مجلة التبيان

Executive Panel

هيئة الإدارة

Patron-in-Chief
Prof. Dr. Hathal bin Hamoud Al-Otaibi
President of International Islamic University – Islamabad Pakistan

الإشراف العام
أ. د. هذال بن حمود العتيبي
رئيس الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Editor-in-Chief
Professor. Dr. Fazlullah
Dean Faculty of Arabic
International Islamic University – Islamabad Pakistan

رئيس التحرير
أ. د. فضل الله
عميد كلية اللغة العربية
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Editor
Dr. Muhammad Zubair Abbasi
International Islamic University – Islamabad Pakistan

مدير التحرير
د. محمد زبير عباسى
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Assistant Editor
Dr. Zaheer Ahmad
International Islamic University – Islamabad Pakistan

المحرر المساعد
د. ظهير أحمد
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Dr. Muhammad Ayub Al-Rashidi
International Islamic University – Islamabad Pakistan

د. محمد أيوب الرشيدي
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Mr. Hammad Elahi
International Islamic University – Islamabad Pakistan

السيد حماد إلهي
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Technical Assistance
Zahid Abdusshahid
International Islamic University – Islamabad Pakistan

الإخراج الفني
زاهد عبد الشاهد
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Syed Mukhtiar Hussain Shah
International Islamic University – Islamabad Pakistan

سيد مختيار حسين شاه
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد باكستان

Int'l. and Nat'l Advisory Panel

الهيئة الاستشارية – الدولية والوطنية

Prof. Dr. Geert Jan van Gelder
University of Oxford – Oxford
England – UK

أ. د. خيرت يان فان خلدر
جامعة أكسفورد – أكسفورد
إنجلترا – المملكة المتحدة

Dr. Rifaat Ali Mohamad Syyed
Al-Azhar University – Cairo
Egypt

د. رفعت على محمد سيد
جامعة الأزهر – القاهرة
مصر

Prof. Dr. Mahmoud Hassan Makhlouf
Al-Azhar University – Asyut Egypt

أ. د. محمود حسن مخلوف
جامعة الأزهر – أسيوط مصر

Prof. Dr. Amar Saci
University of Blida 2 – Blida
Algeria

أ. د. عمارساسى
جامعة بليدة 2 – بليدة
الجزائر

Prof. Dr. Rahmah Bt Ahmad H. Osman
International Islamic University – Kuala Lumpur
Malaysia

أ. د. رحمة حمد عثمان
الجامعة الإسلامية العالمية – كوالالمبور
ماليزيا

Prof. Dr. Muhammad Ziaul-Haq
International Islamic University – Islamabad
Pakistan

أ. د. محمد ضياء الحق
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

Prof. Dr. Hamid Ashraf Hamdani
University of the Punjab – Lahore
Pakistan

أ. د. حامد أشرف همداني
جامعة بنجاب – لاهور
باكستان

Prof. Dr. Habibur Rehman Asim
International Islamic University – Islamabad
Pakistan

أ. د. حبيب الرحمن عاصم
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

Int'l. and Nat'l Editorial Panel

هيئة التحرير– الدولية والوطنية

Prof. Dr. Akeel Almarai
University for Foreigners of Siena – Siena
Italy

أ.د. عقيل المرعى
جامعة سيينا للأجانب – سيينا
إيطاليا

Prof. Dr. Asem Shehadeh Ali
International Islamic University – Kuala Lumpur
Malaysia

أ. د. عاصم شحاتة على
الجامعة الإسلامية العالمية – كوالالمبور
ماليزيا

Prof. Dr. David Wilmsen
American University of Sharjah – Sharjah
United Arab Emirates

أ. د. دايفد ويلمسن
الجامعة الأمريكية فى الشارقة – الشارقة
الإمارات العربية المتحدة

Prof. Dr. Ibrahim bin Suleman Al Shamsan
King Saud university – Riyadh KSA

أ. د. إبراهيم بن سليمان الشمان
جامعة الملك سعود – الرياض
المملكة العربية السعودية

Dr. Muhammad Ahmad Alruqibat
Jerash University – Jerash
Jordan

د. محمد أحمد الرقيبات
جامعة جرش – جرش
الأردن

Dr. Jalel Khechhab
University of Souk Ahras Mohamed Chérif Messaadia
Algeria

د. جلال خشاب
جامعة محمد الشريف مساعدية سوق أهراس
الجزائر

Prof. Dr. Mehmet Hakki Suçin
Gazi University – Ankara
Turkey

د. محمد حقى صوتشين
جامعة غازى – أنقرة
تركيا

Dr. Judi Faris Al-Bataineh
Jerash University – Jerash
Jordan

د. جودى فارس البطاينة
جامعة جرش – جرش
الأردن

Dr. Muhamadul Bakir Hj. Yaakub
International Islamic University – Kuala Lumpur
Malaysia

د. محمد أبو بكر حاجى يعقوب
الجامعة الإسلامية العالمية – كوالالمبور
ماليزيا

Dr. Ban Hameed Alrawi
University of Baghdad – Baghdad
Iraq

د. بان حميد فرحان السيد الراوى
جامعة بغداد – بغداد
العراق

Dr. Mustapha Saidi
University of the Western Cape – Cape

د. المصطفى السعيدى
جامعة جنوب أفريقيا – كيب تاون

Town
South Africa

جنوب أفريقيا

Prof. Dr. Yaqoob Khan Marwat
University of Peshawar – Peshawar
Pakistan

أ. د. يعقوب خان مروت
جامعة بيشاور – بيشاور
باكستان

Prof. Dr. Muhammad Bashir
International Islamic University – Islamabad
Pakistan

أ. د. محمد بشير
الجامعة الإسلامية العالمية-إسلام آباد

Prof. Dr. Hafiz Abdur Rahim
Bahauddin Zakariya University – Islamabad
Pakistan

أ. د. الحافظ عبد الرحيم
جامعة بهاء الدين زكريا – ملتان
باكستان

Prof. Dr. Mazhar Mueen
University of the Punjab – Lahore
Pakistan

أ. د. مظهر معين
جامعة بنجاب – لاهور
باكستان

Prof. Dr. Raheela Khalid Qureshi
Islamia University – Bahawalpur
Pakistan

أ. د. راحيلة خالد قريشى
الجامعة الإسلامية – بهاولبور
باكستان

Dr. Shair Ali Khan
International Islamic University – Islamabad
Pakistan

د. شيرعلي خان
الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

Dr. Kafait Ullah Hamdani
National University of Modern Languages – Islamabad
Pakistan

د. كفايت الله الهمدانى
الجامعة القومية للغات الحديثة – إسلام آباد
باكستان

Dr. Abdul Majeed Baghdadi
Allama Iqbal Open University – Islamabad
Pakistan

د. عبدالمجيد بغدادي
جامعة العلامة إقبال المفتوحة – إسلام آباد
باكستان

Dr. Junaid Akbar
University of Haripur – Haripur
Pakistan

د. جنيد أكبر
جامعة هاريبور – هاريبور
باكستان

قواعد النشر بمجلة "التبيان"

تقدِّم مجلة "التبيان" بحوثا أصيلة مبتكرة – تتصف بالموضوعية والشمول والعمق – باللغة العربية الفصحى في مجال الدراسات العربية؛ اللسانية والأدبية، والباحث مسئول عن محتوى البحث حيث تعبر المادة المنشورة عن وجهة نظر كاتبها، وليس عن وجهة نظر المجلة، ولا تكون هيئة تحرير المجلة مسئولة عنها. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب، ولا تعاد البحوث إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل، وبعد موافقة هيئة التحرير على محتوى البحث سوف يتم عرضه على محكمين للتحكيم العلمي على نحو سري حسب الأصول العلمية المتبعة.

تخضع البحوث المقدمة للنشر في المجلة للقواعد الآتية:

1- أن يتسم بالأصالة والمنهجية العلمية والجدة في الموضوع والعرض، والسلامة اللغوية.
2- ألا يكون قد سبق نشره أو قُدِّمَ للنشر.
3- ألا يكون مستلة من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه أم لغيره.
4- لا يجوز للباحث أن ينشر البحث في مكان آخر بعد أن قرر نشره في مجلة "التبيان" إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.
5- يراعي الباحث ضبط النصوص الشرعية؛ الآيات والأحاديث والأبيات الشعرية.
6- يُرْفَقُ مع البحث ملخصان باللغتين؛ العربية والإنجليزية، ملخص باللغة العربية بحد أقصى 200 كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية، مع إضافة الكلمات المفتاحية (من 3 إلى 6) لكل منهما.
7- يحتوى البحث على العنوان باللغتين؛ العربية والإنجليزية.
8- يقدم الباحث نسخة مطبوعة تحت برنامج مايكروسوفت وورد باعتماد خط المتن (Sakkal Majalla)، مقاسه: 14 لصلب الموضوع، و10 للحواشي السفلية فيرسلها على البريد الإلكترونى للمجلة.
9- يجب أن يكون مقاس الصفحة على النحو الآتي: عرضها (8.5) وطولها (11). ويكون تصميم الصفحة بمقاس (1.0) من الرأس، ومقاس (0.8) من التذييل.
10- تكون هوامش الصفحة الفارغة من الأعلى (1.8) والأسفل (1.0) ومن اليمين (2سم) ومن اليسار (1.5سم) وتباعد المسافات بين الأسطر (1.0سم)، ولا يستخدم رأس الصفحة وتذييلها.
11- في حالة وجود أشكال توضيحية أو رسوم أو صور أو جداول في البحث، توضع في أماكنها داخل البحث، وترقم ترقيما متسلسلا، وتكتب الأسماء والملاحظات التوضيحية أسفلها مباشرة.
12- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة.
13- تذكر سنوات الوفيات للأعلام الواردة في المتن بالتاريخ الهجري والميلادي إذا كان العَلَم متوفى.
14- تكتب الأعلام غير العربية في متن البحث بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملا عند وروده لأول مرة.
15- يزود الباحث – بعد نشر بحثه – بنسخة من العدد الذى نشر فيه، وخمس عشرة مستلة من بحثه.
16- تعاد البحوث معدلة على أسطوانة مدمجة أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

يتبع النظام العلمي المعروف بـ دليل نمط شيكاغو ***CMS*** **(The Chicago Manual of Style)** في توثيق الحواشي، والمصادر، والمراجع.

الاختصارات Abbreviations

بعض الاختصارات المرتبطة بالمصدر وغيره ينبغي أن توضع في الاعتبار عند تقديم المادة إلى مجلة التبيان بغية النشر:

- في حالة وجود عدم تاريخ النشر أو سنته يتم التنويه باختصار د. ت. (دون تاريخ) أو د. س. (دون سنة).
- في حالة عدم وجود مكان نشر يتم التنويه باختصار د. م. (دون مكان).
- في حالة عدم وجود دار نشر يتم التنويه باختصار د. ن. (دون ناشر).
- في حالة عدم وجود رقم الطبعة يتم التنويه باختصار د. ط. (دون رقم الطبعة).
- في حالة اختصار سنة هجرية تشار إليها بـ هـ.
- في حالة اختصار سنة ميلادية تشار إليها بـ م.
- في حالة اختصار قبل الميلاد تشار إليها بـ ق م.
- المختصر (ص) أو (صلعم) لا يقبل لـ ﷺ.
- المختصر (رض) لا يقبل لـ ﷺ.
- ص تشير إلى صفحة (تستعمل في الهامش فقط)
- ص ص تشيران إلى صفحات.
- ج تشير إلى جزء.
- ع تشير إلى عدد.
- مج تشير إلى مجلد.
- ط تشير إلى طبعة.
- خ تشير إلى مخطوطة.

Some useful reference and non-reference based abbreviations need to be considered by manuscript writers if they hold interest to publish their work in the bio-annual Journal of Al-Tibyān:

- Indicated to unmentioned date or year in reference with: د. ت. (دون تاريخ) to date, or د. س. to year (دون سنة).
- Indicated to unmentioned published place on reference source with: د. م. (دون مكان).
- Indicated to unmentioned publisher on reference source with: د. ن. (دون ناشر).
- Indicated to unmentioned date of publication on reference source with: د. ط. (دون رقم الطبعة).
- سنة هجرية abbreviated with هـ.
- سنة ميلادية abbreviated with م.
- قبل الميلاد abbreviated with ق م.
- The abbreviation ص or صلعم in not acceptable for ﷺ.
- The abbreviation رض is not acceptable for رضي الله عنه.
- ص stands for صفحة.
- ص ص stand for صفحات.
- ج stands for جزء.
- ع stands for عدد.
- ط stands for طبعة.
- خ stands for مخطوطة.

علامات الترقيم:

هي رموز توضع بين أجزاء الكلام بغية تيسير قراءة المادة المكتوبة وفهمها على القارئ.

- الفاصلة (،) تستعمل في الحالات الآتية:
  - بين الجمل القصيرة المرتبطة بالمعنى والإعراب.
  - بعد المنادى.
  - بين المفردات وشبه الجملة المعطوفة.
  - بين جملتي الشرط والجواب.
  - بين جملة القسم وجوابها.
  - قبل ألفاظ البدل عندما يراد لفت النظر إليها.
  - بعد أحرف الجواب.
- النقطة (.) تستعمل في آخر الجملة المستقلة عما بعدها في المعنى والإعراب.
- النقطتان الرأسيتان (:) هما علامة التوضيح وتستعملان في الحالات الآتية:
  - بعد الكلام المنقول أو المحكي مثل: قال، أجاب، سأل، رد، تكلم، روى، أنبأ، أخبر، حدث، نقل، وما اشتق من هذه الكلمات وما شابهها.
  - بين الشيء وأنواعه وأقسامه مثل: الجهات أربع: الشرق، والغرب، والجنوب، والشمال.
  - قبل الأمثلة التي توضح قاعدة ما. مثل: علامات الترقيم هي:.... أولا:....
- علامات التنصيص أو الاقتباس (()) أو " " أو ' ' تستعمل علامات التنصيص للاقتباسات الحرفية المباشرة. وفي حالة نسخ الباحث اقتباس من مرجع كان قد اقتبسها من الأصل فعندئذ تستعمل علامات التنصيص الآتية (' ').
- علامات الحذف (..) أو (...) تستعمل نقطتان بشكل أفقي في حالة حذف كلمة أو كلمتين من عبارات مقتبسة حرفيا. إذا زاد عدد الكلمات المحذوفة من ثلاثة فيجب وضع ثلاث نقاط مكانها حتى وإن بلغ عدد الحذوفات عشرات الكلمات وعشرات الأسطر.
- القوسان (()) يدون بين القوسين كل عبارة يراد حصرها أو تفسيرها أو لفت النظر إليها مثل: عليك بالصديق الأمين (إن كان هناك صديق أمين) فعش معه. مثل: دخلت ثالث الحرمين (المسجد الأقصى) وصليت فيه. مثل: عمان (بضم الأول وفتح الثاني) هي دولة عربية تقع في الجنوب الشرقي من شبه جزيرة العرب. أما عمان (بفتح الأول والثاني مع التشديد) فإنها عاصمة الأردن.
- القوسان المستطيلان ([]) بالإمكان استعمال هذين القوسين مكان القوسين العاديين. ويستعملان أيضا في حالة زيادة بعض الكلمات مكان كتابة ممحية أو غير واضح، خصوصا عند تحقيق المخطوطات.
- علامة الاستفهام (؟) تستعمل في نهاية الكلام المستفهم به.
- علامة التعجب (!) تستعمل في كل جملة تدل على معنى الاستعجاب مثل: جمل التحبيذ، والاستحسان، والتعجب، والتمني، والترجي، والتأسف، والتحسر، والاستفهام والإنذار، والاستغاثة، وما شابه ذلك.
- الشرطة (-) تستعمل في الحالات الآتية:

- في أول السطر في حال المحاورة بين اثنين إذا استغني عن تكرار اسميهما.

- الشرطتان (=) تستعملان في حالة عدم وجود متسع لذكر المعلومات في الصفحة التي ظهر عليها رمز الهامش أي عندما تكون هناك حاجة لإكمال معلومات الهامش في الصفحة التي تليها حيث توضع هذه العلامة في نهاية معلومات الهامش على الصفحة الأولى،وتوضع أخرى في بداية ما تبقى من المعلومات في الصفحة التي تليها، مثل:

الصفحة الأول:

الكاملية: هي مجموعة دينية انشقت عن الفرقة الإسماعيلية الشيعية في نهاية =

الصفحة الأخرى:

= القرن الرابع الهجري. وتعرف بالكاملية نسبة إلى مؤسسها كامل بن حسن بن شداد السمعاني. ويكثر أتباعها الآن في جبال الباغان في أفغانستان.

جميع المراسلات والمرفقات باسم مدير تحرير مجلة "التبيان":

مدير تحرير مجلة **التبيان**، قسم اللغويات، كلية اللغة العربية، مبنى الإمام أبي حنيفة (المبنى الأول)، المقر الجديد، حيّ H/10، إسلام آباد، باكستان.

الهاتف 051-9019533 - **البريد الإلكتروني** tibyan@iiu.edu.pk

شارك في هذا العدد

Ghassan abd Khalf	غسان عبد خلف العبيدي
Safaa Nasar Allah Radam	صفاء نصر الله ردام
Dr. Abdul Moniem Ahmed	الدكتور عبد المنعم أحمد
Dr. Hasan Ibrahim Kiyingi	الدكتور حسن إبراهيم كينجي
Ahlem Fateh Mami	أحلام فاتح مامي
Dr. Fuad Abdul Muttaled	الدكتور فؤاد عبد المطلب
Dr. Yunus Abdullah Ma Zhengbin	يونس عبد الله ماتشنغ بين الصيني
Dr. Bakhit Usman Jaibara Takal	الدكتور بخيت عثمان جبارة تقل

محتويات العدد

جمالياتُ الفصلِ والوصلِ وتعالقُهُما في السّياقِ القرآني 13

Faṣl and Waṣl in Qur'ān، its Meanings and Significance in Its Contexts 13

مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإسلامية الواقع والمأمول 23

Syllabi of Teaching of Arabic Language to Non-Speakers in Islamic Universities "Present and Future 23

أثر انتشار اللغة العربية للناطقين بغيرها في أفريقيا بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل (تشاد أنموذجاً) 45

The Impact of the Spread of the Arabic Language to Non-Native Speakers in Africa under the Challenges of Reality and the Aspects of Future - Chad as a Model 45

المعوقات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإسلامية وسبل معالجتها؛ تجربة الجامعة الإسلامية في أوغندا 66

Obstacles and challenges facing the teaching of Arabic language to non- native speakers in Islamic universities and ways of overcoming them; the experience of the Islamic University in Uganda 66

الهوية الأنثوية وانفتاحها على الواقع العربي "دراسة في أعمال الروائية سمر يزبك" 80

Feminine Identity 80

نحو وضع إستراتيجية لتنمية مهارات اللغة العربية بين طلبة الجامعات في ماليزيا؛ وطلبة الجامعات في الصين دراسة مقارنة 94

Towards Developing a Strategy for the Development of Arabic Language Skills among University Students in Malaysia and in China: A Comparative Study 94

كتاب لونجين في السمو: محاولة كلاسيكية مبكرة في النقد الفني والرومانتيكي والمقارن 113

Longinus' Book on the Sublime: An Early Classical Endeavour in Artistic, Romantic and Comparative Criticisms 113

جماليَاتُ الفصلِ والوصلِ وتعالقُهُما في السّياقِ القرآني

Faṣl and Waṣl in Qur'ān. its Meanings and Significance in Its Contexts

Ghassan abd Khalf

Ministry of Iraqi Education / Diyala Education Directorate

Safaa Nasar Allah Radam

Department of Religious Education and Islamic Studies

Abstract

This study attempts to review a phenomenon of Qur'ānic lexical and syntactical system from rhetorical point of review. It keeps tone of the linguistic vision according to the evolution of the contextual variations. It redeems faṣl and waṣl from all perspectives to indicate and explore the inner beauty of words and text gathered in Qur'ān.

This research is divided into three sections: the first one deals with the linguistics identifications and argot for arguers and the second section discusses the language in association with some of the letters and the opposing sentences with its relation to context since it is considered as tool for the verb and the third section addresses the linked aesthetics and its relevance in the Qur'ānic context in the same letters that come at the place of separation.

Keywords: *Rhetoric Phenomenon, Faṣl, Waṣl, Signified Contexts*

الحمدُ للهِ ربِّ العالمينَ، وبِه نستعين، والصلاة والسلام على سيّدنا مُحمّد وعلى آلهِ وصحبِه أجمعين.

أمّا بَعدُ؛ فهذا بحثٌ تَصدح ثُريّا نصّهِ بِصدقٍ في العمل المَبذول من لَدُنّا؛ إذ إنّ الخوض في غمار اللسان العربي أمرٌ لا يسهل ترويضُ مركبِهِ، فكيف الأمر ببلاغة القرآن العظيم الذي لا يأتيه الباطلُ من بين يديه ولا من خلفه، نعم نحن نعي أنّ بحوثًا كُتبت من لدن الباحثين قديمًا وحديثًا، ولكنّ تحليلنا يتجسّد في رؤية (الفصل والوصل) من زاويةٍ مُتّحدةٍ؛ وهي زاويةُ المؤدّى الواحدُ؛ لأنّ الفصل في حقيقته وصلٌ خفي يعمل على ترابط النص القرآني ربطًا وإحكامًا لأغراضٍ توجّب حضورها سياقيًّا بذات المكان.

لقد اقتضت منهجيّةُ البحث أن نُفصِّلَ القولَ في ثلاثة محاور: إذ تناولنا في المحور الأول: (**الفصل والوصل وتَرَسُّماتهما المُتعالِقة في القُرآنِ الكريمِ**)، وفي الثّاني: (**جماليات الفصلِ وتعالقه في السّياق القرآني**)، وفي الآخر: (**جماليات الوصلِ وتعالقه في السّياق القرآني**)، وسبقت المحاور مقَدّمةٌ وتلتها خاتمةٌ فيها نتائجُ البحث، واللهَ (تعالى) نسألُ التوفيقَ والسدادَ، إنّه سميعٌ مُجيب... وآخرُ دعوانا أنِ الحمدُ للهِ ربِّ العالمين.

المِحورُ الأوّلُ:

الفصلُ والوصلُ وتَرَسُّماتُهُما المُتعالِقةُ في القُرآنِ الكريمِ:

الفصلُ لغةً:

إذا كان (**البون**) بين شيئين هو السمةُ الأقدم والأبرز في المعجمات العربيّة لمادّة (فصل)، فهذا لا يعني: أنّه المعنى المعجمي الوحيد؛ ذلك أنّ المعجماتِ هي المكنز الوافر الذي يستوعب المدلولات الكثيرة لمدلول واحد، فضلًا عن استيعابه للدوالّ الكثيرة، وهذا يعني: أنّ (**القضاء**) هو من المعاني الأخر لـ(الفصل)؛ لأنّه يَفصل الحقَّ عن الباطل ويميّزه عنه[1]، وهو –أيضًا- (**الحاجز**)؛ قال ابنُ سيده: ((الفصل الحاجز بين الشيئين))[2]، وهو (**الحقّ**) –أيضًا-؛ لأنّ القولَ الفصلَ هو القولُ الحقُّ ومنه قولُه تعالى: ((إِنَّهُ لَقَوْلٌ فَصْلٌ))[3]، وهو (**المُنجَز الماضي المُتحقِّق**) كما في فصلك الحُكمَ؛ أي: أنجزتَه مُتحقِّقًا، وليس ببعيد عنه (**الفطام**) ففطام الطفل عن الرضاع منه[4]، وهو –أيضًا- (**القطع والخروج**) وذلك بحسب بابه الصرفي؛ قال الرازيّ: ((وَ(فَصَلَ) الشَّيْءَ (فَانْفَصَلَ) أَيْ قَطَعَهُ فَانْقَطَعَ وَبَابُهُ ضَرَبَ. وَ(فَصَلَ) مِنَ النَّاحِيَةِ خَرَجَ وَبَابُهُ جَلَسَ))[5].

الفصلُ اصطلاحًا:

يُستغنى عن (الواو) في عطف بعض الجمل على البعض الآخر في عمليّات التواصل عند العرب، وهذا الاستغناء يعني: أنّ الرابط الجامع بين الجمل ما هو إلا مُشعر بعملية فصل لهما ويصدق عند

---

[1] انظروا: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، العين، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال، ج 7، ص 126.

[2] أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، المحكم والمحيط الأعظم، المحقق: عبد الحميد هنداوي, الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ - 2000م، ج 8، ص 329.

[3] سورة الطارق، الآية: 13.

[4] انظروا: المحكم والمحيط الأعظم، ج 8، ص 329.

[5] زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي، مختار الصحاح، المحقق: يوسف الشيخ محمد, الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا، الطبعة: الخامسة، 1420هـ - 1999م. ج 1، ص 240.

الاستغناء عن الأداة التي تربط بينهما الفصلُ، أي: ترك العطف بين الجملتين[1]، وهو أيضًا إشعار المتلقي - سامعًا أو قارئًا - بانتهاء المراد من هذه الفقرة بالوقوف عليها[2].

الوصلُ لغةً:

الوصلُ نقيضُ الفصل؛ فالفصل - وإن كانت مدلولاته كثيرة - يدلّ على أنّ (الحجز) أو (القطع) بين الشيئين[3] هو الصورة المعجميّة البارزة المُتحصّلة، ولكنّ (الوصل) هو أن تصل بين شيئين؛ قال الخليلُ: ((وصل: كل شيء اتصل بشيء فما بينهما وصلة))[4]، وهو – أيضًا - الانتماء والانتساب إلى القبيلة أو العشيرة بقرابةٍ أو حِلْف، قال تعالى: ((إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ))[5]، وهو - أيضًا- بلوغ الشيء؛ لأنّ الخبر إن وصل فهو قد (بَلَغَ)، وهو الربطُ والتوحيد بين الشيئين - أيضًا - فضلًا عن الضمّ والتركيب والتجميع، وفي ضوء ما تقدّم تتحقّق المدلولات المعجميّة لمادة (وصل) وهي تدور في فلك واحد وهو (الربط بين شيئين)[6].

الوصلُ اصطلاحًا:

إنّ عدم الاستغناء عن الأداة الرابطة بين الجملتين - أي: عطفهما على بعض- هو الوصل عينُهُ؛ ذلك أنّ عمليّة الربط بين الجملتين - سواء أكان ربطًا ظاهرًا أم خفيًّا - لا يتمّ إلا لغرض مُعيّن سواء أكان بأداة أم بغيرها[7]؛ أي: أنّ الوصل هو ((عطف بعض الجمل على بعض))[8]، ولا يخفى أنّ القرانَ الكريمَ يَهدُفُ - بأسلوبه البلاغيّ المعجز- إلى تحقيق غايات جمالية بطرائقَ شتى؛ منها ما استعملها العرب في لغتهم شعرًا ونثرًا ومنها ما لم يستعملوها؛ إذ كانت فائقة لأساليبهم وقد عدها العلماء من مبتكرات القرآن، وبتلك الأساليب - وبغيرها أيضًا - سما القرآنُ الكريمُ نصًّا بلاغيًا تتوق له الأسماع وتنصت وتتفكّر فيه الألباب.

---

[1] انظروا: الإمام عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز، تعليق وشرح: مُحمّد عبد المنعم خفاجي، (د. ط)، مكتبة القاهرة، 1976م، ص 244. أيضا: الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبديع)، الطبعة الأولى، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، 1405هـ - 1985م، ص 151. أيضا: السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، الطبعة الثانية عشرة، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان , (د. ت)، ص 205. وأيضا: والفصل والوصل في خطب نهج البلاغة (بحث): 216.

[2] انظروا: عبد الفتّاح لاشين، المعاني في ضوء أساليب القرآن، ط 3، دار المعارف، 1978م، ص 307.

[3] انظروا: المُحكم والمحيط الأعظم، ج 8، ص 329 , ومُختار الصحاح، ج 1، ص 240.

[4] العين، ج 7، ص 152.

[5] سورة النساء: من الآية: 90.

[6] انظروا: أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل، معجم اللغة العربية المعاصرة، الناشر: عالم الكتب, الطبعة الأولى، 1429 هـ - 2008 م، ج 3، ص ص 2448-2449.

[7] انظروا: الإيضاح في علوم البلاغة، ص 151, وأيضا: منيز سلطان، بلاغة الكلمة والجملة والجمل، (د. ط)، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر، (د. ت)، ص 263.

[8] الإيضاح في علوم البلاغة، ص 151.

ومن تلك الأساليب التي حفل بها القرآن الكريم هي (**الفصل والوصل**) بين تراكيب القرآن كما بين مفرداته، وإنما هو وصل في كلا الأسلوبين لأن الفصل هو وصل أيضاً لكنه وصل خفي مثّل روائع التبيان في مفردات القرآن، وقد حمل كلا الفنين بلاغة البيان والوصف والإيجاز؛ إذ سطرت جماليات التشاكل والتباين بين الجمل والمفردات فناً بلاغياً رائعاً وكشفاً جمالياً لبنيّات النصوص الظاهرة منها والعميقة عند العرب، فأخرست ألسن الجاحدين وألجمت جماح المتكبرين.

المِحورُ الثّاني:

جماليات الفصل وتعالقِه في السّياق القرآني:

- **الفصل بالواو:**

لقد تعددت جماليات الفصل بحرف (الواو) زيادة على حروف العطف الأخرى التي تدل على معانٍ أُخر زيادة على معنى العطف فكان اختيار الأمثلة هنا لحرف (الواو) على سبيل التمثيل لا الحصر في أمثلة تطبيقية من القرآن الكريم.

ومنه قوله تعالى: ((أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهاداً (6) وَالْجِبالَ أَوْتاداً (7) وَخَلَقْناكُمْ أَزْواجاً (8) وَجَعَلْنا نَوْمَكُمْ سُباتاً (9) وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِباساً (10) وَجَعَلْنَا النَّهارَ مَعاشاً (11) وَبَنَيْنا فَوْقَكُمْ سَبْعاً شِداداً (12) وَجَعَلْنا سِراجاً وَهَّاجاً (13) وَأَنْزَلْنا مِنَ الْمُعْصِراتِ ماءً ثَجَّاجاً (14)[1].

إذ تلاءم المعنى الظاهر مع الدلالة المعنوية التي دلت على هيمنة الله وقدرته واتصال هذه القدرة الإلهية في خلقه ومخلوقاته؛ فاقتضت الحكمة جمع الآيات بفاصل معنوي لا لغوي وهذا الفاصل هو اتساق في المعنى وذلك ((للاستدلال على الوحدانية بالانفراد بالخلق وعلى القدرة على إعادة الأجساد للبعث بعد فنائها))[2]، فكان النص حاملا لتذوق الدلالة المعنوية من الدلالة الظاهرة ولاستثارة خيال المتلقي وشحن الصور المعنوية بدلالاتها الثانوية التي تحمل على ظاهر النص كيانه الخلّاب.

- **الفصلُ بضمائرِ الفصلِ:**

ومن جماليات النظم القرآني هو الفصل بين الجمل والمفردات بضمائر الفصل ولم ترد هذه الضمائر إلا لغايات أسلوبية وبلاغية ومنها قوله تعالى: ((فَرَجَعُوا إِلَى أَنْفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنْتُمُ الظَّالِمُونَ (64)))[3]؛ إذ تجلت جمالية الفصل بالضمير (أنتم) وهو فاصلٌ تلاءم مع توكيد ظلم قوم نوح وبطلانهم فيما

---

[1] سورة النبأ: الآيات: 6-14.

[2] عبد القادر عبد الله فتحي، الفصل والوصل في القرآن الكريم، (سورتي النبأ وعبس أنموذجا)، معهد إعداد المعلمات/نينوى، مجلّة أبحاث كليّة التربية الأساسيّة، المجلّد (8)، العدد (4)، ص 14.

[3] سورة الأنبياء: الآية: 64.

يدعون في تلك الأصنام فكأنما تداركوا أمرهم بقولهم فيما بينهم ((أنتم الظالمون لا إبراهيم لأنكم ألصقتم به التهمة بأنه ظلم أصناماً))[1].

وكذلك قوله تعالى: ((وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ بَطِرَتْ مَعِيشَتَهَا فَتِلْكَ مَسَاكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَنْ مِنْ بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلًا وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ))[2] إذ جاء ضمير الفصل(نحن) توكيداً على عدم السكنى لأحد منهم ((فلا يحل فيها قوم آخرون بعدهم فعبر عن تداول السكنى بالإرث على طريق الاستعارة))[3] فصار كمال الاستدلال على وحدانية الله تعالى مستوحى من الدلالة الثانوية بضمير الفصل الذي تجاوز التوكيد الى تصور نسبة الميراث وعاقبة أحوال أهل تلك القرى، وهذا من روائع التصوير القرآني؛ إذ يوظف شتى الأساليب لتصوير هيئة يطول بها غير القرآن وينفرد فيها القرآن لوحده فكان نصاً معجزاً بذاته، عجز البشر وغيرهم عن الإلمام بمفرداته وغاياته.

- الفصل بالجملة المعترضة:

ومن جماليات الفصل في القرآن الكريم وتجلياته الفكرية هو الفصل بالجملة المعترضة، ومنه قوله تعالى: ((فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ))[4] إذ يتجلى مقام التحدي للبشر الذين عارضوا القرآن الكريم، والمراد اجتماعهم واستعانتهم بمن خلفهم وما يملكون من طاقات ثم فليجمعوا أمرهم فهل يستطيعون الإيتاء بسورة أو آية من هذا النظم البليغ المعجز، فكأنهم يجابون بقول يقول: كلا إنكم إذ لم تفعلوا فاتقوا النار.. وبين هاتين الجملتين يعترض قوله تعالى: ((ولن تفعلوا)) وفيه من تأكيد المعنى ما لا يخفى على أهل البيان والفصاحة واللسان، فتستند بنية النص الظاهرة إلى البنية العميقة المتمثلة بالتغييرات والحقائق العلمية والبديهية فيحرك النص الشعور والوجدان نحو دلالات فكرية لتنتج عنها دلالات أخرى أفادت التوكيد وحشد المعاني في قليل الألفاظ، كما حمل النص دلالات أُخَر تُفهم باستعمالات الأدوات إذ تصدّر النص بـ(لن) وهي لنفي مطلق المستقبل على سبيل التأكيد أيضا، وهذه من غيبيات القرآن الكريم التي أخبر بها وحقاً أنهم لم يفعلوا لوقتنا الحاضر بل ولم يتجرأ أحدٌ للمحاولة أصلاً.

وكذلك قوله تعالى: ((فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَى وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَى وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ))[5] فقد جاء الفصل بالجملة الاعتراضية

---

[1] محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، التحرير والتنوير: تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، الناشر: الدار التونسية للنشر – تونس، سنة النشر: 1984هـ، ج 17، ص 103.

[2] سورة القصص: الآية: 58.

[3] التحرير والتنوير، ج 20، ص 151.

[4] سورة البقرة: الآية: 24.

[5] سورة آل عمران: الآية: 36.

(وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ) للتوكيد على ((أن الله أعلم منها بنفاسة ما وضعت، وأنها خير من مطلق الذكر الذي سألته، فالكلام إعلام لأهل القرآن بتغليظها، وتعليم بأن من فوض أمره إلى الله لا ينبغي أن يتعقب تدبيره))[1]. والظاهر على أغلب الجمل الاعتراضية في القرآن الكريم أنها جاءت أولاً لتوكيد معنى سياقي، وثانياً لتحمل دلالات ثانوية؛ فتمثّل دعماً وإسنادًا للمعنى الظاهري؛ فتحْمل المتلقي على تأمّل النص أيما تأمّل وتلهمه روائع التبيان بأسلوب فكريّ تربويّ أخّاذ.

- الفصل بين الجملتين بالواو الاستئنافية:

ومن مواضع الفصل بين الجملتين قوله تعالى: ((هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ طِينٍ ثُمَّ قَضَى أَجَلًا وَأَجَلٌ مُسَمًّى عِنْدَهُ ثُمَّ أَنْتُمْ تَمْتَرُونَ))[2] إذا ابتدأ بجملة استئنافية بعد واو تسمى واو الاستئناف وهي التي يلتزم أن يكون ما قبلها مختلف عما بعدها في المعنى أو النوع ولا يشاركه في الإعراب، وإنما تجلت البلاغة وبؤرة المعنى في موطن الفصل بأسلوب فني على مستوى من الإيجاز، فكانت ((فائدة هذا الاعتراض إعلام الخلق بأن الله عالم آجال الناس رداً على قول المشركين: ما يهلكنا إلا الدهر))[3] ومن روائع البيان القرآني أنه خالف القاعدة المتعارف عليها في تقديم الخبر الظرف على كل مبتدأ نكرة موصوفة فلم يقدم الظرف في هذه الآية؛ لإظهار الاهتمام بالمسند إليه حيث خالف غالب الاستعمال على كثرته في القرآن إلى تأخير الظرف وتقديم النكرة الموصوفة فصار بهذا التقديم تنكيره مفيدا لمعنى التعظيم، وهو يريدُ: وأجل عظيم مسمىً عنده[4]. ومن بلاغة هذه الآية أنها اجتمع فيها فاصلان الأول هو الواو الاستئنافية والآخر هو الجملة المعترضة المصدرة بالواو الاستئنافية وقد فصل بالرد على الملحدين- والله أعلم- لأن الرد جاء مفصولاً عن الآية التي احتوت مقولهم وهذا من تناسب القرآن في مواضع الفصل والوصل.

- الفصل بـ (الفاء):

ومن أسرار الفصل في القرآن الكريم الفصل (بالفاء) بين الجملتين المختلفتين في المعنى ليعزز قيمة الاختلاف ويثري مخيلة المتلقي بمعانٍ فكرية ودلالية لها في لغة العرب ما لا يخفى على كل متأمل لتلك الآية إذ يقول تعالى: ((وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ))[5] ولم ينصب الفعل (يضلّ) على العطف بالمعطوف وإنما بقي مرفوعاً لأن العطف يجعل المعنى واحدا وإنما أرسل الله الرسل للناس لكي يبينوا لهم ما هم عنه غافلون، لا لكي يضلوهم. وهذا من روائع أسلوب القرآن وفيه إلجام لبعض من قال بأن لغة العرب لا تأخذ بالكليات

---

[1] التحرير والتنوير، ج 3، ص 233.

[2] سورة الأنعام: الآية: 2.

[3] سورة الجاثية: الآية: 24.

[4] انظروا: التحرير والتنوير، ج 7، ص 131.

[5] سورة إبراهيم، الآية: 4.

من النصوص ولطالما نسبوا لبلاغة العرب أنها لا تهتم باللفظة في سياقها؛ فهذا أول نصوص العرب وأشملها درساً وفصاحة وبياناً.

- الفصل بـ (ثم):

ومن روائع التبيان القرآني في أسرار الفصل ما جاء في قوله تعالى: ((ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ))[1] إذ ابتدأت الآية بـ (ثم) متصدرة الجملة التي لها حكم الجملة الابتدائية وهي بالأصل جملة معترضة، وقد أفادت ثم الفصل بين الجملتين؛ لتحقيق غاية دلالية في سياق النص، إذ لم تفد مهلة في الزمان –ومعلومٌ أنّها حرف عطفٍ تنماز عن غيرها بالترتيب مع التراخي في الزمن[2] (فجاءت المهلة مصرحاً بها في قوله: ((بعد ذلك)) كما جاء الخبر مؤكداً بـ (أن واللام) مع كونهم لا يرتابون فيه لأنهم لما أعرضوا عن التدبير فيما بعد هذه الحياة كانوا بمنزلة من ينكرون أنهم يموتون)[3].

- الفصل بـ (أم) المنقطعة:

ومن أسرار الفصل بـ (أم) التي للإضراب قوله تعالى: ((أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ))[4].

وكذلك قوله تعالى: ((أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ بَلْ هُوَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ لِتُنْذِرَ قَوْمًا مَا أَتَاهُمْ مِنْ نَذِيرٍ مِنْ قَبْلِكَ لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ))[5].

وحيثما وقعت (أم) فهي مؤذنةٌ باستفهام بالهمزة بعدها الملتزم حذفها بعد (أم)، وهي للإضراب أي: إضراب انتقال من جملة إلى أخرى أو من غرض إلى آخر[6]. والمناسبة في الآية الأولى هي إبطال مزاعم المشركين، وفي الآية الثانية هو التعجب من قولهم الشنيع[7] فناسب الإضراب والعدول في هذه المواطن كلها، ومثّل وصلا خفيًّا بالمعنى، وكأنه انتقالٌ روحيٌ ووصلٌ معنويٌ من الباطل إلى الحق ومن الزيف إلى الحقيقة.

---

[1] سورة المؤمنون، الآية: 14.

[2] انظروا: أبو البشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون, دار النشر: دار الجيل. بيروت، ج 1، ص 429. أيضا: الحسن بن القاسم المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1992م، ص 426.

[3] انظروا: التحرير والتنوير، ج 18، ص 26.

[4] سورة هود: الآية: 13.

[5] سورة السجدة: الآية: 3.

[6] انظروا: شرح ابن عقيل، ج 2، ص 211.

[7] انظروا: التحرير والتنوير، ج 12، صفحات 19،21، 207.

ومن أسرار الفصل القرآني أنه يكون في جمل عدة كما في قوله تعالى: ((وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَهِينٍ (10) هَمَّازٍ مَشَّاءٍ بِنَمِيمٍ))[1]؛ إذ فصل بين النعوت لتكررها وهذا تمام الاشتراك المعنوي؛ لأن دخول العاطف يدل على انفراد بصفات واستقلاليتها بأمور خاصة، والحق أن هذه الأمور عند العطف تدل على تداعي المعاني وسعة الدلالات ومثل هذا كثير في القرآن الكريم إذ يفصل في مواضع ويعطف في أخرى، ولكأنك ترى الفصل وصلٌ بالمعنى وانقطاعٌ في اللفظ، بل هو من وظائف التبيان في استعمالات القرآن.

المِحورُ الثّالثُ:

جمالياتُ الوصلِ وتعالقه في السّياق القرآني:

-الوصل بـ(الواو):

لـ(**الواو**) أثرٌ بارزٌ في الربط فيما بين المفردات فضلًا عن الجمل، ولا سيّما هي الأداةُ الأقوى في ضمن حروف العطف؛ ذلك أنّها تجعل المعطوف مُشاركًا مع ما عُطِفَ عليه مُطلقًا[2]، ومن أمثلة الوصل في القرآن الكريم التي لا حصر لها هو الوصل بـ(**الواو**) بين المفردات والجمل وهذا الأسلوب مرتبط أيضا بسياق الآية ومعناها إذ إن السمة الأساسية بين مفردات القرآن الكريم التي وصلت بالواو هي التباين بين المفردات وإن هذا التباين له دلالاته الفكرية المباشرة ومنه قوله تعالى: ((هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ))[3] ومن الواضح أنّ النعوت تختلف اختلافا معنويا متقابلاً؛ لذلك جاء بحرف العطف الواو على سبيل الربط فيما بين النعوت.

وكذلك الوصل بين الجملة والمفرد في قوله تعالى: ((إِنَّ الْمُصَّدِّقِينَ وَالْمُصَّدِّقَاتِ وَأَقْرَضُوا اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا يُضَاعَفُ لَهُمْ وَلَهُمْ أَجْرٌ كَرِيمٌ))[4]. ومثله الوصل بين الجملة والجملة في قوله تعالى: ((ثُمَّ أَمَاتَهُ فَأَقْبَرَهُ (21) ثُمَّ إِذَا شَاءَ أَنْشَرَهُ))[5]. ومن جماليات الفصل والوصل في متشابه الألفاظ كقوله تعالى: ((وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى جَهَنَّمَ زُمَرًا حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِ رَبِّكُمْ وَيُنْذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا قَالُوا بَلَى وَلَكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ))[6].

وجاءت العبارة مُصدّرة بالواو في قوله تعالى: ((وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَامٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ))[7] وقد أفاض العلماء والدارسون

---

[1] سورة القلم: الآيتان: 10-11.

[2] انظروا: قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله ابن عقيل العقيلي الهمداني المصري، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: المكتبة العصريّة، صيدا - بيروت، راجع هذه الطبعة ونقّحها: مُحمّد أسعد النادري، طبعة جديدة مُنقّحة: 1424 هـ - 2003 م، ج 2، ص 207.

[3] سورة الحديد: الآية: 3.

[4] سورة الحديد: الآية: 18.

[5] سورة عبس: الآيتان: 21-22.

[6] سورة الزمر: الآية: 71.

[7] سورة الزمر: الآية: 73.

في هاتين الآيتين لما فيهما من جمال التعبير وكمال التصوير بين الصورتين وربما لأغراض أخرى منها صورة التقابل بين حال أهل الجنة وحال أهل النار، وقد اتفق العلماء على أن قوله تعالى: (فتحت أبوابها) بدون الواو هو جواب شرط لجملة (حتى إذا جاءوها) والمعنى أن أبواب جهنم كانت مغلقة لا تفتح إلا إذا وصلها المجرمون تشبيهاً لها بحال السجون[1]. وهذا من رحمة الله تعالى في خلقه المؤمنين. ويشير ورود جواب الشرط بهذه الطريقة على المباغتة وترك المهلة وفي هذا إهانة لأهل النار وتحقير لحالهم[2]. ويقابله - في الآية نفسها - المعنى الكنائي الآخر الذي يشير إلى كرامة المؤمنين وعزتهم.

وأما قوله تعالى: (وفتحت أبوابها) فإن الرأي الذي ذهب فيه أكثر أهل العلم هي أن هذه الواو هي واو الحال، وهذا حال المؤمنين من الإكرام وسمو المنزلة إذ تفتح لهم الأبواب قبل قدومهم[3].

-الوصل بـ (الفاء):

لعلّ دلالة الترتيب والتعقيب دون تراخ أو إمهال[4] هي الصفة البارزة التي يتمحور عليها هذا الحرفُ – أعني: حرف (الفاء) -، ومن آي التنزيل التي جاءت على هذه الشاكلة قوله تعالى: ((وَالصَّافَّاتِ صَفًّا (1) فَالزَّاجِرَاتِ زَجْرًا (2) فَالتَّالِيَاتِ ذِكْرًا))[5]؛ إذ الواو الأولى هي واو القسم والفاء التي بعدها هي فاء العطف، وهذا الفصل بالحرف مشعر بتباين الصفات وترتيبها على نظام خاص بكل واحدة منها إذ (إنّ ما تزيده الفاء من ترتيبها دليل واضح على أن الواو الواقعة في مثل هذا السياق للعطف لا للقسم)[6].

- الوصل بـ (أو):

وإن كان النحويون يرون أنّها تأتي للشكّ أو التخيير[7] فهذا لا يعني أنّها لا تأتي للمساواة بين المتعاطفين؛ ذلك أنّ التعبير القرآني يصدحُ بهذا الأمر؛ ومنه قوله تعالى: ((فَالْمُلْقِيَاتِ ذِكْرًا (5) عُذْرًا أَوْ نُذْرًا))[8]. ففي هذه الآية المُباركة وصل بحرف العطف (أو) بين مفردتين هما: (عُذرًا) و (نُذرًا) مفيدًا معنى التسوية،

---

[1] انظروا: أبو عبد الله محمد بن عبد الله الأصبهاني المعروف بالخطيب الإسكافي، درة التنزيل وغرة التأويل، دراسة وتحقيق وتعليق: د. محمد مصطفى آيدن, الناشر: جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي سلسلة الرسائل العلمية الموصى بها (30) معهد البحوث العلمية مكة المكرمة, الطبعة الأولى، 1422هـ - 2001م، 409-410.

[2] انظروا: محمد رضا الحوري، منصور أبو زينة، الفصل والوصل في متشابه النظم القرآني دراسة بلاغية تفسيرية، جامعة اليرموك كلية الشريعة، جامعة اليرموك، ص 40.

[3] انظروا: المصدر نفسه: الصفحة نفسها.

[4] انظروا: الكتاب، ج 1، ص 429.

[5] سورة الصافات: الآيات: 1-3.

[6] محي الدين بن أ؛مد مصطفى درويش، إعراب القرآن وبيانه، الناشر: دار الإرشاد للشؤون الجامعية، حمص - سورية، (دار اليمامة - دمشق - بيروت)، (دار ابن كثير - دمشق - بيروت)، الطبعة الرابعة: 1415هـ، ج 8، ص 247.

[7] انظروا: الكتاب، ج 1، ص 429. وأيضا: نتائج الفكر في النَّحو, المؤلف: أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي (المتوفى: 581هـ), الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت, الطبعة الأولى: 1412 - 1992 م، ص 198.

[8] سورة المرسلات: الآيتان: 5-6.

باستعمال (أو) هنا على أنَّه عطفٌ، وإن اختُلِف في توجيههما الإعرابي على البدليّة من (ذكرًا) أو المفعوليّة، أو المفعول لأجله، أو على الحاليّة[1].

الخاتمة والنتائج:

لقد حاولت الدراسة أن تستشف الجماليات السياقيّة المتوالدة من المضامين البيانية التي أنتجها الفصل والوصل في القرآن الكريم؛ فاختارت أمثلة منتقاة من القرآن على سبيل التمثيل، ومن خلال التحليل المستند إلى التفاسير وأقوال القدماء توصلت الدراسة إلى عدة نتائج هي:

1. ثَمّةَ تعالقٌ وثيقٌ فيما بين (الوصل، والفصل) في الاستعمال القرآني؛ لأنّ الفصلَ –في حقيقته- هو وصلٌ؛ ذلك أنّه يؤدّي إلى إظهار مواطن الجمال في النصّ القرآني، فضلًا عن الأساليب الأخرى التي تبعث القارئ –أو السامع- إلى الانبهار بجمالياته.
2. ظهر أنّ الوصل –أو الفصل- فيما بين الجمل لم يكن بأدوات العطف فقط بل بغيرها من أدوات الربط.
3. ثَمّةَ تعانقٌ كبير بين البلاغة متمثلةً بعلم المعاني وبين النحو العربي، بل هما وشيجتان مترابطتان يصعب الفصل بينهما.
4. ظهر بما لا يقبل الشكّ أنّ (الفصل والوصل) من مواطن الإيجاز التي استثمرها النظمُ القرآني في الوصول إلى الغاية الإبلاغيّة الكُبرى.

بهذين الأسلوبين (الفصل والوصل) نستطيع معرفةَ المعنى المُراد؛ إذ من دونهما كدنا أن نعيا في معرفة المعاني التي يُراد أن نتعلّمها أو نعرفها.

[1] انظروا: إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، المحقق: عبد الجليل عبده شلبي، الناشر: عالم الكتب – بيروت، الطبعة: الأولى 1408هـ - 1988م، ج 5، ص 266. وأيضا: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، فتح القدير، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى - 1414 هـ، ج 5، ص 430.

مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإسلامية الواقع والمأمول

Syllabi of Teaching of Arabic Language to Non-Speakers in Islamic Universities "Present and Future"

Dr. Abdul Moniem Ahmed

Incharge Arabic Language Centre IIUI

Abstract

The problem represents that the many syllabi of teaching of Arabic to Non Speakers either do not observe the correct foundations in its structure in structuring syllabi or lacking the required balance in the contents of its syllabi. Likewise most of them are not chosen according to the demand of student or his practical needs, and this problem consists of two important aspects from the aspects of syllabus and they are: objectives and content with its different kinds.

The writing on the syllabi of teaching of Arabic Language to non-speakers has immense importance because the syllabi are the fundamental element on which the educational process stands. So the syllabus which is constructed on the sound base and fulfills the objectives of student is desired one for the success of the process of education.

The researcher will try to give answer to the main question about fulfillment of the common foundations by the syllabi of teaching of Arabic language to non-speakers, in the formation of syllabi.

Keywords: *Arabic – non-speakers – syllabus – Islamic – universities.*

تعتبر المناهج ركنا أساسيا في عملية التعليم، بل لن تجد تعليما منظما وفعالا بغير منهج منظم، وقائم على أسس علمية سليمة، ومن هذا المفهوم كان اهتمام العلماء بالمناهج ودراسة أفضل السبل لبنائها وجني أكبر فائدة منها لصالح المتعلم أولا وأخيرا.

يهتم هذا البحث بجانب مهم من جوانب بناء المناهج وهو محتوى المنهج ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الجامعات الإسلامية مقتصرا على تقديم بعض الأمثلة لهذه المقررات من الشائع في معظمها لصعوبة الإحاطة بكل ما هو مقرر في كل الجامعات الإسلامية، وفيما يلي نلقي ضوءا على هذا الجانب ونكشف بعض جوانب النقص فيها مع ذكر الجوانب الإيجابية أيضا.

مشكلة البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أنه يتعامل مع قضية هامة وهي البحث في أسس بناء مناهج تدريس العربية في الجامعات الإسلامية، ويتطرق إلى بعض الجوانب التي لم تأخذ حظها من البحث أو وردت بصورة إجمالية أو عارضة في البحوث التي سبقته، كما قام الباحث بالربط بين أهداف المناهج في الجامعات الإسلامية وبين محتواها ربطا يقوم على الأسس العلمية المتعارف عليها في بناء هذه المناهج.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في أن كثيرا من المقررات التي تدرس في الجامعات والمراكز التعليمية لا تراعي عند بناء المنهج أو اختياره المعايير العلمية الواجب مراعاتها، كما تهمل الأهداف التي يجب أن يبنى عليها المنهج أو يختار من أجلها، كما يوجد تجاهل كبير لقياس مدى نجاح هذه المناهج في تحقيق ما تصبو إليه المؤسسة التي تدرسه، لذا فإن هذه الدراسة تحاول تغطية هذه الجوانب، ولفت النظر إليها، وتقديم بعض التوصيات التي يعتقد الباحث أنها يمكن أن تساهم في حل بعض مشكلات تواجه المهتمين بتأليف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الدراسات السابقة:

قام عدد من الباحثين بدراسات قيمة حول مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومحاولة نقدها، وتبيان بعض الجوانب فيها، ومن هذه الدراسات:-

1- آلية إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها للباحث محمد حمدان الرقب التي نشرتها شبكة الألوكة على الإنترنت، تبحث هذه الورقة في آليّة إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها، على اعتبار أنّهما؛ أي (إعداد المناهج

وإخراجها) يخضعان لمعايير وأسس محدّدة قامت عليهما الدراسات والأبحاث والمؤتمرات. ويقول الباحث في مقدمتها: (ومن المؤسف أنّ كثيرًا من هذه المؤلفات لا يخضع لهذه المعايير؛ ما دعت الحاجة إلى تسليط الضوء على أظهرِ هذه المعايير، في ضوء المنهج الوصفي النقديّ، بوساطة تناول ثلاثة من كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بالوصف والتحليل).

وقد قام الباحث بجهد مقدر لتقرير ما رآه من أسس ومعايير في ميدان مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال النقد والوصف والتحليل لثلاثة من كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

ويتميز البحث الحالي عما سبق بأنه لم يقتصر على كتب بعينها، بل كان التركيز على المناهج التي تدرس حاليا في الجامعات الإسلامية وهي كتب متنوعة، مما يوسع من دائرة البحث ويفتح الطريق لدراسات أخرى.

2- الأسس الثقافية لبناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة أعدها الدكتور نصر الدين إدريس جوهر، وقد تعرض في ورقته لثلاثة من النقاط المهمة، وهي مفهوم الثقافة الإسلامية وعلاقة الثقافة الإسلامية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكيفية تقديم الثقافة الإسلامية في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فالباحث هنا اقتصر على جانب واحد من جوانب محتوى المنهج وهو الأساس الثقافي ولم يشمل بحثه الجوانب الأخرى للمحتوى، كالمعرفة والفلسفة وغيرها من مكونات المنهج، والأهداف التي من أجلها يتم بناء المنهج وهذا ما قام به الباحث في هذا البحث الذي بين يديك.

3- أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للأستاذ الدكتور عبد الله بن ناصر القرني يقول الباحث في مقدمة بحثه (ولمَّا كان تعليم العربية لغير أهلها قضية ذات أهمية وجب العناية بأسسه وطرائقه، إذ لو بُنِيَ المنهجُ وَفْقَ تخطيط لغوي سليم لأدى إلى النجاح المتوقع منه) ولهذا جاء البحث وفق ما قرره الباحث ليسهم في وضع أسسٍ يرَى الباحث ضرورة الأخذ بها في بناء منهج تعليم اللغة للناطقين.

وقد تطرق الباحث في ورقته للنقاط التالية: المتعلم ودوره في بناء المنهج والمُعَلّم وأثره في نجاح التعلم والمنهج وأسسه العلمية والفنية.

شمل هذا البحث الهام جوانب أخرى للمنهج، وقد وردت أسس المنهج بصورة مختصرة إلي حد ما في مبحث فرعي من البحث. في حين أن البحث الحالي يقوم أساسا على البحث في هذه الجوانب التي تعتبر أساسية في بناء المنهج، ويعطيها حقها في البحث وربط كل ذلك مع أهداف بناء المناهج فيما يدرس في الجامعات والمراكز التعليمية الإسلامية.

مقدمة:

لم يكن العرب في جزيرتهم في حاجة لتعلم لغتهم بحكم السليقة التي فطروا عليها، ومع ذلك فقد فطن العربي لأهمية ضبط لغته وتعلمها على وجهها الصحيح، باتخاذ المرضيات من باديتهم التي كانت تقدم للوافدين إليها من أبنائهم بجانب النشأة الصحية الممتازة، اللغة الفصيحة، وتقويم لسانهم عليها. لذلك كان حرصهم على اتخاذ المرضعات من القبائل المشهورة بفصاحتها وبنصاعة لغته[1]، وكان مبلغ العلم باللغة عندهم بعد الفصاحة وتملك البيان، أن يتعلم الواحد منهم مهارة الكتابة التي ترتبط بمهارة أخرى و هي القراءة، أما ما عدا ذلك من البحث والتقصي في اللغة فلم يكن لهم به حاجة إلا بعض ما وصلنا من نقد مبتسر ومختصر للشعر[2].

فلما انتشر الإسلام ودخل الناس في دين الله أفواجا تعددت ألسن المسلمين، وظهرت حاجة المسلم غير العربي لتعلم لغة الدين الجديد خاصة أنها لغة كتابه ولغة نبيه وبها يؤدي المسلم شعائره، ويتعبد بها ويفهم مقاصد دينه. فظهرت الحاجة لوضع أسس ضابطة للغة لاختلاف الناس حول قراءة القران على عهد سيدنا عثمان ﷺ، ثم ما قيل عن أمر سيدنا علي كرم الله وجهه لأبي الأسود الدؤلي بتنقيط المصحف ووضع علامات تسهل القراءة، وشيئا فشيئا اتسعت دائرة التأليف فألفت كتب اللغة في النحو والصرف وتبعها الأدب وخاصة الشعر الذي هو ديوان العرب، فمعظم الكتب التي ألفت في العربية بعد نزول القرآن الكريم كان الهدف منها خدمة المسلم عموما والمسلم غير العربي خصوصا ليفهم دينه، ولم يكن التأليف حرفة أو مجرد هواية وترف فكري، بل كان هذا هدفه الأسمى والفئة المستهدفة هم المسلمون من غير العرب بالدرجة الأولى.

وربما يفسر لنا هذا تصدي علماء اللغة المسلمين من غير العرب وتفوقهم في علوم اللغة التي تختص بضبطها، كالنحو والصرف وهي لا تأتي للعربي القح في مقدمة اهتماماته، فهو لدراسة الأدب والشعر

[1] الرحيق المختوم صفي الرحمن المباركفوي –دار الريان للتراث –القاهرة 1988م ص63.

[2] تاريخ النقد الأدبي عند العرب – الدكتور عبد العزيز عتيق –دار النهضة العربية – بيروت 1986م.

أقرب، لذا لم يكن من الممكن أن يكتشف البحور الشعرية غير الخليل بن أحمد العربي. ولم تكن صدفة أن يكون سيبويه غير العربي أول من ألف في النحو وقواعد اللغة[1].

لا يعني ذلك أنه لا يوجد علماء في النحو من العرب ولا في الشعر من غير العرب فهناك العديد من هؤلاء وهؤلاء، غير أن التميز بحكم الحاجة يظل قائماً وبوضوح تام.

لقد نشطت حركة البحث والتأليف في اللغة العربية بعد ذلك العهد وألفت الكتب التي لا تزال هي أساس البحث اللغوي عند العرب فنجد مثلا سيبويه (121هـ - 161هـ) وابن جني (330هـ - 392هـ) وقبله ابن الإعرابي (152هـ - 232هـ)، وابن دريد (223هـ -321هـ)، و ابن فارس (329 هـ-390هـ)[2]

وقد كان ذلك كافيا ومغنيا لسد حاجة المسلم غير العربي لتعلم العربية، غير أن الأمر لم يتواصل بهذه الوتيرة فكلما تقدم الزمن اختلط العرب بغيرهم واتسعت الهوة بينهم وبين اللغة العربية الصحيحة. حتى جاء زمان انحصرت اللغة السليمة في البادية، وتحفظ العلماء في أخذ اللغة الصحيحة من أهل الحضر عندما فشا اللحن وانتشر، وهناك من الأمثلة الكثير مما لا مجال لذكره هنا[3].

ولقد وصل الحرص بالعلماء في تلك الفترة مبلغا وضعوا فيه حدودا وفواصل وقواعد للأخذ من اللغة المتداولة، وبالاستشهاد بشعر شعراء الحضر[4]، لقد شغل هذا الأمر حيزا كبير من اهتمام هؤلاء العلماء واعطوه من الأهمية أكثر مما يجب، بل بالغ البعض فيه لدرجة التصنع والاحتيال، وكان الأصوب أن يتجهوا للبحث فيما خلفه أسلافهم، ومن ثم البناء عليه لتطوير أساليب وطرف مفيدة لتجنب الخطأ وتعلم اللغة الصحيحة، وإذا أضفنا لهذه الفترة الطويلة التي حصر علماء اللغة من المسلمين فيها أنفسهم في التفنن في التصانيف لوجدنا أنفسنا أمام فترة كان من الممكن أن يضاف فيها الكثير في البحث اللغوي وطرق تعلم العربية[5].

لم يستيقظ العقل العربي من سباته إلا عندما طرق المستعمر أذنه بلغته وثقافته، لقد وجد العلماء والمفكرون والنخبة منهم أنفسهم إزاء وضع جديد فقد نمت خلال فترة السبات هذه اللهجات العربية وتنوعت ولم تكن هي نفسها لهجة واحدة فقد اتخذ كل بلد لهجة خاصة به، بل اختلفت اللهجات

---

[1] انظر مقدمة كتاب أبي منصور الثعالبي – طبعة مؤسسة مطبوعاتي، قم – بدون تاريخ.

[2] المصدر السابق.

[3] النقد الأدبي في القرنين الثالث والرابع المصادر والقضايا –د.علي عشري الطبعة الأولى – مجمع البحوث الإسلامية – باكستان.

[4] المصدر السابق ص 27.

[5] انظر مقدمة ابن خلدون ص 531و532 الطبعة الرابعة 1210هـ -إيران – مطبعة أمير.

العربية حتى داخل الدولة الواحدة[1] وتراجعت مكانة الفصحى لتنحصر في مجالات محددة وأتم الاستعمار أحكام السيطرة عليها بفرض لغته وثقافته، فرض المنتصر على المهزوم.

ومع بدايات عهد الحكومات الوطنية وتراجع الاستعمار ظهرت تيارات عديدة ومدارس مختلفة في موقفها من اللغة العربية. فهناك من العرب وغيرهم، خاصة المستشرقين، من دعا صراحة لسيادة العامية[2] ومحاولة احلالها بدلا من الفصحى، ولا يخفى ما وراء هذه الدعوة من محاولة للقضاء على أصل هذه الأمة وثقافتها واستهداف دينها إلا أنه والحمد لله لم يكتب للتيار النجاح، ولم يعد يمثل كبير خطر في ساحة الفكر اللغوي، كما ظهر أيضا تيار مواز لهذا التيار وهو محاولة العودة بالعربية إلى عصرها الذهبي ولم يكن هذا التيار موحدا ولا متفقا على الوسائل الممكنة لهذه العودة، فهناك من تشدد في دعواه ورفض كل جديد وافد وانكفأ على كتب التراث يجترها ويحاول الرجوع بالزمن القهقري، فلا تزال بعض المدارس الدينية تدرس العربية مستخدمة المناهج والكتب وحتى أساليب التدريس القديمة.

في المقابل نجد تيارات انفتاحية وأخص تلك التي لا شك في حسن مقصدها، والتي دعت للاستفادة من معطيات البحث اللغوي الحديث وتطبيق ذلك على اللغة العربية، ويبدو أن هذا التيار كان مخلصا في دعوته تلك رغبة منه في اللحاق بالعصر ومحاولة لضخ دماء جديدة في جسد اللغة، الذي أصابها الوهن والضعف لا بسبب ضعف في اللغة العربية نفسها بل بعوامل أخرى تحيط باللغة وبأبنائها. وكان على هذا التيار أن يعمل في اتجاه اللحاق بالأمم التي سبقت في مجال تدريس لغاتها كالفرنسية والإنجليزية، فقد تنادي الشعور الوطني والقومي وبرز اتجاه قوي للاهتمام بنشر اللغة العربية وثقافتها الإسلامية وقد بدأ هذا الاهتمام بدراسة وبحث أهم القضايا والمشاكل التي تتصل بوضع المناهج وإعداد المواد التعليمية وتأليف كتب لتعليم العربية لغير أهلها وعن أفضل الطرق لتدريسها على أسس حديثة. لقد ظهر في هذا الوقت الاهتمام من بعض الدول العربية والإسلامية بإنشاء مراكز ومعاهد لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداد المعلمين للقيام بهذه المهمة كالسعودية ومصر والكويت

[1] قضايا ومشكلات لغوية, ص76 ,أحمد عبد الغفور عطار,ط الأولى 1402 هـ نشر دار تهامة.

[2] تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، د. نفوسة زكريا سعيد – رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه من كلية الآداب جامعة الاسكندرية 1964م.

والسودان[1] وماليزيا وغيرها. وكذلك تم إنشاء العديد من المراكز الأخرى حول العالم والكثير منها بمجهودات ذاتية دون أي دعم رسمي من الدول العربية أو الإسلامية.

وقد واكب قيام هذه المراكز والمعاهد قيام عدد من المهتمين بالعربية، بتأليف الكتب والمراجع التي تهتم بالدراسات اللغوية وربطها بتدريس العربية للناطقين بغيرها كما تم تأليف عدد من الكتب الخاصة بتدريسها[2].

إذا تتبعنا مسارات فيها حركة التأليف في هذه الحقبة ولا تزال، سنلاحظ مسارين يكملان بعضهما، أو يفترض تكاملهما.

أولهما: حركة تأليف الكتب اللغوية التي اهتمت بالدراسات اللغوية والبحث في أصلها، وخصائصها والنظريات التي تؤثر في تعلمها من تربوية ونفسية، وطرق التدريس، أو بالإجمال الكتب النظرية التي تبحث في اللغة وطرق تدريسها.

ثانيها: الكتب المقررة لتدريس العربية للناطقين بغيرها. وهي موضوع بحثنا، والذي يتطرق لجوانب المنهج الأساسية وهي الأهداف والمحتوى الذي يتضمنه المنهج، مستعرضا بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها مما يدرس في بعض الجامعات الإسلامية. ويتضمن ذلك مباحث في أهداف المناهج ومحتواها، وبعض الجوانب المتعلقة بهما كما سيأتي بيانه في سياق هذا البحث.

تعريف بمصطلح منهج:

إن مصطلح المنهج (المناهج) لا يعني ما يدرسه الطلاب على مقاعد الدراسة من مواد دراسية، مشمولة بكتب مدرسية توزع على الطلاب في بداية السنة الدراسية لكن مفهوم المناهج أوسع بكثير من ذلك. فالمنهج لغة كما جاء في معجم لسان العرب: "هو الطريق الواضح والسليم"[3]، قال تعالى (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)[4]، وتقابلها باللغة الإنجليزية كلمة (Method).

---

[1] معهد الخرطوم الدولي اللغة العربية، يتبع المعهد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم جامعة الدول العربية – تونس.

[2] من هذه الكتب الكتاب الأساسي انتاج المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم و كتاب العربية بين يديك من انتاج وزارة المعارف السعودية وحديثا كتاب العربية بين يديك للشركة العربية وغيرها من الكتب.

[3] لسان العرب – مادة نهج.

[4] القران الكريم سورة المائدة: الآية: 48.

واصطلاحا يعرف المنهج بأنه: « الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة».[1] المنهج هو الأداة الأساسية التي تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها من العملية التربوية وهو يحتاج إلى التخطيط والتنفيذ وتقويم عناصره بشكل مستمر وهو يمثل نظاما متكاملا له مدخلات ومخرجات وآليات تنفيذ. فالمنهج التربوي يشمل كل الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ وجميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المؤسسة التعليمية. وهو يشمل المحتوي وطرق التدريس، وعند وضعه يجب النظر للبيئة التعليمية ووضعها في الحسبان لأنها هي ميدان العمل الفعلي.

وللمنهج مدخلات منها: شكل المعرفة ونوعها، وخصائص المتعلمين، وحاجاتهم، وميولهم واهتماماتهم، وفلسفة المجتمع، وقيمه، وآماله، وطموحاته، و مدخلات أخرى بغرض التطوير والتقدم التكنولوجي.

كذلك للمنهج آليات للتنفيذ منها: اختيار مستوي التخطيط (مركزيا – غير مركزي)، و اختيار الأشخاص المسئولين عن التخطيط و تحديد الأهداف، و اختيار المحتوى و تنظيم المحتوى، وتطوير تفاصيل التنظيم، وكتابة مرجع للمعلم والمتعلم، وهناك إجراءات تتعلق بخطط التنفيذ (المراكز التعليمية)، و تقويم المنهج بهدف التحسين.

أما مخرجات المنهج فهي ناتجة عن التفاعل بين المدخلات وآليات التنفيذ (المقررات المدرسية)[2].

مناهج تعليم اللغات للناطقين بغيرها في ضوء أسس علم المناهج:

من منطلق ما ذكرنا من تعريف عام وشامل لمفهوم المنهج نلقى نظرة على أهداف المنهاج التي يبنى على أساسها المحتوى.

فما هو الهدف؟ و لماذا نحتاج إلى الأهداف عندما نخطط للتعليم؟

الهدف باختصار هو افتراض يصف التغيير الذي ينوي خبراء المنهج تحقيقه في سلوك الدارسين. ويستطيعون أن يصفوا كيف يسلك المتعلمون بعد أن يتعلموا بنجاح وحدة تعليمية معينة وكيف يمكن للمسؤولين أن يقرروا بأن الدارسين قد حققوا هدف التعلم والتجربة المتوقّعة.

عند صياغة الأهداف لابد أن نميّز بين **أهداف عليا** تصاغ صياغة عامة وتعرض ما يشبه الرؤية، وهي رؤية المؤسسة التعليمية أو الجامعة تبين الأهداف التي من أجلها أنشئت، وبين **أهداف عملية** سلوكيّة

[1] مناهج البحث العلمي ص 5.

[2] شبكة تكنلوجيا التعليم. أبريل 05, 2008.

تصاغ بأفعال، لكي يكون من الممكن تنفيذها وفحص التغيير الذي طرأ على سلوك المتعلمين بعد اكتمالها. وهي أهداف مشتقة من الأهداف العليا ولا تعارضها بل هي الصياغة العملية للأهداف العليا.

مثال للأهداف العليا، الهدف التالي: نشر اللغة العربية في المجتمع (في المجتمع الباكستاني مثلا) وذلك لتمكين وترسيخ دراسة القرآن والحديث من مصادرهما الأصلية لفهم الدين على وجهه الصحيح.

مثال لهدف عملي بالنسبة لنشر اللغة العربية: أن يستطيع الطالب استخدام مهارات اللغة العربية بكفاءة وأن يستطيع استخدامها للدراسة والفهم والتواصل، وأن تكون العربية أداته للبحث والتقصي ومعرفة الجوانب المخلفة للدين الإسلامي.

الأهداف العليا والأهداف العملية في مناهج الجامعات الإسلامية:

لا يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تبني منهجا سليما إلا بصياغة أهداف عليا سليمة ومعبرة تماما عن حاجات المجتمع وكذلك أهداف عملية قابلة للأداء والقياس والملاحظة.

التفصيل في أهداف كل الجامعات والمراكز التعليمية غير وارد هنا ولكنا نورد بعض الأمثلة فقط للتوضيح،

1- الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد:

لقد كان من أهم أهداف الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد تعليم أبناء المسلمين من غير العرب العلوم الشرعية وذلك بلغة الإسلام اللغة العربية، لذا فقد رافق إنشاء الجامعة قيام مركز اللغة العربية (كان يسمى معهدا في بداية عهده) ومن أبرز أهدافه تعليم الطلاب الملتحقين بكليات الجامعة اللغة العربية ليتمكنوا من الدراسة بها[1].

وقد قررت الجامعة اللغة العربية كلغة تدريس أولى، خاصة في كليات اللغة العربية والشريعة والقانون، وكلية أصول الدين. كما قررت الجامعة تدريس اللغة العربية كمتطلب جامعي في بقية الكليات، لا ينال الطالب درجته العلمية إلا بعد النجاح في مقرراته.

وبالرغم من هذه الأهداف الواضحة إلا أن ما مر بالجامعة من ظروف وتقلبات، أحدث أثرا سلبيا أعاق انطلاق اللغة العربية، وفي الآونة الأخيرة بدأت الجامعة عهدا جديدا تحاول فيه العمل على تحقيق أهدافها فيما يخص تعليم ونشر اللغة العربية[2].

---

[1] د. الطيب زين العابدين الحولية والعالم الإسلامي، الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد، مطبعة الجامعة. ج الثالث عشر 2000م.

[2] تم الإرتقاء بمركز تعليم اللغة العربية والعمل مستمر لتحويله لمركز عالمي للغة العربية.

2. اكتفت الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بإجمال أهدافها العامة فيما يلي:

الرؤية: أن تكون منارة معرفية إسلامية عالمية رائدة متميزة في العلوم الشرعية والعربية وسائر مجالات المعرفة.

الرسالة: مؤسسة تعليمية سعودية عالمية الرسالة، تعنى بالتعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع في العلوم الشرعية والعربية وسائر العلوم، بمعايير وتقنيات عالمية ومخرجات عالية الجودة، وتسهم في نشر رسالة الإسلام الخالدة من مدينة رسول الله ﷺ؛ لخدمة المجتمع المحلي والعالمي.

أما ما يخص معهد اللغة العربية لغير العرب فلا نجد توصيفا لأهدافه إلا في إطار تعريف المركز والذي جاء فيه:

(شعبة تعليم اللغة لغير العرب) الدراسة فيها خاصة للطلاب غير العرب الذين لا يجيدون اللغة العربية وذلك للوصول بهم إلى المستوى الذي يمكنهم من متابعة الدراسة في كليات الجامعة أو المعاهد والدور التابعة لها حسب مؤهلاتهم العلمية التابعة لها[1].

3. جامعة الإمام: أما في جامعة الإمام فالرؤية تبدو أكثر وضوحا ففي رسالة الجامعة نجد:

رعاية المعرفة والإبداع والقيم الأخلاقية للطلاب والطالبات، ليتمكَّنوا من المهارات القيادية وليكونوا قادرين على خدمة الوطن، من خلال توفير نشاطات نوعية متميزة في التعلُّم والتعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع, في ضوء التعاليم والقيم الإسلامية، تقوم الجامعة بالدمج بين تطبيق مبادئ الإسلام والتميز الأكاديمي والبحثي والتواصل الدولي والتبادل المعرفي، من أجل الإسهام في بناء وإنتاج ونشر المعرفة وفق معايير الجودة الوطنية والدولية.

وتتضح الرؤية أكثر بقراءة الأهداف العامة للجامعة ومنها:

1- إيجاد مجتمع قوي ومترابط في جامعة الإمام يتمحور حول ثقافة التميز.

2- توفير هيكل أكاديمي حديث وفاعل، وتمكين البرامج الأكاديمية من تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل وتطبيق أكثر أساليب وتقنيات التعليم والتعلم فاعلية.

[1] الموقع الرئيس للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على الإنتر نت.

3- تطوير وإيجاد ثقافة بحث قوية وبيئة مؤسسية بحثية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب في جامعة الإمام, وكذلك الارتقاء بجودة ومرافق البحث وبنيته الأساسية، وإيجاد تفاعل بين البرامج الأكاديمية والبحث العلمي في جميع المجالات, وإيجاد التعاون البحثي محلياً ودولياً.

4- إنشاء علامة مميزة لجامعة الإمام تعتمد على نقاط قوة الجامعة وإسهاماتها في المجتمع السعودي والعالم.

ثم نجد أهدافا واضحة لمعهد اللغة العربية في هذه الجامعة وهي إجمالا:

1- إعداد الدارسين إعدادًا لغويًا يتيح لهم:

أ - اكتساب قدر من المهارات الأساسية في اللغة العربية تمكنهم من التعامل بها.

ب- الالتحاق بكليتي الشريعة الإسلامية واللغة العربية، أو غيرها من كليات الجامعة.

2- إعداد معلمي اللغة العربية والعلوم الدينية، وتأهيلهم لغويًا وتربويًا.

3- الإسهام في تلبية حاجات البلاد الإسلامية من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

4 -تنظيم دورات تدريبية لمعلمي العلوم الدينية واللغة العربية ونحوهم للنهوض بمستواهم.

5-تأهيل الطلاب في الدراسات الإسلامية واللغة العربية.

6 - التأهيل الذاتي لخريجي المدارس الإسلامية والعربية في الخارج؛ لرفع مستواهم العلمي والوظيفي.

7 -إجراء البحوث اللغوية والتربوية في هذا الميدان؛ للإفادة منها فيما يأتي:

أ- التخطيط للبحوث والدراسات اللغوية والتربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية والإشراف على إجرائها.

ب- بحث المشكلات اللغوية والتربوية والتعليمية التي تعاني منها المدارس العربية الإسلامية.

ج- المشاركة في وضع أسس علمية لتأليف الكتب الدراسية، وإعداد الوسائل المعينة المناسبة.

د- إصدار النشرات والبحوث الخاصة في هذا الميدان بعد استكمال الجوانب النظامية لذلك.

هـ- تنظيم الندوات والحلقات الخاصة بهذا الميدان.

8 - الإسهام في تطوير المناهج وطرق تدريب اللغة العربية في المدارس العربية الإسلامية.

9 - تشجيع الابتكار والتأليف في هذه الميادين.

إن وضوح الأهداف وقابليتها للتنفيذ لواقعيتها، يتيح وبكل سهولة ربط المحتوى بها ليتم بناء المنهج على أسس فاعلة.

ولكن هل نجد وضوحا في الأهداف في المراكز التعليمية التي تقوم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ والإجابة عن هذا السوال المحوري، هي لا بكل تأكيد، ففي كثير من المؤسسات التي تقوم بتدريس اللغة العربية بغيرها لا نجد مثل هذا الوضوح في تقرير الأهداف العامة والعملية، بل تكتفي الكثير منها بتعميمات شائعة في أهدافها العامة ولا تهتم كثيرا بالأهداف العملية على فرض أنها من المسلمات. فتأتي عملية اختيار المنهج بعيدة عن ما هو مراد منها.

إن الأهداف العليا منها والعملية ما هي إلا تخطيط عام تمهيدا للسير قدما في بناء المنهج فتنطلق عملية بناء المنهج مستندة على الأسس المتعارف عليها في المناهج، وبمعنى آخر التعبير عن أهداف المنهج وترجمتها لواقع بمساعدة الأسس المختلفة للمناهج.

الأسس التي تقوم عليها مناهج تعليم ومدى توفرها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويضم أربعة أسس أو أصول يجب أن يقوم عليها المنهج و هي: -

أولا: الأساس المعرفي:

وهو من الأسس المهمة في بناء المنهج والمعرفة أنواع كما صنفها الخبراء، فمنها **المعرفة الإلهية:** وهي المعرفة المنزلة من قبل الله (تعالى) على رسله ومن يختارهم أو هي الدين المنزل من الله للبشر. **و المعرفة الحدسية:** وهي المعرفة التي تأتي نتيجة اشراقة للفكر أو استنارة للبصيرة أو التفاتة إلهامية كأعمال المخترعين والفنانين. و **المعرفة العقلية:** وهي المعرفة التي تنتج من استخدام العقل ومن أمثلتها أسس المنطق وقوانين الرياضيات وتثبت بالبرهان والاستدلال. و**المعرفة التجريبية الحسية:** وتتأكد بشهادة الحواس وهي أفكار تكونت طبقاً لوقائع ملموسة وتحققت بالتجربة في ظروف أخرى. و **المعرفة النقلية:** وهي التي انتقلت وقبلت على محمل الصدق لا لأنها دققت بل لأن جهات موثوقة شهدت بصدقها مثل المعارف التاريخية، والتراثية[1].

من المفترض أن تقدم هذه الأنواع من المعارف بشكل متوازن في أي منهج أو على الأقل ألا يغفل القائمون على تأليف المناهج أساسا منها، ويشمل ذلك بالطبع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا أن بعض الدراسات أثبتت أنَّ مجالات المعرفة والثقافة المختلفة لم تقدم بشكل متوازن في كثير من مناهج تعليم العربية في الجامعات الإسلامية[2]. فنجد أنَّ بعضها يركز على مجال ثقافي معين

[1] المناهج - حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي – مكتبة الأنجلو المصرية 1989م.

[2] آلية إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها – محمد حمدان الرقب – شبكة الألوكة -www.alukah.net.

بينما يهمل المجالات الأخرى على أهميتها. فقد ركز بعضها على الجانب الديني بشكل كلي، بينما تجاهل البعض الآخر هذا الجانب بشكل يكاد يفصله عن الثقافة العربية الإسلامية. كذلك فإنَّ بعض الكتب قد ركز على الناحية القطرية (المحلية) في تقديم النماذج الثقافية والملامح التاريخية العربية الإسلامية[1].

لقد جاء التنوع الثقافي واضحا في الكتاب الأساسي (جامعة أفريقيا)، وفي كتاب العربية للناشئين (وزارة المعارف السعودية). إلا أن مقررات أخرى لم تحفل كثيرا بالثقافة الدينية كالكتاب الأساسي الصادر من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والذي يبدو أنه صمم أساسا للناطقين بغير العربية ليشمل غير المسلمين بشكل خاص. أما كتاب العربية بين يديك الذي اهتم بتقديم الثقافة الإسلامية جنبا لجنب مع الجوانب الثقافية الأخرى وتبدو محاولة التوازن الثقافي واضحة في دروسه[2].

أما ما يدرس في الجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد فهو كتاب العربية للناشئين وفي بعض المستويات كتاب العربية بين يديك ونجد في كلا المنهجين تنوعا وتوازنا في المحتوى المعرفي مع تميز واضح لكتاب العربية بين يديك لمعاصرته، فهو يتطرق لكثير من الموضوعات وخاصة العلمية منها، بينما نجد الموضوعات الاجتماعية هي الغالبة في كتاب العربية للناشئين.

ثانياً: الأساس النفسي:

وهو كل ما نتج من دراسات وبحوث سيكولوجية تبحث في عملية التعلم، والتي تفرض نفسها على عملية بناء المنهج وقد ظهرت نظريات نفسية كثيرة حاولت تفسير التعلم ويمكن إجمالها باتجاهين رئيسين هما:

الاتجاه السلوكي (المدرسة السلوكية) والاتجاه المعرفي (المدرسة المعرفية) فالاتجاه السلوكي (المدرسة السلوكية) يفسر التعلم على أساس أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة، هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، ويرى هذا الاتجاه أن أساس التعلم هو المثيرات الخارجية التي تسبب استجابة للمتعلم، ومن تطبيقات هذا الاتجاه التعليم المبرمج ويولي أهمية خاصة لاستخدام التقنيات في التعليم[3].

---

[1] د. عيسى عودة برهومة الثقافة الإسلامية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية بحث مقدم للجامعة الأردنية. معهد تعليم اللغة العربية.

[2] محمد حمدان الرقب إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

[3] د. صلاح عبدالمجيد العربي – تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق مكتبة لبنان – الطبعة الأولى 1981م.

لقد قدمت المدرسة السلوكية مجموعة من الأسس المهمة في تدريس اللغات استفاد منها اللغويون كثيرا في بناء المناهج خاصة في مجال التدريب التقليدي، أو قانون الأثر، أو مفهوم التعزيز، بل إن أتباع هذه المدرسة يرون أن تعليم اللغات هو عملية نفسية حسية، بالدرجة الأولى يرمي لتكون عادات سلوكية يستفيد منها المتعلم كلما واجه مثيرا يشابه ما اختاره له المدرس أثناء التعليم في الفصل.

بنيت معظم مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات والمراكز الإسلامية على نظريات اللغة المستمدة من النظرية السلوكية خاصة ما يختص بجانب الحفظ والتعزيز بالتكرار ومعظم التدريبات اللغوية في هذه المناهج تركز على الحفظ والترديد ومبدأ الثواب والعقاب المادي والمعنوي. نجد ذلك واضحا في كتاب العربية للناشئين خاصة في أجزائه الأولى، وبالرغم من فائدة هذا الجانب في التعليم إلا أن تكرار التدريبات ورتابتها تتسبب في كثير من الملل وتصبح استجابة الطلاب قائمة على الحفظ فقط.

في معظم مناهج تعليم اللغات نجد الاهتمام الكبير باستخدام التقنيات التربوية أو ما يسمى بالمعينات التربوية ونجد ذلك واضحا في استخدام الأجهزة الحديثة كالأقراص الصلبة والتسجيل، وجهاز العرض الأمامي وقد اهتم كثير من المراكز التعليمية بمختبرات اللغة واعتبرتها علامة على التطور والتقدم، إلا أن المشكلة ليست في حشد الأجهزة ولكن في مدى توظيفها بالشكل الصحيح لتحقيق أكبر استفادة ممكنة منها، وهذا ما لم يتوفر لكثير من هذه المراكز، والسبب في ذلك غياب الرؤية الواضحة للهدف من استخدام هذه الأجهزة باعتبارها عاملا مساعدا في العملية التعليمية، يحقق جانبا نفسيا (المثير والاستجابة) وليس هدفا في حد ذاته. وكذلك عدم وجود المتخصصين ممن تدربوا على استخدام هذه الاجهزة بالشكل الصحيح، وهذا مما يهدر وقت المعلم، ويجعل من هذه الأجهزة عبئا على مستخدميها[1].

أما **الاتجاه المعرفي (المدرسة المعرفية)** فيفسر التعلم على أساس دراسة العمليات العقلية مثل التذكر والانتباه والاحتفاظ ويؤكد أصحاب النظريات التي تتبع هذا الاتجاه على أهمية الخبرة السابقة بالمواقف والأحداث في أحداث التعلم اللاحق وكذلك أهمية تنظيم الموقف لأن تعلم المبادئ دون عملية الفهم يؤدي إلى فشل التعلم، ومن تطبيقاتها التعلم الاستكشافي والتعلم الاستقبالي.

ورغم اختلاف النظريات التي تتبع كل اتجاه في تفسير التعلم إلا إنها قدمت الكثير من الإسهامات والتطبيقات التي أثرت في المنهج خاصة بعد ظهور علم النفس اللغوي.

[1] د. عبد النعم أحمد، استخدام التكنلوجيا في تطوير المنهج، بحث مقدم لمعهد اللغة العربية – الخرطوم 1990م.

لقد حاولت معظم مناهج تعليم اللغة العربية مراعاة الاتجاه المعرفي في تعليم اللغة العربية، خاصة في جانب الخبرات اللغوية التي يكتسبها المتعلم وجانب الاستعداد والقدرة والكفاءة اللغوية بمفهومها الذي تشير البحوث النفسية إلى أن لها دور أساسي في عملية التعلم. ونشير هنا إلى أنه قد يترادف لفظ القدرة والاستعداد إلا أنه يوجد فرق بينهما، ذلك أن الاستعداد هو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة.

ولكن رغم هذه المحاولات فإن من النادر أن يراعي المؤلفون للمناهج قدرات المتعلم واستعداداته ومن ثم تحقيق الكفاءة اللغوية المطلوبة لأسباب موضوعية وعملية واختلاف استعداد وقدرات المتعلمين وعدم وضوح آليات قياس تحدد بكل دقة هذا الجانب في المتعلم.

فالقدرة تعني نفسياً هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من عمل عقلي أو حركي. وينبغي للمنهج أن يراعي استعدادات المتعلمين وقدراتهم.

إن من متطلبات المناهج المرتبطة بالاستعداد والقدرة أن تراعى الفئات العمرية ومتطلبات النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي. فإذا كانت هناك فروق فردية بين المتعلمين في الفئة العمرية الواحدة فهناك فروق كبيرة بين المتعلمين من فئات عمرية مختلفة.

تلعب الفئة العمرية دورا كبيرا في بناء المنهج، فبناء منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من صغار المتعلمين يختلف عن بناء منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الكبار [1]، من جوانب متعددة يكون أكثرها في جانب المحتوى، فما يناسب الصغار قد لا يناسب الكبار الذين لهم احتياجات خاصة ترتبط بنموهم الجسمي والعقلي.

فلكل مرحلة من العمر مطلب يرتبط بالعقل والبيئة حول المتعلم ومدى تحقيق ذلك في محتوى المنهج، ولو نظرنا لكتاب العربية للناشئن سنجد توضيحا للفئة العمرية التي تناسب هذا الكتاب في حين أن معظم المناهج الأخرى تبدو وكأنها بنيت على أساس أن المستفيد منها هو الناضج من المتعلمين ككتاب العربية بين يديك مثلا، مع ملاحظة أن ذلك لا تذكره هذه الكتب، مع أهمية هذا التوضيح في اختيار المنهج المناسب للمتعلمين ذلك لأن في كل مرحلة من مراحل النمو تظهر للفرد احتياجات لاكتساب معارف ومهارات معينة.

[1] ج. ر. كيد. كيف يتعلم الكبار.ترجمة أحمد خاكي –المنظمة العربية للتربية والثافة والعلوم ط2بغداد 1984م.

وهناك جانب مهم اهتم به السلوكيون وهو الفروق الفردية بين المتعلمين لما له من أثر كبير على المنهج وهو من العوامل الهامة التي يجب النظر إليها بعين الاعتبار عند بناء المنهج، بحيث تراعي المناهج أن المتعلمين ليسوا سواء في قدراتهم واستعداداتهم الفطرية (الذكاء والفهم والاستيعاب) فتتدرج المناهج مراعية هذه الفروق قدر المستطاع. لأن من المستحيل أن نجد منهجا يصلح لكل المتعلمين مراعيا كل ذلك، ويمكن معالجة جزء كبير من المشكلة بتنوع الخبرات التربوية بين الصعبة والسهلة في المقررات المنهجية. وهذا ما تؤكد عليه المدرسة السلوكية بكافة اتجاهاتها. وقداختلفت كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في اهتمامها بمراعاة تنوع الخبرات التربوية بالنظر للفروق الفردية بين المتعلمين فبينما نجد التدرج واضحا في كتاب العربية للناشئين إلا أن كتاب العربية بين يديك مثلا يقفز درجات في الجزء الثالث من الكتاب في الإصدار الجديد. فيما يبدو أنه محاولة للارتقاء بمستوى الطالب ذي القدرات والاستعداد الجيد لكن يمكن أن ينشأ عن هذه القفزة مشاكل كبيرة للطالب الضعيف. وهو عكس ما نجد في كتاب العربية للناشئين حيث نجد أن الطالب الممتاز يشعر بالملل في انتظار ما يشبع قدرته واستعداده الكبير. وقد نجد قدرا من الموازنة في هذا الجانب في الكتاب الأساسي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ثالثاً: الأساس الاجتماعي:

المجتمع عبارة عن مجموعة من الناس الذين يتعاونون وفقاً لنظام متعارف ومتفق عليه، يحدد العلاقات فيما بينهم لتحقيق أهداف محددة، وتربطهم روابط روحية ومادية. وهذه الروابط تشمل المعتقدات والعادات والمثل والقيم.

إن دراسة المجتمع تعد المجال الحيوي الذي تشتق منه التربية أهدافها وأهداف التربية تشتق من طبيعة المجتمع، وتعد الثقافة من مظاهر المجتمع المهمة التي يجب أن يراعيها المنهج. وتجمع الثقافة ما يشترك فيه غالبية المجتمع كاللغة والملابس والعادات، ما يهمنا هنا أن هذا الجانب مهم لتكوين شخصية الأمة، وتهتم الدول بنشره عن طريق التعليم وفي هذا المجال بالتحديد تبرز أهمية أن تتضمن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإسلامية الجوانب الاجتماعية، التي تجمع الأمة والتي تكون وجدانها كأمة إسلامية واحدة وأن اللغة العربية هي من أهم أدوات التوحيد وجمع الصف. كما تجمع الثقافة أنماط السلوك الخاصة بقطاع أو فئة معينة من الناس مثل أهل حرفة معينة أو مهنة ما كالمدرسين أو الأطباء أو المهندسين وهي جوانب مهمة في جانب استخدام اللغة

للتواصل والتعاون في الجانب الاقتصادي والتبادل العمالة والخبرات العملية بين المسلمين. والثقافة ليست جامدة بل فيها ما هو متغير ومتجدد كاعتماد طريقة حديثة في التربية أو اتباع أسلوب جديد في العمل فان حققت النجاح تصبح عامة في المجتمع ترتقي إلى أن تصبح ثقافة عامة وهنا تلعب اللغة دورا هاما في تكون أنماط من العادات والسلوكيات التي تزيد من متانة العلاقات بين الشعوب الإسلامية، وان اقتصرت على فئة معينة تعد من أنماط السلوك الخاصة بقطاع أو فئة معينة من الناس كما أسلفنا، ويرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع لذا فان ما يحدث من تغيرات في مكونات المجتمع ينعكس على المنهج.

وتنفرد الثقافة بخصائص كونها إنسانية لعقلانية الإنسان، وهي قابلة للنقل والنشر حيث ينقل الإنسان تراثه الثقافي إلى الأجيال الحالية والمقبلة، وهي أيضا مكتسبة أي ليست فطرية وإنما هي أنماط سلوكية يتعلمها الإنسان عن طريق الخبرة وهي أيضا متغيرة، ومتجددة، وقادرة على إيجاد البدائل المرضية للناس والأفراد. لذا فإن أي منهج للغة العربية للناطقين بغيرها لا يراعي الجوانب الاجتماعية للأمة المسلمة ولا يعمل على تنميتها في الاتجاه الصحيح، فإنه لن يكون صالحا للعمل به لخطورة الجانب الاجتماعي فإذا عرضنا للمناهج التي بين أيدينا نجد تفاوتا واضحا بين مناهج تعليم العربية المعتمدة في الجامعات الإسلامية فبينما نجد في الكتاب الأساسي للمنظمة العربية اتجاها لا يغطي الجانب الديني بشكل أساسي ومتكامل نجد التركيز على الجانب الديني واضحا في مقررات اللغة العربية في جامعة الإمام والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. والدين هو أحد أهم مكونات اللغة العربية ومجتمعاتها كما هو معلوم للكل، ونجد اهتماما واضحا بالجانب الاتصالي للغة العربية في كتاب العربية بين يديك وهو كتاب مقرر في كثير من المراكز التعليمية الإسلامية كالجامعة الإسلامية في باكستان.

رابعاً: الأساس الفلسفي:

منذ أن عرف الإنسان الاستقرار والحضارة، تجول بفكره بحرية أكرمه الله بها، فالإنسان هو أكثر المخلوقات شرفا في الوجود لما كرمه الله به من العقل، وقد ارتبط نشاطه الفكري بالفلسفة وهي كلمة تعني بالإنجليزية Philosophy مشتقة من كلمتين يونانيتين هما (Philo) وتعني (حب) و (Sophy) وتعني المعرفة فيكون معنى الكلمة حب المعرفة. وهي في معناها العميق اختصار لنشاط الإنسان الفكري والمعرفي. كما تعرف بأنها طريقة الحياة التي يختارها الإنسان نفسه والقيم والمثل التي يؤمن بها نتيجة خبرته في الحياة لكي يعيش بأفضل صورة ممكنة. وللبعض مواقف معارضة لمفهوم

الفلسفة من منظور ديني لخلفيات تاريخية وفكرية معينة. ولكن ما نقصده هنا هو الجانب الفكري للنشاط البشري وأخذ ما لا يتعارض مع الدين ومبادئه. فبنظرة عامة نجد أن الفلسفة تتميز بمجموعة من خصائص، منها الهدف العام الواضح، و التفكير في ضوء القيم المقبولة، وكذلك احتوائها على مبدأ عام تتفرع منه مبادئ فرعية، و شموليتها في الأبعاد والمضمون والتطبيق ثم قدرتها على التغير والتطور[1].

وترتبط الفلسفة بالتربية ارتباطا وثيقا، فهما وجهان لنشاط يستهدف القيم العليا في الإنسان حيث تمثل الفلسفة الجزء النظري للتربية كما قرر خبراء التربية، والتربية تمثل الجانب التطبيقي للفلسفة، ولذلك فالنظم التربوية تنشأ وتبنى معتمدة على المذاهب الفلسفية أو على فكر ما مهما كان نوعه أو تسميته، والفكر الفلسفي ليس واحدا، فهناك عدد من المذاهب الفلسفية التي تكونت على مدى العصور، وأهم الفلسفات المؤثرة في المنهج منها **الفلسفة المثالية (Idealism)** ورائدها الأول (أفلاطون) حيث اعتقد بوجود العالم المثالي أو عالم المثل وهو العالم الحقيقي الذي توجد فيه الأفكار الحقيقة المثالية الثابتة والعالم الواقعي الذي نعيشه وهو ظل عالم المثل. وتقوم المثالية على تمجيد العقل والروح والمثل والتقليل من أهمية المادة والماديات.

وتنظر إلى المنهج على اعتبار ضرورة اهتمامه بالقضايا العقلية التي وصل إليها الفلاسفة وتركز بمواد الدراسة حول الأدب والدين والفلسفة والرياضيات والمنطق وتعتبر المواد التطبيقية غير مهمة في المنهج وترى بأن المنهج ثابت غير قابل للتطوير، لأن المعرفة التي توصل إليها الأوائل ثابتة ومطلقة.

وهناك **الفلسفة التقدمية (البراجماتية أو النفعية) Pragma** و مجدد أفكارها والرائد فيها الأمريكي (جون ديوي) وهي ثورة على عالم المثل فهي تؤمن بالتغير المستمر وأن الحقائق المطلقة الثابتة لا وجود لها. وأن المنفعة الحالية هي المقياس الوحيد في الحكم على الأشياء، وأن الإنسان يصنع مثله بنفسه ويبني الحقيقة لنفسه، لأنه هو الذي يجرب ويبحث والمنهج بنظر التقدمية منهج مرن قابل للتغير والنمو ويبنى على أساس تعاوني على أساس الخبرات الصحيحة والجديدة، ولا يهتم المنهج بالحفظ والتكرار وملْ عقول الطلبة بالحقائق الثابتة المطلقة بل يهتم بتنظيم خبرات جديدة نافعة تضاف للخبرات السابقة والتشكيك بالحقائق الثابتة.

[1] بوشنسكي أ. م: الفلسفة المعاصرة في أوروبا)ترجمة: عزت قرني (سلسلة عالم المعرفة: العدد 365) سبتمبر 1992م.

إنما يهمنا هنا هو الفكر الإسلامي أو ما يعرف بالفلسفة الإسلامية **الفلسفة الإسلامية: Islamic Philosophy** وهي منبثقة من فكر غزير شمل كثيرا من قضايا الإنسانية وتشتق مبادئها من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتنظر إلى العالم بكونه لم يخلق لمجرد الخلق فقط بل خلق لغاية أكبر وهي توحيد الله وعبادته. وتنظر إلى الحياة ليس كغاية في حد ذاتها بل هي طريق للكمال في معناه الإنساني الذي يتحقق فقط في النعيم بالجنة، وتعتبر قوام الحياة على الأرض للغاية الكبرى وهي عبادة الله الواحد الأحد. ويشجع الفكر الإسلامي استخدام العقل والملاحظة التأملية للوصول إلى الحقيقة، قال الله تعالى: (سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ)[1]. وفي كثير من الآيات دعوة للتفكر والتأمل وصولا للحقيقة كقوله تعالى: **(وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)**[2].

وتعتبر الحرية أبرز مظاهر الفكر الإسلامي فلا حجر على العقل ولا على التفكير المنضبط في حدود الحوار الذي اعتمده القرآن وسار الرسول الكريم على هديه في دعوته إلى الله يقول الله تعالى: (قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ ۚ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ)[3].

إن من المأمول في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تستفيد من الإرث الإسلامي الفكري وأن تضع فلسفة مستمدة منه في تقرير عدد من الأمور خاصة فيما يدور من جدل حول ماهية اللغة وكيفية تعلمها وصولا لفلسفة عامة في بناء المناهج التي تقوم على أسس إسلامية خالصة لا تهمل بل تصحب معها الفكر الإنساني المعتدل الذي لا يتضارب مع أساسيات الدين.

والحقيقة أن كل مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تحاول وتجتهد في إظهار الالتزام بالخطوط العامة للفكر الإسلامي ولكن المحتوى غالبا ما يكون مبتسرا وغير كاف لإبراز هذا الفكر بصورة واضحة بالرغم من أن غالبية من يتعلمون العربية من غير أبنائها هم من المسلمين، وكأن هذه المناهج ترى أن طلابها من المسلمين ليسوا في حاجة لما هم عليه من الإسلام وهذا يكفيهم أما لغير المسلمين فلا

[1] سورة فصلت: الآية 53:.

[2] سورة الرعد: الآية 3.

[3] آل عمران: الآية 64.

نجد ما يخاطب عقولهم أو ما يناسبهم، وفي الحقيقة يجب أن نعترف بأن معظم مناهج العربية لغير الناطقين بها تبدو وكأنها لم تضع في اعتبارها ولم تراعي أهدافهم. وقد يبدو هذا الأمر الأخير مفهوما ما دمنا نتحدث عن طلاب في الجامعات الإسلامية أما خارج هذا الإطار فالحاجة واضحة لبناء منهج يراعي حاجة هذه الفئة من دارسي العربية من غير المسلمين. وليس المطلوب بطبيعة الحال أن تتحول كتب العربية للناطقين بغيرها إلى كتب دعوية بشكل مباشر، ولكن المطلوب أن لا تغيب عن أذهان المؤلفين لهذه الكتب أن اللغة العربية لا تنفصل عن بيئتها التي أعطتها قيمتها عند متحدثيها.

في كتاب العربية للناشئن والذي تعتمده الجامعة الإسلامية في إسلام آباد و عدد من المراكز التعلمية الأخرى نجد الخط الإسلامي واضحا في بناء النصوص ولكنها تبقى، في كثير من الأحيان فاقدة للروح الأدبية والصياغية المحكمة وكمثال لذلك قصة سيدنا عمر مع قاتل والد الشابين في الجزء الرابع من السلسلة[1].

أما كتاب العربية بين يديك فيعتمد اللغة الحديثة أو المتداولة ويبرز من حين لآخر الثقافة الإسلامية وكمثال لذلك الدرس(46) في الوحدة (6) في الجزء الأول الصلاة و (118)من الوحدة (14) في الجزء الثاني الحج والعمرة والإضافة المميزة للكتاب الدروس الصوتية التي نجدها في آخر كل درس وهي قائمة على الآيات القرآنية[2].

يبدو أن الخط الذي سار عليه مؤلفو الكتاب الأساسي إنتاج المنظمة العربية للثقافة والعلوم أن يكون كتابا للمتعلمين من غير المسلمين أو الذين يريدون استخدام اللغة العربية لأغراض غير دراسة الدين لذلك لم يحفل الكتاب كثيرا بإبراز الثقافة الإسلامية وغيابها في هذا المنهج يشكل نقطة ضعف كبيرة فيه.

الخاتمة والتوصيات:

لقد حاولت في هذا البحث أن استقصي أهم الأسس التي يجب أن تقوم عليها مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي عماد أي منهج سليم وهي أهداف المناهج وأساسيات محتواها. ولا شك أن هناك بعض الجوانب الأخرى في بناء المناهج والتي تحتاج للدراسة العميقة والمتأنية ولكن ما تطرقت

[1] كتاب العربية للناشئين طبع وزارة المعارف االسعودية - الجزء الرابع.

[2] كتاب العربية بين يديك ج الأول والثاني.

إليه مع عرض لبعض المناهج التي تدرس حاليا في بعض الجامعات والمراكز التي تقوم بتدريس اللغة العربية لغير أهلها يعتبر الأساس الأهم في بناء المناهج.

من المعلوم أن اللغات الأخرى مثل الإنجليزية والفرنسية قد قطعت شوطا كبيرا في البحث اللغوي وفي كيفية بناء المناهج لتدريس تلك اللغات لغير الناطقين بها، وابتدعوا الطرق المختلفة في تدريسها من منظور لغوي يبحث في خصائص اللغة وكينونتها، والبحث اللغوي وبناء المناهج وطرق التدريس للعربية للناطقين بغيرها لم يجد إلى الآن حظه من البحث مقارنة بمن سبق في هذا المجال وليس في مستوى الحاجة العارمة لتعلم العربية، وينقص العربية الكثير لتواكب حركة البحث العلمي التي انتظمت العالم في السنوات الماضية. ولا يزال مفهوم اللغة العربية وتدريسها غامضا في أذهان حتى المتعلمين من أبناء العربية ولا أدل على ذلك من تقبل فكرة أن كل من يعرف العربية قادر على تدريسها لغير الناطقين بها. والحاجة تبدو واضحة لنشر الوعي اللغوي وتبيان أهمية أن يؤهل المعلمون ويتم تدريبهم على أحدث الأساليب لتدريس العربية للناطقين بغيرها جنبا لجنب مع الاهتمام بالبحث اللغوي النابع من اللغة العربية بنفسها وبتراثها الثر مما خلفه علماؤها.

ومن الملاحظات المهمة كذلك، أن كثيرا من المراكز يعتمد على مناهج جاهزة وبعضها قديم[1] لم يتم تحديثه منذ وقت طويل، والمفترض أن تنشأ وحدات في كل معهد أو مركز يعلم العربية لغير أهلها تختص بالمناهج لأنها إحدى الأضلاع الأساسية في عملية التعليم.

والتوصيات التي خرجت بها تتمثل في الآتي:

1- ضرورة تحديد المركز أو المعهد أو الجامعة التي تدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها الأهداف العامة لهذا المركز بشكل واضح.
2- ضرورة تحديد أهداف خاصة للوحدة أو القسم المختص بتدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن هذه الأهداف تتحدد الأهداف العملية الخاصة التي تكون قابلة للتنفيذ.
3- ضرورة أن يبنى كل مركز أو معهد أو أن يختار المنهج الذي يريده وفق الأهداف بالتسلسل من أهداف خاصة إلى أهداف عامة هي أهداف المؤسسة التعليمية التابع بها. وفي هذه أوصي بإنشاء وحدة لبناء المنهج المناسب لكل مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

[1] كتاب العربية للناشئين، طبع عام 1983م.

4- أن تبنى مناهج تعليم العربية على محتوى يراعي الأسس العامة في بناء المنهج كما هو مبين في كتب المناهج وأن يراعي بشكل خاص المحتوى الإسلامي الذي هو عماد اللغة العربية.

5- أن يقوم بتدريس اللغة العربية أساتذة مختصون تلقوا تدريبا كافيا في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بها. وأن تقوم وحدة خاصة بتدريب وتأهيل المعلمين الأكفاء.

لابد من التعاون بين الجامعات الإسلامية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريب المعلمين، وتبادل الخبرات بعقد السمينارات والمؤتمرات العلمية المشتركة، وورش العلمية وغيرها من المجالات للتعاون المشترك.

أثر انتشار اللغة العربية للناطقين بغيرها في أفريقيا بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل (تشاد أنموذجاً)

The Impact of the Spread of the Arabic Language to Non-Native Speakers in Africa under the Challenges of Reality and the Aspects of Future - Chad as a Model

Dr. Bakhit Uthman Jaibarar Takal

Associate Professor

University of El Fasher Faculty of Arts

Department of Arabic Language Sudan

Abstract

Arabic language is the oldest language in Africa since very earlier time. In Africa, Arabic is counted as a language of Islam for its significant relation to the Holy Qur'ān and Sunna. Republic of Chad has close connection with Arabic language for being it substantial part in Africa. The East and the South of Africa are linked with each other through Chad. This great place is bridging both sides of the country, for that reason the Chad always remains the quintessential place for business troops and travellers throughout the time. All these troops, foreign travellers and visitors come first to Chad for whatever they want to and then they go anywhere else in all Africa. In spreading the Arabic Language in Africa generally, and Chad particularly, have a very prominent role, thereby this paper intends to read out in details the matter of Arabic language in Africa and Chad specially and analyze the challenging circumstances what Arabic is facing in Chad being a heart of Africa and what is the future of this holy language in this country.

Keywords: *Africa, Chad, Arabic Language, Challenges, Prospects.*

إنَّ اللغة العربية واحدة من أقدم اللغات وأعرقها في أفريقيا، وارتباطها ارتباط متين بالإسلام، فأينما حلَّ الإسلام، حلَّت معه اللغة العربية، وارتباط جمهورية تشاد باللغة العربية، بموقعها الجغرافي يتوسط القارة الأفرقية. وكانت بحكم هذا الموقع معبراً لطرق القوافل التجارية التي تصل شرق القارة بغربها، وكان من جراء ذلك أن شهدت هجرات واسعة وفدت إليها، تلك الهجرات العربية التي وفدت من وادي النيل شرقا وبلاد المغرب شمالاً، حاملة معها الدين الإسلامي واللغة العربية. وهذا البحث الموسوم (أثرانتشار اللغة العربية للناطقين بغيرها في أفريقيا بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل تشاد أنموذجا) جلعته في عدة نقاط وخاتمة ونتائج للبحث والتوصيات وقائمة للمصاد والمراجع وأولها.

أولاً: أثر انتشار اللغة العربية في تشاد بين الواقع والمامول

اشتهر سلاطين ودّاي بحب العلم والمعرفة والتمسك بالإسلام فكانت الشريعة الإسلامية دستور السلطنة وقانونها، أمَّا اللغة الرسمية لها في الإدراة والعلاقات الخارجية في اللغة العربية، وكانوا يوفدون البعثات الدراسية إلى الأزهر الشريف والحجاز وسلطنة سنار بالسودان لتلقي علوم الدين واللغة العربية، ولدى عودتهم تؤسس لهم المعاهد الدينية والمدارس القرآنية"[1] وكانت لهذه المملكة علاقة مع مصر ودار فور تتمثل في التجارة والتبادل الثقافي، ولكن هذه العلاقة لم تنعكس على التعليم في ودّاي ولم تنهج التعليم في مصر أو في دار فور إلا في عهد السلطان صابون (1805- 1815م) حيث أسس نظاماً تعليمياً إسلاميًا للمملكة بإنشاء مدارس وخلاوى قرآنية، فازدهرت المملكة في التعليم العربي الإسلامي بالمقارنة مع بقية الممالك الإسلامية آنذاك.

وفي هذا الصدد يقول: (إن التعليم في ودّاي كان أكثر تقدما وانتشاراً مما كان عليه في المناطق الأخر بوسط أفريقيا، حيث كان التعليم بالأقاليم التابعة لها أكثر من ثلاثمائة مدرسة ثانوية، وكانت المقررات المطبقة هي مصرية وتشمل على علوم اللغة من نحو وصرف) وفي القرنين 17- 19 وجدت مؤسسات لتعليم التربية التربية الإسلامية في المساجد والماسيك، أو المدرسة القرآنية، وبدأ التعليم الاجباري في مؤسسات التعليم التقليدي ومن أهم المؤسسسات في تلك الفترة كانت الماسيك، والكتاتيب والخلاوى، والتعليم في هذه المؤسسات، بهدف إلى حفظ القرآن الكريم واستيعاب علوم الدين واللغة، وتحولت هذه المؤسسات إى مدارس أهلية بمفهوها الحديث، وظهرت المدرسة بمدلولها الاجتماعي والحضاري في نقل القيم والتراث الثقافي والأخلاقي من سنة 1943م عندما تم اإنشاء (مسجد أم

[1] انظر الملحق رقم(8):رسالة مؤرخة من ملك برنو:عمر بن محمد الأمين الكانمي إلي السلطان الشريف ملك دار ودَّاي(1835-1858م).

سيقو)، اعتبر هذا المسجد بمثابة أول مدرسة أهلية يتم التدريس فها بشكل حلقات منتظمة ثم تحولت إلى مدرسة عربية أهلية لتعليم علوم الدين بطرق تقليدية، ثم تطورت إلى مدرسة نظامية أهلية سنة 1969م، حيث يتعلم الطالب في هذه المدرسة جميع المناهج التي تدرس في المدارس العامة، وانتعشت مدارس أخرى في أقاليم التابعة لوداي، ورفضت المدارس العربية الأنظمة الفرنسية ومناهجها لأسباب دينية وأخلا قية وحضارية، لقد دفع التطور الاجتماعي والاقتصادي إلى تأسيس مؤسسلت حديثة لتعليم اللغة العربية والفرنسية عام 1970م، وتطورت هذه المدارس تطوراً مطرداً، ففي السنة الدراسية 1996م- 1996م بلغت مدارس ودّاي (21) مدرسة ابتدائية عربية وفرنسية، وعدد تلاميذها ذكوراً وإناثاً (8101)، وبلغ عدد تلاميذ أي المدارس العربية الابتدائية في الفترة نفسها حوالي (5000) تلميذ وتلميذة أي أن نسبتها أكثر من تلاميذ"[1] المدارس المدارس الفرنسية، وتطورت المدارس كمًا ما بين الفترة الماضية والسنة الدراسية 1999-200م، إذ بلغ عددها(243) مدرسة عربية وفرنسية وقفز عدد تلاميذها إلى (44850) تلميذ وتلميذة"[2] والمدارس العربية بلغت (236) ندرسة عربية، ونسبتها أعلى من المدارس الفرنسية، وهي تضم المدارس العربية الثنائية(المزدوجة)، والعربية التجارية والعربية والأهلية، وبلغ عدد تلا ميذ المدار س العربية في مجموعها (21375) تلميذ وتلميذه"[3] ولم يطرأ أي تغيير في مناهجها المستعارة.

أمَّا التعليم العربي في كانم، فقد استطاع كانم تأمين مستقبل مملكتهم بتأسيس مؤسسات تعليمية إسلامية في العصور الوسطى، وكان المسجد من أهم المؤسسات التعليمية في كانم وقد تخرج من هذه المساجد علماء أجلاء، أناروا الطريق أمام مواطنيهم، وقاموا بدورهم في إرساء قواعد الحضارة الإسلامية في بلاد كانم، وظهر الماسيك في القرى الصغيرة التي لاتوجد بها. وللماسيك دور مهم في التعليم الإسلامي، واللغة العربية وبعده يأتي دور التاتيب لحفظ القرآن الكريم، وتلاوته وتعليم مبادئ القراءة والكتابة بالإ ضافة إلى معرفة فروض الدين، وانتعشت بعد ذلك مدارس عربية من أشهرها مدرسة كانم التي أسسها الشيخ محمد الني، وأدخلت فيما بعد في مدارسها مناهج تعليمية نظامية مستعرة من مصر والسودان وليبيا، والمملكة العربية السعودية، ولبنان، ويبلغ عدد مدارسها الابتدائية حسب

[1] تشاد، تقرير وزارة التربية والتعليم العالي، إحصائية المداس 1999-2000م، ص 10.

[2] المرجع السابق، ص 10.

[3] المرجع السابق، ص 12.

إحصائيات عام 1999-200م، (171) مدرسة عربية وفرنسية، ومن بينها، (42) مدرسة عربية، وعدد تلاميذها يبلغ (29748) تلميذ وتلميذة، ويبلغ عدد تلاميذ المدارس العربية (6686) وهم أقل نسبة من تلا ميذ المدارس الفرنسية".[1]

وأما التعليم العربي في بوركو وتيبستي، وقد دأبت هذه المنطقة على تعليم أبنائها مبادئ التربية الإسلامية وثقافتها عن طريق التلقين والتقليد والمحاكاة ولم تكن في بادئ الأمر مؤسسات ثابتة ونظامية في مناطقهم وهذا مرده إلى هجراتهم المتكررة إلى مناطق نفوذهم أو خارجها، وجدت مساجد صغيرة في أعالي تيبستي، منطقة "بوو" وكارا وتيديمي تلك المنطق التي لم يزرها ناجتغال، وظهر فقهاء من أبناء هذه المنطقة، أمثال شريف صالح أرديمي، وما لوما بوشرى، وغيرهم من الشيوخ، يعقدون حلقات دراسية، لتعليم الدين الإسلامي، ومبادئه، وكثير من ابناء المنطقة أخذ قسطاً من التعليم في الكفرة وفزان وبرنو ولم تستفد منهم المنطقة استفادة تذكر، لأنهم هاجروا وبقوا في المناطق التي تعلموا فيها، وغالباً ما كان شيوخ كانم وودّاي وليبيا يزرون المنطقة ولكنهم يعملون لمصلحتهم الخاصة، ولم يقوموا بتعليم أهالي المنطقة، وعند مليغتنمون يعودون إلى أدراجهم، ومن المؤسسات الإسلامية التي كانت في هذه المنطقة ما يلي:

المدرسة القرآنية التي أسسها سلطان شهاي بوغرمي، فيبرادي، تقوم هذه المدرسة بتعليم مبادئ الدين الإسلامي، وعقائده وحفظ القرآن، وشرح الحديث وتعليم اللغة العربية، يمكث الطالب في هذه المدرسة ست سنوات وبعدها ينتقل إلى مدارس ليبيا في الداخل لزيادة تأهليه العلمي و الديني".[2]

مدرسة فايا التي أشرف على أدائها الشيخ المهدي السني، وجمعت طلاباً من مختلف قبائل المنطقة وقف هذا الشيخ مجاهداً ضد الفرنسين الذين استولوا على فايا في شهر ديسمبر 1913م وهي معروفة بزاوية عين قلانكا.

مدرسة زاوار لتعليم العلوم الإسلامية، وهي تقع في جبال تيبستي في الشمال الغربي التشادي، وتميزت هذه المدرسة بتعليم القرآن الكريم.

[1] المرجع السابق، ص 12.

[2] المرجع السابق،ص 93.

وقضى الاستعمار على هذه المؤسسات لفرض ثقافته ودينه على الأهالي مما جعل من أولياء الأمور يهرعون بأولادهم إلى ليبيا أو النيجر دفاعاً عن حضارتهم، وحفاظاً على هويتهم الإسلامية، ودفاعهم عن تعليم علوم الدين وتحفيظ القرآن الكريم".[1]

وعندما توغل فيها الاستعمار عكف على إز الة المعالم الإسلامية القائمة في المنقطة برمتها لمحاربة هو طرده، ولم تستقر هذه المنطقة حت بعد الاستقلال والسنوات الموالية، ولم تستطع مجارة ماضيها في إعادة تلك المدارس العربية، وبلغ عدد مدرسها حسب إحصائيات 1999م- 2000م"[2] مدرسة رسمية نظامية ولا توجد مدرسة عربية واحدة من بينها و لامزدوجة، ويقدر عدد تلاميذها ب: (3996) تلميذ وتلميذة، تدرس مادة الغة العربية في مدارسها بإهنال شديد، ويتم تعليم العلوم الإسلا مية، وتحفيظ القرآن الكريم في المساجد والخلاوى على نطاق ضيق.

ثانياً: أهمية اللغة العربية في نفوس المسلمين ومزاياها في تشاد

- **أولاً:** أثر اللغة العربية في تشاد
- تعتبر تشاد من الدول الإفريقية ذات الطابع العربي أو الإفريقي الزنجي من حيث الأصالة، وكان هذا الطابع هو الذي يسيطر على البلاد من الناحية الثقافية أو الاجتماعية أواللغوية أوالفكرية، ولايذكر وجود للغة العربية، ولكننا نرى اليوم وجوداً حاضرًا للغة العربية فمن أين لها هذا الوجود؟
- إنَّ أثر اللغة العربية في تشاد يرجع إلى الهجرات العربية الأولى التي دخلت تشاد بحثاً عن المرعى أو من أجل التجارة، إلا أن هذه الهجرات الأولى لم تكن ذات أثر واضح في المجتمع التشادي لأن هناك عدم التعايش بين السكان الأصليين الذين يشتغلون بالزراعة وبين القبائل العربية الرحل، وكان هناك نزاع دائم من أجل المرعى أوالزراعة، وظل الحال هكذا لا أثر واضح يذكر للعربية إلى حين دخول الإسلام في تشاد، وهذه الفترة هي التي لعبت دورًا مهمًا في تاريخ تشاد، حيث ترتب على أثر دخول الإسلام في تشاد، قيام ثلاثة ممالك كان لها الدور الأول والفعَّال في انتشار اللغة العربية لأنها اعتنقت الإسلام وأصبحت تدين به والتخاطب

[1] طرق تدريس اللغة العربية،ص 41.

[2] تقرير وزارة التربية والتعليم العالي،ص، 1.

باللغة العربية وأصبحت اللغة العربية لغة هذه الممالك في دواوينها،([1]) وقد هاجر إلى هذه المنطقة كثير ممن ينطقون باللغة العربية من المسلمين هجرة فردية وجماعية، فمنهم من جاء داعيًا الناس إلى دين الله الحنيف وسوله محمد- ﷺ - ومنهم من جاء هارباً من العدالة، ومنهم من دخل لاجئًا هاربًا من طالبين له، مثل الأمويين الذين كانوا في الأراضي المصرية، والمغرب الأدنى بخاصة وشمال أفريقية بعامة حين سقطت خلافتهم في أيدي إخوانهم العباسين، من حيث لامنفذ لهم إلى الشرق، ولامخرج لديهم نحو الأندلس إلى أخيهم الحاكم هناك، ولامنجى لهم، ولاملجأ عندهم إلا المنطقة التشادية وباقي بقاع ودادي النيل، وأراضي جنوب الصحراء عموما، وهذا النوع من الهجرة غالباً مانفذوها أفذاذاً. وهناك نوع آخر من الهجرة تتسم بكونها جماعية أوأسرية مايتضح بعد([2]).

- وقد كانت لهذه الهجرات في عهد هذه الممالك الإسلامية، والبعثات الدراسية إلى الأزهر الشريف وجامع الزيتونة وكذلك بعثات الحج الأثر البالغ في انتشار الإسلام وتطور وتقدم اللغة العربية في تشاد، وما أن دخل اللغة العربية كان لها الارتباط العضوي مع الدين الإسلامي وما أن دخل الإسلام إقليمًا إلَّا وكانت اللغة العربية معه، وماكانت للغة العربية أن تصل إلى تشاد لولم تحملها مواكب الدعاة الأوائل وسيلة لنقل أفكارهم وثقافاتهم إلى سكان البلاد، وماكان لها أن تنتشر وتشيع وتستخدم لولم يستجيب سكان البلاد للإسلام ([3]) وبانتشار الإسلام في هذه المناطق انتشر الوعاظ والمرشدون لينشروا الدين الإسلامي ويقومون بتعليم اللغة العربية لغة القرآن الكريم على تأسيس المدارس القرآنية في كل هذه المناطق التابعة للمالك الإسلامية، وصارت اللغة العربية لغة متداولة فيم مختلف انحاء البلاد، وصارت لغة التعامل بين القبائل المختلفة ذات الألسن المختلفة وكذلك لغة دواوين اللمملك واستمر الحال على هذ المنوال وظل الحفاظ على اللغة العربية قائماً بالرغم من اختلاف السلاطين والملوك إلى أن نكبت البلاد بدخول المستعمر الذي حاول أن يزيل أي وجود للتراث الإسلامي العربي، كأسلوبه الذي اتبع مع سائر البلاد التي وقعت تحت سيطرته وفي قبضة

[1] الأدب التشاد من خلال شعر الأستاذ عباس عبدالواحد،للأستاذ عبد العزيز أبكر،بحث غير منشورص،5.

[2] أثر اللغة العربية في برامبا،للدكتور،عبد الله أبونظيفة، بحث في الندوة العالمية الدولية، في جامعة المللك فيصل تشاد،اللغة العربية في تشاد الواقع والمستقبل في الفترة من 21- 25 من يناير 2001م ص 31.

[3] الشيخ عبد الحق السنوسي، رسالة ماجستير للباحث،عبد الرحمن حسين بحث غير منشورص3.

احتلاله مستبدلاً ذلك بثقافته وحضارته ولكن مع ذلك بقيت الغة العربية لغة قوية وشبه قومية يتفاهم ويتعامل بها المواطنون لقضاء حاجاتهم المختلفة.

- وهجرة العرب إلى تشاد هجرات جماعية من شتى قبائل العرب، فلابد أن يتصور أن تكون هجرتهم جماعية، لأنهم أصحاب مال حي أي مواشي، وهم لا يتركون ماشيتهم طواعية، وكما أنهم ليسوا بمستعجلين في الوصول إلى المكان الذي يقصدونه مادامت مواشيهم معهم، ومادامو يجدون لها مرتعاً ومشرباً إلاَّ أن يكون وراءهم طالب، وهذة الهجرة منهم إلى هذه المنطقة أي دار ود اي قديمة.
- وقد كان لهذه المملكة اتصال بالعالم الخارجي قديماً الذي يستخدم اللغة العربية في شؤون حياتهم كلًا أو جزءًا قبل الاستعمار الفرنسي لها ولشعوبهم، مثل مصر ولبيا وتونس وتركيا وأخيراً السودان ووادي النيل، بطرق الاتصال التي كانت معروفة، وماستحدثوه من طرق.
- وقال الشيخ محمد يعقوب عبد الواحد: "ولهم في ذلك أسباب كثيرة منها أن المملكة- والسكة في أيديهم كان لها اتصال مباشر بمصر على الأقل كل سنة لها وفود رسمية مع مصر وتركية، كما ورد في التاريخ قبل دخول الاستعمار[1].

ثالثاً: التحديات التي تواجه اللغة العربية في تشاد

الصعوبات والتحديات التي تواجه اللغة العربية في تشاد والدو ل الإفرقية المسلمة، أمثال تشاد وغيرها في المنطقة، إن الدول الإسلامية الإفريقية، التي تمتدد من حزام الصحراء الكبري شمالًا وإلى غابات السفانا جنوبا وإلى المحيط الأطلسي عربا في تاريخها القديم، وقبل الإسلام كانت عبارة عن جماعات بدائة تحكمها أمظمة تقليدي تومن بالأساطير والخرفات وعبادة الأوثان، تاوي إلى الجبال والأكواخ، إلى أن جاء الفتوحات الإسلامية، وتكونت لديهم الممالك الإسلامية التي شرعت ألي تأسيس مؤسسات إسلامية، وتمثلت في المسلجد والزوايل والخلوى القرآنية والكتاتيب الإسلامية، وهي من غير منازع تعتبر من أقدم المؤسسات التعليمية المنظمة في هذه المنطقة، وانشرت هذا النوع من التعليم في وقت متأخر، إذ يعود تاريخه في القرن الأول الهجري، الموافق السابع الميلادي لتعليم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والفقه الإسلامي، حتى جاء الإستعمار في بدايات القرن التاسع عشر الميلادي وقضى على

[1] أثر اللغة العربية في برامبا، أبو نظيفة ص 31.

التعليم العربي الإسلا مي، واللغة العربية قضاءً ومنهجًا لإحلال التعليم الاستعمار ي الفرنسين بمفهومه الاجتماعي الجديد للمدارس في مؤسسات التعليم العربي بمنهاجه التي تعزز التبعية"[1].

وأسست مؤسسات تعليمية نظامية، لطمس الهوية والثقافة الإسلامية، ومحو التعليم العربي ومؤسساته الإسلامية، وإبعاد مناهجها من التعليم الرسمي، وإنشاء مؤسسات تعليمية تبشيرية لأن الدول الاستعمارية لم تفل عن التربية، سلحاً ماضياً في إخضاع الشعوب المستعمرة وضمان ولاء شبابها فتضع لمدارسها المناهج التي تباعد بين المواطنين وتاريخهم الإسلامي والقومي. ولكسب ودهم لجأت الحكومات المحلية مع المستعمر إلى تأسيس نظام مدرسي ثنائ التعليمن وتكون لغة التعليم بإحدى لغات الاستعمار مع اللغة العربية، مع عدم المبالاة لهذه الأخيرة رسمياً، وكرد فعل فقد أنشئت مدارس أهلية عربية إسلامية، بدعم من المنظمات العربية والإسلامية الدولية والخيرية والحكومات العربية.

وأول من تبنى سياسة التعليم الثنائي نمهي فرنسا عندما أسست أول مدرسة عربية فرنسية في المنطقة، وهي مدرسة ثان لوي بالسنغال في عام 1905م، وعلى غرارها نفذت هذه السياسة نفسها في كل من مالي والنيجر وبور كينا فاسو، والكمرون، ونيجريا وتشاد وغيرها، ومن هذا السرد واقع اللغة في تشا د والتحديات المعاصرة وفيما يلي بعض النقاط التي تمثل قاسما مشتركا لوضعية اللغة العربية في تشاد وغيرها من البلدان الإفريقية كما يراها الباحثون.

1- ثقافة خاج السياق المحلي تتميز الثقافة العربية في تشاد المعاصرة بأنها خاج السياق المحلي فلا يوجد للعربية وجود ثقافي مستقل في المحافل الوطنية في تشاد.
2- إغفال رسمي للتعليم العربي.
3- الفقر والمجاعة والأمراض.
4- محاربة مميتة للعقيدة والحضارو والثقافة والمؤسسات الإسلامية.
5- انعدام نظام تربوي واضح ينطلق منه التعليم العربي واللغة العربية.
6- الافتقار إلى كواد متخصصة في مجال التربية.
7- انعدام منهج التعليم العربي الذي يحمل تراث وقيم الشعوب الإفريقية المسلمة.
8- ضف مؤسسات التعليم العربي الأهلي والرسمي من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات.
9- إهمال وتهميش دور المثقفين باللغة العربية.

[1] التعليم العالي والتنمية في شمال أفريقيا، ورقة نقاش في الوكز الأفريقي للبحث والتدريب، طرابلس ليبيا 2003.

10- عدم قدرة المؤسسات التعليمة العربية على تلبية حاجات ومطالب أفرادها وحاجة تلك المؤسسات إلى نظام تربوي محدد وواضح.

11- عدم تشجيع الدول العربية للحكونات الإفريقية بتطوير التعليم العربي المعتمد على نظام وفلسفة تربوية من الأهداف العامة في تلك الدول.

12- المناهج العربية المستخدمة هي وافدة من البلدان المجاورة مثل السودان ومصر ولبنان، ومضطربة لافتقارها إلى المايير العلمية، وافتقار الوسائل التعلمية على السبورة والكتاب والالقاء.

رابعاً: دور الأدب العربي في نشر اللغة العربية

الشاعر الأول: عيسى عبد الله: يعتبر هذا الشاعر في وجدان التشادين، شاعرهم الأول، وذلك بمثابة شوقي، في مصر والعالم الإسلامي، وهو يقلد محمد إقبال في المناسبات الدينية، والوطنية.

القصيدة الأولى: يا حما ة العربية للشاعر عيسى عبد الله.

جاءك كلُّ ضحـية سائلاً بعد تحـيّة
كيف والعزمة حيّة في حماة العربـية
كيف تقصى كبيّة ؟
أجدر المؤ تمـرات بالـرّؤى والتّمـراتِ
عنوةً منهمـراتِ إذ يخوض الغمراتِ
جا معاً للقـدراتِ شُـداةٍ وسُـراةِ
كا لكُنوزِ الذهبيـة لانعـتاق العربيـة
لم تصر قطُّ قوية وحـدةٌ دون هويّـة
فأدعموها بـرويّة لابدعوى الأبويـة
في تشا د القـروية والمرا عي البدويـة
ابعثوا الـروّح أبية أصِلوا للعربيـة
ليس تغني الكلماتُ أنتمُ اليوم حمـاة
إن عـرتها أزمـات هدد الكل ممـاتُ
لايداريه صـماتُ فالعرى متهمـاتُ

والعدوُّ العصبية في سبيل العربيـــة
وحدةُ الدارِ مهمة من ترى يشطر أمه؟
إن تصدت لملـمة تُنقذِ الوحدة أمـــة
وحدةُ دون مذمـة عهدها أوثق ذمـــة
إنها بعد صبـــية تحت عين العربيـة

أنجمينا في 2000/10/20م.

نظمت هذه القصيدة في إطا ر التعبئة للمؤ تمر الجامع حول وضع اللغة في تشاد"[1].

والقصيدة الثانية:

للمفتدى أبداً طالت مثل ذراع الأخطبوطِ يد حـتى شُللْـتَ، وعـزَّ المُـدُّ والمـــددُ
تلك العجـا ف من الأعـوام كـم ســحقتْ مـن مهجـةٍ، ومشـت بالكي تتئـــــدُ
ســامـت ربوعـك تـجـريـداً و مـخمـصـة ماذا، بـربك أبقـت منك يـا بـــــلد
جـاتـك بالعـلق الغـدار فـانغرسـت يأجوج تقصد إذ مأجـــــوج تـزدرد
مسـتعمرون أتـوا من كـل نـــاحـيةٍ كي يركعوك وأنت الصـــــامد الصمد
يـــاليتهم رحـلوا حـين انتـفضـت ولـم تـأخذ أمـاكنهم بشـــــمركة جُدَدُ
لا حـــبذا فـــئةُ الأخـلافـِ مـن فـــئة تهوى الغلول، سداها الغِلُّ والحســـد
عُـمْيُ القلـوبِ كمـن للـشر يدفـــعهم حكـم الغـزيزة أو مـا تفـرز الغـــدد
من بعض ماسرقوا أقواتُ عائـلـــــهم والعيشُ فيثقة منبعض مـــــا وأدوا
أعـيا مـوائدهـــم إنـتاج بـيدرنـــا لـكـن مطـعمنا الإحـراجُ والكـــــبد
صرنا ضيوف ثراما نـشتـه كسـرا من خبزنا، وهم العادون قد جحـــدوا
جوعى نعلل بالآتي وقـد بطنـــــوا بئـس المـخدر للـمستضعفين غـــدُ
لكن الجـبل المـوهى قـــرنـــــهمو لما نـطقت ولم يمـح الـصدى أحـــد
فاستنهضت لبنيك الذكريـــــات رؤى ماضـيك يـملـؤه الإيـمان والـجـلد
ماضٍ مضت عزمات منك فيه، فـــمـا لانـت قـناتك أو أهـــاك مـضطهـد
لمـا هـديت تهـــادى الأمـس منبعثاً طـوبى لمن سلـــكوا المنهاج حين هدوا

[1] - حذو ماقالت حذا م،شعر، عيسى عبد الله، مجلس الثقافة العا م،طرابلس،ليبيا،ص،274.

غـربتُ عنك زمـانًا لم يـــــــكد يـرني إلا حـلـيف عـــــناء يـومـه الأبـد
واليوم يرجــعني شـوقي فـها أنـــــــاذا مسـتدركًا عـمـري مــسترجعاً أفـــدُ
بعـد الغيــاب أنـا آت وبي مقـــــــتي بــأجـــوبـتي آت و مـــــجتهد
آت إليك كمـــا يـأتي الـــــــخريف وبي شـوقــو ووعد عطا عطاءٍ مثلما يعـــد
فالعود أحــمد والآمال ليس تـــــــهي مـادمـت مشتعـل الـوجـدان تتقـــد
ترنو إلى زمن يدني مــطـامحـــــــــنا لا عـيـش يهـنـأ والأحــلام تـبتعـــد
لهـفي عليك وأنت المفتدى أبـــــــداً إذ يـعــتريـك عـلينا الـهم والـكمـــد
بـــدونك إلا وهــم بـــاصـــــــرة نحـن الظلال وأنت الـروح والجســـد
أنـت المـسجد للانسان منـــــــطلقاً والمـنجب النـجبـــاء الغر إذ تـــــلد
تبـقى وأهـلك لاتلـقى ببـارقـكـــــــم مـهما جـرى وجفـاء يــذهــب الزيـــد
أسُّ الـــيقيـن بـأن الله نـــــاصـرنا رأسٍ على سنن لله تضطـــــــــرد

أنجمينا، في1996/3/3م

(وهي أول قصيدة ينظمها الشاعر عقب عودته إلى تشاد في نهاية اغتراب دام أربعة عشر عاما)

الشاعر الثاني) عبد القادر محمدابه: حياة وإبداعاً:

شاعر تشادي يغلب على شعره طابع التجديد ولد في مدينة أنجمينا سنة 1965م، ونشأ الشاعر يتيماً، ثم أدخل الشاعر بالخلوة "الكتاب" لقراءة القرآن الكريم، ثم التحق بالمدرسة العربية بمدرسة الجامع الكبير سنة 1972م، ونال الشهادة الابتدائية ثم حصل على شهادة الإعدادية سنة 1982م، ثم نال الشهادة العربية من القسم الأدبي، وأخيرًا التحق بجامعة أنجمينا ودرس في قسم اللغة العربية، ونال شهادة الليسانس سنة 1990م ويعمل حاليًا في مجال تدريس اللغة العربية؛ وحيث إن الشاعر نشأ في العاصمة ولم يبرحها إلى غيرها من المدن، إلا أن العاصمة – كغيرها من عواصم الدول الإفريقية- تعج بالمتناقضات من حيث الأيديولوجيات والعادات والعصبيات واللهجات، إضافة إلى الحروب الأهلية الآكلة للأخضر واليابس، وذاقت تشاد ذلك، وعانت منه في حربها الأهلية عام 1980م، لذلك فإن شاعرنا لم يشعر بالرضا ولا عرف الراحة والسعادة، فراح يفرغ طاقاته في كتابة الشعر، ولا غرو أن نجد شعره يتم بالقلق والتمرد والانفعال، وهذه نتيجة طبيعية لأثر البيئة وما رآه وما عاناه من متغيرات وحروب أهلية ألهبت مشاعره، فاتسم شعره بالاتجاه التجديدي الثائر، وشعره لم يجمع حتى الآن في

ديوان، على الرغم من الشاعر أرتضى أن يسميها "إعصار في فؤاد" وحقًا أجاد الشاعر في هذه التسمية، لاتفاقها التام مع مضمون وشكل نتاجه الشعري.

عوامل متضافرة ساعدت على الاتجاه التجديدي التشادي:

إن حياة رواد التجديد في الشعر العربي التشادي، بما فيها من آمال وآلام، وأفراح وأتراح، وانتصارات وانكسارات، ساعدت بشكل قوي على تشكيل شعرهم تشكيلًا تجديديًا، لم تعرفه الساحة التشادية من قبل. فعلى الرغم من الشبه القوي بين حيواتهم المختلفة بشكل عام، وعلى الرغم من التفاوت الجلي بين مراحل حياتهم، إلا أنهم- على الرغم من كل ذلك- كانوا متفقين على ضرورة التجديد الشعري، فساروا في دروب التجديد، على هدى من إبداع الشعراء العرب المجددين.

وبنظرة عميقة مكللة بعشق الإبداع، ولكي أكون أكثر دقة أقول: إن التجديد نتيجة طبيعة لعاملين: أولهما: داخلين والآخر: خارجي، امتزجا أحدهما في الآخر، فشكلا ظاهرة جديدة جديرة بالبحث والدراسة والتأصيل.

وأعني بالعامل الداخلي: ما كان في حياة الشاعر التشادي وهو في داخل وطنه، وما في وطنه الذي ينتمي إليه الشاعر. والعامل الخارجي: ما كان عليه الشاعر خارج حدود وطنه. وعندما نلقى نظرة سريعة على رائد التجديد "عيسى عبدالله" وتسألني لماذا كان هو رائد التجديد؟ أقول إنه يمثل ظاهرة إبداعية فريدة من نوعها، ومرحلة فنية كتبت شعرا تجديدياً بكل ما تعنيه كلمة جديد، إضافة إلى أن الجيل الصاعد من المجددين بعده، هم بمثابة إفراز طبيعي لعيسى عبد الله ولنتاجه، فساروا على دربه واقتفوا أثره.

وقد قال محمد فوزي [1] إن رواد التقليد كعباس عبدالواحد، وحسب الله فضل الله، وعمر الفال بدءوا من حيث انتهى عبدالحق السنوسي[2]، فكانوا ثلة من الأولين، وأن عيسى بشعره وثقافته وثوريته وحياته كان رائداً بلا منازع للشعر التجديدي في جمهورية تشاد.

ننتقل الآن إلى ذكر أهم العوامل التي شكلت شعر رواد التجديد، فجعلته جديدًا شكلًا ومضمونًا:

1- الوطن وجماله، وعشق الحرية:

نشأ عيسى عبد الله نشأة ريفية بدوية، فكان للمكان بجماله وبساطته وسحره أكبر الأثر في تفجير شاعريته المشعة بالجمال، والعاشق لكل جميل. لذلك كتب قصيدته (للمفتدى أبدًا) على المتقارب يقول:

---

[1] محمد فوزي مصطفى، الاتجاه الإسلامي في الشعر التشادي دراسة تحليلية نقدية، ط1، العالمية، 2002، ص 75.

[2] المرجع السابق، ص 342.

وريف وريف ونور طريف ومرعى عطوف وصيد يجول
وقندول عيش تنـــــادى إذ ذاقته: لا يمل الملـــــيل

وتغنى شاعرنا بجمال بلده في قصيدته "لكرفي" على المتقارب.

فقال:

بلادي جلال وسحر حـــلال وماء زلال وطرف كحـــــيل
هي الرمز عندي ومعنى المعاني غنى في سخاء وفقر نبـــيل

والشاعر عبدالواحد السنوسي، ولعب بحب وطنه، وأقسم على ذلك في قصيدته "بلدي" فيقول:

بلـــدي أقسمـت بـعـزتـها ألا أنـساهـــا كلمات نقشت في شفتي وبقلب يكمن معـناه

ثم تغنى بجمال بلده في قوله من القصيدة ذاتها فيقول:

السهل الأخضر ينسجم بصفاء مياه شواطيك وجبال تبستي شامخة والشاري رق ينـــاجيك

وأنها بلده نبع إلهامه يقول:

بلدي يا بسمة أيامي يا رمز الحب بأحلامي
بلدي يا بلسم آلامي يا كل منابع إلهـــامي

والشاعر عبدالقادر يسترفد الجمال من طبيعة وطنه الفتانة، فيغني شعراً في قصيدته "رسالة من الجبهة" فيقول:

ســـلامـــي إنـــه حـــــــبي جـــــبـــالي إنـــهـا حـــــبي
وصحراني بلون الذهب مـفروشة تـعـانـــــق جـبـهتي دومـــــــاً

وكان للانخراط في العمل السياسي والعسكري أثرهما القوي في ظهور التجديد عند هؤلاء الرواد، وخاصة عند عيسى عبدالله، وعبدالواحد السنوسي. إذ نجد أن أكثر شعر عيسى غناء للحرية بمفهومها الواسع، وليس في إطارها الضيق، بمعنى حرية الفرد، وحرية المجتمع، وحرية الوطن. وعندما اذكر الحرية فلا ينبغي أن نظن أنها التحرر. فالتحرر فوضى وهرج ومرج ولا أخلاق، أما الحرية فهي التزام وتقيد بضوابط الأخلاق الكريمة.

وعيسى عبد الله منذ نعومة أظفاره يعشق السياسة؛ لأجل التحرير والإصلاح. وليس لأجل التكبيل والفساد. ولذلك انخرط في صفوف ثورة "فرولينا"[1]، وترك دراسته الجامعية؛ رغبة في أن تشرق شمس الحرية على تراب وطنه. فيقول في قصيدة: حزيران ست وستين"[2]:

فكم بالبطولات كانت عقود السنا حـــــــافلة

[1] ثورة فرولينا: وتسمى جبهة التحرير الوطني التشادي أسست عام 1966 وهي حركة تحريرية لمقاومة النظام القائم وانخرط إليها معظم الشباب التشادي وتغنوا بها وبأهدافها الوطنية.

[2] عيسى عبد الله: ديوان حذوما قالت حذام، ص 106.

وكـــم تضحيات لتذليـل درب تـــــــــــرامي
مدى الطرف يعلو! وكم خطوة جندلت مستهاما!

وعندما انشق بعض رجال ثورة فروليا، صرخ فيهم عيسى بصوت مرتفع في قصيدته "سمسرة" فقال:

الثورة تضحيات شعبنا العربي
الثورة حق وليد جرحه ما برى
الـثـورة دم شهيد الله يأجـــره

والشاعر عبدالواحد السنوسي، يفيض شعره عذوبة وجيشان تجاه وطنه، لكنه يحزن لما في وطنه من فساد، وما أصابه من قروح وتكميم للأفواه. فيقول من قصيدته "على كنبة":

وطـــني.. وطـــني.. أنـا وطـني عـــجـــــــاب
وطن إذا حدثتكم عنه بألف قصـيدة.. قصـــيدة
ما كان لي فصل الخطاب..وطني أنا.. وطني عجـــاب

كذلك تفجرت ينابيع التجديد عند عبد القادر أبه؛ لعشقه وطنه، ولكل نسمة من نسمات الحرية، وتجلى في قصيدته "ملاك" حيث ينقد الحكم الدكتاتوري، الذي كمم الأفواه، فالقصيدة تمرد من أجل الحريات، ومن أبياتها قوله:

منعتم ذلك الطير أغـاريـد وألـحـانا
شربتم دمنا المسفوح.. بعتم كل قتـلانا
بحرق الظلم أجمعه ونبني الصرح قـرآنا

2- الغربة:

الغربة بنوعيها "الداخلية والخارجية" من العوامل المهمة التي أثرت في شاعرية رواد التجديد، فرقت مشاعرهم، والتهبت عواطفهم، وحنوا إلى أوطانهم. فإذا بالغربة تلهمهم الكتابة والإبداع والتجديد، وخاصة – ونحن نعلم- أنهم ارتحلوا إما للعلم، إما للرزق وإما لأمن. فكان منهم من استرعى انتباهه وأيقظ مشاعره روعة وجمال بلاد الغربة التي عاش فيها، فكتب لها شعراً يفيض بالجمال. مثلما كتب عيسى عبدالله- الذي قضى خمس عشر سنة خارج وطنه، قضاها بصبر جميل في السودان وفي ليبيا. ففي ليبيا – على سبيل المثال- كتب قصيدته "الأبهى في مناقب سبها" على البحر الوافر، وعلى نظام المقطوعات، وكل مقطوعة من خمسة أبيات تختلف قوافيها، لكنها بقافية موحدة، ومن أبياتها قوله:

تجول في جنان الله قمم ســبها فمهما جلت فيها لن ترى أبــهى
ولا أزهى على الإطلاق من سـبها فسبها ملتقى الصحراء بالأحلام

ويحن عبدالواحد السنوسي إلى وطنه، فتجيش مشاعره بقصيدته "في بحر الغربة" على الوافر، ويتعمق الشاعر في الرمزية، ويرمز إلى وطنه باسم "كُبري وسمرا"، فيشخص وطنه في صورة جميلة، كأنه امرأة حسناء يناجيها بكل إشراق وتفاؤل، وأمل يقول:

مساء الخير يا كبـري مساء الخير يا سمرا
مساء الحب والذكرى
أرى عينيك يا كبـرى على بعد المدى عبري
لماذا الدمع يا كـبـري لماذا الحزن يا سـمـرا
أما سنعود يا كبـري بلى سـنعـود يا سـمـرا

وحق المقلة العبرى

ولكن عبدالواحد لم يفقد الأمل لوطنه، فكتب قصيدة أخرى بعنوان "عودة الطفل" فيها الحنين إلى الوطن، وقد رمز لوطنه تشاد بالأم فيقول:

هل أنا أماه قد عدت وقد طال غيابي حـاملاً قلبي على كفي جواباً في غيـابي

فما أجمل الغربة عندما تفجر ملكة الإبداع، فتؤتي ثمارها في نتاج جديد بطعم جديد وشكل جديد لم نعهده من قبل في رياض الشعر التشادي.

والشاعر عبدالقادر أبه، على الرغم من أنه لم يذق ألم الغربة المكانية، فلم يبرح وطنه تشاد، إلا أنه كان يشعر بالغربة الزمانية، إذ كان متمرداً على ما في وطنه من فساد وانحراف، لذلك ظهرت في أشعاره نزعة الحزن والأسى والاكتئاب على غرار الرومانسيين. فيقول في قصيدته "جرارنا"[1]:

جرارنا
مملوءة بالحقد والغباء
معروفة بالرياء والمكاء
خدودها
شوارع الدموع والدماء

فالشاعر يصب حمم غضبه على ظاهرة السفور التي تفشت في سكان العاصمة بشكل مشين.

3- الأحداث الكبرى في العالم الإسلامي، واستشراف التاريخ:

[1] جرارنا: جمع جرة وهي آنية تصنع من الطين لحفظ الماء وتبريده، ووظفها الشاعر كرمز للمرأة لهشاشتها وسهولة كسرها.

إن شعراء التجديد في تشادهم أحفاد شهداء مذبحة الكبكب، فتأثروا تأثرًا كبيرًا بما حدث لأجدادهم العلماء من قتل على أيدي الفرنسيين، فكانت أصداء هذه المذبحة من أهم العوامل التي فجرت عندهم روح التغيير والتجديد في شتى مناحي الحياة، وخاصة الشعر وذلك بنقله من طور المنظومات التعليمية والنبوية إلى مرحلة التجديد، بكل ما يعنيه المصطلح.

وأود في هذه السطور إلقاء الضوء على مذبحة الكبكب؛ ليعرفها كل عربي واع، ويأخذ منها العبر والدروس[1]. إن هذه المذبحة الشهيرة، من فصول تاريخ الجهاد الأفريقي في العصر الحديث ضد المستعمر الفرنسي، فأحداثها وقعت سنة 1917م، في إقليم "وداي" المعروف الآن باسم "أبشه". وهي مدينة تقع شرق تشاد، متاخمة للحدود الغربية مع السودان مع دار فور وتعد أبشه البوابة الشرقية لشرق أفريقيا، وكانت وما تزال تذخر بمصابيح الهدى من رجال الدين الأتقياء والمفكرين والشعراء. إضافة إلى ما في باطن أرضها من ثروات هائلة "اليورانيوم، والبترول، والبوكسايت،" ولما استشعر المستعمر الفرنسي الخبيث الخطر الذي سيلحق به من هذه المدينة العالمة المجاهدة، قام بجمع العلماء والأئمة، فذبح أربعمائة منهم. فصعدت أرواحهم إلى بارئها في جنات النعيم، ولكن أولادهم وأحفادهم حملوا راية الجهاد من بعدهم إلى أن تطهرت تشاد من براثن المستعمر الفرنسي سنة 1960م. فالمذبح نقطة سوداء في تاريخ فرنسا الصليبية، وصفحة بيضاء من صفحات الجهاد الإسلامي في تشاد.

ولقد عاش رواد التجديد تحت لهيب الأحداث الكبرى، التي هزت العالم الإسلامي وما زالت من غزو فكري، واستعمار صليبي، فكان رواد التجديد خير شهود على هذا العصر الأنكد، فكتبوا وأبدعوا، وولوا بشعرهم نحو انفتاح الكلمة الإبداعية، واتساع الصورة الشعرية بخيال واسع متشعب، وانسياب الإيقاعات، ليجدوا متنفساً بعد أن ضاقت صدورهم بما يحدث حولهم من أحوال تشيب منها الرؤوس. وليس أدل على ذلك من عناوين دواوينهم فاختار عبدالقادر لديوانه اسم "إعصار في فؤاد" ولعبدالواحد السنوسي "رفراف القلب" ولعيسى "حذو ما قالت حذام".

ونذكر – على سبيل المثال- قضية فلسطين، وهي القضية الأولى في العالم الإسلامي كله كتب لها عبدالقادر من ذلك قصيدته "لك الله يا قدس":

أين الجهابذ في الإسلام هل قبروا؟ أم ابتلوا فجأة لكنهم قبروا

[1] محمد صالح أيوب: الدور الاجتماعي والسياسي للشيخ عبدالحق السنوسي في دار وداي، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان، السودان، 1998، ص185، عبدالرحمن الماحي: تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال، ط1، الهيئة المصرية للكتاب ص211.

صبراً يكاد يكـــون اليأس شيـمته فأي صبر لنا والـهـود انتصـروا
يافا وحيفا وبيت المقدس مقدسنا قد دنسته بقايا الهود والكــفر
عــاث اليهود فسادا في مواطـنـنــا وقتلوا قومنا صبـرًا وقـد قهروا

ويزداد الشاعر تعلقاً بفلسطين، ويعتصر فؤاده ألماً وحزناً على ما حدث لهذه البقعة المباركة فكتب لها قصيدته بعنوان "الطوطم" وهذا العنوان برمز أسطوري للتفاؤل عند بعض الأفارقة فيقول:

فلسطين

يا نصلاً تغلغل في فؤادي وانكسـر
يا حجراً يلهب القلب ساح وانصهر

ومن روائع عبدالقادر قصيدته "الدين برئ" وفيها استشرف التاريخ الإسلامي، ويتوجه بخطابه فيها إلى المسلمين والأمريكيين، بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، وتتجلى عاطفة الشاعر الصادقة، وتجديده المبدع كقوله في مطلعها:

يا أخا الإسلام غلا صبري لا تعط الحجة للكـفر
لا تدن الذئب من المرعى وتعرض قومي للخــطر

ويعيش عبدالواحد السنوسي مأساة الشعب العراقي، أثناء الحصار الشيطاني الذي فرضه النظام الإمبريالي والصليبي على هذا البلد العربي المسلم، وظل شعب العراق البطل صابراً صامداً، إلا أنها كانت مأساة أعقبتها مآسي كبرى، فكتب عبدالواحد قصيدته "حيوا العراق" صور فيها عظمة هذا الشعب الصامد الصابر من خلال لغة شعرية جديدة قوية بإيقاعات متتالية متآزرة تحتوي على استدعاء الشخصيات الدينية، ومن ذلك قوله:

حيوا العراق..حيوا الحضارة والعراقة.. تسموان إلى مدى السبع الطباق
حيوا الصمود بوجه ما ليس يطاق.. حيوا التصـبر
رغم وطء الجمر رغم الاحتراق.. حـيـوا العـــــراق
حيوا العراق.. حـيـوا بلاد الرافـدين وملـجـأ السبطين وأبي السـبـطـين

أما عيسى عبد الله الشاعر الثوري المخضرم، فقد عاش قضايا المسلمين في كل مكان بكل بفكره ووجدانه، فطاف بشاعريته ليعيش مع المسلمين في "إرتريا" أيام جهادهم ضد الأثيوبيين، فكتب قصيدته "يا أسمرا" سنة 1974م، بنظام شعر التفعيلة، ليحي الثوار على أمل بزوغ النصر القريب:

يـا أسمـرا

يا قـريـة جميلة يا أجمل القـرى

يا مـهبط الربيع بل يا جنة الذرى

إليك يا جميلتي أقدم السلام من بقعة شقيقة أسر السلام

ثم يستشرف تاريخ الحبشة، وما كان عليه الملك "النجاشي" من خلق عظيم إلا أن خلفه خلفهم الطغيان والفساد:

ليت النجاشي القديم آب

مأمن المهاجرين خشية العذاب

وأطفأ الحريق وعالج الحروق

لكنه-واحسرتاه!! في غياب

وغاب حكم العقل عن خلفٍ له يسوق

أجمل القرى إلى الخراب

وعاش عيسى مع أم القضايا الإسلامية "فلسطين" فكتب عنها قصيدته "أي صَحْوِ" وينكر على اليهود أنهم شعب الله المختار، فهم شعب الله الملعون، وشرذمة صهيونية[1] فيقول:

أدعياء في بني يعقوب جـــاءوا من شتاتٍ لانغراس واحــتزاز

هل لإسرائيل من نسل رمتهـم في فجاج الأرض حمى الاكتنـاز

لا.. ولا صنـاع صهيونية مـــن قاتلي الأطفال قصد الاحتراز!

أظن أن رواد التجديد التشاديين استجابوا لكل دعوات التجديد بمدارسها المتعددة والمختلفة في العالم العربي منذ ظهور مدرسة الديوان حتى مدرسة الشعر الحر، فأضحت القصيدة التشادية عند المجددين، تطرح أفكاراً جديدة، وموضوعات جديدة، في شكل جديد من خلال تشكيل جمالي جديد لم يعهده الشعر التشادي من قبل على نحو ما سنوضح في القسم التطبيقي، وينبغي الإشارة إلى أن نشأة الرواد لعبت دوراً مهماً في بزوغ تجديدهم الشعري، فيذكر لي عيسى عبدالله، أن ثمة عدة عوامل ساعدت على تكوينه الشعري وميله للتجديد منذ نعومة أظفارها منها: "المحفوظات المدرسية، والمكتبات، وعشقه للغة العربية، وحضوره الحفلات والمناسبات الرسمية، والجمعيات الأدبية، وثورة

[1] عيسى عبد الله، حذو ما قالت حذام، ص64.

فرولينا إضافة إلى بارودي تشاد عبدالحق السنوسي"، وحيث إن عيسى استفتح حياته بالدراسة في السودان، مما لا شك فيه أنه تلقى ثقافات مختلفة كالعربية الفصيحة والإنجليزية الأصيلة إضافة إلى اللغة الفرنسية اللغة الأولى مع العربية في تشاد، كل ذلك جعله يعيش مع أحداث عصره، ويتابع ما يموج فيه من آمال وآلام، فاستجاب لها ثورياً وعبر عنها شعرياً وشق طريقه التجديدي بكل إبداع وابتكار، وليس أدل على ذلك من غزارة نتاجه الشعري، كمًا وكيفًا بما يحتوي من تعدد في الموضوعات، والأشكال والموسيقى الشعرية، فعن عشقه للغة العربية، ودعوته إلى الاتحاد من خلال الالتفاف حول اللغة العربية- مما يدل كذلك على نزعته الإسلامية- كتب قصيدته "يا حماة العربية"، ومن أبياتها:

لم تصر- قط- قوية وحدة دون هويـــة
فادعموها بروية لا بدعوى الأبويـــة
في تشاد القرويـــة والمراعي البدويـــة
وابعثوا الروح الأبية أصّلوا العربيـــــة

وحيث إن عيسى عاش في مطلع حياته عيشة بدوية، لذلك اتسم شعره بكتل موسيقية وبسرعة الإيقاع، وانعكس ذلك على ملكته الشعرية التي مالت نحو الجرس الموسيقي الرنان، فكتب عديداً من الأناشيد وخاصة للثورة، كقصيدته "النصر لنا" على المتدارك المخبون:

صفو المنكـــب حـــذو المكـنب
نحيي ذكـــرى يـوم الكبكـــب
لـن نـجـــعـها دمعًا يسكـــب
لكـن قدمـــاً يمضي الموكـــب
معـنى وســـنا وظهـور مـــنى
والنصـر لـــنا

ويزداد عيسى تقدماً كرائد في فيلق، يدفع جنده نحو النصر، بلغة قوية وموسيقى أقوى، فيقول في قصيدته "تفوقوا" مخاطباً شباب وطنه، أن يمضوا نحو الأمام ليرقى الوطن نحو العز والأمان فيقول:

تفوقوا وإلى الأمام تقدمـــــوا وإذا تكاثرت سـدود فـأهـــدموا
سـهـر الـعـلى عـرق دفـــق ودم لا تبخلوا بهما الفداة فتندمـــوا
يبني بكم وطن وينقذ معـــدم فتفوقوا.. لتعمقوا.. ولتخدمـــوا
نصر المؤصل حيث عالج أو وقى

وتأثر عيسى تأثراً كبيراً بمدرسة الشعر الحر، من حيث التجديد الموسيقي، على نظام التفعيلة الموحدة، والتخلي عن القافية، والولوج إلى موضوعات جديدة لم يطرقها الشعر التشادي قبل ذلك، كقصيدته "فم ثامن آب":

تتجمد منذ ثلاث سنين على الحقد
عبرات أسى ليف
نظرات فن وعذاب
يتدفق كل أغسطس في جسمان مشاعر متدفق
وأغسطس أب

فالقصيدة على نظام شعر التفعيلة فعلن، وتدخل في نقد الأوضاع السياسية، التي أحدثت تقلبات وعدم استقرار، ويلاحظ أن الكمية الفكرية تزيد عن الكمية الوجدانية.

المعوقات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإسلامية وسبل معالجتها؛ تجربة الجامعة الإسلامية في أوغندا

Obstacles and challenges facing the teaching of Arabic language to non- native speakers in Islamic universities and ways of overcoming them; the experience of the Islamic University in Uganda

Dr. Hasan Ibrahim Kiyingi

Professor, Faculty of Arabic

Islamic University, Uganda

Abstract

The Islamic universities strive for spreading the Islamic culture and Arabic language in order to realize its message derived from the holy Qur'an and the Holy Prophet's Sunnah. Hence, our focal point in this paper will be on the Islamic University in Uganda, which is one of those universities that spared no effort in order to achieve their major objective anticipated in teaching Arabic language to non-native speakers. It is worth mentioning that Arabic language in societies speaking other languages, is facing challenges including the existence of other languages used in day-to-day communication, thereby rendering Arabic language to remain within walls of the classrooms in our universities. There are also other obstacles and challenges, most of them are historical, political, social, economic and educational reasons- which we shall discuss in details. If the Islamic universities have to realize their message concerning this, they should dispose of these hurdles that stand as an obstacle in the way of teaching Arabic language. When those hurdles are got over, there will be fertile ground for teaching Arabic and its survival will be guaranteed among non-native speakers of Arabic language. The experience of the Islamic university in teaching Arabic to non-native speakers in Uganda signals some achievements like the preparation of cadres to be capable of teaching Arabic language which the university has

registered since its inception. We shall attempt four principal questions in this paper: 1. what are the efforts rendered by the Islamic University in teaching Arabic language in Uganda? 2. What are the accomplishments that have been registered by the Islamic University in teaching Arabic language in Uganda? 3. What are the obstacles and challenges being faced in teaching Arabic language to non- native speakers at the Islamic University in Uganda? 4. What are the ways to conquer these obstacles and challenges? Answering these questions will be the core area of this research.

Keywords: *Arabic Language, Challenges, Uganda, Obstacles, Islamic Universities.*

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير خلق الله نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد: فإن الجامعة الإسلامية منذ افتتاحها عام 1988م شرعت في تدريس اللغة العربية. وقد مرت تلك العملية بين ظروف مختلفة من شاقة وما دونها. لم تذهب تلك الجهود هدرا إذ استطاعت الجامعة بواسطة كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية أن تغيّر الناطقين بغير العربية إلى ناطقين بها، واصل بعضهم الدراسة إلى مرحلتي الماجستير والدكتوراه، فصاروا أساتذة بالجامعات المختلفة، كما واصل معظمهم الدراسة بعد الليسانس فانضموا إلى برنامج الدبلوم العالي في التربية، قامت وزارة التربية بتوظيف كثير منهم في المدارس الحكومية في مجال تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية، كما وُظّف آخرون في وزارة الخارجية، وغيرها من الوزارات. فعلى الرغم من سعي الجامعة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا أن البيئة محفوفة بمعوقات وتحديات تهدد نجاح تلك المهمة.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

حدود البحث: ركّز الباحث على العوائق ذوات الصلة بالجانب التعليمي

تعريف أوغندا(يوغندا)

جغرافيا:

أوغندا دولة في شرق إفريقيا، تقع في الخط الاستوائي، وتبلغ مساحتها 243,410 كيلومتر مربع، أي أكبر من مساحة سورية بمرة وثلث تقريبًا.[1]

تعتبر حرارة أوغندا معتدلة، وهذا الاعتدال جعل الحياة نشيطة في هذه المنطقة وليس من فروق حرارية واضحة، حيث تتأرجح درجة الحرارة حول 20^0 طوال السنة ولا يتميز فصل بحرارته عن غيره، وإن الارتفاع عن مستوى البحر يجعل في قلب إفريقية منطقة استوائية مدارية من حيث موقعها على

[1] محمود شاكر، أوغندة، مكتبة الفتح، دمشق، 1391هـ/ 1972م، ص 34.

خطوط العرض، ويجعل مناخًا وطقسًا شبيهًا بمناخ أوربا الغربية. تعتبر أوغندا غزيرة المطر بفترتين في السنة بكثرة الأمطار فيهما.. ونرى أن المناطق المرتفعة ذات أمطار أكثر غزارة من المناطق المنخفضة.[1]

هنالك موسمان للأمطار؛ موسم طويل من شهر مارس إلى شهر يونيو، وموسم قصير من أكتوبر إلى نوفمبر يتصف بأمطار غزيرة تصاحبها عاصفة رعدية شديدة. ولا يعرف موسم جفاف، وذلك لكون أوغندا على خط الاستواء فالجو دافئ طول السنة غير أنه ليس حارًا، إذ إنه على ارتفاع 4,000 قدم فوق مستوى البحر.، كما أن أوغندا أرض ذات تلال خضر بارتفاع ما بين 200 و 400 متر فوق القاع.[2]

وأما موسم الصيف فيبدأ في ديسمبر وينتهي آخر شهر فبراير، وتكون درجات الحرارة في أقصى العشرينات - أي 29^{0}.

هذا، وتحد أوغندا خمس دول: كينيا في الشرق، والكونغو في الغرب، والسودان في الشمال، وتنزانيا في الجنوب، ورواندا في جنوب الغرب. والجدير بالذكر أن ذُرا جبال إيلغون Elgon التي يبلغ ارتفاعها 4280 مترا تشكل الحدود بين كينيا وأوغندا، أما في الغرب فنجد أن البحيرات المرتفعات تتعاقب مع بعضها بعضًا، وتشكل الذرا الجبلية وأواسط مياه البحيرات الحدود بين أوغندا والكونغو، كما تشكل جبال روينزوري Ruwenzoriالتي ترتفع إلى 2800 مترا في أقصى الجنوب الغربي- الحدود بين رواندا والكونغو وأوغندا.[3]

أما سكان يوغندا فيبلغ عددهم 34,6 مليون نسمة، (حسب التعداد السكاني لعام 2014م)، تمثل، النساء 51%، يعيش 25% من السكان في المدن[4]، يشكل المسلمون 35% من عدد السكان.[5] ومعنى ذلك أن المسلمين يبلغ عددهم 12,110,000 نسمة.

والجدير بالذكر أن أوغندا دولة زراعية تصدر البن والسمك من بحيراتها الكثيرة؛ بحيرة فكتوريا، وألبرت، وجورج، ووامالا، وغيرها، كما تتمتع بثروة السمك أيضا من الأنهار بما فيها النيل، وكافو، وغيرهما من الأنهار. لا يزال الفقر يشكّل عائقًا كبيرًا بين السكان، وعليه فإن أوغندا تعتبر من أفقر دول العالم. هذا، وتشتمل موارد أوغندا الطبيعية على التربة الخصبة، والأمطار الغزيرة، وكثير من المعادن بما فيها النحاس و الكوبالت.[6]

دخول الإسلام في أوغندا

---

[1] محمود شاكر، أوغندة، ص 39.

[2] See, Wrigley C. kingship and State The Buganda dynasty Cambridge University Press, New York, Port Melbourne Australia, South Africa, 2002, p.59.

[3] انظروا: محمود شاكر، أوغندة، مكتبة الفتح، دمشق، 1391هـ/1972م، ص 36-37.

[4] www.ubos.org, 12/5/2016, Uganda Bureau of Statistics, Census 2014 Final results.

[5] Africa Muslim Population in 2014www.muslimpolpulation.com/Africa, 12/5/2016.

[6] *The Daily Monitor, Wednesday, 27 June, 2007, p.1.*

إنّ أول دخول الإسلام إلى شرق إفريقيا لا يزال مختلفًا حول تحديده. ما يزال المؤرخون مختلفين حول تحديد الوقت الذي دخل فيه الإسلام إلى شرق إفريقيا. وينسب إلى مصادر موثوق بها أن تجّارًا من الشرق الأوسط وخاصة من جنوب الجزيرة العربية كانوا يزورون إفريقيا قبل وقت طويل من البعثة المحمدية وقد تخلف بعضهم في إفريقيا وأنشأوا مدنًا على طول شرق إفريقيا من مقديشو إلى كلوة.[1]

تذكرالمصادر التاريخية –الراجحة- أن الإسلام وصل إلى أوغندا عام 1844م على يد التاجر العربي المسلم أحمد بن إبراهيم، وذلك في عهد الملك سونا الثاني.[2]

وقد جلب الإسلام إلى مملكة يوغندا بعض التجار العرب من الساحل.[3] والجدير بالذكر أن مجيء الإسلام في أوغندا كان قبل مجيء الاستعمار ودينه المسيحية بأكثر من ثلاثين عامًا. وذلك لأن أول بعثة نصرانية وصلت إلى أوغندا عام 1877م، وتبعته بعثة أخرى عام 1879م. فالبعثة الأولى كانت بروتستانتية يتضمن قسيسين إنجليز، وأما الأخيرة فكانت كاثوليكية مكونة من مبشرين فرنسيين.[4]

كان قدوم المبشرين استجابةً لخطاب المستكشف الاستعماري استانلي حين زيارته لمملكة بوغندا عام 1875م، إذ غضب باعتناق الملك موتيسا الإسلام، فتحدّى الكنيسة العالمية بإرسال مبشرين إلى مملكة بوغندا في خطابه المؤرخ 15 نوفمبر 1875م ورد فيه: "لأن نفوذ تُجّار العبيد– يقصد به العرب- الموجودين في قصر الملك، جعلوه يعتنق الإسلام".[5]

تعريف الجامعة الإسلامية في أوغندا:

الموقع الجغرافي:

تقع الجامعة الإسلامية في أوغندا في مدينة امبالي شرق أوغندا على بُعد 214 كيلومترا من العاصمة كمبالا.[6] تأسست الجامعة الإسلامية في أوغندا عام 1988م بقرار من منظمة المؤتمر الإسلامي الذي عقد جلسته في مدينة لاهور بباكستان عام 1974م، وفي عام 1990م أصدر البرلمان الأوغندي القانون رقم 131 الذي بموجبه أجيز تأسيس الجامعة رسميا. للجامعة اليوم ما يزيد على 9,314 طالبا وطالبة؛ 5,381 طالبا و3,933 طالبة، يدرّسهم 409 أستاذ متفرغ و309 أستاذ متعاون.[7]

في بداية الأمر افتتحت الجامعة الإسلامية بكليتين؛ كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية وكلية التربية. هذا ويتكوّن الطلبة الذين يدرسون فيها من دول شرق أفريقيا: أوغندا، وكينيا، وتنزانيا،

---

[1] عبده كاسوزي أ.ب.ك:: قصة انتشار الإسلام في أوغندا، ص11.

[2] انظروا: محمود شاكر، *أوغندة*، مكتبة الفتح، دمشق، 1391هـ/ 1972م، ص 8.

[3] والمراد بالساحل هو الساحل الواقع شرق المحيط الهندي بشرق إفريقيا.

[4] *Kingship and State the Buganda dynasty* Wrigley C., p.3.

[5] Foster W.D. *The Early History of Scientific Medicine in Uganda,* p.1.

[6] محمد جميل كاكاندي، تعليم اللغة العربية في أوغندا، كمبالا، 2014م، ص 7.

[7] تقرير مدير الجامعة الإسلامية في أوغندا إلى اجتماع مجلس الأمناء الـ25 الذي انعقد في فرع الجامعة بكمبالا في 2014/4/4م، ص 1.

ورواندا، وبورندي، والصومال بالإضافة إلى الدول الإفريقية الأخرى مثل مالاوي، ونيجيريا. وقد ساهمت الجامعة الإسلامية في نشر اللغة العربية في أوغندا إذ أن الطالب الذي لم يجد فرصة الدراسة في الدول العربية، يمكنه الالتحاق بالجامعة ويواصل دراسة اللغة العربية فيها إلى أعلى مستويات دراسية، من الماجستير والدكتوراه.

للجامعة الإسلامية أربعة فروع؛ الفرع الرئيس الواقع في مدينة امبالي شرق البلاد، على بُعد 214 كيلومترا من العاصمة كمبالا Kampala، وفرع كمبالا للبنين والبنات الواقع في كيبوليKibuli بالقرب من مستشفى المسلمين في كيبولي، وفرع كابوجا للبنات الواقع في حي كابوجا Kabojja بكمبالا، وفرع آرووا Arua الذي على بُعد 482 كيلومترا من كمبالا.

بموجب قانون الجامعة يلزم على جميع الطلبة دراسة اللغة العربية والدراسات الإسلامية والنجاح فيها قبل الحصول على الشهادات العلمية على مستوى البكالوريوس أو الدبلوم أو الشهادة التي تمنحها الجامعة، سوى طلبة العلوم مثل الطب، والهندسة، والبيطرة.[1]

وقد فرضت إدارة الجامعة تعلم اللغة العربية على كل من يلتحق بها سواء أكان مسلما أم غيره؛ فهذا يعنى أن الطلبة المقبولين في فروع الجامعة الأربعة والذي يزيد عددهم عن 9,000 يخضع جميعهم لدراسة مبادئ وأساسيات اللغة العربية، كما يدرسون مبادئ الدين الإسلامي.[2]

وتُدَرَّسُ اللغة العربية في الجامعة بطريقتين: الطريقة الأولى ضمن كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية، وتحت هذه الطريقة يتعلم من ينتمي إلى الكلية اللغة العربية بجميع فروعها من الأدب، والنحو، والصرف، والبلاغة في مجال التخصص، والطريقة الثانية هو قسم اللغة العربية في كلية التربية، وتحت هذه الطريقة يتعلم الطالب اللغة العربية كمادة منهجية.

البرامج الدراسية:

لكلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية 12 برنامجا دراسيا يتضمن مرحلة ما قبل الجامعة التي تشتمل على الشهادة (في اللغة العربية)، والدراسات التمهيدية (الشعبة) والدبلوم، كما تتضمن المرحلة الجامعية البكالوريوس، ومرحلة ما بعد الجامعة المشتملة على الماجستير والدكتوراه.[3] تستغرق الدراسة فصلين دراسيين يحتوي كل واحد منهما على أربعة شهور.

تستغرق دراسة الدبلوم سنتين دراسيتين موزعة على أربعة فصول دراسية (سمسترات). وتتضمن مرحلة البكالوريوس ثلاثة برامج دراسية؛ بكالوريوس في الدراسات الإسلامية، وبكالوريوس في الشريعة، وبكالوريوس في اللغة العربية، وبكالوريوس في الدعوة والعلوم الاجتماعية. والجدير بالذكر

[1] ينظر: قانون الجامعة الإسلامية في أوغندا، الفصل 131، المقطع 8.

[2] محمد جميل كاكاندي، وضع اللغة العربية في أوغندا، كمبالا، ص 8.

[3] تقرير عميد كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية إلى نائب المدير للشؤون العلمية للعام الدراسي 2016/2015، ص 1.

أن الدراسة في مرحلة البكالوريوس تستغرق ثلاث سنوات دراسية أي ستة فصول دراسية- بخلاف مدة الدراسة في الدول العربية والإسلامية-. أما البرنامج التمهيدي فيستغرق سنة دراسية واحدة تحتوي على فصلين دراسيين.[1]

تاريخ تدريس اللغة العربية في أوغندا

تذكر المصادر التاريخية أن الملك موتيسا الأول[2] كان أول تلميذ للغة العربية والدين الإسلامي، فقد فهم كل ما درّس له فهما جيدا وبسرعة. فقد درس القرآن وتعلّم اللغة العربية في وقت قصير جدا على درجة أنّ أساتذته قالوا متعجبين: "يا سيّدنا لقد أدهشْتنا بسرعة تعلمك الإسلام "[3]. ثم بدأ كثير من الزعماء يدرسون الدين الإسلامي واللغة العربية. أخذت اللغة العربية تنتشر بانتشار الدين الإسلامي، وأصبح بعض المشايخ الأوغنديين الذين تتلمذوا على العرب يأخذون زمام تدريس الدين الإسلامي ولغة القرآن فأصبحت اللغة العربية تنتشر جنبا لجنب مع اللغة العربية.

ومن بين رواد تدريس اللغة العربية في أوغندا الشيخ شعيب سيماكولا الذي أسلم على يد بعض السواحيليين بكيسومو في كينيا، ثم رجع إلى أوغندا فبدأ يتتلمذ على الشيخ موسالي أحد العلماء بمنطقة كيادوندو- قرب كمبالا- ثم رحل إلى كيزيبا في تنزانيا حيث التقى بمسلم سواحيلي مشهور ففقّهه في الدين. ثم توجه الشيخ شعيب إلى امبالي Mbale شرق أوغندا وانضم إلى شيخ اسمه يوسف فبدآ يعلمان المسلمين الموظفين بحكومة المحمية الأوغندية تحت استعمار الإنجليز دينهم. وهناك لقي الشيخ شعيب شيخا مشهورا اسمه عبد الصمد بن نجم وتتلمذ عليه، وفي عام 1911م أجاز الشيخ عبد الصمد تلميذه شعيب أن يصير شيخا.[4] ثم فتح مدرسة قرآنية في بويندو Buwendo في العام نفسه، كما أسس – فيما بعد- معهد الفلاح بكاتومو Katuumu في منطقة لوويرو Luweero لتدريب علماء الدين الإسلامي.[5]

كان التعليم في تلك الفترة عن طريق التطوع حيث يتبرع المعلمون فيكون التعليم مجانا وفي بعض الأحيان كان الطلاب يقومون بزرع حقول المعلمين وتنظيفها ويشاركون في حصاد المحصولات الزراعية مقابل العلم الذي يتلقونه من معلميهم.[6]

---

[1] المرجع السابق، ص 2.

[2] كان من ملوك مملكة بوغندا Buganda (في الفترة 1856-1884م) وهي منطقة واقعة في قلب دولة أوغندا الحالية.

[3] قصة انتشار الإسلام في أوغندا، ص 46.

[4] Kulumba A., Ebyafaayo bya Sseeka Swaibu Semakula (سيرة الشيخ شعيب سيماكولا), Kampala, 1955, pp.5, 37.

[5] Kakungulu Kasozi A.B.K, Abaasimba Obuyisiraamu mu Uganda (الذين زرعوا الإسلام في أوغندا)Equator Books, Kampala,69 .

[6] عبدالحميد هارون جمبا، تعليم اللغة العربية في أوغندا: الواقع والتحديات، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي الإمارات العربية المتحدة في الفترة من7- 10مايو 2014م الموافق 8-11 رجب 1435هـ، ص 7.

وفي سنة 1922م أنشئت أول مدرسة نظامية عربية إسلامية على غرار النظام الغربي لتعليم أبناء الأسرة الأميرية[1] الإسلام واللغة العربية ثم اتجه المسلمون نحو إنشاء المدارس العربية الإسلامية بالمباني الخاصة بها، وكانت تدرس فيها المواد الإسلامية واللغة العربية وانتشرت هذه المدارس في مناطق كثيرة في مملكة بوغندا.[2]

كان المسلمون يكتبون بالحرف العربي لأن الحضارة الإسلامية سبقت الحضارة الغربية وصولا إلى أوغندا، كما ذكرنا سابقا. وعلى هذا كان للغة العربية أثر كبير على المجتمع الأوغندي إذ أصبح الذين لا يجيدون النطق بالعربية ويحسنون قراءتها وكتابتها يتصل بعضهم ببعض عبر رسائل متداولة بينهم مكتوبة بالحرف العربي إلا أن الصياغة كانت بلغة لوغندا. معنى ذلك أن اللغة المحلية كانت تكتب بالحرف العربي. استمرت الثقافة العربية الإسلامية هي الثقافة المعروفة في البلاد حتى قدم استانلي Stanley المستعمر الإنجليزي إلى أوغندا سنة 1875م ولعب دورا كبيرا في نشر المسيحية بطريقتي الدبلوماسية والعسكرية.[3] وحين نشبت الحروب الدينية بين المسلمين والمسيحيين تحالف استانلي مع أهل فرقته البروتستانتية مستخدما مدافعه الفتّاكة ليدمّر المسلمين. لكن قوتهم الإيمانية جعلتهم يتقدّمون واستطاعوا أن يهزموا المسيحيين في بعض المعارك. تنتهي المعارك الدينية وبدأ تقسيم الأراضي وتوزيعها على أهل الديانات المختلفة؛ يوزَّع على المسلمين الأراضي غير الخصبة، ويجد النصارى حظ الأسد باعتبار كل فرقة ديانة مستقلة. اهتم الملك موتيسا الأول ببناء المساجد التي صارت بعد ذلك مراكز تعليم الإسلام واللغة العربية، فأصبحت العربية لغة المراسلات الرسمية والشخصية حين بدأ المسلمون يكتبون أوغندا بالحرف العربي.[4] حتى إن الملك موتيسا بعث وفدا إلى سلطان زنجبار برسالة مكتوبة باللغة العربية يطلب فيها المساعدة بتزويده بأسلحة نارية وذخائرها استعدادا لصد التهديدات المحتملة من قبل القوات الموالية لمصر ضد بوغندا[5]، وظلت لوغندا تُدون بالحرف العربي لزمن طويل

[1] المراد بالأسرة الأميرية هنا هي أسرة الأميرنوح امبوغو أخ الملك موتيسا الأول، وكان الزعيم الروحي للمسلمين آنذاك.

[2] عبدالحميد هارون جمبا،تعليم اللغةالعربية في أوغندا: الواقع والتحديات،ص4.

[3] ينظر: بدر كاكونغولو و كاسوزي أ.ب.ك؛ (الذين زرعوا الإسلام في أوغندا) Abaasimba Obuyisiraamu mu Uganda, Equator Books, Kampala, ص 19.

[4] عبدالحميد هارون جمبا،ص 4،وعثمان إدريس محمد، التدافع اللغوي الثقافي في إفريقيا،اللغةالعربية أنموذجا،جامعة ماكريري – كلية الآداب قسم اللغةالعربية،كمبالا- أوغندا،ص12.

[5] بالوندي،عبدالقادر عيد، الإسلام في أوغندا وموقفا لمسلمين من العقائدالمنحرفة، رسالةالدكتوراه، جامعة أم القرى، مكةالمكرمة، 1411هـ، 1990 م،ص116.

حتى بدأ يضمحل تدريجياً بمجيء المنصِّر "ماكاي[1]" عام 1881م، والذي أخذ يطبع حرف "لوغندا" بالحرف اللاتيني حقداً على الإسلام واللغةالعربية[2].

وتعتبر الفترة التي تلت هي مرحلة انتشار تعليم اللغة العربية في المماليك الأخرى مثل مملكة بونيورو وإقليم بوسوغا وغيرها من المماليك عن طريق العرب بالتعاون مع المسلمين اللاجئين الذين نزحوا إليها هروبا من الحروب الدينية التي كانت تجري في المملكة[3].

تاريخ تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بأوغندا

افتتحت الجامعة الإسلامية بثمانين طالبا؛ أربعين طالبا في كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية وأربعين طالبا في كلية التربية. أما اليوم فللجامعة 72 برنامجا دراسيا وست كليات؛ كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية، وكلية التربية، وكلية إدارة الأعمال، وكلية العلوم، وكلية العلوم الصحية، وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية.[4]

لم يكن لدفعة الطلاب الأولى خلفية في اللغة العربية إذ كانوا يأتون من مدارس ثانوية إنجليزية اللغة على نظام غربي. كان تدريسهم يشكّل صعوبة للأساتذة لسبب كون اللغة جديدة بأصواتها الجديدة. كانت مدة الدراسة وقتئذ أربع سنوات على نظام الفترات؛ أربع فترات في العام الدراسي؛ أولها في أكتوبر وآخرها في نوفمبر يمتحن الطلاب فيها في آخر السنة الدراسية، وبالنسبة للفترات الأخرى كان الامتحان لا يجاوز أعمال السنة. كانت مادة اللغة العربية بمهاراتها الأربع تدرس لمدة 8 ساعات في الأسبوع؛ أي ساعتين لكل مهارة. والجدير بالملاحظة أن دفعات الطلبة الثلاث الأولى التي التحقت بالجامعة درست مرحلة البكالوريوس ثم غيّرت إدارة الجامعة مدة الدراسة إلى ثلاث سنوات استجابة لضغط من الكليات الأخرى بالجامعة حيث تستغرق الدراسة فيها ثلاث سنوات، أما اليوم فمعلوم أن بعض الكورسات تتجاوز مدتها ثلاث سنوات؛ كبكالوريوس القانون الذي يستغرق أربع سنوات، وبكالوريوس الطب؛ خمس سنوات دراسية، أضف إلى ذلك أنّ المنح الدراسية كانت قد سحبت. ثم بدأت مجموعات من الطلبة ذوي الخلفية العربية يلتحقون بالجامعة فأصبحت في الكلية مجموعتان أولاهما أطلق عليها "المبتدئون" والأخرى "المتقدّمون". فالأولى للذين لم يكن لهم معرفة سابقة باللغة العربية، والثانية للذين كانت لهم خلفية في اللغة العربية. كانت هناك دورة تقوية اللغة العربية بين الطلبة تمثلت في

---

[1] هو المنصر اسكوتلانديآ ليكزندريا موردوكي ماكاي Alexander Murdoch Mackay ولد في تاريخ 13 أكتوبر عام 1849م، وهو من أبرز المنصرين في أوغندا وصل إلى مملكة يوغندا عام 1878م، وتوفي في أوغندا عام 1890م.

[2] موتاقوبياحسن عبدالمجيد، لوغندا وتأثير العربية فيها، بحث تكميلي لنيل درجة الماجيستير في اللغةالعربية وآدابها، كليةالدعوة الإسلامية، طرابلس– ليبيا، 2005 – 2006 م، ص 3.

[3] عبدالحميد هارون جمبا،ص 4.

[4] تقرير مدير الجامعة الإسلامية في أوغندا إلى اجتماع مجلس الأمناء الـ 25 الذي انعقد في فرع الجامعة بكمبالا في 2014/4/4م، ص 1.

الرحلات العلمية الرامية إلى معايشة الطلبة للبيئة الناطقة بالعربية لمدة لا تقل عن شهرين في السودان. كان ذلك للفئة المبتدئة، ولما جاء حاملوا الشهادات الثانوية من المعاهد الدينية التي تدرس اللغة العربية والإسلام، ألغيت الأسفار بحجة أنّ الطلبة لهم معرفة بالعربية.[1]

طريق تدريس اللغة العربية

حظيت الكلية منذ افتتاحها بوجود حاملي شهادات الماجستير من أساتذة متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد استخدموا الأساليب الممتعة لترغيب الطلاب في مادة اللغة العربية؛ كألواح الجيوب، والألواح الوبرية. عُزّزت الدروس بمشاركة الدارسين؛ كأن يختار المتعلم كلمة مكتوبة على ورقة مقوّى ثم أخرى حتى يضع الكل في جيب اللوحة فيكوّن جملة مفيدة. ثم حصلت الكلية على معمل اللغة فتمكن المتعلمون من تعلّم الأصوات العربية خصوصا التي لم تكن موجودة بلغاتهم. وكانت أساليب ممتعة؛ واستخدم المدرسون الطريقة الكلية، ثم الجزئية. فتحت الطريقة الكلية كان الأستاذ يكتب جملة مفيدة على السبورة، ثم يبدأ التركيز على كلماتها ثم الحروف. وينبغي الملاحظة أن تدريس الدفعة الأولى كان يعتمد كثيرا على طريقة النحو والترجمة إذ رغب الدارسون في معرفة مدلولات المفردات العربية بالإنجليزية، وإن كانت هذه الطريقة غير الأمثل إلا أنّ المتعلمين استفادوا منها كثيرا إذ أصبحت المفردات محل تركيز الدارسين. ولما حصلت الكلية على معمل اللغة، أصبحت الدروس العربية أكثر متعةً مما كانت عليه من قبل.[2]

الإنجازات:

سجلت كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إنجازات، منها الآتية:

أ- تأهيل الكوادر البشرية القادرة على تدريس اللغة العربية: لعل هذا أكبر الإنجازات. يجدر الملاحظة بوجود نقص قبل افتتاح الجامعة ما تمثَّلَ في قلة الأيدي العاملة المسلمة في جانب أساتذة الدين الإسلامي واللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية والمعاهد وجامعة ماكيريري التي كانت الجامعة الوحيدة آنذاك. وقد استغل بعض المدرسين غير المسلمين تدريس أبناء المسلمين الإسلام في المدارس الحكومية بشكل مشوّه. شاهدت السنوات الخمس الأولى من افتتاح الجامعة بداية تخريج مدرسي اللغة العربية والدين الإسلامي.

ب- توحيد المناهج الإعدادية والثانوية في أوغندا

[1] ملاحظة الباحث.

[2] المرجع السابق.

استطاعت الجامعة عبر كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية أن توحّد المناهج الإعدادية والثانوية للمعاهد الإسلامية الأوغندية. كان كل معهد في الماضي يستقل بمنهجه، ثم رأت الكلية عام 2003م أن توحد تلك المناهج لبكون المستوى التعليمي واحدا. أصبحت سلطة وضع أسئلة امتحانات الشهادة الإعدادية والثانوية واحدة. وقد أجريت الامتحانات الموحدة لخمس سنين. هذا، وتشرف لجنة توحيد المناهج الإعدادية والثانوية على أكثر من خمسين مدرسة إعدادية وثانوية.[1] اعترف بالمنهج الموحد بعض الجامعات العربية ومنحت لبعض الطلاب منحا دراسية.

ج- تدريب الأئمة والدعاة

تقوم كلية الدراسات الإسلامية بتدريب الأئمة والدعاء في الأمور الدينية.

المعوقات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أولا: قلة عدد الطلبة في الكلية؛ ونتج عن ذلك إلغاء بعض الأقسام بطريقة غير مباشرة ودمج التخصصات بعضها مع بعض؛ كدمج تخصص اللغة العربية مع الدراسات الإسلامية. فكان من الصعب أن يوزع عشرة طلاب على القسمين: 5 في اللغة العربية و5 في الدراسات لإسلامية ليقوم بتدريسهم أساتذة عدة. وعليه اضطرّت الكلية إلى دمج الدراسات الإسلامية واللغة العربية. إذا أراد الطالب أن يلتحق بالدراسات العليا فإنه يختار أحد التخصصين؛ إما الدراسات الإسلامية وإما اللغة العربية. ونظرا لقلة عدد الطلبة في الكلية، اقترحت إدارة القبول والتسجيل في العام 2014م بدمج جميع البرامج الدراسية بالكلية لتصير برنامجا دراسيا واحدا (الشريعة مع الدراسات الإسلامية واللغة العربية). لكن إدارة الكلية لم توافق بحجة عملية الدمج السابق الذي تم بين الدراسات الإسلامية واللغة العربية... وفي العام الدراسي 2016/2015 كان عدد الطلبة في الكلية 117 طالبا في جميع المراحل.[2] يبين الجدول أدناه عدد الطلبة بالكلية خلال السنوات:

جدول عدد الطلبة بكلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية للسنوات السبع الماضية:[3]

أ- **مرحلة ما قبل الجامعة والبكالوريوس:**

العام الدراسي	شهادة (لغة عربية) للمبتدئين	بكالوريوس (دراسات إسلامية/لغة عربية)	بكالوريوس (شريعة)	بكالوريوس (دعوة)
2007/2006	__	22	4	__

[1] تقرير سكرتير لجنة توحيد المناهج الإعدادية والثانوية في أوغندا للعام الدراسي 2016م، ص 1.

[2] تقرير عميد كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية إلى مدير الجامعة للشؤون العلمية، ص1.

[3] المرجع السابق، ص 2.

2008/2007	9	8	6	5
2009/2008	__	19	4	4
2010/2009	__	17	__	__
2011/2010	__	14	2	__
2012/2011	__	12	5	__
2013/2012	12	12	5	__
المجموع	21	104	26	9

ب- مرحلة الدراسات العليا:

العام الدراسي	ماجستير (دراسات إسلامية)	ماجستير (لغة عربية)	ماجستير (شريعة)	دكتوراه (دراسات إسلامية)	دكتوراه (لغة عربية)	دكتوراه (شريعة)
2007/2006	9	__	__	__	__	__
2008/2007	6	3	11	__	__	__
2009/2008	17	13	16	__	__	__
2010/2009	8	5	2	1	2	__
2011/2010	10	5	6	__	__	__
2012/2011	11	2	8	__	__	__
2013/2012	10	7	11	1	1	_
المجموع	71	35	54	2	3	_

ثانيا: تأثير اللغات الأخرى: أصبحت اللغة العربية محصورة في داخل الفصول الدراسية ويرجع ذلك إلى وجود اللغات الأخرى المستخدمة لدى الدارسين؛ منهااللغات المحلية، واللغة الرسمية -الإنجليزية-. تدرس اللغة العربية في مجتمع ناطق بغيرها من اللغات. فإن لوغندا هي اللغة السائدة في أوغندا لأنها اللغة الأم لمعظم الشعب الأوغندي، كما انتشرت بوسيلة الاستعمار إذ وكّل المستعمرون بعض الناطقين بها لإدارة أقاليم غير ناطقة بها. أما اللغة الإنجليزية فهي اللغة الرسمية المستخدمة في المكاتب والمحافل الرسمية، كما تنتشر بكثرة لأنها لغة المدارس التي أسست على النظام الغربي. يتصل بها التلاميذ بعضهم مع بعض من مرحلة الروضة إلى الجامعات. وإضافة إلى ذلك، فإنّ أوغندا من دول

شرق إفريقيا التي اختارت اللغة السواحيلية أن تكون لغة الاتصال بين تلك الدول التي تشتمل على أوغندا، وكينيا، وتنزانيا، ورواندا، وبوروندي، وجنوب السودان. هذا، وقد بدأ تدريس اللغة السواحيلية في الجامعات الأوغندية بأسرها وكذلك في معاهد تدريب المعلمين، وقد أنفقت الحكومة الأوغندية عبر وزارة التعليم أموالا هائلة لتحقيق ذلك الغرض. وإن كل هذه الجهود تضايق البيئة العربية. وليس للغة العربية من مثل تلك الجهود إذ تكون أكثرها غالبا على مستوى الأفراد والمدارس غير الحكومية.إن دارس اللغة العربية إن حاسب نفسه فيما يتعلق باللغات التي ينطقها في اليوم، وجد أنّ نسبة اللغة العربية ضئيلة جدا، إذ قدْ لا يبلغ ربع وقته في اليوم.[1]

ثالثا: تكثيف تدريس النحو والصرف على حساب المهارات اللغوية: يدرس الكثير من القواعد على الرغم من أنها لا تزوّد الطالب بمهارة التحدث باللغة[2] وإنما فائدتها في تصحيح اللغة. إن تناول أبواب اختلاف النحاة ومذاهبهم ينفع لمن أراد التخصص في النحو، وعليه نرى بعض المجتمعات تدرس متن الآجرومية وشرحه في حلقات المساجد لكن ذلك لا يجلب مهارة التعبير بين الدارسين.

رابعا: عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة لتعليم اللغة: يسير تدريس اللغة العربية باستخدام الوسائل المألوفة. فبغض النظر عن معمل اللغة العربية التي بالجامعة، فعملية تعليم اللغة العربية ينقصها استخدام الوسائل الحديثة في العصر الذي تغير فيه متطلبات الدارسين، واستخدام الوسائل التقليدية يعتبر من العوائق.

خامسا: قلة جهود التأليف والنشر:

يعتمد تدريس اللغة العربية على الكتب المؤلفة الواردة من الدول العربية. والواقع أن معظم تلك الكتب ألفت استجابةً لحاجات تختص بالبيئة الناطقة بالعربية، وقد لا تتناسب مع متطلبات الحاجات والظروف الإفريقية. أما الجهود التي بذلها أساتذة اللغة العربية لتأليف الكتب حتى المذكرات فقليلة جدا، منها: اللغة العربية للمبتدئين: تأليف حسن إبراهيم كينجي وسونا سليمان، وما سواه كتب من الدول العربية وعلى رأسها "العربية للناشئين؛ تأليف د/ محمود إسماعيل صيني وآخرين.

سادسا: الاتجاهات السلبية من قبَل الدارسين:

جعلت الجامعة ورقة "مدخل إلى اللغة العربية" إجبارية لكل من يلتحق بالجامعة في جميع الكليات سوى كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية. لكن بعض الدارسين للغة العربية خصوصا من غير المسلمين يرون أنه لا ينبغي لهم دراستها، ويرونها لغة الدين الإسلامي. وهذا كما أشار الأستاذ نصر الدين إدريس إلى أن من أبرز المشكلات التي يتعرّض لها متعلمو اللغة العربية الأجانب هي قلة الدافعية

[1] ملاحظة الباحث.

[2] ينظر: د. خالد أبو عمشة، د. عوني الفاعوري، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها: مُشكلات وحلول: الجامعة الأردنية نموذجا ج 2، ص 7.

وانعدامها نتيجة اتجاهاتهم السلبية لهذه اللغة واعتبارهم إيّاها بأنها لا تلبي متطلبات حياتهم في عصر العولمة.[1]

سبل معالجة العوائق والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية

1- معالجة قلة عدد الدارسين للغة العربية: يمكن التغلب على قلة عدد الدارسين باستخدام الطريقين الآتيين:

أ- إحياء المنح الدراسية: واجهت الجامعة الإسلامية أزمة قطع بعض المنح الدراسية تبرع بها بعض الدول العربية. ولا يجهل أحد بوجود حروب في بعض الدول العربية والإسلامية في الوقت الراهن حتى اضطر تلك الدول إلى أخذ الأولوية؛ إما مداواة الجرحى وإيواء النازحين وإطعامهم، وكفالة الأيتام الذين سلبت الحرب آباءهم، وإما كفالة من يحتاج إلى منح دراسية. وعليه يصبح الاهتمام بالمنح الدراسية أمرا ثانويا لأنّ الحاجة إليها ليست من الأمور العاجلة. حين افتتحت الجامعة الإسلامية في أوغندا كانت هناك منح دراسية جذبت الطلبة إلى دراسة اللغة العربية، ثم كانت هناك منح خاصة لكلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية، وإذا وجدت منح دراسية فتوزّع سويّا على طلبة كليات الجامعة الست، وليست هناك منح خاصة لكلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية.وعلى الرغم من ذلك، لا يزال مدير الجامعة يكرر طلبه للمنح الدراسية في كل اجتماع مجلس الجامعة.[2]

ب- عقد سمنارات لتوعية خريجي المعاهد الدينية:

قد جرّبنا هذه الطريقة يوم الأحد 1437/8/8هـ الموافق: 2016/5/15م. أشارت النتائج إلى فعّاليّة هذه الطريقة حيث اجتمع أعضاء إدارة الكلية بما فيهم العميد ورؤساء الأقسام الأربعة مع مديري المعاهد الدينية ومشرفي التعليم بها ونحو 150 من طلابهم- كان بعضهم من الخريجين- في حرم الجامعة بكمبالا. والجدير بالذكر أن مدير الجامعة كان ضيف الشرف وركّزت خطبته على أهمية الدراسات الإسلامية واللغة العربية. قررنا في الاجتماع القيام بزيارة المعاهد واحدا تلو الآخر على مدار السنة. وعقب الاجتماع اتصل هاتفيا كثير من طلاب المعاهد خصوصا الذين لم يحضروا الاجتماع يستفسرون عن إجراءات الالتحاق بالكلية في السنة الدراسية المقبلة (أغسطس العام 2016م). انتهنا إلى أنه لا ينبغي مجرد الظن أن الدارسين لا يرغبون في العلوم الإسلامية، ذلك لأن الجهل بوجود تلك العلوم في الجامعة لا يزال موجودا في بعض أقطار البلاد. يضاف إلى ذلك أن الطالب في المعاهد الدينية أحلامه منصبة على الالتحاق بالجامعات الإسلامية في بعض الدول العربية خصوصا التي تمنح للطالب

[1] المرجع السابق، ص 7.

[2] ينظر تقرير مدير الجامعة الإسلامية في أوغندا إلى المقدم إلى مجلس المناء لجامعة للعام2015م، ص 1.

منحة دراسية ومكافأة شهرية تفوق أو تعادل راتب موظَّف بجامعة من الجامعات الأوغندية.[1] وافتتح قسم الشريعة نتيجة تلك الدورة بعدد بلغ 30 طالبا في فرع الجامعة الواقع في كيبولي بكمبالا.

2- معالجة تأثير اللغات الأخرى التي تنافس اللغة العربية:

يمكن التغلب على هذه الظاهرة بخلق بيئة ناطقة بالعربية عبر إحياء بإك حياء الرحلات العلمية لمعايشة الطلبة للبيئةالناطقة بالعربية. وذلك لأن كل لغة لا يمكن إتقانها إذا لم يُعط لمتعلمها فرصة ممارستها مع ناطقيها، كما لاحظ ذلك بعض الخبراء في دراساتهم المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، منهم الدكتور خالد أبو عَمْشَة والدكتور عوني الفاعوري نجاح معايشة الطلبة الأجنبية البيئة الناطقة بالعربية في دراسة أجريت في الجامعة الأردنية. وعليه فقد اقترحا بـ"دمج الطلبة الأجانب بمجتمع الجامعة المحلي من خلال ما يعرف ببرنامج خدمة المجتمع، حيث تتم المزاوجة بين طالبين عربي وأجنبي للقيام بممارسة اللغة في مواقف حقيقية لفترات شبه يومية مما كان لها أكبر الأثر على أداء الطلبة الشفوي"[2] والجدير بالذكر أن طلبة الجامعة الإسلامية في أوغندا قويت مقدرتهم التعبيرية نتيجة لتلك المعايشة والإندماج بالمجتمع الناطق باللغة العربية، وذلك قبل إيقاف الرحلات إلى البيئة الناطقة بالعربية (السودان). وقد أقبل الطلبة على تقوية المناظرات العربية مما يساهم نحو خلق البيئة العربية في هذا الصدد.

3- معالجة تكثير تدريس القواعد النحوية:

التقليل من النحو وتوفير بعض الساعات المتاحة للنحو لتدريس المهارات اللغوية كالمحادثة والقراءة، كما ينبغي حذف بعض التفاصيل التي لا يحتاج إليها الدارس الناطق بغير العربية؛ كاختلاف النحاة في المسائل النحوية.

4- معالجة عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة لتعليم اللغة العربية: يمكن علاج هذه العائقة باقتناء الوسائل التكنولوجية الحديثة واستخدامها عند تعليم اللغة كاللوحة الالكترونية، واستخدام البرامج المحوسبة. يرى الدكتور نصر الدين أنه من الضرورة بمكان الاهتمام باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها لكي تزيد العملية نفسها فعالية ولكي يتدرب الطلاب على الاتصال اللغوي مستخدمين الوسائل التكنولوجية الحديثة. وتحقيقا لذلك فلا بد من

[1] أفادنيأحد الدكاترة بالكلية الذي درس في المملكة -أول شهر مايو 2016م- بأن الطالب في بعض الجامعات السعودية يتقاضى مكافأة شهرية تبلغ 2,000 ريال سعودي (أي ما يساوي 533 دولارا أمريكيا).

[2] د. خالد أبو عمشة، د. عوني الفاعوري، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها: مُشكلات وحلول: الجامعة الأردنية نموذجا ج 2، ص 7.

توفير كل أنواع الوسائل التكنولوجية التعليمية في مراكز تعليم اللغة العربية وتدريب المعلمين على استخدام هذه الوسائل في عملية التعليم.[1]

5- معالجة قلة جهود التأليف والنشر: تشجيع الأساتذة على التأليف للمساهمة نحو اللغة العربية. والتشجيع يمكن عن طريق منح جوائز للأساتذة الذين ينشرون إنتاجهم الأدبي، كما ينبغي للإدارة أن تخفّف عن التعقيدات في معايير الترقية التي تفوق التي توجد في الجامعات الوطنية بالبلاد.

6- معالجة الاتجاهات السلبية من قبَل الدارسين: يمكن علاج الاتجاهات السلبية عن طريقبذل مزيد من الجهود لترغيب الطلبة في تعلم اللغة العربية وبيان فوائدها في الجانب الاتصالي عالميا.

خاتمة: تستطيع الجامعة الإسلامية في أوغندا والجامعات الإسلامية الأخرى أن تنجح في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذا توافرت الإمكانيات، وجُعلت المعالجات المختلفة في الاعتبار، لأن التاريخ يشهد للذين خدموا اللغة العربية أمثال الجاحظ وغيره ولم يكونوا من أصول عربية.

[1] د. نصر الدين إدريس جوهر،تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجا وسياسة، كلية الآداب جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية، إندونيسيا، ص 11.

الهوية الأنثوية وانفتاحها على الواقع العربي
"دراسة في أعمال الروائية سمر يزبك"

The presence of feminist narrative in the Arab World

A case study of the novelist Samar Yazbek

Ahlem Fateh Mami

Lecturer, Arabic Language Department

University of Arabi Tbsi, Algeria

Abstract

Female narrative discourse has become a firm place and a strong presence in the Arab literary arena, including the contemporary Syrian feminist narrative. All forms of oppression, injustice and suffering are placed in a negative and non-existent angle, a new female identity based on the detection of false relations between male and female, and corruption of patriarchal authority based on the principle of racism and discrimination.

The most important of all is the development of this particularity and its openness to the Arab reality; the erosion of political reality and the dismantling of most of the ruling classes dominated by sectarianism, which is the main pillar in the contemporary Syrian crisis, and the novelist Samar Yazbek this identity was best represented in its blogs, which was a mirror of a defeated and distracted social political reality.

More to the point, the novelist high lights the Progress of this approach and its openness to the Arabic world. She moves from the within to the without, 1.e. defending one self and revealing her suffering to uncovering today's melancholic reality. Thus, she steps toward the core of contemporary world, Syria; precisely speaking she sheds light on the defeat of dominant communities, the erosion of political facts, and dismantling most of the governmental communities, which are dominated by sectarianism. The latter is considered the catalyst behind the Syrian crisis.

Keywords: *Identity, Feminism, Reality, Arabic, Samar Yazbek.*

واجهت المرأة صعوبات كثيرة في مجال الإبداع والكتابة الروائية، أهمّها خوض معركة إيديولوجية ضد الرجل، متحدية هيمنته، مدمرة مركزيته اللانهائية المبنية على التسلط والقمع كما ترى الروائية؛ فكانت الكتابة النسوية بمثابة الميدان الذي قدمت فيه هويتها، مدافعة عن حقوقها المستلبة في ظل مجتمع ذكوري متسلط، ولكي تحافظ على هذه الهوية من الفقدان قلبت الموازين جاعلة الذكر في هامش المتن، معطية لذاتها قدرا كبيرا من السلطة والمركزية، ولم تبق هذه الهوية مقيدة بمعاناة الأنثى وقهرها والدفاع عن حقوقها، متجاوزة صورة الجسد، مقدمة بذلك هوية جديدة ضمن واقع عربي سياسي مأزوم، كاشفة عن ازدواجية المعايير التي تحكم هذه المجتمعات: اجتماعيا، سياسيا، ثقافيا، ولقد مثلت الروائية **سمر يزبك**[1] هذه الهوية خير تمثيل من خلال معالجتها للأزمة السورية المعاصرة وتعرية الأنظمة السياسية والعسكرية والأبوية الفاسدة.

5. الهوية الأنثوية:

التطرق إلى الكتابات النسوية يدفعنا للحديث عن مصطلحات عديدة ترتبط بهذا الخطاب أهمها: الهوية الأنثوية. وقبل أن نبدأ في التقديم المفاهيمي لهذا المصطلح علينا الإحاطة بالمفهوم النظري لكلمة هوية، تلك التي لها علاقة وثيقة بكل العلوم الإنسانية أهمها: الأدب، الفلسفة، السياسة، علم النفس، علم الاجتماع...، مما فرض عليها نوعاً من الذاتية لا يمكن نكرانها.

ويظهر سؤال الهوية كلما اهتز الكيان الحضاري لأمة من الأمم، أو فئة اجتماعية داخل المجتمع الواحد محدثا بذلك تخلخلا في نظام القيم والعلاقات[2] التي تحكمها. لقد طرحت الكاتبة هذه العلاقات من خلال رواياتها، مجسدة هويّة الأنثى في خضم التفكير الذكوري، مؤكدة بذلك على هوية الإنسان بصفة عامة التي تتشتت كلما مسّها سوء.

---

1 سمر يزبك روائية وإعلامية سورية حجزت موقعها على خريطة الأدب السوري الحديث، تشاغب في عوالمها الخاصة لتبني نهايات مفتوحة على أسئلة كبرى في الحياة. عملت ناشطة في مجال حقوق المرأة وحريتها، وهي محررة في موقع "نساء سوريا" الإلكتروني. قدمت للتلفزيون برامج ثقافية وفكرية من خلال "الفضائية السورية" وتلفزيون "أورينت". أصدرت لها "دار الآداب" روايات عدة، منها "صلصال"، و"رائحة القرفة"، وأخيراً "لها مرايا". انظروا: عمر الشيخ: الروائية السورية سمر يزبك لـ"النهار" غداة صدور"لها مرايا": الحديث عن الجسد ليس عيبا وتغييب الجنس عن الكتابة تزويرا، جريدة النهار اللبنانية، ع24176، 2010.

2 محمد نور الدين أفاية، الهوية والاختلاف"المرأة،الكتابة،الهامش"، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء-المغرب،ص: 15.

تصعب؛ الإحاطة بهذا الموضوع خاصة أن هذا الخطاب «يشي بأزمة في الدلالات والقيم»[1]. والفرد العربي خاصة يعاني من ازدواجية الهوية أو إن صح التعبير- تمزق الذات بين هويتين؛ الأولى موروثة يكتسبها من المجتمع الذي يعيش فيه، والثانية مخفية مسكوت عنها.

هوية موروثة ⟵ المجتمع ⟶ هوية مسكوت عنها

ليصبح بذلك المجتمع الركيزة الأساسية في تشكيل هويتين مختلفتين، وتؤكد على هذا كلام الروائية "نوال السعداوي"« فنحن الأفراد وفي كل المجتمعات وشتى الثقافات نتعلم من المهد إلى اللحد أن نستبدل قيمة أنفسنا بالقبول الاجتماعي، وتكامل شخصيتنا وأرواحنا بالتكيف الأخلاقي»[2]؛ لذا فالهوية المكتسبة ذات طابع اجتماعي، ولا يمكن للفرد أن يشكل هويته خارج مجتمعه باعتباره كائنا اجتماعيا خاضعا لقوانين الجماعة وتقاليدها، «إذ أن المجتمع هو الذي يفرض عليه هويته من خلال الموقع الذي حدده للفرد داخل النسيج الاجتماعي العام»[3].وإذا أسقطنا هذا المفهوم على هوية المؤنث، سنجد هذه التسمية (الهوية الأنثوية) تستمد وجودها انطلاقا من مجتمع ذكوري فرض عليها خصائص معينة، شكلت هويتها وفق نظام سلطوي صرف، خاضعة لمبدأ الآخر، فتكون الإحالة على العالم الخارجي المرجع الأساس في بناء الهوية. إذ تعمل الذات المتحدثة على صياغة حاجز تحتمي وراءه لكي لا تنكشف دواخلها ولا ترجع إلى هذه الحياة الداخلية إلا في حالات ردود الفعل إزاء الأحداث والأشياء والناس. وهذا ما يحدث بالضبط مع الهوية المؤنثة، فتبدو وكأنها غائبة، ممسوحة داخل تسلسل عادات المجتمع ونظامه[4].

فتفطنت المرأة إلى هذه الهوية الغائبة و المسكوت عنها ضمن الفكر الأبوي، ليصبح لـ

هوية موروثة ⟵ المجتمع الذكوري ⟵ تحكمها العادات

المؤنث

هوية جديدة ⟵ اللغة ⟵ تحكمها خصوصية أنثوية

ومن خلال اللغة قدمت الأنثى نفسها كجسد ولغة وفكر، مقتربة من الآخر، مبتعدة عن الاعتبارات التي فرضتها سلطته المرجعية، معيدة النظر في صورتها الهامشية و المقموعة بفعل سلطة الهوية الموروثة، فدخلت من خلال الكتابة إلى عالم تحولي يسوده القلق والاكتئاب، خاصة وأن الكتابة النسوية «لا تقف عند ظاهرها الإبداعي فقط وكأنما هي مجرد إنجاز ثقافي، ولكنها تتعدى ذلك لتكون ضرورة نفسية

[1] المرجع السابق، ص15.

[2] نوال السعداوي، المرأة والجنس"الأنثى هي الأصل"، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت-لبنان،1974، ص: 57.

[3] محمد نور الدين أفاية، الهوية والاختلاف، ص: 20.

[4] المرجع نفسه، ص: 18.

أكثر مما هي ضرورة ثقافية. ولذا فإنها ترتبط بالقلق وتتشابك الكتابة مع الاكتئاب»[1]. وعليه فهي عالم تحولي؛ يحول المرأة من حياة القناعة والتسليم والغفلة إلى قلق السؤال وقلق الوعي بما يحيط بها وما يجري وراءها ولها[2]. فمن خلال هذا القلق تظهر الهوية الجديدة التي تخاف عليها الأنثى من الضياع مجددا. محاولة بشتى الطرق المحافظة عليها، لأنه، «كلما كان الإنسان واعيا بوجوده زاد قلقه على هذا الوجود وزادت مقاومته للقوى التي تحاول تحطيمه»[3]. وانطلاقا من هذا الطرح سعت المرأة –خاصة المثقفة (روائية،شاعرة، ناشطة سياسية،...) بكل الوسائل المحافظة على هذا الكيان وحمايته من قوى المجتمع الذكوري الذي منحها هوية موروثة كان الهدف من ورائها ممارسة أساليبه السلطوية وجعل المرأة تابعة له دوما، لكن الأنثى تفطنت إلى وجودها الحقيقي، محاولة قلب الموازين وتدمير مركزيته.

6. **الذات الأنثوية من الهامش إلى المركز:**

قامت الرواية النسوية على مبدأ هام، تمثل في كشف المستور والمغيّب وإثبات الذّات، فجاء النص الروائي المؤنث في صيغة لغوية جديدة مفككة للخطاب الذكوري وسلطته وأعرافه وتقاليده. ممارسة من خلاله العنف المعلن (ضد الذكر) والمبطن (ضد الأنثى النمطية)؛ مقدمة صورة جديدة للأنثى. ومنه نتساءل:

بعدما فككت الأنثى شفرات المنظمات الذكورية وخطاباتها، هل استطاعت مشاركة الذكر في رؤيته وعالمه ومقاسمته للحياة وفق منظور واحد أم أنها قلبت الموازين لصالحها جاعلة الذكر في الهامش مستلمة قيادة العالم الروائي وغيره؟

لقد أشار الناقد "عبد الله إبراهيم" أن الرواية النسوية «تتنزل في منطقة التوتر العنيف بين امرأة طالعة للعالم من أجل أن يكون لها مكان في الفضاء العام، وبين ثقافة ذكورية أممّت هذا العالم لصالحها واحتكرته وصاغته طبقا لشروطها ومصالحها»[4]، انطلاقا من هذا تجسدت عزيمة المرأة لمواجهة هذه المصالح الضدية، التي وضعها العالم الذكوري في خدمة مصالحه وتقديم رؤية جديدة يمكن من خلالها أن تظهر المرأة بعيدا عن الحكم الأبوي المتسلّط، مما نتج عنها «صدام بين رؤية ذكورية غالبة ومهيمنة، ورؤية أنثوية ظاهرة لتوها تبحث عن ذاتها»[5].

تجاوزت الأنثى هذا الصدام، مكتشفة ذاتها متعمقة في هويتها الجديدة، مبتعدة عن التوجس الذي انتابها من الرؤية الذكورية، فجاء خطابها الجديد متسما بسمات خاصة نفت فيها كل هامشية، محدثة

---

[1] سوسن ناجي رضوان، الوعي بالكتابة في الخطاب النسائي العربي المعاصر، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة –مصر،2004، ص:05.

[2] عبد الله الغذامي، المرأة واللغة،ج1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب،ط3، 2006،ص: 135.

[3] المرجع السابق،ص: 135.

[4] عبد الله إبراهيم، المحاورات السردية، دار الأمان، الرباط- المغرب،ط1، 2011، ص: 139.

[5] المرجع نفسه،ص: 139.

نقلة نوعية في قضية الإفصاح عن ذاتها، فلم تعد بحاجة إلى رجل يتكلم بلسانها، متخذة زاوية جديدة وصوتا مختلفا للتقاليد الأدبية.

فهاته القوة التي اكتسبها الخطاب الأنثوي اعتبرت بمثابة الامتحان الذي كشف ضعف المؤسسة الذكورية التي كانت مجرّد شراسة قسرية ومدعاة لا تنطوي على جوهر صامد[1]. فبدأ الاضمحلال يصيبها، ولم تعد لها المكانة الكبرى التي كانت تحتلها من قبل بسبب «العمل النقدي والضخم للحركة النسوية».

فظهرت روائيات عربيات كشفن المغيّب مستخدمان أقوى الأساليب في خلخلة المركزية، مما فعّل دورهن في بناء الذات وإدماجها ضمن المجتمع كعنصر بنّاء ونشط. نذكر منهن:**"ليلى بعلبكي، غادة السّمان، أحلام مستغانمي، خناثة بنونة، سمر يزبك..."**، هذه الأخيرة (سمر يزبك) لم تقم بثورة عنيفة على المجتمع الذي وضعها في زاوية الأنوثة السلبية التي تحكمها اللاءات الكثيرة فحسب، بل ثارت على الأنوثة نفسها، وكأنها هي السبب في الوضع المزري الذي تعيشه.

قد صرحت الروائية في مدونتها **"طفلة السماء"**: «أن تكون أنثى يعني أن تكون غير موجودة، الأنوثة لا وجود لها في تعاليمنا».

انطلاقا من هذا الطرح المستفز، كسرت الروائية جميع الحواجز، فتبنت قضيتها وقضية مجتمعها من الناحية السياسية والاجتماعية خاصة، جاعلة من ذاتها المركزية اللّامتناهية، ممثلة التحول الجديد والانعكاس السلطوي خير تمثيل. فجاء خطابها صورة لحركية واقع عربي مأزوم، كان الرجل ولا يزال هو السبب الرئيسي في تأزمه وتدهوره نحو الأسوأ مما جعلها تضعه في الهامش لتبدأ مرحلة جديدة لا تفرض فيها نفسها كأنثى وإنّما كذات فاعلة في عالمها الخارجي الذي كان حكرا على الذكر.

7. **الخطاب الأنثوي(الأنثى الجديدة) وحركية الواقع العربي:**

عادت الأنثى بحضورها القوي الذي كان مغيّبا، وبروز صوتها الذي قتله تسلط المجتمع ورتابته، جاعلة منه سلطة قائمة بذاتها مشكلة بذلك فكرا عاليا يعتمد على إبراز العلاقات الاجتماعية والسياسية والثقافية المبنية على جدلية الصراع والتداخل. مكتسبة وعيا جديدا جعلها تسير في طريق تحرري ثوري سياسي، كانت لأزمات الواقع العربي المعاصر تأثيرا بالغا فيه، خاصة ثورات الربيع العربي(سوريا) وتجلى هذا الوعي بصورة أكبر في روايات سمر التي قدمت صورة للمرأة الايجابية المتفاعلة مع حركية الواقع والمجتمع ورصد أهم الوقائع التي اعتمدت عليها هذه الصورة الأنثوية الجديدة.

كان الهم السياسي هو الدافع الأساسي لنضج هذا النوع من الكتابة، فمن خلال خطاباتها تم تفكيك بعض بنى الطبقات الحاكمة في المجتمع العربي مع إعادة قراءة للأنظمة التي أفرزت حركات سياسية مختلفة، بالإضافة إلى ذلك تقديم هزيمة الشخصيات الذكورية، لتكون شخصية الأنثى هي المتفوقة في

الخطاب الجديد؛ باعتبارها البطلة الرئيسية الأولى التي تقف إلى جانب بطلها دائما تدفعه إلى المشاركة التي تأخذ وتعطي، لكنها متفوقة في العطاء، حتى ليبدو في النهاية أنها هي التي كانت تتقدم على البطل منذ البداية[1].

فجاءت صورة المرأة الجديدة مختلفة عن الصورة النمطية القديمة الضعيفة، متميزة بوجودها كامرأة وإنسانة تربطها علاقة وثيقة الوطني، الاجتماعي، السياسي، وغيره؛ لأن نضالها على المستوى الشخصي لا يمكن أن يتحقق إلّا بالنضال لتحرير المجتمع من مختلف أشكال الظلم والعبودية. وبث الوعي في أبناء شعبها واستنهاضه لمقاومة الاستبداد، وتحدي التسلط الناتج عن الحكام وسوء إدارتهم للوطن[2].

فهي لم تعد ترى أن شرفها يتجسد بالحفاظ على جسدها، وصون طهارته فقط في الوقت الذي ينتهك المستغل المستبد لشرف بلدها[3]. انطلاقاً من هذه الرؤية برزت صور الأنثى كالآتي:

أ- الأنثى الثائرة سياسيا:

أهم ما يميز هذه الأنثى طموحها الكبير في تغيير الأوضاع الاجتماعية والسياسية المحيطة بها، باعتبارها امرأة جديدة تحمل قضية، تمثل بالنسبة إليها الدافع الأساسي لقوتها، مكونة مواقف تسعى من خلالها للحفاظ على مستقبل الوطن، ذلك الذي يعد أثمن بكثير من مستقبلها الشخصي المتعلق برجل كان سببا في معاناتها. وقد تجلت هذه الأنثى في روايات سمر يزبك حاملة دوافع الثورة السورية المعاصرة، معبرة عن وجهة النظر السياسية في كتابها **"تقاطع نيران"** الممثلة لموقع مجموعة قتالية وسياسية في مرمى نيران متعددة من العدو والصديق.

بدت متأسفة على وضع البلاد في قولها: «هكذا هي البلاد..قطعة دانتيلا ممزقة، ونحن نطير بين الخيوط التي تفصلها بعضها عن بعض تتطاير مثل جنيات نارية، تختفي وتظهر فجأة، وتحترق وتتهاوى بلا أسئلة»[4].

جاءت البطلة في هذا النص، وهو سيرة ذاتية سردت فيها سمر يزبك سيرتها أثناء الأزمة السورية المعاصرة مواجهة الموت الذي تعودت على رائحته وصوره بكل أشكاله: «إنه الموت، الكائن المتحرك الذي يمشي على قدمين الآن، واسمع صوته، وأحدق فيه. أنا التي تعرف طعمه، أنا التي تعرف طعم السكين على الرقبة، وطعم الأحذية على الرقبة، عرفته منذ زمن بعيد»[5].

---

[1] أميمة الخش، شهادة في التجربة الروائية، عدد خاص بالرواية السورية المعاصرة "دراسات اشتراكية"،ع182، 183، آذار،حزيران،2000، ص: 410.

[2] إيمان قاضي، الرواية النسوية في بلاد الشام، ص: 140.

[3] المرجع نفسه، ص: 140.

[4] سمر يزبك، تقاطع نيران"من يوميات الانتفاضة السورية"، دار الآداب، بيروت-لبنان،ط1، 2012،ص: 63.

[5] المصدر نفسه، ص: 12.

مؤكّدة بذلك أن الأنثى تعرف طعم الموت منذ ولادتها في مجتمع ذكوري فجاءت كلمتي (السكين، الأحذية) تحمل دلالة ذكورية قاطعة. ليصبح الموت ملازما لها على مدى الحياة من جهة، وموقفا يرسم شجاعتها في الأزمات من جهة أخرى، خاصة وأنها تعيش في بلد الأزمة -سوريا- ذلك يوطد عزيمتها في الدخول إلى المناطق الملغمة بالقتل والوحشية مصرحة في قولها: «لم اعد أخاف الموت نحن نتنفس الموت»[1]؛ لتتشكل بعدها الثنائية الضدية التي تجمع بين شجاعة الأنثى وجبن الذكر الذي يحتمي بالأسطح والبنايات حفاظا على نفسه، مشكلا ثورة دموية يستهدف فيها الضعفاء من شعب بلده المسالم، فعبرت بقولها: «من يقتل وراء الأسطح والأبنية قاتل جبان. وكيف يمكن أن يكون شجاعاً، فهو مجرّد من شرطه الأخلاقي سلفا»[2].

فالضمير الغائب المذكر (هو) يحمل دلالة استهزائية للذكر واصفاً بذلك منظومته اللاأخلاقية، لتصبح الأنثى الجديدة ذات وعي أكبر منه بمكانة وطنها، فضميرها الحي يجعل منها ثائرة متمردة واعية بأوجاع شعبها.

عندما تقف الأنثى بين متطلبات جسدها ومتطلبات وطنها فان شيطانها الأخرس عن حقوقها كأنثى يخرج عن صمته، خاصة إذا تعلق الأمر بسياسة الوطن، «عزلاء إلا من ضميري لا يعنيني إن كانت الفترات القادمة تحمل إسلاما معتدلا وما يقال حول هذا الأمر، لا يعنيني وجه القتلة(...) أنا الآن يعنيني أن لا أكون شيطانا أخرس عندما تصير الدماء لغة بين الناس»[3]، بين مرحلة الإسلام المعتدل القادمة ومرحلة القتل وسفك الدماء، تتحرك الشخصية البطلة بين هاتين المرحلتين، لتقف مع لغة الدماء، ففرارها من مدينة جبلّة كان من أجل تبنّي قضيتها والوقوف مع الحق حتى لو كان بالتخلي عن الأهل والأقارب والعائلة. هذا القرار الذي اتخذته كان بمثابة الموت الأول لها، لأن الخروج عن العائلة والوقوف بوجه تعاليمها هو خيانة وتمرد عقوبتها الموت، فتصبح الشخصية الأنثوية الجديدة تواجه نوعين من الموت، يختلف كل واحد منهما عن الآخر:

1- خرق قوانين العائلة ومجتمع جبلة ⟵ خيانة وتمرد ⟵ الموت

تقول: «لقد عبرت أمام الموت الأول،واستعد لرؤية موت جديد»[4].

2- الأزمة السورية ومقاومة الفساد السياسي ⟵ حرية وإثبات للحضور ⟵ المغيب الموت.

يؤكد على ذلك قولها: «في كل مرة من حياتي وعندما أكون على مفترق طرق،انحاز لهذا القدر..انحاز لحريتي»[1].

---

[1] المصدر نفسه، ص: 13.

[2] المصدر نفسه، ص: 14.

[3] المصدر السابق، ص: 20.

[4] المصدر نفسه، ص: 40.

فعملها ككاتبة وصحفية يجعلها معرضة للموت، خاصة في خضم التظاهرات التي كانت تسعى إلى تصويرها في جو تنبعث منه رائحة الرعب والخوف، فجاء الحقل اللغوي غنياً بالمصطلحات الدالة على الموت والرعب والتحدي...،(الحصار،الدماء، الإعلام،الهتافات،المواجهة...) فتصبح الحياة سبيلا لفداء القضية الوطنية، وقربانا لها، «اسأل عما يحدث، ينصحني الجميع بالابتعاد، لا توجد نساء، قال لي أحدهم باستهزاء: ما الذي تفعلينه هنا؟ أدرت له ظهري، وعلت الهتافات مع الأعلام والصور، كان الأمن يحيط بالجامع، الجامع فعلا محاصر. لا أعرف إن كان بإمكاني الدخول، الطريقة الوحيدة هي الاندساس بين الذين يحملون الصور والأعلام»[2].

التجاهل لكلمة "نساء" من قبل البطلة هو إثبات للآخر، بأن الميدان السياسي لا يفضل الرجل على المرأة فكل واحد منهما يتبنى القضية نفسها، أو إن صح التعبير؛ هو اختراق للرؤية الذكورية التي قيدت الأنثى بالضعف والخوف والمكوث في البيت.

هذا الطرح يثبت شجاعة الأنثى في مقابل جبن الذكر الذي تصفه البطلة في حوارها مع السائق الذي كان حذرا في حديثه عن الطائفية والفتنة السياسية التي حلت بالبلد السوري، وخوفه من مواجهة العصابات المدعية حماية الوطن، في قولها:

«يتحول السائق إلى وصي وواعظ، يقول: الطريق مقطوعة إليَّ دُومَا، ممنوع الدخول إليها. أقول له: وهل دُومَا محاصرة أيضا، يقول بلا هيك حَكي يا أختي أنا ما إلي دخل. من أخبرك؟ أساله. الجيش هناك، وأصوات إطلاق نار. يقول: يا عم شو رأيك؟ شو عم يصير؟ يقول ما إلي دخل. أنا يدوب عايش. أقول له: ولكن الناس تموت. قال:كلنا سنموت، والله يرحمهم. قلت له: لو أن واحدا من أولادك قُتل ماذا تفعل؟ صمت قليلا وهز برأسه وقال: الدنيا كلها ما بتكفيني فيه. قلت له: سمعت أن احد الشباب الذين استشهدوا في درعا وضعوه في البراد، وهو حي، ولما اخرجوا جثته، وجدوه قد كتب بدمه: وضعوني هنا وأنا حي، سلامي لأمي. صمت وهز رأسه. قلت: أرجو أن يكون هذا غير صحيح. صمت واحمرت أذناه»[3].

تصرح البطلة هنا بتدمير المركزية الذكورية والإعلاء من شأن المرأة من قبل الذكر نفسه وهذا ما يجسده قول الشاب (سلامي لأمي) لم يقل أبي لأن الأم هي التي كانت رفقته أثناء المعركة، وهذا تقرير صريح بهزيمة الذكر وسلطته ليبدأ مجد المرأة المغيب.

---

[1] المصدر نفسه، ص: 66.

[2] المصدر السابق، ص: 19.

[3] -المصدر نفسه، ص: 21،22.

فبطلة تقاطع نيران، امرأة منفتحة واعية ذات شخصية مستقلة في اخذ القرارات، تملك كل المقومات التي تجعل منها امرأة جديدة ثائرة، لا تخشى الخوف، متحدية الموت، متحملة الأوجاع والآلام، من أجل الوطن الذي اتخذت فيه قرار، إما «الدماء أو الذل، لا مفر من أحدهما»[1].

ب- الأنثى المتمردة:

التمرد هو ثورة يتم من خلالها التعبير عن الواقع وانتقاد الأوضاع المسببة للمعاناة؛ «ذلك أن تغيير الواقع يحتاج إلى ثورة اجتماعية أو إلى مدى تاريخي، أما التمرد بالمعنى الفلسفي فهو فعل التحدي الذي يمارسه الفرد ضد قوى عاتية لا يستطيع إلحاق الهزيمة بها، ولكنه يواصل الصراع، رغم تكرار الفشل، لأن لا خيار أمام الإنسان سوى التمرد»[2]. الذي نتج عنه رفض الأنثى للمسار الحياتي المبني على منظومة القيم الاجتماعية والتقليدية البطريركية. محاولة تحقيق توازنها، والبحث عن حريتها المفقودة بين الهوية الموروثة والمسكوت عنها. إذ نجد شخصية نور في رواية **(طفلة السماء)** تتميز بازدواجية الشخصية نتيجة قرارات وعقوبات قاسية طُبقت بحقها من طرف الذكر(الأب)، لذا الشخصية الأولى تأمرها بالخضوع والاستسلام، والشخصية الثانية تدفعها للتمرد على القوانين واكتشاف ذاتها تقول: «بدأ السجال كالعادة، بين نور طفلة الأرض، ونور طفلة السماء، طفلة السماء تبكي بوجل وهي تتخيل العيون المحدقة بها، تعري جسدها، وتشعر بالذنب لأنها تسبب الألم لمن حولها. طفلة الأرض تنهرها بأن ذلك من حقها، ألم تمنع من الحركة خارج البيت؟ وحرّم عليها رؤية سالم، حرمت من أمها وجدتها، حرمت من ضوء الشمس»[3].

من خلال هذه التناقضات تقرر البطلة الاستماع إلى قرارات نور طفلة الأرض، وتبدأ في البحث عن ذاتها، فكان الهروب من البيت هو الحل الأول للبحث عن الذات، هروب من العائلة وجبروت الأب وقراراته وتدخل الأعمام، هروب يضمن لها حريتها «حرية الأساس بأن أضع قدمي حيث أشاء، أشعرتني بثقل وجودي على الأرض سوف امشي وحيدة، دون محظورات المحيطين بي»[4].

يتواصل هذا التمرد، بعدم تقبل الأنثى البطلة لكلام الأم الخاضع للفكر الأبوي، تصرح والدتها قائلة: «المرأة تبقى دوماً أقل من الرجل. لأن الله خلقها هكذا ومن أجل أن تستمر الحياة يجب أن يكون هناك قائدًا واحدًا للسفينة حتى تسير باتجاه صحيح نحو الهدف»[5]. بل حاولت خرق هذا الفكر النمطي

---

[1] نزيه أبو نضال، تمرد الأنثى، المؤسسة العربية، بيروت-لبنان،ط1،2004،ص: 25.

[2] نزيه أبو نضال، تمرد الأنثى، المؤسسة العربية، بيروت-لبنان،ط1،2004،ص: 25.

[3] سمر يزبك، طفلة السماء، ص: 11.

[4] المصدر نفسه، ص: 04.

[5] المصدر نفسه، ص: 26.

مؤكدة أن إدارة الحياة يمكن أن تكون متساوية بين الرجل والمرأة لذا منذ تلك اللحظة « قررت معرفة ما يجري في عوالم الرجال السرية تلك»[1]. لتتعلم الطريقة الصحيحة على حد قول أمها لإدارة الحياة.

فالنص الأنثوي الجديد يفيض بقيم البحث عن الذات، والرغبة في مجاراة الرجل والتشبه به، فحتى الحلم يكون فيه تمرد على جنس الأنثى ومكوناتها، ورفضها للألعاب الأنثوية فنور طفلة السماء، تحلم بأن تكون ذكرًا تقول: «أتخيل نفسي أحد التجار الذي يجوبون العالم وينتقلون في الأرض مثل الغيوم التي لا يقف في طريقها عائق، وفي مرات أخرى حلمت أني أجوب أزقته الضيقة، متنكرة في ثياب ولد فقير»[2]. فالتنكر في صورة الرجل يمنح لها حرية أكبر، وقدرة على الانتقال لأي مكان دون قيود؛ لذا فالأنوثة هي بمثابة السجن مقارنة مع الحرية التي يملكها الذكر على حد قول جدتها «أن تكوني أنثى يعني أن تكوني غير موجودة فالأنوثة لا وجود لها في تعاليمنا يا نور»[3].

يتجلى التمرد على اللعب الأنثوية في رواية **"لها مرايا"** إذ تتجه ليلى إلى لعبة ذكورية، محاولة دخول عالم الذكر وتقمص شخصيته، « علي يصرخ بها: هيا يا بطل يا كونتا كينتي..ثم لمست خدها، تحاول تقليد حركات أصابعه، وهو يمرغ الوحل على وجهها ليجعلها ذلك الفتى الأسود»[4].

فالميل إلى هذه الألعاب وتقمص الشخصية الذكورية هو تحدي للعالم الذكوري و للنفس الأنثوية أيضا.

الشخصية الأنثوية محاصرة بأساليب الأمر والنهي التي تعطل قدرتها على التفكير وتجعل وعيها الأنثوي خاضعا للمباحات والممنوعات الذكورية، خاصة وأن الرجل ينظر دوما إلى المرأة على أنها ابنة الموروث الذكوري النمطي المتسلط. فعادل يخاطب نور «لا تحاولي التحدث مطلقا عن الحرية، إياك فأنت ابنة عائلتك بامتياز، ابنة الموروث المتخلف من الأحكام الجاهزة في عقول البشر. الرجولة، الشجاعة، الفحولة...؟»[5].

التحدث عن الحرية ليس من صلاحيات الأنثى، هذا ما يزيد من ثورتها وتمردها على أنوثتها الضعيفة التي قيدتها قرارات جائرة. يستمر التمرد في مدونات سمر يزبك ليصل إلى بطلة رواية" **رائحة القرفة**" التي كانت مثالا للقوة والشجاعة والوحشية معاف «كان الأطفال من حولها يخافون التحرش بها، خوفا من الخدوش العميقة التي سترسمها على وجه احدهم، عندما يتجرأ ويعتدي عليها»[6].

---

[1] المصدرالسابق، ص: 27.

[2] طفلة السماء، ص: 37.

[3] المصدر نفسه، ص: 12.

[4] سمر يزبك، لها مرايا، دار الآداب، بيروت-لبنان، ط1، 2010،ص: 289.

[5] سمر يزبك، طفلة السماء،ص: 98،99.

[6] سمر يزبك، رائحة القرفة، دار الآداب، بيروت-لبنان، ط1،2008،ص: 32.

فاختفت الصورة النمطية للأنثى صاحبة البينة الضعيفة، حتى التهديد أصبح من صفاتها الأساسية في قولها: «رجل ابن رجل يلحق بي»[1].

هذا التهديد الذي تبنته "عليا" لا يخص شخصا واحدا فقط إنما هو تهديد يشمل المنظومة الذكورية كلها، (الأب العم...كل ذكر مستلب لحق الأنثى).

إذا كانت نور اتخذت من الهروب وسيلة لإثبات حضورها المغيب، فان ليلى بطلة لها مرايا جعلت من المرايا نافذة للبحث عن الذات واكتشافها، مع طرح الأسئلة الوجودية التي هي بمثابة خطة لتمردها على واقع مظلم «بينما توزع نظراتها في المرايا الكثيرة التي تحيط بها في الغرفة البيضاء، الغرفة التي تحولت إلى لعبة للمرايا تشعل ضوء المصباح الصغير قرب السرير، وتنظر إلى المرأة، فتبدو مثل نقطة بعيدة قادمة من ظلام لانهائي. تغمض عينيها وتشعر أنها صارت بأمان، وان كمية الانعكاسات المنتشرة حولها صارت أقرب إلى تحقيق وجودها نفسه»[2].

تتجه الذات وهي تعاني من الازدواجية إلى المرآة، متخلية عن الوجه المفروض عليها أو بالأحرى الأوجه العديدة التي فرضها عليها مجتمعها، باحثة عن وجهها الحقيقي ضمن وجوه متعددة، وجه الأنثى الجديدة الثائرة على كل ما هو ذكوري، وجه تمردي منسجم مع نزعتها التحررية، لعبة المرايا جعلتها تصنع لنفسها هدفًا واحدًا هو أن تتحرر من جسدها، والبحث عن وجودها الحقيقي، وجود تكسر به شوكة الرجل[3].

جمعت سمر يزبك بين الوطن والمرأة (الأنثى) في شخصية ليلى التي تعيش حيوات متعددة فرضها عليها المجتمع، «عندما قرأت اسمها انشق واد من النور في قلبها، وارتجفت ومسحت دموعها وجحظت عيناها وتابعت:

ليلى: صغيرتي، ولا تلومي جماعتنا بعد أن أحاطت بهم كل التهم والافتراءات من زندقة، لأنهم كانوا أصحاب إعمال عقلي، لابد لهم من أن يعرفوا أن حالهم الآن ليس أصلهم، وأن التطورات التي جعلتهم ينجرفون عن حقيقتهم، لا يجب أن تجعلهم يغمضون أعينهم عنا»[4].

فكان مسار الوطن محكوم بمسار ليلى، فثورات ليلى النفسية والتشتت الذي تعيشه هو نفسه ثورات الربيع العربي التي شتتت الدول العربية وفرقتها بسب التفكير الحاكم المتسلط النفعي المتبني لمخططات غربية لا يفقه فيها شيئا. وبهذا ترسم هزيمة الذكر (الحاكم) الذي كان يفرض قوته على الأنثى النمطية، وتقلب الموازين جاعلة من الذكر يعيش تحت رحمة الأنثى طالبا مغفرتها «لك أن

---

[1] المصدر نفسه، ص: 35.

[2] لها مرايا،ص: 120،119.

[3] ليلى محمد بلخير، خطاب المؤنث في الرواية الجزائرية، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر، قسنطينة-الجزائر،2016، ص: 173.

[4] سمر يزبك، لها مرايا، ص: 230.

تسامحي شعبنا عندما يحولهم القتل إلى كائنات مخيفة، لا تنخدعي ليلى كل ما ترينه من حضور أبناء جماعتك هو قشور لا تمت لحقيقتهم بصلة»[1].

الأنثى الجديدة ⟵ ليلى ⟶ الوطن

يعرض السرد الروائي شخصية ليلى كنموذج للمرأة الجديدة المتحررة والمقيدة في الآن نفسه؛ متحررة من سلطة الذكر كأنثى، مقيدة بضعفه كوطن باعتباره مشتتا فاقدا لذاكرته التاريخية. من هذا المنطلق تقرأ ليلى الصاوي رسائل جدها الذي بث من خلالها (ليلى) واقع الوطن العربي -السوري خاصة- مع رصد لأهم المبادئ التي تعتمد عليها الطائفة العلوية المنبوذة من طرف الكثير، في قوله «الحقيقي منا لا يحلم بسلطة الحقيقي منا منذور للفكر والعقل العدل. ولكما في الإمام علي ابن أبي طالب مثال»[2].

الروائية دخلت إلى عالم الطائفية الذي يهابه الجميع، مقدمة الصورة الحقيقية لطائفتها، من خلال رسائل جد ليلى الصاوي.

في خاتمة هذا البحث نصل إلى أن:

الهوية الأنثوية أثبتت حضورها المغيّب من خلال الكشف عن الهوية المسكوت عنها، والظهور بصور جديدة تحكمها الروح الثائرة والمتمردة، ليتحول هذا التمرد إلى ثورة على المستويات السياسية والاجتماعية، حاملة معاناة فردية اجتماعية، أكدت من خلالها الصور التي كانت مغيبة من قبل المجتمع الذكوري من جهة، و كشف المستور في الساحة السياسة الاجتماعية من أزمات سياسية وطائفية وشذوذ جنسي مازال يحكم معظم المجتمعات العربية. ورصد الهزيمة الذكورية التي شتتت العالم العربي وكانت سبباً في إخفاق أنظمته الحاكمة.

[1] المصدر نفسه، ص: 232.

[2] المصدر السابق، ص: 228.

نحو وضع إستراتيجية لتنمية مهارات اللغة العربية بين طلبة الجامعات في ماليزيا؛ وطلبة الجامعات في الصين دراسة مقارنة

Towards Developing a Strategy for the Development of Arabic Language Skills among University Students in Malaysia and in China: A Comparative Study

Dr. Yunus Abdullah Ma Zhengbin
Lecturer of Arabic language at the
International Islamic University Malaysia

Abstract

This research aims at developing Arabic language skills among the students in the universities of Malaysia by comparing the academic curriculum of Arabic language requirements? From the Center for Foundation Studies at the Islamic International University in Malaysia and that from the universities in the People's Republic of China. In this paper, the researcher attempted to provide an introduction, followed by five topics, to identify the characteristics of Chinese universities in empowering their students in learning Arabic language, including expanding their skills in the use of Arabic language, despite the unfamiliarity of the language in terms of writing, pronunciation, and linguistic structures. The researcher also puts an effort to discover the reasons behind the poor performance in Arabic language for students from Malaysian universities, despite the fact that this language has been familiar to them since their childhood education as they have encountered Arabic language on a daily basis from reading the Holy Quran since they were children. This paper uses descriptive, analytical, and comparative approaches to present and discuss the issues. Among the most important findings of this research is the understanding of the greatness of Arabic language, the strength in mastering the rich skills of this language, and its continuous contributions: omit more importantly, those who are sincere in pursuing this language for the love, desire, and good will towards omit language, with the help of persistent hard work on the part of the students, will benefit abundantly, such as in the universities in China.

***Keywords**: Arabic as a second language, Development of Arabic language skills, curriculum, universities in Malaysia, universities in China.*

الحمد لله القائل في كتابه العزيز: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ﴾ (الروم: 22)، والصلاة والسلام على النبي العربي الذي نزل على يديه القرآن الكريم بلسان عربي مبين، وعلى آله وصحبه، ومن اتبع هداه إلى يوم الدين.

إن اللغة العربية من أرقى اللغات، وأقدمها، وأغناها بين لغات العالم، وقد أصبحت لغة الملايين من البشر. وتشكل هذه اللغة همزة وصل بين عشرات الدول في خريطة العالم، وهي لم تكن مجرد لغة الدين مثل بعض اللغات الميتة في العالم؛ وإنما هي لغة الدين التي تربط الإنسان بالله الخالق من جانب، وبين إخوانه من بني آدم من جانب آخر، وبالتالي أصبحت اللغة العربية لغة الحضارة والثقافة، ولغة الدين والدنيا، ولغة العقل والروح، ولغة المشاعر والأذواق. انطلاقا من هذه الحيثيات بدأ توجه الناس نحو اللغة العربية تعلمًا وتعليمًا، يتعدد ويتميز، كل على حسب أغراضه وأهدافه؛ ولذلك نجد اهتمام الناس نحو الاستفادة، والإفادة من اللغة العربية متجددا في شتى بقاء العالم، الأمر الذي جعل لغة القرآن تشرق بأشعائها كل يوم دون توقف أو اختفاء، فعطاء هذه اللغة لمن يخلص لها، ويقترب منها، ويتفاعل معها يتجدد، وكل يأخذ منها بقدر استعداده.

وفي ضوء هذه المقدمة، يحاول هذا البحث وضع إستراتيجية جديدة نحو تنمية مهارات اللغة العربية بين الطلبة الجامعيين في ماليزيا، ورغبة في الانتقاع بمنهج أفضل، وأنسب، يقوم هذا البحث بدراسة منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات في الصين. ولسعة أفق الموضوع يعتمد هذا البحث على تجربة مركز الدراسات الأساسية للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا كنموذج للمقارنة مع المنهج الصيني في تعليم اللغة العربية.

مكانة اللغة العربية بين ماليزيا والصين:

لا غرابة في اهتمام دولة ماليزيا باللغة العربية قديمًا وحديثًا، وهي لغة القرآن، ولغة العلوم الإسلامية. فدولة ماليزيا كدولة إسلامية أدركت أهمية الاعتناء بهذه اللغة؛ ولذلك لم تبخل في شيء بشأن التعامل مع اللغة العربية تعلمًا وتعليمًا، وهي مازالت ترسل آلافا من الطلاب إلى الدول العربية؛ لمواصلة دراساتهم باللغة العربية، إضافة إلى فتح مئات من المدارس والمعاهد من المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي؛ لإحتواء الآلاف من أبناء البلد لدراسة اللغة العربية، وقد أصبح حب المسلمين في ماليزيا للغة العربية جزءا من حبهم للإسلام، ولنبيهم ﷺ، وللقرآن الكريم الذي نزل على يديه، وقد ازداد هذا

التعلق بلغة القرآن، حتى أصبحت لغتهم الأصلية تكتب بالحروف العربية مع احتضان كثير من الكلمات العربية في اللغة الملايوية(الجاوية).[1]

وفي المقابل عندما ننظر إلى دولة الصين، فهي دولة أغلبية سكانها غير مسلمين، وبالتالي ليس لهم أي ارتباط بالإسلام، ولا بلغة القرآن؛ ولكن مع ذلك نجد اهتمام هذه الدولة بهذا الشأن في تزايد مستمر، وخاصة بعد الثورة الثقافية وبالأخص بعد الانفتاح السياسي عام 1979م، ومن هنا يحاول هذا البحث أن يتعرف على أسباب في رغبة الصين في التعامل مع هذه اللغة، ونجاحها المتميز في تطبيق منهج تعليم اللغة العربية.

المبحث الأول: وضع اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في ماليزيا

تتميز دولة ماليزيا حذف في تشكيل مجتمعها القومي باندماج ثلاثة طوائف رئيسة من الملايويين (68.6%) ذات الأغلبية وأبناء البلد الأصليين، والصينيين (23.4%)، والهنود (7.0%)، والطوائف الأخرى (1.0%).2 ومنذ أن دخل الإسلام أصبح الملاويون أبناء البلد الأصليين جزءًا من أمة الإسلام العالمية، ومن ثم إقبالهم على لغة القرآن لتلاوته، ولأداء شعائر الإسلام صار ركنًا أساسيًا يدفع كل مسلم ماليزي إلى تعلم حروفها مثلما لا ينفك يُقبل إقباله على قوت يومه. ولذلك لم تكن اللغة العربية غريبة عنهم، وأصبحت المساجد والمدارس الدينية الملحقة بالمساجد مراكز تعليم لغة القرآن؛ ولكن هذه الظاهرة لا تعني إيجادة الملاويين المسلمين اللغة العربية، قراءة، ومحادثة، ومطالعة؛ بل كانت محصورة على تعلم الحروف العربية مما يمكنهم من تلاوة القرآن، وحفظ سوره من أجل أداء شعائر الإسلام، والتقرب من الله تعالى؛ ولكن عندما ننظر إلى وضع اللغة العربية في العصر الحالي، نجد حدوث تحول كبير في انتشار اللغة العربية والاهتمام بها تعلمًا وتعليمًا في ماليزيا، وقد أصبح في كل قرية، ومدينة من درس اللغة العربية سواء في إحدى الدول العربية، أو داخل الدولة نفسها لدرجة أصبحت في ماليزيا ما يزيد 23 من المؤسسات والمعاهد والجامعات3 تقوم بتدريس اللغة العربية، كما أصبحت المدارس العربية الحكومية منها والأهلية تفوق 1,184 4 بالإضافة إلى ما يزيد 16,071 من الطلاب الدارسين في الدول

---

[1] اللغة الجاوية إحدى لغات إندونيسيا وماليزيا، سميت نسبة لجاوة، وتستعمل أبجدية مشتقة من العربية تقليديا، ويكيبيديا الموسوعية الحرة. https://ar.wikipedia.org/wiki/

[2] عدد السكان في ماليزيا 2015. http://www.phb123.com/city/renkou/2458.html

[3] د. عبد الرحمن بن شيك، تعليم اللغة العربية في ماليزيا، عرب تايمز،
http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=21904

[4] Yousef Aljamal, Dreaming in Arabic: Malaysia celebrates Arabic language, Middle East Eye, 13 May 2015, http://www.middleeasteye.net/in-depth/features/dreaming-arabic-malaysia-celebrates-arabic-language-and-culture-1300036389#sthash.Kl0L1G3J.dpuf

العربية.1 والنتيجة المنطقية من حدوث هذه التطورات أن تكون اللغة العربية أكثر انتشارا بين المسلمين، وخاصة بين الشباب من فيما يخص المحادثة والتعامل؛ ولكن للأسف الشديد معظم المدارس العربية والمؤسسات التعليمية العالية من جامعات ومعاهد عربية تشتكي من ضعف مستوى طلابها في التكيّف، والتعامل مع اللغة العربية، وعليه سيناقش هذا البحث في المبحث الرابع أسباب هذا الضعف، وكيفة التغلب عليه بعد عرض مناهج الصين في تعليم اللغة العربية بين الراغبين والدارسين في الجامعات الصينية في المبحثين الثاني والثالث حتى تكون المقارنة علمية، وموضوعية بغية الوصول إلى الإستراتيجية الجديدة.

المبحث الثاني: وضع اللغة العربية في الجامعات في الصين

إن بلاد الصين الشعبية ترتبط بالعالم العربي منذ العصور القديمة، و"طريق الحرير"2 خير شاهد على تلك العلاقة الوطيدة بين الصين والعالم العربي؛ وعلى الرغم من وجود تلك العلاقة، فهي باتت علاقة تجارية بحتة دون أن تكون لها أي ارتباط قوي من الناحية الدينية؛ ولذلك لم يكن للغة العربية أثر كبير بين الصينيين؛ ولكن هذه الظاهرة بدأت تختفي تدريجيا مع الثورة الثقافية التي بدأت من أيام رئيس الصين الأسبق ماو تسي دونغ عام 1966م حيث نشطت حركات الترجمة لكثير من الكتب العربية في الثقافة والعلوم الاجتماعية إلى اللغة الصينية، وقد ازداد هذا التوجه نحو اللغة العربية بعد عصر

---

[1] أ. (في مصر10000 طالب وطالبة)، صحيفة اللغة العربية، http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=3987

ب. (في الأردن 3300 طالب وطلبة)، محمد علي الخوالدة، إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 2، 2015، ص186-169.

ث. (في سوريا 138 طالب وطالبة)، سيريانيوز، بعد قرار إغلاق سفارتها.. ماليزيا تبدأ باجلاء رعاياها في سوريا، http://syria-news.com/readnews.php?sy_seq=150754

ج. (في السعودية 1633طالب وطالبة)، بخيت الزهراني، القنصل التعليمي الماليزي بجدة..محمد راضي لـ «البلاد »: رمضان روحانية عظيمة، 11 رمضان 1329هـ، https://www.albiladdaily.com/

ح. (في اليمن 1000 طالب وطالبة)، همدان العليي، الطلاب الماليزيون يغادرون صنعاء، العربي الجديد، 15 أكتوبر 2014، http://muhitelyemen.net/news/20287.html

[2] "طريق الحرير"(Silk Road) هي مجموعة من الطرق المترابطة كانت تسلكها القوافل والسفن وتمرّ عبر جنوب آسيا رابطةً تشآن (والتي كانت تعرف بتشانغ آن) في الصين مع أنطاكية في سوريا بالإضافة إلى مواقع أخرى. كان تأثيرها يمتد حتى كوريا واليابان. أخذ مصطلح طريق الحرير من الألمانية (زايدنشتراسهSeidenstraße)، حيث أطلقه عليه الجغرافي الألماني فريديناند فون ريتشتهوفن في القرن التاسع عشر. كان لطريق الحرير تأثير كبير على ازدهار كثير من الحضارات القديمة كالحضارة المصرية والصينية والهندية والرومانية حتى أنها أرست القواعد للعصر الحديث. يمتد طريق الحرير من المراكز التجارية في شمال الصين حيث ينقسم إلى فرعين شمالي وجنوبي. يمرّ الفرع الشمالي من منطقة بلغار-كيبتشاك وعبر شرق أوروبا وشبه جزيرة القرم وحتى البحر الأسود وبحر مرمرة والبلقان ووصولاً بالبندقية. أمّا الفرع الجنوبي فيمرّ من تركستان وخراسان وعبر بلاد ما بين النهرين و كردستان والأناضول ومن ثمّ في أنطاكية إلى البحر الأبيض المتوسط أو عبر بلاد الشام إلى مصر وشمال أفريقيا. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، http://www.ammanu.edu.jo/wiki1/ar/articles/

الانفتاح الاقتصادي عام 1979م، والآن قد أسست بالصين 20 جامعة بها كلية أو قسم لتدريس اللغة العربية،1 وبدأت الحكومة بالتعاون مع هذه الجامعات بدأت تنظم مؤتمرات ومعارض سنوية للتعريف بالعربية ومناقشة قضايا تتعلق باللغة العربية وتدريسها،2 وقد أصبح للجاليات الصينية حضور قوي في العالم العربي، وهناك آلاف من الطلاب الصينيين المتقنين للغة العربية كتابة وقراءة ومحادثة منتشرين بين الشركات التجارية داخل الصين وخارجها،3 وأغلب هؤلاء الدراسين الجامعيين ليسوا من المسلمين، ومع ذلك نجد حرصهم، ورغبتهم شديدة في التمكن من هذه اللغة، وكثرة حضورهم في بحضر تلك المؤتمرات والمنتدات العربية. وقد يسأل السائل ما السبب في نجاح الصين في تعليم أبنائها خاصة في الجامعات على الرغم من غياب الدافع الديني؟ الإجابة بالبساطة تتلخص في الأمور الثلاثة الآتية:

1. حرصت الحكومة الصينية الشديد على الانتفاع من أسواق العالم العربي في الجانب الاقتصادي لما تحمل الدول العربية من قوة شرائية هائلة، وهي تعرف جيدًا أن دخول أسواق العالم العربية تحتاج إلى حسن التعامل مع شعوب هذه المنطقة داخل العالم العربي، واستقطاب رجال الأعمال العرب، وتجارهم، والتعامل معهم داخل الصين، ولن يتم هذان الأمران بسهولة ويسر؛ إلا إذا كانت هناك لغة تفاهم مشتركة، فبدل أن تنتظر الصين تعلم الدول العربية لغة الصين بادرات بنفسها لتشجيع أبنائها بتعلم اللغة العربية؛ حتى يكون هؤلاء الدارسون قنطرة بين الصين والعالم العربي، ولذلك بدأت الحكومة الصينية تسخر كل إمكانياتها المادية في تمكين أبنائها من تعلم هذه اللغة، وتعرف الثقافة العربية بشكل علمي منظم ومتقن.

تأكيدًا لهذه الهمة في توطيد العلاقة العربية والصينية، والتكيف مع طبيعة العرب ولغتهم، يقول رئيس مجلس العلاقات الإسلامية الصينية دينغ هو حذف: إن اللغة العربية لغة مهمة، وقادرة على الربط بين بلاده، وبين الدول العربية والإسلامية، مبينًا أن الحاجة للغة العربية باتت ملحة، خاصة في هذا الوقت الذي بدأت فيه بلاده إعادة "طريق الحرير" إلى الواجهة من جديد؛ ليعزز المكانة الاقتصادية، ويرفع من حجم التبادل التجاري، ومن خلال مسارين:

---

[1] تشانغ هونغ عمار، تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية 2011 آفاق وتحديات ماليزيا والصين 5-6 ديسمبر 2011 جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، الصين، ص164.

[2] علياء فوزي، "التعاون الدولي" تبحث تطوير صناعة المؤتمرات مع "الصين"، البلد، 7 نوفمبر 2015، http://www.el-balad.com/1251740

[3] اللغة العربية في الصين، شبكة الصين، http://arabic.china.org.cn/news/txt/2005-08/05/content_2188103.htm

أحدهما القديم والآخر الجديد، عبر خط بحري سيمر في معظم الدول العربية والإسلامية. ثم أكد رئيس مجلس العلاقات الإسلامية الصينية على حاجة الصين إلى تعلم اللغة العربية، حتى يعزز من مكانة وقدرة التواصل بين جميع الأطراف، أن بلاده بحاجة إلى أن تزيد من عدد الجامعات التي لديها أقسام اللغة العربية، والتي سيصل عددها في المستقبل إلى نحو 44 جامعة من بين أكثر من ألفي جامعة موزعة في أرجاء البلاد.[1]

ويضيف لمسؤول الصيني: "ما زلنا نريد أن نتوسع في فتح أقسام اللغة العربية في الجامعات الصينية، سنعمل على سد الفجوة الموجودة حاليًا في هذا الجانب، وذلك من خلال اتباع طرق غير تقليدية في التعليم، وهو ما سيمكن الكثير من سكان الصين من تلقي تعليمهم في منازلهم." وأوضح أن الصين تضم نحو 200 مدرسة إسلامية تعلّم اللغة العربية ضمن مناهجها، وتقوم بتخريج نحو أربعة آلاف طالب سنوياً، بالإضافة إلى 100 ألف طالب يتعلمون اللغة عن طريق المساجد. وأنه يتوقع من خلال التعاون مع "الشركة السعودية للتعليم والتدريب عن بعد" أن يصل عدد متعلمي اللغة العربية إلى 50 مليون صيني[2]."

2. الرغبة الشديدة بين الطلبة الدارسين للغة العربية ثقة منهم بأن تعلم هذه اللغة يفتح لهم آفاقا جديدة في عالم التجارة والاقتصاد؛ ولذلك كان معظم الدارسين للغة العربية في الجامعات الصينية يضعون هذه الأغراض المتعلقة بالتجارة والاقتصاد هدفهم وغايتهم المنشودة، وفي تحقيق هذه الغاية تحمّلوا كل صعاب ومشقة واستطاعوا أن يكتسبوا مهارات اللغة العربية محادثة وكتابة وقراءة.
3. المناهج التعليمية ذات الخبرة المتنوعة مع المعامل الحديثة المتطورة لتعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية. وقد أدركت حكومة الصين أهمية تعليم اللغة العربية لما تجلب من ورائها من منافع اقتصادية وسياسية وثقافية وعلمية، كما أدركت أن هذه لن تتحقق إلا ببذل المجهود العلمي والمادي؛ ولذلك لم تبخل في تسخير الإمكانيات المادية في الجامعات الصينية لإحياء تعليم اللغة العربية.

[1] أحمد المالكي، 44 جامعة صينية تعلّم طلابها اللغة العربية، العربي الجديد، 5 يناير 2015.
http://www.alaraby.co.uk/society/2015/1/5/44

[2] المرجع السابق.

ونتيجة لهذه العوامل الثلاثة أصبحت الآن أقسام وكراسي اللغة العربية في أكثر من 20 جامعة صينية حكومية، ويصل عدد الدارسين للغة العربية في هذه الجامعات سنويا ما يقرب من 500،[1] وإن إلقاء النظر في المناهج التعلمية المتبعة في هذه الجامعات، يؤكد لنا بوضوح مدى حرص الإداريين والأساتذة والطلاب في تعلم اللغة العربية.

جدول مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة المتخصصين في اللغة العربية وآدابها في المرحلة الجامعية الأساسية[2]

متطلبات التدريس

المتطلبات / الموضوع	الدرجة الثانية (الفصل الدراسي الثاني)	الدرجة الرابعة (الفصل الدراسي الرابع)
النطق	1. استيعاب نطق 28 حرفًا بشكل صحيح. 2. استيعاب قواعد النطق والقراءة العربية. 3. قراءة مفردات وكلمات وجمل ومقال قصير مع التشكيل بنطق سليم.	1. النطق الصحيح في الأداء الصوتي المناسب. 2. استيعاب خصائص النطق العربي مع تقليد وتصحيح النطق والتنغيم تلقائيًا. 3. النطق الصحيح والتنغيم الطبيعي مع إظهار الإيقاع الأساسي في القراءة والتعبير الشفوي.
النحو	استيعاب المعلومات النحوية الأساسية من خلال معرفة الصرف الأساسي وتكوينات الجمل المبسطة.	استيعاب وتطبيق المعلومات النحوية الأساسية بشكل شامل من خلال تكوين جمل مفيدة أثناء ممارستها مع وضوح المعاني والتعبير الصحيح.
حفظ المفردات	4. معرفة 2000 كلمة عربية تقريبًا، واستيعاب	5. معرفة 4500 كلمة عربية تقريبًا، واستيعاب 2000-2500 منها

[1] موجز عن الجامعات والمعاهد العليا الصينية التي فتحت فيها تخصص اللغة العربية وآدابها، نافذة الإسلام، http://www.yslzc.com/jiaoyu/Class11/Class12/201403/41242_4.html

[2] دينغ جونغ، دراسات حول تعليم اللغة العربية في الصين قديما وحديثا (بكين: دار النشر للعلوم الإجتماعية بالصين، ط1، 2006م)، ص173-176.

	1000-1200منها لاستعمالها الأساسي.	لاستعمالها بطلاقة ويسر.
مهارة الاستماع	1. القدرة على فهم المصطلحات المستخدمة في الفصل، والكلمات المستعملة في الحياة اليومية. 2. القدرة على فهم المحادثة العادية من الموضوعات المعروفة. 3. سرعة الفهم: (80-90 كلمة في دقيقة) القدرة على فهم المعنى العام لمادة الاستماع بدقيقتين بعد الاستماع إليها ثلاث مرات.	1. القدرة على فهم محتويات التدريس. 2. القدرة على فهم المحادثة عن الموضوعات المعروفة للحياة اليومية والحياة الاجتماعية. 3. سرعة الفهم: (90-100 كلمة في دقيقة) القدرة على فهم المحتوى المهم لمادة الاستماع بثلاث دقائق بعد الاستماع إليها بثلاث مرات مع الإجابة عن الأسئلة عنه.
مهارة المحادثة	1. القدرة على التحدث عن الموضوعات المدروسة المتعلقة بالحيات اليومية بخمس دقائق مع وضوح التعبير. 2. القدرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالموضوعات المدروسة والمقروءة. 3. القدرة على حسن الوصف والتعبير عن الموضوعات المعروفة	1. القدرة على الوصف والتعبير عن النص المدروس بشعوره وبشكل موجز. 2. القدرة على مناقشة الموضوعات المفهومة. 3. القدرة على التحدث مع العرب حول الموضوعات المتعلقة بالحيات اليومية، والتعبير عن الفكر بشكل صحيح دون وجود أخطاء نحوية عامة فيه. 4. القدرة على حسن الوصف والتعبير عن الموضوعات

	بثلاث دقائق بعد الاستعداد لها لعشر دقائق بنطق ونغمة صحيحة. 4. القدرة على تكوين الجمل، والاستفهام منها، والرد عليها.	المعروفة بخمس دقائق بعد الاستعداد لها لعشر دقائق بنطق ونغمة صحيحة دون وجود أخطاء نحوية عامة فيه. (سرعة التحدث:50 كلمة في دقيقة).
مهارة القراءة	1. القدرة على معرفة كلمات وكلام وجمل مفيدة مع التشكيل. 2. استيعاب قواعد النطق، وقراءة نص قصير مع التشكيل بنطق ونغمة سليمة. 3. القدرة على قراءة النص المكون من 250 كلمة (2% كلمة جديدة منها) خلال عشر دقائق، وفهم معانيه العام. 4. القدرة على استخدام القواميس العربية الصينية مبدئيا.	1. استيعاب خصائص النطق العربي، وقواعد الوصل والوقف، والقدرة على قراءة نص قصير مع التشكيل في آخر كلمة منه بنطق ونغمة سليمة. 2. استيعاب طرق القراءة المفصلة مع التركيز على نقاط هامة للنص المقروء، وفهم المحتوي الهام، واستيعاب القراءة السريعة، والمختصرة، والأخ.. 3. القدرة على قراءة النص المكون من 350 كلمة (2% كلمة جديدة منها) خلال عشر دقائق، وفهم معانيها العامة. 4. القدرة على مطالعة نصوص مختارة، ورسائل ودعوات، وتعليمات، وغيرها من النصوص التطبيقية العربية بالاستعانة بالمعاجم.
مهارة الكتابة	1. القدرة على استنساخ 150 كلمة خلال 15	1. القدرة على املاء النص المدروس المكون من 120 كلمة خلال 15

	دقيقة بخط سليم. 2. القدرة على املاء النص المدروس المكون من 90-100 كلمة خلال 15 دقيقة بعد قراءة النص أربع مرات، وأن لا تتجاوز الأخطاء فيه 15%. 3. القدرة على كتابة التعبير الشفوي بشكل صحيح. 4. القدرة على كتابة مقال صغير مكون من 100 كلمة تقريبا خلال 30 دقيقة عن موضوع معروف بأسلوب سليم.	دقيقة بعد قراءة النص أربع مرات، وأن لا تتجاوز الأخطاء فيه 15%. 2. القدرة على كتابة الفكر الرئيس والمعنى العام لفقرات النص الذي يشابه النص المدروس في المستوى. 3. القدرة على كتابة مقال صغير مكون من 120 كلمة تقريبا خلال 30 دقيقة عن الموضوع المعروف مع مفهوم سليم وترابط معانيه بأسلوب سليم، دون وجود أخطاء نحوية عامة.
مهارة الترجمة	الترجمة المتبادلة للكلمات والجمل المفيدة من العربية إلى الصينية، ومن الصينية إلى العربية.	الترجمة من الصينية إلى العربية: جمل وفقرات مختلفة ومتداولة. الترجمة من العربية إلى الصينية: جمل مختلفة متداولة ونص صغير (التعبيرات التطبيقية العربية)

إن هذا الجدول والإصرار على تطبيقه في حد ذاته يؤكد جليًا نجاح الجامعات الصينية في تعليم اللغة العربية. ومن أسباب هذا النجاح، وآثاره وجود أكثر من عشرات من القواميس والمعاجم للغة العربية الصينية، وترجمة كثير من الكتب العربية إلى اللغة الصينية في العلوم الإسلامية والثقافية والأدبية والعلمية. وبتشجيع من وزارة التربية والتعليم أصبح في مكتبات الجامعات وقاعات المحاضرات، ومعامل اللغة العربية كثير من الكتب العربية، والمقررات الدراسية المكتوبة على أيدي أساتذة، وعلماء من الصين. ولا تمر سنة دراسية في هذه الجامعات إلا وتقام بها مؤتمرات وورشات وندوات ومنتديات ومعارض عربية من أجل مناقشة جمال هذه اللغة، وطريقة تعليمها، والاستفادة من أهل الخبرة في تطويرها، وتنميتها، وربطها بطلبة العلم والمثقفين. والجدير بالذكر مشاركة الجامعات العربية،

وأساتذتها من الدول العربية في هذه النشاطات العلمية المتعلقة بتعليم اللغة العبية، وإسهامات دول الخليج العربية في إنشاء وتطوير مراكز تعليم اللغة العربية ماديًا وعلميًا تعتبر اعترافًا وتقديرًا من هذه الدول بما تفعله دولة الصين لخدمة اللغة العربية.1

ومن المؤتمرات الناجحة بشأن اللغة العربية المؤتمر الثالث لرؤساء الجامعات الصينية العربية والمنعقدة في مقاطعة نينشيا في مدينة ينشوان والمصاحب للمعرض الصيني العربي في دورته الثالثة. وقد حضر المؤتمر أكثر من مئة جامعة صينية وعربية كما حضر بعض الوزراء ومديري الجامعات في الدول العربية، وكذلك اتحاد الجامعات العربية؛ حيث تم عقد حوالي مئة اتفاقية تعاون بين الجامعات الصينية والعربية في هذا المؤتمر.2

إن هذه الخطوات التي تقوم بها حكومة الصين، والجامعات الصينية وطلابها وطلاب المدارس لتعلم اللغة العربية وتعليمها، والمناهج التعليمية المكثفة والمتقنة في وضعها، وتنفيذها، وتطبيقها تبشر أن يكون للغة العربية مستقبل باهر، وأن تكون للغة العربية واجهة جديدة في المستقبل القريب في شرق العالم الأقصى كما كانت لها في الأندلس في الماضي البعيد. والآن بالإضافة إلى ما تصدر من كتب ومجلات عربية في الجامعات، نجد "صحيفة الشعب اليومية" أونلاين الصينية بالعربية، ومجلة "الصين اليوم" التي تصدر شهريًا منذ عام 1964م بالعربية، و"إذاعة الصين الدولية" بالعربية لمدة ساعة يوميا منذ 1957م، والقناة العربية المشهورة بقناة CCTV العربية التي بدأت إرسال برامجها منذ 3.2009 وكل هذه إضافة إلى الجمعية الصينية لدراسات الأدب العربي،4 والمجمع الصيني لتدريس اللغة العربية ودراساتها اللتان تساهمان مساهمة إيجابية في تدريس، وبحث اللغة العربية وآدابها.[5]

المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية بالصين ومناهجها.

يجري تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية بالصين حول النواحي الخمس الآتية: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والترجمة؛[6] ومن المقررات الرئيسة: النطق، اللغة العربية

---

[1] عبد الرحمن المرشد، الأمين العام لمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ل «الرياض»، الرياض، 10 ديسمبر 2013م، العدد 16605، http://www.alriyadh.com/891200

[2] العربية للجميع، المؤتمر الثالث لرؤساء الجامعات الصينية العربية، 16 سبتمبر 2015م. http://www.arabicforall.net/ar/news-ar/913

[3] مجلة "الصين اليوم"، نافذة للعرب لمعرفة الصين-2009-12-23، عربي، http://arabic.cri.cn/781/2009/12/23/341s125378.htm

[4] جمعية بحوث الأدب العربي بالصين تواجه المركزية الأوروبية وحقوق المؤلف بعد عشرين عاما من تأسيسها، الصين اليوم، http://www.chinatoday.com.cn/Arabic/2007n/0712/p6_1.htm

[5] اللغة العربية في الصين، 2015/11/17، شبكة الصين، http://arabic.china.org.cn/news/txt/2005-08/05/content_2188103.htm

[6] المرجع السابق.

الأساسية، المحادثة العربية، الخط العربي، القواعد العربية، قدرة الاستماع، المطالعة العربية، أحوال الدول العربية، الإنشاء العربي، البحث العربي، نظرية الترجمة وتطبيقها، الترجمة الشفوية، الترجمة التحريرية، قراءة النصوص العربية، قراءة الصحف العربية، وأنباء الساعة، مختارات أعمال الأدب العربي، تاريخ الأدب العربي، تاريخ العرب، الثقافة العربية الإسلامية، علم اللغة العربية، البلاغة العربية، علم المفردات العربية، السياسة والدبلوماسية العربية، والعلاقات الصينية العربية، الاقتصاد والتجارة العربية والتبادل الاقتصادي والتجاري بين الصين والعالم العربي، والثقافة العربية والتبادل الثقافي بين الصين والعالم العربي.[1]

ومنذ الأربعينات من القرن العشرين، أعدت الجامعات والمعاهد العالية الصينية آلافًا من الأكفاء الذين أتقنوا اللغة العربية، وتمتعوا بالمعلومات والقدرات التخصصية، وهم منتشرون في المجالات السياسية والاقتصادية والتجارية والعلمية والثقافية والتعليمية والصحفية والسياحية والعسكرية...[2] إلخ. ومنهم وزراء وسفراء وجنرالات، وأساتذة وباحثون وعلماء ومديرون في الشركات...إلخ. إنهم قد سجلوا مآثر مرموقة في سبيل تطوير العلاقات بين الصين والدول العربية.

ومنذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية (1949م)، شهد تعليم اللغة العربية في الصين تطورًا كبيرًا، وصار الآن في جامعات الصين ومعاهدها العالية كليات، أو أقسام عدة تدرس فيها اللغة العربية وعلومها وهي كما يأتي:

1 كلية اللغة العربية بجامعة الدراسات الأجنبية في بكين. (ونصوب البقية على المنوال نفسه).
2 كلية اللغة العربية بجامعة الدراسات الدولية ببكين.
3 قسم اللغة العربية في كلية اللغات الأجنبية في جامعة بكين.
4 قسم اللغة العربية في كلية اللغات الأجنبية بجامعة اللغات ببكين.
5 قسم اللغة العربية في كلية اللغات الأجنبية بجامعة الاقتصاد والتجارة الخارجية ببكين.
6 قسم اللغة العربية في كلية اللغات الشرقية بجامعة الدراسات الدولية بشانغهاي.

[1] تشانغ هونغ عمار، تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية، ص163.
[2] المرجع السابق، ونفس الصفحة.

7 قسم اللغة العربية بمعهد اللغات الأجنبية لجيش التحرير الشعبي الصيني.

8 قسم اللغة العربية في كلية اللغات الأجنبية بجامعة يون نان.

9 قسم اللغة العربية في جامعة اللغات الأجنبية بتيان جين.

10 قسم اللغة العربية في كلية اللغات الأجنبية بجامعة القوميات في شمال غربي الصين.

11 قسم اللغة العربية في معهد داليان للغات الأجنبية.

12 قسم اللغة العربية في كلية اللغات الأجنبية في جامعة هي لونغ جيانغ.

13 قسم اللغة العربية في جامعة نانكين.

14 قسم اللغة العربية في جامعة نانكين للإذاعة والاتصال.

15 قسم اللغة العربية في جامعة سونغ شان.

16 قسم اللغة العربية في جامعة اللغات الأجنبية والتجارة الخارخية.

17 قسم اللغة العربية في جامعة اللغات الأجنبية بشيآن.

18 قسم اللغة العربية في معهد اللغات الأجنبية بسيتشوان.

19 قسم اللغة العربية في جامعة نينغ شيا.

20 قسم اللغة العربية في جامعة تشيغهاي للقوميات.

والجدير بالذكر أن هذا الإحصاء لأقسام اللغة العربية في الجامعات والكليات الصينية كما كانت لعام 2011م،[1] ورغبة حكومة الصين في توسيع دائرة تعليم اللغة العربية مازالت مستمرة، ومتسعة حتى يصل عدد الجامعات الصينية واللاتي بها قسم للغة العربية إلى 44 في المستقبل كما أشار إليه البحث في المبحث الثاني.

والجدير بالذكر أن المناهج الدراسية للغة العربية والكتب المنهجية موحدة في جميع الجامعات والمؤسسات التعليمية العالية؛ لكون هذه المناهج والكتب من وضع وزارة التربية والتعليم على أيدي خبراء بعد دراسة ومقارنة المناهج الدراسية المختلفة، ومطالعة الكتب المنهجية المتنوعة، ومراعاة حاجة الدولة والظروف، ومستوى الطلبة العلمي. وإذا نظرنا في الكتب المنهجية التي خصصت للتدريس للطلبة كما تتبع في الجامعات الصينية فهي تكون كالآتي:

1. **الكتب المنهجية:** صدر عن جامعة الدراسات الأجنبية ببكين: "اللغة العربية" 10 أجزاء، و"اللغة العربية الأساسية" 4 أجزاء، و"المحادثة العربية التطبيقية"،

[1] تشانغ هونغ عمار، تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية، ص164.

و"القواعد الأساسية في اللغة العربية" 4 أجزاء، و"مطالعة النصوص العربية " 10 أجزاء، و"دروس الاستماع والمحادثة" جزآن، و"الاقتصاد والتجارة بالعربية" جزآن، "السياسة والدبلوماسية العربية والعلاقات الصينية العربية" جزآن، و"الإنشاء العربي"، و"الجديد في اللغة العربية" 5 أجزاء؛ وعن جامعة بكين: "المنهج الأساسي لتعليم اللغة العربية" 5 أجزاء، و"300جملة عربية"؛ وعن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي: "دراسة الترجمة بين العربية والصينية- نظريا وتطبيقيا"، و"نخبة من أعمال الأدب العربي الحديث"، و"التعبير الوظيفي بالعربية"، و"دروس الترجمة الشفوية بين العربية والصينية"، و" برامج جديدة في دروس اللغة العربية" 6 أجزاء، و"دراسة في المجتمع العربي وثقافته"؛ وعن جامعة الدراسات الدولية ببكين: "مطالعة الصحف العربية"، و"التراكيب العربية المتداولة".[1]

2. **القواميس والمعاجم:** صدر عن جامعة بكين: "معجم العربية الصينية"، و"معجم الصينية العربية"، و"معجم المفردات المتداولة المبوّبة"، و"معجم الأمثال الصينية العربية"؛ وعن جامعة اللغات ببكين: "المعجم الميسر صيني-عربي"؛ وعن جامعة الاقتصاد والتجارة الخارجية: "معجم الحكم والأمثال عربي – صيني"؛ وعن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي: "معجم الأدب العربي المعاصر"، و"قاموس الجيب عربي – صيني"، و"معجم ميسر صيني – عربي".[2]
3. **الكتب العلمية:** صدر عن جامعة الدراسات الأجنبية ببكين: "البلاغة العربية"، و"فقه اللغة العربية"، و"علم المفردات العربية"، و"اللغة العربية والثقافة العربية"، و"علم النصوص العربية"، و" التوارث والتمازج: الثقافة العربية"، و"التاريخ العربي العام"، و"القواعد العربية التطبيقية"، و"اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية"؛ وعن جامعة بكين: "تيارات الإسلام الحديثة"، و"منهج تاريخ الثقافة العربية والإسلامية"، و"تاريخ الأدب العربي" جزآن؛ وعن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي: "تاريخ الأدب العربي"، و"تاريخ تطور اللغة العربية"، و"علم الأسلوب اللغوي العربي"، و"موجز التاريخ العربي"؛ وعن جامعة اللغات ببكين: "تاريخ الفلسفة العربية"، و"دراسة في بعض مواضيع علم اللغة العربية التطبيقي".[3]

---

[1] المرجع السابق، ص166.

[2] المرجع السابق، ص167.

[3] المرجع السابق، ونفس الصفحة.

4. **الأعمال المترجمة:** "القرآن الكريم"، و"الحديث النبوي"، و"ألف ليلة وليلة"، و"كليلة ودمنة"، و"مجموعة كاملة من أعمال جبران خليل جبران"، و"الأيام" لطه حسين، والثلاثية لنجيب محفوظ "بين القصرين" و"قصر الشوق" و"السكرية"، و"أولاد حارتنا" و"مجموعة من قصص نجيب محفوظ القصيرة" و"أصداء السيرة الذاتية"؛ وتاريخ الثقافة العربية الإسلامية لأحمد أمين "فجر الإسلام" و"ضحى الإسلام" و"ظهر الإسلام" وغيرها 8 أجزاء، و"الأدب العربي المعاصر" لشوقي ضيف، و"يوميات نائب في الأرياف" لتوفيق الحكيم، ومجموعة كبيرة من الروايات العربية المختارة من قبل اتحاد الكتاب العرب.[1]
5. **المجلة:** تصدر عن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي مجلة "دراسات العالم العربي" وهي مجلة بدأت تصدر من سبتمبر عام 1980، وهي تعتبر مجلة فريدة من نوعها في التعريف بالعالم العربي داخل الصين.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم الصينية بتأليف ونشر كتابين مهمين لتدريس اللغة العربية في الصين؛ وهما "منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية " و"جدول المفردات لمنهج تعليم اللغة العربية " وهذنا الكتابان يعتبران مرجعين معتمدين لتدريس اللغة العربية في الصين.[2]

نتيجة لكل هذه المناهج الدراسية، والكتب الدراسية المنسجمة مع المستوى الدراسي للطلبة، وحسن تدريس الأساتذة ذوي الخبرة والتضحية، والهيئة الإدارية الحكيمة أثبت الطلاب تفوقهم وملكتهم اللغوية الرائعة في استخدام وسائل التعلم الخمسة مع النطق الصحيح، واستخدام اللغة العربية المعاصرة محادثة ومخاطبة ومناقشة ومطالعة وكتابة وترجمة، ومن خلال متابعة الكتب الدراسية والمسابقات سواء في الخطابة وغيرها في شهر اللغة العربية وسائر المناسبات العلمية لإحياء اللغة العربية[3] نقدر أن نفهم مدى إخلاص الجامعة أساتذةً وطلابًا وإداريين في تحقيق أهداف الجامعة تحت خدمة الدولة في توظيف هؤلاء الطلبة داخل الصين، وخارجها في شتى المجالات الاقتصادية والعلمية والثقافية والسياسية. وقد يندهش المستمع؛ بل ربما قد يشك عندما يشاهد الطلبة الصينيين في هذه الجامعات، وما يقدمون من برامج في المسابقات العربية المختلفة بالمستوى الرفيع في نطق الحروف

[1] المرجع السابق، ونفس الصفحة.

[2] المرجع السابق، ونفس الصفحة.

[3] صينيون يتنافسون في برنامج "شهر اللغة العربية في الصين"، صحيفة سبق الإلكترونية، 2013/11/16، http://sabq.org/WJIfde

العربية، واستخدام الكلمات العربية المتداولة والمناسبة حسب نوعية الموضوع والثقة الرفيعة أثناء الأداء والتقديم، وكأنهم أبناء لغة الضاد وليسوا من العجم.[1]

المبحث الرابع: تجربة مركز الدراسات الأساسية للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تعليم اللغة العربية

تعتبر الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ثمرة من ثمرات تطلّع الأمة الإسلامية المعاصرة، وتهدف هذه الجامعة إلى استعادة ريادة الأمة، وقيادتها في مجال العلم والمعرفة منذ إنشائها عام 1983م من قبل الحكومة الماليزية مع تعاون عدد من الدول الإسلامية، ومنظمة المؤتمر الإسلامي. وكانت الجامعة ولا تزال تسعى جاهدة إلى تحقيق هذا الهدف النبيل الذي تعتبره ركيزة من ركائز رؤيتها المستقبلية. وتعتمد الجامعة على اللغة الإنجليزية لغة للتدريس في تخصصاتها العلمية والإنسانية، بينما تستخدم اللغة العربية في تدريس التخصصات الشرعية.

ومن سياسة الجامعة أنها تقبل الطلاب في المساق العربي ممن تخرج في المدارس الدينية، وعادة هذه المدارس الدينية تتميز بتدريس المواد الشرعية باللغة العربية، كما تقبل الطلاب من المدارس الحكومية حالة كونهم ناجحين في مادة اللغة العربية. وهؤلاء الطلاب الآتون من المدرسة يجدون اللغة العربية لغة مألوفة لديهم؛ لكونهم درسوها في المرحلة المدرسية سنوات عديدة، وسنويا يصل عدد الملتحقين بالجامعة في المساق العربي إلى 110،[2] ويصل عدد الطلاب الدارسين في المساق العربي في التخصصات المختلفة إلى 700.[3]

نشاطات مركز الدراسات الأساسية في تعليم اللغة العربية.

إن مركز الدراسات الأساسية يتكون من قسمين رئيسين لاحتواء المواد العلمية والأدبية. ويدير هذا المركز عميد ونوابه وإداريين، ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس. ويتركز هذا البحث لعرض نشاطات هذا المركز من خلال شعبة اللغة العربية في تعليم اللغة العربية. وشعبة اللغة العربية يتم التدريس بها من قبل منسق وأربعة أساتذة ذوي خبرة واسعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والفترة الدراسية بهذه الشعبة تستغرق ثلاثة فصول دراسية (10 أشهر)، والجدير بالذكر أن الطلاب الآتين إلى شعبة اللغة العربية، لا يأتون إلا بعد أن أخذوا ست مستويات في تعلم اللغة العربية في مركز

[1] اختتام الدورة الثالثة لكأس CRI-KAICAL لمسابقة الخطابة باللغة العربية للجامعات الصينية، 2013/11/23، صحيفة الشعب اليومية، أونلاين، http://arabic.people.com.cn/31657/8464092.html

[2] 31st IIUM Convocation Ceremony, Cultural Activity Centre, Gombak Campus. 7-9 November 2015. International Islamic University Malaysia. November 2015. p 98-152

[3] المرجع السابق.

اللغات التابعة للجامعة الأم، ومن هنا يتوقع أن يكون هؤلاء الطلبة على درجة عالية من المهارات في اللغة العربية محادثة ومطالعة وقراءة وكتابة.

انطلاقا من هذه الخلفية التي يأتي بها الطلبة لشعبة اللغة العربية لمواصلة رفع مستواهم في الفهم والأداء تقدم هذه الشعبة المواد الآتية:

1. الأدب والنصوص.
2. الاستماع والمحادثة.
3. البلاغة العربية.
4. الصرف العربي.
5. النحو العربي.
6. الكتابة العربية.
7. قواعد البحث الأساسية وكتابة التقارير. (وقد ألغيت بعض هذه المواد وبدلت بمواد أخرى حاليًا).

فالمركز يسعى من وراء تدريس هذه المواد أن تكون حصيلات التعلم كافية لهم؛ لفهم ما يدرسون باللغة العربية من نصوص، ومطالعة الكتب العربية، والانتفاع بها، وبعبارة أخرى يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على فهم ما تقدم لهم من الثقافة العربية والعلوم الإسلامية باللغة العربية، ولديهم مؤهلات رفيعة المستوى في المحادثة والمناقشة والتحليل والنقد العلمي سواء في داخل قاعة المحاضرة أم خارجها، والجدير بالذكر كون معظم الطلاب المشتركين في الدراسة بهذه الشعبة من طلبة المدارس العربية، أو ممن درس اللغة العربية في المراحل الإعدادية والثانوية؛ ولكن المدهش والمؤسف أن معظم الطلاب بالرغم من اشتراكهم في هذه الدورة المكثفة يبدأون دراسة المواد العربية والإسلامية في الأقسام المختلفة دون أن يفهموا المادة بالقدر المطلوب، ولا مشاركة المحاضر، ومناقشته فيما يقوم بالتدريس، وقلما يستخدم هؤلاء الطلبة مهاراتهم الأساسية في المحادثة والكتابة بالعربية.

وعندما سئل منسق اللغة العربية الأسبق بهذه الشعبة عن سبب ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية، وهو الأستاذ معد أحمد خالد العراقي الذي يقوم بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين لما يزيد عن عشرين سنة وأكثر في هذه الجامعة كانت إجابته ومعاناته حسب الآتي:

مقابلة كاتب البحث الدكتور يونس عبد الله ما تشنغ بين الصيني مع الخبير في اللغة العربية الشيخ الأستاذ معد أحمد خالد الحاكم العراقي.[1]

[1] مقابلة كاتب البحث مع الشيخ الأستاذ معد أحمد خالد العراقي محاضر اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا منذ عام 1996 حتى الآن، في مكتبه بالجامعة، 2015/9/1م.

يعتبر الأستاذ معد أحمد خالد خبيرًا في اللغة العربية؛ لكونه مدرسا للغة العربية أكثر من عشرين سنة في هذا المركز، إضافة إلى تدريس اللغة العربية في الجامعة الأم سنوات عديدة؛ حيث شارك في صياغة المناهج الدراسية، ووضع الخطط لها، وتصميم توصيفات للمواد الدراسية، وإعداد كتب تدريسية عدة للطلبة المتخصصين في اللغة العربية، وله جهد مشكور لتقديم الخدمة والعطاء، وخبرات واسعة في تدريس اللغة العربية للطلاب الماليزيين (غير الناطقين باللغة العربية).

سؤال الدكتور يونس عبد الله: فضيلة الشيخ! نشهد اليوم بلا جدال في مركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ضعفًا ملحوظًا في أوساط الطلبة المتخصصين في اللغة العربية؛ ضعفًا في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، حتى أصبحت ظاهرة مقلقة من ظواهر التردي الثقافي والعلمي الذي يلف أمتنا الإسلامية عامة، والأمة الملايوية المسلمة خاصة في المستقبل، الأمر الذي جعل من يهتم بها يبحث عن كيفية التغلب على هذا الوضع غير الصحي، وتحسينه، ومن بين هؤلاء الغيوريين على اللغة العربية وطلبتنا الدارسين فضيلتكم حيث تنادون بتحسين وضع اللغة العربية بين الطلبة، ورفع مستواهم في اللغة العربية منذ سنين عديدة.

فضيلة الشيخ! أريد منكم كخبير في المركز أن تحدثنا عن الموضوع المذكور آنفا بالتفصيل:

س1: أسباب ضعف الطلبة المتخصصين في اللغة العربية.

جواب الشيخ معد: إن أسباب الضعف ترجع إلى ثلاثة أمور أساسية، وهي:

أ. غياب البيئة العربية التي تحث الطالب على معايشة اللغة العربية بمهاراتها الأربعة.

ب. عدم الممارسة من قبل الطلاب، وهو مرتبط بشكل مباشر بالسبب الأول. والطالب عندما يخرج من الفصل لا يجد فرصة لممارسة ما درسه داخل الفصل، إذ كل من يقابله سواء في حرم الجامعة أم المطاعم أم الملاعب أم المساكن لا يتكلم، ولا يتحدث؛ إلا باللغة الملايوية أو الإنجليزية.

ت. إنعدام الرغبة بسبب اختفاء ما يحفّز الطالب لدراسة اللغة العربية، إذ في ذهن الطالب أن مستقبله بعد التخرج لا يتجاوز دائرة التدريس في المدارس العربية والدينية، وبالتالي ليس له حماس شديد لرفع مستواه في اللغة العربية؛ لأن ما يعرفه من العربية يكفي له للتدريس بالمدارس العربية سواء الابتدئية منها أم الإعدادية.

ث. قلة ساعات التدريس باللغة العربية. حيث أصبحت من سياسة الجامعة أن تكون ما تقدم من المواد باللغة العربية 60%، ومقابل 40% باللغة الإنجليزية. وعندما نقارن هذا الوضع مع ما يقدم في المساق الإنجليزي نجد الوضع مختلفا حيث خصص جل الساعات في المساق الإنجليزي لتدريسها بالإنجليزية. وفي غياب البيئة العربية، وانعدام المحفزات

للتعلم مع وجود ساعات محدودة للتدريس باللغة العربية كيف نرفع مستوى الطلبة في اللغة العربية؟

س2: ما رأيكم في المناهج الموجودة لتعليم اللغة العربية في المركز؟

ج: إن المناهج الموضوعة لتطبيقها بالمركز لا غبار عليها؛ ولكن المشكلة في غياب تنسيق بين مناهج شعبة التخصص، ومناهج المركز اللغوي، ومناهج الجامعة الأم. والمعتاد أن تستقبل شعبة التخصص طلابها بعد أن يكمّلو دراستهم العربية حتى المستوى السادس في المركز اللغوى بالجامعة، ومن ثم بعد انتهاء الطلاب من دراستهم في شعبة التخصص ينتقلون إلى الجامعة الأم لمواصلة دراستهم العربية لمدة أربع سنوات. وبسبب عدم وجود التنسيق بين هذه الجهات الثلاث أصبحت كل جهة تقوم بتدريس الطلبة بمناهج مستقلة. وبسبب غياب هذا التنسيق لا يمكننا أن نعرف من أين نبدأ وإلى أين نسير. والمفروض أن تكون المناهج موضوعة بشكل التدرج من الأدنى إلى الأعلى، وأن يكون بين الجهات الثلاث تواصل، ومراجعة، واجتماع لمتابعة، ومناقشة سير التدريس، ومعرفة جوانب النقص والعجز والقصور. ويضاف إلى ذلك عدم ثبات المنهج إذ أصبح من المعتاد أن يغير كل من يملك زمام الأمور في الإدارة مناهج التدريس على حسب رغبته وخبرته، وهو وإن كان من حق المسؤول إلا أن التغيير والتبديل في المناهج يقتضي استشارة هيئة التدريس، ومعرفة مستوى الطلاب وإمكانياتهم العلمية.

س3: ما رأيكم في الكتب المقررة للطلبة؟

ج: إن الشعبة قد وضعت توصيفا للمواد المقررة بها مع ذكر كتب ومراجع معتمدة للتدريس؛ ولكن معظم هذه الكتب والمراجع المذكورة في التوصيف ليست مما ألفت، وكتبت للطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع مراعاة ظروفهم ومستواهم العلمي واللغوي، وهي كتب ألفت من قبل الأساتذة من العرب لطلابهم في الجامعات العربية؛ ولذلك نحن الأساتذة نجد صعوبات كثيرة عندما نقوم بتدريس هذه الكتب لطلابنا.

س4: ما مقترحاتكم للتغلب على هذا الضعف؟ وهل لديكم إستراتيجية جديدة لرفع مستوى العربية؟

ج: إن التغلب على هذا الضعف، ووضع إستراتيجية جديدة لرفع المستوى في تصوري يقتضي الأمور الآتية:

1) بالنسبة للطلاب لابد من رفع ثقتهم ومستقبلهم عند الدراسة باللغة العربية من حيث الوظيفة والعمل، ولذلك لابد من تخصيص ميزانية خاصة لتوزيع الطلاب بين الشركات، والإدارات الحكومية، والقطاع الخاص لممارسة دراستهم العربية، كل على حسب التخصص بالإضافة إلى إرسالهم إلى الجامعات العربية في الدول العربية من خلال تبادل الطلاب الجامعي؛ لإتاحة الفرصة لهم للتكيف مع البيئة العربية وثقافتها بشكل أفضل وأحسن.

2) بالنسبة للمناهج والكتب أرى من الأفضل أن يكون التنسيق بين الجهات الثلاث التي تخدم اللغة العربية في الجامعة، وعلى هذه الجهات الثلاث أن تنسق فيما بينها في وضع المناهج، واختيار الكتب بالاستعانة والاستشارة مع الأساتذة المتخصصين ذوي الخبرة الطويلة في هذه الجهات الثلاث.
3) وبالنسبة للأساتذة والمدرسين، يجب على إدارة الجامعة توفير القدر المناسب من الوقت للقائمين بالتدريس حتى يتفرغوا تفرغا كليا للطلبة ولتدريس المواد المخصصة لهم دون أن تشغلهم بأعباء قد تعوقهم عن أداء واجبهم الأصلي المكلف به.

المبحث الخامس: نحو الاستفادة من خبرات الجامعات الصينية في وضع إستراتيجية جديدة لتنمية مهارات اللغة العربية.

وقد سبق أن عرفنا مدى نجاح الجامعات الصينية في تنمية مهارات اللغة العربية بين الطلاب في الجامعات الصينية، ولا شك أن هذا النجاح راجع إلى توفر العوامل الثلاث مجتمعة، وهي حرص الحكومة الصينية الشديد من الانتفاع بأسواق العالم العربي في الجانب الاقتصادي؛ والرغبة الشديدة بين الطلبة الدارسين للغة العربية ثقة منهم أن تعلم هذه اللغة يفتح لهم آفاقا جديدة في عالم التجارة والاقتصاد؛ والمناهج التعليمية ذات الخبرة المتنوعة مع المعامل الحديثة المتطورة لتعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية.

وعندما ننظر إلى المناهج والكتب المخصصة للطلبة نجدها موحدة، ومتمشية مع حاجة الدولة، وأهداف الجامعة، ومستقبل الطلبة الوظيفي والمهني بعد التخرج؛ ولذلك نجد التعاون، والتنسيق، والإصرار الدائم في تحقيق الهدف عند كل من الحكومة، ووزارة التربية والتعليم، والجامعات، والطلاب. ومن أجل الوصول إلى الهدف المنشود أصبحت المناهج والكتب المقررة موحدة في جميع الجامعات؛ لأن هذه المناهج والكتب تم وضعها على أيد ذوي الخبرة الطويلة وبروح جماعية.

إن من المفروض أن تستفيد الجامعات الصينية في تنمية مهارات اللغة العربية من خبراتنا نحن في جامعتنا العربية؛ لأننا نقوم بتدريس أبنائنا الطلبة، وهم لكونهم مسلمين قد تجاوزوا مرحلة مهمة في تعلم اللغة العربية، وهي المرحلة التي تتعلق بتعلم الحروف العربية ونطقها، ونحن في ماليزيا كأمة إسلامية يتعلم كل مسلم في صغره الحروف العربية، وحسن نطقها من أجل تلاوة القرآن الكريم. واللغة الملايوية أيضا بها كلمات كثيرة من اللغة العربية؛ ولذلك الطالب عندما يدخل الجامعة في المساق العربي فهو لا يتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية من البداية من الحروف، ونطقها، والكلمات، ووضعها؛ بل إن ما يدرسه الطالب في الجامعة يعتبر امتدادا لما بدأ تعلمه في الصغر، ومع ذلك عندما نجد ضعفا في مهارات اللغة العربية لدى طلابنا فهو أمر يدعونا إلى الخجل من أمرنا؛ لأننا عندما نقارن

الطلبة الصينيين الجامعيين في الصين نجد وضعهم مخالفًا تمامًا لما نحن عليه، وطلابنا في ماليزيا. واللغة العربية بالنسبة إليهم لغة جديدة يبدأون دراستها من ألفها إلى يائها في الجامعة، ويقضون شهورًا للتمكن من نطق حروفها العربية، والجدير بالذكر أن هناك حرفان عربيان وهما ر، ض، لا وجود لهما ما يماثلهما من الحروف في اللغة الصينية؛ ولذلك يجد الصينيون صعوبة بالغة في نطق هذين الحرفين؛ ولكن نجد هؤلاء الطلبة عندما يتكلمون ويتحدثون باللغة العربية كأنهم من أبناء العرب في النطق والمحادثة. فهذه الظاهرة تدل على حبهم في اللغة، وإصرارهم لتعلمها. ومن هنا نرى أنه لا يوجد أي عذر لأبنائنا في عدم تنمية المهارات اللغوية.

وأرض ماليزيا، وبيئتها الإسلامية، ولغتها الجاوية، وتواجد الجالية العربية الكبيرة، وكثرة أبنائها العائدين من دراساتهم من جامعات عربية سواء من المشرق العربي أم من المغرب العربي كل ذلك من العوامل المشجعة على تنمية مهارات اللغة العربية، ليست في الجامعات فقط؛ بل في أراضي ماليزيا كلها، ومع غياب هذه العوامل كلها إذا كانت الجامعات الصينية استطاعت أن تنجح في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلابها، ما الذي يمنعنا نحن وأبنائنا الطلبة من تنمية مهارات اللغة العربية؟ إنه سؤال لا جواب له.

الخاتمة: إن مراجعة مناهجنا في تعليم اللغة العربية، وتطوير أنفسنا كإداريين وأساتذة وطلاب في مجال تنمية مهارات اللغة العربية، واجب علمي وديني، وليس من العيب ولا من الخطأ أن نستفيد من أهل الخبرة، وإن كانوا هؤلاء مختلفين معنا في العقيدة والثقافة واللغة؛ لأن الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها التقطها أو كما قال ﷺ، ومن هنا أرى من المستحسن أن نستفيد من تجربة الجامعات الصينية في تعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها من حيث وضع المناهج، وإعداد الكتب المقررة، وكيفية تدريس اللغة، وتخصيص ساعات التدريس، وخلق البيئة العربية، وترغيب الطلاب ورفع ثقتهم بفائدة دراسة هذه اللغة في التدريب العملي، ولنا في كل ذلك أسوة في الجامعات الصينية.

ومن هنا **يوصي الباحث** إرسال وفد من أهل الاختصاص من الإداريين والأساتذة والطلاب إلى زيارة تلك الجامعات الصينية للتعرف على طريقة تعليمهم للغة العربية، وتنمية مهاراتها بالعين المجردة.

كتاب لونجين في السمو: محاولة كلاسيكية مبكرة في النقد الفني والرومانتيكي والمقارن

Longinus' Book on the Sublime: An Early Classical Endeavour in Artistic, Romantic and Comparative Criticisms

Dr. Fuad Abdul Muttaleb

Department of English- Faculty of Arts

Jerash University- Jordan

Abstract

Systematic study of literature and criticism in classical Europe starts usually with Plato (428- ca. 347 B.C.), Aristotle (384- 322 B.C.), Horace (65- 8 B.C.), and Longinus (First or Third Century A.D.). These critical thinkers made a considerable contribution to imaginative and critical literature through their works: The Republic, Poetics, Art Poetica, and On the Sublime, which are still influential in modern critical thinking because of the methodological outlooks they put forward. Longinus does not occupy the last place among these thinkers because of his views but due to chronological reasons, for his importance is recognized, and it is rare to find a course in literary criticism, poetry and rhetoric that does not make a mention of his contribution in the field.

This research work studies the scope of literary greatness as shown in Longinus' book On the Sublime, with reference to early thinkers, especially Horace and his emphasis on the proper relation between form and content. It also shows the author's rules of the sublime and compares them with those of Horace. The work concentrates on the sources of the sublime as they appear in the book through various classical quotations. It reaches to two results, the first relates to an evaluation of the book in the light of the works of the three great classical critics. The second result consists in the importance of the book in relation to modern artistic, romantic and comparative criticisms; this is in addition to the

characteristic of pure zeal to respond to a variety of literary texts, that still prominent in almost every aspect of critical and literary theory.

Keywords: *book On the Sublime, artistic criticism, romantic criticism, and comparative criticism.*

كثيرًا ما يلفت كتابُ لونجين "في السموّ" انتباه الدارس العربي للنقد الأدبي، وحين يَشرع بالبحث والنظر في أفكار المؤلف فإنه يواجه مشكلة فقر المصادر والمراجع عنه في المكتبة العربية، التي ليس فيها في أحسن الأحوال غير بضع ترجماتٍ نقديةٍ من الإنجليزية غالبًا في صفحات قليلة، والترجمات المتوافرة أصلًا في الإنجليزية منقولة عن اليونانية، لذلك كان لابد من الانتباه إلى المشكلات الفنية البسيطة التي تنشأ عن ترجمة هذا المصطلح أو ذاك. وبسبب طبيعة موضوع البحث وندرة المعطيات عن لونجين بالعربية،[1] فقد لجأنا في الغالب إلى الكتابات الإنجليزية وما توافر من شذرات نقدية مترجمة من أجل إعداد هذا البحث.

إن ترجمة عنوان الكتاب باليونانية تثير بعض المشكلاتٍ، فالمصطلح اليوناني hypos يُترجم إلى الإنجليزية حينًا On the Sublime أي "في الجلال" أو "في السموّ" وحينًا "عن الكتابة الجميلة" أو "عن الأسلوب الجميل".[2] ويعلق أحد المترجمين على الترجمات الإنجليزية للكتاب، الذي تصدر له تقريبًا ترجمة كل عقد من الزمن، وكلما ظهرت ترجمة يقدم المترجم مسوغات

لعمله لكونه يضمّن فيه شيئًا جديدًا، وحين ينظر في طرائق النقل والتشابهات والاختلافات يجد أن: جميع المترجمين يقعون في معضلات تتعلق بسهولة التعبير وبفهم النص بدرجات متفاوتة، فالترجمة في روحها ما هي إلا فهم وتفسير للأصل، ويضيف المترجم إلى النص ما يضيف حسب تمكنه من الموضوع تضلعه فيه، وكذلك حسب قدراته اللغوية وفلسفته في النقل. وقد اكتشفت بأن هؤلاء المترجمين يلجأون إلى التفسير حينًا وإلى الإيجاز حينًا آخر، لا بل إلى الإحالة المتكررة إلى الهوامش. كما أنهم جميعًا يختلفون في ترجمة المجاز، فمنهم من يفسّره للقارئ ومنهم من يقترح مجازًا بديلًا، وهناك من يترجم

---

[1] تتوافر بالعربية حسب اطلاعي ترجمة واحدة عن الإنجليزية لكتاب "في السمو" ظهرت تحت عنوان "في الجلال"، ترجمها وقدم لها وعلق عليها د. عدنان خالد عبد الله وصدرت في العين في الإمارات العربية المتحدة ضمن منشورات هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث عام 2009م. وقد ظهرت بعض فصول الكتاب (من السابع عشر إلى الثامن والثلاثين) مترجمة إلى العربية أصلًا ضمن مجموعة أعمال نقدية لمارك شرودر وآخرين في ثلاثة أجزاء، ترجمتها هيفاء هاشم وراجعتها د. نجاح العطار تحت عنوان، "النقد: أسس النقد الأدبي الحديث". صدرت الترجمة مرتين عن وزارة الثقافة بدمشق، الأولى عام 1966م، والثانية عام 2005م. ولابد من ذكر أن ترجمة هيفاء هاشم تبلغ سبعًا وثلاثين صفحة فحسب من كتاب لونجين (من ص 39 إلى ص 76). ويذكر د. عدنان خالد عبد الله ترجمة لمقاطع من الكتاب قام بها محمد حمدي إبراهيم تحت عنوان "لونجينوس: عن الأسلوب السامي الرفيع" في، أوراق كلاسيكية، العدد الرابع، 1995م، ص 317؛ انظر كتابه، لونجين والجرجاني: دراسة تاريخية نقدية مقارنة (العين: مركز زايد للتراث والتاريخ، 2000م)، ص: 120.

[2] انظر: د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني، ص: 64.

المجاز ترجمة حرفية كما يرد في الأصل. والاختلافات الكبيرة بين هؤلاء المترجمين لا نعزوها إلى سوء الفهم أو الخطأ في الترجمة بل إلى الاجتهاد في النقل وتنوع القدرات الفردية التي يتمتع بها كل هؤلاء الأعلام.[1]

أما في العربية فقد ترجم العنوان إلى "عن الأسلوب السامي الرفيع"[2] أو "في الجلال"[3] أو "في الأسلوب الرفيع"[4] أو "في السموّ"[5]. ويقترب المصطلح اليوناني في معناه من "السمو أو العلو أو الرفعة أو الجلال". وعليه، استخدمنا هنا "السموَّ" للدلالة على المفهوم الذي يدرسه الكتاب. وبالنسبة إلى المؤلف، فإنه يظهر بالعربية أحيانًا "لونجينوس" أو "لونجاينوس" أو "لونجين". وجريًا على عادة القدماء في تعريب الأسماء حسب الأقيسة الصوتية العربية، استُخدم هنا "لونجين" على غرار اسم أفلوطين Plotinus بدلًا من أفلوطينوس وأرسطو Aristotle وليس أرسطو طاليس. وسبب ورود اسم لونجينوس هو أن الأسماء في سورية القرن الثالث الميلادي كانت تكتب حسب قواعد اللغة اللاتينية فيضاف إليها اللاحقة ius – بوصفها علامة للرفع وقد ظهر هذا الاسم ضمن الأسماء التدمرية حسب النصوص اللاتينية المدونة عن وثائق مملكة تدمر.

يُنسب لونجين مؤلف كتاب "في السموّ" إلى القرن الأول أو الثالث الميلادي، ولا نكاد نعرف شيئًا مؤكدًا عن تاريخ ولادته الذي كان معروفًا في القرن العاشر،[6] وهو زمن اكتشاف المخطوطة. وفي عصر النهضة وصولًا إلى نهايات القرن السابع عشر، كانت قلة من الناس قد قرأت كتاب لونجين "في السموّ" وعَدّته عملًا مهمًا. وخلال القرن الثامن عشر إلى بدايات القرن التاسع عشر، قرأ الكتاب بعض النقاد وناقشوه واقتبسوا منه، وراحت أفكاره النقدية تتضح تدريجيًا.[7] ومن ثمَّ عُرف المؤلف بكونه الفيلسوف والناقد الشهير الذي عمل في السنين الأخيرة من حياته مستشارًا لزنوبيا ووزيرًا في تدمر، ومن ثم فقد حياته فداءً لتلك المملكة الناشئة التي دمرها الإمبراطور أورليان بسبب تمرد ملكة تدمر

[1] كاسيوس لونجين، في الجلال، ترجمة وتقديم وتعليق د. عدنان خالد عبد الله (العين: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث – المجمع الثقافي، 2009)، ص: 9-11.

[2] المرجع السابق، ص: 120.

[3] المرجع السابق، ص: 9.

[4] ديفد ديتشس، منهاج النقد الأدبي: بين النظرية والتطبيق، ترجمة د. محمد يوسف نجم ومراجعة د. إحسان عباس (بيروت: دار صادر، 1967)، ص: 82.

[5] ريتشارد داتون، مقدمة لدراسة النقد الأدبي الإنجليزي، ترجمه وقدم له د. فؤاد عبد المطلب (عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، 2015)، ص: 40.

[6] انظر، د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني: دراسة تاريخية نقدية مقارنة، ص: 9. انظر أيضاً، ديفيد ديتشس، منهاج النقد الأدبي: بين النظرية والتطبيق، ترجمة د. محمد يوسف نجم ومراجعة د. إحسان عباس، المعطيات السابقة، ص: 84.

[7] تشارلز بريسلر، النقد الأدبي: مقدمة في النظرية والتطبيق (نيوجرسي: بيرسون برينتس هول، 2007م)، ص: 26.

على الإمبراطورية الرومانية، فقد أعدمه أورليان بسبب ما قيل عن تحريضه زنوبيا على الثورة ضد روما.[1]

وبعد القرن التاسع عشر أُثيرت عاصفة من الشكوك حول مؤلف الكتاب الحقيقي حين عثر باحث إيطالي على مخطوطة أخرى لكتاب "في السمو" في مكتبة الفاتيكان ظهر فيها اسم المؤلف أنه إما "دايونيسس أو لونجين".[2] وقد انشغل المترجمون والباحثون في الأعمال الكلاسيكية بالاستقصاء حول هوية المؤلف الأصلية، حيث انقسم هؤلاء جماعتين: الأولى تدعي أن المؤلف شخص مجهول غير معروف عاش في القرن الأول الميلادي، أما الثانية فتقول إن المؤلف هو الشخص الذي نُسبت إليه المخطوطة سابقًا الذي عاش في القرن الثالث الميلادي وعُرف عنه غزارة العلم والاطلاع، وقد قُتل في تدمر أو في حمص على يد الإمبراطور أورليان. ولا يزال النقاش جاريًا حول هوية المؤلف حتى يتم العثور على مخطوطة أو دليل تاريخي يُثبت المؤلف الحقيقي.

ومن المرجح أنَّ المؤلف الحقيقيَّ لمخطوطة "في السمو" هو لونجين نفسه، والأسباب مختلفة وكثيرة.[3] وسواء أكان لونجين في النهاية هو المؤلف أم غيره، فإن ذلك لا يمسُّ محتوى الكتاب وأهميته الذي ينتمي في جانب منه إلى النقد الجديد أو المقارن أو ذلك الذي يمكن أن يُصنف ضمن ما يعرف اصطلاحًا بدراسات النظائر ضمن حقل الدراسات الأدبية المقارنة التي تشير إلى العلاقات المباشرة أو غير المباشرة بين الأعمال الأدبية بسبب وجود مواد قابلة للمقارنة في أعمال متوافرة.[4] ويؤدي ذلك إلى إنتاج رؤية نقدية كافية ورفيعة من خلال دراسة تجليات فنية في الشكل أو المضمون في عملين مختلفين وربما في أزمنة مختلفة، ومن دون وجود علاقات مباشرة يمكن إثباتها. ويشير أحد الدارسين إلى هذا الجانب المهم من الدراسة المقارنة حيث يكتب: "يمكن أن يُعدّ كتاب لونجين" في الجلال" أول وثيقة أدبية وأخطرها تؤرخ للتقابل بين الفكر النقدي اليوناني والنظرية الشعرية العربية قبل ما يقرب ألف وسبعمائة عام، عندما التقى لونجين ذو الأصول العربية والثقافة الإغريقية الواسعة والذي بلغ حدًا من العلم والمعرفة حتى أن معاصريه أطلقوا عليه لقب "المتحف المتنقل" في بلاط زنوبيا – ملكة تدمر – بحضارات وآداب متنوعة ومدهشة، كالعربية والفارسية واليونانية والبيزنطية، وديانات موحدة كاليهودية والمسيحية وأخرى وثنية وزرادشتية".[5]

---

[1] لمزيد من التفاصيل عن محاكمة أورليان للونجين وإعدامه في حمص حسب الوثائق المكتوبة باللاتينية عن أعمال محكمة حمص بعد دخول أوليان مدينة تدمر، انظر، د. عبد العزيز علون، أعلام النقد الفني في التاريخ (دمشق: وزارة الثقافة، 2011)،، ص: 11-15.

[2] انظر، د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني، ص: 10.

[3] من أجل التفاصيل، انظر، الفصل الثاني من كتاب د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني، ص: 63-80.

[4] انظر، جوزيف ت. شو "التداين والدراسات الأدبية المقارنة" في كتاب، الأدب المقارن: المنهج والمنظور، تحرير نيوتن ب. ستالكنخت وهورست فرنز، ترجمة د. فؤاد عبد المطلب (دمشق: وزارة الثقافة، 2011)، ص: 83-84.

[5] كاسيوس لونجين، في الجلال، ترجمة وتقديم وتعليق د. عدنان خالد عبد الله، ص: 7.

ويمكن هنا إبداء ملاحظتين أساسيتين هما: إن "في السموّ" يطرح ميزات الخطابة أو الكتابة أو الشعر العظيم استنادًا إلى الحكم على جزئية صغيرة، وقد تكون بيتًا شعريًا واحدًا فحسب. أما الملاحظة الثانية فهي أن لونجين يعدّ النشوة أو المتعة والبهجة المرتبطة بسماع البيت الواحد الأساس النقدي لتقويم العمل الأدبيّ، خلافًا لبقية النقاد اليونانيين والرومان الذين يتعاملون مع انفعالات أخرى في محاكمتهم للأدب، الأمر الذي يجعل لونجين بوصفه ناقدًا ضليعًا بالثقافة اليونانية قريبًا من روح فنّ الشعر العربي في احتفائها بالانفعال المرتبط بالبيت المفرد.

والحق، أن دراسة شخصية لونجين وعمله من منظور شرقي عربي – تدمُريّ أو حمصي– يقتضي البحث في نوعين من القضايا والمسائل: النوع الأول خارجيٌّ يدرس الأرضية التاريخية للموضوع، ويُنعم النظر في السياق الحضاري لنهوض مملكة تدمر وبدايات نهضتها على يد العائلة الحاكمة التي بدأت بحيران وانتهت بأذينة وزوجه زنوبيا. ويُعنى بدراسة لونجين وبداياته وحياته وكتاباته والروايات المتضاربة حول تأليفه كتاب "في السمو"، وإذا كان قد عاش في القرن الأول الميلادي، أم أنه الفيلسوف والناقد المعروف باسم لونجين، واحتمالات وجوده في بلاد زنوبيا، وإسهاماته الفكرية وعمله مستشارًا ووزيرًا مدة لا تقل عن عقد من الزمن، واحتمال وجود شعر عربي في بلاط زنوبيا، واحتمال تعرضه لهذا الشعر وسماعه له وهو يُنشد من الشعراء والرواة، وإلقاء الضوء على الروايات المتعارضة والمتناقضة عن أخبار زنوبيا عن المؤرخين الغربيين وأخبار الزباء عند بعض المؤرخين العرب وموتهما ونهاية مملكتهما.[1] والنوع الثاني من القضايا داخليٌّ يتعلق بنقد كتاب "في السمو" وتحليل محتواه ودراسة مكانته في مسيرة النقد الأوروبي وعلاقة المؤلف بالفكر النقدي السائد، الذي ينبثق من الأفلاطونية المحدثة التي يُنسب إليها لونجين والتي أسهم فيها فلاسفةٌ عربٌ، والتي ساعدت زنوبيا على إنشاء فرع لها في مملكة تدمر بتأثير واضح من لونجين، النهج الذي يؤدي إلى تبيين البدايات الشرقية في فكر لونجين، أو إشارات توحي بنفاذ روح الشرق وفكره في نتاجه، وإمكانية تأليف لونجين لكتابه في تدمر وليس في روما.

ومن الواجب هنا الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بكتاب "في السمو" من زاويتي دراسات التأثير والتناظر في الأدب المقارن ومقابلته بأعمال النقد الأدبيّ العربيّ عبر تاريخها الطويل وذلك بالتطرق إلى أهمّ موضوعاته ومسائله مثل "القدماء والمحدثون" و "اللغة الشعرية" و"النقاد"، و"الشعر والدين"،

[1] يعتقد مثلاً د. عدنان خالد عبد الله أن الزباء وزنوبيا هما شخصية واحدة ويحاول التوفيق بين أخبارهما، انظر كتابه، لونجين والجرجاني، ص: 30 – 40. ويعكس مثل هذا الاعتقاد نقص معلومات تاريخية متوارث لدى بعض مؤرخينا ومثقفينا؛ بحيث تؤكد بعض الشواهد الأثرية والأدبية وجود ملكتين عربيتين من أسرتين عربيتين أصيلتين مختلفتين الأولى "زينب" والثانية "نابلة أو نايلة" من دون همزة. وقد أشار إلى هذا الخلط التاريخي أكثر من باحث انظر، على سبيل المثال، سعد زغلول الكواكبي، "زنوبيا والزباء"، المعرفة، دمشق – وزارة الثقافة، العدد 520، كانون الثاني 2007، ص: 228 – 252.

و"الأدب والفلسفة" و"الغلوُّ". ومن شأن هذه المقابلة تبيان أوجه الشبه والاختلاف بين قضايا كتاب لونجين والقضايا المطروحة في كتب النقاد العرب القدماء[1] من طرفٍ، وتأصيل دراسة جهود لونجين في سياق الشعر العربي من طرفٍ آخر. وسيحقق ذلك في النهاية نتيجتين مفيدتين، الأولى تنظيريةٌ تُغني الدراسة النقدية المقارنة العربية في حال كون التشابهات فنية وتصادفية محضة، والثانية نقديةٌ عمليةٌ ترى إمكانية تأثر لونجين بالشعر العربي الذي كان يُلقى في بلاط زنوبيا إذا ما ثبت ذلك، وقام بتطبيق مبدأين من مبادئه على الأدبين اليوناني والروماني، وهما شعرية البيت الواحد والنشوة أو المتعة النابعة منه، وثانيهما الاحتفاء بالانفعال الذي يقوم على الحبور أو البهجة عوضًا عن الانفعال الأرسطيّ الذي يستند أساسًا إلى استجابة المتلقي المتوقفة على استثارة عاطفتي الشفقة والخوف من خلال ارتباطهما بمبدأ التطهير. وفي الواقع، إن النظرية النقدية العربية، قد قامت على هذين المبدأين من حيث ارتباطهما بفن الشعر العربي، قليلًا أو كثيرًا، حسب طبيعة اللحظة الأدبية والمؤثرات الفنية والاجتماعية، كما يحدث عادة لمعظم المفاهيم النقدية في آداب العالم. وربما من خلال الإشارة لهذه الظاهرة نمهد الطريق على نحوٍ ما أمام باحثينا للولوج في أعمال هذه القضية والمسائل المتصلة بها لتبين أوجه التشابه والاختلاف مع آداب العالم.

ومع أن ناقدًا مثل تشارلز بريسلر يورد في أثناء تقديمه لونجين القرن الميلادي الأول عصرًا لحياته موحيًا بأصله الإغريقي، فإنه بعدئذ لا يتردد في إبداء شكوكه بخصوص التاريخ والبلد الذي ولد فيه لونجين حين يذكر أن المؤلف يطعّم كتاباته الإغريقية واللاتينية باقتباسات من كتاب العهد القديم. ويجعل مثل هذا التطعيم من لونجين أول ناقد مقارن بارز يورد اقتراضات من تقليد أدبي مختلف عن تقليده الأساسي.[2] ومن ثَمَّ يذكر أن لونجين وأفلوطين قد درسا على يد أستاذهما أمونيوس السقاص Ammonius Saccas في الإسكندرية، ويعطي العام 270م تاريخًا لوفاة أفلوطين، أي قبل ثلاثة أعوام من قتل لونجين في العام 273م. ويدل بوضوح أنهما كان متقاربين في السن وأنهما عاشا خلال القرن الثالث الميلادي.[3] ولابد من الإشارة إلى مشكلةٍ أكثر خطورةً هي وجود باحثين ونقاد غربيين لا يتمتعون بالموضوعية الكافية عندما يحاولون الإقلال من أهمية لونجين ونتاجه،[4] أو نفي أن يكون هو المؤلف الحقيقي لكتاب "في السمو" عبر أبحاث يجب الوقوف عندها. وهذا ما قام به باحثان أمريكيان في

---

[1] يُجري د. عدنان خالد عبد الله دراسة مقارنة مفيدة ناجحة بين كتابي لونجين "في السمو" وكتاب الجرجاني "الوساطة بين المتنبي وخصومه" في كتابه الآنف الذكر.

[2] انظر، تشارلز بريسلر، النقد الأدبي: مقدمة في النظرية والتطبيق، المعطيات السابقة، ص، 26-27.

[3] المرجع السابق، ص 27.

[4] مثلاً: يكتب ريتشارد داتون: "لم يكن لونجينوس ناقداً مؤثراً بمستوى النقاد الثلاثة الآخرين الذين درسناهم من المرحلة الكلاسيكية". (يقصد أفلاطون وارسطو وهوراس). انظركتابه، مقدمة لدراسة النقد الأدبي الإنجليزي، ترجمه وقدم له د. فؤاد عبد المطلب، المعطيات السابقة، ص: 42.

السنوات الأخيرة عبر دراسة تاريخية وجغرافية وفلسفية لمحتوى الكتاب بهدف محدد من البداية، وهو أن المؤلف لا يمكن أن يكون لونجين.[1] وهذه المحاولات مفهومة حيث إنها تسعى عمدًا لإثبات أن مصدر أي إبداع فني أو فلسفي إنما هو أوروبا، ولا علاقة للشرق بأي إسهام حضاري أوروبي حقيقي.

ولا يمكننا أن ننكر وجود باحثين غربيين يتصفون بالموضوعية والعقلانية فيما يخص هذا الموضوع، مثل الباحث الكندي غروب الذي يعبر عن آرائه في مقدمة ترجمته للكتاب. فهو لا يرى مسوغًا لرفض الاسم التاريخي بوصف لونجين مؤلفًا للكتاب، ويرد بهدوء وروح علمية على الحجج المقدمة خلاف ذلك، وينهي مناقشته بالقول: إنَّ كل ما نعرفه عن لونجين يثبت تأليفه للكتاب من حيث الشهرة أو الإنتاج الأدبي، أو سعة الاطلاع أو الثقافة العامة أو التربية البلاغية، فما لم تظهر نسخة أخرى تثبت العكس يظل المؤلف هو لونجين.[2] كما يكتب الباحث والناقد الإنكليزي المعروف ديفيد ديتشس في مقدمة أحد أهم كتبه النقدية: "أغفلنا في هذا الكتاب العديد من مشاهير النقاد: هوراس وكونتليان وفيدا وبوالو مثلًا، مع أن لكل منهم مكانته المرموقة في تاريخ النقد. ولكن أحدًا منهم لا يمثل منهجًا خاصًا في تناول الأثر الأدبي... وقد حاولت أن أتخذ الأمثلة على المناهج والأساليب النقدية من الكتّاب... وكان لابد لي أن أضم أفلاطون وأرسطوطاليس ولونجينيوس نظرًا للأهمية الخاصة لإسهام كل منهم".[3]

ثمة إجماعٌ بين باحثين ونقاد غربيين أن لونجين (213 – 273م) هو وزير زنوبيا ملكة تدمر الذي ولد في حمص، ودرس في الإسكندرية، وكان صديقًا حميمًا للفيلسوف "فورفوريوس" وأستاذه[4] أيضًا، وهو أحد تلامذة أفلوطين، مؤسس الأفلاطونية المحدثة،[5] وكان معلمًا للبلاغة في أثينا، التي لم يقض فيها مدةً طويلةً حيث انتقل إلى تدمر للعمل في البلاط مربيًا ومعلمًا ومستشارًا. غير أنه يواجه قدره حين

---

[1] انظر، د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني، ص: 79.

[2] انظر: المرجع السابق، ص، 79 – 80. وانظر، جي. م. أ. غروب، "ملاحظات حول السمو"، مجلة فقه اللغة الأمريكية، العدد 78 (1957)، ص، 355 – 740. (بالإنجليزية).

[3] ديفيد ديتشس، مناهج النقد الأدبي: بين النظرية والتطبيق، ترجمة د. محمد يوسف نجم ومراجعة د. إحسان عباس، ص، 10.

[4] انظر: على سبيل المثال، أرسطو وهوراس ولونجينوس، النقد الأدبي الكلاسيكي (لندن: كتب بنغوين، 1981) ص، 1. (بالإنجليزية). يذكر أيضاً المهندس جورج فارس رباحية نقلاً عن الرحالة الإنجليزي بيركهارت بورتر الذي زار سورية عام 1850 وطاب له العيش في دمشق، وسكن فيها مدة خمس سنوات، عاد بعدها إلى لندن وألف كتاباً عن رحلته في الشرق بعنوان "خمس سنوات في دمشق" وطبعه في مجلدين عام 1855. ويورد مقتطفات من الجزء الثاني الذي يصف فيه مشاهداته عن مدينة حمص في مقال (جولة في مدينة حمص) نقتبس منه: "تكلم بورتر بالتفصيل عن عصر الأباطرة الحمصيّين الأربعة الذين حكموا روماً خلال الفترة بين (193-235م) وعن عصر مملكة تدمر وملكتها زنوبيا وكيف تَعرَّف عليها الفيلسوف الحمصي الكبير (لونجين) واكتسب صداقتها فعيّنته أستاذاً لها في اللغة اليونانية وآدابها ومستشارها الخاص...". انظر،(قالوا عن حمص، تاريخ المشاهدة 2011/8/22، ص1: https://www.zamanalwsl.net/news/21102.html).

[5] توفي أفلوطين عام 270م، وألف أربعاً وخمسين مقالة، قام بجمعها وتحريرها وتسميتها "التاسوعات" تلميذه وصديقه فورفوريوس الصوري، وذلك في ستة أجزاء يحتوي كل جزء منها تسع مقالات. لمزيد من المعلومات حول أفلوطين انظر، تشارلز بريسلر، النقد الأدبي: مقدمة في النظرية والتطبيق، ص، 27-28.

قدَّم حياته قربانًا لتدمر بعد أن اتهم بأنه حرض ملكتها على الثورة ضد روما، وهكذا أُعدم بناءً على أوامر صريحةٍ من الإمبراطور أورليان عام 273م. وقد اشتهر في عصره بأنه من أكثر النقاد علمًا وحصافة. ومن الغريب أن عددًا من النقاد الذين كتبوا عن هذا الموضوع يغفلون قصدًا حقيقة أن لونجين قد ولد حسب إحدى الروايات في تدمر، وفي رواية أخرى في حمص.[1] وفي الحقيقة لا يوجد أي تعارض بين هاتين الروايتين، فتدمر كانت مدينة كبيرة تمثل العاصمة آنذاك حسب مفهومنا، في حين أن حمص تمثل إحدى مدنها المشهورة. أما الرواية الأخرى عن ميلاده فهي أنه ربما ولد في روما، وأن عمه فرونتو Phronto كان خطيبًا مفوهًا، وهناك علّم لونجين البلاغة ودربه عليها، وان لونجين التحق في السنوات الأخيرة من حياته ببلاط زنوبيا ليسهم في بناء حياتها الثقافية والسياسية.[2]

وعلى أية حال، يمكننا هنا أن نجري مقاربةً لكتاب "في السمو" من الناحيتين الفنية والفكرية. لقد حاول الفيلسوف أفلوطين (205 – 270م) أن يطور آراء الفيلسوف أفلاطون ومفاهيمه. وقد سعى عبر فلسفته إلى البحث عن الوحدة من خلال فهم الظواهر المتنوعة، ومن الناحية الصوفية يمكن النظر إلى فلسفته على أنها محاولة صعود النفس من خلال ظواهر العالم المحسوس إلى المطلق. ويصبح العالم نوعًا من الفيض التدريجي للذات الإلهية التي تنبع من الواحد أو المطلق دون أن ينقص منها شيئ.[3]

وقد حاول بعض الفلاسفة من تلاميذ أفلوطين أن يطوروا أفكار أفلاطون بحيث تلاقي أفكار أرسطو. وبحلول القرن الخامس تكونت مدرستان للأفلاطونية المحدثة، إحداهما في الإسكندرية وقد تنصرت فيما بعد، أما الثانية فكان مركزها في أثينا وقد أغلقت في العام 529م، لأنها كانت مركزًا وثنيًا. ولا بد من الإشارة إلى أن الأفلاطونية المحدثة كانت تنافس المسيحية وتعرض نفسها ديانةً بديلةً منها. ومن أشهر أتباع أفلوطين الفيلسوف فورفريوس (232 – 304م) وأيامبلقوس (207؟ - 330م؟) وكلاهما من أصل عربي. أما فورفريوس فهو تلميذ لونجين، درس البلاغة على يديه في أثينا ثم سافر إلى روما، وأصبح تلميذًا لأفلوطين. فإذا كان اثنان من دعاة الأفلاطونية المحدثة من أصول عربية وأن فورفريوس (قبل

---

[1] انظر: د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني، ص: 66؛ وانظر، د. عدنان البني وخالد الأسعد، تدمر أثرياً وتاريخياً وسياحياً، ط4، 2003، ص: 31. وانظر، د. عدنان البني، تدمر والتدمريون (دمشق: وزارة الثقافة، 1978) ص: 78.

[2] المرجع السابق، ص: 67.

[3] يمكن العودة إلى عدد من المصادر حول الفلسفة الأفلاطونية المحدثة مثل كتاب: عبد الرحمن بدوي، خريف الفكر اليوناني (القاهرة: دار النهضة المصرية، 1975)، وأميرة حلمي مطر، دراسات في الفلسفة اليونانية (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1980)؛ وغسان خالد، أفلوطين رائد الوحدانية (بيروت: منشورات عويدات، 1983)؛ ود. مصطفى النشار، "أفلوطين فيلسوفاً مصرياً"، في كتابه، نحو تاريخ جديد للفلسفة القديمة، الكتاب الأول، القاهرة: وكالة زوم برس.

أن يكتسب الاسم اليوناني) كان مقربًا إلى كلٍّ من لونجين وأفلوطين، فلا بد أن تجد الأفلاطونية المحدثة طريقها على نحوٍ ما إلى تفكير لونجين.[1]

تنحصر أهمُّ أفكار أفلاطون عن الشعر والشعراء في محاورات "أيون" وكتاب "الجمهورية". ومن المعروف أن أفلاطون يعترض على الشعر لأنه لا ينطلق من معرفة بفن الشعر لأنه مسَّ من الجنون، وعلى الرغم من أن هذا المس مصدره الآلهة، إلا أن ذلك لا يغير من الأمر شيئًا، فقيمة الشعر تنبع من أن الشاعر يتكلم فيه عن أشياء لا يفقه عنها شيئًا. وحينما يفكر أفلاطون في مدينته الفاضلة، فإنه لا يرى دورًا للشعر والشعراء فيها، حيث لا علاقة للمواطنة الصالحة بأي منهما.[2]

وتصل الأفلاطونية المحدثة إلى الاهتمام بمظهرين من مظاهر الشعر: الأول أن الإلهام الذي ينتقده أفلاطون ويَعدُّه خروجًا على العقل وتسفيهًا له يرتبط بالروح وتجلياتها، والمظهر الثاني أن الشعر الحقيقي ليس ذلك النظم الخنوع الذي يحتفي بالوضع الراهن ويرسِّخ وجوده، بل هو ذلك النَفَس "الإلهي" الذي ينقل الروح إلى آفاق بعيدة عن الواقع بسبب النشوة المرتبطة بالسمو. ويبدو أن هاتين الناحيتين تجذبان لونجين باتجاه الشعر وتثيران فضوله؛ هذا مع العلم أن كتاب "في السمو" موجه أصلًا إلى الخطيب، وليس إلى الناقد، أي إنه مُعدّ للاستماع، وهدفه تعليم الخطيب فن الحديث الرفيع؛ كي يتلذذ السامع بالجمل والعبارات والأفكار، وينتقل إلى آفاق رحبةٍ من الخيال، والهدف ليس الإقناع بل النشوة المجردة. وحسب لونجين إذا أراد المرء أن يقوّم عملًا أدبيًا عليه أن يكون قارئًا متعمقًا في الأدب ونتيجة لذلك يكون تقويمه جيدًا وقادرًا على تمييز ذلك الشيء العظيم الذي يسميه "السامي". ويؤكد أيضًا أن القراء جميعهم قادرين في دواخلهم على تمييز ذلك العنصر "السامي" لأن الطبيعة غرست فيهم حبًا كبيرًا لكل شيء يتسم بالعلو والقدسية. وحين تستجيب عقولنا وعواطفنا وإراداتنا على نحو متناغم لعمل فني ما، علينا أن نعرف بأن العنصر "السامي" قد أثر فينا.

ومن الصعب أن يجد المرء تطابقًا أو تشابهًا بين مفردات أفلوطين الذي يهيم بقضايا ما وراء الطبيعة، ولونجين الذي يتعامل مع البلاغة. فالمعالجة عند الاثنين مختلفةٌ، واللغة تنحو منحىً مغايرًا بسبب اختلاف الموضوع والوسيلة والهدف، بيد أنَّ التشابه بين الأفكار موجودٌ. وكما يقول أفلوطين في مقالته "عن الجمال": إن "الجسم يكتسب الجمال عندما يشترك مع العقل الذي يأتي بما هو إلهي"؛[3] يؤكد لونجين أن أعظم الكتّاب هو من يسمو فوق البشر باقترابه من الفكر الإلهي.

---

[1] انظر: د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني، ص: 123؛ وعرفان شهيد، روما والعرب: مقدمة لدراسة بيزنطة والعرب (واشنطن: دامبارتن أوكس، 1984) ص، 154 (بالإنجليزية)؛ وريتشارد ستونمان، تدمر وإمراطوريتها (آن آربر: منشورات جامعة ميتشغن، 1993)، ص: 132 (بالإنجليزية).

[2] لمزيد من التفاصيل، انظر، ريشارد داتون، مدخل لدراسة النقد الأدبي الإنكليزي، ترجمه وقدم له د. فؤاد عبد المطلب، ص: 26-30.

[3] اقتبسه د. عدنان خالد عبد الله في كتابه، لونجين والجرجاني، ص: 114.

ويمثل الإلهام عند أفلاطون القوة اللامسؤولة وغير المنضبطة للروح، وذلك بسبب غياب هيمنة العقل عند الشاعر في أثناء الإلهام، لأن الآلهة "تتلبس" الشاعر في لحظات الإلهام تلك، وهذا التلبس أو الاستحواذ ينتقل بدوره إلى راوية الشعر ومنه إلى الجمهور، فالكل يفقد عقله وينتقل إلى عالم النشوة الروحية والمتعة بعيدًا عن العالم اليومي المألوف. وتغدو هذه الفكرة عند لونجين محك الأدب الحقيقي والأصيل، ومعيار الجودة، قدرة العمل الأدبي على استثارة تلك النشوة الروحية عند السامع أو القارئ وليس الاقتناع، فالنشوة انفعالية والاقتناع عقلي بحت. يؤكد لونجين أن السمو هو الذي يحدد حدود العظمة الحقيقية حين يناقش: يكمن السمو في تفوق خاص وتميُّز في التعبير، وهذا وحده الذي منح الشعراء العظام والمؤرخين تفوقهم وأكسبهم شهرتهم الخالدة. وفيما يتعلق بتأثير اللغة النابضة بالحيوية، فإنه لا ينصب على إقناع السامعين بل إمتاعهم. ومن دون أي استثناء، فإن ما يبعث فينا النشوةَ شيءٌ هو أكثر تأثيرًا من مجرد إقناعنا أو إمتاعنا. إن المدى الذي يمكن إقناعنا فيه بشيء ما يكون عادة تحت سيطرتنا، ولكن تلك المقطوعات السامية لها قوة لا تقاوم وسيطرة كبيرة، وتكون لها الغلبة عند كل سامع... وإذا أحسن توقيت المقطوعة السامية فإنها تجرف أمامها كل شيء كالصاعقة، وتكشف عن القوة الكاملة للمتكلم في ومضة واحدة.[1]

وعلى خلاف الناقد هوراس الذي يسعى إلى الجدارة والتساوق في المقام الأول، وينتقد الفقرات المنمقة بعنفٍ، يؤكد لونجين "وميض السمو" الدقيق التوقيت الذي ينيرُ كلَّ شيء أمامه مثل وميض البرق، فيكشف قدرة المتحدث التامة بصورة خاطفة. ويؤكد لونجين أن السمو لا يحدث مصادفة، إذ يمكن أن تكون الموهبة العبقرية متأصلة، لكن لا بدّ من صوغها وتدريبها، مثلًا عن طريق محاكاة أدباء الماضي السامين. ويقترب في هذه النقطة، بصورة مذهلة، من هوراس في فكرة أن الفن يستطيع أن يعزِّزَ القدرات الطبيعية دائمًا. ولا يمكننا أن نتوقع أنَّ أيَّ مؤلف قادر أن يبلغ السمو بصورة متساوقة – "حتى هوميروس ارتكب هفوات"، كما تبين العصور اللاحقة – لكن تطبيق المهارات الضرورية يعين المؤلف. وينفصل هنا لونجين بآرائه عن هوراس نهائيًا، حينما يؤكد أن لمسات السمو العارضة أفضل من الجدارة المقيدة المجردة. ويجيب لونجين عن تحديد السمو: تعزز بعض الخصائص الفطرية للسمو الحقيقي الرفعة في نفوسنا: وعندما نسمو بإحساسنا بامتلاك الفخر يغمرنا الفرح، وكأننا نحن أنجزنا ما سمعناه بأنفسنا. وإذا سمع امرؤٌ حساسٌ واسع الاطلاع مقطوعةً أدبيةً بضع مرات، ووجد أنها لا تؤثر في حاسة السمو لديه أو تغذي الفكرة في ذهنه أكثر مما توحي به الكلمات؛ لا بل إنه كلما قرأها

[1] أرسطو وهوراس لونجينوس، النقد الأدبي الكلاسيكي، المعطيات السابقة، ص: 100. (بالإنجليزية).

بإمعان أكبر، وجدها أقل تأثيرًا، فلا يمكن أن تكون حقًا مثالًا للسمو الحقيقي... وبالإمكان عمومًا أن نعدَّ ما هو جميل وسام حقًا هو ما يمتع الناس كلهم في الأزمنة كلها.[1]

ويؤكد لونجين وجود خمسة مصادر للسموّ: عظمة الفكر ورفعته وهي الأهم، أي القدرة على استيعاب المفاهيم العظيمة، وهذا ممكن فقط إذا تمتع المؤلف بنبل الروح حقًا. ويقتبس في هذا السياق من هوميروس، وبصورة لافتة جدًا من المقطع الاستهلالي في سفر التكوين من الكتاب المقدس[2]. ويستشهد أيضًا بقصيدة للشاعرة الغنائية الإغريقية سافو (580 ق.م تقريباً)[3]؛ أما المصدر الثاني فهو العاطفة المتقدة والملهَمة، وقد وعد أن يُفرد بحثًا خاصًا بها، لذلك لم يُسهب في الكتابة عنها – ولم تكتب الحياة لهذا الجزء من البحث فعليًا؛ ثالثًا، يمكن إحراز السمو من خلال استخدام الصور البلاغية المؤثرة واللامباشرة؛ رابعًا، يمكن إحراز السمو بوساطة "اللغة المرموقة" التي تشتمل على الاستعارات والزخارف اللفظية الأخرى؛ وأخيرًا، يورد لونجين رخامة الأسلوب ورفعته مصدراً للسموّ، ويمتد هذا من تراصف الكلمات وترتيبها المميز إلى بنية العمل الواسعة، حيث يصرّ على المفهوم المؤسس بدقة للوحدة العضوية، مع أنه يحتل مرتبة أدنى كثيرًا في سلم أولوياته مما هو عند أرسطو.[4]

على أية حال، يتركز رأي لونجين، في أن ما يهم في الأدب هو لحظاته الملهَمة والملهِمة، ويمكن أن يجد الكثيرون في مقاطع كتابه التي لا تُنسى حقًا، جاذبية (ليس أقل عندما يرتبط رأيه مع الرأي القائل بأن السموَّ يروق للبشر لأنهم يمتلكون عقولًا متطلعة طبيعيًا). وتكمن المشكلة بالطبع في كيفية بلوغ إجماع حول السمو وكينونته. من أجل ذلك كله، يحاول لونجين الدفاع عن تأكيداته بإشارات ذكية إلى أمثلة عديدة، لكنه لم يتوصل إلى صيغة مثبتة موضوعيًا ومقبولة عمومًا، كما لم يتوصل أحدٌ غيره لذلك منذ زمانه حتى الآن. ويمكن أن نقول هنا: إن الحماسة الصرفة لكتاب "في السمو" مقترنة باستجاباتها الحساسة لذلك التنوع الواسع من النصوص الأدبية، تؤثر في كل ناحية من تاريخ النقد، بالقدر الذي تؤثر في مقدمته النظرية.

وخلاصة القول، إن غاية الأدب عند لونجين، أن يكون محركًا مثيرًا رافعًا ناقلًا، وواجب الناقد أن يبين كيف يمكن أن يتحقق ذلك، وذلك بإظهار العناصر التي يمكن أن تؤدي إلى هذه الغاية على أفضل وجه. إن أفلاطون، كما اتضح من "الأيون" و"الجمهورية"، لا يمكن أن يجد أية قوة أو غَنَاء في حجج

---

[1] المرجع السابق، ص: 107. (بالإنجليزية)

[2] (في الفصل التاسع من كتاب لونجين).

[3] (في الفصل العاشر من كتاب لونجين). ولمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة، انظر، د. عبد العزيز علون، أعلام النقد الفني في التاريخ، المعطيات السابقة، ص: 18-24.

[4] انظر: المرجع السابق، ص، 108؛ وانظر، أيضاً، ريتشارد داتون، مقدمة لدراسة النقد الأدبي الإنجليزي، ترجمه وقدم له د. فؤاد عبد المطلب، ص: 41-42.

لونجين، فهي في نظره مجانبة للصواب. أما أرسطو فقد يروقه بعض الشيء تحليل لونجين لبعض المقطوعات، ليُبيّن كيف تخلق بعض الأساليب تأثيرات معينة. ولعله عدها قضايا بلاغية من نوع ما، ولكنه قد يحار في المقدمات المنطقية التي طرحها لونجين، ويرى أن أسئلته وأجوبته لم تكن صائبة. وخلافًا لما كتبه أفلاطون وأرسطو وهوراس الذين ركزوا على التوالي على جوهر العمل الأدبي والأجزاء المكونة له وعلى التذوق الأدبي، فإن لونجين يركز على عناصر منفردة بالنص. وتنماز أفكاره النقدية بأنها ترخي ظلالها على مدرسة النقد الجديد، ونقد تلقي القارئ، ومدارس نقدية برزت في القرن العشرين، وذلك كله من خلال التأكيد على كون المؤلف يتمتع بروح وفكر عظيمين، وعلى كون العمل الفني مكتوبًا بلغة فخمة وراقية، وعلى كون القارئ أو المستمع يتمتع بثقافة عالية المستوى، وأن استجابة القارئ أو النظارة تحدد بدرجة كبيرة قيمة أو شأن أي عمل فني.

ولعل الموقف الكلاسيكي منه يعود إلى حقيقة أنَّ لونجين "أثار مسائل تختلف كلَّ الاختلاف عن تلك التي أثارها كل من أفلاطون وأرسطوطاليس".[1] وقد توصل أحد الدارسين إلى طبيعة هذا الاختلاف الذي يكمن في التفكير النقدي الرومانتيكي المبكر حين أطلق عليه صفة "أول رومانتيكي في التاريخ".[2] فقد كان أول من أكد العبقرية والبيت الشعري الذي يلهب حماسة المستمع وينقله إلى عوالم بعيدة، وهذه الحماسة أو النشوة هي عينها التي لا تأخذ بالعقل، وتهمل دور القواعد والأصول، لأنه انفعال خالص لا يشوبه أي عائق فكري. كما أنه ليس صحيحًا أن الرومانتيكية أهملت شخصية لونجين وأفكاره النقدية كما يدعي أحد الباحثين: "ومن سخرية الأقدار أن الثورة الرومانتيكية في الأدب التي قامت ضد مبادئ الكلاسيكية المحدثة في دعواها لتغليب العقل على الإبداع واهتمامها بالصنعة على حساب الطبع، لم تجد في لونجين مصدر إلهام".[3] ومن المعروف أن لونجين قد تمتع بشعبية يمكن إدراكها بوضوح في مستهل عصر الرومانتيكية. وقد كان وليم وردزورث (1770-1850) على سبيل المثال، مهتمًا به إلى حدٍّ بعيد.[4] إن دراسة أفكار الشعراء والنقاد الرومانتيكيين الأوائل مع ما قدمه لونجين من فكر نقدي شكل "أول نظريةٍ ذاتِ شأنٍ في الأدب[5] تحتاج إلى دراسةٍ مستفيضةٍ ومستقلة. لقد تعرض لونجين لعسف نقدي اختزل من عبقريته عبر نظرة أحادية الفهم شكلت جزءاً من عقلية العصر ومزاجه الذي عاشوا فيه دون أن يتمكنوا من الالتفات إلى نواحي التفرد والتميز لديه التي سبقهم إليها بقرون عدة.

---

[1] ديفيد ديتشس، منهاج النقد الأدبي: بين النظرية والتطبيق، ترجمة د. محمد يوسف نجم ومراجعة د. إحسان عباس، ص: 82.

[2] ر. أ. سكوت – جيمز، "أول ناقد رومانتيكي" في كتاب، صناعة الأدب (لندن: 1936)، ص: 80-94. (بالإنجليزية).

[3] د. عدنان خالد عبد الله، لونجين والجرجاني، ص: 117.

[4] انظر: ريتشارد داتون، مقدمة لدراسة النقد الأدبي الإنكليزي، ترجمه وقدم له د. فؤاد عبد المطلب، ص: 42.

[5] ديفيد ديتشس، منهاج النقد الأدبي: بين النظرية والتطبيق، ترجمة د. محمد يوسف نجم ومراجعة د. إحسان عباس، ص: 82.

Guidelines for Contributors to Al-Tibyān

The journal of Al-Tibyān is deemed a research based pool, having multicoloured research publications, presenting original and unpublished research papers for its readers over the world in Arabic language on Arabic literature and linguistics. The contributors, not the Editor, shall be legally responsible for any feedback in regard to their research. All submissions are subjected to a preliminary reading by the Editorial Board, later qualified articles are sent to last but not least the two experts-cum-referees for peer double-blind review accordingly.

All manuscripts are subjected to the following guidelines:

1- It must be hypothetically, practically, grammatically correct and self-written having a lofty style.
2- It must be unpublished as well as not sent to anywhere else.
3- It must be original whether being a part none of already published manuscript, article, academic thesis or book in its all kinds or whether they are for the contributor himself or someone else.
4- The contributor is not permitted to send his manuscript to anywhere else after being it considered for publishing in Al-Tibyān except if he gets written permission from the Editor-in-Chief of the journal.
5- Qur'anic verses, prophetic sayings and poetry, even all considerable texts if quoted in the manuscript, must be punctuated properly.
6- It must be ensured before final submission that each paper is having two abstracts; one in Arabic and one in English language; the length of each abstract should not exceed 200 words and must be having up to 6 keywords for each one.
7- Manuscript title must be in both Arabic and English language.
8- Only the electronic submission in MS-Word format is accepted and should be sent to the journal's e-mail address following the font face "Sakkal Majalla", having 14 size for the manuscript text and 10 for the footnotes.
9- The format of the modified manuscript page must be as followed; Width (8.5), Height (11); from Edge: Header (1.0), Footer (0.8).
10- Margin from Top must be 1.8, Bottom 1.0, Right 2.0 and Left 1.5 with line spacing 1.0 without producing any Header and Footer from Built-In Bar.
11- All diagrams, graphs, tables and charts are to be laid down contextually, figured out consecutively and serially and all related notes are to be put next to each one immediately.
12- References should be produced in the form of footnotes on each page separately.
13- If a referenced person, used in the manuscript text, has passed away, should be followed the date of death according to both, Hijri and Gregorian calendars.
14- All Non-Arabic names, if they are used in the manuscript text, must be composed in Arabic style and spelled in their Latin words into brackets properly, and mentioned completely at first time.
15- Manuscript text must follow the CMS (The Chicago Manual of Style) in all references.
16- Manuscript text must be forwarded to the Journal's e-mail or posted to the given address after being copied on CD.
17- Contributors are entitled to receive one copy of the concerned issue including 15 off-prints of their published manuscript text.

Editor of the Journal of Al-Tibyān, Department of Linguistics Faculty of Arabic, Block Imam Abu Hanifa (Block A), New Campus
Sector H-10, Islamabad, Pakistan
Telephone: 051-9019533 – Email: tibyan@iiu.edu.pk