

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 عباسي

الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

Assistant Editors

Dr. Zaheer Ahmad

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

المحررون المساعدون

د. ظهير أحمد

الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

Mr. Farmanullah Khan

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

أ. فرمان الله خان

الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

Technical Assistance

Syed Mukhtiar Hussain Shah

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

الإخراج الفني

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 خلدنر

جامعة أكسفورد – أكسفورد

إنجلترا – المملكة المتحدة

Dr. Rifaat Ali Mohamad Syied

Al-Azhar University – Cairo
Egypt

د. رفعت على محمد سيد

جامعة الأزهر – القاهرة

مصر

Prof. Dr. Mahmoud Hassan Makhoul

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. عمار ساسي

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. 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 في 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 مساعدي 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 حاحى 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
Town
South Africa

Prof. Dr. Yaqoob Khan Marwat

University of Peshawar – Peshawar
Pakistan

Prof. Dr. Muhammad Bashir

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

Prof. Dr. Hafiz Abdur Rahim

Bahauddin Zakariya University – Islamabad
Pakistan

Prof. Dr. Mazhar Mueen

University of the Punjab – Lahore
Pakistan

Prof. Dr. Raheela Khalid Qureshi

Islamia University – Bahawalpur
Pakistan

Dr. Kafait Ullah Hamdani

National University of Modern Languages –
Islamabad
Pakistan

Dr. Abd-ul-Mujeeb

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

Dr. Shair Ali Khan

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

Dr. Habib Ullah Khan

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

Dr. Nazir Ahmad

International Islamic University – Islamabad
Pakistan

د. المصطفى السعيدى

جامعة جنوب أفريقيا – كيب تاون
جنوب أفريقيا

أ. د. يعقوب خان مروت

جامعة بيشاور – بيشاور
باكستان

أ. د. محمد بشير

الجامعة الإسلامية العالمية - إسلام آباد

أ. د. الحافظ عبد الرحيم

جامعة بهاء الدين زكريا – ملتان
باكستان

أ. د. مظهر معين

جامعة بنجاب – لاهور
باكستان

أ. د. راحيلة خالد قریشی

الجامعة الإسلامية – بهاولپور
باكستان

د. كفايت الله الهمداني

الجامعة القومية للغات الحديثة – إسلام آباد
باكستان

د. عبد المجيب

الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

د. شير علي خان

الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

د. حبيب الله خان

الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

د. د. نذير أحمد

الجامعة الإسلامية العالمية – إسلام آباد
باكستان

قواعد النشر بمجلة "التبيان"

تقدّم مجلة "التبيان" بحثاً 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- يُرَفَّقُ 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 الإلكتروني 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 ترقيماً متسلسلاً، 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 العلم متوفى.
 - 14- تكتب الأعلام غير العربية في متن البحث بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.
 - 15- يزود الباحث – بعد نشر بحثه – بنسخة من العدد الذي نشر فيه، وخمس عشرة مستلة من بحثه.
 - 16- تعاد البحوث معدلة على أسطوانة مدمجة أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.
- يتبع النظام العلمي المعروف بدليل 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 بهـ.
- 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. (دون سنة) to year.
- 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).
- هـ abbreviated with سنة هجرية.
- م abbreviated with سنة ميلادية.
- ق م abbreviated with قبل الميلاد.
- The abbreviation ص or صلعم is 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 جملي 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، أجب، 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: أولاً:.....
- 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 حرفياً. 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 بالصدق الأمين (إن كان هناك صديق أمين) فعش معه. مثل: دخلت ثالث الحرمين (المسجد الأقصى) وصلبت 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 أيضاً في حالة زيادة بعض الكلمات مكان كتابة محمية أو غير واضح، خصوصاً عند تحقيق المخطوطات.
- علامة الاستفهام (?) تستعمل في نهاية الكلام المستفهم به.
- علامة التعجب (!) تستعمل في كل جملة تدل على معنى الاستعجاب مثل: جمل التحييد، 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 10/H، إسلام آباد، باكستان.

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

شارك في هذا العدد

Dr. Jami Saad ullah Abdul Karim

د. جامع سعد الله عبد الكريم

Dr. Khalilullah Muhammed Osman
Bodovo

د. خليل الله محمد عثمان بودوفو

Dr. Muhammad Ali Ghorl

د. محمد علي غوري

Dr. Mohamed El-Ghalil Youssef

د. محمد الغالي خليل يوسف

Ahlem Dr. Favi Fodi Sharif

د. فافي فودي شريف

Dr. Billel Sebaili

بلال الصبيحي

Dr. D. Ahmed Aldyab

د. أحمد الدياب

محتويات العدد

المسرحية الشعرية العربية في إمارة إلورن، نيجيريا: لمحات ونماذج.....13	13
Arabic Poetic Plays in Ilorin Emirate, Nigeria: Highlights and Samples.....13	13
..... ملامح النقد البنوي في الأدب العربي الحديث: دراسة على ضوء الرؤية الإسلامية	
Structural Criticism in Modern Arabic Literature: A Study of the Islamic Perspective.....	
45..... اللغة العربية في باكستان رؤية تطلعية	45
The Arabic language in Pakistan is a forward-looking vision.....45	45
استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في تعليم العربية للناطقين بغيرها (رؤى	
تعريفية ونماذج تطبيقية).....66	66
The Advantages of Implementing Foreign Language Teachings Strategies on Teaching	
Arabic to Non-Native Speakers.....66	66
80..... أهمية اللغة العربية في فهم الدراسات الإسلامية عرض وتحليل	80
The importance of the Arabic language in understanding Islamic studies View and analyze	
.....80	80
94..... اللغة العربية لغير الناطقين بها رهان وتحدي	94
The Arabic language for non-native speakers is a bet and a challenge challen.....94	94
113..... أهمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في فهم علوم الشريعة	113
The importance of the Arabic language for non-native speakers in understanding Sharia	
sciences.....113	113

المسرحية الشعرية العربية في إمارة إلورن، نيجيريا: لمحات ونماذج

Arabic Poetic Plays in Ilorin Emirate, Nigeria: Highlights and Samples

Dr.Jami Saad Allah Abdul Karim

Department of Arabic Language,

University of Ilorin, Nigeria

Abstract

Some Arabic creative writers in Ilorin Emirate, Nigeria, saw the crucial need of documenting some religious, cultural and socio-economic issues in poetic play form, a two-in-one literary genre that has peculiarities of more effective emotional endowment and imparting immediate understanding by staging. In the whole Nigeria, many past scholars had extracted some Islamic historical events and have staged them as theatres since 1950s, followed by more plays written in prose since the late 20th century. On the other hand, no Arabic poetic play was produced in any part of Nigeria other than Ilorin Emirate till the writing of this research. Therefore, those Arabic poetic plays were studied their contents were summarized and the biographies of their writers. All were documented this was done after conducting research into the historical background of the poetic play genre in the Arabic literature and in Ilorin Emirate, Nigeria.

Keywords: *Poetic, Play, Arabic, Ilorin-Emirate, Nigeria.*

المسرحية الشعرية العربية قصة حوارية تمثّل، وتصاحبها مناظر ومؤثرات مختلفة، يراعي فيها جانب التأليف للنص المسرحي، تجسيماً حياً¹ بغاية تصوير أحوال الناس ومحاكاة أفعالهم وما يتعرض لهم من ملهية ومأساة.² ولها أهداف خاصة كالمتعة الفنية أو الفكرية والتثقيف. ومن ثمّ، تظهر ضرورة وجود العناصر الفنية التي هي الفكرة والشخصيات والحوار والأغراض،³ وزاد بعضهم الصراع والحركة والبناء.⁴

¹ حسين علي محمود، التحرير الأدبي: دراسات نظرية ونماذج تطبيقية، ط7، الرياض: مكتبة العبيكان، ص 328، 2011م.

² بدوي طبانة، النقد الأدبي، ص 54، ط4، د. م، سنة 1408هـ.

³ علي صابري، المسرحية نشأتها ومراحل تطورها، "مذكرة" د. ط، طهران المركزية: جامعة آزاد الإسلامية، د. ت. ص 2.

⁴ عبد الباسط عبد الرزاق بدر، النقد الأدبي، أمور الطبع غير مذكورة، ص 188-190.

ويعتد فن الشعر المسرحي من الفنون الأدبية السائدة، يرادفه المسرح الشعري والمسرحية الشعرية والدراما الشعرية أو الشعر الدرامي. وكان يعتمد على الشعر العمودي ليمثل مشهداً متحركاً يستطيع فيه الكاتب أن يوصل أفكاره ومغزاه للناس من خلال أفعال وحركات أبطال المسرحية على مرأى الجمهور.

ويتم إعداد نصوص المسرحية الشعرية وفق الضوابط الشعرية كمقافة القصيدة وغيرها من مواصفات بناء النص المسرحي. ويبدو التشابه بين المسرح النثري والشعري في أهم الخصائص من حيث التمهيد أو المقدمة، والعقدة والحل؛ متجزئاً إلى فصول مناظر أو مشاهد. ويتسم حوار بالإنشراح من اللغة الشعرية، ويتكثف الحالة الشعرية، وتصوير اللا محسوسات.¹

وأما نطاق المقالة الموضوعي فهو المسرحيات الشعرية -غير النثرية- لدى كُتّاب العربية النيجيريين. وكذلك يمثل النطاق المكاني لإمارة إلورن خاصة وبلاد نيجيريا عامة، وهي بيئة كُتّاب المسرحيات المدروسة.

وإشكالية هذا البحث هي أن دارسي العربية المحدثين لم يولوا عنايتهم بفن المسرحية الشعرية في دراساتهم الأدبية لا في عامة نيجيريا ولا خاصة إمارة إلورن على الرغم من رصدهم الكثير لفنون الشعر والقصة والرواية والمسرحية النثرية، لا في المقالات الأكاديمية ولا بحوث الدرجات الجامعية ولا المؤلفات العلمية حسب علم الباحث.

ومن ثم تصدر تساؤلات البحث وتعود إلى ما يُستفسر عنها الباحث من التعريف والإشكالية، ومن أهمها: ما المسرحية الشعرية العربية؟ ما حقائقها التاريخية؟ من كُتّاب المسرحيات الشعرية بنيجيريا؟ ما مضمون مسرحياتهم الشعرية؟ ما أهم العناصر الفنية التي توخّوها عند إعداد المسرحيات الشعرية؟

ومن أهداف المقالة بعض الأجوبة للأسئلة المطروحة وهي: تعريف المسرحية الشعرية العربية، وتوثيق حقائقها التاريخية، وضبط تراجم كُتّاب المسرحيات الشعرية بنيجيريا، وتلخيص مضامين مسرحياتهم الشعرية، والإطلال على العناصر الفنية التي توخّأها الكُتّاب عند إعداد المسرحيات الشعرية؟ والمنهج المتبع إذاً تاريخي في عرض الحقائق العلمية للسيرة الذاتية العربية، وفي ترجمة حياة الكاتب أكوحيييدي. وهو تحليلي بعرض مضامين المسرحيات الشعرية المدروسة والإشارة إلى أهم العناصر الفنية التي تم تطبيقها.

ونضيف إلى كل ذلك، بروز القضايا الدينية والثقافية كالموضوعات الرئيسية للمسرحيات المدروسة مع كون الحوادث البيئية والاجتماعية والسياسية أمورها الثانوية، كلها لتطويع القيم الإنسانية في بلاد نيجيريا.

¹ حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي، ط7، ص 433، بيروت: المطبعة البوليسية، 2010م.

المسرحية الشعرية في الأدب العربي:

تعتبر المسرحية من أصدق الفنون الأدبية تأثيراً مباشراً في مشاهديها، وكان الغاية القصوى في عرضها تعليم المثل العليا والفضائل الإنسانية وتكريه الرذائل. ومن المعلوم أن كتابة المسرحية العربية لم تكن إلا في القرن العشرين الميلادي، الأمر الذي ينبؤنا بكونها فناً دخليلاً في الأدب العربي بعد ما عرفه العرب من أثر اتصالهم بالأوروبيين.⁽¹⁾ كل ذلك فيما يمس المسرحية النثرية مع رفع سبب ذلك إلى خوف الأدباء العرب -وأغلبهم مسلمون- من تسرُّب الوثنية إلى ثقافتهم الإسلامية بجاهلية اليونان.⁽²⁾

وكانت مسرحياتهم تمتزج بالشعر كثيراً لمخالطها مع أغاني المرح والترح، حتى استقلت عن الموسيقى والغناء والرقص التي جعلتها تسمى الأوبرا من قبل؛ فأصبحت نثرية على الغلبة قبل إسهامات الأدباء المحدثين فيها كأحمد شوقي والخليل اليازجي وغيرهما، فرجعت المسرحية الشعرية أيضاً لكنها ذات عناصر وخصائص تعتبر ضوابط.⁽³⁾ ويبدو من ذلك البيان أن المسرحية الشعرية ذات العناصر والخصائص الفنية المستجدة تختلف عن الشعر التمثيلي القديم كياناً منذ العصر الجاهلي، وإن كانت توغلت فيه بعض التطورات في العصر الحديث على نحو ما نجد فيها من العناصر والخصائص الفنية المنظمة.⁽⁴⁾ وقد اقتضت المسرحية الشعرية اقتناء أجزاء معينة هي الفصول، ولكل فصل مشاهد أو مناظر، تنتهي كلها إلى مغزى واحد هو مجموع الأغراض السالف بيانها كالأهداف التي من أجلها تُعرض المسرحية.⁽⁵⁾

وأما الحديث عن تاريخها العام؛ فإنها قديم العهد ونادر الإبداع باعتبارها شعراً مسرحياً بمعياره في المحاكاة وإبرازه الفكرة موحدة بين عرض وعقدة وجل، وتكون لغتها شفافة غير كثيفة قصد إضاءة المعاني وإجلاء المشاعر. وكانت بدايتها الفنية المعتبرة عند أحمد شوقي الذي يمزج فيها بين الاتجاهات الأدبية المختلفة من كلاسيكية ورومانتيكية وواقعية.⁽⁶⁾

وعلى ضوء ذلك البيان نقر بأن شوقياً رائد الفن المسرحي الشعري لموافاته بالعناصر الفنية متأثراً بالأدب الفرنسي، ثم جاء من بعده كتّاب المسرحيات الشعرية الآخرون وهم: عزيز أباظة الذي قلّد أحمد شوقي في إبداعه، ثم صلاح عبد الصبور وعبد الرحمن الشرقاوي ومحمد علي الخفاجي من الذين

¹ عبد الكريم عيسى الصّارم، المسرحية في نيجيريا، ط1، ص3، إيّو مطبعة المركز النيجيري للبحوث العربية، 2016م.

² محمد يوسف النجم، المسرحية في الأدب العربي الحديث، د. ط، ص38، بيروت: وزارة الثقافة، 1967م.

³ محمد مندور، الأدب وفنونه، ص69، د. ط، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر، 1996م.

⁴ آدم عبد الله الإلوري، لباب الأدب "قسم الشعر"، ط2، ص11، أغنيي-لاغوس. مطبعة الثقافة الإسلامية، 1987م.

⁵ زكريا إدريس حسين-أوتو، "النظر في ماهية المسرحية وحالها في نيجيريا في الماضي والحاضر"، ص40، مجلة زليخا أبعولا للدراسات العربية والإسلامية، ع1، آبيأوكوتا: مطبعة زليخا أبعولا، 1996م.

⁶ محمد غنيهي هلال، النقد الأدبي الحديث، د. ط، ص617-719، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 2001م.

طوّروا الفن إلى درجة معترف بها، فقد حاكى جميعهم إبداعات فيدريكو غارثيا لوركا الأسباني (Federico Garcia Lorca)، وبول كلود الفرنسي (Paul Claude)، وكريستوفر فري (Christopher Fry).¹ وقضية الريادة للفن المسرحي الشعري - كما سلف بيانها- قضية مختلف فيها، إذ نرى الدكتور طه حسين بمقالته "منشأ الشعر التمثيلي في الأدب العربي" والدكتور أحمد شمس الدين الحجاجي بمقالته "المسرحية الشعرية في الأدب العربي الحديث" ذاهبين إلى أن رائد الفن هو اليازجي ولكن شوقيا هو أول من حافظ على عناصره وخصائصه بأوفر ميزان. وقد كتب اليازجي مسرحيته الشعرية عام 1876م، قبل نجاح أحمد شوقي فيه لما امتلكه من موهبة واتساع. وعلى الرغم من أن العقاد أراد النيل من أحمد شوقي في مسرحية متميزة في مقالته بعنوان "قمباز في الميزان" فقد أقرّ ريادته للشعر المسرحي المتطور.²

وللفنون المسرحية العربية علاقتها بالشعر في ميلاد المسرح الشعري العربي بشكلة الغربي قبل أن يضاف إليه المضمون والقيمة والإطار الشعبي. وحقيقة، عرف العرب المحدثون فن المسرح الشعري قبل شوقي، لكنهم لم يلفتوا إليه أنظارهم. ولعل ذلك لعلمهم بأن محاول القيام بإعداده يواجه صعوبتين هما -إتقان الفن المسرحي واكتساب العبقريّة الشعرية، ومن ثم يفرض عليه أن يكون ذا قدرة متمكّنة؛ وعلى هذا الحكم كله، يعتبر شوقي عبقرية متميزا لمرحلة الشعر المسرحي الأخيرة في التطور. وكان يستخدم لإبداعه التيار الواقعي كما يظهر في عمله البخيل والست هدى، حتى جاء سلامة حجازي عام 1905م، فاستخدم التيار الرومانسي كما يبدو في عمله "الجزيرة".³

ولما حاول أحمد شوقي تطويع الشعر للمسرح انقسم رجال الصدى إلى مقلدين ومجددين، وكان ينتسب إلى الفريق الأول، ويبدو من الفريق الثاني علي أحمد باكثير الخضرمي المتمصر في مسرحيتين هما: همام أو عاصمة الأحقاف 1934م وأخناتون (Echnaton) عام 1940م، فدخل في ميدان المسرح قبل استخدام الشعر لتوطيده، ولو كان شاعرا قبل المسرحية لخاف الخوض فيه حفاظا على شخصيته الشعرية العمودية. وجاء من بعده عبد الرحمن الشرقاوي بمسرحيته "جميلة بوجريد" (Boujrid) عام 1949م للتعبير عن الصراع الدائم بين العرب والمستعمرين قصد التحرر القومي، وأنكر بعض الشعراء ذلك المنهج، بل دعوه إلى روافد شعرية إيقاعية وبنائية، وعلى ذلك المنهج كتب سبع مسرحيات أخرى للتجاوب مع صدى الدعاة.⁴

¹ المسرحية نشأتها ومراحل تطورها "مذكرة"، ص 4.

² طه حسين، "منشأ الشعر التمثيلي في الأدب العربي" يوم الاثنين: 2020/4/13. <https://ar.m.wikipedia.com>

³ سراج الدين، د. م. "فن المسرحية وسعته في الأدب العربي"، يوم الثلاثاء: 2020/4/14. <https://www.banslajol-info.net>

⁴ مهدي سليمان، "المسرح الشعري"، يوم الأربعاء: 2020/4/15. <https://m.merefa.org>

واعتبر أحمد شمس الدين مرحلة صلاح عبد الصبور مرحلة نضج التركيب الشعري والمسرحي، إذ قام هو وباكثير والشرقاوي بعمل التأصيل لأعمال شوقي. وهي مرحلة تكامل العناصر المسرحية من اللغة والحوار والتشخيص والحبكة؛ كلُّها تنشأ من العامل الديني نبذ الطقوس الآلهة، والعامل الاجتماعي بإحياء دور المرأة وتوسيع نطاق الحقوق، والعامل الفني لالتزام شعرهم بالوزن والقافية وفصاحة اللغة غير العامية التي كانت لغة المسرح للكبار.¹

المسرحية العربية العامة في نيجيريا

لم تكن المسرحية العربية في نيجيريا فنا يعترف به، حتى منتصف القرن العشرين الميلادي عند ما شعر مديرو المدارس العربية بإمكانية استغلال فرصة عرض الموضوعات الإسلامية من قصص القرآن وحياة الصحابة؛ بغاية نشر العقيدة الإسلامية وثقافتها العلمية ليضادوا المسيحيين الذين كانوا رواد المسرحية الأوائل في نيجيريا ترجمة وصنعا.² ومن أعلام ذلك كله: الشيخ كمال الدين الأدبي، والشيخ آدم عبد الله الإلوري والشيخ مرتضى عبد السلام الإبادني وكلية دُتْسِنْمَا-كُتْسِنَا ودار العلوم بآلُورُنْ وغيرها، وجميع تلك المسرحيات المعروضة نثرية. وبقي الحال كذلك إلى وقت كتابة المسرحيات الجديدة على أيدي زكريا حسين، وعبد الغني أدِيْبَايُو أَلِي (Adebayo Alabi)، ومسعود عبد الغني أدِيْبَايُو (Adebayo) ومن ولهم من كَتَّاب المسرحيات النثرية حتى الوقت الراهن.³

يعود تأخر المسرحية العربية عامة إلى أسباب منها، كون المنهج الدراسي النيجيري للثقافة العربية غير شاملٍ لأسس المهارة الفنية إذ ليست دراسة الأدب لحد ذاتها ولكن للغرض الديني. وكذلك قلة عكوف علماء العربية النيجيريين على إبداعات العرب الجديدة، فلم يصل إليهم غير قديم الأدب في شعره الغنائي، وفنون نثره من مقالة ورسالة ووصية وحكمة. ويضاف إليهما عكوف أولئك العلماء على الحقائق أكثر من ملامح التخيل حفاظا على التوعية الدينية بالأدلة النقلية، غير معتبرين الخرافات والأساطير والتقاليد الجاهلية إذ لم يَرَجِّب الإسلام بها وكان معظمها في الأعمال الفنية على زعمهم.⁴

المسرحية الشعرية العربية في إمارة الْوَرْنْ، نيجيريا

تأخرت المسرحية الشعرية العربية في إمارة الْوَرْنْ، إذ لا يقام لها الوزن في قديم الأدب العربي في نيجيريا عامة وفي إمارة الْوَرْنْ خاصة، ويعود ذلك التأخر إلى أسباب، منها أن "الشاعر النيجيري إما أن يكون

¹ أحمد شمس الدين الحجاجي، "المسرحية الشعرية في الأدب العربي الحديث"، يوم الخميس: 2020/4/16م. <https://goodreads.com>.

² آدم عثمان كوي، "مستقبل الأدب العربي في نيجيريا"، ص 153، مجلة نَتَائِسْ: أكاديمية سنوية لمنظمة معلمي الدراسات العربية والإسلامية بنيجيريا، ع3، صَكْتُو: مطبعة جامعة عثمان بن فودي، 2001م.

³ جامع سعد الله عبد الكريم، "الاتجاه الإسلامي في المسرحية العربية: التاجر وصاحب المطعم لزكريا حسين" في الكتاب التكريبي بعنوان سادن اللغة العربية وأدائها في نيجيريا: البروفيسور زكريا إدريس-أوبو حسين، مَلَيْتِي: جامعة ولاية كُوارا، ص 246، مارس 2020م.

⁴ لمسرحية في نيجيريا، ص 25 و 57.

مطبوعا يقرض الشعر بلغته المحلية ثمَّ يتثقف بالثقافة العربية الإسلامية، فتجيش عواطفه ومشاعره، فيعرض الشعر بالعربية، فهذا شاعر مطبوع ولكنه عالم أولاً ثم أديب ثانياً، لأن الأدب بالنسبة له وسيلة لا غاية؛ وإما أن يكون عالماً أغرته دراسته العلمية لمحاولة تقليد النماذج الشعرية التي تعلَّمها للدالة على براعته وتمكنه في العربية، فيقرض الشعر متكلفاً، فهو عالم أولاً ثم ناظم ثانياً.¹ وثاني الأسباب هو عدم عكوف علماء العربية الإلورنيين في القرن التاسع عشر الميلادي أشعار العصر الأموي والعباسي بل قرؤوا لشعراء العصر الجاهلي وصدر الإسلام، فكانت أساليبهم تحاكي مناهج الكلاسيكيين لا المولدين، فلم يبالوا بدواوين الآخرين لأجل شدة عنايتهم بالكتب الدينية مع فقدان الفن المسرحي فيما وصلهم.² ويبدو من تلك الناحية أن الجانبين الديني واللغوي غلبا على الجانب الأدبي إلا عند الذين درسوا في العهود المتأخرة في نيجيريا أو من الخارج.

ومن تلك الأسباب ملاحظة قلة أو عدم اهتمام شعرائنا المعاصرين بالشعر الموضوعي بل بشعر المناسبات. وكانت قلة المسرحية الشعرية من أعمال الكتّاب النيجيريين - أو عدمها إن صحَّ التعبير- عقبة للمبتدئين، لأنه ليس لهم ما يقر أوانه لتشجيع خبراتهم وتقويم شاعريتهم في عالم المسرحية العربية الشعرية، حتى جاء المحامي إبراهيم أحمد سعيد الغمبيري (Al-Gambary) فجربَّ خاطره وكتب مسرحيته الشعرية بعنوان (تحت الظل الممدود) كما جربَّ أحمد شوقي خاطره في بداية أمره، وقد قال المحامي الغمبيري: "جربَّت خاطري في نظم الحكايات على أسلوب لافونتِين (Jean de La Fontain) الشهير؛ وهذا السبب الباعث لهذه المسرحية الشعرية".³ ويقول الدكتور عيسى ألبوكر في أولية المحامي:

ولقد فتح إبراهيم الغمبيري (Al-Gambary) باب المسرحية الشعرية وأيقظ قرائح شعرائنا النيجيريين وهي محاولة طيبة، فعسى أن توقظ قرائح الشعراء النيجيريين ليستلهموا التراث الثقافي والديني وسير الملوك والأبطال ويستوحوا القصص الشعبية الخالدة ليخرجوا لنا شعراً مسرحياً متميزاً.⁴

وعلى غرار فعل المحامي الكاتب الشاعر صاحب تحت الظل الممدود، قام شباب آخرون يتسابقون في إبراز شاعريتهم في عالم المسرحية حتى اليوم. وأعمالهم هي: العبقرية النادرة ورحلة إلى مصر لموسى محمد الجامع الفُلاني (Al-Fulani)، وفرحة التوبة ليحيى عمر التَّنْكيوي (At-Tankewiy)، والدنيا لإبراهيم

¹ مصباح الدراسات الأدبية في الديار النيجيرية، ص 22.

² عبد العزيز عبد الكريم، صور من المسرحية العربية الشعرية في إمارة إلورن، بحث درجة الليسانس في قسم الدراسات العربية، خ، كفي- نيجيريا: جامعة ولاية نَصْراوا، ص 39، 2015م.

³ إبراهيم أحمد سعيد الغمبيري، تحت الظل الممدود "مسرحية شعرية"، ط 1، ص 17، مكان الطبع غير مذكور، عام 2007م.

⁴ صور من المسرحية العربية الشعرية في إمارة إلورن، ص 42.

الشيخ عيسى ألوئلا (Alawonla)، والعلامة الإلوري لعيسى ألي (Alabi) أبوبكر، والأمل محمد سيّسي (Cise) محمد الجامع، ونيزة الإسعاد لتاج الدين أبي بكر المركزي، والمستقبل لأحمد عبد الوهاب العروضي، والاحتياط لمحمد البوصيري أحمد اللبيب الأبهجي (Al-Abhajiy).

إبراهيم أحمد سعيد الغمّبري ومسرحيته الشعرية "تحت الظل الممدود":

ولد المحامي إبراهيم أحمد سعيد محمد الثاني الإمام الغمّبري بالورن، وأخذ القرآن الكريم ومبادئ العلوم الإسلامية عند والده، والتحق بمدرسة شمس الدين الابتدائية الحكومية أكلّني-الورن بين 1984-1990م، والمدرسة الحكومية الثانوية IGS بين 1992-1998م، ودار العلوم حيث نال شهادة الإعدادية عام 2001م، ثم بمركز التعليم العربي الإسلامي-أغني لأغوس للثانوية عام 2003م، ونال الدبلوم في القانون والشريعة من كلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية بالورن عام 2006م، ثم الليسانس بجامعة بايزو-كنو عام 2011م والماجستير بجامعة إلورن عام 2015م، ويعمل حالياً في صالة لنّبو-حارة تايّو، إلورن.¹

وتتمثل المسرحية لثلاثة أفكار رئيسية هي تحليل مشكلة المجتمع في كره الزواج المبكر، يليه ترغيب الزواج للبالغ من الذكور والإناث، ثم بيان أركان الزواج في الشرع. وأما أفكارها الجزئية فهي فوائد المشاورة مع المتزوجات -صواحب التجارب، واهتمام الوالد (الملك) بأمر ابنته (الأميرة) وذكر فوائد الزواج بعد ما أدركت الجارات المتزوجات.

واستهلت المسرحية بمنظر القاعة الكبرى المتخيّلة في قصر الملك خليل الله البمّغري (Al-Bama'riy)، وابنة الملك الأميرة تستأنس خمساً من المتزوجات وهن يشاورنّها ويرغبنّها في الزواج لقيمتها وأهميتها وفائدته؛ وكل واحدة منهن فخور بزوجها.

وفي القاعة القصيرة الخاصة بمنظر مشاورة الأميرة مع أبيها الملك وهي تطالبه باختيار رجل صالح لحاضرها ومستقبلها. وبعد ذلك أخذ الأمير يشاور وزيره والذي أشار للأميرة إلى رجل كريم من أسره تَنْتَمَا (Tantama)؛ وقدّر الله الزواج بينهما بوليمة شهدتها القرى والبلاد. ومن نماذج الإعطاء بين الملك ونجيب.

الملك:	حبيبي يا نجيب حبيب قوم	فقم وابشر، نجوت من السموم
	وأعطيك ابنتي زوجاً حبيبي	وهذي عندنا أعلى النجوم
نجيب:	شكرت صنيعكم وقبلت هذي	ومجدك في الصنيعة ليس يقذي
	وأسأل ربنا أمنأ معينا	ليجعلها لنا من خير أخذ ²

¹ تحت الظل الممدود "مسرحية شعرية".

² تحت الظل الممدود "المسرحية شعرية"، ص 25.

ومن بعدُ، شكرت الأميرة ربهَا أن أسكنها تحت الظل الممدود لقيمة زوجها وعنايته الفائقة بها؛ ذكرت كلَّ ذلك للمتزوجات الخمس الأنيسات، فشاطرُنَ معها الفرح والسرور البالغين. ويستغرق الكتاب ثمانين وعشرين (28) صفحة في ستة (6) فصول، وقد طبع عام 2008م.

وعلى الرغم من كون المسرحية قصيرة، فقد استطاع الكاتب الغمبيري أن يسوق لها الحبكة المحكمة إذ تتابعت فيها الأحداث بداية وعقدة وحلاً، مع ظهور الصراع النفسي عند الأميرة لفكرها فيمن تزوج منه، لكن قدَّر الله لها الزواج الطير من مشورتها مع ذوات التجارب، مقتدية في ذلك والدها الذي يقرب إليها أولى مشورته أيضاً. وكانت المسرحية في لغة سهلة طريفة لغاية الإيضاح، مع شيء بسيط من الصور البلاغية للقوة والجمال. حاول الكاتب الحفاظ على القوالب العروضية وقواعد التقفية مع اعتماده على الشعر العمودي. وللمسرحية توجهها الإسلامي عقيدة واجتماعاً.

موسى محمد الجامع الفلاني ومسرحياته الشعريتان "العبقريّة النادرة" ورحلة إلى مصر":

ولد موسى يوسف محمد الجامع الفلاني في أَيْرُنْ (Aperun) إحدى قرى إمارة إلُورُنْ عام 1987م. أخذ مبادئ علوم الدين بعد قراءة القرآن الكريم في مدرسة دار البيضاء لوالده الشيخ محمد الجامع عثمان الفلاني، ثم باشر الرحلة العلمية إلى لاغُوسُ فحصل على الشهادة الإعدادية في مركز نور الإسلام للشيخ داود أَلْفَنَلَا (Alfanla) عبد المجيد عام 2002م، ونال الشهادة التوجيهية (الثانوية) من مركز التعليم العربي الإسلامي-أَغْيَغِي للشيخ آدم عبد الله الإلُوري عام 2005م، ثم استزاد من كلية دار الكتاب والسنة- إلُورُنْ حيث نال شهادة الدبلوم في الدراسات العربية والإسلامية عام 2008م، وبقي فيها مدرِّساً حتى التحق بجامعة الأزهر الشريف- القاهرة عام 2009م وتخرَّج فيها عام 2013م،¹ ووافته المنية خلال خدمته الوطنية بنيجيريا عام 2014م بعد مرض قصير المدة.

وتنص المسرحية "العبقريّة النادرة" على مراحل حياة الشيخ آدم عبد الله الإلُوري وأعماله الدعوية والإنسانية؛ كلُّها في عشرة مناظر أو مشاهد وفي مرور ثمان وأربعين (48) صفحة، لكن الصفحات الثماني عشرة الأولى تستغرق التمهيدات من تقريظ وتقديم ومقدمة. واستخدم الشاعر الأسلوب غير المباشر حيث استناب للشخصيات بأسماء غير حقيقية، فصار الشيخ عبد الله سعد الله النجيب بطل المسرحية بمثابة العلامة الإلُوري.

استهلّت المسرحية بدعوة أم الشيخ عند المخاض فأجيب، يليها تهاني الأقارب والجيران، ثم بيان نسبه المستفسر عنه من ملاحظة صديق له لحدة ذكائه، يلي ذلك تعلمه عند والده، ثم عند الشيخ صالح أَيْسِنْ نِيَوِيَا (Esinniobiwa)، والشيخ عمر الأَبْهَجِي (Al-Abhajiy)، والشيخ آدم نَمَعَايِي (Nama'aji)، الأمر الذي جعله يحمد الله. ثم ذكر الشاعر رحلة الشيخ العلمية إلى الأزهر بالقاهرة وما يخالطها من رسالته إلى أرض نيجيريا بعد وصول مصر؛ وبعد ذلك حديث معاناته في إنشاء مركزه التعليمي، ثم

¹ موسى محمد الجامع، الفلاني، السيرة الذاتية، إلُورُنْ: 2013م.

علاقاته الدعوية مع الأمراء والملوك ورؤساء الدولة النيجيرية والدول الأخرى ووجهائها. وعرضت المسرحية بعض خطبه منها ما يمس شروط النصيحة، وما يحمل التوجيه إلى صيانة العلم الضروري، وما يعود إلى إنذار المعاندين لصد الدعاة إلى الله أمثاله؛ وانتهت المسرحية بوفاة الشيخ وبيان اضطراب أصدقائه من تفرسهم لمقارفته إياهم. ومن مظاهر ذلك ما جرى بينه وبين أصدقائه من الحوار:

الشيخ: سبحانك الرحمن قد حضر الذي يأتي الديار بغير ما تأذين
الأصحاب: ما هذه الألغاز، قد أعيتنا شيخ الوري بكلامك المفتون
الموت لا يأتيك إنك يافع وبإذن ربي عشت فوق قرون
الشيخ: هل من معين المرء إن نزل القضا أو كان يجدي من بكا وأنين
يا أيها الإخوان جدُّوا دائما لا تتبعوا دينا سوى ذا الدين¹

ساق الكاتب الفلاني لمسرحيته "العبقريّة النادرة" شخصيات كثيرة مما جعل أحداثها متعددة نشأت من ترجمة حياة العلّامة آدم الإلوري، واقتضى تعدد الأحداث الحبكة المحكمة والسطحية، وإن كان الصراع النفسي يقل فيها إلا اليقين من إيمان الملك والد أمه، ومن والد الشيخ عبد الباقي العالم المؤمن بالفدر المجاهد في سبيل الله. وكانت اللغة سليمة إلى حد أدنى من تكلف الكاتب في كثير من قواعد اللغة. ويمثل الإيمان بقدر الله توجه المسرحية.

وتتكون المسرحية "رحلة إلى مصر" من ثلاثة فصول وتسعة مناظر في حدود اثنتين وأربعين (42) صفحة، عرض فيها الكاتب الشاعر رحلته العلمية إلى جامعة الأزهر. ويحمل الفصل الأول استعداده للرحلة وتوديعه لوالديه، ووصوله إلى المطار بلاغوس، وأحداث مطار القاهرة الدولي من إيقاف وحبس وترحيل. ويحتوي الفصل الثاني على عودته مرة أخرى إلى القاهرة لإجازته ووصوله إلى المطار الدولي وبلوغ أرض الكنانة وحادثة شركة الاتصال. ويشمل الفصل الثالث إطلاالا على الأنشطة العلمية في مدينة البحوث الإسلامية وخاصة حركات الشاعر العلمية في الأزهر الشريف حيث تم له اللقاء مع زملائه من عشاق العلم والأدب والثقافة، ولم ينس رحلته إلى مدينة الإسكندرية وما حدث له فيها مع رفقاءه من انتقادات علمية حول قضية الصيام والإفطار حالة السفر إلى غاية المطارحة الشعرية الحارة الجارية بينهم بعد ما وصلوا ساحل المحيط. ونقل الشاعر بعض مطارحتهم.

الرائد: أضحوكة، من عنده أضحوكة بدءا به للرفه والسلوان²
وجاء كل من نسيم وخير وغماش بأمثولته، ولم يأت الفلاني إلا بوصف الأزهر الشريف ومنه:
هام العلوم وقبله المتعلم للعلم ينشد دورك الثقلان

¹ موسى محمد الجامع الفلاني، العبقريّة النادرة "مسرحية شعرية"، ط1، ص 17، إلورن: مطبعة المضيف للنشر والتوزيع، 2009م.

² موسى محمد الجامع الفلاني، رحلة إلى مصر "مسرحية شعرية"، ط1، ص 39، إلورن: مطبعة بُرنْتُو للنشر والتوزيع، 2013م.

صنع المدير فيك أضعاف العجب لا تنقضي كعجائب القرآن¹

وقد استخدم الكاتب الأسماء الحقيقية للشخصيات الممثلين من الفُلاني نفسه كالبطل ووالديه وأصدقائه. وخلاصة القول هي أن هذا العمل في البنية الشكلية مسرحية شعرية ولكنه جانب من جوانب سيرته الذاتية من ناحية المضمون، وبذلك يمكننا تسميته أيضاً بأدب الرحلة لما فيه من البيئة الجغرافية الموصوفة بإسهاب. ولقد قال زملاؤه عن وصفه:

الله أكبر، قد أطرت قلوبنا واهماً لشعرك أيها الفلاني²

وأما مسرحيته "رحلة إلى مصر" فهي متوسطة الأحداث والشخصيات، وهي رحلة الكاتب العلمية لتحصيل مرحلة الليسانس، والحبكة محكمة مع قلة الصراع النفسي إذ قد عزم الكاتب على الرحلة، وحاول الكاتب فيها حفظه على قواعد العروض والقافية إلى حد كبير مع إثارة سهولة اللغة وتكلف قليل في التعبير العربي. ويتوجه الكاتب في مسرحيته اتجاهها ثقافياً محضاً.

يحيى عمر التَّنْكِوي ومسرحيته الشعرية "فرحة التوبة":

ولد يحيى عمر في ثمانينيات القرن العشرين الميلادي، فتعلم قراءة القرآن الكريم عند الشيخ صالح الإمام الحقيقي، وحصل دراسته الابتدائية الحكومية في تَنَكِّي، وتلقى مبادئ العلوم الشرعية عند الشيخ عثمان إتا-أَبُورُو (Ita-Aburo)، والتحق بدار العلوم، إلَّورُنْ حيث حصل على الشهادة الإعدادية عام 2003م، ونال الشهادة التوجيهية (الثانوية) من مركز التعليم العربي الإسلامي-أَغْيَغْي للشَّيْخ آدم عبد الله الإلَّورِي عام 2006م، ثم استأذ من كلية دار الكتاب والسنة-إلَّورُنْ حيث نال شهادة الدبلوم في الدراسات العربية والإسلامية عام 2008م، وحصل على ليسانس الدراسات العربية من كلية اللغة العربية والشرعية الإسلامية بالورن فالتابعة لجامعة بايْرُو، كَنُو عام 2018م. ويعمل مدرِّساً في معهد المنار للدراسات العربية والإسلامية، تَنَكِّي-إلَّورُنْ.³

وتحتوي المسرحية "فرحة التوبة" على فكرتها الرئيسية المتمثلة في محاربة الشذوذ الخُلُقي والميوع في المجتمع مع ضرورة تزود الدعاة بالموعظة الحسنة والدعوة بالحكمة والجدال بالتي هي أحسن. وأما الأفكار الجزئية فهي بسالة الشَّيْخ في حلقة وعظه رغم تحديات بديل المجرم وهو يعظه لعله يتذكر أو يخشى. يلي ذلك حركة المناظرات العلمية الفقهية بين بديل والشَّيْخ اللبيب، ثم كفاحه وتضحيته في سبيل إصلاح المجتمع والحياة والكون. والكتاب في حدود أربعين (40) صفحة تضمنت ثلاثة فصول تدرج تحتها أربعة عشر (14) منظرًا. ولننظر في مقاطع قصيدتي اللبيب وبديل من اختلاف منهج حياتهما:

¹ رحلة إلى مصر "مسرحية شعرية"، ط1، ص 41.

² رحلة إلى مصر "مسرحية شعرية"، ط1، ص 42.

³ يحيى عمر التَّنْكِوي، السيرة الذاتية، إلَّورُنْ، 2019م.

الشيخ اللبيب: لقد جئتمكم من ربكم بسلامة
أقوم مقام الأنبياء ودورهم
ويؤسفني غصب وغش وفرية
ولا أدعو ربي على كل من طغى
وأقول بديل متهمًا:
ولكنني للمجرمين أنوح¹

سام عليك أيا لبيب مع الردى جئت الأنام بفتنة وتباب
وهناك أسئلة أريد جوابها لو كنت حقا من ذوي الألباب
أين الإله وهل يرى حركاتنا ولئن جزعت لصرت شر معاب²
وقدّر الله اهتداء بديل إلى الحقيقة أخيرا كما يبدو من قوله:

تعنّفني عن الأوزار نفسي يعزّزني يعاتبني ضميري
أيا شيخي اللبيب جزاك ربي رأيتك بيننا حقا نذيري
وجئتك تائبا من كل ذنب ومعتذرا ومفتقدا نصيري³

ظهرت هذه المسرحية للكاتب التَّنْكِيوي باتجاهها الإسلامي لمزاولة عملية الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، فقد تعددت فيها مواقف الإيمان والفجور من قِبَل العالم والفَسَّاق، وتفاقت فيها الصراعات النفسية من تفكر العالم في أساليب دعوية يتعاطاها لنجاح دعوته، كما أن الفَسَّاق كانوا يتفكرون في كيفية إبطال دعوة العالم لولا أن كفاه الله شرورهم. ويبدو أن الكاتب استطاع تكوين الشخصيات لملاءمة أحوالهم للحوادث مع الحكمة المحكمة لصراع العقيدة والإنسانية في كل بيئة يكثر فيها الفسق ويتدنّى فيها الإيمان. وقد صاغ الكاتب مسرحيته في لغة متوسطة بين السهولة الممتعة والجزالة الممتعة، لكن في أوزان الشعر العمودية، مع الالتزام بقواعد التقفية. فالمسرحية بتلك المضامين يحل مشكلة اجتماعية عامة بمنظار الإسلام في ضرورة تعاطي الدين ومواكبة الإنسانية الطيبة.

إبراهيم الشيخ عيسى أَلَاوَنُلا ومسرحيته الشعرية "الدنيا":

ولد إبراهيم الشيخ بن عبد الرؤوف بن عيسى بن ذي القرنين أَلَاوَنُلا بِالْوَرْن عام 1980م، وأخذ القرآن الكريم ومبادئ العلوم الإسلامية عند عمّه، ثم التحق بمدرسة جماعة الصالحين، حارة أدُنْبا بين 1980-1993م. ونال شهادتي الإعدادية والثانوية من مدرسة دار العلوم بِالْوَرْن عامي 2000م و2003م. وحصل على الدبلوم من كلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية بِالْوَرْن عام 2005م. وحصل على

¹ يحيى عمر التَّنْكِيوي، فرحة التوبة "مسرحية شعرية"، ط1، ص 18، إَلْوَرْن: مطبعة كَبُودا مِيلُولَا للنشر والتوزيع، 2012م.

² فرحة التوبة "مسرحية شعرية"، ص 20.

³ فرحة التوبة "مسرحية شعرية"، ص 36.

الليسانس في اللغة العربية وآدابها بجامعة الحكمة بِالْأُورُنْ عام 2012م، والماجستير بجامعة إْلُورُنْ عام 2017م. وعمل مدرسا بمدرسة التدريس الغربي الإسلامي أُونْدُوكُو-أَلَاغْبَادُو (Ondoko-Alagbado)، إْلُورُنْ بين عامي 2004-2007م، ومدرسة الكَبْرِي إِتَاقْدِيمَا (Ita-Kudima) بين 2007-2017م، ودرّس موقتا في مدرسة لَابِسْ (LABIS) عام 2014م، ويعمل حاليا بجامعة ولاية كُوكِي منذ عام 2019م.¹

و للمسرحية "الدنيا" ثمانية فصول في حدود ثلاث وأربعين (43) صفحة. وهي تعالج المسرحية قضية العلم من حيث أهميته للفرد والمجتمع، والتحديات التي تواجه العلماء، ثم وجوب الصدق والصبر وفوائدهما في تحصيل العلم وعند العمل به. وتنتمي أفكارها الجزئية إلى شنار الكذب والخيانة عند التجار، ثم مشكلة الابتلاء بكثرة الأعداء والحساد والمنافقين.

افتتحت المسرحية في بلده بوسَيْرِي (Boseere) المتخيلة حيث يعرف التاجر "نور" بالصدق والوفاء في مجتمعه الذي يسوده قبل تجارته، ثم سجّله والده طالبا بدار العلوم إْلُورُنْ. ويلي ذلك اجتهاد نور في المدرسة وشهرته بين زملائه وسعة مكانته عند أساتذته وأغلاها عند الأستاذ سحبان حتى تخرّج، وتصدّر للتعليم مشهورا بالدين والتقوى.

وكان تدريسه بدائيا في وقت تتلمذه حيث يدرّس الأطفال قبل ذهابه إلى المدرسة، فكثّر له الحساد والأعداء والمنافقون. وبعد ذلك مشورته مع صديقه "رقيب" حول الزواج، وطلب يد "برّة" للمهمة إلا أن أباه أوماتُوشُو (Omotosho) كره ذلك في البداية حتى فترة من الزمن، ولكن الله قدّر زواجهما من جمال أوصاف نور على ألسنة الناس، وشكرت أسرته لله الذي أحسن حالهما ورزقهما الفضائل والنعم. وهكذا حال الدنيا التي لا تدوم على حال. ومن ملامح ذلك ما جرى بين أبكي (Abake) وأمينة وبين صديقتها برّة أم نفيسة التي نادتهما:

أبيكي:	يا برّ، جنّناك بالنداء	فيما الأمور وما اللقاء
أمينة:	هذي لدعوة فجأة	جاءت إلينا بالوفاء
برّة:	من ينظر الحال يجذ	أنّي أسود العُصْبَا
	دام السرور ونما	زوجي ونلنا الرُتْبَا
	فهذه الدنيا لمن؟	فهي لمن يا غُرْبَا ²

قد تعددت مواقف الحبكة في مسرحية "الدنيا" للكاتب أَلَاوَنَلا، فهي بين المحكمة والسطحية؛ وكانت المسرحية في اتجاهها الإسلامي للثقافة والاجتماع حيث عالجت قضايا تحصيل العلم التي تتطلب الصبر والمواظبة، ثم الإخلاص والمتابعة عند العمل به، فالعالم في موكب من يُقْتَدَى به، وهو يأمر ويمثل بما يأمر كما ينتهي عما ينهى عنه من كذب وخيانة وغيرهما من الأخلاق السيئة التي تفسد

¹ إبراهيم الشيخ عيسى أَلَاوَنَلا، السيرة الذاتية، إْلُورُنْ، 2019م.

² أبو مغفرة إبراهيم الشيخ عيسى أَلَاوَنَلا، الدنيا "مسرحية شعرية"، ط 1، ص 42-43، إْلُورُنْ: مطبعة كُودَا مِيلُولَا للنشر والتوزيع، 2014م.

الحرث والنسل. وكثر الصراع النفسي عند بطل المسرحية من تضاد إخلاص العمل لله واتباع ما يتطلبه المجتمع. ولغة المسرحية سهلة وتراكيها سليمة من التعقيد؛ واكب فيها الكاتب الأوزان الشعرية العمودية دون الخروج عنها محايذاً الانكسار والتكلف.

البروقيسور عيسى ألي أبوبكر ومسرحيته الشعرية "العلامة الإلوري":

ولد الأستاذ الدكتور عيسى ألي أبوبكر في مدينة كُماسي الغانوية لأبوين إلورنيين عام 1953م، وتعلم القرآن الكريم ومبادئ الدراسات العربية والإسلامية على أيدي مشايخ إلورن، وحصل على الشهادتين الإعدادية والتوجيهية بمركز التعليم العربي والإسلامي، أغني- نيجيريا، كما حصل على شهادتي الدبلوم في اللغة العربية بجامعة بايزو- كُنو، وعلى الليسانس بجامعة إلورن، والمجستير بجامعة بايزو- كُنو السالفة الذكر، والدكتوراه بجامعة إلورن مرة أخرى، والدبلوم العالي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من جامعة الملك سعود بالرياض. أوفده المرحوم الشيخ آدم عبدالله الإلوري إلى مدرسة دار العلوم لجهة العلماء والأئمة بمدينة إلورن حيث عمل ردحا من الزمن مدرسا وناظرا. وبين عامي 1984-1994م، عمل محاضرا في اللغة العربية بجامعة عثمان بن فوديyo (Fodiyo) صكتو، وفي عام 1994م انتقل إلى جامعة إلورن حيث يعمل حاليا محاضرا للغة العربية وآدابها وأستاذًا مشاركًا، وقضى سنة سبتية بجامعة لينغون بدولة غانا محاضرا في اللغة العربية،¹ وقضى سبتية أخرى بجامعة أبوجا بين أكتوبر عام 2016م وسبتمبر عام 2017م، ورقي إلى درجة الأستاذية في أكتوبر عام 2017م.²

تمثل المسرحية "العلامة الإلوري" أهم مراحل حياة الشيخ آدم عبد الله الإلوري، من التعلم والتعليم والدعوة؛ كلها في خمسة فصول وتسعة عشر مشهدا. وكان جميع الأشخاص الممثلين شخصيات حقيقية إذ لم يورد الشاعر أدوارهم إلا بأسمائهم الحقيقية.

وتتضمن المسرحية الحوار الجاري بين الشيخ القرفصاء الذي أجرى المتعلم معه الحديث عن آثار السلف التي تقتضي استصعاب وجود مثيل له في الجيل المتصاعد من عظمة قيمته، لكن الشيخ بين دوام هدى الله على الأرض لألا يكون للناس عليه حجة.

وفي المشاهد التالية حديث رحلة والد الإلوري الشيخ عبد الباقي إلى واسا داعيا ملكها وأهلها إلى الله، فاعترفوا بدوره المثالي فزوجه بالدة الإلوري الشيخة آمنة، ثم رجوع الوالد إلى إلورن مسقط رأسهم قبل الرحلة الثانية إلى إبادن للتجارة والدعوة؛ وهناك تتلمذ الإلوري للشيخ صالح أيسن نيوبوا (Esinniobiwa) الإلوري، والشيخ عمر الأبهجي (Al-Abhaji) الإلوري، ثم الشيخ آدم نَمَعِي الكُنوي

¹ مشهود محمود محمد جنبأ، "الشاعر في سطور" في ديوان الرياض لعيسى ألي أبوبكر، ص 233، مطبعة ألي جنبأ الإنتاجية، 2008م.

² السيرة الذاتية، 2019م.

(Nama'aji Al-Kanowiy) نزيل لأغوس، ثم رحلة الإلوري العلمية لنيل إجازة التعليم والدعوة بمصر العربية فأجازه علماء الأزهر العباقره عام 1946م، ورجع إلى نيجيريا، فابتدأت دعوته مع جماعة أنصار الدين عام 1947م، حتى وقت إنشاء مركزه للتعليم العربي الإسلامي في أبيكوتا عام 1952م، وتم نقله إلى أغيني-لأغوس عام 1955م. ولا يزال يزور مصر وبقيّة العالم العربي للمشاركة في عقد الندوات حول القضايا الإسلامية حتى وقت رحيله عام 1992م. وصفحات الكتاب أربعون صفحة. وفي عيد المركز الأربعين يقول الشاعر على لسان الإلوري شاكرًا لله:

حمدت الله ربي ذا الكمال على نعم العبادة والنوال
فتحننا مركزا فبغى علينا رجال بالعداء وبالقتال
فأيدني الإله فكان حظي بأن خرّجت آلاف الرجال¹

ظهرت المسرحية "العلامة الإلوري" للكاتب الشاعر عيسى ألي في جو الحكمة المحكمة دون السطحية، وذلك من اختصار الكاتب للتعبيرات الدالة على الحوادث مع اقتصارها على الشخصيات القليلة، منحازة عن الصراع النفسي إذ أورد المسرحي أهم تلك الأحداث دون إطناب مخل، فانجلت المسرحية في قالبها القصير، حاملة للرسالة المهمة في مراحل التحصيل والدعوة التي واكها الإلوري وخاض غمارها. فقد استقلت المسرحية من تكلف تعبيري حيث صدرت التعبيرات متوسطة بين الجزالة الممتعة والسهولة الممتعة. واتجاه المسرحية ثقافي علمي واجتماعي إصلاحي لإرشاد مؤثري الحياة الدنيا إلى سبيل الرشاد.

ويبدو أن الكاتب الشاعر حافظ في المسرحية على القوالب الوزنية العروضية، وهذا تبرير منه لشاعريته الفذة المنقطعة النظير في غرب أفريقيا إذ أجمع شعراؤها على ذلك منذ حصوله على الجائزة الأولى في المسابقة الشعرية التي نظمها جامعة الملك سعود بالرياض ضمن فعاليات أسبوع التوعية حول مضار التدخين عام 1991م.²

تاج الدين أبوبكر المركزي ومسرحيته الشعرية "نمزة الإسعاد":

ولد بمدينة إلورن يوم الجمعة الموافق 15 مايو، عام 1995م في بيت أولو-و-إتا-أدو (Olowo-Ita'adu) لوالديه الحاج أبوبكر الصديق والحاجة فاطمة الزهراء. قرأ القرآن عند الشيخ ذكر الله علي في بيت أطوموليسين (Atomolesin)، ونال شهادة الابتدائية الحكومية في حضانة أدس أجب (Adis-Ajib) بين 1999-2005م، والثانوية العامة في كلية الجند الحكومية عام 2011م، والتحق بمركز هارون الرشيد للشيخ أبوبكر هارون الإمام، ثم بمدرسة النهضة العربية الإسلامية، أولوجي-إلورن للشيخ عبد الفتاح

¹ عيسى أبوبكر ألي، العلامة الإلوري "مسرحية شعرية"، ط1، ص 39، إلورن: مركز الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2018م.

² "الشاعر في سطور"، ص 234.

يس أحمد حنبل فنال منها الإعدادية والثانوية بين عامي 2013-2019م. ويدرس حاليا في مركز هارون الرشيد كما يزاوّل إجراءات مواصلة الدراسة الجامعية هذا العام 2021م.¹

وتصوّر المسرحية "نهضة الإسعاد" عناية الحاجة أَرَاوَكْنِي (Araokanmi) بوليدها الأخير الوحيد أوماطَشُو (Omotosho)، فاخترت له الدراسة العربية الإسلامية بعد الثانوية الحكومية، وقبل أوماطَشُو (Omotosho) ذلك أخيرا بعد إنكاره وإنكار والده الحاج بابا إِبَيْجِي (Baba Ibeji) الذي لا يريد قط أن يفارقه لولا قضية الرواق العلمي الذي اقتضته الحال، ومن الحوار الدال على ذلك الحدث ما يأتي:

الحاجة أَرَاوَكْنِي:	فِيؤدِّي يا عزيز مل إلى	لغة القرآن هذا مبتغى
	إنما العلم سوى هذا الكتاب	قد ينيل المرء لوما في اللقا
	تلك رؤياي وفيها فرحتي	جد لها الإنجاز من دون الإبا ²
أوماطَشُو:	كيف يأتي منهجي ما تطلبين	إن أروم السعد حقا والهدى
	فبقلب باسط عن غبطة	ألزم الإنجاز لا للافترا ³
ويقول أيضا:	لم أكن سوء وليد إنما	نهرة الإسعاد هذي حاضرة
	لا تجيء المرة إلا مرة	في مسير العيش حتما واحدة ⁴

وهكذا ودّعه والده الحاج بابا إِبَيْجِي:

أحبك حبّ خالقنا لطفه	فحوبائي أتهملني طولا
وطلب العلم يا ابني ضروري	بذاك تعي حراما أو حلالا
لذاك أميل حيث تميل زوجي	لتطلب ما تشع به مجالا ⁵

ويضاف إلى كل ذلك معاملته الطيبة مع بابا الجد الذي علّمه المبادئ في كُتّابه، وكذلك مكانته العلمية بين أقرانه حتى قضى سبع سنوات في مركز النهضة، وأُلُوْجِي. ولا شك أن المسرحية سيرته الذاتية كما ذكر في مقدمتها، والكتاب في حدود ثلاثين (30) صفحة تستغرق ثلاثة فصول وأحد عشر (11) مشهدا.

تعتبر الثقافة اتجاه المسرحية "نهضة الإسعاد" للكاتب المركزي، حيث لم يكن الصراع إلا عند اختلاف والدَي أوماطَشُو فيما يختارانه لانهما من الثقافة العلمية، فأثر الوالد الغربية في حين حبّدت الوالدة العربية، لكن قدر الله الأخيرة فأَمَنَّا بذلك القدر واحتسباه فعاد سعادةً لهما ولابنهما الذي كان يتفوق

¹ تاج الدين أبوبكر المركزي، المواجهة الشخصية، إلورن: يوم الاثنين 1، يونيو، 2020م.

² تاج الدين أبوبكر المركزي، نهضة الإسعاد "مسرحية شعرية"، ط 1، ص 12، إلورن: مركز الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2019م.

³ نهضة الإسعاد "مسرحية شعرية"، ص 13.

⁴ نهضة الإسعاد "مسرحية شعرية"، ص 16.

⁵ نهضة الإسعاد "مسرحية شعرية"، ص 18.

على زملائه في المدرسة. والحبكة محكمة بالأحداث التي استخلصها الكاتب وساق لها التعبيرات الجميلة التي تبدو في ثوب السهولة على الإطلاق، وإن كان الكاتب محافظاً على القواعد اللغوية والقوالب الوزنية الشعرية العمودية والالتزام بقيود القافية. فالمسرحية "نهزة الإسعاد" دعوة إصلاحية للإيمان بالقدر والأخذ بالأسباب فيه، وإخلاص النية والاستسلام لمقَدِّر الأحوال، حتى لا تكون الثقافة التي نسعى لها وسيلة استحقاقنا لأشد العذاب عند الله وضيق المعاش في الدنيا.

محمد سيبي محمد الجامع ومسرحيته الشعرية "الأمل":

ولد في أواخر تسعينيات القرن العشرين الميلادي، وتلقى دراساته الابتدائية الحكومية في حضانة مياكي إلى عام 2008م، والثانوية العامة بمدرسة غا-أكَنِي (Gaa-Akanbi) الحكومية إلى عام 2011م، والتحق بكلية دار الكتاب والسنة للمرحلة التمهيدية، ثم انتقل إلى مدرسة الكَبَرِي حيث نال شهادتي الإعدادية والثانوية عامي 2013م و2016م على التوالي. التحق بكلية عبد الرحيم للدراسات العالية- إغَبَا حيث حصل على شهادة الدبلوم عام 2019م، وهو يحضّر مرحلة الليسانس في جامعة الحكمة بِالُورِن. له إنتاجات أدبية قيمة.¹

وتبدو المسرحية "الأمل" إشارةً إلى أهمية امتطاء ركاب الأمل الذي لولاه ما غرس غارس الشجرة ولا ربّى الوالد ولده، والأمل شعار المؤمنين بوجود الخالق المدبر للكون، وهو بالمسرحية يدعو سواده بأن يحسنوا الظن في مستقبل نيجيريا في مجالات الاقتصاد والسياسة والثقافة والاجتماع، إذ قد فسدت هذه الأوضاع فيها على أيدي الساسة وبعض المسودين.

وافتحت المسرحية ببؤس أسرة نجيب البطل، إذ لم يتهيأ لها طعام تتغذى به على الرغم من معاناتها للمرض، ولم يكن ذلك إلا من فقر الوطن المدقع الشامل، وأوشك نجيب أن يفوه بالمكروه لولا أمه التي ناشدته الله وصبرته وأوصته بملازمة الأمل إيماناً بقدرته الله على تحسين حاله وحال أمه آسية.

وتعدّى هذا الفقر إلى عدم استطاعة نجيب لدفع رسوم الجامعة إلا من ثمن العقيان الذي ورثته أمه فباعته للمهمة. وكلل الله مساعي نجيب بالنجاح وقام بالخدمة الوطنية في قرية أَوِيلُوبِي (Awelobi). وبعد رجوعه سالماً، تمادى ابتأسه على فقد الوظيفة، وسرقت أمتعة دكان الوالدة التي لم تزل ترتل له آيات الصبر والأمل. ومن بعد، حصل على وظيفة البوابة وإن كان الله غيّرهُ إلى وظيفة الرئيس العام عندما عرف قيمته صاحبُ الشركة مبارك فقال:

لكن عطاء إلهي خالق البشر
رئيس عام لهذه الشركة باليسر²

إني مدير لهذه الشركة الكبرى
عَيَّنْتُك اليوم يا صاحي وناصرتي
ومن الأبيات الدالة على مناجاته:

¹ محمد سيبي محمد الجامع، المقابلة الشخصية، إلُورِن: يوم الاثنين 1 يونيو، 2020م.

² محمد سيبي محمد الجامع، الأمل "مسرحية شعرية"، ط1، ص 35، إلُورِن: مطبعة كَيُود مِيلُولا للنشر والتوزيع، 2019م.

لماذا أعيش اليوم في العسر والوغي إلام أضيع العمر في الفقر والعناء؟¹

ومن أفكار المسرحية الجزئية أدب العبادة ووصية الوالدين وتعليم التداوي الإسلامي وغيرها. ويستغرق الكتاب سبعة وثلاثين (37) صفحة في ستة فصول.

تبدو مسرحية "الأمل" للكاتب محمد سيسى باتجاهها الإسلامي قصد إرشاد العباد إلى سبيل الرشاد عقيدة وعبادة وسلوكا حتى تصلح لهم الأمور الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية، وذلك للعلم بأن معظم النيجيريين شرعوا يأسون من روح الله لوخامة حالات البلاد التي لم يصفُ جوها لمواطنيها. وأحداث المسرحية في حبكة محكمة يتخللها صراعات نفسية بين التفاؤل والتشاؤم، إما بمواكبة الدعاء الملم والعمل الصالح، وإما بالانتهاء إلى القنط واليأس. وقد صاغ الكاتب كل ذلك في لغته السهلة قصد الإيضاح، مع الحفاظ على قواعد اللغة والالتزام بقوالب العروض والقافية، والانحياز عن التكلف في التعبير.

أحمد عبد الوهاب العروضي ومسرحيته الشعرية "المستقبل":

هو أحمد العروضي بن عبد الوهاب بن الإمام أحمد بن محمد البخاري بن أبي بكر. ولد في بيت أسليكي-أدنبا (Asileke-Adangba) بإلورن في ثمانينيات القرن العشرين، وقرأ القرآن الكريم ومبادئ العلوم العربية والإسلامية عند الشيخ صلاح الدين عَشُوْدِي-أوكي لِيَلِي (Ashude-Okele)، وتخرج في المدرسة الابتدائية الحكومية عالَوْرِي عام 1998م، ونال شهادتي الإعدادية والثانوية من دار العلوم، إسلي-كوتو-إلورن عامي 2004م و2007م على التوالي. وحصل على شهادة الدبلوم من كلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية، أديوولي-إلورن عام 2010م، وعلى الليسانس في جامعة بايرو-كُتُو عام 2016م. وهو الآن مدرّس يختلف إلى مدارس شتى بمدينة إلورن.²

والكتاب "المستقبل" في حدود خمس وأربعين (45) صفحة، بأربعة فصول واثني عشر منظرا، وهو مسرحية تتجه إلى إقرار الحقيقة بأن المستقبل هو أحسن ما تحتفظ به الفتاة في اختيار الزواج، ويحبّد دائما إذا كان محتفلا بالعلم والثقافة الإسلامية حتى يتسنى لها سعادة الدارين، غير المال الملهي الذي تؤثره الفتيات القاصرات المغتربات. وتبدو الظاهرة الأولى المستقبلية الإيجابية في شخصيتي يس وذكرى إذ لم تغترّ الفتاة ببيع حبّ النساء بالمال ثم يخدعن في الأخير. وعلى هذا المسرح، يبدو اعتماد الكاتب إلى قيمة العلم كإحدى القيم الإنسانية النبيلة والتي كادت تفتقد في هذه الأيام في دنيا الناس عامة وفي ساحة الأدب خاصة لطغيان المادة عليها وتصدى الشهوات عنها، ولكن أمثال الأستاذ الخليل الحاكم لا يفضلون غير العلم لمنافعه الدائمة في كل زمان ومكان. ولنستمع إلى الفوضى

¹ الأمل "مسرحية شعرية"، ص 30.

² أحمد الرفاعي أحمد بوصيري الليموني القزوي، "وقفة مع الكاتب" المستقبل "مسرحية شعرية" ط1، لأحمد عبد الوهاب العروضي، غلاف الكتاب، إلورن: مطبعة كيؤد ميّلولا للنشر والتوزيع، 2019م.

الحارة التي نشأت بين يس العالم ويحيى وصديقه طه المثري في لقاءهما مع فَيَغِي (Fege) صديق يحيى المثري.

يس:	يا زوجتي إنما العرفان ملبسنا	ونعلنا الفهم والأعضاء في الحِكم
طه:	المال بالجهل في المقياس منقصة	والعلم بالحال في الميزان كالنعم
فَيَغِي:	هذا البليد وقول الناطق الأعلى	من أين جئت؟ وبئس المرء من عجم
	بشارك ذكرى لنا الأموال أنعمها	كوني بنا في متاع العيش من كرم ¹

تناولت مسرحية "المستقبل" للكاتب العروضي قضية الإيمان بالقدر وإيثار الحياة الآخرة على الدنيا، كلها من أحداث المظهر الاجتماعي الراهن، حيث تستخلص معظم الفتيات الأثرياء الذين يشترتون قلوبهن بزخارف الدنيا، عالمين أنهن لا يُحِبْنَ في الرجال غير أموالهم في الدرجة الأولى وشرح الشباب لويُسألن عن سبب آخر. فقد أحدث هذا صراعا نفسيا لحين لولا إيمان فتاة الكاتب وإنسانيتها التي تحذر ألا تعود عاقبة أمرها شر بلاء، فشرعت تواكب إيمانها بالقدر وتحافظ على تقواها ومروءتها فتزوجت بالفتى فطاب لها مستقبلها. صوّر الكاتب كل ذلك في لغته الجزلة حيناً على ألسنة المتكبرين على قدر الله بمخيلتهم وإسرافهم، وبالسهلة حيناً آخر على ألسنة المتواضعين لله. والحبكة محكمة وسطحية حيث تداخل تفكير الفتاة المبالغ بمشورات زميلاتها وأحوالهن. كان الكاتب عموديا في الأوزان والقوافي المختارة، واتجاه المسرحية ثقافي ديني وإصلاحي اجتماعي.

محمد البوصيري أحمد اللبيب الأبهجي ومسرحيته الشعرية "الاجتهاد":

ولد في دار باباسازي من ديار الحي الأبهجي بالورن، وتعلّم عند والده الكتب الدينية واللغوية والأدبية التي تناسب المرحلة الثانوية، يزاوجها بحضور كلية أولواسيغُن (Oluwasehun) للثانوية الغربية، أولوجي-إلورن حتى عام 2016م، ثم التحق بكلية عبد الرحيم للدراسات المتقدمة-إغباجا حتى نال منها الدبلوم في الدراسات العربية والإسلامية عام 2018م، وحاليا هو طالب بجامعة الحكمة-إلورن.²

يعتبر الاجتهاد فكرة المسرحية كاسمها، وذلك عندما أراد طالب العلم أن يحصلوه، متبعين الصراط المستقيم من تكرار المراجعة والمذاكرة والتقرب إلى الله بالأدعية وقيام الليل لتذليل الصعاب والفتح المبين، وذلك ما قام به أحمد وعبد الله أخوا بهلول الذي سلك غير سبيلهما إلا اتخاذ الشياطين ظهراء، وقد نتج من فعلته ما يعلمه الله من الأمراض الروحية والعقلية مع خسران المستوى المتوقع منه في مرحلته العلمية.

¹ المستقبل "مسرحية شعرية"، ص 34-35.

² محمد البوصيري أحمد اللبيب الأبهجي، "ترجمة حياة المؤلف" في مسرحية الاجتهاد، "مسرحية شعرية"، ط1، إلورن: مركز الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2020م.

واستهلت المسرحية بمشاورة والديهم للنظر في الطريق الناجح لمستقبل أبنائهم حتى ينجوا من تبعات الدهر، وقد هوي كلٌّ من الأولاد مدرسته الخاصة للعلماء الثلاثة الكبار الذين يشار إليهم بالبنان في نظامهم التعليمي والتربوي إلا أن والدهم أقنعهم بحضور مدرسة واحدة يستطيع مراقبتهم فيها. وينفرد الفصل الثالث بمظاهر التعليم المستجدة في مدرسة الكبري حيث ألجؤوا للتحصيل، وانتهت المسرحية بمرض بهلول الجني حتى أعيا الطبيب مداواته، فلم يعد أمره إلا ندامة وحزنا. ويستغرق الكتاب ثلاثين (30) صفحة في حدود أربعة فصول تندرج تحتها ستة مناظر. ومن شواهد ضرورة الاجتهاد في التحصيل قول بهلول:

يا ليتني يا ليتني يا دهري	قضيتُ كلَّ النفس في الخسار
يا أيها الطلاب فاتخذوني	وعظا بالأا تقتفوا أثاري
الجد والدعاء والإحسان	سبيل تحصيل العلا والدار ¹

يبدو أن مسرحية "الاجتهاد" للكاتب الأنهجي يشمل أحداثا محكمة اتجهت نحو الثقافة العلمية بأدوار الشخصيات الطلابية الذين اختلفوا إلى أولياء الرحمن أولياء الشيطان عندما كانوا يزاولون تحصيل العلم، فقد فريق منهم المرجعة الدؤوب وقيام الليل والدعاء الملم، في حين يبقى الفريق الآخر مثاقلين يطلبون سبل الإلهام السحرية. وينشأ من ذلك صراع نفسي عند أي طالب مبتدئ لا يدري أين يختلف إليه، ولا سيما إذا أصبح مواجه لعقبات الضبط. والكاتب أيضا عمودي الوزن والقافية، أبدع مسرحيته في لغة سهلة واضحة لا تعقيد فيها، لقصد إفهام زملائه المبتدئين. والمسرحية دعوة إصلاحية إلى إنهاء فعلات الطلاب القاصرين المفرطين في جنب الله عند التحصيل.

الخاتمة:

استطاع الباحث أن يعرض تاريخ المسرحية الشعرية العربية بين الاحتكاك والاستقلال في الأدب العربي عامة مع ذكر أسباب تأخرها في إمارة إلورن، نيجيريا خاصة. وتم ضبط تراجم حياة الكتّاب المعروضة أعمالهم بالتلخيص مع تفصيل أبرز خصائصها الفنية، وهي عشرة في إمارة إلورن دون غيرها من بقية الإمارات الإسلامية في نيجيريا حتى وقت إعداد هذه المقالة.

وتوصل الباحث إلى أن كتّاب المسرحيات المعروضة أجادوا في تتبع النظريات العلمية بتطبيق العناصر والخصائص الفنية في أعمالهم، وإن كانوا مؤثرين للشعر العمودي في استخدام القوالب الوزنية الخليلية والتزام قواعد القافية المصطلحة دون الالتجاء إلى الشعر الحر. وعلى الرغم من ذلك الالتزام العمودي، فإن أولئك المسرحيين الشعراء في درجات متفاوتة في المقدرة الشعرية والإبداع في إبراز العاطفة وتحسين الخيال وتنسيق الأسلوب.

¹ "ترجمة حياة المؤلف" ص 30.

ملاح النقد البنيوي في الأدب العربي الحديث:

دراسة على ضوء الرؤية الإسلامية

Structural Criticism in Modern Arabic Literature:

A Study of the Islamic Perspective

Dr. Khalilullah Muhammed Osman Bodovo

Department of Arabic Language,

University of Ilorin, Ilorin Nigeria

Abstract

The twentieth century has witnessed a development in the concept of Language and Criticism. The French Linguist Ferdinand de Saussure is one of the predecessors who brought revolution in the science of language and literature as he distinguished between language and Speech and differentiated between the system of language and literature which led to a new concept of Structure system, or construction. Indeed, the structural arrangement is among the most important causes of this development. It is observed that the Classical Arabic critics have contributed immensely to structural criticism before him. Indeed, efforts of Qudamah Ibn Ja'far al-Baqdadi in his book "poem criticism" is one of the first attempt in the concept of structuralism and from there AbdulQadrAljurjan derived the structural terms such as coherence and arrangement in some of his publications and books, just as many findings have emerged on structure, arrangement on Arabic poems. After him, Hazim al-Qurtajanni (حازم القرطاجني) has researched on sentence structure and Rolern Bert followed al-jurjani and Qurtajanni in their research and agreed equally to their postulates on structuralism. In the modern day, Ibrahim Anis with his students have played an active role in this topic and discussed structuralism in an acceptable form. In this paper, we shall present the definition of structuralism in brief and we shall mention some of its proponenty and we shall discuss structuralism in literary criticism alongside its components as presented by the Arab Critics and the non-Arab critics and state the Islamic

perspective of it examining the artistic and the mastic aspects in detail. In conclusion, we shall bring suggestions and recommendations citing references and sources which are external and internal.

Keywords: Criticism, Structuralism, Literature, Modern, Islam.

يعتبر النقد الأدبي نشاطاً فكرياً عاماً، لا يستغنى عنه الأديب، إذ هو معيار وتقييم لأي عمل أدبي، أما ما يسمى النقد العربي الحديث فهو وليد ثقافة الإسلام، ونتيجة حضارة دون حضارة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.

ولقد أساء بعض الدارسين مفهوم القديم والجديد في العمل الأدبي، ولا شك أن سوء الفهم يؤدي إلى سوء الانتماء والانتساب، وظنوا أن موافقة الغرب هي الجديد، فمالوا إلى الفرنسيين والبريطانيين والأمريكيين ونحوهم من الذين كانوا يتميزون بالعقائد الوثنية في تواريخهم وأدابهم المختلفة، والتجديد لا يمكن أن يكون ترفاً ولا هوى ولا لهواً، ولكنه نمو وتطور طبيعي يمضي على سنن الله ثابتة في الحياة الدنيوية¹ ومن سنن الله سبحانه وتعالى أن يجعل للإنسان ثوابت يتمسك بها، ليبتهجى إلى النمو والتطور سبيلاً.

وقد يحاول بعض الناس الخروج عن هذه الثوابت بحجة أنها قديم أو تقليد، ووضعوا لأنفسهم ثوابت جديدة مخالفة لما وضعه الله سبحانه وتعالى، ومن هنا دار الصراع بين القديم والجديد، فمن القديم ما يمثل ضرورة للأديب قبل أن يبدع ويأتي بجديد نابع من ذاته، جديد بمعنى من المعاني يربطه مع القديم الذي قلده وتكون ثوابت الأمة آنذاك هي تربطها مع القديم، وقد نرى ذلك في الشعر الجاهلي لأن كثيراً من الشعراء الجاهليين كانوا مقلدين أول أمرهم أو رواة الشعراء السابقين لهم، ملكوا ناصية الشعر فاستقلوا وانطلقوا، وقد نجد هذه الظاهرة في أمور كثيرة غير الشعر كالصناعات مثلاً، فمن الأمم من قلدوا بداية أمرهم الرواد، ثم ما لبثوا أن جددوا في صناعاتهم، وربما فاقوا من قلدوا وأبرزوا أصالتهم² ولقد ظهرت في القرن التاسع عشر الميلادي المذاهب النقدية الجديدة منها الانطباعية Impressionism، والتعبيرية Expressionism، والتكعبية Cubism، والرمزية Symbolism، والتصويرية Imagism، والوجودية Existentialism، والبنيوية Structuralism. وما إلى ذلك.

وأما مناقشتنا في هذا المقال فستجري على النقاط الآتية:

- 1- التعريف بالبنيوية.
- 2- بعض أعلام البنيوية في نقد الأدب العربي.

¹ النحوي، عدنان علي رضا محمد، التجديد في الشعر بين الابداع والتقليد والانحراف، ط1، ص 51، (الرياض: دار النحو للنشر والتوزيع، 1425هـ-2005م).

² التجديد في الشعر بين الابداع والتقليد والانحراف، ص 16.

3- البنيوية في النقد الأدبي.

4- عناصر البنيوية عند النقاد العرب وغير العرب.

5- موقف الإسلام من البنيوية.

6- الخاتمة.

التعريف بالبنيوية:

يقول الدكتور وليد قصاب: إن البنيوية هي- في معناها الواسع- طريقة بحث في الواقع كله، لا في أشيائه الفردية، بل في العلاقات بينها، محاولة اكتشاف القوانين الشاملة التي تتحكم فيها، مستفيدة من علم اللغة ونظامها.¹

وبهذا التعريف نفهم أن نظرية البنيوية تمتد إلى علوم كثيرة كالرياضيات، وعلم الاجتماع والسياسة والأدب والنقد. وقد تزعم أصحاب هذه النظرية أنها تملك المفاتيح لمغاليق المعرفة كلها، وإنها قادرة على تفسير كل شيء وذلك بما تملكه من روح التسامح التي تعينها على قبول القرائن التي تتعارض في ظاهرها، وذلك من خلال الولع باكتشاف الأنماط² ولعل هذا الامتداد الشامل إلى عدة علوم مما أدى بعض الباحثين إلى أن يجعلوا للنظرية البنيوية منهجا في الأدب والنقد.

وأما فكرة البنيوية فقد ابتدأت بالظهور في القرن العشرين الميلادي على أيدي رومان (جاكوبسن) أحد أعضاء مجمع اللغة بموسكو، وكانت له حلقة تسمى "حلقة موسكو اللغوية" يدعو فيها (جاكوبسن) إلى إلغاء المناهج النقدية التقليدية، واستثمار علوم اللغة لتأسيس مناهج جديدة³، وقد التقى "ليفى شتراوس" - وهو من أكابر علماء اللغة في الغرب- مع "جاكوبسن" في هذه الفكرة ثم تضافرت جهود الاثنين في لحظة كاشفة فكتبا معا تحليلا بنيويا لسونيت القطط لبودلير، عالم أنثربولوجي بكل أدواته المنهجية في تحليل الأساطير والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات البدائية، والعالم اللغوي بمحصوله الوفير في الدراسات الصوتية والإيقاعية واللغوية بصفة عامة، يلتقيان لتحليل نص شعري لشاعر فرنسي يمكن أن يعتبر نموذج تحليل سونيت القطط بمثابة الإعلان بمولد المنهج البنيوي في النقد العالمي الحديث.⁴

وفي عام 1971م، اضمحلت حلقة موسكو اللغوية، وتقهقرت حركاتها الأدبية واللغوية، فاتفق بعض أعضائها على تأسيس حلقة أخرى، تسمى "حلقة براغ اللغوية" وقد انضم إليها أعلام من النقاد الأوروبيين وأعلنوا مبادئ النقد لتلك الحلقة في مؤتمرهم الدولي الأول الذي عقده عام 1968م، تحت

¹ قصاب، وليد، مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ط1، ص 119، دمشق: دار الفكر، 1428هـ - 2007م).

² مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 119.

³ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 123.

⁴ فضل صلاح، مناهج النقد المعاصر، ص 62، (القاهرة: مكتبة ألس للنشر والإنتاج الإعلامي، 2005م).

عنوان "النصوص الأساسية لحلقة براغ اللغوية"¹، وهناك بعض مؤلفات تدعو قبل ذلك إلى هذه الفكرة البنيوية، منها كتاب: "دروس في علم اللغة العام للسويسري فرديناند دوسير المتوفي عام 1913م، ولهذا أخذ الدكتور فضل صلاح يقول: "كانت أفكار العالم اللغوي السويسري الشهير دي سوسير" وهي المنطلق لهذه التوجهات لأن مبادئه التي أملاها على تلاميذه في كورس "الدراسات في جنيف اللغوية كانت تمثل البداية المنهجية البنيوية في اللغة، وذلك عبر مجموعة من الثنائيات المتقابلة التي يمكن عن طريقها وصف الأنظمة اللغوية"².

يعتبر الباحثون دي سويسر من عباقرة علم اللغة الذين أسهموا كثيرا في تشكيل النظرية البنيوية، وكان تصوره أقرب شيء إلى ما ينبغي أن نسميه "التصور البنيوي اللغوي" أو أن نطلق عليه "الأبنية اللغوية" وإن لم يستخدم هو أمثال هذه المصطلحات³. ومن أبرز آثاره البنيوية اللغوية، تمييزه بين علم اللغة الخارجي وعلم اللغة الداخلي، فعلم اللغة الخارجي- عند دي سويسر- هو العلم المرتبط بالعلاقات والظروف والبيئات والاضاع الخارجية المتصلة بالحقائق اللغوية، أما علم اللغة الداخلي فهو العلم المرتبط بالقوانين المنبثقة من اللغة ذاتها بغض النظر عن الإطار الخارجي.

بعض أعلام البنيوية في النقد الأدبي:

- أعلام النقد البنيوي له صنفان: الصنف الغربي والصنف الشرقي.
- أما الصنف الغربي فهم أصدقاء دي سويسر وأحباؤه وتلاميذته أمثال:
- 1- "جاك لاكان" الذي كان له دور كبير في التحليل النفسي البنيوي، وفي المزج بين عمليات التداعي في الوعي والبنية اللغوية البنيوية التي تستقطف دائما نموذج اللغة والأدب⁴.
 - 2- ومنهم تودوروف، صاحب كتاب "الشكل للنثر".
 - 3- وشكلو فسكى، صاحب كتاب "نظرية النثر".
 - 4- وقلاديمير يروب، صاحب كتاب "علم تشكل الحكاية".
 - 5- وتوما شيفسي، صاحب كتاب "نظرية الأدب".
 - 6- وريفاتير، في كتابه "مقالات في علم الأسلوب الأدبي".
 - 7- وشارل بودوان "صاحب التحليل النفسي للفن".
 - 8- ورينيه لافورج "صاحبة إخفاق بودليير".

¹ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 59.

² مناهج النقد المعاصر، ص 62.

³ مناهج النقد المعاصر، ص 62.

⁴ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 121.

9- وغاستون باشلار، وهو من أكثر مفكري القرن العشرين عمقا وتأثيرا، سواء في الفلسفة أو العلوم أو النقد الأدبي، أو دراسة الشعر، ترك بصمته الفكرية والنقدية على جميع النقاد الفرنسيين من الجيل التالي له، وفي مقدمتهم بارت، وغولدمان، وبوليه، ومورون، وستار، وبنسكى، وفيير. وقد تأثر هو نفسه بفلسفات التطور والقوة الحيوية عند نيتشه وبيرجسون، وبالتحليل النفسي عند يونغ، واستطاع أن يمنح النظرية الظاهرية مفهوما بنيويا ملموسا من خلال إعادته النظر في مفهوم الخيال الذي اعتبره روح الإنسان التي تشكل فكره وسلوكه وكيانه ووجوده، باعتبار الخيال متجها نحو الجسد ومندمجا في العالم¹.

وأما الصنف الشرقي فهم النقاد العرب الذين انكبوا على امتزاج النقد العربي بالغربي، ومنهم من مال إلى النزعة الغربية، ومنهم من اكتفى بما عند العرب ودافع عنه فنيا وعقيدة، ومن مشاهير النقاد البنيويين في الشرق العربي:

- 1- الأستاذ الدكتور كمال الدين أبو ديب، الذي تحدث كثيرا عن ضرورة تطوير نظرية نقدية ولغوية عربية، حتى اعتبر البنيوية كالمنفذ من الضلال للعقل العربي².
- 2- والأستاذ الدكتور جابر عصفور، صاحب كتاب "عصر البنيوية".
- 3- والأستاذ محمد عصفور صاحب كتاب "البنيوية وما بعدها".
- 4- والدكتور صلاح فضل، له كتاب "نظرية في النقد الأدبي".
- 5- والدكتور أحمد درويش، له ترجمة "بنية لغة الشعر".
- 6- والدكتور زكريا إبراهيم له كتاب "مشكلة البنية".
- 7- والدكتور عبد العزيز حمودة، له كتب كثيرة في البنية منها: "الخروج من التيه" و"المرايا المقعرة".
- 8- ومنهم الدكتور وليد قصاب صاحب كتاب "مناهج النقد الأدبي الحديث".
- 9- ومنهم الأستاذ الدكتور إبراهيم أنيس، صاحب كتاب "موسيقى الشعر".
- 10- ومنهم الأستاذ الدكتور تمام حسان، صاحب كتابي "مناهج البحث في اللغة" و"اللغة العربية: معناها ومبناها".

- 11- ومنهم الأستاذ الدكتور محمد عزام، صاحب كتاب "المنهج الموضوعي في النقد الأدبي".
- 12- ومنهم الأستاذ الدكتور حسين الواد "البنية القصصية في رسالة الغفران".
- 13- ومنهم الأستاذ الدكتور رشاد رشدي، الذي كافح وناضل من أجل هذا المنهج في وقت كانت الريادة والسيادة للمنهج الأيديولوجي، وقامت المعارك الأدبية بينه من جهة، و"محمد مندور" من جهة أخرى، وكان من أهم آراء مدرسة "رشاد رشدي" أنه ليس للنقاد أن يناقش أو يتحكم فيما يريد الكاتب ما أراد

¹ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 121.

² راغب، نبيل، موسوعة النظريات الأدبية، ص 123، (القاهرة: مطبع النوبار، 2003م).

قوله، وعلى أي نحو سار، وهل نجح في تقديمه في صورة جميلة تجذب إليها العقول والقلوب أم لم ينجح؟¹

لقد بذل الدكتور "رشاد رشدي" جهودا مضنية من أجل ترسيخ مبادئ هذا المنهج، وتكوين خلق له يحملون الرؤية من بعده، وكان من هؤلاء الخلف بعض أساتذة الأدب الإنجليزي مثل: الدكتورة فاطمة موسى والدكتور فايز أسكندر، والدكتور أمين العيوطي، والدكتور سمير سرحان.² ومن الذين قدموا إسهاماتهم تجاه النظرية البنيوية: الأستاذ الدكتور شفيق عبد الرزاق أبو سعدة، والأستاذ الدكتور السعيد عبادة، والأستاذ الدكتور زكريا عبد المجيد النوتي، والأستاذ الدكتور كمال الدين عبد الباقي لاشين، والبروفيسور هارون الرشيد يوسف النيجيري.

البنيوية في النقد الأدبي:

إن البنيوية الأدبية عبارة عن محاولة تطبيق علم اللغة العام على دراسة الأدب، وقد اهتم أصحاب هذه النظرية بشكلائية الأدب، ونظروا إلى النص الأدبي نظرا كبيرا، وقالوا إنه جسد لغوي يجب أن يخرج من ملابسات خارجية، وأن يحرره تحريرا كليا من الديباجة التقليدية حتى يتسم بسمة علم ومنهج.

ولقد أثارت البنيوية الأدبية كثيرا من النقاش والجدل بين الباحثين، ذلك لأن أصحابها كانوا كثير الهجوم على أصحاب المناهج النقدية الأخرى، إذ حسبوا أن البنيوية هي السبيل الوحيد الذي ينبغي أن يسلكه الباحث في النقد الأدبي، ولقد تعصبوا لهذه النظرية وظنوها نهاية الحضارة³ وعلى هذا الاعتبار نسلط الضوء- في هذا الصدد على المبادئ التي أسسوا عليها البنيوية الأدبية من أهمها:

أولاً: إن البنيوية لم تجعل قيمة للمحور التاريخي في الدراسات الأدبية، ولم تضع ضرورة لاستمرار الاستغراق فيه كما يعمل الباحثون الأيديولوجيون الذين أسرفوا في تحويل كل شيء إلى التاريخ⁴ إذ التاريخ عند البنيويين نوع من الفلسفات، ولا ينبغي أن يمتزج الأدب بالفلسفة وإنما بشيء آخر، ولهذا أخذوا يطلقون على بعض أعمالهم الفنية كلمة "أدبية الأدب".

ثانياً: لا يهتم المنهج البنيوي بشرح العمل الأدبي، أو تفسيره، ولا يطرح سؤالاً عن وظيفة الأدب ودوره، ولا يبحث عن ثقافته، بل يركز على تحليل النص الأدبي فقط.

ثالثاً: إن المنهج البنيوي لا يهتم بالعالم الذي يكتب عنه الأديب، ولا يهتم بمقصدافيته، أو علاقته بمجتمعه، بل يهتم بنظام اللغة وتماسك بعضها رقاب بعض.

¹ إبراهيم عبدالعزيز السمري، اتجاهات النقد الأدبي العربي في القرن العشرين، ص 220، (القاهرة: دار الآفاق العربية، 2011م).

² اتجاهات النقد الأدبي العربي في القرن العشرين، ص 221.

³ مناهج النقد المعاصر، ص 60.

⁴ مناهج النقد المعاصر، ص 62.

رابعا: تنظر البنيوية إلى النص من حيث رموز ودلالات، وتدرس ما فيه من نحو وصرف، وتشابه، وتناظر، وتعارض، وتضاد ونحو ذلك.

خامسا: تحتفل البنيوية: بالغاز، وأحاج، وكلمات منقطعة يشتكى النقاد من صعوبة عضها.

عناصر البنيوية عند النقاد العرب وغير العرب:

تنوعت البنيوية إلى ثلاثة أشكال وهي: البنيوية اللغوية، والبنيوية الأدبية، والبنيوية التركيبية. وأما هذه الأشكال الثلاثة فقد انطلقت كلها من نظرية (فرد يناند دوسوسير) وغيره من أعلام علم النقد الأدبي الحديث.

1- البنيوية اللغوية:

يعتبر البنيوية اللغوية أصلا لجميع الأشكال البنيوية، وهي تدور غالبا حول آراء "دوسوسير" في كتابه الشهير "دروس في علم اللغة العام" ولقد اهتم المؤلف في هذا الكتاب بالنظام اللغوي، وثنائية اللغة والكلام ونحوهما.

2- وأما نسق اللغة فهو: مجموعة القوانين والقواعد العامة التي تحكم الكلام الفردي وتمكنه من أن يكون ذا دلالة ومن دون هذا النسق يصبح الكلام أصواتا بلا دلالة ولا معنى.¹ اللغة- إذن- شكل، وليست مادة، وبعبارة أخرى هي مجموعة علاقات وليست مفردات محدودة المعاني، ولا يمثل شيئا لغويا إلا العلاقات التي تجعل الربط بين الكلمات والوحدات اللغوية المفردة داخل نسق الجملة الكاملة المفيدة، أو مجموعة من الجمل المنحصرة في الأنساق الصغرى أو الكبرى في النص، ويرى الباحثون النقاد أن هذه العلاقات تنوع إلى اثنين هما:

أ- العلاقة السياقية Syntagmatic، أو علاقة المجاورة، وهي التي تظهر قيمة الكلمة عند مقابلتها بغيرها من كلمات، وتقوم بتتابع كلمات إثر بعضها، ذلك ليتألف كلها في بوتقة واحدة، وإلى هذا النوع يشير عبد القاهر الجرجاني عند حديثه عن النظم وقال: "اعلم أن هناك أصلا أنت ترى الناس فيه في صورة من يعرف من جانب وينكر من جانب آخر، وهو أن الألفاظ المفردة التي من أوضاع اللغة لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها من فوائد"²

ب- العلاقة الإيحائية (Associative)، هي قدرة الكلمة على أن تثير كلمات أخرى بالتداعي والإيحاء خرجية عن القول، ولكنها تشترك معها في علاقة ما بالذاكرة.³ فكلمة "مدرسة" مثلا تسوق

¹ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 125.

² الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ط3، ص 287، (القاهرة: دار المدني، 1412هـ-1969م).

³ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 128.

إليك معاني كثيرة مثل زاوية، مذهب، مجلس، فكرة. ولقد أدرك العرب سر إحياء الكلمة وبنوا نقديم عليه، فهذا عبد الملك بن مروان يستمع إلى قيس الرقيات في قصيدته التي يقول فيها:

اسمع أمير المؤمنين ** لمدحتي وثنائها
أنت ابن معتلج البطا ** ح كديها وكدائها
ولبطن عائشة التي ** فضلت أروم نساءها

بعد أن استمع عبد الملك إلى القصيدة لم يعجبه كلمة (بطن) بل أثر عليها كلمة (نسل) وإن كان معنى البطن هو الجماعة من الناس دون القبيلة- مشتركة بين هذا المعنى ودلالاتها على العضو المخصوص من جسم الإنسان، وإضافة الكلمة إلى عائشة ينبه الذهن إلى المعنى الثاني، ويوحى إليه بمعان لا يرتاح عبد الملك إلى إثارتها.¹

3- أما ثنائية اللغة والكلام: فلقد أورد أصحاب البنيوية لهذا الصدد كثيرا من المصطلحات النقدية والفكرية منها: "اللغة"، و"الخطاب"، و"النظام"، و"النص"، و"الكفاءة"، و"القدرة"، و"الرمز"، و"الرسالة"، و"اللغة والكلام"، وهذا الأخير هو أكبر تداول وأدق عند نقاد العرب المعاصرين.

يذهب البنيويون إلى أن دراسة اللغة ينبغي أن تكون في زمن معين بعد إنتاج النص، بحيث يمكن فيها تحليل العلاقات المتزامنة بين أجزائها المكونة مع التركيز على الجوانب التاريخية التعاقبية التي تهتم بتغير اللغات حسب الأزمنة، وقد يعتبر الدراسة التاريخية التعاقبية نورة على منهج النقد التقليدي إذ في استطاعتها أن تحرر اللغة من أية ملابسات خارجية.

وأما الكلام فهو عبارة عن حديث لغوي يتعاطاه أبناء اللغة، وبعبارة أخرى هو الحديث الذي يتبادله الناس في شؤونهم المختلفة.² ولكن الفرق بينه وبين اللغة هو أنه لم يكن محددا كما كانت اللغة محددة، وطريقة الكلام هو ما يسمى "الأسلوب" الذي هو ظاهرة فردية، فلكل فرد طريقته الخاصة في التكلم، ولهذا الغرض أشار بعض النقاد إلى العلاقة التي بين اللغة والكلام، وشبهها بالعلاقة بين السيمفونية وأدائها موسيقيا، فالأداء الموسيقي ليس هو السيمفونية نفسها، إذ يصح أن تعرف السيمفونية آلاف المرات فيختلف العزف باختلاف آحاد العازفين. ولكن ذلك لا يخذعنا عن إدراك أن السيمفونية واحدة وإن تعددت صور الأداء والسيمفونية هي القوة الناطية التي عنها تحركت كل صور التعبير، وكذلك يقال في اللغة.³ وهذه العلاقة أثرت نظرية البنيوية في الآداب ونقدنا.

ثنائية الدال والمدلول:

¹ بدوي، أحمد، أسس النقد الأدبي عند العرب، ص 455، (القاهرة: مكتبة نهضة مصر، د. ت).

² مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 13.

³ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 13.

يقول البنيويون إن اللغة تتكون من علامتين اثنتين، هما الدال (Signifier) و "المدلول" (Signified)، والدال هو الصورة الصوتية أو الكتابية للكلمة، والمدلول هو المفهوم من هذه الكلمة، والعلاقة بين هذين العنصرين هي علاقة جزافية أو اعتباطية (Arbitrary)¹ فصوت "بيت" مثلاً هو الدال الذي يقابله المدلول "بيت" أي المفهوم الذي يثيره الصوت في ذهن السامع، والذي يبدو هو أن الصورة الصوتية لا تدل على مفهومها أو لا يدل "الدال" على (مدلوله) أي معناه، إلا بالعرف والثقافة والتاريخ، ولو أن لفظ البيت يدل على معناه المفهوم منه، بصوته وصورته المكتوبة لعرف معناه ذلك كل من لم يعرف العربية.

البنوية الأدبية:

إن البنيوية الأدبية عبارة عن دراسة الأدب من حيث استقلاله وتجرده عن الظروف والعوامل الخارجية المختلفة كالعصر أو المجتمع، أو حياة صاحبة أو ما شاكل ذلك. إن أصحاب البنيوية الأدبية يهتمون بكيفية إنتاج المعنى لا بالمعنى نفسه، ويتحدثون عن اللغة عن ذاتها، ويهاجمون المناهج النقدية التقليدية.

وللدكتور كمال أبوديب قصيدة يدرس فيها النقد البنيوي، ونقتطف منها ما يأتي:

في قلبه تنور
والنار فيه تطعم الجياع
والماء من جحيمه يفور
طوفانه يطهر الأرض من الشرور
ومقلته تنسجان من لظى شرع
تجمعان من مغازل المطر.²

نرى أن هذه القصيدة تجمع بين النقيضين (النار والماء) فهما يمثلان العنف والهدوء تصويراً للداخل والخارج، وفي ورود ذكر "قلبه" و"مقلته" نجد احتفاظ القصيدة على بنية النص، إذ المقلتان تجمعان خيوط الشرع من مغازل المطر "الماء" ومن عيون تقدح الشرر "النار" وتظل العلاقة بين النار الماء علاقة متوازنة إذ تتوزع اللغة بينهما بدرجتين متعادلتين.³

البنوية التكوينية:

نشأت هذه البنيوية في أحضان الفكر الماركسي، وهي نوع من سوسيولوجيا الأدب الذي تقيم علاقات بين العمل الأدبي والمجتمع، سوى أن المجتمع في منهج البنيوية يختلف عما عليه النقد الاجتماعي الذي

¹ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 131.

² مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 159.

³ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 160.

شارك فيه العقاد، وطه حسين، والمازني، وسيد قطب وأمثالهم، إذ أن النقد الاجتماعي عند هؤلاء يبحث في الأدب عن الواقع، ويعدده عاكسا له، أما في البنيوية التكوينية فإنه لا يعكس العمل الأدبي حرفيا، بل ينظر إليه من خلال فهمه له.

ومن نماذج البنيوية التكوينية قصيدة قالها أحمد عبد المعطي في "ثلج" نقتطف منها ما يأتي:

البياض مفاجأة

حين عرّبت نافذتي

سدّني من منامي النديف

الذي كان يهطل متندا

ما نحا كل شيء نصا عنه

ومداه الشقيف.

سدّني.

كان دوامة من رفيف

جذبتني لها

فرحلنا معا

وانطلقنا معا

نرفرف من غير ظل

ونرقص بين الصعود وبين الهبوط

يراودنا العشب

والشجرات العرايا

ومتكئات النوافذ والشرفات

وأيدى الصغار وأيدى التماثيل

والكائنات المطلة حول السقوف

بياضا تقلب في ذاته

كرفوف من البجعات

على نبع ماء

يمسّحن شبهة أعناقهن الطوال

على ريش أجسادهن الوريث

ثم أشرق الشمس من فوقنا

فسقطنا معا

وانحللنا معا

في رتابه هذا السواد الأليف¹.

بعد أن نظرنا إلى هذه القصيدة من جانب البنيوية التكوينية، رأينا أن محتوياتها تعكس المجتمع أو الواقع الاجتماعي، الذي هو سابق في الوجود على العمل الأدبي، لأن كلمة "البياض" التي جاءت في بداية القصيدة تدل على رؤية للعالم، والبياض في الحقيقة يقع موقع الإيجاب، وخاصة عند تصوير الرؤى حول العالم، وهو الذي يمنح كل شيء نصاعته، ووردت في القصيدة ما يساند هذه النصاعة. منها قوله: "ترفرف من غير ظل"، "ونرقص، ويراودنا العشب"، وكذلك قوله: "عربت نافذتي" كل هذه الكلمات تدل على تعلق المتكلم بالواقع الاجتماعي، ونلمس أن هذه القصيدة لا تعكس المجتمع حرفياً، وإنما يعكسه على ضوء صلته بالواقع، وبالإشارة إلى السلوك.

موقف الإسلام من البنيوية:

لقد استفاضت آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة في بيان تنويه الإسلام بفضل العلم والعلماء ومما جاء في ذلك قوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق"²، وقوله: "علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم"³، وقوله: "شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولو العلم قائما بالقسط"⁴، وجاء في الحديث النبوي الشريف قوله ﷺ: "إن العلماء ورثة الأنبياء، إن الأنبياء لم يرثوا دينارا ولا درهما إنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر" رواه أبو داود والترمذي، وعلى هذا الأساس اتجهت جهود النقاد الإسلاميين إلى البحث عن موقف الإسلام من البنيوية فاتجهوا إلى اثنين:

الأول: الاتجاه الفني.

إن البنيوية- كما عرفت- تدعو إلى ترك القديم في لغة ودين، ويذهب إلى أن الجديد هو ترك القديم كله، وفي الإسلام الجديد هو ترك الباطل القديم واتباع الحق في قدمه وجدته في امتداده مع الزمن كله⁵ لقوله تعالى "وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أو لو كان آباءهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون"⁶

¹ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 99-100.

² سورة العلق، الآية 1.

³ سورة العلق، الآية 4.

⁴ سورة آل عمران، الآية 18.

⁵ التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، ص 338.

⁶ سورة البقرة، الآية 170.

ولقد كرر الله سبحانه وتعالى أمثال هذه المعاني في القرآن الكريم ليبين لنا حقيقة القديم وحقيقة الجديد، إذ القرآن مصدر كل علوم وفنون، شأنه شأن الكون فيه عجائب وغرائب، وخصائص¹. ومن ذلك إن الاعتداد بالنموذج اللغوي وحده في درس الأدب هو الذي أدى البنيويين إلى الغلو والتطرف في استبعاد المجتمع والتاريخ والنفس من هذه النظرية، مع القرآن الكريم يقول: "قل يا أهل الكتاب لا تغلوا في دينكم ولا تقولوا على الله إلا الحق"².

ويقول في مكان آخر:

"لا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى"³ ولقد نزع البنيوية من الإنسان إنسانيته وفرديته اعتماداً على قاعدة "بنية النص" أو "موت الإنسان" ونحو ذلك مما أدى النقد إلى اللإنساني، وهذه الظاهرة تختلف كل اختلاف عما في الإسلام، لأن القرآن يقول: "ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً"⁴. وقد لا يبالي البنيويون بما سماه الفلاسفة بالوجود، والذات، والإنسان، والتاريخ، بل يتحدثون فقط عن البنية والنسق واللغة، وينظرون إلى النصوص من حيث قيمتها المعرفية، ذلك لاستبعادهم عن أحكام مغزاها وثقافتها.

الثاني: الاتجاه الفكري

يسجل للبنيوية من الاتجاهات الفكرية ما يسجل للأدب الماركسي بشكل عام، وهو عدم إيمانه بالدين، والتركيز على إحلال شيء آخر محل أي دين ولهذا أخذ أحد نقادهم بالغرب يقول: البنيوية هي - من بين أشياء أخرى- محاولة أخرى، من سلسلة محاولة مشؤومة قامت بها النظرية الأدبية لإحلال شيء آخر أكثر فاعلية محل الدين، وهي - في هذه الحالة- دين العلم الحديث.⁵ البنيوية إذن فكرة الماديين الدهريين الذين "قالوا ماهي إلا حياتنا الدنيا نموت ونحيا وما يهلكنا إلا الدهر وما لهم بذلك من علم إن هم إلا يظنون"⁶. ولقد امتلأت هذه البنيوية بأفكار تشكيك في اليقين والإيمان بأي شيء محدد أو ثابت منها فكرة إلغاء الخالق والمخلوق التي طالبنا الإسلام الإيمان بها لقوله تعالى: "والله خلقكم وما تعملون"⁷، وقوله: "والله خلقكم ثم يتوفاكم"¹.

¹ آدم عبد الله الإلوري، آثار العلم والفلسفة والتصوف في مسيرة الدعوة الإسلامية، ط 1، ص 19، (د. مكان الطبع، 1411هـ-1991م).

² سورة النساء، الآية 171.

³ سورة المائدة، الآية 8.

⁴ سورة الإسراء، الآية 7.

⁵ مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية، ص 150.

⁶ سورة الجاثية، الآية 24.

⁷ سورة الصافات، الآية 96.

ومن خلال هذا نلمس صراعا بين الإسلام والعلمانية أو بين الحق والباطل فمن استمسك بالحق الذي يدعو إليه الإسلام فعسى أن يهديه إلى ترك الباطل وإلى صراط مستقيم.

الخاتمة:

ومما يبدو أن الإسلام دين يدعو إلى النمو والتطور على أسس إيمان بالله تعالى وبرسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، فعلى الأدباء المعاصرين أن يتنبهوا أن نقدنا العربي المعاصر لا بد أن يكون متحررا من قبضة الفكر المادي الذي يدعو إلى عزل الدنيا عن الآخرة، ويجعل أمر الدين كله وأمر الآخرة خاصة بالفرد يؤمن به أو يكفر، مع أن الإسلام يربط الدنيا بالآخرة ويدعو إلى إثارة الدار الآخرة على الدنيا، إذ الدنيا ممر إلى الآخرة، حيث يكون المستقر هناك في الجنة أو في النار، بل يدعونا الإسلام إلى أن نتقن في أعمالنا الفنية وغير الفنية عبادة لله تعالى على نحو ما فصله الكتاب والسنة.

وهذا ما يجعلنا أن نقدم إلى القراء هذه التوصيات والاقتراحات وهي كالآتي:

- 1- على الباحثين أن يدرسوا البنيوية دراسة عميقة تكشف لهم معاني التراكيب اللغوية والأدبية على ضوء المناهج النقدية القديمة والحديثة.
- 2- على الباحثين أن يحذروا من أقوال الوثنيين وأفكارهم، وأن يحذروا من الاصطلاحات الإسلامية التي تتضمنها المناهج الحديثة في النقد العربي الحديث.
- 3- على الباحثين أن يبنوا دراساتهم في البنيوية وفي غيرها على ما يوافق الكتاب والسنة، حتى لا يضل المسلمون عن هدى الله سبحانه وتعالى، ولا تضل الأمة الإنسانية عن الصراط المستقيم.
- 4- على الباحثين أن يدرسوا البنيوية وغيرها في كتب العلماء العرب القدماء، وخاصة في كتبهم التي تتصل بالأدب والنقد، لأن مثل هذه الدراسة تعد ابتكارا وتجديدا في الدراسات اللغوية والأدبية.
- 5- على دارسي اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، وفي أفريقيا الغربية أن يبحثوا عن البنيوية في مؤلفات علمائنا، وفي أشعار شعرائنا، لأن ذلك يساعدهم في تقديم عجلة اللغة العربية وآدابها إلى الأمام في هذه القارة السمراء.

اللغة العربية في باكستان رؤية تطلعية

The Arabic language in Pakistan A forward-looking vision

Dr. Muhammad Ali Ghori

Abstract

Arabic

Keywords:

تتناول هذه الدراسة وضع اللغة العربية في باكستان وكيف يمكن الارتقاء بها. إن هذه اللغة لها مكانة خاصة في قلوب الباكستانيين، لارتباطها بالثقافة الإسلامية عموماً، وبكتاب ربهم وبلغه الرسول صلى الله عليه وسلم خصوصاً، وللاعتقاد السائد لديهم بأنها لغة أهل الجنة.¹ كم من لغة اندثرت وانتهت ولا ترى لها من باقية، لتوالي عوامل الزمن عليها، فطغت عليها بناتها من اللهجات التي خرجت من عباءتها، ومع مرور الوقت نمت هذه اللهجات وتطورت وأصبحت لغات، زاحمت اللغة الأم وأخيراً أتت عليها. واللغة العربية ستبقى ما بقيت السماوات والأرض، ستبقى إلى أن يرثها الله. وقد بلغ عدد المتحدثين بها اليوم أكثر من مليار نسمة، وهو عدد كبير يزيد من أهمية هذه اللغة.

تتميز اللغة العربية بمميزات فريدة من بينها أن الله جعلها لغة كتابه السماوي الأخير والخالد إلى البشرية جمعاء عن طريق أشرف الخلق وأفصح العرب قاطبة، لقوله تعالى: "إنا جعلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون." (سورة الزخرف: 3) ولقول المصطفى ﷺ: "أنا أفصح العرب بيد أني من قريش" (أخرجه الطبراني عن أبي سعيد الخدري). وقد عرف المسلمون أهمية اللغة العربية فتسابقوا إلى تعلمها والاهتمام بها اهتماماً كبيراً. ولما انتشر الإسلام في ربوع الأرض، وامتدت دعوته داخل الجزيرة العربية وخارجها، ودخل الناس في دين الله أفرداً وجماعات أفواجاً أفواجاً، ظهر اللحن، فعمل المسلمون الأوائل على ضبط المصحف ووضع قواعد أهم علوم العربية وعلى رأسها علمي النحو والصرف، لذا يمكننا القول بأن الدافع الديني كان وراء ذلك الاهتمام الكبير بهذه اللغة العظيمة.

¹ لم تثبت صحة هذا الحديث، والنص الذي ورد فيه هذا المعنى هو: "أحبوا العربية لثلاث: لأني عربي والقرآن عربي ولسان أهل الجنة عربي". رواه الطبراني في الكبير والأوسط، وهو حديث موضوع. حكم عليه كل من ابن الجوزي والذهبي بالوضع، وقد ذكره الألباني في كتابه "سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة" المجلد الأول، المكتب الإسلامي، ط4، 1398هـ، برقم 160، ص189.

واللغة العربية هي لغة الإسلام والمسلمين جميعاً، وليست قاصرة على العرب وحدهم، فهي لغة الدين الحنيف الذي دان به الناس من أقاصى الدنيا إلى أقاصيها، من العرب ومن غيرهم. وبلاد الهند إحدى بلاد العالم التي دخلها الإسلام في زمن مبكر عبر الفتح الإسلامي لها، وعبر التجارة البحرية والبرية بيد التجار الدعاة. وبعد الفتح الإسلامي تمكنت الثقافة الإسلامية من المنطقة رسمياً في أنحاء كثيرة من شبه القارة الهندية، فأصبحت اللغة العربية لغة الحكام ولغة كثير من أهالي السند والبنجاب¹. وكان للمسلمين في هذه المنطقة دور كبير في المحافظة على لغة القرآن والارتقاء بها، فقدّموا للعالم الإسلامي مؤلفات كثيرة في الفنون والعلوم المختلفة بهذه اللغة الخالدة، ووظفوا هذه اللغة في خدمة الدين والقرآن الكريم والحديث الشريف وبقية العلوم الدينية، الأمر الذي أدى إلى انتشار الإسلام في شبه القارة الهندية.

ونحن نستطيع اليوم أن نوظف هذه اللغة العظيمة في سبيل نشر تعاليم القرآن الكريم ونشر الوعي الديني في باكستان كما فعل أجدادنا من قبل، ولا أكون مبالغاً إذا قلت إن أهم أسباب الاختلافات التي بين الفرق الدينية في باكستان مرجعها إلى عدم فهم أهلها لغة القرآن، وعدم معرفتهم لتعاليمه، ولكونها لغة ميتة أي أنهم لا يتعاملون بها في حياتهم اليومية، وحتى في المدارس الدينية التي تدعي بأنها مدارس عربية يقرأون النصوص العربية كنصوص صماء ثم يشرحونها بلغاتهم المحلية، والأمر في أقسام اللغة العربية في الجامعات الباكستانية أحسن حالاً، ولكنه ليس في المستوى المطلوب.

ولهذا البحث أهمية بالغة حيث يبين لنا مكانة اللغة العربية في شبه القارة الهندية وفي باكستان خاصة، وكيف ارتقت، ويوضح لنا العلاقة القوية التي تربط اللغة العربية بالقرآن الكريم ودوره في الارتقاء بهذه اللغة الخالدة، وأما الأهداف التي يرنو إليها هذا البحث فهي توضيح واقع اللغة العربية بكل صراحة وبكل دقة وأمانة -وفقاً لوجهة نظر الكاتب- ومحاولة تقديم تطلع لمستقبل أفضل لهذه اللغة في باكستان، وفي سبيل ذلك سيقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات والتوصيات لعلها تفيد في هذا الصدد. وقبل ذلك سأحدث عن تاريخ اللغة العربية في شبه القارة الهندية وفي باكستان وعن المؤسسات التعليمية التي اهتمت بنشر اللغة العربية في هذه البلاد، وعن أهم الدوافع التي تدفع الباكستانيين اليوم إلى الاهتمام بهذه اللغة.

¹ وضع الدكتور مظهر معين هذه القضية بالتفصيل في كتابه "حاضر اللغة العربية" الصادر عن قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، 2008م، ص 211-226.

جذور اللغة العربية في شبه القارة الهندية وتقلباتها:

لا شك أن اللغة العربية من شعائر الإسلام الأساسية التي على المسلمين أن يحافظوا عليها، وقد اعتبر ربنا سبحانه وتعالى تعظيمها من تقوى القلوب؛ لقوله في كتابه المجيد: "ذلك ومن يعظم شعائر الله فإنها من تقوى القلوب" (سورة الحج: 32). وعلى ذلك كانت المحافظة على هذه اللغة وتمكينها في الأرض مسئولية المسلمين جميعهم.

وطئت أقدام اللغة العربية في شبه القارة الهندية مع دخول الإسلام فيها، وانتشرت في المناطق التي انتشر فيها الدين الحنيف، وقد أحبوا الإسلام مخلصين مقتنعين به بقلوبهم وعقولهم، فأحبوا مظاهره كلها، واللغة العربية من أولى مظاهر الإسلام التي أحبوها، ولولا بعض الأسباب لكانت اللغة العربية لغة أهل شبه القارة الهندية اليوم. وكان للقرآن الكريم إسهام بارز في استمرار بقاء اللغة العربية في هذه البلاد البعيدة عن الجزيرة العربية مركز اللغة العربية، بل كان له دور كبير في ارتقاء هذه اللغة وانتشارها في تلك البقاع.

كانت البدايات الأولى للغة العربية في شبه القارة الهندية في الأيام الأولى من الفتوحات الإسلامية، وأولى النقوش التي وجدت في الهند نقش المسجد الجامع في مدينة "بنهور" في إقليم السند، والذي يعود تاريخه إلى عام 107هـ، وقد استخدم فيه الخط العربي.¹ وسرعان ما تمكنت اللغة العربية من اتخاذ مكانة هامة بين اللغات المستخدمة في شبه القارة الهندية، والفضل في ذلك يرجع إلى أنها لغة القرآن، وهو كتاب الله الذي آمن بها المسلمون ولغة أحاديث المصطفى ﷺ، ولغة الدعاة المسلمين الذين جاءوا بالهداية التي نورت حياتهم، فوق أنها كانت لغة المنتصر، فانتشرت سريعاً وعلى نطاق كبير بين أهالي هذه البلاد، حتى أصبحت لغة مناطق كثيرة إلى جانب اللغات القديمة فيها بشهادة الإصطخري وهو من علماء البلدان والجغرافيا، حيث يقول في كتابه "المسالك والممالك": "ولسان أهل المنصورة والملتان ونواحها العربية والسندية".² ومن الجدير بالإشارة هنا أن دخول المسلمين في شبه القارة الهندية لم يكن مثل دخول الفاتحين الآخرين الذين نهبوا ثروات البلاد التي سيطروا عليها، وظلموا أهلها ظملاً كبيراً، أما المسلمون فقد كانوا رحماء بالشعوب التي فتحوا بلادها، حيث اختلطوا بهم وخالطوهم في

¹ "الخط العربي وأثره الحضاري"، د. محمد يوسف صديق، مقال منشور على الشبكة الدولية في موقع "نادي الإحياء العربي".

² "المسالك والممالك"، أبو اسحق إبراهيم بن محمد الفارسي الاصطخري، ت: 346هـ، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ص 32.

وحدة إسلامية، لا فرق بين الفاتحين والمفتوحة بلادهم إلا بالتقوى، فكان من نتائج ذلك أن تأثر أهل الهند بهم وبيديهم وبأخلاقهم، فدخلوا الإسلام أفواجا، وأخذوا يتعلمون اللغة العربية بهم شديد. منذ بداية دخول الدين الإسلامي إلى هذه البقاع حققت اللغة العربية انتصاراً ساحقاً في مقابل اللغات التي كانت قد سادت فيها منذ آلاف السنين، وأخذت اللغة العربية تنتشر في تلك البقاع مع انتشار الإسلام، وتكتسب أراضي جديدة مع الأيام، إلى درجة أن معظم سكان مناطق السند والبنجاب كانوا يعرفون اللغة العربية، وكانت فيها مراكز كثيرة تنشر العلم باللغة العربية، وقد ظلت لغة العلم والدين والدنيا. لم يقتصر هذا التأثير على استعارة بعض الكلمات والألفاظ وإنما امتد إلى فنون الأدب والثقافات المختلفة. وقد زادت المكتوبات العربية في العلوم المختلفة لعلماء الهند بشكل ملحوظ، فظهرت كتب في التفسير وشروح أحاديث المصطفى ﷺ وخاصة الصحاح الستة ومؤلفات أخرى في الفقه والعقيدة، وكذلك ظهر في شبه القارة الهندية من يجيد نظم الشعر العربي.¹

ولكن مما يؤسف له أن اللغة العربية وهي لغة القرآن الكريم ولغة أحاديث المصطفى ﷺ لم تستطع الاستمرار طويلاً في ذلك الانتشار الذي حققته في بداية عهدها في شبه القارة الهندية، ولذلك لم تتمكن من أن تكون لغة هذه البلاد كما كانت لغة بلاد أخرى دخلها الإسلام مبكراً مثل مصر والشام والعراق، وحتى أرض الأندلس النائية، ولذلك أسباب، وأهم هذه الأسباب أن العرب الفاتحين لم يستقروا في هذه البلاد مثلما استقروا في بلاد مصر والشام والعراق والأندلس، ولم يتخذوا منها موطناً لهم، ولم يهاجر إليها عامة الناس، ولم يجلبوا أسرهم إليها، ربما لصعوبة الجو في شبه القارة الهندية وخاصة في مناطق السند والبنجاب ولا سيما الجنوبية منها.

ومن أهم أسباب عدم ارتقاء اللغة العربية في شبه القارة الهندية دخول الفارسية إليها من ناحية أفغانستان وإيران مع الملوك الذين فتحوا هذه البلاد بجيوشهم الجرارة التي لم يكن لأهل الهند قبل بها. عمل هؤلاء على نشر اللغة الفارسية والثقافة الفارسية والآداب والفنون الفارسية فكان كل ذلك على حساب اللغة العربية واللغات الأخرى، فاصطبغت الكتب العلمية والدينية باللغة الفارسية وانحسرت اللغة العربية كثيراً، وأكبر دفعة للفارسية كانت أيام همايون بن ظهير الدين بابر (1508-

¹ أفرد الدكتور محمود محمد عبدالله فصلاً كاملاً وهو الفصل الثاني عن الشعر العربي في باكستان، والذي تحدث فيه عن بدايات الشعر العربي في شبه القارة الهندية وتطوره فيها، وذلك في كتابه "اللغة العربية في باكستان، دراسة وتاريخاً"، من منشورات وزارة التعليم الفيدرالية في إسلام آباد، ط1، 1984م، كراتشي، من ص433 إلى ص464.

1556م) ثاني سلاطين المغول بعد والده، وكان همايون قد فر إلى إيران بعد أن استولى شير شاه السوري (1486-1545م) البشتوني الأصل على زمام الأمور في شبه القارة الهندية،¹ وقضى همايون في إيران خمس عشرة سنة، وحين عاد إلى الهند فاتحاً أحضر معه علماء وكتبا كثيرة بالفارسية في العلوم والفنون المختلفة، ولكن بفكر منحرف. يذكر الأستاذ مسعود عالم الندوي هذه الحادثة بقوله: "ويذكر المؤرخون أن همايون حين رجع من بلاد فارس التي فر إليها حمل معه كثيراً من الرجال المحملين بالعقائد الفاسدة والأوهام الباطلة التي ما زالت شبه القارة الهندية تعاني منها حتى الآن".² الأمر الذي كان له دور كبير في تمكين اللغة الفارسية من البلاد واندحار اللغة العربية أمامها، فأصبحت اللغة الفارسية لغة الدين والدنيا، وسحبت البساط من تحت اللغة العربية وما حققته في عهودها الأولى، وكان لذلك آثار سيئة.

والذي أبعد العربية أكثر من ميادين العلم والثقافة والحياة اليومية هو ظهور اللغة الأردية، التي ما إن ظهرت حتى اكتسحت الساحة اللغوية في شبه القارة الهندية، وحقت مكانة بارزة في المنطقة في وقت قياسي لسهولةها، الأمر الذي أدى إلى تأخر العربية أكثر من ذي قبل.

وأما الإنجليزية فقد كان دخولها قوياً جداً، لأنه تزامن مع الاحتلال الإنجليزي للمنطقة، والذي بدأ بطيئاً مع التدخل البريطاني في المنطقة تحت نشاط شركة الهند الشرقية (East India Company)، ثم تمكنت من السيطرة على أنحاء شبه القارة الهندية بعد انتصارهم على الهندوس والمسلمين في المعركة الحاسمة؛ وذلك في عام 1857م. وكان للمسلمين دور أكبر بكثير من دور الهندوس في صد العدوان البريطاني، وربما لذلك حارب المحتل الإنجليزي المسلمين بشكل أكثر شراسة من حربه للهندوس، وعمل على إضعافهم، كما حارب اللغة العربية حرباً شعواء أثناء احتلاله الذي دام قرابة مائة عام، من عام 1857 إلى عام 1947م، وهو العام الذي استقلت فيه كل من الهند وباكستان عن بريطانيا، كما هو العام الذي نشأت فيه باكستان دولة مستقلة. ومن حرب البريطانيين للغة العربية حربهم للخط العربي الذي تكتب به اللغة العربية واللغة الفارسية واللغة الأردية أيضاً، ومحاولة استبدالها بالحروف

¹ "اللغة العربية في باكستان، دراسة وتاريخاً"، ص 46.

² "تاريخ الدعوة الإسلامية في الهند"، مسعود عالم الندوي، الدار العربية، بيروت، ص 55-56.

اللاتينية، وكان الإنجليز وراء ذلك آنذاك، واليوم الغرب كله يقف وراء هذه المؤامرة.¹ ومن ذلك محاولة البريطانيين كتابة المصحف باللغة اللاتينية في القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر الميلاديين. وذلك حين تقدموا باقتراح أن تكتب كل لغات الهند والأردية على رأسها- بالحروف اللاتينية وليس بالحروف العربية، ولكنهم فشلوا في مسعاهم، وباءوا بخيبة أمل كبيرة.²

بلغ من حرب الاحتلال البريطاني الغاشم بعد السيطرة على البلاد أن أبعد المثقفين بالثقافة الإسلامية والعربية من المناصب الهامة في الحكومة، وخاصة في مجال التعليم والتربية والقانون والقضاء، وفضلوا عليهم من كان متمتعاً بالثقافة الغربية والذين يجيدون اللغة الإنجليزية، كما هو حالنا اليوم، وخاصة في باكستان، أما اللغة العربية فإنها لا تطعم خبزاً ولا تساعد الشباب في الحصول على أعمال هامة أو مناصب عليا. يشير الدكتور مظهر معين إلى هذا فيقول: "وتمت سيطرة الاستعمار البريطاني في باكستان وشبه القارة كلها بعد أن سقطت الحكومة المغولية المسلمة، وفشلت "حرب الاستقلال" أو "الثورة الشعبية" سنة 1857م، وكانت نقطة التحول في تاريخ الهند الإسلامي، فأخرجت اللغة العربية والفارسية من دواوين الحكومة وفرضت عليها اللغة الإنجليزية المكتوبة بالأبجدية اللاتينية، والمتأثرة باللغتين اليونانية واللاتينية، كما استبدلت المحاكم الشرعية بالمحاكم الإنجليزية، فجعلت اللغة الإنجليزية لغة أساسية في النظام التعليمي والقانوني الجديد، فأصبح المسلمون الناطقون بالعربية والفارسية والمحلية غير مثقفين عند المستعمرين".³ ومع هذا ظلت المراكز العلمية المهمة باللغة العربية تقوم بدورها في شبه القارة الهندية وتسهم في نشرها، ولكن وسط جو يثبط من هممتها، وهذه المراكز هي التي عرفت بعد ذلك باسم "المدارس الدينية"، أو الدرس النظامي. وهذه المدارس تهتم إلى جانب اللغة العربية باللغة الفارسية واللغة الأردية كذلك، حيث كانت تدرس علم النحو وعلم الصرف وعلوم البلاغة وفنون الأدب من شعر ونثر باللغة العربية، والعلوم الدينية الأخرى باللغات المحلية، وما زالت حتى اليوم. ولكن مما يؤسف له أن المتون فقط تقرأ بالعربية والشروح والتدريس بعد ذلك كله باللغات المحلية، وكأن اللغة العربية طلاسم يحاولون فك رموزها باللغات التي يعرفونها وهي اللغات

¹ "الحرف القرآني في شبه القارة الهندية بين فكي الرحي، دراسة تاريخية وصفية"، د. محمد علي غوري، بحث منشور في كتاب "لغات الشعوب الإسلامية في آسيا والحرف القرآني، دراسة تحليلية"، تحرير وتقديم حسن أحمد إبراهيم وعبد الرحمن شيك، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، ط1، ماليزيا، 2011م، ص282.

² "الحرف القرآني في شبه القارة الهندية بين فكي الرحي، دراسة تاريخية وصفية"، ص295.

³ "حاضر اللغة العربية"، د. مظهر معين، ص220.

المحلية، وابتعدت عن كونها لغة التعامل في الواقع اليومي، والتخاطب بين الناس حتى المثقفين منهم والمتخصصين في العلوم الدينية، وهم شيوخ الدين في مستقبل الأيام. وهكذا أصبحت ما يمكن أن نطلق لغة غير حية، وبذلك بقيت بعيدة عن حياة الناس الذين تتنازعهم اللغات المحلية. وكان من نتائج تدخل الاستعمار البريطاني في شئون الناس ومحاولة السيطرة على حياتهم وتوجيهها أن فتحت الحكومة البريطانية المدارس العصرية التي تدرس العلوم الحديثة مع التركيز على اللغة الإنجليزية، وهذه المدارس نافست المدارس الدينية حتى سحبت البساط من تحت أرجلها. ولذلك أسباب كثيرة أهمها جمود هذه المدارس وتقدم مناهجها وعدم تجديدها لتواكب تطور الحياة. وقد أشاع المغرضون بين المسلمين في شبه القارة الهندية أن اللغة العربية صعبة جداً، فالتفتوا عنها وأعرضوا، وذلك مما زاد الطين بلة، فضعفت اللغة العربية في شبه القارة أكثر من ذي قبل، حيث تهاون أهلها في تعلمها وتعليمها. ومما يحمد لعلماء تلك الآونة أنه حين انتشرت دعوات البريطانيين إلى تعلم اللغة الإنجليزية - لغة المنتصر- أصدروا فتاوى بعدم جواز انصراف الناس كلهم إلى تعلمها، فعدوا تعلمها من فروض الكفاية، إن قام به البعض سقط عن الباقي، فسمحوا للبعض من الخواص المشتغلين بالعلم أن يتعلمها، وذلك لما في انصراف الناس كلهم إلى تعلم الإنجليزية من خطر على الأمة الإسلامية، فاللغات - كل اللغات- في نظر أولئك ليست مجردة بل تحمل أفكار أقوامها وعاداتهم وتقاليدهم بل وعقائدهم أيضاً، لأن اللغة وعاء لثقافة أهلها وحضارتهم، والواقع الذي نتج بعد ذلك أثبت وعي أولئك العلماء وبصيرتهم، وكشف عن نظرهم الثاقب للمستقبل، وحرصهم على الأمة الإسلامية.

واقع اللغة العربية في باكستان اليوم:

يشعر كثير من الباكستانيين اليوم بأهمية اللغة العربية -لغة القرآن ولغة الرسول الكريم ﷺ- لأسباب دينية، بحيث يعتبرونها لغة الدين، ومن ثم هي مقدسة في نظرهم. ومن الطرف التي تحكى في هذا الصدد أنه تشاجر باكستاني مع عربي، فأخذ العربي يسب الباكستاني بالعربية، فصمت الباكستاني وبدأ ينصت بكل احترام، ظناً منه أن الآخر يقرأ القرآن!

ولكن هذا الواقع -في مجموع- لا يسر صديقاً، وفي نفس الوقت لا يغيظ عدواً. وذلك لجذلية الرغبة والهمة، فالرغبة قوية لدى الشعب الباكستاني في تعلم اللغة العربية، ولكن الهمة قاصرة. ولذلك أسباب أهمها أن اللغة العربية في نظرهم مرتبطة بالعرب اليوم أكثر من ارتباطها بالعرب الأوائل، فحين يرون ضعف العرب اليوم وسيطرة القوى الكبرى عليهم، وانقسامهم إلى دويلات صغيرة متحاربة

ومتناحرة، وقبوع إسرائيل في قلب العالم العربي، ووقوفهم عاجزين أمامها رغم صغر حجمها وقلة عدد سكانها، والدعاية القوية التي يبثها الإعلام الغربي الأكثر تأثيراً في الباكستانيين من الإعلام العربي لعدم معرفتهم اللغة العربية كما يعرفون اللغة الإنجليزية. هذه الدعاية التي تصور العرب في صورة البدوي الساذج الذي يجري وراء شهواته، المتدني في تفكيره... إلى آخر الصفات التي يحاول الغرب المغرض أن يثبتها في عقول شعوب العالم عن العرب. وهذا بلا شك افتراء ما بعده افتراء، وذلك يعود إلى ضعف دعاية العرب وقوة دعاية أعدائهم وأعداء الإسلام. والعروبة والإسلام وجهان لعملة واحدة، وليس من السهل أن نفصل بينهما. وهذا بالطبع لا يعني أن الإسلام ضد الأديان الأخرى وضد معتنقيها، فأرض العروبة والإسلام مفتوحة أمام الجميع يرفلون فيها بكل حرية، لهم ما للمسلمين وعليهم ما عليهم، بل يجدون في بلاد الإسلام ما لا يجدونه في البلاد الأخرى، والتاريخ الإسلامي خير شاهد على ذلك.

ولا ننسى دور العرب الذين جاءوا إلى باكستان إبان الحرب في أفغانستان للدفاع عن تلك الديار الإسلامية ضد الاحتلال الروسي في بداية الثمانينات من القرن الماضي في تشكيل واقع اللغة العربية، فانتعشت بوجودهم روح اللغة العربية، وخاصة في بيشاور والمناطق الحدودية التي تفصل باكستان عن أفغانستان. وانتهم الباكستانيون الراغبون في تعلم اللغة العربية هذه الفرصة وأخذوا ينهلونها من المراكز والمدارس والمعاهد وهيئات التحفيظ التي أقامها العرب في تلك المناطق، ولتحقيق هذا الهدف انتدبت هذه المؤسسات والهيئات عدداً من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وعلومها لتعليمها لأهل البلد، وخاصة الأطفال والشباب الصغار، وأقامت دوراً كثيرة للأيتام الذين خلفتهم الحرب الأفغانية اعتمدت فيها المناهج العربية. ولكن كثيراً من هذه المؤسسات والهيئات أجبرت على إغلاق أبوابها بعد حادثة الحادي عشر من سبتمبر من عام 2001م، لأسباب سياسية ضمن منظومات عالمية هدفها التآمر على الدين ولغته.

إن قضية اللغة العربية في باكستان تعيش آلاماً وأمالاً، فالآلام كبيرة ومتجذرة، ولا يرفعها إلا الآمال الكبار، وهي -بالدرجة الأولى- منحصرة في المسلمين أنفسهم؛ من العرب ومن غيرهم. وهي قضية سياسية حضارية تاريخية بالدرجة الأولى كما وصفها الدكتور عبد السلام المسدي.¹

أسباب ضعف اللغة العربية في باكستان:

¹ ذكر ذلك في مقابلة أجرتها معه قناة الجزيرة في برنامج بعنوان: "اللغة العربية وتحديات النهوض"، بتاريخ 2014/11/17م، وكان معه في ذلك اللقاء الدكتور عز الدين البوشيخي.

ثمة أسباب كثيرة أفضت إلى ضعف اللغة العربية في باكستان، وضعفها في باكستان ليس بدعاً وليس فريداً، فاللغة العربية تعاني من الظلم في كل مكان، حتى في عقر دارها في البلاد العربية، وإذا ذهبنا إلى دول جنوب آسيا، لوجدنا وضع اللغة العربية في بعضها أسوأ من وضعها في باكستان. فقد تيسر لي السفر إلى ماليزيا وأندونيسيا وبروناي والصين مشاركاً في مؤتمرات عن اللغة العربية فيها، فرأيت أن مستوى اللغة العربية فيها أضعف من مستواها في باكستان، ولأسباب متشابهة.

ومن أهم أسباب هذا الضعف هو طغيان اللغة الإنجليزية في مختلف مجالات الحياة في باكستان، فالطلاب في المدارس الحكومية يبدأون يتعلمون هذه اللغة وهم في مرحلة الروضة. يرى الدكتور عبد السلام المسدي أن أكثر الأخطار التي تواجه اللغة العربية في العالم العربي هما العاميات واللغات الأجنبية مثل اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية.¹ يبدأ الطالب في باكستان يتعلم اللغة الإنجليزية فوراً بعد أن يتحرك لسانه بالكلمات، حتى الكتب المخصصة للأطفال تبدأ في تعليم اللغة الإنجليزية مثل A for Apple B for Ball وهكذا، وقديماً كان الأطفال يتعلمون الأردية بمثل ألف أنار (أي الرمان) وب بكري (أي الشاة) وهكذا. أي أن الطلاب اليوم في باكستان يبدأون يتعلمون اللغة الإنجليزية قبل لغتهم المحلية، وأنا هنا أتحدث عن المدارس العصرية أو ما يسمى بـ "انجلش ميديوم" (English Medium) وتعتبر من أرقى المدارس مستوى في باكستان، وتعد النخب التي عادة يكون لها شأن في تسيير دفة الأمور في البلاد في المستقبل. فمن يجيد الإنجليزية في باكستان اليوم يعد مثقفاً، وأما من يعرف العربية فيها فلا مثقفاً بل يعد متديناً، وإذا كان الطالب يدرس الإنجليزية في كل سنوات الدراسة، فإنه لا يدرس العربية إلا في سنة واحدة في مادة مهمة، وتدريسها يفتقد الجدية. وسوق العمل في باكستان –والوضع في البلاد الأخرى حتى البلاد العربية لا يختلف كثيراً– يرحب بالذين يجيدون اللغة الإنجليزية، أما من يعرف العربية ولا أقول من يجيدها –لأن الذين يجيدونها قليلون جداً– فمجالات العمل أمامه محدودة جداً، إما أن يعمل مدرساً لمادة اللغة العربية أو مادة الإسلاميات (أي الدراسات الإسلامية) أو إماماً في مسجد من المساجد، وهي كثيرة ومنتشرة في باكستان، وتشرف عليها الجماعات الدينية المنتشرة في البلاد، وهذه الأعمال لا تطعم خبزاً، حيث أن الراتب الذي يتقاضاه المدرس وخاصة في المدارس الدينية أو الإمام قليل جداً، لا يكاد يكفي نفقاته ونفقات أسرته.

¹ "اللغة العربية وتحديات النهوض".

ومستوى مدرسي اللغة الإنجليزية أقوى بكثير من مستوى مدرسي اللغة العربية في باكستان، وهذا مما يزيد من ضعف اللغة العربية، ويقوي جانب اللغة الإنجليزية. وأساتذة اللغة الإنجليزية يلجأون إلى أحدث الطرق والأساليب في تعليم اللغات مستفيدين من خبرات المتخصصين في اللغات في العالم الغربي، أما أساتذة اللغة العربية فقد جمدوا أساليبهم وطرقهم في تعليم اللغة العربية، فيبدأون بتدريس مادة الصرف وتشعباتها للطلاب الصغار الذين لا يعرفون شيئاً عن اللغة العربية، وإذا انتهوا من ذلك بدأوا بتدريس النحو، يحفظونهم قواعدها دون أن يفهموا شيئاً. من هذا رأيت كتاباً يُدرس لطلاب الصف السادس الابتدائي، وهو الكتاب الوحيد الذي كان يدرس في جميع مراحل الدراسة، يبدأ بتدريس العدد والمعدود والعلاقة بينهما! كيف لطلاب لا يعرفون شيئاً عن اللغة العربية أن يفهموا درس العدد والمعدود، وهو أول درس في الكتاب، الواحد والاثنين يوافق المعدود ومن ثلاثة إلى تسعة يخالف المعدود....، وقد جمعت عبارة "فريق رياضي" بـ "فروق رياضية" في الكتاب المقرر على طلاب الصف الثالث؛ وغيرها من الأخطاء في المنهج واللغة.

والنتيجة التي تنتج عن ذلك هو أن الناس؛ المثقفون منهم وغير المثقفين في باكستان يعرفون اللغة الإنجليزية مع تفاوت بينهم، ولكنهم لا يكادون يعرفون اللغة العربية حتى البسيطة منها، بدليل وجود لافتات كثيرة على أبواب المحلات وفي الشوارع باللغة الإنجليزية المكتوبة بالحروف الأردية—وهي حروف عربية أصلاً أضيفت إليها ذات الأصل الفارسي— فتجد مثلاً في القرى الصغيرة لوحة على محل بقالة مكتوب عليها: جنرل ستور (أي General Store) أو هير صالون (أي Hair Saloon) وهكذا.

وهذا هو واقع اللغة العربية وواقع اللغة الإنجليزية وواقع الأجيال في باكستان اليوم. والحديث عن المناهج حديث ذو شجون. فقد ظهرت كتيبات تعلم اللغة العربية في باكستان، أكثرها — كما ذكرت — تركز على الصرف أولاً ثم النحو على طريقة القدماء في تدريس اللغة العربية للعرب، وحتى تلك التي تركز على القراءة والمحادثة لم تصل إلى المستوى المناسب للهدف المنشود، لأسباب عديدة منها أن الذين ألفوها أو كتبوها ليسوا مؤهلين لهذه المهمة، وبعضهم من العرب الذين لم يكونوا يعرفون طبيعة البلاد ولا العادات اللغوية لأهلها ولا طرق تفكيرهم، حيث إن أغلبها ألف في بيئات عربية. وبعض هذه الكتيبات ألُفت في شبه القارة وفي باكستان، ومؤلفوها رغم أنهم كانوا على علم بطبيعة أهل البلد وعاداتهم اللغوية وتقاليدهم الاجتماعية فإنهم لم يكونوا متخصصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أصبح اليوم تخصصاً دقيقاً له أهله وخبرائه، وهذه الكتيبات لم يراع فيها مؤلفوها أصول

هذا العلم ولا قواعده الدقيقة. ولذلك فإن هذه الكتيبات والمؤلفات لم تسمن ولم تغن من جوع، ولم تحقق الغرض المقصود منها إلا قليلاً.

يقول الدكتور عبد السلام المسدي: إن قضية اللغة العربية في العالم قضية سياسية وحضارية وتاريخية بالدرجة الأولى، وقد ركز الدكتور المسدي على أهمية القرارات السياسية في النهوض باللغة العربية، ومواجهة التحديات التي تقف في طريقها،¹ فالناس على دين ملوكهم. ونحن هنا نركز على أهمية القرار السياسي في باكستان، ومساهمته في رفع شأن اللغة العربية والارتقاء بها، فنقطة التحول تكمن في اتخاذ القرار السياسي المناسب وفي الوقت المناسب، وتبني السياسات الحكيمة والأساليب والطرق المناسبة، واستخدام الأدوات الفاعلة لتحقيق الهدف الكبير، وهو أن يكون للغة العربية شأن عظيم في باكستان.

رؤية تطلعية:

أكبر الحقائق الأرضية بدأت بالأحلام والآمال، لذا يجب أن لا نستعين بالآمال مهما بدت مستحيلة، وإن كانت في حالتنا -أقصد تحقيق مستقبل مشرق للغة العربية في جميع أنحاء المعمورة عامة وفي باكستان خاصة- ممكنة، لو خلصت النيات ونشطت الهمم وتكاتفت الأيدي؛ أيدي الحكام والسلطات والمؤسسات والهيئات وجميع الأفراد.

يجب أن لا نتكل على أن الله سبحانه وتعالى تكفل بحفظ كتابه بقوله: "إننا نحن نزلنا الذكر وإننا له لحافظون". (سورة الحجر:9)، ومن ثم تكفل بحفظ اللغة العربية لغة القرآن من باب ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب. لا شك أن هذا كله صحيح، فهو متحقق بنا أو بغيرنا لقوله تعالى: "وإن تتولوا يستبدل قوماً غيركم ثم لا يكونوا أمثالكم". (سورة محمد:38)، ولكن أين نحن من هذه المسؤولية؟ وما دورنا في المحافظة على القرآن والمحافظة على اللغة العربية؟ لا شك أن الله سبحانه وتعالى سوف يسألنا يوم القيامة هل حافظنا على القرآن واللغة العربية أو ضيعناها.

إذن اللغة العربية مسئوليتنا جميعاً، كل حسب صلته بها، فالحاكم الذي تولى أمر الناس مسئوليته أكبر من مسئولية العامي الذي يجري وراء لقمة عيشه، ومدرس اللغة العربية ومن سنحت له فرصة تعلم اللغة العربية يتحمل مسئولية أكبر من مسئولية غيره، ومن هذا المنطلق نرى كثيراً من الباكستانيين تمنح لهم فرص الدراسة في البلاد العربية مثل السعودية ومصر، ولكنهم -للأسف-

¹ "اللغة العربية وتحديات النهوض".

يعيشون في دوائهم الخاصة، أقصد يسكن الباكستانيون مع بعضهم، ويستخدمون لغاتهم المحلية التي كانوا يتحدثون بها في بلدهم، ولا يسمعون أو يتكلمون بالعربية إلى مع غير الباكستانيين، واختلاطهم بالعرب عادة يكون قليلاً، فيعودون إلى بلادهم بعد أربع سنوات أو أكثر ولم يستفيدوا إلا قليلاً، وينطبق عليهم المثل القائل: "كأنك يا بو زيد ما غزيت". على هؤلاء أو على الجامعة التي تقدم لهم المنح وفرص الدراسة أن تقسمهم في مساكن الجامعة بحيث يضطرون إلى الاختلاط بالعرب القادمين للدراسة معهم، حتى يسمعو ويتكلموا باللغة العربية بقدر أكبر مما لو سكنوا مع بعضهم، أقصد باكستانيين مع باكستانيين.

وهؤلاء في الغالب يتم اختيارهم من قبل الجامعات العربية على أسس مختلفة، منها بل أهمها -كما يقول الواقع- على أساس المذهب أو الجماعة التي ينتمي إليها الطالب، ولو أن هذا الاختيار كان على أساس علمي وحسب الكفاءة لكانت هذه البعثات أكثر فائدة مما هي عليه الآن.

جربنا وجود العرب في باكستان، فكان وجودهم خيراً وبركة، وفقاً لهذه التجربة أستطيع أن أقول إننا إذا أردنا أن نتقدم باللغة العربية خطوات إلى الأمام علينا أن نعمل على زيادة العلاقات بين باكستان والدول العربية وبينها وبين المؤسسات والهيئات العربية العاملة في مجالات التعليم والثقافة والإعلام وحتى التجارة. على الحكومات في باكستان أن توطد العلاقات وتزيد من الصلات بين باكستان والبلاد العربية، ومن ذلك التنسيق بين الجامعات الباكستانية والجامعات العربية، بانتداب أساتذة عرب متخصصين في اللغة العربية وعلومها وعلوم الدين المختلفة بشكل دوري، وكذلك بإرسال طلاب باكستانيين أكفاء لديهم رغبة حقيقية في تعلم اللغة العربية أو التعلم باللغة العربية في صورة بعثات علمية أكثر مما هو حاصل الآن، وبغض النظر عن انتماءاتهم المذهبية.

وأطالب من هذا المنبر بالاهتمام الرسمي باللغة العربية في باكستان على جميع المستويات، وخاصة في مجال التعليم، فقديمًا كان قد تقرر أن تدرس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية، ولكن المنفذين لهذا القرار قصروه على ثلاثة مستويات أو مراحل تعليمية، وهي الصف السادس والسابع والثامن الابتدائي، والمناهج التي قررت لهذه السنوات كان يشوبها تقصير شديد -قد أشرت إلى بعضها فيما سبق- وفوق ذلك كان الأساتذة الذين يدرسون اللغة العربية في هذه المراحل الثلاثة ضعفاء، ولم يكونوا مؤهلين للقيام بهذه المهمة الكبيرة. وبعد سنوات قصرت السلطة التنفيذية في وزارة التعليم تدريس

اللغة العربية على مرحلة واحدة فقط، وهي مرحلة الصف السادس الابتدائي، وحالها ازداد سوءاً عما قبل.

ومن الأشياء التي يجب على الحكومة والسلطات الرسمية في باكستان القيام بها هو توفير فرص عمل مناسبة أمام المتخرجين من كليات اللغة العربية وأقسامها في الجامعات والكليات الحكومية والأهلية، حتى يقبلوا على دراسة اللغة العربية برغبة أقوى واطمئنان أكثر على مستقبلهم.

إذا أولت الحكومة اهتماماً حقيقياً باللغة العربية لقررت تدريس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية كما قُدرت زمن الحاكم العسكري السابق الجنرال الراحل ضياء الحق، ولانتدبت لها أكفء الأساتذة، ولراقبت أداءهم، ولأقامت لهم الدورات وورش عمل وندوات لرفع مستواهم حتى يرتفع مستوى أدائهم فيرتفع مستوى طلابنا في اللغة العربية فيرتفع مستواها في باكستان، وهذه من الآمال التي أرجو أن تتحقق في المستقبل القريب قبل البعيد.

وعلى أصحاب الشأن والقائمين على أمر التعليم في البلاد إعداد مناهج جادة وقوية لتدريس اللغة العربية تناسب البيئة الباكستانية، فأكثر الكتب والكتيبات التي ألفت حتى الآن لا تفي بالغرض المقصود منها، أشرت إلى بعض أسباب ضعفها وعدم مناسبتها للهدف منها فيما مضى من البحث، ومنها أنها تعتمد اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية مثل اللغة الإنجليزية أو اللغة الأردية، فيركز الطالب على اللغة الوسيطة التي يعرفها جيداً، وينصرف عن اللغة العربية التي تبدو له صعبة، فلا يهتم بها كثيراً، الأمر الذي يقلل من فائدة مثل هذه المناهج في تعليم اللغة العربية كلغة حية يمكن التعامل بها. وهذه الطريقة يطلق عليها طريقة الترجمة، وهي تبطن من تعلم اللغة المراد تعليمها، والأفضل منها الطريقة المباشرة، وتعني تدريس اللغة العربية باللغة العربية.

وهذه الأحلام والآمال ليست مستحيلة، والدليل أننا نجد الجامعة الإسلامية العالمية في إسلام آباد، وخاصة كلية اللغة العربية وكلية أصول الدين وكلية الشريعة والقانون تحقق بعضها. ولكننا نحتاج إلى المزيد، ثم هي جامعة واحدة فقط ضمن جامعات عديدة حكومية وأهلية، عددها أكبر من أن يحصى، وهذا لا يكفي فالهدف كبير، أكبر من أن تقوم به جامعة واحدة في بلد يتجاوز عدد سكانه على مائة وواحد وتسعين مليون نسمة حسب إحصائية وزارة المالية لعام 2014-2015م.¹ وهذا لا ينفي جهود

¹ ويكيبيديا - باكستان. الشبكة الدولية.

الجامعات الأخرى في باكستان، ولكنها -قياساً إلى الجامعة الإسلامية العالمية- جهود متواضعة، تحتاج إلى إعادة نظر، وتعامل جاد مع قضية هامة مثل قضية اللغة العربية في باكستان، وقضية تعليمها بالطريقة الصحيحة والمناسبة في جامعات باكستان.

بحل هذه المشكلات نسير -بإذن الله تعالى- نحو الأمل المنشود، حيث تنتشر اللغة العربية الفصحى في باكستان، بحيث نسمع هذه اللغة في المؤسسات التعليمية والمساجد ووسائل الإعلام وفي الشوارع وفي كافة مرافق الحياة. وهذا الهدف لو تحقق -كلياً أو جزئياً- سوف يساهم في ربط باكستان بالعالم العربي في وحدة إسلامية كبرى، كما سيساهم في القضاء على كثير من الاختلافات المذهبية البغيضة المنتشرة في طول البلاد وعرضها، وفي النهاية سيؤدي ذلك إلى أن تأخذ اللغة العربية مكانها في العالم الإسلامي بأسره، ويكون لها شأن يذكر في عالم اليوم، وتكون من اللغات الكبرى مع اللغات العالمية الأخرى مثل اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية.

استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في تعليم العربية
للناطقين بغيرها (رؤى تعريفية ونماذج تطبيقية)

*THE ADVANTAGES OF IMPLEMENTING FOREIGN LANGUAGE TEACHING
STRATEGIES ON TEACHING ARABIC TO NON-NATIVE SPEAKERS*

Dr. Mohamed El-Ghalil Youssef

College of Arabic Language - Center for Teaching Arabic

To Speakers of Other Languages

International Islamic University - Islamabad

Abstract

The research aimed to identify the teaching strategies in general and strategies for teaching foreign language in particular. Additionally to disclose the possibility of benefit therein in regard of teaching Arabic to Non-native speakers. The Researcher intended in the research to highlight the modern approaches, for the scholars and researchers towards the practical operations which are used in different science particularly that linked to teaching as well as learning the foreign language. The main points of research are the delermination of the strategies and their relation with the theory of designing information and defining the terminologies that are contained in it. Moreover, the teaching strategies and their applied methods in learning language. The Researcher intended to collect several popular methods of teaching strategies and their benefit in teaching Arabic language as a foreign language.

Keywords:

منذ أن خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، واستخلفه في الأرض، فضَّله على سائر المخلوقات وكرَّمه بقدرات مكَّنته من التمييز بين الأشياء والتعرُّف على كل ما هو متاح من معطيات حوله والاستفادة منها للوصول إلى حياة أفضل، بالتالي صارت حياته في تقدم وتطور دائبين بتطوُّر المعارف والعلوم، وقد بين

الله لنا ذلك في قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ)⁽¹⁾، فمنذ بدأ الخليقة والإنسان في بحث دائم عن المعرفة، وسبل تحصيلها، والإفادة منها استخداماً وتجريباً في مواقف الحياة المختلفة والعمل على حفظها واسترجاعها، إلى أن توصل إلى ابتكار خطط تمكّنه من الحصول على تلك المعرفة بسهولة ويسر وتعمل على تطويرها ممثلة في استراتيجيات التعليم والتعلم.

في ضوء ما تقدم نرى أنه ليس من الصائب الجزم بجدة الاستراتيجيات وحدائتها، وقبول الرأي القائل: ما هي إلا كشفاً جديداً أو نمطاً حديثاً لاكتساب المعرفة، كما تُصوّرُها بعض الأدبيات التربوية والنفسية الحديثة، لأن جذورها تمتد إلى آلاف السنين وفق مسميات عديدة شاع استخدامها في مختلف العصور، مثل ما يطلق عليها حيل الاستدكار أو الحيل القديمة التي يستخدمها الممثلون لتذكّر أدوارهم التمثيلية⁽²⁾، وغير ذلك مما تواتر إلينا في التراث العربي والإسلامي من أساليب وطرائق لحفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومراجعتهم واستدعائهم، وغير ذلك من التعابير التي تواضع عليها الناس منذ القدم لحفظ قواعد الصرف والنحو في اللغة العربية، كاستخدامهم لعبارة "أنيت" لتدل على حروف المضارع، و"سألتمونها" لبيان حروف الزيادة، والعبارات التي ابتدعها العلماء لحفظ أحكام التجويد، وأشير هنا إلى عبارة "ابتنّ، حُجّ، حَدَدَ رُزٌّ، سَشَنَ صُضٌّ، طَظَّ عُغٌّ، فَقَ كُلٌّ من هوى"، ليس لها معنى لكنها مكتنتي من حفظ الحروف العربية مجتمعة منذ مراحل دراسية الأولى ولم تزل عالقة بالذاكرة حتى كتابة هذه الورقة.

فالاستراتيجيات-على رأيي- ما هي إلا عمليات ترتكز على أساس تربوي قديم استخدمها الإنسان في مختلف العصور، وإن كان استخدامه لها دون قصد منه أحياناً، أو لم يستخدمها بمفهومها الحديث. ومع تراكم المعرفة وتزايد العلوم كان لازماً عليه ابتداع طرق جديدة وأساليب حديثة تدعمه في تحصيلها والتمكّن منها بوجه كثيرة متنوعة، ومشوقة أيضاً، وبالتالي ظهرت تسميات كثيرة وردت في معظم الأدبيات التربوية تدل على الاستراتيجيات مثل: مهارات التعليم والتعلّم، طرائق التعليم والتدريس، مهارات كيف نتعلّم؟، مهارات التفكير، أساليب التكتيك، الأساليب التعليمية التعلّمية، الخطط الواعية للتعلّم، القدرات المعرفية، واستراتيجيات العمليات، وإجراءات حل المشكلات، وغيرها من المسميات القديمة والحديثة التي أفضت منذ العقود الأخيرة من القرن الماضي إلى استحداث مصطلح استراتيجيات التعليم التي أخرجت لنا فيما بعد استراتيجيات تعليم وتعلّم اللغة.

¹ سورة البقرة، الآيات (31، 32، 33).

² أكسفورد، ريبكا "استراتيجيات تعلّم اللغة"، ترجمة محمد دعدور (1996) م، ط1، الطبعة الأولى، مكتب النشر للطباعة، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ص: 12.

لذلك عمدت في هذه الورقة إلى تسليط الضوء على تلك الاستراتيجيات وخلفيتها التاريخية وبيان أهميتها في عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام وتعليم وتعلّم اللغة الأجنبية لاسيما اللغة العربية للناطقين بغيرها بوجه خاص ما أمكن ذلك في المحاور التالية:

أولاً: خلفية تاريخية عن ظهور استراتيجيات تعليم وتعلم اللغة الأجنبية وتطورها عبر العصور
شاع استخدام مصطلح استراتيجيات تعليم وتعلّم اللغة منذ أن وجّهت جوان روبن Rubin بحثها التربوي نحو دراسة استراتيجيات تعلّم اللغة، بمشاركة سياترن في منتصف سبعينيات القرن الماضي (1975م)⁽¹⁾، قصد الوقوف على أهم أسباب تحقيق بعض متعلمي اللغة الثانية نتائج باهرة في تعلّمهم إياها دون الآخرين، والوقوف على أهم طرق وأساليب تعلمهم في دراسة كانت بعنوان: "What the language Learner can teach us" كما وردت في معظم الأدبيات التي تناولت الموضوع، وقد خرج كل منهما بقائمة خاصة لوصف المتعلّم الجيّد للغة، حيث أشارت روبن في نتائج الدراسة إلى أن المتعلّم الجيّد للغة يميل إلى استراتيجيات بعينها تساعده في استعمال اللغة بنجاح، وتطرّقت أيضاً إلى أهمية حصر تلك الاستراتيجيات وتقديمها لكافة المتعلمين، وتدريبهم عليها لتمكينهم من تعلّم اللغة بنجاح وفاعلية أكبر⁽²⁾؛ خاصة بعد أن تغيّر التركيز من المنحى السلوكي الذي يعتمد إلى فهم سلوك الفرد أثناء تعلّمه إلى المنحى المعرفي الذي يركّز على فهم الطرق والأساليب التي يعالج بها المعارف والخبرات الجديدة التي اكتسبها وكيف ينظّمها ويخزّنها ويسترجعها⁽³⁾. عليه فإن مصطلح استراتيجيات التعلّم الذي شاع استخدامه في معظم الأدبيات التي تناولت الموضوع، يمثّل ثمرة تضافر جهود متعددة من أبرزها ما يلي:

i. اهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم بإجراء العديد من الدراسات والأبحاث حول كيفية التعلّم.

ii. ظهور دراسات حول استراتيجيات التعلّم في سبعينيات القرن الماضي من أبرزها ما أجريت حول تعلّم اللغة الثانية وطبيعة اكتسابها.

iii. جهود المدرسين والمختصين الذين برعوا في اكتشاف استراتيجيات تعلّم طلابهم لما يدرسونه لهم، حيث أنهم تجاوزوا مهمة المدرس التقليدية المنحصرة في تقديم المعلومة وشرحها بالطرق القديمة إلى تقديمها بصورة أكثر إمتاعاً وقرباً من المتعلّم حيث يمكنه فهمها وحفظها واستدعائها دون عناء.

¹ هـ. براون دجلاس "مبادئ تعليم وتعلم اللغة"، ترجمة: د. إبراهيم بن حمد القعيد وعبد الله الشمري، منشورات مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض السعودية، ص: 162.

² "مبادئ تعليم وتعلم اللغة"، ص: 163.

³ قطامي يوسف، ونايف قطامي نايف وماجد أبو جابر، (تصميم التدريس) الطبعة الأولى - دار الفكر، عمان الأردن، ط1، (2002م) ص: 352.

iv. أثر تلك الاستراتيجيات الذي تجلّى في منتصف سبعينيات القرن الماضي بتحديد العديد من استراتيجيات التعلّم لا سيما استراتيجيات تعلّم اللغة، وظهور قوائم لوصف المتعلم الجيّد لها، كما ذكرت سابقاً.

v. توجه الدراسات والأبحاث إلى الاهتمام بدراسة الفروق الفردية والسمات الشخصية للمتعلّمين، ودوافع وأساليب وأنماط تعلّمهم.

vi. ظهور استراتيجيات تعليم وتعلّم اللغة، التي أوجدت بعض السمات التي يتميز بها متعلمو اللغة الناجحين، وكثرت التطبيقات حولها.

وأشير هنا إلى قبول ما ورد في بعض الأدبيات عن تاريخ الاستراتيجيات ومراحل تطورها عبر العصور، في ثلاث مراحل، كما أوردها ه. دوجلاس براون في كتابه (مبادئ تعليم وتعلم اللغة)⁽¹⁾، وعبد الرحمن العبدان وراشد الدويش في دراستهما (استراتيجيات تعلم العربية بوصفها لغة ثانية)⁽²⁾ وهي: المرحلة الأولى: خلال السبعينيات من القرن الماضي، وفيها ركّزت البحوث على الجوانب النظرية المتعلقة بأساليب التعلّم واستراتيجياته.

المرحلة الثانية: خلال الثمانينيات من القرن الماضي، حيث اتسع فيها البحث في أساليب التعلّم، واستراتيجياته بهدف تأصيل النظريات، والتوسّع في الجوانب التطبيقية منها وتأصيل المصطلحات وتحديدها.

المرحلة الثالثة: خلال التسعينيات من القرن الماضي وفيها توصّلت البحوث والدراسات بصورة مكثفة إلى خصائص الدارس وأساليبه واستراتيجياته في التعلّم، مع تخصيص الاهتمام بصفوف تدريس اللغة وتدريب الدارسين، مع الاهتمام بوعي المدرسين باستراتيجيات التعلّم.

وظل اكتشاف استراتيجيات التعلّم منحاً مهماً في ميادين التعليم والتعلّم بوجه عام، وفي ميدان تعليم وتعلّم اللغات بوجه خاص، فبعد العديد من التجارب اقتنع الباحثون بعدم وجود حلول فاصلة وجازمة أو طريقة واحدة يمكن أن تضمن الاكتساب اللغوي وتوصّف بأنها المثلى في تعليم وتعلّم اللغة الأجنبية، مع ذلك لم يكد يخلو مجال تعليم اللغة من الحديث عن أُمير طرق التعليم والتعلّم، فقد شهد هذا المجال تطورات مستمرة من حين إلى آخر، بذلك تعددت طرق تعليم اللغة ابتداءً من القواعد والترجمة منذ بداية القرن التاسع عشر الميلادي، تلتها طرق كثيرة ومتنوعة ولكنّ القارئ في

¹ "مبادئ تعليم وتعلّم اللغة"، ص: 161.

² العبدان، عبد الرحمن والدويش، راشد (استراتيجيات تعلّم العربية بوصفها لغة ثانية) -مجلة جامعة أم القرى- السنة الحادية عشرة، العدد 17، العدد الخاص بالمناسبة المئوية لتأسيس المملكة السعودية 1419هـ، ص: 173.

هذا التاريخ ربما يجد غلبة لطرق التدريس على طرق التعلُّم أو استراتيجياته، مع أن طبيعة تعليم اللغة تستند إلى خلق بيئة تمكّن المتعلِّم من إجراءات تعلُّمه بمساعدة معلمه الماهر؛ الذي يعلم جيداً كيف يدرّبه على كيف يتعلَّم؟ باعتبار أن متعلِّم اللغة واستراتيجياته التعلُّمية يمثلان معاً أهم عوامل النجاح المتوقف على نشاطين مهمين يتمثلان في: تعليم المعلِّم وتعلُّم المتعلِّم، وكلما توازنت طرق التعليم واستراتيجيات التعلُّم؛ أفضت إلى نتائج أفضل، بخلاف الأسلوب التقليدي في التعليم الذي يحتكر المعلم فيه كل النشاط تقريباً.

وفي التعليم الاستراتيجي تتوفر مجموعة من المهارات العقلية في تعلُّم كيفية التعلُّم والتفكير في كيفية التفكير، ويتطلّب الأمر من المتعلِّم الذهاب إلى ما وراء المعرفة ليصل إلى الكيفية التي ينجز بها النشاط، ويتدرب على المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لمهام التعلُّم، كما يقول براون: ((بدلاً من اعتبار الطلبة أدوات تسجيل سلبية للمثيرات التي يفرضها المدرّس، لجعل العملية فاعلة أصبح الاهتمام منصّباً على ما يدور داخل المتعلِّم؛ وللمعلِّم القدرة على التدخّل فيه وتعديله))⁽¹⁾.

لذلك أصبحت استراتيجيات تعليم وتعلُّم اللغة من الأهمية بمكان، كما يظهر ذلك في العديد من الأدبيات التي تناولتها واحتفت بها احتفاءً جعل بعض العلماء يختزل عملية تعلُّم اللغة واكتسابها في تلك الاستراتيجيات، ومن ذلك ما قاله روبن وسيترن منذ منتصف سبعينيات القرن الماضي: ((إن النجاح في اللغة ليس سوى قضية تتعلق بالسمات الشخصية والأساليب والاستراتيجيات))، كذلك ما تنبأ به ه. دوجلاس براون قائلاً: ((إن المستقبل سيكون لاستراتيجيات التعلُّم))⁽²⁾.

إلا أنني أرى غير ذلك، مع عدم انكاري لأهميتها وإسهامها في تطوير عملية تعليم وتعلُّم اللغة، لأنّ هناك جهوداً مقدّرة بذلت في هذا المجال لا ينبغي اختزالها في منهج أو طريقة أو استراتيجية حديثة -على أهميتها- لكن يمكن وصفها بأنها جزء مهم في عملية تعلم واكتساب اللغة، لذلك أرى أن النظرة الشمولية لكل الجهود هي الأمثل؛ بيد أنّها لم تزل قيد البحث والتجريب، ولعل تطور الاستراتيجيات عبر العصور دليل على أنّها قابلة للتطوير والتجديد. كما أنه من خلال ما توفر منها في الأدبيات لا يمكن الفصل بين استراتيجيات تعليم اللغة واستراتيجيات تعلُّمها، إلا لتسهيل حصرها وتوضيح إجراءات استخداماتها وتظل ممثلة في عمليات متداخلة في بعضها لجعل تعليم وتعلُّم اللغة أكثر سهولة ويسر وحدثة في التعامل مع كل المعطيات، لذلك سأستعرض في هذه الورقة أكثر هذه الاستراتيجيات شيوعاً في الأدبيات التربوية والنفسية، مع محاولة تسليط الضوء على بعض تطبيقاتها في تعليم وتعلُّم اللغة الأجنبية لاسيما العربية للناطقين بغيرها، مركزاً على علاقتها بنظرية معالجة المعلومات، وخصائص

¹ "مبادئ تعليم وتعلُّم اللغة"، ص: 162.

² "مبادئ تعليم وتعلُّم اللغة"، ص: 162.

متعلّم اللغة الجيّد ومعلّمها، مؤمناً على رأي محمد دعدور في قوله: ((إن نشر مفهوم استراتيجيات التعلّم وأنواعها بين الطلاب وأولياء أمورهم وتدريبهم عليها؛ أحد الحلول الفاعلة لإعادة المتعلّم لمكانه الطبيعي، أمام مكتبة يتعلّم بنفسه دون أن ينتظر المساعدة الخارجية المكلفة مادياً والمضلّلة علمياً).⁽¹⁾

ثانياً: الاستراتيجيات وعلاقتها بنظرية معالجة المعلومات

إنّ حركة الإصلاح التي انتظمت ثمانينيات القرن الماضي، قد تميّزت ببرامجها بسمات متعددة، ومن أبرزها المناداة بالبنائية نموذجاً للتعليم، أخرجت تطبيقات واستراتيجيات تدريبية متعددة تزايد الاهتمام بها مع تزايد الاهتمام بالمحتوى المعرفي للمناهج الدراسية، وعلت الأصوات التي تنادي بضرورة تفعيل دور المتعلّم بجانب الجهود التي يبذلها المعلم في تنمية مهاراته التعليمية، بالتالي كثرت الدراسات حول أفضل الاستراتيجيات التي ينبغي أن يستخدمها المعلم لمساعدة طلابه على امتلاك أساليب تعلّمية ذات جودة تزيد من مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتحسن اتجاهاتهم نحو العلم كما تساعدهم على ممارسة حياتهم العامة، والإفادة من الإمكانيات المتعددة المحيطة بهم؛ لتحسّن من قدراتهم الذاتية على اكتساب مفاهيم جديدة وفق استراتيجيات تعليمية يستخدمها المعلمون، وأخرى تعلّمية توفر للمتعلمين تعلّماً أفضل.

وفي ضوء هذه النظرة الحديثة وجّه العلماء والباحثون اهتماماً خاصاً للعمليات العقلية المستخدمة في تعلّم المعارف المختلفة لدى الإنسان، خاصة المتعلقة بمجال تعليم وتعلّم اللغات، فقد تحوّل الاهتمام من التركيز على ما يتعلّمه المتعلّم أو يكتسبه من اللغة عن طريق الخبرات المقدمة من المعلم، إلى التركيز على كيفية تعلّمه إيّاها، أي العمليات العقلية الداخلية التي من خلالها يحدث التعلّم أو الاكتساب، وقد تناولت هذا التحوّل العديد من الدراسات والأبحاث، في ضوء ما تقدم يمكنني القول: إن التوجّه نحو العمليات العقلية لدى المتعلّم تناول بقدر كبير موضوع استراتيجيات تعليم وتعلّم اللغة وتنمية مهاراتها، فزادت الدراسات حول المدخلات التي تفضي إلى تعلّم أفضل لها. ولو أردنا فهماً أفضل للعمليات العقلية في تعلّم اللغة، يمكن ربطها بأسس ونظم تجهيز المعلومات ومعالجتها لدى الإنسان، ومقارنتها بعمليات الحاسوب الداخلية، وذلك من خلال التركيز على العمليات التي تحدث في تحكم الفرد ودوره الفاعل في تجهيز المعلومات ومعالجتها واستدعائها، فنجد الحاسوب يكاد أن يكون أشبه بالإنسان في كل ذلك، وقد قدّمت نماذج لنظام تجهيز المعلومات ومكوناته لدى الإنسان في العديد من الأدبيات التي تناولت الموضوع، ويتمثل ذلك في الحديث عن الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى التي تشكّل المكونات الأساسية لمعظم النماذج المعاصرة لنظم تجهيز المعلومات، وقد أورد فتحي مصطفى الزيات عدداً

¹ دعدور، محمد (استراتيجيات التعلّم، نحو تعريف جامع مانع)، (2002م) الطبعة الأولى، المكتبة المصرية، المنصورة مصر، ص: 6.

منها في كتابه: "الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات 1995م)⁽¹⁾، كما تحدّث الدكتور عبد الرحمن عدس في كتابه (علم النفس التربوي - نظرة معاصرة) (1998)⁽²⁾ عن التشابه بين الإنسان والحاسوب فيما أسماه بنظرية معالجة المعلومات وتنظيمها وتذكّرها، فقد ذكر أنّ النظرية تهتم بنمط التفكير البشري على غرار نموذج الحاسوب الحديث، من حيث أنها تركّز على المدخلات وطريقة الاختزان وطريقة الاسترجاع، وخرج بأن التفكير ينقسم إلى خطوات يمكن للمعلم أن يشاهدها داخل غرفة الدراسة، ولأهميتها أرى التعريف ببعض المصطلحات الواردة فيها⁽³⁾ فيما يلي:

1. المعلومات: وتعني الإحساسات والإدراكات أو المعرفة التي تدخل العقل البشري بطريقة قابلة للمعالجة.
2. المعالجة: وتعني سلسلة الأفعال أو التغيّرات بما في ذلك المعلومات التي تشكّل التفكير البشري.
3. المسجل الحسي: ويعني مظهر أو جانب التفكير الذي يتسلّم المعلومات من الحواس، ويحتفظ بها لإتاحة المجال أمام مزيد من المعالجة.
4. الذاكرة قصيرة المدى: وتعني مظهر التفكير الذي يربّي مجالاً وقيماً للمعلومات لتجري معالجتها وتسمى أحياناً بالذاكرة الفاعلة.
5. الذاكرة طويلة المدى: وتعني مظهر التفكير الذي يحتوي على المخزن الدائم للأفكار والمعلومات بشكل ذي معنى.
6. المراجعة: وتعني إعادة الأفكار، والتصورات الموجودة في الذاكرة قصيرة المدى حتى يبقيا نشطة لمعالجات محتملة لاحقاً.
7. المراجعة المفصلة: وهي المراجعة التي تعمل بالإضافة إلى إعادة الأفكار والتصورات إلى ربطها مع معلومات موجودة في الذاكرة طويلة المدى.
8. التجميع: وهو محاولة الربط والتجميع بين الأفكار والمعلومات لتسهيل التذكّر والاسترجاع.

¹ الزّيات، فتحي مصطفى "الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات" - سلسلة علم النفس المعرفي - الطبعة الأولى (1995م)، دار الوفاء للطباعة والنشر، ص: 317.

² عدس، عبد الرحمن "علم النفس التربوي- نظرة معاصرة" الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- عمان الأردن (1998م)، ص: 256.

³ "علم النفس التربوي- نظرة معاصرة"، ص: 257.

9. ما وراء المعرفة: وهو المعرفة كيف يحصل التفكير، بما في ذلك كل من التعلم المعرفي والذاكرة.
10. الانتباه: وهو التركيز الانتقائي على المعلومات الموجودة سابقاً في الذاكرة طويلة المدى مع المتغيرات الحالية.
11. التمييز: ويعني مقارنة المعلومات الموجودة سابقاً في الذاكرة طويلة المدى مع المتغيرات الحالية.
12. المخطط: البناء الذي ينظم المعلومات اعتماداً على ما بينها من أوجه تشابه وكذلك أوجه اختلاف.

ثالثاً: استراتيجيات التعليم وتطبيقاتها في تعليم اللغات

صمّمت استراتيجيات التدريس أو التعليم في صور خطوات إجرائية، بحيث تكون لكل خطوة منها بدائل تتسم بالمرونة عند تنفيذها، وتحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتتابعة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة، وبالتالي يتطلّب من المعلم عند تنفيذها تخطيطاً منظماً يراعي فيه طبيعة المتعلّمين والفروق الفردية فيما بينهم؛ وبالتالي يجب أن يكون عارفاً بمكونات درسه وجزئياته المختلفة.

وتتلخص مواصفات استراتيجية التدريس الجيدة في الآتي:

- i. الشمول: بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة، في الموقف التعليمي.
 - ii. المرونة القابلية للتطوير: حيث يمكن استخدامها من الصف الآخر.
 - iii. أن تربط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
 - iv. أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
 - v. أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردى، جماعى).
 - vi. أن تراعى الإمكانيات المتاحة بالمدرسة أو البيئة التعليمية.
- أما مكونات استراتيجية التدريس كما عددها (كمال زيتون 2000)¹ يمكن تلخيصها في الآتي:

الأهداف التدريسية.

- i. التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها وفقاً لما يدرسه.
- ii. الأمثلة والتدريبات التي يستخدمها للوصول إلى الأهداف.
- iii. الاهتمام بالجو التعليمي والتنظيم الصفى.
- iv. الاهتمام باستجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

¹ عبد الحميد، كمال زيتون (2000م): "التدريس نماذجه ومهاراته"، المكتب العلمى للنشر والتوزيع، للاسكندرية مصر، ص: 290 – 292.

واستناداً إلى النقاط السابقة أرى أن المعلم الجيد هو الذي يختار استراتيجيات التدريس التي تحقق أهداف درسه ومحتواه من ناحية، وتتلاءم احتياجات تلاميذه من ناحية أخرى، فالأدب التربوي مليئ باستراتيجيات متنوعة قد يتداخل بعضها البعض أو تتشابه إجراءات تنفيذها، لذلك إن المعلم الجيد هو الذي يمكنه تطبيق بعض منها في موقف تعليمي واحد، أو استخدام واحدة منها تناسب وطبيعة الدرس، والقاسم المشترك بين استراتيجيات التدريس الجيدة هو المتعلم محور العملية التعليمية الذي يجب أن يكون:

- i. فاعلاً في اكتساب المعلومات وليس مستقبلاً لها فحسب.
 - ii. قادراً على القيام بممارسة التعلم والمهام التعليمية.
 - iii. متأملاً لسلوكه ومستواه ومطوراً لأدائه في ضوء نتائج هذا التأمل.
 - iv. مستمتعاً بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
 - v. مفكراً دائم البحث عن المعارف وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
 - vi. متشوقاً للمعرفة يسعى دائماً لمزيد من التعلم واكتساب المهارات.
- عليه تتطلب الاستراتيجية الجيدة من المعلم أن يكون ميسراً لعملية التعليم والتعلم ليس ناقلاً للمعرفة فقط، كما ينبغي عليه أن يكون حريصاً على إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه، مهتماً بإنماء الشخصية المتكاملة لهم، ومراعياً للفروق الفردية فيما بينهم.
- وقد وردت في معظم الأدبيات بعض المعايير الخاصة باختيار استراتيجيات التدريس الملائمة مفادها⁽¹⁾ إن اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم، وهذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمسة جوانب وهي تتمثل في الآتي:

- i. تدبير الزمن.
 - ii. اختيار ماتسهم به تلك الاستراتيجية في الدرس.
 - iii. معرفة أين تستخدم الاستراتيجية لتحقيق أفضل الأثر وكيف تستخدم؟
 - iv. تحديد الأولويات الصحيحة حين الاستخدام.
 - v. الربط بين كل الجوانب السابقة في نسج واحد لاتخاذ قرارات فعالة.
- وحين يتخذ المعلم قراراً باستراتيجية التدريس، فإنه ينبغي أن يأخذ كل النقاط السابقة في الاعتبار، مراعيّاً طبيعة الأهداف التي يريد تحقيقها، ليثري خبرة المتعلم من خلال ترويض الدافعتين الداخلية

¹ "التدريس نماذجه ومهاراته"، ص: 326، 327.

المنشأ والخارجية المنشأ لديه، مع مراعاة قدرات التلاميذ المنغمسين في العمل والفروق الفردية بينهم، وبصورة عامة يمكن القول: إن القرار الفعلي عند اختيار الاستراتيجية يصدر عن التفاعل بين تلك المتغيرات سلفة الذكر، ومهارة المعلم الفائقة إضافة إلى خبرته الكبيرة في تحقيق التوازن بين مطلب وآخر.

رابعاً: بعض استراتيجيات التدريس الشائعة وتطبيقاتها في عملية التعليم والتعلم

تناولت العديد من الأدبيات التربوية الحديثة موضوع استراتيجيات التعليم أو التدريس، فكثرت أنواعها ومسمياتها المختلفة حتى أشكل على البعض التفريق فيما بينها والتعرف عليها، لذلك أرى أنه من الأهمية بمكان تسليط الضوء على الشائعة منها في تلك الأدبيات التي توفرت لي، محاولاً التعريف بها وبإجراءات استخدامها، وتبيين إلى أي مدى يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم أو التدريس بوجه عام، وتعليم وتعلم اللغة الأجنبية بوجه خاص، وذلك بعرضها في المحاور التالي بترتيب عشوائي لا يحتم أفضلية واحدة عن الأخرى موجزاً أهم ملامح كل منها الرئيسة:

1. استراتيجية المحاضرة: وهي التي يقوم فيها المعلم بإلقاء المعلومات حول موضوع الدرس المعين، مع استخدام السبورة أو أية وسيلة أخرى لشرح بعض الأفكار وتبسيطها؛ ويكون التلميذ أثناء الدرس في موقف المستمع الجيد الذي يتوقع أن يطلب منه إعادة أو تسميع أي جزء من المادة.

ويمثل المعلم فيها المحاور الأساسي للعلمية التعليمية، لذلك يرى كثير من التربويين أن بإمكانه أن يجعل منها طريقة جيدة عند اتباع مجموعة من النقاط، منها ما يلي:

i. إعداد الدرس إعداداً جيداً.

ii. التركيز على توضيح المحتوى العلمي بعيداً عن نقله.

iii. تقسيم الدرس إلى أجزاء وفقرات.

iv. استخدام العديد من الأدوات التعليمية ومصادر التعلم.

v. استخدام ما يلزم من وسائل تعليمية.

vi. الابتعاد عن الإلقاء بنفس الطريقة لمدة طويلة.

vii. قراءة استجابات التلاميذ وردود أفعالهم والاستجابة لها .

2. استراتيجية المناقشة والحوار: ويقوم فيها المعلم بإدارة حوار شفوي من خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة، مراعيّاً اختيار الموضوعات التي تحتاج إلى جدل وإبداء الرأي، وينبغي فيها اتباع النقاط التالية:

i. أن تكون الأسئلة مناسبة للأهداف ومستوى التلاميذ ومثيرة لتفكيرهم.

ii. يجب تحديد مدى سهولة وصعوبة الأسئلة، ومراعاة خلوها من الأخطاء اللغوية والعلمية.

iii. ضرورة التركيز على إعطاء زمن يتيح للتلاميذ التفكير، مع مراعاة إشراك جميع التلاميذ في المناقشة.

3. استراتيجية العروض العملية: وهي التي تعتمد على أداء المعلم لبعض المهارات حول موضوع التعلّم أمام أعين التلاميذ وتكرار الأداء إذا تطلب الموقف التعليمي ذلك، ثم إعطاء الفرصة للتلاميذ لتكراره وينبغي عليه القيام بأجراءات منها ما يلي:

i. التشويق في عرض المهارات لضمان انتباه التلاميذ.

ii. اشراك التلاميذ بصفة دورية في كل العرض أو بعضه.

iii. تنظيم البيئة بشكل يسمح للتلاميذ رؤية المعلم حين قيامه بالعرض لاعتماده على حاسة البصر.

iv. إعطاء التلاميذ فرصة كافية لتمثيل العرض بملاحظة المعلم وتقويمه.

4. استراتيجية القصص والحكايات: تعتمد على قدرة المعلم على تحويل موضوع التعلّم إلى قصة بأسلوب ممتع، يمكن اعتماده مدخلاً لتنفيذ الدرس كله، أو مثيراً لجذب انتباه التلاميذ نحو الموضوع، ويتطلب من المعلم القيام بمهارات منها:

i. القدرة على تحديد الدروس التي يمكن استخدام القصص في تنفيذها.

ii. بناء قصة حول موضوع الدرس وعرضها بطريقة تتناسب ومستوى التلاميذ، وتعتمد إلى تحقيق الهدف الأساسي من الدرس.

iii. قدرة المعلم على تقويم التلاميذ بشكل قصصي.

5. استراتيجية التدريس الاستنباطية: وهي واحدة من صور الاستدلال، التي يسير فيها الدرس من الكل إلى الجزء، أي من القواعد العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وتقوم الفكرة على قدرة التلميذ على استخدام القواعد لحل المواقف الجديدة، أو حالات خاصة ويمكن للمعلم استخدام الطريقة الاستنباطية بالشكل الآتي:

i. عرض المعلم القاعدة العامة (قانون، نظرية) على التلاميذ.

ii. يشرح لهم المصطلحات والعبارات المتضمنة بتلك القاعدة.

iii. يعرض مشكلات متنوعة (أمثلة) ويوضح كيفية استخدام القاعدة في حلها.

6. استراتيجية التدريس الاستقرائية: وهي واحدة من صور الاستدلال أيضاً، ويسير فيها الدرس من الجزء إلى الكل، والاستقراء هو عملية يتم عن طريقها الوصول إلى التعميمات من خلال دراسة عدد

كاف من الحالات الفردية، ثم استنتاج الخاصية التي تشترك فيها جميع الحالات، ثم صياغتها في صورة قانون أو نظرية، ويمكن للمعلم استخدامها كما يلي:

- i. تقديم عدد من الحالات الفردية التي تشترك في خاصية رياضية ما.
 - ii. إشراك التلاميذ في دراسة تلك الحالات، وتوجيههم حتي يكتشفوا الخاصية المشتركة.
 - iii. يقوم المعلم بصياغة عبارة عامة تمثل تجديداً للخاصية المشتركة بين الحالات مع التأكد من مدى صحة ما تم التوصل إليه من تعميم بالتطبيق.
7. استراتيجية التدريس بالاكشاف: يمثل الاكتشاف عملية تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه، وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة، لم تكن معروفة لديه من قبل، وتكمن أهمية الاكتشاف فيما يلي:

- i. مساعدته التلميذ في تعلم كيفية تتبع الدلائل، وتسجيل النتائج.
- ii. يوفر فرصاً عديدة للتوصل إلى الاستدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء أكان استقرايياً أم استنباطياً.
- iii. يشجع على التفكير الناقد وتنمية المستويات العقلية العليا المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم.
- iv. يعد التلميذ للتخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية للحفاظ على التعلم.
- v. يساعد التلميذ على تنمية الإبداع والابتكار لديه.
- vi. يزيد دافعية التلميذ للتعلم بما يوفره من تشويق وإثارة، يشعر بها أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

8. استراتيجية التدريس الاستقصائي: يقوم على استخدام الاستقصاء في التدريس، حيث يعتمد إلى إيجاد خبرات تعلم تتطلب من الطلاب أن يسيروا على نفس العمليات وأن يطوروا أو يستخدموا نفس المعرفة والاتجاهات التي كانوا يستخدمونها، إذا ما قاموا بعملية استقصاء عقلية مستقلة. ومثل هذه الاستراتيجية تمثل خطة لما يدور في ذهن المتعلم أكثر من كونها قائمة على الأنشطة التعليمية، وتخطط عناصرها في مراحل تتلخص في:

تحديد هدف أو غرض التعلم، وافترض مواقف أو حلول أو إجابات أو خطط بديلة، واختبار هذه الفرضيات للوصول إلى استنتاجات وتطبيقها على معلومات جديدة. وما يقوم به المعلم عند القيام بالتدريس بالاستقصاء يمكن تلخيصه فيما يلي:

- i. إعداد سلسلة من الأفكار والبدائل المتوقع أن يثيرها الطلاب حول موضوع الدرس.
- ii. التمهيد للدرس بطرح مشكلة، أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير الطلاب.

- iii. يحث الطلاب على التفاعل مع ما يقدم لهم من مثيرات في بداية الدرس.
 - iv. يتيح المعلم الفرصة للطلاب، كي يتحدثوا أكثر مما يتحدث هو أثناء التدريس.
 - v. يعطي المعلم الطلاب حرية المناقشة وتبادل الأفكار.
 - vi. ينهي المعلم أسئلته على أساس أفكار الطلاب وما أثاروه من موضوعات.
 - vii. التركيز على استثمار الأفكار المطروحة من قبل الطلاب.
 - viii. مساعدة الطلاب ألا يتمسكوا برأي أو باعتقاد معين مالم تدعمه الأدلة والبراهين.
 - ix. عدم السماح للطلاب بالوصول إلى تعميمات مباشرة معتمدين على معلومات قليلة، بل لا بد من إجراء الملاحظات الكافية والتي تساعد في الوصول إلى التعميمات.
9. استراتيجية حل المشكلات: تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، والتي تعتمد على تفصيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية واسترجاع خبراتهم السابقة؛ لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة، وتتضمن حل المشكلات كاستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة، يراعى فيها مجموعة من المبادئ الرئيسة من أهمها:
- i. رفع الدافعية للمتعلم، حيث تؤكد الاستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ليشعر التلميذ بفائدتها.
 - ii. التفكير، حيث تؤكد الاستراتيجية على عمليات التوقعات، والفروض والفحص، والاختيار، والتعميم، والتأكد من معقولية الحلول.
 - iii. يتم التأكيد على إيجابية التلميذ حيث يعطي فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة، وفحصها، وبناء التوقعات حولها، والتنبؤ بالحلول، وصياغتها، ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي، وفي كليهما لابد من التأكيد على مجموعة من العمليات.
 - iv. تتطلب من التلاميذ العمل باستقلالية، للوصول إلى حل الموقف المشكل، من خلال بناء التوقعات حول المشكلة، أو فرض الفروض ودراستها.
 - v. يقوم التلاميذ بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة، بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.
 - vi. التأمل من خلال مناقشة التلاميذ معاً في آرائهم وأفكارهم، والنتائج التي تمّ التوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض.
 - vii. من الضروري أن يكتب التلاميذ خطة عمل، تمثل جزءاً في ملف الأداء والإنجاز، ويجب عليهم عرض ومناقشة ما تم تخطيطه، والتوصل إليه.

أما خطوات حل المشكلة ⁽¹⁾ تتمثل في تحديد المشكلة واستيعابها، مع استدعاء المفاهيم المرتبطة بها، واقتراح خطة للحل أو تطويرها، ثم العمل على تنفيذ خطة الحل وصولاً إلى تحقيق الحل وتقديمه.

10. استراتيجيات التدريس الإلكتروني ⁽²⁾: مساهمة للتوسّع المعرفي والتطور العلمي والتقني الذي انتظمه العالم أجمع بكل معارفه، أصبح الدور الأساسي للتربية والتعليم هو تنمية الجوانب المعرفية والمهارية للتلميذ من خلال أساليب وطرق تدريسية متعددة، تمكّنه من توظيف كل المتاح من التكنولوجيا في حياته اليومية، وبالتالي مثلّت الوسائل والتقنيات التعليمية مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، حتى أصبحت عملية منهجية منظمة للعمل، تقوم على إدارة تفاعل بشري منظم مع مصادر التعليم المتنوعة من المواد التعليمية والأجهزة؛ لتحقيق أهداف محددة.

وقد نقلت التكنولوجيا التدريس نقلة نوعية نحو الأفضل، ومن بين هذه الأجهزة التي ساعدت في ذلك الكمبيوتر، الذي ساهم في عملية التدريس من خلال الأنشطة المختلفة التي تدار فيه ومنها: الألعاب التعليمية- حل المشكلات- المحاكاة- التدريب والممارسة- التدريس الكامل- التدريس بالكمبيوتر ذو الوسائط المتعددة، إضافة إلى الاستفادة القصوى من الشبكة الدولية للانترنت عبر المواقع التعليمية والتعلمية المتاحة فيها مما وفر قدراً كبيراً من الأساليب التعليمية الذاتية والموجهة كالتعليم المبرمج والتعليم عن بعد.

11. استراتيجيات تعليم اللغة اتصالياً: من الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم اللغات لا سيما الأجنبية منها هو تعليمها اتصالياً، ولشمولية مصطلح التعليم يدخل في ذات الإطار استراتيجيات تعلّمها أيضاً. وقد تنادى بها حديثاً بعض الخبراء والمهتمين بهذا المجال، من أبرزهم في عالمنا العربي الخبيران التربويان رشدي طعيمة ومحمود الناقة فقد أفردا لها باباً كاملاً في واحد من أحدث ما أنتجته كتابتهما "تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات" ⁽³⁾، بصورة مستفيضة لا يمكن تجاوزها في هذه الورقة، أحاول اعتماد ما أوردها عنها وتلخيصه في المحاور التالية قصد التعريف بتلك الاستراتيجيات ومدى الاستفادة منها في تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام والعربية للناطقين بغيرها بوجه خاص، وقد حصرتها في خمس استراتيجيات، نحاول عرضها والتعريف بها بإيجاز فيما يلي:

¹ "التدريس نماذجه ومهارته"، ص: 313.

² رضا مسعد السعيد وآخرون (2006م)، "استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب مصر، ط1، ص: 56، 65.

³ أحمد، رشدي طعيمة ومحمود كامل الناقة، (2006م): "تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات"، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيكو، الطبعة الأولى، مطبعة بنى أرناؤس سلا المملكة المغربية، ص: 157.

1. التعليم الإفرادي:

أورد الكاتبان عدة مفاهيم للتعليم الإفرادي، يمكن تلخيصها في أنه نظام تعليمي يتم فيه تفصيل الموقف التعليمي وفقاً لحاجات التعلّم لدى الفرد، وتبعاً لخصائصه، فهو يهتم أساساً بخبرته ومهاراته ودوافعه، ويتطلب توافر شروط تعليمية معينة تتمثل في: تشخيص المتعلّم، ووجود مجموعة متنوعة من المواد والمعينات التعليمية، مع توفر وقت يتسم بالمرونة.

أما خصائص التعليم الإفرادي فيمكن تلخيص رأيهما حولها في أنها:

- i. تعدد حاجات الطالب وميوله واهتماماته، ومن ثم تأخذ طريقها في مختلف مراحل هذه العملية، بداية من تحديد المنطلقات والفلسفات والرؤى والأهداف إلى التقديم.
- ii. تنوّع طرق التدريس، فلا توجد في استراتيجيات التعليم الإفرادي طريقة واحدة مثلى تصلح لجميع الطلاب في جميع المراحل وتحت نفس الظروف.
- iii. تعدد المواد التعليمية المطروحة، حتى يتناسب كل منها مع جمهور معين ذي خصائص معينة.
- iv. المعلم في التعليم الإفرادي موجهاً للعملية التعليمية، وليس محور العمل فيها، وتحدّد كفاءته بمدى قدرته على استثارة الطالب للتعليم، وقدرته على معرفة حاجاته وأساليب تنميتها.
- v. التعليم الإفرادي يعتمد على تنظيم المادة الدراسية في صورة وحدات مرتبطة منطقياً.
- vi. إن عملية – التفريد في أي نظام عملية نسبية، فهناك أنظمة على درجة عالية من التفريد، كما أن هناك أنظمة أخرى على درجة منخفضة.
- vii. يتفق التعليم الإفرادي مع التعلم الذاتي، في أن التدريس به يوجه للفرد أصلاً وليس للأعداد الكبيرة أو المتوسطة من الطلاب.
- viii. مستويات التعليم الإفرادي تحدّد أهدافها.

ومن أكثر نماذج التعليم الإفرادي شيوعاً في الأدبيات التربوية ما يلي: نموذج التدريس الفردي الوصفي، والتدريس الفردي الإرشادي، والتدريس الفردي التشخيصي العلاجي.

2. التعلّم الذاتي:

كما اجتمعت عليه كل الأدبيات التربوية يعتبر أفضل طريقة لاكتساب المعلومات، لأن المتعلّم يصل إليها بنفسه وبناء على استبصاره الذاتي، مما يجعلها أثبت في ذاكرته وأكثر وضوحاً.

مفهوم التعلم الذاتي:

إن من أكثر التعريفات شمولاً (على رأيي) ما أورده رشدي والناقبة: "التعلم الذاتي هو العملية الإجرائية المقصودة، التي يحاول فيها المتعلّم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمهارات

والاتجاهات والقيم، عن طريق الممارسات والمهارات التي يحددها البرنامج الذي بين يديه، من خلال التطبيقات التكنولوجية التي تتمثل في استخدام المواد والأجهزة والمواقف التعليمية⁽¹⁾. ويتمثل الأساس النفسي والتربوي للتعلم الذاتي في النقاط التالية:

- i. اعتبار أن كل طالب له حالة خاصة في تعلمه.
- ii. مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التعلم.
- iii. التحديد الدقيق للسلوك المبدئي للطلاب.
- iv. مراعاة السرعة الذاتية لكل طالب أثناء التعلم.
- v. تقسيم المادة التعليمية إلى خطوات صغيرة هادفة.
- vi. التسلسل المنطقي للخطوات التعليمية وتكامله.
- vii. التعزيز الفوري والتغذية الراجعة بعد كل خطوة.
- viii. الإيجابية والمشاركة في التعلم.
- ix. حرية الحركة أثناء التعلم وحرية الاختيار لمواد التعلم أساسية في عملية التعلم.
- x. الاتساق مع أهداف تدريس المادة بشكل خاص والأهداف العامة بشكل عام.

3. التعلم عن بعد:

ويتلخص مفهومه في أنه عمليات تنظيمية تشبع احتياجات المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم، بطرق غير تقليدية تعتمد على قدراتهم الذاتية، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان محددين، ودون الاعتماد على المعلم بصورة مباشرة. ويمكن تلخيص فلسفة التعلم عن بعد فيما يلي:

- i. إتاحة الفرص التعليمية المتاحة لكل الراغبين والقادرين على ذلك دون حدود نهائية يقف عندها التعليم والتعلم.
- ii. المرونة في التعامل بين أطراف العملية التعليمية.
- iii. استقلالية المتعلمين وحريتهم في اختيار الوسائط وأنظمة التوصيل بصورة فردية حسب ظروفهم وأماكنهم.
- iv. ترتيب موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين.
- v. تصميم البرامج الدراسية بما يتناسب واحتياجات الدارسين في مجالات عملهم المختلفة واعتماد الدرجات العلمية التي تمنح عن بعد وتعادل نظيراتها في المؤسسات التعليمية العادية.

¹ تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والاستراتيجيات، ص: 165.

vi. تلبية حاجات بعض الشرائح الاجتماعية ذات الظروف الخاصة، من خلال تقديم برامج تساعد على الاندماج الاجتماعي والثقافي في المجتمع.

vii. الإسهام في تحسين نظم التعليم التقليدي سواء في مجالات البرامج الدراسية الأساسية أو التكميلية أو الإضافية أو أساليب التعليم والتنمية المهنية للمعلمين.

أما أنماط التعلم عن بعد فتتمثل فيما يلي:

i. التعليم بالمراسلة.

ii. تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

iii. التعلم المتفاعل عن بعد، التعلم المرن الذي يجمع بين الوسائط المتعددة والفصل الدراسي الافتراضي.

iv. وتحدث الباحثان أيضاً عن بعض الخيارات التكنولوجية، التي توافرت لمخططي التعليم عن بعد.

4. التعلم التعاوني: (Cooperative learning)

يعرفه الباحثان استناداً إلى بعض الدراسات كما ذكرنا بأنه: "هو الأسلوب الذي يستخدمه الطالب لتحقيق أهدافه الفردية، وذلك بالعمل المشترك مع زملائه لتحقيق أهدافهم، وبحيث تكون العلاقة بين تحقيق أهدافه وأهداف زملائه علاقة موجبة"⁽¹⁾، وقد أوردنا عدداً من تعريفاته، وفي ضوء تلك التعريفات نستخلص الصفات الآتية للتعلم التعاوني:

i. يتعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة .

ii. تتكون كل مجموعة من تلاميذ مختلفي الاستعدادات والقدرات.

iii. يسعى أفراد كل مجموعة إلى تحقيق هدف أو مجموعة أهداف مشتركة.

iv. يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم بعضاً اعتماداً إيجابياً لتحقيق أهدافهم المشتركة.

v. يتفاعل أعضاء المجموعة وجهاً لوجه، ويساعد بعضهم بعضاً.

vi. يكون كل عضو في المجموعة مسؤولاً عن تعلمه وتعلم زملائه في المجموعة.

vii. يستخدم أعضاء المجموعة مهارات العمل الجماعي التعاوني، مثل: مهارات القيادة واتخاذ القرار والتواصل.. الخ، ويتناقض كل منهم حول السلوك الأجود.

viii. يقوم أفراد كل مجموعة درجة جودة العمل الذي تم ومدى نجاحهم فيه.

5. التدريس التبادلي: (Reciprocal Teaching)

¹ "تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات"، ص: 179.

وصفه الباحثان بأنه يأخذ شكل استراتيجيات يوظفها المعلم في شكل متتال تسلم كل منها للأخرى، وتكاد تجمع الأدبيات التربوية في هذا المجال على أن هذه الاستراتيجيات الأربع هي: التلخيص، توليد الأسئلة، الاستيضاح، التنبؤ، ويضيف إليها البعض استراتيجية القراءة واستراتيجية التمثيل أو تكوين رؤيا (Visualization).

وقد استعرض الباحثان تلك الاستراتيجيات الأربع بطريقة جيدة، نوجزها فيما يلي:

i. التلخيص: (Summarizing) ويقصد به قيام الطالب بإعادة صياغة مادرسه موجزاً إياه بلغته الخاصة، مما يدرّبه على تمثيل المادة وتكثيفها، واختيار أهم ما ورد فيها من أفكار، وتحقيق التكامل بينها والأفكار السابقة.

ii. توليد الأسئلة: (Generating Questions) ويقصد به قيام الطالب بطرح عدد من الأسئلة التي يشتقها من النص المتلقى. وبالتالي يجب أن يحدد الطلاب نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص حتى تطرح الأسئلة حولها.

iii. الاستيضاح: (Clarification) ويقصد به تلك العملية التي يستجلى بها الطلاب أفكاراً معينة من النص، أو قضايا معينة، أو توضيح كلمات صعبة، أو مفاهيم مجردة يصعب إدراكها من الطلاب. وهنا يحاول الطلاب الوقوف على أسباب صعوبة فهم النص.

iv. التنبؤ: (predicting) ويقصد به تخمين يعبر به الطالب عن توقعاته لما يقوله المؤلف من النص، وجسراً بين ما يعرفه الطالب الآن من النص وما لا يعرفه منه، وتتطلب هذه الاستراتيجية من الطالب أن يطرح فروضاً معينة حول ما يمكن أن يقوله المؤلف.

أسس ومنطلقات التدريس التبادلي: تستند استراتيجية التدريس التبادلي إلى مجموعة من الأسس والمنطلقات كما أوردها الباحثان⁽¹⁾ فيما يلي:

- i. تدعيم جهود الطلاب بعضها البعض.
- ii. مواصلة دعم المعلم (أو الخبير) للطلاب بمجرد البدء في أداء المهام.
- iii. تضالّ دعم المعلم أو الخبير للطلاب كلما قطعوا شوطاً في التعلم.
- iv. تعدد مجالات استخدام التدريس التبادلي، سواء زاد عدد الطلاب أم قل.
- v. تستخدم كل استراتيجيات التدريس التبادلي الأربع، في تمكين الطالب من بناء المعنى من النص الذي أمامه، ومعالجه النص القرائي بالشكل الذي يضمن له حسن فهمه.

يفيد التدريس التبادلي بشكل كبير أنواع الطلاب الآتية:

- i. الطالب الذي يتلقى النص جيداً لكنه بطيء في فهم ما فيه.

¹ "تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات"، ص: 195، 196.

- ii. الطالب بطئ الإدراك في تلقي النص ومن ثم في فهمه.
- iii. الطالب الذي يتعلم لغة أجنبية.
- iv. الطالب الذي لا يجيد القراءة، لكنه يجيد الاستماع (نمط تعلمه سماعي) (Ear Oriented) إذ يفهم النص حين سماع (مناقشة بين زملائه).
- v. الطالب العادي الذي يجيد المهارات اللغوية المختلفة، فيساعده هذا النوع من التدريس في فهم أعمق للنص.

خاتمة:

ختاماً ما هي إلا محاولة مني لتسليط الضوء على استراتيجيات التعليم بوجه عام، واستراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية بوجه خاص، استعنت فيها ببعض المراجع والدراسات السابقة، إضافة إلى دراسة تطبيقية قمت بها حول استراتيجيات تعليم وتعلم اللغات الأجنبية وتطبيقاتها في تعليم العربية للناطقين بغيرها¹، قصد التعريف بها والخلفية التاريخية لظهورها وتطورها عبر العصور، وعلاقتها بنظم معالجة المعلومات، وبيان إجراءات استخدامها ومدى الإفادة منها في مجال تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، وأهميتها في توفير طرق أسهل وأساليب أنجح لتعليمها وتعلمها وبخاصة اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر تطبيقاتها المتنوعة، آملاً التوفيق في تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم بصورة أكثر تفصيلاً كون أن المنحى التربوي الجديد اتجه إلى تمكين المتعلم من سبل تعلمه ذاتياً بأسرع وأنجح الطرق، نأمل أن يتحقق لنا ذلك في موقف علمي آخر كمؤتمرنا الحالي بإذن الله قصد الوصول معاً إلى تعليم أفضل للغة الهدف.

¹ محمد الغالي خليل، (2016م)، "استراتيجيات تعليم وتعلم اللغات الأجنبية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، المكتبة المركزية، رسالة دكتوراه، غير منشور.

أهمية اللغة العربية في فهم الدراسات الإسلامية

عرض وتحليل

The importance of the Arabic language in understanding Islamic studies

View and analysis

Ahlem Dr. Favi Fodi Sharif

Department of Islamic Studies at Othman bin Fouda University

Sokoto - Nigeria

Abstract

Female

Keywords:

اللغة أداة تعبير عن أغراض كل من الأفراد والجماعات في المجتمع وبها تمتاز شعوب العالم في الرقي والازدهار، وجمعها لغى أو لغات¹ أما اللغة العربية فهي وسيلة لكسب المعارف والتفاهم بين الأفراد والمشاركة في الأنشطة الثقافية وهي كذلك وسيلة لفهم قواعد الإسلام ومبادئه الإسلامية. والمعروف لدى كل ذي عاقل أنّ للعربية تاريخاً متصلاً بالإسلام وللإسلام جذور عميقة في العربية. فارتباط العربية بالدين الإسلامي هو ارتباط الروح بالجسد بل هما توأ في تقرير مصير العالم. وعلى هذا الأساس، ارتأى الباحث النظر في هذه القضية فجعل بعنوان "أهمية اللغة العربية في فهم الدراسات الإسلامية: عرض وتحليل" ويهدف هذا البحث إلى توضيح ما للغة العربية من أهمية في فهم مواد الدراسات الإسلامية والبحث فيها. وقد سلك الباحث منهجاً تحليلياً نقدياً لتحقيق أهداف بحثه. ويحتوي البحث على النقاط التالية:

- مفهوم اللغة العربية في فهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.
- أهمية اللغة العربية في تسهيل فهم النصوص الشرعية.
- حاجة المدرس إلى اللغة العربية في تدريس المواد الإسلامية.

¹ انظر إبراهيم أنيس (الدكتور)، وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة 1394هـ/1972م، ج 2، ص: 867 وكذلك راجع محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، قدم له وعلق عليه الدكتور يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 1428هـ/2007م ص: 344.

- حاجة الطالب إلى اللغة العربية في فهم الدراسات الإسلامية.
- ضرورة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها لفهم الإسلام . ثم اختتم البحث بخاتمة وتوصيات.

مفهوم اللغة العربية في فهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة:

اللغة العربية هي من إحدى اللغات السامية التي تختلف مخارج أصواتها النطقية عن مخارج معظم لغات العالم وهي غنية بمفردات ومترادفات مما جعلها مميزة لفهم خطاب الدين الإسلامي، والجدير بالذكر أن العربية أسهمت إسهامًا واضحاً في تسهيل فهم تفسير القرآن الكريم ومعرفة السنة النبوية الشريفة كما أنها ساعدت على تقدم العلوم والفنون والآداب المختلفة. وبحكم ارتباطها بالقرآن ظهرت علوم القرآن وعلوم اللغة والنحو، والصرف، والبلاغة وعلوم التاريخ والأخبار والأسانيد، وعلوم التجويد، والتلاوة لفهم القرآن والسنة النبوية. فإن فهم القرآن والسنة النبوية الشريفة لا يتم إلا باللغة العربية لأن بها نزل القرآن على النبي محمد ﷺ (الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد)¹. والسؤال الذي يطرح هنا ما هي أهمية اللغة العربية في تسهيل فهم النصوص الشرعية؟

أهمية اللغة العربية في تسهيل فهم النصوص الشرعية:

(1) ترابط بين العربية والقرآن الكريم:

المتتبع في قراءة النصوص الشرعية يدرك أن للغة العربية أهمية قصوى في فهم النصوص الشرعية ويظهر ذلك عمومًا في ترابط بين اللغة العربية والقرآن الكريم ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: "وإنّه لتنزيل ربّ العالمين. نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين"². وجاء أيضًا في قوله تعالى: "كتاب فصلت آياته قرآنًا عربيًا لقوم يعلمون"³ فصلت آياته أي ميزت وجعلت تفاصيل في معان مختلفة من أحكام، وأمثال ومواعظ ووعد ووعد وغير ذلك، للتفريق بين الحق والباطل⁴ وهو معنى قول ابن كثير "بنيت معانيه وأحكمت أحكامه (قرآنًا عربيًا) أي في حال كونه قرآنًا عربيًا بينًا واضحًا

¹ فصلت: 42.

² الشعراء: 193-195.

³ فصلت: 3.

⁴ الرمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر) الكشاف، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1427/1426 هـ، 2006 م، ج 3، ص: 441.

ومعانيه مفصلة وألفاظه واضحة غير مشككة¹ وقد جاء في قوله عزّ وجل "قرآنا عربياً غير ذي عوج لعلمهم يتقون"² وقوله تعالى جلّ شأنه "إنّا جعلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون"³ وغيرها من الآيات الأخرى الدالة على الترابط والتلازم بين القرآن واللغة العربية، ويتضح من تلك الآيات الكريمة أن كلّ ما جاء لفظ القرآن يكون مقروناً بلفظ العربيّة، لا نلاحظ انفصلاً بين قرآنية القرآن وعربيّته، وعليه، فلا يمكن اعتبار ترجمة القرآن إلى لغة أخرى قرآناً ولو أفادت تلك الترجمة نقل معاني القرآن إلى غير الناطقين باللغة العربيّة. يقول النورسي في هذا المقام "إن أَلْفَاظ القرآن الكريم مقدسة كلها سامية وإن تلك الألفاظ العربيّة هي مبعث فيض دائم، إذ تذكر بالكلام الإلهي والتكلم الرباني (...). إن تلك الألفاظ العربيّة لها أهميتها وقداستها وأنوارها وفيوضاتها، حيث إنها كلام الهي! إنه لا يمكن أن يقوم مقام الألفاظ القرآنية التي هي محافظ ومنابع للضروريات الدينية أي لفظ آخر، ولا يمكن لأي لفظ آخر أن يحل محلها قطعاً. ولا أن يؤدي الغرض منها لقدسيّتها وسموها ودوامها (...). وإن شمولية اللغة العربيّة الفصحى وسعتها، والبيان المعجز في الألفاظ القرآنية تحوّلان دون ترجمة تلك الألفاظ ولذلك لا يمكن ترجمتها قطعاً! بل إنه محال"⁴ إضافة إلى القداسة الربانية للألفاظ القرآنية، فإنها صارت بمثابة أسماء أعلام دالة على المفاهيم الدينية التعبديّة والتعليمية. وإلى جانب قول النورسي ذهب كثير من علماء المسلمين كالـدكتور صبيح الصّالح إلى القول "إنّ ارتباط كتاب مقدس بلغة بعينها كارتباط القرآن باللغة العربيّة – أمر لم نعرفه لغير هذا الدين، ولغير تلك اللغة، وإذا كان غير القرآن من الكتب المقدسة – كالانجيل مثلاً قد ترجم إلى لغات كثيرة، وبقي على ما هو عليه من كونه كتاباً تعبديّاً مقدساً، فإن القرآن قرآن بلفظه ونصه⁵ وهو معنى قول الرازي في ذلك "إنّ القرآن العربي كما أنه تطلب قراءته لمعناه، كذلك تطلب قراءته لأجل لفظه"⁶ وأضف إلى ذلك "إذا كانت لدى غير المسلمين

¹ ابن كثير الحافظ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، دار الكتب المصرية (د ت)، المجلد الرابع/ ص: 95.

² الزمر: 28.

³ الزخرف: 3.

⁴ بديع الزمان سعيد النورسي، كليات رسائل النور، ترجمة إحسان قاسم الصالحي، نشر دار (سوزلر) للنشر، فرع القاهرة، ط 2، بمصر 1412هـ/ 1992م، الجزء الثاني، المكتوبات، ص: 438-439.

⁵ صبيح الصّالح (الدكتور)، معالم الشريعة الإسلامية، دار العلم للملايين، ص: 86-87.

⁶ فخر الدين الرازي، التفسير الكبير، دار الفكر، بيروت، ج 1، ص: 217.

صلوات تتلى بغير لغة الكتاب المقدس، فإنّ الحكم الشرعيّ في الإسلام، أنّه لا صلاة بغير اللَّفظ العربيّ للقرآن مؤكّداً بأنّ ارتباط بين العربية والقرآن أمر واقع وغرض مقدر¹. وإذا كان ارتباط القرآن باللغة العربية أمراً لازماً حسب من ذكرناه فارتباط اللغة العربية بالدراسات الإسلامية عموماً أمر ضروري كذلك.

(2) ترابط بين اللغة العربيّة والدراسات الإسلامية:

المتأمل في الدراسات الإسلامية يلاحظ ترابطاً بين العربيّة والدراسات الإسلامية. وعلى هذا الأساس، يعتبر أغلب علماء الإسلام أن معرفة اللغة العربيّة واجبة لمعرفة الإسلام، فابن تيمية على سبيل المثال يعطي للعربية مكانة مرموقة ويعتبرها شعار الإسلام، ويقرر كراهة اعتياد الخطاب بغيرها، كونه يبعد ذلك عن ممارسة اللغة مما يؤدي إلى ضعف الفهم لكلام الله تعالى، فيقول: "وأما اعتياد الخطاب بغير العربية التي هي شعار الإسلام ولغة القرآن - حتى يصير ذلك عادة للمصر وأهله² مؤكّداً "إن نفس اللغة العربية من الدّين ومعرفتها فرض واجب، فإنّ فهم الكتاب والسنة فرض، ولا تفهم إلّا بفهم اللغة العربيّة، وما لا يتم الواجب إلّا به فهو واجب"³. أما ابن خلدون فيرى ضرورة تطبيق أركان أربعة في الدراسات الإسلامية، وهذه الأركان هي: (اللغة والنحو والبيان، والأدب، ومعرفتها ضرورية، وهي بلغة العرب، ونقلتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتها من لغاتهم، فلا بدّ من معرفة العلوم المتعلقة بهذا، لمن أراد علم الشريعة"⁴ والجدير بالذكر هنا، أنّ الدراسات الشرعية أو الإسلامية واسعة الأفق ويشمل ذلك كل العلوم المتعلقة بدراسة الدّين وفقه الشريعة مثل: علوم القرآن، وعلوم السنة والحديث الشريف، وعلوم العقيدة، وعلوم الفقه وأصوله، وعلوم الأخلاق وغير ذلك مما يتعلق بالدراسات الإسلامية مثل علوم اللغة والأدب والتاريخ وغيرها. وأضف إلى ما تم ذكره من العلوم الإسلامية، لابد من اعتبار علوم الطب، والهندسة، والفلك، والكيمياء، والفيزياء والجغرافيا، وعلوم الأرض، والنبات، والحيوان، وغير ذلك من العلوم النافعة التي يحتاج إليها الإنسان في حياته.

حاجة المدرس إلى اللغة العربيّة في تدريس المواد الإسلامية:

¹ معالم الشريعة الإسلامية، ص: 87، وراجع كذلك الدكتور عبد الكريم عوض هياغ، أهمية تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية، مجلة القسم العربيّ، جامعة بنجاب، لاهور باكستان، العدد الثامن عشر، 2011م، ص: 52.

² ابن تيمية، اقتضاء الصّراط المستقيم، دار الفكر (د.ت) ص: 206.

³ اقتضاء الصراط المستقيم، ص: 206.

⁴ ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، دار الفكر (د.ت)، ص: 545.

إن حاجة المدرس إلى اللغة العربية حاجة ماسة في تدريس المواد الإسلامية لغير الناطقين بالعربية، وعليه أن يدرك أنظمة اللغة العربية الصوتية والصرفية والتحوية والدلالية والتقنيات المشهورة من استماع وتحديث وقراءة وكتابة. وحاجة المدرس إلى اللغة العربية في تدريس المواد الإسلامية حاجة ملحة، فعليه فهم جوهر اللغة وخصائصها وطرق أساليبها وتوزع تراكيبها والقواعد العامة للغة العربية وصلتها بالدراسات الإسلامية، وعلى هذا الأساس يجب الانتباه إلى الأسس التي بنيت عليها اللغة العربية ومن بينها:

(1) النحو: قواعد يعرف بها أصول أواخر الكلمات العربية حين تركيبها وفي حالة الجمع والتثنية وغير ذلك.

(1) وموضوع النحو هو: الكلمات العربية من الإعراب والبناء والإفراد والتراكيب. أمّا فوائد النحو فهي كثيرة منها: الاحتراز من الخطأ في تأليف الكلام، والقدرة على فهم كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، ومعرفة صحيح الكلام من فاسده، وصوابه من خطئه في كلام العرب.¹

(2) الصرف: قواعد لها معان عدّة، وقد ورد في لسان العرب لابن منظور: الصرف فصل الدرهم على الدرهم والدينار على الدينار، والصرف بيع الذهب بالفضة، والصرف رد شيء على وجهه والصرف التوبة. وصرف الأمر أي دبره ووجهه ويقال صرف الله الرياح²، وبينه في التنزيل العزيز "ولقد صرفنا للناس في هذا القرآن من كل مثل"³ والصرف أو التصريف هو اشتقاق الألفاظ ببعضها من بعض⁴ وفي الاصطلاح التصريف عبارة عن علم يبحث فيه عن أحكام بنية الكلمة العربية وما لحروفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال⁵ وموضوع الصرف هو الألفاظ العربية من حيث تلك الأحوال الصحيحة والعلل والأصالة والزيادة ونحوه وفوائده هي صرف اللسان من الخطأ من المفردات ومراعاة قانون اللغة العربية في الكتابة.⁶

¹ أبوبكر تيام (الأستاذ)، الرسالة النحوية للمدارس الابتدائية، مكتبة المنار، تونس، الطبعة الثانية بدون تاريخ (د.ت)، ص: 5، وراجع في تعريف

كلمة النحو إلى إبراهيم أنيس الدكتور في معجمه الوسيط ص: 942

² ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب، ط بيروت (د.ت)، فعل (صرف).

³ الإسراء: 89.

⁴ المعجم الوسيط، ص: 538.

⁵ محمد بكر إسماعيل (الدكتور)، قواعد الصرف بأسلوب العصر، دار المنار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1421هـ/2000م، ص: 4.

⁶ أحمد الحملاوي (الشيخ)، شذ العرف في فن الصرف، دار الأقصى القاهرة، (د.ت) بدون تاريخ، ص: 22.

(3) البلاغة: هي حسن البيان وقوة التأثير وفي الاصطلاح: مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته¹ وفي معان أخرى هي تأدية المعنى الجليل الواضح بعبارة صحيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، والأشخاص الذين يخاطبون، وهي من الفنون التي تعجل صفاء الاستعداد الفطري ودقة إدراك الجمال، وتبين الفروق الخفية بين صفوف الأساليب، وتحتاج إلى تدريب لتكوين الذوق الفني وتنشيط المواهب الفاترة². وفوائدها جمة: تكمن خاصة في حسن اختيار الألفاظ وتفاني ودقة في الخطابة.

حاجة الطالب إلى تعليم اللغة العربية لفهم الدراسات الإسلامية:

لا شك أن الطالب الذي يريد فهم الدراسات الإسلامية في حاجة ماسة إلى تعليم اللغة العربية ليكون قادرًا على فهم المصطلحات التخصصية القرآنية والحديثية في مناقشة موضوعات إسلامية متنوعة كتابة ومحادثة، وتحليل نصوص مقتبسة من القرآن الكريم والكتب الإسلامية التراثية والحديثة بغرض تمييز خصائصها التركيبية، ومن أهم ما يجب على الطالب الاهتمام به في فهم الدراسات الإسلامية أساليب التعريف والتنكير، وأساليب التقديم والتأخير وأساليب خبرية وإنشائية، إضافة إلى أساليب التشبيهات والمجازات والكنيات ومعاني الحروف والأدوات في تحديد الأحكام الشرعية إلى جانب مصطلحات مختلفة في علم العقيدة والدراسات القرآنية، والحديثية إضافة إلى علوم فقهية وأصولية ومصطلحات خلقية³ هذا على الطالب أن يهتم بالبحث عن المفردات والمترادفات في القواميس العربية التي تساعد على إثراء معارفه في العربية والدراسات الإسلامية.

ضرورة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها لفهم الإسلام:

إن تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تساعد على معرفة الإسلام، ولذا يجب اختيار اللغة الفصحى لهم لأنّ الفصحى هي التي تلي أهداف المتعلمين الأجانب وتوفي بحاجاتهم على المدى البعيد في حياتهم اليومية ومن ثم على الدارس لمادة اللغة العربية لغير الناطقين بها اختيار بعض الآيات القرآنية التي تعطي المتعلم أفكارًا نافعة تساعد على فهم الإسلام وكذلك يجب اختيار بعض الأحاديث النبوية الشريفة التي تعد مصدرًا غنيًا في هذا الشأن. ويجب على مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها إيراد

¹ المعجم الوسيط، ص: 95. وأقرأ ما ورد عند بديع الزمان سعيد النورس في كتابه كليات رسائل النور ج 5، إشارات الاعجاز في مظان الإيجاز تحقيق إحسان قاسم الصالحين طبع شركة سوزلر للطباعة والنشر، استانبول 1420هـ/1999م ص: 56.

² القزويني (الشيخ الخطيب)، البيان والمعاني والبديع، دار الفجر للتراث (د.ت)، ص: 15-16.

³ هذا ما يقره الدكتور عبد الرحمن بن شيك، أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا في مقالته تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في ماليزيا من شبكة 2016-05-07 action=article visited on 07-05, 2016 <http://portal.arabtime.com/article-preview.cfm?>

أمثلة من أعمال المفكرين المسلمين المعاصرين والقدامى من العصور العربية الإسلامية الزاهرة، وكلّ هذا وذلك حسب حاجات المتعلمين أو تخصصاتهم ومستوياتهم المختلفة¹. وعلى مدرس اللغة العربية غير الناطقين بها تحديد نوعية قواعد النحو والصرف التي تقدم إلى هؤلاء الطلاب فينبغي اختيار القواعد التي تساعد على الفهم والتعبير بسهولة ويسر. ونبتعد بقدر الإمكان عن الأمثلة الجدلية والقواعد الشاذة، فليس من الضروري الإنسياق وراءها في المراحل الأولى لتعليم الدارسين غير الناطقين باللغة العربية.

الخاتمة:

تطرق الباحث في السطور السابقة بعد المقدمة إلى توضيح مفهوم اللغة العربية في فهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتناول جانباً هاماً من أهمية اللغة العربية في تسهيل فهم النصوص الشرعية ثم بين حاجة المدرس إلى اللغة العربية في تدريس المواد الإسلامية ثم ناقش حاجة الطالب إلى اللغة العربية في فهم الدراسات الإسلامية، كذلك أشار الباحث إلى ضرورة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها لفهم الإسلام، ويرى الباحث أنه رغم ما تواجهه اللغة العربية من تحديات في عصر العولمة، فإنّ لها أهمية قصوى في فهم الإسلام وتفاعل وتوعية في الجيل الحاضر والمستقبل. وينهي الباحث بحثه إلى تسجيل مسائل أساسية تالية:

- إن اللغة العربية جزء لا يتجزأ من الإسلام، لأنّها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وأنها كذلك لغة العبادة والتعاون والتعارف بين شعوب العالم.
- إن الفهم الصحيح للدراسات الإسلامية لا يتم اعتماداً على الكتب المترجمة من لغات أخرى أجنبية بل يتم ذلك مباشرة من مصادر الكتب العربيّة.
- إن لغة العربية مكانة مرموقة بين لغات العالم، إذ أنها من إحدى اللغات المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة.

وأضف إلى ذلك، أنّ الحقائق التاريخية قبل دخول الاستعمار الأوروبي إلى إفريقيا، من تشاد، ومالي، ونيجر، وغانا ونيجيريا وغيرها مدونة باللغة العربية ومنها ترجمت إلى الإنجليزية والفرنسية. وزوايا بعض هذه الدول ومكتباتها حافلة بالمخطوطات العربية الإسلامية.

¹ محي الدين الألواني (الدكتور)، الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى. يمكن قراءة الموضوع على الشبكة التالية: <https://old.ugu.edu.sa/maszhranilar/25115 visited on 28/04/2016>

اللغة العربية لغير الناطقين بها رهان وتحد

The Arabic language for non-native speakers is a bet and a challenge

Billel Sebaihi

Lecturer, Department of Languages and Arabic Literature

University of Mentouri, Algeria

Abstract

It is obvious that the scientific chain interlocking rings within the temporal spatial framework sometimes controlled by privacy, and sometimes by space. The university in its comprehensive sense is only a scientific stage in the life of the researcher, governed by the foundations and controls that have been imposed on many of the creation, but it is the outcome of previous eras - so as not to lose sight of us - and practical implications for what follows them at the same time.

I sing in this blog about the Arabic language; it is dedicated to mentioning its teaching and learning in our Islamic universities, drawing attention to integrative stations among themselves, some of which are not inevitable, whether related to the educational parties' actors: Informer (Teacher), informed (learner), information Material (Arabic). Or what is related to the quality: (curriculum / methods / means).

My question is:

What are the keys to learning Arabic for non-native speakers?

- Islamic universities model –

The answer to this proposition requires the development of a practical scientific plan - a descriptive approach that tracks and analyzes the elements of the subject, using the corresponding approach as appropriate –

** Approaches to the educational reality of the Arabic language (Constraints, bases and props, efforts and results - Samples (native speakers / non-native speakers).*

** Diagnosis and selection in the light of culture and society are valued and improved (methods / methods means).*

***Facilitation and future prospects.**

It will be clear through these axes and the secret of pedagogical treatment to promote the Arabic language in education, leaning and practice, which requires good work and better giving, which will be approved by the guardianship bodies based on the efforts and practices of the legitimate and competent actors.

Keywords: Arabic Arabic / Education and learning / The Arabs / Non- Arabic speakers/ Tools /Bets.

مما لا يعزب عن بالنا تلك السلسلة العلمية المتشابكة الحلقات في إطار زمني مكاني تحكمه الخصوصية فينة، والرحابة فينة أخرى. والجامعة بمفهومها الشامل ما هي إلا مرحلة علمية تعاقبية في حياة الباحث الدارس، تحكمها أسس وضوابط استغلقت على كثير من الخلق، بيد أنها حاصل إرهاصات سابقة - حتى لا يغفل عنا ذلك - وإرهاصات علمية عملية لما يعقبها في آن، وعبر زمان. وأنا أفرد في مدونتي الحديث عن اللغة العربية: مخصصا بالذكر تعليمها وتعلمها في جامعاتنا الإسلامية، ملفتا الانتباه إلى محطات تكاملية فيما بينها بعضها غير منئي عن بعض سواء ما تعلق بالأطراف التعليمية الفاعلة:

الميلِّغ (المعلم)، المبلِّغ (المتعلم)، المادة التبليغية (اللغة العربية)

أم ما ارتبط بالكيف: (المناهج / الطرائق / الوسائل).

والسؤال الذي يراودني:

ما هي مفاتيح مغاليق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

— الجامعات الإسلامية أنموذجا —

تقتضي الإجابة عن هذا الطرح وضع خطة علمية عملية - منهجها وصفي يتتبع جزئيات الموضوع ويحللها، مع الاستعانة بالمنهج التقابلي وفقا لمقتضى الحال - تدرج محاورها تحت عنوان رئيس موسوم بـ اللغة العربية لغير الناطقين بها رهان وتحد

وعناوين فرعية اخترت منها الآتي ذكره:

✓ مقاربات تمس الواقع التعليمي للغة العربية (المعوقات، الأسس والدعائم، الجهود والنتائج) - العينات (الناطقين بها / الناطقين بغيرها) -

✓ التشخيص والانتقاء في ضوء الثقافة والمجتمع تميمنا وتحسينا (المناهج / الطرائق الوسائل).

✓ تيسير وآفاق مستقبلية.

وسيتضح - لا محالة - من خلال هذه المحاور وأخرى سر المعالجة البيداغوجية للنهوض باللغة العربية تعليمًا وتعلمًا وممارسة، مما يتطلب سعيًا حسنًا وعطاءً أحسن، تقره الهيئات الوصية استنادًا لما تملية جهود وممارسات الفاعلين الشرعيين، والأكفاء المتخصصين.

لقد ظل موضوع تعلم اللغة بمفهومها الشامل كما يعرفها ابن جني ما هي إلا أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وأخص بالذكر في هذا المقام اللغة العربية. وتعليمها يشغل بال اللغويين والنفسانيين وعلماء التربية ردحا طويلا من الزمن، رغبة منهم في اكتشاف طبيعة العملية اللغوية - العلمية والسوسيونفسية - التي تمكن المبلّغ (المتعلم) الناطق باللغة عينا وغير الناطق بها. من اكتساب اللغة المقصودة، وتجعله قادرا على التواصل بها دون كلفة ولا عناء. وقد أثرى هذا الفكر فلاسفة ومفكرون أمثال: (ابن سينا؛ ت428هـ)، (الغزالي؛ ت505هـ) و(ابن خلدون؛ ت808هـ) من خلال إدراكهم لأهمية التعليم عن طريق الاقتداء والتكرار والتعزيز.

ولهذا يرى ابن خلدون أن القرآن صار أصلا للتعليم الذي ينبنى عليه ما يحصل بعده من الملكات، والسبب في ذلك أن "السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبنى عليه".¹

ويرى أيضا: "إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو الممالك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل... وعاد في أسفل السافلين".²

لعل الحديث عن تعليم اللغة العربية حبل متين طرفاه بين مد وجزر يتجاذهما مجتمعان للبحث أحدهما الأول ممثلا في فئة الأطفال الناطقين باللغة العربية وأحدهما الآخر تمثله فئة المتعلمين - على اختلاف أعمارهم - الناطقين بغيرها لا لشيء إلا لأنهما سيان في الرهان يشتركان في كثير وفي الأصول يختلفان وبسط ذلك ما يلي:

ومن هذه الجهود ما هو ضارب في أعماق التاريخ ترجع جذوره إلى الحضارات الأولى اليونانية³ والرومانية ومنها ما احتواه الفكر التربوي الغربي كإسهامات روسو⁴ وغيره.

¹ ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد). مقدمة ابن خلدون. اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى مؤسسة الرسالة. ناشرون، بيروت (لبنان)، ط1 (2007)، ص (604/602).

² مقدمة ابن خلدون. اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى مؤسسة الرسالة، ناشرون، بيروت (لبنان)، ط1 (2007)، ص (604/602).

³ يعد الفيلسوف اليوناني أفلاطون (427-348 ق.م) من السابقين إلى التفطن لأهمية التربية التحضيرية.

⁴ روسو: فيلسوف سويسري من أهم الكتاب في عصر العقل بأوربا له عدة آراء خاصة بالطفولة فقد أكد على عدم إكراه الأطفال على الدراسة النظامية قبل الأوان. ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري. تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرآني عند طفل الروضة، دار الحامد، دب، ط1 (2006)، ص 24.

أما في حضارتنا الإسلامية فقد احتل الفكر التربوي التعليمي مكانة عالية حث عليها الرسول ﷺ أفضل المرين والمعلمين¹؛ إذ يقول: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كما تنتج الهميمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء"² فتوجيه الآباء للأبناء لا يمس المعتقد فحسب بل يتعداه لا محالة أيضا إلى الجنان والبنان واللسان.

من المعلوم بداهة أن القرآن أنزل بلسان عربي مبين.

إن المتمعن في هذا القول؛ يحدد الكلمات المفتاحية الآتية: (التعليم / المتعلم / أصغر الولد / المتعلمين / الخدم / الممالك / القهر)، والتي تحمل معنى شاملا ناهيك عن الدلالات الفرعية.

ولفظة التعليم شاملة لشتى الفنون، قد يراد بها خاص على سبيل الاحتواء؛ مثال ذلك تعليم اللغة العربية الذي يفرض أساسا وجود معلمين أكفاء، إضافة إلى طرف آخر ممثلا في المتعلمين: (عامية وخاصة، ملوكا وخداما وحشما، صغارا وكبارا، عربا وعجماء، ناطقين باللغة العربية وغير ناطقين بها). دون إغفال لذكر الطرائق والمناهج المتبعة التي تنحصر نجاعتها في تغييب القهر، وهذا ما سأسهب في الحديث عنه عند طرق باب مسألة رغبة المبلّغ (المتعلم) ولين المبلّغ (المعلم).

أ) وجه الشبه: بجسده واقع اكتساب اللغة العربية لمن لم ينشأ على نطقها في محيطه المصغر (الأسرة)، والمكبر (المجتمع) من حيث (تعدد اللهجات واللغات داخل المجتمع الواحد، وطفغان بعضها على بعض حسب الظروف السياسية والاجتماعية، الثقافية والمعتقدات).

ب) وجه الاختلاف: الصراع الذي يواجهه كثير من أطفال المجتمعات الإسلامية التي تتبنى اللغة العربية لغة رسمية بيد أن واقعها قد يعكس خلاف ذلك من جهة، وفي الجهة الأخرى الموالية حال الناطقين بغير اللغة العربية من إخواننا في باقي المجتمعات الإسلامية على اختلاف طلائعهم.

انطلاقا من الوجين السابقين - تمثيلا لا حصرا - سأفرد الحديث عن كل فئة على حدة حتى يتسنى لكل مطلع وقارئ نهم استكشاف بعض الخبايا، وإجراء الإسقاطات العلمية العملية رغبة في الإفادة والاستفادة بالاستزادة من المعارف والتجارب والخبرات. مثل متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها كمثل الطفل المتعلم للغة عينا في بلد ناطق بها من عدة جوانب يحصرها المتن.

1- واقع اللغة العربية للناطقين بها (الأطفال أنموذجا)

¹ للتوسع أكثر ينظر عبد الباسط محمد السيد. موسوعة تربية الطفل، دار الرشيد، ط1، (2011م).

² الحديث في الصحيحين. البخاري (أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري الجعفي). صحيح البخاري. تحقيق محمد زهير ابن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، دب، ط1 (1422هـ). الجزء الثاني (الحديث رقم 1358 متفق عليه)، ص94.

مسلم (أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري). صحيح مسلم. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي بيروت، دط، دت، الجزء الرابع (الحديث رقم 2658 متفق عليه)، ص247.

يعدّ التطور اللغوي مظهراً طبيعياً واضحاً تتجلى أصفى صوره في إتقان المتعلمين لكثير من المهارات اللغوية عبر ممرات متفاوتة يمرون بها، تتقارب حيناً وتباعد حيناً آخر لا لشيء إلا لتعدد العوامل والمؤثرات، وتفرد الصفات والميزات الخاصة بكل واحد، والتي لا يشركه فيها غيره مثل:¹

(أ) الصحة: والمقصود بها سلامة الأعضاء المتعلقة بالنمو اللغوي كالحنجرة واللسان، والأذنان .. وغيرها. إضافة إلى الحالة الصحية العامة، إذ تؤدي سلامة الأبدان وعافيتها إلى النشاط والقدرة على اكتساب اللغة، أما المرض فيقود حتماً إلى الركود وتعطيل النمو اللغوي.

لذا يرى بعض الإحصائيين أن المرض الطويل الذي يصيب الطفل في السنتين الأوليتين من حياته يؤخر بداية الكلام واستعمال التراكيب (الجملة)، والسبب في ذلك قلة دوافع الكلام عنده لأن جميع حاجاته قد تتحقق له من خلال الاهتمام الزائد به.

(ب) الذكاء: يظن بعض علماء النفس أن الذكاء طبيعي غير مكتسب، ومردّد ذلك إلى ميلاد بعض الأفراد إما أذكى أو أغبياء أو ناقصي عقول، فالأذكى النواحي يمتلكون قدرة على تمييز الكلمات، واستخدام اللغة وتعلم أضعاف ما يتعلمه متوسطو الذكاء، وفي المقابل متوسطو الذكاء باستطاعتهم أيضاً تعلم أضعاف ما يتعلمه غيرهم من ضعاف العقول، ولذلك عرف بعض علماء النفس الذكاء بقولهم: "هو القدرة على التعلم".²

(ج) الجنس: يرى كثير من الدارسين في هذا المجال أن البنات عادة ما يسبقن البنين ويتفوقن عليهم في النمو اللغوي؛ من حيث بداية الكلام وعدد المفردات وغير ذلك، نظراً لسرعة نمو البنات مقارنة بالبنين، على أن النمو اللغوي بالغ الأهمية بالنسبة للنمو العقلي والاجتماعي، والحركي والانفعالي لكن وبتقدم العمر سرعان ما يقل وضوح هذه الفروق.³

(د) علاقة الطفل بإخوته: تقوم هذه العلاقة أساساً على عاملين مهمين مؤثرين في النمو اللغوي للطفل هما: عدد أفراد الأسرة الواحدة وكذا ترتيب الميلاد بين الإخوة؛ حيث أن وحيد الأسرة⁴ يكون نموه اللغوي أحسن من غيره الذي يعيش بين عدد من الإخوة، وذلك راجع إلى الرعاية والإحاطة التي يحظى بها من غيره، بيد أن النسبية بادية في هذا النمو والعكسية ممكنة متمكنة أيضاً، على أن درجات النمو اللغوي عند أطفال الأسرة الواحدة متباينة تبايناً واضحاً.⁵

¹ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة، عمان، ط1 (2003م)، ص57.

² رياض معوض. علم النفس التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط2 (1954)، ص(108/103).

³ ينظر: عباس محمود عوض. المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة - المراهقة - الشيخوخة. دار المعرفة الجامعية. دب دط (1999)، ص74.

⁴ تشبه حالة الطفل الوحيد حالة الذكر الوحيد بين عدة إناث أو العكس، ينظر: عباس محمود عوض. المدخل إلى علم نفس النمو - الطفولة المراهقة - الشيخوخة، ص87.

⁵ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص57.

هـ) تعدد اللغات: يؤدي الخلط بين اللغات عند الكلام مع الطفل المتعلم إلى ارتبائه في انتقاء لفظ مناسب يستعمله هو الآخر حين الكلام، لذا لابد من مخاطبته والحديث معه بلغة سليمة، فهو حينما يحاكي غيره ويتحدث بلغتين؛ لغة البيت والعربية الفصحى مثلا، أو لغة أجنبية ثانية في الوقت الذي مازال فيه لم يتحكم في لغته الأم، سيعيش صراعا داخليا يؤخر مهاراته اللغوية، وأصفى صورة للصراع النفساني الذي يعيشه المزدوج لغويا تتجلى في قول الجاحظ " واللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل واحدة منهما الضيم على صاحبتها".¹

مما دفع بدول كثيرة تتبنى اللغة العربية لغة رسمية إلى إدراج اللغة الأجنبية في أواخر مرحلة التمدرس الأساسي؛ أي بعد إتقان اللغة الرسمية والتحكم فيها على الأقل، في حين لجأت بعض الدول إلى إدراج اللغة الأجنبية في بداية مرحلة التمدرس نظرا لقابلية الطفل واستعداداته التي تؤهله لذلك.² غير أن رهان الفوارق الفردية والاستعدادات الفطرية والمكتسبة لا حياد له عن ذلك.

و) وسائل الإعلام: تتيح للمشاهدين والمستمعين من المتعلمين (أطفالا ومبتدئين) فرصة اكتساب المفردات والتراكيب، والسلوكات المختلفة جراء العديد من البرامج الموجهة لهم، وقد يكون لها في المقابل دور سلبي إذا كانت اللغة المستعملة غير سليمة، لأن المتلقي يحاكي ما يسمعه ناسجا على المنوال ذاته.

ز) القصص والحكايات: تسهم القصص والحكايات في إنماء الثروة اللغوية للمطلع أيما إسهام خاصة إذا تم التنوع في المضامين، وطرائق الإلقاء بإشراك الأطراف المتعلمة في مختلف المواقف.³

ح) المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة:⁴ من الملاحظ أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات ذات مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية عالية، تكون فرص نموهم اللغوي أفضل من فرص أولئك الذين يعيشون في بيئات ذات مستويات متدنية، إذ الطفل الذي يعيش في بيت يحوي كتباً قيمة نافعة، وتدور به أحاديث مهذبة بلغة سليمة، ويقدر أهله قيمة الرحلات لا شك أن نموه اللغوي يفوق نمو غيره ممن يعيش الحرمان والإهمال، في وسط أفراد لا يعرفون معنى التشجيع ولا التربية والتعليم، "فالتفاعلات النفسية والبيولوجية الموجودة ضمن المحيط الذي يتربى فيه الطفل من شأنها أن تسهم وبشكل فعال في إثارة انفعالات لدى الطفل تؤدي في الغالب إلى التعبير عنها".⁵

¹ الجاحظ. البيان و التبيين، ط3، ص 368/1. نقلا عن: بشير ابرير. دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي. منشورات مخر اللسانيات و اللغة العربية، مطبعة المعارف، عناية، دط (2007)، ص 47.

² ينظر: صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر، ط3، دت، ص 65.

³ ينظر: سامي محمد ملحم. علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان)، دار الفكر، الأردن (عمان)، ط 1 (1425هـ/2005م) ص 254.

⁴ ينظر: سيد أحمد عجّاج. حقبة تدريبية أكاديمية، علم نفس النمو. تصميم وبناء وتحكيم الحقبة. عبد المحسن عبد العزيز المحجم. فؤاد بن عبد الرحمن الجفيمان، دب، دط، دت، ص 57.

⁵ محمد رفعت رمضان وآخرون. أصول التربية وعلم النفس. دار الفكر العربي، مصر، ط1 (1984)، ص (100/101).

والأسرة جزء مهم من بيئة الطفل يتربى في كنفها وتنعكس آثارها لا محالة عليه، فلئن تربى في محيط متشبع بالعلوم والمعارف سيثيب على ما شب عليه. فما مصداقية ذلك ؟

2- واقع اللغة العربية للناطقين بغيرها (طلبة الجامعة الإسلامية أنموذجا) :

إذا كانت اللغة مطلقا أداة طيعة للتواصل، واكتسابها حتمية لقضاء الحوائج، فلا مناص للعربية من ذلك رغم تعدد مكتسبها والمتواصلين بها طوعا لا كرها، مما أفرز في بعض الأحياء هجينا لغويا تحكمه عوامل ومؤثرات سبق عرضها: كالبيناث والمستويات النفسية، والاجتماعية والاقتصادية، والثقافية وحتى الصحية.

وإيماننا بأهمية اللغة العربية التي تعدّ اللبنة الأولى في بناء حياة الأفراد والشعوب الإسلامية وجسر التواصل بين العوالم العربية والغربية، ناهيك عن دواخل العوالم ذاتها، أثرت أن أوجه شطر بحثي توجيهي يمس مدخلات هذه العوالم ومخرجاتها، مزيجا الحجب واللبس بلا انزياح ولا معيارية، ولكن بروية ومنهجية علمية تفرضها بحوث ميدانية أفضت بي إلى جملة من الملاحظات والاقتراحات أوردتها تبعا، على الأقل للإجابة عن بعض التساؤلات التي تتبادر إلى أذهاننا فيما يخص واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تشخيصا واقتراحا) لضمان تكامل التراتبية التعليمية؛ المبلّغ (المعلم)، المبلّغ (المتعلم)، المادة التبليغية (اللغة العربية) مع مراعاة العوارض الخارجية مثل :

- قرارات الهيئات الوصية.

- قيمة الوسائل المتاحة.

- الطرائق المتبعة.

ورهان ذلك التحدي ما يلي:

- إعداد مبلّغين (معلمين) ذوو دراية كافية واطلاع واسع على بيداغوجيا التعليم، علمي النفس والاجتماع التربويين، ناهيك عن الكم المعرفي في التخصص، واللسان العربي القحّ، إضافة إلى إحكام المنهجية التعليمية التواصلية اللغوية.
- الخروج من التنظير الروتيني القاتل إلى التفعيل والتطبيق، والممارسة اللغوية بشتى أنواعها : سمعا / قراءة / وتعبيرا نوعيا شفويا وكتابيا.
- حتمية اعتماد التقنيات الحديثة والوسائل التكنولوجية المتطورة المتداولة من حيث استعمال اللغة العربية الفصحى إكسابا واكتسابا.

- تشجيع المتخصصين في الإعلام الآلي والبرمجيات، وسائر فضاءات التواصل على التفعيل والتععيد لمختلف البرامج والآليات بواسطة اللغة العربية الفصحى، لتقديمها على طبق من ذهب تحذوه نشوة الذات، ونظرة الآخر للذات.
- تفعيل اللغة العربية في شتى المجالات حتى يتحفز الأنا والآخر.
- استعمال اللغة العربية الفصحى عن طريق الفضائيات والهواتف النقالة، والفائس بوك والتويتر، والفابير، والياهو، وقوقل، وجيميل مثلاً، وكذا داخل قاعات التدريس وخارجها حتى لا يظن المتعلم أنها لغة جامدة، فعلى العكس من ذلك هي لغة صالحة للاستعمال بشتى الوسائل وفي كل مجال، كونها ثرية لذاتها لا بغيرها من اللغات، ولا كغيرها منهم.
- الحيلة والحذر من مزالق الترجمة التي تنكص بأصحابها على أعقابهم من خلال إنشاء مخابر وهيئات محددة وموثوقة، تحكمها ضوابط علمية منهجية بحتة، حتى تسهر على تقديم الأنفع فالأنفع لأن ترجمة المرادفات شيء والترجمة بالمضامين شيء آخر، ولكل واحدة منهما مواضعها، علماً أن لكل بيئة ثقافتها ومعتقداتها المتعارف عليها، ولا مناص للغة بمفرداتها ودلالاتها من تلك الأصول.
- الهجين والمزيج والتداخل بين اللهجة الأولى التي يرضعها الفرد من محيطه المصغر فتسري فيه مجرى الدم من العروق، وبين الفصحى واللغات الأجنبية التي يقرها دستور البلاد فأنى للناطق باللغة العربية وغير الناطق بها إحكام وإتقان كل ذلك.
- هذا وإن دل على شيء فإنما يدل على مدى تأثير وفاعلية المحيط المصغر والمكبر على لغة الطفل إن بالسلب أو الإيجاب، لأنه لا محالة سيعتمد اللغة المتداولة حواليه كمرجع رئيس يستقي منه حال الكلام.
- فلا غرابة في أن يكون لتعدد اللغات واللهجات مزالق ومخاطر جمة تنكص بالمجتمعات على أعقابهم، وتأثر سلباً على لسانهم وثقافتهم وهويتهم، لا سيما الأقطار المكبلة بقيود التداخل بين اللغات:

 - (1) اللغة الرسمية قد تكون "العربية الفصحى" أو غيرها.
 - (2) اللغة الثانية "لغة المستعمر غالباً" لأن المستعمر مولع بتتبع لغة المستعمر.
 - (3) العامية "اللهجات المحلية".

- السعي إلى انغماس لغوي في محيطين مصغر ومكبر لغتهما سليمة، لأن ذلك نظير فعل العرب سالفاً، والمتمثل في نقل الأبناء إلى البادية طلباً لصحة الأبدان واللسان.
- حفظ القرآن الكريم بعده ذروة الفصاحة والبيان، المقوم الأول للسان، وتحفيز الراغبين في تعلم اللغة العربية على الحفظ لتجود ملكتهم وقريحتهم نسجاً على المنوال فالإنسان لا يبني من فراغ.

- حفظ كلام العرب شعرا ونثرا قدر المستطاع.
- التدرج شيئا فشيئا من السهل إلى الأصعب ترغيبا لا ترهيبا، لأن من المعلوم بداهة أن أصل التحصيل الرغبة، ولا حظ منه لمن لا قابلية له إلا من أكره وذلك قليل.
- التحفيز والتشجيع بالماديات حيناً والمعنويات حيناً آخر وفق مقتضى الحال.
- المعالجات البيداغوجية عن الطريقة المتابعة المستمرة تقويماً وتقييماً، للاستزادة في الحسن وإجادة القبيح.
- مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين من فئة الناطقين بغير اللغة العربية، مع تباين مستوياتهم الاجتماعية، والثقافية والاقتصادية، والعمل على متابعتهم والرعاية التامة بهم تشخيصاً وعلاجاً دون إفراط ولا تفريط .
- اعتماد أنجع الطرائق حال التدريس وهي التي أفترضها وأسميها بطريقة المواقف، إذ لكل موقف معايير ومعطيات تفرض تعاملات خاصة، لأن المقال لا يكون إلا بحسب المقام، فالمهارت بيّنة والقدرات متفاوتة وهكذا.
- إن تدريس النحو يختلف عن تدريس البلاغة، والمشافهة تختلف عن الكتابة والسماع عن القراءة، وعمليات تدريس دروس النحو ذاتها مختلف بعضها عن بعض مما يحتم على المعلم الكفاء استعمال الذكاء ومنهجيات الإيفاء.
- بناء الملكات اللغوية: السمع والكلام، القراءة والكتابة، من منظور الوقائع والحقائق الراهنة، كاعتماد (الجرائد والمجلات، والكتب ونشرات الأخبار والأشرطة، والأفلام والمسرح والرياضة والرسوم المتحركة.... وغيرها).
- حسب النشوة والميول، دون إغفال لقصدية الإعداد والبناء في قالب نصحي، تواصلية تأثيري، مدا جزرا، بسطا وقبضا، عفوية وتكلفا، طلبا لربط اللغة العربية الحية بواقع الفرد الحي.
- كانت هذه حصيلة جزئية لمقاربات واقتراحات تمس حقائق وتحديات الواقع اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية؛ من حيث تداول أدوار الهيئات الوصية، والبيئات الخاصة والعامة، وكذا أطراف العملية التعليمية: أخص اللغوية منها بالذكر ؛ من مبلّغ (معلم) ومبلّغ (متعلم)، ومادة تبليغية (اللغة العربية)، مع رهانات المناهج والطرائق والوسائل.
- بعد الخوض في الحديث عن بعض جزئيات هذا الطرح، اهتديت إلى ملاحظات واقتراحات كنت قد أشرت إليها آنفا – لا داعي لتكرارها - مجملة وفقا لمقتضى المقام، علما أن بسطها ممكن حتى يستفيض البحث أكثر.

حسبي في الختام بهذا النزر اليسير الذي آمل ألا يذهب جفاء على أنه ثمرة جهد ودراسة علمية ميدانية، لا أدعي بتمامها والنقص لا يبرح صاحبها، بيد أنها من آلاء الرحمان الجسيمة التي تفرض حمده في كل زمان ومكان.

أهمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في فهم علوم الشريعة

*The importance of the Arabic language for non-native speakers in understanding
Sharia sciences*

Dr. D. Ahmed Aldyab

Professor of Arabic at Ankara University

Abstract

Systematic

Keywords:

لا شك أن القرآن الكريم أعظم كتاب عند المسلمين، ولا شك أن نزول القرآن باللغة العربية لم يكن صدفة، فهذا الكلام لا يجوز في حق الله خالق السموات والأرض، فالله حكيم عليم باختياره، وإن هذا الاختيار لم يكن عشوائياً أو صدفة، فكلنا يعرف خصائص العربية وحيويتها ومرونتها من الناحية النحوية والصرفية والبلاغية والاشتقاقية، ناهيك عن بلاغتها وخصائصها الأسلوبية وقوة ألفاظها مما يجعل منها لغة القرآن، ويؤكد ذلك اختيار الله عز وجل خاتم أنبيائه من العرب الذين كانوا يعدون العربية من أنفس ما يملكون.

ومن هنا تتأكد الرابطة بين الدين الإسلامي وبين العربية. يقول ابن تيمية "إن العربية من الدين ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض ولا يفهم إلا بالعربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"¹، ف لغة القرآن والسنة هي العربية، ومعلوم أن كل علوم الشريعة استنبطت من القرآن والسنة، وبقدر ما يعرف الإنسان العربية بقدر ما يكون اجتهاده واستنباطه من القرآن والسنة صحيحاً، ومن هنا فإن تعلم العربية وتعليمها من أهم الواجبات على من أراد أن يتعلم الدين ويتفقه فيه، قال تعالى: {إنا جعلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون}²

لقد قرر أهل العلم باتفاق أن فهم النصوص الواردة في الكتاب والسنة إنما يكون حسبما تقتضيه اللغة العربية، قال الشافعي: "يجب على كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما يبلغه جهده في أداء فرضه فيما ورد التعبد به"³

وروي عن سيدنا عمر رضي الله عنه قوله: "تعلموا العربية فإنها من دينكم وتعلموا الفرائض فإنها من دينكم"¹

¹ ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم (الرياض: مكتبة الرشد: 2008م)، ص.164.

² القرآن، 39/الزمر:3.

³ عبد الله بن عمر البضاوي، منهاج الأصول إلى علم الأصول (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997م)، ج 1، ص.82.

لقد سعى العلماء منذ القديم على أن يربطوا بين علوم العربية والدين الإسلامي، لأنهم أدركوا تمام الإدراك أن فهم هذا الدين وأحكامه لا يتم إلا باتقان العربية وفهمها. ولاشك أن متعلمي العلوم الشرعية من غير العرب يجدون صعوبة في فهم المصادر والمراجع العربية وخصوصاً أن معظم هذه المصادر كُتبت باللغة العربية ويظل الطالب الأجنبي لفهم هذه النصوص أمام طريقتين، إما أن يتعلم العربية ويتقنها ومن ثم يحاول أن يدخل إلى عرش النصوص الشرعية ويفهمها ويحاول أن يجد لنفسه تأويلاً وتفسيراً بعيداً عن آراء الآخرين ومن هنا يكون المتعلم فاعلاً ومنفعلاً في فهم هذه النصوص، وإما أن يعتمد على الترجمة واللغة الوسيطة وكلنا نعرف مشاكل الترجمة وسلبياتها عموماً وسلبياتها على النصوص الشرعية خصوصاً، فنقل النص وترجمته تفقد النص كثيراً من خصائصه المعنوية واللغوية والبلاغية وخصوصاً أن معظم النصوص الدينية تعتمد على البلاغة بأشكالها المختلفة. ومن هنا تتعاضد أهمية العربية وتعلمها في فهم العلوم المختلفة للشريعة الإسلامية.

1- أهمية اللغة العربية في تفسير القرآن:

لما كانت العربية تضم كثيراً من العلوم من نحو وصرف وإعراب وبلاغة وأصوات وغير ذلك، فإن فهم وتفسير آيات القرآن بشكل صحيح لا يتم إلا باتقان هذه العلوم مجتمعة، يقول ابن عباس: "ما كنت أدري ما معنى فاطر السموات والأرض حتى سمعت امرأة من العرب تقول: أنا فطرته، أي ابتدأته"، وقال أيضاً "إذا خفي عليكم شيء من القرآن فاتبعوه في الشعر فإنه ديوان العرب"² وقال الزركشي: "واعلم أنه ليس لغير العالم بحقائق اللغة وموضوعاتها تفسير شيء من كلام الله، ولا يكفي في حقه تعلم اليسير منها، فقد يكون اللفظ مشتركاً وهو يعلم أحد المعنيين والمراد المعنى الآخر"³. ويكفي أن نقول إن تغيير حركة في كتاب الله عز وجل يقلب تفسير الآية رأساً على عقب، ومن ذلك الآية في سورة فاطر قوله تعالى {إنما يخشى الله من عباده العلماء}⁴ فلو أن قارئاً قرأ برفع لفظ الجلالة ونصب كلمة العلماء لانقلب المعنى تماماً. إن المفسر إن لم يكن عارفاً ومدركاً لأصول العربية وما يتعلق بها من التقديم والتأخير والإيجاز والإطناب وما شابه ذلك من علوم البلاغة وإن لم يعرف القواعد النحوية من فاعل ومفعول وحال ومبتدأ أو خبر، وكذلك إن لم يعرف علم الوقف والابتداء وهو ماسماه علماء البلاغة الوصل والفصل، فإنه لن يستطيع أن يصل إلى أسرار التعبير القرآني ومعرفة حقيقة ما أمر الله به. لقد أقر كبار المفسرين بأهمية معرفة المفسر للعربية، فهاهو أبو حيان في كتابه

¹ اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم (الرياض: مكتبة الرشد: 2008م)، ص. 173.

² أبو الحسن الأمدي، الإحكام في أصول الأحكام (بيروت: المكتب الإسلامي، 2010م)، ص. 161.

³ بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن (القاهرة: دار التراث، 1985م)، ص. 121.

⁴ القرآن، 35/فاطر: 28.

البحر المحيط ينص على ضرورة التبحر باللغة العربية للناظر في كتاب الله عز وجل قائلاً " النظر في كتاب الله تعالى يكون من وجوه، الوجه الأول : علم العربية اسماً وفعلاً وحرفاً، ويؤخذ ذلك من كتب اللغة، الوجه الثاني: معرفة الأحكام التي للغة العربية من جهة أفرادها ومن جهة تركيبها، ويؤخذ ذلك من كتب النحو. الوجه الثالث: كون اللفظ أو التركيب أحسن وأفصح، ويؤخذ ذلك من علم البيان والبدیع". لقد كان بعض الصحابة يفضلون أن يعرفوا معنى آية على أن يحفظوها ولكننا نعرف القول المشهور لأبي بكر الصديق حيث قال: " لأن أعرب آية أحب إلي من أن أحفظ آية"، فالإعراب هنا تفسيرها ومعرفتها من خلال علوم العربية

لقد كثّر أهل البدع والضلال في زماننا وأخذوا يدعون بتفاسير للقرآن، كلٌّ وأهواءه، وأصبحنا نجد من يتصدى لتفسير القرآن وهو لا يفقه من علوم العربية شيئاً ويحاول أن يوجه الآيات بحسب عقيدته وآرائه غير مستند في ذلك إلى خصائص ومميزات العربية، يقول ابن تيمية " لا بد في تفسير القرآن والحديث من أن يعرف ما يدل على مراد الله ورسوله من الألفاظ وكيف يفهم كلامه، فمعرفة العربية التي حُوطبنا بها مما يعين على أن نفقه مراد الله ورسوله بكلامه، وكذلك معرفة الألفاظ على المعاني، فإن عامة ضلال أهل البدع كان بهذا السبب، فإنهم صاروا يحملون كلام الله ورسوله على ما يدعون أنه دال عليه ولا يكون الأمر كذلك"¹

ولا يكفي لطالب التفسير معرفة العربية فحسب، بل عليه معرفة لهجات العرب فإن القرآن قد نزل على سبعة أحرف وكما هو معروف أن القرآن نزل بلغة قريش، لكنه يحوي في داخله بعض اللهجات العربية الأخرى، وهذا ما حدث مع سيدنا عمر عندما سأل عن معنى قوله تعالى { أو يأخذكم على تخوف }، فقد سأل عن معنى " على تخوف " فقام إليه رجل من هذيل فقال معناها " على تنقص " أي شيئاً فشيئاً، ويروى عنه أيضاً سؤاله عن معنى " أباً " في قوله تعالى " وفاكهة وأباً "². ومن هنا نرى أنه إذا كان سيدنا عمر وهو من أفصح الناس بالعربية يسأل عن معنى كلمة في القرآن، فكيف بالذي لا يعرف اللغة العربية ويتصدى ويقوم بتفسير القرآن، ولذلك يقول الإمام مالك: " لا أوتي برجل غير عالم بلغة العرب يفسر كتاب الله إلا جعلته نكالا "³

وكننا نعرف مسائل نافع بن الأزرق مع ابن عباس، فكان نافع يجيب ابن عباس عن تفسير بعض الآيات ويستشهد بأشعار العرب، فمثلاً كان يسأله عن قوله تعالى { قد جعل ربك تحتك سريا }، فقال هو

¹ أبو سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي، أخبار النحويين البصريين ومراتهم وأخذ بعضهم عن بعض (القاهرة: دار الاعتصام، 1985م)، ج2، ص58.

² جلال الدين السيوطي، إتيقان في علوم القرآن (السعودية: مجمع الملك فهد، 1426م)، ص86.

³ إتيقان في علوم القرآن، ص86.

الجدول وأنشده بيتاً من الشعر يحوي كلمة السري، وسأله عن معنى قوله { فإذا هم بالساهرة }¹، قال الأرض واستشهد ببيت لأمية بن أبي الصلت: "وفيها لحم ساهرة وبحر" ولا بد للمفسر بعد أن يتعلم العربية أن يتقن النحو والإعراب وأن يكون له إلمام بغريب القرآن، فنحن كما رأينا سابقاً أن بعض الصحابة كان يسأل عن بعض الكلمات في القرآن ولذلك حثَّ الرسول الكريم أصحابه على تعلم الإعراب وأن يطلع على غريب القرآن، فعن أبي هريرة أن الرسول ﷺ قال: "أعربوا القرآن والتمسوا غرائبه".²

لقد عاب ابن فارس المقصرين في علم العربية وهم في نفس الوقت يطلبون العلوم الشرعية ومن بينها علم التفسير وقال: انظر إلى قوله تعالى { أن الله بريء من المشركين ورسوله }³ فإن القارئ إذا قرأ بالرفع فإنه سلك طريق الصواب وإن كسر اللام من كلمة "رسوله" كان كفوياً بحتاً وجهلاً قحاً.

لقد عظم القدامى اللغة العربية حينما أراد أحدهم أن يدخل مجال العلوم الشرعية حتى أن أبا عمر بن العلاء القارئ المعروف وأحد كبار علماء العربية قال: "العلم بالعربية هو الدين بعينه"⁴ لكننا اليوم مع الأسف نتصدى لتفسير القرآن دون أن يكون عندنا الحد الأدنى من علم العربية ولذلك أصبحنا نجد الانقسام والفرقة بين الذين يفسرون كتاب الله عز وجل. لقد اشترط العلماء لمن أراد أن يفسر القرآن شروطاً لصيانة القرآن من التفسير الخاطيء حيث يحمل كل واحد تفسير القرآن على هواه، ومن بين هذه الشروط وهو الشرط الأهم أن يكون المفسر عارفاً باللغة العربية من نحو وصرف ودلالة واشتقاق وبيان وبديع ومعاني وما إلى ذلك من علوم البلاغة وفروعها المختلفة.

وكما نعرف أن تفسير القرآن يحتاج إلى معرفة في علوم القرآن فعلى سبيل المثال "الوجوه والنظائر" فهي تجمع بين الوضع اللغوي والاستعمال القرآني وبسبب هذه الصلة يحتاج المفسر أن يكون عالماً بالعربية لمعرفة مسألة الوجوه والنظائر.

2- أهمية اللغة العربية في فهم الحديث:

يقول الأصمعي: "إن أخوف ما أخاف على طالب العلم إذا لم يعرف النحو أن يدخل في جملة قوله صلى الله عليه وسلم "من كذب علي متعمداً فليتبوأ مقعده من النار"⁵ وروى الخطيب عن شعبة قال: "من طلب الحديث ولم يبصر بالعربية كمثّل رجل عليه برنس وليس له رأس"⁶

¹ القرآن، 79/النازعات: 14

² أبو حاتم الرازي أحمد بن حمدان، الزينة (اليمن: مركز البحوث والدراسات اليمني 1994)، ص 89.

³ القرآن، 9/التوبة: 3

⁴ أبو حاتم الرازي، أحمد بن حمدان، الزينة (اليمن: مركز البحوث والدراسات اليمني، 1994)، ص 89.

⁵ الإتقان في علوم القرآن، ص 85.

⁶ الإتقان في علوم القرآن، ص 86.

ونقل عن الرحي أنه قال: "سمعت بعض أصحابنا يقول: إذا كتب لَحْن، فكتب عن لَحْن آخر فكتب اللحن عن لحن آخر صار الحديث فارسياً"¹

. وروي عن حماد بن سلمة قال: مثل الذي يطلب الحديث ولا يعرف النحو مثل الحمار عليه مخلاة ولا شعير فيها.²

إن الحديث عربي الألفاظ والمقاصد والمعاني، ولأجل هذا قرر علماء الحديث أن فهم نصوص الحديث إنما يكون حسبما تقتضيه اللغة العربية، فالحديث هو المصدر الثاني في التشريع، ومعرفة أسرار الحديث ومعانيه والمراد منه والأحكام المستخلصة منه يتوقف على معرفة اللغة العربية نحوه وصرفاً وبلاغاً.

إن العلاقة بين علم الحديث والعربية واضحة، فمثلاً النحو ظهر وتطور ودونت الكتب النحوية عندما نشطت الدراسات الحديثية. وكما هو معروف أن سيبويه نشأ في بداية أمره في حلقات الحديث، ولذلك قال السيوطي: "علم الحديث والعربية أخوان يجريان في واد واحد".³ يقول ابن الصلاح في شرط الحديث: وحق على طالب الحديث أن يتعلم من النحو واللغة ما يتخلص به من شين اللحن والتعريف. ويذكر الحافظ أبو الحجاج في مقدمة كتابه "تهذيب الكمال في أسماء الرجال" قوله: "ينبغي للناظر في كتابنا هذا أن يكون قد حصل طرفاً صالحاً من علم العربية".⁴ ويغلب في لغة الحديث بلاغة العربية من معاني وبيان وبديع، فعلم البيان يتكون من عناصر مهمة أهمها التشبيه، فالحديث النبوي ممتلئ بالتشبيه المختلفة، وكما هو معروف أن التشبيه يقرب الصورة ويجعلها أكثر وضوحاً. فمثلاً لو أخذنا حديثاً عن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: "الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله".⁵ فهذا التشبيه يتكون من أركان المشبه وهو الساعي على الأرملة، والمشبه به وهو المجاهد في سبيل، ووجه الشبه الأجر العظيم، والأداة هي الكاف، وهذا من نوع التشبيه المرسل. والغرض من هذا الحديث كما هو واضح الأجر العظيم الذي يرعى الأرملة والمسكين. والذي يعمل في مجال الحديث إن لم يعرف هذه العناصر لن يستطيع أن يحلله ويصل إلى الغاية التي يتوقاها.

وفهم هذا الحديث يمكن لا يسبب حرجاً لأن أركان التشبيه اجتمعت، وهذا ما سهل فهمه ولكن لو انتقلنا إلى مرحلة متقدمة من التشبيه وهي الاستعارة، فهذا أدل على حاجة الباحث إلى العربية،

¹ جلال الدين السيوطي، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1996م)، ج 1، ص 83.

² تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، ج 1، ص 83.

³ جلال الدين السيوطي، المزهري في علوم العربية وأنواعها (بيروت: المكتبة العصرية، 2014م)، ص 94.

⁴ جمال الدين يوسف المزي، تهذيب الكمال في أسماء الرجال (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1983م)، ج 1، ص 125.

⁵ يحيى بن شرف أبو زكريا النووي، شرح النووي على مسلم (لبنان: دار الخير، 1996م)، ج 3، ص 193.

فالرسول الكريم يقول: "هذه مكة قد رمتكم بأفلاذ كبدها"¹ فهذه استعارة يصعب فهمها لمن لم يدرس اللغة العربية ويتعمق في بلاغتها. ولا ننسى المجازات الكثيرة التي انتشرت في معظم الأحاديث النبوية والتي تحتاج إلى معرفة بالمعنى المعجمي ومعرفة بالمعنى المجازي، فالرسول الكريم يقول: "اليد العليا خير من اليد السفلى" فنجد في هذا المجاز أن طالب المال يمد يده ذليلاً يطلب العطاء وتمتد يد المعطي عزيزة. فهذا المجاز مجاز مرسل أطلقت اليد وأريد بها الكل وهو طالب المال ومعطيه. ولو انتقلنا إلى علم المعاني وما يحتويه من مسائل متداخلة في بعضها من تقديم وتأخير وخروج الخبر عن مقتضاه الظاهر وخروج الإنشاء عن حقيقته إلى معاني بلاغية، فكل ذلك يسبب إشكالاً في فهم الأحاديث فهماً صحيحاً، فلو أخذنا مثلاً مسألة من مسائل علم المعاني وهي التقديم والتأخير والحذف وسلاحظ بوضوح مدى الحاجة إلى تعلم العربية والتعمق فيها. يقول الرسول الكريم: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"² ففي هذا الحديث يوجد إيجاز بحذف كلمة "من الخير" أي ما يحبه من الخير، وحذف المسلم أيضاً من كلمة أخيه، ويوجد أيضاً تقديم "الأخ" على النفس، وهذا يؤكد أن علوم العربية تدخل في صميم الحديث النبوي من كل جوانبه.

إن من الملاحظ في البلاد غير الناطقة بالعربية عدم اهتمامهم بالحديث على الوجه المطلوب وذلك لصعوبة بعض المسائل الحديثية وعدم فهمها بالشكل المناسب، وذلك النقص في الحقيقة ناتج عن عدم معرفة أبناء هذه البلاد بالعربية. ويكفي أن نقول إن أصحاب كتب السنن قد أقاموا توجيهات مختلفة للحديث الواحد تبعاً لمعرفة كل واحد منهم بأساليب العربية وبلاغتها ودلالاتها.

3- أهمية اللغة العربية في الفقه:

لقد اشترط علماء الفقه على المجتهد معرفته العربية بكافة فروعها، فقد قال الشاطبي رحمه الله: إنه يشترط على المجتهد في الفقه أن يبلغ من معرفته العربية درجة عالية³، وفي شرح منهاج الأصول للبيضاوي، قال البيضاوي: "السادس علم العربية من اللغة والنحو والتصريف، لأن الأدلة من الكتاب والسنة عربية الدلالة، فلا يمكن استنباط الأحكام منها إلا بفهم كلام العرب إفراداً وتركيباً ومن هذه الجهة يعرف العموم والخصوص والحقيقة والمجاز والإطلاق والتفعيد"⁴، ويقول الجويني في صفات المجتهد "إن الصفات المعتبرة في المفتي ست إحداها الاستقلال باللغة العربية"⁵ إذن من أجل أن يكون المفتي صائباً في قراراته يجب عليه أن يتقن العربية وعلومها، فالاجتهاد يؤخذ من القرآن والسنة،

¹ أبو العباس، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان (بيروت: دار صادر، 1992م)، ص 213.

² ابن رجب الحنبلي، جامع العلوم والحكم (مؤسسة الرسالة، 2001م)، ص 124.

³ إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، الموافقات (القاهرة: دار ابن عفان، 2008م)، ص 127.

⁴ منهاج الأصول إلى علم الأصول، ج 1، ص 82.

⁵ أبو المعالي الجويني، غياث الأمم في التياث الظلم (الإسكندرية: دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، 2008م)، ص 107.

وكلاهما باللغة العربية، فالمجتهد إن لم يكن عالماً بالنحو فإن كثير من المسائل الشائكة لن تحل وخصوصاً تلك المسائل المتعلقة بالاستثناء والشرط والإضافة والعطف والحال، فهذه المسائل لها تفرعات نحوية متداخلة ببعضها البعض. إن العربية وسيلة من وسائل الاهتداء.

إن الاختلاف بين فقهاء هذه الأمة معظمه ناتج عن فهم العربية، فمسائل العبادات من صلاة وزكاة وحج وصيام ووضوء كان الاختلاف في تحديد بعض مسائلها يتبع لفهم كل فقيه لمدلول الألفاظ ومعانيها. ولو أخذنا بعض الأمثلة في ذلك، فمثلاً مسألة الوضوء في الآية السادسة من سورة المائدة {يا أيها الذين آمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين} ¹، فقد رأى بعض المجتهدين أن عطف الأرجل جاء على الرؤوس، والرؤوس قد أمر الله بمسحها، لكن هذه المسألة تخضع لقوانين العطف، فالعطف بالواو يكون على الاسم الأول، ولذلك جاء الاسم منصوباً ليدل أن الأرجل يجب أن تغسل. وكما نرى أن تحرير هذه المسألة ناتج عن فهم العربية بشكلها الصحيح. وفي مسألة السرقة عندما يقول الله عز وجل { والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا نكالاً من الله والله عزيز حكيم } ². فقد اختلف العلماء في حد اليد وكان كل فريق يعطي دليلاً من الشواهد العربية، ومن هنا نجد أن المسألة ليست مسألة بسيطة، فإن دلالة كلمة يُبنى عليها أحكام فقهية كثيرة.

4- أهمية العربية في القراءات:

لو نظرنا إلى القراء العشر لرأينا أن معظمهم كان من علماء العربية، فمثلاً أبو عمر بن العلاء كان من علماء العربية وأحذقهم في علم النحو وكانت العربية تؤخذ عنه إضافة إلى القراءة، فهو قد جمع بين علم العربية والقراءة.

وكان الأوائل من أهل العلم يعدون العلم بالعربية منقبة للقارئ وسبباً لتفضيله على غيره حتى قالوا عن حمزة بن الزيات القارئ المشهور " إن الجن تقرأ على حمزة " ³ لعلمه الواسع بالعربية، وقد نال هذه المرتبة بمعرفته بأصول القراءة من خلال العربية التي تضم الوقف والاستئناف والقطع والوصل ومعرفة الإمالات والتخفيف والهمز وغيرها. وقال أبو حاتم: " الكسائي أعلم الكوفيين بالعربية والقرآن وهو قدوتهم " فالكسائي كان إماماً بالقراءة وفي نفس الوقت كان نداءً قوياً لسيبويه إمام العربية. وختم أبو حاتم على يعقوب سبع ختمات ⁴، وهذا يعني أن يعقوب كان أستاذاً لأبي حاتم الذي هو في الأساس من علماء العربية.

¹ القرآن، 5/المائدة: 6

² القرآن، 5/المائدة: 38

³ شمس الدين الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، إسطنبول: مركز البحوث الإسلامية، 1995م.

⁴ أبو الطيب الحلبي، مراتب النحويين (القاهرة: مكتبة نهضة، 1955م)، ج 1، ص 67.

لقد كان القراء سابقاً يبذلون ما يملكونه في سبيل العربية، قال خلف: "أشكل علي باب من النحو فأنفقت ثمانية آلاف درهم حتى حذقته"¹

والتميز بالعربية سبب للاستقلال بالقراءة والانفراد وسبباً في الاجتهاد والاختيار، ولذلك نجد أن بعض القراء بعد أن كان تلميذاً لقارئ أصبح قارئاً مستقلاً، ومن هنا فقد قال العلماء في حق عاصم إنه كان نحويّاً فصيحاً.

إن القراءات القرآنية تستند في أصلها إلى العربية، فالذي لا يعرف العربية لا يستطيع أن يوجه ويعلل القراءات، فعلماء العربية خدموا قراءات القرآن الكريم بالتوجيه والشرح وبينوا أصولها وحققوا في صحتها بقواعدهم. ولو نظرنا إلى القراءات لرأينا أن الفروق بينها فروق بلاغية وصرفية ونحوية وصوتية، ولذلك لو أردنا أن نضرب أمثلة على ذلك لكانت كل القراءات أمثلة وشواهد في أهمية العربية في هذا الموضوع.

الخاتمة:

حاولنا أن نتطرق إلى أهمية العربية بالنسبة لأهم العلوم الشرعية ورأينا أنه يجب على المفسر والمجتهد والقارئ وباحث الحديث أن يبلغ من العربية درجة عالية، لكن مع الأسف لانرى الجدية الكافية من الباحثين والمجتهدين والمفسرين لغير الناطقين بالعربية، فهم يعتمدون على لغتهم في فهم المسائل التفسيرية والفقهية والحديثية، ويدّعون أنه لا حاجة للعربية في البحوث التفسيرية والفقهية، ولذلك يرد الطوفي على هؤلاء بقوله: "إنكار حاجة طلاب العلم إلى لغة العرب هذه بدعة قديمة حديثة"²، فنحن نجد أن أغلب علماء الإسلام من تفسير وحديث وفقه كانوا من غير العرب، لكنهم أدركوا قيمة العربية في فهم الشريعة فأخذوا يتعلمون علومها من نحو وصرف وبلاغة، فهم بذلك استطاعوا أن يكونوا قدوة لأصحاب اللغة أنفسهم. إن مصادر الدين الإسلامي تكاد تكون جميعها باللغة العربية، فمن عرف هذه اللغة كان إماماً لغيره، فهو قد أخذ الفهم الأول وجعل الآخرين تابعين له، ولذلك في أيامنا نرى أن الأمة الإسلامية أصبحت عبارة عن مذاهب وفرق إسلامية، وغالباً ما يكون الفرق بين هذه المذاهب أساسه الفهم المختلف في اللغة العربية للمسائل القرآنية.

¹ مراتب النحويين، ج 1، ص 81.

² نجم الدين الطوفي، أبو الربيع، الصعقة الغضبية في الرد على منكري العربية (الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2013م)، ص 162.

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**