيم المروان، الذي ترجم له أول كتاب في الفلك (عرض مفتاح النجوم) لهرمس الحكيم. كما عثر الوزير الفاطمي على بن أحمد الجرجاني في خزانة الكتب الفاطمية على كرة من نحاس من عمل بطليموس مدون عليها (حملت هذه الكرة من الأمير خالد بن يزيد بن معاوية) مما يؤكد اهتمام خالد بالفلك إلى جانب شغفه بعلم الكيمياء^{٢٦}.

كان اهتمام المسلمين الحقيقي بعلم الهيئة في منتصف القرن الثاني للهجرة / الثامن للميلاد في أيام الدولة العباسية، والفضل يعود إلى الخليفة أبي جعفر المنصور الذي كان يهتم بعلم النجوم، فقد قرب إليه المنجمين، وقد كان يستشيرهم ويصطحبهم في أسفاره ورحلاته، وكان منهم (نوبخت) الفارسي الذي اشترك مع بعض المنجمين، منهم محمد بن إبراهيم الفزاري، والطبري، وغيرهم، في اختيار الوقت المناسب لوضع أساس مدينة بغداد.

نادى بعض علماء المسلمين بعدم تأثير الكواكب في الإنسان ونفوا أن يكون للنجوم والكواكب صفات معينة من النحاس أو السعد، مثل الكندي، والفارابي، وابن سينا، وابن حزم، وغيرهم ممن سفهوا فكرة أثر الكواكب على الناس من خير أو شر^{٢٧}.

والواقع أن جهود علماء المسلمين في علم الهيئة لم تقتصر على مرحلة النقل، بل تجاوزوا ذلك إلى مرحلة التصحيح والإضافة والابتكار، فقد أخذوا يحققون بدقة فائقة ما جاء في المجسطى، كاتحراف دائرة البروج، ومواقيت اعتدال الليل والنهار، وطول السنة الشمسية، وزادوا عليه ووافقوه في كثير من آرائه وخالفوه في بعضها.^{٢٨}

وضع علماء الهيئة من المسلمين جداول دقيقة لبعض النجوم الثابتة وعملوا لها الخرائط المصورة، التي ضم بعضها أكثر من ألف نجم، كما أوجدوا تعابير فلكية أغنت علم الهيئة وجعلته مرنا، وما زال العلم مليئا بالمصطلحات، وأسماء الكواكب والأبراج ذات الأصل العربي مما يشهد على فضل علماء المسلمين على علم الهيئة.^{٢٩}

المرصد الفلكية:

لا شك أن تقدم علم الفلك، على أيدي علماء المسلمين يرجع إلى حرصهم على إقامة المراصد التي سهلت لهم عملية ملاحظة الحركات والظواهر الفلكية، وهذه عرفت من الخليفة العباسي المأمون، فقد أضاف المأمون إلى بيت الحكمة في بغداد مرصدا فلكيا، وهذا يعدّ أول مرصد في الإسلام، وبعد وفاة المأمون أنشأ أولاد موسى بن شاكر مرصدا في بغداد، رصدوا فيه الكواكب، وشيدوا آخر في مدينة سامراء.

اهتم خلفاء الدولة الفاطمية ووزراؤها بعلم الهيئة، وبإنشاء المراصد، فقد نقل عن الخليفة المعز لدين الله قوله (من نظر في علم النجوم ليعلم عدد السنين والحساب، ومواقيت الليل والنهار) وليعتبر بذلك قدرة الله عز وجل، وما في ذلك من الدليل على توحده جلّ ذكره، ولا شريك له، فقد أحسن وأصاب، ومن تعاطى بذلك علم الغيب والقضاء بما يكون فقد أساء وأخطأ.^{٣٠} وأنشأ ابنه الخليفة العزيز بالله مرصدا فوق جبل المقطم بالقاهرة ثمة الخليفة الحاكم بأمر الله.^{٣١}

اهتم علماء الهيئة من المسلمين بالآلات الفلكية اهتماما بالغاً وخاصةً أن ماورثوه منها عن الإغريق يعدّ بدائيا بسيطا، لا يفي باحتياجاتهم ولا يعاونهم في تطوير هذا العلم، فقد قاموا باختراع آلات جديدة تعاونهم في أداء رسالتهم من رصد ومراقبة وقياسات، بلغت من الكثرة ما جعل البعض يخصص لها المؤلفات التي تشرحها، وتتحدث عن فوائدها، مثل كتاب (الخازن) المعروف بالآلات العجيبة الرصدية^{٣٢} الذي اشتمل على كثير من آلات الرصد.

وفي نهاية حديثنا عن هذا الموضوع نوضح أن دور علماء المسلمين في مجال الهيئة والنجوم لم يقتصر على النقل والترجمة فقط، وإنما أسهم هؤلاء في العمل على تقدم هذا العمل

بما أضافوه إليه من تصحيحات وآلات وأدوات جديدة، ما زالت تثير الدهشة حتى وقتنا الحاضر بسبب حاجتهم الماسة إلى علم الفلك في تنظيم أمورهم الدينية والمعيشية، كمعرفة المواقع الجغرافية للبلدان، وتحديد مواقيت الصلاة، ومعرفة وجوب صلاة الكسوف والخسوف، وتحديد القبلة، وتحديد بداية الصوم والفطر، وحساب الأشهر والسنين لتحديد مواقيت الحج، وغير ذلك من الجوانب النافعة التي زادت من اهتمام علماء المسلمين بمعرفة أمور السماء، والكواكب التي دعت بعض الآيات القرآنية إلى تأملها والتفكير بقدرة الخالق. (أن في خلق السموات والأرض، واختلاف الليل والنهار آيات لأولي الأبصار).

وأشهر العلماء المسلمين في الهيئة منهم:

محمد بن موسى الخوارزمي، وأبناء موسى بن شاكر وأبو الريحانة البيروني، وأبو إسحاق إبراهيم الزرقالي وهو أبصر أهل زمانه برصد الكواكب والأفلاك، واستنباط الآلات التجومية صاحب الصحفية الزرقالية.^{٣٣}

الفيزياء أو علم الطبيعة:

من المعروف أن هذا العلم قد بني مثل غيره من العلوم العقلية الأخرى على ما أخذه علماء المسلمين عن الحضارات السابقة عليهم، وخاصة الحضارة الإغريقية، فقد رصدوا بعض ما كتبه أرسطو وإقليدس، وأرخميدس، وهيرون، وأفلاطون، وغيرهم، ثم عكفوا على تمحيص ما كتبه السابقون، وأعادوا إجراء التجارب للثبوت من صحة النتائج، وصحح بعض ما وقع فيه السابقون من أخطاء واستكملوا ما شرعوا فيه من بحث، وابتكروا وتوصلوا إلى حقائق ونتائج جديدة لم يعرفها غيرهم من قبل فصارت أساسا لبعض المباحث الطبيعية.

الصورة:

اهتم علماء الطبيعة من المسلمين بدراسة الصورة منشئها، وقوتها، وألما ببعض معارفها الأساسية التي ساعدتهم على البحث في الموسيقى والآلات الموسيقية. شرح علماء الطبيعة ظاهرة التمدد الصوتي الناتج عن حركة الأجسام، وتوصلوا إلى معرفة الأصوات، وقاموا بتقسيمها إلى أنواع عديدة، وعزوا تنوع الأصوات إلى طبيعة الأجسام المصوتة، وإلى قوة موج الهواء المحيط بها.^{٣٤} والملاحظ أن علماء المسلمين طبقوا مبادئ الطبيعة على الموسيقى وآلاتها، ولم يأخذوا بآراء من سبقهم.^{٣٥}

البصريات:

هو أحد الفروع المهمة لعلم الطبيعة، ويبحث في الضوء وخواصه وفي الأجهزة البصرية، وما يتعلق بها. ويرجع اهتمام المسلمين بالبصريات إلى وقت مبكر، فقد أشارت المصادر إلى أن العالم والفيلسوف العربي، يعقوب بن إسحاق الكندي قد وضع اثني عشر كتاباً في الطبيعة، فيها كتابته في اختلاف المناظر وآخرين في عمل المرايا، وله كتاب عن اللون الوردي المحسوس من جهة السماء، ردّ فيه اللون إلى غياب أو حضور نور الشمس ورجع زرقة السماء إلى إظلالها، وإلى ذرات الغبار والبخار وضوء الشمس، على اعتبار أن اللون ما هو إلا نتيجة إدراكنا لتفاعل هذه الأشياء.^{٣٦} كما أن هناك كثيراً من العلماء كان لهم دور في علم البصريات منهم محمد بن زكريا الرازي، وقد كانت له بحوث كيفية الإبصار وهيئة العين، وتوصل إلى معرفة أثر الضوء على حدقة العين، واتساعها ليلاً. وانكماشها نهاراً.^{٣٧}

وأسهم بن سينا بنصيب وافر في علم البصريات، وانتقد ابن سينا نظرية البصر اليونانية القائلة بأن شعاع النور يخرج من العين إلى الجسم المرئي، وأثبت صحة النظرية التي نادى بها كل من ديموقريطس، وأرسطو القائلة بأن شعاع النور يأتي من الجسم المرئي إلى العين^{٣٨} وقد كتب ابن سينا بحثاً في سرعة الصوت والضوء، فذكر أن البصر يسبق السمع، ودلّل على ذلك، بأنه إذا قرع إنسان جسماً من بعد فإنك ترى الجسم قبل أن تسمع الصوت، كما أشار إلى البرق والرعد، فإنك ترى البرق قم تسمع الرعد بعد ذلك. وهناك إجماع على أن التقدم الحقيقي في مجال البصريات قد تم على يد الحسن بن الهيثم، الذي يعد من أعظم علماء الطبيعة في القرون الوسطى، من علماء البصريات، فقد قدم كثيراً من البحوث والمؤلفات التي أصبحت مرجعاً للغربيين حتى القرن العاشر الهجري / السادس عشر الميلادي، من أهمها كتاب المناظر الذي يقع في سبعة مجلدات.^{٣٩}

الطب:

الطب من العلوم الحديثة عرفه الإنسان منذ بدء الخليقة، ارتبط عند الشعوب القديمة بالسحر والكهانة، ومع هذا نرى أن بعض الشعوب قد أسهمت بدور بارز في تقدم المعارف الطبية، منهم قدماء المصريين، كما ازدهر عند البابليين والآشوريين، وكان الصينيون على دراية بصناعة الطب، وكذلك الهنود والإغريق، وكل له طريقته في علاج الأمراض.

عرف عرب الجاهلية الطب، وكانوا يعتمدون في التداوى على الكهانة والعرافة، والتنجيم والسحر، وعلم الحروف، والرقى والتمايم، بالإضافة إلى المعالجة بالعقاقير النباتية والمعدنية

والاشربة وخصوصا العسل الذي كان يمثل قاعدة العلاج في أمراض البطن أو الاستعانة بالجراحة، كالمقصد، والحجامة، والكي.^{١٠}

وكان على رأس الجاهلية لقمان الحكيم الذي أشار إليه القرآن الكريم^{١١}، ووجد فريق من أطباء الجاهلية خالطوا الروم والفرس، وأخذوا عنهم بعض معارفهم الطبية، وامتد ببعضهم العمر فأدركوا الإسلام. مثل الحارث بن كلدة الثقفي، المسمى بطبيب العرب وكان من أهل الطائف، ودرس الطب بناحية فارس، في مدرسة جنديسامور، ونال شرف عيادة كسرى الفرس (خسرو أنوشروان) ودارت بينهما مناظرة حول بعض الأمور الصحية نصحه خلالها الحارث: بعدم إدخال الطعام على الطعام، وبعدم دخول الحمام شبعانا، و:الإلا يقيم بالليل عريانا، ولا يجلس على الطعام غضبانا، وأن يتجنب لحم الجذور والبقر ويكثر من أكل الفاكهة في أوانها، وأن يقتصد في كل شيء، فإن الأكل فوق المقدار يضييق على الروح ساحتها، ويسد مسامها إلى غير ذلك من النصائح^{١٢} وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يوصى بالتطيب، ونسب إليه ﷺ مقولة (البطنة بيت الداء والحمية رأس الدواء، وعودوا كل بدن ما اعتاد).

ولهذا نجد أن هناك ضرباً جديداً من الطب عرف بالطب، النبوي يشتمل على مجموعة من الأحاديث النبوية يبلغ عددها ثلاثمائة حديث تتناول بعض العلل، وكيفية التداوي منها، ويمكن الرجوع إلى الكتب التي تحدثت عن الطب النبوي للاستفادة.^{١٣}

استمر الطب في الجزيرة العربية يسير وفقا لهذه التقاليد طوال عصر الخلفاء الراشدين حتى آلت الخلافة إلى بني أمية فاستعان هؤلاء ببعض أطباء مدرسة الإسكندرية.

وشهد هذا العصر ترجمة بعض كتب التراث الإغريقي في الطب، وقد ذكرنا أن خالد بن يزيد بن معاوية كان له دور بارز في ترجمة كتب النجوم، والطب، والكيمياء، وغيرها.

وبلغ التأثير الإغريقي في الطب واضحا في عهد الخليفة المأمون الذي ازدهرت حركة الترجمة في أيامه، وقد شيد المأمون بيت الحكمة في بغداد الذي صار ملتقى الترجمة وغيرهم، مثل يوحنا ابن ماسوية، الذي اشرف على الكتب الطبية في عهد الرشيد، وكان له دور بارز في عهد المأمون، والمعتمصم، والواتق، والمتوكل، تتلمذ على يديه حسين ابن إسحاق شيخ المترجمين، الذي عهد إليه المأمون ببيت الحكمة وهو لا يزال حديث السن، وأمره بأن ينقل إلى العربية ما يستطيع من كتب الحكماء والإغريق وأن يصلح ما ينقله غيره، فنقل العديد من كتب التراث اليوناني، ومن بينها مؤلفات لجالينوس، وأبقراط، وديسقوريدس، كما صار طبيبا خاصا للخليفة المتوكل، ويقال إن الخليفة أمر بحبسه في بعض القلاع عاما كاملا لامتناعه عن وصف دواء يقتل به عدوا للخليفة، قائلًا: (إن الدين والصناعة ينهيان عن

ذلك) أما الدين فيأمرنا بفعل الخير والجميل مع أعدائنا، فكيف بأصحابنا وأصدقائنا، والصناعة تمنعنا من الأضرار بأبناء الجنس، لأنها موضوعة لنفعهم، ومقصورة على مصالحهم، ومع هذا فقد جعل الله في رقاب الأطباء عهدا مؤكدا بأيمان مغلظة ألا يعطوا دواء قتالا لأحد).^{٤٤}

وأصبحت مؤلفات أبقراط وجالينوس وغيرها في متناول أطباء المسلمين، الذين لم يلبثوا أن فاقوا أساتذتهم، فأقبلوا على فحص ما جاء في هذه الكتب من معلومات، وصححوا ما ورد فيها من أخطاء، ثم أضافوا إليها الكثير من خلال ما وضعوه من مؤلفات طبية جديدة نتيجة التجربة والملاحظة، وظهر الأطباء المؤلفون مثل: على بن سهل الطبري، وأبى بكر الرازي، وعلى بن العباس، وابن سينا، وغيرهم، فقد ثبت من مؤلفاتهم أنهم أتقنوا الطب واستطاعوا أن يفرقوا بين الأمراض المتشابهة الأعراض. ويتمثل فضل هؤلاء الأطباء فيما توصلوا إليه من اكتشافات جديدة في مجال الطب الإسلامي، فقد نجح ابن سينا في وصف وتشخيص الجمة الخبيثة، وما ينتج عنها من حمى سماها بالحمى الفارسية،^{٤٥} وغيرها من الأمراض الأخرى (كالإكلتوما) التي عزاها إلى دودة معوية مستديرة،^{٤٦} وذلك قبل اكتشاف الطبيب الإيطالي دوبيين لها بنحو تسعمائة عام.^{٤٧}

وهناك بعض الأطباء الذين اكتشفوا بعض الأمراض مثل ابن الحسن أحمد بن محمد الطبري باكتشاف الحشرة التي تسبب داء الحرب، الذي نجح الطبيب الأندلسي ابن زاهر في علاجه علاجاً شافياً.^{٤٨}

كما اكتشف الطبيب المصري ابن النفيس الدورة الدموية الصغرى أو الرئوية. واهتم بعض الأطباء بالطب الوقائي، ولفتوا الأنظار إلى انتشار العدوى عن طريق الاتصال بالمرضى، فقد نشر المؤرخ والطبيب الأندلسي لسان الدين بن الخطيب رسالته عن العدوى وانتشارها، في الوقت الذي كانت تعاني فيه أوروبا من انتشار مرض الطاعون.

التخصص في الطب:

يعد التخصص من أهم منجزات الطب الإسلامي، فقد وجد بين أطباء العالم الإسلامي، الطبائعيون، والجراحيون، والكحالون، والمجبرون، كما وجد من مارس وبحث في طب الأسنان، وطب النساء، وطب الأطفال، والطب النفسي والعقلي، وكان جل هؤلاء يخضعون لرقابة الدولة ممثلة في شخص المحتسب وأعوانه.

الصيدلة:

الصيدلة من العلوم القديمة التي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالطب، فقد كان على الطبيب في

بادئ الأمر أن يقوم بوصف الدواء، وإعداده وتركيبه، ولكن بعد أن كثرت الأدوية والعقاقير وتشعبت طرق إعدادها وتركيبها أصبح من الضروري وجود الصيدلاني لكي يتولى هذه المهمة، بالإضافة إلى البحث عن النباتات والأعشاب الطبية، في أماكن تواجدها، ويعد المصريون القدماء أول من اهتم بالعقاقير وطرق تحضيرها، وهم أول من عمل على تحسين مذاق الأدوية غير المستساغة، إضافة عسل النحل أو اللبن. وعرفت الصيدلة عن الصينيين، وكذلك عن الفرس والإغريق.

الصيدلة عند المسلمون:

شهد فن الصيدلة تطوراً سريعاً في العصر الإسلامي بسبب اطلاع علماء المسلمين على تراث الشعوب القديمة في مجال الأدوية والعقاقير قام حسين بن اسحق بترجمة كتب من التراث الإغريقي وخاصة مؤلفات جالينوس التي قام بترجمتها إلى العربية. انكب العلماء المسلمين على دراسة الأدوية المفردة والمركبة وازدادت معرفتهم بمنافعها وفوائدها. واستجدوا عقاقير جديدة لم تكن معروفة من قبل، واستخلصوا الدواء من السنامكة، والكافور، والصندل، والرواند، والمسك، والتمر الهندي، وجوز الطيب، والحنظل. وغيرها، من الأدوية التي وردت في ثنايا المؤلفات الطبية لعلماء المسلمين، مثل فردوس الحكمة، لعلى بن سهل الطبري^٩ الذي تضمن العديد من المعلومات عن الأدوية المفردة والمركبة. كما نجد الحادي في الطب لأبي بكر الرازي الذي يتحدث فيه عن قوى الأدوية المفردة مرتبة على حروف المعجم مبتدئاً بالأفخوان ومنتهاياً بإلى اسمين، بالإضافة إلى الأدوية المركبة وأسماء العقاقير، كما نجد الكتاب الملكي، أو كامل الصناعة الطبية لعلى بن العباس، الذي يتعرض فيه لكيفية مداواة الأمراض بالأدوية المفردة والمركبة. ويعد كتاب القانون في الطب لابن سينا من أهم وأشهر المؤلفات الطبية التي تتضمن قسماً خاصاً عن الأدوية المفردة. وكان سابور بن سهل عالماً بقوى الأدوية المفردة وتركيبها وذلك في عهد المتوكل، واستمر العمل بأدويته مدى ثلاثة قرون وأخذ العلماء في هذا المجال يبرزون، فنرى يعقوب بن اسحق الكندي الذي يضع مجموعة العقاقير المؤتلفة من أصول نباتية وحيوانية، ومعدنية. كما ظهر كتاب الصيدلة في الطب لأبي الريحان البيروني، الذي استقصى فيه معرفة ماهيات الأدوية ومعرفة أسمائها، ومواطنها وجرعاتها وطرق تخزينها، ورتبها على حروف المعجم.^{١٠} ونجد كثيراً من مؤلفات أهل المغرب والأندلس مثل: كتاب الاعتماد في الأدوية المفردة،

وكتاب البقية في الأدوية المركبة لابن الجزار، وكتاب تفسير الأدوية المفردة لأبي داوود سليمان بن حسان المعروف بابن جلجل طبيب الخليفة الأندلسي هشام المؤيد، وكتاب الأدوية المفردة للوزير أبي المطرف عبد الرحمن بن محمد بن وافر اللخمي، وزير وطبيب المأمون بن ذي النون صاحب طليطلة.

تم توالت بعد ذلك الأبحاث والدراسات في مجال الصيدلة عند المسلمون، وكانت الأدوية تباع عادة في دكاكين العطارين ودكاكين الصيدلة التي عرفت طريقها إلى هذه الأسواق منذ أيام الخلفاء العباسيين.

وكان من الطبيعي أن يتأثر الأوروبيون بهذا التقدم الذي أحرزه علماء الصيدلة عند المسلمين، فعرفوا طريقة تحضير الأدوية المفردة والمركبة، بعد أن تدفق على بلادهم العديد من الأدوية والعقاقير العربية عن طريق البندقية وصقلية، بالإضافة إلى المؤلفات العربية في علم الأدوية التي نقلت إلى اللاتينية على يد قسطنطين الأفرريقي.^{٥١}

تركت هذه المؤلفات بصمات واضحة على علم الصيدلة عند الأوروبيين، الذين حاولوا في أول أمرهم نسبة بعض مؤلفاتهم في هذا المجال إلى أسماء عربية، رغبة منهم في رفع شأن هذه المؤلفات، فقد نسب أحدهم كتابا وضعه في علم الصيدلة إلى ماسوية المارديني المعروف بماسوية الصغير، صاحب كتاب العقاقير، الذي اشتهر في أوروبا بعد ترجمته إلى اللاتينية.

وبقى قرونا عديدة بمثابة الكتاب المدرس الأول في علم الصيدلة،^{٥٢} ووضح التأثير الإسلامي من خلال كتاب الصيدلي الذي ظهر في أوروبا في القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي، ونسب إلى مؤلف / اتخذ لنفسه اسماً عربياً هو صلاح الدين، فقد وضع فيه مدى إعجاب هذا الكاتب بالمسلمين، وبمؤلفاتهم في مجال الصيدلة، بدليل أن ثلثي الكتب التي أوصى زملاء المهنة بضرورة اقتنائها كانت كتباً عربية أصلية.^{٥٣}

علوم الحياة:

علم النبات علم الحيوان:

جهود علماء المسلمين في مجال النبات لم يقتصر على ترجمة كتب التراث القديم، بل تجاوزتها إلى مرحلة الدراسة والملاحظة والتجربة والتأليف بحيث أصبح في الإمكان أن تميز بين عدة فئات من العلماء الذين اهتموا بالنبات، يأتي على رأسهم فريق من اللغويين، الذين اعتبروا أسماء النباتات والأشجار جزءاً من اللغة العربية فدونها في معاجمهم، وكتبوا فيها العديد من المؤلفات، كالخليل بن أحمد الفراهيدي صاحب كتاب العين، كما نجد في المعاجم

الأخرى العديد من أسماء النبات.^{٥٤}

واهتم العرب بالحيوان قديماً باعتبار الحيوان له أهمية كبرى في حياتهم، واستمر الاهتمام به في ظل الإسلام كما يفهم من قوله تعالى في سورة النحل.^{٥٥} ويعد الجاحظ أقدم من صنف في علم الحيوان، بعد أن صار كتابه الحيوان الذي أهداه إلى الوزير العباسي محمد بن عبد الملك الزياد أول كتاب عربي جامع في علم الحيوان، لما تضمنه من معلومات غزيرة تدل على سعة اطلاع ودقة ملاحظة وبراعة في وصف المظاهر الخارجية للحيوانات وسلوكها وحركاتها وطبائعها وتكاثرها وفوائدها، وغير ذلك من المواضيع الأخرى. واستمد الجاحظ مادة كتابته الحيوان من تجاربه الشخصية. ويعد ابن سينا أحد علماء المسلمين الذين برزوا في مجال الحيوان فقد خصص أحد أجزاء كتابته (الشفاء) لدراسة ما تختلف فيه أنواع الحيوان والطيور.

ومن العلماء الذين تعرضوا في مؤلفاتهم لعلم الحيوان: أبو الحسن بن سعيد، صاحب كتاب المخصص، ومنهم زكريا بن محمد بن محمود القزويني، والعالم المصري ابن الدميري. وقد نتج التأليف في الحيوان علم البيطرة، فقد وضع المسلمون فيه تصانيف كثيرة. وكان لعلم الحيوان الذي وجد اهتماماً عند المسلمين أثر واضح على أوروبا، فقد استعاروا أسماء الكثير من أسماء الحيوانات حيث وجدت تلك الأسماء طريقها إلى آسيا، وأفريقيا، وأمريكا، وبقيت في لغات تلك الشعوب دليلاً على أثر المسلمين في مجال علم الحيوان.^{٥٦}

أما الكيمياء فقد كان للعرب دور واضح في هذا العلم، ولهم إنجازات في هذا الميدان، وكان لجابر بن حيان الفضل في ابتكار المنهج التجريبي الذي استطاع بفضل أن يقرر بأن آراء علماء الإغريق في الكيمياء لا تفسر الظواهر والمشاهدات التي كان يلاحظها في تجاربه. وبفضل المنهج التجريبي نجح جابر بن حيان في التوصل إلى معرفة كثير من العمليات الكيميائية. وحظيت مصنفات جابر بن حيان في الكيمياء باهتمام الغرب، فنقلت إلى اللاتينية ومن أشهر كتبه الخواص الكبير، وكتابه نهاية الإتقان، وكتاب رسالة الأقران. وأصبحت كتبه من المراجع التي تعتمد عليها في أوروبا عدة قرون، والفضل ما شهدت به الأعداء، قال أحدهم عن جابر بن حيان (لقد كان عالماً عظيماً بالرغم من أنه كان عربياً).^{٥٧} وجابر بن حيان في نظر الغربيين هو أول من وضع القواعد العلمية لعلم الكيمياء، ولا ننسى أن نذكر الرازي الذي كان صاحبه في علم الكيمياء، وقد أحصى له ابن النديم مائة وثلاثة عشر كتاباً وتماني وعشرين رسالة، منها اثنا عشر مؤلفاً في الكيمياء، ومن أشهرها وأهمها كتاب (سر الأسرار).^{٥٨}

وأكد المستشرقون على أن العرب هم بحق مكتشفو أهم أسس علم الكيمياء، مما ساعد العلماء الغربيين على أن يقوموا بالتهذيب ووضع القواعد لهذا العلم، وأشارت بعض المصادر إلى أن الكيمياء كلمة عربية الأصل، مشتقة من: كمي يكمى، أي ستر وأخفي، ودلوا على عربيتها بـ(ال) التعريفية الملحقة بهذه اللفظة.^{٥٩}

حركة الترجمة من العربية إلى اللاتينية:

كان خلفاء بني أمية يشجعون العلم وإقامة مجالس الأدب في قرطبة عاصمة بلاد الأندلس، وحيث استقرت أمورهم وفد إليهم علماء المشرق من سائر المدن الشرقية، وقد شجعهم على ذلك ما كان يغدقه ملوك الدولة الأموية من عطاء على هؤلاء الوافدين، وقد كان أكثرهم تشجيعاً عبد الرحمن الناصر وابنه الحاكم الذي ساعد على استمرار الرحلات والصلات الأدبية من العلماء والأدباء. وكان الارتحال بين البلاد العربية الإسلامية دون قيود، ولذلك ينتقل الإنسان من مدينة إلى أخرى تجاورها، كما يلاحظ أن العلماء والأدباء في بلاد الأندلس، يرحلون إلى بلاد المشرق لينهلوا من مناهل العلم هناك، وبخاصة إلى بغداد، ومكة، والمدينة، وقد آتت هذه الرحلات المتبادلة ثمارها. وكان للعرب ولحضارتهم الشرقية فضل عظيم على أوروبا، فقد أخذت العلوم والمعارف ترحل من بلاد المشرق إلى أسبانيا على أيدي العرب، ثم تنتقل من أسبانيا إلى جنوب فرنسا، ثم تنتقل إلى جميع أجزاء أوروبا، وكانت العواصم الأندلسية التي شيدها العرب في الأندلس كقرطبة عاصمة الدولة الأموية، وأشبيلية عاصمة مملكة بني عباد من ملوك الطوائف وغيرها كطليطلة، ومرسية. ومن هذه المدن الأندلسية أخذ الأوروبيون فلسفة اليونان التي ترجمها العرب إلى اللغة العربية، ثم نقلها الأوروبيون من العربية إلى لغاتهم المختلفة، وتشير هنا إلى بعض الكتب التي نالت حظاً من الترجمة إلى لغات أخرى منها:

- ١- رسائل جابر بن حيان في الكيمياء.
- ٢- كتاب الحساب والجبر والمقابلة أبو عبد الله محمد بن موسى الخوارزمي.
- ٣- كتاب الحاوي لصناعة الطب أبو بكر الرازي.
- ٤- القانون: ابن سينا.
- ٥- كتاب كامل الصناعة الطبية، المعروف بالكناش الملكي: علي بن عباس.
- ٦- بصريات الحسن بن الهيثم سبعة أجزاء بعنوان (المناظر).
- ٧- كتاب الأدوية البسيطة: للطبيب الأندلسي ابن الوافد.

٨- كتاب التصريف: للطبيب الأندلسي أبو القاسم الزهراوي.

٩- كتاب نزهة المشتاق في اختراق الآفاق: الشريف الإدريسي.

١٠- الجامع في الأدوية المفردة: ابن البيطار.^{٦٠}

تعد هذه الترجمة التي قام بها علماء الغرب إحياء لتراث (سارتون وول ديواونت، ولوبون، والدوميلي، ونلليو، وأماري وأدم مينز، ودي جور، وأولييري، وبراون، وكريشكونسكي وتوبيين وسيجيريد هتكة...إلخ). وكانت هذه الذخائر في أصولها العربية، وترجمتها إلى اللاتينية هي التي أضاعت للغرب مرآه، من ظلمات العصور الوسطى إلى عصر النهضة والعلم الحديث.^{٦١}

لم تقف أوروبا على شيء من العلوم إلا في أواخر القرن الحادي عشر الميلادي، أخذنا عن عرب الأندلس، وعلماء المسلمين الذين رفعوا لواء العلم، وثبتوا دعائم الحضارة في هذه البلاد، وفي القرن الثاني عشر الميلادي، ازداد اهتمام الأسبانيين بنقل الحضارة العربية، ففي ١١٢٠م أنشأ أحد القساوسة في طليطلة معهداً لترجمة كتب العرب المشهورة إلى اللغة اللاتينية، فكان لهذه الترجمة قرابة ثلاثة قرون، وتناولت هذه الترجمة مؤلفات كبار فلاسفة العرب كالرازي، وابن سينا، وابن رشد، وتناولت الترجمة كثيراً من كتب الطب. وقد ذكر أحد العلماء الفرنسيين أن أكثر من ثلاثمائة كتاب عربي ترجم إلى اللاتينية، وقال: (لم يعرف أهل القرون الوسطى من سكان أوروبا كتب اليونان إلا بعد نقلها عن كتب العرب).

وظلت أوروبا لا ترى نور الحضارة طوال هذه الحقبة إلا عن طريق عرب الأندلس، وعلى أساس هذه الترجمات التي نقلها الأسبان عن العرب ونشروها في أوروبا، سارت جامعات أوروبا واتخذتها أساساً للدراسة والتعليم طوال ستة قرون. وظلت كتب العرب الطبية تدرس في جامعات أوروبا إلى زمن قريب، ولهذا فإن الحضارة التي استيقظت في أواخر العصور الوسطى مدينة للحضارة العربية والعقل العربي بالشيء الكثير.

الهوامش:

- ١- الفهرست: ابن النديم، ص ٣٤٣ / ٣٤٤.
- ٢- المقدمة ابن خلدون، ص ٤٨.
- ٣- تاريخ التمدن الإسلامي: ج ٣، جرجي زيدان، ص ١٣٦.
- ٤- المقدمة ابن خلدون.
- ١- تاريخ التمدن الإسلامي، ج ٣، جرجي زيدان، ص ١٢٨/١٢٩.
- ٢- الفهرست: ابن النديم، ص ٢٧٣.
- ٣- مروج الذهب: المسعودي، ج ٨، ص ٢٩١.
- ٤- عيوب الأنبياء: ابن أبي صبيبة، ج ١، ص ١٨٧.
- ٥- الفهرست: ابن النديم ص ٢٦٧.
- ١- الفهرست: ابن النديم، ص ١٨٨.
- ٢- تاريخ التمدن الإسلامي، ج ٣، جرجي زيدان، ص ١٣٧، و ١٤٧.
- ٣- الفهرست: ابن النديم، ص ٢٤٥.
- ٤- تاريخ الحكماء: ابن القعطي، ص ٤٤٢.
- ١- الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى / دار الفكر العربي-القاهرة، ٢٠٠٣م، د. أحمد عبد الرزاق أحمد، ص ٤٣.
- ٢- ابن خلدون المقدمة، ص ٤٨٣.
- ١- تراث العرب العلمي: قدري حافظ طوقات، ص ١٢٩.
- ٢- شمس العرب: هونكة، ص ٧٧.
- ٣- تراث العرب العلمي: قدري حافظ، ص ٤٥.
- ٤- كشف الظنون: حاجي خليفة، ج ١، ص ٣٨٩.
- ١- دراسات في تاريخ العلوم: حكمت نجيب عبد الرحمن، ص ١٣١.
- ٢- الفهرست: ابن النديم، ص ٢٦٥.
- ٣- جرجي زيدان: تاريخ التمدن الإسلامي، ج ٣، ص ١٥٩.
- ٤- كشف الظنون: حاجي خليفة، ج ١، ص ٤٠٣.
- ١- انظر سورة الأنعام: ٣١، وسورة التوبة: ٣٦، وسورة الحجر: ١٦، وسورة البروج: ١.
- ٢- العلوم عند العرب: عمر فروخ، ص ١٦٠/١٦١.
- ١- انظر: سورة الأنعام: ٣٧، وسورة التوبة: ٣٦، وسورة الحجر: ١٦، وسورة البروج: ١.
- ٢- الفهرست: ابن النديم، ص ٢٦٧/٢٦٨.
- ٣- تاريخ العلم: عبد الحلیم منتصر، ص ١٠٣.
- ٤- نفح الطيب: المقرئ، ج ٢، ص ٢٣١.

- ١- وفيات الأعيان: ابن خلكان، ج٣، ص٦.
- ٢- المصدر السابق، ج١، ص٣٧٥.
- ٣- الفهرست: ابن النديم، ص٢٦٦ / ٢٨٢.
- ١- تاريخ الحكماء: ابن القفطي، ص٧٥.
- ١- العلوم عند العرب: قدرى حافظ طوقان، ص٣٢.
- ٢- الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى: د. أحمد عبد الرزاق أحمد، ص١١٠.
- ٣- الدور العربي في التراث، ج١، ص١٩٢، محمد شاكر مشعل.
- ٤- تاريخ العلم: عبد الحليم منتصر، ص١٦٨.
- ١- العلوم عند العرب: قدرى حافظ طوقان، ص٤٢.
- ٢- تاريخ التمدن الإسلامي: جرجى زيدان، ج٣، ص٢٠.
- ٣- سورة لقمان: ٣١.
- ١- عيون الأنبياء: ابن أبي أصيبعة، ج١، ص١١٠/١١١.
- ٢- ابن قيم الجوزية، والذهبي، والسيوطي، والحموي.
- ١- عيوب الأنبياء: ابن أبي أصيبعة، ج١، ص١٨٨.
- ٢- العلوم عند العرب: قدرى حافظ طوقان، ص١٧/١٦.
- ٣- القانون في الطب: ابن سينا، ج٢، ص٣٧٣.
- ٤- العلوم عند العرب: قدرى حافظ طوقان، ص١٨.
- ٥- عيوب الأنبياء: ابن أبي أصيبعة، ج١، ص٣٢١.
- ١- العلوم عند العرب، قدرى حافظ طوقان، ص٢٤.
- ٢- تاريخ الحكماء: ابن القفطي، ص٢٣١.
- ١- الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى: د. أحمد عبد الرزاق أحمد، ص٢٠٤.
- ٢- تاريخ العرب: فيليب حنى، ص٦٩٥.
- ٤- شمس العرب: هوتكة، ص٢٣٣.
- ١- الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى: د. أحمد عبد الرزاق أحمد، ص٢١٧.
- ٢- انظر: سورة النحل: ٦٠٥-٨٠٧.
- ٣- الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، د. أحمد عبد الرزاق أحمد، ص٢٤٤.
- ١⁵⁷- شمس العرب: هوتكة، ص٣٢٥.
- ٢- الفهرست: ابن النديم، ص٢٩٩.
- ٣- مفاتيح العلوم: الخوارزمي، ص١٤٦.
- ١- كتاب لغتنا والحياة، دار المعارف مصر، د. عائشة عبد الرحمن بنت الشاطي، ص١٣٢-١٣٣.
- ١- لغتنا والحياة: بنت الشاطي، ص١٣٥.

اللغة العربية وعاء الحضارة الإسلامية دراسة لغوية

د. عبد المحسن القيسي
قسم اللغة العربية ولغات الشرق الأوسط
كلية اللغات واللغويات، جامعة مالايا

مقدمة تمهيدية

اللغة من أعظم مظاهر الحضارة وأجلّها شأنًا، لأنها في مفرداتها وتراكيبها، سجل النفوس وصورة المجتمع، واللغة العربية، بنحوها وصرفها واشتقاقها وشتى فنونها البلاغية والعروضية، أوضح دليل على ما بلغه القوم من رُقيّ عقلي، ونضوج فكري صبّ في بوتقة الحضارة الإسلامية، بل وأغناها.

فإذا كانت الأمم تقاس بحضارتها، فإن الأمة الإسلامية من خلال تاريخ لغتها (العربية) ذلك التاريخ الطويل جعلها الأمة الأعظم في العالم.

فقد سجل التاريخ الفكري للمعرفة والثقافة والعلوم والحضارة بين صفحاته للغة العربية وآدابها بين صفحاته أعظم قدر من المساهمة في بناء صرح التقدم في الحياة. حيث كانت البشرية غارقة في أوحال الوثنية والجاهلية جاءت اللغة العربية لتسهم في البناء الحضاري للأمة الإسلامية المفضي لخدمة البشرية.

ولم يكن في الكون من حضارات سوى بقايا تجارب بشرية في دولتي الفرس في الشرق والرومان في الغرب. أنضجها فكرياً تلك التي تجعل من الآدمي مجرد ملهاة للقيصر أو الإمبراطور تتسلى عليها الوحوش الكاسرة.

أما اللغة العربية فقد سجلت أشعارها وآدابها صورة للحضارة التي تولدت بعد حين من الزمان، وإذا جاز للمسلمين أن يفاخروا الأمم، فإتما هو في البناء الحضاري والذي ساهمت في إنتاجه اللغة العربية وبنظرة سريعة على ما تحتويه مكتبات أوربا الجامعة من مؤلفات ومصنفات ودراسات أبدعها المسلمون في القديم، ترينا حقائق يعجز العقل عن تصديقها، إذ كيف يمكن لعالم مسلم عمّر ستين عاماً فقط أن يؤلف قرابة مائتي كتاب مثلاً.

فمن هنا تبرز أهمية إسهامات اللغة العربية بالنسبة للأمة الإسلامية من جهة، وللإنسانية جمعاء من جهة أخرى. فموقع الثقافة الإسلامية بين ثقافات الإنسان قديماً وحديثاً ومستقبلاً إنما هو في الصدارة.

ونحن نقف على مفترق الطرق، بين ماضٍ ثرٍ مكتنزٍ، وبين مستقبلٍ تشحنه التحديات الحضارية، والعسكرية، وبينما نتلمس أكثر الوسائل فعالية للحاق بركب الأمم المتقدمة، ونسعى سعياً حثيثاً لتعويض ما فات، في عهودٍ سيطر عليها الركود، وطال فيها السبات، فإن اللغة، وما تقوم به من دورٍ، في تهيئة ذلك كله، تستطيع - إن حسن التعامل معها، والإبداع فيها، ومن خلالها - أن تضيف إلى الأنشطة الفاعلة في ملامح التغيير المرجو المرغوب.

وغني عن البيان، أن الجامعات - في بلاد الإسلام - أضحت تضرب بجرانها على امتداد الأوطان، لتهيئ للناشئة أجواءً تحصيل واكتساب، يستطيعون من خلالها - إن سلمت النيات للعلم، وخلصت له - أن يضيفوا إلى تراث أمتهم، ويسهموا بدورٍ أكبر في صرح الحضارة الإنسانية ورفاهيتها.

ولعل أهم ما يميز جامعاتنا الإسلامية الفتية، هو هذا التملل لتأصيل الثقافة والتحصيل العلمي من خلال اللغة العربية، لغة القرآن الكريم، لغة أهل الجنة، لغة الحضارات الماضية كلها، ففيها كان المصعب، وإليها كان المأل.

ولقد كان شارلكان¹ وهو أول من فاخر بأن الشمس لا تغيب عن أملاكه، يقول: "إني إذا خاطبتُ اللهَ ضارعاً، خاطبته بالإسبانية، وإذا خاطبتُ النساءَ محبباً، خاطبتهن بالإيطالية، وإذا خاطبتُ جوادي زاجراً، خاطبته بالألمانية، وإذا خاطبتُ الناسَ عامّةً، خاطبتهم بالفرنسية". وهو يشير بقوله هذا إلى ما في لغة الإسبانيين من الإجلال والتفخيم، وإلى ما في لغة الإيطاليين من الرقة والعذوبة، وإلى ما في لغة الألمان من العنف والشدة، وإلى ما في لغة الفرنسيين من الوضوح وحسن البيان.

ولا نغالي إذا قلنا أنّ هذا العاهل العظيم لو كان يعرف اللغة العربية، لغني بها عن غيرها في مواقفه الأربعة. فلقد جمعتُ فخامة اللفظ وجمال الأسلوب، إلى قوة الأداء وفصاحة التعبير.

اللغة العربية مقوم أساس للثقافة

لقد جاءت العربية كمقوم أساس من مقومات الثقافة، لأن اللغة العربية ليست لغة أداة، ولكنها لغة أداة ولغة فكر أساساً، وكذلك فهي وعاء للحضارة الإسلامية، ودراسة العربية تقدم للفرد معنى الحضارة الإسلامية.

ولقد كانت اللغة العربية رابطة بين المسلمين، قوامها القرآن الكريم، ثم هي رابطة بين العرب عن طريق الثقافة. فاللغة العربية لغة فكر إنساني عالمي هو الإسلام. والواقع أن كل اللغات هي أداة لنقل الأفكار، بينما تتميز اللغة العربية بأنها إلى ذلك (لغة فكر) من حيث هي لغة القرآن الكريم، الذي ألقى إلى اللغة العربية وإلى الفكر الإنساني كله أضخم شحنات من القيم والمبادئ، ولذلك فإن محاولات تقريب اللغة من العامية إنما تفصل بينها وبين القرآن الكريم، وتقضي على مهمة كبيرة من مهمتها الرئيسية.

والمعروف أنه بفضل القرآن الكريم بلغت اللغة العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أية لغة من لغات الدنيا. وبفضل القرآن الكريم عاشت خمسة عشر قرناً حيث لم تعرف أية لغة في العالم مثل هذا العمر المديد^٢. ولقد كشف التاريخ عن مدى أهمية اللغة العربية في الحفاظ على كيان الأمة، ومقومات حضارتها. وامتازت العربية بقدرتها دائماً لتقبل كل حاجات الفكر والحضارة، ومثالاً لذلك أن كلمات اللغة الفرنسية (٢٥ ألف) وكلمات اللغة الإنجليزية (١٠٠ ألف)^٣ أما اللغة العربية فعدد موادها لا كلماتها (٤٠٠ ألف مادة) ومعجم لسان العرب يحتوي على (٨٠ ألف مادة) لا كلمة^٤، ومواد اللغة العربية تتفرع إلى كلمات، فإذا فرضنا أن نصف مواد المعجم متصرفة، بلغ عدد ما يشتق منها نصف مليون كلمة، وليس في الدنيا لغة اشتقاقية أخرى غنية بكلماتها إلى هذا الحد.

لقد كان للغة العربية أثرها البعيد المدى في عمق الحضارة وتراثها، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل مهمة، منها أنها أضخم اللغات ثروة ومقاطع وحروف وتعبيرات. فهي أكثر اللغات العالمية أصواتاً وإذا أردنا مقارنتها باللغة الإنجليزية التي يتحدث بها معظم سكان العالم، فإننا نجد تفوقها في الأصوات وفي الألفاظ، ففيها ٢٨ حرفاً^٥، في حين أن اللغة الإنجليزية لها ٢٦ صوتاً. وليس في هذه الحروف الثمانية والعشرين حرف يدل على أصوات مكررة، بخلاف الأصوات في الإنجليزية.

واللغة العربية هي لغة أمة واحدة، تحمل فكراً ما يزال حياً متفاعلاً لم يتوقف أو يتجمد، وإن هذه الأمة تمتد من المغرب الأقصى إلى حدود إيران، وهي في هذا الزمن الطويل قد ارتبطت بالتاريخ والقيم وأوثق ارتباط، وقد أثمرت ذلك التراث الذي تضمه ألوف الكتب والمجلدات والمخطوطات المنشورة في مختلف مكتبات العالم^٦.

وإن هذا الفكر الذي هو قوام حياتنا وثقافتنا وتاريخنا إنما يقوم على (القرآن الكريم) الذي هو الرابطة الكبرى. وإن الدعوة إلى تغليب اللهجات الإقليمية من شأنها أن تقضي على هذا التراث الحيّ كله، وأن تفرق هذه الأمة، وبذلك يضيع تاريخ متصل امتد خمسة عشر قرناً.

أهمية العربية للحياة

وتعرف مدى أهمية اللغة في حياة الأمم بأنها هي علامة الحياة، وأن الحرمان من اللغة هو علامة الموت. ولقد استطاعت اللغة العربية في خلال تاريخها الطويل أن تحقق عنصر الحياة والاستمرار، ولم تعجز عن التعبير والاستيعاب للنهضات والحضارات، ولم تكن لغة دينية بالمعنى الكهنوتي الذي عرفت به اللغة اللاتينية، فهي ليست لغة دين كهنوتي محدود برجال الدين ويدور العبادة، ولكن اللغة العربية لغة دين وفي ذات الوقت لغة حياة ومجتمع وحضارة، ولم تعجز في عصر من العصور عن الوفاء بحاجات عصرها وبيئتها.

وكشفت اللغة العربية عن فارق كبير بينها وبين اللغات الأخرى، كاللغة اللاتينية مثلاً التي ماتت وسكنت المتاحف، وتفرعت منها لغات أخرى، بحيث أن 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^٧.

ذلك أن اللغة العربية قد حماها القرآن الكريم، الذي يُعد بمثابة الرابطة الكبرى فضلاً عن أنه ليس هناك من شبه بين اللغات المشتقة من اللاتينية الميتة وبين اللغة العربية الفصيحة التي هي حية منذ خمسة عشر قرناً، والتي لم يستطع شيوع اللهجات العامية الكثيرة من عزلها عن مكائنها.

الفصحى باقية

فلغة القرآن الكريم لا تزال هي لغة اليوم وهذا ما تتميز به العربية عن اللغات الأخرى. فاللغة العربية هي الوجه الآخر للفكر، ومن هنا جاءت أهميتها في الحضارة، فالفكر واللغة شيء واحد كما يقول (ماكس مولار)^٨ وهو يشبهها بقطعة النقد، ويقول (إن ما نسميه بالفكر ليس إلا وجهاً من وجهي النقد، والآخر هو الصوت المسموع).

تنحصر خاصية اللغة العربية في:

١. إظهار الأفكار بطريقة موجزة دون استدراج السامع إليها.
٢. في الاستناد إلى المقابلة لتوضيح الغرض المقصود، كاستعمال الاستثناء أو التعارض الجدلي.
٣. في إضافة الحوادث إلى الفعل أكثر من إسنادها إلى الفاعل بخلاف اللغات الأوربية.
٤. في أن الألفاظ العربية تعود غالباً إلى أصل ثلاثي.

وتتميز العربية بوفرة المفردات وبالفرق الدقيق في المعنى بين كلمة وكلمة وإلى غناها بالمفردات، فهي غنية أيضاً بالصيغ النحوية، وتهتم العربية بربط الجمل بعضها ببعض - وهي تمتاز فضلاً عن ثلاثية الحروف الصوتية بكثرة الحروف الساكنة - وأصالة الحروف المتحركة ولها خاصيتها العجيبة في تعريب الكلمات الأجنبية.

الإسلام سند العربية

بقيت اللغة العربية لغة عقيدة ولغة ثقافة ولغة خطاب بين المتعلمين من أبنائها. ولم تترك لغة من اللغات الأوربية إلا ولها فيها أثر. وهي قد امتدت في رقعة من ملتقى ثلاث قارات، أصهرت إلى لغات آسيا وأفريقيا. فأنشأت بذلك أسرة من أسر اللغات الإسلامية.

ولذلك فهي لم تسقط كما سقطت اليونانية واللاتينية وأبعدت^٩.

وكان الإسلام سنداً مهماً أبقى على روعتها وخلودها. فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة، والعصور المتباينة، واللهجات المختلفة على نقيض ما حدث لأول اللغات القديمة المماثلة كاللاتينية حيث انزوت تماماً بين جدران المعابد. فبينما ظفرت اللغة العربية في تاريخها الطويل، بأهمية كبرى لما احتوته من أسرار بلاغية وأساليب جمالية، تفوقت به على سائر لغات العالم.

وقد وثب الإسلام بها وثبة عظيمة، ونقلها نقلة هائلة، فبعد أن كانت لقوم رُحّل، ولسان بدو جفاة، قنعوا من الحياة بما تجود به الصحراء، وما تبعثه الأمطار من خصب قليل، ونماء غير وفير، أصبحت لغة الدين الجديد، وفرضت نفسها فرضاً على أمم متعددة، وثقافات متباينة، واستطاعت بعد ذلك أن تهضم هذه الثقافات، وأن تقدمها في ثوب جديد، بعد أن قوم الإسلام من أودها وأعطاها من روحه الخيرة البناءة. وبهذا قدمت العربية إسهامات في دفع ركب الحضارة الإسلامية المعطاء.

على الرغم من اتساع رقعة الحضارة الإسلامية ذلك الاتساع، وانتشارها بين أناس وشعوب مختلفين ذلك الاختلاف، وقد تم هذا (التوحيد)^{١٠} في اللغة بفضل القرآن الكريم ويوصفه المصدر الأول للثقافة الإسلامية كما هو معلوم، وبفضل أمورٍ أخرى كثيرة نابعة أيضاً من الإسلام. ولا أتحدث هنا عن (التعريب) بوصفه جزءاً عملياً من رسالة الإسلام، ولا عن (استنثار الفرس بتدوين علوم البلاغة العربية) ولا عن القراءات القرآنية ودلالاتها على المزايا والقضايا الصوتية واللغوية والنحوية.... وكيف أن معظم القراء ورواتهم كانوا من (الأعاجم) كما لا أتحدث عن (الأصبهاني) راوية العرب، ولا عن (سيبويه) إمام النحو، وشيخ

العربية وصاحب أعظم كتاب وهو (الكتاب) الذي ما يزال معيناً خصباً لأدق الدراسات اللسانية وفقه اللغة، وفي ضوء أحدث الدراسات والنظريات في علم اللغة الحديث! ولكن اكتفي بالإشارة إلى نقطتين اثنتين:

الأولى// أن الثقافة الإسلامية كما حطمت حاجز الأجناس والسلالات، فكذلك تجاوزت حاجز اللسان واللغات - لقد انتظمت الثقافة الإسلامية عباقرة من جميع الشعوب بحيث يصعب علينا الآن أن ننسب (تراث) هذه الثقافة إلى شعب أو قبيلة بعينها، أو إلى جنس من الأجناس بعينه.... وكذلك صار من الصعب أيضاً تمييز (اللسان) الخاص بهؤلاء العباقرة والعلماء الأفاضل، وقد عبروا جميعاً عن هذه الثقافة (بلغة) كتابها الكريم، وهو القرآن - بغض النظر عن شعوبهم وقبائلهم^{١١}.

الثانية// أن هذا (التوحيد) في اللغة يذكرنا بالانتصار الديني والثقافي الذي يعرفه الجميع - وأن شيئاً من ذلك لم يحصل بقوة السياسة أو السلطان أو لأن التفریط في (اللسان) من طبيعة الشعوب والأقوام! ولكن لأن القرآن كان يفتح القلوب والعقول... ثم تؤوب إلى (لسانه) الألسنة والأفهام.

وفي ذلك تقول الدكتورة عائشة عبد الرحمن: "لم يكن موقف الشعوب من لغة القرآن أن فرطت في ألسنتها فجأة، أو أكرهت على التخلي عنها بحد السيف - كما ذهب فيليب حتي - اللبناني المتأمر - في تاريخه الكبير، ولا صدرت قوانين ملزمة به من الدولة - وإنما مرّ الصراع اللغوي في مراحلها الطبيعية التي تحكمها سنن الاجتماع، فبدأ بمرحلة عزلة تفاقمت بين قطر وآخر باختلاف طبيعة الإقليم قريباً وبعداً - وميراثه الفكري والحضاري، ومسلكه الصوتي واللغوي". ثم تقرر أن هذه المرحلة لم تطل، والقرآن الكريم هناك يفتح للعربية قلوب من أسلموا).

وتقول في التعقيب على انتصار العربية على كل من اللغات الأجنبية المفروضة على بيئة الحضارة والثقافة الإسلامية هذه (الرومانية - واليونانية - والفارسية - والبيزنطية - وعلى اللغات الوطنية أو القومية لهذه البيئة). وكان من المتصور أن تجمع هذه الشعوب بين العربية لغة دين، ولغاتها القومية التي صانتها طويلاً ضد الغزو، لغة حياة. ولكن لم يمض جيل أو جيلان حتى كانت العربية اللسان المشترك لشعوب أمة واحدة، هجرت إليها ألسنتها القومية دون أن يجبرها أحدٌ على ذلك، كما لم يكرهها مكره على أن تتخلي عن عقائدها وأديانها لتعتنق الإسلام^{١٢}.

إن للحديث عن (الفضيلة البيانية الجامعة) التي امتاز بها اللسان العربي على كل لسان. والتي بلغت في القرآن مصدر الثقافة الإسلامية حد الإعجاز.... موطناً غير هذا الوطن. وبحسبنا هنا الإشارة إلى أن العلماء أصبحوا في تاريخ هذه الحضارة يتغنون بشرف

هذه اللغة، وبأنها أرقى اللغات، وأن من هؤلاء العلماء غير العرب كثير. ونستفيد مما تقدم أن اللغة العربية وقد خرج بها الإسلام إلى دائرة ومحيط أوسع من الدائرة العربية ومحيطها... لم تعد ملكاً للعرب وحدهم! بل إنهم لو (أرادوا) ذلك لما استطاعوا! كما لم يعد في مقدورهم أن يتجاوزوا (عربية القرآن) فيما نقدره ونذهب إليه. ولهذا كان من العجيب محاولة بعضهم أن يفرق بين العربية والإسلام.. أو أن يعود بالإسلام إلى دائرة العربية الأولى، فيجعلها من صورها أو من قوميتها... والإسلام هو الذي دفع العربية وحماها وكتب لها الخلود بخلود القرآن الكريم، (إننا نحن نزلنا الذكر وإننا له لحافظون)^{١٣}. ولا يمكن أن نقلص دائرة الثقافة الإسلامية فنعيدها إلى الدائرة العربية، أو القومية بدعوى أو بدليل أن العربية هي لسان هذه الدائرة الإسلامية.. فتحدث عن سيبويه العربي أو ابن سينا العربي أو الفارابي العربي.

تطور اللغة

ونرجو أن لا نكون مغالين أو متشائمين إذا أشرنا كذلك إلى الرأي الذي يخامرنا حول تطور اللغة العربية يعني (الطبيعة الخارجية) أو التقدم العلمي (التقني) فهذا الأمر يثبت عبقرية اللغة دون شك.. ويهيب لنا حين يخضع المثقفون والجمهور لرأي مجامع اللغة العربية أو يستجيبون لها - قدراً كبيراً من سلامة اللسان، ولكنه لن (يتأصل) في اللغة العربية من كل هذا الحشد من المصطلحات الكثيرة في نهاية المطاف إلا ما نقدر على فهم ما يمثله حق الفهم، واستيعابه حق الاستيعاب، أي في الوقت الذي نترفع فيه عن مرحلة (استهلاك التكنولوجيا) كما تدعى - أو استيرادها!! إلى مرحلة أخرى فوقها.. وفوق هذه المرحلة مراحل كثيرة على كل حال، إذا كانت (الأجهزة) والآلات يعلوها الصدا والغبار - في كثير من الجامعات! في انتظار (الخبير الأجنبي)! الذي سيشرف على تركيبها، أو في انتظار حضوره ليقوم بإصلاحها من عطب طارئ يصيبها.. وبمقدار ذلك الترفع بمقدار ما تتوسع حياتنا ولغتنا حقاً! أما توسع (القواميس) - الذي يصاحب في أحسن أحواله ذلك التوسع (الشيء) إن صح التعبير - فليس بتوسع لأنه لا يمثل (تطوراً حقيقياً) يضاف إلى (حياة) اللغة العربية، أو إلى كونها (كائناً حياً متطوراً) كما اعتدنا أن نكرر ونعيد في كل موقف من مواقف (العلمية) التقديمية في العالم العربي الواسع! ومعلوم قبل كل هذا، أن عمليات ربط الكلمات (من أسماء المحسوسات وأسماء المعاني المجردة) هي التي توجد التفاهم.. فاللغة عبارات وجمل، لا ألفاظ جامدة، فكما أن من الممكن أن تحفظ كتاب العين ولسان العرب وتبقى جاهلاً باللغة

العربية، كذلك من الممكن أن تترجم وتعرب في (لسان عرب) جديد - كما يريد البعض - كل (معطيات) الحضارة الأوربية وتبقى بعيداً عن (التقدم) العلمي والحضاري! ما دمت عاجزاً عن استيعاب (الفكر) الذي أنتج هذه (المعطيات) وعن هضمه وتمثله!

إن هذا التقدم العلمي الهائل في الحضارة الأوربية لم تتخذه أوربا ذريعة لتقويض (ثقافتها) الدينية المسيحية، أو لمحاربتها ومناقضتها^{١٥}.. وإذا كانت قد اصطدمت بالكنيسة في إبان نشأة هذه النهضة العلمية وظهورها.. فلأنها اضطرت إلى ذلك أمام (السلطان الكنسي) الذي وقف عقبة في الطريق.. ولكن هذه الحضارة لم تخلع عنها الروح الدينية، ولم تحمل على (ثقافة) الكنيسة وتطارد قواعدها وأصولها الإيمانية والتربوية بحق لعلم التجريبي، وإن شئت قلت: (بحق العلم المقدس)^{١٥}!.

فكيف يراد للأمة الإسلامية أن تنسخ (ثقافتها) الدينية، وأصولها العقائدية والتربوية بحق (العلم) الذي اكتشفه الغربيون!!؟ ما هذه التناقضات والتفاهات، وما هذا التخليط السخيف الجاهل!!؟ لو حارب بعض المسلمين دينهم بعلمهم هم لقال المرء: (حالة من حالات الفتنة والغرور قد تصيب بعض الناس...) أما أن يبيع هؤلاء (دينهم بدنيا غيرهم) كما جاء في الحديث، فذلك هو الأمر العجيب!

هل ترفع هؤلاء السادة (العلميون) عن مرحلة استيراد التكنولوجيا.. إلى مرحلة استيعابها وفهمها.. ثم إلى المشاركة في صنع بعض أجزائها.. ثم إلى الاستقلال في صنع القريب منها.. ثم إلى مجاراتها ومساواتها.. وأخيراً إلى سبقها والتقدم عليها.. ليصيبهم ما يحملهم من نبذ (الثقافة) وسائر القيم الدينية الإسلامية الإنسانية!!؟ وما هو وجه الربط بين هذه وتلك.. ولم تكن (الثقافة الإسلامية) في يوم من الأيام حرباً على العلم والعلماء... بل كان التقدم في الجانبين - الثقافي الديني والعلمي التجريبي - يسيران في التاريخ الإسلامي في خط بياني واحد مشترك، ولم يرتفع أحدهما لينزل الآخر!! أما لو وصلوا إلى تلك المرحلة من العلوم التجريبية حقاً إذن لتضاعف اعتزازهم بثقافتهم ولم يكونوا حرباً عليهم.. ولكن المشكلة في هذا الجهل بالعلم والثقافة واللغة... وبالوسائل والغايات في آن واحد، وهو جهل يطول أمر (علمه) أو التعريف به وبأسبابه ونتائجه في هذه العجالة.

العربية الفصحى

وهي ما يسميه الغربيون CLASSICAL ARABIC وما سماه (فولور)^{١٦} بالنمط العالي أو المرتفع، فالفصحى بالدرجة الأولى هي لغة القرآن يعني لغة الإسلام، وهي الوسط الذي

انتشر به الإسلام ديناً وثقافة.

والعلاقة بين العربية الفصحى والإسلام علاقة عضوية حميمة، قال تعالى (إنا أنزلناه قرآناً عربياً). وقال تعالى (بلسان عربي مبين). ولا غرو أن يكون هذا السبب الأول في احتفاظ العرب على اختلاف مآربهم وأهوائهم عبر التاريخ ورغم كل ما بذله الغازون والمستعمرون عبر التاريخ العربي الإسلامي المجيد من جهد في سبل تحويلها أو تحريفها أو إبدالها بلغة أخرى.

ولابد من نظرة عميقة في هذه العلاقة بين العربية والإسلام التي تنعكس في آراء المسلمين في بلاد منأى الصين وبورما وأفغانستان وروسيا وغرب أفريقيا وجاوة وماليزيا وأندونيسيا، وفي معتقدات وآراء العرب منهم خاصة حتى ندرك قيمة هذه اللغة ومدى تمسك المسلمين بها.

ولقد حاول عدد من المفكرين المسلمين أن يشرحوا أو يبينوا هذه العلاقة وللغفكر الغربي بالذات، وللمستغربين في تفكيرهم.

فعلى سبيل المثال يقول الشيخ عناية الله الأستاذ في جامعة البنجاب في مقالة نشرتها مجلة ISLAMIC WORLD في توضيح هذه العلاقة (العربية ذات أهمية عظيمة كونها اللغة الدينية للمسلمين الذين يكونون خمس الجنس البشري... ويتم التأكيد في القرآن الكريم مراراً وتكراراً على حقيقة أن كلمة الله قد أوحى بها باللسان العربي... ومن طرف العالم الإسلامي إلى الطرف الآخر... ومهما كانت لغة المسلم سواء كانت بربرية أم حوساوية أم بشتو أم فارسية أم تركية أم ملاوية، فإن الصلوات تقام خمس أوقات بالعربية يومياً).

أما الكلمات الأساسية في العقيدة الإسلامية "لا إله إلا الله محمد رسول الله" فإنها تهمس في أذن الوليد ومن بين أولى الجمل التي يتعلم الطفل أن ينطق بها، وتلك ينبغي أن تكون هي الكلمات الأخيرة على شفاه الميت.

ويستطرد الشيخ عناية الله: "بدون العربية يكون فهم الإسلام ناقصاً ولأي فهم للأفكار المؤثرة بطريقة حياة المسلمين وعقائدهم التي يعتبرونها أكثر الأشياء قدسية ومبادئ دينهم وأخلاقهم التي ينشأون عليها، علينا أن نعود للعربية فهي الأداة والفكر الأصيل لكل العلوم الدينية في الإسلام"^{١٧}.

العربية لغة مقدسة

من هنا نبع الاعتقاد بقدسية اللغة العربية بشكلها الفصيح وقد أثر هذا الاعتقاد تأثيراً

واضحاً باتجاهات العرب نحو لغتهم.

يقول أنور شحنة في كتابه المعروف في الغرب عن اللغة العربية^{١٨} وأهميتها بالتاريخ واصفاً أثر هذا الاعتقاد: "إن الإيمان بقدسية القرآن فيما يتعلق بمعانيه وكلماته وحتى أدق تفصيلاته أصبحت تشتمل وتحتوي اللغة العربية بكليتها. إن مسألة كون العربية أعطية الله، وبناء عليه فهي فوق اللغات جميعاً بجمالها وثروتها ونبيلها، قد استحوذت وبعمق اهتمام وتفكير فقهاء اللغة ومشرعي الإسلام والفلاسفة والفقهاء وغيرهم".

إن ما لا يفهمه الغربيون والمستغربون من أعداء الأمة، العلاقة العضوية الحميمة بين الإسلام والعربية وما لها من انعكاسات على تفكير المسلمين، ومنزلة هذه اللغة بأنفسهم. وعلاوة على ذلك كله ما تركته هذه اللغة الشريفة من آثار على استمرار الخط الحضاري المتناسك للعرب والمسلمين.

فبالإضافة إلى كونها لغة الإسلام، فقد كانت اللغة التي سجلت بها الحضارة العربية الإسلامية وحفظت. ولا نستطيع أن نعطي هذه النقطة حق قدرها إلا إذا أمعنا التفكير فيها ووضعنا الفرضيات المختلفة فيما لو كان الحال غير ذلك^{١٩}.

دعوني هنا اقتطف بعض ما قاله المستشرق (كاشيا)^{٢٠} في تبيان وتوضيح هذا الأمر: (.فوق ذلك كله فإن الفصحى العربية هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي ... ثباتها لم توازه أي لغة وفي هذا اليوم يستطيع أي عربي في المرحلة الثانوية من تعليمه، إن كان مهتماً وقادراً على بذل قليل من الجهود أن يعبر إلى السجل الكامل للألف وثلاثمائة عام الماضية).

فهل يستطيع الإنجليزي أو الفرنسي أو الإسباني عمل ذلك؟ هل يستطيع التركي أو الطلياني عمل ذلك؟ هل يستطيع أي شاب من تلك الجنسيات أن يقرأ تراث أمته كما كتب لفترة ما قبل ألف عام مثلاً؟ وحتى خمسمائة عام؟ تتمنى الأمم أن يكون أبناؤها قادرين على دراسة تراثها ولهذه الفترة الزمنية.

إن الإنجليزي على سبيل المثال لا يستطيع أن يقرأ أي شيء من تراثه بشكله الأصلي مما يزيد تاريخه على خمسمائة عام وحتى ذلك من الصعوبة بمكان. إننا لن نستطيع إدراك أهمية ذلك إلا إذا أدركنا قيمة الاستمرارية الحضارية على المستوى الإنساني وبشكل شامل.

وهنا بودي أن اقتطف بعض ما قاله الأستاذ السابق في الجامعة الأمريكية في بيروت د. ريتشارد يوركسي، في مقدمة لمحاضرة ألقاها في قاعدة لاكلاند الجوية الأمريكية بمجموعة من العسكريين الذين يدرّبون مبعوثي بعض الجيوش العربية في أمريكا فيقول: "وعلى

اختلاف تلك الدول وتشعبها، فهناك قوة موحدة عظيمة واحدة، وهي اللغة العربية الفصحى، هذا النمط من العربية الذي تحمل وثبت لألف وخمسمائة عام خلت، والذي يعتبرها المسلمون لغة القرآن المقدسة، ويحترم المسلمون تراثها الأدبي الهائل، وبشكل رئيس لم تتغير هذه النوعية من العربية منذ عهد "محمد" وهي تراث عام يوحد جميع العرب، ذلك العربي "فرنسي الثقافة" في المغرب. وذلك الكتاب الإنجليزي التعليم في فلسطين والعراق، وذلك البدوي الذي ما زال متنقلاً في الحجاز ونجد، جميعهم يتفاسمون احتراماً شبه أسطوري لفصاحة ومرونة العربية وبشكل خاص ما دعاه المستشرق البريطاني (جب) بلغة الأدب الثمينة والمزينة بخيال غالباً ما يكون ساحراً ومترامياً الأطراف^{٢١}.

على الرغم من تلك الوظائف التي أدتها وتؤديها اللغة العربية الفصحى، إلا أنها وصفت وتوصف من قبل أبنائها أحياناً وأعدائها أحياناً أخرى بالجمود والاصطناعية والصعوبة المتناهية خاصة من قبل الداعين إلى العامية.

كذلك يعتبرها عدد من الباحثين (لغة غير طبيعية) لأنه ليس هناك من يتعلمها لغة أولى بل يتعلمها الطفل لغة ثانية في المدرسة.

وهذا الكلام بلا شك نابع عن جهل، إذ أن الكثير من (اللغة العربية الفصحى) يتعلمه الطفل أثناء اكتسابه لعاميته.

أما صعوبتها وصعوبة تعلمها فيتذرع الداعون لذلك بصعوبة نحوها الذي كتب قبل ما يقارب ألف عام، وقلماً تغير بعد ذلك.

بالرغم من ذلك فإنه يشهد لها كواحدة من أغنى لغات العالم بمفرداتها، ورغم أن (فيرجسون)^{٢٢} في مقالة ثانية عمّا دعاه خرافات عن اللغة العربية يدرج هذه كإحدى الخرافات إلا أنه يدعمها كحقيقة بقوله أن ذلك ناتج عن الاستمرار الطويل في استعمال الفصحى ودوام إثرائها من اللهجات وطرق النحت الأخرى.

الخاتمة

الثقافة العربية الإسلامية، عربية في لغتها إسلامية في جذورها، إنسانية في أهدافها. فمقوماتها الأساسية: فكرية وروحية، أهمها العقيدة، وهي الإسلام واللغة العربية وآدابها، والتراث ووحدة العقلية والمزاج النفسي، وقد تأكد أنه لا يمكن لأي ثقافة من الثقافات أن تنمو إلا إذا كانت ذات صلة بدين من الأديان، فالدين هو الذي يكسب الحياة الاجتماعية معناها، ويمدها بالقوانين التي تصوغ فيها اتجاهاتها وآمالها.

واللغة العربية مقوم أساس^{٢٣} من مقومات الثقافة العربية الإسلامية، ذلك أن العربية ليست لغة أداة فحسب، ولكنها لغة فكر أساساً. وحتى الشعوب والأمم التي انضوت تحت لواء الإسلام، وإن كانت احتفظت بلغاتها الوطنية، فإنها اتخذت من اللغة العربية وسيلة للارتقاء الثقافي والفكري وأدخلت الحروف العربية إلى لغاتها فصارت تكتب بها. وكذلك فقد استهوت الكثيرين من أبناء العالم الغربي، إذ لم تتوقف الترجمة عن العربية، في عصر النهضة وما بعد عصر النهضة، فقد أرغم الاتصال المباشر بالعالم اليوناني والحضارة اليونانية اعتباراً من منتصف القرن الثالث عشر للميلاد عندما بدأت الكتب اليونانية تنقل رأساً إلى اللاتينية من دون الاستعانة بالترجمات العربية فالثقافة العربية لها قيمتها وشخصيتها، فلقد أنتجت الكثير مما لم تستطع الثقافة اليونانية إنتاجه في الحقول كافة، من إضافات، وتعليقات، وابتكارات، واكتشافات عربية لم يعرفها اليونان.

الهوامش:

- ١- خير الدين العمري، من كل وادٍ حجر، ص٣، مطبعة النهضة، بغداد، ١٩٨٧م وشارلكان، ١٥٠٠ - ١٥٥٨م ملك إسبانيا ورأس الإمبراطورية الرومانية المقدسة - من موسوعة البعلبكي ص١٧ ملحق الأعلام.
- ٢- عمر فروخ، الثقافة الإسلامية - ص٣٨، المكتبة العصرية - صيدا بيروت، ١٩٨٩م.
- ٣- قاموس المورد - منير البعلبكي - إنجليزي عربي، الناشر دار العلم للملايين بيروت - ١٩٩٦م.
- ٤- لسان العرب، لأبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الأفريقي المصري، دار الكتب العلمية بيروت ٢٠٠٥م.
- ٥- إبراهيم محمد نجا كتاب التجويد الأصوات، ص١٣، كلية اللغة العربية جامعة الأزهر القاهرة ١٩٧٩م.
- ٦- د.حسن محمد باجوده، تأملات في العربية، ص٣٤، دار مكة للطباعة والنشر ١٤٠٠هـ.
- ٧- د. أحمد شلبي، موسوعة النظم والحضارة الإسلامية، ص٥٩، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٧١م.
- ٨- MAX. MULAR . HARVARD UNIVERSITY. PRESS.CAMBRIDGE.1977.
- ٩ - الخطة الشاملة للثقافة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٦م.
- ١٠- د. سليمان حزين (أرض العروبة) ص١٠٩، دار الشروق القاهرة ١٩٩٣م.
- ١١- د. صلاح الدين محمد عبد التواب، الحياة الأدبية للغة العربية، ص٨٠، الناشر مكتبة الكليات الأزهرية القاهرة ١٩٧٢م.
- ١٢- د. عائشة عبد الرحمن بنت الشاطي، التفسير البياني للقرآن الكريم، ص٩٣، دار المعارف بمصر، ١٩٦٦م.
- ١٣- سورة الحجر رقم الآية ٦٣.
- ١٤- د. زيغريد هونكه، كتاب الله ليس كذلك، ص٥٣، دار الشروق القاهرة، ١٩٩٥م.
- ١٥- د. سيمون الحايك، تعربت وتغربت، ص٨١، المطبعة البولسية بيروت ١٩٨٧م.
- ١٦- FOWLER, W.S.PROFICIENCY LANGUAGE . BRITAIN 1976.
- ١٧- من كتاب ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين لمؤلفه السيد أبو الحسن علي الحسيني الندوي، دار الكتاب العربي دمشق ١٣٨٥هـ.
- ١٨- إسهامات العرب الإنسانية - ص٨٣، المطبعة الأهلية عمان ١٩٩٤م.
- ١٩- هيرت شيلر - الاتصال والهيمنة الثقافية، ترجمة د. وجيه سمعان، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ١٩٩٣م.
- ٢٠- CACHIA PIERRE; ARABIC LITERARY RENAISSANCE- LONDON - LUZA AND CO.1956.
- ٢١- RICHARD YOURKSI. W.A. GRAMMAR OF THE ARABIC LANGUAGE.CAMBIRDGE. UNIVERSITY PRESS1969.
- ٢٢- ARABIC SYNTAX. HEIDELBERG.1968.
- ٢٣- علي ماهر عبد القادر، التراث الإسلامي للعلوم الأساسية، ص٧٣، المركز القومي المصري للدراسات والأبحاث، الإسكندرية، د.ت.

تحليل الكتابة العربية: دراسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

د. نور عزيزي إسماعيل
وان أزورا وان أحمد
لبنك عبد الرحمن
قسم اللغات الرئيسية
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

(1) مقدمة

التعبير بشقيه الشفوي والتحريري يعد ضرورة للفرد والمجتمع، إذ هو عنصر هام من عناصر النجاح والتوفيق التي لا يستغني عنها الإنسان في أي طور من أطوار حياته. ولو تخيلنا وجود إنسان لا يستطيع التعبير عما في نفسه، سواء باللفظ، أو بالكتابة، أو بالإشارة، لبيد لنا أن ذلك الإنسان شبيه بالجماد، حيث إنه لا يستطيع الاحتكاك مع عناصر البيئة التي يعيش فيها، سواء بالحديث، أو بالكتابة، أو بالإشارة، ولا يستطيع أن يخدم نفسه وغيره من أفراد مجتمعه ووطنه، والعالم كله الذي حوله. فمن هنا تتجلى أهمية التعبير لدى الكائن الحي.

إن هذه الورقة تتناول جانباً هاماً من جوانب تعليم مهارات اللغة العربية الأربع وهو جانب مهارة الكتابة. وهذا الجانب يعتبر مهماً وبخاصة لدى الناطقين بغير العربية؛ وذلك لأن الإملاء والكتابة فرع هام من فروع اللغة، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي. فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء يعتبر وسيلة لها من حيث الصورة الخطية. فسيطرة الطلبة على مهارتي الإملاء والكتابة تساعدهم على التعبير عن أفكارهم بعبارة صحيحة سليمة خالية من الخطأ بدرجة تتناسب مع مستواهم اللغوي. وعلاوة على ذلك، فمهارتهم في الكتابة أيضاً تساعدهم في اختيار الألفاظ والأساليب الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض حتى تؤثر في القارئ.

(٢) أهمية الكتابة

تعد الكتابة وسيلة من وسائل تعلم اللغة، وتعد كذلك وسيلة من وسائل الاتصال، وترجمةً للفكر حيث تسمى بالتعبير التحريري. فالتعبير إما أن يكون تعبيراً شفويّاً (الكلام) وإما أن يكون تعبيراً تحريراً (الكتابة)، وبصفة عامة، هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وهو يمثل الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير. وهذا يعني أن ما يدرّس المدرس لطلابه مثل الاستماع، والقراءة، والنحو، والصرف، والأدب يهدف بذلك إلى تقوية قدرتهم على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري^١.

ولذلك، نرى أن بالكتابة يستطيع الإنسان أن يعبر عما في نفسه، وعن أفكاره كما هو نفسه. الكتابة تؤدي إلى وظيفتين أساسيتين في حياة الإنسان، وهما الاتصال، وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس^٢. ومن ثم، تكون الكتابة من الفنون اللغوية التي لا تقل أهميته عن الفنون اللغوية الأخرى، مثل الكلام، والقراءة. إضافة إلى ذلك، فإن الكتابة تلعب دوراً مهماً في تسجيل تاريخ الإنسان والمحافظة على بقائه وثقافته، وتراثه، "فإن الكتابة تعتبر من مفاخر العقل الإنساني ودليلاً على عظمته حيث ذكرت الأنثروبولوجيا أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، فبالكتابة سجل تاريخه وحافظ على بقائه، وبدونها قد لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بقاء ثقافتها وتراثها"^٣.

ففي تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، فإن الكتابة من المهارات الأربع التي يجب على المتعلم أن يتعلمها، إذ إن القدرة على الكتابة تعد هدفاً رئيساً من أهداف تعلم اللغة الأجنبية، فلا بد للمتعلم من غير الناطقين بالعربية أن يقدر على الكتابة كقدرته على الحديث والقراءة. وهذا يعني أنه لا يمكن الاستغناء عن الكتابة في مرحلة تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. "إن الكتابة أيضاً وسيلة من وسائل تعلم اللغة، فهي تساعد الدارس على التقاط المفردات ومعرفة التراكم واستخدامها، كما أنها تسهم كثيراً في تعميق وتجويد مهارات اللغة الأخرى، كالحديث والقراءة، والاستماع"^٤. وهكذا نرى أهمية الكتابة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إذ إن الكتابة تساعدهم على الاستخدام السليم للكلمات في الجملة وتزودهم بالثروة اللغوية.

(٣) طبيعة الكتابة

تتكامل مهارة الكتابة مع المهارات اللغوية الأخرى، وهي الاستماع والكلام والقراءة، وتتأخر مكانها بين هذه المهارات. وتشير الكتابة إلى مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يتميز كل منها بمطالب معينة تفرضها على الكاتب، وهي كالآتي^٥:

١. البدء بتحويل الصوت المسموع في اللغة إلى شكل مرئي متفق عليه
٢. ربط الرموز الصوتية بالرموز المرئية، أي كتابة الأصوات بالحروف الدالة عليها
٣. كتابة وحدات الحروف المكونة لمعنى (الكلمة) أي (الحروف المكونة لكلمة صحيحة)
٤. كتابة الجمل، ويتم التركيز عليها في الرسم الكتابي لرموز اللغة
٥. ترتيب هذه الرموز في تتابع كتابي كتتابعها الصوتي، ثم استخدام نظام تركيب الجمل في صياغة الجمل وكتابتها.

إن الهدف النهائي لهذه الأنشطة بالنسبة للكاتب هو القدرة على التعبير عن نفسه في صيغة مهذبة. ويبدو أن هذه العملية ليست بسيطة كما يظنها بعض الناس. ومع ذلك، يضيف بعضهم أن الكتابة تبدأ من وجود أفكار في داخل الكاتب يظهرها في صورة كلمات مكتوبة، وجمل، وفقرات، ولذلك كان العقل، أي الأفكار، المبعث الأول للكتابة، ومن ثم هناك خطوات مرتبة على عملية الكتابة، وهي التصور العقلي للأفكار المراد التعبير عنها، ثم عرضها في وضوح وترتيب، ثم معالجتها في تدقيق ونظام، ثم تصويرها منقوشة في جمال، في كلمات وجمل وفقرات وعبارات، ينتظمها موضوع كامل ذو مغزى وسياق^١.

ففي تعلم اللغة العربية لا سيما لغير الناطقين بها، ينبغي للمتعلم أن يكون قادراً على التعبير عن نفسه وأفكاره، إما بالكلام، وإما بالكتابة. ففي هذا الصدد، نركز على قدرة المتعلم على الكتابة. فتركز قدرة المتعلم على الكتابة في العناية بثلاثة أمور:^٧

(١) الكتابة الصحيحة إملاياً

(٢) إجادة الخط

(٣) التعبير عما لديه من أفكار بوضوح ودقة.

وهذا يعني أنه لا بد أن يكون المتعلم قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وعلى كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، واختيار الكلمات ووضعها على نظام خاص^٨. أما الدكتور علي أحمد مدكور فيرى أن تعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسية: أولها، الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال ومناسبة مقتضى الحال. وثانيها، الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم وتفاذي المشكلات الكتابية الأخرى، كالهزات، وغيرها. وثالثها، الكتابة بشكل واضح جميل^٩.

ومن ثم رأينا أن في تعليم مهارة الكتابة عدة جوانب مهمة لا بد للمدرس من تدريسها للمتعلمين، ومنها الإملاء، والمفردات، والخط، والتعبير (تكوين الجمل الصحيحة) والإشياء، بجانب المواد الأخرى، مثل النحو، والصرف.

(٤) أهداف تعليم الكتابة

إن الكتابة مهارة لغوية مهمة ووسيلة من وسائل تعلم اللغة العربية، لاسيما لغير الناطقين بها. ولذلك، على المدارس أو المعاهد أو الجامعات أن تهتم بتدريسها للطلبة الناطقين بلغات أخرى. ومن أهداف تعليم الكتابة وتدريسها أن يتمكن المتعلم من الأمور الآتية، ونستخلص أهمها كما يلي:

١. معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها استخداما صحيحا.
 ٢. إتقان طريقة كتابة اللغة بخط واضح سليم.
 ٣. معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة.
 ٤. ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الكلمات صحيحة في سياقها.
 ٥. استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.
 ٦. ترجمة أفكاره كتابة مستخدما الصيغ النحوية لمناسبة الصحيحة.
- ومن ثم، على المدرس الاهتمام بالأمور الآنف ذكرها. ومع ذلك، يرجى من المتعلم مراعاة العناصر المهمة في عملية الكتابة وهي الخط الواضح، وعلامات الترقيم، والإملاء، والقواعد النحوية، والأسلوب، والجمل الصحيحة في سياقها.

(٥) تحليل كتابات الطلبة

ونظرا لأهمية الأهداف التي ذكرت أعلاه، قام الباحثون بتحليل كتابات الطلبة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية لاكتشاف نقاط ضعفهم في الكتابة العربية لمعرفة مدى تمكنهم من الكتابة باللغة العربية واستيعابهم لها. ولتحقيق هذا الغرض، جمع الباحثون ٣٠ كتابة من كتابات الطلبة في السنة الثانية والذين قد تابعوا مادة مهارة الكتابة والخطابة في الجامعة طوال الفصل الدراسي الماضي. فقد اتخذ البحث منهج تحليل المحتوى (content analysis)، حيث قام الباحثون بتحليل محتوى كتابات الطلبة من عدة جوانب وهي الإملاء وعلامات الترقيم، والأسلوب، والقواعد النحوية والصرفية. وفيما يأتي تحليل كتابات الطلبة:

يمكن توزيع الأخطاء الكتابية لدى الطلبة إلى النواحي الآتية:

١. الكتابة والإملاء وعلامة الترقيم.
٢. النحو و الصرف.

٣. الأساليب العربية.

ومن المعروف أن اللغة العربية لغة صوتية تقرأ كما تكتب وهذه الميزة تجعل كتابتها أسهل في التعلم من تعلم كتابة اللغات غير الصوتية، كالفرنسية، ومع ذلك فإن الكتابة في اللغة العربية لا تخلو من مشكلات. ومن بين تلك مشكلات:

١. التمييز بين الحروف المتشابهة. وهذه المشكلة ناشئة من أن هناك بعض الحروف

المتشابهة في اللغة العربية، ومن مثل هذه الحروف السين (س) والصاد (ص) ككلمة سفر وصفر، نسب ونصب، كلب وقلب، ونكس ونقص سرق وشرق، وغير ذلك.

٢. التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة وبين همزة الوصل وهمزة القطع.

وهذه الصعوبة ناشئة عن عدم معرفة أنواع الحركات في اللغة العربية وعدم معرفة الفرق بين همزة الوصل وهمزة القطع في الكتابة. والحركات القصيرة هي الفتحة والكسرة والضمة والحركات الطويلة المقابلة لها على الترتيب هي الألف والياء والواو. والحركات الثلاث باعتبارها حروفاً صامتة قصيرة المد لا يضبط نطق الكلمة إلا بها وتوضع فوق الحروف أو تحتها وهي منفصلة عنها، ولا تكون جزءاً منها، ومثل تلك الحركات مثل بَ وبِ، بٍ وبِ، بٌ وبِو.

٣. التنوين. التنوين هو أصوات لا علاقة لها بالرسم واللفظ، وهو في حقيقته نون ساكنة في آخر الكلمة تنطق ولا تكتب، وكثير من الطلبة يكتبون كلمة (كتابين) بدلاً

من كتابٍ و(سيارتين) بدلاً من كلمة (سيارة).

٤. الحروف المشددة كما في (قَطَعَ وَقَطَّعَ) و(عَلِمَ وَعَلَّمَ) وغير ذلك.

٥. الوقف. وفيه يسكن الحروف المتحرك ويقرب تنوين الفتح ألفاً، والتمييز بين الهاء والتاء المربوطة.

٦. المدة وهي همزة تليها ألف ممدودة وتكتب برسم خاص فوق الألف، هكذا (آ).

الترجمة من لغة الأم، أي من اللغة الملايوية، إلى اللغة العربية، من أهم المهارات في الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الملايوية، ذلك لأن عاداتهم أن يكتبوا المقالة باللغة الملايوية أولاً ثم يترجموه إلى اللغة العربية، وكثير من ترجماتهم غير مفهومة تماماً. فهذه الورقة إذاً تحاول أن تكشف عن هذه الناحية في كتابتهم. ومن ناحية أساليب العربية، توجد أساليب وصيغ وردت على أشكال خاصة، منها أسلوب الشرط، وأسلوب القسم، وأسلوب المدح، وأسلوب التعجب، وأسلوب الإغراء والتحذير، وأسلوب الاختصاص، وأسلوب الاستغاثة، وأسلوب الاستفهام، ومصطلحات التكنولوجيا الحديثة، ومصطلحات العلوم والطبية، وغير ذلك.

والقواعد العربية وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق وليست غاية مقصودة بذاتها ولكن غاية دراستها هي صون اللسان من الوقوع في الأخطاء اللغوية، وعلى الرغم من أن الطلاب يدرسون النحو والصرف لفترة طويلة في المرحلة الجامعية. ولكن مناهج النحو المدروسة في المرحلة الإعدادية والثانوية، إما مأخوذة من معهد البعوث التابع للمدارس الأزهرية بمصر العربية وإما المناهج التي وضعتها وزارة التربية الماليزية.

والهدف من دراسة النحو والصرف في المدارس الإعدادية والثانوية في ماليزيا هي تنمية مهارة الطلبة في ممارسة الكلام والخطابة تبعاً للقواعد اللغوية الصحيحة وتمكين الطلبة في ممارسة القراءة لمختلف فنونها مع فهمها تبعاً للقواعد اللغوية الصحيحة، وتزويد الطلاب مهارة في ممارسة الكتابة لمختلف فنونها تبعاً للقواعد العربية الصحيحة وصون اللسان عن الوقوع في الأخطاء عند الكلام والكتابة.

ولمعرفة مستوى طلبة الجامعة في كتابة المقالة باللغة العربية، نحاول أن نحلل مقالة الطلبة بكلية اللغة العربية بالجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وعنوان المقالة "زيارة ماليزيا ٢٠٠٧". وفيما يلي نتيجة الإحصاء من العينة التي بلغ عددها ثلاثين طالباً.

أخطاء الكتابة

الرقم	موضوع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	الملاحظات
١	الخط العربي	٣٠/١٢	٤٠ %	لا يسير على قاعدة العربية في الخط
٢	علامة الترقيم	٣٠/٣	١٠ %	عدم وجود النقطة والفاصلة إلا في آخر الفقرة
٣	الحركات القصيرة والحركات الطويلة	٣٠/٧	٢٣,٣٣ %	عدم التفريق بين الألف والفتحة الخ
٤	همزة الوصل وهمزة القطع	٣٠٨/١٢	٣٦,٩٦ %	عدم معرفة موضع همزة القطع وألف الوصل
٥	الحروف المتشابهة	٣٠/٣	١٠ %	الضعف في التفريق بين محطت ومحطة، وسرق وشرق والخطوط والخطوط
٦	الفقرة	٣٠/٠	١٠٠ %	يستطيع الطلبة في عرض فكرتهم في فقرة واحدة وفكرة أخرى في فقرة ثانية

الرقم	موضوع الخطاء	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	الملاحظات
٧	كلمة غير عربية	٣٠/٧	٢٣,٣٣ %	اشهارا - مشهور الدوالي - الدولي وزير بلادى - رئيس الوزراء توتيق - توطيد

والأخطاء المنتشرة في الكتابة هي من ناحية النحو والصرف. ويصعب على الطلبة تكوين الجمل، والترتيب بين الفاعل والمفعول، ومثاله كما يلي:

١. ماليزيا هي جميلة، ويقعه في جنوب شرقي آسيا.
٢. هذه المكان المشهور البحر الجميل الهواء الهدية.
٣. قام افتتاح رسميا حفلة في ٣١/١٢/٢٠٠٥
٤. يوجد كثير ممتع وجميلة في ماليزيا مثل فولا تيومن وفولاو لعكوي.
٥. يأمركم لزيارة ماليزيا معا.

ويحتمل أن يكون السبب في وقوع هذه الأخطاء عدم استطاعة الطلبة التمييز بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية وعدم معرفتهم للجزء الواجب وجوده في الجملة، وعدم معرفتهم مدلول الجملة. وبهذا السبب، لا يستطيعون التمييز بين الفعل الماضي والمضارع وبين الفاعل والمفعول.

ومن الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلاب عدم مراعاة الزمن في استعمال الأفعال. وتتمثل هذه الصعوبة في الفرق بين الفعل الذي يدل على الماضي والفعل الذي يدل على المضارع. والأمثلة الآتية تبين لنا مدى الصعوبة التي واجهتها الطلاب في التوفيق بين الأفعال والجمل من حيث الزمن:

١. كان هذا العام عام زيارة ماليزيا.
 ٢. في أسبوع الماضي أذهب في الرحلة إلى فولاو تيومن.
- يرى بعض الطلبة أن التوافق بين الفعل والفاعل من حيث المذكر والمؤنث غير مهم، وبعضهم لا يعرفون تماما أهمية هذا التوافق في اللغة العربية. عدم المبالاة أو عدم المعرفة بهذا الجانب يجعل كثيراً منهم يخطئون في هذه الناحية في كتابتهم للموضوع. وفيما يلي أمثلة تكشف عن خطئهم في تلك الناحية:

١. وعلى سبب ذلك يقوم حكومة ماليزيا برامج مختلفة منها مسابقة سيارة.
٢. كثير من السياح يزور لتتمتع المناظر الجميل في ماليزيا.

٣. كثير المناطق الذي هي مكان السياحة منها بتراجاي والمطر كوالا لمبور.
- حينما نطلع على نتيجة الاستبانة التي تم توزيعها على الطلبة نجد أن مستواهم في اللغة والنحو العربي ضعيف، وذلك لأنهم لا يستطيعون الكتابة للمقالة المقررة عليهم كتابة صحيحة. والمفروض أن هذه الظاهرة لا تحدث، لأنهم قد درسوا اللغة العربية والنحو العربي لمدة طويلة، أي بداية دراستهم في المستوى الإعدادي والثانوي.
- أما من ناحية الأسلوب، وبعد الاطلاع على كتابة الطلبة وجدنا أن المشكلة الرئيسة لديهم هي توصيل الفكرة بالأساليب العربية السليمة، وكثيرا من ترجماتهم غير مفهومة، وعباراتهم لا تسير على الطريقة العربية الصحيحة. وفيما يلي أمثلة من كتابتهم:
١. ماليزيا من أحد البلاد جميل والممتع في الميدان السياحة.
 ٢. في هذه السنة جهد ماليزيا كثير لبسحر السائحون إلى بلادنا منها تريد التسهيلات ويقام الغندول لاستقبال السائحون.
 ٣. ماليزيا يغنى باجتماع المتنوعة بين منها من الملايوي والصيني والهندي وغير ذلك.
 ٤. يوجد كثير ممتع وجميلة في ماليزيا مثل عيون على ماليزيا في تامن تاسيق تيتيواغسا.
 ٥. قام افتتاح رسميا حملة زيارة ماليزيا ٢٠٠٧ في ٢٠٠٥/١٢/٣١ لنائب الرئيس الوزراء الماليزيا.
- والمشكلة الأخرى في كتابة الطلبة هي عدم استعمال الألفاظ العربية في المواقع المناسبة لها، ولعل السبب الرئيسي لحدوث هذه المشكلة، قلة ثروة اللغة العربية لديهم. والأمثلة الآتية تبين لنا مدى قدرتهم على استعمال الألفاظ العربية في المكان المنسب:
١. كل زوار يجب زيارة إلى ماليزيا لأن يوجد كثير المكان الذي يستطيع في ماليزيا.
 ٢. ماليزيا حقا آسيا تقع في جنوب شرقي آسيا.
 ٣. يوجد في ماليزيا ١٦ ولايات مختلفة ومتنوعة من عادات وميراث.
 ٤. ولذلك الأنشطة والبرامج المتنوعة التي تقوم لينتبه السياح مثل المهرجان والمعرض.
 ٥. الحكومة يعيش مجال السياحة لتقدم الاقتصادية.

(٦) الاستنتاج

ومن خلال تحليل الأخطاء الكتابية السابقة نجد أن مستوى الطلبة في كتابة المقالة باللغة

العربية ما زال ضعيفاً، وهذا الضعف يحتاج إلى حل، والحل الأفضل تنمية مهارتهم في المرحلتين الإعدادية والثانوية. والعمل على تنمية مهارة الطلبة في الكتابة يستلزم عدة أمور أساسية، وهي:

١. توفير المعلم ذي الكفاءة في تعليم اللغة العربية في المدارس الإعدادية والثانوية.
٢. التركيز على تعليم اللغة العربية لتنمية المهارات الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.
٣. وجود برنامج متكامل في تعليم الكتابة.
٤. توفير المواد التعليمية الكتابية ولاسيما كتب التدريبات الكتابية بأنواعها المختلفة.
٥. تهيئة جو كتابي مشجع، تمارس فيه الكتابة في شكل أنشطة جماعية وترتبط بمواقف واقعية.

(٧) الخاتمة

إن مهارة الكتابة مهارة لا يستغنى عنها الإنسان لأنه بها يعبر عن أغراضه، ويوسع أفكاره ويتواصل مع الناس. وتتناول الكتابة موضوعات التعبير الوظيفي، مثل كتابة الرسائل والمذكرات والملخصات والاستمارات، وكذلك الموضوعات الإبداعية، وحينما تتوفر لدى الفرد مهارات في الكتابة الإبداعية مثلاً، يستطيع أن يعبر عن مشاعره واستجاباته لخبرة معينة مثل شيء رآه أو سمعه أو اتصل به، إضافة إلى نظرته إلى الحياة وتفسيره الشخصي لها. ولكن للأسف الشديد، يتبين من هذه الدراسة، أن طلبتنا ما زالوا عاجزين عن الإتيان بمقالة عربية جيدة من ناحية الأسلوب والفكرة، وذلك لعجزهم عن السيطرة على النحو والأسلوب العربي. فعجزهم هذا يعوق النشاط العلمي، أو الحركة العلمية وخاصة في الجامعة. إذاً، فلا بد للجامعة أن تفكر في حل معين للتغلب على هذه المشكلة، مثل تزويد الطلبة بمهارة الكتابة من خلال مسابقة كتابة المقالة العربية، أو تدريبات مكثفة في الكتابة الإبداعية، وغيرهما. فبالجهود المبذولة هذه نتمكن من تخريج الطلبة القادرين على إثارة الأمة بقلمهم وإبداع الحضارة لهذه الأمة بمقالتهم، كما كان العلماء في العهد العباسي الذين أثروا جميع أنحاء العالم بما دونوه وبما سجلوه من أفكارهم.

الهوامش:

- ^١ علي أحمد مذكور، (١٩٩١)، تدريس الفنون اللغة العربية، الرياض: دار الشواف، ص ٢٦٦.
- ^٢ الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، ص ٢٢٩.
- ^٣ الناقة، محمود كامل ورشدي أحمد طعيمة، (٢٠٠٣)، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ١٩٩.
- ^٤ الناقة، محمود كامل، ص ٢٣٠.
- ^٥ الناقة، محمود كامل ورشدي أحمد طعيمة، ص ٢٠١.
- ^٦ حسني عبد الهادي عصر، (د.ت)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والثانوية، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، ص ٢٤٩-٢٥٠.
- ^٧ رشدي أحمد طعيمة، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ١٨٦.
- ^٨ المرجع السابق، ص ١٨٦.
- ^٩ علي أحمد مذكور، ص ٢٦٥.

دراسة فيما اقترضته اللغة الفارسية من العربية في علوم المنطق والفلسفة والكلام

د. رضا برنوي
الجامعة الحرة
طهران، إيران

القرن الحاضر، هو قرن الاختراعات والمستجدات والإبداعات العلمية في مختلف المجالات، فينبغي أن تولّف وتدوّن كتب جديدة وفق المنهج التعليمي الجديد. فيما مضى، كان مفهوم التصنيف للموضوعات عرض الجداول والأجزاء كلياً، لكن تزامناً مع تقدم المناهج التعليمية الجديدة وتطورها، ووضوح هذا المفهوم، وجب تمييز الموضوعات الرئيسية من غيرها، والمحافظة على العلاقات التي بين المباحث، ويجب استخدام تقنيات التعليم في سائر اللغات.

يعتقد علماء علم النفس، بأن تأثير الأدوار والأشكال، كان أكثر وأبلغ تأثيراً من المفردات و العبارات، بحيث إن التأثير المنبعث منها، ويبقى طويلاً في النفس، لأن تحول الأشكال إلى الذهن أسرع، وتُنسى الأشكال والمفاهيم المعروضة عبر الأشكال بسرعة. لهذا السبب، اتبعت هذا المنهج في تعليم موضوعات الصرف والنحو، إذ ثبت بأن المعلومات تبقى أكثر في ذهن المتعلم والطالب، عند الاستعانة بهذا المنهج، ويشجّع المتعلم على التعلّم اللغة العربية أكثر.

- استخدام الأعداد والمناهج المنطقية في الفصول الأخرى كالتطابق بين الفعل والفاعل في الجمل الفعلية والجمل الاسمية، لأن هذه الأعداد تساعد المتعلم على فهم أحسن للمفاهيم العميقة، وترسخ في الذهن أسرع.
- استخدام الأعداد في فصل ((الاشتقاق للأبواب الثلاثي المجرد والثلاثي المزيد)) يساعد على لفت انتباه متعلمي اللغة العربية.
- استخدام الأشكال الهندسية كالدوائر أو العربات في تعليم تراكيب الأسماء كالتركيب الوضعي والإضافي، حيث ظهرت في العلاقة الوثيقة بينها وبين الأسماء. واستخدمت الأصوات والأناشيد المتنوعة في تعليم الفعلين الماضي والمضارع مكان تصريف الأفعال الماضية مثل: جَلَسَ، كَتَبَ، ذَهَبَ. وهو المنهج الذي هو يدرّس في المدارس الإيرانية. كل ذلك يساعد المتعلم على حفظ المعلومات، وتصريف الأفعال لكل الصيغ.

- استخدام خلاصة الدروس و الجداول و الرسوم التخطيطية للاستيعاب السريع، والدقيق، خاصةً قياس المباحث في نهاية كل الفصل.
 - استخدام التراكيب المصوّتة و الأصوات و خلاصة القوانين المتعدّدة عبر الأصول الثمانية الدقيقة التي تغطّي الأصول بتمامها، وتساعد على تمييز نوع الإعلال، وشمول أصول الإعلال في مختلف صيغ الأفعال الماضية والمضارعة والأمر.
 - استخدام الألوان في مختلف الفصول للطلاب الناشئين، أي تمييز ضمائر الفاعلية المتصلة مع الضمائر، وعلامات الإعراب (الظاهرة والتقديرية و...الخ)، حتى تبقى أكثر فترة في ذاكرة المتعلم، ولذلك يتمكن المعلم من معرفة قواعد الفاعل والأفعال وصيغها.
- والهدف الرئيس من تأليف منهج جديد لتعليم اللغة العربية بإيران تشجيع الدارسين على تعلمها. وهذا المنهج التعليمي درس في كلية الآداب وكلية القضاء وكلية الشريعة التابعة لجامعة طهران و في جامعة الحرّة وكلية منظمة الإذاعة والتلفاز، ومعاهد تربية المدرسين الذي أثار لدى انتباه الطلاب الجامعيين. ومن جانب آخر أرسلت وزارة لبتربية لتعليم للجمهورية إيران الإسلامية نسخاً من هذا الكتاب إلى سائر مدارس في إيران ليتعرفون المدرسون والمربون على هذا، ويكون هذا المنهج هو الذي يستخدم في عملة التعليم بإيران.
- أما فصل التطابق بين الفعل والفاعل في الجمل العربية (الفعلية أو الاسمية) لكل الصيغ، فكما يأتي؛

١. مفرد المذكر للغائب - جلس -

٢. مثنى المذكر للغائبين - جلسا

٣. جمع المذكر للغائبين جلسوا و

٤. مفردة الموثّ للغائبة جلست ت

٥. مثنى الموثّ للغائبتين جلستا تا

٦. جمع الموثّ للغائبات جلسن ن

٧. مفرد المذكر للمخاطب جلست ت

٨. مثنى المذكر للمخاطبين جلستما تما

٩. جمع المذكر للمخاطبين جلستم تم

١٠. مفردة المونث للمخاطبة جلست ت
١١. مثنى المونث للمخاطبتين جلستما تما
١٢. جمع المونث للمخاطبات جلستن تن

١٣. المتكلم الوحدة جلست ت

١٤. المتكلم مع الغير جلسنا نا

لذا، يمكن جمع أواخر الأفعال و إنشادها كالتالي:

١ غائب ٦ : - آ و ت تا ن

٧ مخاطب ١٢ : ت تما تم ت تما تن

المتكلمين: ١٣، ١٤ ت نا

والآن يمكننا بيان صيغ هذه الأفعال إلى أسماء ظاهرة كما يأتي:

ما هي الصيغ التي تظهر بها بعض الأسماء الظاهرة مثل: الصديق، والمعلم، والأب والطالب؟ هل هي غائبة أم مخاطبة؟ من آية صيغة هي؟ ٦، ١٢ أو ١١؟ فجد بعد تأمل قصير، بأن الأسماء الظاهرة من صيغ الغائبة، ولكنها تميّزت بالنداء و خوطبت، مثال:

أحمد يضحك (غائب) ← يا أحمد، اضحك (مخاطب)

مريم تضحك (غائبة) ← يا مريم، اضحكي (غائبة)

وفي الوقت نفسه الذي أدركنا فيه أن الأسماء الظاهرة قد تظهر على صيغ غائبة، وي طرح السؤال: هل يمكن تمييز عدد الصيغ الخاصة بها؟ والجواب: نعم أن: أحمد غائب و مفرد و مذكر، وأن: مريم غائبة و مفرد مؤنث. فيمكن القول بأن الفعلين المتعلقين بهما هما، إما المفرد المذكر للغائب والمفردة المؤنث للغائبة. أو يمكننا أن نستفيد من جموع صيغ الأفعال كما يأتي:

الصديقان = المثنى المذكر للغائبين = ٢

الأصدقاء = الجمع المذكر للغائبين = ٣

المعلمة = المفرد المؤنث للغائبة = ٤

المدرسات = الجمع المؤنث للغائبات = ٦

الطالبتان = المثنى المؤنث للغائبتين = ٥

والآن، إذا جاء اسمان ظاهران معاً، فيمكن جمعهما، ومثال ذلك:

(أحمد ويوسف) = المثنى المذكر للغائبين = ٢

(ليلى ومريم) = المثنى المونث للغائبتين = ٥

- و ما ذا عندما إذا تنادى الأسماء الظاهرة أو تخاطب؟ الجواب:

يا أحمد = المفرد المذكر للمخاطب = ٧

يا مسلمان = المثنى المذكر للمخاطبين = ٨

يا نساء = الجمع المونث للمخاطبات = ١٢

والآن نريد معرفة تأثير أحرف النداء فى مختلف صيغ المنادى و المخاطب.

يا (٦) = مريم(٤) - يا مريم(١٠) ١٠-٤=٦

يا(٦) = أحمد(١) - يا أحمد(٧) ٧-١=٦

كما هو معروف أن أحرف النداء تُعادل ستة(٦) (يا = أيها = أيئها = ٦)

فإذا عرفنا عدد صيغة الاسم الظاهر، يكفينا معرفة عدد الاسم الظاهر للحصول على أقسام

المنادى (التي هي أسماء ظاهرة)، وإضافة عدد (٦) إلى حرف النداء (الذي أضيف من قبل). مثل:

يا مريم = يا(٦) + مريم(٤) ⇔ يا مريم(١٠) ٤+٦=١٠ (المفرد المذكر للمخاطب)

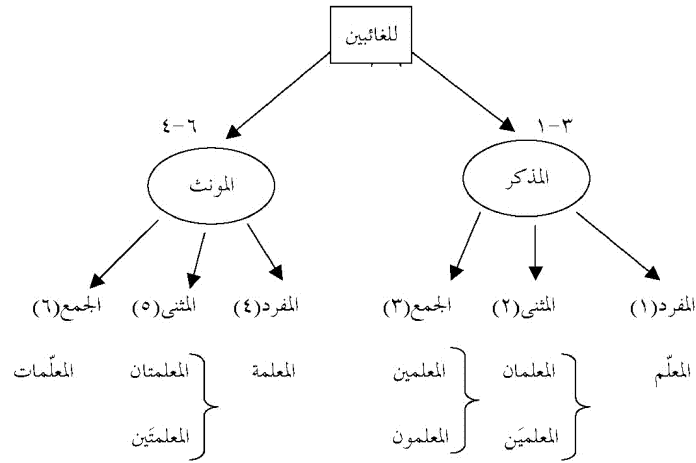
يا طالبات = يا(٦) + طالبات(٦) ⇔ يا طالبات(١٢) ٦+٦=١٢ (الجمع المونث للمخاطبات)

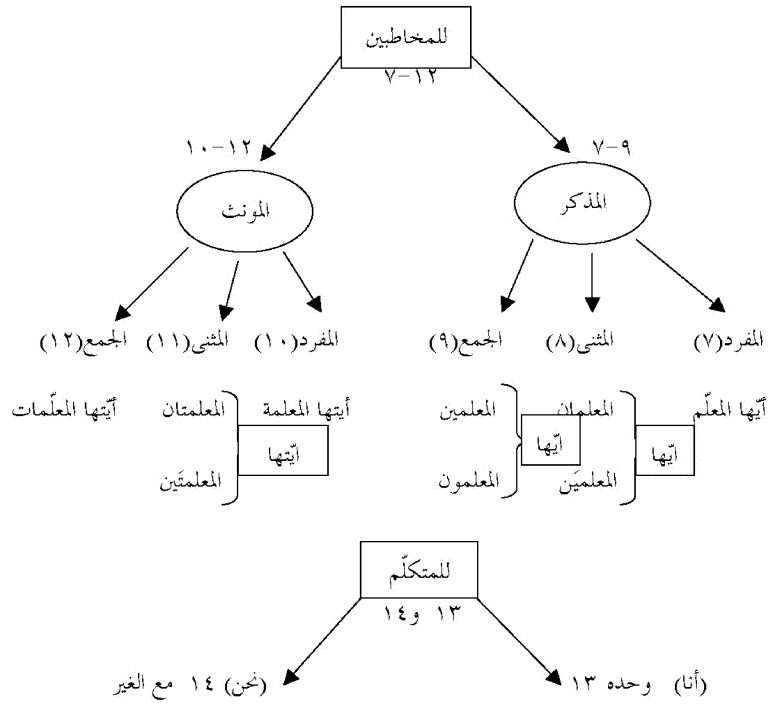
يا معلّمتان = يا(٦) + معلّمتان(٥) ⇔ يا معلّمتان(١١) ٥+٦=١١ (المثنى المونث للمخاطبتين)

يا احمد = يا(٦) + احمد(١) ⇔ يا احمد(٧) ١+٦=٧ (المفرد المذكر للمخاطب)

(يا)	يوسف أعرض عن هذا	(يا)	مريم استذكرى دروسك
؟(٦)	٧ = ١ +	؟(٦)	٤ + = ١٠

صيغ للأسماء الظاهرة الاثنتي عشرة





لا يمكن جعل الاسم الظاهر للمتكلمين، لأنهما يستخدمان بمصاحبة الضمير، ولهذا، يمكن أن نتصور صيغ، للاسم الظاهر الاثنى عشرة. وهذا الترقيم لصيغ أسماء الظاهرة، يساعدنا في إدراك عدد الصيغ في التطابق عنها، ومع أجزاء الجملة، إما الاسمية أو الفعلية (معلوم ومجهول):

الجملة الفعلية المعلومة	⇐	الفعل + الفاعل + المفعول
الجملة الفعلية المجهولة	⇐	الفعل المجهول + نائب الفاعل
الجملة الاسمية	⇐	المبتدا + الخبر (الجملة الاسمية)

إذا كان الاسم ظاهراً، فاعلاً في الجملة الاسمية، فكيف يكون التطابق بينه وبين الفعل؟

جلس المعلمون	(الجمع المذكر للغائبين)
(1)	(3)

جلس المعلمان	(المثنى المذكر للغائبين)
(1)	(2)

- يلاحظ أن الفعل مفرد في الجملة الفعلية (إن كان الفاعل من الصيغ ١-٦ الغائبة).
وينقسم باب التطابق إلى بابين: (١) العدد (المفرد - المثنى - الجمع) (٢) الجنس (المذكر - المونث)

فلننظر كيف يكون هذا التطابق في الجمل الاسمية والفعلية (المعلوم والمجهول)، وهل يمكن عرضها بواسطة الأعداد الرياضية لتسهل عند المتعلمين؟

يمكننا تلخيص أصول التطابق في ثلاثة، وهي:

- (١) التطابق في الجمل الفعلية (المعلومة و المجهولة) الغائبة (١-٦).
 - (٢) التطابق في الجمل الاسمية (التي خبرها هي جملة فعلية).
 - (٣) التطابق في الجمل الفعلية و الاسمية المخاطبة (٧-١٢)
- أما أجزاء التطابق فهي: (١) العدد (المفرد - المثنى - الجمع)
(٢) الجنس (المذكر - المونث)

حيث يمكننا استخدام علامة للتطابق ك: (⇒)

والسؤال هنا متى يمكننا استخدام أصول التطابق؟

الإجابة تكون في الجدول الآتي:

الجملة الفعلية المعلومة ⇐	الفعل ⇒	الفاعل + المفعول
الجملة الفعلية المجهولة ⇐	الفعل المجهول ⇒	نائب الفاعل
الجملة الاسمية ⇐	المبتدا ⇒	الخبر (الجملة الفعلية)

الأصل الأول:

لنلاحظ أن الفعل في بداية جمل الفعلية (المعلومة والمجهولة) مفرد، فإذا كان الفاعل من الصيغ الغائبة (١-٦)، يكون هناك تطابق بالنسبة إلى الجنس ويسمى (التطابق الناقص)، مثل:

جَلَسَ المَعْلَمُونَ ⇐		جَلَسَ المَعْلَمُونَ		جَلَسَ المَعْلَمُونَ	
ج.مذكر	ج.مذكر	ج.مذكر	ج.مذكر	١	٣
جَلَسْنَ المَعْلَمَاتُ ⇐		جَلَسْنَ المَعْلَمَاتُ		جَلَسْنَ المَعْلَمَاتُ	
ج.مونث	ج.مونث	ج.مونث	ج.مونث	٤	٤
جَلَسَا المَعْلَمَانِ ⇐		جَلَسَا المَعْلَمَانِ		جَلَسَا المَعْلَمَانِ	
مثنى	مثنى	م.مذكر	مثنى	١	٢
مذكر	مذكر		مذكر		

الأصل الثاني:

هناك تطابق في العدد والجنس بين الفعل والفاعل، عندما يأتي الفعل بعد المبتدأ، ويُسمى (التطابق التام=العدد و الجنس)، مثل:

المعلّمتان جَلَسَتَا		المعلّمتان جَلَسَا	
ج.مذكر (٣)	ج.مذكر (٣)	ج.مؤنث (٦)	ج.مؤنث (٦)
المعلّمتان جَلَسَتَا		المعلّمتان جَلَسَا	
مثنى مؤنث (٥)	مثنى مؤنث (٥)	مثنى مؤنث (٢)	مثنى مؤنث (٢)

الأصل الثالث:

هناك أيضاً تطابق في العدد والجنس بين الفعل والفاعل في الجمل الاسمية والفعلية، إذا كان الفاعل من صيغ المخاطبة (٧-١٢)، فقد يأتي قبل الفعل أو بعده. (التطابق التام=العدد و الجنس)

اجلس	يا أحمد	واكتب	الرسالة
م.مذكر	م.مذكر	م.مذكر	
	مخاطب	مخاطب	
٧	١+٦=٧	٧	
اجلسي	يا مريم و	اكتبي	الرسالة
م.مؤنث	م.مؤنث	م.مؤنث	
	مخاطبة		
١٠	٤+٦=١٠	١٠	
اجلسن	ايتها النساء و	اكتبن	الرسالة
مثنى مؤنث	مثنى مؤنث	م.مذكر	
١٢	٦+٦=١٢	١٢	

الفعل	+	الفاعل	+	الفعل
٤		٥		٥
كانت		المعلمات		جلسن
٤		٦		٦

خلاصة المنهج الجديد لتعليم اللغة العربية:

- أن استخدام بعض الأشكال الهندسية قد يسهل الطريق للمتعلم، ويشجعه على التعلّم لأحد أبواب اللغة العربية الصعبة، وهو باب الإعلال.
- أنه قد استخدم في باب المنصوبات في الإعراب المستثنى وأنواعه، وهي طريقة حديثة.
- أن استخدام المفاهيم التمثيلية في باب تراكيب الأسماء (الوصفية والإضافية)، يعدُّ بيئة مثيرة للمتعلم، وتساعده على الإدراك العميق عند متعلم اللغة العربية.
- أنه كان يستخدم في بداية تعليم اللغة العربية (لغير الناطقين بها) في إيران، بعض الأفعال، مثل: جَلَسَ وضَحَكَ مكان بعض الأفعال الشائعة مثل: ضَرَبَ، ذهب، مما قد تثير انتباه الطالب نحو المتعلم.
- لقد استخدمت بعض الأناشيد الخاصة في باب صرف الأفعال الماضية، المضارعة والأمر، لكي تسرّع في عملية التعلّم وإدراك مكان الأفعال في الصيغ، ومساعدة الطالب في تطبيقه عملياً بالصف.

على سبيل المثال:

تُ نَا	تِ تُمَا تُنَّ	تِ تُمَا تُم	تِ تَان
١٣ و ١٤	١٠ --- ١٢	٩ --- ٧	٣ --- ١ ٤ --- ٦
المذكر و الموث	الموث	المذكر	الموث
١٣ للمتكلم ١٤	١٢ للمحاطين	٧	١ للغائبين ٦

في ضوء ذلك يمكن خلق الإثارة والتشجيع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأنها لغة قد يستصعبها بعض الدارسين. على سبيل المثال، هناك كثير من المدرسين والأساتذة التقليديون غي تدرّيس اللغة العربية في إيران، وهذا من ثمّ أدّى إلى قلة الطلبة الراغبين في تعلم هذه اللغة الإسلامية، بهذا المنهج، بينما يرى المؤلف أنه من الممكن إيجاد الإثارة والجاذبية لهذه اللغة بواسطة تتبع التطورات في طرق تعليم اللغة، والإبداعات البناءة في هذا المجال، لكي نرغب الطلاب في الخوض لتعلم هذه اللغة، وبخاصة أن هذه اللغة هي لغة القرآن الكريم ولغة الثقافة المعبرة عن الإسلام.

مصادر البحث:

- المبادئ العربية مجلدات ١ و ٢ و ٤ - رشيد الشرتوني - بيروت - لبنان
تعليم اللغة العربية ١ و ٢ - الدكتور آذرتاش آذرنوش - مركز الطباعة الجامعية - طهران
التصريف - الطبع الثاني - بيروت - لبنان (١٤٠٣ هـ.ق)
الهداية في النحو - الطبع الثالث - بيروت - لبنان (١٤٠٢ هـ.ق)
دليل تعليم اللغة العربية - انطوان الدحداح - مترجم بالفارسية على ريش مهدي ستاريان و محمد تنباكوزاده -
دار نشر بصائر - طبع ٧٤ هـ.ش
قاموس لاروس - مجلدين الأول و الثاني - الدكتور خليل جر - مترجم على ريش حميد طبيبيان - الطبع الاول
١٣٦٣ هـ.ش
القاموس الحديث - انطوان الياس - مترجم على ريش مصطفى طباطبائي - الطبع السابع - ١٣٦٦ هـ.ش

إشكالية كتابة اللغة الملايوية بالحرف العربي

د. وجدان محمد صالح كنالجي

قسق اللغة العربية وإدائها

كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

عرفت اللغة الملايوية الكتابة منذ مئات السنين، تعددت فيها الرموز الكتابية المتبناة من قبل أبناء هذه اللغة. ولا يُعرف على وجه التحديد تاريخ كتابتها؛ بيد أن النقوش المسماة المكتشفة تؤكد أن الملايويين عرفوا الكتابة إبان القرن العاشر الميلادي. وقد تطور الحرف المستخدم وتبدل عبر مراحل عدة؛ مبدؤها الحرف السنسكريتي المسمى في اللغة الملايوية بـ (Huruf Sinsikrit)؛ الذي استمر الاعتماد عليه حتى أواخر القرن الثالث الميلادي.

دخل الحرف العربي إلى الثقافة الملايوية، واعتمد للكتابة مع أوائل القرن الرابع عشر الميلادي. ويعود تاريخ أقدم نقش ملايوي بالحرف العربي اكتُشف في ولاية (ترنجانو) إلى عام ١٣٠٣م^١. وقد اصطلح على تسمية الكتابة بالحرف العربي لاحقاً بالكتابة الجاوية، وعرف الحرف المستخدم فيها بالحرف الجاوي (Huruf Jawi)؛ وما زال الحرف العربي مستخدماً في كتابة اللغة الملايوية إلى يومنا هذا؛ ولكن على نطاق أضيق مما كان عليه إبان القرن الرابع عشر الميلادي.

وفي القرن السادس عشر الميلادي، تعرّفت اللغة الملايوية على الحرف اللاتيني إثر الاستعمار البرتغالي لأرخبيل الملايو عام ١٥١١م؛ وتراجع على غرار دور الحرف الجاوي ليفقد صدارته على الصعيد التربوي التعليمي بعد صدور قرار وطني عام ١٩٦٣م باعتماد الحرف اللاتيني حرفاً رسمياً للكتابة^٢؛ وأصبح فيما بعد الحرف المعتمد في الدواوين الحكومية والمكاتب ذات الطابع الرسمي، واصطلح على تسميته في الملايوية بالكتابة الرومية التي تعتمد الحرف الرومي (Huruf Rumi).

تتفق قواعد الكتابة الرومية وقواعد الكتابة الصوتية إلى حد كبير؛ إذ إن كل صوت ملفوظ يقابله رمز مكتوب، باستثناء بعض الأصوات التي سيشير إليها الباحث لاحقاً. ولا شك

أن تسليط الضوء سيتمحور في نقاط الافتراق، كونها تُمثّل إشكالا لا يمكن الاهتداء إليه دون التنبيه عليه.

من حيث الصوائت؛ لا تفرّق اللغة الملايوية في الكتابة بين صائت قصير وآخر طويل؛ إذ يرمز لكليهما بالرمز ذاته. على أنه ينبغي التنبيه إلى أن إطالة الصائت القصير، أو تقصير الصائت الطويل لا يؤثر في معنى الكلمة أو يغيّر مدلولها. أي أن التغيير في طول الصائت لا يُعدّ في الملايوية فونيمًا؛ وإنما يعدّ أوفونا صوتيا لهجيا يتمايز به أبناء اللغة عن الدخيل عليها. وتحوي اللغة الملايوية خمسة صوائت هي: (a) رمز الصائت الذي يقابل الفتحة؛ و(i) رمز الصائت الذي يقابل الكسرة؛ و(u) رمز الصائت الذي يقابل الضمة؛ و(o) رمز الصائت الذي يقابل الفتحة الممالة إلى الضمة كما في (go)؛ و(e) رمز الصائت الذي يقابل الفتحة الممالة إلى الكسرة كما في (date)؛ بالإضافة إلى الصائت (e^h) الذي يرمز للكسرة المختلطة كما في (beg).

وأما من حيث الصوائت؛ فإنه يرمز لغالبية الصوائت الملايوية بالرموز ذاتها المستخدمة في الكتابة الصوتية الدولية؛ أما ما يختلف فيها رمز الصائت الملايوي فهي: (C) الذي يقابله في الكتابة الصوتية الصائت (tʃ)، ويرمز له بالرمز (چ) عند الكتابة بالحرف الجاوي؛ ويشبه هذا الصوت إلى حد ما صوت الكاف المشككشة في بعض اللهجات العربية. ثم الصائت (NG) ويُعدّ الحرفان مجتمعين رمزا لصوت واحد يرمز له في الكتابة الصوتية بالرمز (ŋ)، وترمز له بالرمز (غ) المنقوطة بثلاث نقاط أعلاه عند الكتابة بالحرف الجاوي. ثم الصائت (NY) ويُعدّ الحرفان مجتمعين رمزا لصوت واحد يرمز له في الكتابة الصوتية بالرمز (ɲ)، وترمز له الملايوية بالرمز (N) المنقوطة بثلاث نقاط أعلاه أو أسفله (p) عند الكتابة بالحرف الجاوي. ثم الصائت (SY) ويُعدّ الحرفان مجتمعين رمزا لصوت واحد يرمز له في الكتابة الصوتية بالرمز (š)، ويقابله في العربية الحرف (ش).

وآخر تلك الصوائت (الهمزة) الذي يرمز له في الكتابة الصوتية بالرمز (ʔ). وليس لها مقابل مكتوب في الكتابة الرومية؛ إلا أنه يمكن الاهتداء إلى موضعه في أوائل الكلمات المبدوءة - كتابة - بصائت؛ نحو: (ada)، (ini)، (ubat)، (era)، (oleh). وقد تقع الهمزة بين صائتين؛ وغالبا ما يكون ذلك في الكلمات المقترضة من العربية. غير أن تسهيل الهمزة عند النطق لا يغيّر معنى الكلمة؛ نحو:

<u>الكلمة في الملايوية</u>	<u>الكتابة الصوتية</u>
معاملات mu'amalat	muamalat

جامعة jami'ah → jamiah

وتقع الهمزة في بعض الكلمات المقترضة من العربية بين صامت وصائت، كما في نحو: (قرآن Quran)؛ إنما يُهتدى إلى وجودها لمقابلها العربي، وقد يتجوّز بعض الكتاب المعاصرين في مثل هذه المواضع استخدام الرمز (') .

ويكون لصوت الهمزة مقابل مكتوب في بعض الكلمات، وهو الرمز (k) الذي يُنطق (ك) في غالبية المواضع؛ ويُنطق (همزة) إذا لم يليه صائت، سواء وقع في وسط الكلمة أم في آخرها؛ نحو:

الكلمة في الملايوية	الكتابة الصوتية
طفل buda'	budak
نعمة ni'mat	nikmat
معنى ma'na	makna
إعلان i'lan	iklan

وثمة صوامت عربية غير واردة في اللغة الملايوية تبدل منها صوامت أخرى قريبة المخارج في الكلمات المقترضة من العربية، ويختلف نطق هذه الصوامت تبعاً لاختلاف اللهجات المحلية الملايوية؛ فمنهم من ينطقها مبدلة بالحرف القريب المخرج في الملايوية، ومنهم من ينطقها على هيئتها في العربية، ومنهم من يقارب تلك الهيئة. نحو:

الصامت العربي	الكتابة الصوتية	الكلمة المقترضة مبدلاً فيها الصامت
ث	<u>t</u>	ثلج salji
ح	h	سحر sihir
ذ	<u>d</u>	عذاب azab
ص	s	صبر sabar
ض	d	ضرب darab
ط	t	خط khat
ظ	z	حفظ hafaz
ع	'	عقل akal
ق	q	فقير fakir

أما الكتابة الجاوية للغة الملايوية فقد مرت بمراحل متعددة اختلفت فيها القواعد

المعيارية المتبعة. فكان أول عهد الملايوية بالحرف العربي يحمل سمات القواعد الإملائية العربية بالاعتماد على الحركات (الصوائت القصيرة) لتحريك الصوامت. ولم تكن ثمة حاجة إلى استخدام حروف المد (الحركات الطويلة) نظرا لطبيعة اللغة الملايوية التي لا تمايز بين الصائت القصير والصائت الطويل.

من ثم فإن النص الملايوي كان يتمثل في مجموعة من الصوامت المتتابعة لا تفصل بينها حروف المد؛ إذ لم تكن (الألف) و(الواو) و(الياء) تستخدم آنذاك بوصفها صوائت. وإنما كانت الفتحة رمزا للصائتين (a-e[^])؛ والكسرة رمزا للصائتين (e-i)؛ والضمة رمزا للصائتين (o-u). والعربية في أسلوب كتابتها لا تظهر الحركات في النص المكتوب كله اعتمادا على إمكانية الاهتداء إلى ماهية الحركات بقرائن سياقية تتمثل في أنواع الكلم وأوزانها ومواقعها الإعرابي من السياق اللغوي، بل إن شكل الحروف جميعا في المكاتبات كان يعدّ لدى الأوائل من الزيادة المستهجنة لما فيها من تسويد للصحيفة، وسوء ظن بالمكتوب له استخفافا بعقله، وتهمة ببلادة الحس وضعف البديهة وفساد السليقة. فكانوا يناون عنها - أي الحركات - ويتعمدون إسقاطها ترفعا عن انتقاص القارئ.

وقد تبنت الكتابة الجاوية هذا المبدأ ما يقارب قرنين من الزمان ابتداء من القرن الرابع عشر الميلادي؛ فكانت النصوص الملايوية تحوي كلمات لا ترسم فيها الحركات ما لم يكن ثمة شبهة التباس. على أن هذا الإجراء لم يكن ليعمر طويلا؛ فالملايوية لا تمتلك ما في العربية من قوالب قياسية وأوزان صرفية تعين القارئ وترشده إلى ماهية الحركات المضمرّة غير المثبت رسمها. وليس في الملايوية من التنوعات النحوية والخطابية ما يميز أحوال الخطاب على غرار ما تمتلكه العربية في ذلك.

وكان التحول في القواعد الإملائية بدايات القرن السادس عشر الميلادي متزامنا مع تعرف الثقافة الملايوية على الكتابة اللاتينية التي تثبت في قواعدها الكتابية الصوائت جميعها. فظهرت النزعة إلى إثبات الصوائت باستخدام (حروف المد) بدلا من (الحركات المضمرّة). وصار يُرمز للصائت (a) بالألف، وللصائتين (i-e) بالياء، وللصائتين (o-u) بالواو. أما الصائت (e[^]) فكان يُضمّر دائما.

لم تكن الدعوة إلى إثبات الصوائت (بحروف المد) بدعوى الالتباس مسوّغا كافيّا لإثبات صوائت الكلمة الواحدة كلها، ولم تكن كافية لإثبات صوائت الكلم جميعها. فقد كانت النزعة نحو الأصالة والمحافظة على القواعد المعيارية الموروثة قوة مضادة معاكسة ترفض نداءات تحرير الصوائت. وفي الوقت ذاته، فإن مطلب الاقتصاد يأبى إثبات الصوائت جميعها في

الكلمة الواحدة. لذلك، انكبت جهود اللغويين الملايويين في البحث عن مواضع الالتباس لتسويغ إثبات الصوائت (أي بحروف المد) في تلك المواضع الملتبسة دون وحسب. وقد ظل السعي حثيثاً رغبة في وضع قواعد معيارية قياسية تنتظم احتمالات الرسم الإملائية في اللغة الملايوية دون أن تدع شاردة ولا واردة لا تندرج تحت تلك القواعد. على أن تذلل أيضا الصعوبات في إمكانية الالتباس، وتحقيق مطلب الاقتصاد اللغوي، وتيسير الكتابة الجاوية للمتعلمين الشادين من أبناء الملايوية أو الوافدين عليها.

تعددت المقاربات المبذولة في سبيل توصيف قواعد إملائية شاملة وافية. وتمخض عن ذلك مدارس متعددة تتباين في تمييز مواضع إضمار الصوائت (باستخدام الحركات) من مواضع إثباتها (بحروف المد). وظل الأمر على هذا النحو حتى أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، والكتابة الجاوية تفقد مكانتها الاجتماعية لصعوبة تعلم قواعد غير المتفق عليها من جهة، وإهمال القيادات السياسية والأكاديمية إياها انبهاراً منهم بالحرف اللاتيني من جهة أخرى.

ولم يفق الوعي الملايوي من غيبوبته، ويتنبه إلى خطورة ما أهملت فيه من وشوك ضياع مداد إرثها الحضاري، وجسر اتصالها بماضيها وتاريخها وخبرات أجدادها إلا مؤخراً. تنبعت بعد انحصرت كفاءات الاتصال بكتب التراث على نفر قليل عكف على دراسة تلك الكتب، وأحاط بأسرار تطور الكتابة الجاوية. فلم يعد جل الشعب الملايوي قادراً على التعامل مع الحرف الجاوي أو فك رموزه التي يراها مستغلقة عليه. فكان أن تم تشكيل (هيئة دراسات استخدام اللغة الملايوية) التي أوصت عام ١٩١٨م، على ضمن ما توصلت إليه من توصيات واقتراحات على ما يلي^٣:

١. ضرورة الإسراع في إصدار قائمة معتمدة للكلمات بالرسم الإملائي الجاوي.

٢. ضرورة إعادة النظر في القواعد الإملائية للكتابة الجاوية الحالية.

بدأت جهود العالم اللغوي الملايوي زعبا^٤ لإرساء قواعد الكتابة الجاوية في النصف الأول من القرن الماضي؛ ففي عام ١٩٣٩م قدم قائمة للإملاء الجاوي المعتمد لبعض الكلمات الملتبسة، عُرِفَت باسم (Daftar Ejaan Melayu Za'ba)؛ اعتمد عليها بعدئذ المجمع اللغوي الماليزي (DBP) عام ١٩٨٦م في إصداره لقائمة أخرى بعنوان (Pedoman Ejaan Jawi) مع إدخال بعض التعديلات والاستدراكات على قائمة زعبا؛ ثم قائمة أخرى منقحة مزيدة عام ١٩٨٨م أوكل فيها المجمع اللغوي أعباء العمل إلى نخبة من الخبراء اللغويين اعتمدوا مزيداً من المراجع التراثية والمعاصرة أشاروا إليها في مقدمة القائمة الموسومة بـ (Daftar Ejaan)

(Rumi Jawi) °. ويبدو أن جلّ الاهتمام قد توجه إلى التوصية الأولى، ولم تولّ التوصية الثانية ما يكفي من تكثيف الجهود ورجع الأنظار، وأجلّ إنفاذ التوصية الثانية.

قام زعبا بعد عام من تقديمه قائمة الإملاء الجاوي التي عُرفت باسم (Daftar Ejaan Melayu Za'ba) بتأليف كتابه الموسوم بـ (Pelita Bahasa Melayu) الذي يعدّ حجر الأساس في اللغويات الملايوية، والمرجعية الأولى إذا ما أشكل على أبناء الملايوية سؤال لغوي؛ وقد صدر المؤلف كتابه بعدة أبواب تناول فيها قواعد الكتابة الجاوية. وكانت أولى طبعات الكتاب عام ١٩٤٠م مكتوبة بالحرف الجاوي وفقا للقواعد الإملائية التي تصدرت صفحات الكتاب ذاته.

والحق أن تلك القواعد لم تكن كافية للاسترشاد بها، فكثيرا ما كان المؤلف يقدم في المسألة الواحدة قاعدتين متباينتين لا يفصل في اختيار أحدهما دون الآخر سوى العرف الجاري، أي إننا نجد للكلمة الواحدة رسمين إملايين متميزين قياسا على القاعدة المعطاة؛ ليس لمرجعية أن تبت في نفاذ أحدهما إلا مرجعية جريان العادة في كتابتها على ذلك النحو.

ويشير زعبا إلى ما انتهى إليه من القواعد الإملائية المتبعة منذ القرن السابع عشر إلى بدايات القرن العشرين الميلادي، يرى فيها مكن الصعوبة والانغلاق على أبناء الملايوية في تعلّمهم لها. من ذلك عدم وجود مقابل للصائت (e^h)، وصعوبة استخدام حرف الألف (ا) لأن رسمه الكتابي الذي يستخدم صائتا؛ يستخدم صامتا - بالرسم ذاته - في نحو: (emak)، (ايكن ikan)، (اومبق ombak). ومثل ذلك استخدام (الياء) صامتا في نحو: (باير bayar)، (يقين yakin)، (كايو kayu)، (كدي kedai)، (فاكي pakai)؛ فيقابل في الكتابة الرومية رمزين من الصوائت هما (e-i) ورمزين آخرين من الصوائت هما (y-i). وكذا حرف (الواو) صامتا في نحو: (وكيل wakil)، (كاون kawan)، (كهوين kahwin)، (كربو kerbau)؛ فيقابل في الكتابة الرومية رمزين من الصوائت هما (u-o) ورمزين آخرين من الصوائت هما (w-u).

ومن مواضع الصعوبة كذلك كتابتهم الصائت في المقطع المنبور حرف مد (ا و ي)، وفي المقطع غير المنبور حركة مضمرة لا تثبت كتابة. وليس ثمة دليل إلى المقطع المنبور من سواه، وإنما المرجعية في ذلك الاعتماد على السماع وطول الصائت عند نطقه. فإن كان الصائت يُنطق قصيرا أضمر بالصائت القصير (أي الحركات)، وإن كان يُنطق طويلا كُتب بالصائت الطويل (أي حروف المد).

وعليه فإن من المقاطع التي جرت العادة أن تُثبت فيها الحركة بحرف المد الصائت في المقطع المفتوح الذي يسبق المقطع الأخير ما لم يكن ذلك الصائت (e^h)، نحو: (بتين betina)

- (، (ليم lima)؛ أما المقاطع التي ينبغي أن تُضمَر فيها الحركة فهي:
١. المقطع المغلق، نحو: (تمبق tembak)، (تمفت tempat).
 ٢. الصائت (e^h) كما في المقطع الأول من (لمه lemah)، (تبو tebu)، وكما في المقطع الثاني من (تمبلغ tembelang)، (منترى menteri).
 ٣. المقطع المفتوح نهاية الكلمة كانت تُضمَر فيه الحركة قديماً، نحو: (كود kuda)، (مات mati)، (سات satu)؛ أما الرسم الإملائي الحالي المعتمد فيثبت الصائت بحيث تُكتب (كودا - ماتي - ساتو)، باستثناء بعض الكلمات التي يُلتزم فيها بالرسم الإملائي الموروث منذ القدم نحو: (ايت itu)، (اين ini)، (سوات suatu)، (سرت serta) وغيرها من الكلمات.
 ٤. المقطع المبتدئ بشبه صائت، نحو: (كايف kayap)، (باوه bawah)، (لوير loyar)، (كويك koyak) مما يُثبت فيه الصائت حسب القواعد الإملائية الحالية؛ بحيث تُكتب (كايف - باوه - لويار - كويك) وهكذا^١.

إن الإرث الملايوي اللغوي المدوّن الذي وجدناه بين أيدينا منتصف القرن العشرين كان هجيناً في أسلوب تدوينه من مجموعتي القواعد الإملائية السائدة آنذاك. حيث كان ثمة فيلق يدعو إلى الأصالة والمحافظة على الأسلوب التقليدي الذي تُتخذ فيه الصوائت القصيرة (مضمر) أداة لتحريك الصوامت؛ وفيلق آخر يميل إلى التحرر من القيود المعيارية باستخدام الصوائت الطويلة متمثلة في حروف المد.

إننا نجد اليوم في الرسم الإملائي الجاوي تحولا جذريا طرأ بالتوجه نحو إشباع الحركات القصيرة المضمره كي تثبت في الرسم بوصفها أحرف مد؛ لكنه تحول اقتصر تأثيره على بعض الكلمات مما قد يقع فيه اللبس نتيجة تعدد الأوجه القرآنية له، بينما بقيت على حالها كلمات أخرى من الرسم الإملائي الذي لم تمتد إليه يد التغيير، ولم تتجرأ عليه رغبة التجديد. حتى إننا نجد في الكلمة الواحدة غير رسم واحد نتيجة استخدامهم (قاعدة الحركات) في مقطع من الكلمة، و(قاعدة حروف المد) في مقطع آخر من الكلمة ذاتها. وتكمن صعوبة الكتابة الجاوية اليوم في تمييز المقاطع التي تتبع قاعدة الحركات من تلك التي تتبع قاعدة حروف المد.

ولما وجد زعبا في القواعد الإملائية الموروثة ما وجد من أوجه القصور والانتباس من جهة، وتعدد الرسوم الإملائية للكلمة الواحدة الناشئ من الاختلاف في لزوم إثبات الصائت أو إضماره من جهة أخرى؛ آل على نفسه إلا أن يبادر بوضع جملة من القواعد الإملائية لا يزال

الماليزيون يتخذونها مرجعا على الرغم مما يختلجها من القلق والحيرة والإرباك. وفي ما يلي نماذج مختارة من القواعد المعيارية لإملاء الكتابة الجاوية - المعتمدة منذ منتصف القرن العشرين - تضع القارئ بين يدي الإشكالية، وتحاول أن ترسم له معالم الصورة الكلية^٧.
وحرى بنا أن نفرّق في القواعد بين صنفين؛ قواعد مرتبطة بإملاء الكلمة مجردة من اللواصق، وأخرى تعتمد على نوعية اللواصق ومواقعها من الكلمة المجردة. ونستهلّ بالأيسر في التناول، والأبسط في التركيب بعرض قواعد كتابة الكلمة المجردة من اللواصق في اتباعها قاعدة الحركات تارة، وقاعدة حروف المد تارة أخرى.

أولا: مواضع استخدام قاعدة الحركات (إضمار الصوت):

١. الصائت (e[^]) في مقطع مفتوح أو مغلق؛ والصائت (a) في مقطع مغلق. وهي مقاطع لم يغيرها أحد لعدم احتمالها اللبس بقيت على حالها بالحركات المضمرّة.
٢. الكلمات التي بقيت على رسمها دون أن يجمعها قاعدة، نحو: (فد pada)، (مك maka)، (ايت itu)، (اين ini) وغيرها من الكلمات التي تعدّ استثناءات على القواعد العامة في الأبواب المتفرقة.

ثانيا: مواضع استخدام قاعدة حروف المد (إثبات الصوت):

١. تجوزّ بعض اللغويين الملايويين إثبات الصائت (a) في مقطع مغلق إذا كان بداية المقطع إحدى الحروف التي لا يتصل رسمها بما بعدها كحرف (الواو) و(الراء) و(الدال)، في نحو: (بدن badan)، (برت berat)، (لاون lawan)؛ تُكتب (بدان - برات - لاوان). ويكون إثبات الصائت أكثر إلحاحا إذا ما كانت نهاية المقطع شبه صائت؛ لما فيه من احتمال وقوع اللبس مظنة أن يكون صائتا، نحو: (كدي kedai)، (سورو surau) تُكتبان (كداي - سوراو). ومنهم من لا يرى الحاجة إلى الخروج على القاعدة بضرورة إضمار الصائت (a) في مقطع مغلق؛ على أن يكون البديل فيما يخشى فيه اللبس رسم (السكون) على شبه الصائت للدلالة على أنه ليس صائتا، أي أنها تُكتب (كدي - سورو).
٢. المقطع المغلق ذو الصائت (i) أو (u) أو (o) تُثبت في غالبيتها الصوت؛ فتُكتب (ي) أو (و) - خلافا لما كانت عليه قواعد الإملاء التقليدية - في نحو المقطع الأول من (ريمبا rimba)، (سومفه sumpah)، (لومفت lumpat)؛ وفي المقطع الثاني من

- (امبيل ambil)، (بتول betul)؛ وخاصة في الكلمات المنتهية بالصائت المركب (oi) تُثبِت فيها (الواو) ويرسم السكون على (الياء)، نحو: (كالوي kaloi)، (تمفوي tampoi)، (سكوي sekoi)، (فروي peroi). بيد أن قاعدة الحركات (إضمار الصائت) بقيت في بعض الكلمات المتحجرة، نحو: (همفون himpun)، (فتنو pintu)، (فنده pindah)، (هندو hindu)، (فرنته perintah)، (بكندا baginda)، (سغوه sungguh)، (لمفور lumpur)، (رمفوت rumput)، (رمفون rumpun)، (بونه bunuh)، (بورغ burung)، (بوده bodoh) وغيرها.
٣. الصائت (a) في مقطع مفتوح آخر الكلمة يُكتب (ألفاً)، نحو: (دادا dada)، (سيسا sisa)، (بوغا bunga)؛ إلا أن القاعدة الإملائية التقليدية بقيت في بعض الكلمات بعلة عدم ورود الالتباس، نحو: (اد ada)، (راج raja)، (كيت kita)، (هت harta).
٤. الصائت (i) في مقطع مفتوح آخر الكلمة يُكتب (ياء)، نحو: (كافي kaki)، (بيني bini)، (روكي rugi)؛ ولم يعد يضمّر هذا الصائت إلا في كلمتي (اين ini)، (سفرت seperti) لدى بعض الكتاب المعاصرين المحافظين.
٥. الصائت (u) في مقطع مفتوح آخر الكلمة يُكتب (واو)، نحو: (ساتو satu)، (ريبو ribu)، (هولو hulu) مخالفاً للقاعدة التقليدية التي بقيت تُكتب بها كلمتي (ايت itu)، (سوات suatu).
٦. الصائت المركب (ai) أو (au) يُثبِت فيه الصائت الأخير (ياء) أو (واو)، ويُفصل بين الصائتين بالهمزة، نحو: (سرتأي sertai)، (نمأي namai)، (لاعين lain)، (لأوت laut)، (مأو mau). وإذا كان الصائت المركب (ui)؛ كُتِب (وي)، نحو: (دويت duit)، (كويت kuit). وقد تفصل بينهما الهمزة في بعض الكلمات، نحو: (لالوعي lalui)، (تموعي temui)، (سروعي serui). وإذا كان الصائت المركب (ia) كُتِب (يا) بإثبات الألف في بعض الكلمات، نحو: (سيا sia)، (هياس hias)؛ وبقي في أخرى على رسمه القديم بإضمار الصائت في نحو: (دي dia)، (ديم diam). بل إن من الكلمات ما يُكتب في الوقت الراهن بالرسمين كليهما، نحو: (ليار-liar)، (سيت-سيات siat) دون أن يكون لأحد أن يقطع بصحة أحدهما وبطلان الآخر. أما الصائت المركب (ua) فيُكتب (وا) بإثبات الصائت، نحو (توا tua)، (بواه buah)؛ وكذا الصائت المركب (iu) يُثبِت فيه الصائت في (يو)،

- نحو: (تيوف tiup)، (جيوم cium).
٧. الصائت المعقّد المبتدئ بـ(ua) تُثبّت فيه (الألف)، نحو: (بواي buai)، (سواي suai)، (كواو kuau). أما إن كان الصائت المعقّد مبتدئاً بـ(ia) فلا يزال يُكتب طبقاً لإحدى القاعدتين دون القطع بأولوية أحدهما، نحو: (كياي - كياي kiai)، (مرياو - مريو meriau).
٨. الصائت (i) الذي يلي شبه الصامت (ي) بعد (a) يُثبّت (واواً)، نحو: (لايو layu)، (سايور sayur)، (كايو kayu)، (فايوغ payung)؛ أما إن كان الصائت (a) فيضمّر، نحو: (كاي kaya)، (كايف kayap).
٩. الصائت (u) الذي يلي شبه الصامت (و) بعد (a) يُثبّت (ياءً)، نحو: (جاوي Jawi)؛ وكذا الصائت (a) يُثبّت (ألفاً) نحو: (باوا bawa). إلا إن كان الصائت (a) في مقطع مغلق؛ فيضمّر في نحو: (باوه bawah)، (كاول kawal).
١٠. الصائت (a) الذي يلي شبه الصامت (و) بعد (e) يُثبّت (ألفاً)، نحو: (سيوا sewa)، (ليوات lewat)؛ وكذا الصائت (i) والصائت (e) يُثبّت (ياءً)، نحو: (ديوي dewi)، (ليويه leweh).
١١. الصائت (a) الذي يلي شبه الصامت (ي) بعد (u) أو (o) يُثبّت (ألفاً)، نحو: (لويوا loya)، (كويوا kuya)؛ وكذا الصائت (u) يُثبّت (واواً)، نحو: (لويو luyu). أما إذا كان الصائت (a) في مقطع مغلق أضمر، نحو: (كويك koyak)، (بويو buyau).
- تلك هي القواعد الإملائية المعتمدة اليوم، تظفي عليها النزعة التحريرية بإثبات الصوائت (حروف مد) بدلا من إضمارها (بالحركات القصيرة)؛ وإن كانت لا تصل إلى مرحلة التحرر التام والخروج الشامل على القواعد التقليدية؛ فلا يزال يحكمها التمسك بالموروث، والرغبة في تحقيق مطلب الاقتصاد. وهو أمر لا يخفى أنه أفضى إلى كثرة القواعد وتشعبها وعسر تناولها من قبل المتعلمين الشادين؛ على نحو يزيد تعقيدا إذا ما أضيفت إليها قواعد كتابة الكلمة متصلة باللواصق القبليّة والبعدية.

أولا: الاتصال باللواصق القبليّة:

اللواصق القبليّة (سـ se-)، (كـ ke-)، (دـ di-) تُكتب متصلة بالكلمة، نحو: (سماجم semacam)، (دملاك di Melaka)، (كتوا ketua)؛ وإذا ما كانت الكلمة مبتدئة بالألف أبدلت ألفها همزة نحو: (دأتس diatas)، (كأيسوقن keesokan)، (سئورغ seorang)، (سئيكور

(seekor). أما اللاصقة القبليّة (سي سي- si) فتكتب منفصلة مع بعض الكلمات، نحو: (سي كولوف si kulup)، (سي حامد Si Hamid)؛ ومتصلة مع أخرى، نحو: (سياف siapa)، (سيانو si anu)؛ ويجوز الواجهان مع بعض الكلمات، نحو: (سيماتي-سي ماتي si mati). أما اللواصق القبليّة (فر فر- per)، (ف ف- pe)، (م م- me)، (بر بر- ber)، (تر تر- ter) فتكتب متصلة بالكلمة مع إجراء ما يلزم من تغييرات صوتية؛ كإبدال فونيم أو حذفه أو زيادته وفق القواعد الفونولوجية التي تحكم التتابعات الصوتية في اللغة الملايوية، وتبعا لطبيعة الحرف الأول من الكلمة التي تلحقها اللاصقة.

ثانيا: الاتصال باللواصق البعيدة:

أ. اللواصق البعيدة (ن ن- nya)، (مو مو- mu)، (كو كو- ku)، (ته ته- tah)، (كه كه- kah)، (له له- lah)، (كن كن- kan):

١. عند إلحاقها بكلمة تنتهي بمقطعين مفتوحين الصائت في كليهما (a) مثبت الرسم (ألفاً) في المقطع الأول، نحو: (كات kata)، (باج baca)؛ فإن تلك الألف ترحلق إلى المقطع الثاني، بحيث تُكتب (كتاكو kataku)، (بجاله bacalah). ويستثنى من هذه القاعدة:

- الكلمات (مغاف mengapa)، (فغاف pengapa)، (مان mana)، (سياف siapa)؛ فتلحقها اللواصق دون تغيير.

- الكلمات المبدوءة بـ(ا) أو (د) أو (ر)؛ تُثبت (الألف) في المقطعين كليهما نحو: (راج-راجاكن rajakan)، (اد-اداكه adakah)، (راس-راسان rasanya)، (داي-دايكو dayaku).

- الكلمات التي تُثبت فيها (الألف) في المقطعين الأخيرين كليهما تلحق بها اللواصق دون تغيير، نحو (باوا-باواله bawalah).

- كلمة (فد pada) تُثبت (الألف) فقط في آخرها عند اتصالها بـ (ن، مو، كو).
- يرد في بعض الكلمات الأوجه الثلاثة. فمثلاً عند إصاق (كن kan) إلى (بناس binasa) (يجوز أن تُكتب (بناساكن) بقاعدة الألف المرحلقة، أو (بناسكن) دون إدخال تغيير، أو (بناساكن) بإثبات الألف في كلا المقطعين).

٢. عند إلحاقها - أي اللواصق البعيدة المذكورة آنفاً - بكلمة تنتهي بمقطعين مفتوحين الصائت في المتأخر منهما (a) وفي المتقدم غير (a)؛ إن كانت الألف في آخر الكلمة مضمرة أُثبتت، نحو: (ليم-ليماكه limakah)، وإن كانت مثبتة أُحقت بها اللواصق دون تغيير، نحو:

(سيوا-سيواله sewalah).

٣. عند إلحاقها بكلمة تنتهي بمقطع مغلق، أو مفتوح صائته ليس (a)؛ فإنها تتصل بها دون تغيير، نحو: (بري-بريله berilah)، (سوده-سودهكه sudahkah)، (لاكو-لاكون lakunya)؛ باستثناء بضع كلمات يثبت فيها صائت المقطع الأخير، هي: (بوله، اوله، سفرت، سوات، ايت، اين)؛ تصير بعد الإلصاق (بوليهله، اوليهمو، سفرتيكن، ايتوكه، اينيكن).

٤. عند إلحاقها بكلمة تنتهي بمقطع مغلق آخره فونيم (الكاف الميتة) يتعين كتابة ذلك الفونيم (قافاً) مع اللواصق (كو، ته، له، كه، كن)، نحو: (بأيقن baikkah)، (نأيقه naikkah)، (فاتيقله patiklah)؛ ويجوز أن يُرمز لذلك الفونيم بـ(الكاف) أو (القاف) مع اللاصقتين (ن، مو)، نحو: (تاسيكن-تاسيقن tasiknya).

وإذا ما تتابعت اللواصق بمجيء (ن) أو (كه) أو (له) بعد (كن) في آخر الكلمة الواحدة كتبت جميعاً متصلة في الرسم دون تغيير، نحو: (منوليسكنن menuliskannya)؛ أما إذا جاءت (له) أو (كه) بعد (ن) أو (كنن)، فإن من الكتاب من يثبت صائت (ن)، ومنهم من يضمه، نحو: (دبجايكه-دبجايكاه dibacanykah)، (ايهيله-ايهيا له ayahnyalah)، ومنهم من يكتبها منفصلة على نحو: (ايهن له-دبجان كه).

ب. اللاصقة البعدية (فون pun-):

المرجعية في رسم (فون) من حيث اتصالها أو انفصالها تعود إلى العرف وحسب، فتكتب متصلة في نحو: (مسكيفون، سكاليفون)، وتكتب منفصلة في نحو: (ساي فون)، وبالرسمين في نحو: (سببفون-سبب فون)، (هندقفون-هندق فون). ولا يثبت معها صائت المقطع المفتوح من الكلمة السابقة لها، نحو: (ايفون ia pun)، (ايتفون itu pun)، (ادفون ada pun). ويوصي بعضهم بحذف الواو في (سغكوه sungguh) حتى لا يتوالى واوان، فتكتب (سغكهفون)؛ بينما لا يمنع آخرون إثباتها.

ج. اللاصقتان البعديتان (عن -an) و(عي -i):

١. الكلمات المنتهية بمقطع مفتوح صائته (a) مضمرة الألف؛ تلحق بها اللاصقتان دون تغيير، نحو: (جوب-جوبأن-جوبأي). وإن كانت الألف مثبتة حذفت، نحو: (باوا-باوأن)، (مولا-مولأي).

٢. الكلمات المنتهية بمقطع مغلق آخره حرف (الراء) أو (الواو) أو (الياء) تلحق بها (ان) و(ي) بتسهيل الهمة، نحو: (اجر-اجران ajan), (كلر-كلري gelari)، (تيرو-تيروان tiruan)، (لمفاو-لمفاوي lampau)، (كاداي-كادايان gadaian). ومنهم من يرى إثبات صائت المقطع الأخير من الكلمة وإضماره في (-an) إذا كان كلاهما (ألفاً)، نحو: (اجر-اجارن)، (كلر-كلارن) كي لا تتتابع الألفات.

أما إذا كان آخر الكلمة (الواو) صائتة في مقطع مفتوح؛ اتصلت بها (i) بتحقيق الهمة، نحو: (مالو-دمالوئي).

٣. الكلمات المنتهية بمقطع مغلق آخره (الكاف الميثة)^٩ تلحقها اللاصقتان (عن) و(ئي) بإبدال همزتها (كافاً)، نحو: (ماسوق-ماسوئي masuki)، (كركق-فركركقن pergerakan)؛ ومنهم من يكتبها (فركركقن).

٤. الكلمات المنتهية بمقطع مغلق تلحق بها (ن) و(ي)، نحو: (بالس-بالسن balasan)، (ساكيت-كساكيتن kesakitan)، (هالوس-هالوسي halusi). وإذا كان الصائت في المقطعين الأخيرين كليهما (a)؛ فإن (الألف) تُزلق - عند الاتصال باللواصق - من المقطع المتقدم إلى المقطع المتأخر^{١٠}، نحو: (هادف-هدافن)، (جالن-جلاني). أما إذا كان الصائت في المقطع قبل الأخير غير (a)؛ وجب إثبات الألف في المقطع الأخير، نحو: (ايغت-ايغاتن ingatan)، (اوبت-اوباتن ubatan)؛ على أن ثمة كلمات يجوز فيها الرسمان بإثبات الألف وإضمارها في نحو: (اولغ-سوسه-اوبه).

د. اللاصقة البعدية التكرارية:

يُكتب الرقم (٢) بعد الكلمة المجردة من اللواصق عند تكرارها، نحو: (بودق٢)؛ وفي حال اتصال الكلمة باللواصق البعدية (ن، مو، كو، ته، كه، له، كن) يُكتب الرقم (٢) بين الكلمة واللاصقة، نحو: (انق٢كو). ويجوز الوجهان مع اللاصقتين البعديتين (عن، ئي)، نحو: (اولغ٢غي-اولغي٢). وإذا كانت الكلمة منتهية بمقطع مفتوح صائته (a) واتصل باللاصقة (له) أو (كن)؛ تُثبّت الألف في بعض الكلمات، نحو (جوبا٢له)، (ميوكا٢كن)؛ وتُضمّر في أخرى، نحو: (سام٢له)، (دسغك٢كن) اعتماداً على العرف في تحديد الرسم الصحيح. أما إذا كانت اللاصقة البعدية (عن) في كلمة مبتدئة بما إذا كانت اللاصقة البعدية (عن) في كلمة مبتدئة بإحدى اللواصق (ك، فر، ف)؛ فإن الرقم (٢) يكتب بعدها جميعاً، نحو: (فركتأن٢). ويُستثنى من ذلك كله كلمات متحجرة بقيت على رسمها الأول لم يطرأ عليها تغيير، ولا تخضع

لأي قاعدة جامعة. من هذا القبيل: (مدهداهن mudah2an)، (سلملمان selama2nya)، (متمات mata2).

هـ. الإلصاق التركيبي:

إذا ما اجتمعت كلمتان لتكوين معنى جديد فإن منها ما تُكتب فيها الكلمتان ملتصقتين على هيئة كلمة واحدة، نحو: (بومي + فترا = بوميفترا)، ومنها ما تكتب منفصلتين، نحو: (باف + همب = باف همب)، ومنها ما يرد على الرسمين، نحو: (بهاس + ملايو = بهاسملايو أو بهاس ملايو). وقد يطرأ تغيير على الكلمة الأولى، نحو: (سوكا + جيتا = سوكجيتا sukacita)، أو الكلمة الثانية، نحو: (جرو + اوكر = جروكر juru ukur)، أو الكلمتين كليهما، نحو: (مان + كالا = مانكل manakala). وكل ما تقدّم لا يعول على معيار، ولا يتخذ مرجعية سوى العرف في المدوّن المكتوب ليس إلا.

و. الضمير الموصول (يغ yang):^{١١}

يجوز اتصال (يغ) بما قبلها أو بما بعدها، ففي نحو: (orang yang tersebut) يمكن كتابتها (اورغغ ترسيوت) أو (اورغ يغترسيوت)، ولكن لا يجوز اتصالها في الرسم بهما في آن معا. وثمة كلمات جرت العادة على كتابة (يغ) معها منفصلة، نحو: (توهن يغ منجاديكن)، (كتاب يغ هيلغ)، (انق يغ منجا)؛ إذ يعدّ وصلها في الرسم من قبيل الخطأ.

وبناء على ما هو بادٍ من ضبابية وإرباك، وعدم إحكام ناتج عن تعددية تجيز في كثير من الأحيان النقيضين كليهما؛ يجد الباحث أن من الضرورة الملحة الدعوة إلى التجديد في القواعد الإملائية للرسم الجاوي؛ على أن تتسم تلك القواعد بالسماوات التالية:

١. إثبات الصوائت جميعا في الكلمة الجذر ما لم تكن من أصل عربي.
 ٢. الالتزام برسم موحد للواصق يراعى فيه مطلب الاقتصاد.
 ٣. استحداث رموز تفي بالتنوع الصائتي في الملايوية.
 ٤. تقعيد استخدام الهمزة على غرار ما في العربية من قواعد محكمة.
 ٥. توحيد رمز صوت (الكاف الميتة) بـ(ك) ما لم تكن الكلمة عربية الأصل. ولا خوف من الالتباس في دخول اللاصقة البعدية (عن) أو (كن) على نحو: (ماساك)؛ بحيث يمكن أن تُكتب: (ماساكان)، و(مماساكن).
- ولعل ثمة سمات أخرى مرجوة، يستنطقها البحث المتأنى المتمحص، ويستلزم

إدراجها والأخذ بها النزوع إلى الشمولية والاتصاف قدر المستطاع بسمة الاطراد. ويبقى الهدف الأسمى من إيجاد قواعد معيارية إملائية للكتابة الجاوية هو إبقاء تلك العرى الوثيقة التي تربط أمة الإسلام بلغة القرآن وأداة تدوينه؛ تدفع كيد الكائدين، وتقف في وجوه المغرضين، وتذود عن الحمى والدين.

الهوامش:

- ¹⁾ Harun Amin Rashid, *Kajian Sejarah Perkembangan Bahasa Melayu*, Pustaka Melayu, Singapore, 1966, p. 13
- ²⁾ Awang Had Salleh, *Laporan Jawatankuasa Mengkaji Penggunaan Bahasa Malaysia*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 1982, p. 20
- ³⁾ Tuan Haji Hamdan Abdul Rahman dll., *Daftar Ejaan Rumi Jawi*, 2nd ed., Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 1989, p. vii
- ⁴⁾ زين العابدين بن أحمد (١٨٩٥-١٩٧٤م) المشهور بلقب زعبا لغوي ومفكر ماليزي، اشتهر في العشرينات من القرن الماضي.
- ⁵⁾ ضمت النخبة أسماء لامعة من اللغويين الماليزيين أمثال تون حاجي حمدان عبد الرحمن، وتوان حاجي أمات جوهرى معين، وتوان حاجي محمد بخاري لوبيس، وتوان حاجي عبد الرزاق عبد الحميد، وتوان حاجي أربك عثمان، وتوان حاجي أوانج محمد أمين.
- ⁶⁾ Zainal Abidin Ahmad (Za'ba), *Pelita Bahasa Melayu*, 4th ed., Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 2000, p. 30-40
- ⁷⁾ Zainal Abidin Ahmad (Za'ba), *Pelita Bahasa Melayu*, p. 42-66; Tuan Haji Hamdan Abdul Rahman dll., *Daftar Ejaan Rumi Jawi*, p. ix-xxxiii
- ⁸⁾ الكاف الميتة في الملايوية فونيم يُلفظ همزة في نهاية مقطع مغلق؛ أما إذا اتصل بصائت بعده فإنه يُلفظ (كافاً). يرمز لها في الكتابة الرومية بالحرف (k)؛ وفي الكتابة الجاوية عادة بحرف (القاف)، وأحياناً بحرف (الكاف).
- ⁹⁾ سبقت الإشارة إلى معنى مصطلح (الكاف الميتة) في الإحالة رقم (٨).
- ^{١٠)} السبب في زحلقة الألف كراهية تتابع الألفات من جهة، وانتقال موضع النبر بين مقاطع الكلمة من جهة أخرى.
- ^{١١)} يقابل مصطلح (الضمير الموصول) في الملايوية الاسم الموصول في العربية؛ لكنه في الملايوية يعدّ نوعاً من أنواع الضمير لا الاسم.

الكتب المتداولة في تعليم اللغة العربية للعوام الماليزيين وخصائصها

الدكتور ياسر بن إسماعيل
قس اللغة العربية وإدائها
كلية معارف الوجد والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تمهيد:

تزايدت الصيحات في كل ملتقى يضم خبراء تعليم العربية منذ السبعينات وترتفع وتطالب بتقويم كتب اللغة العربية ورفع مستواها^(١)، فبادر كثير من المهتمين بتأليف الكتب وتقويم ما قد كُتب من قبل، فظهرت كتب عديدة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منها ما صدرت عن جهود فردية، ومنها ما نُشرت بمساعي المؤسسات التعليمية الرسمية، ثم بدأت هذه الكتب تُستخدم لتدريس الأجانب في تلك المؤسسات أو خارجها.

وعلى صعيد آخر اهتمت بعض المؤسسات الإسلامية في خارج العالم العربي بتدريس اللغة العربية ونشرها، فبعضها استخدمت تلك الكتب الجديدة السابقة وبعضها الآخر تولت مهمة إخراج كتاب في تعليم العربية لأبناء البلاد. فتزايد عدد تلك الكتب المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حتى في خارج العالم العربي^(٢).

كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ماليزيا

تزايد عدد الكتب المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ماليزيا تزايداً ملحوظاً منذ الثمانينات، فقد بدأ يصل إليها من الدول العربية العديد من كتب تعليم اللغة العربية، وبدأت المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية تُستخدم وتُطور، ففي عام ١٩٨٥م بدأ يُدرّس كتاب "العربية للناطقين" في المعهد التكنولوجي الماليزي (ITM) بشاه عالم. وهذا الكتاب يقوم على المنهج الاتصالي، ثم انتشر استخدام الكتاب في بقية المؤسسات التعليمية فاستخدمته الجامعة الإسلامية العالمية (UIAM) وتلتها الجامعة الوطنية الماليزية (UKM) وجامعة ملايا (UM)^(٣).

كما طوّرت وزارة التربية الماليزية منهج اللغة العربية للمدارس الثانوية الوطنية الدينية في عام ١٩٨٢م، بعد أن كشفت عن مساوئ الطريقة النحوية التقليدية وضعف مقدرة طلاب المدارس في اللغة العربية، فأدخلت الوزارة المنهج الاتصالي في تعليم اللغة العربية بالمدارس الثانوية الوطنية الدينية ابتداءً من عام ١٩٩٠م^(٤).

فكثرت بعد ذلك كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ماليزيا، بين ما هو مؤلف في الدول العربية أو مؤلف من قبل وزارة التربية الماليزية أو المؤسسات التعليمية العليا بماليزيا.

وهذه الكتب الكثيرة كأي إنتاج إنساني تظل بحاجة إلى عملية تقويم ومراجعة، من أجل التعرف على المعلومات التي تساعدنا في التخطيط المستقبلي، لأن هذه العملية تغربل لنا الأمور المتعلقة بالكتاب كلها للوصول إلى ماله قيمة عالية في تحقيق الأهداف بشكل أنجح وأنجع، فبذلك تتحسن العملية التعليمية ويرتفع مستواها، وقد قام بجهود مشكورة بعض المؤسسات التعليمية وطلبة الدراسات العليا فيها بتقويم العديد من كتب اللغة العربية، فأبرزوا نتائج قيمة تفيد في تسريع تعليم اللغة العربية في ماليزيا إن وُظفَت تلك النتائج وأُخذت القرارات اللازمة حولها^(٥). وهذا البحث يقوم بتقويم مبدئي للكتب المتداولة في تعليم اللغة العربية للعوام الماليزيين من أجل التعرف على الملاحظات التي يراها من قام بتدريسها وعاش تفاصيلها عملياً.

منهجية البحث:

هذا البحث يحاول أن يسلط الضوء على أبرز الكتب وأبرز الملاحظات حولها، أي أبرز وأشهر كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المستخدمة في تدريس العربية للعوام الماليزيين وبالتحديد في العاصمة كوالالمبور والمناطق المجاورة لها. والتعرف على أبرز ملاحظات المدرسين حول تلك الكتب، ومن ثمّ محاولة الكشف عن خصائصها الإيجابية وتسلط الضوء على جوانب الضعف فيها من وجهة نظر مدرسيها، فالبحث يقوم على منهجية تقويمية.

هدف البحث:

والهدف من هذا البحث للوصول إلى أهم الخصائص الموجودة في كتب تعليم اللغة العربية للعوام الماليزيين، وكذلك الخصائص التي يتمنى المدرسون توفّرها في تلك الكتب مستقبلاً، لذا سنُقدم في نهاية البحث ملاحظات ومقترحات، من أجل تطوير كتاب تعليم اللغة

العربية للعوام الماليزيين، وأهم الجوانب التي ينبغي الأخذ بها عند تأليف كتاب جديد لهم.

اختيار العينة:

أجرى الباحث الدراسة على عينة تضم ٢٠ أستاذاً لهم خبرة في تدريس اللغة العربية للعوام ويستخدمون كتاباً محدداً في التدريس، وقد اختار الباحث العينة من الماليزيين للتعرف على رأيهم في المحتوى الثقافي: هل محتوى الثقافي العربي أنسب للعوام أم المحتوى الثقافي الماليزي؟. وقد كانت أماكن تعليم اللغة العربية التي تقوم بها هذه العينة موزعة بين التعليم في الجامعات أو المعاهد أو المساجد أو المصليات أو البيوت.

طريقة جمع المعلومات:

جُمعت المعلومات من خلال مقابلات شخصية أجراها الباحث مع أفراد العينة، أثار الباحث فيها بعض القضايا أو الجوانب المتعلقة بالكتاب المستخدم في تعليم اللغة العربية للعوام، ليُبدى كل واحد منهم رأيه وأهم انطباعه حول هذه الجوانب بناءً على خبرته في تدريس الكتاب، وتلك الجوانب محددة في هذا البحث كالتالي^(١):

(١) لغة الكتاب: للتعرف على مدى مناسبة اللغة المستخدمة في الكتاب لمستوى

الدارسين. فهل هي سهلة أم صعبة؟ وهل التدرج اللغوي سلس ومتفق والمستوى الدراسي؟ أم هناك فجوة بين المستويات مما يضطر المدرس إلى بذل جهد شخصي من أجل ترقية الطلاب إلى المستوى التالي.

(٢) تعليم الأصوات العربية: هل الكتاب يُدرّب الدارسين على الأصوات العربية، ويساعدهم في التمييز بين الأصوات المتقاربة؟ وهل الدارسون بحاجة إلى هذه الدروس الصوتية أم يمكن الإستغناء عنها؟

(٣) تعليم الكتابة الإملائية: هل الكتاب يساعد الدارسين في الإملاء، ليتمكنوا من تحويل الأصوات المسموعة إلى رموزها الحرفية المكتوبة، وفق قواعد رسم الحروف في الكلمات؟.

(٤) تدريس النحو: هل المواضيع النحوية وطريقة ترتيبها مناسبة للمستوى الدراسي؟

وكيف تمّ عرض النحو: من خلال النماذج أم من خلال المصطلحات؟

(٥) تدريس المفردات: مدى سهولة المفردات المستخدمة في الكتاب لمستوى الطلاب.

وهل يناسب استخدامها في حياة الطلبة الدراسية أو اليومية.

- (٦) التدريبات اللغوية: هل هي كافية لكل درس من حيث الكم والنوع، بحيث أنها تساعد في تنمية لغة الدارسين، وهل هي واضحة ومفهومة لدى الدارسين أم فيها غموض وصعوبة فيظلوا بحاجة إلى توضيح وبيان من الأستاذ؟.
- (٧) المحتوى الثقافي: ما المحتوى الثقافي في الكتاب؟ وهل هو عربي خالص أم يزواج فيه مع الثقافة المحلية الماليزية؟ وأيهما الأنسب للدارسين الكبار من الماليزيين.
- (٨) المادة التعليمية المصاحبة: ما هي المواد التعليمية المساندة للكتاب: مثل شرائط التسجيل أو الأقراص وكراسة التدريبات ومرشد المعلم وكتب للقراءة الإضافية أو القواميس المبسطة؟ ومدى تأثيرها التعليمي في المعلم أو الدارس؟
- (٩) إخراج الكتاب: وهذا للتعرف على الناحية الشكلية للكتاب، من حيث الطباعة وسلامتها من الأخطاء، ومدى مناسبة الصور أو الرسوم أو الجدول لمقدرة الطلاب اللغوية. وهل حجم الكتاب متناسق مع مدة الدراسة المتوقع تدريس الكتاب فيها؟^(٧).

الكتب المتداولة في تعليم اللغة العربية للعوام الماليزيين

تعتبر كتب تعليم اللغة العربية للماليزيين من حيث الكم كثيرة نوعاً ما، لكن معظمها غير مستخدمة في الفصول الدراسية، إنما كُتبت لبعض منها فقط القبول والانتشار بين مُدرسي اللغة العربية سواء في الفصول الرسمية منها أو غيرها، وحسب الإطلاع السريع على تلك الفصول الدراسية ومُدريسيها- وهم أفراد عينة الدراسة- وُجد أن أكثر الكتب تداولاً في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من الراشدين الماليزيين كتابان، وهما:

١) العربية للناشئين.

تأليف: الدكتور محمود إسماعيل صيني، ناصيف عبد العزيز، مختار الطاهر حسين.
المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، إدارة الكتب المدرسية، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م. هذه السلسلة تتكون من ستة كتب للتلميذ وستة كتب للمعلم وتسجيلات صوتية مصاحبة لها^(٨).

٢) دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

للدكتور ف. عبد الرحيم، المدينة المنورة، مطبوعات الجامعة الإسلامية، ١٤٠٨ هـ -
هذه السلسلة تتكون من ثلاثة كتب أساسية وكتابين للنحو المتقدم وسماهما:
أ) نصوص من الحديث النبوي الشريف، ب) المسعف في لغة وإعراب سورة يوسف.
وكل الكتب الأساسية الثلاثة وضع له كتاب المعلم.

وهناك كتب أخرى استخدمها بعض المقومين من قَبْلُ، وهي: من ضياء اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأساسي، وكتاب القلم، والعربية للحياة، لكنهم الآن انتقلوا إلى استخدام الكتابين المذكورين.

جوانب التقويم وآراء المقومين

الكتاب الأول: العربية للناشئين

عدد المدرّسين المقومين: ١٢ مقوماً

١- لغة الكتاب:

- لغة الكتاب في الكتاب (١) سهلة مناسبة للمبتدئين الكبار. أما في الكتاب (٢) فتبدأ الصعوبة.
- ما بين الكتاب (٢) و(٣) هناك قفزة غير منسجمة في المستوى، ومن أجل تهيئة الدارسين، يُعدّ بعض المدرّسين دروس إضافية خاصة لكي لا يُفاجؤوا عند دراسة الكتاب الثالث.

٢- تعليم الأصوات العربية:

- الصفحات الأولى من الكتاب (١) هي عبارة عن دراسة الحروف العربية.
- تعليم الأصوات العربية في بداية الكتاب (١) غير مناسب للعوام الماليزيين، لأن معظمهم لا يبدؤون بدراسة اللغة العربية إلا وهم قد تمكّنوا من قراءة القرآن، فيعرفون مخارج الحروف العربية ومدودها جيداً.
- بعض المدرّسين يتجاوزون عن الصفحات الأولى من الكتاب (١) فلا يدرّسونها للطلاب.

٣- تعليم الكتابة الإملائية:

- تعليم الكتابة الإملائية في الكتاب (١) غير كافية للعوام المبتدئين، ولا بد من الإضافة حتى يتمكنوا من الكتابة الصحيحة.
- بعد دراسة الكتاب (١) يلاحظ أن الدارسين المبتدئين يحصلون على درجات أعلى في الامتحان الشفوي أكثر من درجات الامتحان التحريري، لأنهم يعرفون نطق الكلمات جيداً لكن لا يعرفون كتابتها فيخطئون.

٤- تدريس النحو:

- المواضيع النحوية متدرجة ومنظمة تنظيمياً جيداً.
- عرضت التراكيب النحوية من خلال النماذج.
- المصطلحات النحوية الأساسية بدأت متأخرة، وكان يمكن أن يتقدم قليلاً عرضها خاصة للدارسين الكبار.

٥- تدريس المفردات:

- هناك مفردات ومواضيع غير مناسبة للكبار خاصة في الكتاب (١) و (٢) كما في موضوع "الأتخار" و"كرة القدم"، لذا يلجأ بعض المدرسين إلى تغيير هذه المواضيع، مثلاً من موضوع "هل تفكر في مستقبلك؟" إلى موضوع "هل تفكر في مستقبل ابنك".
- كثير من المفردات في الكتاب (٣) و(٤) و(٥) و(٦) صعبة وغير شائعة الاستخدام، فلا يتوقعون أن يستخدمها الدارسون في حياتهم اليومية.
- مواضيع الدروس تناسب الناشئين، وقد تكون شيقة كذلك للكبار، لكن عندما تكثر هذه المواضيع والمفردات المتعلقة بها، فإنها قد تسبب الملل لدى الكبار.
- بعض الدارسين الكبار يريدون أن يتعلموا عن المواضيع والمفردات الحديثة التي تتعلق بحياتهم أو أعمالهم، مثلاً ما يتعلق بالكمبيوتر أو الانترنت أو المصارف المالية، لكن هذه المواضيع غير موجودة في الكتاب.
- عند درس نطق الحروف والتفريق بين الحروف المتقاربة، ذُكرت أمثلة مفردات صعبة، وكان يمكن أن يؤتى بمفردات أخرى سهلة.

٦- التدريبات اللغوية:

- التدريبات اللغوية كثيرة ومتنوعة وكافية للدارسين.
- طريقة كتابة معظم الأسئلة متساوية، وهذا جعل الدارسين يتعودون عليها فيعرفون فهمها بأنفسهم.
- التدريبات في الكتاب (١) و(٢) خفيفة ومناسبة، أما بعد ذلك في الكتاب (٣) و(٤) فالتدريبات صعبة لاستخدامها نصوص ذات فقرات طويلة وكلمات صعبة.
- بعض التدريبات صعبة لأنها تحتاج إلى الاستذكار، مثلاً في السؤال "صف الصور التالية" وهي صور ومواضيع قد درّست في الوحدات الماضية، فمن الصعب أن يتذكرها الطلاب كلها.

- بعض الأسئلة في الكتاب (٣) و(٤) و(٥) صعبة لا يستطيع أن يجيب عليها الدارسون لأن "النصوص في الأسئلة" أصعب من "النصوص في الأمثلة" التي درست من قبل، وكان ينبغي أن يكون العكس، أي التدريبات أسهل من الأمثلة حتى يستطيع الطلبة الإكثار من التطبيق.
- التدريبات في الكتاب (٥) و(٦) كثيرة جداً، فالوقت ساعتان في الفصل لا يكفي لدراسة الوحدة الدراسية الواحدة منهما، وهذا يختلف عن الكتب الأولى قبلهما.

٧- المحتوى الثقافي:

- المحتوى الإسلامي جيد وشيق لأن الكتاب يعرف بالشخصيات والأحداث والأماكن الإسلامية.
- المحتوى العربي عن البيئة العربية قد تكون غير مناسبة للماليزيين، مثلاً الحديث عن "أنابيب الزيوت في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية" وعن "المصيف في الطائف" لأن معظم العوام الماليزيين لا يستطيعون أن يعيشوا الموضوع، وبالتالي لا تحرك رغبتهم في المشاركة اللغوية الفعالة، لذا يغير بعض المدرسين هذه المواضيع فتكون مثلاً "رحلة إلى المنطقة الشرقية الماليزية (أي كلنتن وترنجانو وباهنج)".
- هناك نسبة قليلة من الدارسين المثقفين ممن قد سافر وعاش البيئة العربية فهؤلاء يستطيعون أن يقبلوا تلك المواضيع المتعلقة بالبيئة العربية، أما الدارسون من أهل القرى ومن ذوي الكفاءة العلمية البسيطة فهي غير مناسبة لهم.

٨- المواد التعليمية المصاحبة:

- العربية للناشئين يتكون من ستة كتب وكل كتاب له كتاب المعلم ويرى المقومون فيه أنه: مهم ويساعد المعلم خاصة في الكتاب الخامس لأنه صعب، فيعطي طرق متعددة للفهم.
- بعض محتويات كتاب المعلم كالانشطات اللغوية التي أقرحت فيها غير مناسبة للكبار لأنها أعدت للصغار.

٩- إخراج الكتاب:

- الصور والرسوم في الكتاب قديمة وغير مشوقة فتحتاج إلى تطوير باستخدام

- الكمبيوتر والوسائل الحديثة لتكون أكثر جاذبية وعصرية.
- بعض المفردات والنصوص التي طبعت غير مُشكَّلة، فلا يستطيع أن يقرأها الدارسون، إلا إذا اعتاد عليها، وهذا لا يتأتى إلا بعد أن يكون في الكتاب تنسيق وتنظيم جيد.
- ليس هناك تناسق من حيث حجم الكتاب ومدة دراسة الكتاب، فالكتاب (١) و(٢) و(٣) يستغرق دراسة كل كتاب ثلاثة أشهر، وهذا إذا كانت مدة الفصل الواحد ساعتين، وفصلين لكل أسبوع أي (١٦) ساعة في الشهر. أما الكتاب (٤) و(٥) و(٦) فيستغرق مدة دراسة كل كتاب ما بين ٥ إلى ٦ أشهر.

الكتاب الثاني: دروس في اللغة العربية.

عدد المدرسين المقومين: ٨ مقومين.

١- لغة الكتاب:

- الكتب (١) و(٢) و(٣) لغتها سهلة ومفهومة.
- في الكتاب (١) الجمل في النصوص والحوار قصيرة غالباً لا تتجاوز خمسة كلمات فهي مناسبة جداً للمبتدئين.
- لغة الكتاب (٤) و(٥) أصعب وأعمق لأن النصوص المستخدمة في الكتاب (٤) نصوص نبوية وفي الكتاب (٥) سورة يوسف كاملة، وهذان الكتابان مناسبان لمن أراد أن يتعمق ويتفقه في فهم السنة والقرآن.
- المستوى اللغوي متسلسل فمن اجتاز الكتاب (٣) يستطيع متابعة الدروس المتقدمة في الكتاب (٤).

٢- تعليم الأصوات العربية:

- دروس الأصوات قليلة جداً، مثلاً في التفريق بين صوتي (ظ) و(ض).
- وضعت بعض الملاحظات لنطق الحروف في كتاب المعلم ليُدرجها في تدريسه، مثلاً في كلمة (هذا) صوت الذال لا بد من إخراج طرف اللسان عند نطقها.

٣- تعليم الكتابة الإملائية:

- لا يوجد قواعد الإملاء في الكتاب، لأن المؤلف له كتاب آخر خاص بطريقة كتابة

الحروف والقواعد الإملائية، لذا لا يجمعه مع هذا الكتاب.

- هناك إشارات بسيطة في الكتاب (١) عن كتابة الهمزة.

٤- تدريس النحو:

- الطالب يتعلم النحو من خلال الحوار والنماذج ثم يطلب منه التمثيل.
- المصطلحات النحوية لم تذكر في الدروس الأولى، وبدأ ذكرها في الدرس الرابع، وهو "الاسم المسبوق بحرف الجر" وتكثر هذه المصطلحات في الكتاب (٣) وما بعده.
- الدروس النحوية مجزأة ومبسطة، مثلاً في الدرس الأول إلى الدرس السابع في الكتاب (١) القواعد متدرجة على النحو التالي: هذا، ذلك، المعرفة والنكرة، حروف الجر (في، على، من، إلى)، الإضافة، هذه، تلك.
- القواعد المدروسة تعاد في الدروس المتقدمة، وتضاف إليها بعض الزيادات من الدرس الجديد.

٥- تدريس المفردات:

- المفردات التي وضعت في الكتاب قليلة لأنها تكرر دائماً بين الدروس، لأن الكتاب يهتم بتركيب الجمل والتمثيل لها.
- الكتاب (١) اهتم بالأسماء والجمل الاسمية فقط، لذا لم يرد من الأفعال إلا خمسة أفعال فقط، يُعاد ذكرها في الكتاب. ولم تبدأ دراسة الأفعال إلا في الكتاب (٢).
- كلما تقدمت كلمات جديدة، تُذكر هذه الكلمات في آخر الدرس مع ملاحظات بسيطة عنها، مثلاً تذكر الأسماء وكيف جمعها.
- كتاب المعلم أشار إلى أن هذا الكتاب يُركّز على القواعد النحوية، فعلى الطالب إن أراد أن يكتسب مفردات جديدة أن يكثر من القراءة العامة.

٦- التدريبات اللغوية:

- التدريبات متنوعة وبسيطة، يمكن لأي طالب مبتدئ أن يحلّها بنفسه إذا فهم الدرس.
- التدريبات وإن كانت متنوعة لكنها قليلة نسبياً، وتحتاج إلى زيادة من الأستاذ من أجل ترسيخ الدرس في ذهن الطالب، لذا كتب بعض المدرسين تدريبات إضافية

تُصَوَّر وتُوَزَّع للطلبة. وقد قام أحد المدرسين في كلنتن واسمه محمد طه بن عبد الله بتأليف خمسة كتب تمارين لهذه السلسلة، أي وضع لكل كتاب من هذه السلسلة كتاب تمرين خاص له، وسماه: "كتاب التمارين لدروس اللغة العربية لغير الناطقين بها"، وقد راجع هذه التمارين د.ف. عبد الرحيم وستُطبع هذه التمارين قريباً إن شاء الله.

- طريقة صياغة الأسئلة والإشارات المتعلقة بها متساوية ومتكررة في الكتاب لذا فالطلاب يفهمون الأسئلة بأنفسهم لأنهم قد تعودوا عليها.

٧- المحتوى الثقافي:

- في الكتاب (١) و(٢) المحتوى عام يدور حول البيت والمدرسة لأن الجمل قصيرة جداً.

- في الكتاب (٣) و(٤) و(٥) المحتوى الثقافي ينصب في المفاهيم الإسلامية من خلال فهم النصوص النبوية والقرآن الكريم. وهذا هو هدف المؤلف أي لنشر فهم الإسلام.

٨- المواد العلمية المصاحبة:

وُضعت مع الكتب الأساسية الثلاثة توجيهات إرشادية للمعلم اسمه "كتاب المعلم" ويرى المقومون فيه أنه:

- لا بدّ من استخدامه لأن التدريس بدونه فيه نقص، لأن المعلم لا يعرف طريقة التدريس الصحيح حسبما وضع الكتاب له.

- بعض المدرسين الذين قاموا بتدريس الكتاب اكتشفوا أنهم كانوا يُخطئون في التدريس، وما عرفوا ذلك إلا بعد أن بدؤوا يستخدمون كتاب المعلم، من تلك الأخطاء مثلاً الخلط في تقديم القواعد النحوية، لأن الكتاب يسعى في تقديم القواعد بالتدرج قليلاً... قليلاً... ، فلا يشرح الأستاذ شيئاً لم يدرسه الطالب وإن سأل عنه.

٩- إخراج الكتاب:

- الرسوم التوضيحية موجودة في الكتاب (١) فقط وهي غير جذابة، لأن الكتاب قديم.
- من حيث توزيع مدة الدراسة للكتب الثلاثة الأولى فالمدة غير متساوية الكتاب (١) يحتاج إلى مدة أقل من الكتاب (٢)، ويحتاج الكتاب (٣) إلى مدة أطول لأن صفحات

الكتاب تزداد مع تقدم المستوى.

ملاحظات ومقترحات مُستنتجة من نتائج التقييم

- ١- يستحسن أن يكون حجم الكتاب لكل مستوى دراسي للمبتدئين الراشدين مجزأً تجزئاً صغيراً، قليلة الصفحات وخفيفة الحمل^(٩)، مثلاً يُوزع المستوى الأساسي إلى خمس مراحل، كل مرحلة له كتاب يُخصص لشهر واحد وخلال لقائين لكل أسبوع. كل ذلك من أجل أن يشعر أولئك الدارسون أن الدروس التي تعرض لهم خفيفة حسيّاً ومعنوياً، فتفتح نفسياتهم لاستيعاب مذكراتهم الصغيرة قراءةً واستيعاباً سواء في بيوتهم أو مكاتب عملهم، فمعظم الدارسين الراشدين ليسوا متفرغين من أجل دراسة اللغة العربية، إنما لهم ارتباطات كثيرة من عائلية واجتماعية وتجارية وغيرها.
- ٢- توزّع مدة كل درس بالتساوي فيكون مدة كل درس لكل المستويات يتراوح مثلاً ما بين الساعة والنصف إلى ساعتين.
- ٣- ينبغي أن تُكتب كتب لقراءات حرة إضافية حول موضوعات مختلفة دينية أو دنيوية، ومنوعة بين القديمة أو الحديثة نحو الأحكام الفقهية الأساسية والقصص القرآني والسير النبوية، والاقتصاد المالي أو البنوك، والسياحة، والتكنولوجيا على أن تكون بلغة مبسطة تناسب الدارسين المبتدئين، وتذكر هذه السلسلة من الكتب في بداية كل جزء من أجزاء الكتاب التعليمي، حتى نساعدهم في التعلم الذاتي من خلال المواضيع التي يحبونها.
- ٤- التسلسل في المستوى اللغوي مهم في الكتاب لكي لايفاجأ الدارس بالمفردات الكثيرة أو الصعبة أو بالنصوص الطويلة فلا يُصاب بالإحباط أو الخوف.
- ٥- تدريبات كتاب تعليم العربية لكي تكون ناجحة لابد أن تكون سهلة بجانب التنوع والكثرة، فالتنوع من أجل تغطية كل جوانب الدرس، والكثرة تساعد في ترسيخ المعلومات المدروسة، أما السهولة فلأجل أن يتمكن الدارس من أداء التدريبات في منزله منفرداً حتى يحس أنه قادر على إنجازها وناجح في متابعة الدرس.
- ٦- دراسة أصوات الحروف العربية ليست ضرورية لكتاب العربية للعوام الماليزيين، وإنما تكفي بوضع إشارات لها في كتاب المعلم ليدرجها عند تدريسهم، لأن لديهم

- خلفية عن مخارج الأصوات من خلال قراءة القرآن وتجويده.
- ٧- المصطلحات النحوية يمكن أن تُقدّم بشكل تدريجي في الدروس الأولى للدارسين الراشدين الماليزيين، لأنهم يشغفون في أعمال الذهن لمعرفة القواعد التي تربط بين التراكيب النحوية.
- ٨- ضرورة ترتيب القواعد النحوية من الأسهل إلى الأصعب ومن القليل إلى الكثير.
- ٩- المفردات والمواضيع والمحتوى الثقافي المتعلقة بالمفاهيم الإسلامية مناسبة للدارسين العوام الماليزيين لأن عليها يبني هدفهم من دراسة اللغة العربية.
- ١٠- لابد من تشكيل الكلمات خاصة في بداية الكتاب التعليمي للراشدين، وتُكرّر الكلمات حتى يتعود الدارسون على نطقها وقراءتها صحيحة دون الاستعانة إلى التشكيل، يمكن الاستفادة في هذه الناحية من كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ١١- الرسوم والصور لابد أن تكون شيقة ومتنوعة من حيث الشكل والحجم وتوزع في مختلف أطراف الصفحات أو وسطها.
- ١٢- أهمية وضع كتاب مرشد المعلم لكل كتاب في تعليم اللغة العربية للناطقين غيرها، لأن تدريس العربية للأجانب تحتاج إلى منطلقات وأساليب وطرق تختلف عن تدريس اللغة الأم، وما زال الكثير من مدرسي العربية لم يتقنوها بعد، فمرشد المعلم سيُعِينهم في ذلك، كما يمدّهم بنماذج توضيحية ووسائل تعليمية متعددة للتدريس.
- ١٣- عقد لقاء علمي عن "كتاب في تعليم اللغة العربية للعوام" تقوم به أقسام اللغة العربية بالجامعات، يُنادى فيه المدرسون الذين باشرُوا تعليم الكتاب فتجمع خبراتهم حول ذلك الكتاب وتُحسّن أداؤهم من خلال تبادل الآراء^(١٠).

الهوامش:

- ¹ نلتمس هذا من خلال توصيات الندوات، منها:
 - الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ١٩٧٨م
 - ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، مارس ١٩٨٠م
 - ندوة أسس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدوحة، مايو ١٩٨١م .
- ² جمع رشدي أحمد طعيمة ومحمد حامد سليمان قائمة ببلوجرافية تضم أكثر من ثلاثمائة كتاب في تعليم اللغة العربية ألفت في أنحاء دول العالم، ولم يعثر الباحث على هذه القائمة لكن ذكره رشدي أحمد طعيمة في كتابه دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ١٩٨٥م ، مكة المكرمة ، وحدة البحوث والمناهج ، ص٣١ ، الهامش (٢) .
- ³ مقابلة شخصية مع الأستاذ حسن بن علي سمبلان، وهو يعدّ من أوائل من درّس كتاب " العربية للناطقين " في المؤسسات التعليمية الرسمية بماليزيا.
- ⁴ مامت، عارفين، تقويم أهداف منهج تعليم اللغة العربية الاتصالية بالمدارس الثانوية الدينية الوطنية بماليزيا من وجهة نظر مدرسيها ، ١٩٩٨م، رسالة ماجستير، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص٣٧ .
- ⁵ فقد قُومت عدة كتب في تعليم اللغة العربية منها:
 - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأساسي دراسة تقويمية، نور الهدى بنت عثمان، ٢٠٠٥م، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
 - تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية الاتصالية للسنة الأولى بالمدارس الثانوية بماليزيا، يوسنان الحاج يوسف، ١٩٩٦م، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- Buku Al-Qalam 1: Satu Analisis dan Penilaian di Pusat Matrikulasi, UIAM, Usop, Mohd, Puzhi, Thesis MA, 2001, University Malaya, KL.
- ⁶ جوانب التقويم وأنواع التقويم كثيرة ومتنوعة تختلف باختلاف أهداف التقويم وزمانه ومكانه والقائمين به، وقد ذكر رشدي أحمد طعيمة أن أهم مجالات تقويم كتب تعليم اللغة العربية مايلي: (١) إخراج الكتاب. (٢) لغة الكتاب. (٣) المادة العلمية. (٤) أثر الكتاب في الدارسين. (٥) المواد التعليمية المصاحبة. انظر دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. ص٣٧-٤٠ .
- ⁷ طعيمة، رشدي أحمد، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ١٩٩٨م ، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة. ص١٣٩، والمرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ١٩٨٦م، مكة المكرمة ، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، ج ١ ، ص٦٣٢-٦٤١ .
- ⁸ لم يجد الباحث من المقومين من استخدم هذه التسجيلات الصوتية.
- ⁹ يُستفاد هذا من خبرة جامعة ملايا التي استطاعت أن تجذب عدداً كبيراً من الدارسين العوام حتى بلغوا الآن أكثر من ٣٠٠ طالب. مقابلة شخصية مع الأستاذ رازوقي بن عارفين، أحد مدرّسي فصول العوام بجامعة ملايا.

¹⁰ وقد وجد الباحث أن بعض المدرّسين لا تتّضح لديهم طريقة تدريس بعض دروس الكتاب الذي يدرسونها، مثلاً اختلف بعضهم في المهارة اللغوية التي يُراد تعليمها في الدرس الأول، فتوزعت آراءهم إلى أربعة بين: الاستماع والقراءة والكتابة والكلام، فحتى في الدروس الأولى هم يختلفون في المهارة التي أراد الكتاب تعليمها، فكيف بالدروس الأخرى التي تليها. انظر: نور الهدى بنت عثمان، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأساسي دراسة تفويمية، رسالة ماجستير، ٢٠٠٥م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص ٤٥ - ٥٥.

أثر العربية في ثقافة المسلمين في سريلانكا و إندونيسيا وتايلاند

ج. ح. مناس

محمد نعيم ماجد

محمد أنيس

فندي جافاكيا

د. زمري عارفين

قسم الدراسات العربية والحضارة الإسلامية
كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية الماليزية

تمهيد

إن اللغة هي نشاط إنساني عقلي منظم مؤلف من رموز صوتية ذات دلالة عرفية متتابعة وفق قواعد مخصوصة لتحقيق الاتصال بين أفراد جماعة لغوية معينة. وهي أيضا أداة انتماء إنسانية يتعلمها المرء تبادل مع الآخرين ما يشاء من علاقات مادية أو روحية. وللغة صلة بتاريخ أصحابها وثقافتهم ونشاطهم الفكري وجميع نواحي حياته. فهي الحاملة للقيم الثقافية والعادات الاجتماعية والمفاهيم الفكرية والمعارف الإنسانية. وتتأثر بالعوامل المؤثرة في هذه المجالات كلها في حين أنها تؤثر فيها. وأما الثقافة وإن كان هناك صعوبة في تحديد مفهومها إلا أن الإطلاق المنصف عليها فهي مجموع القيم والعادات والتقاليد والعلوم والخبرات الاجتماعية المتراكمة وغيرها من صور إنتاج الفكر الإنساني وأنشطته لدى جماعة بشرية معينة. والثقافة حسب التعبير "Werd Good Nouth" هي المعرفة المكتسبة اجتماعيا، ولكن الحضارة تمثل مرحلة متطورة متقدمة للتطور في الآداب والعلوم والنظم الاجتماعية البشرية فإنه الوصول إلى مرحلة حضارية محددة يواكبه تطوير مماثل في اللغة وفي أوجه استخدامها. وقد يتضح لنا مما ذكر " أن اللغة لها علاقة بين الثقافة والحضارة والفكر، إذ لا صورة ولا تصوير للثقافة والحضارة بدون اللغة. وبخلال الرموز اللغوية يتم التفاهم والتواصل بين الأفراد والمجتمعات. وكذلك لا ينفصل الفكر عن اللغة إذ لا يستطيع الإنسان أن يفكر إلا إذا

صاغ عناصر فكره في قوالب لغوية.

وأن اللغة أيضا تؤثر في ثقافات المجتمعات الإنسانية في حين أنها تتأثر كثيرا بالمفاهيم والأفكار والعلوم. وبها تنقل حضارات وثقافات من مجتمع إلى مجتمع آخر. وبهذا الصدد لو ألفتنا النظرة إلى اللغة العربية وأثرها في ثقافة المسلمين فنجد أنها حظيت كل تقدير وتعظيم لدى المسلمين جميعا ولو كانت بينهم فوارق لغوية أو لونية أو جنسية أو إقليمية لأنها لغة الكتاب المبين الذي هو منهج متكامل لحياة الإنسان وهو شامل لجميع حياة الفرد والمجتمع سلوكية وفكرية. وبدون معرفة اللغة العربية لا يمكن فهم الخطاب القرآني حق الفهم حتى ذهب بعض من العلماء إلى لزومية تعلمها لكل مسلم. ولوجود هذه الدافعية الملحة بين المسلمين اشتغلوا بهذه اللغة تعلمًا وتعليمًا ودراسةً قد حلت المحل المرموق في حياتهم الدينية والاجتماعية والتربوية وقد أثرت فيها تأثيرًا بليغًا.

أثر العربية في ثقافة مسلمي سريلانكا

سريلانكا جزيرة تقع في المحيط الهندي بالقرب من جنوب شبه القارة الهندية. ومساحتها ٦٥٦١٠ كم، وعاصمتها كولومبو. وهي دولة مختلفة الأجناس والديانات فالبوذية ٦٩،١%، والهندوكية ٧،١%، والإسلام ٧،٦%، والنصرانية ٦،٢%، وغيرها ١٠% (الإحصائية لعام ٢٠٠١م).

مجموع عدد السكان ١٨،٥٠٠،٠٠٠ (١٨،٥ مليون)، السنهليون منهم ٧٣،٨%، والتامليون السريلانكيون ١٢،٦%، والمسلمون ٧،٦%، والتامليون الهندوس ٥،٥%، وغيرها ٧،٥%. تعتبر اللغة السنهلية والتاميلية والإنجليزية كلغات رسمية ولكن السنهلية التي هي من اللغات الهندية الآرية هي لغة الأغلبية.

ومن المسلم تاريخيا أن سلالة مسلمي سريلانكا وأجدادهم العرب. وأن المستوطنة الأولى نشأت في سريلانكا من الرجال العرب في مطلع القرن السابع أو الثامن الميلادي وكانوا يزورون سريلانكا قبل ظهور الإسلام في الجزيرة العربية لهدف التجارة عبر المحيط الهندي وقد ساعدهم على ذلك موقع سريلانكا الجغرافي.

وأما بعد ظهور الإسلام فقد كثرت هذه الزيارات وقد زاروها تجارا ودعاة فتزوجوا النساء التامليات والسنهليات المواطنات ومن جراء هذا الاختلاط نشأ نسل المسلمين في سريلانكا وتطور. وأما بالنسبة إلى مدة تحديد انتشار الإسلام في سريلانكا فهناك اختلاف إلا أن أصح الروايات تدل على انتشاره في عهد الخليفة عمر □ بقوافل العرب ومعهم دخلت اللغة

العربية إلى سريلانكا.

إن مسلمي سريلانكا يعتزون ويفتخرون بأنهم سلالة العرب ويتمنون أن تكون لغتهم المحلية اللغة العربية ودارت حولها هناك مناقشات ومناظرات حارة في القرن الثامن عشر بين المسلمين وبين التامليين الذين أثاروا الشكوك في أصلية وسلالة مسلمي سريلانكا مستدلين بأن لغة المسلمين نفس اللغة التي يكلمها التامليون ولكن المسلمين وفي مقدمتهم عبد العزيز والعلامة ست لبيي قد شعروا خطر هذه المشكلة وردوا لها ردا عنيفا مستدلين بالآثار التاريخية ومستندين إلى ثقافتهم الخاصة.

بين المسلمين واللغة العربية علاقة وثيقة لا ينفك أحدهما عن الآخر وكان عليهم حفظ بعض الآيات القرآنية والأذكار العربية التي تقرأ في الصلوات حتى لو أراد واحد أن يعتقد الإسلام لا بد عليه أن ينطق كلمتي الشهادة " أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله" بالإضافة إلى أن مسلمي سريلانكا كانوا يزعمون أن قراءة الخط العربي عبادة ولو لم يفهموا معانيه وأنهم يصلون يوميا وهم يقرأون فيها الآيات القرآنية والأدعية والتسبيحات في العربية ويؤذنون لها باللغة العربية كما أنهم يلقون الخطب يوم الجمعة والعيد في اللغة العربية مع ترجمتها إلى اللغة المحلية وأنهم أيضا يعقدون النكاح وخطبته في اللغة العربية ويقومون بأعمال تجهيز الميت أيضا بالعربية كما أنهم يقيمون حلقات الذكر والرواتب بها في حين أن الأحاديث الشريفة تقرأ في بعض المساجد بدون فهم معانيها ظنا بهم من أنه من الخيرات.

وإذا ولد لهم أولادهم يسمونهم بالأسماء العربية كما أنهم يخترن العربية في تسمية دكاكينهم ومؤسساتهم ومعاهدهم وحركاتهم حتى أنهم كثيرا ما لا يفتتحون الاجتماعات والحفلات العامة إلا بالآيات القرآنية ويختمونها بكفارة المجلس، سبحانك اللهم وبحمدك...، فلا يبدأ مسلم إلقاء كلمته في مجلس من المجالس إلا بالبسملة والحمدلة والصلاة والسلام بالعربية. فلا تزال ألسنتهم يوميا تردد كثيرا من الكلمات العربية كتحية السلام والتحميد والتعطيس والأذكار المأثورة التي تقرأ في مناسبات يومية مختلفة ولو بدون فهم معانيها في حين أن هناك بعض المصطلحات الشرعية التي تتعلق بالعقائد والإيمان والمعاملات فكلها تستعمل كما هي في حين أن هناك عادة شائعة لدى بعض القرى المسلمة أن يقرأ القرآن في بعض المناسبات الخاصة كقراءته على الميت وقراءات الأدعية الجماعية في العربية.

وكانوا يرسلون أولادهم إلى المدارس القرآنية لقراءة القرآن وتدريبهم على الخط العربي وكتابته حتى أنهم يعقدون حفلة كبيرة إذا أكمل أولادهم قراءة القرآن يكرمون فيها معلمهم بالهدايا الثمينة. كما أنهم يحتفلون بمولد النبي ﷺ بإقامة حفلات تنعقد فيها مسابقات في

الأثاشيد العربية وإلقاء كلمات بالعربية في حين أنهم أحيانا يقيمون معرض الخطوط العربية على الصعيد الوطني، كما أن هناك من يحسنون اللغة العربية وهم إما أنهم قد درسوا في المدارس العربية الأهلية أو في الجامعات العربية في الدول العربية أو أنهم كانوا يعملون في الدول العربية.

يعيش مسلمو سريلانكا باختلاط مع البوذيين والتامليين، وأما المسلمون الذين يعيشون في المناطق التي يغلب فيها البوذيون فإنهم يتكلمون اللغة السنهلية في حين أنهم يجيدون اللغة التاملية وكذلك المسلمون الذين يعيشون مع التامليين يتكلمون اللغة التاملية علما بأنها تعتبر الآن لغة المسلمين الأغلبين إلا أن للمسلمين في استعمالهم هذه اللغة ميزة وخصائص تأثرت بالثقافة الإسلامية دخلت فيها لهجة مصطلحات حتى أثرت في اللغة العربية.

ونرى في القرن الثامن عشر ومطلع التاسع عشر أن المسلمين اختاروا لهجة خاصة في الكتابة وهي المسماة "بعر تامل" ويعنى بها استعمال الحروف الأبجدية العربية بدل الحروف التاملية كاستعمالها في اللغة الملاوية والأوروبية والبنغالية والسواهلية ولا يمكن لنا تحديد المدة التي نشأ فيها استعمال هذه اللهجة إلا أننا يمكن لنا القول إنها كانت مدة طائلة لغة الكتابة ولغة الأدب حتى أنهم وضعوا كثيرا من الكتب الأدبية ونشروا الجرائد والمجلات في هذه اللغة وكتبوا أيضا خطب الجمعة. وهذه كلها من جراء انتشار الإسلام خارج الجزيرة العربية وانتشار اللغة العربية معها حيث أنها لغة الكتاب المبين بمعنى أن المسلمين غير العرب كانوا في حاجات ماسة إلى استعمال الكلمات والعبارات التي تتعلق بالإيمان والعبادات والمعاملات محفوظة ومنطوقة كما هي عليه علما بأن ترجمتها إلى أي لغة من اللغات إما لا تعطى نفس المعنى الذي يراد به كلفظة "الله" وصفاته وكالعرش والكرسي ويوم الحشر والقيامة أو لا يمكن ترجمتها ولا تجوز كآيات الكريمة والأذكار الواردة التي تقرأ في الصلاة مثلا، علما بأن مسلمي سريلانكا كانوا يكرهون كتابة الآيات القرآنية وتفسيرها باللغة الأجنبية. في حين أنهم كانوا يستحسنون قراءة الكتب المكتوبة بالعربية والاستماع إليها ولو لم يفهموا معانيها. وإلى جانب قلم يوجد بينهم من لم يحسن قراءة اللغة العربية بينما يحتمل أن يكون بينهم من لم يحسن قراءة اللغة المحلية.

ومن نواميس اللغة أن تتأثر بالظواهر واللغات الأخرى وأن تؤثرها وربما تغلب عليها حتى يترك قوم لغتهم الأصلية كالمصريين الذين تركوا القبطية والشاميين الذين تركوا السورانية واختاروا اللغة العربية. وهذا طبعا يكون حين احتكاك مجتمع بالمجتمعات الأخرى ومن جراء ذلك التأثر توجد كلمات دخيلة في لغة من اللغات. وبهذا الصدد نرى اللغة العربية

قد أثرت في لغة المسلمين المحلية كما أثرت في اللغة الفارسية والتركية والأردية وغيرها تأثيرا بالغا حتى أنهم يستعملون يوميا أكثر من أربعمئة كلمة عربية دخيلة في لغتهم المحلية يكتبونها كما يتكلمونها كالحلال والحرام والكوب والجيب والحال والفنجان والصفرة وسرعة وكوذي والإيمان والإسلام والسلام والصلاة والزكاة والدعاء والذكر وغيرها.

يبدأ تاريخ مسلمي سريلانكا التربوي بالكتاب أو المكتب الذي أنشئ لتعليم قراءة وكتابة الخط العربي وللتدريب على قراءة القرآن الكريم وعلى مبادئ الإيمان المجمل وحفظ بعض الأدعية التي تقرأ في الصلاة. لأن المسلمين كانوا يشعرون بأهمية اللغة العربية منذ البداية، وكانوا يعلمون أولادهم القرآن في الصغر قبل أن يبدؤوا الذهاب إلى المعاهد الحكومية وكانوا يحترمون من تعلم العربية احتراما كبيرا حتى أن لهم حقين الطاعة والقيادة في المجتمع.

بالإضافة إلى أنهم كانوا في عهد الاستعمار البرتغالي والهولندي والبريطاني يقاطعون عن المعاهد الحكومية والأهلية التي لا تدرس اللغة العربية فيها. وفي حين أنهم يعرضون كليا عن اللغة الإنجليزية ظنا من أنها تؤثر في ثقافتهم الإسلامية وأنها لغة التنصير ولغة ثقافة الغرب. واضطرت الحكومة وقتئذ إلى اتخاذ إجراءات عاجلة تجذب أنظار المسلمين نحو المعاهد الحكومية كاعترافها اللغة العربية مادة في المنهج الدراسي الحكومي وكتعليم القرآن فيها وتعيين من يعلم القرآن واللغة العربية مديرا لهذه المعاهد.

ومما تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك محاولات قام بها بعض المفكرين المصلحين من المسلمين كالعلامة ستي لبي وعبد العزيز (ILM) ووابشي مريكار لاستنهاض مسلمي سريلانكا تجاه تعلم اللغة الإنجليزية والعلوم الدنيوية في بيئة إسلامية حتى أنهم أسسوا لها معاهد لتعليم المعارف الإنجليزية وقد سموها بأسماء عربية كتسميتهم المدرسة التي أنشئ في كولومبو باسم المدرسة "الزاهرة" ولكنها لم تجد الترحاب الكامل آنذاك لدى جميع المسلمين.

كما اهتم المسلمون بتعليم أطفالهم قراءة القرآن اهتموا كذلك بإنشاء المدارس العربية الأهلية لتعليمهم اللغة العربية والدراسات الإسلامية وهي لا تزال تقوم بهذه المهمة طوال قرن ونصف ولها دور فعال في إنتاج كثير من الدعاة والعلماء الذين يعملون في حقل الدعوة الإسلامية في شتى المجالات بأحاء سريلانكا. وقد شجعهم على إنشاء هذه المدارس الدعاة الذين جاؤوا من الدول العربية ومن جنوب الهند آنذاك. كما أنهم تولوا مهمة إنشاء بعض المدارس الأولى. وبهذا الصدد تعتبر المدرسة المكية بسولي (١٨٧٠م)، والمدرسة الباري على النهر الجاري بوليغامم (١٨٨٤م)، والبهجة الإبراهيمية (١٨٩٢م)، من المدارس الأولى في تاريخ المدارس في سريلانكا ولكن يعتبر العصر ما بين فترة ١٩٥٠ - ١٩٥٩ م عصر

نهضة بالنسبة إلى تاريخ نشأة المدارس لأنه قد نشأ فيه كثير من المدارس في منطقة أمبارى التي هي منطقة مسلمة وحيدة وقد ساعد على ذلك ظهور حركة جماعة التبليغ بالإضافة إلى أن عدد المدارس اليوم قد تعدد في شتى أنحاء سريلانكا حتى بلغ عددها اليوم إلى مائة وعشرين تقريبا علما بأن اللغة العربية والقواعد النحوية والصرفية تعتبر من المواد الأساسية حتى أن لغة تدريس سائر المواد الدراسية التي تدرس فيها غالبا ما تكون بالعربية وأن الكتب الدراسية المقررة أيضا بالعربية.

قد رأينا سابقا أن المسلمين مازالوا متحمسين ومتشددين في الدفاع عن اللغة العربية وعن الهوية الإسلامية فتخلفوا عن إرسال أبناءهم إلى المعاهد الحكومية في العهد الاستعماري واضطرت الحكومة الاستعمارية إلى وضع اللغة العربية في المنهج الدراسي في المعاهد المسلمة في القرن التاسع عشر الميلادي.

وأما بعد الاستقلال عام ١٩٤٨م فإن الحكومة البوذية قد وضعت قرارا بإدخال اللغة العربية والدراسة الإسلامية في المعاهد الحكومية عام ١٩٦٠/١٩٦٢م. كما قررت نفس العام تعيين مدرسي اللغة العربية فيها. وقد اختار الطلاب المسلمون اللغة العربية والدراسة الإسلامية مع المواد الدراسية الأخرى بالإضافة إلى أن الحكومة قد اعترفت أيضا باللغة العربية كمادة دراسية تدرس في الجامعات الوطنية عام ١٩٧٢م. كي يواصل الطلاب المسلمون الدراسة العالية في اللغة العربية والدراسات الإسلامية علما بأن هذه الإجراءات كلها قد أثرت في ثقافة المسلمين تأثيرا كبيرا حتى يزداد عدد قبول الطلاب المسلمين للجامعات الوطنية.

ومما تجدر الإشارة إلى أن نهاية السنة ٢٠٠٥م تعتبر نقطة التحويل في تاريخ مسلمي سريلانكا التربوي بحيث أن الحكومة قد أصدرت قرارا بإنشاء كلية مستقلة للغة العربية والدراسات الإسلامية في إحدى الجامعات الوطنية التي هي الجامعة الجنوبية الشرقية السريلانكية الواقعة في المنطقة المسلمة الوحيدة "أمبارى". علما بأن هذه المواد كانت تدرس قبل في ثلاث جامعات وطنية وحدها تحت كلية الآداب والحضارات وليس لها كلية خاصة بل أنها كانت قسم الدراسات الإسلامية والعربية.

أثر العربية في ثقافة مسلمي إندونيسيا:

بدأ دخول الإسلام في الجزيرة الإندونيسية في القرن الأول الهجري وتحديدًا في عهد الخليفة الثالث عثمان بن عفان رضي الله عنه عندما حمل الرسالة المحمدية الملاحون العرب الذين كانوا أمراء بحار الشرق الأقصى تابعهم وشاركهم مسلمون من الفرس والترك والهنود قبل وصول سفن المستكشفين الأوروبيين بقرون عديدة.

وأما من روايات أخرى أن دخول الإسلام في اندونيسيا منذ الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وقيل أيضاً في العصر العباسي.

والقرون قبل وصول الإسلام سادت الديانتان الهندوسية والبوذية، وفي سنة ٣٠ هجرية وصلت أول سفينة عربية إلى منطقة "أجيه" تحمل أخبار الدعوة الإسلامية إلى الجزر الإندونيسية. وإن التجار والدعاة من العرب المسلمين قد امتزجوا بأهل البلاد ولبسوا ملابسهم وتحديثوا بلغتهم، فتوثقت الروابط والعلاقات، كما قاموا بمصاهرة سكان البلاد، فتزوجوا بنساء إندونيسيات من جميع المستويات حتى بنات الملوك، وقد حدث ذلك في منطقة "أجيه" ثم في سومطرة وجاوى، التي اعتنق ملوكها الإسلام، فافتدى بهم الناس. وجاد تجاوب الشعب الإندونيسي مع دعوة الإسلام، حتى الآن، تكون إندونيسيا أكبر بلدة إسلامية في العالم من حيث السكان. ومما يروى في كتب التاريخ أيضاً أن الرحالة "ماركو بولو" في رحلة عودته من الصين إلى البندقية ١٢٩٢م وجد مدينة إسلامية هي «بيرلاك» في شمال سومطرة والعديد من شواهد القبور في ذات المنطقة تؤكد وجود حكم إسلامي في نهاية هذا القرن.

اللغة العربية احتلت مكانة بارزة عند المجتمع الإندونيسي عبر قرون ماضية، لقد أثرت العربية لغة الإسلام في كل المجتمعات التي انتشر فيها الدين الإسلامي وإندونيسيا ليست استثناء من هذا التأثير حيث إنها من الناحية الجغرافية الأشد بُعداً عن القلب العربي للإسلام ومع ذلك فهي أكبر دولة إسلامية من حيث السكان.

وفي هذا البحث يوضح الباحث المكانة الخاصة للغة العربية في المجتمع الإندونيسي حيث أصبح تأثير العربية ليس قضية من قضايا الماضي بل هي من قضايا الواقع الحاضر. ويشير الباحث أن انتشار اللغة العربية في إندونيسيا يبدأ من تاريخ دخول الإسلام في هذه المنطقة، في مرحلة مبكرة من التاريخ الإسلامي حيث زار المنطقة التجار والبحارة المسلمون.

والدليل على تأثير العربية في إندونيسيا استخدام المصطلحات العربية أو الكلمات المشتقة من العربية سواء في اللغة الملايوية أو غيرها من اللغات في إندونيسيا.

وحول تأثير العربية في الإندونيسية التي استقت منها، إن اللغة الإندونيسية قد تعرضت لتأثيرات عديدة من اللغات الهندية، وكانت اللغات صاحبة التأثير الأقوى في الإندونيسية على الترتيب التاريخي هي العربية ثم البرتغالية ثم الهولندية ثم الإنجليزية، وأوضح تأثير للعربية يتمثل في كتابة الملايو بالحرف العربي وخلال فترة الحكم الهولندي بدأت الكتابة اللاتينية تحل بالتدريج مكان الكتابة العربية. والأكثر أهمية من تأثير العربية في كتابة الملايو كان التأثير

في اللغة نفسها خاصة مفرداتها، فالنصوص الأدبية في الملايو منذ حوالي سنة ١٦٠٠م تشير إلى أن الكلمات العربية كانت شائعة الاستخدام تماماً آنذاك، ويعد الدكتور أحمد مصطفى بعض الدراسات التي تؤكد ذلك منها:

- أحصى المؤلف جونز في الدراسة التي أعدها ١٩٧٨ قائمة من ٢٧٥٠ كلمة في الملايوية القديمة والإندونيسية الحديثة اشتقت مباشرة من العربية.
- وفي دراسة أخرى قدمها المؤلف سودارنو ١٩٩٢ رصد قائمة من ٢٣٢١ كلمة ذات أصل عربي في الإندونيسية المعاصرة. وفي بحث قدمه سبيتز بارد ١٩٧٣ وجد أن من بين الألفاظ المذكورة في معجمين للإندونيسية الحديثة ٨,٧ أو ٨,٤% تعتبر من أصل عربي.

وأشار المؤلف لبروزي في الدراسة التي أعدها عام ١٩٧٥ إلى أن تأثير العربية في الألفاظ لم يقتصر على العصور القديمة بل وفي الكلمات الحديثة.

ويعرف مؤلف الكتاب من خلال خبرته الشخصية أن هناك العديد من المصطلحات العربية أخذتها الملايوية والإندونيسية عن العربية مثل Waktu من العربية وقت، وكلمة Gamis للكلمة العربية «قميص»، وكلمة أبدى Abadi، وكلمة Silaturahmi من العربية «صلة الرحم»، وكلمة Amal تعني عمل، وكلمة Tabib وهي طبيب، بخلاف معظم الكلمات الدينية مثل الله – السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

لا شك أن جزءاً كبيراً من أبناء الشعب الإندونيسي يستطيع أن يتحدث باللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، وذلك بسبب حفظ القرآن الكريم ومداومة تلاوته والتوسع في إنشاء المدارس القرآنية، بل إن الشعب الإندونيسي يقيم كل عام مسابقة لحفظ وتلاوة القرآن الكريم على مستوى الدولة.

كما أن الجامعات الإندونيسية تعقد ندوات دورية حول تعليم اللغة العربية، حيث تشارك في الندوات أكثر من ٣٠ جامعة إندونيسية للنهوض بأقسام تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات، ودراسة أحدث السبل التربوية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والنهوض بمعلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية. كما أن معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا يقيم الكثير من الندوات حول تطوير تعليم اللغة العربية في بلدنا المسلم الذي يُولي شعبه اهتماماً بالغاً باللغة العربية لغة الكتاب والسنة المطهرة.

ومن الاتجاه الجاد لاستخدام العربية في إندونيسيا رصد الدكتور أحمد مصطفى النقاط

التالية:

١. لا يزال عدد كبير من الإندونيسيين يدرسون العربية حتى الوقت الحاضر بدرجات متفاوتة والعربية في إندونيسيا هي اللغة الأجنبية الثانية بعد الإنجليزية فضلاً عن أن كون طلاب المدارس الإسلامية وخريجها يتقنون العربية أكثر من الإنجليزية.
 ٢. وإذا كانت المعرفة باللغة العربية لا تزال موجودة في إندونيسيا حتى اليوم فالفضل في ذلك راجع بشكل رئيسي إلى المعاهد التعليمية.
 ٣. معظم المسلمين الإندونيسيين «١٦٠ مليوناً تقريباً» لديهم معرفة بالأدعية في الصلاة وغيرها من الشعائر الدينية.
 ٤. المؤسسة الرئيسية للتعليم الديني الإسلامي تسمى «الباسندران» وهي كلمة تعني الكتاب وأكثر كتب القواعد العربية التي تدرس في المستوى المتقدم إلى الآن هي:
 - المقدمة الجرومية لأبي عبد الله محمد بن داود «ت ٧٢٣هـ». ألفية ابن مالك الطائي «ت ٦٧٢هـ».
 - ونظام الباسندران أصبح الدعامة الرئيسية للثقافة الإسلامية والمجتمع المسلم.
 - وفي عام ١٩٢٦ أدخل أحمد سهل إصلاحاً جذرياً عندما أسس باسندران دار السلام الذي أجبر تلاميذه على استخدام اللغة العربية أو الإنجليزية في الحياة اليومية وحظر استخدام الملايوية والإندونيسية أو الجاوية.
- وفي حين كانت المنظمات والجمعيات الإسلامية في إندونيسيا لها دور مهم في انتشار الإسلام واللغة العربية ومنها المحمدية، ونهضة العلماء، وجمعية الإرشاد الإسلامية، وجمعية الإتحاد الإسلامية وغير ذلك. وكانت تقيم آلاف المدارس والمعاهد والجامعات المنتشرة في أنحاء إندونيسيا.
- وفي التعليم العالي الإندونيسي المعاصر تدرس العربية في ثلاثة أنواع من المؤسسات: المعاهد الحكومية الإسلامية، الجامعات العامة، معاهد المعلمين. وتعد المعرفة الكافية بالعربية أحد شروط التحاق الطلاب بهذه المعاهد، كما أن العربية مادة إجبارية في جميع الأقسام، وهناك قسمان متخصصان في اللغة العربية هما: قسم تعليم العربية في كلية التربية وقسم اللغة العربية وآدابها في كلية الآداب، ويلاحظ وجود الأسماء العربية لهاتين الكليتين كلية التربية وكلية الآداب، وتهدف الأولى إلى إعداد معلمي اللغة العربية، والثانية إلى إعداد متخصصين في اللغة العربية وآدابها.
- وغير ذلك أن الاهتمام باللغة العربية قد زاد في المجتمع الإندونيسي بدليل تقديم دروس في تعليم العربية في التلفاز وفي كثير من المؤسسات التعليمية الخاصة.

أثر العربية في ثقافة مسلمي تايلاند (جنوب تايلاند):

تقع مملكة تايلاند في جنوب شرق آسيا وتحدها خمس دول. فمن الشمال والغرب تحدها (بورما) ومن الشمال الشرقي تحدها (لاوس) ومن الجنوب الشرقي تحدها (كمبوديا) ومن الجنوب تحدها (ماليزيا). وتبلغ مساحة تايلاند ٥١٣،١٢٠ كيلو متر مربع، ويبلغ عدد سكانها ٦١،٤٦٦،١٧٨ نسمة، يشكل المسلمون ١٠% من جملة السكان. يمثل المسلمون أقلية، يسكن معظمهم في الولايات الخمس الجنوبية وهي: فطاني وجالا وناراتيوات وسونكلا وستول. بتايلاند ٧٦ ولاية، وعاصمتها بانكوك. تعني كلمة تايلاند باللغة التايلاندية: الاستقلال. وقد عاش التايلانديون في هذه المنطقة منذ أكثر من ٥،٠٠٠ سنة. تعد تايلاند دولة ملكية يرأسها الملك ويحترم فيها الدستور الملكي. وقد نص دستور الدولة على أن تايلاند دولة ديمقراطية يكون الملك فيها هو رئيس الدولة، ورئيس الوزراء هو السلطة التنفيذية.

ولقد قسمت حكومة تايلاند عام ١٩٣٣م المناطق الإدارية في جنوب تايلاند إلى أربع عشرة ولاية منها خمس ولايات في أقصى الجنوب هي فطاني وجالا وناراتيراس وسونخلا وأخيرا ولاية ستول وتسع ولايات في أقصى الشمال. تقع فطاني في جنوب تايلاند على خط الاستواء ومساحتها حوالي ١٩٤٠ كم ٢. وتبعد عن العاصمة بانكوك ١١٠٠ كم. لم يتفق المؤرخون على تحديد تاريخ دخول الإسلام في جنوب تايلاند. ولكنهم يتفقون على أن أول أرض دخلها الإسلام في هذه المنطقة هي فطاني. ودخول الإسلام في فطاني يرجع إليه انتشار الإسلام في شرق آسيا. وقد مر دخول الإسلام في فطاني بمرحلتين: مرحلة فردية ومرحلة جماعية. ففي المرحلة الفردية - وهي أقدم - كان قبول الإسلام محدودا قاصرا على الأفراد المعينين كالمك وأسرتة. وقد كان دخول الإسلام في هذه المرحلة يتعلق بمجىء التجار من العرب والفرس والهنود إلى جنوب شرق آسيا للتجارة وإقامة علاقات تجارية منذ قرن العاشر الميلادي. وأما دخول الإسلام في المرحلة الجماعية في بداية القرن الثالث عشر الميلادي. فيعتبر نقطة بداية اعتناق ملوك فطاني دين الإسلام، ويحكى أن ملك فطاني قد أصابه مرض جلدي وحاول كثير من الأطباء معالجته ولم يشف، وفي ذلك الوقت كان شيخ مسلم في قرية اسمها فاساي في فطاني، وقد دعاه الملك لمعالجته فوافق على علاجه بشرط أن يعتنق الملك دين الإسلام إذا قدر له الشفاء فوافق الملك على هذا الشرط. وبعد أن شفاه الله من مرضه اعتنق دين الإسلام. وعلى الرغم من اختلاف المؤرخين في تاريخ دخول الإسلام واللغة العربية إلى فطاني إلا أنهم اتفقوا على أن القرن الخامس عشر الميلادي هو القرن الذي ازداد

فيه انتشار الإسلام في دولة فطاني دار السلام. وقد تم الملك أنتيرا إسلامه ثم تبعه شعبه في اعتناق الدين الحنيف وذلك في عام ١٤٥٧ م. ومنذ ذلك أصبحت فطاني دولة مسلمة وعين الشيخ الفقيه الداعي صفي الدين معلما للدين الإسلامي. ولقد أدى الشيخ واجبه في نشر الدعوة الإسلامية وسط الشعب وأتباع الملك حتى أسلموا جميعا فانتشر الإسلام في المنطقة وصارت مملكة فطاني دولة إسلامية تحيطها مجموعة من الدول الهندوكية والبوذية. ومع دخول الإسلام وانتشاره بدأ إقبال المسلمين على تعلم اللغة العربية وذلك ليتمكنوا من أداء عباداتهم كالصلاة وقراءة القرآن والأحاديث الشريفة. فبدأوا يتعلمون الحروف العربية ويكتبونها ويحفظونها لتمكنهم من قراءة القرآن. ولقد كان المسجد هو المكان الأول للمدرسة العربية الإسلامية ثم بدأ ظهور نوع من المدارس يسمى "الفندق" وهو عبارة عن مكان لتعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية على نظام الحلقات وهي تشبه الحلقات الموجودة في الجامع الأزهر بالقاهرة. ومن الثابت تاريخيا أن انتشار اللغة العربية في فطاني مصاحب لانتشار الإسلام. وفي ظل الإسلام انتشرت الدعوة والفتوحات الإسلامية، واستطاعت اللغة العربية أن توسع رقعتها الجغرافية وتعمق رصيدها البشري، وتستميل الأتباع فأثرت بالحضارات التي التقت بها. وبفضل الدعوة الإسلامية وفي ظلها دانت اللغات الأخرى التي التقت به اللغة التي تحمل رسالتها فكان المد والجزر جاءت اللغة الفاتحة المبشرة بالدين الجديد فاستمالت لغة شائعة التي دان أهلها بالإسلام فارتضوا لغة كتابه المقدس بديلا من لغاتهم وأبدعوا في اللغة الجديدة بقدر إيمانهم في الدين الوافد فجعلوا منها اللغة العالمية انعكاسا للرسالة التي جاءت رحمة للعالمين. إذن دخلت اللغة العربية إلى فطاني بدخول الإسلام فيها وكما أن انتشارها تم بانتشار الإسلام في المنطقة ومكانتها عند المجتمع الفطاني كمكانة الروح في الجسد إذ إن الجسد لا يعيش بدون الروح. ولا يستطيع الشعب الفطاني أن يتعامل مع تعاليم الدين الإسلامي بدون اللغة العربية وإلا ستحدث اختلافات كثيرة فيما بينهم في مفاهيم الدين العديدة وهي ظاهرة في الساحة لابتعادهم عن استخدام اللغة العربية وسيلة لفهم الدين. أما أثر اللغة العربية في حياة المسلمين بتايلاند فيمكن ملاحظتها من خلال النقاط التالية: أولا فإن المسلمين في فطاني منذ أوائل الفتح الإسلامي كانوا يرون أن العقيدة الإسلامية هي أساس ثقافتهم ووحدتهم ونهضتهم، لذلك قاموا بدراستها وبفهمها ولما كان فهم الإسلام لا يتأتي بغير العربية، أقبلوا عليها بدراستها حتى يفهموا كتاب الله وسنة نبيه ﷺ. وبهذا أثرت اللغة العربية في الثقافة الفطانية تأثيرا بالغا، وتشربت ثقافة الأمة العربية في فطاني حتى كادت أن تكون الثقافة الفطانية ثقافة عربية، وحضارتهم حضارة عربية لوجود العلاقة الوثيقة بين

هذين الشعبين. أما أثر العربية في مجتمع فطاني فإننا عرفنا سابقا على أن تجار العرب الذين يأتوا وكانوا يستوطنون ويعيشون فيها ويمرور الزمن أصبحوا مواطنين لها، وبهذا الجانب له أثر كبير في دخول اللغة العربية إلى اللغة الملايوية الفطانية لأن المصاهرة بين العرب التجار والفطانيين تجعل اللغتين أقرب مكانا وأشد احتكاكا. وعلى أنهم يهتمون بدراسة العربية ليس لأجل فهم النصوص فحسب، وإنما يدرسها الشخص للحياة لكونها لغة القرآن الكريم. وقد تأثرت هذه اللغة في اللغة الملايوية تأثرا جليا سواء كان من الناحية النطق أو الكتابة، فاللغة الملايوية الفطانية تكتب بالأبجدية العربية المعروفة بالخط الجاوي بوصفها لغة رسمية في ولايات فطاني إلا أن هناك زيادات على الحروف العربية. إن العربية إنجاز مشترك أسهمت فيه أجيال الأمة جميعا وليس ملكا لفئة دون أخرى، وهي لغة القرآن الكريم. والعلاقة بين العروبة كلغة والإسلام كمبدأ عضوية، حتى ليصبح من الواجب في كل دولة إسلامية جعل اللغة العربية وحدها لغة الدولة ولغة النظام. إن كلمة "فندق" من أصل عربي بمعنى البيت الصغير الذي يسكن فيه ثلاثة أو أربعة طلاب. وفندق في ماليزيا وجنوب تايلاند هو مؤسسة تعليمية دينية إسلامية وفيه الإسكان للطلاب. ويحيط الفندق الرئيسي منات من الفنادق التي أسسها الطلاب بأنفسهم ليسكنوا فيها مدة دراستهم التي قد تطول أو تقصر حسب رغبتهم. وللفندق في فطاني تأثير نفسي فوجوده في المجتمع الملايوي المسلم يعتبر رمز فخر لهذا المجتمع حيث إنه المؤسسة التي تحقق أغراض الآباء في تربية أبنائهم وبالتالي يركز المجتمع ويصبح مجتمعا إسلاميا ينضم فخورا إلى أمة الإسلام. إن الدراسة في نظام الفندق لا تعتمد على منهج معين ثابت. ولا تعتمد على مستويات مختلفة يدرس كل مستوى منها على حدة. وإنما يجلس الدارسون جميعا على اختلاف مستوياتهم في مكان واحد، ويدرسهم مدرس واحد هو "توكورو". وأما الكتب الدراسية التي تستخدم في الفندق وهي مؤلفات قديمة ويصعب فهمها ولا تناسب العصر الحديث ولا يدرس في الفندق إلا المواد الدينية. طريقة التدريس في نظام الفندق هي أن يقرأ الشيخ (توكورو) الدرس من الكتب ويقوم بشرحه والطلاب يستمعون إليه مع النظر إلى كتبهم. كما يقومون بتسجيل ما يحتاجون إليه من المعاني، أو ما يحتاجون إليه من ضبط بعض الكلمات. وعند تدريس الكتب العربية يستخدم (توكورو) طريقة الترجمة فهو مترجم معاني الكلمات ثم يلخص معناها المقصود ويوضح أيضا القواعد النحوية والصرفية والبلاغية. ظهر من هذا النوع من المؤسسات التعليمية نتيجة للسياسة الجديدة التي انتهجتها الحكومة التايلاندية في التخطيط للولايات الجنوبية. إن "فندق" هو أهم المؤسسات التعليمية الدينية في المجتمع الإسلامي في الجنوب. لأنه مركز ديني

ومؤسسة تعليمية وحيدة تلعب دورا هاما في تعليم الفطانيين أمور دينهم واللغة العربية التي تساعدهم على قراءة المراجع العربية الدينية التي تزيد ثقافتهم الإسلامية. لقد اتجهت الحكومة التايلاندية إلى تنفيذ سياستها للسيطرة على "فندق" بهدف تطويره، وذلك بوضع نظام تعليمي ومنهجه بهذه الولاية. وذلك منذ عام ١٩٥٢ م. على يد وزير الداخلية جونفول ف فيبول سونكرام. وحين قامت الثورة العسكرية بانقلابها المعروف وتغيرت الحكومة أدى ذلك إلى توقف تنفيذ هذه السياسة التعليمية لتطوير "فندق". وفي عام ١٩٦١ م بدأ العمل في إصلاح نظام "فندق" وتحويله إلى المدرسة الإسلامية الأهلية، فأوجبت الحكومة على كل "فندق" في المنطقة التعليمية الثانية أن يسجل رسميا في قسم شؤون التعليم الخاص بالولايات التي يقع فيها "فندق" وحتى لا يخاف (توكورو) من تسجيل "فندق" الذي يديره. ولقد ازداد عدد "الفنادق" المسجلة رسميا من ٢٨٧ إلى ٤٦٤ "فندق". وذلك بعد أن رأى (توكورو) أن عملية التسجيل تنظيم لا يؤدي إلى تدخل الحكومة في إدارة هذه "الفنادق" أو التدخل في نظمها التعليمية ومناهجها. ويعتبر عام ١٩٦٦ م نقطة البداية في تاريخ نشأة المدارس الإسلامية الأهلية في فطاني حيث تم تسجيل ٤٠٠ فندق باسم مدرسة وصارت هذه المدارس تحت إشراف الحكومة وتستخدم المناهج الدراسية وفقا للنظم التعليمية الحديثة.

الخاتمة:

احتلت اللغة العربية المحل الراقى لدى مسلمي سريلانكا وإندونيسيا وتايلاند مع كونهم أقلية ثانية خصوصا في سريلانكا وتايلاند حيث أنها لغة دينهم ولغة كتابهم المبين ولغة الثقافة الإسلامية ولغة اتصال مع الدول العربية. وقد أثرت في حياة المسلمين دينية واجتماعية وتربوية تأثيرا باهرا. ونادر أن يوجد لدى مسلمي هذه المناطق من لم يحسن قراءة القرآن الكريم وإن لم يفهم معانيه. ولا تزال ألسنتهم تردد كل يوم كلمات عربية دخيلة في لغتهم المحلية.

المصادر والمراجع:

- أحمد حسن الباقوري. ١٩٨٧م. أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف.
- أحمد حسن الباقوري. أثر القرآن الكريم في اللغة العربية. القاهرة. دار المعارف.
- أحمد شيخ عبد السلام. ٢٠٠٦م. اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة. ماليزيا. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- أحمد شيخ عبد السلام. ٢٠٠٦م. اللغوية العامة، مدخل أسلامي وموضوعات مختارة، مركز البحوث للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالالمبور.
- تقي الدين النبهاني. ٢٠٠٣م. الشخصية الإسلامية. بيروت. دار الأمة.
- جي أوسينج جافاكيا، تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في فطاني جنوب تايلاند: المشاكل والحلول، بحث تكميلي لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، ١٩٩٥ - ١٩٩٦م.
- الدكتور إبراهيم أنيس. ١٩٩٢م. في اللهجات العربية. القاهرة. مكتب الأنجلو المصرية.
- الدكتور محمد حسن عبد العزيز. ١٩٩٨م. مدخل إلى علم اللغة. القاهرة. دار الفكر العربي.
- عبد الصبور شاهين. في علم اللغة العام، مصر، مكتبة الشباب.
- عبد القادر أحمد سعد، إعداد وسائل التعليمية وتجربتها في المدارس الإسلامية، جنوب تايلاند، جامعة أمير سونجكلا فطاني، جنوب تايلاند، ٢٠٠٧م.
- عدنان محمد زين سومي، تجربة جالا الإسلامية في مجال تكوين المدرسين المتخصصين في مجال التعليم اللغة العربية، جامعة جالا الإسلامية، ٢٠٠٧م.
- علي بن محمد الجرجاني. ١٩٨٨م. كتاب التعريفات. بيروت. دار الكتب العلمية.
- علي عبد الواحد وفي. ١٩٩٧. فقه اللغة، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قادر سعد، منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الدينية، بحث تكميلي لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية كلغة ثانية، ١٩٩٣-١٩٩٤م.
- ماهاما صاريء يوروه، أهمية اللغة العربية في نشر الدعوة الإسلامية في فطاني، جنوب تايلاند، بحث تكميلي لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ٢٠٠٠م.
- محمد إبراهيم دهب، التجربة التايلاندية في البرمجة وتوزيع مواد اللغة العربية في المستويات التعليمية المختلفة، جامعة جالا الإسلامية، ٢٠٠٧م.
- نور الدين عبدالله، الدعوة الإسلامية في جنوب تايلاند، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الدعوة الإسلامية، جامعة مالايا، ماليزيا، عام ١٩٩٤م.

المراجع الأجنبية:

- Ameen, MIM. 2000. History of Sri Lankan Muslims and the Civilization. Sri Lanka: Al-Hasanath Press.
- Azeez, ILMA. 1907. Ethnical History of Sri Langka Moor. Sri Lanka: Moor Cultural Centre.
- Dr. Fuad Amsyari. 1995. Islam Kaaffah. Jakarta. Gema Insani Press.
- <http://www.alwaei.com>
- <http://www.muslimworldleague.org>
- Mahayudin Haji Yahaya. 2001. Islam di Alam Melayu. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Prof. Azyumardi Azra. 2002. Islam Nusantara. Jakarta. Mizan.

Rauf M. A. 1967. Ikhtisar Sejarah Islam. Kuala Lumpur. Oxford University Press.

Shukri, MAM. 1986. Muslims of Sri Lankan, Evenceus to antiquity. Bernwala: Jamiah Naleemiya.
www.wikipedia.com

دور اللغة العربية في نشر الحضارة العربية الإسلامية في الدول غير العربية

الأستاذ الدكتور سيد حمزة مالك
قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
جامعة إبادن
نيجيريا

المقدمة:

إن قضية اللغة العربية قد أثارت الجدل والمناقشة بين رجال اللغة العربية القدامى والمحدثين. ومن الجدير بالذكر أن المسلمين يواجهون في الوقت الحاضر تحديات إعلامية وحضارية وثقافية، تفرضها عليهم أعداء الإسلام، بهدف تمييع اللغة العربية في الدول غير العربية، تمهيداً للقضاء على مقومات الحضارة الإسلامية. يتناول هذا البحث محاولة إلقاء المزيد من الضوء على اللغة العربية كوسيلة نشر الحضارة العربية الإسلامية في الدول غير العربية. وكذلك يهتم البحث بمكانة اللغة العربية بين بعض لغات أفريقيا والمشاكل التي تتعلق بتعليم هذه اللغة وتعلمها في الدول غير العربية في أفريقيا. وينتهي البحث بمقترحات لإزالة المعوقات التي تقف في طريق تعليم اللغة العربية وتعلمها لكي تتمكن من القيام بدورها الفعال والثقافي في نشر الحضارة العربية الإسلامية وفي المحافظة على التراث العربي الإسلامي في الدول غير العربية في قارة أفريقيا.

العلاقة بين اللغة العربية والإسلام:

ترتبط اللغة العربية بالإسلام ارتباطاً لا فكاك منه. وذلك لأنها لغة القرآن الكريم معتمد المسلم في حياته الدينية واليومية كما هي لغة الحديث النبوي. قال تعالى: "إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون" (يوسف الآية: ٣). ومن ثم إن الدين الإسلامي واللغة العربية متلازمان لا ينتشر الدين الإسلامي إلا بها، إذ هي لغة مكتوبة ذات ثقافة عريقة وأدب مزدهر. لهذه الأسباب أصبحت اللغة العربية لغة روحية للمسلمين في جميع أنحاء العالم. ومما يلاحظ أن الدعوة إلى الإسلام في أفريقيا وفي الدول غير العربية الأخرى لم تعتمد

على اللغات المحلية، بل كانت تصحبها اللغة العربية دائماً لأنها هي الوسيلة الوحيدة لتلاوة القرآن وتفسيره وفهمه، وللسنة المطهرة، وهي لغة العلم والعلماء المسلمين في المجالس الدينية وحلقات العلم والذكر. وهي لغة الأوراد والأدعية والصلوات.

ومما لا شك فيه أنّ اللغة العربية بالنسبة إلى المسلمين هي لغة العقيدة، ولغة الفكر والحضارة والثقافة والتاريخ كما هي لغة رسالة الإسلام التي يحملونها في حياتهم. وفوق كل ذلك هي لغة كتاب المسلمين المقدس الذي يتلونه في الصباح وفي المساء. وهي لغة علمائهم وأئمتهم، وهي بالنسبة إليهم ليست لغة قبيلة معينة، أو شعب معين، ولكنها لغة الأمة الإسلامية مهما اختلفت لغاتها وألوانها وأوطانها وأزمانها. فلنتأمل فيما قاله رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ليست العروبة لأحدكم من أب ولا أم، ولكنها اللسان، فمن تكلم العربية فهو عربي" (حديث شريف). ومن الواضح أنّ اللغة العربية تماهت بالإسلام منذ البداية، وأصبح انتشار الإسلام رهين انتشارها. ولذا ليس هناك فاصل بين اللغة العربية والقرآن والإسلام.

اللغة العربية كوسيلة نشر التراث العربي الإسلامي ومحافظة على الحضارة العربية الإسلامية: اللغة العربية مبدعة الحضارة العربية الإسلامية وحافظتها وراويتها بين الأجيال وذاكرتها على مر العصور. وهي لغة الإبداع العربي قبل الإسلام، ولغة الإعجاز الإلهي بعد ظهور الإسلام.

ومن أهم ميزات اللغة العربية قدمها. فهي تكاد تكون أقدم لغة حية مستعملة في الوقت الحاضر. وذلك لأن نصوصها الأدبية المكتوبة ترجع إلى أكثر من خمسة عشر قرناً خلت، بينما لا يزيد عمر اللغة الإنكليزية أو الفرنسية أو الإسبانية على السبعة أو الثمانية قرون¹.

حافظت اللغة العربية على وحدتها فلم تتصدع لتتقسم إلى لغات مختلفة على غرار ما حدث للغة اللاتينية كما لم تنقسم إلى عربية قديمة وعربية حديثة. واستطاعت أن تستوعب الحضارات المختلفة، العربية والفارسية والهندية واليونانية وأن تجعل منها حضارة واحدة وأصبحت لغة عالمية واللغة الأم لبلاد كثيرة.

وإذا ألقينا نظرة على تاريخ الثقافة العربية الإسلامية، أدركنا أهمية اللغة العربية ودورها الإيجابي في تطوير الحضارة العربية الإسلامية وخاصة في العصور الوسطى حيث ظلت وحدها لغة الآداب والعلوم والثقافة والفكر، وهي الفترة التي استعملها العرب وغيرهم من المسلمين وحتى غير المسلمين في الإمبراطورية الإسلامية على نطاق واسع. وهكذا تبرهن اللغة العربية باستمرار على قدرة فائقة في التطور والنمو واستيعاب المبدعات الإنسانية في

مجالات العلم والتقنيات والفنون والآداب، إذ يَتَمَكَّنُ الناطقون بها من توليد المفردات والتعبير العربية التي تحيط بتلك المبدعات. وأصبحت العربية لغة العلم والثقافة في كافة البلاد الإسلامية واستوعبت تراث الأمم السابقة ذوات الحضارات القديمة.

العلاقة بين اللغة العربية وبعض لغات أفريقيا قديمة جداً، وفي الواقع إنّه من الصعب تحديد بداية هذه العلاقة. "يرى بعض علماء اللغات أنّ الموطن الأوّل للغة السامية هو أفريقيا، وليس شبه الجزيرة العربية"^٢ ومهما يكن من أمر فإنّ اللغة العربية لغة أصيلة في أفريقيا. وذلك لأنّ اليوم تتكلم العربية شعوب وقبائل أفريقية كلغة أم لا كلغة ثانية أو أجنبية. ويطلق هذا القول على سكان مصر والسودان وليبيا وتونس والجزائر والمغرب في شمال أفريقيا كما يطلق على "مجموعة من القبائل العربية التي تعيش في غرب أفريقيا مثل قبيلة الشوا في شمال نيجيريا، وقبيلة الحسانية التي تنتشر في موريتانيا وأجزاء من السنغال ومالي، وقبيلة وادي في تشاد"^٣.

ومن اللغات الأفريقية التي أثرت فيها اللغة العربية السواحيلية والهوسا واليوربا وفلاني وكنوري وماندينكا ولون. وسننظر إلى أثر اللغة العربية في هذه اللغات من ثلاث نواح:

١- أثر اللغة العربية في هذه اللغات متمثل في اقتراض المفردات:

تتمثل الصلة الحضارية الثقافية في الكمّ الهائل من المفردات التي اقتترضتها اللغات المذكورة أعلاه من اللغة العربية: المفردات السياسية والإدارية والاقتصادية أو التجارية والدينية ومصطلحات عديدة من العلوم والفنون. فلننظر إلى أثر العربية في ثلاثة من هذه اللغات:

• أثر العربية في السواحيلية:

قد استعارت السواحيلية كثيراً من ألفاظ العربية. وهي الآن اللغة الرسمية لتنزانيا وكينيا وتمتد إلى رواندا وبروندي وشرق زائير^٤. فلننظر إلى بعض أمثلة ألفاظ العربية المستعملة في السواحيلية فيما يلي:

السواحيلية	العربية
kitabu ^٥	كتاب
habari	خبر
elimu	علم
wakati	وقت
asabuhi	صبح

saa ساعة

ومن الجدير بالذكر أنّ السواحيلية استعارت "من العربية نظامها الفني المتصل بأوزان الشعر وقافيته"^٦.

• أثر العربية في الهوسا:

لغة الهوسا من أهم لغات غرب أفريقيا، تشيع الكلمات والألفاظ العربية بكثرة في لغة الهوسا^٧. فتشمل هذه الألفاظ ما يلي:

(أ) أيام الأسبوع:

<u>الهوسا</u>	<u>العربية</u>
lahadi	الأحد
litinen	الاثنين
talaata	الثلاثاء
laaraba	الأربعاء
al-hamis	الخميس
juma'a	الجمعة
a sabati	السبت

(ب) بعض كلمات أخرى:

<u>الهوسا</u>	<u>العربية</u>
labaari	الأخبار
jariida	جريدة
darasi	درس
daalibi	طالب
ilimi	علم
maalami	معلم
misaali	مثال

(ج) الضمائر المتصلة:

<u>الهوسا</u>	<u>العربية</u>
	يـ للمذكر كما في

yana tafiya	"يذهب"
	تـ للمؤنث كما في
tana tafiya	"تذهب"
	كـ للمذكر كما في
gidanka	"بيتك"
	كـ للمؤنث كما في
gidanki	"بيتك"

• أثر العربية في اليوروبا:

وكذلك أثرت اللغة العربية في اليوروبا وهي اللغة التي يتكلم بها سكان الجنوب الغربي من نيجيريا. ومن الكلمات والعبارات العربية التي تستعمل في اليوروبا ما يلي:^٨

اليوروبا	العربية
sababi	سبب
kadara	قدر
alamori	الأمر
aniyan	النية
ibaada	عبادة
aleebu	العيب
seriya	شريعة
riba	ربا
haramu	حرام
makaruru	مكروه
alaafia	العافية
adua	الدعاء
kalamu	قلم
waasu	وعظ
wakati	وقت
saa	ساعة

السر asiri

ولي woli

ومن الجدير بالذكر أن المسيحيين الأوروبيين يستعملون هذه الكلمات العربية في ترجمة الإنجيل إلى لغة اليوربا.

٢- كتابة اللغات الأفريقية بالحرف العربي:

اللغات الأفريقية التي أشرنا إليها أعلاه سبق لها أن كتبت بالحرف العربي، وحتى يومنا هذا كثير من هذه اللغات وغيرها في غرب أفريقيا وشرقها لا يزال يكتب بالحرف العربي في تعايش مع الحرف اللاتيني.

ومن الجدير بالذكر أن الحرف العربي يستخدم في اللغات الأفريقية المذكورة في عدة مجالات. منها التعليم الإسلامي، ومحو الأمية، ويستخدم أيضاً في العقود المدنية بين الأفراد، وفي الرسائل الخاصة وفي الشعر باللغات المحلية وخاصة الأشعار الدينية. أما بالنسبة إلى الصحافة فتوجد في الوقت الحاضر صحف بلغة الهوسا وبلغة ولوف وباللغة السواحيلية بالحرف العربي^٩.

٣- مساهمات علماء غرب أفريقيا في مجال اللغة العربية وتطوير آدابها:

هناك وثائق تاريخية باللغة العربية أو باللغات المحلية الأفريقية ولكن بالحرف العربي تدلّ وتبرهن على دور أفريقيا ومساهماتها في الحضارة قبل مجيء الأوروبيين إلى أفريقيا بعدة قرون. وإنّ المخطوطات العربية الموجودة لدينا حالياً، تدلّ دلالة واضحة على أنّ أفريقيا لم تكن قارة سوداء قبل الاستعمار الأوروبي كما وصفها الكتاب الأوروبيون، فننتأمل فيما قاله Professor Dike عالم التاريخ المشهور ومدير جامعة إبادن سابقاً حول هذه القضية:

"As a historian myself, I have taken the keenest interest in this development for it is through the aid of these Arabic documents, and those written in African languages in the Arabic script, that the scholar will be aided in his task of unlocking the secrets of the African past. It had been a revelation to the whole world of scholarship to realize for the first time that Africa before the European penetration, so far from being a "dark continent", was in fact a continent where the light of scholarship shone brightly, as the Arabic works now being discovered bear testimony"¹⁰.

ومن الجدير بالذكر أنّ علماء المغرب قد لعبوا دوراً عظيماً في تطوير اللغة العربية وآدابها. إنّ أدب الرحلة من أهمّ جزء الأدب العربي، وكثير من العلماء العرب والمسلمين قاموا برحلات إلى أماكن مختلفة في أفريقيا وآسيا وكتبوا باللغة العربية ما شهدوه في تلك الأماكن، ومن أشهر هؤلاء علماء أدب الرحلة العالم المغربي محمد ابن عبد الله الذي يسمّى ابن بطوطة، قام ابن بطوطة برحلات كثيرة في أفريقيا وآسيا وأوروبا ووصف ما رآه في العالم الإسلامي وغيره، وما زال المؤرخون وعلماء الجغرافيا وطلاب الأدب يستفيدون من مؤلفات علماء أدب الرحلة.

ومن العلماء النيجيريين المشهورين الذين ألفوا مؤلفات كثيرة في الشعر والنثر والسيرة وكتب تعليم اللغة العربية في المراحل المختلفة وغيرها الشيخ عثمان بن فودي، وعبد الله بن فودي، ومحمد بيلو بن عثمان بن فودي، وأسماء بنت عثمان بن فودي، والشيخ جنيد وزير سكتو.

وأكد Last أهمية الإنتاج الأدبي في خلافة سكتو حينما يقول:

"To write poetry in Arabic was the attainment of a cultured man, and the famous poems of the founders of the Sokoto Caliphate became part of Sokoto culture; the poems of the Shaikh (Uthamn Dan Fodiyo), Bello and others were learnt by rote by children, today they are broadcast over the radio"¹¹.

وأضاف Last إنّ اللغة العربية أصبحت رمزاً للمثقفين بين القبائل المختلفة في غرب أفريقيا قاتلاً:

"Arabic was the lingua franca of the learned; Being not merely a literary but also a spoken language (admittedly in the classical form) Throughout Muslim West Africa, it was often, the only means of communication between the communities of Tuareg, Kanuri, Hausa, Fulani, Nupe or Yoruba. Further, the religious and scholastic character of the Sokoto Caliphate ensued that Arabic was the language of State"¹².

ومن ضمن العلماء النيجيريين الذين قاموا بمساهمة عظيمة في الإنتاج العربي الشيخ أبو بكر جومي، والشيخ آدم عبد الله الإلورن، والدكتور علي أبو بكر، والشيخ كمال الدين الأدبي، والشيخ طاهر عثمان بوشي، والشيخ ناصر كبرا، والشيخ إبراهيم صالح الحسيني، والشيخ أبو بكر المسكين، والشيخ تاج الأدبي، والشيخ محمد وزيربدا،

والشيخ مدثر عبد السلام، والشيخ أحمد الرفاعي، والأستاذ شيخو أحمد غلنثي، والأستاذ علي نائبي سنويد، والشيخ مصطفى زغلول، والبروفيسور إسحاق أغنبيي، والأستاذ الدكتور سيد حمزة مالك، والأستاذ زكريا حسين، والأستاذ عبد الرزاق ديرمي أبو بكر وغيرهم.

لغة أفريقيا مشتركة - العربية كخيار:

وبالنسبة إلى ما يدور من نقاش حول أي اللغات الأفريقية يمكن أن يتخذ لغة مشتركة Lingua-Franica لأفريقيا كانت هناك ثلاث خيارات انحصرت في اللغات الثلاث - العربية والسواحيلية والهوسا.

ليست العربية لغة أجنبية في أفريقيا كالإنكليزية والفرنسية والأفريكانية "Afrikaans" لغة جنوب أفريقيا واللغات غير الأفريقية الأخرى. وذلك لأنّ للعربية تاريخاً طويلاً في قارة أفريقيا. يرجع هذا التاريخ إلى القرن السابع الميلادي، حيث دخل الإسلام في هذه القارة، وهو يحمل معه اللغة العربية وآدابها وفنونها.

تُبنى فكرة اتخاذ اللغة العربية لغة مشتركة لأفريقيا على الافتراض أنّ العربية هي اللغة الوطنية لجميع الدول في شمال أفريقيا واللغة المشتركة لقبائل كثيرة في أنحاء أفريقيا الأخرى، قال Last في هذا الصدد:

"The lingua franca of the community was Arabic, And thus it transcended national divisions"¹³.

وفي رأي Professor Ayo Banjo وهو خبير في شؤون اللغة، إنّ اختيار لغة مشتركة ينبغي أن يراعي المعايير التالية¹⁴:

(١) عدد السكان (Population) : وهذا يعني عدد المتكلمين باللغة كلغة أم وما إذا كان نوع مشترك معترف به.

(٢) المقبولية (Acceptability) : وهذا يعني موقف المتكلمين بلغات أخرى من اللغة.

(٣) العلاقة بين اللغة ولغات أخرى (Typology).

(٤) حالة التطور (State of Development) : وهذا يعني ما إذا كان نظام كتابي معترف به رسمياً.

(٥) الحالة الأدبية (Literary Status) : وهذا يشير إلى كمّ ونوع الأدب المتوفر في اللغة.

وإذا تأملنا في هذه المعايير وجدنا أنّ العربية خيار مناسب.
أولاً: اللغة العربية هي الأوسع انتشاراً كما أنها كانت وما زالت لغة أفريقيا منذ قرون
والمتمكّنون بالعربية كلغة أم أو كلغة ثانية في أفريقيا كثيرون.
ثانياً: هناك النوع المشترك المعترف به من العربية ويتمتع هذا النوع بقبول عمومي في
العالم الإسلامي.

ثالثاً: قد أشرنا إلى أثر اللغة العربية في اللغات الأفريقية متمثل في اقتراض المفردات
والعبارات التجارية والعلمية والثقافية والدينية والحضارية.
رابعاً: لقد أكدنا أنّ هناك نظام كتابي معترف به للغة العربية وأنّ هنالك لغات أفريقية
سبق لها أن كتبت بالحرف العربي وكثير من هذه اللغات ما يزال يكتب بالحرف العربي في
تعايش مع الحرف اللاتيني.
خامساً: ومن المعروف أنّ هناك الكمّ الهائل من الأدب العربي في العالم العربي وفي
جماعات إسلامية في أفريقيا وآسيا.

سادساً: قد اعترفت الأمم المتحدة بالعربية كلغة عالمية. وكذلك قد قرّر الاتحاد
الأفريقي استعمال اللغة العربية كإحدى لغاته الرسمية التي هي الإنكليزية والفرنسية
والعربية. ومن الجدير بالذكر أنّ العربية هي اللغة الأفريقية الأصلية الوحيدة بين هذه
اللغات الثلاث.

ولما كانت العربية لغة التجارة والإدارية والتخاطب الدولي لغرب أفريقيا وشرقها،
وكانت وما تزال لغة العلم والحضارة والثقافة والدين الإسلامي لكثير من سكان القارة
ويتعطّس إلى تعلّمها الملايين من الأفارقة، فالعربية هي اللغة التي تحمل المؤهلات التي
ترشحها لتكون لغة أفريقيا المشتركة.

مشكلات تعليم العربية في الدول غير العربية:

بالرغم من أنّ اللغة العربية لها تاريخ طويل في الدول غير العربية هناك مشاكل كثيرة
تواجه تدريس هذه اللغة في تلك الدول. ونحاول في هذا البحث مناقشة هذه المشاكل في
الجنوب الغربي من نيجيريا يمكن تحديد هذه المشاكل كما يلي:

١- استخدام الطرق التقليدية:

من العيوب الظاهرة في تدريس اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا

استخدام الطرق التقليدية في تقديم المواد التعليمية وتنظيمها. والطريقة التي ساد استخدامها في أكثرية المدارس هي ما يسمّى بطريقة القواعد والترجمة^{١٥} وهي أقدم الطرق التي استخدمت في تدريس اللغات الأجنبية من أقدم العصور بهذه الطريقة يستخدم المدرّس اللغة الإنكليزية أو اليوربا التي هي اللغة الأم لدى الدارسين كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة العربية.

وفي هذه الحالة لا تستخدم اللغة العربية في غرفة الدراسة أي استخدام فيما عدا بعض العبارات والكلمات المتعلقة بالقراءة والكتابة والترجمة. يهمل المعلم مهارة الكلام ولا يعطيها الاهتمام اللازم. كما لا يهتم بالجوانب الأخرى من نطق الكلام أي النبر والتنغيم. وعلى العكس هناك عناية زائدة وتركيز شديد على معرفة مبادئ قواعد اللغة العربية وعلى هذا هناك ضعف بين في التدريب على استخدام اللغة العربية كوسيلة تعبير عن الأفكار بالكلام.

٢- كتابة الحروف العربية بالحروف اللاتينية:

إنّ كتابة الحروف العربية باللاتينية^{١٦} مشكلة من المشاكل التي تعترض سبيل تعليم اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا. إنّ هدف المدرّسين الذين يستخدمون هذا الأسلوب في تعليم اللغة العربية هو مساعدة الدارسين في القراءة، وفي نطاق أصوات اللغة العربية. نرى أنّ هذا الأسلوب عيب خطير لأنّه يعطي في الغالب انطباعاً خاطئاً عن أصوات اللغة العربية. وفي الواقع إنّ استخدام الحروف اللاتينية في كتابة العربية يؤدي إلى كثير من اللبس والغموض، وذلك لأنّه أحياناً يمثل حرفان لاتينيان صوتاً واحداً^{١٧}.

والجدير بالذكر أنّ لكل صوت من الأصوات العربية حرف معيّن في النظام الكتابي للغة العربية. وهذا يعني أنّ الأصوات العربية بشكل عام تكتب كما تنطق ومن ثم فإنّه من الضروري تربوياً أن تكتب اللغة العربية بحروفها الخاصة.

٣- ضعف خلفية الطلاب بالعربية:

ومما يلاحظ أنّ الطلاب الذين يتعلّمون اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا خلفيتهم بالعربية ضعيفة جداً والسبب في ذلك يعود إلى أنّ أغلبية الدارسين في المنطقة ليست لديهم معلومات سابقة عن اللغة العربية قبل دخولهم إلى المدارس الثانوية نتيجة لعدم تعليم

اللغة العربية في مدارسهم الابتدائية. وبالإضافة إلى ذلك أنّ معظم التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية لا يأتون من المدارس الإسلامية. فمنهم من يأتي من المدارس الحكومية أو المدارس المسيحية التي لا تدرس فيها اللغة العربية. ومن ثم هؤلاء التلاميذ لا يعرفون شيئاً إطلاقاً عن اللغة العربية.

والجدير بالذكر أنّ برنامج تدريس اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا برنامج مدرسي حيث تدرس اللغة العربية كأحدى المواد المدرسية المتعددة. يدرس التلاميذ عدّة لغات كالإيوربا والفرنسية واللغة الإنكليزية التي تعتبر مادة إجبارية في هذه المرحلة بالإضافة إلى ازدحام الجدول بالمواد المختلفة التي تدرس في تلك المدارس.

٤- عدم استخدام الوسائل التعليمية:

ومما لا شك فيه أنّ استخدام الوسائل التعليمية أمر مهمّ في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. تنقسم هذه المعينات إلى نوعين رئيسيين: معينات بصرية ومعينات سمعية. وتشمل المعينات البصرية الصور والرسوم والخرائط والأفلام والشرائح والتمثيلات واللوحات الورقية ولوحة النشرات واستخدام السبورة. أمّا المعينات السمعية فهي تشتمل على الراديو والتلفاز والتسجيلات الصوتية والأسطوانات ومختبر اللغة^{١٨}.

من المهمّ لمدرّس اللغة العربية أن يكون على معرفة تامة بكيفية اختيار أنسب الوسائل التعليمية وتقديمها والاستفادة منها وذلك لكي يستخدمها في تعليم المهارات الأساسية للغة العربية.

وإذا ألقينا نظرة على الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا، فإنّه من النادر أن نجد أي وسيلة تعليمية سوى السبورة يمكن أن تساعد المتعلّم في فهم المعنى اللغوي أو المغزى الثقافي للمادة العربية المقدمة. يعيق هذا النقص سير تدريس اللغة العربية سواء كانت للصغار أم للكبار.

٥- المشكلة الصوتية:

المشكلة الصوتية من المشاكل الخطيرة التي تواجه تعليم اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا. ولعلّه مفيد قبل القيام بتحليل هذه المشكلة، أن ننظر في أصوات اللغة العربية وأصوات اليوربا التي هي اللغة الأم لدى المتعلّمين في المنطقة،

للتعرف على نقاط الاختلاف بين النظام الصوتي للعربية والنظام الصوتي لليوروبا. فإنّ وجود هذه المعلومات لدى المدرّس يساعد إلى حد كبير في إدراك المشكلة النطقية لدى الدارسين.

أ- الأصوات الصامتة للعربية

مخارج النطق											طريقة النطق			
حشوري	حلقى	هوى	قصي - حنكي	وسطى - حنكي	لثوي - حنكي	لثوي - مفخم	لثوي	أسناني - لثوي -	أسناني - لثوي	أسناني - مفخم		أسناني	شني - أسناني	شني
		ق	ك					ط	ظ				ب	مهموز انفجاري مجهور
								ض	د					مهموز احتكاكي مجهور
	ح		ع		س	ص	س				ث	ف		مهموز مركب مجهور
	ع		ع				ز			ظ	ذ			مهموز مركب مجهور
					ح									مهموز مركب مجهور
									ر					مهموز مركب مجهور
														مهموز مركب مجهور
									ل					مهموز مركب مجهور
													م	مهموز مركب مجهور
													و	مهموز مركب مجهور
			ي											مهموز مركب مجهور

ب- الأصوات الصامتة لليوروبا

طريقة النطق						
شفتي	شفتي - أسناني	شفتي - قضي - حنكي	لثوي	لثوي - حنكي	وسطي - حنكي	قضي - حنكي
			ك	kp		ك
ب			د	gb		g
	ف		س		ش	هـ
					ح	
			ر			
			ل			
م			ن			
و					ي	

طبيعة الصعوبات النطقية التي يواجهها متعلمو اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا^{١٩}

ج- الأصوات المشتركة للعربية واليوروبا

إذا قارنا بين جدول صوامت اللغة العربية وجدول صوامت اليوروبا وجدنا أن الأصوات

التالية مشتركة للغتين:

١- الأصوات الانفجارية - وهي الباء، والتاء، والذال، والكاف.

- ٢- الصوت المركب - وهو الجيم.
- ٣- الأصوات الاحتكاكية - وهي الفاء، والسين، والشين، والهاء.
- ٤- الأصوات الأنفية - وهي الميم، والنون.
- ٥- الصوت الجانبي - وهو اللام.
- ٦- الصوت المكرر - وهو الراء^{٢٠}.
- ٧- أصوات شبه صامتة - وهي الواو، والياء.

د- الأصوات التي توجد في اليوربا والتي لا توجد في اللغة العربية يتضح من جدول صوامت اليوربا أنّ الأصوات / kp / و / gb / و / g / موجودة في اليوربا. ولكن لا نجدها في النظام الصوتي للغة العربية.

هـ- الأصوات الموجودة في اللغة العربية والتي ليست موجودة في اليوربا تظهر دراسة مقارنة بين أصوات اللغة العربية وأصوات اليوربا أنّ في العربية أصوات كثيرة التي لا توجد في اليوربا. من هذه الأصوات ما يلي:-
١- الأصوات الانفجارية - وهي الطاء، والضاد، والقاف، والهمزة.
٢- الأصوات الاحتكاكية - وهي الثاء، والذال، والظاء، والزاي، والصاد، والحاء، والغين، والحاء، والعين.

و- تحليل المشكلة الصوتية
الأصوات المشتركة بين العربية واليوربا لا تقدم أية مشكلة نطقية خطيرة لدارسي اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا. يمكن تقسيم الأصوات التي يواجه المتعلمون صعوبة في نطقها إلى مجموعتين:
١- المجموعة الأولى - تشمل هذه المجموعة الأصوات التي توجد في العربية واليوربا ولكن يختلف نطقها في العربية. ومثال هذه الأصوات هو الراء. إنّ الراء في اللغة العربية صوت لثوي مكرّر مجهور. ولكنها صوت لثوي غير تكراري مجهور في اليوربا لأنّ ذلق اللسان يلامس اللثة مرة واحدة عند نطقه، مقابل تكرّر ضربات ذلق اللسان حين ملامسته للثة عند نطق هذا الصوت في العربية.
ومما يلاحظ أنّ دارسي اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا ينطقون الراء كما ينطقونها في اليوربا بدل كونها مكررة.

والجدير بالذكر أنّ الفرق بين نطق الرءاء في العربية ونطقها في اليوربا صوتي أي غير وظيفي لأنه لا يؤدي إلى تغيير في المعنى. ومن ثم قد يتجاهل المدرّس أخطاء من هذا النوع "أحيانا من أجل التركيز على أخطاء أكثر خطورة"^{١١}.

٢- المجموعة الثانية - تشتمل هذه المجموعة على الأصوات الموجودة في العربية وليست موجودة في اليوربا. وتحتوي هذه الأصوات على ط، ض، ق، ث، ذ، ظ، ز، ص، خ، غ، ح، ع.

وفي الواقع أن أخطر المشكلات التي يواجهها مدرّسو اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا كيفية التغلب على الصعوبات النطقية لدى طلابهم فيما يتعلق بالأصوات سالفه الذكر.

نلاحظ أنّ من الأصوات الصعبة على دارسي العربية في المنطقة الأصوات المفخّمة أو المطبّقة. وهي: ط، ض، ص، ظ. وبسبب عدم وجود هذه الأصوات في اليوربا يصعب على الطلاب تمييز ط عن ت. وتمييز ض عن د، وتمييز ص عن س، وتمييز ظ عن ذ. ولذلك لا يدركون الفرق الوظيفي بين الصوتين في كل زوج من الثنائيات الصغرى التالية:

طين ، طين	/ ت / و / ط
دلّ ، ضلّ	/ د / و / ض
سيف ، صيف	/ س / و / ص
ذلّ ، ظلّ	/ ذ / و / ظ

وكذلك يصعب على متعلّمي اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا التمييز بين كل زوج من هذه الأصوات كما تظهر في الثنائيات الصغرى التالية:

كلب ، قلب	/ ك / و / ق
هدب ، أدب	/ هـ / و / أ
اسم ، اثم	/ س / و / ث
سبح ، ذبح	/ س / و / ذ
سار ، زار	/ س / و / ز
هرب ، خرب	/ هـ / و / خ
هروب ، حروب	/ هـ / و / ح
همّ ، عمّ	/ هـ / و / ع

إنّ عدم التمييز من جانب الدارسين بين الصوتين المتقابلين في كل من الثنائيات الصغرى المذكورة أعلاه، يؤدي إلى إبطال التقابل المهمّ بين هذين الصوتين. وأنّ هذه مشكلة خطيرة بل هي المشكلة الكبرى التي يواجهها مدرّسو اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا.

ز- صعوبات الدارسين في الظواهر الصوتية الأخرى

هناك نوع آخر من الصعوبات التي يواجهها متعلّمو اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا. وتتعلّق هذه الصعوبات بظواهر صوتية معينة. ومنها ما يلي:

(١) النبر

نلاحظ أنّ دارس اللغة العربية يجد أحياناً صعوبة في نطق كلمة عربية بالنبر الصحيح. ويرجع السبب في ذلك إلى أنّ النبر في لغة اليوروبا لا يلعب دوراً بارزاً. والجدير بالذكر أنّ مراعاة درجات صحيحة من النبر^{٢٢} في نطق الكلمات العربية، "مهمّ كنطق أصواتها بالطريقة الصحيحة"^{٢٣}.

(٢) التنغيم

يمكن النظر إلى درجات الصوت المختلفة في لغة ما من ناحيتين. الناحية الأولى تتعلّق باستخدام درجات الصوت المختلفة بحيث تقوم بدورها المميّز على مستوى الكلمة وهذه الظاهرة الصوتية تسمّى بالنغمة. أمّا الناحية الثانية فتتمثل في استعمال درجات الصوت المختلفة بحيث تقوم بدورها المميّز على مستوى الجملة أو العبارة. وتسمّى هذه الظاهرة الصوتية بالتنغيم^{٢٤}.

تقسّم اللغات إلى نوعين اعتباراً لكيفية استخدام درجات الصوت المختلفة. النوع الأوّل يسمّى بلغات نغمية. والنوع الثاني يسمّى بلغات تنغيمية. واليوروبا من اللغات النغمية في حين العربية من اللغات التنغيمية.

والفرق بين اليوروبا والعربية على هذا الاعتبار هو أنّ في الأولى تساعد درجة الصوت على التمييز بين معاني كلمتين تتطابقان من ناحية الصوامت والحركات، وفي الثانية تساعد درجة الصوت على تفريق المعاني على مستوى جملة كاملة.

والصعوبة التي يواجهها دارسو اللغة العربية هنا هي إدراك إمكانية استعمال التنغيم لإحداث المعاني المختلفة بنفس الجملة. وعلى المعلم أن ينبّه طلابه إلى إمكانية تغيير الجملة الإخبارية إلى الجملة الاستفهامية وإلى غيرها دون تغيير شكل الكلمات المكونة، ومع تغيير

فقط في نوع التنغيم.

(٣) تجمع الصوامت

في الكلمات العربية قد يتوالى صامتان بحيث يقع ما يسمّى بالانقود الصوتي أي تجمع صامتين في الكلمة وقد تتكون الكلمة العربية من أكثر من انقود صوتي. وعلى سبيل المثال: في كلمة "يستعد" السين والتاء انقود صوتي والداد المشددة الساكنة انقود صوتي آخر. وفي اللغة العربية يمكن ظهور انقود الصوتي في وسط الكلمة وفي نهايتها^{٢٥}.
أمّا بالنسبة للغة اليوربا فلا يوجد فيها تجمع الصوامت إطلاقاً. فنظام المقاطع في اليوربا كما يلي:

ص + ح أو ح + ص.

والملاحظة أنّ دارسي اللغة العربية في الجنوب الغربي من نيجيريا يجدون صعوبة في نطق مقطع فيه انقود صوتي في كلمة عربية. ومصدر هذه الصعوبة الصوتية عدم وجود تجمع الصوامت في اليوربا.

الخاتمة:

يهتمّ هذا البحث بإلقاء الضوء على دور اللغة العربية كوسيلة نشر الحضارة العربية الإسلامية في الدول غير العربية. وكذلك يتناول البحث مكانة اللغة العربية بين بعض لغات أفريقيا واحتمال اتخاذها لغة أفريقيا المشتركة والمشاكل التي تتعلق بتعليمها في نيجيريا. استناداً إلى كل ما تقدم انتهى البحث بما يلي من مقترحات وتوصيات:

١- وضع خطة مشتركة للمحافظة على التراث العربي الإسلامي وحمايته في الدول غير العربية.

٢- وضع خطة لتدريب مدرّسي اللغة العربية في الدول غير العربية. فإذا تدرّب المدرّسون على أساليب حديثة لتدريس العربية لغير الناطقين بها، استطاعوا تطوير قدرات الطلاب اللغوية ومعالجة صعوباتهم النطقية والتركيبية.

٣- التعاون على تنمية الثقافة العربية الإسلامية في الدول غير العربية.

٤- الدعم المادي لنشر اللغة العربية في الدول غير العربية ولا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء وفي آسيا. أي جهد في تعليم اللغة العربية وتعلّمها سيؤدّي إلى محو الأمية بين أبناء الأمة الإسلامية في أنحاء العالم المختلفة.

٥- تنظيم دورات لغوية للمعلمين والأساتذة من الدول غير العربية لتقوية لغتهم العربية وتمريسهم بأساليبها الحديثة وإعادة ثقتهم بإمكاناتها في التعبير العلمي.

ولا شك في أن تنفيذ هذه المقترحات والتوصيات سيساعد في إزالة المعوقات التي تقف في طريق تعليم اللغة العربية كما يمكن العربية من القيام بدورها الفعال في المحافظة على التراث العربي الإسلامي ونشره في الدول غير العربية.

المراجع:

- ١- من قضايا اللغة العربية المعاصرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس، ١٩٩٥).
- ٢- علي أبو بكر: الثقافة العربية في نيجيريا (بيروت، مؤسسة عبد الحفيظ البساط، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م).
- ٣- علي محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية (الرياض، مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٢م).
- ٤- محمد إسماعيل صيني وعمر الصديق عبد الله: المعينات البصرية في تعليم اللغة (الرياض، عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود، ١٩٨٤م).
- ٥- أحمد مختار عمر: دراسات الصوت اللغوي (القاهرة، مطابع سجل العرب، ١٩٧٦).
- ٦- كمال إبراهيم بدوي: علم اللغة المبرمج الأصوات والنظام الصوتي مطبقاً على اللغة العربية (الرياض، عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م).
- ٧- د. شيوخو أحمد سعيد غلادنتي: حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا (الرياض، شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م).
- 8- Bakalla, M.H., Arabic Culture Through Its Language and Literature, (London, Kegan Paul International, 1983).
- 9- Banjo, L.A., "Language Policy in Nigeria", The Arts and Civilization of Black and African Peoples, Volume Four of Black Civilization and African Languages, (Lagos The Centre for Black and African Arts and Civilization, 1986).
- 10- Banjo, A., "On Citizenship in a Multilingual State," Review of English and Literary Studies (1985).
- 11- Chejne, A.G., The Arabic Language: Its Role in History, (Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969).
- 12- Dunstan, E., The Sound Systems of the Main Nigerian Languages and English, (Ibadan, University of Ibadan press, 1966).
- 13- Hitti, P.K., "Arab Civilization" in B.S. Gayne (Ed.), The Eneyolopaedia Americana, vol 2 (New York, Americana Corporation, 1976).
- 14- Hitti, P.K., History of the Arabs, (New York, St. Martin's Press INC., 1996).
- 15- Hunwick, J.O., Report on a Seminar on the Teaching of Arabic in Nigeria, (Ibadan and Kano, 1965).
- 16- Last, D.M. The Sokoto Caliphate, (London, Longman, Green and co. Ltd., 1967).
- 17- Malik, S.H.A., Arabic: The Muslim Prayers and Beyond, University of Ibadan inaugural lecture, (Ibadan, Ibadan University Press, 1999).
- 18- Malik, S.H.A., "The Impact of Arabic on the Linguistic and Cultural Life of the Yoruba People" in Kola Owolabi (Ed.) Language in Nigeria: Essays in Honour of Ayo Bamgbose, (Ibadan, Group Publishers, 1995).
- 19- Nicholson, R.A., Literary History of the Arabs, (Surrey, Curzon Press Ltd, 1993).

الحواشي والتعليقات:

- (١) من قضايا اللغة العربية المعاصرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس ١٩٩٥، ص ٢٨).
- (٢) المصدر السابق نفسه، ص ٢٢٨.
- (٣) المصدر السابق نفسه، ص ٢٣٦.
- (٤) المصدر السابق نفسه، ص ٢٦٤.
- (٥) Bakalla, M.H. Arabic Culture Through Its Language and Literature, (London, Kegan Paul International, 1983) p. 69

- (٦) من قضايا اللغة العربية (المصدر السابق)، ص ٢٣٤.
- (٧) انظر د. علي أبو بكر: الثقافة العربية في نيجيريا (بيروت، مؤسسة عبد الحفيظ البساط)، ص ٣٨٧ - ٤٦٩.
- (٨) للمزيد من المعلومات عن أثر العربية في لغة اليوروبا وثقافة شعب يورربا. انظر:
Malik, S.H.A Arabic, The Muslim Prayer and Beyond, University of Ibadan inaugural Lecture.
(Ibadan, Ibadan University University Press 1999) pp. 26-31.
- (٩) من قضايا اللغة العربية (المصدر السابق)، ص ٢٤٥.
- (١٠) Hunwick, J.O. Report on a Seminar on the Teaching of Arabic in Nigeria, (Ibadan and Kano 1965), p.31.
- (١١) Last, D.M., The Sokoto Caliphate, (London, Longman, Green and co Ltd 1967) p.222.
- (١٢) المصدر السابق نفسه، ص ١٩٢ Last.
- (١٣) المصدر السابق نفسه، ص LXXX.
- (١٤) Banjo, L.A., "Language Policy in Nigeria", The Arts and Civilization of Black and Africa Peoples, Vol. 4 of Black Civilization and African Languages, (Lagos, The Centre for Black and African Arts and Civilization, 1986), pp. 112 and 113.
- (١٥) لتفصيل ملامح هذه الطريقة، انظر د. علي محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية (الرياض - مطابع الفرزدق التجارية ١٩٨٢م)، ص ٢١.
- (١٦) Transliteration.
- (١٧) نلاحظ هنا وجود حروف مختلفة لصوت واحد هو / ف / انظر نطق صوت / ف / في بداية الكلمتين الإنكليزيتين Fish and Physics.
- (١٨) د. محمد إسماعيل صيني وعمر الصديق عبد الله، المعينات البصرية في تعليم اللغة (الرياض: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود ١٩٨٤م)، ص ٤.
- (١٩) محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، ص ٣٧-٣٨.
- (٢٠) الرأء ليست تكرارية في اليوروبا لأنّ ذلق اللسان يلامس اللثة مرة واحدة عند نطقها.
- (٢١) المصدر السابق، ص ٥.
- (٢٢) هناك ثلاث درجات من النبر في اللغة العربية. وهي النبرة الرئيسية والنبرة الثانوية والنبرة الضعيفة.
- (٢٣) د. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص ٤٩.
- (٢٤) د. أحمد مختار عمر، دراسات الصوت اللغوي (القاهرة: مطابع سجل العرب، ١٩٧٦)، ص ١٩١.

مناهج اللغة العربية في المدارس الثانوية وأثرها اللغوي على مستقبل الطلبة في المراحل الجامعية الماليزية

د. صوفي بن مان الأمة
قس اللغة العربية وأدبها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

المقدمة

تؤثر اختلاف المناهج اللغوية التعليمية على حصيلة الطلبة اللغوية وثقافتهم تأثيراً عميقاً لأنها وعاء حياة الطلبة التحصيلية ومصدر تطورهم وتقدمهم فيها. وتكون مكونات المناهج الأساسية أهدافها، ومحتواها، وطرق تدريسها، وأساليب تقويمها. وتعتبر المناهج التعليمية جيدة ومناسبة للتطبيق إذا كانت أهدافها واضحة سليمة، ومحتواها شاملاً، وطرق تدريسها محققة للأهداف التعليمية المرجوة، وأساليب تقويمها ملائمة يمكن قياس مدى تقدم الطلبة وتغيرهم في السلوك اللغوي والثقافي والمعرفي. كما تتشكل قدراتهم اللغوية وثقافتهم تبعاً لاختلاف أشكال المحاور والمواقف والموضوعات الثقافية للمناهج، ومدى ترابطها بالمواد التخصصية (الدينية) الأخرى.

وفي ماليزيا أشكال من تعليم اللغة العربية، منها ما هو تعليم في المدارس الدينية الحكومية المركزية، ومنها ما هو في المدارس العربية التابعة لحكومات الولايات، ومنها ما هو في المدارس الشعبية، والمدارس الخاصة التابعة للأشخاص أو للمؤسسات التعليمية المعنية أو للمنظمات الإسلامية أو الكتابيين أو نحوها. وتختلف المناهج العربية المتبعة وتتفاوت تبعاً لاختلاف نوعية المدارس المشار إليها، وقد تكون اللغة العربية مادة اختيارية تطبق من خلال الوحدات الدراسية للمادة فقط دون ربطها بالمواد الدينية الأخرى، وتدرس هذه المواد باستخدام اللغة المحلية كتابةً وتدریساً، ومنها تعليمها مادة أساسية إجبارية تطبق من خلال الوحدات الدراسية للمادة في جانب، وفي جانب آخر تدرس المواد العربية من النحو والصرف والبلاغة والأدب والنصوص والإنشاء ونحوها على أنها مادة منفصلة، وتدرس فيها

كذلك المواد الدينية باستخدام الكتب العربية.

فمن البديهيات، أنه سوف تختلف وتتفاوت قدرات الطلبة اللغوية والثقافية والسلوكية طبقاً لاختلاف المناهج التعليمية أو البرامج التعليمية التي اتبعوها أو ورثوها، لأن المناهج تعبر عن مفاهيم الحياة وسلوكياتها، وتقاليد المجتمع وثقافتهم واتجاهاتهم ونحوها. وقد أكدت الدراسة السابقة للباحث أن طلبة الجامعات المحلية الذين تخرجوا في المدارس المختلفة مناهجها تتفاوت قدراتهم اللغوية. ويظهر هذا التفاوت اللغوي عندما يدرس هؤلاء الطلبة في الفصل الواحد، والمنهج الدراسي الموحد في المرحلة الجامعية مثل قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

المناهج الدراسية العربية

مما ينبغي معرفة عن المناهج الدراسية العربية مفهومها وأهميتها وعناصرها ومدى تأثيرها في عملية التعلم والتعليم، لأن العملية التعليمية تنحصر في مدى تناسب المناهج الدراسية بالطلبة واحتياجاتهم التعليمية والثقافية والاجتماعية والدينية. وعند النظر إلى سياسة التعليم في المدارس الثانوية الدينية هناك أنواع من النظم التعليمية والمناهج الدراسية العربية المتبعة فيها. فهناك المدارس الثانوية الدينية الوطنية قائمة على نظمها ومناهجها الخاصة. وفي الولايات الماليزية مدارس ثانوية دينية أيضاً قائمة على نظم ومناهج تختلف عن تلك المناهج الدراسية الوطنية. وهناك مدارس ثانوية دينية أخرى خاصة لها نظمها ومناهجها كذلك. وتنحصر المشكلات التعليمية والتعلمية العربية لهم عندما كانوا يتعلمون في الجامعات المحلية التي تكون اللغة العربية مطلباً أساسياً لهم أو في الجامعات العربية.

١. مفهوم المنهج الدراسي

المنهاج / المنهج: الطريق البين الواضح، أو الطريق الواضح السهل، السنن والطرائق^١، وقال تعالى: لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً^٢. المنهج الدراسي في التعريف التقليدي هو المقرر الدراسي. وأما المنهج في المفهوم التربوي المدرسي هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة أو هو نظام متكامل عن الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، ولتحقيق الأهداف المنشودة لهم^٣. فالتعريف الشامل للمنهج الدراسي هو: خطة شاملة

متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة، يجرى تحقيقها في معهد علمي معين تحت إشراف هيئة تعليمية مسئولة^٢.

٢. أهمية المنهج الدراسي وعلاقته بالتربية والتعليم

التربية لها علاقة وثيقة بالمنهج. التربية هي عملية تهدف إلى إيصال المرء إلى درجة الكمال التي هيأه الله لها عن طريق مراعاة فطرته وتنمية مواهبه وقدراته وطاقاته البشرية. فالتعليم وسيلة من وسائل التربية حيث أنه يهدف إلى تحصيل المعرفة أو إلى التدريب على مهارة إلى حفظ نص من النصوص الأدبية أو قانون من القوانين الرياضية أو الطبيعية، والتربية تتخذ كل ذلك وسيلة لتربية المشاعر، وتنمية الإحساس بالذوق والجمال في الكون الذي صنعه الله، وتربية الضمير والوجدان، وتربية الإرادة الحرة الواعية، والقيم الإيمانية والقيم الخلقية التابعة منها، وأنماط السلوك النابعة لها. كما أن التربية عملية تزويد الأطفال بالأفكار ومظاهر نشاط البالغين وهي عملية الحياة ذاتها أو أسلوبها أو عملية نمو للذاتية وبناء الأخلاق لأنها تترجم طبيعة نشاط الطفل وهي خلقية^١.

وأما المنهج فهو خطة مقدمة شاملة منظمة لتسهيل عملية التربية ذاتها. فالتربية غاية والمنهج وسيلة وخطة تنظيمية. كما أن التربية إرادة المؤسسة أو الوطن وآماله في تربية جيل المواطنين في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى الجامعية وما فوق الجامعة. فالمنهج وسيلة مخططة صيغت في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من التربية. فلا تصاغ أهداف المنهج الدراسي إلا من خلال فلسفة التربية الوطنية المبنية على أسس تربوية مخططة واضحة. فصيغة المنهج خاضعة لفلسفات الوطن. والمفهوم الآخر للتربية والمنهج يقول: إذا كانت التربية عملية التزويد والتغيير السلوكي، فالمنهج هو خطة مرسومة لتلك العملية التربوية.

٣. برنامج التعليم الديني والمناهج العربية.

تتكون المناهج الدراسية بشكل عام من أربعة عناصرها أساسية وهي الأهداف والمحتوى، والطريقة، والتقويم. ويعتبر المحتوى مضامين المنهج وهي الخبرات والمعارف والثقافات والمعلومات اللغوية التي سوف يدرسها الطلبة، وهي المواد الدراسية التي قررت عليهم طوال فترة دراسية محددة.

والمقصود ببرنامج التعليم الديني في هذا الصدد هو المواد الدينية التي تدرس في المدارس الثانوية الدينية في واقع المدارس الدينية الماليزية. والمناهج العربية في هذه المدارس شكلان، شكل على نظام الوحدات الدراسية، وآخر على نظام المواد المنفصلة. والمواد الدينية كذلك شكلان، شكل تدرس باللغة الماليزية، وآخر تدرس تلك المواد باللغة العربية. بمعنى آخر إن مناهج التعليم الديني واللغة العربية بين المدارس الثانوية الدينية في ماليزيا غير موحدة، مما أدى إلى اختلاف وتفاوت قدرات الطلبة اللغوية والثقافية. وسوف يظهر هذا الاختلاف والتفاوت اللغوي بينهم عندما سيتعلمون في تخصص واحد في المرحلة الجامعية.

٤. علاقة اللغة العربية بالتعليم الإسلامي.

اللغة نظام صوتي رمزي دلالي تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال. فاللغة ليست مجرد وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وليست مجرد شكل موضوع أو مجرد وعاء ثقافي خارجي لفكرة أو عاطفية أو لقيمة .. وإنما هي منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، وهي علاقة دالة داخل الكلمة المفردة أو بينها وبين غيرها من الكلمات.. وهي سمة إنسانية ومنهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال، وهي لا تعبر عن الأفكار وحدها وإنما تشكل الأفكار^١. وقد أشار خبير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد الخوطوم الدولي للغة العربية إلى وجود العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية والتعليم الإسلامي، وتتجلى هذه العلاقة في المستوى الفردي والمستوى الجماعي أو الثقافي. فالمستوى الفردي لأن اللغة العربية لغة العبادة اليومية ومعرفتها أمر يحتمه أداء العبادات وممارسة الفرد للشعائر الدينية وهي وسيلة للفرد للتواصل مع الكتب التراثية. وأما على المستوى الجماعي فكثير من الشعوب غير العربية المسلمة استخدمت الحرف العربي في كتابة لغاتها الوطنية^٢.

ويهمنا في هذا البحث أن نشير إلى أن تعليم الدين الإسلامي دون تعليم اللغة العربية نقص في علم ومعرفة طالب العلم. كما أن تعليم اللغة العربية دون التركيز ودون ربطها بالمواد التعليمية الأخرى عجز في قدرة التلاميذ العقلية والفكرية وقال تعالى "إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون"^٣. فقدرة التفكير الصحيح مرتبطة بقدرة ممارسة اللغة العربية بكل مهاراتها.

واقع المدارس الثانوية الدينية في البلاد

ماليزيا دولة تهتم في فلسفة تربيتها بسعادة الدنيا والآخرة. فهي تهتم بالحياة الرفاهية في الدنيا من خلال تحضير البلاد في مجالات شتى وصلت إلى مستوى العالم، في المجالات الاقتصادية والمعمارية والرياضية والسياسية والاجتماعية ونحوها. بجانب اهتمامات الدولة بالنشاطات الحضارية والتقدمية من أجل الحياة الدنيوية السعيدة، تهتم كذلك كل الاهتمام بالنشاطات الدينية الإسلامية بإنشاء المدارس الإسلامية والبرامج الدينية المختلفة من أجل سعادة الحياة الأخروية الأبدية، وذلك امتثالاً لقوله تعالى: «ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقنا عذاب النار».

مما يتعلق بواقع المدارس الثانوية الدينية في البلاد فقد رسمت الحكومة المركزية الاستراتيجيات التربوية والتعليمية الفريدة التي تعطي حرية الاختيار وسعة الأفق فيه لشعبها من خلال إنشاء المدارس والمعاهد والجامعات بشتى المجالات والتخصصات في المجالات الدينية والاقتصادية والسياسية والمعمارية والاجتماعية والاتصالية والعلمية والتكنولوجية وغيرها. كما أن من سمات المدارس الفريدة أيضا تنقسم إلى مدارس حكومية مركزية ومدارس حكومية ولائية ومدارس شعبية ومدارس تجارية خاصة والكتاتيب (نظام التعليم الحلقى)، حيث أن لكل هذه الأنواع نظمها ومناهجها واتجاهاتها الخاصة. فلشعب الماليزي حرية كاملة في اختيار أي نوع من أنواع المدارس، وفي أي مجال من المجالات المعدة لهم. مع وجود هذه الخيارات التربوية والتعليمية الواسعة والكاملة فقد خطت الحكومة المركزية بوصفها جهة مسؤولة عن أمن البلاد وسلامة أهلها تخطيطات توازنية وتكاملية بين حاجات الدولة وحاجات الشعب في جميع التخصصات التعليمية التعليمية حتى يجد الشعب كلهم فرص المشاركة في كل نشاطات الدولة من أجل بناء المجتمع الماليزي الوسطي المعتدل بين الحياة الدنيوية والحياة الأخروية.

اختلاف مناهج اللغة العربية في ماليزيا:

مما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد، أن مناهج تعليم العربية المتبعة في ماليزيا عامة تتباين تباينا كبيرا من حيث عدم التوحد والتطابق وعدم استمرارية المنهج والتكامل بين مناهج المدارس العامة ومناهج الجامعات أو المراكز التعليمية العالية في داخل البلاد أو خارجها. من خلال تجربة الباحث وملاحظته، يمكن تحديد ذلك التباين في النواحي التالية:

أ. تباين مناهج العربية بين الأقاليم الماليزية، حيث أن لكل إقليم منهاجا خاصا به تتخذه المؤسسات الإقليمية أو المدارس لتعليم العربية لأبناء ذلك الإقليم.

ب. تباين مناهج اللغة العربية بين المدارس العربية للحكومة المركزية في معظم الأقاليم وبين المدارس العربية غير الحكومية من حيث المواد والمعلمين وطرق التدريس وأساليب التقويم.

ج. التباين في الاهتمام ودعم التسهيلات الأساسية بين المدارس الحكومية المركزية والإقليمية والأهلية تباينا كبيرا جدا.

هذا الاختلاف والتباين من حيث المنهج والدعم المادي بين الأقاليم يتأثر بطبيعة النظام المحلي المعمول به في كل إقليم، وأن الدستور يعطي حرية التصرف لأي حكومة إقليمية فيما يتعلق بالأمور الدينية الإسلامية.

هذه الظاهرة تنعكس سلبا علي عملية تعليم وتعلم العربية، وبالتالي الطلاب الماليزيون وخاصة عندما ينتحون بالجامعات العربية والمحلية. فالطالب بعد دراسة العربية لسبع سنوات لا يتعدى نطاق القدرة علي القراءة والكتابة مع قدر يسير من الكلام لعدم ممارسته في الفصل. وأما الاستماع فلا يفهم الكثير مما يسمع من العربية. مثل هذا الطالب وبعد نجاحه في الامتحان للشهادة الثانوية العالية نجاحا يؤهله للالتحاق بالجامعات المحلية، مثل جامعة ملايا والجامعة الإسلامية العالمية والجامعة الوطنية أو الجامعات في الوطن العربي مثل جامعة الأزهر الشريف ونحوها، نجده يصطدم ببيئة دراسية جديدة عليه تماما لم يكن مستعدا لها، وهي بيئة عربية حقيقية، مثل جامعة الأزهر وغيرها من الجامعات العربية. وقد ذكر مصدر رسمي في سفارة ماليزيا بالقاهرة أن نسبة النجاح لطلاب السنة الأولى في مختلف التخصصات والكليات في جامعة الأزهر لا تتجاوز الثلاثين في المائة. وأن المقابلات مع بعض الطلاب أفادت بأن السبب الرئيس هو عدم فهم المحاضرات في الفصول الدراسية.

دراسات المناهج العربية السابقة.

يلاحظ في الدراسات السابقة مدى تعلق الموضوعات المعروضة بالدراسة الحالية في كثير من جوانبها، وبصفة خاصة ما يخص مناهج تعليم اللغة العربية المعتمدة حاليا في المدارس أو المعاهد الدينية العربية في ماليزيا. لقد أكد دكتوراندوس عبد الكريم عوض (١٩٩٦م) أن جميع دول جنوب شرق آسيا تعاني من مشكلات مشتركة في تعليم العربية

مصدرها قصور المناهج المعتمدة. وتعتبر دولة ماليزيا من مجموع دول جنوب شرق آسيا الأكثر تقدما في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبالرغم من ذلك لا تخلو من المشكلات والصعوبات الأساسية كما جاء ذلك في دراسة زين العابدين عبد القادر (١٩٩٠م)، ودراسة عبد الرحمن شيك (١٩٩٠م)، ودراسة بوان سري (١٩٩٦م).

فمشكلات المناهج المعتمدة تتركز في أنها لا تزال تسير على الطريقة القديمة (طريقة القواعد والترجمة). لذلك، حاول الباحث شعيب محمد أمين وضع منهج للمبتدئين بالطريقة الحديثة (١٩٨٣م) ثم واصل الباحث عبد الوهاب جمال الدين نفس العمل لتلاميذ المرحلة المتوسطة (١٩٨٣م)، فظهرت بعد ذلك مشكلة عدم انضباط المعلمين بالمنهاج المتكامل (الطريقة الحديثة) في المدارس الثانوية الدينية التابعة للحكومة المركزية ولجؤهم إلى الطريقة التقليدية التي تتمثل في استخدام لغة التلميذ عند عرض المادة (زين العابدين - ١٩٩٠م).

بالرغم من المحاولات العديدة في تطوير وتعديل المناهج الموجودة ففقدرة التلاميذ اللغوية مازالت على مستوى الضعف والتخلف. يري كثير من الباحثين أن المحتوى اللغوي والثقافي والتربوي للمناهج المعتمدة لا يعالج أغراض التلاميذ الحقيقية في تعلم العربية في ماليزيا، فتقدم الدكتور رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٠م) وعبد الرحمن شيك (١٩٩٠م) وزواوي علي (١٩٩٥م) وإسماعيل حسنين (١٩٩٦م) بإجراء الدراسات الميدانية للتعرف على رغبات التلاميذ الناطقين بغير العربية بصفة عامة والناطقين بالماليزية بصفة خاصة في تعلم العربية، والبحث عن الأسلوب الأنسب لتقديم الدروس والمعلومات اللغوية لهم، من ثم تحديد المحاور أو المجالات ومواقف الحياة العامة التي تدور حولها موضوعات الدروس وتدريباتها، واستخدام الوسائل المعينة المناسبة عند تدريسها.

ويستفاد من الدراسات السابقة أن الأغراض الأساسية لتعلم العربية لدى الماليزيين بصفة عامة لا تخرج عن نطاق تعليم العربية للأغراض الدينية. لذلك، ضرورة تحديد المجالات والمواقف التعليمية التي تناسب أغراضهم، وضرورة الاستفادة من برنامج تعليم اللغات الأجنبية للأغراض المحددة في تعليم اللغة العربية للمجتمعات الإسلامية في جنوب شرق آسيا لأغراض محددة. فدراسة عشاري (١٩٨٣م) ودراسة نيء رحيمي يوسف (١٩٩٢م)، ودراسة محمد طه عارفين (١٩٩٤م)، ودراسة عبد الكريم عوض (١٩٩٦م) محاولات واضحة في هذا المجال.

المناهج العربية الثانوية وتدنى مستوى الطلبة اللغوي في المراحل الجامعية. إن اختلاف المناهج في تعليم اللغة العربية بين الولايات الماليزية يجعل من الصعب تقويمها وتطويرها حسب احتياجات العصر، مضافاً إلى نقص المؤهلين والمتخصصين فيها من أبناء البلاد. ومن الملاحظ أيضاً أن المناهج العربية لا توائم تطور الدراسة ومراحلها من حيث الأهداف وطرق تدريسها، مما جعل اللغة العربية جامدة جموداً لا يتناسب مع واقع الحياة. فمناهج العربية المتبع في ولاية كلنتان مثلاً، يركز على القواعد العربية وترجمة أمثلتها إلى لغة الطالب منذ المراحل الأولى للدراسة، وحتى نهاية المرحلة الثانوية^(١). وأمر آخر أن لجنة امتحانات الشهادة الثانوية التوجيهية الحكومية تسمح في مادة الآداب العربية بأن يجب الطالب باللغة المحلية^(٢) بالرغم من استخدام الكتب الدراسية والمراجع العربية التي هي من الأزهر بالقاهرة أو ما يعادل مقرر الأزهر الثانوي. فتعليم العربية بإهمال مهارة الكلام مخالف لطبيعة اللغة لأنها "نظام صوتي يسعى الإنسان إلى السيطرة عليه ليعينه على الاتصال بالآخرين ويمكنه من الإفصاح عما يدور في نفسه ويقدره على الإبداع الأدبي"^(٣).

لقد حاولت الحكومة المركزية في السنوات الأخيرة إدخال الأساليب التعليمية الحديثة مثل التركيز على المهارات اللغوية الأربع حسب الأسس التعليمية الحديثة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث ألفت كتب حديثة تحت مسمى "اللغة العربية الاتصالية" التي نفذت في المدارس العربية الحكومية المركزية دون غيرها، ابتداءً من السنة الأولى الإعدادية وحتى الخامسة الثانوية. وأما السادسة الدنيا والسادسة التوجيهية فلا يوجد فيهما أي كتاب مخصص، بل أن تدريس المقرر في هاتين السنتين متروك لأساتذة المادة أو حسب توجيه إدارة المدرسة^(٤).

وعلى صعيد آخر، أضافت الوزارة منهاجاً آخر في مجال تعليم العربية وسمته "المنهج الإضافي أو اللغة العربية العالية" للطلاب المتفوقين في مدارسها. والهدف منه تمكين الطلاب المتفوقين من المهارات اللغوية وممارستها استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة، مضافاً إلى تعزيزهم بالنصوص الأدبية والبلاغة العربية باعتبارهما العنصران المتكاملان في دراسة اللغة العربية، وترغيبهم في استعمال العربية استعمالاً صحيحاً. وهذا المنهج الخاص يهدف كذلك إلى مساعدة الطلاب على فهم القرآن الكريم والحديث النبوي وفهم الكتب الإسلامية والثقافية والأدبية وغيرها من المراجع المتعددة^(١).

وأما المدارس الثانوية العالية التي تتزعمها المؤسسات التعليمية الإقليمية فاهتمامها

يدور حول فهم القواعد العربية وطرق الاستفادة منها في قراءة الكتب الدينية والعربية قديما وحديثا، فقل اهتمامها بمهارتي الاستماع والكلام إلى درجة كبيرة لأن الهدف المرسوم من تعلم العربية فيها هو تمكين المسلمين من القراءة بالعربية وفهم أمهات الكتب الدينية والرجوع إلى المصادر العربية للبت في المسائل الدينية^(٢).

ومما سبق بالإشارة إليه أن مناهج العربية في ماليزيا عموما غير موحدة وغير منظمة تنظيميا تكاميا وخاصة في المدارس العربية غير الحكومية والأهلية. ولا يوجد في جميع المدارس العربية حكومية كانت أو غير حكومية المنهج المناسب أو الكتاب المدرسي الخاص لطلاب المرحلة الثانوية العالية الذين يأخذون الامتحان الخاص للشهادة الثانوية العالية الحكومية (STPM)، وهي الشهادة العامة لجميع المدارس العربية وغير العربية مع اختلاف المواد الاختيارية.

هذه الظاهرة المنهجية قد أثرت تأثيرا كبيرا على الطلاب وخاصة عندما يلتحقون بالجامعات المحلية ويدرسون العربية في فصل واحد، وأظهرت تباين الطلاب من حيث الخلفيات اللغوية والتجارب الذاتية والقدرة على التحدث بالعربية.

دراسة لواقع المناهج العربية ومستوى الطلبة اللغوي في الجامعات المحلية. تشير هذه الدراسة المسحية إلى أن اختلاف المناهج التعليمية العربية من الأسباب الأساسية في اختلاف قدرات التلاميذ اللغوية واختلاف تصوراتهم نحو الحياة العلمية الصحيحة. فلا غرو فإن النقص في المناهج الإسلامية والعربية يؤدي إلى ظهور بعض المعتقدات الخاطئة من قبل الكثير من الطلبة المتخصصين في الدراسات الإسلامية في الجامعات المحلية حيث أنهم يرون أنه ليس من الضرورة أن نتعمق في تعلم اللغة العربية، وخاصة في عصرنا هذا عصر العولمة لما لنا من كتب عربية مترجمة إلى لغتنا المحلية، فلا داعي في بذل جهودنا في تحصيل الحاصل.

وفيما يلي نموذج للدراسة المنهجية العربية التي أجريت في المدارس الدينية الوطنية والمدارس والدينية العربية في بعض الولايات الماليزية، وبعض الجامعات المحلية التي تكون العربية فيها لغة التدريس.

١. دوافع الطلاب في تعلم العربية:

قد استفاد الباحث بآراء أساتذة الجامعة (العينة) في التعرف على الدوافع أو الأسباب التي

تدفع طلابهم إلى التخصص في التخصصات التي تكون اللغة العربية مطلوباً جامعياً فيها مثل أصول الدين والشريعة واللغة العربية وغيرها. فالإجابات الاستفتائية (المطروحة) كانت تدور حول خمسة دوافع هي: الدوافع الدينية، والدوافع التعليمية والثقافية، والدوافع الاقتصادية، والدوافع السياسية، وأخيراً الدوافع الاجتماعية والاتصالية. ومن خلال الإجابات تبين للباحث أن عدداً كبيراً (٨٥%) من أفراد العينة قد أيدوا أن دوافع الدين والتعليم والثقافة (التزويد بالثقافات) من الأسباب الهامة التي تدفعهم إلى تعلم اللغة العربية والتعمق فيها، لأن اللغة العربية تساعد متعلميها على فهم القرآن الكريم والأحاديث النبوية الصحيحة والكتب التراثية فهما صحيحاً، وكذلك تساعدهم في إيجاد فرص مواصلة الدراسة في الجامعات المحلية والعربية أيضاً.

الجدول رقم (١): التوزيع النسبي لدوافع الطلبة في تعلم العربية حسب إجابات أفراد العينة

السؤال رقم ١										
ما دوافع أو أهداف الطلاب في تعلمهم اللغة العربية بصفة عامة ؟										
دوافع الطلاب		دينية وتعليمية وثقافية		تعليمية وثقافية		اتصالية		اقتصادية		سياسية
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
١٢	٦٠%	٥	٢٥%	٣	١٥%	-	-	-	-	-

٢. جوانب الضعف والصعوبة للطلاب:

يهدف هذا السؤال إلى معرفة مستوى الطلاب اللغوي وقدراتهم في ممارسة اللغة العربية استماعاً وكلاماً وكتابةً وقراءةً. لقد تعرف الأستاذ الجامعي جوانب الضعف والصعوبة التي يواجهها طلابه وخاصة طلاب السنة الأولى، من خلال تدريسهم ومعايشتهم في الفصل وحرَم الجامعة، وخلفياتهم اللغوية وخبراتهم السابقة التي تلقوها في المدارس العربية. لهذا، وجه السؤال إلى العينة على أساس مستوى الإجابات المطروحة التي تدور حول أوجه الضعف والصعوبة في المهارات التالية: في تطبيق القواعد، وفي فهم المسموع، وفي المحادثة، وفي الكتابة (الإثشاء والتعبير)، وأخيراً في القراءة.

قد أثبتت نتيجة المقابلات وجود المشكلات والصعوبات اللغوية التي تواجه طلاب السنة الأولى الجامعية وخاصة عند تلقي المحاضرات بالعربية حيث اتفق جميع أفراد العينة في المقابلات على ذلك. وتجمعت تلك الصعوبات والمشكلات في الأوجه الخمسة المطروحة حيث تشكلت نسبتها الكبرى في المحادثة، وكتابة الإثشاء والتعبير (١٠٠%)، أي أن عامة الطلاب لا يقدرون على المحادثة بالعربية كما لا يقدرون على التعبير بها بأسلوب صحيح، ثم يأتي

فهم المسموع في الدرجة الثانية من حيث الصعوبة (٩٠ ٪)، ثم تطبيق القواعد التي درسوها في كتابة الإنشاء وقراءة النصوص (٧٥ ٪).
أما مهارة القراءة فلا يجد الطلاب فيها صعوبة كبيرة (٣٠ ٪). والجدولان رقم (٢) و(٣) يوضحان الصورة المذكورة.

الجدول رقم (٢) :التوزيع النسبي لآراء العينة حول المشكلات والصعوبات

السؤال رقم (٢)		هل ترون أن طلاب السنة الأولى الجامعيين في تخصص أصول الدين أو الشريعة أو اللغة العربية يواجهون المشكلات والصعوبات عند تلقي المحاضرات بالعربية.			
الإجابة		نعم		لا	
العدد الكلي		العدد		العدد	
%		%		%	
٢٠		٢٠		-	
١٠٠ ٪		-		-	

الجدول رقم (٣) التوزيع النسبي لآراء العينة حسب الأوجه الخمسة المطروحة.

أوجه الصعوبات		تطبيق القواعد		فهم المسموع		كتابة الإنشاء والتعبير		القراءة		المحادثة	
العدد الكلي		العدد		العدد		العدد		العدد		العدد	
%		%		%		%		%		%	
٢٠		١٥		١٨		٩٠ ٪		٢٠		١٠ ٪	
٧٥ ٪		١٨		٩٠ ٪		٢٠		٣٠ ٪		٢٠	

ومن خلال المقابلات ونتائجها تبين للباحث سبب وقوع المشكلات والصعوبات في المحادثة وفي كتابة الإنشاء والتعبير وفي فهم المسموع وفي تطبيق القواعد لدى طلاب السنة الأولى الجامعية هو تدني اهتمام المنهج بممارسة اللغة العربية ممارسة حقيقية في المدارس قبل التحاقهم بالجامعة. ومن هنا، صح تعبير الباحثين أن اللغة العربية لدى المجتمع الماليزي آلة لفهم المقروء من الكتب العربية التراثية والمعاصرة فقط^(١).

٣. الخبرات اللغوية السابقة للطلاب

مما لا جدال فيه أن الطلاب الذين قبلوا للسنة الأولى الجامعية في التخصصات السابق ذكرها، قد تعلموا العربية في المدارس العربية المختلفة على الأقل ثماني سنوات. لهذا، وجه السؤال في المقابلات حول الافتراض بأن ثماني سنوات في تعلم العربية وقت كاف لتدريبهم في المهارات اللغوية، وأنهم لا يواجهون أي صعوبة عند تلقي المحاضرات بالعربية في الجامعات. الجدول التالي يوضح إجابة أفراد العينة.

الجدول رقم (٤): التوزيع النسبي لآراء العينة حول الخبرات اللغوية السابقة للطلاب.

السؤال رقم (٣)		هل توافق أن الطلاب الذين أكملوا منهج العربية ثماني سنوات على الأقل في المدارس العربية من المفترض ألا يواجهوا أي صعوبة عند تلقي المحاضرات بالعربية في الجامعة؟.			
الإجابة		أوافق		لا أوافق	
العدد الكلي		العدد	%	العدد	%
٢٠		١٥	٧٥ %	٥	٢٥ %

٤. مستوى الطلاب اللغوي في الفصل الحالي (الجامعة)

إن من جراء تباين واختلاف المنهج السابق للطلاب (مناهج المدارس) تفاوت مستواهم اللغوي في فصل واحد، مما يترتب عليه صعوبة تدريسهم في المستوى القياسي، لأن قياس المستوى في الجامعة يقوم على أساس التخصص الذي اختاره الطلاب حسب نتائج الامتحانات الثانوية العالية من قبل، لا على أساس قدرة الطالب اللغوية الحقيقية. يشير الجدول رقم (٥) إلى تفاوت مستوى لطلاب اللغوي في الفصل الحالي في الجامعات المحلية.

الجدول رقم (٥) التوزيع النسبي لإجابات العينة حول مستوى الطلاب اللغوي

في الفصل الواحد.

السؤال رقم (٤)		هل بخبراتكم أن الطلاب الذين قبلوا للسنة الأولى الجامعية، وهم جاءوا من المدارس العربية المختلفة، كانوا على مستوى واحد في اللغة العربية؟.			
الإجابة		نعم (مستواهم اللغوي واحد)		لا (مستواهم اللغوي متفاوت)	
العدد الكلي		العدد	%	العدد	%
٢٠		-	-	٢٠	١٠٠ %

٥. عوامل ضعف طلاب السنة الأولى:

يهدف السؤال الخامس لمعرفة مصدر ضعف طلاب السنة الأولى الجامعية في ممارسة اللغة العربية استماعاً وكلاماً وكتابةً، وما إذا كان الضعف بسبب المنهج الجاري في الجامعة أو من جراء مناهج العربية التي اتبعوها قبل الجامعة. كما أن السؤال فرعان، الفرع الأول عام هو تحديد مصدر الضعف، والثاني خاص يجب عنه أفراد العينة الذين اختاروا مناهج اللغة العربية في المدارس مصدراً لضعف الطلاب. الجدول رقم (٦) يوضح إجابات أفراد العينة حول مصدر ضعف طلاب السنة الأولى الجامعية في اللغة العربية.

الجدول رقم (٦): التوزيع النسبي حول مصدر ضعف طلاب السنة الأولى الجامعيين

السؤال رقم (٥)		هل باعتقادكم أن الضعف الذي لازم طلاب السنة الأولى لضعف المنهج المتبع في الجامعة أم بسبب المنهج الذي اتبعوه في المدارس العربية من قبل؟.					
الإجابات		المنهج المدرسي		المنهج المدرسي والجامعي		ليس بسبب المنهج	
العدد الكلي		العدد		العدد		العدد	
%		%		%		%	
٢٠		١٤		٥		١ *	
٧٠%		٢٥%		٥%		٥%	

* السبب هو البيئة غير العربية.

واستخلاصا مما سبق تفسيره أن نسبة ٩٥% من مجموع أفراد العينة في المقابلات قد استجابوا للسؤال الفرعي الثاني الذي يقول: "إذا كان الضعف بسبب المنهج في المدارس العربية، فما أسبابه في رأيكم؟". وقصد بهذا السؤال معرفة عوامل أو أسباب ضعف طلاب المدارس الدينية العربية. الجدول التالي (رقم ٧) يوضح التوزيع النسبي لعوامل ضعف المنهج المتبع في المدارس الدينية العربية.

الجدول رقم (٧): التوزيع النسبي لعوامل ضعف المنهج المتبع في المدارس.

السؤال رقم (٦)		إذا كان الضعف بسبب المنهج المتبع في المدارس الدينية العربية، فما أسبابه في رأيكم؟	
العدد الكلي		أفراد العينة الذين استجابوا ١٩ شخصا.	
الرقم	الإجابات الثمانية المطروحة	أوافق	لا أوافق
		العدد%	العدد%
١	تخرجوا في المدارس العربية كانت مناهجها متفاوتة مختلفة.	١٤	٣
٢	اهتمام المدارس العربية باللغة العربية في الولايات متفاوت.	١٥	٤
٣	معظم معلمي العربية غير متخصصين في تعليم اللغة العربية.	١٩	-
٤	ضعف المنهج المتبع في المرحلة الثانوية العالية في المدارس العربية في ماليزيا.	١٤	-
٥	قلة الكتب الميسرة المساعدة لقراءة الطلاب في المدارس الدينية العربية.	١٨	٥

السؤال رقم (٦)		إذا كان الضعف بسبب المنهج المتبع في المدارس الدينية العربية، فما أسبابه في رأيكم؟	
العدد الكلي		أفراد العينة الذين استجابوا ١٩ شخصا.	
الرقم	الإجابات الثمانية المطروحة	أوافق العدد %	لا أوافق العدد %
٦	معظم الطلاب يعتمدون علي الحفظ في تعلم اللغة العربية وفي الامتحان أيضا.	٨٩.٥ %	١٠.٥ %
٧	عدم اهتمام المنهج باستخدام اللغة العربية في المدرسة .	١٠٠ %	-
٨	قلة النشاطات اللغوية في المدرسة وخارجها	١٩ %	١٠٠ %

ومن خلال الإجابات الثمانية المطروحة (كما في الجدول أعلاه أيضا) اتضح الأمر للباحث أن أغلبية العينة موافقون عليها، بل توجد هناك ثلاث إجابات تبلغ نسبتها %١٠٠ تتمثل في عامل المعلم غير المتخصص، وعامل عدم استخدام العربية في المدارس وعامل قلة النشاطات اللغوية. وهذه العوامل الثلاثة تعتبر أسبابا مباشرة في ضعف الطلاب اللغوي وخاصة في المحادثة والاستماع وكتابة الإنشاء والتعبير.

وما يتعلق باختلاف وتفاوت مناهج اللغة العربية، هناك تباين بين المدارس العربية الحكومية ومدارس المؤسسات من جهة، وبين مدارس المؤسسات في الولايات المختلفة من جهة أخرى، حيث أن هذا التباين المنهجي يشكل صعوبة كبيرة في التدريس وهو سبب قوي في اختلاف مستوي الطلاب اللغوي في الجامعة وضعفهم في التعامل بالعربية.

وعند النظر إلي العامل الآخر وهو تفاوت اهتمام المدارس باللغة العربية وممارستها أنه قد أفادت نتيجة المقابلات، أن نسبة %٧٩ من العينة أيدوا بأن هذا العامل سبب في اختلاف الخبرات اللغوية بين الطلاب في الفصل، حيث توجد بعض المدارس العربية في ماليزيا تضع اهتمامها الأول في نجاح الطالب في الامتحانات فقط، ولذلك تحاول كل المحاولات للضبط على نوعية الأسئلة المتوقع نزولها في الامتحان القادم. ومن هنا وقع اهتمام معلم المادة حول الموضوعات المطروحة. وقليل جدا من معلمي مادة اللغة العربية في المدارس الدينية العربية يقدمون الدرس باللغة العربية كلفة وسيطة (لغة التدريس).

ومثل المدارس المذكورة تقيس تقدم المدرسة بتفوق الطلاب في الامتحانات التأهيلية ولا

تقيس تقدمها على أساس قدراتهم في ممارسة المهارات اللغوية كلها. كما لا شك أن هناك مدارس عربية قليلة تهتم بقدرات التلاميذ اللغوية بجانب اهتمامها في استراتيجيات التعلم والتعليم لضمان نجاحهم في كل الامتحانات.

خاتمة البحث

حقيقة، إن الواقع التعليمي يشير إلى أن مهمة تعلم اللغة العربية وتعليمها واقع على عاتق كل مسلم مؤمن بالله ﷻ تمام الإيمان. فعلى جميع المهتمين بالتربية الإسلامية والعربية أن يدرسوا وضع المناهج التعليمية الإسلامية والعربية المستخدمة في بلادهم دراسة علمية عميقة. فالدراسة السابقة للمناهج العربية قد أكدت وجود العلاقة بين القدرة اللغوية للطلبة ووقائع المناهج الدراسية العربية في المدارس الثانوية الدينية.

ومن المشكلات الكبرى التي تواجه المدارس الدينية العربية في ماليزيا منذ سنوات طويلة، اختلاف المناهج العربية، والضعف في تطبيق المنهج الموجود بسبب نقص المعلمين المؤهلين تأهيلا خاصا في تعليم اللغة العربية لأبناء البلاد (٦٤%)، ويترتب عليه الضعف في أساليب أو طرق التدريس (٥٤%) التي تتمثل في استخدام لغة التلميذ عند عرض المادة. بالإضافة إلى ذلك، انتشار الفهم الخاطئ نحو تحديد هدف تعليم العربية لدى كثير من معلمها بأنه تمكين الطلاب من القراءة الصحيحة للنصوص المكتوبة وفهمها فهما صحيحا من خلال فهم القواعد العربية التي سبقت دراستها، مع أن متطلبات التعليم العالي اليوم أن يكون التلميذ متمكنا في كل المهارات وخاصة فهم المسموع ليتلقى المحاضرات في الجامعة التي تكون باللغة العربية.

يلي ذلك من الأهمية في رأي الباحث مشكلة نقص الخبراء المتخصصين في تطوير المناهج العربية وتأليف الكتب الدراسية (٥٨%)، وأكبر نتيجة منها ظهور عدم تنوع وتطوير طرق الاختبارات أو طرق تقويم التلاميذ (٦٢%)، وقلة الكتب المناسبة (الخاصة) في تدريس اللغة العربية لغير العرب، وقلة الكتب العربية الميسرة للقراءة الحرة حسب مستويات التلاميذ. ثم مشكلة توحيد المناهج بين الولايات، حيث أن اختلاف المناهج العربية ينبع منه نوعان من المشكلات الأساسية بالنسبة إلى تلك المدارس، الأول صعوبة التوجيه والتقويم. فالمدارس تعاني بنقص الموجهين المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (كما أكد ذلك أفراد عينة المقابلات - القسم الأول) لأن المناهج إذا كانت موحدة فالأمر لا يحتاج إلى عدد

كبير من الموجهين. والثاني صعوبة قياس وتحديد مستوى الطلاب اللغوي لاختلاف الخلفيات اللغوية السابقة بينهم من جراء اختلاف نوعية المناهج. أما المشكلات الأربعة الأخرى (قلة الدعم المادي ونقص الأجهزة والوسائل المعينة الحديثة وانخفاض رواتب المعلمين وشروط خدمة المعلمين غير مجزية) فكلها تتعلق بسياسة الحكومة المركزية والحكومات الولائية تجاه التعليم العربي في البلاد.

فإن الحلول الحادة للمشكلات هي علاج نقاط الضعف المدروسة في الأعلى، من خلال التوجيهات والإرشادات المستمرة للمعلمين ومدراء المدارس والجهات المسؤولة في الوزارة. وفي الأون الأخير تزداد جهودات جادة من الحكومة والباحثين حيث هي تعتبر محاولات من أجل الوصول إلى تطوير وتحسين عملية تعليم وتعلم اللغة العربية في واقع المجتمع الماليزي الحالي.

الهوامش:

- ^١ ابن منظور "لسان العرب" بيروت: دار صادر، ١٣٨٨هـ، باب نهج .
- ^٢ المائدة: ٤٨ .
- ^٣ على أحمد مدكور "مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها"، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م، ص ١٣-١٤ .
- ^٤ رشدي أحمد طعيمة "الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية"، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م، ص ١ .
- ^١ على أحمد مدكور "مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها" المرجع السابق، ص ٣٠ - ٣٢ .
- ^١ إبراهيم عصمت مطارع "أصول التربية" القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٥، ص ١٤٩ .
- ^١ محمد زايد بركة "اللغة العربية لدى الناطقين بها والناطقين بغيرها" المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد ١٧، ٢/٢٠٠٠، ص ١-٢ .
- ^٢ يوسف: ٢ .
- ^١ البقرة: ٢٠١ .
- (١) خطة ومنهج الدراسة للمرحلة الإعدادية والثانوية بولاية كلنتان، ماليزيا، ١٩٩٦م .
- (٢) مادة اللغة العربية رقم ٩١٣ لوزارة التربية الماليزية، قسم التربية الإسلامية والعربية .
- (٣) فوزي إبراهيم أبو فياض "عقبات صوتية في تدريس الأصوات العربية لغير الناطقين بها"، مرجع سابق، ص ١ .
- (٤) مادة اللغة العربية رقم ٩١٣ لوزارة التربية الماليزية، مرجع سابق، ص ١٦ .
- (١) تفاصيل المنهج الدراسي للغة العربية العالية وزارة التربية الماليزية (السنة الرابعة) كوالا لمفور ماليزيا، ١٩٩٦ م، ص ix .
- (٢) بوان سري دتن سهير عبد المنعم "بعض القضايا في تعليم اللغة العربية في ماليزيا" مرجع سابق، ص ٥ .
- (١) بوان سري دتن سهير عبد المنعم "بعض القضايا في تعليم اللغة العربية في ماليزيا"، البحث المقدم للمؤتمر الدولي حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، في ماليزيا، ١٩٩٦م، ص ٥ .

نشر لغة القرآن في أورستار

الدكتور عبد الفني بن محمد دين

كلية لغة العربية

جامعة الإنسانية

الوسنار، ماليزيا

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق وخاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه والتابعين وتابعي التابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد:

فاللغة العربية لغة جميلة وسهلة وعالية المستوى، فقد اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة أهل الجنة، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " أحبوا العرب لثلاث لأني عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي."^(١). وهي من قبل قد اختيرت لتكون لغة الدين الإسلامي الخالد، وفوق كل ذلك هي لغة القرآن الكريم الذي جعله الله عز وجل معجزة تحدى به فطاحل العرب وشعرائها بل الإنس والجن كلهم مجتمعين قال الله تعالى في كتابه العزيز: "قل لن اجتمعت الإنس والجن على أن يأتوا بهذا القرآن لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا."^(٢)، وبذلك لم تكن العربية لغة القرآن ودين الإسلام عبثا أو صدفة، فهي بحق أفضل اللغات وأشرفها^(٣) لارتباطها بالقرآن الكريم مما هيأ لها أسباب القوة والبقاء، وسخر الله لها العلماء ليكشفوا عن أسرارها ودقتها في التعبير خدمة للنص القرآني الذي ارتبط به جميع علوم المسلمين.

والعربية مع أنها لغة العرب إلا أنها لغة عالمية لكونها لغة الإسلام والمسلمين، فلذلك قيل: من تكلم بالعربية فهو عربي^(٤). ونستدل بهذا على الارتباط الوثيق بين العربية والإسلام. فلإسلام فضل كبير على العربية فلارتباطها الوثيق بحياة الأمة الإسلامية وفكرها وثقافتها وعلومها، وفر لها أسباب النمو والانتعاش، وجعلها واجبا من واجباته وفرضا من فروضه على كل من دخل في هذا الدين ورضي به.

فأساس الثقافة العربية هي الثقافة الإسلامية، والثقافة الإسلامية هي التي ارتضاها الله

سبحانه وتعالى أن يتعامل بها الناس المختارون الذين اعتنقوا الدين الإسلامي، فكما هو معروف أن مبادئ الإسلام وأحكامه الشرعية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة كلها بالعربية، والإحساس بجمال القرآن ومحاسنه ومعجزته لا تكون إلا بفهم اللغة العربية. وعلى هذا الأساس نستطيع أن نقرر أن المسلمین جميعاً في شتى أنحاء المعمورة مهما اختلفت جنسياتهم أو لغاتهم يلزم عليهم أن يتعلموا العربية الحد الأدنى منه بحيث يقرأ القرآن الكريم، ويؤدي شعائر الدين الإسلامي كالصلاة والحج والأدعية وغيرها .

وقد حث علماء الدين على ضرورة تعلم المسلم اللغة العربية وذلك منذ عهد الصحابة الأوائل فهذا عمر بن الخطاب رضي الله عنه : «تعلموا العربية فإنها من دينكم، تثبت العقل وتزيد في المروءة»^(٥).

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية : «إن الله لما أنزل كتابه باللسان العربي ، وجعل رسوله مبلغاً عنه الكتاب والحكمة بلسانه العربي ، وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به.»^(٦)

ومن أدلة وجوب تعلم لغة القرآن وإتقانه حديث رسول الله (ص) حيث قال قال: " أعرّبوا القرآن والتمسوا غرائبه"^(٧).

نستنتج مما ذكرنا على وجوب تعلم العربية^(٨)، وأنه يجب على علماء المسلمين المتخصصين في العلوم الشرعية كالتفسير والحديث والفقه والعقيدة من كل جنسية أو شعب أن يتعلموا العربية حتى يفهموا الأحكام الشرعية مباشرة دون ترجمة وهذا ادعى على التحقق والتثبت، وأقوى على جهة اليقين الكامل الذي لا يزعمه ريبه أو شك، أو أي إثناء أو تشكيك أو تشويه من قبل المغرضين أو المشككين والزاعمين وغيرهم؛ لأنه فهم كل ما عرفه عن الدين بنفسه وبأمر عينيه وقلبه ويديه^(٩).

كل ذلك جعلني أختار موضوع البحث الذي أرغب في إظهاره وهو: نشر لغة القرآن في أورو ستار، وهي بداية أولى لتحقيق أممية غالبية تداعت في عقلي وهي أن تكون نشر اللغة العربية في أورو ستار نواة أولى لنشر اللغة العربية في ولاية قدح كلها ثم نشرها في سائر أنحاء ماليزيا الحبيبة الغالية بإذن الله تعالى ورعايته وعنايته في المستقبل القريب إن شاء الله تعالى بتضافر جميع الجهود والجهات وتكاتفها حتى يتم هذا الأمر المبارك الغالي ويفهم الدين الإسلامي فهماً صحيحاً على كل المستويات.

هذا وقد قسمت البحث إلى مقدمة وأربعة فصول وخاتمة:

أما المقدمة فقد تضمنت التنبية بأهمية الموضوع وسبب اختياري له.

أما الفصل الأول فتحدثت عن إمكانية تعلم الماليزي للغة القرآن، واستعداده لذلك.

وأما الفصل الثاني فبيّنت الوسائل التي تُساهم في نشر لغة القرآن في ألوسترار. وفي الفصل الثالث: فوضّحت عن دور الجهات المُختصّة في تحقيق هذه الأُمّية. أما في الخاتمة فقد ذكرت فيها النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث، وتقديم المقترحات التي ستُساعد وتُساعد في استمرارية فكرة البحث، والتعاون على ذلك حتى يتم تحقيق الأُمّية الكبيرة في أن تكون ماليزيا دولة عربية إسلامية بإذن الله تعالى، كما أسأله أن يُوفّقني إلى بذل الكثير من الجهد وإبداء الأفكار الجديدة وأن يُسدّد خطواتي في سبيل إعلاء كلمة الدين واللغة العربية، وأدعوه أن يجعل عملي هذا وغيره في المستقبل كله خالصاً لوجهه الكريم، وابتغاءً لما عنده من الجزاء العظيم.

وبالله أعتضد فيما أعتمد، وهو حسبي ونعم الوكيل، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه والتابعين والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول: إمكانيّة تعلّم الماليزي للغّة القرآن واستعادته لذلك منذ أن دخل الإسلام الجزر الماليزية بواسطة العرب الذين كانوا يجوبون البلاد للتجارة والدعوة إلى الدين الإسلامي واتسامهم بالأخلاق الحميدة الحسنة، ومعاملتهم الطيبة ومعاشرتهم الحسنة أحبّ الشعب الماليزي الإسلام والإنسان العربي الذي كان السبيل في معرفة الماليزيين للدين الإسلامي، واستجابتهم لدعوتهم واعتناقهم للإسلام؛ لذلك سائبين في عدّة عناصر علاقة ذلك في إمكانيّة تعلّم الشعب الماليزي للغّة العربية وهي على ما يأتي :

أولاً: محبة الماليزي الشديدة للدين الإسلامي:

الإنسان الماليزي دائماً يحافظ على صلته بربه فيؤدي الصلوات المفروضة، ويصوم رمضان، ويشجع أولاده على الصيام منذ الصغر، ويخرج زكاة ماله وزراعته وغيرهما، ويتمنى ويفكر دائماً في أداء مناسك الحج، ويبادر إلى ذلك متى ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

ويحبّ تعلّم أمور الدين في حلقات المساجد ويهتم بها اهتماماً كبيراً، ويحبّ أن يسمع من الكتب الدينية بالعربية وإن لم يفهمها وخاصة الأحاديث النبوية والأدعية، ويحترم ويجلّ علماء الدين ويصدق عليهم إن كان ذلك في استطاعته.

والأب والأمّ الماليزيان يحبّان أن يربّيا أبناءهما (الذكر أو الأنثى) بالتربية الإسلامية والعلوم الدينية المختلفة، وحفظ القرآن الكريم، وإرسالهم إلى مكة والمدينة المقدستين وجامعة الأزهر الشريف في مصر الحبيبة، وكذا إلى جامعات الأردن والكويت والعراق

(قبل الحرب).

والأمرُ المُمَيِّزُ في الماليزيِّ أَنَّهُ يُحِبُّ أَنْ يَدْعُو اللَّهَ فِي دَعَائِهِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَيَرْفَعُ صَوْتَهُ بِهَا، أَمَّا إِذَا كَانَ الدُّعَاءُ بِلُغَةِ الْمَالايُو فَإِنَّهُ يُخَفِّضُ صَوْتَهُ.

وَيُحِبُّ الْمَاليزيُّ كَذَلِكَ الْإِحْتِفَالَ بِمَوْلِدِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقِرَاءَةَ سِيرَتِهِ الشَّرِيفَةِ وَقِرَاءَةَ الْبِرَزْنَجِيِّ، وَهِيَ سِيرَةُ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَنْظُومَةٌ عَلَى أَبِياتٍ شَعْرِيَّةٍ، وَيَشْتَمِلُ عَلَى الدُّعَاءِ كَذَلِكَ، وَهُمْ يَتَعَلَّمُونَهَا، وَهُمْ فَعَلًا يَعْشُقُونَهَا.

هَذِهِ الْأُمُورُ الَّتِي ذَكَرْتُمَا مِنَ الْعَوَامِلِ الدَّافِعَةِ الَّتِي تُشَجِّعُ الْمَاليزيِّ عَلَى تَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ، وَتُمْكِنُهُ مِنْ اِكْتِسَابِهَا، فَإِنَّ كَانَتْ تَعْلِيمُ الْعَرَبِيَّةِ مُيسَّرَةً فَإِنَّهُ لَنْ يَتَوَانَى فِي الْإِقْبَالِ عَلَى تَعَلُّمِهَا بَلْ إِنَّهُ سَيَسْعَدُ كَثِيرًا إِنْ سُنِحَتْ لَهُ الْفُرْصَةُ لَذَلِكَ.

ثَانِيًا: مَحَبَّةُ الْمَاليزيِّ لِلُّغَةِ الْقُرْآنِ:

فَالْمَاليزيُّ يُحِبُّ سَمَاعَ الدُّرُوسِ الدِّيْنِيَّةِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَفَهْمَهَا، وَالْبَحْثَ عَنْ تِلْكَ الْمَجَالِسِ، وَخُصُوصًا بَعْدَ صَلَاةِ الْمَغْرَبِ فِي الْمَسَاجِدِ أَوْ الْمَرَكَزِ الْمَخْصُوصَةِ لَذَلِكَ.

وَيُحِبُّ تِلَاوَةَ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَحَفْظَهُ إِنْ اسْتَطَاعَ لَذَلِكَ، فَبِذَلِكَ لَا نَرَى صُعُوبَةً فِي أَنْ يَتَعَلَّمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ لِإِتْقَانِهِ النُّطْقَ بِالْحُرُوفِ الْعَرَبِيَّةِ وَكَلِمَاتِهَا، وَخُصُوصًا فَإِنَّ الْمَاليزيِّينَ مَتَمَيِّزُونَ فِي قِرَاءَةِ الْقُرْآنِ وَتَرْتِيلِهِ وَتَجْوِيدِهِ، وَالدَّوْلَةُ دَائِمًا تَحْتَضِنُ سَنَوِيًّا الْمَسَابِقَةَ الْعَالَمِيَّةَ لِتِلَاوَةِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَحَفْظِهِ، بَلْ إِنَّ الْمَاليزيِّينَ الْمَشَارِكِينَ دَائِمًا يَحْتَلُونَ الْمَرَكَزِ الْمَتَقَدِّمَةَ فِي تِلْكَ الْمَسَابِقَاتِ.

وَيُحِبُّ سَمَاعَ الْحَدِيثِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ بِالْعَرَبِيَّةِ، وَأَيُّ شَخْصٍ يَقْرَأُ الْأَحَادِيثَ الشَّرِيفَةَ بِالْعَرَبِيَّةِ، أَوْ يَسْتَطِيعُ أَنْ يَتَكَلَّمَ بِالْعَرَبِيَّةِ -وَلَوْ قَلِيلًا- فَإِنَّهُمْ يَلْقَبُونَهُ وَيُنَادُونَهُ بِالْأُسْتَاذِ، وَهُوَ شَرَفٌ كَبِيرٌ لِمَنْ يُنَادَى بِذَلِكَ؛ لِأَنَّ لَهُ مَحَبَّةً خَاصَّةً عِنْدَ الْمَاليزيِّينَ.

وَيُحِبُّ الْمَاليزيُّ كَذَلِكَ إِسْرَالَ أَبْنَائِهِ إِلَى الدُّوَلِ الْعَرَبِيَّةِ. فَإِذَا عَادَ ابْنُهُ أَوْ ابْنَتُهُ يَتَكَلَّمَانِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فَإِنَّهُ سَيَشْعُرُ بِفَخْرٍ وَعِزَّازٍ، وَلَا يَأْلُوا أَنْ يَذْكَرَ ذَلِكَ فِي أَيِّ مَجْلِسٍ أَوْ لِقَاءٍ بَيْنَ الْأَصْدِقَاءِ أَوْ الزَّمَلَاءِ.

وَيُحِبُّ أَنْ يَتَعَلَّمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ إِنْ سُنِحَتْ لَهُ الْفُرْصَةُ، وَلَنْ يَتَأَخَّرَ أَبَدًا بَلْ سَيَقُومُ بِإِبْلَاقِ أَصْدِقَانِهِ وَزَمَلَانِهِ بِوُجُودِ دَرْسٍ فِي الْعَرَبِيَّةِ فِي ذَلِكَ الْمَكَانِ، وَأَسْتَدِلُّ عَلَى ذَلِكَ إِقْبَالِ الْمَاليزيِّينَ عَلَى تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَهُمْ مِنْ كِبَارِ السَّنِّ بَلْ أَنْ بَعْضُهُمْ مُتَقَاعِدُونَ.

فأرى أن هذه الميزة سانحة أن نبادر إلى دعوتهم لتعلم العربية ويلاقى إقبالاً كبيراً منهم، فهذه من العوامل الدافعة لتعلم الماليزي اللغة العربية، فبقليل من الجهد والكفاح نستطيع جذبهم إلى ذلك والله المعين والموفق.

ثالثاً: احترام الماليزي للإسنان العربي:

يمتاز الماليزي بالتعاطف مع الآخرين من أي جنسية كانوا، ويحسن الظن بهم، لكنني أرى أنه يحترم العربي أكثر من غيره، فتراه يحب السفر إلى مكة والمدينة، وإلى القاهرة، وإلى الأردن وإلى القدس أحياناً، ويستطيع أن يتلاءم مع أكلاتهم الشعبية كالأرز البخاري وأنواعه في مكة والمدينة، ويحب الفواكه الموجودة هناك، وكذا يحب الكشري في القاهرة، وبعض الأحيان يستطيع أن يأكل الفول والطعمية بالخبز، وبعضهم يرغب في المكوث لمدة طويلة في المدن العربية خاصة مكة المكرمة والمدينة المنورة والقاهرة وغيرها إن سُنحت له الفرصة.

فهذا من العوامل الدافعة في أن يتعلم الماليزي اللغة العربية وتشجيعه على ذلك، فإنه إذا سافر إلى تلك الدول العربية لا يجد أي مشكلة في التعامل مع العرب في بلادهم وخاصة أن شعوب تلك الدول يحترمون الماليزي، ويحبون أن يرونهم بل يرحبون بهم، وهذا داعي للتواصل بين الشعوب المذكورة دون واسطة أو مترجم، ويتعلمهم للغة العربية تزيد المودة بين الماليزي والعربي، وتزداد أواصر المحبة بينهم.

وكذا كثر السائحون العرب في ماليزيا، وأعدادهم في زيادة مستمرة في كل سنة، ولمزيد من الراحة لأولئك السائحين فإن إجادة الماليزي للغة العربية تزيد من نجاح السياحة في ماليزيا، فهذه فرصة عظيمة لنشر اللغة العربية فيها. وهذا العامل من الدوافع التي تيسر تعلم الماليزي اللغة العربية، وسهولة اكتسابه لها، ومساهمته في نشر لغة القرآن.

الفصل الثاني: الوسائل لنشر لغة القرآن في ألوستار

اللغة بوجه عام تنتشر بالممارسة، فإذا مورست اللغة في أي مكان فإنها بإذن الله تعالى سوف تنال استحسان الناس واعتيادهم لها، ويألفوها في حياتهم اليومية، وهذا يتم عن طريق النطق (الكلام)، والسماع والنظر والقراءة، ولتحقيق تلك الأمور المذكورة يجب أن تكون اللغة العربية سائدة وشائعة في المجتمع. وسأذكر الوسائل التي يمكن أن تساهم في نشر لغة القرآن في ألوستار، وهي تحتاج إلى الوقت الكافي الذي قد يكون طويلاً، وهذا يحتاج إلى

الصَّبْرُ وعدم استعجال النَّتَاجِ.

أولاً: إنشاء جمعياتٍ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْأَحْيَاءِ السَّكَنِيَّةِ بِالْوَرِ سِتَارِ، وَالْقُرَى الْمَجَاوِرَةِ: نَقْتَرِحُ إِثْنَاءَ هَذِهِ الْجَمْعِيَّاتِ فِي الْمَنَاطِقِ الَّتِي يُوجَدُ فِيهَا مَنْ تَعَلَّمَ فِي الْوَطَنِ الْعَرَبِيِّ. وَفِي هَذِهِ الْجَمْعِيَّاتِ سَيَكُونُ أَعْضَاؤُهَا مِنَ الَّذِينَ يَتَحَدَّثُونَ الْعَرَبِيَّةَ، أَوِ الَّذِينَ سَبَقَ لَهُمْ أَنْ يَدْرُسُوا فِي الدُّوَلِ الْعَرَبِيَّةِ، وَالْمَطْلُوبُ مِنْهُمْ مُمَارَسَةُ الْعَرَبِيَّةِ فِي كُلِّ جَمْعِيَّةٍ، وَلَا يُسْمَحُ لَهُمْ أَنْ يَنْطِقُوا بِغَيْرِ الْعَرَبِيَّةِ، ثُمَّ يَلْزَمُ عَلَى أَعْضَاءِ هَذِهِ الْجَمْعِيَّاتِ أَنْ يَتَحَدَّثُوا بِالْعَرَبِيَّةِ خَارِجَ الْجَمْعِيَّةِ وَذَلِكَ عِنْدَمَا يَلْتَقُونَ فِي الشَّارِعِ، وَفِي الْمَكْتَبَةِ، وَفِي الْمَطْعَمِ، وَفِي الْإِدَارَاتِ (أَي: مَكَاتِبِهِمْ أَوْ أَمَاكِنَ أَعْمَالِهِمْ)، وَفِي كُلِّ مَكَانٍ يَلْتَقُونَ فِيهِ حَتَّى يَسْمَعَهُمُ الْآخَرُونَ الْمُحِيطُونَ بِهِمُ الْكَلَامَ الْعَرَبِيَّ وَيَسْتَأْسُونَ بِهَا، وَيَعْوَدُونَ عَلَى سَمَاعِهَا.

وَأَرَى أَنْ نَفْتَحَ بَابَ هَذِهِ الْجَمْعِيَّاتِ لِكُلِّ مَنْ يَرِغِبُ فِي الْإِشْتِرَاكِ، وَخَاصَّةً مِنْ :

- ١- علماء الدين ومدربي اللغة العربية في المدارس الدينية.
 - ٢- أئمة المساجد، وأعضاء لجنة الإشراف على المساجد، مثل المؤذنين وغيرهم.
 - ٣- المتخرجون من الجامعات في الدول العربية كجامعة الأزهر في مصر، وجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وكذا الجامعات في كل من الكويت والسودان وغيرها.
 - ٤- المتخرجون أو الدارسين تخصص اللغة العربية من جامعات ماليزيا .
 - ٥- الدارسون العاشقون لغة القرآن .
 - ٦- والطلاب الحافظون لكتاب الله.
- ونقترح أن تقوم هذه الجمعيات بنشاطات متعددة حتى تسهم في تطوير مستوى لغة القرآن لدى أعضاء الجمعيات، منها:
- عقد ندوات علمية باللغة العربية، في بداية الأمر يكون بالاستعانة بالعلماء العرب الموجودين في ماليزيا في الجامعات المختلفة في داخل ماليزيا، ومن ثمَّ يقوم إسنادها إلى أعضاء الجمعية أنفسهم بعد إتقانهم للغة العربية، أو من المتقنين لها.
- إقامة المسابقات الثقافية في اللغة العربية، والتسالي.
- إقامة المسابقات في ترجمة الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والأخبار والقصص، وغيرها.
- إقامة المسابقات في الخطابة، والخطبة باللغة العربية.

وتشجيع الأعضاء بإعطائهم الهدايا والجوائز القِيَمَة، والإعلان عنها في الصحف والمجلات، حتى تستقطب الكثير من المشتركين والمحبين للغة القرآن. والمقترح أن يكون مكان الجمعية في منطقة يكثر فيها الأعضاء المشتركين في الجمعية حتى يسهل عليهم حضور اللقاءات والندوات المعقودة، أو النشاطات التي تقيمها الجمعية. وستصادف هذه الجمعيات مشاكل قد لا تخطر على البال في هذه اللحظة، لكن الطريقة المثلى - كما أرى - في القضاء على تلك المشاكل والصعاب هي في تنفيذ هذه الفكرة المباركة الغالية؛ لأنَّ هذا العمل فيه إعلاء لكلمة الله عزَّ وجلَّ، وفيه نصره للدين الإسلامي ولغة القرآن، فالله سبحانه وتعالى سيعيننا على علاجها، والقضاء عليها، لقوله تعالى **وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ** ﴿١٠﴾، وقوله تعالى: **يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن تَصُرُوا اللَّهَ يَنْصُرْكُمْ وَتُبْتِ أَقْدَامَكُمْ** ﴿١١﴾ وهذا وعدٌ من الله القوي العظيم بالنصرة والعون، ونحن إذ نحاول نشر لغة القرآن إنما نجاهد في سبيل الله، وسوف يفتح الله سبحانه لنا السبل والتسهيلات والتيسيرات لتحقيق هذا الأمر، وبفضله وعنايته سيظهر هذا الأمر إن أُخْلِصَتِ النِّيَّاتُ وتضافرت الجهود لتحقيق هذا الأمر وصدق الله العظيم حين قال: **وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ** ﴿١٢﴾

ثانيا: دورُ جامعةِ الإنسانِيَّةِ في نشرِ اللُّغةِ العربيَّةِ في أورد ستار:

تعدُّ جامعةُ الإنسانِيَّةِ مِنَ الجامعاتِ الفريدةِ في ماليزيا وجنوب شرق آسيا التي تهتمُّ باللغة العربية اهتمامًا بالغًا، وهذه الجامعة قد استعانت بعلماء الأزهر الشريف في تدريس طلابها.

وتعدُّ جامعة الإنسانِيَّةِ قبل اعتراف وزارة التعليم العالي الماليزي بها كجامعةٍ مُستقلَّةٍ فرعًا للأزهر، فذلك استعانت بعلمائها المشهود لهم بالعلم والوقار والإجلال، بالإضافة أنهم من العرب الحقيقيين، فلا يتحدثون إلا بالعربية، وأيضا هم ليسوا متمكِّنين من اللغة الإنجليزية؛ فيضطرُّ الطلاب إلى فهمهم، ومعرفة اللغة العربية معرفة تامَّة لفهم الموادِ الدَّرَاسِيَّةِ في مختلف الكليات، وهي: أصول الدين، والشريعة الإسلامية، واللغة العربية، فمن الطبيعي أن يفهم الطلاب ما يقولونه وما يتعلمونه، والدليل على ذلك نجاحهم في الامتحانات وحصولهم على الشهادة العالية اللبسانس عندما استكملوا الدراسة في الأزهر، ولكن ينقصهم ممارسة

اللغة العربية مُحَادَثَةٌ وَمُعَامَلَةٌ.

أما الآن فطلاب جامعة الإنسانية سينالون الشهادة العالية لليسانس من الجامعة نفسها دون الذهاب إلى الأزهر، فليتحقق في الطلاب المهارة في اللغة العربية فقد أنشأت الجامعة جمعية اللغة العربية حتى يمارسوها فيما بينهم، ويتقنونه، حتى تخرجوا من الجامعة فإنهم سيكونون متمكنون في العربية مُحَادَثَةٌ ومُعَامَلَةٌ وقراءة وكتابة فهما، وبذلك سيساهمون فيما بعد في نشر اللغة العربية خارج الجامعة، ويؤدون دوراً كبيراً في نشرها، ويتم توزيعهم على الأماكن المختصة كالجمعيات في المناطق السكنية والقرى، وكذلك في الجمعيات التي سنفتحها في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

ولا يخفى علينا التأثير الكبير الذي سيقوم به علماء الأزهر الموجودون في جامعة الإنسانية على الشعب الأورستاري إذا ما أعطيت لهم الفرصة لأداء دورهم ليعلموهم في الجمعيات المقترحة، والمدارس، والمساجد، بالإضافة إلى إعطائهم الدروس العربية لموظفي الدوائر الحكومية في أورستار، أو إعطاء الدورات لمدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وخاصة أن الشعب القذحي عامة يحبون العلماء الأزهريين وإذا ما أتحت لهم فرصة اللقاء بهم أو التلقي منهم فإنهم سيسعدون بذلك، ويبدلون جهدهم للاستفادة من أولئك العلماء الأجلاء.

ثالثاً: إنشاء جمعيات اللغة العربية في المدارس بأورستار:

لن يختلف اثنان أن تعليم اللغة من الصغر من الأسباب الأساسية في التمكن من اللغة، فعلى الاهتمام بتعليم العربية للأطفال، فبالإضافة أن الحكومة الماليزية ألزمت تعليم العربية من المدارس الابتدائية، فنقترح إنشاء جمعيات اللغة العربية في المدارس الابتدائية حتى يمارسوا ما تعلموه في الصباح، وتعرض لهم برامج اللغة العربية كبرنامج "افتح يا سمسم"، ونحوها، وكذلك قراءة السور القصيرة وفهمها، وقراءة الأحاديث النبوية، وقراءة القصص والنوادر الظريفة ونحوها، وإقامة النشاطات المختلفة المتعلقة باللغة العربية؛ وتشجيعهم على ممارسة اللغة العربية، وإنشاء بيئات صالحة لذلك حتى تسهم في تطوير لغتهم العربية، ويستطيعوا ممارستها بشكل طيب وصحيح.

ويلزم وجود مثل هذه الجمعيات في المدارس المتوسطة والثانوية وهما مرحلتان موجودتان في مرحلة واحدة في ماليزيا، حيث تسمى المرحلة الأولى بالابتدائية وهي ست سنوات، ثم المرحلة الثانية تسمى بالمتوسطة وهي أيضاً ست سنوات لكن فيها الشهادة

الإعدادية بعد السنة الثالثة وتسمى بـPMR ، وبعد إتمام السنة الخامسة يحصل على الشهادة الثانوية تسمى بـSPM ، وبعد إتمام السنة السادسة يحصل على شهادة أخرى تسمى بـSTPM ، وبعدها يتأهل لدخول الجامعة.

ومقررات اللغة العربية في مدارس ماليزيا عالية المستوى فإذا ما أتقن الطلاب تلك المقررات بوجود تلك الجمعيات فإنه سيكون مجيدا للغة العربية إجادة كاملة وتامة قبل التحاقه بالجامعة، فلن تواجهه أي مشكلة حينئذ، وسيكون في مستوى الطالب العربي مُحادثاً وقراءةً وكتابةً، وسيكون لهم دورٌ كبيرٌ في نشر اللغة العربية في ألوسترار وفي قدح وفي ماليزيا كلها إن شاء الله تعالى.

وأرى أن مشروع معالي رئيس وزراء ماليزيا وهي إلزام تعليم اللغة العربية وختم قراءة القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية، يؤكدُ حبَّ معاليه للغة القرآن وإتقان الشعب الماليزي لها، ورغبة معاليه في نشر لغة القرآن في ماليزيا عامةً، وبالفعل تم تطبيق ذلك المشروع، وسيظهر للعيان نتائجها في المستقبل القريب، وإن مشروعنا هذا يسهم إلى حدٍ كبير في إنجاح فكرة معاليه.

رابعاً: دورُ المساجدِ في نشرِ اللغةِ العربيَّةِ في ألوسترار:

ذُكرنا فيما سبق أن الماليزيَّ يحبُّ الدين الإسلامي واللغة العربية، فيتمَّ تدريس فهم الآيات القرآنية، وفهم الأحاديث النبوية الشريفة بعد قراءتها باللغة العربية، وإعطاءهم الفرصة لقراءتها قبل فهمهم المعنى المقصود من الآيات والأحاديث الشريفة، ومن ثمَّ ترجمتها إلى الملايوية .

وكذلك إعطاء العوام في المساجد دروس اللغة العربية السهلة ثم ممارستها مباشرةً، وهي الجمل الأساسية المتداولة في الحياة اليومية، مثلاً:

هياً نُصلي ركعتي السنة . هل تَوَضَّأت يا صديقي؟ . اسرع إلى مكان الوضوء..
صلِّ يا صديقي في الأمام . أنو الاعتكاف يا أخي . كيف حالك؟ ما اسمك؟ وهكذا .

وتنفيذ هذا البرنامج في كل المساجد الموجودة في ألوسترار يُدعم في تحقيق انتشار لغة القرآن بين أفراد المجتمع الماليزي وسيلقى بإذن الله تعالى النجاح الباهر والتميز.

خامساً: كتابة الإعلانات واللوحات المرورية وأسماء الأماكن وغيرها باللغة العربية: فإذا كتبت الإعلانات واللوحات المرورية والإرشادية وأسماء الأماكن باللغة الملايوية

وبجانبتها باللغة العربية، في كلِّ الشَّوارِعِ، والمداخلِ، والممرَّاتِ، وفي كلِّ المَحَلَّاتِ التَّجاريَّةِ الكبيرة والصغيرة، فهذا يجعلُ الأورستاريُّ يتعوَّدُ على النَّظَرِ إلى اللُّغةِ العربيَّةِ، بالإضافة إلى العواملِ السَّابِقَةِ الَّتِي تَجْعَلُهُ يتعوَّدُ على سَماعِ العربيَّةِ من أعضاء الجمعيات، وفي المساجد، وفي كلِّ مكانٍ ممَّا يجعله يُحِبُّ اللُّغةَ العربيَّةَ، ويَشجِّعُهُ على تَعَلُّمِ العربيَّةِ في المراكزِ المُعدَّةِ أو في جامعةِ الإنسانِ أو في المساجد.

بالإضافة إلى هذا الأمرِ سيُسَهِّلُ للسَّانِحِينَ العربِ معرفةَ الأماكنِ دونِ الاحتياجِ إلى مُترجم ومرشدٍ سياحي، ويعد هذا الأمرُ خدمةً للوطنِ لاستقطابِ واجتذابِ السانحين من الدول العربية الذين يمتازون بالسخاء والجود والكرم، والأخلاق الطيبة.

سادسا: فتح برامج اللغة العربية في الإذاعة والتلفزيون:

كما هو معروف في العصر الحديث أنَّ الإذاعة والتلفزيون من الأمور المُنتَشِرةِ والمُتَوَقَّرةِ لدى كلِّ طبقات المجتمع، فيفتَحُ البرامج العربية فيهما سيُجْعَلُ الإنسان يسمع إلى اللغة العربية في كلِّ وقتٍ وفي كلِّ حين، فيألفُهُ وَيَسْتَأْنِسُهُ في حياته وسيُشجِّعُهُ على تَعَلُّمِها، واتجاهه إلى ما ذكرنا من مراكز التعليم والمساجد ونحوها.

فنفقَرُحُ أن تُذاع برامج تعليم العربية وقراءة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وغيرهما كما هو موجود الآن في إذاعة ماليزيا بقناة تُعرَفُ بقناة IKIM ، ثُمَّ فتَحُ قناة في التلفزيون على غرار الإذاعة وقراءة الأخبار باللغة العربية فيها.

فإذا ما وُجِدَت تلك الأمور والعناصر التي ذكرناها فإنها تكون عاملا كبيرا في نشر اللغة العربية في ألوَرستار وكذلك في جميع أنحاء ماليزيا في المستقبل القريب وإن كان ذلك يحتاج إلى وقت طويل وصبرٍ أطول، لكن لن يُوتَ الأمرُ العاليي إلا بالصبر الطويل والمُتَابَرةُ وتَضافِرُ الجُهودِ جهات الاختصاص، وقبل كل ذلك التَّوْفِيقُ والسَّدادُ والعناية من الله سبحانه وتعالى، وإذا وُجِدَ الإخلاص والغيرةُ على الدين الإسلامي واللغة العربية فسَيَتَحَقَّقُ ذلك كُلُّه بعناية الله ورعايته وإذنه إرادته.

الفصل الثالث: دور الجهات المُختَصَّةِ في نَشْرِ اللُّغةِ العربيَّةِ في ألوَرستار

تبيَّن لنا مما سبق تقديمه أنه يُمكننا بإذنِ الله تعالى تحقيقُ أُمْنِيَّةِ نَشْرِ اللُّغةِ العربيَّةِ في ألوَرستار، وأنَّ كلَّ الأمورِ مُتاحةٌ ولا يَنْقُصُنَا إلا البدءُ في تحقيقها.

ونرى أنَّ تحقيق هذا الأمر لا يُمكنُ أن يسير على الوجه المُرادِ إلا إذا تَضافَرتِ الجُهودُ

على تنفيذها، وهي تقع في المقام الأول والمسئولية الكبرى في نجاحها على الحكومة المحلية -أي: حكومة قدح دار الأمان-، والجدير بالذكر أن الحكومة القديحة قد أنشأت جامعة الإنسانية مما يدل على أنها تؤيد نشر لغة القرآن في ألوسترار خاصة وفي قدح عامة، وهذا خير عون لنجاح هذه الأمانة، فلم تبق إلا تنفيذ الخطوات المقترحة، وإصدار الأمر للجهات المختصة على التعاون لتنفيذ ما يلزم، والمساهمة بالخبرات المؤهلة والإمكانات المادية وغيرها، فإنها ستسهم إلى حد كبير وفي وقت قصير بإذن الله تعالى في تحقيق هذه الأمانة. وستعرض الجهات التي يمكنها تنفيذ الأمور المقترحة، وهي كما يلي:

أولاً: دور الإدارة التعليمية في ولاية قدح:

ذكرنا دور المدارس في مراحلها المختلفة في تحقيق هذا الأمر، وهو إنشاء جمعيات اللغة العربية في المدارس الابتدائية، والمتوسطة، بحيث تخصص المدارس أماكن الجمعيات، وتقوم بإعدادها وتجهيزها بما يلزم بالوسائل التعليمية الحديثة، وتشجيع المدرسين بإعطائهم المكافآت المالية، وتوزيع الهدايا التشجيعية على المجتهدين والفائزين في مسابقاتها ونشاطاتها المختلفة، وكذلك القيام بالرحلات اللغوية في أماكن جميلة وجذابة للتدريب الحي على ممارسة لغة القرآن وتشجيعهم على الكتابة بالعربية لما يرونه من مناظر جميلة، وأمور شيقة ونحوها، وأرى أن اقتراح معالي رئيس وزراء ماليزيا في استمرار الطلاب في التواجد في المدرسة إلى الفترة المسائية ستسهم وتساند في إنجاح تلك الجمعيات في المدارس.

ثانياً: دور الإدارة الدينية :

ذكرنا دور المساجد في نشر اللغة العربية، فالإدارة الدينية تملك الخبرات في العلوم الدينية والعربية والشرعية، فتصدر الإدارة الدينية مساهمتها في تحقيق هذا الأمر، فتسمح للقائمين عليها بكتابة اللوحات الإرشادية باللغة العربية، وتعد الوعاظ والدعاة القادرين بالمحادثة بالعربية لتعليم العوام الأذعية بالعربية وفهم معانيها. وإعطاء الصلاحية للأئمة في اختيار المدرسين لتعليم العربية لأهل القرية أو المنطقة، وإعلان ذلك، وتحديد المواعيد.

وإعطاء الموظفين في الإدارة الدينية الدروس العربية في جامعة الإنسانية أو المراكز اللغوية، ويكون ذلك على حساب الإدارة الدينية، وتشجيع العلماء والموظفين بالمحادثة بالعربية في أثناء العمل، أو الاشتراك في جمعيات اللغة العربية.

وأرى أن العاملين في الإدارة الدينية سوف يُرحَّبون بالأفكار التي ذكرناها فهي سوف تساعدهم في تعلم اللغة العربية، وهذه من العوامل التي تخدم فكرة نشر لغة القرآن، ولا ننسى أن موظفي الإدارة الدينية محبوبون لدى الشعب الماليزي، وأنَّ تحدثهم باللغة العربية ستشجِّعهم على تعلمها والمبادرة إليها.

ثالثًا: دور الإدارة المرورية في أورستار:

فتسمح الإدارة المرورية بكتابة اللوحات الإرشادية باللغة العربية مع اللغة الملايوية، وأسماء الأماكن في الشوارع والممرات والقرى والأحياء السكنية.

كما تشجِّع العاملين في الإدارة المرورية على تعلم لغة القرآن، وإتاحة الفرص لهم لتحقيق ذلك، وهذه فرصة كذلك لتعليمهم قراءة القرآن وفهم معانيها، وسماع الأحاديث النبوية الشريفة، وعقد ندوات دينية عربية لهم في مقراتهم وسكنهم الخاص الذي أعدتها الحكومة لهم.

رابعًا: دور البلدية وشؤون الأسواق والمحلات التجارية:

فتساهم في السماح أو إلزام أصحاب المحل الصغير السوبر ماركت، والمحلات التجارية الكبيرة ونحوها بكتابة الإعلانات والأسعار باللغة العربية مع اللغة الملايوية، وتشجِّع بإعطاء من يفعل ذلك بالتسهيلات والتيسيرات المناسبة والموافقة للأنظمة والقوانين الموجودة.

خامسًا: دور مجلس الفتوى في ولاية قدح دار الأمان:

مجلس الفتوى له مكانة عالية في ولاية قدح دار الأمان، لذلك فلها الأهمية الكبرى في إنجاح هذه الأمنية، وتحقيقها إلى حيِّز الوجود، وتقوم مجلس الفتوى بالمجالس باللغة العربية بحوثًا، وندوات، وخطابةً ونحوها.

فبذلك فهي تساهم أيضا في محبة العربية لدى موظفيها، ولها القدرة على التأثير في الشعب الإسلامي لغرس حب العربية في قلوبهم وتشجيعهم على تعلمها في المساجد أو في جامعة الإنسانية أو في المراكز اللغوية.

وإن أصدرت مجلس الفتوى على وجوب تعلم العلماء اللغة العربية، وممارستها مع بعضهم البعض، ثمَّ تعليمها للناس في المساجد وممارستها فيما بينهم، وتشجيع الناس على تعلم الأدعية بالعربية وفهمها، وقراءة الحديث النبوي بالعربية وفهمها وتطبيقها، فإنَّ ذلك كله

سيكون دافعاً قوياً لكل طبقات المجتمع لتعلم العربية وفهمها، ويكون من العوامل الأكثر أهمية في نشر اللغة العربية في كل ولاية قرح، وكذلك في كل أنحاء ماليزيا الطيبة، وهذه أمنية يمكن تحقيقها بفضل الله وعنايته ورعايته، وهذه نصره الله تعالى في الأرض، وسنحصل على نتائج إيجابية بفضل نصره الله عز وجل لنا في كل المجالات، وسيظهر ذلك عياناً بيانياً إذا حققنا ذلك.

سادساً: دور حكومة قرح دار الأمان في نشر اللغة العربية:

تعد الحكومة القرحية من أهم العوامل التي ستساهم وتساعد في نشر العربية في ألوستار خاصة، وفي قرح عامة، والسبب الأول في نشرها في ماليزيا كلها بإذن الله تعالى، وهذا ليس بعيد على أصحاب الجهود والمخلصين والمؤمنين قال تعالى: "وليتصرن الله من ينصره وإن الله لقي قوي عزيز"، فالعوامل المقترحة في هذا الفصل لن نستطيع تحقيقها - بعد إرادة الله - إلا بمباركة حكومة قرح دار الأمان وموافقتها ودعمها، وكما قلنا في بداية هذا الفصل أن الحكومة القرحية تبارك في تعليم لغة القرآن، ولا تمنع في نشرها في قرح. فنجو من الله القدير العظيم أن يتحقق هذه الأمنية، وهي حقيقة - كما قلت - عزة للإسلام والمسلمين، ونصرة لله الذي وعد بالنصرة لنا، وما أوجبنا إلى نصره الله وتأييده، والله يوفقنا إلى ما فيه صلاح العباد والبلاد آمين، يا رب العالمين.

الخاتمة

هذا البحث أو أفضل أن أسميه بمشروع المستقبل المشرق للغة العربية في قرح خاصة وفي ماليزيا عامة، وهو: مشروع نشر اللغة العربية في ألوستار، وهو كما قلت في أثناء البحث أنه أمنية أولى لتحقيق أمنية كبرى ألا وهي نشر اللغة العربية في ماليزيا كلها. ولا يخفى علينا أن هذا المشروع له فائدة كبيرة للشعب القرحي خاصة والشعب الماليزي عامة، وهي - كما قدمنا - خدمة للغة القرآن، وأن تكون اللغة العربية لغة حية في دولة إسلامية متطورة، وهي دعوة إلى الدين الإسلامي وهي من عوامل نشره، وتعريفه للناس كافة كما أمرنا الله تعالى بها، وبهذا نحقق قوله تعالى وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ﴿١٣﴾ ﴿٧﴾ وأن تنفيذ هذا المشروع من الأهمية بمكان للقضاء على مشاكل تعلم وتعليم اللغة العربية، وتسهيل ممارستها للشعب الماليزي، وأن نشر لغة القرآن ليس فيه ضرر اجتماعي أو سياسي على ماليزيا، بل ربما عاد عليها بالنفع العظيم سيظهر ذلك للعيان في حينه إن شاء

الله تعالى.

ولتنفيذ هذا المشروع يحتاج إلى دراسة ميدانية، وبمشاركة مجموعة من المُجتهدين والمُخلصين الرَّاعيين والمُحِبين للغة العربية ونشرها بين المُسلمين وغير المُسلمين حتَّى يُحبُّوا الإسلام والمُسلمين ويدخلوا في حظيرة الإسلام ويعتقدونه رِضًا ومحبَّةً في الدِّين وتعاليمه ومبادئه والمُسلمين وفي لغتها الجميلة الخالدة .

وبمساندة الحكومة القُدحية حرسها الله عزَّ وجلَّ المتوقعة لهذا المشروع سيسارع في ظهورها واكتمالها وإنجاحها، وهذا لا شك سيوضع حسناتها في ميزان القائمين بأمر الحكومة، وفي مقدمتهم معالي كبير وزراء قذح داتو سري محاضير بن خالد حفظه الله وسدد خطاه.

وأرى أن تأييد معالي رئيس وزراء ماليزيا داتو سري عبد الله حاج أحمد بدوي عون كبير في إظهار هذا المشروع ونجاحه في المستقبل القريب إن شاء الله تعالى.

أقدم بعض الاقتراحات التي تساعد في تحقيق هذا المشروع واستمراريتها. وهي:

١- التشجيع على الاهتمام بلغة القرآن الكريم في المجتمع الماليزي وخاصة من جيل الشباب.

٢- نشر مراكز تعليم اللغة العربية، وإعداد المدرسين إعداداً لائقاً.

٣- الاستعانة بالمدرسين العرب من جامعة الأزهر بمصر العزيزة، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ورابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة وطلب العون منهم وعرض هذا المشروع عليهم، ولا أشك في مبادرتهم للمساعدة؛ لعلمي بحتهم للعربية والإسلام والمُسلمين في شتى أنحاء المعمورة .

٤- إعداد المناهج الملائمة لتعليم لغة القرآن والاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم.

وفي هذا المقام المبارك أدعو الله تعالى أن يُوفِّقنا إلى ما فيه صلاح العباد والبلاد، وأن يُعيننا على فعلِ الخَيْرَاتِ وتركِ المُنكَرَاتِ، وأن يَهْدِينَا سُبْحَانَهُ إِلَى الْخَيْرِ دَائِمًا وَأَبَدًا، وَأَنْ يُرِينَا الْحَقَّ حَقًّا وَيُرْزُقَنَا اتِّبَاعَهُ، وَيُرِينَا الْبَاطِلَ بَاطِلًا وَيُرْزُقَنَا اجْتِنَابَهُ، وَهُوَ الْقَادِرُ عَلَى ذَلِكَ وَالْهَادِي إِلَيْهِ وَهُوَ نِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ.

وباللهِ اعْتَصِدْ فِيمَا اعْتَمَدُ، وَهُوَ حَسْبِي وَنِعْمَ الْوَكِيلُ، وَصَلَّى اللهُ عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ.

الهوامش:

- ١ - رواه ابن جريح عن عطاء عن ابن عباس . انظر تفسير القرطبي ١ : ٢٣ .
- ٢ - الإسراء آية (٨٨)
- ٣ - أجمع على ذلك علماء الإسلام والمستشرقون انظر : الأفعال للسرقسطي تحقيق محمد شرف، القاهرة مجمع اللغة العربية، ١٩٧٥م ١ : ٥١ ، الصاحبي لابن فارس تحقيق عمر فاروق الطباح، بيروت، مكتبة المعارف ١٤١٤هـ - ص٤٣ - ٤٩، ديوان الأدب للفارابي تحقيق أحمد مختار عمر ط١، القاهرة: مجمع اللغة العربية ص٧٠ - ٧١، صبح الأعشى للفتشندي، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٥١م، ١ : ١٤٨ - ١٤٩، دراسة في اللغة واللهجات والأساليب ليوهان فك، ترجمة عبد الحلیم النجار، القاهرة: ١٩٥١م، ص٢٣٤ .
- ٤ - عن الزهري عن أبي سلمة بن عبد الرحمن (ابن عساكر وقال هذا حديث مرسل جامع الأحاديث ٤٠ : ٣٧٩، و انظر كنز العمال ١٢ : ٤٧ .)
- ٥ - شعب الإيمان للبيهقي ٤ : ١٨٦ ، وانظر المدخل إلى العربية لمحمد بدر الدين أبو صالح ط٢، بيروت: دار الشرق العربي ص٩ .
- ٦ - عن كتابه اقتضاء الصراط المستقيم ١١ - ١٢ من تحريم كتابة القرآن بغير العربية ١ : ٣٣ .
- ٧ - عن أبي هريرة من تفسير القرطبي ١ : ٢٣
- ٨ - رواه البخاري وأبو داود والترمذي والنسائي.
- ٩ - قال الشافعي يا ربيع رضی الناس غاية لا تدرك فعليك بما يصلحك فالزمه فإنه لا سبيل إلى رضاهم واعلم أن من تعلم القرآن جل في عيون الناس ومن تعلم الحديث قويت حجته ومن تعلم النحو هيب ومن تعلم العربية رق طبعه ومن تعلم الحساب جل رأيه ومن تعلم الفقه نبل قدره ومن لم يضر نفسه لم ينفعه علمه وملاك ذلك كله التقوى حلية الأولياء ٩ : ١٢٣،
- ١٠ - الحج الآية (٤٠) .
- ١١ - محمد الآية (٧) .
- ١٢ - العنكبوت الآية (٦٩) .
- ١٣ - الأنبياء (١٠٧) .

