المعيار

مجلة الدراسات العربيةالعالمية

المجلد الثالث، العدد الأول، مارس 1437هـ 2016م

ISSN 2360-7750

قسم اللغة العربية

كلية الآداب ـ جامعة أحمد بلّو، زاريا، نيجيريا

عنوان المراسلات:

قسم اللغة العربية – كلية الآداب –

جامعة أحمد بلّو زاريا، نيجيريا

البريد الإلكتروني:

arabic@abu.edu.ng

مطبعة جامعة أحمد بلو زاريا ـنيجيريا

© **Department of Arabic,** Faculty of Arts, ABU, Zaria**,** 2016

All rights reserved. No part or whole of this book is allowed to be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, without prior permission of the Copyright owner

ISSN 2360-7750

Ahmadu Bello University Press Limited,
Zaria,
Kaduna State, Nigeria.
Tel.: 08065949711, 069-879121
E-mail: abupresslimited2005@yahoo.co.uk
or
abupress2013@gmail.com
Website: www.abupress.org

هيئة التحرير

الأستاذالدكتور/ غرب طن ڤوهو زاريا
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا رئيساً
الأستاذالدكتور/ مسعود راجي
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضواً
الأستاذالدكتور/ محمد الأول عمر
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضواً
الأستاذالدكتور/ محمد الأول أمين
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضوا
الأستاذالدكتور/ محمد الشفيع عبد الله
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضواً
الأستاذ الدكتور/ بشير حسن أبوبكر
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضواً
الأستاذ الدكتور/ آدم سعيدخالد
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضواً
الدكتور/ يهوذا سليمان إمام
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضواً
الدكتور/ أحمد جعفر عبد الملك
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا عضوا
الدكتور/ إلياس عباس
جامعة أحمد بلّو زاريا - نيجيريا سكرتيراً

الـمستشـارون

الأستاذالدكتور/ محمد أول أبوبكر
الجامعة الفدرالية كاشيري ولاية غُومْبِي- نيجيريا عضواً
الأستاذالدكتور/ صالح بلا ألجناري صوكتو
جامعة عثمان طن فوديو صكتو- نيجيريا عضواً
الأستاذالدكتور/ كمال جاه الله
جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم- السودان عضواً
الأستاذالدكتور/ أشرف سعيد العزازي
جامعة القاهرة - جمهوية مصر العربية عضواً
الأستاذالدكتور/محمد مسعود جبران
كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس- ليبيا عضواً
الأستاذالدكتور/ م. ت. يحيى
جامعة جوس - نيجيريا عضواً
الأستاذالدكتور/ صبري إبراهيم علي سلامة
جامعة القاهر- جمهوية مصر العربية عضواً
الأستاذالدكتور/محمد صالح حسين
جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم- السودان عضواً

قـو ا عـد الــنـشر

يشترط في نشر البحوث في هذه المجلة أن تستوفي الشروط الآتية:

- ✓ التمييز في الكيف والاتجاه.
- ✓ الموضوعية والأصالة في تناول الموضوع ومعالجته، واجتناب الحشو والاستطراد، وسلامة اللغة من حيث التعبير والأسلوب.
- ✓ أن تكون البحوث أو المراجعات باللغة العربية الفصحى.
- ✓ الالتزام بقواعد ومناهج البحث العلمي الأكاديمي.
- ✓ أن لا تقل صفحات البحث عن عشر صفحات وأن لا تزيد على عشرين بمقاس (A4) وعلى وجه واحد من الورقة. وأن يكون حجم الطباعة 18 وبخط TraditionalArabic، والهوامش في حجم 16.
- ✓ أن تشتمل معلومات غلاف المقال على اسم الباحث، ورتبته العلمية، ومؤسسته العلمية، وعنوان البريدي الإلكتروني والهاتف.
- ✓ أن يلزم الباحث أو المراجع استخدام ضمير الغيبة.
- ✓ أن يجتاز البحث أو المراجعة (المعايير العلمية والفنية حين التحكيم من العلماء) تقييم المتخصصين الخبراء الجامعيين.
- ✓ أن ترسل المقال المصحح عبر البريد الإلكتروني ونسخة مطبوعة مع القرص.

كلمة التحرير

تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الأول الآخر الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على نبي الهدى محمد بن عبد الله الذي شحّذ العقول والنفوس بروح النظر والتدبر في الكائنات بحثا ودرسا، وعلى آله وصحبه الغر الميامين، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد؛

يشرفني أن أكتب هذا التقديم لهذا الإصدار الثاني لهذه المجلة المتميزة ***المعيار*** لسببين؛ الأول: كونه منشورً اثانيًا أكاديميًّ يقوم به هذا القسم الذي لم يزل ناشئ، والثاني: إنه لا يزل إنجازًا باهرًايحقّقه القسم في مجال البحث وخدمة المجتمع.

ويتميز هذا الإصدار بما تتمتع به من توسع وشمولية فريدة بالإضافة إلى البح وث المعمّقة في الموضوعات التي تدور غالبها حول القضايا الحديثة والمعاصرة. فإن المقالات – حقا – مثيرة ومحمِّسة لروح البحث والدراسة في الحقل الثقافي والنقدي لما فيها من غنًى في المادة ذات العلاقة بالدراسات العربية محليا وعالميا. وأنتهز هذه الفرصة لأقدم تقدير لجنة التحرير فأشكر كل المساهمين، وخاصة العلماء الأكفاء والبرافسة الأجلاء الذين يحتضن هذا الإصدار مقالاتهم.

وكذلك مستشاري هذه المجلة يستحقون مثيل الشكر والتقدير لإسهامه م الأكاديمي والمعنوي الدسم. وأقدم نفس التقدير لجميع أعضاء القسم بصفة عامة، وللجنة المجلة بصورة خاصة لقيام كلٍّ بالدور الإيجابي تجاه تحقيق هذا الهدف النبيل.

وفي هذا الصدد، أقدم دعوةً إلى الباحثين والدارسين في مختلف ميادين المعرفة أن يقدموا مقالاتهم في مجالات اللغة العربية وآدابها وثقافاتها، أو في أيٍّ من مجالات الآداب أو العلوم الإنسانية ذات العلاقة بالدراسات العربية لنشرها في الطبعات اللاحقة لهذه المجلة.

أ.د. غرب طن ظوهو زاريا

رئيس لجنة التحرير

المساهمون

1. الدكتور/عبد الله محمد أمين محاضر بشعبة اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا
2. الدكتور/ نوح طاهر تاج الدين محاضر بقسم اللغة العربية، كلية الآداب،بجامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا
3. الدكتور/ عبدالقادر لاميطو إبراهيم محاضر بشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا
4. الدكتور/ إلياس عباس محاضر بقسم اللغة العربية، كلية الآداب بجامعة أحمد بلّو زاريا، نيجيريا
5. الدكتور/ أحمد جعفر عبد الملك محاضر بقسم اللغة العربية، جامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا
6. الدكتور/ شعيب علي دكو دكومحاضر بشعبة اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا
7. الدكتور/ محمد صالح جمال كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا (مركز جامعي للدراسات العربية)
8. السيد يوسف علي غمبو محاضر بقرية اللغة العربية انغالا– نيجيريا (مركز جامعي للدراسات العربية)
9. الدكتور/ محمد شريف مود محاضر بقرية اللغة العربية انغالا– نيجيريا (مركز جامعي للدراسات العربية)

10. الدكتور/ مرتضى محمود معاذ محاضر بجامعة وِينْبَا لعلوم التربية، كلية تكنولوجياتربوية، قسم: تربية اللغات– غانا

11. الدكتور/ محمد الثاني إبراهيم محاضر بشعبة اللغة العربية، كلية الآداب بجامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا

12. الدكتور/ عبد الحكيم شئت محاضر بشعبة اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة أحمد بلو زاريا، نيجيريا

13. الدكتور/ موسى يوسف تَمْبَيْ محاضر بالجامعة الفدرالية دُوسِي، بولاية جِغَاوَا، نيجيريا.

14. الدكتور/ عبد الله مسعود غاتا عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، الجامعة المفتوحة الوطنية، أبوجا، نيجيريا

15. الدكتور/ يهوذا سليمان إمام محاضر ب قسم اللغة العربية ، بجامعة أحمد بلو، زاريا– نيجيريا

16. الدكتور/ أبوبكر مغاجي عبدالله محاضر بكلية التربية – قسم الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة أحمد بلو، زاريا، نيجيريا

17. السيد إبراهيم خليل يوسف محاضر بقسم اللغة العربية، جامعة أحمد بلو، زاريا – نيجيريا

الـمحتـويـات

الأدوات التعليمية وعملية التدريس وتعلم اللغة العربية
الفعال في المدارس النيجيرية
الدكتور/ عبد الله محمد أمين.....1
رد العجز على الصّدر" ودوره فى التشكيل الجمالى لشعر
الشيخ يحيى بن محمد النفّاخ
الدكتور/ نوح طاهر تاج الدين.....**17**
دور السؤال والجواب في توضيح الغموض بين الطالب والمعلم
دراسة ومناقشة: أحاديث الحج والعمرة في كتاب بلوغ المرام
الدكتور/ عبدالقادر لاميطو إبراهيم.....21
النقد النحوي عند القدامى: نقد أبي حيان لألفية ابن مالك نموذجا
الدكتور/ إلياس عباس.....49
نُسَخ قصيدة "تحفة الرجاء في بلوغ الآمال" المخطوطة للشيخ
شئت كسفا زاريا عرض وتعليق
الدكتور/ أحمد جعفر عبد الملك.....65
المدح في الأدب العربي القديم مفهومه وتطوره
الدكتور/ شعيب علي دكو..... 87
قرية اللغة العربية ودورها في نشر اللغة العربية في نيجيريا
الدكتور/ محمد صالح جمال و يوسف علي غمبو
و الدكتور محمد شريف مود.....101
المتعلم الأفريقي والمقررات المستوردة لتعليم العربية(غانا نموذجا).

الدكتور/ مرتضى محمود معاذ.....113
لغة الجسد في الخطاب النبوي الشريف: الإشارات اليدوية
في أحاديث كتاب "رياض الصالحين" أنموذجا
الدكتور/ محمد الثاني إبراهيم و الدكتور / عبد الحكيم شئت 139
التغيرات الصوتية للكلمة المتهوسة في العربية دراسة تحليلة
الدكتور/ موسى يوسف تمبي.....159
مظاهر التناص في شعر عيسى ألبي أبوبكر: عرض وتحليل
الدكتور/ عبد الله مسعود غاتا.....177
العلاقة بين اللفظ والمعنى: دراسة تحليلية في المنظور اللغوي العربي
الدكتور/ يهوذا سليمان إمام.....195
استخدام نموذج اللقاني لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية في نيجيريا
الدكتور/ أبوبكر مغاجي عبدالله.....211
جدليّة النقد الأدبي في نشأة الشعر وتطوُّراته عند العرب
إبراهيم خليل يوسف.....229

الأدوات التعليمية وعملية التدريس وتعلم اللغة العربية الفعال في المدارس النيجيرية

Abdullahi Muhammad Aminu

Abstract*:*

The paper "*Instructional Materials and the Effetive Teaching and Learning of Arabic Language in Nigerian Schools*" have explored new techniques, various uses and advantages to effective teaching and learning of Arabic Language in our Nigerian schools using modern instructional materials. Different types of materials are discussed to enhance teaching Arabic language, and finally, the paper suggested various approaches to teacher and students on the effective uses of the instructional materials, as well as the advantages to the study of Arabic as a second language in Nigeria.

مقدمة:

فالأهمية في استمعال أدوات التعليمية تعين الطلبة ومحاول التعليم أكثر مما تساهم المدرس، يعنى هذه الوسائل بالحقيقة تزيد في عملية التدريس ثقلا على المعلم. أما المعلم المتفوق يقصد إلى إظهار طلابه ويعمل لهذه الغاية والكفاية إلى تحقيق الأغراض في المستقبل. وهو في هذا الصدد له نوعان من الرسالة التعلمية بواسطة الأدوات – أحدهما: الأجهزة الصوتية (Sound)، والثانى الأجهزة البصرية (Sight)[1]، وكلاهما يستفيد منهما المعلم في تدريس مواد اللغة العربية مُتَنَاوِلاً وسيلة شفيهية. ويلعب دوره في تدريس المنهج والمقرارت على هذا النمط مع أنشطة الأدوات التعليمية التى تناسب كل نقطة وطريقة التدريس في جرعة عملية والإكتشاف. هذه الورقة تبحث أهمية استعمال الأدوات التعليمية في تعليم اللغة العربية, وقد ذكرنا فيها تأثيرا كثيرا في أهمية هذه الأدوات، وأنواعها والنتائج المتطورة فى التعليم والتعلم فى المدارس النيجيرية.

استحدام وسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية:

استحدام وسائل التلعيمية يعد وسيلة مساعدة للطلاب على فهم وتأكيد بعض المعلومات التى تعرض عليهم في الفصل الدراسى. وهى مقيدة بصفة خاصة للأطفال في المدارس حيث تعرض عليهم المعلومات بصورة جذابة بسيطة. وعند اختيار وسائل التعليمية يجب مراعات النواحي بحيث تؤدي الغرض منها بنجاح[2]. يعنى يستعين المعلم ببعضها تحقيقا للفائدة المرجوة، فالوسيلة التعليمية هى إحدى طرق الإيصال.

هناك الوسائل البديهية مثل اللوح ولوازمه، والمعجم، واللوحات الجدارية، وغيرها مما يمكن توافره في غرفة الصف، وهناك الوسائل المتطورة التى قد تفرد لها حجرات خاصة. فالمعلم هو سيد الموقف، وهو الذى يجب أن يعرف كيف يوظق الوسيلة التعليمية لتحصيل المعرفة، تماما كما هو الذى يجب أن يأخذ بأيدى الطلاب في كل خطوة من خطوات الدرس[3].

بواعث تعليم اللغة العربية في نيجيرية:

أما باعث أساسي في تعليم اللغة العربية في نيجيرية هو طلب العلم والفهم فى اللغة العربية والعقيدة السليمة وسيلة إرتباط الفرد بربه ويلى ساعر العبادات والأعمال التى يطلب من المؤمن والقيام بها لتكون برهان على صحة عقيدته، ويقترب بها إلى الله تعالى، لتكون وسيلة إلى حسن سلوكه الفردي والإجتماعي والأخلاقى. قال الدكتور شعيب (2007م):

"... فصار من جملة غاياته التى تتخلل فنونه ووسائله إخراج الناس من الظلمات إلى النور وترتيب ناشئتهم وإسعاد نفوسهم وإدخال البهجة والمسرة عليهم وتسليتهم بكل ما هو نافع ممتع".

واللغة العربية هى لغة الثقافة الإسلامية كلها، لذلك من الضرورة دراسة هذه اللغة لكل موضوعاتها في مجتمعنا النيجيري لأن أكثر أمتها مسلمون، وقد بنى سلفا من المجاهدين العثمانيين في أنحاء البلاد الشمال على هذه العقيدة منذ قرن الماضى، ثم توقف هذا الجهد الإستعمار البريطانى إستيلاءا على أمتها ءالى بعد الإستقلال وءاثبات لغتهم الإنغليزية لغة الرسمية. أيضا جعل اللغة الثانية التى استوظف الدولة هى اللغة الفرنسية ضدّ اللغة العربية ووضغ اللغة العربية من مواد اضافية في مناهج الدراسية لمدارس الثانونية, هذا أضعف تعليمها بين أبناء المسلمين في المدارس الثانوية.

أما حقيقة الأمر نسبة إلى تعليم اللغة العربية والإسلامية من الأساسيات التى تبنى أبناء النيجيريا وفقدها تداعى الأساسيات التربية، وثقافة اللغة العربية وسائر العلوم من الشرائع والسياسة. كما ذكر في ماهية اللغة العربية الدكتور أحمد الكاتبى (2002م).

اللغة العربية من لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية الإسلامية والعربية وهى لغة حسية قوية عاشت دهورا في تطور ونماء واسع صدرها كثير من الألفاظ الفارسية والهندية واليونانية وغيرها، وفي القرن الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب، والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوربيين، كما كان العربية أداة التفكير ونشر الثقافة في بلاد الأندلس التى أشرقت.

الأدوات الموجودة فى المدارس:

أكثر مدارس الحكومية قاس عن الأدواة الموفرة,وأهم الوسيلة المعتمدة عليه هو المعلم. اللغة و الكتاب فى موضوعنا هذا أهم وسائل الاتصال والتفاهم مبدأ بالكلمات, كل هذه على عنق المعلم لا يزال يتحرك في هذا الجهد من المستوى الاعدادى حتى الثانوى.

من ضمن هذه بعض الأدوات الخاصاة, منها:

أ/ الكتابة الأساسية للمعلمين, مثل: لوح, كتب, وطبشورة.

ب/ الراديو التعليمى, التلفاز, الفيديوا وبعض الألات.

ج/ المعينات المطبوعة: كرسوم بيانية, صور, وخرائط.

د/ المكنبة المدرسية المحتوية على الأدوات المصورة.

هـ/ الحاسوب النموذجى فى المكاتب الادارية أو التصميمات.

وفى جانب هذه الأدوات المذكورة نلاحظ أن التعلم والتعليم فى عالم اليوم يبحث عن جديد كل يوم ويظهرالأولويات مجددا والتعليم المتطور لا يأثر ولا يكفى ءالا باسهامات الأدوات التكنولوجية الحديثة.

الأدوات العصرية الحديثة المطلوبة:

أ/ متعدد الوسائل الاعلانية [multi-media]الميسرة.

ب/معامل لغوية وميسرات التعليم المصغر.

ج/الاتصال عبر الشبكات.

د/ مكتبة الكترونية.

هـ/ توفير قوة كهربائية الثابتة المستقرة.

و/ اعادة مناهج اللغة العربية أن يكون مضمونها موسعا فى مجال

صناعة خلال مهارات فائقة.

وظيفة المعلم الفنية:

وظيفة المعلم لاتشبه غيرها من الوظائف....
فهى سهلة كل السهولة إذا نظرت إليها من بعض
جوانبها... وهى شاقة كل المشقة إذا نظرت
إليها من جوانب أخرى...

وأيسر ما فيها أنها تمتاز بالتحرر من القيود.... والحدود[4].

وبالرغم أن نعرف جميع ما صنف بأنه واحدا من التعليم، هو الذى نال أكثر خظا من التنظيم والترتيب أى التعليم في المدارس والجامعات والمعاهد، فكل من تقع عينيه على ما في هذه الورقة قد نال خظا من كَيْفِيَتة التعليم، ويعرف معنى الأدوات التعليمية حق المعرفة، وكيفية استعمالها أساتذة المدارس الذين يقومون على التعليم، وكيف يؤدون أعمالهم في التربية وتدريس اللغة العربية في المدارس النيجيرية الحدية. إضافة إلى ذلك على المعلم أعمال أخرى من تحضير الدروس، واختيار طريقة التدريس الصحيحة، ثم ارتجال الأدوات التعليمية، والقراءات، والبحث العلمى، ولكن كثيرا من هذه الأعمال لايقتضى بقاءه في المدرسة، بل يمكنه أن يقوم بها فى هذه، فراغة وساعات استقراره في منزله أو مكتبه.

ومن ثم يحتاج إلى مفهوم دليل المعلم من حيث إنه كتاب أو مادة أهداف ووظائف تحققها لدى المعلم من حيث إقداره على تدريس موضوعات المقرر اللغوى بكشل فعالى لأن الدليل ببصره وبأشياء تتصل بأهداف المقرر ومحتواه وتدريسه وتقويمه.

ومن هنا يأتى التعرف في محتوى دليل المعلم المتمثل في أن هذا الدليل يحكي للمعلم كما وصفه د. حمزة (2008م) على النحو التالى:

- أسس إعداد المادة التعليمية التى سيقوم المعلم بتدريسها والأمور التى روعيت في عملية الاعداد.
- مصادر إعداد هذه المادة والأساليب التى اتبعت في صياغتها وعرضها.
- أهداف تدريس المادة
- أنواع التدريبات وأهدافها وطرق معالجتها.
- أكثر طرق التدريس وإجراءته المناسبة لهذه المادة فعالية.
- عرضا لنماذج من تدريس بعض أجزاء هذه المادة.
- اقتراح الوسائل التعليمية والأنشطة الإضافية التى تثرى تدريس المادة.
- اقتراح الأساليب لتقويم نتائج تعلم هذه المادة.

على أن يخاطب المعلم بأن هذا الدليل مساعدة وموجه ومرشد غير مفرود عليه ولا هو مقيد به، ويمكنه التغيير والتعديل في ظل ظروف الموقف التدريس وشروطه.

طرق التدريس ووسائله:

طريقة صحيحة من أهم أعضاء التدريس والوسيلة التى بها تسلسل قوتها وتبلغ إلى أغراضها قريبا كانت أوبعيدا، ومن مصادر طريقة التدريس في الثقافة اللغة– القرآن الكريم هو عماد اجتمع عليه تدريس مواد دراسات الاسلامية واللغة العربية بما فيه من الشرائع والقضايا، وفقه اللغة، والفلسفة. وطريقة التدريس هى وسط أمور التدريس وضابط مؤثر في التدريس ويؤكد الحفظ أثناء التعليم (Yabo, 2007). واللغة العربية أيضا

مؤثرا بطريقة الحفظ من المنصوص القرآنية، والقصائد، والمحفوظات من الدواوين، ويبنى على هذه مهارات أخرى.

وجدير بالذكر تحسين طرق التدريس بعون الأدوات التعليمية الفنية بينما كان وسيلة لبناء أنماط الحديثة في أصول التدريس وفنونه في عصور النهضة اليوم. كما كان الأمس عن طريق الخبرة، فالآباء يعلمون أبناءهم أساليب الحياة اليومية، كما أن الصناع يعلمون أبنائهم أسرار مهنتهم (جامع، 2009م). ولكن عندما تطورت معها المدارس وأصبحت المجتمعات باعتبارها مؤسسات خاصة أنشأت لتقوم بعملية التربية، وأصبح النظر إلى عملية التعليم بشكل أكثر جدية من ذي قبل. وفي هذه الورقة نحاول توضيح بعض هذه الوسائل أو الأدوات وذكر الفوائد التى يستعين بها المدرس في افادة التعليمية الفعالة في المدارس النيجيرية.

دور المعلم في تخطيط الأدوات التعليمية:

المعلم هو باعث أساسى في تخطيط الأدوات الدراسية لأنه أعرف من الطلاب بكيفية تنظيمها إلى استفادة مفيدة وإلى إظهار ذى بال في التعلم، وهو الذى يقوم بتنفيذه حيث يجعله أكثر فهما له وإقتناعا به، ويجب أن يكون ملائما لميول التلاميذ ومشبعة لحاجاتهم مع ظروفهم وبيئتهم.

ومن ثم في هذا الإتجاه تخطيط المعلم للأدوات التعليمية لقصد التعامل الصحيح وكسب الخبرة المبلغ إلى استعماله والاكتشاف لدى الطلبة، ويهدف هذا الإتجاه بتدريب الطلاب على أسلوب البحث من استعمال الأدوات المختارة، من مصادر متنوعة، مثل:

الكتب والمراجع والرحلات العلمية، والأجهزة الحديثة ويقوم هذا الإتجاه الكشفى من احدى هذه الأسس:

أ/ إن اكشتاف الطالب للمعرفة يجعله يفهمها بعمق أكثر، وممتع له استمعال هذه الأدوات حين يعود إليها مرارا.

ب/ أن الطالب يحتفظ بها لمدة أطول ويتناول هذه الأدوات بالتصرف والوضع في مواقف متشابهة أو جديدة، ولكن هذا لايعنى أن يكشف معارف جديدة، وإنما هو يصل إلى شيء موجود بالفعل ولو لم يكن معلوما, ومن المعلوم أن هذا الطريق له فوائد كثيرة في جانب الطلبة. وإضافة إلى هذا يخطط المعلم إلى وظيفة عملية، كما أشار أستاذ جامع فيما يلى [5]:

1) إنها تنمى القدرة العقلية الكلية للطالب فيصبح قادرا على التصنيف.
2) إنها تساعد في إدراك العلاقات بين الأجزاء والربط بينهما.
3) إنها تكسب الطالب القدرة على استخدام أساليب البحث والإكتشاف.
4) إنها تزيد من قدرة الطالب على تذكر المعلومات ودوامها لفترة طويلة.
5) فإنها يعتبر أسلوبا مشوقا للطالب على الاستمرار في التعلم وخاصة عندما يحصل على الرضا عند وصوله إلى إكتشاف ما.

أنواع الأدوات التعليمية:

هناك ثلاثة أنواع من ضمن وسائل بصرية، وسمعية، ووسائل سمعية وبصرية معا، كما ذكر الكاتبى أ.س. وتوضيح على هذا النحو:

1– الوسائل البصرية:

الوسائل البصرية هى الأدوات وطرق التوظيف التى تشتغل حاسة البصر (العين) أساسا وتعتمد عليها، وتشمل الصور الفوتوغرافية، والصور المحركة التصميمية والرسوم البيانية والعينات والنماذج والخرائط كما تتضمن أيضا الرحلات والمتاحف واستخدام السورة واللوحات الوبرية ومجلات الحائط.

2- الوسائل السمعية:

وتضم مجموعة المواد التى تساعد على زيادة فعالية والتى تعتمد أساسا على حاسة السمع (الأذن) وتشمل راديو وبرنامج الإذاعة المدرسة والاستوانات والتسجيلات الصوتية

3- الوسائل البصرية والسمعية

وتضم مجموعة المواد التى تعتمد أساسا على حاستى البصر والسمع (العين والأذن) وتشمل الصور المتحركة الناطقة وهى الأفلام والتلفزيون كما تشمل الأفلام الثابتة، والشرائط والصور عندما تستخدم بمصاحبة تسجيلات صوتية مناسبة على اسطوانات أو شرائط تسجيل.

هناك مضاعف في آثار الحاسوب والإنترنات لمعلم ومتعلم اللغة العربية، وهذا من أقدم الأدوات التكنولوجية الحديثة المؤثرة في كل فن، هي مجتمعة كنوز العلوم ودائرة من المعارف، متناولة في تصميم والتعامل في ابراز الخبرات. يبحث المعلم والمتعلم استعانة المعلومات من الحاسوب والشبكات العنبكوتية في مراجعة المصادر وتحقيق المعلومات حتى يظهر معلومات موثوق كي لا يعتمد على إشعار مشوه أو عقيدة وآراء فاسدة

لاسيما في شئون الدين الإسلامى، هذا من مشاكل تواجه شباب المسلمون الباحثون عاجزين عن التنقيح جيد بين المعلومات الصحيحة وغيرها من الإنترانات.

ومن أسباب الرئسيسة في الشبكة الويب [web] في عملية التعليم والتعلم الفعالية وثيقة مختلف الخبرات كما أشار إليها أ. د/ إبراهيم (2011م) وتوضيح هذه الخبرات نحو:

- المرونة: تتمثل في تلعليم عبر الشبكة حين يرغب المتعلم في أن يراجع دروسه أو تتلقاها خلال فترات تتغير وفق ظروفه.
- الملائمة: يحقق التعليم عبر الشبكات المناخ الملائم لكل من المعلم والمتعلم، حيث يتيح للمعلم أن يركز على الأفكار الهامة أثناء إعداده المدارسة.
- التكافؤ: حيث أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في اي وقت ودون حرج، خلافا لقاعات الدرس التقليدية التى تحرمه من هذه الميزة، إما بسبب الخجل أو الخوف أو القلق التقليدية.
- الفاعلية: في التعليم عبر الشبكات نظرا لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة تجعل العملية التعليمية أكثر تأثيرا وفاعلية.
- سهولة وتعدد طرق تقييم المتعلم: أعطت أدوات التقييم الفورى الذى يتيحها التعليم القائم على الشبكات للمعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة لتقييم مدى تطور المتعلمين وتحقيقهم لأهداف الدروس.

ميزاة أدوات التعليمية في تدريس اللغة العربية:

هناك فوائد مطلوبة كثيرة لانرغب عنها في عصرنا هذا من الأدوات التعليمية في تدريس اللغة العربية فى المدارس النيجيرية. نظرا إلى استفادة كافية استعمال حاسوب في التعليم التوظيفى، يعنى الاستخدام في أداء الدروس في مراحله السفلى عندما يوجد سلسلة البرامج كثيرة مدون على أجهزة مسجلة وتحقيق من مختلف المواد اللغة العربية في (CDs) و (DVDs) مثل، مواد: القراءت، قواعد اللغة العربية وفنونه، والأشعار وغيره من مختلف الفنانين كثيرة الذى نظم على نمط طرق التدريس في المدارس الإعدادية والثانوية إلخ. ويستفيد من هذه الأدوات كثيرا من كبار الطلبة والمعلمين في تنظيم التدريس بواسطة كمبيوتر يعنى التخضير والتوزيع من المذكرات والمقررات وملاحظات على جدار الفصل أو اللوحة البيضاء بصورة مثالية نموذجية مصمم بـ(Power Point) ويحفظ بلغة (HTML) ويوضح في شاشة الحاسوب يقفل الصفحات متتاليا بسرعة ووضوح. هذا النوع يستعمل في الندوات والمعتمرات، ويشاهد المستمعون كسينمائية.

فضلا عن ذلك أن الأدوات المثلى التى يحمى بها المعلم طالبة النابه من تبدي مواهبه أن ينظم له عمله، وليس معنى هذا دائما أن يضع له خطة متبعة بل المستحسن ألا يفعل هذا، فإنه إذا كان الأدوات موجودة يحصل إليها ويتناول بها يجعل الطالب يرهب العمل الذى هو مقبل عليه. ولا شك في تناول الأدوات التعليمية تشجيع التلميذ وتهنئته بما أصاب من نتائج جديدة تجعله يتحمس إلى مراجعة كل عمله في أثناء هذا الإستعراض.

والمقصود فى استعمال هذه الأدوات هو التبليغ بواسطة كل ما يستعين به المعلم على تفهيم الطلاب دروسهم من وسائل حسية أو غيره. لأن الحواس هى المنافذ الطبيعية للتعلم. وقد ورد هذا من قول المربون مثل عبدالعليم إبراهيم (1984م): "يجب أن يوضح كل شيء أمام الحواس كلما كان ذلك ممكنا، ولتبدأ المعرفة دائما من الحواس".

ولهذا دعاء المربون إلى استخدام وسائل التوضيحية لأنها ترهف الحواس وتوقظها، وتعينها على تؤدي وظيفتها في أن تكون أبوابا للمعرفة، وبديهى أن لهذه الوسائل أهمية كبيرى في تدريس المواد اللغة العربية المختلفة ثم استعانة هذه الأدوات تمنح الطلاب بثقة النفسية والإستعداد إلى تثقيف العلمى التوظيفى ومهارات اللغوي في أي مستوي.

تأثير ونتائج متطورة للمتعلم نحو الأدوات الحديثة:

ان الطالب المتأثر فى تعليمه بالاستعانة الأدوات التكنولوجية الحديثة يكون بارزا فى علومه المستمرة العليا فى كليات والجامعات, من خبراته ومهاراته الموجودة يستفيد منه أكثر من غير. ومن هذه التطورات ما يلى:

أ/ الحافز والكفاعة, يجعل التعليم العاجل.

ب/تطوير المهارات فى بعض الأعمال آخر.

ج/ الثقة النفسية فى العمل مع المهارات المطلوبة.

د/ تطوير الصناعة والمهارات الفائقة.

هـ/ تعزيز العملية التدريسية فى كلتا الكيفية والكمية.

الخاتمة:

هذه الورقة بعنوان "الأدوات التعليمية وعملية التدريس وتعلم اللغة العربية الفعال في المدارس النيجيرية" قصد إبراز الآثار والأهميات – كمًّا وكيفاً في استخدام الأدوات التعليمية الحديثة في التعلم اللغة العربية. وقد وجد أن من وثائق الطريقة التدريس الناجهة يهتم إكمالها من استعانة الوسائل والأدوات التعليمية الحديثة المعاصرة في مواد اللغة العربية بحيث يوجه منفذ المنهج (المعلم) إلى أنسب الأدوات التعليمية التى تساعد الدارسين على تعلم اللغة بشكل أكثر فعالية، وتعبر بهم من الخبرة غير المباشرة – إذا كانت اللغة تعلم خارج الدولة العربية تعلم باللغة الأجنبية في أمثال مجتمعنا النيجيري – فمن الضروري أن نشير إلى وضع منهج جديد فى تعليم اللغة العربية وربط محتوى الدراسية في هذه المواد بالأدوات التعليمية الحديثة. وهذا يرشد إلى خبرة المباشرة، وكأنها تعلم في وطنها من كناطقها الأصيل، لايخفى علينا أن لكل مهنة مهاراتها الفنية التى تمكن صاحبها من ممارستها بنجاح وفاعلية, وتطوير الصناعة متناولا خبرات الموجودة من المدرسة عبر التكنولوجية كالطباعة والتصوير وغير ذلك.

الهوامش:

1/ J.S Farrant – Principles and Practice of Education P. 129

2/ د. يوسف السميلى – اللغة العربية وطرق تدريسها – ص : 23

3/ مى عماد الدين – كيف تكون معلما ناجحا ومحبوبا؟- ص: 9

4/ د. أيمن أبو الروس – للمدرسين فقط – ص: 24

5/ عبدالرشيد محمد جامع – ادارة المدرسة والفصل – 7.

المراجع:

أحمد سعد الكاتبى إبراهيم (الدكتور) (2002م) "التربية وطرق
تدريس اللغة والدين لطلاب كليات التربية والجامعات نيجيريا" إلورن كوراز.
أيمن أبو الروس (الدكتور) (2000م) "للمدرسين فقط"، مكتبة ابن سينا – مصر
إبراهيم الفا (http://www.et-ar.net/vb/showthreadphp?t=786)
عبدالرشيد محمد جامع (2009م) "إدارة المدرسة والفصل" ورقة ندوة: حلقية دراسية للأئمة والمدرسين مجلس مسلمى نيجيريا – كدونا.
عبدالعليم إبراهيم (1984م) "الموجه الفنى لمدرسي اللغة العربية" دار المعارف، القارة، ج: م.ع
محمد غمبو حمزة (الدكتور) (2008م) "المنهج في تعليم اللغة العربيةس لغير الناطقين بها" مطبعة الأمين – جوس بلاتو.
مى عماد الدين (1996م) "كيف تكون معلما ناجحا ومحبوبا؟" مكتبة ابن سينا بالقاهرة.
يوسف السميلى (الدكتور) (2003م) اللغة العربية وطرق تدريسها المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوظيع.

ا

لمراجع الأجنبية:

Adesina, A. (1985) Foundation studies in Education, University Press Limited – Ibadan

Farrant, J.S. (1976) Principles and Practice of Education, Saint Curz de Tenerife Canary Islands.

Journal of Educational Research and Development (2007), Faculty of Education, Ahmadu Bello University, Zaria – Nigeria Vol. II, No. 1 April, 2007.

Yabo A.M (2007) An Introduction to Islamic Philosophy of Education Gali Graphics, Kano – Nigeria.

رد العجز على الصّدر" ودوره فى التشكيل الجمالى لشعر الشيخ يحيى بن محمد النفّاخ

الدكتور نوح طاهر تاج الدين

مستخلص:

تناولت هذه المقالة رد العجز على الصدر ودوره في التشكيل الجمالي في شعر الشيخ يحيى بن محمد النفاخ. ورد العجز على الصدر من ألوان الموسيقى الداخلى التى شكّلت قصائد الشيخ يحيى النفاخ إلى نوع من التفنّن الجمالى اللطيف. فقد وردت فيها أنواع من الإيقاعات الداخلية موزعة على مدار القصيدة بصورة كشفت عن ذوق الشاعر الفنى، وأبرزت قدرته فى خلق صور شعرية جميلة وهذا هو العامل الهام الذي أخذ كاتب هذه المقالة إلى تناول الموضوع في شعر هذا الشاعر البارع. وقد وصل الكاتب إلى أن المقالة مزينة بهذه البديعة اللفظية التي أودعها الشاعر من دون إفراط، الأمر الذي يدل على تفنن الشاعر وتضلعه قي قول الشعر العربي والنبوغ فيه.

التمهيد

بسم الله الرحمن الرحيم. وصلى الله على النبى الكريم. تعد الموسيقي الداخلى عنصراً جوهريا فى التشكيل الجمالى للشعر، "إذ إن كل عمل أدبى فنى هو قبل كل شىء سلسلة من الأصوات بنبعث عنها المعنى"؛[1] كما تعد من أبرز مظاهر الشعر، إذ الشعر ليس إلا كلاماً موسيقياً، تنفعل لموسيقاه النفوس، وتتأثر بها القلوب[2].

وعلى هذا، فإن الباحث فى هذه المقالة سيقتصر بالبيان على ما يسمى با"لموسيقى الداخلى"، من أنواع الايقاعات اللفظية ، بحيث يتناول نوعا واحدا منها، وهو: "رد العجز على الصدر"، وذلك حسب وروده فى قصائد الشاعر.

كلمة عن الشاعر

أما الشاعر فهو الشيح يحيى بن محمد النفاخ بن آدم بن محمد. يقال بأن جده الرابع هو الذى هاجر من منطقة برنو إلى كنو حوالى سنة 1875م[3].

كانت ولادة الشيخ يحيى النفاخ بكنوا، وفى أواخر القرن التاسع عشر الميلادى. وكان منذ نعومة أظافره مفطوراً على التدبن والوقار، كما تظهر فيه سيمة الذكاء [4]. وقد تلقى مبادئ تلاوة القرآن ومبادئ علوم الدين واللغة لدى بعض علماء عصره فى كنو، ثم انتقل كليا إلى شيخه الأكبر، الشيخ سليمان بن إسماعيل "الوالى".

وقد خلّف الشيخ آثاراً فنية متعددة، منها قصائده التى كتبها فى موضوعات مختلفة، من مدح، وتوسل ورثاء، وما إلى ذلك [5]. وكانت وفاته فى عام 1954م بدَوَاكِنْ كُدُ، وعمره ذلك الوقت ست وخمسون سنة[6]

موسيقى الشعر أو الإيقاعات الداخليّة

لقد اعتاد النقد الحديث "أن يقسم البناء الموسيقى للقصيدة الشعرية إلى: بناء خارجى: تحكمه قواعد العروض، ويتمثل فى الوزن والقافية، وبناء داخلى: تحكمه الإيقاعات الداخلية للكلمات التى تسهم بدورها فى تشكيل بنية الشعر".

ومن هذا المنطلق، فإن الباحث فى دراسته لشعر الشيخ يحيى بن محمد النفاخ، سوف يعتمد على النوع الأخير من هذا التقسيم، وهو: "البناء الموسيقى الداخلى".

يمثل البناء الموسيقى الداخلى الإيقاعات الداخلية –بألوانها الموسيقية المختلفة– ما يمكن أن نسميه بـ: الموسيقى التعبيرية فى القصيدة الشعرية... وهى فن يعتمد على تزيين الألفاظ أو المعانى بألوان بديعة من الجمال "اللفظى أو المعنوى"[8].

ومن ألوان الإيقاع الموسيقى المستخدمة فى قصائد الشيخ يحيى ما يسمى: رد العجز على الصدر.

وهو –كما سبق ذكره–: إعادة اللفظ فى آخر البيت بعد ذكره فى أوله، ويسمى تصدير الطرفين. أو فى حشو النصف الأوّل، ويسمى تصدير الحشو. أو فى آخر النصف الأول، ويسمى تصدير القافية. أو أول النصف الثانى، ويسمى تصدير الطرفين. وكل منهما إما أن يتكرّر لفظاً ومعنى، أو لفظا لا معنى، أو معنى لا لفظاً، أو لا لفظاً لا معنى[9]. وهو لون "يكسب البيت الذى يكون فيه أبهة، ويكسوه رونقاً وديباجةً، ويزيده مائية وطلاوة"[10].

وهو أنواع، منها:

(1) ما وافق آخر كلمة فى البيت آخر كلمة فى نصفه الأول.

(2) وما يوافق آخر كلمة منه أول كلمة فى نصفه الأول.

(3) وما يوافق آخر كلمة فيه بعض ما فيه.

وقد يشترك اللفظان صورة ومعنى، أويشتركا صورة لا معنى، أويجمعها الاشتقاق، أو يجمعها شبه الإشتقاق[11].

الدراسة النظرية العامة عن رد العجز على الصدر[7]

وهو فى النثر –كما قال ابن المعتز– ثلاثة أقسام:

الأول: توافق آخر الفاصلة وآخر كلمة في الصدر نحو (أنزله بعلمه والملائكة يشهدون وكفى بالله شهيداً)

والثاني: أن يوافق أول كلمة منه نحو (وهب لنا من لدنك رحمة إنكأنت الوهاب)و(قال إني لعلمكم من القالين)

الثالث: أن، يوافق بعض كلماته نحو (ولقد استهزئ برسل من قبلك فحاق بالذين سخروا منهم ما كانوا به يستهزئون)و(انظر كيف فضلنا بعضهم على بعض وللآخرة أكبر درجات وأكبر تفضيلاً)(قال لهم موسى ويلكم لا تفتروا على الهر كذباً) إلى قوله :(وقد خاب من افترى)و(فقلت استغفروا ربكم إنه كان غفاراً).

وقال النويري في (نهاية الأرب في فنون الأدب):

"وهو في النظم على أربعة أنواع:

الأول: أن يقعا طرفين، إما متفقين صورة ومعنى كقوله:

سريع إلى ابن العم يشتم عرضه # وليس إلى داعي الندى بسريع

وقوله:

سكران سكر هوىً وسكر # مدامة أنى يفيق به سكران

أو متفقين صورةً لا معنى، كقول السري:

يسار من سجيتها المنايا # ويمنى من عطيتها اليسار

وقول الآخر:

ذوائب سود كالعناقيد أرسلت # فمن أجلها منا النفوس ذوائب

أو معنى لا صورة كقول عمر بن أبي ربيعة:

واستبدت مرة واحدة # إنما العاجز من لا يستبد

وقول السري:

ضرائب أبدعتها في السماح # فلسنا نرى لك فيها ضريبا

وقول الآخر:

ثلبك أهل الفضل قد دلني # أنك منقوص ومثلوب

أولا صورة ولا معنى ولكن بينهما مشابهة اشتقاق، كقول الحريري:

ولا ح يلحي على جرى العنان إلى # ملهاً فسحقاً له من لائح لاحى

الثاني: أن يقعا في حشو المصراع الأول وعجز الثاني، إما متفقين صورةً ومعنى كقول أبي تمام:

ولم يحفظ مضاع المجد شيء # من الأشياء كالمال المضاع

وقول الآخر:

أما القبور فإنهن أوانس # بجوار قبرك والديار قبور

أو صورة لا معنى كقول الثعالبي:

وإذا البلابل أفصحت بلغاتها # فانف البلابل باحتساء بلابل

فالأول جمع بلبل، والثاني جمع بلبلة وهي الهمم والثالث جمع بلبلة الإبريق.

وقول الزمخشري:

وأخرني دهري وقدم معشراً # لأنهم لا يعلمون وأعلم

فمذ أفلح الجهال أعلم أنني # أنا الميم والأيام أفلح أعلم

أو معنى لا صورةً كقول امرئ القيس:

إذا المرء لم يخزن عليه لسانه # فليس على شئ سواه بخزان

وقول أبي تمام:

دمن ألم بها فقال سلام # كم حل عقده صبره والإلمام

وقول أبي فراس:

وما إن شبت من كبر ولكن # لقيت من الأحبة ما أشابا

أو في الاشتقاق فقط، كقول أبي فراس:

منحناها الحرائب غير أنا # إذا جرنا منحناها الحرابا

الثالث: أن يقعا في آخر المصراع الأول وعجز الثاني إما متفقين صورة ومعنى كقول أبي تمام:

ومن كان بالبيض الكواعب مغرماً # فما زلت بالبيض القواضب مغرما

أو صورة لا معنى كقول الحريري:

فمشغوف بآيات المثاني # ومفتون بزنات المثاني

أو معنى لا صورة كقول البحتري:

ففعلك إن سئلت لنا مطيع # وقولك إن سألت لنا مطاع

الرابع: أن يقعا في أول المصراع الثاني والعجز، إما متفقين صورة ومعنى كقول الحماسي:

فإلا يكن إلا معلل ساعةً # قليلاً فإني نافع لي قليلها

أو صورةً لا معنى كقول أبي دؤاد:

عهدت لها منزلاً داثراً # وآلأ على الماء يحملن آلا

فالأول الأتباع والثاني أعمدة الخيام، كقول آخر:

رماك زمان السوء من حيث لا ترى # فرامي ولم يظفر بما هو راما

أو معنى لا صورة، كقول أبي تمام:

ثوى في الثرى من كان يحيا به الثرى # ويغمر صرف الدهر نائلة الغمر

وقد كانت البيض البواتر في الوغى # بواتر فهي الآن من بعده بتر

نماذج من صور "ردّ العجز على الصدر" فى ديوان الشيخ يحيى النفاخ

ومن الصور التى بدا فيها "ردّ العجز على الصدر" فى ديوان الشيخ يحيى النفاخ ما يأتى:

(أ) النوع الأول: ما وافق آخر كلمة منه آخر كلمة فى نصفه الأول.

من هذا النوع قول الشاعر فى "النورانية":

الحمدلله مولانا الذى خلقا واختار من خلقه وعظم الخلقا (12)

والشاهد فى قوله: "خلقا" فى آخر جزء من الصدر و"الخلقا" فى آخر جزء من العجز.

وقوله فى "مشرب الألباء":

عجباً لمن قد واجهته نفائسى فأضاعها لم يرع حق نفيسى. (13)

والشاهد فى قوله: "نفائسى و نوقوله فى وصفه للرسول صلى الله عليه وسلم:

هو أشعر فى منكبيه وأشعر بذراعه قد زين الشعر (14)

الشاهد فى قوله: "أشعر و الشعر".

وقوله فى مدح أهل البيت:

علمت جدّك رب العرش خيرّه فاختاره ثم ماذا أنت تختار[15]

الشاهد فى قوله: "خيّره و تختار".

وقوله فى "مدح محمد السنوسى":

قم يا سلالة عبد الله لله بالله فانصر عباد الله فى الله[16]

الشاهد فى قوله: "لله و فى الله".

(ب) النوع الثانى: ما يوافق آخر كلمة منه أول كلمة فى نصفه الأول.

ومن ذلك قول الشاعر فى "مدح أهل البيت":

تختار ماختار والمقدور فارض به وليس فى الكون غير الله مختار[17]

والشاهد فى قوله فى أول البيت "تختار" وقوله فى آخر البيت "مختار".

ومنه قوله فى "المحامد الشهودية":

حيّاك روحى حبيب القلب حيّاكا أحيا بمحياه إيناسى محياكا[18]

الشاهد فى قوله: "حيّاك و محيّاكا".

وقوله أيضا:

رقيت فوق ذرى مجد بأصلك إذ بك انتهى لرسول الله مرقاكا[19]

الشاهد فى قوله: "رقيت و مرقاكا".

وقوله فى "مدح محمد السنوسى":

فالله فى نصر عبد قام ينصره أيا محمد انصر ملّة الله[20]

الشاهد فى قوله: "فالله و الله".

وقوله فى "قرب الوصل":

ناداك عبدك آدم فأجبته فبما استجبت له أجب لندائى[21]

الشاهد فى قوله: "ناداك و لندائى".

(ج) النوع الثالث: ما يوافق آخر كلمة فيه بعض ما فيه.

ومنه قول الشاعر فى "مشرب الألباء".

ومعى أنيسى حين تأنس بالسوى ومؤانس الأغيار غير أنيسى[22]

الشاهد هو قوله: "أنيسى" فى آخر البيت وذكره نفس الكلمة "أنيسى" فى الكلمة الثانية من الصدر للبيت.

ومنه قوله أيضا:

أو ما تلا تالٍ ودرّس بعده كتباً تدل عليك ذوا التدريس[23]

والشاهد فى قوله: "درس و التدريس"

وقوله فى "التبرية":

منه أعالى صدره فعلت به وبدا عريضاً ذلك الصدر[24]

الشاهد فى قوله: "صدره" وقوله: "الصدر".

وقوله فى "النضرة العاشقية":

وأبدى خفيات الكتاب وسنة وخرق جلباب العوائد فانخرق[25]

والشاهد فى قوله: "خرق" وقوله: "فانخرق".

وقوله أيضاً فى قصيدة "رثاء الوالى سليمان":

ولا تبعدنا عن رعايتك التى نظل بها فى نعمة وظلال(26)

والشاهد فى قوله: "نظل" و "ظلال".

وقوله فى "رثاء أحمد عباس":

فلا الحساب ولا علم النجوم مضى بدفنه صار قاموس كمدفون(27)

الملاحظة فى قوله: "بدفنه" و "كمدفون".

وقوله فى "المحامد الشهودية":

فى حق شبّاننا إن قال قائلها لى هات روحك يا يحيى أقل هاكا(28)

والملاحظة فى "هات" و "هاك".

وقوله أيضاً:

شكراً لهم والتقى والحلم شيمتهم للمستجير بهم قالوا أجرناكا(29)

والشاهد فى قوله: "للمستجير" و "أجرناكا".

وكذا قوله:

عاوضتها بمعونات مؤنتها دوماً تشارك فى نعماك أشراكا(30)

محل الشاهد هو: "تشارك" و "أشراكا".

وقوله أيضاً:

لا قيتهم بعد أن حجوّا بقطركم بكل ما يرتضى والكل يرضاكا(31)

والشاهد فى قوله: "ما يرتضى" وقوله: "يرضاكا".

الخاتمة:

هذه من ألوان الموسيقى الداخلى التى شكّلت قصائد الشيخ يحيى النفاخ إلى نوع من التفنّن الجمالى اللطيف. فقد وردت فيها أنواع من الإيقاعات الداخلية موزعة على مدار القصيدة بصورة كشفت عن ذوق الشاعر الفنى، وأبرزت قدرته فى خلق صور شعرية جميلة.

الهوامش

(1) على الغريب محمد الشناوى: الصورة الشعرية عند الأعمى التطيلى ، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى، 2003م ص 215.

(2) إبراهيم أنيس موسيقى الشعر ص 17، الإنجلو المصرية، الطبعة الخامسة: 1981م.

(3) مديح، محمد أحمد: فن المديح فى ديوان الشيخ يحي بن محمد النفاخ دراسة تحليلية أدبية بحث مقدم لقسم اللغة العربية بجامعة بايرو كنو، لنيل شهاده الماجستير فى اللغة العربية سنة 2002م ص 10-11.

(4) المرجع نفسه، ص 11.

(5) وهى التى جمعت -فيما بعد- فى ديوان، وسمى باسم: نيل البعيا من انتاجات الشيخ يحي.

(6) مقابلة شفوية مع بن الشيخ، وهو: الحاج أمين يحي فى بيته بهذا التاريخ: 2011/2/13م.

(7) http://www.atfaseeh.com

(8) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر المرجع السابق: ص 248.

(9) على الغريب محمد الشناوى، الصورة الشعرية عند الأعمى التطيلى، المرجع السابق: ص 246.

(10) على الغريب محمد الشناوى، الصورة الشعرية عند الأعمى التطيلى، المرجع السابق: ص 246.

(11) مرعى بن يوسف: القول البديع، تحقيق الدكتور محمد علي الصاما –الرياض 1425م، الطبعة الأولى، دار كنوز إشبيليا، ص 81.

(12) كامل محمد محمد عويضة، دعبل على الخزاعى، الصورة الفنية فى شعره المرجع السابق، ص 214.

(13) الديوان: ص 1.

(14) الديوان: ص 14.

(15) الديوان: ص 21.

(16) الديوان: ص 33.

(17) الديوان: ص 58.

(18) الديوان: ص 33.

(19) الديوان: ص 39.

(20) الديوان: ص 39.

(21) الديوان: ص 58.

(22) الديوان: ص 71.

(23) الديوان: ص 14.

(24) الديوان: ص 16.

(25) الديوان: ص 21.

(26) الديوان: ص 24.

(27) الديوان: ص 29.

(28) الديوان: ص 36.

(29) الديوان: ص 41.

(30) الديوان: ص 41.

(31) الديوان: ص 40.

(32) الديوان: ص 40.

المراجع

1) أنيس، إبراهيم: موسيقى الشعر، الإنجلو المصرية، الطبعة الخامسة: 1981م.

2) الجندى، على: الشعراء وإنشاد الشعر (102-106)، دار المعارف: 1969م.

3) يوسف، مرعى بن: القول البديع، تحقيق الدكتور محمد علي الصاما – الرياض 1425م، الطبعة الأولى، دار كنوز إشبيليا.

4) المجذوب، عبدالله الطبيب: المرشد إلى فهم أشعار العرب : (72/1)، طبعة دار الفكر، لبنان: 1970م الطبعة الثانية.

5) مديح، محمد أحمد: فن المديح فى ديوان الشيخ يحي بن محمد النفاخ دراسة تحليلية أدبية بحث مقدم لقسم اللغة العربية بجامعة بايرو كنو، لنيل شهاده الماجستير فى اللغة العربية سنة 2002م.

6) القاضى، النعمان، أبو فراس: الموقف والتشكيل الجمالى : دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة: 1982م.

7) ابن رشيق: العمدة، تحقيق: محى الدين عبد الحميد، الطبعة الرابعة، دار الجيل، بيروت: 1972م.

8) الشناوى، على الغريب محمد: الصورة الشعرية عند الأعمى التطيلى ، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى، 2003م

9) التنوخى، أبو يعلى: كتاب القوافى: تحقيق: الدكتور عونى عبدالرؤوف،الطبعة الثانية، مكتبة الخانجى: 1978

دور السؤال والجواب في توضيح الغموض بين الطالب والمعلم دراسة ومناقشة: أحاديث الحج والعمرة في كتاب بلوغ المرام

الدكتور/عبدالقادر لاميطو إبراهيم

Abstract

The significance of question and answer in making the lesson clear between student and teacher cannot be overemphasized. The Prophet S.A.W is the great teacher of mankind sent by the Creator to teach and guide the entire nations of the world to the day of resurrection. The mode of affirmation and the answers given in the tradition (Hadith) of Hajj used in Bulughul Maram is the area of discussion. The aims and objectives of each question is been highlighted. The question and the kind of responses, the types of articles used and the definitions of both questions and answers are also extensively discussed. The aim of this research work is to enable the reader of these Ahadith to understand better and realize the wisdom behind each and the significance of every obligation in the entire Hajj Operation.

المقدمة

فمما لا شك فيه أن الرسول صلى الله عليه وسلم هو أعظم معلم جاء ليعلم العالَم عن موجده وخالقه. وكلما أصدر قراراً وطالب من مستمعيه القبول والتنفيذ تجد بعض الناس يفهمون من أول وهلة وبعضهم لا يفهمون إلا بعد الأسئلة والأجوبة، فتتضح بذلك القضية. وهذا لما أصدر الرسول صلى الله عليه وسلم قراراً بأن الله أوجب على المسلمين الحج جعل بعضهم يقول "أفي كل عام يا رسول الله؟" فسكت الرسول

صلى الله عليه وسلم ولم يجب حتى قال "لو قلت نعم لوجبت". وعلى هذا اتخذ الباحث أحاديث الحج من كتاب بلوغ المرام كقضية تدور حولها المناقشة.

وعند علماء التربية أن فهم حالة الطالب والظروف المحيطة به خلال الدرس أمر مهم. وأن ذلك قد أدى ببعض علماء التربية وطرق التدريس أن يقولوا: إن الحالة **(situation) والمناسبة (interaction) والدور (role)** من مهمات الأمور التي يهتم بها **المعلم فتجعله يغير خطته أثناء التدريس (Leonard, M & Christopher, R p.454)**.

ومن تغيير الخطة أن يحول الدرس إلى الأسئلة والأجوبة كما أشاروا إلى ذلك في الأمثلة:

Ques: Are you straight enough to go to the store?

س: هل أنت مستقيم جدّا للوصول إلى المخزن؟

Ans: Not yet dear, I am still tripping

ج: لا لكن يا حبيب أنا ما زلت أسافر(Leonard, M & Christopher, R p.518)

وطبيعة الاستماع أيضا تختلف من أناس لآخر مثلا بين سكان آسيا وأوربا خاصة إنجلترا حيث تجد من يستمع إليك ينظر إلى وجهك عيناً بعين حتى لا يرتد طرفه أثناء الكلام، بينما ذلك يستحيي النظر إلى المخاطب بهذا الوجه عند البعض. وقال أسمود عالم علم النفس لما سافر إلى إنجلترا طلب منه أن يمارس نفسه النظر إلى الوجه أثناء الخطاب (Edward, Hall p.130) مما يدل على أن معرفة طبيعة المخاطب من عالم أو معلم أمر مهم. وكذلك مما يدل ويسهل الدرس ما ذهب إليه عالم تربوي غوين (Gouin) ترتيب الأسئلة في الفصل باعتبار الزمن المحدد للدرس بحيث يتم الهدف بانتهاء زمن الدرس. وبعد حديث طويل قول المعلم للطلاب.

ماذا تفعل؟ (a): What do you do?

ثم ماذا تفعل بعد؟ (b): then what do you do next?

ثم ماذا حصل بعده؟ (c): and then what happenned?

The aim is to attain the time and the lesson is finished (Karl Cord and Ellen, pg.63-64)

changing the وفي نفس المصدر جاء واحد بمثال تغيير الخطاب إلى الاستفهام statement to question

البنت مستعدة (a): The girl is ready.

هل البنت مستعدة؟ Is the girl ready?

الولد يأتي (b): The boy is coming.

هل الولد يأتي؟ Is the boy coming?

فلنرى هذا في الأحاديث

دراسة ومناقشة: أحاديث الحج والعمرة من كتاب بلوغ المرام

كما هو معلوم أن اللغة هي الوسيلة في إيصال المعلومات ونقلها من شخص لآخر كما هو الشأن بين طالب العلم والمعلم. اللغة هي الرابطة بينهما يلقي العالم الدروس أو يملي فيفهم الطالب الدروس بواسطة اللغة تحريراً أو شفوياً فيحتاج الطالب ويضطر إلى إلقاء بعض الأسئلة والأجوبة كل لها أسلوب تلائم الحال والموقف في حل المشكلات في الخطاب حتى تتضح المقاصد، وقد حث الله تعالى على سؤال ما أشكل على الإنسان معرفته في قوله تعالى چ ٻ ٻ ٻ ٻ ٹ ٹ ٹ ٹ چ (النمل 43/الأنبياء 7)

ونهى الله تعالى الإنسان أن يقف على ما ليس له به علم ﴿ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﴾ (الإسراء 36)

وقد أطرحت خمسة وعشرين سؤالاً بين النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه. ومعظم الأسئلة التي جاءت من النبي صلى الله عليه وسلم لفهم موقف الصحابي الذي أمامه قبل أن يجيب عليه أو يشرح له. وأحيانا تنبيها لشخص أو لأشخاص لما قد عرفوا كقوله في حجة الوداع "أي يوم هذا وأي بلد هذا" (ابن حجر، ص 40) حتى ظن بعض الصحابة أنه سيسميها بغير اسمها المعروف والتي جاءت من الصحابة كان غرضها استفسارات وطلب المعرفة. سيتركز هذا البحث على الأساليب والأغراض على الأركان والأسس لهذه الأسئلة في أحكام الحج والعمرة.

الاستفهام مبني على خمسة أركان:

(1) السائل (2) المسؤول (3) المسؤول عنه

(4) الغرض منه (5) أدوات الاستفهام.

والكلام إما أن يكون خبراً أو إنشاءً. الخبر فيه احتمال الصدق أو الكذب في حال أن الإنشاء لا يحتمل الصدق أو الكذب. والسؤال خلاف الدعاء الذي لا بد أن يكون الداعي أقلّ درجة من المدعوّ كالمخلوق يدعو الخالق.

كما عرفه أميل بديع يعقوب:"الاستفهام هو طلب المستفهم أن يعلم شيئا يهمه العلم به" (أميل يعقوب ص181) وهذا لأن الاستفهام في البلاغة فرع من علم المعاني مما فيه إيجاز وإطناب في كل من السؤال والجواب.

أهداف الإستفهام

لكل سؤال هدف وغاية، والغرض الأساسي لكل سؤال يرجع إلى ما يلي:

1. طلب المعرفة أو إلقاء الضوء عن المسؤول عنه؛ وهو الاستفهام الحقيقي لكونه مطابقاً لما في التعريف السابق
2. إثبات وجود المسؤول عنه؛ ويسمى استفهام تقريري لشدة معرفة كل من السائل والمسؤول بوجوده والسائل قد عرف نوع الإجابة التي تأتيه من المسؤول.
3. نفي وجود المسؤول عنه؛ ويسمى استفهام إنكاري لشدة معرفة كل من السائل والمسؤول بعدم وجوده كأن تقول لصاحبك نهاراً "أنحن في الليل؟" (أميل يعقوب ص181)

والمتوقع أن يكون السائل أقل علما أوعديمه بما يسأل عنه والمسؤول أكثر علما بما يُسأل عنه، وعلى هذا الأساس ورد قوله تعالى (فَاسْأَلُواْ أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ) (النحل 43) أي أهل العلم. وقد يكون السائل والمسؤول متساويان في معرفة المسؤول عنه كما هو في حديث جبريل حيث سأل النبي صلى الله عليه وسلم عن الساعة فأجابه بقوله "ما المسؤول عنها بأعلم من السائل" يعني في معرفة وقت قيام الساعة.

الأسئلة في أحاديث الحج

الأسئلة التي وردت في أحاديث الحج من هذا الكتاب هي خمسة عشر سؤالاً بأدوات وأغراض وأساليب متنوعة، وبيانها كالتالي:

(1) حديث رقم 644/2 (سبل السلام شرح بلوغ المرام)

السائل: عائشة رضي الله عنها زوج النبي صلى الله عليه وسلم

المسؤول: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: يا رسول الله على النساء الجهاد؟ دليله: لما سمعت فضل الجهاد منه صلى الله عليه وسلم

الجواب: نعم عليهن جهاد لا قتال فيه يعني به الحج والعمرة

الغرض منه: استفسار وطلب المعرفة

وهذا هو نوع الاستفهام الحقيقي وأداته ناب عنه حرف النداء والمنادى

(2) حديث رقم 665/3

السائل: أعرابي **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: أخبرني عن العمرة أواجبة هي؟ **الجواب**: لا وأن تعتمر خير لك

الغرض منه: استفسار وطلب المعرفة

وفي كل من السؤال والجواب إطناب والحال يقتضي ذلك، وفيه نفي للوجود.

والحث عليه لقدرة كثير من الناس عليه. ونوعه إنشاء طلبي.

(3) حديث رقم 667/5

السائل: واحد من الصحابة **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: ما السبيل؟ **الجواب**: الزاد والراحلة

الغرض منه: استفسار لمعنى الكلمة في آية الحج نوعه: إنشاء طلبي

وفي السؤال والجواب إيجاز، والجواب من نوع السؤال.

(4) حديث رقم 668/6 وفيه ثلاث أسئلة:

* **السائل**: النبي صلى الله عليه وسلم **المسؤول**: ركب بالروحاء

السؤال: من القوم؟ سؤال حقيقي لأنهم مجهولون عنده صلى الله عليه وسلم

الجواب: من أنت؟ إجابة السؤال بالسؤال **الغرض منه** : التعارف أولاً قبل الإجابة.

** **السائل**: الركب **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: من أنت؟ **الجواب**: رسول الله

الغرض منه: التعارف من الطرف الثاني،

والنبي صلى الله عليه وسلم غير معروف لديهم ذلك الحين وفي السؤال والجواب إيجاز والحال يقتضي ذلك

*** **السائل**: إمرأة من القوم **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: أ لهذا حج؟ **الجواب**: نعم، ولك أجر

الغرض منه: الإستفسار.

وفي السؤال إيجاز وفي الإجابة إطناب والحال يقتضي ذلك. وأساسه رفعت صبيا تشيره إليه.

(5) حديث رقم 669/7

السائل: إمرأة من حثعم (في حجة الوداع) **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: أفأحج عنه؟ **دليله**: أدرك أبوها فريضة الحج وهو شيخ كبير لا يثبت على الراحلة

الجواب: نعم **الغرض منه**: الإستفسار المستفاد منه: إثبات النيابة في الحج.

(6) حديث رقم 670/8 وفيه سؤالان:

* **السائل**: إمرأة من جهينة **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: أفأحج عنها؟ **دليله**: أمها نذرت أن تحج فماتت قبل الوفاء بالحج

الجواب: نعم حجي عنها (وفيه إطناب لقوله:أقضوا دين الله فالله أحق بالوفاء)

ويستفاد من الحديث كسابقه جواز النيابة في الحج

** **السائل**: النبي صلى الله عليه وسلم

المسؤول: المرأة

السؤال: أرأيتِ لو كان على أمك دين أكنتِ قاضيه؟ الجواب:مقدر تقديره بلى

الغرض منه: التوضيح والبيان **ونوع الاستفهام**: استفهام تقريري

(7) حديث رقم 672/10

السائل: رجل من المؤمنين **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: إن امرأتي خرجت حاجة وإني كنت في غزوة كذا وكذا؟

الجواب: انطلق فحج مع امرأتك

نوعه: إخبار يراد به السؤال عن الحكم وحرف النداء ينوب عن الأداة.

السؤال والجواب يقتضيان الإطناب والجواب من جنس السؤال.

ويستفاد من الحديث؛ ترك واجب الجهاد لسد ذريعة سفر المرأة بدون ذي محرم مخافة الفتنة.

(8) حديث رقم 673/11 وفيه سؤالان:

* **السائل:** النبي صلى الله عليه وسلم **المسؤول:** واحد من الحجاج

السؤال: من شبرمة؟ **دليله:** سمع حاجا يقول لبيك اللهم عن شبرمة

الجواب: قال؛ أخٌ لي أو قريب لي **الغرض منه:** التوجيه والإرشاد

** **السائل:** النبي صلى الله عليه وسلم

المسؤول: الحاج

السؤال: حججت عن نفسك؟ بحذف أداة الاستفهام **الجواب:** لا

وفي كل من السؤال والجواب إيجاز.

(9) حديث رقم 674/12

السائل: الأقرع بن حابس **المسؤول:** النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: أفي كل عام يا رسول الله؟ **ودليله:** قوله صلى الله عليه وسلم إن الله كتب عليكم الحج فحجوا

الجواب: الحج مرة فما زاد فهو **تطوع** **الغرض منه:** الإستفسار

وفي كل من السؤال والجواب إطناب والحال يقتضي ذلك.

ويستفاد من الحديث عدم وجوب الحج في كل عام بل مرة في العمر.

(10) حديث رقم 685/7

السائل: النبي صلى الله عليه وسلم **المسؤول**: بعض الحجاج

السؤال: هل منكم أحد أَمَرَهُ أو أشار عليه؟ **الجواب**: قالوا؛ لا

الغرض منه: الإيضاح والبيان

ويستفاد منه: جواز أكل المحرم لحم الصيد إذا لم يباشر في صيده أو ساهم فيه.

(11) حديث رقم 689/11

السائل: النبي صلى الله عليه وسلم **المسؤول**: كعب بن عجرة

السؤال: أتجد شاة؟ **دليله**: أُتِي بكعب يتناثر على وجهه القمل.

الجواب: لا **الغرض منه**: التوضيح والبيان

في السؤال والجواب إيجاز لما لحرف النفي من إقناع، والشرح الذي جاء بعده يشير إلى غرضه.

(12) حديث رقم 717/25 وفيه سؤالان:

* **السائل**: رجل من الحجاج **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: لم أشعر فحلقت قبل أن أذبح؟ **الجواب**: قال؛ اذبح ولا حرج

** **السائل**: رجل آخر **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: لم أشعر فنحرت قبل أن أرمي ؟ الجواب: قال؛ ارم ولا حرج

الغرض منه: الاستفسار

ويستفاد منه: رفع الحرج في المناسك.

(13) حديث رقم 724/32

السائل: النبي صلى الله عليه وسلم في خطبة حجة الوداع **المسؤول:** جمع من الحجاج

السؤال: أليس هذا أوسط أيام التشريق؟ (أي ثاني يوم النحر) **الجواب:** الله ورسوله أعلم

نوع السؤال: تقريري **الغرض منه:** التوضيح والبيان لعظمة المشاعر

الجواب في سؤاله ألا هل بلغت بلى وجميع الأسئلة الواردة في الحديث تقريرية.

السؤال والجواب يقتضيان الإطناب، والسبب في كونهما موجزان لأن اليوم كان لها اسما آخر في الجاهلية يسمونها يوم الرؤس، يتوقعون أن يسميها باسم آخر في الإسلام.

(14) حديث رقم 732/2

السائل: ضباعة بنت الزبير بن عبدالمطلب **المسؤول:** النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: يا رسول الله إني أريد الحج وأنا شاكية؟ (بتقدير ماذا أفعل؟)

دليله: كونها شاكية وهي تريد الحج

الجواب: حُجي واشترطي أن مِحلّي حيث حبستني. **الغرض منه:** استفسار

فكل من السؤال والجواب يحتاج إلى الإطناب.

ويستفاد من الحديث: دخول المرض في حكم الحصار.

(15) حديث رقم 733/3

السائل: عكرمة **المسؤول**: النبي صلى الله عليه وسلم

السؤال: فسألت ابن عباس وأبا هريرة **الجواب**: فقال صدق

الغرض منه: الاستفسار **نوعه**: تقريري

والمستفاد منه: التحلل من الحج والعمرة لمن كسر أو عرج وهو محرم بهما.

أدوات الإستفهام

أدوات الاستفهام منها الحرفية والاسمية، فالحرفية اثنان هما الهمزة وهل، نحو: أهذا والدك؟ هل دخلت معه البيت؟ وفي ذلك قالوا: "الهمزة تصلح لطلب التصوير بعد أم" فتقول؛ أجاء أبوك أم أخوك؟ "وتصلح أيضا لطلب التصديق والنفي" فتكون بإحدى الإجابتين: نعم أو لا، نحو قولك: أعندك كتاب؟ (أميل يعقوب ص181)

وأما الأدوات الاسمية فهي سبعة عشر:

أ. ثمانية منها تعيّن معنى خاصا ب. وواحدة تصلح لجميع الأحوال

ج. وثمانية أخرى منها خارجة عن معاني أخرى تفهم من سياق الكلام.

(أ) الأدوات الإسمية التي تعين معنى خاصا على النحو التالي:

1. من: تعيّن المبهم من العقلاء، فتقول؛ من بالباب؟
2. ما: تعيّن المبهم من غير العقلاء، فتقول؛ ما يريد هو؟
3. متى: تعيّن المبهم من الزمان، مثل قولك؛ متى جاء؟
4. أين: تعيّن المبهم من المكان، نحو؛ أين تسكن؟

5. أيّان: تعيّن الزمان المستبعد، كالسؤال عن يوم القيامة؛ أيّان يوم الدين؟ – أيّان مرساها؟
6. أنّى: تعيّن المكان أو الفعل المستبعد، نحو أنّى يكون لي غلام؟ أنّى أجد مثله في البعد؟
7. كيف: تعيّن الحال نحو؛ كيف الامتحان اليوم؟
8. كم: الاستفهامية دون الإخبارية تعيّن العدد، نحو كم مرة زرت صديقك.

وذكر بعض العلماء أن "كم" مركبة من كاف التشبيه وما الاستفهامية، فحذفت الألف في "ما" عند التركيب كما تحذف في نحو: بم – لم – عمّ – فيم، ثم سكنت الميم للتخفيف، وهذ رأي الكسائي والفرّاء. (أوضح المسالك، ج2 ص274)

(ب)الأدوات الإسمية التي تصلح لجميع الأحوال هي:

أي : فهي تصلح لجميع المعاني كقولك؛ أيّ الأصدقاء زرت، وكقوله تعالى چ ﮋ ﮌ چ (التكوير 9) أي بأيّ نوع منه وقوله تعالى چ ﯓ ﯔ ﯕ چ (المرسلات 12) وقالوا أيضا "كأيّ" هي بمنزلة (كم) أي مركبة من كاف التشبيه وأيّ المنونة، (أوضح المسالك، ج 2 ص274) وتأنيث وإفراد وتثنية وجمع مثل أيًّا وأيّةً وأيّتين وأيّات، كقول شاعر:

بأيٍّ كتاب أو بأيّة سنة * يرى حبهم عار عليّ فيكتب

(ج) الأدوات الإسمية الخارجة عن معانيها إلى معاني تفهم من سياق الكلام كالتالي:

1. ما تفيد النفي نحو: هل أعصي والدي؟ بمعنى ما أعصيه
2. السؤال الذي يفيد الأمر نحو: هل تفهمني؟ بمعنى افهمني

3. ما تفيد الإنكار نحو: أتبيع دينك بدنياك؟ بمعنى أنكر عليك ذلك.
4. ما تفيد النهي نحو: أتقول غير الحق؟ بمعنى لا تقل غير الحق
5. ما تفيد التعظيم نحو: هل من خالق غير الله؟ بمعنى هو الخالق العظيم
6. ما تفيد التحقير نحو: ما أنت؟ بمعنى أيّ شيء أنت
7. ما تفيد التسوية نحو: سواء أعُدتَ أم لم تعد
8. ما تفيد التشويق نحو: هل لك بهدية رائعة؟ بمعنى هل تحب؟

خلاصة البحث

نفهم من هذه الورقة أن بعض الأساليب الاستفهامية قد استعملت في الأسئلة الخمسة عشر وأساليب أخرى لم تستخدم والتي استخدمت سؤال بحرف النداء بمنزلة الأداة مثال حديث رقم (1): يا رسول الله، وحديث رقم (14) وكانت الإجابة بنعم والشرح.

- ما بفعل الأمر: أخبرني
- ما بحرف الاستفهام رقم 6 – 9 – 11 – 13 الجواب بلا
- السؤال بما الجواب بشبه جملة
- السؤال بمن في حديث رقم 8
- السؤال بأرايت حديث رقم 7 – 8 – 12

- إخبار بالحالة في حديث "إن امرأتي خرجت حاجة" وفي حديث "حججت عن نفسك؟"
- إخبار عن السؤال والجواب في قوله: فسألت ابن عباس
- الجواب يكون مثل السؤال في الإيجاز والإطناب إلا في مرةً حيث كان السؤال موجز والجواب اقتضى الإطناب.
- الحج جهاد لا قتال فيه ومع ذلك وردت فيه الرخصة في كثير من الظروف في كلّ ما قدّم أو أخّر فأجيب بـ"افعل" ولا حرج.

الخاتمة

الحج هو الركن الخامس من أركان الإسلام الذي وضح النبي صلى الله عليه وسلم وبيّن لأصحابه وقال: "خذوا عني مناسككم" فتعلموا منه جميع المناسك فسألوه وسألهم لغرض التوضيح والبيان ومثّل لهم بالأمثلة لتتضح المقاصد فقال: لو أن لوالدتك دين هل أنت قاضيه لها؟ وأن السؤال نصف الجواب، والجواب من جنس السؤال ولكل سؤال وجواب هدف وغاية وأركان وشروط، والغرض هنا توضيح وبيان للحاج حتى يفهم المناسك جيدا. وباللجوء إلى علم المعاني في البلاغة فالاستفهام من جنس الإنشاء الطلبي.

التوصيات

أ. البحث يوصي الحجاج الذين يتقنون العربية بالرجوع إلى معرفة أساليب الاستفهام بمعرفة السؤال نفسه ونوعه وغرضه ووجوهه وأدواته. وقد يكون السؤال والجواب من جنس الأسلوب الحكيم.

ب. ويوصي أيضا كل من أراد الحج والعمرة بالرجوع إلى تعليم الرسول صلى الله عليه وسلم عنه لكي يأخذ منه المناسك.

ج. الاهتمام بعلوم اللغة عامة وعلوم البلاغية خاصة الاستفهام الذي من جنس الإنشاء الطلبي في علم المعاني، كل شيء يوزن بمعياره يكون فهمه سهلا.

د. وعلى أن كل ما تقدّم من أعمال البر إن كان بحسن النية والإخلاص والإحسان يكون مقبولاً. الحج والعمرة يكون مبروراً والسعي مشكوراً عند الله تعالى

المراجع

القرآن الكريم

الفيومي، مصباح المنير، ص138

الصنعاني اليمني محمد ابن إسماعيل، كتاب سبل السلام

الدمشقي أبو الفداء ابن كثير، تفسير القرآن الكريم

الشوكاني، نيل الأوطار

ابن السبكي، جمع الجوامع، ج1 ص338

علي جارمي و مصطفى أمين، البلاغة الواضحة

كتاب المعين في البلاغة

توفيق كليب وأبو صالح، كتاب البلاغة، الطبعة الأولى 1406هـ، المملكة العربية السعودية

عبدالحميد محمد محيي الدين، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ص280

المراجع الإنجليزية

1. Language and the Language Arts, Edited by Edward Hall.
2. Language Teaching Controversy, Edited by Karl Lord and Ellen.
3. The state of the Language, Edited by Leonard A. Michael and Christopher Ricks.

النقد النحوي عند القدامى:
نقد أبي حيان لألفية ابن مالك نموذجا

الدكتور إلياس عباس

Abstract

This paper examines the Grammatical criticism of classical Arabic Grammar in Abuhayyan's commentary of the Alfiyyah; the book of grammar written by Ibn Malik. It explores the history of the two grammarians and their contributions in the field, after which a comparison of the two is drawn. The research establishes that Abuhayyan's criticism of Alfiyyah is hash and sometimes unconstructive. However his Book of Commentary i.e. Manhajussalik fil kalam Ala Alfiyyati Ibn Malik, edited by Sidney Glazer still has some intrinsic value which makes it illegible for publication.

المدخل:

هذه الورقة تدرس النقد النحوي عند القدامى بالنظر في معارضة أبي حيان ونقده لأستاذ أستاذه ابن مالك وألفيته في كتاب له سماه: "منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك". وقد جمع الكتاب بين طياته معلومات نحوية ولغوية كثيرة لا يستغني عنها عالم ولا متعلم. وهو مع كثرة معلوماته ينقصه أمر واحد، ألا وهو أن الكتاب لم يكمل لأسباب غير معروفة حتى الآن. وربما تعود الأسباب إلى كون الكتاب غير سهل المنهج. والغرض من هذه الورقة عرض مقاصد أبي حيان في الكتاب وذكر نماذج من نقده للالفية وعرض تاريخ العالمين والمقارنة بينهما من الناحية الحيوية، ثم الخاتمة والاستنتاج.

التعريف بأبي حيان:

هو محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الغرناطي المعروف بأثير الدين أبي حيان الأندلسي الجياني النفزي. وأحيانا يكنى بابن حيان لأن حيان من أجداده. ولد بغرناطة، سنة 654هـ. بدأ دراسته بغرناطة على شيوخ عصره, ولبث قليلا بالأندلس ثم غادرهم إلى القاهرة بعد مجاز أرجاء بلاد تونس ثم الإسكندرية، ثم استوطن القاهرة بعد حجه. (أحمد مطلوب، 14–32، بدون مطبعة وتاريخ)

تعلمه:

تتلمذ بالقاهرة على محمد بهاء الدين ابن النحاس تلميذ ابن مالك الذي قيل إنه قد خلف مشيخته في أستاذية النحو وأخذ منه كثيرا من استنتاجات ابن مالك. وعين مدرسا للنحو في جامع الحاكم، ومدرسا التفسير في قبة السلطان الملك المنصور في عهد الملك الناصر. انتقل بعد ذلك إلى مكة المكرمة حيث لقي أبا الحسن علي بن صالح الحسيني، وذهب إلى الشام، ثم عاد إلى مصر مستقرا بالقاهرة يدرس ويؤلف إلى أن حضرته الوفاة، سنة 745هـ ، رحمه الله. (أحمد مطلوب، 14–32، بدون مطبعة وتاريخ)

مكانته:

لقد ترك أبو حيان أثرا كبيرا في أذهان الناس بعد موته، وذلك لسعة فضله وجودة مؤانسته وفصاحة كلامه وحسن دينه وعقيدته وعفة نفسه وإبائه. هو لغوي عصره ونحويه ومفسره ومقرئه ومحدثه ومؤرخه وأديبه. أما في النحو فقد فاق علماء عصره حتى لقب بأبي حيان النحوي تميزا له عن أبي حيان التوحيدي. وكان بينه وبين علماء عصره حسن الصلة، ومن أشهرهم صلة به ابن تيمية. كان مالكيا في أول أمره، ثم تمذهب بالظاهرية، ولما جاء مصر، تمذهب بالشافعية، ولما سئل عن سبب تمذهبه بالشافعية قال: "حسب

البلدة"، ولعل هذا سبب قوة صلته بابن تيمية (أحمد مطلوب، 14–32، بدون مطبعة وتاريخ).

كان أبو حيان مولعا بحب سيبويه ويقدره أسمى تقدير، بل يقدمه على جميع النحاة ويتلوه في التقدير في نظره ابن مالك، وكان له أربعمائة وخمسين شيخا وأكثر من ألف مجير. ومن أشهر تلاميذه ابن هشام، وابن عقيل، وخليل بن أبيك الصفدي وزوجه زمرك بنت أبرق أم ولده حيان، وابنه حيان. له آثار كثيرة في النحو واللغة والدين رتبها الدكتور أحمد مطلوب بعد التحقيق نحو ستة وستين كتابا ما بين مطبوع ومخطوط ومفقود، ومنها كتاب منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك.

ومن المشيرات إلى حسن شمائله، وصيته لأهله حينما قدم مصر حيث يقول: ينبغي للعاقل أن يعذر الناس في مباحثهم وإدراكاتهم، فإن ذلك حسب قولهم، وأن يضبط نفسه عن المراء والاستهزاء والاستخفاف بأبناء زمانه... وينبغي للعاقل أن يأخذ نفسه بحسن المعاملة من حسن اللفظ وجميل التعاطي" (أحمد مطلوب: 30، بدون المطبعة والتاريخ).

التعريف بابن مالك:

هو الإمام أبو عبد الله محمد جمال الدين بن عبد الله بن مالك الطائى منسبا, الجيانى مولدا ومنشأ, الدمشقى إقامة ووفاة, الشافعى النحوى. ولد سنة .. 7 من الهجرة (على أرجح الآراء. وقيل سنة 598 من الهجرة)[1] بجيان إحدى مدن الأندلس, ثم رحل إلى دمشق وأخذ منها شيئا من العلومات واستوطنها متوليا بها المدرسة العادلية حيث المجمع العلمى العربى الآن, وتفرغ فيها للتصنيف والتعليم إلى أن توفى لاثنى غشرة خلت

من شعبان, سنة 672 الهجرية. وكان إماما لا فى الاطلاع على كتب النحاة وآرائهم فقط بل فى اللغة وأشعار العرب أيضا. وكذلك كان إماما فى القراءات ورواية الحديث النبوى. ويعد أول من استكثر من رواية الحديث فى النحو. وكان نظم اشعر عنده سهلا, الأمر الذى جعله يخلف منظومات مختلفة فى النحو. وقد وصفة المقرى بأنه بحر العلم وإمام النحاة. ويقول أبو حيان: "خير الكتب النحوية المتقدمة كتاب سيبويه, وأحسن ما وضعه المتأخرون كتاب التسهيل لابن مالك وكتاب الممتع فى التصريف لابن عصفور (محمد كامل بركات, المرجع نفسه,ص 3)

ومن مصنفاته فى العربية ألفيته المشهورة, والكافية الشافية, وهى ثلاثة آلاف بيت, والمؤصل فى نظم المفصل للزمخشرى, وتحفة المودود فى المقصور والممدود, وإيجاز التعريف فى علم التصريف, والفوائد فى النحو, وشرح الكافية, وشرح التسهيل, وشرح الجزولية, وإعراب مشكل صحيح البخارى, وعمدة الحافظ وعدة اللافظ, وشرحه, والمقدمة الأسدية صنفها لابنه تقى الدين الأسد. ويقول الدكتور شوقى ضعيف: "إن مصنفاته قد بلغت نحو ثلاثين مصنفا بين منظوم ومنثور". (الدكتور شوقى ضيف: 1979 ص 310)

المقارنة بين العالمين:

وعلى ضوء هذا الذي ذكرناه عن ترجمة العالمين في هذه الصناعة النحوية الأصيلة نفهم أن كليهما فحل وإمام فذ في علم العربية وفي الخلق والدين والأدب. كلاهما تفوق

في زمانه. وليس ثمت شك من أن ابن مالك استحق أن يكون سيد زمانه في هذا الفن ويتفوق على الذين جاءوا قبله بتصنيف ما هو أسهل وأقرب إلى أذهان المتعلمين تيسيرا للمعلومات وخصوصا لما ذكرناه في ترجمته أن عصره مولع بتيسير العلوم نظما تسهيلا لحفظها وأدائها.

أما أبوحيان فإن زخارة بحره وشموخة طوده قد بلغت به أن يستخرج بعض الأخطاء والمخالفات والاختلافات. وما انفرد به ابن مالك في ألفيته تنبيها للدارسين كما أشار به في مقدمته للمنهج. وبهذا وطد السبيل وأنار لطالبيه ابن عقيل وابن هشام بما قاما به من شرحين، ذوي مساهمة لا يستهان بها في مجال الدراسة العربية.

تصميم الألفية:

نهج ابن مالك فى تبويبه للقواعد النحوية تبويب الأبواب فى شكل أبواب أو فصول. ففى الكافية مثلا رتب الكتاب أبوابا, وفى الأبواب فصول. وأما فى الألفية فقد رتب الموضوعات ترتيبا منسقا على شكل فصول بادئا بفصل الكلام وما يتألف منه, ومنتهيا بفصل الإدغام, إلا أن كثيرا من هذه الفصول لم يجعل لها اسم. وتتضمن الألفية "النحو والصرف وكذلك الكافية". وبهذا تفضل مصنَّفه الآخر الذى أسماه "التسهيل" عليه – كما أشار إلى ذلك الأستاذ محمد كامل بركات. إذ وضعه فى أبواب وفصول بالإضافة إلى تضمنه للنحو والصرف معا (الأستاذ محمد كامل بركات، 1967م، 43-57).

ولكن الألفية متفوقة على التسهيل و غيرها من مؤلفاته ومرلفات غيره ممن سبقه من حيث ترتيب الموضوعات. ولقد ذكر الأستاذ عباس حسن أنه قد رتب أبواب كتابه

المسمى بالنحو الوافي وفق هذا الترتيب المفصل فى ألفية ابن مالك,. وذلك لتمسك المعاهد العلمية والكليات الجامعية بها, ولإقبال طوائف من الطلاب على تفهمها فى كثير من البلدان. ويقول: "وإنما آثرنا فى ترتيب الأبواب النحوية التربيب الذى ارتضاه ابن مالك لأنه الذى ارتضاه كثيرون ممن جاءوا بعده, ولأنه الترتيب الشائع اليوم, وهو فوق شيوعه أكثر ملائمة فى طريقته, وأوفر إفادة فى التحصيل والتعليم"(الشيخ عباس حسن، 2004م، ص11).

واستمر يقول: "وهناك أنواع أخرى من الترتيب لكل منها مزاياه التى نراها تعدل مزية الترتيب الذى اخترناه ولا تناسب عصرنا القائم""(الشيخ عباس حسن، 2004م، ص11).

هذا ما يراه الشيخ عباس حسن, والذى يرى كاتب هذا المقال أن دمج المواد الصرفية والصوتية فى أبواب النحو ليس من متطلبات المنهج العصرى, لأن ذلك يعد دراسة لغوية فى الأصوات والنحو والصرف, وينبغى فى ذلك مراعاة الترتيب, بدء بالأصوات, فالصرف، فالنحو, ثم الدلالة.

مقدمة أبي حيان في منهج السالك:

إنه لجدير أن يلفت الانتباه إلى مقدمة أبي حيان على كتاب "منهج السالك" لأنه ذكر فيه مقاصده وأهدافه بلا خفاء. نقد أبو حيان ألفية ابن مالك نقدا لازعا، وآخذ عليه مؤاخذة مقذعة، ولم يعتبر ابن مالك إماما وقدوة يقتدي به النحاة. كان أبو حيان تلميذ بهاء الدين بن النحاس تلميذ ابن مالك. وكتابه: "منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك" هو ثالث كتاب في شرح ألفية ابن مالك. وأولهم ما قام به ابن

مالك نفسه في شرحه للكتاب. ثم شرحه ابنه بدر الدين سنة: 686هـ. وكان منهج السالك كتاب نقد أساسا، ولذا قال في تسمية الكتاب " في الكلام على ألفية ابن مالك" ولم يقل: "في شرح ألفية ابن مالك"، لأنه تعرض للنقاش على الكتاب أكثر من تعرضه لشرحه.

- يقول أبو حيان في مقدمة الكتاب: "فالغرض من هذا الكتاب الكلام على الألفية التي نظمها بلديُّنا أبو عبد الله محمد بن مالك الجيّاني المولد الدمشقي الوفاة – رحمه الله – في مقاصد ثلاث. المقصد الأول: تبيين مقيَّد أطلقه وواضح أغلقه ومخصَّص عمّمه ومعيّن أبهمه ومفصّل أجمله وموجز طوّله". (أبوحيان:بدون تاريخ: ص1)
- ثم قال: "المقصد الثاني: التنبيه على الخلاف الواقع في الأحكام ونسبته إلى من ذهب إليه من الأئمة الأعلام، فإنه يذكر حكما وقع الاتفاق عليه والإجماع، ويُردفه بآخر وُجد فيه الاختلاف والنزاع فيُرسل ذلك هملا ويُبدله بحلْيه عطلا فيكتسي محيّا جماله غَمما ويثير الناظم فيه غُمما وربما اختار ما ليس بالمختار ولا المشهور وترك ما عليه العمل من مذاهب الجمهور مقتفيا في ذلك مقالة كوفي ضعيف الأقوال أو بصري لم يُنسج له لشذوذه على منوال وبانيًا قواعد على نادر في المنقول شاذ في القياس خارج عن الأصول وأثرٍ لم يصح أنه من لفظ الرسول فيصح الاحتجاج به في النقول". (أبوحيان:بدون تاريخ: ص1)
- ثم قال: "المقصد الثالث حلّ ما يهجس في أنفس النشأة من مشكلاتها، وفتح ما يُلبس من مقفلاتها. ولم أقصد التكثير من الكلام ولا التمثيل لما وضح

للإفهام. وربّما انجرّ مع هذه المقاصد فوائد تشنّف بحسنها الأسماع وفرائد تشرّف المهارق والرقاع". (أبوحيان:بدون تاريخ:ص 1)

- واستمر يقول: "ولعله ما عرض في هذه الأرجوزة ما عرض حتى قام بجوهرها العرض إلا لضيق مجال الشعر وامتيازه بالكلفة دون النّثر. فربما يضطر الناظم القافية والوزن حتى يترك السهل ويسلك الحزن ويعبر عن المعنى القريب باللفظ البعيد، وعن الحقيقة السلسة بمجاز التعقيد، وإن لا [وإلاّ] فما احتوت عليه من السهو واشتملت به من الحشو يأبى أن يكون صادرا عن بادئ في النحو بَلْهَ إماما تضوّع برياه المِجالس، ويبأى برؤياه المِجالس". (أبوحيان:بدون تاريخ:ص 1)

- وقال: "وما حدّاني – يعلم الله – على الكلام في هذه الأرجوزة إلا النصيحة في الدين وإيصال الخير لقلوب المهتدين. فإنه قد ينقل الإنسان منها حكما يظن أنه صحيح، ومرجوحا يعتقد أنه ذو ترجيح فيبنى عليه فهما في كتاب الله والسنّة النبويّة فيضلّ بذلك عن المحجّة البيضاء والسّبيل السويّة، لاسيّما مبتدِئٌ ألقي في روعه تعظيم هذه الألفية، وأنها بمقاصد النحو محويّة، قد أخذ تعظيمها عن من يزها بحلّ شيئ من مشكلها، ويبجح بالتصدّي إلى تبيين معظلها، ويوهم الإغمار أنه مُعاني معانيها وباني مبانيها. وما هذه الأرجوزة إن هي كنُغبة من دأماء وتربة في بَهْماء، ومعذور من يقول بتفضيلها ويصول بتحصيلها. فإنا في زمان بُغاته يستنْسر وحمأه يستحجر، اللهم غفرا". (أبوحيان:بدون تاريخ:ص 2)

– ثم قال: "وإذا بلغنا من الكلام ما أردنا ووصلنا إلى ما له قصدنا فلنبرر ما وعدنا به دُرَرًا، تتحلّى بها الأجياد، وغُرَرًا تتجلّى بها التهائم والنجاد، يزهى بمحاسنها الفطن وإن كان حاسدا، ويعترف بفضلها من كان لفضل مستخرجها جاحدا. ولما فتحت بهذا الكتاب من مُقفل هذه الألفية مرتجا ، وأوضحت به لسالكي هذا الفنّ منهجا، سمّيتُه منهج السالك في الكلام على ألفيّة ابن مالك"

(أبوحيان:بدون تاريخ:ص 2)

وعلى ضوء هذا الذي ذكره أبو حيان في هذه المقدمة بدأ يحمل على ابن مالك منذ فواتح كتابه إلى خواتمه. لا تكاد تجد صفحة منه دون أن ترى نقطة أو أكثر من نقده، ومن أمثلة ذلك ما يذكره هذا الباحث في العنصر التالي.

نماذج من نقد أبي حيان لألفية ابن مالك:

(1) يقول ابن مالك:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم # واسم وفعل ثم حرف الكلم

أخذ أبو حيان يعترض على ابن مالك ويحمل عليه، فبدأ يبين أن في الكلام قيدان: أولهما أن الكلام العربي لفظ، والثاني مفيد، ثم تصدى للقيد الأول، وذكر أن اللفظ جمع لفظة، وهو اسم جنس. وأقل الجمع ثلاثة على المذهب الصحيح، ثم قد وجدنا أن الكلام قد يتم معناه بلفظين فقط، وبناء على هذا فإن الكلام عنده ليس بجامع، لأنه يخرج ما تركب من ماهيته. واستمر يسدد المآخذ على ابن مالك ويذكر دوافع لها ويرد عليها بحجج منطقية بعيدة المغزى بأسلوب خشن يبين عن سوء الطوية (أبوحيان:بدون تاريخ:ص 2). ولو اكتفى بما ذهب إليه طالباه ابن عقيل وابن هشام

في شرح البيت لكان أحرى به وأجدر. يقول ابن هشام مثلا: "الكلام – في اصطلاح النحويين – عبارة عما اجتمع فيه أمران : اللفظ والإفادة و المرادُ باللفظ الصوتُ المشتمل على بعض الحروف تحقيقاً أو تقديراً والمرادُ بالمفيد ما دَلَّ على مَعْنىً يحسُنُ السكُوتُ عليه (ابن هشام – ج 1 / ص 11). وهكذا صار أكثر النحاة يعرفون الكلام.

ويقول في القيد الثاني أن لفظ "مفيد" ينطبق على ما يفيد إفادة تقييدية. فالذي يفيد إفادة إسنادية هي الفائدة هو الفائدة التي يحسن سكوت المتكلم عليها، والذي يفيد إفادة تقييدية هو الفائدة الناقصة. ثم ذكر أن لفظ"مفيد" مشترك بين التقييدين يصدق لفظ مفيد على كل واحد مها، ولكن لا يصدق حقيقة إلا على واحد منها، وهي الإفادة الإسنادية في اصطلاح النحاة. (أبوحيان:بدون تاريخ:ص 2)

وهذا الاعتراض حقيقة منطقي النزعة، ولا طائل تحته لأن النحاة — ومنهم ابن مالك — إذا تحدثوا عن الفائدة في تعريف الكلام لا يعنون بها إلا الإفادة التامة التي يحسن سكون المتكلم عليها، وعلى هذا النمط يقول الشيخ القاسم بن علي الحريري (ج 1 / ص 4)

حدُّ الكَلامِ ما أفادَ المُستَمِعْ # نحوُ سَعَى زَيدٌ وعَمروٌ مُتَّبِعْ

(2) وفي قول ابن مالك: # واسم وفعل ثم حرف الكلم#

قال أبو حيان: "إن ابن مالك هنا قسم الكلم إلى غير أقسامها، لأن أقسام الكلم: أسماء وأفعال وحروف. وأن الاسم والفعل والحرف أقسام الكلمة، مفرد الكلم". وفي قول ابن مالك: "ثم حرف" قال: "إن ذلك ليس بجيد، لأن ثم للتراخي، ونسبة كل

واحد من هذه الأقسام إلى الشئ المقسم نسبة واحدة بلا تراخ يعقل في شئ من الأقسام. "(أبوحيان:بدون تاريخ:ص 2-3)

(3) وفي قول ابن مالك:

واحدها كلمة والقول عم # وكلمة بها الكلام قد يؤم

نقده أبو حيان نقدا لازعا حيث قال: "هذا كالحشو بالنسبة إلى علم النحو، وإنما هذا من علم اللغة"، وذكر أن في اللغة تطلق الكلمة على الكلام، ومثل ذلك قول الرسول صلوات الله وسلامه عليه: " أصدق كلمة قالها الشاعر: ألا كل شئ ما خلا الله باطل"، ثم ذكر أنه ينبغي أن يبين ابن مالك أن الكلام ينطبق على الخط وعلى الإشارة وعلى ما يفهم من حال الشئ ما دام أنه يبين على حد اللغة لا النحو، ثم قال: "وكان ينبغي أن يذكر للكلمة حدا بدلا من هذا الذي ذكره مما لا يحتاج إليه في علم النحو".(أبوحيان:بدون تاريخ:ص2-3)

ويقول مستر سدني غلاز في مقدمة تحقيقيه لكتاب منهج السالك يرد على أبي حيان في هذا السدد: "وعلى رغم شهرة أبي حيان في الخير والأخلاق الجميلة، فإنه من حيث التصانيف متشدد وقلق وغير منصف على الأقل فيما يخص ابن مالك وألفيته. وعلى سبيل المثال، فإن ابن مالك ذكر في التاسع من الألفية أن الكلمة (word) قد يقصد بها الكلام أحيانا (speech) ، وهذا يساوي —بعض الشئ- اللغة الإنجليزية قولك مثلا:

(The truest word uttered by a mortal was Shakespeare: All is not gold, that glitters)

(أحسن كلمة قالها الميت هي كلمة شكسبير: 'كل ما يلمع ليس بذهب')، فإنه استعمل لفظ الكلمة بدلا من الكلام للتسهيل، ولكن الشارح القلق (أبو حيان) يقول بأن هذا حشو بالنسبة إلى علم النحو (Grammar)، وإنما هو من علم المعاجم (Lexicography)" (سدني غلاز، المقدمة على منهج السالك:xxxiii)

واستمر غلاز يقول: "إن ما قاله أبو حيان هنا حق بلا مراء في النظرية اللغوية، ولكن ملاحظة ابن مالك على حسب ما شاع استعماله ليست بخطإ كبير لأنه أتى بها في النحو فيستحق هذا الرد اللازع".(سدني غلاز، المقدمة على منهج السالك:xxxiii)

(4) وفي قول ابن مالك في معرض كلامه عن الاسم:

بالجر والتنوين والندا وال # ومسند للاسم تمييز حصل

نقده أبو حيان بأنه لم يذكر للاسم حدا، وأنه ذكر للاسم خصوصيات خمسة إلا أنها لا تصدق على الاسم وحده، فقوله بالجر يشمل الحرف والإضافة والتبعية. وفي قول ابن مالك "والتنوين" قال أبو حيان: "ليس بجيد" لأن التنوين على سبعة أقسام: تنوين التمكن، وتنوين التنكير، وتنوين المقابلة، وتنوين العوض، وتنوين الترنم، وتنوين الاضطرار، والتنوين الغالي" ثم ذكر أنه لا يختص بالاسم إلا خمسة منها، وأما تنوين الترنم والتنوين الغالي فيكونان في الأسماء والأفعال والحروف ".(أبوحيان:بدون تاريخ:ص 2–3)

وتصدى غلاز لمعارضة أبي حيان في هذا السدد قال: "ما دام الأمر كذلك أن تنوين الترنم والتنوين الغالي لا يختصان بالأسماء، فإنه يجب تجنب التعميم بأن التنوين عموما خاصة للفعل، ولكن عدم الإنصاف ظاهر في هذا التركيب لأبي حيان، وليس

هذا فقظ بل إن الأمثلة كثيرة، لأنه من الصعب أن تجد بيتا دون أن يتعرض له بالنقد فيه"(سدني غلاز، المقدمة على منهج السالك:XXXIV)

وفي قول ابن مالك: "وال" قال أبو حيان" ليس بجيد", وذكر أن (ال) أقسام وجميعها لا تدخل إلا على الأسماء إلا الموصولة، ثم قال: " مذهب صاحب هذه الأرجوزة أنها لا تدخل إلا على المضارع اختيارا، ومذهب الجمهور اضطرارا"(أبوحيان:بدون تاريخ:ص 2-3).

(5) وفي قول ابن مالك في معرض حديثه عن إعراب الاسم وبنائه:

والاسم منه معرب ومبني # لشبه من الحروف مدني

اعترض عليه أبو حيان فقال: لم يبين الإعراب ولا البناء" وأبو حيان نفسه لم يعرفهما فكان نقده نقدا هداما لا بناء. ".(أبوحيان:بدون تاريخ:ص 4)

(6) وفي قول ابن مالك في معرض حديثه عن إعراب الأسماء الستة:

أب أخ حم كذاك وهن # والنقص في هذا الأخير أحسن

قال أبو حيان: "تعرض الناظم للغات هذه الأسماء ليس من علم النحو، فكان يليق به حذفها من هذه الأرجوزة المختصرة والعدول إلى الأحكام النحوية، بدل هذه اللغات، لكن من غلب عليه فَنٌّ أُولِعَ بذكره" ".(أبوحيان:بدون تاريخ:ص 4)

وفي قول ابن مالك:

(7) كذاك خلتنيه واتصالا # أختار غير اختار انفصالا

قال أبو حيان: " إن ابن مالك قد تبع المازني وابن طراوة في هذا، ومختارهم غير مختار، إذ نقل سيبويه عن العرب انفصاله هو الأفصح". ثم قال بعد سوق أدلة كثيرة

تقوي موقفه: "فانظر إلى هذه النصوص التي ذهبت على الناظم، وما أخاله وقف على كلام سيبويه في هذا المكان، وقد استدل هو في غير هذه الأرجوزة بأشياء ضئيلة جدا" (أبوحيان:بدون تاريخ:ص 5)

وقد تأثر به ابن عقيل في هذا الموقف حيث أكد أن هذا المذهب الذي أخذ به ابن مالك غير الأرحج، حتى أتى بمثل (ابن عقيل، المجلد الأول، الجزء الأول، 1991، ص85):

إذا قالت حذام فصدقوها # فإن القول ما قالت حذام

الخاتمة:

لقد تبين مما سبق أن النقد النحوي عند القدامى منه ما كان صعب المزاج شديد الاتجاه كما ظهر في نقد أبي حيان لابن مالك في الألفية في كتابه منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك. فإن أبا حيان بلدي ابن مالك. كلاهما من أندلس، ومن جيان، وكلاهما تبحر في اللغة والنحو وارتحل إلى الشرق حتى صار إماما. وكلاهما معروف بالخير والصلاح. ولكن كتاب منهج السالك مع ما تضمن من غزارة المعلومات ليس بسهل الطبع ولا يسير المزاج، فقد كان كتاب نقد بناء أكثره وهدام بعضه. إذ إن بعض طواهر النقد في الكتاب تهدم ما أتى به ابن مالك ولا تبني عليه، وذلك خلاف المطلوب. ولذا حكم مستر غلاز على أبي حيان في تحقيقه لمنهج السالك بعدم الإنصاف. ولا غرو أن من أتى بعد أبي حيان لم يسلك سبيله حتى طالباه ابن هشام وابن عقيل. فقد كان منهجهما منهج ابن مالك وابنه بدر الدين, ولكن تأثير أستاذهما عليهما باد لمن اطلع على شرحيهما للألفية.

وبالرغم من شدة مؤاخذة أبي حيان على ابن مالك في ألفيته وعدم إنصافه– إن صح هذا القول– فإن كتاب منهج السالك لا يزال ثروة لغوية هائلة لا يستغني عنه عالم ولا يسع جهله كل متعلم.

بناء على ما سبق، فإن الباحث يرى أنه ينبغي طبع النسخة التي حققها مستر غلاز, أو نسخة أخرى محققة – ونشرها في العالم أجمع لينتفع بها.

المراجع:

ابن مالك: *الفية ابن مالك* في منهج السالك لأبي حيان تحقيق مستر غلاز (1974م)، نيوهبين، كونيكتكوت،جمعية الاستشراق الأمريكية

ابن عقيل (1991م)، شرح ابن عقيل المجلد الأول، الجزء الأول، لبنان، دار الفكر.

ابن هشام (1979): *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*، ج1، بيروت، دار الجيل.

أبوحيان: *مهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك*، تحقيق مستر غلاز (1974م)، نيوهبين، كونيكتكوت،جمعية الاستشراق الأمريكية،.

أحمد مطلوب وخديجة الحديثي (بدون تاريخ): *ديوان أبي حيان الأندلسي*، بدون مطبعة.

سدني غلاز (1974م)، *المقدمة على منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك لأبي حيان*، نيوهبين، كونيكتكوت، جمعية الاستشراق الأمريكية.

شوقى ضيف: *المدارس النحوية*, دار الفكر, 1976

الشيخ عباس حسن، (2004م)، *النحو الوافي*، مصر، دار المعارف.

القاسم بن علي الحريري البصري(1426هـ 2005م): *ملحة الإعراب*, دار السلا م، القاهرة، مصر

محمد كامل بركات: ابن مالك: *تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد*, تقيق محمد كامل بركات (1387 هـ 1976 م)، مصر، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر.

نُسَخ قصيدة "تحفة الرجاء في بلوغ الآمال" المخطوطة للشيخ شئت كسفا زاريا عرض وتعليق

الدكتور/أحمد جعفر عبد الملك

الخلاصة:

تتعرض هذه الورقة لعرض قصيدة "تحفة الرجاء" التي قرضها الشيخ شئت كسفا في الزهد والمديح والتصوف. وتأتي بمواصفات ثلاث نسخ لمخطوط القصيدة المختلفة التي تم الحصول عليها. وتحاول الورقة كذلك تحقيق نسبة القصيدة إلى المنشئ عن طريق القواعد العلمية التي رسمها أصحاب الفن. كما أنها من البداية، تورد نبذة عن حياة الشاعر ليقف القارئ على شخصيته وثقافته، وكذا ليتعرف على البيئة التي غُرست القصيدة فيها. وتعلق المقالة على ما احتوت عليها القصيدة من الأفكار والمعاني بصورة إجمالية.

المقدمة:

إن الحياة العقلية والثقافية في هذه البلاد تطورت في أواخر القرن الثامن العشر وبداية القرن التاسع عشر بصورة مذهلة، نتيجة الحركة الإصلاحية التي قام بها الشيخ عثمان بن فودي، والتي نتج عنها إقامة دولة إسلامية، دامت طوال قرن من الزمن. وحيث أن رجال الدولة كان جلهم علماء، وأن هدفها الأول والآخِر هو توجيه الرعية إلى الاتجاه نحو الدين والالتزام بتعاليمه السمحة، أصبح من الضروري عليهم أن يركِّزوا عنايتهم نحوه. وتجاوبا لذلك قرض الشيخ شئت ألفيته الزهدية "تحفة الرجاء"، إلا أنه للمؤسف الشديد بقيت الألفية قرابة قرن كامل متغيبةً عن الأعين، فلم يضع الدارسون

والباحثون أيديهم عليها بكاملها إلى عام 2004م تقريبا، ففيه تم الحصول على نسخة كاملة لها، ثم عُثر على نسخة ثانية فثالثة. وما تزال الألفية إلى يومنا هذا في صورة مخطوط، ولذا جاءت هذه الورقة لتعرض النسخ الثلاث لهذه القصيدة، وتعلق على ما احتوت عليه من معان وأفكار. ويتمثل مدارها في النقاط الآتية:

- المقدمة.
- نبذة عن حياة الشيخ شئت.
- التعريف بالألفية.
- تحقيق نسبة القصيدة إلى الشيخ شئت.
- مواصفات نسَخ مخطوطات القصيدة الثلاثة.
- التعليق على أفكار ومعاني القصيدة الجزئية.
- الخاتمة.

نبذة عن الشيخ شئت:

هو الشيخ شئت بن المعلم عبد الرؤوف بن الشيخ الورع محمد مندا، ينتهي نسبه القريب إلى جده الخامس القاضي ياموس التونسي. وكان عربيَ الأصل، خرج جده الأول الشيخ محمد مندا من تونس في قافلة متوجهة جنوب الصحراء الكبرى عازما على الوصول إلى "كاتسنا"، فأوقف ملك "زمفرا" القافلة وصادرها لأن الشيخ محمد مندا رفض أن يدعو الله أن يشتت الشيخ عثمان بن فودي وأن يرده عن أرض الملك فرفض الشيخ محمد مندا وقال قولته الجريئة "لا أدعو لكافر على المسلم" [(1)]، فمكث مندا في "ين دوتو" (Yan Doto) بعدما توسط صديق له يسمى "مالم ساجى" (Mallam Saje)

إلى الملك في حل سراحه. ثم اقتطع الشيخ محمد مندا أرضا أصبحت قرية وسميت "مدرو" من اسمه.

ولِد الشيخ شئت عام 1807م في "مدرو" ونشأ بها وترعرع، وأخذ مبادئ العلوم الإسلامية والعربية من والده ثم من أخيه الأكبر المعلم يوسف، ثم خرج للاستزادة من أجلّة العلماء في عصره أمثال الشيخ نوح الفوتي في "كاتسنا" [2] والشيخ عثمان بن فودي[3] وأخيه الشيخ عبد الله بن فودي وابنه أمير المؤمنين محمد بلو وغيرهم.

وانتقلت الأسرة إلى زاريا تحت رعاية والده الشيخ عبد الرؤوف بدعوة من أميرها المعلم عبد الكريم (1825م – 1846م)، واستقر بحارة "كسفا" غربي المدينة، وقد تكوَّن الشيخ شئت علميا وثقافيا حينئذ، فأنشأ معهده إلى جانب المعاهد الموجودة في هذه المدينة الزاخرة بالعلم والثقافة. وتخصص المعهد في الفنون اللغوية من بادئ أمره، وقصده الطلاب من أنحاء البلاد. وانتقل الشيخ شئت إلى جوار ربه عام 1872م، وله من العمر ست وستون سنة.

أنشأ الشيخ شئت قصائد كثيرة في أغراض ذات علاقة بالأدب الإسلامي، مثل الزهد والوعظ والإرشاد والمدح والمديح والشكوى والاستعطاف وغير ذلك [4]. وتمثل بعض هذه الإنتاجات آثاراً حية لبعض الأحداث في أيامه، كما تشكل مدائحه سجلا تاريخيا، وتصويراً صادقا لأحوال مجتمعه وخاصة طبقة الساسة.

التعريف بالألفية:

تبرز أهمية دراسة التراث وتحقيقه في كونه المصدر الثرّ لبناء حضارة حاضرنا وتطوير ثقافتنا، وقد لاحظ هذا قديما عمر بن بحر الجاحظ فقال: "لولا ما أودعت لنا الأوائل في كتبها، وخلدت من عجيب حكمتها، ودونت من أنواع سيرها حتى شاهدنا بها ما غاب عنا.. فجمعنا إلى قليلنا كثيرهم، وأدركنا ما لم نكن ندرك إلا بهم لقد خس حظنا من الحكمة وضعف سبيلنا إلى المعرفة" [5]. وعندما يضع الدكتور المنجد قواعد تحقيق نصوص ذلك التراث قال: "عندما نريد تحقيق مخطوط قديم علينا أول الأمر أن نسعى إلى معرفة نسخه العديدة .. ما استطعنا إلى ذلك سبيلا"[6]

اسم هذه القصيدة كما سماها الشيخ شئت هو: "كتاب تحفة الرجاء في بلاغ الآمال في الدنيا والآخرة من الرب الرؤوف الكريم الرحمن الرحيم" [7]. هكذا جاء على الصفحة الأولى في مقدمة القصيدة، وفي جميع نسخ مخطوط القصيدة المحصول عليها. إلا أنه شاع في أفواه العامة والخاصة اختصار الاسم إلى "تحفة الرجاء" أو "ألفية الشيخ شئت" أو "ألفية الزهد".

و"تحفة الرجاء" قصيدة يائية ذات ثمانية وخمسين بعد الألف (1058) بيتا، نظمها الشيخ شئت في غرض الزهد، ودمج المديح خلال جميع الأبواب تقريبا، كما يستطرف إلى التوسل حينا، ويستطرد بالتصوف طوراً آخر، فهذا يعني أنه لم يخصص للمديح والتوسل والتصوف أبواباً مستقلة في "تحفة الرجاء"، ولكنه خلَّلها أثناء معالجته لمعاني الزهد، وسخرها لخدمة أفكار القصيدة. واستهل القصيدة بالأبيات الآتية[8]:

شرخت بحمد إذ شرعت مبسملا * لِما فيه شرحا للرسول مصليًّا

وشكراً على الْمولَى الشكور شكرته * ومن كفر الرحْمن فِي النَّارِ أُصْليَا

دليلا بِما قد قَاله سيد الورى * وأخْزاننا إن قد حذوناه مسْليا
وبعد فإن النَّفس أولى بلومها * أقول اعْتِناء من عيوبِي الْجزيليَا
أيا لائمي فِي الذنب زد من ملامتِي * فإنِّي لنفْسي السوء مَا زلت لاحيا
فعبد أنا لو قامت الخَلق لم تف * ولَم تفدنِي طرا لتِعداد شَاهيا
وأوصي سواي بالجميل وإنسنِي * فيَربح وأغْدو عن وصاتِيَ واهيا

واختتمها بهذه الأبيات في باب الدعاء[9]:

ومنشد هذا إن به لك قيل صف * فقل أنا شئت الْمندروي النشئيا
وقل نسبتِي من آل مندا انتشاؤها * وذلك جد إذ ولدت بِمدريا
بِ"مشرب" خيْر الْهجرة المصطفى أتى * لعبد ابن "كأ" سنة فعذراً لِجهليا
وأولَى رجائي أن نلقى مُحمَّدا * ويَشْفعنا عِند الإله فَيُعْطِيَا
وأقصى سؤالِي أن يقِينا عقابِه * ويُدخلنا وسط الْجِنان مراديا
وأقصى دعائي أن بِمغناه نَجتمع * جَميعا ثِقاتا فِي أمانات ربِّيا
به فَائِزين غانِمين بِنِعْـمَة * وناجين فيها سالِمين بوافيا

تحقيق نسبة القصيدة إلى الشيخ شئت:

إذا كانت غاية التحقيق الأولى هي "التحقق من صحة الكتاب، واسمه ونسبته إلى مؤلفه". فإنه أمر ضروري التثبت من صحة نسبة "تحفة الرجاء" إلى الشيخ شئت. وعلى ذلك فقد شاع في أوساط الباحثين والدراسين القول بأن منشئها هو الشيخ شئت بن عبد الرؤوف "كسفا"، ويؤيد من الشواهد ما يأتي:

1. ورد في مقدمة النسخ الثلاث جميعها التي تم الحصول عليها ما يصرح بأن ناظم "تحفة الرجاء" هو الشيخ شئت بن عبد الرؤوف، فقد ورد في المقدمة بعد البسملة والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم ما نصه:

"وبعد هذا كتاب تحفة الرجاء في بلا غ الآمال في الدنيا والآخرة من الرب الرؤوف الكريم الرحمن الرحيم للعبد الفقير الذليل الضعيف الكثير الذنوب والحوب والخطايا والخزايا الراجي عفو ربه ومغفرته المضطر لرحمة ربه ورأفته شئت بن الشيخ الذكي الأريحي الأفهم الأحلم لطفه الله عبد الرؤوف..." (10)

2. وذكر في تلك المقدمة أن ما دعاه إلى وضع هذه القصيدة هو أنه أراد شرح ما جاء في قصيدته الأخرى "جد العاجز". وهي قصيدة مشهورة في أوساط المتعلمين في بلاد "هَوسا". وعلى وجه التحديد ذكر أن الألفية جاءت جوابا لما في قافية الهاء من "جد العاجز". فقال: "شرحا لما في جد العاجز .. بل هو جواب لما في قافية الهاء فيه.."، ولا أحد يدّعي نظم "جد العاجز" غير الشيخ شئت، كما أنه لا أحد ينسبها إلى غيره.
3. وكما جاء في البيت الثاني والثلاثين بعد الألف (1032) من القصيدة ما نصه[11]:

ومنشد هذا إن به لك قيل صف فقل أنا "شئت" المندروي النشئيا

وقل نسبتي من "آل مندا" انتشاؤها وذلك جَد إذ ولدت بـ"مدريا"

4. ينسجم أسلوب "تحفة الرجاء" مع أسلوبه في قصائده الأخرى، فانظر على سبيل المثال قوله في "الهمزية":

أسرت كأنني بيد الحبيب متى أفدى وأدنى بالحبيب

فقلت لما عييت العنيب ألا تملي الرسالة للأديب

ومن أعيا الكلام له الوحاء [12]

ثم انظر إلى قوله في البيت رقم (22) في تحفة الرجاء:

أسرت بأسري إذ أسرت على السرف إلَى معسرات الأسر فِي العرس واحيا

وقال في البيت رقم (414) من "تحفة الرجاء"[13]:

ولَكن أنا العبد الأسير الْمؤسر بِأصْفاد أشباهِي الوريط بكسْليا

واستعمل في المناسبتين كلمة (أسرت)، وفي البيت الأخير (الأسير) لتصوير حالته النفسية. فهو يشبه نفسه في الحالين بالأسير، وقد يكون لأحداث المقاتلات التي دامت بين جيوش الإصلاحيين في عصره وبين جنود ملوك "هوسا" تأثير ظاهر في تشكيل صور الشيخ شئت وأخيلته الفنيتين. ذلك لأن الشيخ ولد فيها وشب خلالها. ولذلك يرى الشيخ شئت نفسه دائما أسير، ولعل الداعي إلى ذلك هو تصوفه وميل كيانه إلى الله تعالى فيصور نفسه دائما أسير نفسه وهواها.

وكما أنه من خصائص أسلوبه استعمال الحروف الأبجدية في تسجيل بعض التواريخ، كقوله في جد العاجز:

لا تقتدع عنه اسمح واصفحن على ابن "يح" عشرين دون إثناه[14]

فقوله: ابن "يح" يرمز به إلى ثمانية عشر (18)، أي: أنه أتى إلى نهاية نظم القصيدة في سنه الثامن العشر. وهكذا الأمر في "تحفة الرجاء" حيث قال[15]:

بـ"مشرب" خير الهجرة المصطفى أتى لعبد "كأ" سنة فعذراً لجهليا

فقوله: "مشرب" رمزٌ إلى 1442هـ، وأما قوله: "كأ" فيومئ به إلى 21سنة. أي أنه نظم هذه القصيدة بهذا التاريخ.

فهذا يكفي شاهداً أن "تحفة الرجاء" من بنات قريحة الشيخ شئت بن المعلم عبد الرؤوف.

مواصفات نسخ مخطوط القصيدة:

كانت "تحفة الرجاء" من ضمن النفائس التي خلدها الشيخ شئت بن عبد الرؤوف كسفا، إلا أنه – إلى وقت قريب – لم تصل إليها أيدي الباحثين. فقد كَان الناس يسمعون أن للشيخ شئت ألفيةً، تسمى "تحفة الرجاء"، إلا أن الذي عثِر عليه منها قليل، وكان كاتب هذه المقالة يتطلع إلى رؤيتها منذ أن أخبِر عنها خلال عام 1988م تقريبا، وباءت الجهود بالفشل حتى عام 2001م، حيث لم يحصل إلا على جزء منها لا يجاوز صفحات قلائل لا تبلغ نصفها عند أحد أحفاد الشيخ شئت المعروف بالمعلم عمر (مالمن ماتا)، وكان ذلك قبل أكثر من عشر سنوات أثناء جمع المعلومات لإعداد رسالة الماجستير في اللغة العربية بعنوان "الخصائص الفنية لقصائد الشيخ شئت كسفا زاريا" لتقديمها إلى قسم اللغات الإفريقية والنيجيرية بجامعة أحمد بلو، زاريا، وقد تجشم صعوبات في طلب مخطوط هذه القصيدة كاملا غير أنه باءت جهوده تلك بالفشل في بادئ الأمر، وإذا بخبر يقول إن الشيخ عمر قد حصل على الجزء الباقي المكمل لنفس الجزء الذي بيده، وذلك في تركة قريب له، عندما ذهب هو لتقسيمها للورثة، وإنه قد طلب منهم أن يسمحوا له بضم هذا الجزء إلى الذي عنده لتكتمل

النسخة، وإنهم قد رضوا بذلك. وعليه عاود الكاتب الأمل في تحقيق طمعه فأسرع إلى البحث عن نسخة هذه الذخيرة النفيسة، ووفِّق أن حصل عليها عن طريق الأخ جعفر بن المعلم طاهر. ووجدها كاملة كما أخبِر غير أنه ينقص منها تسعة عشر بيتا الأخيرة حيث أنها تنتهي إلى البيت التاسع والثلاثين بعد الألف (1039) من مجموع أبيات القصيدة البالغ عددها ثمان وخمسين بعد الألف (1058) بيتا.

ثم واصل الكاتب البحث عن نسخة أخرى من مظانها المتاحة فوجدتْ نسخة ثانية بيد الأخ ناصر مرتضى إبراهيم، وكانت هي الأخرى نسخة كاملة ومكتوبة بخط مغاير لخط النسخة الأولى. وأخبره أن ناسخها هو أخوه الأكبر المعلم هرون مرتضى إبراهيم. وأقر بذلك المعلم هرون عندما زاره الكاتب في بيته، كما أنه ذكر للكاتب كيف حصل على أصلها من أحد تلاميذ معهد الشيخ شئت؛ المعلم آدم، فمنه نسخ هذه النسخة.

ثم استجد البحث عن نسخة ثالثة فسمع أنه يوجد نسخة أخرى عند المعلم حبيب جائز، فاتصل به في بيته وفاتحه الموضوع فلم يوفق لأول وهلة، حيث أنه لم يرها. ولكنه فيما بعد وجدها في الذخائر فقدمها للكاتب, وصورها هو بالتالي.

مواصفات النسخ:

وحيث أن قصيدة "تحفة الرجاء" ما زالت في صورتها المخطوطة، ويلاحظ اختلافات كثيرة بين النسخ التي تم الحصول عليها، وهذه الاختلافات تبدو في بعضها متقاربة حينا ومتباعدة في آونة أخرى، وبناء على كل ذلك أصبح من الأهمية بمكان أن يجرى لها دراسة تقف على خصائص كل نسخة وعلى ما يميزها عن غيرها من النسخ

الأخرى. كما يحسن أن تقوم أبحاث متعاقبة وفي نواحي مختلفة حول القصيدة، كل ذلك لإبراز ما اشتملت عليه هذه الذخيرة الثمينة، وهذا الكنز الفريد الذي خلده لنا أحد العباقرة من سلفنا لليتخلص قدر الإمكان من التخبط والوقوع في خطأ تصحيف الناسخين أو الحكم بما هو على خلاف الواقع وغرض المنشئ ولذلك تصير قراءة القارئ خبط عشواء، وبناء على ذلك طفقت في البحث عن مخطوطات القصيدة من مظان مختلفة حيث أخيراً وفّقت بالحصول على ثلاث نسخ، وهي:

النسخة الأولى:

حصل عليها الباحث من الشيخ عمر "مالمن ماتا". وهي مكتوبة على كاغد بخط جيد بالرسم الكوفي المغربي. وهي مضبوطة بالشكل. وهناك دقة في مراعاة قواعد اللغة والنحو إلى حد بعيد. كما أن فيها تعليقات وتفسيرات لبعض الألفاظ والأبيات والعبارات بحاشية الأبيات أو على رأسها بشكل أفقي مرة، واستوائي تارة أخرى وبصورة مائلة طوراً ثالثاً. كما أن بعضها جاءت في أوساط الأبيات حيث يقابل التعليق أو التفسير ما يراد إضفاء الضوء عليها أو تفسيرها.

وأما عن لون الحبر المستعمل عند النسخ فإن متنها مكتوب بحبر أسود إلا قِلّة منها فإن بعض الكلمات كتبتْ بحبر أحمر مثل اسم الجلالة وما يريد الناسخ التنويه على خطورة شأنه أو إبرازه. وجميع عناوين أبوابها كتبت بحبر أحمر. وأما التشكيل فكلها وردت بحبر أسود.

ومن خصائص هذه النسخة – كغيرها مما كُتب بالخط المغربي– أن للقاف فيها نقطة واحدة على رأسها وللفاء نقطة واحدة تحتها. وأما الضاد فإن نقطتها جاءت

داخل المدوّر. وكُتبت الشدة على صورة قوس فوقاني إذا كان الحرف مفتوحا، وعلى صورة معكوسة إذا كان الحرف مكسوراً. وبالجملة إن هذه النسخة هي أحسن النسخ من ناحية الخط والقواعد، وفيها جميع أبيات القصيدة غير تسعة عشر بيتاً الأخيرة. يعني انتهت إلى البيت التاسع والثلاثين والمائة بعد الألف (1039). وتحتوي كل صفحة منها على تسعة أبيات.

وأما مقاس ورقة هذه النسخة فهي تسع بوصات وربع بوصة (9¼) طولا، وسبع (7) بوصات عرضا. وتحتوي كل صفحة على تسعة أبيات إلا قليلة منها فإنها جاء فيها ثماني أبيات. وكتب الناسخ على وجهيْ الورقة جميعا. وعدد أوراقها سبع وخمسون (57) ورقة.

ويبدو أن هذه النسخة قديمة أكثر من باقي النسخ المتوفرة عند الباحث. فمن أمارات قدمها وعتاقتها أن أطراف أوراقها بدأت تأتكل، كما أن بعض الأوراق بدأت تنكسر في أوساطها فصيِّنت باللواصق حفاظاً عليها. وهذا مما يبدي اهتمام صاحبها بها وتقديره قدرها.

النسخة الثانية:

ثم استجد الباحث البحث في نسخة أخرى، فسمع أنه وُجدتْ نسخة أخرى لقصيدة "تحفة الرجاء" عند المعلم حبيب جائز؛ أحد أحفاد الشيخ شئت. فزاره كاتب المقالة في بيته فأخرج له النسخة، فصور منها الكاتب. وهي مصورة من نسخة مكتوبة على ورق أبيض بخط جيد مغاير للنسخة الأولى لكنها قريبة إلى نسخة المخطوط الثالث.

ومقاس أوراقها تسع (9) بوصات طولا، وسبع (7) بوصات عرضا. وتحتوي كل صفحة فيها على ثمانية أسطر. ففي كل صفحة ثماني أبيات إلا في الصفحة التي ورد فيها عنوان باب، فيبقى عدد أبياتها بذلك سبعاً. وعدد أوراقها سبع وستون (67) ورقة.

وهذه النسخة وإن لم تبلغ حد النسخة الأولى في الجودة والدقة والمراعاة فإنها فاقت النسخة الثالثة بكثير، وبها تعليقات وشروح وتفسيرات غالبيتها مشابهة للتي على النسخة الثالثة، وكأن النسخة الثالة استقت من هذه النسخة، حيث أنهما يتفقان في كثير من الحالات أكثر من اتفاق أيٍّ منهما مع النسخة الأولى.

وحيث أن هذه النسخة هي نفسها مصورة من نسخة أخرى، فلا يمكن للباحث أن يتعرف على لون حبر كتابة حروفها الأصلي أو أشكالها، ذلك لأن الصورة ظهرت فيها بلون أسود. وتبدو حديثة عهد إذا قورنت بالنسخة الأولى، وأقدم من النسخة الثالثة.

وأما من ناحية خطها فإنها كذلك كُتبت الخط الكوفي المغربي، الذي يوضع فيه للقاف نقطة واحدة فوقها، وللفاء نقطة واحدة تحتها. وتختلتف فقط مع النسخة الأولى في رسم الضاد حيث أن الضاد فيها جاءت نقطتها جميعا فوق المدور. وكما أن الشدة جاءت بأسنان ثلاث صغيرة فوق الحرف.

النسخة الثالثة:

وجِدت هذه النسخة عن طريق الأخ ناصر مرتضى إبراهيم الذي حصل عليها عند أخيه المعلم هارون مرتضى إبراهيم (الخليفة). ثم اتصل الباحث بالمعلم هارون وقابله

في بيته فأخبره أن مصدرها من نسخة صديقٍ له يسمى المعلم آدم "كسفا" الذي كان من طلاب معهد "كسفا" الأكابر، وأفاده المعلم هارون أن المعلم آدم المذكور لم يكن من نسل الشيخ شئت، ولكنه ممن درس على معهده حتى نال قسطاً وافراً من العلم، وبناء على ذلك ينسب إلى المعهد.

وكما أخبر المعلم هارون الباحث أنه هو الذي نسخها بخط يده، وقال كان المعلم آدم – المشار إليه سابقا – يعطيه وريقات فينسخها ثم يعيدها إليه قبل أن يتسلم منه دفعة أخرى. وهكذا كان يحصل عليها جزءاً فجزءاً حتى كتبها كلها. وأرخ انتهاؤه من النسخ بعام 1988م. وكانت – هي الأخرى – نسخة كاملة ومكتوبة على ورقة بيضاء بخط كوفي مغاير لخط النسختين الأوليين، وهو أيضا خط جيد، وإن لم يبلغ حد النسخة الأولى في الدقة ومراعاة القواعد اللغوية والنحوية.

ويبدو أن هناك تقارباً بين هذه النسخة والنسخة الثانية، كما يبدو أنها حديث عهد بالنسخ. وهي أيضا محفوفة بتعليقات كثيرة ومختلفة كثيرا عن تعليقات النسخة الأولى. إلا أن التعليقات جاءت على نفس الصورة التي جاءت فيها النخستين الأولى والثانية.

فهذه هي النسخ الثلاث التي تم العثور عليها من مخطوطات الألفية، إلا أن الباحث سمع أن هناك مخطوط آخر غير كامل يبلغ نصف أبيات القصيدة وجدت في "قُوفَنْ دُوكَا" (Kofan Doka) وعندما تفقدها الباحث وجد أنها كذلك، وهذه النسخة أيضا جيدة وتبدو قديمة أكثر من النسختين "ب" و "ج"، وهي أقرب إلى النسخة الأولى

لا في السن فقط بل وحتى في الجودة والدقة وبها تعليقات وشروح بحاشية الأبيات وفوقها بصورة أفقية وأخرى بصورة مائلة.

التعليق على الأفكار والمعاني الجزئية للقصيدة.

وجعل الشاعر هذه القصيدة على اثني عشر باباً، يختص كل باب بعنوانه إلا الباب الأول الذي يحوي مائة وستة وعشرين (126) بيتا. عالج فيه الشاعر أحوال النفس وكثرة ميلها إلى الشر وطبيعة الإنسان في حب الثناء وإن لم يستحقه، وكذا استعظام عيوب الآخرين والتطلع عليها مع استصغار عيوب نفسه. يقول الشيخ فيه[16]:

فوالله إن النَّفْس أمَّارة بمَا إمارتُها فِيها كَما فِي النَّزيليا

فيا لَمعيب عيْبه قَط ما صلَح أنا لَم أزل لصبى هواي مقافيا

أقُول مقَالات وفِعلِي خِلافُها بِما قال ربِّي كيف يا قوم عذريا

وعالج في الباب الثاني قضية "الموت ومثاله"، وعدد أبياته سبع وسبعون (77) بيتا. فهو في هذا الباب يرى الموت أمراً حتميا وطبيعياً للحياة والإنسان والكون، وأنه ليس إلا الانتقال من مرحلة إلى أخرى. وأن الناس يواجهون بعد الموت مشاهد فظيعة – الواحدة تلو الأخرى – لا يكاد يطيقها إلا الطائعون. فيبدي تحسره على من لم يطع ربه أثناء حياته الدنيا، فقال[17]:

عَلمت بِأن الْمَوت حَق وإننِي وحائي منْها أيقيني وهدوي ـا

ولَم ينج منها الطود والطوب والشجر وأمثالُها بَل كل من فيه فانِيـا

ولو كانت الدنْيا تدوم لأهلِهَـا أولوا الفضل والإحسان داموا بواقيا

ولابُد مَا أسْلَفت يومـا أن أرى فأجزى به إن كان خيْراً فيا لِيـا

وفي الباب الثالث ناقش أمر "التسآل وبيان مع يتعلق معه"، ويحتوي على اثنين وعشرين (22) بيتا. يوقن الشاعر بأن سؤال الملكين في القبر للميت كان أمراً مقضياً. وهنا صور الشاعر السؤالَ. كما أنه شخص الملكين في صورة تبعث بالرعب في قلوب السامعين. وأن الميت يكون في أحد حالين؛ إما في سعادة، وإما في شقاوة. فقال[18]:

ولا بُد مِن تسآل ما قد فَعلتُه وإن كان خيْراً نِعْم رب أتح لِيَا

هُما منكر ونكيره جاء ثَالِث وشانُهما الْمرعوب مَن سألا عَيَا

هُما أسْودان أزرقان كِلاهُمَا يجرَّان فِي الأرض الشعور الجعاديا

في حين أن الباب الرابع وضعه في "البعث وما معه من ضرب المثال". ويشتمل مائة وسبع وعشرين (127) بيتا. وبسط الشاعر فيه صورة المخلوقين وأحوالهم وخاصة الناس وهم حيارى في أرض المحشر. ويستعظم الشيخ أمر البعث ويتعجب من الذي لا يتأهب له من حياته الدنيا فهو يهيم في واد الخطايا في هذه الدنيا، فقال[19]:

ومِن أفْظع الأمْر الْجليل قيامُنا * إلى الْموقف الْمرعوب يبدو إلهيا

لِعرض وإيعاد وزلْزال مَن بِها * جميعا سوى الهادي شفيع الجوانيا

بعلمِي ما فِي هَذه اليوم من زعُر * أهِيم إلَى واد الْخطايا الكثاريَا

وأما أبيات الباب الخامس فإنها تناقش موضوع "الصراط وما معه من ضرب المثال". وفيه أربع وأربعون (44) بيتا. تخيل الشاعر صعوبة مرور الناس على هذا الصراط الرقيق الحاد ويتصور خطورة خطورة ذلك، ويسفه رأي من يستقبله هذا الأمر الجسيم ومع ذلك فهو لا يتعظ بحوادث الأيام ولا بآيات القرآن. قال[21]:

مقاحَمة الأخطارِ والْخلقُ كلُّه * يَمر عليه غيْرُ من عنه حوشيا

علمت بِهذا واستهنت بِخطره * وأكسلت فِي تعداد أهبة سيريا

وإعبات أثقالِي بظهري الذي عيا * بأثقالِها منِّي الْمريرة عنِّي ـا

وجعل الشيح شئت الباب السادس في "رقيب وعتيد وما مثل بهما"، وعدد أبياته مائة وستة وثلاثون (136) بيتا. وقد استطرد في تصوير نفسه في هذه المرحلة وحالة الملكين، وفي العلاقة التي بينه وبينهما. فهو يراه راعيا لنفسه مسؤولا عن جميع ما يصدر عنه، ومتحملا تبعاتها، وفي نفس الوقت يرى المَلَكيْن يراعيانه بصورة دقيقة وفي مراقبة شديدة. ويراهما – في طور آخر – نظرة جاسوسين يتطلع كل واحد منهما على أسراره. ويسجلان له وعليه كل صغيرة وكبيرة ليُعدّا بذلك تقريرهما الذي لا يغادر صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها، في يوم يخاف الناس ما يعرضان فيه عنهم للعليم الخبير. وبناء على ذلك تعجّب الشيخ من حال من يغفل عن شأن هذين الملكين فيهنأ ويمرأ مغتراً بهذه الدنيا الفانية. فقال[21]:

ألا إنَّنِي راع رعِيَّان حَولـه * جسوسان بالكل الذي كنت راعيا

كلائي متَى مالِي تَحرمن ذا يَرى * ومهْما لِيَ احلولَى جناذا فيحنيا

فيقتطِفاه ثُم جاءا به إلى * مراحي لكَي أغذي به وأراعِيا

عَلمتُ بِهذا ثُم أفْعل مَا أشا * غروراً وغبْنا ليتنِي ما حِواريا

كما جاء الباب السابع في خمس وثلاثين (35) بيتا وعنوانه "الوزن وما يتعلق به من مثال"[22].

وللكسب والإزراع حصد وكيْل ما * يجرر أو تَوزين ربْح مربِّيا

ولَم أر إيقافِي بِه متَأهبـًا * وأبنِي من الفانِي ديار بقائيا

بِميزان حقٍّ لا بمعْيار كيْلنَا * كرزقي وقدري خيْرتي ومسائيا
له راحتَان واللسَان برأسِـه * ورجل ولكن وصفه لا كوصفيَا
لسان بِلا نطْق وكف بلا بنَـان * ورجل ولا بطن فهَذا خلافيَا
علِمت بِهذا ويْح مَا لِي أقْصرَ * وأكْسل من بعد احتِناك لفكيا

فالشيخ في هذه الأبيات يشبه الحساب والجزاء بحال المزارع، الذي يحصد ما زرع من البذر على الكمية التي زرع، وكذلك حال الميت لا يجزى إلا بما عمل وعلى قدر العمل، ويؤكد أن ميزان الآخرة ميزان حق لا كمثل ميزاننا الدنيوي، واستطرف الشيخ في تصوير الميزان حيث شبهه بالراحتين واللسان والرأس والرجل إلا أن كل هذه الأعضاء والجوارح تختلف عن جوارحنا المعهودة. وأعقب على عادته بتخويف المتلقي الذي يترقبه هذا المشهد وهو لا ينزجر ولا يترك التقصير والكسل في استيفاء نصيبه من الآخرة.

ووضع الشيخ الباب الثامن على "النار وأحوالها مع أهلها" وفيه مائة وخمس وخمسون (155) بيتا. وتعرض فيه لأحوال النار مع أهلها، من وصفها ووصف ما فيها وكذا تقلبات أهلها فيها، فقال[23]:

فَمن خاف من حر الهَجير ولَفحـهِ * تبالغ فِي التبكير غاد وناجِيَا
فكم حَمِيت عن دوس قدميْه سهله.ا * وهامَته والْجسْم آن مضجِيَا
تَنَعّل بتَقَوى الله واظْلِـل بسِيِّه * بكُورك إيمان وفعْل سنُونِيَا
فكيف تحيد الشمس والنار لَم تَكَـد * تفر وطيس الشمس والنار تغشيا
إخالك لَم تَعلم جَهنَّم حَمْيَةَ ــا * ولَيس كذا لا لا ولا ثَم لاهيا
ولا تَك غَفَّالا ولا مُتخَــاذلا * فما قلْته حق فكُن منْه واعِيا

يخوف الشاعر المتلقي بأمر النار ويعقد علاقة المشابهة بينها وبين هجير النار، الذي يفر من فيحه كل مخلوق بالبكور لشدة حرقته المحسوس، وينياديه بأن يتنعلَ بتقوى الله فيقي رجله منها، وأن يجعل البر مظلته فيصون رأسه من غلياتها. ويبالغ الشيخ في التخويف متسائلا إن كان الغافل يعلم علم يقين ما طبيعة النار؟ فيزجر بألا يكون غافلا ولا متخاذلا لأوامر الله تعالى، فيزهده في الدنيا وما فيها من مغريات.

والباب التاسع على "الكوثر وما يتعلق به"، وله خمسون (50) بيتا. بين فيه مفهوم الكوثر وذكر ما جاء أُثر عنه بأسلوب أدبي قوي، من فضله ولذته وحلاوته وصفائه ونقائه، ووصف كثرة وارديه وشاربيه وعددهم كعدة نجوم السماء. ثم أعقب على ذلك بالتعجب ممن يبذلون كل الجهد والطاقة في بناء دار الدنيا التي سماها دار الفنى، في نفس الوقت الذي يبني غيرهم دار الآخرة التي سماها دار البقاء. فقال[24]:

بكَوثر الْمَروي بِفَضْل مِيَاهِه * الَّذي من سقاه شُربة لن يظامِيا
أَلَذّ مِن الْماء اللذيذ جَمِيعِه * وأحْلى من العسل الْمصفى كفى ريا
وكَاساتُه مثْل النُّجُوم تَعَدداً * ديَار الْعَتِيق هَكذا عن فقِيهِيَـا
ودار البقا دار المنَى يبْتنونه * وأمّا أنا دار الْفنَى إبْتِنَائِيَـا

وقرض الباب العاشر في "الجنة ونعيمها مع أهلها" في مائتين وتسعة عشر (219) بيتا. استطرد الشيخ في هذا الباب من ذكر مواصفات الجنة وصنوف نعيمها، وأحوال أهلها، ومما جاء في الألفية ما يلي[25]:

فذلك دار الْخلد مِن جَنَّة الْمأْوى * قضى الله فِي دار القرار خلوديا
ففيها من الأبواب فاصْغ ثَمانِيَة * فَأفْعم لِما أرويه سَمْعا لتَرويَا

وأهْل الْجِنان نَائِلون مُرادهُـم * ولا عَدمُوا مِما يحِبونه شيِيا
أيَا أيُّها النُّوَّام فانْتَبِهُوا لَهـا * بِأفْعال خيْر واخلصُوها مِن الريا
ألا أين مَن بالْعرف يَأمر وينتهـي * عَن الْمُنكر الْمكروه حَام النَّواهيا
عن الْفَاحشات خَازن مِن لسانه * مِن الله حُزنًا لا لِدنيَاه باكِيَا
فيا ليتَنِي مَا حَالتِي حِين لـم أكُن * تَخلَّقت مِنهَا لاق لا بَعضُهَا لِيَا

يذكر الشيخ من أسماء الجنة فهي دار الخلد ودار القرار وجنة المأوى، ثم يخبر أن أهل الجنة ينالون جميع آمالهم. كما نهم يحصلون أنواع النعيم. فاستغل الفرصة ونادى الكسالى والمتغافلين بأن يشمروا عن ساعد الجد علهم يوفَّقون بالجنة بذلك. وذكر بعض خصال عباد الله الصالحين الذين يتخلقون بأخلاق حسنة من شأنها أن ترفعهم إلى تلك المرتبة؛ من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجتناب النواهي من أنواع الفحشاء، وعفة اللسان يطيل الحزن على إفراطه في جنب الله ولا يأسف مما فاته من الدنيا. واستعمل لفظة "ليت" ليعبر عن حالة التحسر النفسي لكل من حاد طريق الجنة.

والباب الحادي عشر في "الشفاعة"، وأبياته ثلاثون (30) بيتا واختتم في الباب الثاني عشر بباب "الدعاء"، وفيه ثلاثون (30) بيتا.

الخاتمة:

مر بالقارئ الكريم خلال هذه الصفحات موجز حياة عالم جليل وأديب كبير عايش مجتمعه، وهو الشيخ شئت بن عبد الرؤوف الشخصية الإسلامية الأدبية البارزة في هذه البلاد. كما أننا عرضنا ثلاثة نسخ لألفية الزهد المعروفة بـ"تفحة الرجاء" التي نظمها الشيخ شئت في ألف وثمان وخمسين (1058) بيتا، متأملا جميع ما في مراحل حياة ابن

آدم كما رسمه الدين الإسلامي، ومصوراً لها. كما أنه يضرب النفوس بما في كل مرحلة من العظات التي تدعوه إلى الزهد في الدنيا، بل وحتى مدحيات القصيدة وغيرها فإنه صبّها في قالب تخدم غرضه (الزهد).

الهوامش:

1. _____: **قصيدة المسألتين،** (مخطوطة)، بدون بيانات المؤلف ولا الناسخ ولا تاريخ النسخ، حصل الباحث عليه عند المعلم حبيب جائز، ص: 2
2. أحمد مقري سعيد: الشيخ شئت بن عبد الرؤوف وإسهامه في الدراسات العربية، بحث تكميلي لنيل شهادة الليسانس في اللغة العربية، قسم اللغة العربية، جامعة "بايرو، كنو" عام 1986م (مخطوط) ص 13.
3. آدم عبد الله الألوري (الشيخ): الإسلام في نيجيريا والشيخ عثمان بن فودي. مطبعة عبد الحميد أحمد، القاهرة، الطبعة الثانية. عام: 1391هـ/1971م. ص: 66
4. للاستزادة انظر: أحمد جعفر عبد الملك: الخصائص الفنية لقصائد الشيخ شئت بن عبد الرؤوف كسفا، زاريا، بحث مقدم إلى قسم اللغات الإفريقية والنيجيرية، جامعة أحمد بلو، زاريا، عام 2001م. (مخطوط)، صص: 24-23
5. أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ: الحيوان، تح: عبد السلام هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، ط:2، 1385هـ/1965م، ج1، ص: 85.
6. صلاح الدين المنجد (الدكتور): وقاعد تحقيق النصوص، دار الكتاب الجديد. بيروت، لبنان. ط 4، ص: 12
7. شئت بن الرؤوف (الشيخ): تحفة الرجاء في بلوغ الآمال، (مخطوط).
8. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
9. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
10. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
11. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
12. شئت بن الرؤوف (الشيخ): قصيدة الهمزية. (مخطوطة).
13. شئت بن الرؤوف (الشيخ): تحفة الرجاء في بلوغ الآمال، (مخطوط).
14. شئت بن الرؤوف (الشيخ): قصيدة جد العاجز. (مخطوطة).
15. شئت بن الرؤوف (الشيخ): تحفة الرجاء في بلوغ الآمال، (مخطوط).
16. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
17. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
18. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
19. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
20. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.

21. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
22. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
23. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
24. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.
25. شئت بن الرؤوف (الشيخ): المرجع السابق.

المـدح في الأدب العربـي القديم مفهومه وتطوره

الدكتور/ شعيب علي دكو

Abstract

The paper presents to readers Eulogy in the Arabic Literature and its development. The discussion concentrate on the nature of Eulogy and its message with its various styles in communicating its message from a poet to the personality of his choice or the parson he is praising. The paper begins by tracing the development of this form of literary contribution from Jahiliyya period and then related that with contributions of the period of the Prophet, up to the period of Abbasid dynasty. Such work may include to the glorification of Allah (SWT) and eulogizing the Prophet (SAW). Finally a summary of all the points and contributions was made.

تقديم

حمداً وثناء ومدحاً لله تعالى، صلاةً وسلاماً على الحبيب الممدوح وعلى آله وجميع أصحابه، ظلت الخليقة البشرية منذ العهد الأول تمدح وتلتمس رباً تعبده وتثني عليه وتَسَلُّ سيف لسانها لتعترف بمن أحسن إليها لعدم معرفتها بحقيقة الأمور وما يحيط بها من كنه الظلام، فقد رأى خليل الله إبراهيم كوكبا، وقمرا، وشمساً فسماها رباً ليحمده وينيب إليه . قال تعالى (فلما رءا القمر بازغا قال هذا ربي، الأنعام 77) وقوله فلما رءا الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر، الأنعام 88) ، فهذه الورقة المدح في الأدب العربي القديم مفهومه وتطوره تهدف إلى بيان سمات المدح ومدى نشأته وتطوره وكيف جاد الشعراء بخواطرهم متغلغلين فيه، وذاكري لخصائصه .وفي ذلك كله، يتتبع الباحث النقاط الآتية في المقالة وهي :

- مفهوم المدح
- المدح في العصر الجاهلي
- المدح في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم
- المدح في أيام بني أمية
- المدح في العصر العباسي
- المديح الإلهي
- الخاتمة
- الهوامش
- المراجع

مفهوم المدح :

المدح لغة: مدحه كمنعه يمدحه مدحاً ومِدحةً بالكسر والجمع مِدحٌ أحسن الثناء عليه ونقيضه الهجاء، المدح بمعنى الوصف بالجميل يقابله الذم: بمعنى عَدَّ المآثر ويقابله الهجو مدحته مدحا أثنيت عليه بما فيه من الصفات الجميلة، خلقية كانت أو اختياري ولهذا فإن المدح أعم من الحمد. وأما المديح والمِدحة بالكسر والأُمدوحة بالضم :ما يمدح به من الشعر . (1) المدح: وهو أيضاً حسن الثناء، يقال: مدحته مدحةً واحدة، والمدح مصدر على الصحيح. وقيل المدح هو ما زال يذكر محاسنه ومناقبه ومحامده وفضائله ومكارمه ومساعيه ومفاخره ومآثره ومعاليه ويقال منه مدحه وقرظه

وأطره ومجده وزكاه في الدين المآثر ولا تكون المآثرة إلا في الحمد. وقيل مدحته مدحاً من باب نفع أي أثنيت عليه بما هو فيه من صفات جميلة،(2)

واصطلاحاً: هو عبارة عن وصف الرجال وامتداح مزاياهم والتحبب إليهم والتقرب إلى مقامهم بأحسن أسلوب وأبرع صورة. وبمعنى آخر قيل هوذكر أخلاق الإنسان الفاضلة والثناء عليه بالجود والكرم، وسمو منزلته ومنزلة آبائه وأجداده وأنسابه وقبيلته ومن أنواع المدح مدح الرسول صلى الله عليه وسلم وهو ما قيل في مدحه عليه الصسة والسلام والثناء عليه وعلى عترته وشمائله ومحاسن الدين الذي جاء به محمد صلى الله عليه وسلم .

للمديح دور خطيرٌ في حياة الإنسان منذ زمن بعيد لأنه يسجل جوانب حياة الإنسان، حيث يرسم نواحي عديدة من أعمال الملوك وسياسة الوزراء وشجاعة القواد، وثقافة العلماء. وليس معلوماً على وجه التحديد عن أوائل المديح عند الإنسان الأول، لأن جذوره غابت مع ظلمات التاريخ، إلا ما تحمله الأحجار القديمة في صفحاتها حمداً وثناءً لبعض الأمم، تشيد بالقواد أو الملوك ، (3) وتتحدث عن انتصاراتهم ومواهبهم، وتمنحهم صفات وألقاباً ونعوتاً تسمى في عرف المديح الإنساني.

المدح في العصر الجاهلي :

العصر الجاهلي هو تلك الصبيحة التي نالت اللغة العربية جزورها وأساسها لتخوض معركة الحياة مع لغات أخرى مزاحمة، وبالفعل قد نالت من معجزات القرآن والنصوص الشرعية الأخرى كالحديث والفقه في صدر الإسلام أعطى اللغة العربية أثراً عظيماً في حياتها.

المدح في مفهوم الجاهلي هو الثناء على ذي صفات نبيلة من الأخلاق النفسية كرجاحة العقل، والعدل، والعفة، والشجاعة، وأن هذه الصفات عريقة فيه وفي قومه، كما يكون ذلك في تعداد محاسنه الخلقية كالجمال، وبسطة الجسم، وشاع المدح الجاهلي عند ما تكسب الشعراء بالشعر واتخذوه مهنة. (4)

صار المدح في الجاهلية من أبرز الفنون الشعرية حيث يقول نابغة الذُّبياني في مدحه لنعمان واعتذاره له (5)

فإنك كالليل الذي هومدركي * وإن خلت أن المنتأى عنك واسع

خطاطيف حجن في حبال متينةٍ * تمد بها أيد إليك نوا ـزع

وقوله :

فإنك شمس والملوك كواكب * إذا طلعت لم يبد منهن كوك ـب

ولست بمستبق أخاً لا تلمه * على شعث أيُّ الرجال المه ـذب(6)

وقال الأعشى يمدح المحلق (7)

رضيعي لبان ثدي أم تقاسما * بأسحم داج عوض لانتف ـرقُ

ترى الجود يجري ظاهراً فوق وجهه * كما زان متن الهندُواني رون ـق

يداه يداً صادق فكف مبيدة * وكف إذا ما ضُنّ بالمال تنفق

وهذا في العصر الجاهلي كثير .

المدح في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم

لما جاء الإسلام وظهر الرسول الأعظم محمد صلى الله عليه وسلم انقسم العرب إلى قسمين، فريق مع الرسول وفريق آخر راح يعاديه فنشأ من ذلك شعر ديني إسلامي يشيد بالرسالة ودعوة الرسول، فمدح مزايا، وهذا مهد الطريق للشعراء الإسلاميين في امتداح الإسلام والنبي الكريم. (8)

فالمدح كسائر الفنون الشعرية يختلف من عصر إلى عصر، ففي العهد الجاهلي مثلاً نرى أن المدح يختلف في عصر الرسول وعصر خلفاء الراشدين فكان الخلفاء يلقون مدحتهم بما تزهى به نفوسهم تورعاً وتواضعاً ثم استرسل الشعراء فيه أن كان المدح من أهم الدعائم لتوطيد أركان الدولة، وتفخيم مقام الخلفاء والولاة، والإشادة بعظمتهم. فصار ذلك بمثابة الصحف العظمى المشيعة لأهل الدولة أو لأحد زعماء الأحزاب في زماننا.

فإن أقدم ما اعتبره الأدباء من المديح ما مدح به الرسول صلى الله عليه وسلم قصيدة الأعشى التي يقول في مطلعها (9) :

ألم تغتمض عيناك ليلة أرمد * وعادك ما عاد السليم المسهدا

وما ذاك عن عشق النساء وإنما * تناسيت قبل اليوم خلة مهددا

إلى قوله :

فآ ليت لا أرثي لها من كلالة * ولا من حفي حتى تزور محمدا

نبي يرى ما لا ترون وذكره * أغار لعمري في البلاد وأنجدا

له صدقات ماتغيب ونائل * وليس عطاء اليم منعه غدا

متى ما تناخى عند باب ابن هاشم * تراحى وتلقى من فواضله ندى

المدح في أيام بني أمية

ومن هنا يظهر أن المدح في أيام بني أمية يصطبغ بصبغة سياسية محضة، ويختلف عن سابقه. وإن المدح في هذا العهد يسير على سنة الأقدمين في التركيب من افتتاح بالحكمة أحياناً. وقد ازدادت النزعة التكسبية واشتد التزلف إلى الأمراء وأصحاب الجاه. وازدادت الصناعة اللفظية والمعنوية والأفكار عمقاً ونسجت الأخيلة حول المعاني القديمة عالماً من الصور الجديدة والمغاليات الشديدة. (10)

وعلى العموم فإن قصائد كعب وحسان وما يضاف إليهما تعتبر أول لبنة من هذا الفن الذي بدأ يتطور بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، وبعد انتقال الخلافة إلى بني أمية خاصة بعد أن تغير معيار سياسة الخلافة، نشطت ظاهرة جديدة في هذا الفن، وهي ظاهرة الجمع بين مدحه عليه الصلاة والسلام ومدح عترته. ومن هؤلاء الشعراء الفرزدق فقد اتفق أن اجتمع هو وهشام بن عبدالملك في أيام الحج وقد تجاهل هشام زين العابدين علي بن حسين على أصحابه حين رأوه يطوف بالبيت وقد تنحى له الناس في الزحام الشديد ليستلم الحجر، فهم الفرزدق قائلا: (11)

هذا الذي تعرف البطحاء وطأته * والبيت يعرفه والحل والحرم

هذا ابن خير عبادالله كلهم * هذا التقى نقى طاهر العلم

هذا ابن فاطمة إن كنت جاهله * بجده أنبياء الله قد ختموا

وليس قولك من هذا بضائره * العرب تعرف من أنكرت والعجم

إذا رأته قريش قال قائلهم * إلى مكارم هذا ينتهي الكرم

وممن اشتهروا بفن المدح في عصر بني أمية، الكميت بن زيد (12) ومن قوله في أهل البيت:

فقل لبني أمية حيث حلوا * وإن خفت المهند القطيعا

أجاع الله من أشبعتموه * وأبع من بجوركم أجيعا (13)

ويروى أن أبا جعفر محمد بن علي رضي الله عنه لما أنشده الكميت هذه القصيدة دعا له. وللكميت في هشام وبني مروان:

مصيب على الأعواد يوم ركوبها * لما قال فيا مخطئ حين ينزل

كلام النبيين الهداة كلامنا * وأفعال أهل الجاهلية نفعل

المديح النبوى

أن المدائح النبوية هي تلك الفنية الشعرية التي اكتسبت سمات وخصائص عواطف الدين، ودوافع التقرب إلى الله من خلال الإشادة بالمناقب العظيمة لشخصية الرسول والتنويه بمكانته الشريفة وإظهار التشوق والحب إليه وصحابته الكرام كذلك بمختلف الهيئات السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية عبر العصور. (14)

وإذا كان فن المديح متطوراً كغيره من الفنون الشعرية العربية الذي نشأ قديمًا منذ عصرالجاهلية، فإن المدائح النبوية التي قيلت في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم وبعد رحيله إلى الرفيق الأعلى، قد وصلت أرقى ما يصل إليه هذ الفن جودةً وجدارةً وصدقاً، وكانت أحوز للقلوب وأوسعها قراءةً وإنشاداً وترديداً على الألسن من جميع فنون الشعر العربية، وأكثر تلاوة وأعظم تأثيرا بمعناه من جميع ما سطر في الصحف وَدُوِّنَت الأقلام بعد كتاب الله تعالى وأحاديث نبيه صلى الله عليه وسلم. (15)

فإن بردة كعب بن زهير احتلت مكانًا مرموقاً في تاريخ المدائح النبوية ولها الجلالة من القدر والتعظيم في نفوس الناس وذلك لما تواتر في تاريخها من اهتمام الرسول صلى الله عليه وسلم بها حين ألقيت بين يديه وخلع عنه بردته ووهبه لكعب بن زهير تقديرا له ولشعره. هذه الجائزة التقديرية من الرسول تعتبر أكبر حدث في تاريخ المدائح النبوية عبر العصور، فكثير من الشعراء في فن المديح النبوي قد سلكوا مسلك هذه البردة اقتداءاً وتبركاً، ومن بينهم الإمام الشهير أبو عبدالله البوصيري الذي سمى قصيدته البردة. وتبركاً بها أيضاً خمَّسها السلطان محمد بلو والشيخ يهوذا بن سعد زاريا.

المديح في العصر العباسي :

وإذا ألقينا النظر في العصر العباسي، نجد أن الشوق والمحبة للنبي صلى الله عليه وسلم لا تزال في قلوب الناس وأن الموجة السياسة الرائدة في تلك الفترة لا تزال تعطي ميزة تعاطفية على عترة النبي صلى الله عليه وسلم، وخاصة أن الحوادث التي مرت بكربلاء وغيرها قد جعلت القلوب تنزف دما والعين تحدر دمعا مما جعل الشعراء يصيحون بأقلامهم ويدونون شعورهم وأحاسيسهم وخير شاهد ما قاله دعبل، في تائيته التي نالت قبولاً وإعجاباً كبيرين في ذلك الحين ويقول في مطلعها :

مدارس آيات خلت من كتابة * ومنزل وحي مقفر العرصات

بآل رسول الله بالخيف من منى * وبالركن والتعريف والجمرات

ديار علي والحسين وجعفر * وحمزة والسجاد ذي الثقنات

إلى قوله:

إذا ذكروا قتلى ببدر وخيبر * ويوم حنين أسبلوا العبرات

قبور بكوفان وأخرى بطيبة * وأخرى بفخ نالها صلواتي

وقبر ببغداد لنفس زكية * تضمنها الرحمن في الغرفات

ومما نقله الرواة من أخبار تدل على الرقة والحنان الخالصين في نفس دعبل تجاه أهل البيت، ماذكر من أنه استوهب ثوبا من علي بن موسى وأمر بأن يجعل ذلك الثوب في أكفانه. (16)

المديح في العصر المملوكي:

وأما في العصر المملوكي فقد قيل شعراً كثيراً في هذا العصر وكان من أغراضه فن المديح وقد كثر الشعر في المديح النبي صلى الله عليه وسلم، وفي هذا العصر وجد أشهر الشعراء في فن مديح النبوي مثل الوزير الفاضل أبي زيد عبد الرحمن أبي سعيد يخلفن بن أحمد الفازازي الأندلسي الذي ألف في المدح النبوي " الوسائل المتقبلة في مدح النبي صلى الله عليه وسلم. (17)

وأما مدح الرسول صلى الله عليه وسلم بعد موته ولا زال يمدح إلى يوم الدين، لأن آثار رسالته ما زالت باقية ولأنه– صلى الله عليه وسلم– كان ولا يزال خاتم الرسل ويقتدي بها إلى يوم الدين " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة" الأحزاب 21) ولأجل ذلك كله اتخذت هذه المدائح وتلك طرقاً وأشكالاً مختلفة على مر العصور وفق اتجاهات أصحابها إلى أن أتى عصر الجمود بولاته وحروبه والفتن المتتابعة على الأمة الإسلامية بجانب ضعف ولاة الأمور المسلمين، الأمر الذي أدى إلى البؤس والفقر والشقاء واليأس في نفوس الناس مما جعلهم يرجعون ويتوبون إلى الله بالعبادة والتقرب إليه

بالعمل الصالح فأوجد ذلك الطرق الصوفية بما فيها من تعلق بالذات الإلهية وبمحمد المصطفى خير البرية– صلوات الله وسلامه عليه– كرد فعل لما عليه المسلمون عامة.(18)

قد يختلف سبب اختراع الأدب عن غيره في الأمم الأخرى، وذلك فيما يمس الجانب الديني والسياسي والاجتماعي، ولكنها زادت الأمور عند العرب أسبابٌ أخرى كالفقر في الصحراء القاحلة وقلة موارد الرزق والصناعة وقلت البساتين، فكثر المحتاجون وقل الأغنياء، لذلك كثر القتال في سبيل البقاء وتنوعت أساليب البطولة والبسالة من أجل تخفيف الفقر والصراع في نفس الوقت. (19)

المديح الإلهي

إن الله تبارك وتعالى هو الذي أوجد الإنسان من العدم، فصوره فأحسن تصويره، وأنعم عليه فأجزل نعمه، لذلك قامت الأديان كلها بشكره ومدحه وبيان نعمه، فأكثرت الكتب المقدسة من ذكره وبيان معجزاته وقوته وخيراته وفضله على المخلوقات جميعاً من حيوان ونبات وجماد، لذلك صار الشعراء منذ الزمن القديم على تقديسه تبارك وتعالى.

ولأبي العتاهية الزاهد قصيدة مدح بها جل جلاله ومطلعها:

أيا عجباً كيف يعص الإلـ * ـه أم كيف يجحده الجاحد

وفي كل شيء له آية * تدل على أنه واحد (20)

ويقول حسان بن ثابت أيضاً في مديحه للإله

لك الحمد يا ذا العرش يا خير معبود * ويا خير مسئول ويا خير محمود

شهدنا لك اللهم إن لست محدثا * ولكنك المولى ولست بمجحود

وأنك معروف ولست بموصوف * وأنك موجود ولست بمحدود. (21)

هذا وقد تطور المديح تطوراً سريعاً حتى أصبح أقرب إلى النسيب حين ينشد الشعراء المتصوفة في حب الإله ويرمزون له بالحبيب، ويتغنون في عشقه والتقرب منه.

الخاتمة

تتابعت هذه الرحلة القصيرة أحوال المدح وتطوره قديما وما يكمن فيه من معاني التقدير والتمجيد للخالق، والاحترام والتوقير للمصطفى صلى الله عليه وسلم وأن المدح قد بدأ منذ أمد بعيد إلى أن تطور فصار ميدانا خاض فيه الشعراء بخواطرهم ودونوا أفكارهم وطاقتهم الموهوبة حتى صار للمدح أمرجلل عبر العصور والدهور، وللمدح الإسلامي قسط كبير يترسم في قلوب الناس نحو أحبابهم

الهوامش

1 – أبوالربيع: سليمان بن بنين بن خلف بن عوض تقى الدين المصرى، إتقان المباني وافتراق المعاني ج/ 1 ط /1، دار عمار . عمان 1985م، ص: 252 .

2 – سامي برهان، فنون الأدب العربي الفن الغنائي، الرقم الرابع بعنوان المديح طبعة دار المعارف بمصر الطبعة الثانية دون ذكر التاريخ ص: 5.

3 – ناصر مرتضي إبراهيم، "المدائح النبوية عند بعض علماء زاريا "، رسالة قدمت لقسم اللغة العربية، للحصول على درجة الماجستير جامعة بايرو، كنو، 2000م. ص: 25.

4 – أحمد الإسكندري وغيره، المفصل في الأدب العربي للمدارس الثانوية، وزاة المعارف العمومية، دون ذكر التاريخ والطبعة، ص: 80 .

5 – أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس الثنوية، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط 12–، 2009م، ص: 29 .

6 – أحمد الإسكندري ،(الشيخ) الوسيط في تاريخ الأدب العربي وتاريخه، المرجع، نفسه، ص: 48.

7 – حنا الفاخوري، الجديد في الأدب العربي 5/638سنة 1962م، المصدر السابق .

8 – المرجع، نفسه، ص: 6.

9 – ابن رشيق، العمدة، مطبعة السعادة، 1963م، ج / 2 ص130 .

10 – كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، تراجم مصطفى الكتب العربية، بيروت، لبنان دار إحياء التراث العربي، بدون ذكر التاريخ ص: 55 .

11 – الدينيري، محمد بن قتيبة، الشعر والشعراء، القاهرة طبعة دار المعرف، بدون ذكر التاريخ ص: 22 .

12 – هو الكميت بن زيد بن الأخنس بن مجالد بن ربيعة بن قيس بن الحارث بن عامر بن ذؤيبة بن عمرو بن مالك بن سعد، ويكنى أبا المستهل ومنزله الكوفة ومذهبه في التشيع ومدحه لأهل البيت عليهم السلام في أيام بني أمية مشهور.

13 – المرزباني، معجم الشعراء، موقع إلكتروني، موقع الوراق، المكتبة الشاملة، ج 1، ص : 75.

14 – كياري إبراهيم الشريف، البردة الجيمية في مدح خير البرية، للإمام الشيخ يوسف بن إبراهيم القرقري، بحث قدم لقسم اللغة العربية، جامعة بايروكنو،للحصول على درجة الدكتوره، عام 2000م ص: 20.

15 – كياري إبراهيم الشريف، البردة الجيمية في مدح خير البرية، المرجع السابق، ص:20.

16 – أحمد سعيد غلادنث، (شيخو) حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، الرياض شركة الميكال، الطبعة الثانية 1424هـ 1993م ص: 25 .

17 – بطرس البستاني، دائرة المعارف، المصدر السابق 9\602 .

18 – دراسات عربية، العدد الخامس، قسم اللغة العربية، جامعة بايرو، بكنو، عام 1985م ص :109 .

19 – سامي برهان، فنون الأدب العربي، المرجع السابق. ص1.

20 – المرجع، نفسه ص: 14 .

21 – المرجع نفسه، ص: 15.

المراجع

أحمد الإسكندري وغيره، المفصل في الأدب العربي للمدارس الثانوية، وزاة المعارف العمومية، دون ذكر التاريخ والطبعة.

أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس الثنوية ، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط – 12 ،2009م.

أحمد الإسكندري ،(الشيخ) الوسيط في تاريخ الأدب العربي وتاريخه ، المرجع السابق .أحمد سعيد غلادنث، (شيخو) حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، الرياض شركة الميكال، الطبعة الثانية 1424هـ 1993م . أبوالربيع: سليمان بن بنين بن خلف بن عوض تقى الدين المصرى، إتقان المباني وافتراق المعاني ج/ 1 ط / 1، دار عمار . عمان 1985م.

ابن رشيق، العمدة، مطبعة السعادة، 1963م.

بطرس البستاني، دائرة المعارف، المصدر السابق.

حنا الفاخوري، الجديد في الأدب العربي 638/5سنة 1962م، المصدر السابق

الدينيري، محمد بن قتيبة، الشعر والشعراء، القاهرة طبعة دار المعرف، بدون ذكر التاريخ .

دراسات عربية، العدد الخامس، قسم اللغة العربية، جامعة بايرو، بكنو، عام 1985م.

سامي برهان، فنون الأدب العربي الفن الغنائي، الرقم الرابع بعنوان المديح طبعة دار المعارف بمصر الطبعة الثانية دون ذكر التاريخ .

كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، تراجم مصطفى الكتب العربية، بيروت، لبنان دار إحياء التراث العربي، بدون ذكر التاريخ.

كياري إبراهيم الشريف، البردة الجيمية في مدح خير البرية، للإمام الشيخ يوسف بن إبراهيم القرقري، بحث قدم لقسم اللغة العربية، جامعة بايروكنو،للحصول على درجة الدكتوره، عام 2000م .

المرزباني، معجم الشعراء، موقع إلكتروني، موقع الوراق، المكتبة الشاملة.

ناصر مرتضي إبراهيم، "المدائح النبوية عند بعض علماء زاريا"، رسالة قدمت لقسم اللغة العربية، للحصول على درجة الماجستير جامعة بايرو، كنو، 2000م.

قريـــة اللغة الـعربية ودورهـا في نــشر اللغة العربية في نيجيريا

الدكتور محمد صـالح جمال و السيد يوسف علي غمبو و الدكتور محمد شريف مود

ملخص

أسست قرية اللغة العربية عام 1992 لخدمة اللغة ونشرها في نيجيريا، وتقع في مدينة إنغالا أقصى شمال نيجيريا بولاية برنو حيث تقطن العرب تلك المنطقة. هذا فقد كان بالقرية ستة أقسام مختلفة لكل قسم مهامه المناط به إليه لتعزيز اللغة ونشرها، فمن هنا تفد بعض الجامعات في السنة الثالثة الجامعية للتخصص بقسم البحوث والدراسات الجامعية، ومعظم كليات التربية يأتي طلابها بالآلاف سنويا من مختلف الولايات شمالا وجنوبا تحت قسم الدراسات الصيفية. وكان لهذا القسم الأثر الكبير في نشر العربية في نيجيريا. أضف إليه قسم التثقيف والترجمة الذي عد خصيصا لتثقيف الطلبة، وكان لقسم التدريب الخاص نصيب في تطوير مهارات المتعلمين وقدراتهم، أما قسم التأهيل اللغوي فمخصص لتعليم الكبار وذوي القدرات الضعيفة من الطلبة، وأخيرا قسم الخدمات الاستشارية الذي يقدم مهاما عظيما لكل المستويات. فالحاجة إليه ماسة، وجميع هذه الأقسام حية وفاعلة تقوم بدورها في نشر العربية وتلمس حاجات المجتمع النيجيري وفئاته بقدر المستطاع، والأعمال الإدارية وما شاكلها لا تمس الجانب الاكاديمي وإنما تسانده في تقديم مهامه وتعاضده.

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد،

فهذه المقالة المتواضعة تقدم لنا وتوضح بشكل موجز مكانة قرية اللغة العربية ودورها في نشر اللغة العربية في نيجيريا، فهي تلكم القرية التي ظهرت إلى الوجود عام 1992م،

لخدمة العربية في هذه الوطن. فنستكشف من هذه المقالة موقع القرية وأهدافها وأقسامها وأهميتها ومستقبلها فقد قسمنا هذه الفكرة إلى:

- مقدمة
- المبحث الاول/ التعريف بالقرية
- المبحث الثاني/أهداف تأسيس القرية ومهامها
- المبحث الثالث/ أقسام القرية ونشاطاتها
- المبحث الرابع/ أهمية القرية ومستقبلها
- ثم الخاتمة التي نجمل فيها ما توصل إليه البحث من نتائج وأخيرا فهارس المقالة ومراجعها.

ولعل هذه المحاولة تعطى صورة موجزة عن القرية ودورها في نشر العربية في نيجيريا، والله المستعان وعليه التكلان.

المبحث الأول: التعريف بالقرية العربية في نيجيريا

عهدت نيجيريا اللغة العربية مع دخول الاسلام فكانت لغة الدين والدولة، مما جعل الشعب النيجيري يؤمن بها كلغة قومية لجميع المسلمين النيجيريين على اختلاف مناطقهم وأجناسهم وألوانهم وقبائلهم، وحازت العربية في نيجيريا الدور الريادي لمدة قرون، وذلك لأسباب عدة أهمها: إنها لغة الدين والسياسة والإقتصاد وهلم جرا.

أضف الى ذلك هناك عرب تقطن نيجيريا (في الشمال) بأعداد كبيرة جدا ولهم باع في الحركة الدينية والسياسية والاقتصادية في نيجيريا مما جعل الدولة تعترف باللغة العربية كإحدى لغات هذا الوطن القومية على المستوى الشعبي.

من هنا كانت العربية بهذه المكانة على الصعيد الدولي والاقليمي لم يتجاهلها الشعب رغم طول الزمن وتعاقباته. مرت العربية بمحن كادت أن تستأصلها لولا حكمة الله بإبقائها لبقاء دينه الذي تولى حمايته بنفسه.

فلما حل المستعمر الأجنبي كال الصاع صاعين لإماتة العربية بكل السبل المتاحة أمامه، لأنها تشكل خطرا في النهاية وتحد من سير مؤامراته تجاه الشعب والدولة والدين، لكن كما أشرنا صحبت العناية الربانية بحفظ العربية رغم كل التحديات وأثبتت العربية وجودها، علما أنها مرت بفترات من الضعف والانهيار. ثم تحرك نشاطها وأعادت قوتها من جديد في هذا الوطن وذلك لأسباب عدة منها: **الدين**– فما زال المسلمون هم الأغلبية في نيجيريا، ثم الدافع **الثقافي** إذ يحتاجها كل مسلم لإقامة أدنى شعائر دينه فالشعب النيجيري يكن لها الاحترام الكبير في قلوبهم، وهكذا الحاجة **الاقتصادية** مع الدول الناطقة بالعربية. وأخيرا دافع **الأمن** القومي النيجيري داخل هذا القطر وخارجه.

ومع هذا كله كانت العربية إحدى اللغات الرئيسية التي تدرس في المدارس والمعاهد والجامعات النيجيرية، بل كانت الحكومة تبعث طلابها للتخصص في العربية أو لدافع أحد الأغراض السياسية التي تحتاج إليها نيجيريا، وتجرى امتحانات اللغة العربية كإحدى المواد في الشهادات الثانوية النيجيرية. فانكب على العربية الطلاب دراسة وتخصيصا وتدريسا على مختلف المستويات التعليمية، واعترفت الحكومة بالمجهودات التي يقدمها متخصصوا العربية فأثبتوا مكانتهم بجدارة واحتاج إليهم الشعب وما زالت الحاجة إليهم ماسة.

ومن هنا أنفقت الدولة على العربية الأموال اللازمة، ولما شعرت الحكومة النيجيرية بالعبئي الثقيل فكرت في إنشاء مركز عربي بحت يقدم للنيجيرين خدمة جليلة في تطوير ونشر اللغة العربية بدلا من السفر إلى الدول العربية، وكان ذلك في 1989/6/20م[1]، فكونت الحكومة في عهد الجنرال إبراهيم بدماص بابنغدا (رئيس الدولة) لجنة برآسة البروفيسور إكنديوني لإمكانية تأسيس قرية اللغة العربية تحت مواصفات منها التالي:

1/ توقيف البعثات الحكومية للخارج بغرض دراسة العربية كي يحل هذا المركز كبديل داخل الوطن.

2/ اقتراح المكان الملائم للقرية العربية.

3/ وضع برامج أكاديمية تخدم المستويات التعليمية [2].

وبعد تقديم التقرير الشامل للمقترحات الحكومية من قبل اللجنة تم بموجيه "تأسيس قرية اللغة العربية في نيجيريا – بمدينة انغالا [3] – التي تقع في أقصى شمال نيجيريا على حدود دولة كمرون بولاية برنو، وكانت انغالا المقرر الدائم للقرية حتى الآن على مدى عقدين من الزمن، وقد اختيرت المنطقة لأهميتها حيث يقطنها العرب الشوا، التي كانت لهجتهم العربية صحيحة وسليمة، واحتفظ العرب بعاداتهم وتقاليدهم العرفية والقبلية منذ دخولهم نيجيريا في القرن الثالث عشر الميلادي إلى يومنا هذا، وكان لهذا الموقع الأثر الكبير حيث يختلط الطلاب بالعرب ويتعرفون عليهم بالاحتكاك المباشر بدلا من التنظير الكتابي وقراءة أخبار العرب وأشعارهم، وهذا في نظر الحكومة النيجيرية، الباعث الكبير في نشر

العربية والتعرف عليها في الواقع المعاشي في صورة ممكنة تكون أقرب إلى الحقيقة للبيئة الأصلية في البلاد العربية.

المبحث الثاني: أهداف تأسيس القرية ومهامها

1/ كان الهدف الأساسي عند الحكومة لبعث الطلاب إلى البلاد العربية بجانب تعليم العربية نطقا وكتابة، التثقيف والتعرف على عادات وتقاليد العرب وقبائلهم والاحتكاك مع أهل اللغة مما يساعد في زيادة ورفع مستوى المتدرب ومهاراته، لذا كانت القرية العربية بانغالا، الموقع الملائم لهذا الغرض كما أشرنا، وبالضبط استفاد الطلاب من هذه الفكرة حين زيارتهم للقرية أثناء التدريب العملي والعلمي عند إقامتهم لهذه المهمة وقد أعلنوا امتنانهم لمجهودات القرية في المستويات التعليمية.

2/ بعد إنشاء القرية العربية توقفت الحكومة من إرسال الطلاب للتثقيف العربي خارج الدولة فقد قامت القرية بنفس الغرض.

3/ أتيحت الفرص لعدد كبير من الطلبة من مختلف الجامعات خصوصا كليات التربية في نيجيريا للإستفادة من خدمات القرية.

ومن أهداف القرية ومهامها تحقيق أعلى المستويات في الأداء اللغوي وتطوير مهارات الدارسين وتوسيع أفقهم أو تهيئتهم للتخصص العلمي المستقبلي في أرقى المستويات المعرفية في الجانب اللغوي مما يجمع للطالب المعرفة والتطبيق في الميدان العلمي المتاح. ومن

مهام القرية كذلك فتح مجالات معرفية لكل المستويات التعليمية. فطلاب الثانوية لهم مجال، وكليات التربية كذلك، وقسم البحوث والدراسات الجامعية للمتخصصين، كما

للقرية مهمة اخرى في تطوير قدرات المتعلمين من ذوي السن والمسؤولين على اختلاف مجالاتهم المهنية في الدولة[4].

وخلاصة الأمر يمكن أن إجمال بعض مهام القرية في الآتي:

1/ تعليم العربية في بيئة عربية تكون أقرب إلى مهدها الاصلي.

2/ التمكن من العربية نطقًا وتثقيفًا.

3/ إتاحة الفرصة للتخصص اللغوي المستقبلي.

4/ القدرة على الترجمة من العربية إلى غيرها من اللغات المحلية أو الإنجليزية.

5/ إصدار شهادات لمختلف المستويات التعليمية.

6/ التشجيع على البحوث العلمية [5].

المبحث الثالث: أقسام القرية ونشاطاتها الأكاديمية

بعد إنشاء القرية بالقرار الرآسي المشار إليه سابقا، وبعد المجهودات الحكومية منذ إنشاء القرية رسميا عام 1992م الى 2014م أي ما يزيد على عقدين من الزمن أنشأت أقسام أكاديمية تخدم غرض القرية ومهامها وهي كالتالي:

1/ قسم البحوث والدراسات الجامعية، المختص بتدريس طلبة الجامعات النيجيرية تحت أقسام اللغة العربية، فقد يفد أولئك الطلبة إلى القرية ليقضوا بها العام الثالث كله من المرحلة الجامعية (الليسانس) ويدرس الطلاب في هذه السنة الجامعية قرابة (26) مادة عربية وتحت كل منها وحدتان، وكل المواد تدرس باللغة العربية وفي صميم المجالات اللغوية النحوية منها والأدبية ويمتحن الطلاب بعد نهاية الدورة ثم ترسل نتائجهم الى قسمهم المختص من الجامعة التي جاءوا منها.

ويقدر عدد الطلاب الجامعيين الذين تخرجوا من هذا القسم ما يزيد على (784) طالب وطالبة من عام 1995م الى 2013م[6].

2/ قسم الدراسات الصيفية، وهو مختص بطلبة الكليات التربوية التي تدرس العربية من مختلف الولايات النيجيرية، ويبلغ عدد الولات التي تبعث طلابها (27) ولاية بأعداد تتزايد كل عام ويبلغ عدد الطلاب في العام الواحد ما يقارب (3500) طالب وطالبة ويقام لهم دورتان ما بين يوليو/أغسطس و أكتوبر/نوفمبر كل سنة. ويدرسون (10) مواد عربية يمتحن الطلاب بعد الدراسة ثم ترسل نتائجهم إلى كلياتهم المختلفة في هذا الوطن، والطلاب يشكرون سعي القرية ونشاطاتها الأكاديمية، وتطورهم العلمي بعد هذه الرحلة مشهود معروف داخل نيجيريا.

3/ قسم الدراسات التأهيلية، فهو مسؤول عن تدريس وتدريب الكبار من ذوي السن ورجال الأمن وغيرهم الذين لهم رغبة في العربية ويبلغ عدد الطلاب أكثر من (500) طالبا وطالبة خلال السنوات الأخيرة.[7]

4/ قسم الخدمات الاستشارية، ويعمل من أجل الخدمات الأكاديمية وغيرها مما يساعد القرية في الدخل المادي, وأنشيء تحت هذا القسم قسم الدبلوم العالي الذي وافقت عليه الحكومة من قبل المجلس الوطني لكليات التربية (NCCE) وقريبا يستفتح القسم، وقد تم وضع المناهج والمقررات وما بقي إلا التنفيذ إن شاء الله.

5/ قسم التثقيف والترجمة، ويعمل في ترجمة النصوص والمستندات داخل وخارج القرية ومن جهة أخرى يساعد قسم الدراسات الصيفية في تثقيف الطلبة باعداد

برامج ثقافية تحمل الطابع العربي وتنمي مواهب الطلاب وقدراتهم العلمية والثقافية.

6/ قسم التدريب الخاص، فهو مخصص لتدريب طلبة الثانوية، ثم يعمل جاهدا في تدريب المتعلمين على المهارات اللغوية خصوصًا في المخبر اللغوي، كما يقدم ورشات علمية وتدريبات لغوية وندوات ومؤتمرات وبرامج للتدريب الخاص للراغبين فيه.[8]

أضف الى هذه الاقسام المباني المساعدة لأداء مهمة القرية والمخابر اللغوية والمكتبة الإلكترونية، ومكتبة القرية وهلم جرا.

ثم إن الخدمات الإدارية وهيكل الإدارة على اختلافها تساعد في تنمية قدرات القرية وتنشط مهامها وتُفَعِّلُ دورها لتؤدي الغرض المطلوب على المستوى الدولي والإقليمي على السواء.[9]

المبحث الرابع: أهمية القرية ومستقبلها

تظل القرية العربية منبعا ثريا لخدمة اللغة العربية ونشرها في نيجيريا رغم التحديات التي مرت بها العربية فترات متعاقبة عبر تاريخها مع الاستعمار، فالاهتمام باللغة العربية متزايد مع مرور الأيام في كل يوم تطلع فيه الشمس، لذا لا تزال أهمية القرية بالنسبة للدارسي العربية في الدرجة الأولى كي يستفيد الطلاب من الخبرات العلمية الموجودة في القرية حيث يمكن الاعتماد عليها عملية أكاديميًا لوجود المباني الملائمة للتعليم، والمخابر اللغوية، وذوي الكفاءات العلمية المؤهلة من الدكاترة المتخصصون في

مجالات اللغة وحاملي الماجستيراه. لهذا وغيره – مما نراه – فإن مستقبل القرية ما زال نيرا ومشرقا يحمل في طياته المستقبل المشرق للعربية في نيجيريا[10].

ورغم هذا، فإن هناك بعض عقبات يواجه القرية ويقع خيلولة دون الوصول إلى بعض أهدافه ومنها:

1/ بعد المسافة بين شمال نيجيريا وجنوبها. وهذا مما جعل بعض الطلاب ينفرون من العربية لأجل الذهاب إلى القرية تجنبا لتحمل مشاق السفر.

2/ وعورة الطريق غير المؤبد بين ميدغري والقرية. فهناك صعوبة السفر خصوصا الوحل وقت الخريف.

3/ البيئة المحيطة بالقرية غير صالحة للسكن لان بها من الحشرات الضارة مما يجعل السكن غير مريح للطلاب، علما أن أغلبهم من ساكني المدن الكبرى.

4/ الوضع الأمني الراهن في نيجيريا عامة وفي ميدغري خاصة يخوف الطلاب من السفشر إلى القرية.[11]

وجملة الأمر فإن القرية رغم ما يحيط بها من عقبات فإنها ستتجاوزها، والمستقبل القريب نير، فالمشاريع الاكاديمية العالقة واسعة جدًا سوف تحققها القرية ان شاء الله، وقد تغلبت إدارة القرية على مشقة المياه والصحة والكهرباء كي يطمئن الطلاب ويجعل المساكن صالحة للسكن.

الخاتمة

وبعد هذه الجولة المتواضعة تظهر أهمية اللغة العربية في نيجيريا ، ومن أجلها تخمرت فكرة إنشاء قرية اللغة العربية لدى الحكومة لتقدم خدمة جليلة في نشر وتطوير العربية في نيجيريا، وشاءت المقادير الألهية أن تكون مدينة انغالا – مقرا لها وقد تم ذلك فعلا، وللقرية منذ ولادتها إلى الآن ما يزيد على العقدين من الزمن، وكانت تقوم بمهامها وأهدافها ونفذت ذلك خلال تلك المدة المشار إليها تحت أقسامها الاكاديمية الستة التي سبق بيانها. فلا تزال أهمية القرية لدى الطلاب النيجيريين حسب مستوياتهم العلمية مشوقة ومرغوب فيها رغم أن هناك بعض التحديات والعقبات التي لا يزال الأمل تائقا أن تزال في الوقت العاجل. فالمستقبل يحمل طلائع البشائر ولا تزال القرية في تفائل دائم –إن شاء الله، وما ذلك على الله بعزيز. والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الهوامش والمراجع:

إبراهيم يعقوب – **قرية اللغة العربية انغالا نيجيريا**– بحث ماجستيراه في اللغة العربية – جامعة بايرو كنو، (ص: 61).

A Success Story, Nigeria Arabic Language Village (p 6-7)

تبعد مدينة انغالا – (136) كيلومتر عن مدينة ميدغري عاصمة ولاية برنو.

Nigeria Arabic Language Village Ngala, Memorandum presented at the 52nd session of the National Council on Education held at Ibadan, 2005 (p6 – 7).

إبراهيم يعقوب – **المرجع السابق** – (ص: 70–71)

Professor Tijjani Al-Miskin, Activities Report presented to the Permanent Secretary Federal Ministry of Education (p 10)

ماهر وآخرون – **برنامج التثقيف وأهميته** – مجلة الأقلام العدد 13 2009م، (ص:50).

محمد صالح جمال، مقالة بعنوان – **دور القرية العربية في نيجيريا** – مخطوط. (ص: 7)

د. عبد الله غوني التجاني – **دور اللغة العربية في مواجهة تحديات تنمية الوطن النيجيري** – مجلة اللوح العدد 3، 2008م، (ص: 5–13).

أشار إلى ذلك الدكتور حبيب من صكتو حين زيارته للقرية مع وفد رؤساء الأقسام العربية في الجامعات النيجيرية عام 2012م.

إبراهيم يعقوب – **المرجع السابق** – (ص: 135).

المتعلم الأفريقي والمقررات المستوردة لتعليم العربية(غانا نموذجا).

الدكتور/ مرتضى محمود معاذ

مقدمة:

إن التعليم لم يفارق حتى الإنسان الأول البدائي وإن تعلم عن طريق الصدفة، ومع بساطة تلك الوسيلة استطاع نقل معارفه إلى من تبعه من البشر عبر التقليد والمحاكاة. إلى أن انتقل في تعلمه إلى التجربة كوسيلة يحقق بها أهدافه في الحياة. ولا شك أن الوسائل من أهم أدوات الإنسان في نقل معارفه وثقافته إلى غيره حتى ظهور التعليم المنظم، حيث طور الإنسان معه وسائل تتجدد بتجدد الزمان، وسيظل هذا التجديد دون توقف.

تركز هذه الدراسة على محتوى تعليم العربية بغرب أفريقيا، مع الاكتفاء بنموذج جمهورية غانا. وهي دراسة ستختبر ملائمة البرامج الدراسية للمتعلم الأفريقي في عملية تنمية جميع مهاراته اللغوية. بعيدا عن سياقها العربي الذي صيغت منها.

سيتخذ الكاتب غانا نموذجا لأنها مجرد مثال ينعكس على معظم مناهج اكتساب العربية في غرب أفريقيا وتشترك معها في سياقها التاريخي الذي نشأت منه هذه المدارس. والمهم في هذه الدراسة هو إقتراح نموذج برنامج جديد لتعليم العربية بمدارس إسلامية غانية وغيرها من دول غرب إفريقيا.

المبحث الأول: تعليم العربية ووسائل تعليمها في غانا:

يتفق نظام تعليم العربية بهذه الدولة مع غيرها من غالبية دول غرب أفريقيا بمختلف مكونات عناصرها التعليمية.

تتوزع المواد المدروسة في هذه المدارس بين المواد اللغوية والإسلامية، حيث يدرس المتعلم المواد العربية والإسلامية في نفس الوقت المحدد للتعليم العربي، ويستغرق في معظم المدارس ساعتين على العموم وساعتين ونصف على الأخص، ويكون ذلك إما صباحا أو نهارا،أي قبل تعليم العلوم الإنجليزية أو بعدها، أو يكون التعاقب بينهما بشكل مزدوج والأخير قليل.وبخصوص التعليم العربي، يمكن تقسيم المستوى الابتدائي الذي أركز عليه على ثلاثة مستويات حسب المواد المدروسة. يضم المستوى الأول: الصف الأول والثاني، ويحتوي المستوى الثاني على الصف الثالث والرابع، ويشتم ل المستوى الأخير من المرحلة، الصف الخامس والسادس. ولا يدل هذا التقسي م على الانسجام التام في المواد المدروسة بين الصفين ولكن لتقارب مستويي الصفين.

أما عن الكتب المدرسية المقررة المعينة للتعليم، فقد كانت هناك أشباه مقررات متناثرة ومختلفة ومتباينة،من مدرسة إلى أخرى

حسب اجتهاد المدرسة في استيراد هذه الكتب التي تأتي في معظم الأحيان من السعودية أو مصر وغيرها من الدول العربية. إلا أن هذه الكتب ليست هي المستخدمة في هذه الدول حاليا، بل إن بعضها منسية في الدول التي أتت منها ولم تعد مستعملة في سياقها الثقافي التي نشأت منه.

حديثا تعتمد معظم هذه المدارس على كتاب معلم القراءة، في خضم جهود بذلها بعض الغيورين على اللغة، سعيا إلى توحيد برامج تعليم العربية في المدارس الإسلامية

الحكومية تحت الإشراف غير المباشر لوحدة التعليم الإسلامي Islamic Education Unit. إلا أن هذ الجهد أيضا اعتراه ربكة شديدة قادته تقريبا إلى نقطة فارغة لم يحقق المرتجى من تصميم برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها. وهو ما سنتيبنه عند اختبارنا لصلاحية هذه الكتب للمتعلم الغاني.

1-1- وضعية كتب تعليم العربية بغانا:

إن المناهج التعليمية يجب أن تسير على خطة مدروسة لا مرتجلة، قبل تقريرها على المتعلمين. وهو ما يوجب علينا دراسة كتب تعليم وتعلم العربية بغانا واختبار مدى صلاحيتها للمتعلمين.ولمعرفة وضع هذه الكتب لابد من الإجابة على الأسئلة التالية: ما المقصود بكتب تعليم العربية بغانا؟ ما مصادرها؟ ما هي الأهداف المرجو تحقيقها من هذه الكتب؟.

سيكتفي بمقررات المرحلة الابتدائية فقط دون غيرها من المراحل.

والمقصود بكتب تعليم العربية بغانا؛ هي الكتب المقررة والمستخدمة في جميع المدارس الإسلامية على العموم بغانا لتعليم اللغة العربية. وهي كتب لها مصادره ا، وسياقاتها الخاصة التي صيغت لها.

كانت معظم هذه الكتب المقررة تأتي من بعض الدول العربية، مثل المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر، وقد توجد من دول عربية غير هاتين الدولتين، كحالة استثنائية من المغرب، أو من محاولة غانية نادرة.

1-2- الكتب الوافدة من السعودية[1]:

[1]- هذه الكتب موجودة في جميع المدارس الإسلامية الغانية تقريبا، وهي مدارس تربو على ألف.

كانت السعودية تتكفل ببعض كتب تعليم العربية لبعض المدارس الإسلامية التي تلتزم بشروطها، مثل تبني برنامجها التعليمي دون غيره، مما قد يضمن لهذه المدارس ما يسمى بالمعادلة؛ أي معادلة البرنامج التعليمي اللغوي للمدرسة التي تتبنى هذا البرنامج، مع برامج اللغة العربية بالمملكة.ومن المحفزات المقدمة لتبني هذا البرنامج، أن الطالب بهذه المدرسة قد يحصل على فرصة متابعة دراسته العربية أو الإسلامية بالسعودية. وعليه لا تكاد تخلو مدرسة من مدارس التعليم الإسلامي مجموعة كبيرة من المدارسالمستخدمةلكتب المملكة، مع ندرتها حاليا. غير أن السؤال الجوهري الذي يفرض نفسه هو: هل تستخدم نفس الكتب في السعودية حاليا؟

1-3-الكتب المستوردة من مصر:

كان الأزهر أول مؤسسة إسلامية يقدم دعما للتعليم العربي والإسلامي في غانا. ومن هذا الدعم: إرسال البعثات لتعليم اللغة العربية، حيث تأتي البعثات ومعها المقررات التعليمية الأزهرية، وتتسرب هذه الكتب إلى بعض المدارس بشكل طبيعي. وهي أولى مقررات منظمة دخلت البلاد بعد التعليم النظامي للغة العربية. أشهر هذه الكتب المنتشره من مصر لتعليم العربية للغانيين هي سلسلة كتاب معلم القراءة بأجزائه المختلفة، والتي تمثل محاولة توحيد المناهج والبرامج من البعض حاليا. وهي كتب تقادم عليها الزمان، ولم يعد يستجيب لمعايير لسانيات تطبيقية في تصميم برامج التعليم لغير الناطقين بها.

1-4- المحاولة الداخلية:

نظرا لقلة الكتب التي تحصل عليها المدارس،وتجاوبا مع روح المسؤولية تجاه الفوضى المنهجية الموجودة في كتب التعليم العربي وقلتها، أدى ببعض الأفراد إلى تقديم محاولة متواضعة، لتسهيل حصول المدارس على مقررات تعليم العربية، مع اعتمادها على الوسائل المتاحة. وتمثل هذه الكتب ما ألفه أحد الغانيين، معتمدا فيه، الترجمة إلى الإنجليزية كوسيلة مساعدة في التعليم، كما سيتضح لنا جليا في المبحث القادم لهذه الدراسة.

1-5-0- محتوى الكتب المقررة:

سيلتزم الكاتبهنا بالوصف دون الإشارة إلى ما يختبر صلاحية هذه الكتب. فقد سبق وصفها شكليا، وقد آن الأوان لاستنطاق مضمونها قبل مناقشة صلاحيتها.وإذا أراد الكاتب تقديم تصور أولي عن مضمون الكتب المستخدم ة، فإنه يلزمه التطرق إلى العناصر التالية عن مضمون هذه الكتب، مع اقتصارنا على المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، خاصة: الصفوف: الأول والثاني والثالث الابتدائية.

1-5-1- المستوى التركيبي للكتب المقررة:

سيركزالكاتب على أنواع الأساليب التي تحكم معظم التراكيب اللغوية في هذه الكتب، ويراعي طبيعة النصوص الواردة من حيث الطول والقصر حسب المستهدفين، مع الالتزام بنفس الكتب التي تم التعرض لها. والملاحظ في كتاب الصف الأول للمدرسة السلفية[1]، أنه عبارة عن سؤال وجواب بين شخصين، حيث يدور الحوار في

[1]- هي مدرسة إسلامية في مدينة كوماسي، جنوب غانا، وهي ضمن المدارس المندرجة تحت وحدة التعليم الإسلامي الحكومية في غانا.

الدرس الأول بين عبد الحميد وطاهر، مما فرض على الكتاب اعتماد أسلوب السؤال والجواب، مثل: ما اسمك يا أخي؟ والجواب، اسمي طاهر. إلى أين تذهب؟ أذهب إلى المدرسة. وطبيعي أن نتوقع نفس الأسلوب بتراكيب مشابهة في الدرس الثاني، حيث نعثر على جمل من قبيل: كيف أصبحت عبد الوهاب؟ أصبحت بخير. وكيف حال أبيك؟ بخير ولله الحمد..الخ بينما إذا أخذنا الدرس الأول للصف الثاني بنفس المدرسة، الذي يبدأ بعنوان: الرجوع إلى المدرسة، فإن النص تم سرده بأسلوب واحد إخباري، من مثل: عدنا إلى المدرسة، قضينا العطلة، نحس بنشاط، المعلمون يجتهدون..الخ.

أما من حيث الطول والقصر، فأجد النصوص في الصف الأول تمتاز بالقصر بينما نصوص الصف الثاني طويلة.

وقد تنوعت الأساليب في الدرس الثاني، وهو عبار ة عن سرد لأحاديث شريفة للرسول(ص) مثل أسلوب الشرط والجواب، نحو(إذا سألت فاسأل الله) [1] و(من دلّ على خير فله مثل أجر فاعله) [2] والأسلوب الخبري، نحو:(من حسن الإسلام المرء تركه ما لا يعنيه)[3]

[1]- رواه البخاري ومسلم وغيرهم.

[2]-رواه البخاري في فتح الباري ومسلم.

[3]-رواه أحمد (1-201)،والترمذي (4-558)، وابن ماجة (2/1315)، ومالك (903/2)، وابن حبان (664/1)، وغيرهم.

[87]-رواه البخاري.

والتوكيد نحو:(إن الله يريد من أحدكم إذا عمل عملا أن يتقنه) [1] والنهي مثل:(لا تخن من خانك).[2]

1-5-2- المستوى الدلالي في الكتب المقررة:

أي الحقول الدلالية لمفردات الجمل، والحمولة الدلالية الموجودة داخل النصوص القرائية للكتب.

ويلاحظ على هذا المستوى ما يلي في الدرس الأول والثاني من كتاب المقرر في المدرسة السلفية:

1-دوران المعاني حول ما يتعلق بالحقل المدرسي، مثل الحديث عن الكتب، والأقلام، والمحفظة، والتحية.

2-التطرق إلى بعض الدلالات الاجتماعية مثل السوق، البيت، الأب والأخ...إلخ.

وليأخذ الكاتب أيضا نموذجين من كتابي الصف الثاني والثالث من مدرسة أنصار السنة، تحت عنوان الدرس الثالث " انظر" لكتاب الصف الثاني، يتحدث عن أرنب، ودجاجة، وحمامة، ومن خلال القصة، وردت الكلمات التالية: الصباح، الظهر، المساء. وفي الدرس الرابع من نفس الكتاب تحت عنوان: الصباح، حيث يدور النص حول أدبيات الاستيقاظ من النوم، ومنه ذكر الله، والوضوء والصلاة، والتحية للوالدين.

[1]- رواه أبو يعلى وحسنه الألباني.

وإذا انتقل الكاتب إلى الصف الثالث بنفس المدرسة، فسيصادفه عنوان: "الوطن" وهو درس يبتدئ بخريطة للملكة العربية السعودية، وقد ذكرت في الدرس دلالات مجازية، وغيرها، حيث يعثر من خلاله على دلالات مثل:وُلدنا على أرضه، و عشنا تحت سمائه، ونحمل السلاح للكفاح...الخ. وباختصا ر؛ فإن النص يحاول غرس روح الوطنية في التلاميذ، وبالتالي فإن المعنى، حماسي بالدرجة الأولى.

1 5 3 – المستوى التداولي في الكتب المقررة:

إن نصوص تعليم اللغة، خاصة للمستوى الابتدائي، تحكمها ضوابط محددة، في توظيف النصوص لسياقات معينة. وبتصفح صفحات الكتب التي نتحدث عنها، يظهر لنا على المستوى التداولي ما يلي:

في كتاب الصف الأول والثاني للمدرسة السلفية كمثال لا الحصر، في الدرس الأول للكتاب يبرز المؤلف صورة مرسومة لتلميذين يتحدثان، ويسرد المحادثة الجارية بينهما، حيث يهدف النص بذلك إلى تعليم المحادثة، لذا يدور الحديث كله بين التلميذين في موضوع مقصور في السياق المدرسي فقط، ثم يتطرق الدرس الثاني من نفس الكتاب لمحادثة مشابهة للأولى، لكنه هذه المرة، يمس بعض الأسئلة المتعلقة ببعض السياقات الاجتماعية، مثل: من أبوك، أين أخوك، أبي اسمه، أخي ذهب إلى السوق...الخ. وإذا انتقل التلميذ إلى الصف الثاني، في الدرس الأول كمثال، يجد أمامه نصا بعنوان : "المدرسة" مع الصورة لمجموعة من التلاميذ في المدرسة، والنص عار من المحادثة، بل هو سرد خالص.

وحتى لا ينحصر الكاتب في مدرسة واحدة، آخذ الكتاب المدرسي لأنصار السنة، الذي أقرأ معظم نصوصه بشكل عمودي، إنه عبارة عن سرد دون وجود نصوص للمحادثة. ومعظم العناوين فيه كالتالي: "انظر"، للحديث عن الأرنب، والحمامة، والدجاجة. ومثل،"الصباح"، "الغرفة"، و"حسن يساعد"، و"خالد"، و"الرجل الغبي"، وسارة...الخ من النصوص العمودية. وقد تتابع نفس الأسلوب في كتاب الصف الثالث، حيث توجد موضوعات من مثل: "من آيات الله البيّنات"، و"من أحاديث الرسول(ص)"، رباه، الوطن، الصدق، أمي، العاقل من اتعظ بغيره، طفولة محمد (ص)، النخلة، بئر زمزم...الخ من النصوص التي تم إيرادها دون مواقف تداولية تذكر.

1 5 4 – التقييم في الكتب المقررة:

للتقويمدور كبير في قياس مدى تجاوب التلاميذ مع البرامج المقررة. مما يوجب علينا رصد التقييم وطريقته في هذه الكتب.

بصفة عامة تعتمد جل هذه الكتب على التمارين كوسيلة لتقييم التحصيل لدى التلاميذ وتقويمه، حيث تعقب التمارين كل درس بشكل منتظم. وتأخذ معظم هذه التمارين الأشكال التالية على الإجمال: املأ الفراغ الآتي، ضع لكل سؤال جوابا مما يأتي، ومثل، املأ الفراغ، ولماذا؟ وما هو؟... بشكل روتيني.

المبحث الثاني: دراسة نقدية لكتب تعليم العربية، واقتراح بديل عنها:

يتضمن ما استعرضناه إلى حد الآن، مجرد سرد لبعض محتويات هذه الكتب. وسنختبر الآن مدى إمكانية اكتساب التلميذ المهارات اللغوية الأربعة، من خلال

هذه البرامج المستخدمة. وإلى أي مدى تستجيب هذه الكتب لمعايير اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية لغيرها. مما يفرض علينا مناقشة العناصر المتحكمة في أي برامج تعليم اللغة الثانية.

2-1- بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغير الناطقين بها:

ينبغي أن يختلف الكتاب المدرسي لتعليم اللغة لغير الناطقين بها عن الكتاب المدرسي لتعليم اللغة لأبنائها من حيث اللغة والبناء والوسيلة. وقد تنبه لنتائج نقل البرامج اللغوية الموضوعة لسياق ثقافي معين إلى سياق مختلف هذا النوع من البرنامج، الدكتور علي القاسمي، حين قال وهو يخاطب بعض الدول العربية التي تحاول دعم التعليم العربي في الدول غير العربية: (لكننا أغفلنا هذه الفروق الأساسية زمنا طويلا، وكنا –ومازلنا مع الأسف- نبعث بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الصديقة التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها.) القاسمي،(1991: 57).

ولو كانت المقررات نفسها هي المستخدمة بالدولتين في نفس الوقت لقلّت المشكلة. أما أن تنسى الدولة التي استُوردت منها الكتب أنها جادت بها مرة من المرات، فهذا ما يستدعي التأسف. حيث ترجع بعض هذه الكتب إلى سنة 1987، بل أبعد من هذا التاريخ دون تحديد.

ولوضعالنقاط على الحروف تستدعي دراستي لهذه الكتب مناقش ة العناصر التالية فيها:

1 -مراعاة نصوص الكتب لطبيعة التلاميذ وفلسفة المجتمع.

2 – مراعاة النصوص لمنطق اللغة العربية.

3 – السياق الثقافي، والسياسة التربوية للبلاد.

سيكتفي الكاتب بهذه العناص ر الرئيسية فقط لمناقشة هذه الكتب مناقشة نقدية.

2-2-1-مراعاة النصوص لطبيعة التلاميذ وفلسفة المجتمع:

أستوضح خلال هذا الموضوع، مدى مراعاة هذه الكتب للجانب الحضاري والاجتماعي، ومدى مراعاتها للتدخلات المؤثرة في عملية الانتقال من لغة الأمومة مع حمولتها الثقافية، إلى اللغة العربية. ومدى حضور النصوص الوظيفية للتواصل اليومي في الحياة الاجتماعية.

فلإعداد المواد التعليمية لتعليم اللغة لغير الناطقين بها لا بد من مراعاة:

1 – الأسس الثقافية والاجتماعية

2 – الأسس السيكولوجية

3 – الأسس اللغوية والتربويةالغالي وعبد الحميد(د.س: 19)،

كما يجب أن يلائم الكتاب المدرسي المتعلمين من حيث: العمر، القابلية، المستوى اللغوي والتعليمي، الميول، والوقت الذي يستطيعون تكريسه للعربية.القاسمي(1979: 113).

واعتمادا على المفهوم الإجرائي لبرنامج اللغة العربية في المرحلة الأساسية، يجب أن يراعي هذا البرنامج طبيعة التلميذ ومتطلبات نموه العقلي والجسمي والاجتماعي، خصوصا عندما يتعلق التعليم بالصغار. إلا أن الكتب الموجودة بين أيدينا، لكونها

كتبا تعليمية تستهدف طلابا من دولة إلى أخرى فترة من الزمان، وجدنا أنفسنا أمام مجموعة من النصوص التعليمية متناقضة مع طبيعة القارئ لها. ولنكتف بكتاب ونموذج واحد فقط من كتاب مدرسة أنصار السنة والآخر للمدرسة السلفية. في الدرس الرابع من الكتاب المدرسي للصف الثالث، وعنوانه: " الوطن" كما هو واضح في الصفحتين التاليتين مباشرة: - الصورة رقم 1

٤ ــ الْوَطَن

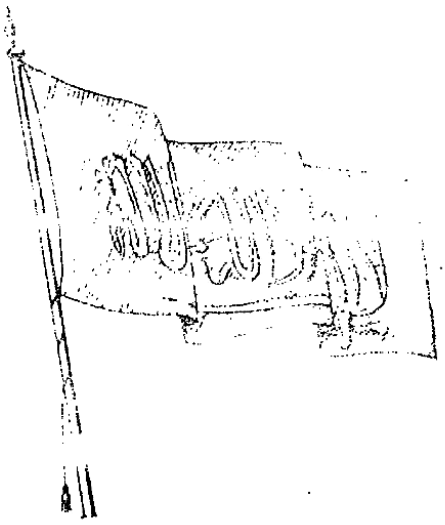


كُلُّنَا نُحِبُّ الوَطَن ، وَنَعْمَلُ جَاهِدِينَ في خِدْمَتِهِ وَحِمَايَتِهِ ، فقد وُلِدْنَا على أَرْضِه ، وَعِشْنَا تَحْتَ سَمَائِه ، وَأَكَلْنَا مِنْ خَيْرَاتِه ، وَشَرِبْنَا مِنْ عَذْبِ مَائِه ، فَمِنْ حَقِّهِ عَلَيْنَا أَنْ نُدَافِعَ عَنْهُ إِذَا اعْتَدَى عَلَيْهِ أَحَدٌ وَنَحْمِلَ السِّلَاحَ لِلكِفَاحِ بِكُلِّ مَا نَمْلِكُ مِنْ قُوَّةٍ وَنُقَدِّمَ أَرْوَاحَنَا فِدَاءً لِلْوَطَنِ الحَبِيب .

أَبِي أَخِي إِلى السِّــلَاح
هَيَّا جَميعــاً لِلكِفَاح

نسخة مجانية

الصورة رقم 2



نَمْضِي وَنَسْعَى لِلْجِهَاد
نَموتُ ولْتَحْيَ البِلَاد
مَا لي ونَفْسِي للوَطَن
أفْديهِ في وَقْتِ المِحَن

[illegible]

هيـا : أسرعوا .
الكفاح : القتال .
نمضي : نذهب .
أفديه : أدافع عنه وأقدم روحي فداءً له .
المِحَن : المصائب .

إن الثقافة تحتل باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة مهمة في تعليم وتعلم اللغة، باعتبارها الوعاء اللغوي، وأنها مكون أساسي ومكمل للمحتوى التعليمي، لذلك لابد أن تحمل المادة التعليمية للغة أو كتاب تعليم اللغة، العناصر الثقافية، بل وينبغي أن تندمج هذه العناصر اندماجاً كلياً في مادة تعليم وتعلم اللغة استناداً إلى أن تعلم اللغة يتوقف على مقدار نمو المهارات اللغوية، وفي الوقت ذات نمو الحصيلة الثقافية الفكرية. ومن أحسن ما يغرس في التلميذ بهذه المرحلة على المستوى الثقافي والنفسي، حب الوطن، مما يجعل عنوان الدرس مقبولا، مع التعبيرات الرائعة المصاحبة للنص. إلا أن السؤال هو: ما هو الوطن الذي نغرس حبه في المتعلم الغاني؟! واضح أن الخريطة المرسومة في الدرس ليست غانية، بل خريطة المملكة العربية السعودية. كذلك العلَم الموجود في الدرس، رغم أهمية غرس وحدانية الله (لا إله إلا الله) في تلاميذ مسلمين، إلا أن العلَم هنا رمز لدولة معينة تحت عنوان المواطنة. وهذا المتعلم هو نفسه الذي يتعلم في دروس العلوم الإنجليزية، أن راية بلاده، هي تلك الراية التي بها الألوان :" الأحمر، والأخضر، والأصفر، والنجم الأسود في الوسط" ثم يقرأ في مادة اللغة العربية تحت عنوان: "المواطنة" علَما آخر، ويصادَف بخريطة متباينة، لما سمعه في باقي العلوم. مما قد يؤدي بتفكير التلميذ الصغير إلى الاعتقاد بوجود علمين وخريطتين لدولته، وما أكثر هذه التناقضات في جميع الكتب المستخدمة.

وإذا أردنا تتبع النصوص الوظيفية الموجودة في الكتب، فسنجد أن معظمها لم تسرد إلا نصوصا عمودية، بدون نصوص تفجر طاقات التواصل في المتعلمين.

وربما طُرح سؤال: هل يحتاج برنامج تعليم العربية بغانا إلى نصوص وظيفية للتواصل؟ خاصة أن المجتمع لا يتداول العربية. والرد على هذا التساؤل بسيط، لأن اللغة الآن يتواصل

بها المتعلمون مع أهلها وغيرهم في أي وقت من الأوقات، بفضل مواقع التواصل الاجتماعية. ففي ظل ازدياد صغر حجم العا لم وتشابكه، وتواصل أفراده بشتى وسائل التواصل المتاحة، لا يوجد متعلم يستغني عن الملكة التواصلية في اللغة المتعلمة.

2-2-1- مراعاة السياق الثقافي والسياسي للبلاد :

لبناء كل برنامج تعليمي، لا بد من مراعاة السياسة التربوية واللغوية التي تتبناها الدولة، لأن هذه السياسة هي التي تحدد اختيار لغة أجنبية معينة من بين اللغات المتعددة. كما يجب على هذا البرنامج مراعاة الطابع الحضاري الثقافي العام في البلاد. خصوصا أن هذه الكتب مستعملة في مدارس حكومية.

لكن إذا تتبعنا صفحات الكتب المقررة للتعليم العربي،ستصادفنا مجموعة من التناقضات تخص هذا المبدأ. من أهمها وجود نصوص وصور وأفكار تناقض السياسة التربوية في البلاد، ويكفي عن هذا الموضوع، النموذج الذي قدمناه عن درس "الوطن" للصف الثالث الابتدائي لمدرسة أنصار السنة..

المبحث الثالث: نحو اقتراح برنامج بديللتصميم برامج تعليم العربية كلغة ثانية في غانا:

يشير مفهوم البرنامج إلى ما يعرف بالمحتويات والطرق التعليمية، أي أن البرنامج أهداف ومحتويات وطرق ووسائل التعليم والتعلم. فهو مشروع تربوي يحدد:الملكي،(1993: 71).

1-مرامي وأهداف وأغراض العملية التعليمية.

2--الطرق والوسائل والأنشطة المتوفرة لتحقيق الأهداف والأغراض.

3-الطرق والوسائل التي تُمكِّنُ من معرفة مدى تحقق ما كان منتظرا من العملية التعليمية.

ومبدئيا يجب أن نواجه سؤالين في إطار حديثنا عن مضمون البرنامج اللغوي الذي نريد بناءه:

أ-ما شكل اللغة التي ينبغي تعليمها؟ والجواب المقترح هو محتوى الدروس التي سيتم تقديمها للمتعلمين.

ب-ما نوع طبيعة اللغة المختارة التي سيتم تقديمها؟ ويثير هذا السؤال، المستوى الذي نعد له المحتوى.

فهناك أنواع كثيرة من البرامج اللغوية، وأهمها- بالنظر إلى النشاط والقدرة التي يراد تنميتها لدى المتعلمين ثلاثة أنواع رئيسية:

1-البرنامج البنيوي(النحوي)

2-البرنامج التواصلي(الوظيفي المقامي)

3-البرنامج باعتماد المهارات اللغوية.(1981) Rogger.

3-1- البرنامج البنيوي (النحوي):

جاء هذا البرنامج جوابا على سؤال: كيف يعبر مستعملو اللغة الثانية عن أنفسهم؟ ويرى هذا البرنامج أن حاجة المتعلمين تتركز على الأشياء التي يمكن التعامل معها بسهولة وبطريقة صحيحة، وهي في النهاية حاجة نحوية. وبالتالي كان التصور الرئيسي وراء معظم البرامج النحوية، أن اللغة تحكمها مجموعة من القواعد التي إذا تم تركيبها تنتج المعاني، فالهدف الرئيسي لتعليم اللغة هو مساعدة المتعلم على اكتساب قدرة تمكنه من تفكيك شفرة اللغة المدروسة. وباختصار، فإن البرنامج النحوي البنيو ي الخالص، يقدم الأدوات اللغوية إلى المتعلمين مع تقليل باقي العناصر الموجودة في تعليم اللغة.,(1981),Rogger.

وقد وجهت انتقادات عدة إلى البرنامج البنيوي، من أهمها : أن هذا البرنامج يسيء تقديم الظاهرة الطبيعية للغة، حيث كانت كل الجهود، منصبة على جزء واحد للغة. وكانت الكتب البنيوية لتعليم اللغة تبدأ في تعليمها من البنية ثم تجزئتها كالتالي:

العبارة: الفعل + الاسم +الحرف + الاسم. كما تشير العبارة التالية: ذهب زيد إلى المدرسة. وكان من ضمن الانتقادات الموجهة إلى هذا النوع من البرنامج، هي بشكل السؤال التالي: لماذا يفشل المتعلمون في تعلم بعض القواعد النحوية في مرحلة من المراحل، والتي سبق تعليمها لهم منفصلة؟ ثم ما نوع النشاط التعليمي الذي يُسهّل تعلم اللغة؟(Djigunovic(2013:6-7),Nunan,(1996:32.

لم تكن الإجابة على هذه الأسئلة بسيطة لأصحاب هذه المقاربة، مما أدى إلى التفكير في مقاربة بديلة. فكان بذلك ظهور المقاربة التواصلية.

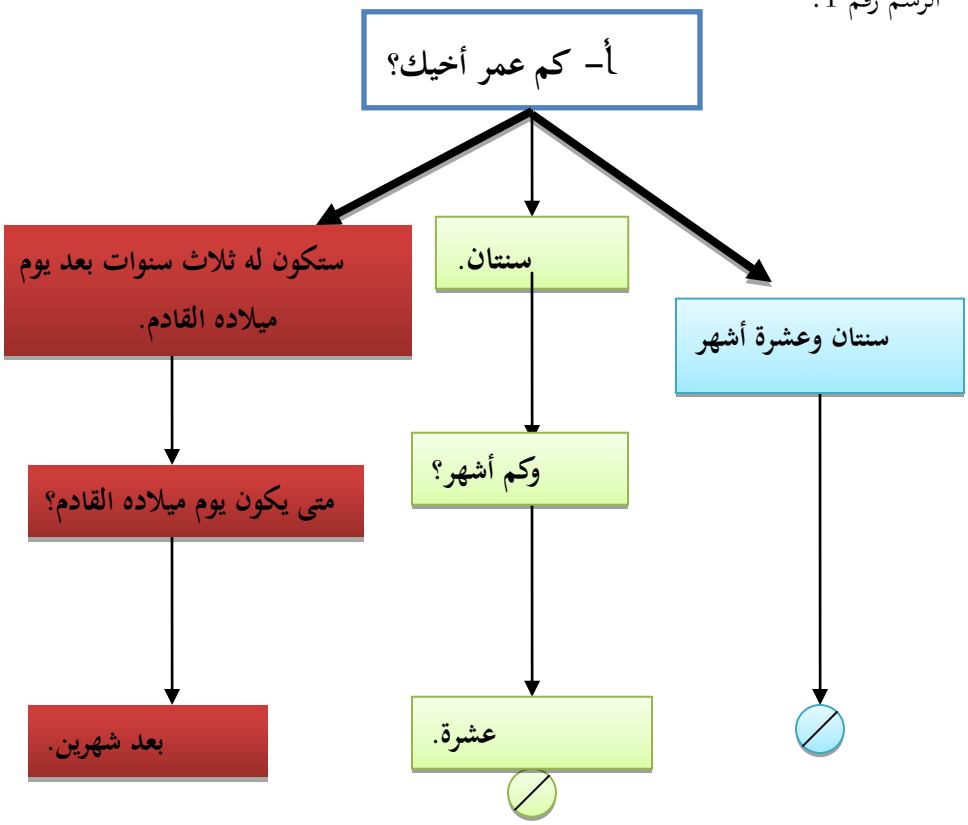
3-2- البرنامج الوظيفي التواصلي:

إن التصور الحاصل في السبعينات، نتيجة بروز البرنامج التواصلي، شجع كثيرا من المعلمين والمتعلمين على التعامل مع اللغة بوظيفة تواصلية. حيث شرع الباحثون في تحديد أساليب تقديم اللغات المتكلمة، واعتبروا التدريب على الاستماع والمحادثة له قيمة خاصة في حياة المتعلمين.,(1993:28-29) ,Roost

فركزت هذه المقاربة على قدرة المتعلمين في استعمال اللغة في سياقات معينة، حيث تعطى الأهمية لوظائف اللغة ومساعدة المتعلمين على اكتساب القدرة التواصلية. وذلك لتعريفهم على أي نوع من اللغة التي يتم اختيارها لأغراض سياقية. فالهدف الرئيسي لهذا البرنامج هو: أن تعلم اللغة، لا يتمثل في استخدام الجمل النحوية الصحيحة فحسب، لكن أيضا لمعرفة متى، وأين، وإلى من تستخدم تلك اللغة ,(1990:6)Anderson &others، ,Carter

(1993:11)فأهم ما يجب تقديمه للمتعلمين في مثل هذا البرنامج، هو تعليم المحادثة، ويتم التعليم بشكل التواصل التدريجي كما يشير إلى هذا النوع من التعليم الرسم التالي:

الرسم رقم 1.



في مثل هذا السياق، رغم أن الهدف من "ب" هو معرفة عمر أخ"أ" بالسنين والشهور، لكنه بدأ بالسؤال عن: كم عمر أخيك؟ ثم تتابعت بعض الموضوعات الممكنة في هذا المقام(1989:198) ,All right.

والمهم هو إكساب المتعلم القدرة على المشاركة الاجتماعية في الدولة الأجنبية التي يتعلم لغتها.

كما ينبغي لمحتوى مثل هذا البرنامج أن يدور حول موضوعات ووحدات رئيسية، وتمثل هذه الوحدات، تقسيما للنشاطات العالمية، يتم اختيارها حسب حاجات المتعلمين ونشاطاتهم، وهي:

الوحدة الأولى: ستركز على العلاقات الأسرية وبين الأصدقاء.

الوحدة الثانية: ستطرق إلى العلاقات الاجتماعية والنشاطات الاجتماعية.

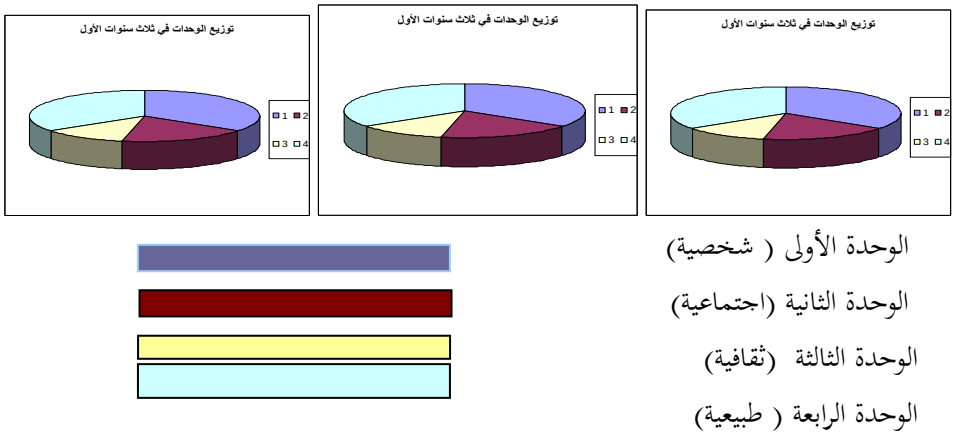
الوحدة الثالثة: حول قضايا ثقافية، طبائع وتقاليدوعادات...الخ.

الوحدة الرابعة: يمكن أن تركز على الطبيعة، والمحيط، والعلوم، والتكنولوجيا. وكل هذه الوحدات الأربعة، يجب أن تكون في محتوى البرنامج وبنيته خلال ثلاث سنواته الأولى.

ومن ثلاث سنوات الأولى للدراسة يمكن تمثيل المحتوى الدراسي في الرسم التالي:

الرسم رقم 2

1- السنة الأولى. 2-السنة الثانية 3- السنة الثالثة.



وبصفة عامة، فإن الوحدة الأولى ستتناول أفكار وموضوعات وتصورات، تتعلق بالتواصل مع الأسر والأصدقاء. وتهتم الوحدة الثانية، بموضوعات تتعلق بالناس خارج الأسر والأصدقاء. وتثير الوحدة الثالثة، قضايا ثقافية عامة. وتتعلق الوحدة الرابعة بالأسئلة المهمة حول العا لم.(Coder,(1987:3

وقد نال هذا البرنامج أيضا نصيبه من الانتقادات المتعلقة بعدم استجابته لتعليم جميع المهارات اللغوية الأربعة. بل إنه يستجيب بشكل أساسي لمهارتي النطق والاستماع على حساب باقي المهارات وهي القراءة والكتابة. حيث وجد المخططون للبرنامج صعوبة تتعلق بنوع المواد التي ينبغي إدراجها في المحتوى؟" بعد أن تأكدو ا بعدم صلاحية اختيار المواد اللغوية النحوي فقط،فكان تركيزهم على إدراج مواد، بإمكانها أن تزود المتعلم بحاجات تواصلية للغة المتعلمة. وبالتالي كانت الانتقادات الموجهة للبرنامج التواصلي البحت لا تقل عن تلك الموجهة إلى البرنامج البنيوي النحوي. وكما أشار ويدوسون منذ 1979، أن معطيات البرنامج التواصلي الوظيفي لا يعكس عملية تعلم اللغة بالضبط. Nunan, (1996:37)

لأنه لا يمكن القول إن شخصا ما قد تعلم لغة معينة ولا يتقن إلا الحديث بها فقط، والاستماع إليها، دون الكتابة الجيدة والقراءة، لأن المهارات اللغوية جزء لا يتجزأ، وإن كان هذا لا ينفي وجود التفاوت في نسبية تعليم هذه المهارات حسب الغرض المراد تحقيقه لدى المتعلمين.

3-2-1- بناء البرنامج باعتماد المهارات اللغوية:

يمكن وصف القدرة على فهم اللغة وإنتاجها، أو بشكل محدد، القدرة على القراءة والكتابة، وترجمة كتابة ما يسمع، وإصدار الرسالة...الخ ما تسمى بالمهارات

اللغوية.فليس بالضرورة، أن نقيد أنفسنا بممارسة نشاط معين فقط، إذا أردنا تعليم القراءة، لأننا أثناء تعليمنا للقراءة، قد نتطرق إلى الكتابة والمحادثة. فلو ركزنا على مهارة المحادثة وحدها، فإن المهارة الوحيدة التي يمكن تعلمها في النهاية هي الكلام مما يؤدي إلى فقدان الجانب التلقي(الاستماع) لدى المتعلم. أما فيما يتعلق بإستراتيجية التعليم، فلا شك أن تعليم بعض نشاطات نطقية مثلا، يجب تقديمها منطقيا على بعض نشاطات الكتابة. كما يجب تعليم شيء من القراءة البدائية قبل المحادثة. Gass, &Selinker,(2008:24-27),Coder,(1987:32)

ويجرني الحديث عن تعليم اللغات باعتماد المهارات، إلى الحديث عن تعليم اللغة باعتماد طريقة الوحدة والفروع. والمقصود بفروع اللغة أن اللغة تنقسم إلى فروع، منها: القراءة والكتابة، الإملاء والخط، المحفوظات، القواعد، التعبير...الخ وهذه الفروع هي التي تؤدي مجتمعة إلى تعلم اللغة. ففي القراءة، تدريب على ربط الشكل بالمضمون، وفي الإملاء تدريب على الكتابة الصحيحة، وفي الخط تمرين على فن الكتابة الصحيحة...الخ والمحفوظات تعني مضمون اللغة عند التلميذ، بما تغذي هـ به من معان ومواقف وصور، كما تزوده بأنماط التعبير الجيد، وتجعله يتحسس المواقف الجمالية وصور التعبير عنها... وتنصره بأصول الضبط، وطرق بناء الجمل السليمة، ويهيئ له التعبير مواقف يستثير فيها ما تحصَّل من الفروع السابق ة.الموسى،(2003: 69-70).

بينما تركز طريقة الوحدة على أن يقوم البرنامج على الترابط والتكامل بين المواد الدراسية. بحيث تكون إحدى هذه المواد، محورا تدور حوله سائر الخبرات الأخرى. وتطبيق

هذا البرنامج على اللغة العربية يكون باتخاذ إحدى المواد اللغوية محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، ليكون هو موضوع القراءة والتعبير، والحفظ والإملاء والخط والكتابة، والتدريب اللغوي. الموسى،(2003: 73-74). لأن مفهوم المهارات اللغوية؛ هو أداء لغوي(صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاية والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة. وكون اللغة أداء صوتي يشمل: القراءة والتعبير الشفهي، وغير الصوتي، يشمل الكتابة بأنواعها، لأن هذه المهارات لا بد منها لكل مثقف بوجه عام، فهي تمثل الركيزة الأولى في امتلاك زمام اللغة. فإذا امتلك المتعلم المهارات اللغوية كانت لديه القدرة اللغوية ، وبالتالي يكتسب من خلالها القدرة على التواصل.عليان،(1992 : 8-9). وهذا ما أدى بالباحثين للتركيز على هذا النوع من البرنامج، خاصة في تعليم اللغة للصغار.

خاتمة :

تناولت هذه الدراسة قضايا عدة، تتعلق بمدى استجابة كتب تعليم وتعلم العربية في غانا؛ لمبادئ وأسس اللسانيات التطبيقية لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، والعمل على اقتراح برنامج بديل لما تم تقويضه. فقد توصل الكاتب إلى مجموعة من الأمور، حيث ركز في المحور الأول من البحث على مفاهيم ومبادئ اللسانيات التطبيقية لتعليم وتعلم اللغة الثانية، مع دراسة طبيعة سياق التعليم العربي في غانا.

واهتم المحور الثاني من البحث، بدراسة الكتب المقررة في المدارس الإسلامية لتعليم العربية، وذلك لإثبات صحتها أو بطلانها. حيث كانت النتيجة بعد دراسة نقدية بعدم صلاحية البرنامج المستعمل حاليا للتعليم العربي في غانا. ومن مآخذات هذه الدراسة على تلك الكتب أنها لا تتسم بالواقعية. وعملت على اقتراح برنامج بديل لها، باعتماد المهارات اللغوية الأربعة مع تعديل بسيط يتعلق بتغليب الجانب التواصلي في البرنامج أكثر من باقي المهارات.

توصية البحث:

ليس المراد من البرنامج المقترح في هذه الدراسة البقاء في المجلة أو المكتبة، بل سيكون هناك جهد أكبر بعد ذلك لرؤية البرنامج مستعملا في مدارس التعليم العربي في غانا، وعلى المستوى الابتدائي بالتأكيد ، لأنه الهدف الرئيسي من البحث. وأهم توصية هذا البحث هو على الباحثين في تعليم العربية بغانا، خصوصا المسئولين في وحدة التعليم الإسلامي، أن يتعاونوا مع الكاتب في تطبيق هذا البرنامج الجديد وتذليل الصعوبة أمامه لإنجاز البرنامج في أقرب وقت ممكن. وهذه الحالة المتناولة في غانة من المتوقع أن تنعكس على معظم البلدان الإفريقية الناطقة بغير اللغة العربية.

مراجع

عليان، أحمد فؤاد محمود (1992)،*المهارات اللغوية، ماهيتها وطرائق تدريسها* . دار المسلم للنشر والتوزيع. ط.1. الرياض.

الغالي، ناصر عبد الله وعبد الحميد عبد الله (د.ت.)، *أساس إداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية*، دار الغالي، الرياض.

القاسمي، علي محمد(1979)، *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغة أخرى*، عمادة شؤون المكتبات، الرياض.

القاسمي، علي(1991)،*التقنيات التربوية في تدريس العربية لغير الناطقين بها* . ط إيسيسكو، الرباط.

الملكي، المروني(1993)،*البيداغوجية المعاصرة وقضايا العليم النظامي* . ط. شركة الهلال العربية، من منشورات كلية الآداب بالربط.

الموسى، نهاد (2003)،*الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية* . ط.1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

Anderson, E.S., Krashen, S.D. &Scarcella, R.C. (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language.*

Carter, Ronald (1993), *Introducing Applied Linguistics*. Penguin books LTD.

Coder, Spit (1987*), Introducing Applied Linguistics*. Hazel Watson and Viney LTD. London.

Djigunovic, J. Mihaljevic, M. Medved. Krajnovic.(2013),***Language Teaching Methodology and Second Language Acquisition.*** **University of Zagreb, Croatia.**

Gass, S. &Selinker, L.,(2008) ***Second Language Acquisition: an Introductory Course*****.(3rd edition), New York: Routledge.**

Nunan, David (1996), *Syllabus Design*. Oxford University Press.

Rogger, T.Bell (1981), *An Introduction to Applied Linguistics*. Academic and Education

LTD.Basford.

Roost, Michael (1993), *Listening In Language Learning*. Longman INC. New York.

لغة الجسد في الخطاب النبوي الشريف: الإشارات اليدوية في أحاديث كتاب "رياض الصالحين" أنموذجا

الدكتور محمد الثاني إبراهيم

الدكتور عبد الحكيم شئت

المستخلص:

تناولت هذه الورقة دلالات (لغة الجسد في الخطاب النبوي الشريف:الإشارات اليدوية في أحاديث كتاب "رياض الصالحين" أنموذجا).دفع الباحثَين إلى اختيار الموضوع ما لاحظاه من دور كبير للإشارات اليدوية في تأدية المعنى اللغوي. لذلك، عالج الباحثان الورقة من خلال نقطتين: تمثلت النقطة الأولى في مفهوم لغة الجسد وأنواعها ووظائفها وأهميتها، بينما وقفت النقطة الثانية على نماذجمن الإشارات اليدوية ودلالاتها في الخطاب النبوي الشريف بأحاديث كتاب "رياض الصالحين". وقد توصل الباحثان أخيرا إلى أن ربط دلالات لغة الجسد– وبالأخص الإشارات اليدوية– بدلالات الكلمة من شأنه أن يسهم في إيصال الرسائل اللغوية إلى المتلقي بشكل أدق، سواء تعلق الأمر بالنصوص اللغوية بشكل عام أم اختص بالخطاب النبوي بشكل خاص.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

تعد لغة الجسد جزءا لايتجزأ من اللغة، بحيث يصاحبها دائما تعزيزًا لها أو تعويضًا أو غير ذلك من وظائفها، بل إنه قد استخدم الإنسان لغة الجسد أيام نشأته الأولى قبل استعماله اللغةنفسها. وتعتبر الإشارات اليدوية نوعا من أنواع لغة الجسد الذي يحظى بأهمية وحضور كبيرين في التواصل الإنساني عموما وفي الخطاب النبوي

الشريف خصوصا. وبناء على ذلك، تسعى هذه الورقة للوقوف على الأحاديث الواردة في كتاب "رياض الصالحين" والتي توجد في ثناياها ملامح من لغة الجسد عموما والإشارات اليدوية خصوصا. وستجيب الورقةتحديدا عن الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى تتوافر لغة الجسد في الأحاديث النبوية الواردة في كتاب "رياض الصالحين"؟
- ما مدى حضور الإشارات اليدوية في الأحاديث النبوية الواردة في كتاب "رياض الصالحين" ؟
- وما دلالات الإشارات اليدوية -باختلاف أنواعها- الواردة في الأحاديث النبوية بكتاب "رياض الصالحين"؟

1-مفهوم لغة الجسد وأنواعه:

أشار عددٌ من الباحثين أمثال ثيل و بوبي (Thille & Bovee) (1) وأحمد شيخ (2) وغيرهما (3) إلى أن التواصل غير اللفظي أو ما يطلق عليه حديثاً "لغة الجسد" من أقدم طرق التواصل التي عرفها الإنسان قبل أن يعرف التواصل بالكلمات، إذ استعملها في مواقف حياتيّة مختلفة، بل إن استخدام الحركات الجسمية في عملية الاتصال والتفاعل بين الناس والمجتمعات لايمكن الاستغناء عنها. فعندما يكفُّ الإنسان عن الكلام فإنه لايستطيع أن يكف عن الحركة وعن التعبير عن ذاته بوسائل أخرى. ولغة الجسد دائماً يكمِّل أو يعزز أو يفسر التواصل اللفظي (اللغة).

وقد عُرِّفت لغة الجسد بتعريفات كثيرة منها ماذكره علوي بأن "لغة الجسد يُقصد بها كل الإشارات والحركات الجسدية التي يستعملها الفرد في تواصله مع الآخرين،

إما في ارتباط مع الكلام (اللغة) أو مستقلة عنه، كأن يحرِّك رأسه يمنة ويسرة تعبيرا عن رفض شيء ما". (4)

ويعرفها دوغلاس بأنها عبارة عن"عملية التواصل بين الأفراد بدون استخدام الكلمات عن طريق حركات الجسم،والمسافة، واللمس، وحركات العينين، والصوت وغيرها". (5)

إذن، إذا كانت لغة الجسد تشملحركات وإشارات الجسد، والإيماءات باليدين،أوالرجلين،أوالرأس،أوأجزاءمنالوجهمثلاالعينين،والشفتين،أوأجزاءأخربمنالجسد فإن فروعها حسب رأي بعض الباحثين كالتالي:

أ –التعبيرات الصادرة عن الوجه.

ب – التعبيرات الصادرة عن حركات العيون.

أ –التعبيرات الناتجة عن المسافة.

ب – التعبيرات الناتجة عن المظهر.

ت – –التعبيرات الناتجة عن اللمس

ث – التعبيرات باستخدام الإيماءات.

ج نظائر اللغة (الصوت).

ح –التعبيرات الناتجة عن استخدام الزمان والمكان.(6)

2- وظائف لغة الجسد وأهميتها

تؤدي لغة الجسد دورا مهما في إيصال الرسائل سواء أتت رفقة الكلمات أو بشكل منعزل. ولعل من أبرز الوظائف التي تقوم بها ما ذكره علوي والعرينيمن أن وظائف لغة الجسد في علاقتها بالكلام تتمثل فيما يلي:

1 - التكرار: وفي هذه الحالة تعيد الحركات والإشارات ما تمَّ التعبير عنه لفظيًّا. مثلا عندما تشرح لشخص ما الاتجاه الذي عليه أن يسلكه ليصل إلى مقصده، حيث لاتكتفي باستعمال اللغة المنطوقة، وإنما تستعمل معها إشارات دالة على الاتجاهات والمنعطفات التي عليه أن يمرَّ بها.

2 - التضاد: هذا ما يظهر عندما يحدث تعارض وتضاد بين العلامات اللفظية والعلامات غير اللفظية أثناء التواصل. وهذا التضاد له وجهان، مقصود كأن يستعمل المعلم حركة العين (الغمز) ووجه غير مقصود، كما يحدث في بعض اللقاءات الجماهيرية حيث يدعي فيها المتكلم بأنه شخص قويٌّ وبأنه واثق بنفسه وبمايقول.

3 - التدعيم والتعزيز: أي تعزيز الرسالة اللغوية، ومثال ذلك عندما يعبِّر الأستاذ لأحد تلامذته عن إعجابه واجتهاده وتفوقه، وفي الوقت نفسه، يربت على كتفه أو يشدُّ على يديه بحرارة.

4 - التعويض: يمكن للإشارات والحركات الجسمية أن تعوض اللغة المنطوقة، كأن يلجأ المتكلم إلى التعبير عن قبوله فكرة جيدة بإظهار قبضته مع رفع الإبهام لقول (جيد/ok). ويكثر تعويض الكلمات بالحركات والإشارات عندما يكون الفرد

في مواقف خاصة كالحالات التي يشعر فيها بالخوف أو الحرج، أو في حالات التعبير عن الحب للحبيب خلسة لا علنا.

5 - التنظيم: ويقصد بها تنظيم الأدوار بين المتخاطبين أثناء المحادثة، حيث يلجأ كل متعلم إلى القيام ببعض الإشارات والحركات، إما لإظهار أنه لازال يستمع إلى محاوره (تحريك الرأس = أنا أستمع جيدا إلى ما تقول).((7)

وقد زاد العريني وظيفتين تتمثلان فيما يلي:

6 - التفسير:يمكن أن تفسر الرسائل غيراللفظية الرسائل اللفظية، كأن تستعمل الإشارات، والإيماءات، والحركات، أو الصور، أو النماذج؛ لتقريب المعاني وإيضاح الألفاظ، بما يساعد علي نجاح عملية الاتصال.

7 - التأكيد: ويتمّ ذلك باستخدام الاتصال غير اللفظي لتأكيد الرسائل اللفظية، مثال ذلك تعبيرات الوجه الدالة على تأكيد الرسالة. (8)

ويبدو للباحثَينمن الوظائف المذكورة أنه يمكن إدماج الوظيفيتين الأخيرتين في الوظيفة الثالثة، إذ أنها تفيد التأكيد والتفسير معا.

أما أهمية لغة الجسد فتكمن في أن نسبة تأثيره في التواصل الإنساني يطغى على نسبة تأثير اللغة نفسها. وقد نقل العريني عن البروفيسور بردهوبسل قوله: "إن نسبة العنصر الأساس الشفهي في المحادثة وجهاً لوجه أقل من 35٪، وأن أكثر من 65٪ من الاتصال يتم بشكل غير شفهي"،(9) بل إن بعض الباحثين قد ذهبوا إلى "أن أقل من عشرة في المائة من تأثير الرسالة هي التي تأتي من التواصل اللفظي، لأنك حينما تستمع إلى الكلمات الصادرة من متكلم ستجد أنك تتأثر بالطريقة التي يتكلم بها الإنسان

وكذلك تصرفاته أثناء الكلام أكثر من الكلام نفسه. وبما أن لغة الجسد تحظى بهذا التأثير القويّ على الطريقة التي يفسر الناس بها الرسائل التي تلقوها،فهذا مما يؤكد على أهمية قاعدة تواصلية مفادها: لايمكننا ألا نتواصل، لأننا حتى حينما نلتزم الصمت فإننا بطريقة أخرى نتواصل".(10)

3- نماذج من الإشارات اليدوية ودلالاتها في الخطاب النبوي الشريف بأحاديث كتاب "رياض الصالحين"

تعتبر الأحاديث النبوية الشريفة من أهمِّ النصوص العربية التي تتوافر فيها بشكل مذهل الحركات الجسمية باختلاف أنواعها، بحيث استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم في مواقف كثيرة من كلامه. وقد وردت في السنة النبوية أنواع مختلفة من لغة الجسد أبرزها:إيماءات الوجه، والرأس، والعنق، وإشارات العيون، والضحك، وحركات الأرجل، وغيرها.(11)

ويعد كتاب "رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين" كتابا لايستغني عنه كل فرد مسلم، كيف لا، وهو نبع صاف جمع فيه جزء كبيرا من القرآن الكريم وعددا وفيرا من كلام سيد البشر محمد صلى الله عليه وسلم". (12)وهو كتاب كما ذكرنا من بين الكتب الأكثر تداولا يحتوي على عدد كبير من الأحاديث النبوية التي يصل عددها إلى 1896،وتدور حول موضوعات مختلفة. وما يهم الباحثين في هذه الورقة، أنه تتوافر في هذه الأحاديث نماذج كثيرة من لغة الجسد باختلاف أنواعها، بحيث يمكن تقسيم تلك الأحاديث الواردة في كتاب "رياض الصالحين" من حيث تضمنها للغة الجسد إلى الأقسام التالية:

1 - عدد الأحاديث التي تتوافر فيها إشارات الوجه ستة، وتحمل الأرقام التالية :(21، 42، 171، 650، 1088، 684).

2 - عدد الأحاديث التي تتوافر فيها إشارات العيون أربعة، وتحمل الأرقام التالية :(170، 446، 926، 927)

3 - عدد الأحاديث التي يتوافر فيها الضحك والابتسام اثنان فقط، ويحملان الأرقام التالية:(457، 1884).

4 - عدد الأحاديث التي تتوافر فيها درجة الصوت من الخفض والرفع ثلاثة، وتحمل الأرقام التالية: (521، 967، 687).

5 - عدد الأحاديث التي تتوافر فيها وضعية الرأس اثنان فقط، وتحمل الأرقام التالية: (1808، 955).

6 - عدد الأحاديث التي تتوافر فيها وضعية الجلوس والاتكاء اثنان فقط، وتحمل الأرقام التالية: (196، 336).

7 - عدد الأحاديث التي تتوافر فيها الإشارات اليدوية، وما تتفرع عنها من أوضاع الأصابع ستة وعشرون حديثا، وتحمل الأرقام التالية: (170، 189، 222،259، 262، 384، 402، 465،577، 652، 676، 687، 855، 901، 902، 1009،1019، 1086، 1156، 1237، 1248، 1517 ، 1570، 1663، 1854، 1831،).

ولوفرة النماذج في النوع الأخير من لغة الجسد في أحاديث كتاب "رياض الصالحين" ارتأى الباحثان أن يقفا على نماذج منها لتوضيح دلالاتها وأثرها في إيصال الرسالة اللغوية.

1.3. نماذج من الحركات اليدوية ودلالاتها:

تعتبر الإشارات اليدوية أكثر حضورا من بين أنواع لغة الجسد الواردة في أحاديث كتاب"رياض الصالحين"، حيث تُمثِّل أكثر من نصف الأحاديث الموجودة في الكتاب. ويمكن تقسيم الإشارات اليدوية في هذا السياق إلى قسمين: يتمثل القسم الأول في الأحاديث التي استخدم الرسول فيها يده كاملة لإفادة معنًى ما. أما في القسم الثاني فتتمثل في الأحاديث التياستخدم الرسول صلى الله عليه وسلم جزءا من يده مثلأصبع واحد أو أصبعين أو ثلاثة أصابع أو جميع أصابع اليدين معا لإفادة دلالة ما.

أولا: استخدام "اليد" ودلالاته في الأحاديث الواردة بكتاب "رياض الصالحين"

تنوعت طرق استعمال الرسول صلى الله عليه وسلم لليد وتعددت دلالاتها، بحيث يمكن تقسيم هذا الاستعمال إلى تسعة أقسام يذكرها الباحثانخمسة منها:

1 - الإشارة بيد المخاطِب: وقد وردت تقريبا ستة أحاديث في رياض الصالحين (أرقام الأحاديث: 1156،465،402، 1570،1237، 1663)، أشار فيها الرسول صلى الله عليه وسلم بيده لإفادة معنًى ما. ومن بين الأحاديث الواردة في هذا السياق ما رواه أبو هريرة، رضي الله عنه، أن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، ذكر يوم الجمعة، فقال: "فيها ساعة لايوافقها عبدٌ مسلم، وهو قائم يصلي يسأل الله شيئا، إلا أعطاه إياه" وأشاربيده يقلِّلها، متفق عليه. (رقم الحديث 1156، ص 270) . وقد أشار الرسول في هذا الحديث بيده، وبهذه الطريقة، ليرغّب الصحابة– رضوان الله عليهم– على ملاحقة هذه الساعة المهمة والاستفادة منها رغم قصرها وضآلتها. إذن، فدلالة الإشارة باليد هنا التقليل والتصغير. ولعل هذا ما سبب الاختلاف لدى بعض العلماء حول المقصود ب"ساعة" بحيث رأى

بعضهم أنها تبدأ من جلوس الإمام إلى انقضاء الصلاة، بينما رأى آخرون بأنها لاتبدأ إلابعد العصر (13). أما وظيفة الإشارة باليد هنا فتتمثل في تأكيد وتفسير معنى "ساعة" المذكور في الحديث.

2 - الأخذ بيد المخاطَب : و ردت تقريبا أربعة أحاديث في رياض الصالحين (أرقام الأحاديث: 384،687، 1009، 1854)، أخذ فيهاالرسول صلى الله عليه وسلم بيد مُخاطَبه لإفادة دلالة ما. ومن بين الأحاديث الواردة في هذا الصدد ما رواه الصحابي الجليل معاذ بن جبل رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، أخذ بيده وقال: " يا معاذ، والله إني لأحبك، ثم أوصيك يامعاذ: لاتدعَنَّ في دُبر كل صلاة تقول: اللهم أعِنِّي على ذِكرك وشُكرك، وحُسن عبادتك"(رقم الحديث 384، ص 113). و يدل أخذ الرسول بيد معاذ في هذا الحديث على شدَّة اهتمام الرسول وحبِّه له، حيث أنه من الأفذاذ الذين حظوا بذلك بين الصحابة. ويؤكد هذا المعنى ماجاء في متن الحديث من قول الرسول صلى الله عليه وسلم " إني لأحبك"، وتكراره اسم معاذ مرتين. وغالبا ما استعمل الرسول صلى الله عليه وسلم هذه الطريقة ليُشعر المخاطَب باهتمامه له وأهميته عنده، كما جاء في حديث آخر لأبي هريرة حيث أخذ بيده ثم قال له شيئا. والشيء نفسه مع ابنته فاطمة حيث أجلسها عن يمينه. وعلى العموم، فالأخذ بيد المخاطب في أحاديث رياض الصالحين غالبا ما تدل على العناية والاهتمام الخاصين بالمخاطَب. إذن، فوظيفة الأخذ بيد المخاطب هنا تفيد

التكرار، حيث أعادت الحركة أوالإشارة اليدوية ما تمَّ التعبير عنه لفظيًّا (إني لأحبك).

3 - الأخذ بطرف الرداء : ورد أيضا حديثٌ واحدٌ فقط في رياض الصالحين (رقم الحديث: 855)، أخذ فيه الرسول بطرف ردائه لإفادة دلالة ما . وقد ورد في حديث رواه أنس رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم رأى نخامة في القبلة، فشقَّ ذلك عليه حتى رؤي في وجهه، فقام فحكّه بيده فقال: " إن أحدكم إذا قام في صلاته فإنه يُناجِي ربه، وإن ربه بينه وبين القبلة، فلا يبزقن أحدكم قِبَل القبلة، ولكن عن يساره، أو تحت قدمه"، ثم أخذ طرف ردائه فبصق فيه، ثم ردّ بعضه على بعض فقال: " أو يفعل هكذا" متفق عليه(رقم 652، ص 175.). ويذكر العثيمين بأن الحكمة وراء الأخذ بطرف الرداء في هذا الحديث هي التعليم بالقول والفعل معا، "لأن.. أنك إذا ذكرت للناس ما هو ممنوع أن تذكر لهم ما هو جائز، حتى لاتسد الأبواب عليهم. فأمر الإنسان أن يبصق عن يساره، أو تحت قدمه، أو في ثوبه وعك بعضه ببعض، ثلاثة أمور: إما تحت قدمه يبصق ويطأ عليهما، وإما عن يساره، وهذا والذي قبله متعذر إذا كان الإنسان في المسجد، لأنه يلوّثه.." (14).

ويبدو في هذا السياق أن وظيفة الأخذ بطرف الرداء هي التفسير أي تفسير ما قاله ليكون الأمر أوضح.

4 - الإلواء باليد : ورد حديث واحد (رقم الحديث: 855،)، ألوى الرسول فيه بيده، أي سلّم مشيرا بيده، باتجاه مخاطَبه لإفادة معنى . وعن أسماء بنت يزيد

رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، مرّ في المسجد يوما، وعُصبة من النساء قعودٌ، فألوى بيده بالتسليم . رواه الترمذي. (رقم الحديث: 855، ص 219.). وقد أشار العثيمين إلى أن الرسول صلى الله عليه وسلم ألوى – في هذا الحديث – بيده لينتبه البعيد أو الأصمّ، لأن المحمول هو أنه جمع بين التسليم باليد– بالإشارة– وكذلك باللسان، لأن التسليم باليد فقط منهيٌّ عنه، وأما الجمع بينهما فلا باس خصوصا إذا كان الإنسان بعيدا يحتاج إلى أن ينظر لليد التي يشير بها المسلم، أو كان أصمّ لايسمع وما أشبه ذلك، فإنه يجمع بين السلام وبين الإشارة لأن السلام لابد أن يكون بالقول (15). إذن، فوظيفة الإلواء باليد في هذا السياق هو تعزيز وتأكيد تسليمه.

5 - ضرب صدر المخاطَب باليد :ورد حديث واحد فقط في "رياض الصالحين" (رقم الحديث: 1019)، ضرب فيه الرسول صدرَ مخاطَبه لإفادة معنى ما .وعن أُبيّ بن كعب رضي الله عنه قال: " قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يا أبا المنذر، أتدري أيُّ آية من كتاب الله معك أعظم؟ قلت: الله لاإله إلا هو الحي القيوم، فضرب في صدري وقال: " ليهنك العلم يا أبا المنذر". رواه مسلم. (رقم الحديث 1019، ص 249.). ويفيد ضربُ الرسول صدر مخاطَبِه بيده مدى تشجيعه وإعجابه بهذا الصحابي الجليل الذي أبان عن مقدرة علميّة وفهم عميق أثار بهما إعجاب الرسول صلعم. ولذلك جاءت الرسالة اللفظية مُرفَقة بالإشارة اليدوية تعزيزا للمعنى وتدعيما له. إذن، تقوم الإشارة اليدوية هنا بوظيفة التعزيز والتدعيم. وفي شرح مسلم ورد مايلي: "ضرب في صدري، وقال: ليهنك العلم يا

أبا المنذر" أي إن النبي ضرب في صدر أبي بن كعب كالفرح والمسرور بإجابته وموافقته للصواب..كأنه يهنئه صلى الله عليه وسلم بهذا العلم الغزير" (16).

6 - ضرب منكب المخاطب باليد:ورد حديث واحد في رياض الصالحين (رقم الحديث: 676)، ضرب فيه الرسول منكب مخاطَبه بيده لإفادة معنى ماً .وعن أبي ذرٍّ رضي الله عنه قال: قلت: يا رسول الله ألا تستعملني؟ فضرب بيده على منكبي ثم قال: " يا أبا ذرٍّ، إنك ضعيف، وإنها أمانة، وإنها يوم القيامة خزيٌ وندامة، إلا من أخذها بحقها، وأدّى الذي عليه فيها" رواه مسلم. (رقم الحديث 676، ص 180.). ويعزّزضرب الرسول صلى الله عليه وسلم على منكب أبي ذرّ الرسالة اللغوية التي وردت في النص، حيث يحمل في طيّاته شحنة عاطفيّة تدل على مدى الشفقة والرأفة التي يكنهما الرسول تجاه أبي ذرّ، خصوصا وأنه لم يرد أن يحملّه مالا طاقة له به في حمله. ويتجلى هذا المعنى بشكل واضح في متن الحديث: " يا أبا ذرٍّ، إنك ضعيف، وإنها أمانة..". إذن، فقد عبّر الرسول صلى الله عليه وسلم هنا عن ضعف أبي هريرة لفظيا وأرفقه بحركة يدوية تعزز ذلك الضعف.ويؤكد هذا المعنى قول العثيمين بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم "ضرب منكبه ليجذب انتباهه إذ تتطلب الإمارة أن يكون الإنسان قويا، وأن يكون أمينا، لأن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: "إنها أمانة" فإذا كان قويا أمينا فهذه الصفات التي يستحق بها أن يكون أميرا. فإذا كان قويا غير أمين، أو أمينا غير قوي، أو ضعيفا غير أمين، فهذه الأحوال الثلاثة لاينبغي أن يكون صاحبها أميرا.." (17).

ثانيا:الإشارة بأصبع أو أصابع اليد

استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم أصبعه أو أصابعه ست مرات وهو يتكلم في أحاديث رياض الصالحين، وذلك ليجسّد المعنى أويقربه إلى المتلقي. ويمكن تقسيم كيفية استخدام الرسول صلى الله عليه وسلم للأصابع إلى ستة أنماط يذكر الباحثان منها مايلي:

1 - وضع الأصبع في الفم: وضع الرسول أصبعا حدا في الفم وهو يمصها في حديث رواه أبو هريرة، رضي الله عنه، ذكر فيه ما يلي: "وبينا صبي يرضع من أُمه، فمرَّ رجل راكب على دابة فارهة وشارة حسنة، فقالت أمه: اللهم اجعل ابني مثل هذا، فترك الثدي وأقبل إليه فنظر إليه فقال: " اللهم لاتجعلني مثله، ثم أقبل على ثدي أمه فجعل يرتضع" فكأني أنظر إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يحكي ارتضاعه بأصبعه السبابة في فيه، فجعل يمصّها (رقم الحديث 259، ص 85). نلاحظ من الحديث أن الرسالة اللغوية أتت كاملة غير منقوصة، ولكن مع ذلك أعقبتها إشارة يدوية تتمثل في وضع السبابة في الفم تعزيزا وتدعيما لمعنى الرسالة اللغوية.

2 - الإشارة بالأصبعين (السبابة والوسطى): وقد أشار الرسول بأصبعيه لإفادة معنى ما في حديث رواه سهل بن سعد رضي الله عنه، (رقم الحديث 262، ص 86.) قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا" وأشار بالسبابة والوسطى، وفرّج بينهما. رواه البخاري (رقم الحديث 262، ص 86.) . عوضت الحركة اليدوية هنا عن الرسالة اللفظية، حيث لن

يتضح المعنى معنا لو حُذفت الحركة اليدوية، مما يدل على أنها أتت لتنوب عن اللغة. إذن، فوظيفة الإشارة بالأصبعين هنا تتمثل في التعويض. أما الإشارة إلى السبابة والوسطى فتفيد معنى المرافقة، حيث "يرغب الحديث في رعاية اليتيم والقيام على أمواله، وأن ذلك سبب في دخول الجنة ومرافقة النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا" (18).

3 - التشبيك بين الأصابع: شبّك الرسول بين أصابعه في حديث (رقم الحديث 222، ص 77) رواه أبو موسى رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشُدُّ بعضُه بعضا" وشبّك بين أصابعه " (رقم الحديث 222، ص 77). ويدل تشبيك الرسول صلى الله عليه وسلم بين أصابعه على تعزيزوتدعيم الرسالة اللغوية المعبّرة عنها في الرسالة اللغوية (متن الحديث)، إذ أن التشبيك هنا بمثابة شرح وبيان حول متانة وقوة العلاقة التي ينبغي أن تربط المؤمنين مع بعضهم البعض. ويقول أبو أسامة في هذا السياق: "وفي الحديث وجه بيانيٌّ، فمن أراد المبالغة في الكلام للتأكيد، ألحقه بالفعل والوصف والحركة" (19). ويقول أبو أسامة أيضا: "والإشارة بالتشبيك تفيد المبالغة في الكلام للتأكيد إذا ألحقه بالفعل والوصف بالحركة، لأن المفهم يفيد الحضّ على معونة المؤمن للمؤمن ونصرته، وأن ذلك أمر متأكد لابد منه، فإن البناء لايتم أمره ولاتحصل فائدته، إلا بأن يكون بعضه يمسك بعضا ويقويه، وإن لم يكن ذلك، انحلت أجزاؤه وخرب بناؤه، وكذلك المؤمن لايستقل بأمور دنياه

ودينه إلا بمعونة أخيه ومعاضدته ومناصرته، فإن لم يكن ذلك عجز عن القيام بكل مصالحه وعن مقاومة مضاره. فحينئذ لايتم له نظام دنياه ولا دينه (20).

4 - -ضم الأصابع وإرسالها: (رقم الحديث 1248، ص 285) وعن مجيبة الباهلية عن أبيها أو عمها، أنه أتى رسول الله، صلى الله عليه وسلم، ثم انطلق فأتاه بعد سنة، وقد تغيرت حاله وهيئته، فقال: يا رسول الله أما تعرفني؟ قال: " ومن أنت؟" قال: أنا الباهليُّ الذي جئتك عام الأول. قال: "فما غيرك، وقد كنت حّسن الهيئة؟" قال: ما أكلت طعاما منذ فارقتك إلا بليل. فقال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: " عذبت نفسك!" ثم قال: "صم شهر الصبر، ويوما من كل شهر" قال: زدني، فإن بي قوة، قال: " صم يومين" قال: زدني قال: " صم ثلاثة أيام" قال: زدني، قال: "صم من الحُرم واترك، صم من الحرم واترك، صم من الحرم واترك" وقال بأصابعه الثلاث فضمّها، ثم أرسلها (رواه أبو داود. رقم الحديث 1248، ص 285). وقد وظّف الرسول صلى الله عليه وسلم ضم الأصابع وإرسالها هنا للتفسير والتعزيز فأرسلها حينا وضمها حينا آخر.

الخاتمة:

توصلت هذه الورقة إلى النتائج التالية:

أ-أن الخطاب النبوي الشريف في كتاب "رياض الصالحين" توافرت لغة الجسد فيه بشكل مذهل باختلاف أنواعها، بدءا بإشارات الوجه،والعيون، مرورا بالضحك والابتسام، وصولا إلى درجة الصوت (من الخفض والرفع)، ووضعية الرأس ووضعية الجلوس والاتكاء، وانتهاء بالإشارات اليدوية، وما تتفرع عنها من أوضاع الأصابع.

ب- وقد عرفت الإشارات اليدوية بشكل خاص حضورا كبيرا في أحاديث كتاب "رياض الصالحين"، حيث مثّلت أكثر من ستين في المائة من بين الأحاديث الموجودة في الكتاب. وقد انقسمت هذه الإشارات اليدوية إلى قسمين: قسم تمثّل في الأحاديث التي استخدم الرسول فيها يده كاملة لإفادة معنًى ما، وقسم آخر تمثّل في الأحاديث الذي استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم جزءا من يده مثل أصبع واحد أو أصبعين أو ثلاثة أصابع أو جميع أصابع اليدين معا لإفادة دلالة ما.

ج- تبيّن للباحثين أن لكل إشارة يدوية في الخطاب النبوي بأحاديث كتاب رياض الصالحين دلالاتها الخاصة بها، وذلك حسب السياق الذي وردت فيه.

الهوامش:

1- MUHAMMAD NAEEM BUTT (2011) IMPACT OF NON-VERBAL COMMUNICATION ON STUDENTS' LEARNING OUTCOMES, Faculty of Arts, Social Sciences & Education Sarhad, University of Science and Information Technology, Peshawar- Pakistan. P: 13

2 -أحمد شيخ عبد السلام (2010) مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ط3، من منشورات الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ص158

3 -العريني، أحمد بن عبد الله بن صقير (2011) مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، رسالة مقدمة إلى كلية الآداب والتربية قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية جزءاً من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، الأكاديمية العربية في الدنمارك.ص17-19

4 -علوي، م. محمد إسماعيلي (2013) التواصل الإنساني دراسة لسانية، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان. ص 64

5- Frederick Douglas Boyd, Sr. (?) NON-VERBAL BEHAVIORS OF EFFECTIVE TEACHERS OF AT-RISK AFRICAN-AMERICAN MALE MIDDLE SCHOOL STUDENTS. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of DOCTOR OF EDUCATION In Educational Leadership and Policy Studies. P: 5

6 -العريني، أحمد بن عبد الله بن صقير (2011) مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة. ص 17-19

7 -م. امحمد إسماعيلي علوي (2013)، التواصل الإنساني دراسة لسانية. ص: 66

8 -المرجع السابق، العريني، أحمد بن عبد الله بن صقير (2011) مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة ص15

9 -المرجع نفسه. ص 9

10- MUHAMMAD NAEEM BUTT (2011) IMPACT OF NON-VERBAL COMMUNICATION ON STUDENTS' LEARNING OUTCOMES. P: 14-15

11 محمد شريف، الشيخ صالح الخطيب (2006) لغة الجسم في السنة النبوية:دراسة موضوعية، رسالة الماجستير في الحديث النبوي الشريف، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. ص: 16-109

12 المنووي، محيي الدين أبي زكريا (2000) رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، ط3، المكتبة العصرية، بيروت. مقدمة الكتاب.

13 أبو أسامة، سليم بن عبيد الهلالي (د) بهجة الناظرين شرح رياض الصالحين ، المجلد الثاني، دار ابن الجوزي. ص 320

14 محمد صالح العثيمين، عبد العزيز بن باز وآخرون (2009) شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، ج2، ط 11، ص -405 ،404 بتصرف).؟؟؟

15 محمد صالح العثيمين، وآخرون (2009) المرجع نفسه، ج 3. ص 18

16 -الإمام المنذري () شرح كتاب فضائل القرآن، مختصر صحيح مسلم، باب في فضل آية الكرسي، رقم الحديث 2097.

17 محمد صالح العثيمين، وآخرون (2009) المرجع نفسه، ج 2. ص439 بتصرف).

18 أبو أسامة، سليم بن عبيد الهلالي (د) بهجة الناظرين شرح رياض الصالحين ج1، ص 350. المرجع السابق.

19 المرجع نفسه، ج1، ص 316.

20 المرجع نفسه، ج1، ص 286، بتصرف.

المصادر والمراجع

- أبو أسامة، سليم بن عبيد الهلالي (د) بهجة الناظرين شرح رياض الصالحين، المجلد الثاني، دار ابن الجوزي.
- أحمد شيخ عبد السلام (2010) مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ط3، من منشورات الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- الإمام المنذري () شرح كتاب فضائل القرآن، مختصر صحيح مسلم، باب في فضل آية الكرسي، رقم الحديث 2097.
- العريني، أحمد بن عبد الله بن صقير (2011) مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، رسالة مقدمة إلى كلية الآداب والتربية قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية جزءاً من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، الأكاديمية العربية في الدنمارك.
- علوي، م. امحمد إسماعيلي (2013) التواصل الإنساني دراسة لسانية، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد شريف، الشيخ صالح الخطيب (2006) لغة الجسم في السنة النبوية:دراسة موضوعية، رسالة الماجستير في الحديث النبوي الشريف، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- محمد صالح العثيمين، عبد العزيز بن باز وآخرون (2009) شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، ج2، ط 11.
- النووي، محيي الدين أبي زكريا (2000) رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، ط3، المكتبة العصرية، بيروت. مقدمة الكتاب.

- أبو أسامة، سليم بن عبيد الهلالي (د) بهجة الناظرين شرح رياض الصالحين ج1، ص 350. المرجع السابق.
- MUHAMMAD NAEEM BUTT (2011) IMPACT OF NON-VERBAL COMMUNICATION ON STUDENTS' LEARNING OUTCOMES, Faculty of Arts, Social Sciences & Education Sarhad, University of Science and Information Technology, Peshawar- Pakistan.
- Frederick Douglas Boyd, Sr. (?) NON-VERBAL BEHAVIORS OF EFFECTIVE TEACHERS OF AT-RISK AFRICAN-AMERICAN MALE MIDDLE SCHOOL STUDENTS. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of DOCTOR OF EDUCATION In Educational Leadership and Policy Studies.

التغيرات الصوتية للكلمة المتهوسة في العربية دراسة تحليلة

الدكتور/ موسى يوسف تَمْبَيْ

ملخص البحث:

هذا البحث **دراسة وصفية تحليلية لـ" التغيرات الصوتية للكلمة المتهوسة في العربية"و** يهدف إلتوضيح وتحليل ما يحدث للكلمة الهوسوية، ككيفية بنائها وطرق اشتقاقها، وكذلك العوامل التي تؤدي إلى تغيير دلالة الكلمة في لغة الهوسا، كما يهدف البحث إلى دراسة وتحليل بعض الكلمات الغير هوسويّة الأصل وعلاقاتها اللغوية مع اللغة التي أخذت منها، وخاصة دراستها على المستوى الصوتي والصرفي. وبناءًا على هذه الأهداف انتهج البحث المنهج الوصفي التقابلي التحليلي؛كما استعان البحث بمنهج الملاحظة المباشرة، نظرا لطبيعة البحث. هذا، ولقد اقتصر البحث على الكلمات المتداولة بين العامة من شعب الهوسا، والتي يسهل فهمها للدارس العربي، كونها مشابهة لكلمات لغته الأمّ، في أصواتها وبِنْيَتها؛ كما حاول البحث عدم تكثير الكلمات الدينية العربية التي دخلت لغة الهوسا.وأخيرًا توصّل البحث إلى نتائج منها: الوصول إلى كيفية بناء الكلمة في لغة الهوسا وطرق اشتقاقها؛كما ظهرت من خلالها العوامل التي تؤدّي إلى التغيِيرات التي تحدث للكلمة في اللغة المدروسة. ثمَّ العمليات اللغوية التي يتمّ من خلالها التحليل اللغوي بين الكلمات المتهوّسة، ويوصي الباحث دراسةهذه الظاهرة دراسة معجمية لأنه لا زال حقلا بكرا.

المقدمة

من المعلوم أنّ التغيِير الدلالي للكلمة هو أحد جوانب التطور اللغوي، وميدانه الكلمات ومعانيها، ومعاني الكلمات لا تستقر على حال في كل اللغات، بل هي في تغيير مستمر لا يتوقّف، ومطالعة معاجم الهوسا ومؤلفاتها الأدبية تكشف عن هذا

التغيِير، وتبيّن أن معاني الكلمات تتغيّر لظروف عديدة، فقد تكون اجتماعيةً أو سياسيةً أو تجارية[1]

وعند الحديث عن تغيِير دلالة الكلمة الهوسوية وتأثيراتها اللغوية، يخطر بالبال ما تستعيره بعض اللغات من بعضهاالآخر، -كحال لغة الهوسا مع أختها العربية- والثروة اللغوية التي يستعملها كثيرٌ منّا، واثقين على الأقل أننا يمكننا بهذا النحو أن نزيد ثروتنا اللغوية الخاصة.

وإن الكلمات تُسَكّ كما تُسَكّ العُملات، وتظلّ متداولةً مادامت سارية المفعول. فهي-أي الكلمات- عُمْلة التفكير، ونحن نمتَلِك منها أرصدةً سائلةً، بقدر ما نمتلِك ناصِيةِ لغة معينة . والكلمات لاتَستمدّ معانيها من طبيعتها المادية -باعتبارها سِلْسِلةٌ من الأصوات على سبيل المثال ، ولكنّها تستمدّها من الأغراض التي تؤديها في نقل المضمون غير المادي؛ فاللغة لاتنقل الأفكار بحيث يزول عنها دلالاتها، وبحيث يسير طابعها الاجتماعي معها جنبًا إلى جنبٍ وصفهِ كيانًا منفصلًا؛ فالأفكار لاتوجد بشكل مستقل عن اللغة؛ -كون اللغة تنعكس دائما عن الفكر الإنساني- فالكلمات التي تُؤخذ من لغتها الأصلية إلى لغة أخرى من أجل أن تصبح دلالاتها قابلة للتبادل والتّغيُّر[2].

هذا، والتغيِير الدلالي للكلمة أمرُهُ مختلفٌ نِسبِياً في لغة الهوسا عنه في اللسان العربي، فهناك كلمات وضعها أناسٌ مشهورون في المجتمع الهوسوي، شاعت ودخلت المعجم مع تغييرها الدلالي، وأشهر تلك الكلمات ما يأتي: (Tazarce- Birk- Sak- Maimaita)...[1]

الكلمة الأولى : (Tazarce): قالها الرئيس النيجيري العسكري الأسبق ثاني أباتْشا، وقصد بها السماحة له بمواصلة الحكم ديموقراطيًا، بعد انتهاء فترة حكمه العسكرية، والكلمة أصلاً تدلّ على مطلق المواصلة في الشيء، ولكنّها بعد ذلك تغيّرت دلالتها وصارت تدل على المواصلة في الحكم، وكذلك تُقال على كل رئيس واصل الحكم لولايتين أو طالب بولايتين أو أكثر كما فعل أوبا سانجو، والرئيس الأسبق جُونَتَان غُدْلاك بعد وفاة الرئيس الحاج موسى يَرْأَدُوَ.

الكلمة الثانية: (Birk): قالها السياسي النيجيري الكَنَوي المعروف، أبوبكر رِيمي الملقب بـ(ملك التغيير Shugaban chanji) عندما كان يتحدث عن حزبه السياسي فقال:" Munbirkebirk" وهذه الكلمة تُعدّ مفعولاً مطلقاً في لغة الهوسا، ولكن دلالتها تغيّرت وأصبحت تدلّ على التفوّق العالي للحزب السياسي أيّام الانتخابات، ومعنى الجملة السابقة: "تفوقنا تفوقاً...[3]

الكلمة الثالثة: (Sak): قالها الرئيس العسكري الأسبق محمد بخاري في مخاطبة سياسية انتخابية شهيرة في مدينة كانو عام 2003م وقصد بها (خالص) أو (فقط، أو بدون تردّد) أو (على السمع والطاعة)، ولكن دلالالتها الأصلية تعني: (مستقيمًا بدون اعوجاج)، كما يقول بعض شباب الهوسا المتحمسون بسنّة الرسول صلى الله عليه وسلم: "SunnahSak"، بمعنى: "اتباع السنّة مستقيمًا بدون اعوجاج". ولكن هذه الكلمة الآن تغيّرت دلالتها بنسبة كبيرة، وخاصة عند السياسيين، مع أن دلالتها السابقة ما زالت مستعملة عند الهوسا[4].

الكلمة الرابعة: (Maimaita): وردت في المعجم الهوسوي بمعنى (الإعادة) لِكُلِّ من رسب في الامتحان، والمعايدة في الأعياد، فتُقال أيّام العيد: (Allah Ya Maimaita mana)، بمعنى: "أعاد الله علينا بالصحة والسلام"، وتدلّ أيضًا على: "التكرار" مثل طلبك لمن قال شيئًا ولم تسمعه جيدًا: (Don Allah Maimaita abin da ka ce) بمعنى: "من فضلك، كرّر ما قلتَه". ولكن هذه الكلمة تغيّرت دلالتها وتطوّرت دلاليًا، وذلك عندما تَلفَّظ بها السياسي ما لم إبراهيم شيكرو حاكم ولاية كانو السابق، أثناء خطابٍ سياسيٍ في مدينة كانو النيجيرية، وقصد بها انتخابه مرة ثانية، ليواصل بفترة حكم أخرى على الرياسة. وهذه الكلمة مرادفة لكلمة (Tazarce)، التي قالها الرئيس العسكري السابق ثاني أباتْشا[5].

وهناك كلمة خامسة: من الجيّد تناولها هَاهُنا لمناسبتها بالمقام، وهي كلمة مرّكبة شاعت في جميع أنحاء العالم، هي:(Boko Haram) أو (BH)، هذه الكلمة مركّبة من كلمتين الأولى لاتينية (Boko) وهي مأخوذة من الكلمة الإنجليزية: (Book) (الكتاب)، ولكنّ الهوسا هوّستْها وزادتها في معجمها اللغوي، فأصبحت الكلمة من ضمن ثروتها اللغوية، وذلك بعد القلب المكاني لصوت (k) ونقله إلى وسط صوتي (o)، فأصبحت الكلمة (Boko)، بمعنى: "التعليم الغربي Westerneducation" غير "التعليم الديني Religious knowledge" الذي يسعى إليه الشعب الهوسوي برمّته. وأما كلمة (Haram) (الحرام) فهي عربية الأصل، أخذتْها الهوسا وصرّفتها على لسانها ليسهل النطق بها، وذلك بتجريدها عن "ال" التعريف وحذف المد منها؛ من هنا تبيّنت دلالة كلّ من الكلمتين في الأصل، ولكنّها تغيّرت دلالتها مركّبة منذ 2009م إلى اليوم، حيث أصبحت تدل على

فئةِ شبابٍ يُغالون في الدين الإسلامي غلوًا منهم، ولعدم فهمهم للتعليمات الدينية على وجه صحيح، لذلك فكلّما جاءت هذه الكلمة يراد بها تلك الفئة، وليس في المجتمع الهوسوي فحسب، وإنما أصبحت متداولة في جميع أنحاء العالم، وبالأخص في ميدان الصحافة والإعلام.. وكذلك شاع اختصار الكلمة على (BH) بين الشعب الهوسوي، وخاصة المناطق التي تُعاني من تلك الفئة المغَالية في الدين، –هدانا الله وإياهم جميعًا– وتدل على نفس الدلالة للكلمة المركبة (Boko Haram).

هذا، ويتولى المجمع اللغوي الهوسوي الشِّق الآخر من التغيِير الدلالي للكلمة نتيجة التطور اللغوي الذي يحصل لجميع اللغات، ومما ورد من هذا كما يقول الأستاذ أبومنقة[6] ما يلي:

الكلمة:	معناها الحرفي:	دلالتها باللغة العربية:
farar hula	القلنسوة البيضاء	مدني غير عسكري
gidan waya	دار الأسلاك	مكتب البريد

فالتغيِير الدلالي من النظريات الافتراضية التي تحاول تفسير كيفية تطور اللغة الإنسانية، فهو مرحلة تمرّ بها كل اللغات، ومازال التغيِير الدلالي للكلمة موجوداً في لغات عديدة ولكن بنِسَبٍ متفاوتة[7].

هذا، فمن خلال ما سبق ظهر بأنّ هناك عوامل كثيرة تؤدي إلى تغيِير دلالة الكلمة في كثير من اللغات، وهذه العوامل كثيرة ومتنوعة منها: الدينية، والاجتماعية،

والسياسية والاقتصادية...؛ والتَّأثِيرات التي تنتج بسببها واضحةً وجلية، وقد ذكر بعض علماء الدلالة المعاصرين ما لا يقل عن بضع وثلاثين عاملاً لتغيير دلالة الكلمة، ثم انتهَوا إلى القول بـ"أن عملية تغير المعنى مسألة صعبة ومعقّدة، وبعضها فريد من نوعها، إذْ يعتمد على النظر إلى الأصل التاريخي للكلمة، وعلى الرغم من ذلك يمكن استنباط عدة أسباب مهمة لتغير المعاني، وهذه الأسباب لغوية وتاريخية واجتماعية وسياسية ودينية ونفسية، ومنها التأثير الأجنبي، -كما كان حال لغة الهوسا مع اللغتين العربية والانجليزية- والحاجة إلى اسم جديد" [8]. وهكذا تناول اللغويون هذه القضية بالتفصيل في شتى كتاباتهم ومؤلّفاتهم، يمكن الرجوع إليها لمزيد من التوضيح بالأمثلة المناسبة...

دراسة تحليلية لبعض الكلمات المتهوّسة

لم يكن تاريخ هجرات العرب الفردية والجماعية إلى غرب أفريقيا غامضًا عن الدارسين، مما جعل بعض الباحثين يَرُوُون بأن سكّان تلك البلاد عرفوا الإسلام منذ القرن السابع الميلادي، وكان ذلك عن طريق التجارة والمصاهرة والاندماج... ومن أهم الآثار الثقافية التي تركها العرب في البلاد، كتابة لغة الهوسا بالخط العربي المغربي، وظلّت تكتب به حتى وصل الاستعمار البريطاني إليها، فاستُعمل الرمز اللاتيني بدلا من العربي... [9]

وبالرغم من القرابة اللغوية بين العربية والهوسا حيث ينتميان إلى أسرة اللغات الأفروآسيوية -كما سبق-، ومع تفرق الأفرع اللغوية المنتمية- لهذه الأسرة —وتعدُّدِ لغاتها فيما بين جنوب غرب آسيا إلى شمال وشرق وغرب أفريقيا، بحيث انقرض من انقرض منها، وتطور من تطور منها خلال قرون متطاولة، بحيث صارت اللغة العربية أهم لغات

الفرع السامي، ولغة الهوسا أهم لغات الفرع التشادي، ووقوع احتكاك مباشر بين اللغتين في القرن الرابع عشر الميلادى نتج عنه تأثّر لغة الهوسا باللغة العربية، في عدة نواحٍ، ويرجع ذلك إلى البدايات المبكرة لدخول أهلها في الإسلام ثمّ انتشار الإسلام في أراضيها[10].

وبمخالطة الهوسا غيرهم من الأجناس الوافدة لبلادهم، –وخاصة العرب والإنجليز المستعمر– شابت لغتهم نوعا من التغيِير، أو حتى التبديل لكثير من كلماتها لكلماتٍ غير هوسوية الأصل؛ ومع التزاوج والتجارة والخدمة والعمل أو حتى مجرد الجوار، انتشر استعمال هذه الكلمات الغير هوسوية الأصل، وبمرور الزمن اعتقد كثير من الشعب الهوسوي وبعض الباحثين المعاصرين بأنها باتت هوسوية الأصل، ولم يكن يُدرك ما مصدر هذه الكلمة أو تلك.

هذا، فبدراسة بعضًا من هذه الكلمات الآتية تعرف أن مصدر بعضها من أصل غير هوسوي؛ فلعلّه عربي، أو إنجليزي، أو فولانيّ أو كانوريّ أو يربويّ، ولكن الغالب الأعم كان العربي الفصيح منه والعامي، ثمّ يأتي بعده الإنجليزي، وهكذا مع بقية اللغات المجاورة للشعب الهوسوي.

هذا، ويقوم الباحث بتحليل بعض الكلمات المناسبة في الموضوع قدر الاستطاعة، ويعتمد أكثر على المستوي الصوتي والصرفي عند التحليل، دون مراعاة الترتيب المعجمي الألفبائي المعهود، وإلينا الكلمات على سبيل المثال كالآتي:

1– Katiifa (القَطِيفة): تُلاحظ هنا إبدال صوت القاف كافاً ولا يخفى قربهما في المخرج وبعض الصفات، حيث إن القاف صوت لهويّ مفخّم، والكاف حنكيّ إحتكاكي

مجهور، وحصل في الكلمة كذلك إبدال صوت الطاء المفخم المجهور بصوت التاء المرقّق المهموس، وهذا لعدمية الأصوات المفخّمة في لغة الهوسا وغيرها من بعض اللغات كالإنجليزية مثلاً. وبقي المدّ كما هو في الكلمة، وصوت الفاء كذلك، إلاّ أن نطقه عند الهوسا يختلف عنه في اللغة العربية، وهذا بسبب السفير الذي يصاحبه في العربية، فالهوسا تنطقه بدون السفير قريب من صوت (p) الإنجليزي. والكلمة محدثة في اللغة العربية كما ورد في المعجم الوسيط[12] ،ومطلق معناها في اللغتين (الفراش).

2- Yarda (الرِّضى): يرجع أصل هذه الكلمة إلى العربية، وقد أخذتها الهوسا وصرّفتها حسب قواعدها الصرفية والصوتية، وذلك ليسهل نطقها على لسانها، فقامت بتجريد الكلمة من (ال) التعريف، وتخفيف صوت الراء مع تسكينه، ثمّ إبدال صوت الضاد المفخّم المجهور بنظيره المرقّق المجهور (الدال)؛ ثمّ ابدال الألف المقصورة ياء، وجعلها فاءًا للكلمة بعد أن كانت لامًا لها. ولا يخفى قرابة مخرجهما إن لم يكن واحد. وتعني الكلمة الموافقة على الشيء، وهناك كلمة مرادفة لها وهي: (Amincewa)، وكلتاهما مصدر في لغة الهوسا.

3- Mutuwa (الموت): تلاحظ هنا القلب المكاني بين صوت التاء والواو، حيث أصبح الواو لاماً للكلمة والتاء عينًا لها، بعد أن كانا عكس ذلك تمامًا في اللغة العربية، ولاحظت كذلك تجريد الكلمة من (ال) التعريف، وقرابة صوتي الواو والميم الشفتيّان المجهوران، واختلافهما في كون أحدهما انزلاقي (الواو) والآخر أنفي (الميم).

4- Mabudi (المفتاح): اسم آلة، مبدوء بالميم في كلتي اللغتين، وقد تلاحظ أيضًا إبدال الفاء باءًا والتاء طاءًا مرقّقا، وتحريك صوت الفاء بضمّة، وقلب حركة التاء كسرة، ثمّ

حذف المد وصوت الحاء من الكلمة تمامًا. ولا يخفى عنك علاقة صوتي الفاء والباء في المخرج، فكلاهما شفتيّان، إلاّ أنّهما يختلفان في الصفات، فالفاء احتكاكي مهموس أسناني، بينما الباء انفجاري مجهور. وهذا لايعني أن الكلمة مأخوذة من العربية بشكل قطعي، لوجود لفظ آخر من بعض اللهجات الهوسوية وهو: (Makuli و Maku(qu)lli) ومعناه: ما يُغْلق به الباب. وهذان اللفظان يكثر استعمالهما في منطقة كانو في شمال نيجيريا، فـ (Maku(Qu)lli) بالتشديد يستعمل كثيرًا داخل المدينة، بينما (Makuli) بالتخفيف يكثر استعماله عند القَرَويين بالمحافظات المحيطة بولاية كانو النيجيرية.

5- Bindiga (البندقية): تلاحظ في هذه الكلمة تجريدها من (ال) –كما هي عادة الهوسا عندما يهوّسون الكلمة العربية، مع أن هذه الكلمة قد لا تكون عربية الأصل، لأنّها من الكلمات التي أقرّها المجمع اللغوي القاهري في المعجم الوسيط [2]، حسب القوانين المتّبع عند المجمع- وإبدال حركة الضمة على صوتي الباء والدال بكسرة، كما تلاحظ إبدال القاف اللهوي الانفجاري المهموس بصوت الغين المفتوح، الطبقي الحلقي، الاحتكاكي المجهور. وصوت الغين تنطقه الهوسا مرقّقًا، سواء كان مفتوحًا أو مكسورًا أو مضمومًا، على عكس العرب الذين ينطقونه دائما مفخّما، إلاّ في حالة واحدة (الكسرة)، حيث يُنطق مرقّقًا. ولا غرابة في إبدال صوت القاف غينًا عند الهوسا، لوجود ذلك عند بعض اللهجات في السودان العربي، ومعروف أن بعض قبائل الهوسا يسكنون تلك المنطقة منذ زمن بعيد.. ويوجد احتمال كبير من أن الهوسا لم تأخذ هذه الكلمة من اللغة العربية، وإنّما أخذتْها من الانجليزية المستعمرة لبلادها في القديم، وذلك من جملة (Bring the gun) ومعنى هذه الجملة هي: "قدّم البُندُقية، أو اعْطني البُندُقية". فمن

الملاحظ أن ترى عندما ينطقها الإنجليزي بسرعة تبدو الجملة قصيرة، أي لا يستغرق الوقت الذي يستغرقه غيره أثناء النطق بها. وهناك قصة على ذلك، والتي قد تكون من الإسرائيليات التي قِيلت عن شعب الهوسا وغيره أيّام الاستعمار البريطاني للمنطقة، ليس هنا مكان الحديث عنها لعدم التأكّد من صحتها.

6- Sabulu (الصّابون): (صابون) بالفارسيّة والتركيّة والكرديّة، لاحظت هنا تجريد الكلمة من التعريف، و Soap بالإنجليزيّة، و لغة الهوسا جرّدتها كذلك، ثمّ أبدلت صوت الصاد الاحتكاكي اللثوي المهموس المطبق، بالسين المجانس له والذي يشاركه الكثير من الصفات إلاّ الإطباق، فقالت: Sabulu، ومن ثمّ أبدلت صوت النون لامًا مضمومةً، ولا يخفى عليك علاقتهما وقربهما حيث إنهما لثويّان مجهوران، ويختلفان فقط في ن النون أنفيّ واللام جانبي. وقيل: إن أصل الكلمة لآتينيّ، مشتقّ من Sevum أو Sebum، وقيل: إنه منسوب إلى مدينة (سافون Savone)، التي فيها صُنِع الصابون لأوّل مرة... [3]. ومن هنا ظهر بأن اللغتين العربية والهوسا أخذتا هذه الكلمة من غيرهما.

7- Sikari (السُّكّرُ): وهو تعريب (شَكَر) بالتركيّة، و Sugar بالإنجليزية.[4] ولغة الهوسا صرّفته على لسانها، فخفّفت السين والكاف المشدّدتين بعد تجريد اللفظ من التعريف، ثمّ إبدال حركة الضمة كسرةً على الراء، مرقّقة بعد أن كانت مفخّمة؛ وهذا اللفظ كسابقه (الصابون)، أي مأخوذ من غيرهما.

8- Kujera (الكرسيّ)[5]: هذه الكلمة فيما يبدو ليست مأخوذة عن اللغة العربية، كونها من الألفاظ الرباعية المضعّفة اللام، وفي لغة الهوسا تُعدّ ثلاثيةً مخفّفةً، إلاّ أن هناك علاقة بين اللفظين، حيث إنها تطلق على جميع أنواع الكراسي في كلتا اللغتين، وكما

تظهر العلاقة في كون صوت الكاف يُنطق مضمومًا فيهما، ويختلفان في تأخير الرّاء وفَتْحِها عند الهوسا، بعد أن كانت مكسورة وعينًا للكلمة عند العرب، وأمّا صوتي (الياء) و (je) بالإمالة، فالجيم والياء مجهورين شجريّين، ويختلفان فقط في كون الجيم لثويًا والياء انزلاقيًا عند النطق، وقد وُجد من بعض قبائل العرب من الجيم بنبرة قوية عليه كما تنطقه الهوسا، وأمّا نطقه بالإمالة فتنفرد به الهوسا في كثير من كلماتها أينما ورد.

9- Kofi (الكُوبُ): هذه الكلمة موجودة في اللغة الإنجليزية بلفظ: (Cup)، وأقرّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة بأنّها مولّدة [6]. ففيما يبدو أن كلتا اللغتين أخذتا هذا اللفظ من الإنجليزية، وقامتا بإخضاعه وتصريفه طبقًا لفونيهما اللغوية المتّبعة عندهم، فالعربية أَسْنَدَت إليه (ال) التعريف، والهوسا تركته كما هو في الأصل، ولكنّهما اتفقتا في مدّه بضمّة طويلة، ثمّ أبدلت العربية صوت (p) باءًا، لعدميته في سجلّ أصواتها، وهذه الظاهرة تعمّ العرب تقريبًا، بينما الهوسا تركتْه (صوت p) نطقًا دون كتابةً، مع تحريكه بالكسرة القصيرة، فيكتبون اللفظ بصوت (f) الذي يصعب على الهوسا النطق به إلاّ المتعلّمين منهم، فتجدهم يأخذون حِذرَهم عند الحديث.

10- Al-Kaaki(الكَعْكُ): هذا اللفظ موجود في اللغة الإنجليزية بلفظ: (Cake)، وقد ورد في المعجم الوسيط بأنّه فارسي معرّب [7]. إذن، فاللفظ مأخوذ من لغة أخرى من قبل كلتا اللغتين، إلاّ أن هناك احتمال كبير من أن الهوسا أخذتْه من العربية، ذلك لإبقاء (ال) التعريف، لأن القاعدة العامة عند الصرفيين الهوسا تقول بإبقاء التعريف لكل لفظٍ عربيّ الأصل، ومن هنا يبدو بأن هذا اللفظ أخذ الأخذ، يعني أن العربية عرّبتْه من

الفارسية، ومن ثمّ هوّستْه الهوسا. وتَدَاوُلِ اللّفظ الواحد بين اللغات من سنن الحياة البشرية.

إذن، فاللفظ لم تحدث فيه تغييرات لغوية كثيرة، فالتعريف بقي في كلتي اللغتين وصوت الكاف كذلك، إلاّ أنّ الهوسا مدّتْه قليلاً مع الفتح، وقد نتج ذلك لعدمية صوت العين عند الهوسا، وللجوئها كثيرًا إلى التسهيل عندما يصطدم طريقها صوت الهمز الساكن، لأن العين أخت الهمز في المخرج، لذلك اعتبرتْه الهوسا همزًا ساكنًا فسَهَّلتْه. وتلاحظ كذلك إبدال حركة الصوت الأخير (الكاف) كسرةً، وذلك لثِقَل الضمّ عل اللسان الهوسوي، وهكذا...

11- Bakilawa (البَقْلاوة)[8]: تلاحظ في هذه الكلمة تجريدها عن التعريف، وإبقاء صوت الباء كما هو، ولكنّ قُلب القاف اللهوي الانفجاري المهموس إلى نظيره الكاف الطبقي الانفجاري المهموس، فلا يخفى تجانسهما، وظلّ صوت اللام ممدودًا دون تغيير، والواو كذلك، إلاّ أن الهوسا حذفت التاء المربوطة الأخيرة من الكلمة.

12- Laahira (الآخرة): كما تلاحظ في هذه الكلمة أيضًا تجريدها عن التعريف، ثمّ تسهيل الهمز، -وهذه الظاهرة توجد عند بعض العرب- ثمّ إبدال صوت الخاء بصوت يُنطق بين الهاء والحاء، العربيين، ولكنّه أشبه بصوت (H) اللاتيني، ولكن بقيت حركة الكسر عليه، كما بقي صوت الراء مع حركته من دون تغيير، إلاّ أن الهوسا لا تفخّم الراء في جميع حالاتها النطقية؛ أعني: إمّا أن تكون مفتوحة أو مكسورة أو مضمومة أو ساكنة. فالهوسا تنطقها مرقّقة دائما، لكن ليس لدرجة الترقيق التي ينطق بها العربي عندما تكون الراء مكسورة.

13- Taasiri (التّأثير): تلاحظ هنا ظاهرة تسهيل الهمز أيضًا، وهذه الظاهرة تكثر عند الهوسا عندما يصطدم جهازها النطقي بصوت الهمز الساكن في وسط الكلمة، ثمّ إن تجريد الكلمة عن التعريف أصبحت قاعدة عامة -كماسبق- عندما ترجع أصالة الكلمة إلى اللغة العربية؛ ثمّ تخفيف صوت التاء المشدّد، وبعد ذلك تلاحظ إبدال صوت الثاء (المثلّثة) سينًا مع بقاء حركته الأصلية والمد المصاحب لها، ومعروف أن الثاء أخت السين، حيث إن كليهما صوت احتكاكي مهموس، ويختلفان في أن الثاء أسناني لثوي مع مساعدة الشفة السفلى عند النطق به، بينما السين لسانيّ أسنانيّ، مع مساعدة الحنك السفلي عند النطق به.

14- Laafiya (العافية): لعدمية صوت العين عند الهوسا، وللجوئها كثيرًا إلى التسهيل عندما يصطدم بطريقة نطقها صوت الهمز الساكن، سهّلت صوت العين، لأن العين أخت الهمز في المخرج، بعد تطبيق ظاهرتها التجريدة للكلمات العربية الأصل، وبقي صوت الفاء بحركته كما هو إلاّ أن الهوسا –كماسبق- تنطقه (صوت p) اللّاتيني نطقًا دون كتابةً، مع تحريكه بالكسرة القصيرة، فيكتبون اللفظ بصوت (f) الذي تَعُمّ صعوبة النطق به عند الهوسا.

15- Rashawa (الرِّشْوة): تلاحظ هنا تجريد الكلمة عن التعريف، وتخفيف الراء المشدّدة مع إبدال حركتها فتحةً، كما تلاحظ تحريك الصوت الساكن (الشين) بحركة الفتحة، ويقي الواو كما هو بحركته، ثمّ حذف التاء المربوطة من آخر الكلمة. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن كلمة (Rashawa) تستعمل غالباً معطوفةً على كلمة مركّبة هي (Cinhanci)، فتصاغ الكلمتان هكذا (Rashawadacinhanci) أو على العكس: (Cin

hanci da Rashawa) وكل هذا التركيب يدلّ على نفس دلالة الرِّشْوة في العربية؛ وكلمة (Rashawa) الآن في المجتمع الهوسوي يقلّ استعمالها فاستبدلت بلفظ (Cuwa-cuwa)[9] الذي عمّ المجتمع النيجيري بصفة عامة، فقد تجد من لا يفهم كلمة من لغة الهوسا ولكنّه بمجرّد سماع هذه الكلمة الجديدة يتبادر إلى ذهنه تلك الدلالة التي تدلّ عليها الكلمة التي لا يعرفها (Rashawa)؛ وهذا يدل على التطور اللغوي الذي يحدث للّغة البشرية نتيجة ظروف اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية. ولقد لاحظت مما سبق تغيير أصوات الكلمة كلّيًا، ولكنّ دلالتها بقيت كما هي من قبل...

وخلاصة القول: من خلال هذه الكلمات المدروسة في هذا البحث، تجلّى لنا بأن الهوسا أخذت العديد من الكلمات، من لغات أخرى أثّرت في الشعب الهوسوي، ورأينا بأن تغيير هذه الكلمات يتمّ غالبًا عن طريق القلب والإبدال، أو التقديم والتأخير لبعض أصوات الكلمة، لتكون سهلة النطق، كذلك تجريدها من "ال" التعريف، وغالبًا ما يحصل ذلك للأصوات والكلمات الصعبة لدى الهوسا؛ كما لاحظنا استبدال المخرج الأصلي للصوت المأخوذ إلى مخرج مجاور له أو قريب منه، مثل ما يحدث لصوتي: القاف والكاف، أو الراء واللام، والصاد والسين، أو صوتي الظاء والذال تُغيّرهما الهوسا إلى صوت الزاي؛ ولاحظنا –كذلك– ظاهرتي الإمالة والتسهيل عند الهوسا، وتحريك الساكن وتسكين المتحرك؛ كما لاحظنا –أيضا– تطويل الصوت أو تقصيره عند تهويسهم لكلمات أجنبية؛ ولهذا يعتقد كثيرًا من الشعب الهوسوي بأنّ هذه الكلمات باتت هوسوية الأصل، لعدم معرفتهم بمصدر تللك الكلمات... ويكن الإشارة –

أيضا- بأن أكثر تلك الكلمات يعود إلى أصل عربي فصيح، أو عامي محدث، وياتي بعده في الدرجة الأصل الإنجليزي. وهلّم جرّ..

الخاتمة:

حاول الباحث في هذه المقالة أن يَعرِضَ النتائج التي توصل إليها،وهي على النقاط الآتية:

- ❖ مناقشة البحث لبعض العمليات اللغوية التي يتمّ من خلالها التحليل اللغوي بين الكلمات المتهوّسة. وأن تهويس الكلمات من قبَلِ الهوسا يتمّ غالبًا عن طريق القلب والإبدال، أو التقديم والتأخير لبعض أصوات الكلمة، لخفة النطق، كذلك تجريدها من "ال" التعريف، وغالبًا ما يحصل ذلك للأصوات والكلمات الصعبة لدى الهوسا؛ كما لاحظنا استبدال المخرج الأصلي للصوت المأخوذ إلى مخرج مجاور له أو قريب منه؛ ولاحظنا –كذلك- ظاهرتي الإمالة والتسهيل عند الهوسا، وتحريك الصوت الساكن أو تسكينه عند الحاجة وهكذا...
- ❖ . وظهرت كذلك ظواهر صوتية مشتركة عند نطق بعض الأصوات من مخارجها المتباينة، وخاصة الأصوات المهموسة في لغتي العربية والهوسا، مثل: السين والتاء، اللام والراء العربية المرقّقة، والدال والكاف، والباء والزاء، وغيرها كثير، ما عدا الأصوات العربية المفخّمة فلا وجود لها في لغة الهوسا.

ويوصي الباحث دراسةهذه الظاهرة دراسة معجمية لأنه لا زال حقلا بكرا.

الهوامش :

([2]) ينظر: محمّد داؤد محمّد داؤد، (جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا)، **طرق توليد المعاني واشتقاق الألفاظ في اللغتين العربية والهوسوية** "دراسة مقارنة"، (الخرطوم: جامعة أفريقيا العالمية، مجلة دراسات أفريقيا، د/ت)، ص-280.

([3]) ورد في المعجم الوسيط: (البُندُقِ): نوع من الذهب ينسب إلى البُندُقية من مدن إيطاليا؛ ويقال: (بُندُقيّ) نسبة إلى تلك المدينة. ينظر: ص71.

([4]) ينظر: السيّد ادّي شير، **الألفاظ الفارسية المعرّبة** ، ط/2، (القاهرة: دار العرب، 1987-1988م.)، ص- 106

([5])ينظر: نفس المصدر ص- 92.

([6]) ذكر المجمع اللغوي القاهري في المعجم الوسيط، بأن لفظ (الكُرسِيُّ) يعني: السرير، والعرش، ومقعد من الخشب ونحوه لجالس واحد. وهو (مولّد)، ويطلق على مركز علمي في الجامعة يشغله أُستاذ. وقال المجمع: (محدثة)، يعني الكلمة. ينظر: ص- 783.

([7]) ينظر: المعجم الوسيط، ص- 803.

([8]) قال: (الكَعْكُ): خبز يصنع من الدقيق والسّكر والسّمن ويسوّى مستديرًا. (فارسي معرب). ينظر: ص-790.

([9]) ورد في **المعجم الوسيط** بأن (البَقْلاوة): فطير يتَّخذ من رقائق العجين والسكر والسمن، يُحَلّى وقد يُحشَى. وهو دخيل. ينظر: ص- 66. ولذلك ورد خلاف عن أصل هذا اللفظ، فقيل بأنّه تركي ومنشأه حلب، وقيل أصله آشوريًّا. إلاّ أنّ هناك قول آخر يقول بأن اللفظ من أصل عربي (Vaklava)؛ يمكن مراجعته في **القاموس المزدوج**: عربي إنكليزي، إنكليزي عربي، ط/3، إعداد مكتبة الدراسات والبحوث، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2008م)، ص- 144.

([10] يتذكّر الباحث جيّدًا من أنّ هذه الكلمة (Cuwa-cuwa) قوي استعمالها عندما دخلت نيجيريا أزمة بترولية (البنزين) أيّام رئاسة الرئيس العسكري السابق ثاني أباتْشا، عام 1997-1998، قبل وفاته المفاجئ بقليل، فأخذ الشباب يتاجرون بالبترول بطريقة غير قانونية، فمن هناك بدأت الكلمة تنتشر في جميع أنحاء الدولة وحتّى الدول المجاورة لنيجيريا مثل: النيجر، وبينين، والكمرون، والتّشاد، وتوغو، وتجاوز استعمالها إلى غانا وغيرها من الدول الأفريقية التي يسكنها بعضًا من الشعب الهوسوي. فباتت الكلمة تدل على معنى الرّشوة (Rashawa) منذ ذلك الزمن إلى يومنا هذا.

مظاهر التناص في شعر عيسى ألبي أبوبكر: عرض وتحليل

الدكتور عبد الله مسعود غاتا

الملخص:

المقالة تتحدث عن إسهامات علمائنا النيجيريّين في الأدب العربي النيجيري، وتعرض بعض المميزات وخصائص أعمالهم الفنية من خلال إنتاجاتهم الأدبية، مما تظهر للعالم كفاؤهم أو اطلاق كلمة الأدباء عليهم شعراء كانوا أو نثراء، وأنى حصلوا على هذه المعلومات

واستخدموها فيما ينفعهموالأجيال القادمة، واستطاعوا أن يبنو للعربية صرحا ممردا من قوارير، وأجروا لها قنوات كثيرة من النهر يسقي منها كل الوراد متى شاءوا وكيف شاءوا، ويستطيع الدارس أن يعقّد المقارنة بين إنتاجاتهم وحصائد أبناء العربلسلامة ألفاظها ومعانيها، وجودة أفكارها، وأصالة أساليبها واستيعابها، والدكتور عيسى ألبي من أحد الشعراء النيجيريّين الذين قضوا جلّ حياتهم لرفع رأية العربية في كل واد وناد، وطبقوا في إنتاجاتهم معظم الفنون الأدبية من شعر ونثر وقضاياها حتى الأمور المستجدة في العالم الأدبي وبيئتهم، والسطور تنصّ عن وجوه التناص الورادة في قصائده على نحو ما اصطلحت الكلمة عليه النقاد واللغويون المعاصرون، وكان له ولأمثاله من الأدباء دور يشكر. والبحث يحتوي علىمباحث بعد المقدمة، حيث أتى ببيان وجيز عن التناص، ثم تناول الكلام عن الفنون الأدبية في نيجيريا، ثم تأريخ مؤجز عن حياة عيسى ألبي وشاعريته، والقضايا التناصية في قصائده ثم التحليل، وبعده الخاتمة والهوامش.

المقدمة :

مازالت الأصوات تتراوح عند بعض الباحثين في إضافة التناص إلى العالم الغربي، ظنا منه م أنه من مكتشفات جديدة في علم اللغة والنقد عندهم، جهلا أو تج اهلا لما لغيرهم من المعلومات، إذ العرب قد بحثوا عنه قرونا عدة قبل أن تطرق إليه أقدام الغرب في أواسط الستينات في القرن الماضي على يدي جُولِيَا كرستيفا، وللعرب في هذا القبيل ألفاظ كثيرة مما تشابه هذه الكلمة في مدلولها أو تقرب معناها، أوما تأتي بمعناها لكن بصورة مخالفة، كالسرقات الأدبية، والمسخ، والنسخ، وما على شاكلتها(1).

وللعلماءالنيجيريين شعراؤهم وكتّابهم منذ أول عهدهم بالعربية فهم سلموا لعملية التناص، وظلوا يستخدمونه في إنتاجاتهم لما بلغوا درجة الإنتاج، ويولونه عناية لائقة به، وباتوا يدمجون كلامهم الاقتباس والتضمين، أو النصوص الدينية كالقرآن والحديث . كما

أخذوا من أعمال أساتذتهم وشيوخهم بشكل مباشر أوغير مباشر، إما شرحا أو تعليقا، حيث باتت هذه النصوص تأييدا لأفكارهم، وتقوية لأساليبهم، وتقويما لاعوجاجهم،ولا سيما عماليق اللغة وأرباب اليراعة في الأدب والبيان ،وهكذا يعتضدون بما وصل إليهم من الإنتاجات الأدبية من العرب وغيره م من الشعوب، حتى أعجب بهم غيرهم ممن لم يرزق هذه الهبة من معاصريهم،ونالت أعمالهم إقبالا ع جيبلدى طلابهم، كما جذبت انتباه الدارسين في البلدان الأخرى ، لما فيها من الكنوز الثمينة تشير إلى رسوخ أقدامهم في العربية وفنونها.

ولقد سار عيسى ألبي في أعماله الأدبية على غرار منهج السابقين في الاقتباس والتضمين، أو ما اصطلح عليه اليوم بالتناص، وله أثره الطيّب في تصوّره، وفكرته، حتى إنتاجاته الأدبية، وكانت شاعريته من أحسن ما يضرب بها المثل للإنتاج الأدبي في هذه الديار، وقد تناوله الباحثون بأوجه مختلفة من الدراسة والتحليل في مستويات علمية متنوعة، نالت بها أصحابها ألقابا علمية عالية: من اللسانيس، والماجستير، والدكتوراه. وهذا الأسلوب جديد من نوعه على ما علمه الكاتب في دراسة أعمال الشاعر في هذه الآونة،والمقالة تناقش الأمور في هذه السطور على المنوال التالي:

تعريف موجز لكلمة التناص.

الفنون الأدبية في نيجيريا

تاريخ موجز لحياة عيسى ألبي.

عرض القضايا التناصية في شعره مع التحليل.

الخاتمة.

الهوامش.

تعريف موجز لكلمة التناص:

لم تتفق أقوال ا لأدباء والنقاد في تعريف هذه الكلمة – التناص — ولهم فيهاأساليب متنوعة وأوجه مختلفة في إقرار معناها ومدلولها اللغوي ، نتيجة لميولهم وخلفيتهم العلمية، اللّهمّ إلاّ أنّ كلّها تدل على مقصد واحد وهو: إدغام كلام بكلام الغير، أو تأييد الأديب كلامه بكلام غيره لما يوجد فيهما من التناسب التام، وعلاقة متينة تنبئ عن اعتراف اللاحق بالسابق، وأنه ينهل من معينه الصافي، ويصبغ الماضي بثوب الحداثة والعمران، ويوجد فيه الرغبة والاطلاع عليه، وقد سار الأدباء عدة طرق في تعريفه والبيان حوله، ويوجد مِنَ الكتّاب من رجّعها إلى أصلها ومن أين اشتقت وينطلق معناها من أصلها، ويحاول الربط بينها وما اصطلحت الكلمة عليه اليوم، وناصر جابر شبانة منبين الذين يرجّعون الكلمة إلى أصل اشتقاقها واستنبطوا منها مع ناها ومدلوله، ويقول " التناص صيغة صرفية على وزن (تفاعل) بما تحمله هذه الصيغة الاشتقاقية من معاني المشاركة والتداخل بما يعني تداخل نص في نص آخر سابق عليه، ليمسي لدينا نصان: نص سابق، ونص لاحق ، بينهما علاقة خاصة قد تبدأ بالمسّ الرقيق وتنتهي بالتمازج الكلي، حتى يبدو الفصل بينهما أمرا في غاية الصعوبة "(2).

وعرفه محمود جابر عباس بإسهاب بأنه " اعتماد نصّ من النصوص على غيره من النصوص النثرية أو الشعرية ، القديمة أو المعاصرة، الشفاهية أو الكتابية، العربية أو الأجنبية، ووجود صيغة من الصيغ العلائقية والبنيوية، والتركبية والتشكيلية والأسلوبية بين النصين "(3).

وهذا التعريف كاد يعتبر جامع ا مانعا لما قد تضمّنه هذا التعبير عن التناص ، وتطرق إلى بعض القواعد التي لا بدّ من مراعاتها أو يصلح أن يهتم بها عند التحليل أو البحث عن مقومات التناص في النصّ ، كأن يكون النص المنقول عنه بنفس اللسان المنقول إليه كما جاز بغيره، أو أن يكونا تحريريين أو شفهيين وبالعكس، كذلك لا يعتبر بالمعاصرة أو الأسبقية مادامت بينهما علاقة مناسبة، فعلى المتناصِي أن يعترف بالمتناصَى منه.

ولعل الباحث يكتفي بهذين التعرفين خوفا من التطويل الممل، ويرجى أنهما يقربان إلى القارئ ما أراد الأدباء بهذا اللفظ أو يدعى إليه في هذه الدراسة.

تاريخ موجزلحياة عيسى ألبي.

هو شاعر العجم الدكتور عيسى ألبي بن أبي بكر، ولد بمدينة كماسي الغانوية من أبوين إلوريّين عام 1953م وأخذ مبادئ علمه من والديه قبل انتقاله إلى إلورن، و تتلمذ على يدي الشيخ محمد بن عيسى الغنمبري المقري الكبير لحارة الغنمبري وقصر الأمير بإلورن يومئذ ، ثمّ التحق بمركز التعليم العربي الإسلامي أغيغي حيث حصل على الشهادتين . الإعدادية والثانوية ما بين 1965م–1971م، وحصل على الدبلوم والماجستير بجامعة بايرو كنو 1979م، بعد أن حصل على الليسانس في اللغة العربية وآدابها بجامعة إلورن 1982م، ثمّ التحق بجامعة الملك سعود بالرياض للدبلوم العالي سنة 1990–1991م ونال شهادة الدكتوراه بجامعة إلورن سنة 2000م(4).

بدأمهنة التدريس منذ ريعان الشباب، ومارس عمله التدريسي في جنوب نيجيريا وشمالها، وغانا. وللمترجم عنه عدةأعمال أدبية تظهر نبوغه في مجال اللغة العربية ورسوخ

قدميه في آدابها، و قد تناولت الأقلام إنتاجاته الأدبية في جميع المستويات العلمية، ونالوا بها الألقاب العلمية، ومما جعل النّاس يرغبون في معاشرته والدراسة حول حياته وعبقريته الفذة وشاعريته النّادرة، لين جانبه، وطيب معاملاته، إضافة إلى ندارة ذكائه، وصدق العاطفة في شعره، والأمانة في الأداء، شارك الدكتور ألبي في عدد من المؤتمرات كذلك في الأمسيات الشعرية في البلدان العربية ومقلديها من الدول، كما يوجد له عدة مقالات علمية شارك بها الشاعر إخوانه العباقرة في المؤتمرات والندوات الدولية،والوطنية،والإقليمية، كذلك ورشة العمل، كما أشرف على كثير من الرسائل الأكاديمية من دكتوراه،وماجستير،وليسانس.

عرض القضايا التناصية في شعره مع التحليل.

استطاع الشاعر أن يستغل عدة أساليب لإظهار عبقريته النادرة، إضافة إلى ذوقه الأدبي النبيل، وكثرة اطلاعه على أعمال غيره، جعله ممن يشار إليه بالبنان من بين معاصريه ومن سبقه من الشعراء في نيجيريا بصفة خاصة والعالم الإسلامي بصفة عامة، وقارن بين أعماله بغيره، كما عقد لها الموازنة بعدة أوجه مع أقرانه، إذ شعره يتمتع بأسلوب فنيّ متميّز، وبلاغة راقية، وبديهة ممتعة، ومبادرة شيقة وجذابة، مع الوضوح في الفكرة والدقة في الأسلوب، ومع ذلك فما استغنى عن أعمال غيره حتى هو ينهل في بحورهم كيف شاء، ويتكّل على إنتاجاتهم في بعض الأحايين مبررا بها مذهبه، ومقررا إلى ما يهدف إليه، ودائما يستورد في النصوص الدينية التي يعتبر خير الكلام مما يستعين به الأدباء ولا سيّما المسلمين منهم، وكذلك النصوص الأدبية من العربية وغيرها من اللغات الحية في عصره، يقول صلاح فضل:" من بين الاستخدامات التراثية نجد أن توظيف

النصوص الدينية في الشعر يعدّ من أنجح الوسائل، وذلك لخاصية جوهرية في هذه النصوص تلتقي مع طبيعة الشعر نفسه، وهي أنها مما ينزع الذهن البشري لحفظه ومداومة تذكره، فلا تكاد ذاكرة الإنسان في كلّ العصور تحرص على الإمساك بنصٍّ إلاّ إذا كان دينيا أو شعريا "(5).

وهذا المقال وما شاكله يقرّ ماهية النصوص الدينيةواهتمام الأدباء بها ولا سيّما المسلمين، حتى يظهر ما فيها من قيمة فنية، وأسلوب راق ورائع، وأشار بأنها –النصوص الدينية– أسهل للحفظ ثم الاقتباس منها تثبت رسوخها في عقول قارئيها، إلاّ أنّ الشعراء هم أكثر الناس لها تدولا واستخداما، وأنها تفيد الأديب وترفع مستواه وأسلوبه لا يبتذل مع مرور الأزمنة والدهور، حتى يستشهد الغير بكلامه لأصالته واستيعابه دون التعطيل.

ولعل الكاتب في هذا الصدد يبني عمله على التقسيم الذي جاء به أحد نقاد العرب المعاصرون، وهو الذيجعل تقسيمه على النحو التالي: التناص الديني من القرآن والحديث، التناص الأدبي من النظم و النثر، التناص مع التراث الشعبي كالأمثال، والأغاني، والألفاظ والتراكيب الدارجة وغيرها.(6)

التناص الديني : وهذا ينطلق من استشهاد الأديب بالنصوص القرآنية والحديث النبوي الشريف، ويأتي بها في أسلوبه أو تعبيره الخاص كأنه هو منشئها الأول، وهو منهج اتخذه الأدباء النيجيريُّون في أعمالهم الأدبية لرفع مستواهم، وبات فيهم أصيلا وأس اسا يبنى عليه جهودهم وما ينتج منها، وذلك بعد ما ذاقوا ما فيه من عصمة وعظمة، ونبض في قلوبهمالإيمان أنه يورث كتاباتهم جودة ورفعة، ويجعلهم في صفوف الكتّاب الماهرين،

ويجذب انتباه القارئ إلى المؤنسةبإنتاجاتهم وحصائد أفكارهم، بل يستشهد بها غيرهم في السفر والحضر.

لقد استفاد عيسى ألبي من أمثال هذا الصنيع وما على منواله، واصطبغت إنتاجاته الأدبية بالنصوص الدينية من القرآن والحديث وكلام السلف الصالح، حتى استطاع الناس أن يطلق عليه بأنه أديب إسلامي بعد دراسة وتحليل لأعماله، وتجد كيف هو يكثر في التناص بالآيات القرانية وأحاديث الرسول على نحو ما دعت إليه الحاجة، ومن أمثال ذلك في شعره قوله لما يهنئ أحد أصدقائه عند عقدالزفاف بينه وشريكة حياته، وهي قصيدة مطولة نقتطف منها ما يهمنا في هذا الصدد، يقول مهنئا للعروس وينصحه:

أيها الناكح المريد عفافا ** إنّ عون الإله نحوك آت

"إن يكونوا فقراء يغنهم الل ** هـ " فهذه من أشرف الآيات.(7)

فالبيت يصادف ما في الآية الواردة في سورة النور، حين يصف لنا القرآن أحوال بعض الناس الذين يريدون الزواج ولم تكن لهم القدرة، مما نتجت من الارتباطات التي يربطها البعض بالزواج مما قد يؤدي إلى العسروالصعوبة على مريديه، وعدم كفاءة بعض الناس إلى حمل تلك المسؤلية، وتسبب مشكلة اجتماعية وفساد كبير، وينفد تلك الصعوبات، وملابسات الأمور، يقول سبحانه وتعالى " وأنكحوا الأيامى منكم والصالحين من عبادكم وإمائكم **إن يكونوا فقراء يغنيهم الله** من فضله والله واسع عليم " سورة النور، الآية 32.

إنّ النساء كما أتى " حرث لكم" ** فأتوا أنى شئتم إخواني.(8)

وهذا أيضا يوافق ما في آية أخرى حين يقول سبحانه وتعالى " نساؤكم **حرث لكم فأتوا حرثكم أنى شئتم** وقدموا لأنفسكم واتقوا الله واعلموا أنكم ملاقوه وبشّر المؤمنين" سورة البقرة، الآية 223

ومما عثر في ديوانه "السباعيات" قوله في ليلة القدر. وشاعرنا يصف لنا تلك الليلة، ويذكر ما فيها من خير وسعادة للعباد، على نحو ما ورد في سورتي القدر والدخان، وميزة تلك الليلة من بين الليال،ويقول في وصفها:

ليلة القدر ليلة الإسعـاد ** ليلة كلها رشاد العبـاد
ليلة تجعل الشقيّ سعيـدا ** بعد يأس يعيش في الإرغاد
وترى الروح والملائك فيهـا ** ليبثوا بشائر الآبـاد
هي خير من ألف شهر كما جا ** ء به الذكر رحمة الأفراد.(9)

وقد أورد في محكم التنزيل نحو ما نواه الشاعر، يقول سبحانه وتعالى في سورة القدر: " إنا أنزلناه في ليلة القدر * وما أدراك ما ليلة القدر * ليلة القدر خير من ألف شهر * تنزّل الملائكة والروح فيها بإذن ربهم من كل أمر * سلام هي حتى مطلع الفجر* " القدر من الآية1-5،وكذلك في سورة الدخان.

وكل ما أتى به الكاتب في السطور السابقة تنطلق من تناص تآلف، وهو نوع من أنواع التناص وفق ما ذهب إليه المتخصصون في تقسيمه والبيان حوله، وهو نقل النص الغائب إلى النص الحاضر دون أدنى تغيير فيه، سياقا ودلالة.

فالدكتور عيسى ألبي لم تقصر أعماله على القرآن فقط، بل تناول بعض أحاديث الرسول في شعره مما يثبت انتماءه إلى الأدب الإسلامي من بين المذاهب الأدبية الموجودة اليوم، وأنه عضوّ

فعّال فيه يبرز عضويته لفظا ومعنى،ويظهر تمسكه بتعاليم الإسلام ومبادئه، ومما عثر الباحث في ديوان "السباعيات" من هذا القبيل قوله في النفقة حينما ينصح العروس، وهو يقول :

أنفقوا ينفق الإله عليكم ** كان ربا مهيمنا رزاقا.(10)

وقد أثبت النبيّ صلى الله عليه وسلم أن مما تفتح أبواب الرزق للإنسان النفقة، وتزيد البركة في نموّه، وورد الحديث في باب فضل النفقة على الأهل في كتاب صحيح البخاري، روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:" قال الله أنفق يابن آدم أنفق عليك"(11)

ومما تطرق إليه الشاعر في قصائده هو **التناص الأدبي** بأقسامه: وهو عبارة عن استخدام النصوص الأدبية على غرار ما استعملها الأدباء في العصور السابقة أو المعاصرة مادامت مناسبة،وهادفة لما يريده الأديب، وربما توافقان أو تخالفان، وقد تناولها صاحبنا بأوجه مختلفة وعبارة متنوعة، منها ما يتماشى مع الأمثال، وكانت بألسنة متباينة، استعمل بعضها مما أتت بها اللغة العربية لغة الدين والكتابة عنده، كذا الإنجليزية لغة البيئة التي يعيش فيها الأديب والتي اعترفت بها الحكومة وتدافع عنها وتفرضها على شعبها، ثم اليورباوية لغة الأم، ومثال ذلك في العربية قوله:

فإذا كبرت فمستحيل أن أرى ** إلاّ " البغاث بأرضنا يستنسر"(12)

وهذا من فرائد الأدب على حدّ تعبير صاحب المنجد في اللغة والأعلام، وهو يحللها ويذكر فيما يستخدم: ويضرب بهذا مثلا للعزيز إذا نزل عنده ذليل عزّ به أو ضعيف صار قويا"(13) فالشاعر لم يخرج عن سنن العرب في كلامها في المغذى وما يستفاد من معناه ومدلوله، وسار على غرار ما وضع المثل لأجله.

ومما يدرك عليه الشاعر هو استخدامه لأمثال في لغات عدة، منها العربية التي تحدثت المقالة عنها آنفا، ثم الإنكليزية لغة البيئة المحيطة بها في موضع عمله، والحكومة التي تحكم بلدته، وهو شعب من شعوبها، وعضو فعّال من أعضاء مجتمعه الذي يعمل لمستقبل بلده، ومع ذلك لم

يتخلف عن مدافعة عن دينه الإسلامي واللغة العربية، مهما كانت الظروف والأحوال، واسمعه في البيت التالي وهو يستخدم فيه المثل الإنكليزي، مما عبّروا به عن الفقر والفقير وحاله،

أثروا فكان الشعب أفقر من ** فأر الكنيسة ماله نصر.(14)

والشاعر في هذا البيت ينحى نحو المثل الإنكليزي الذي يضرب لما لم يستطع قوت يومه ويقال إنه أفقر من فأر الكنيسة.

ومما وجد في ديوانه مما يناسب مثل يورباوي قوله:

إن من لا يحب كبوة رجلي ** ـه فهيهات أن ينال قيام.(15)

فاليوربويون يذكرون في كلامهم أنواع هذه الكلمات، ويرددونها تشجيعا لأبنائهم، وليقوي لهم العزم في الأمر وهم يقولون" من خاف سقوط لا يقوم أبدا " ولم يكن هذا الرأي مقتصرا على اليورباويين، بل هكذا تلاحظونه في لغات العالم، ولعلهم نقلوه من الغير الله تعالى أعلم.

ويقول الدكتور عيسى ألبي في وصف المال ، فقصيدته هذه على المنهج الذي تبعه الشيخ الحريري صاحب المقامات الأدبية عندما يمدح المال، والتي يعتبر من المصادر الأساسية والمراجع العامة التي يعتمد عليها العلماء في غرب أفريقيا في تأصيل ثقافتهم العربية، ومن أوائل ما وصلت إليهم من المراجع الأدبية التي يتكّل عليها في كسب المهارة عند التعبير كتابة ونطقا، ويسيرون على منواله منهجا وأسلوبا، يقول الشيخ الإلوري: ".... وأن يتأثر بالمقومات والمؤثرات التي تمخضت من دراسة المقررات والمحفوظات كالمقامات والأشعار الجاهلية المليئة بالصناعات اللفظية من المحسنات اللفظية والمعنوية.

ولا عجب أن يصطبغ الأدب ويتشكل في ألفاظه وأساليبه بالمقومات التي اصطبغت بها المقامات الحريرية من أدب وزهد وجد وهزل "(16)ودونكم قصيدتين المتأثَرة قبل المتأثِرة:

قد ملك المال قلوب الورى ** وعلّم الخائف فنّ السرى
وأرغم العائف ذوق الأذى ** وأسمع الفاضل ما أنكرا
وجنّن التاجر لمعانـه ** فلم يجد في الليل طعم الكرى
يجعل من يملكه سيّـدا ** وكان عبدا عائلا أفقـرا
لحبه ينسى الفتى أفقه ** لأجلـه أصحر أو أبحرا
يجنّد الثوار أن يعتـدوا ** على رئيس دون أن يغـدرا
يحوّل العابد إن نالـه ** إلى شقيّ دون أن يشعرا.(17)

وهذه تناسب كل المناسبة ما قاله صاحب المقام ات الأدبية في المقامة الثالثة الدينارية فمن منطلق العنوان يعرف المضمون فهي تصف بعض ما يوجد في المال من الفتنة والرخاء، يقول الحريري :

أكرم به أصفر راقت صفرته ** جواب آفاق ترامت سفرته
مأثورة سمعته وشهرتـه ** قد أودعت سرّ الغنى أسرّته
وقارنت نجح المساعي خطرته ** وحبّبت إلى الأنام غرتّه
كأنما من القلوب نقرتـه ** به يصول من حوته صرتـه
وحبذا مغناته ونصرتـه ** كم آمر به استتبت إمرتـه
ومترف لولاه دامت حسرتـه ** وجيش همّ هزمته كرّتـه
وبدر تمّ أنزلته بدرتـه ** ومستشيط تتلظى جمرتـه
أسرّ نجواه فلانت شرتـه ** وكم أسير أسلمته أسرتـه
أنقذه حتى صفت مسرتـه ** وحق مولى أبدعته فطرتـه
لولا التقى لقلت جلت قدرته. (18)

وممن نهل الشاعر من معنيهم من الأدباء في العصر العباسي: أبو العتاهيةرائد شعراء الزهد في ذلك العصر، واستنص من قصائده حينما يصف أ. د. زكرياء حسين، لما عيّن وزيرا لبلدته أوتشي، حينئذ يتحدث عن أخلاقه، ويعدّ مناقبه العلمية، والقصيدتان اتفقتان في الغرض والعرض، أو نقول إنّ الشاعر استخدم منهج سابقه قلبا وقالبا، ويقول في ابنالحسين ومنصب الوزارة:

أتته الوزارة منقادة ** فشرفها بخلال الأول. (19)

وهذا البيت يناسب كلّ المناسبة بما قاله أبو العتاهية في مدح المهدي لما تولى منصب الوزارة في العصر العباسي حين يقول:

أتته الخلافة منقادة ** إليه تجرر أذيالها(20)

ولم تكن عناية صاحبنا مقصورة على الأدباء في البلدان العربية فقط، بل هو يتماشى مع البيئة، ويستشهد بأعمال بعض الأدباء النيجيريين ممن يشهد لهم بالمهارة في أساليبهم ومناهجهم، ومن بينهم الشيخ عبد الله بن فودي والشيخ آدم عبد الله الإلوري وغيرهما، ومن أمثال ذلك قوله في نشر العلم، ومنحه لمن يبتغيه دون القبض عليه، والضنّ به،

أفشوا العلوم إلى الجميع تكرما ** لتفيد في الأسحار والآصال.(21)

وهو على مذهب شيخه الإلوري حين ينصّ في بعض قصائده مما يرغب بها طلابه في تحصيل العلم ونشره:

إذهبوا في الأرض كالأشبال ** وامضوا لا تبالوا

علّموا الناس علومـا ** ليس يدريها رجال

علموهم أنكـم في ال ** علم أقطاب الجبال(22)

ولعل الكاتب يكتفي بهذا القدر في هذا الصدد، لأنّ دواوينه مشحونة بعدة أوجه التناص، وفيها ما يدل على أمانته العلمية في الأخذ والأداء، وأظهر بها عبقريته النادرة في إبراز الأشياء كيفما توقظ الهمة، وتحصل القمة، وبرئ بها الذمة والعتق في رقاب أدبائنا بهذه الديار، واستطاع بها أنيصوّر للقارئ بيئته حقيقة التصوير، جزاه الله عن الأدب العربي وفنونه خيرا.

الخاتمة:

يعد التناص عنصرا هاما من أهم العناصر التي استنبط منها أدباؤنا ثقافتهم في نيجيريا، ورووا به غلتهم حلا وترحالا، واتكّلوا عليه كلّ الاتكال في بناء أعمالهم الأدبية، وله دوره الإيجابي في رفع مستواهم الفكريوالتعبيري، وأثره الطيّب في شحذ عقولهم، وصقل أساليبهم، وجذّب ذلك انتباه الكثير من الراغبين في إنتاجاتهم، وساق السود الغفير من الباحثين عن تراثهم وتركاتهم، وظلت آثارهم مما يستشهد بها في الداخل والخارج،ولقد فتح لهم هذا الباب حبّ الاطلاع، والرغبة الشديدة في تحصيل العلم وتنمية المواهب، والاعتراف بفضل الغير، ولم تكن عملية التناص حديث العهد عندهم ولا وليد العصر أو من تأثيرات الغرب فيهم.

والدكتور عيسى ألبي من فحول الشعراء في هذه الديار الذين جعلوا التناص من أهم المصادر في بناء أعمالهم الأدبية، واعتمدوا عليه كلّ الاعتماد في تكوين شخصيتهم، وأنه في منظرهم يورث إنتاجاتهم الجودة، ويجعلهم في صفوف العباقرة أو الصفوة الكرام من الكتّاب، ولقد اشتغل عيسى ألبي هذه الفرصة وركب مطيتها في مآربه، وكانت قصائده معمورة بعدة

أساليب التناص في دواوينه، وقد بيّنت المقالة هذا المنهج بأمثلة كثيرة في هذه السطور من أعماله، مما تظهر مهاراته ورسوخ قدميه في هذا الصنيع.

ولعل الباحث من هذا المنطلق يوصي إخوانه من الباحثين إعطاء الأعمال الأدبية في هذه الديار ما يليق بها من العناية، وأن يقوموا بدراستها وتحليلها ويصطبغوها ثوب الحداثة والعمران، ويرفع مستواها من حدود الإقليمي إلى الدولي، ويبرزوا ما فيها من ميزة فنية، وبلاغة راقية تشهد لمنشئيها بلوغهم القمة في العربية وفنونها، وهذا القيام ينبئ عن مستقبل العربية.

الهوامش:

1 –حسين خميري(1987)**إنتاج معرفة بالنص**، مقال في مجلة دراسات عربية، ع 11- 12، السنة 23 أيلول – تشرين أول 1987، بيروت، ص/ 102.

2-شبانة، ناصر جابر،(2007) **التناص القرآني في الشعر العماني الحديث** ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية،المجلد 21، العدد 4، ص/ 1080.

3- . محمود جابر عباس، (1423 ه) **استراتيجية التناص في الخطاب الشعر العربي الحديث** ، علامات في النقد، نادي جدة الأدبي ، جدة ، ص/ 266.

4- أبوبكر عيسى ألبي، (2005) **الرياض**، مكتبة المضيف ، إلورن، صفحة الغلاف . ثم الياقوتي، عبد العزيز سليمان ،(2012) النظم اللغوية في شعر الحكمة لدى عيسى ألبي دراسة تحليلية، بحث ماجستير، قدم لقسم الدراسات العليا، جامعة ولاية نصراوا ، ص/ 10.5- صلاح فضل، إنتاج الدلالة الأدبية، ط/1، مؤسسة مختار، القاهرة، مصر، ص/59.

6. مضر محمد الشيخ عبده (2015) **التناص في شعر وليد قصيّاب** ،مجلة فصلية تصدر عن رابطة الأدب الإسلامي، العدد 8، ص/.76

7. عيسى ألبي، المرجع السابق، ص54.

8. عيسى ألبي، المرجع نفسه، ص/ 58.

9. أبوبكر عيسى ألبي(2008) **السباعيات**، مطبعة النهار للطبع والنشر والتوزيع القاهرة ، شارع الجمهورية، ط1، عابدين مصر، ص16.

10 . عيسى ألبي، المرجع نفسه، ص/ 55.

11 .. **صحيح البخاري**،كتاب النفقات باب فضل النفقة على الأهل، الحديث بالرقم 264، الجزء السابع، مطبعة دار العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص/ 176.

12- عيسى ألبي، المرجع نفسه، ص/ 49.

13 . لويس معلوف،(2008) **المنجد في اللغة والأعلام** ،طبعة المئوية الأولى، ط/ 43، دار المشرق، بيروت، لبنان، ص/933.

14 . عيسى ألبي، المرجع نفسه، ص/ 162.

15 . عيسى ألبي، المرجع نفسه، ص/ 103.

16 . الإلوري آدم عبدالله، (1992) **مصباح الدراسات الأدبية في الديار النيجيرية** ، ط/2، دون اسم المطبعة، ولا المكان، ص/ 17.17 . عيسى ألبي،الرياض،ص/ 26.

18 ـ الحريري، أبو قاسم بن عليّ ، (2006)**مقامات الحريري**،ط/5 دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان، ص/34..35

19 . عيسى ألبي، الرياض، ص/ 96.

20 . الجارمي علي وغيره، **المنتخب في الأدب العربي**، الجزء الثالث، دار المعارف، مصر، ص/ 54.

21 . عيسى ألبي، المرجع نفسه، 114.

22 . الإلوري آدم عبد الله(1985) **المحفوظات الأدبية لطلاب التحضرية في المركز** ، مطبعة الثقافة الإسلامية، أغيغي . نيجيريا، ص 10.

المصادر والمراجع:

- أبوبكر عيسى ألبي، (2008) **السباعيات**، مطبعة النهار للطبع والنشر والتوزيع القاهرة، شارع الجمهورية، ط1، عابدين مصر
- أبوبكر عيسى ألبي، (2005) **الرياض**، مكتبة المضيف ، إلورن، صفحة الغلاف . ثم الياقوتي، عبد العزيز سليمان.
- الإلوري آدم عبد الله (1985)**المحفوظات الأدبية لطلاب التحضرية في المركز** ، مطبعة الثقافة الإسلامية، أغيغي . نيجيريا.
- الإلوري آدم عبدالله (1992)**مصباح الدراسات الأدبية في الديار النيجيرية** ، ط/2، دون اسم المطبعة ولا المكان.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (د.ت) **صحيح البخاري**،كتاب النفقات باب فضل النفقة على الأهل، الحديث بالرقم 264، الجزء السابع، مطبعة دار العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الجارمي علي وغيره، **المنتخب في الأدب العربي**، الجزء الثالث، دار المعارف، مصر.
- الحريري، أبو قاسم بن عليّ (2006)**مقامات الحريري** ،ط/5 دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان.
- حسين خميري(1987)**إنتاج معرفة بالنص** ، مقال في مجلة دراسات عربية، ع 11- 12، السنة 23 أيلول – تشرين أول 1987، بيروت.
- شبانة، ناصر جابر(2007) **التناص القرآني في الشعر العماني الحديث** ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد 4.
- لويس معلوف (2008) **المنجد في اللغة والأعلام** ، الطبعة المئوية الأولى، ط/ 43، دار المشرق، بيروت، لبنان.

- محمود جابر عباس(1423 هـ) **استراتيجية التناص في الخطاب الشعر العربي الحديث**، علامات في النقد، نادي جدة الأدبي ، جدة.
- مضر محمد الشيخ عبده (2015) **التناص في شعر وليد قصيّاب**،مجلة فصلية تصدر عن رابطة الأدب الإسلامي، العدد 8.
- النظم اللغوية في شعر الحكمة لدى عيسى ألبي دراسة تحليلية، بحث ماجستير م قدم لقسم الدراسات العليا،جامعة ولاية نصراوا.

العلاقة بين اللفظ والمعنى
دراسة تحليلية في المنظور اللغوي العربي

دكتور يهوذا سليمان إمام

خلاصة:

العلاقة بين اللفظ والمعنى موضوع عريق تناولها العلماءُ منذ زمن بعيد، إذ لانجدُ من العلماءِ القدامي احداً ضَرَبَ سَهْماً في مجال اللغة اوالبلاغة اوالنقد إلّا والعلاقة بين اللفظ والمعنا، كانت احدى اغراضه ومراميه .يبدوان هذا الامر يرجع الي اهمية العلاقة بين اللفظ والمعنى في العلوم اللغوية والبلاغية. إن هذه الورقة تعني في الأساس مناقشة علاقة جدلية بين اللفظ والمعنى من خلال آراء العلماء العرب القدامي و المحدثين . علما بأن الكلمة تتكون من جانبين أساسيين مهمين لا ينفصل أحدهما عن الآخر هما: اللفظ والمعنى. ودراسة اللغة في حد ذاتها تعد في جانب كبير منها دراسة للعلاقة بين هذين الجانبين.

تعريف اللفظ:

اللفظ هو الحامل المادي والمقابل الحسي المنطوق للمعنى الذي هو فكرة ذهنية مجردة، وأهم ما يميزه أنه منطوق، وهذا ما أكد عليه أغلب النحاة في تعريفاتهم، فسيبويه يقصد باللفظ العلامة الإعرابية أو الإعراب [10]لأنه يرى أن الشكل اللفظي المتمثل في النصب يتبع معنى معينا ويوجه ويصحح عليه، كما أن الشكل اللفظي المتمثل في الرفع يتبع معنى معينا آخر ويوجه ويصحح عليه.

وعرف ابن مالك الكلمة بأنها "لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقا أو تقديرا ... والمراد هنا بالمستقل ما ليس بعض اسم كياء زيد، وتاء مسلمة، ولا بعض فعل كهمزة أعلم، وألف ضارب. فإن كل واحد من هذه المذكورات لفظ دال بالوضع وليس بكلمة لكونه غير

مستقل"[11]. وإطلاق اللفظ على الكلمة هنا إنما هو من باب إطلاق المصدر على المفعول به.

وقال الشيخ خالد الأزهري: "واللفظ في الأصل مصدر لفظت الرحى الدقيق إذا رمته إلى الخارج، والمراد باللفظ هنا (أي في اصطلاح النحويين) الملفوظ به وهو الصوت من الفم المشتمل على بعض الحروف الهجائية تحقيقا كزيد، أو تقديرا كألفاظ الضمائر المستترة، وسمي الصوت لفظا لكونه يحدث بسبب رمي الهواء من داخل الرئة إلى خارجها، إطلاقا لاسم السبب على المسبب".[12]

وقال السيوطي: "ما خرج من الفم إن لم يشتمل على حرف فصوت، وإن اشتمل على حرف ولم يفد معنى فقول، فإن كان مفردا فكلمة، أو مركبا من اثنين ولم يفد نسبة مقصودة لذاتها فجملة، أو أفاد ذلك فكلام، أو من ثلاثة فكلم"[13].

وقال أبو البقاء الكفوي عن اللفظ: "هو في اللغة مصدر بمعنى الرمي، وهو بمعنى المفعول، فيتناول ما لم يكن صوتا، وما هو حرف واحد وأكثر مهملا أو مستعملا، صادرا من الفم أولا، لكن خص في عرف اللغة بما صدر من الفم من الصوت المعتمد على المخرج حرفا واحدا أو أكثر، مهملا أو مستعملا، فلا يقال لفظ الله، بل يقال كلمة الله. وفي اصطلاح النحاة ما من شأنه أن يصدر من الفم من الحرف، واحدا أو أكثر، أو تجري عليه أحكامه كالعطف والإبدال، فيندرج فيه حينئذ كلمات الله، وكذا الضمائر التي يجب استتارها. وهذا المعنى أعم من الأول. وأحسن تعاريفه على ما قيل: صوت معتمد على مقطع، حقيقة أو حكما، فالأول كزيد، والثاني كالضمير المستتر في (قم) المقدر بأنت "[14].

ويلاحظ من خلال هذه التعريفات أنها تتفق في مفهوم عام ثابت للفظ وهو انحصاره في المنطوق أو الملفوظ، كما أن مصطلح اللفظ يتصل بمصطلحات أخرى تحيط به وهي: القول والكلم والجملة والكلام والكلمة.

تعريف المعنى

مصطلح المعنى هو من أكثر المصطلحات التي اختلف في تعريفها ويرجع ذلك إلى اختلاف اهتمامات الدارسين له وتعدد ميادين بحوثهم، بالإضافة إلى كثرة المصطلحات المستعملة في هذا المجال والمرتبطة به.

ومصطلح المعنى في كلام النحويين لم يكن واحدا، ومن ذلك أنهم كانوا يقصدون به المعنى الصرفي، وأحيانا أخرى المعنى الدلالي بصفة عامة، وأحيانا ثالثة كانوا يقصدون به المعنى النحوي، أي وظيفة الكلمة في الجملة كالفاعلية والمفعولية والإضافة.

والواضح أن جل حديثهم الصريح عن المعنى كان بهذا القصد، ومن هذا قول ابن جني عن الإعراب إنه " الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت :أكرم سعيد أباه وشكر سعيدا أبوه، علمت برفع أحدها ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجا واحدا لاستبهم أحدهما من صاحبه "[15].

ويتصل بحديث النحاة أيضا عن المعنى أنهم يوجد تقسيما مهما للدلالة عند ابن جني كذلك، يرى فيه أن الدلالات ثلاث: لفظية كدلالة (قام) بلفظه على مصدره، وصناعية كدلالة (قام) أيضا بصيغته على الزمن الماضي، ومعنوية كدلالة معنى هذا الفعل على ضرورة وجود فاعل له [16].

ومثل هذا التقسيم الدلالي له أهميته الواضحة في دراسة العلاقة بين اللفظ والمعنى من الناحية اللغوية والمعرفية في التراث العربي

ونظرا لأهمية اللفظ والمعنى عموما وارتباطهما بكثير من العلوم ومجالات المعرفة الإنسانية، لم تقتصر دراستهما قديما وحديثا –عند العرب وغيرهم– على مجال اللغة وحده الذي يعد أكثر ميادين العلوم اهتماما بهما[17]، بل إن كل المجالات المعرفية ذات الصلة بهذه القضية درست ما يخصها منها. ولذلك يوجد أن قضية اللفظ والمعنى في التراث العربي مسألة أساسية مشتركة في العلوم والدراسات العربية التي تتصل بالكلمة واللغة حيث إنها "هيمنت على تفكير اللغويين والنحاة وشغلت الفقهاء والمتكلمين، واستأثرت باهتمام البلاغيين والمشتغلين بالنقد، نقد الشعر والنثر، دع عنك المفسرين والشراح الذين تشكل العلاقة بين اللفظ والمعنى موضوع اهتمامهم العلني الصريح"[18].

وقد كان من إسهام اللغويين العرب في هذا المجال: وضع معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني، ودراسة اتصال معاني الألفاظ المتحدة الأصول ومحاولة ربط بعضها ببعض فيما عرف باسم الاشتقاق الأصغر والاشتقاق الأكبر، وكذلك بحث المطابقة بين اللفظ ومعناه من حيث مناسبة كل منهما للآخر[19]، وتفسير العلاقة أيضا بين اللفظ والمعنى بأنها– وهذا رأي أكثرهم– عرفية اعتباطية.

وقد اقتضت جهود البلاغيين في هذا الشأن السير في ثلاث اتجاهات: دراسة الحقيقة والمجاز، وبحث خصائص التراكيب، ودراسة الظواهر البديعية اللفظية .وقد نتج عن هذه الجهود اكتشاف نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني ووضع ثلاثة علوم تمثل هذه الاتجاهات وهي: البيان والمعاني والبديع، وهذه العلوم يجمعها إطار مشترك هو" العلاقة بين الاختيار الأسلوبي باعتباره رمزا وبين المعنى"[20].

ويضاف إلى ذلك أن هذه القضية برزت بوضوح في تاريخ الأدب العربي وخاصة في القرن الثالث الهجري، وشغلت الأدباء والنقاد وظلت مناط البحث والجدل فترة طويلة . وقد

انقسم هؤلاء أمامها فريقين، وكان الاتجاه السائد تفضيل اللفظ على المعنى حتى عرف النقد العربي بهذا[21].

أنواع الدلالات

الدلالة الصوتية

ليس للأصوات في ذاتها دلالات، لأن العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية، فمهمة الأصوات أن تشكل الوحدات الدلالية الأخرى في المستويات التركيبية بدءا بالصرف وانتهاء بالجملة.

ويرى بعض الباحثين أن الدلالة الصرفية قد تستفاد من أصوات الكلمة نفسها، أي أن هناك علاقة طبيعية بين الدال والمدلول، فكلمة تنضخ تعبر عن فوران السائل بقوة وعنف، وهي إذا ما قورنت بنظيرتها تنضح التي تدل على تسرب السائل في تؤدة وبطء، فإن تلك المقارنة تكشف عن أن لصوت الخاء في الأولى دلالة صوتية قوية، إذ إنه أكسبها- في رأي أولئك الذين يقولون بوجود هذه المناسبة- تلك القوة والعنف[22].

لقد شغل بعض العرب القدماء كثيرا في بحث هذا المطلب ومنهم ابن جني (392-) الذي يقول بوجود تلك المناسبة الطبيعية بين الدال والمدلول، وقد خصص ابن جني في كتابه الخصائص فصلين في هذا المبحث، وهما باب في تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني وباب في إمساس أشباه الألفاظ أشباه المعاني[23]، وقد عد ابن جني مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث بابا عظيما واسعا، ونهجا عند عارفيه مأموما، وذلك أنهم كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر بها عنها[24].

ومن ذلك عنده "بحث" فالباء لغلظها تشبه بصوتها خفقة الكف على الأرض، والحاء لصلحها تشبه مخالب الأسد وبراثن الذئب إذا غارت في الأرض، والثاء للنفث [25].

ومن المحدثين من تابع ابن جني وابن فارس في هذا الرأي، كمحمد المبارك الذي يرى أن المرء بمكنته أن يقول في غير تردد إن للحرف في العربية إيحاء خاصا، وهو إن لم يكن يدل دلالة قاطعة على المعنى، فإنه يدل دلالة اتجاه وإيحاء، ويثير في النفس جوا يهيء لقبول المعنى ويوجه إليه [26].

ويرى عبد الله العلايلي أن بمكنته أن يعين دلالات الحروف على اختلاف أصواتها، وهو لا يكاد يشك في أنه يمكن حلها وتحديد معانيها، ومن ثم يفهم العربية – كما يرى– فهما لا شية فيه ولا شبهة عليه[27].

غير أنه ليس مقبولا لدى جل علماء اللغة المحدثين ما يذهب إليه القائلون بوجود تلك المناسبة، فالكلمة الواحدة قد لا تعبر عن أي معنى أولا، والمعنى الواحد قد يعبر عنه بعدة كلمات مختلفة الأصوات ثانيا، والأصوات والمعاني تخضع لقانون التطور المستمر ثالثا، فقد تتطور الأصوات وتبقى المعاني سائدة، كما قد تتغير المعاني وتظل الأصوات على حالها، وهذه حجة تدحض زعم القائلين بوجود تلك المناسبة [28].

لكن هذا لا ينفي أن يبقى قدر من الكلم يومئ بتشكيله اللفظي إلى معناه، ولعله من تلك الألفاظ التي تعد صدى لأصوات الطبيعة كما يرى دي سوسير، ولعل بعضه مما اجترحه الإنسان في اختباره للمعاني والألفاظ، وتجريده لأطر الشكل باستبطان المعاني في سيرورة اللسان والإنسان كما نجد الآن في اقتران بعض الصيغ التي تجترحها العامة بمعان عامة تكاد تومئ إليها [29].

وقد يحدث أن يتبع المرء كلمة بكلمة أخرى تأكيدا وتقوية، ولا يخفى أن الصيغة التي ترد عليها الكلمتان واحدة، وقد يختفي المعنى من الكلمة الثانية، إذ إنها تشبه في تشكيلها الصوتي الكلمة التي عرف معناها وذاعت، ومن ذلك "حسن بسن"، وفيها يقول السيوطي:"

ولهذا قال ابن دريد: سألت أبا حاتم عن معنى قولهم بسن، فقال: لا أدري ما هو"[30]، ولعل كلمة "بسن" توحي بتشكيلها الصوتي المشابه لكلمة حسن ما توحيه هذه الكلمة، وقد أشار القالي إلى أنه يجوز أن تكون النون في بسن زائدة فالأصل بس، وهو مصدر بسست السويقة أبست إذا لتته بسمن أو زيت، ثم حذفت إحدى السينين وزيد فيه النون، وبني على مثال حسن [31]

وقد تتجلى الدلالة الصوتية في التنغيم الذي لا يظهر بجلاء إلا في الجانب النطقي، فقد تكون هيئته هيئة استفهام، أو تعجب، أو إخبار، وكل هذه تؤثر في المعنى المتحصل في صاحبه [32].

الدلالة الصرفية

تتمثل هذه الدلالة فيما تؤديه الزيادات الصرفية من معان مضافا إليها معنى الجذر المعجمي، فلو قيل: مرض الطبيب الرجل، لكان المعنى المتعين من هذا الفعل مرض مؤتلفا من معنى الجذر مضافا إليه دلالة هذه الصيغة التي تفيد القيام على المرض في هذا المقام، ولو قيل "محلب" بكسر الميم، لكان المعنى المتعين من هذا اللفظ هو دلالة حلب مضافا إليها دلالة هذه الصيغة الصرفية التي تدل على القدح الذي يحلب فيه، وإذا ما قيل محلب بفتح الميم فإن المعنى المستفاد بالإضافة إلى معنى الجذر دلالة صيغة مفعل التي تدل على المكان الذي يحتلب فيه[33].

وهكذا يتبين أن لهذه القوالب الصرفية دورا في تقديم جزء من المعنى، وقد يحدث في بعض الأحيان أن تختلف هذه القوالب الصرفية دون أن يكون هذا مفضيا إلى اختلاف في المعنى، ومن ذلك مجيء صيغة "فعل وأفعل بمعنى واحد في بعض الأحيان، فيقال: محضته النصح وأمحضته النصح، والمعنى واحد [34]. ونقول سلكته وأسلكته، قال الله عز وجل (ما

سلككم في سفر)، وقال الهذلي: حتى إذا أسلكوهم في قتائدة شلا كما تطرد الجمالة الشرد[35].[

الدلالة النحوية

يدرس علم النحو من جانبين اثنين: جانب تركيب الجملة العربية، وجانب الإعراب، ومعرفة هذين الجانبين تفضي إلى المعرفة بالدلالة النحوية، إذ إن هندسة الجملة العربية تحتم ترتيبا خاصا وفق قواعد اللغة المعمول بها، وإذا اختلفت هذه الهندسة وكان الاختلاف مخلا بقواعد اللغة فإن السامع قد يضل عن مقاصد الكلام، فلو قال قائل: ضرب موسى عيسى لاقتضى هذا التركيب الجملي أن تكون الدلالة المستفادة منه أن موسى الفاعل، وعيسى المفعول به، ولو قال آخر :هن حواج بيتِ الله لكان المعنى المتعين من هذه الحركة الإعرابية أن النساء قد حججن . وإذا ما قيل : هن حواج بيتَ الله، فإن المعنى من هذه الحركة الإعرابية أن النساء يردن الحج ولما يفعلن [36].[

وتتضح جليا ثنائية اللفظ والمعنى بمفهومهما الواسع في تحليل النحاة في سائر الأبواب، وتسود- على وجه الخصوص- حديثهم عن مقدمات التأليف النحوي الثلاث، وهي: وحدات القول، والإعراب والبناء، والنكرة والمعرفة.

والقواعد التي تقوم على اللفظ والمعنى ما يلي:

ا- الحمل على المعنى والحمل على اللفظ.

ب- إصلاح اللفظ.

ج- الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى.

فأما الحمل على المعنى وعلى اللفظ، فالأول المشهور فيه أنه إعطاء الشيء الحكم اللفظي لما يشبهه في معناه.

وقد يتوجه معنى الحمل على اللفظ لما يقابل المفهوم السابق للحمل على المعنى فيكون المقصود به إعطاء الشيء حكم ما أشبهه في لفظه.

وهناك معنى آخر لكل من الحمل على المعنى والحمل على اللفظ، وهو أن يكون للشيء حكم من حيث ظاهر اللفظ وحكم آخر من حيث المعنى، فإذا روعي في الاستعمال حكم ظاهر اللفظ سمي هذا حملا على اللفظ، وإذا روعي حكم المعنى سمي هذا حملا على المعنى [37]

أما إصلاح اللفظ، فقد أفرده ابن جني بباب مستقل وجعله من قبيل تهيئة اللفظ من أجل العناية بالمعنى. وأما الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى، فقد ذكر ابن جني هذه القاعدة أيضا في أكثر من موضع تصريحا أو ضمنا [38]، من ذلك قولهم : زيد قائم، ربما يظن أن زيدا هنا فاعل في الصنعة كما هو فاعل في المعنى، وليس كذلك لأن الفاعل من يقع بعد الفعل ويسند إليه.

البلاغة والدلالة وتبدل المعنى

المعنى عامل مشترك بين البلاغة والدلالة، خاصة في علمي البيان والبديع بشقيه المحسنات اللفظية، والمعنوية، ونقصد من هذا المعاني المركبة التي تعطي معنى يحسن السكوت عليه، ويدل على مراد المتكلم. وهذه المعاني تطرأ عليها تبدلات تأخذ أشكالا عدة، كما أن لها أسبابا متنوعة تندرج تحت مسميات عديدة خاصة في الدراسات البلاغية. ومن الأشكال التي تأخذها عملية انحراف المعنى أو تبدله: الشكل المنطقي، والشكل الدلالي، والشكل البلاغي.

ففي الشكل المنطقي يرى علماء الدلالة أمثال: دار مستتر، وبريل، وبول، أنه يجب أن نصنف الأشباه والنظائر في إطار منطقي وذلك وفق تفاوت تقييد وانتشار أو انتقال المعنى[39].[

أما في الشكل الدلالي فإن التحليل السيميائي يقترح تسمية جديدة، ومقاييس جديدة في التصنيف، واضعا في الاعتبار سمات القضية الدلالية، وأنها قائمة على الثنائية بين الدال والمدلول، والطبيعة النفسية التداعية لعلاقاتها بشكلها الثنائي القائم على التماثل والتجاور.

والبلاغة تؤثر في تبدلات المعنى الدلالي فهي أحد روافده الفنية، ولذا نشأت علاقة وطيدة بين البلاغة وعلم الدلالة.

ويتم تبدل المعنى الدلالي في البلاغة عن طريق عدة طرق وألوان بلاغية منها: فكرة المقال والمقام، والاستعارة، والكناية، والتورية، والتشبيه، والمجاز، وجميعها يتم فيها انزلاق المعنى أو تبدله بطريقة تدخل البلاغة في علم الدلالة، فمن يدرس موضوعات علم الدلالة، لا يمكن أن يغفل هذه الألوان البلاغية باعتبارها من العوامل المؤدية لتبدلات المعنى. كما أن من يعالج الألوان البلاغية لابد أن يتعامل معها من خلال منظور علم الدلالة، خاصة تلك الألوان القائمة على تبدلات المعنى بشرط أن يكون ملما بماهية المحدد الدلالي حتى يستطيع أن يصل إلى الدلالة السياقية المرادة من الصورة البيانية أو البديعية، حيث إن لكل كلمة معنيان، المعنى الأساسي المعجمي، والمعنى السياقي الذي تأخذه الكلمة حينما توضع في سياق يحدد معنى الجملة بأكملها، وفي هذه الحالة يكون السياق مسؤولا عن المعنى المحدد الذي يعطى للكلمة.

فمثلا كلمة عين عندما تسمع دون أن تكون في سياق جملة محددة فإن الذهن يفهم منها عضوا من أعضاء الإنسان، ومثلها كلمة يد، لكنهما إذا دخلا في سياق حدد المعنى

المراد فنقول (يد الفأس) أو (عين الماء) ولذا فإن الكلمة المفردة كلمة معجمية محددة غير قابلة للاحتمال أو التأويل، وإذا دخلت في سياق وتفاعلت مع مستخدمها فإنها تكتسب معنى آخر يريده غير المعنى الأساسي المعجمي.

وقد تكون الكلمة على سبيل الحقيقة، أو على سبيل المجاز، فعلى سبيل المجاز العقلي قولنا "رجلا اللاعب تتحركان بسرعة في الملعب"، فالمجاز ناتج عن نسبة الحركة للرجلين في حين أن المحرك الحقيقي لهما هو اللاعب نفسه الذي يستعمل قوة جسدية وذهنية في هذه الحركة. أما قولنا "للاعب رجلان قويتان "فهو على سبيل الحقيقة.

فتبدل المعنى بهذه الطريقة هو الصورة التي توجد فيها الكلمة منسجمة مع صور أخرى لكلمات غيرها، كصور الأداء، والتفكير، والإنشاء، ومناهج الأسلوب المعروفة باسم تبدلات المعنى . ومن الألوان أو الأمثلة البلاغية التي تؤدي إلى تبدلات المعنى ما يلي:

أولا: المقام والمقال

لكل مقام أسلوبه الخاص كما أن له تراكيبه القائمة على ارتباط النحو والمعاني في شكل جمل، والمقام هو ذلك الموقف الذي يتطلب نوعا من الألفاظ تجاورت بطريقة معينة كي تؤدي المعنى المراد، كما تساهم في ذلك العلاقات والأحداث والظروف الاجتماعية التي ترافق الموقف وقت أداء المقال، ولذا يعتبر مركزا من مراكز علم الدلالة الوصفية، ويعتمد المعنى الدلالي على هاتين الدعامتين (المقام والمقال) اعتمادا كبيرا لما بينهما من علاقة توضح المقصود منهما .

والمعنى المقالي يتكون من معنيين، المعنى السياقي، والمعنى الأساسي، أما المعنى المقامي، فهو الذي يتكون من ظروف أداء المقال، وتلعب الاستعارة التمثيلية أحيانا دورا في المقام فقد يستعار لمقام ما مقال مشابه ذاع واشتهر كالأمثال والحكم التي تغني المتكلم عن تركيب مقال

جديد، فهو يستخدمها عند وجود عنصر المشابهة بين الموقفين، وبذلك يصير المقال القديم جزءا من المقام الجديد.

وقد أولى القدماء هذه القضية أهمية كبيرة وأفردوا لها مباحث من دراساتهم كالجرجاني والجاحظ وغيرهم. والمعنى الدلالي يشتمل على ما قامت عليه البلاغة أو نادت به واتخذته قاعدة أساسية ألا وهو لكل مقام مقال.

ثانيا: المجاز

يتم تبدل المعنى عن طريق المجاز وهو عقلي أو مرسل أو لغوي، وللمجاز عند البلاغيين القدامى أهمية قصوى في الدرس الدلالي حيث هو: استخدام اللفظ في غير ما وضع له لعلاقة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي . أي إن اللفظ يكتسب بالمجاز معنى جديدا غير المعنى القديم المألوف له، وهو المعروف دلاليا بانزلاق المعنى، أما القرينة المانعة فهي المحدد الدلالي الذي يساعد في فهم المعنى الجديد وإلغاء المعنى القديم.

ثالثا: الاستعارة

وهي من المجاز اللغوي، إذ إنها تشبيه حذف أحد طرفيه، فالعلاقة فيها هي المشابهة بخلاف المجاز المرسل الذي تتعدد علاقاته حسب السياق. وتعد الاستعارة بنوعيها التصريحية والمكنية وسيلة من وسائل تبدل الدلالة، فالمسمى يأخذ اسما آخر غير الذي يستعمل له عادة مثل قول الشاعر يصف امرأة تبكي:

فأمطرت لؤلؤا من نرجس وسقت وردا وعضت على العناب بالبرد

وهي عبارة عن مجموعة من الاستعارات التصريحية، حيث أطلق على الدموع والعيون والخدود والشفاه والأسنان أسماء اللؤلؤ والنرجس والورد والعناب والبرد. وبهذا تؤدي الاستعارة دورا في تسمية التصورات الجديدة التي ترتبط بأشياء ملموسة.

يضاف إلى عوامل تبدل المعنى الكناية والتورية، والتشبيه عند بعض الأمم التي لا تكاد تميز بين الدلالات الكلية والدلالات الخاصة.

خاتمة البحث:

وجملة القول فالعلاقة بين اللفظ والمعنى هي علاقة بين لفظ ومدلول علاقة تمكن كل واحد منهما من الدلالة على الآخر، فعندما نقول كلمة (طاولة) فإن الذهن يستحضر مدلول هذه اللفظة ، وهو عبارة عن صورة لهذه القطعة من الخشب محمولة على أربعة أرجل خشبية يستعملها الإنسان في حياته اليومية، واصطلح الناس إسما لها هو الطاولة، فالعلاقة بين اللفظ والمعنى علاقة أساسية ضرورية كي تؤدي اللغة مفهومها وما ترمز إليه لأن اللغة لو انفصلت عن معناها لأصبحت قوالب مفرغة لا فائدة منها، إذ أنه لا بد لكل لفظة من معنى تدل عليه حتى تكتسب هذه اللفظة فيمة معنوية لأنها تؤدي عملا ما وتدل على معنى ما في حياة الإنسان والمجتمع.

المراجع والهوامش:

انظر الأعلم الشنتمري: النكت في تفسير كتاب سيبويه، تحقيق رشيد بلحبيب، وزارة الأوقاف، المغرب، 1999، ج1، ص200

[1]ابن مالك: شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمان محمد بدوى المختون، دار هجر، القاهرة، 1990، ج1، ص3-4

[1]الشيخ خالد الأزهري: شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية، فيصل الحلبي، القاهرة، دت، ج1 ص 19،20

[1]السيوطي: الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985، ج3 ص 5.

[1]أبو البقاء الكفوي: الكليات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993، ص795

[1]ابن جني: الخصائص، ج1، ص36

[1]انظر الخصائص، ج3، ص100

[1]انظر جون لاينز: اللغة والمعنى والسياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1،1987، ص16

[1]محمد عابد الجابري: اللفظ والمعنى في البيان العربي، فصول، المجلد السادس، العدد الأول، 1985، ص21

[1]انظر ابن جني: الخصائص، باب إمساس الألفاظ أشباه المعاني وباب قوة اللفظ لقوة المعنى، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1986، ج2، ص154 و ج2ص267

[1]تمام حسان: الأصول، دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982، ص346.

[1]انظر ابن رشيق القيرواني: العمدة في صناعة الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4،1972، ج1، ص124-127

[1]انظر محمد رضوان: نظرات في اللغة، مطابع الحقيقة، بنغازي، ط1،1976، ص396

[1]انظر ابن جني: الخصائص، دار الشؤون الثقافية، بغداد،1990، ج2، ص147/154

[1]المصدر نفسه، ص159

[1]انظر المصدر نفسه،ص165

[1]انظر محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد، دار الفكر، دمشق، ط2، 1964، ص261

[1]انظر عبد الله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب وكيف نضع المعجم الجديد، المطبعة العصرية، القاهرة، دت، ص129

[1]انظر إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،1922، 129

[1]مهدي أسعد عرار: جدل اللفظ والمعنى، دراسة في دلالة الكلمة العربية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1،2002، ص24

[1]السيوطي، جلال الدين: المزهر في علم اللغة وأنواعها، تحقيق أحمد جاد المولى وآخرين، دار الفكر، القاهرة، دت، ج1،ص415

[1]انظر القالي، أبو علي إسماعيل: الأمالي، تحقيق محمد عبد الجواد، دار الكتب العلمية، بيروت، دت، ج2،ص217

[1]مهدي أسعد عرار، ص25

[1]ابن فارس، أبو الحسن أحمد :الصاحبي في فقه اللغة العربية و مسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1993،1

[1]انظر ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم: أدب الكاتب، شرح علي فاعور، دار الكتب العلمية، لبنان،ط1988،1،ص283

[1]انظر المصدر نفسه، والبيت لعبد مناف بن ربع الحربي الهذلي.

[1]ذكر هذا المثال ابن فارس في الصاحبي.

[1]انظر عبد السلام السيد حامد: الشكل والدلالة، دراسة نحوية للفظ والمعنى، دار غريب للطباعة والنشر، 2002، ص31

[1]انظر الخصائص، ج1ص280و ج3ص258و ص263.

[1]عبد الواحد حسن الشيخ: العلاقات الدلالية والتراث البلاغي العربي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، 1999،

استخدام نموذج اللقاني لتطوير مناهج تعليماللغة العربية في نيجيريا

الدكتور أبوبكر مغاجي عبدالله

ملخص:

نموذج المنهج عبارة عن تمثيل توضيحي للفكرة التربوية السائدة بشكل إجرائي، وللأخذ بنموذج لتطوير المنهج يجب توضيح المنطق والفكرة التي ينطلق منها النموذج، وأن يظهر في جميع مراحل النموذج، فالنموذج إذا يرشد ويوجه بصورة إجرائية الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات التي تؤدي إلى بناء وتطوير وتنفيذ وتقويم المنهج التعليمي. فالمقالة ترشد إلى نموذج يمكن استخدامه كنموذج لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في نيجيريا.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وبعد:

إنتشرت اللغة العربية في الديار النيجيرية، وإن احترام المسلم النيجيري للغة العربية ساعد على انتشارها،ففي إيمانه أنها لغة القرآن الكريم يؤدي بها صلاته، ويتلو بها القرآن، ولقد تحولت الأمة النيجيرية المسلمة أمة قارئة بعد دخول الإسلام في المدن والقرى النيجيرية، فأصبح للتعليم مراكز ومؤسسات، تعمل هذه المراكز على تحقيق أهداف تربوية من خلال مناهج منظمة. فالمنهج التعليمي عنصر أساسي في التربية يشمل أهداف تعليمية ووسائل تحقيقها، وكذالك المحتوى التعليمي والمقررات التعليمية، وعناصر أخرى تتكاتف مع بعصها البعض لتحقيق أهداف المنهج.

هناك عشرات من النماذج، في مجال التقويم التربوي على وجه العموم، وفي مجال تقويم المناهج، على وجه الخصوص، وتشتمل مجموعة هذه النماذج على نماذج وصفية ونماذج علاجية تشخيصية في أشكال عديدة، منها: نماذج لبحث الكمية أو النوعية، ونماذج على أساس تحقيق الهدف أو متحررة من قيود الهدف، ونماذج تعالج أهدافًا محدودة ومتخصصة مقابل نماذج أخرى، تعني بالنظم الشاملة، ونماذج تتناول جانبًا واحدًا من جوانب المنهج لتقويمه، ومنها من شمل كافة جوانب تقويم المنهج.

ولا يوجد نموذج واحد يمكن تعميمه لإجراء عمليات تقويم المنهج بيد أن أي نموذج يعطي اتجاهاً لتصميم التقويم، كما يعطي آلية لتوضيح أو تضمين مسلّمات التقويم وعلاقات موضوعات التقويم، وعلى ذلك، يعتبر مجال بناء نماذج التقويم للمنهج مجالاً واسعًا وممتدًا، مما يقتضي العمل بأحد هذه النماذج عند التخطيط، لمعظم عمليات التقويم.

ومن نماذج تقويم المنهج، والتي تناولت تقويم مراحل بناء المنهج، من تخطيط، وتنفيذ،وتطوير، يعرض الكاتب نموذج اللقاني وهو أحمد حسين اللقاني، أحد المشاهير المتخصصين البارزين في علوم التربية، ولديه عدد كبير من المؤلفات في المناهج، ومن أشهرها «المناهج بين النظرية والتطبيق، 1981م»، و «تطوير مناهج التعليم، 1995م»، ولديه نظرية حول أسلوب ونموذج لتطوير المناهج التعليمية.

دواعي تقويم المنهج عند اللقاني:

هناك حاجات تدعو إلى تطوير المناهج التعليمية وذلك بعد عملية التقويم، وتلك الدواعي تتمثل في الآتي:

(1) بما أن المنهج الدراسي عمل علمي له أهداف تحتوي على عديد من العلاقات والإجراءات المتشابكة، فإن هذا العمل لا يصح بل ولا يمكن أن يظل بمنأى عن عملية التقويم.

(2) حينما تحدد للمنهج الأهداف ويتم اختيار المحتوى وتوصيف الطرق والوسائل والأنشطة، لابدّ أن يستتبع ذلك بمحاولات مستمرة ومتكررة للتعرف على مدى قابلية كل ما حدد على المستوى النظري للتطبيق وهذا هو عملية التقويم.

(3) التربويون يؤكدون أهمية تجريب المناهج قبل تعميمها حتى يمكن تدارك الأخطاء والعيوب في الوقت المناسب، وحتى لا يتم الكشف عنها في مرحلة متأخرة ربما يصعب علاجها، وهذا ما يدعونا إلى عملية التقويم.

(4) عملية التقويم عملية علمية تعتمد كلها على الأهداف المحددة للعمل، فالمجتمع وأولياء الأمور والمعلم والمتعلم والمستويات الإدارية لكل منها أهدافه، ومن ثم فإن المجتمع يحتاج دائمًا إلى التعرف على طبيعة ما يجري من الجهود واتجاهاتها ونواحي القوة والضعف فيها تمهيدًا للعلاج قبل أن يستفحل المرض (اللقاني، 1981م: 25).

نجد أن مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس العربية الثانوية في نيجيريا بحاجة إلى تطوير بعد التقويم المنظم مع مراعاة تلك الدواعي التي حددها اللقاني.

تعريف النموذج عند اللقاني:

يرى اللقاني بأن نموذج المنهج عبارة عن تمثيل توضيحي للفكر التربوي السائد بشكل إجرائي، وأنه حلقة وسط بين هذا الفكر وعمليات المنهج القائمة عليه وهي: التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتطوير، وهو الذي يوضح مسار التفاعلات بين كافة عناصر المنهج، والالتزام بنموذج المنهج يعني الالتزام بخط فكري معين واضح في التعامل مع المنهج باعتباره إحدى الظاهرات التربوية الأساسية، المستندة إلى أسس فلسفية، اجتماعية، سيكولوجية معينة، وأن نموذج المنهج ما هو إلا محصلة لواقع اجتماعي معين بكل أبعاده التاريخية والفلسفية والمستقبلية، والتي من سماتها التغير والديناميكية بالإضافة إلى تغيرها من مجتمع لآخر (حميدة، وآخرون، 1990م: 52).

شروط النموذج عند اللقاني:

وأيا كان نوع النموذج الذي يسعى الكاتب لبنائه واتخاذه مسارًا لبناء المنهج وتطويره لا بد وأن تتوفر فيه مجموعة من الشروط يوضحها (اللقاني، 1990م: 30) فيما يلي:

(أ) وضوح المنطق والفكر الذي ينطلق منه النموذج وأن يظهر في جميع مراحل النموذج.

(ب) تعتبر الأهداف هي نقطة البداية في النموذج، ويتطلب ذلك وضوح مصادر الأهداف، وأن هذه المصادر مرنة قابلة للتطور.

(ج) أن يوضح النموذج العلاقة بين كافة عناصر المنهج وما يحدث بينه من تفاعلات باعتبار النموذج منظمة شبكية أساسها التفاعلات المتبادلة.

(د) توفر عنصر الإمكانية والارتباط بالواقع أشد الارتباط.

(هـ) أن يكون النموذج على درجة كبيرة من المرونة بحيث يسمح بالمراجعة والتقديم والتطوير وفقًا للتطورات المؤثرة على المنهج.

(و) أن يخلو النموذج من التعقيدات ويتميز بالبساطة في مراحل التخطيط والتنفيذ والمراجعة والتقويم والتطوير والمتابعة.

(ز) أن النموذج ديناميا وليس استاتيكيا إذ أنه يعبر عن مرحلة من مراحل الفكر التربوي وهو من أعمال العقل البشري دائم التطور والتطوير حسب تطور المجتمع وتغير فلسفته.

أهمية النموذج:

ولتقويم المناهج أهمية تتمثل في الآتي:

(1) يصف ويشرح ما يحدث بين علاقات النظام.

(2) يرشد ويوجه بصورة إجرائية الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات التي تؤدي إلى بناء وتطوير وتنفيذ وتقويم المنهج الدراسي.

استعمالات النماذج:

يمكن النظر إلى استعمالات النماذج المنهجية من خلال الأعراض التالية:

- **الوصف:** إن غرض الباحث الذي يحاول وضع نموذج وصفي، هو محاولة تكرار الخصائص الهامة والموجودة في ظاهرة ما، وحصرها، وتبيانها بغرض التقليل من تعقيد الظاهرات الحقيقية، ومثل هذا النوع من النماذج يعطي طريقاً مختصرًا للعمل الميداني.

- **التنبؤ**: التنبؤ بالمستقبل لظاهرة ما، يقتضي فهم العلاقة من أشكال الظاهرة، والعمليات المسببة لها. ففي النموذج الوصفي يكتفى بذكر الظاهرة (س) مرتبطة بالظاهرة (ص)، ولكن في التنبؤ، فالنموذج لابدّ أن يحاول إيجاد علاقة سببية كأن يقال: إن تغيير (س) سيؤدي إلى تغيير (ص).
- **التخطيط**: هذا النوع من النماذج، لم يحظ بالتقدم حتى الآن تقدمًا ملحوظًا، والنموذج التخطيطي يتضمن بالضرورة منهج وطريقة التنبؤ. (محمود، 2002م: 45).

نموذج الدكتور أحمد حسين اللقاني لتقويم المنهج:

وضع اللقاني (1984م) تصورًا واضحًا لخطوات تقويم المنهج تظهر في صورة نموذج للتقويم البنائي ويتم هذا التقويم في خطوات محددة، ويمكن تلخيص تلك الخطوات على النحو التالي:

أولا: دراسة الأهداف العامة للتربية وما ينطوي تحتها من الأهداف النوعية:

يبدأ التقويم عند اللقاني بدراسة الأهداف العامة للتربية، ومن الطبيعي أن يكون لأي نظام تعليمي أهدافًا معينة وهي تحدد في مجموعها ما يجب أن يتعلمه التلاميذ وسبل تعليمه، ومن خلال دراستها تحدد الأهداف النوعية وبناء على ذلك يتم إعداد المواد التعليمية والكتب المدرسية من خلالها، وبذكر يمكن القول إن الأهداف العامة للتربية لأي نظام تعليمي تعكس الاتجاه السياسي الذي يتبناه المجتمع ويلتزم به، ومن أمثلة هذه النوعية من الأهداف:

(1) إتاحة الفرص المتكافئة للجميع للتعلم.

(2) الإعداد للحياة.

(3) رفع مستوى التحصيل.

(4) دعم التكامل الاجتماعي.

(5) جعل الحياة المدرسية مجالاً للاستمتاع والخبرات السائدة.

(6) تعليم التلاميذ كيف يفكرون.

(7) إعداد القوى العاملة المدربة.

ثانيا: التقويم في مراحل التخطيط:

يقوم المخططون في هذه المرحلة بالمراجعة الدائمة والتعديل المستمر إلى أن يشعروا بأن الأهداف التعليمية والمحتوى وطرق التدريس وغيرها من عناصر المنهج التي تم تخطيطها وتحديدها تعبر بصدق عن الأهداف العامة، وأول الأمور التي تخضع للتقويم في هذا المجال هو الأهداف التعليمية، وهذا الأمر يحتاج إلى تعرف آراء خبراء غير أولئك الذين اشتركوا في تحديدها وصياغتها. ونلخص لكم في هذه النقاط الأمور التي تطرق إليها في هذه المرحلة ومعاييرها:

أ/ تقويم الأهداف:

ويتم ذلك في ضوء المعايير التالية:

(1) ارتباط الأهداف التعليمية بالأهداف العامة.

(2) الدقة والوضوح.

(3) ملاءمتها للتلاميذ.

(4) أهمية الأهداف وهل أنها تؤدي إلى مزيد من التعلم.

ب/ تقويم المحتوى:

وذلك باستخدام المعايير التالية:

(1) مدى الاتصال بين الأهداف والمحتوى المختار.

(2) مدى حداثة المحتوى المختار.

(3) مدى الاتصال بين المحتوى والمتعلم وبيئته.

(4) مدى الاتصال بين المحتوى وخبرات المتعلم وبيئته.

(5) مدى التوازن في جوانب المحتوى المختار.

(6) مدى سلامة البنية التنظيمية للمحتوى.

ج/ تقويم عملية التدريس:

(مدى قدرة المعلم على تدريس المحتوى المختار) وذلك من منطلق أن تطوير منهج ما لا يعني مجرد تطوير المحتوى أو تنظيمه، ولكنه يعني إلى جانب ذلك التأكد من إمكانية التنفيذ من خلال استراتيجيات معينة يتم وضعها نظريًا في البداية ولا يمكن إصدار قرار في هذا الشأن دون جمع بيانات ومعلومات من الميدان ودراستها وفق معايير منها:

(1) مدى الفاعلية والاقتصاد الذي تحققه إستراتيجية التدريس.

(2) مدى القابلية للاستخدام في الفصل.

(3) مدى كفاية المعلم لاستخدام الاستراتيجية.

د/ تقويم المواد الدراسية: الكتب الدراسية، ومواد التعلم ونشاطاتها الأخرى:

وذلك باستخدام المعايير التالية:

(1) مدى الاتصال بين محتوى المواد التعليمية والأهداف التعليمية.

(2) مدى صدق محتوى المواد التعليمية وثباته.

(3) مدى مراعاة التنظيم المنطقي في محتوى المواد التعليمية.

(4) مدى مراعاة الأسس النفسية للمتعلم.

(5) مدى ملاءمة اللغة والرسوم والتوضيحات المستخدمة.

(6) مدى ملاءمة تنظيم الخبرات التعليمية.

(7) مدى توافر فرص التعزيز للمتعلم.

(8) مدى الاهتمام بعمليات الفهم والتفكير الناقد.

(9) معايير متعلقة بالنواحي الاقتصادية للمشروع مثل حجم الوحدات الدراسية وكلفتها ومدى سهولة تناولها، وغير ذلك.

ثالثا: التجريب الأول:

التجريب الأول للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها، فبعد أن يتم إعداد المواد التعليمية وإنتاجها ومراجعتها تبدأ مرحلة التجريب المبدئي للمواد التعليمية وطرق التدريس وذلك بتطبيقها في عدد محدد من المدارس أو الفصول، ثم يقوم المسؤولون عن التجريب الميداني بتقويم النتائج التي توصلوا إليها.

رابعا: التجريب على نطاق واسع:

بعد الانتهاء من مرحلة التجريب الأول ودراسة نتائجها يمكن تجريب المنهج المطور على نطاق واسع،ويشمل أكبر عدد من المشكلات والظروف التي يمكن أن

يواجهها المنهج، والتي لم تبحث، وكذلك التي لم يتم التوصل إلى حلول لها خلال مرحلة التجريب الأول، وتختلف مرحلة التجريب في هذه المرحلة عن التجريب في المرحلة السابقة في عدة نواحي، منها: طرق التقويم نفسها، وخاصة من حيث العيّنات، ونوع المادة التي يسعى إليها الباحثون، وكذلك التصميم التجريبي وغير ذلك.

خامسا: التقويم في مرحلة التعميم:

وهو ما يسمى بالتقويم النهائي حيث لا يصل المنهج إلى مرحلة التعميم إلا حينما يتم التوصل إلى إنتاج الصورة النهائية له، فعندما يتوصل المختصون إلى نتائج التجريب على نطاق واسع ويشعرون أن النتائج التي تم التوصل إليها مقنعة ومحققة للأهداف يتم التقويم النهائي للمنهج، وبذلك يتم الحكم على المنهج من حيث نوعيته ومدى فعاليته. حيث لا بد من توافر معلومات حول الجوانب الآتية:

(1) المادة الدراسية.

(2) الخصائص الواجب توافرها لدى المتعلم واللازمة للبدء في دراسة المنهج.

(3) الخصائص الواجب توافرها لدى المعلم واللازمة للبدء في دراسة المنهج.

(4) المسلَّمات الأساسية التي أقيم عليها المنهج، وبخاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين عمليتي التدريس والتعلم.

(5) المستويات المختلفة للأهداف التي يرجى تحقيقها من تنفيذ المنهج.

(6) العمليات الإدارية اللازمة لتنفيذ المنهج.

(7) الأنشطة المصاحبة للمنهج بصورة تفصيلية.

(8) المواد التعليمية المستخدمة من كتب وأوراق العمل والوسائل التعليمية والمعامل والأجهزة.

(9) العمليات التنظيمية الضرورية لتنفيذ المنهج مثل عامل الزمن والشروط اللازمة لممارسة الأنشطة وتقويم المواد التعليمة.

(10) طرق تنفيذ المنهج وذلك باقتراح طرق التدريس وبيان أدوار المعلم في هذا الشأن.

(11) إجراء التقويم النهائي للمنهج.

سادسا: الضبط النوعي للمنهج المطور:

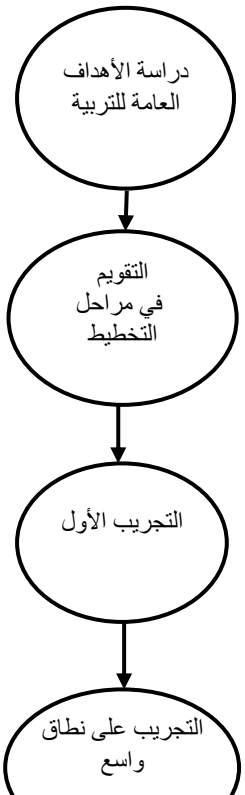
إذا ثبتت فعالية المنهج في التجريب الأول، والتجريب الموسع، فلا بدّ من أن يخضع للمراجعة مرة أخرى والتعديل أثناء عملية تنفيذه في المدارس حيث تظهر بعض المستحدثات خلال التطبيق والتي لا تظهر من خلال التجريب الأول والموسع. ونلاحظ من خلال خطوات التقويم السابقة أن هناك عمليتين تقويميتين أساسيتين، هما مرحلة التقويم البنائي ومرحلة التقويم النهائي، وأن مرحلة التقويم تهدف في جملتها إلى تقدير القيمة الحقيقية للمنهج المطوّر من حيث نوعيته ومدى فعاليته، وفي ضوء ذلك تجري مرحلة تطوير تالية، أي أن هذه المرحلة تتم بناء على المعلومات والبيانات والأدلة المستخلصة من نتائج مرحلة التقويم النهائي.

والعمل في هذه المرحلة معني بالدرجة الأولى إلى إقامة الدليل على فعالية المنهج المطور على محور زمني، وفق دراسة تتبعية تحليلية للمنهج في قطاعات مختلفة لمعرفة ما إذا كان المنهج لا يزال على مستوى الفعالية الذي ظهر في مراحل التجريب، أم أن ذلك المستوى بدأ في التراجع.

رسم تخطيطي لنموذج اللقاني:



نموذج اللقاني لتقويم المنهج



نموذج اللقاني لتقويم المنهج:

الإيجابيات:

ولهذا النوع من النموذج إيجابيات تشمل الجوانب التالية:

(1) الاهتمام بأن يكون التقويم عملية مستمرة وشاملة ومتكاملة وموضوعية لكل مكونات المنهج وعناصره بداية بالأهداف وانتهاء بالتقويم.

(2) استخدام نتائج التقويم المستمرة في إحداث التغذية الراجعة لتصحيح المسار نحو الأهداف.

(3) التقويم في مراحل التعميم مما جعله ينفرد عن غيره من النماذج السابقة له بهذه الميزة وذلك في عملية التطوير، أما في عملية التقويم فكون التعميم مرحلة من مراحل التقويم يتعارض مع كون التقويم هو إظهار سلبيات وإيجابيات ومحاولة تقويمه.

(4) اهتم النموذج بتقويم مراحل بناء المنهج من تخطيط وتنفيذ وتحسين وتوثيق.

(5) شمل نوعين من التقويم، التقويم البنائي والتقويم النهائي وبذلك حقق التكامل بين النوعين.

السلبيات:

كما أن من سلبياته الآتي:

(1) تجريب المنهج ميدانيا على نطاق مصغّر، أو موسع، ثم تعديل المنهج ومراجعته بما يسمى بتقويم التخطيط بنائيًا، ثم تقويم المنهج على نطاق واسع مع تعديل مسار المنهج أولاً بأول وفقًا لنتائج تقويم آثار المنهج المستمر، كل ذلك يخدم عملية التطوير للمنهج بالإضافة إلى كونها تقويم له، مما يضطرنا إلى توجيه نقد على تسمية النموذج بنموذج تقويم المنهج للقاني بل نموذج تقويم وتطوير المنهج للقاني.

(2) إن عملية التقويم في مرحلة التعميم يصعب على خبراء التقويم القيام بها بأنفسهم إذ لابدّ من اشتراك بعض الأفراد الذين لا يملكون خبرات الخبراء ومهاراتهم على الرغم من ضرورة أن يكون من بين العاملين أحد خبراء التقويم.

(3) لم يتطرق اللقاني إلى وضع نموذج لتقويم المنهج عند حديثه عن تقويم المنهج إنما فصلها على شكل خطوات ضمن عملية التطوير.

(4) لم يشمل النموذج كافة جوانب تقويم المنهج حيث لم يتطرق إلى العوامل المؤثرة على المنهج في كل مرحلة من مراحله (تخطيط وتنفيذ وتقويم) ولم يتطرق إلى عناصر المنهج في ضوء النظرة النظامية للمنهج وهي: المدخلات والمخرجات والعمليات.

نموذج اللقاني لتطوير منهج المدارس العربية الثانوية في نيجيريا

يمكن استخدام ذاك النموذج لتطوير أهداف منهج المدارس العربية الثانوية في نيجيريا، والتي تهدف إلى:

(1) تمكين الطالب من الإلمام بفروع مادتي اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وتأهيله لمواصلة الدراسة في الجامعات والمعاهد العليا.

(2) تمكين الطالب من أن يعبر عن نفسه تحريريا وشفويا باللغة العربية، إضافة إلى لغته الأم.

(3) تمكين الطالب من دراسة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجدارة.

(4) تنمية الثقافة العامة للطالب.

(5) تمكين الطالب من معرفة الطرق والأساليب التي يعامل بها الصغار.

(6) تمكين الطالب من معرفة اللغة والأدب العربي النيجيري وتذوقه، وكذالك الأدب العربي عبر العصور المختلفة.(وزارة التربية والتعليم، ولاية كنو،2013)

وعند تقويم هذه الأهداف في ضوء تلك المعايير يجب أن نقوم المحتوى التعليمي الذي يساعد على تحقيقها، وكذالك الأساتذة الذين يقومون بتنفيذ المنهج، والمواد الدراسية ونشاطاتها المختلفة التي تقوم بدور إيجابي في تحقيق أهداف المنهج. وذالك أن الفشل في واحد من هذه الجوانب يؤدي لا محالة إلى فشل المنهج في تحقيق أهدافه التربوية.

الخاتمة:

يتضح لنا أن تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في نيجيريا يجب أن يسير وفق أسس ومبادئ علمية مخططة، ابتداءً من دراسة الأهداف التربوية العامة، والمرحلية، وما تتضمنه، وكذلك التقويم في مراحل التخطيط، مرورا بالتجريب الأول والتجريب الواسع، ثم التقويم النهائي. ولهذا النوع من التطوير إيجابيات وسلبيات يجب على مطوري المناهج التعليمية وضعها في الاعتبار قبل الأخذ بها.

المراجع:

(1) الإبراهيم، عبد الرحمن حسن، وعبد الرزاق، طاهر محمد: تصميم المناهج وتطويرها نماذج وتطبيقات، دار النهضة العربية، القاهرة، 1966م.

(2) محمود، صلاح الدين عرفة: المنهج الدراسي والألفية الجديدة مدخل إلى تنمية الإنسان وارتقائه، القاهرة، ط/1، 2002م.

(3) حميدة، وآخرون: تنظيمات المناهج وتطويرها، دار زهراء الشرق، الجزء الثاني.

(4) الشبلي، إبراهيم مهدي: المناهج (بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج) ، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط/2، 2000م.

(5) الشبلي، إبراهيم مهدي: تقويم المنهج باستخدام النماذج ، مطبعة المعارف، بغداد، 1984م.

(6) السميري، لطيفة صالح: النماذج في بناء المناهج، دار عالم الكتب، 1997م.

(7) اللقاني، أحمد حسين: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، 1981م.

(8) اللقاني، أحمد حسين: تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، ط/1، 1415هـ/1995م.

(9) وزارة التربية والتعليم، كنو، قسم الإشراف على المدارس العربية،2013م.

جدليّة النقد الأدبي في نشأة الشعر وتطوُّراته عند العرب

إبراهيم خليل يوسف

ملخَّص:

يعتبر الباحث مقالتَه هذه جمعًا لشتات الكلام يفيد الباحث والدارس في قضايا الشعر العربي النقديَّة، التي انطلقت من مقدمة فيها تعبير عن دور الشعر عمومًا، باعتباره عملا أدبيًّا، ثم الحديث عن عوامل نشأته عند العرب، وعن خصائصه الأساسيَّة، فواصلت بعد ذلك إلى الحديث عن التغيرات التي طرأت عليه بعد العصر الجاهلي حتى نهاية العصور الأدبية القديمة، ثم انتهت إلى الكلام عن تطوراته في ظل النهضة العربية الحديثة التي امتد منها العصر الأدبي الحديث الراهن.

المقدمة:

يُمكن القول بأنّ الشّعر تعبير عن حاجات إنسانيّة، لكنه تعبير من نوع آخر غير المألوف في الخطابات العاديّة، فهو يتطلّب نوعًا من الحذق والمهارات وامتلاك أدوات فنّية ضمن ملكة شعرية خاصة ينفرد بها الشعراء دون غيرهم. وهذه الملكة كغيرها تستوجب لونًا من المران والإنماء والصقل المتواصل في طريقه إلى الكمال؛ ولذلك كان الشّعر في مفهوم العرب صناعةً، لكنه صناعة من نوع آخر، عمادها بلاغة الكلمة والحسّ المتوقّد والذوق الفنّي السليم. وعليه جاء قول بعضهم بأنَّ "هذا الفن من فنون كلام العرب وهو المسمى بالشعر عندهم ويوجد في سائر اللغات، إلا أننا الآن إنّما نتكلم في الشعر الذي للعرب، فإن أمكن أن يجد فيه أهلُ الألسن الأخرى مقصودهم من كلامهم، و إلاّ فلكلّ لسان أحكام في البلاغة تخصه".[40]

نشأة الشعر عند العرب:

يكاد يتّفق الدّارسون على إرجاع نشأة الشعر العربي إلى الجاهليّة، مع وجود صعوبة في تحديد أفق زمني بعينه لهذه النشأة، ومما لا شكّ فيه أن تاريخ أي فنّ من الفنون يسير في موازاة تاريخ الشعب المبدع له، فهو يتطوّر بتطوره ويرقى برقيّه، وتلك هي طبيعة العلاقة بين الشّعر العربي والشعب العربي. واختلفت الآراء حول مسألة أوليّة الشعر الجاهلي، فذهب بعضهم إلى أنّه "لم يكن لأوائل العرب إلاّ أبيات يقولها الرجل في حاجته، وإنّما قُصدت القصائدُ وطُوِّل الشعر على عهد عبد المطلب أو هاشم بن عبد مناف".[41] ورأي آخر يقول: إنّ "أوّل من تُروَى له كلمةٌ تبلغ ثلاثين بيتًا من الشّعر مهلهل، ثم ذؤيب بن كعب بن عمرو بن تميم، ثم رجل من بني كنانة يدعى ضمرة، ثم الأضبط بن قريع. وكان بين هؤلاء وبين الإسلام أربع مئة سنة، وكان امرؤ القيس بعدهم بكثير".[42]

ويتمثل رأي آخر مغاير في القول بأنَّه "كان أوّل من قصد القصائد وذكر الوقائع المهلهل بن ربيعة التغلبي في قتل أخيه كليب بن وائل، قَتَلَهُ بنو شيبان، وكان اسم المهلهل عَدِيًّا، وإنّما سُمي مهلهلا لهلهلة شعره كهلهلة الثوب، وهو اضطرابه واختلافه". [43] إلى غير ذلك من آراء تُنسب إلى النقاد العرب القدامى، في محاولة منهم لتحديد وعاء زمني يُعْزى إليه نشأة الشعر عند العرب. والجدير بالذكر هنا، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة هذه المحاولات، الإدراك بأنّها لا تخلو في الغالب من كونها ضربًا من الوهم؛ لأنها لا تستند على منطق تَكوُّن الأشياء، وأن هنالك شعراء قبل مهلهلا وامرئ القيس وغيرهما، وليس مما يسوغ في العقل أن الشعر بدأ ظهوره على هذه الصورة الناصعة الرائعة في شعر

المهلهل بن ربيعة، وامرئ القيس، وإنّما اختلف عليه العصر وتقلب به الحدث وعمل فيه اللسان حتى تهذب أسلوبه وتشعب منحاه.[44]

عوامل نشأة الشعر العربي وخصائصه:

تذكر المصادرُ أنّ الأعرابيَ في صحرائه كانت له أنواع من الغناء يُنَفّس بها عن نفسه في كلّ نشاطاته اليوميّة، خاصة عندما يَهْجم في الحرب أو يقطع الصحراء على ظهر راحلته، فتهتزّ به الراحلة اهتزازات توقيعيّة في بطئها وسرعتها، ما يوحي إليه بأوزان غنائيّة تطوّرت فيما بعد لتصبح شعرًا. على أنّ بعضهم يرجّح كون السّجع هو الطّور الأوّل من أطوار الشّعر عند العرب، حيث كان الكهان الجاهليون يتوخونه في ديانتهم الوثنيّة، عند مناجاتهم لآلهتهم وعند تقييدهم للحكمة، وتعميتهم للجواب وتحيير السّامع، فلمّا ارتقى فيهم ذوق الغناء تعاطته الأعراب في الصحراء وانتقل الشعر بذلك من الدعاء إلى الحداء، فاجتمع الوزن والقافية، كان الرجز أوَّلاً ثم تعدّدت الأوزان وتطورت بتعدد الألحان وتطوّرها.[45]

أما عن لغة الشّعر الجاهلي فإنّ أصحابه تعارفوا على لهجة أدبيّة نظموا بها شعرهم، وهي لهجة قريش التي سادت العرب قبل الإسلام بزمن طويل. ولا يُستبعد أن تكون القصيدة الجاهلية قد مرت بأطوار قبل الاصطلاح على هذه اللّهجة. [46] وأمّا عن أسلوب الشعر الجاهلي، فإنّ المرء إذا ما رام اكتناه أهمّ خصائصه باستعراضه بَعْضَ الصور الشعرية لكبار الشعراء الذين وصفوا الناقة والخيل والمطر والبرق ونحو ذلك من مظاهر الطبيعة والبيئة الجاهلية، لرأى لونَ البادية في خشونتها وصلابتها وجدبها جليًّا في

أساليبه وأغراضه وفي نسيج لغته التي تغلب عليها الغرابة والجزالة، فهي لغة صعبة يُشتم منها رائحة وُعورة الصحراء وعنجهية البداوة وخشونة العيش.

وبالنسبة للأغراض التي نظم فيها الشاعر الجاهلي، فإنّ طبيعة حياته العامّة وظروفه الاجتماعية، جعلت من الشعر وسيلة مهمّة للحياة والتكّسب والدفاع عن الأعراض والهجوم على الأعداء بآلة اللسان جنبا إلى جنب مع السيف والرمح. ولهذا كان إذا ولد لقبيلة ما شاعر هنأتها عليه قبائل أخرى، وذلك لقداسة الرّسالة الاجتماعيّة التي ينتظر من هذا الشاعر الجديد أن يؤدّيها. ولعلّ هذا هو سبب كثرة الأغراض الشعريّة عند الشعراء الجاهليين، وتراوح نتاجهم بين الحماسة والهجاء والرثاء والمدح والوصف والفخر والغزل والحكمة؛ لصلة هذه الأغراض الوطيدة بظروف حياتهم اليوميّة والعلاقات الاجتماعيّة البدويّة التي كانت تحكمهم.[47]

وقد خلا الشعر الجاهلي بالجملة من الملاحم المطولة، على نحو ما هو معروف لدى الأمم الأخرى، في إعلائها بالمفاخرات القومية، وإشادتها بذكر الأبطال والفروسية، كالإلياذة عند اليونان، والإنيادة عند الرومان، ومهابهارتة عند الهنود، والشاهنامة عند الفرس. فمثل هذه الملاحم لم يعرفها العرب في جاهليتهم، ولم يألفوها إلاّ بعد تفتّحهم على آداب الشعوب والأمم الأخرى في وقت متأخر من تاريخ الأدب العربي.[48]

وتميّز الشّعر الجاهلي بالصدق في تصويره للعاطفة وتمثيله للطبيعة، فلا يوجد فيه تكلّف في الزخرفة والأداء، فكثر لذلك الإيجاز وقلّ المجاز وندرت المبالغة وضعفت العناية بسياق الفكر على سنن المنطق واقتضاء الطبع، فعلائق المعاني واهية، ومساق الأبيات مفكّك مضطرب، فإذا خُذِفَ أو قُدِّمَ أو أُخِّرَ لا يحْدثُ بذلك في القصيدة تشويه أو

نقص؛ لأنّ البدو بطبيعتهم يعوزهم النظر الفلسفي، فلا يرون الحوادث والأشياء إلاّ مجردة لا ينظمها سلك ولا تجمعها علاقة، ومن ثمَّ كانت وحدة النقد عند أدباء العرب القدامى تعتمد على البيت دون القصيدة، والشعر الجاهلي بالجملة كثير التشابه قليل التنوّع.[49]

ويمكن القول بأنّ هذه الخصائص المذكورة في الشّعر الجاهلي لا يصلح اعتبارها عيبًا يمكن مؤاخذة الشعراء عليه؛ فطبيعة الحياة في زمنهم اقتضت ذلك، إذ لم يكن الفكر البشري وقتئذ قد وصل من النضج درجة تتيح له سبر أغوار فنون القول على نحو ما هو عليه الآن. وعليه، فإنّ من السذاجة بمكان أن تقاس نتاج زمانهم بمقاييس نتاج هذا الزمان، فالقيم والآليات والأسس للنتاجَين مختلفة تمام الاختلاف بصورة يستحيل معها إجراء مثل هذا النّوع من المقايسة. كما يمكن الاستخلاص مما سبق، أنّ الشعر عند العرب نشأ نشأة عربية خالصة، حيث كان تطوّره من السّجع الذي كان وسيلة الكهان في الجاهلية في مناجاتهم لآلهتهم، ثمّ وسيلة غنائية للأعراب عندما ارتقى لديهم ذوق الغناء، فانتقل السجع بذلك من المعابد إلى الصحراء، ومن الدعاء إلى الحداء، فاجتمع الوزن والقافية، فكان الرجز الشعري الذي كانوا يتوخّونه أثناء إنشادهم وهم يقطعون الفيافي والصحارى القاحلة فوق مطاياهم، ثم تعددت الأوزان فيما بعد بتعدد الألحان.

والجدير بالذكر هنا، أنّ العرب لم يعرفوا موازين الشعر بتعلّم القوانين الصناعية التي عرفت فيما بعد في علم العروض، وإنّما كانت تنظم بطبعها وفطرتها التي قادتهم في النهاية إلى اكتشاف القوالب العروضية التي انتظمت بين يدي الخليل بن أحمد الفراهيدي.

الشّعر العربي وتغيراته بعد العصر الجاهلي

في عصر صدر الإسلام:

ما إنْ شعَّ الإسلام من بطحاء مكّة على شبه جزيرة العرب وغيّر الكثير من المبادئ والقيم والمفاهيم التي كانت سائدة في مجتمع العصر الجاهلي، حتى دَوَّتْ صيحتُه وأحدثت ثورة في كافة مجالات الحياة، بما فيها الحياة الفكريّة والفنية، ذلك لأن التغيير الذي اضطلع به الإسلام في حياة العرب آنذاك، كان له تأثير في مسار الشاعر، فاصطبغت نفسيّته بصبغة الإسلام، بعدما ذابت عنها القيم والتقاليد الجاهليّة التي كانت تحكمها.[50] ومع ظهور المجتمع الإسلامي الجديد بمكة والمدينة بدأ ظهور الشّعر الإسلامي، لأنّ الحياة الأدبيّة كانت جزءً لا يتجزّأ من حياتهم العامّة، في صبغتها الإسلاميّة الجديدة، فيلحظ الدّارس آثار الدين وقيمه في كلّ المعاني والأغراض التي قرض فيها الشعراء آنذاك. فقد كان للرّسول 9شعراء نبغوا في الردِّ على كفار قريش وشعرائهم الذين حاولوا النيل من الإسلام ومقدساته، منهم حسّان بن ثابت الذي خصَّص له الرّسولُ 9 منبرًا في مسجده لينهض بدور تمجيد الإسلام وردّ كيد شعراء قريش على نحورهم.[51]

وهذا الحدث بحدّ ذاته يُبطل زعم القائلين بأنّ تأثير الإسلام في الشعر العربي كان ضئيلا ولم يمنحه تصورًا جديدا؛ [52] لأنّ هذا الزعم لا يخلو من كونه ضربا من الوهم والمجافاة للحقيقة، إذ غير خاف على الدّارس في الأدب العربي ذلك التأثير الذي تركه القرآن الكريم على كافة فنون القول في عصر صدر الإسلام، وأوّل ما كان من آثار القرآن الكريم في ذلك أنّه جمع العرب على لهجة قريش، صحيح أنّ هذه اللّهجة كانت

تسود القبائل الشمالية في الجزيرة العربية في الجاهلية، إلاّ أنّ تلك السيادة لم تكن تامّة بقدر ما كانت منحصرة على الشعراء فقط، فكانوا هم الذين يستخدمونها غالبا في أشعارهم، أمّا عامّة القبائل فكانت تلوك لهجات تختلف عن لهجة القريش، فعمل القرآن على تقريب الهوّة ما بين هذه اللّهجات كلّها، كما عمل على استكمال السيادة للهجة القريش.[53]

وثمة أثر قرآني آخر على اللّغة العربية غير ذلك التوحيد، وهو أنّ القرآن حوّل العربيّة إلى لغة ذات دين سماوي، وبذلك أحلّ فيها معاني لم تكن معروفة لدى العرب بمدلولاتها القرآنية الجديدة، مثل: معاني الإسلام والإيمان والكفر والنّفاق والشرك والصلاة والزكاة ونحوها. وأثر إسلاميّ آخر يلاحظه المتتبع لأساليب اللغة العربيّة، وهو أنّ القرآن قد أثّر فيها تأثيرا داخليّا، فرقّقها وهذّبها من الحوشية والغرابة فأقامها على هذا النحو من الرشاقة والبيان. ومن الطبيعيّ أن يترتّب على هذه الآثار أثر آخر تجلّى في علوم اللغة التي قامت لخدمة القرآن الكريم، حيث اكتسبت اللغة من هذه العلوم مصطلحات وأساليب فنيّة كثيرة، تذوّقها الأدباء واطمأنت قلوبهم عليها وتلذّذت نفوسهم بمجاراتها، فجنحوا إلى محاكاتها وإيثار ألفاظ القرآن بالاستعمال في الحديث العام وفي الخطابة والشعر، ملتزمين في ذلك كلّه بتعاليم القرآن التي تنهاهم عن قول الفحش.[54]

ولعلّ المرء يدرك تجليّات هذه المعاني بسهولة في شعر المخضرمين أمثال عبد الله بن رواحة وحسان بن ثابت وكعب، الأمر الذي حفّز ناقدا مثل الأصمعي إلى القول بضعف شعر حسان بن ثابت في الإسلام، مقارنة بشعره في الجاهلية، من ذلك قوله:

"الشعر نكد بابه الشر، فإذا دخل الخير ضعف. هذا حسان بن ثابت فَحْلٌ من فحول الجاهليّة، فلما جاء الإسلام سقط شعره".[55]

ومنهم من ذهب إلى أبعد من ذلك، فجعل حسان نموذجا لضعف الشّعر كلّه في الإسلام، والصواب هنا هو ما يذهب إليه محمد عثمان علي، في تفنيده لمذهب الأصمعي، والتأكيد أنّ الضعف الذي يوصف به الشعر الإسلامي في طوره الأول لا يشمل الشعر كلّه، وإنّما هو الشعر المصطبغ فقط بالصبغة الدينيّة المستوحاة من القرآن الكريم وعلّة ذلك راجعة، على حدّ رأيه، إلى كون هؤلاء المخضرمين عاشوا مرحلة حساسّة جدّا في تاريخ الشعر العربي، فهم يمثّلون الجسر الذي يربط بين المجتمعَين، الجاهلي والإسلامي، ولكلّ منهما قيمه وقضاياه، الأمر الذي جعل الشّعراء يتأرجحون في فنّهم بين ما ألفوه في حياتهم الأدبية في الجاهلية وماجدّ عليهم في ظلّ الحياة الإسلامية، فحال ذلك دون تمكّن القرآن بأساليبه ومعانيه من نفوسهم وأذواقهم والانحصار فيها إلى درجة يمكن أن يتحدّد بها أسلوب شعريّ يتلاءم مع ما جاء به الإسلام.[56]

مما يمكن استنتاجه بناءً على ما سبق، أنّ بنية القصيدة الشكليّة في عصر صدر الإسلام لم يطُلها أي تبدُّل يذكر، فقد ظلت عمودية كما نشأت واستقرّت في العصر الجاهلي، وإنّما الجديد الطارئ على الشعر العربي في هذه المرحلة هو تأثير القرآن على أساليب الشعراء ومعانيهم وفي عاداتهم وسلوكياتهم التي عمل الإسلام على تهذيبها وتطويعها لتعاليمه. ولم يخرج شعراء هذا العصر في جملة تصورهم وتخيلهم عمّا ألفوه زمن الجاهلية، وإن فاقوهم كثيرا في ترتيب الفكر وتقريب المعنى إلى الأذهان والوجدان بما

هذّب نفوسهم ورقّق طباعهم من دراسة كتاب الله وحديث رسوله 9، وكذلك لم يخرجوا جملة في هيئة تأليف اللّفظ ونسجه ولم يطرأ على أوزان الشعر العربي حدث غير ما عرف عنه في الجاهلية.[57]

في العصر الأموي:

يُعبَّر عن العصر الأموي بعصر الفتوحات والنمو والازدهار في مناحي الحياة العربيّة ومستوياتها، وجد أدبها فيه تطوّرًا ملموسًا، يكاد ينحصر في أسلوب الشعراء ومعانيهم التي تلوّنت بأحداث العصر وظروفه الاجتماعية والسياسيّة. وقد كُتِب الشعر الأموي في ظلال نفسيّة جديدة آمنت بالإسلام دينًا، وإن بقي بعض الشعراء مع ذلك بعيدين عن هذا المورد الصافي فإنّ جلّهم نهلوا منه، فبقيت حياتهم الروحية الجديدة متصلة بحياتهم الفنية، مما يعني أنّ الحياة الدينيّة طوّرت القصيدة الأموية وأثرت في نفوس الشعراء، بحيث عَظم على الشاعر الأموي نظم قصيدة في معزل عن هذه المبادئ والقيم الدينية الجديدة، فأصبحوا لا يستطيعون مدحا أو هجاء إلاّ وتحكّمت الصفات الدينية، إيجابا أو سلبا في ذلك المدح أو الهجاء.[58]

وإلى جانب ذلك، فإنّ الشعر الأموي كان شديد التأثّر بأحداث العصر السياسية، حيث دخلت الأحزاب المختلفة وقتئذ، منهم الأمويون والشيعة والخوارج والزبيريون، في خصومات ومعارك دمويّة، كان لها مردود سلبيّ جدّا على مستقبل الأمّة الإسلاميّة ووحدتها ولا زالت آثاره سارية المفعول إلى الوقت الراهن. فمن الطبيعي جداّ، والحالة هذه، أن ينهض الشّعراء بمهمّة الدّفاع عن الأحزاب السياسيّة التي ينتمون إليها، فوقفوا بأسلحتهم اللّسانيّة جنبا إلى جنب مع الأسلحة العسكريّة، حتى صارت أشعارهم

غذاء للعصبيات ومادة للمفاخرات والمناظرات والنقائض، أضرموا بها نار الحماسة في الصدور سعيا وراء الطلب بالثّأر أو نصرة حزب من الأحزاب.[59]

والحق أنّ عقليّة الشاعر الأموي تختلف عن عقلية الشاعر القديم، فقد ثقف أشياء لم يكن يثقفها الشاعر الجاهلي وخضع في تفكيره لأشياء لم يكن يخضع لها الشاعر الجاهلي؛ فتطوّر عنده شعر النقائض الذي نضج وازدهر بين الأقطاب الثلاثة من شعراء العصر الأموي، جرير والفرزدق والأخطل.[60] وامتاز شعر النّقائض بخصائص نوعيّة أهلتها للتطوّر وللازدهار وحجب ما سبقها من تجارب في بابها، الأمر الذي دفع ببعض الدارسين إلى اعتبار النقائض، في طورها الأموي، أوّل صورة للمناقضة في تاريخ الشعر العربي،[61] غير أنّ الحقيقة التاريخيّة تقف على النقيض من ذلك؛ إذ تؤكّد المصادر أنّ نشأة فنّ النقائض تزامنت مع نشأة الشّعر عند العرب منذ الجاهليّة، وبذلك يكون تأريخ النقائض مع بني أميّة في طور نضجها واكتمالها لا في عهد نشأتها وابتدائها.[62]

في العصر العباسي:

مع قيام الدولة العباسيّة في المنتصف الأول من القرن الثاني الهجري (132هـ) نهض ازدهار كبير وحركة منقطعة النظير في الحقل المعرفي العربي،[63] والحقيقة التي لا بدّ من تقريرها هي: أنّ قيام الدولة العباسيّة مكان سابقتها لا يعني تحوّل الشّعر بين عشيّة وضحاها إلى لون آخر من الإبداع؛ فللسياسة أن تتحوّل، أمّا الشّعر فهو ذلك الفنّ الذي لا ينتقل طفرة واحدة، فتظلّ بعض تجلّياته ناظرة إلى الماضي مستمسكة بعاداته وتقاليده، ويبقى البعض الآخر آخذا من بيئات الماضي بعض سماتها، ومن البيئة الحاضرة قدرا من طبيعتها، أمّا النقلة الأدبيّة المفاجئة فهي مستحيلة الحدوث؛ لأنّ ذلك ضدّ

طبيعة تكوّن الأشياء.[64] ويسمّى الشعر العباسي بالشعر المولّد؛ لأنّ معظم شعراء العصر كانوا مولّدين، وهم الذين ولدوا من العرب في الإسلام.[65] فإنّ الأدب العباسي بهذا المعنى كان مولّدا، إذ لم يكن عربيّا خالصا في معانيه وأسلوبه، فقد داخلته، نتيجة التأثير والتأثّر بآداب الأمم المجاورة، فنون وأغراض ومعان لم يألفها من قبل، كالغزل بالمذكّر والتوغّل في الأوصاف الحضريّة وإهمال العصبيّة العربيّة ونحوها.[66]

وكان العصر العباسي عصرا ذهبيّا إبداعا ونقدا، إذ مَثَّلَ حِقبةً زاهرة بألوان الثقافة، مترعة بأسباب المعرفة، نهل من حوضها وينبوعها الشعراء حتّى بلغ الشعر فيه قمّة نضجه الفنّي في مختلف أغراضه وفنونه في تاريخ التراث النقدي كلّه، فصار بذلك شعرا ذا عطاء متميز، أسهمت نخبة من شعراء العربية الكبار في بناء صرحه الشامخ،[67] حيث راحوا منذ القرن الثاني الهجري يحاولون تطويع القصيدة العربيّة شكلا ومضمونا؛ لتكون قادرة على الوفاء بحاجات المجتمع الجديد، على نحو صنيع بشار بن برد زعيم المحدثين وأبي نواس وأبي العتاهية وغيرهم، وقد كُتِبَ لهذه الطليعة المجدّدة نجاح باهر، حيث استطاعت أنّ ترسي تقاليد القصيدة العباسيّة الجديدة، وأن تدخل فيها تعديلات فنيّة على مستوى الشّكل والمضمون، فخرجت عن وحدة القافية وبرز الشّعر المزدوج والمربع والمخمس، بألفاظ سهلة ومعان واضحة متناسبة مع أنواع الغناء المتزامنة معها.[68]

ومن تعديلاتهم الفنيّة التي أدخلوها على القصيدة العربية في هذه المرحلة، أنهم استطاعوا أن يخرجوا من رتابة الاستهلال الطّللي المعهود في تقاليد القصيدة العربيّة الموروثة، كما دعوا إلى المعاني الإنسانيّة، إلى جانب النّقد الاجتماعي الذي عملوا على تطويره في مصنّفاتهم وأشعارهم ورسائلهم.[69] وهذه هي سنّة التطوّر في الأشياء، فكانت

أشعار الإسلاميين أرقَّ من أشعار الجاهليين، وأشعار المحدثين ألطف من أشعار المتقدمين، وأشعار المولّدين أبدع من أشعار المحدثين، وكانت أشعار العصريين أجمع لنوادر المحاسن، وأنظم للطائف البدائع من أشعار سائر المذكورين؛ لانتهائها إلى أبعد غايات الحسن، وبلوغها أقصى نهايات الجودة والظّرْف. [70]وقد عُدّ بشار بن برد زعيم المجدّدين من الشعراء العباسيين بلا منازع، فلذلك أعجب به الأصمعي الذي يقول الأصفهاني في حقّه: "وكان الأصمعي يعجب بشعر بشار لكثرة فنونه وتصرّفه، ويقول: كان مطبوعا لا يكلّف طبعه شيئا متعذرا، لا كمن يقول البيت ويحكّكه أيّاما. ويُشبِّه بشارًا بالأعشى والنابغة الذبياني". كما عُرفَ أبو نواس مجددا في الخمريات وأبو العتاهية في الزهديات، وأبو فراس الحمداني في الروميات التّي نفح بها في الشعر العربي بلون عاطفي رقيق لم يعهده من قبل؛ لما تميّزت به من عواطف الحنين والحبّ الحقيقيّ إلى الأهل والوطن، والصدق في الإحساس وواقعية التصوير.[71]

وفي القرن الثالث الهجري وجّه الإبداع الشعري قضية أدبيّة كبرى بدأت إرهاصاتها في أواخر القرن الثاني، ثمّ استكملت مقوّماتها الفنّيّة مع بداية القرن الثالث، وهي قضيّة الصراع بين القديم والجديد، وبعبارة أخرى بين المحافظين من أصحاب عمود الشعر والمجدّدين من مدرسة البديع، وقد مثلّهم قطبا الصراع المتنافرين فنّيا، هما: أبو تمام زعيم مدرسة البديع والبحتري زعيم المحافظين. [72] وكان القرن الرابع الهجري عصر المتنبي بلا منازع، بمحاولاته الناجحة في التخلّص من أثقال البديع، وقيوده التي أثقل بها أصحاب مدرسة البديع كواهل الشعراء. ولعلّ لا يعرف أثر أدبي نال اهتمام خيرة الأدباء والنقاد والمثقفين ما ناله ديوان المتنبي، فقد عكفوا عليه في كلّ عصر شرحا ونقدا ودراسة،

للعبقريّة الفنيّة التي أودعها الرجل في قصائده، فمالت إليها القلوب ولهجت بذكرها الألسن، فملأ لذلك اسم المتنبي الآفاق في كلّ عصر.[73]

في الأندلس:

في سياق الحديث عن الشّعر وتحوُّلاته المنهجيّة عبر عصور الأدب التاريخيّة، يأتي الحديث عنه في الأندلس، تلك البيئة المغايرة في ذلك الإقليم المعزول عن المشرق العربي وبيئاته، فكان حريّا لفنّ الشّعر العربي المنسوب إلى هذا الجوّ والبيئة الجديدة أن يحمل في طيّاته مميّزات وخصائص فنيّة جديدة مستوحاة من خصائص البيئة ذاتها. وإنّه، من الناحية الفنيّة والتاريخيّة، يعدّ امتدادا طبيعيا للشّعر العربي الأموي والعبّاسي، وإن اختلف عنهما مكانيا باعتباره نشأ في بيئة بعيدة عن المشرق العربي. "فحين نزل العرب في الأندلس كان بينهم مجاهدون شعراء، وكان بينهم من يتذوّق الشعر ويطرب له ويتأثّر به، وكان هذا الشعر صورة عن شعر المشرق في ظلّ الدّولة المروانيّة إذّ ذاك، أو يشبهه إلى حدّ كبير في أنواعه وأغراضه وأساليبه وأشكاله التعبيريّة إجمالا"، [74] فإذا ما جرى الحديث عن نشأة الشّعر الأندلسي فإنّما يُتحدّث عن ظهور الشعر العربي في ذلك الإقليم المعزول وآثاره التّي كانت استمرارا وامتدادا لما بلغه الشّعر في المشرق العربي حينذاك في شتى مستوياته الفنيّة والأسلوبية، بحيث بقي نسج الشعراء خاضعا، بطريقة أو بأخرى، لتقاليد النّسج الفنّي في المشرق تماما مثل قرطبة التي ظلّت محافظة على تقاليد دمشق وبغداد في الحكم والملامح الحياتية العامة.[75]

أمّا الجديد الذي أضافته البيئة الأندلسيّة على الشعر العربي، فتمثّل في فَنَّيْ الموشّحات والأزجال، هذان الفنّان فضلا عن ميزتهما التجديديّة، فإنّهما أثارا قضايا

لغويّة وأدبيّة عديدة كانت ولا تزال محلّ بحث وتدقيق من قبل الباحثين، والمهتمين بالشأن الأندلسي. والحقّ أن الموشّحات التي كانت تنظم بالفصحى والأزجال التي كانت تنظم بالعاميّة، كانتا بمثابة دم جديد لُقّح به الشّعر العربي في الأندلس، حتى استمدّ منه حياة جديدة، ظلّت نابضة بحريّة مكنته من تخطي النموذج العمودي الذي حكم الإبداع الشعري العربي زمنا طويلا.[76]

إنّ موضوع الموشحات موضوع رحب الجوانب، أفاض فيه المؤرخون كثيرا حتّى صار مجالا لآراء متصارعة ونظرات متعددة بين النقاد، وقد تمسّك كلّ برأيه. فقال الشرقيون، ومنهم بطرس البستاني وشوقي ضيف، إنّها شرقيّة النشأة، بينما ذهب أصحاب الاتجاه الغربي، ومنهم ابن بسام، إلى أنّها مغربيّة الأصل، ولكلّ اتجاه أنصار ومؤيدون، ثمّ إنّ أصحاب الاتجاه الشرقي، يختلفون أيضا في أمرهم، فمن قائل إنّ أصلها يعود إلى المزدوجات والمخمسات العباسية إلى آخَر يرجعه إلى موشّحة نسبت إلى ابن المعتز الخليفة العباسي. تماما مثل أصحاب الاتجاه المغربي الذين ينقسمون هم أيضا إلى قائل بأندلسيتها، وآخر مصمّم على كونها إسبانية الأصل لا أندلسية.[77]

ومهما يكن أمر الموشّحات والأزجال ومكان نشأتها وخلفيات ذلك كلّه، فإنّ ما يهمّ من شأنها هنا هو الجديد الذي مثّلته، حتى عُدّت من أكبر الحركات التجديديّة في تاريخ الشّعر العربي. ويُعد القاضي السعيد أبو القاسم هبة الله بن جعفر بن سناء الملك أوّل من حدّ قواعد الموشح وبيّن خصائصه، وطرق نظمه في أواخر القرن السادس الهجري، إلاّ أن ابن سناء، وإن كان ينسب إليه فضل الرّيادة في تقعيد الموّشحات، فإنّه لم يتمكن من ضبط أوزانها على أسس علميّة دقيقة ومتينة، على نحو صنيع الخليل في

ضبطه لبحور الشّعر العربي وأوزانه. [78] وتتألّف بنية "الموشح في الغالب من مطلع وخمسة أبيات، ويعتبر تامًا إذا بدأ بالمطلع، فإن خلا منه سمي أقرع، ويتكون البيت من قسمين متكاملين هما الدور والقفل، وينظم القسمان من أجزاء وتسمى في الدور أغصان وفي القفل أسماطا، وقد يكون الجزء مفردا من شطر مجرّد أو من شطر مضفر، أو مزدوجا من شطرين مجردين أو مضفرين، وقد يكون ساذجا أو مرصعا، وقد يكون بين الساذج والمرصع إذا كان مزدوجا".[79]

وكانت الموشّحات والأزجال هذه غالبًا تنظم لغرض غنائها بواسطة آلات تخصص لذلك، يبدأ المغنّي بالمركز ثمّ المقطوعة ثم يعيد المركز فيشترك معه في غناء هذا الأخير جمهور من الحاضرين وكانت قافية السمط، إيذانا للجمهور للاشتراك في الغناء، والترديد مع المغنّي في إنشاد المركز. [80] وقد شغل موضوع الموشّحات "أجيالا من العلماء في الشّرق والغرب، ولا يزال يغري بالبحث وتتكشف من حين لآخر جوانب وضاءة من هذا الفن الذي اجتمعت له عناصر الأصالة والجدّة وتمثّلت فيه عبقريّة الشّاعر الأندلسي، بكل ما فيها من غنائية وأخيلة وإحساس بالحياة".[81]أمّا الأغراض التي تناولتها الموشحات والأزجال، فهي نفس الأغراض التي عرفت في المشرق العربي من مدح وهجاء وغزل وخمريات وذكر الطبيعة ونحوها. كما كان رثاء المدن من الموضوعات العامة التي نالت اهتماما كبيرا في الشعر الأندلسي. [82] وخلاصة القول، إنّ فنّ التوشيح لم يترك للشّعر القريض ميدانا يحتكره، ولا مسلكا يسير فيه إلاّ جاراه فيه، إلى جانب تفرّده بميزته التجديدية فهو بحقّ كان بمثابة بذرة جديدة لقح بها الشعر العربي فحققت له قفزة نوعيّة مهمة في الأندلس على صعيدي شكل القصيدة العربيّة ومضمونها.

في عصر المماليك:

يبدأ عصر المماليك في تاريخ العصور العربيّة مع سقوط بغداد عام 656هـ باجتياح التتار لها، وإن كانت نشاطاتهم السريّة قد بدأت قبل هذه الفترة، وتولد في عصر المماليك ضرب من الشّعر المبتذل اقتضاه فساد اللّغة الفصحى آنذاك نتيجة توالي الاختلاط بالأعاجم حتّى تكوّنت طبقة من الشعراء قلّدوا نظراءهم العباسيين، وقرضوا في الأغراض المتعارف عليها في تقاليد الشعر العربي، إلاّ أنّ شعرهم امتاز بالخلوّ من الإعراب واحتواء الكثير من الألفاظ العاميّة وكثرة الفكاهة والتلاعب بالألفاظ والتراكيب، والتعبير عن المعنى الواحد أو الشعور الواحد بصور شعريّة مختلفة.[83]

وبالجملة فإنّ الشّعر العربي لم يعرف في عصر المماليك أي تطوّر يذكر، بل صار صناعة لفظيّة مبتذلة بعد أن كان قريحة فطريّة حتى وصل به الابتذال إلى درجة أنّ الناس تعاطته لقضاء ساعات فراغهم، فترتّب على ذلك نشأة ضرب من الشّعر العامي يقال له: "المواليا"، وكان لهذا النّوع من الشّعر وجود في العصر العبّاسي بغداد، إلاّ أنّه لم يعرف الازدهار إلاّ في عصر المماليك. [84] ونشأت تحت المواليا فنون أخرى، مثل: "القوما"، و"كان كان" بقسميه المفرد ودوبيت، [85] كلّ ذلك ضمن اختراعات المولّدين الذين حملهم فقر الأصالة والنّفور من الالتزام بالقواعد على الثّورة ضدّ تقاليد الشعر الثابتة، فتصرّفوا في كلّ جزئية من جزئيات البناء الشّعري.[86]

واتّسمت القصيدة غالبا في عصر المماليك بالطول، على نحو ما يلاحظ في قصائد البوصيري، وصفي الدين الحلي وغيرهما من كبار أدباء هذا العصر. ولم يختلف شأن الشّعر في عهد المماليك البحرية، عن شأنه في عهد المماليك البرجيّة إلاّ أنّ

خصائصه في هذا العهد الأخير، أصبحت أكثر انحطاطا وأصبح الأسلوب أكثر ركاكة من ذي قبل، نتيجة شيوع العاميّة والكلمات الأعجمية التي لاقت استحسان جماهير الناس والمنخرطين منهم في سلك الشعراء، فعبر الكثير منهم عن تجاربهم تعبيرا مباشرا، إمّا بالشّعر العامي الخالي من النحو والإعراب أو بالشّعر الفصيح المتكلّف المبتذل. غير أنّ الشاعريّة الحقّة تأبى مثل هذا النوع من التصنّع وتنفره، بل الجميل بالشاعر أن يعمد إلى اللفظ الفصيح المأنوس الجذاب، ويتجنب الوحشي، والسعي وراء الإغراب والتعقيد، لأنّ ذلك دليل على عجز الشاعر وعدم قدرته على الارتقاء إلى مستوى الخلق الفني البديع.[87]

في العصر العثماني:

يذهب بعض مؤرخي الأدب العربي إلى اعتبار فترة ما بعد سقوط بغداد على أيدي التّتار حتى حملة نابليون على مصر في عام 1798م[88] مرحلة انحطاط وركود أدبي شامل، مهدت لها بوادر الانحطاط في أواخر العصر العباسي وأوائل أيام الحكم المملوكي. يقول كارل بروكلمان: "اضمحلّ الأدب العربي الذي كان مزدهرا في العراق في ظلّ سيادة العباسيين باضمحلال قوّتهم السياسيّة، وما ارتبط بذلك من تدهور الثقافة العامّة، ففي الشّعر تجمدت الحياة التي كان يعيشها الأدباء المنطلقون في القرنين الثاني والثالث تحت تأثير النّقد اللّغوي في قالب القصيدة، ذلك القالب الذي كان يغري أكثر فأكثر بمحاكاة النماذج الشعريّة القديمة".[89]

غير أنّ هذه العصور لم تبلغ مداها إلاّ باكتساح المغول للمنطقة فيما بعد، ثم دخول العرب تحت سلطان الحكم العثماني الذي وُصِفَ بعصر العقم والجمود، إذ دخل

العثمانيون ودخلت مصر معهم، في ظلام قاتم، وأصاب النشاط العلمي والفكري نوع من الرّكود والشّلل، فحلّ السكون بدل الحركة على كافة مستويات الحياة الفكريّة والعلميّة، وتقلّصت اللّغة العربيّة، وزهد القوم فيها، حتى خلا العصر من علماء مهتمين بسبر أغوارها، وامتلاك زمامها، وضبط شوا ردها، وجمع شتاتها في مؤلفات، على غرار صنيع العلماء اللّغويين في العصور السابقة، ففقدت اللّغة نتيجة ذلك شيئا من حيويتها في العصر، وإن ظلّت لغة الدين المعتمدة، في العالم الإسلامي من أدناه إلى أقصاه.[90]

ومن الطبيعي أن يُصيب الأدبَ الذي ينتمي إلى لغةٍ هذه حالها، ما أصاب اللغة نفسها، فأضحت الآداب العربية بالإجمال في أحط أدوارها، "وندر نبوغ العلماء المفكرين أو المستنبطين فيها، وأكثر ما كتب في هذا العصر يتمثل في الحواشي والتعليقات والشروح".[91] أمّا الشّعر الذي هو عمود فقري للأدب العربي فلم يشهد أي تطوّر يذكر مع الحكم العثماني، لا على مستوى الشّكل ولا على مستوى المضمون، وإنّما الذي أصابه هو الانحطاط والهبوط إلى درك الابتذال والتعرّي من كلّ تفنّن أو رونق أو طلاوة ولم يعد من ديدن الناظمين سوى التقليد الأعمى للشّعراء القدامى.[92]

وهذا مشهد لا يستغرب منه في العصر العثماني، فالأمة التي دخلت حالة الضنك والشدّة لا يرجى رواج العلم والأدب فيها. فقد وجد العثمانيون تينك الفتوتين، تحريم الثّورة على الحاكم الظالم، وجواز إمارة المتغلّب، جاهزتين لشدّ وثاق العرب والمسلمين وقمع أي تطلّع تحرّري، فكانتا أسوأ ما جاء به الفقه المتخلّف في العصر العثماني، حيث استندت السلطات إليهما لمنع أي اجتهاد في مسائل السياسة والحكم، لأنّ الاجتهاد من هذا القبيل، لا شكّ يعرض المبدأين للمساءلة والإلغاء، وفي مساءلتهما

أو إلغائهما تهديد لسلطة الدولة وحياتها. و تسرّب هذا الدّاء تلقائيا إلى منطقة الإبداع الأدبي أيضا والشعري بالخصوص، فأورثها شللا وركودا لم تخرج منهما إلاّ مع دخول عصر النهضة العربيّة الحديثة.[93]

الشّعر العربي في ظلّ النّهضة العربيّة الحديثة:

لقد ظلّ العرب والمسلمون طيلة فترة الحكم العثماني بعيدين عن مجريات الحضارة العالميّة، لأنّ الدّولة قعدت بهم، خاصة في أواخر أنفاسها، عن اللّحاق بركب التطوّر والنموّ والتقدّم، بحيث لم تحاول الاستفادة من التجربة النهضويّة الأوروبيّة وقتها، مفضّلة البقاء حبيسة الماضي وأساليبه، الأمر الذي دفع بالحاكم الفرنسي نابليون بونابرت إلى تصعيد حملته العسكرية التاريخيّة لاحتلال مصر في عام 1798م، والتخطيط من أجل البقاء فيها لما وَفَّرَ في مصر عقب الحملة من مستلزمات البقاء والاستقرار من مطابع ومكتبات، وما هيّأ فيها من الأجواء المناسبة للإرساليات والمدارس؛ لتعليم اللغات الأوروبيّة وثقافاتها فيها. [94] والحقيقة أنّ حملة نابليون هذه، كانت بمثابة همزة وصل ونقطة تمفصل بين العقليّة العربيّة والعقلية الغربيّة الحديثة؛ وذلك خلال جهود نابليون التطبيقيّة لأفكار الثورة الفرنسية على الأمّة العربيّة حينها. ثمّ اكتملت حلقات هذا اللّقاء أخيرا بالنّهضة الشّاملة التي نشطتْ إبانها العقليّةُ العربيّةُ من ذبولها الذي أورثها إياه الحكم العثماني.[95]

والواقع أنّ النّهضة العربيّة هذه، كانت لها بذورها وإرهاصاتها قبل حملة النابليون، إلاّ أنّ ملامح البعث الحقيقيّة في الأدب والنّقد لم تتّضح بشكل جليّ إلا في النّصف الثاني من القرن التاسع عشر بعد الحملة، حيث تنبّهَ العربُ إبانها، إلى ضرورة تبنّي تراثهم الشعري والنقدي، والاهتداء بهما في عصور ازدهارهما، فاتخذوا منهما في أغلب الأحيان نماذج حيّة

للتطبيق والمقارنة بغية الخروج من عصر الظلمة الأدبيّة الذي أوقعهم فيه الحكم العثماني، ثم تجاوزوا هذا التطبيق فيما بعد إلى الإبداع الذاتي على نحو صنيع الأديب والشاعر العملاق محمود سامي البارودي الذي استطاع أن يعود بالأدب العربي إلى عصور تفوّقه، مخلّصا إيّاه من المماحكات اللّفظية، والزخارف البديعيّة، والترّهات المضمونيّة، فأعاد بذلك للشعر رسالته التي ينبغي أن يقوم بها في الحياة الفكريّة العربيّة، بحيث أضحى الناظر في أدب عصر النّهضة، أمام نماذج شعريّة ناضجة تقف بموازاة المتنبّي والبحتري وابن الرومي ونحوهم من أقطاب شعراء عصور الأدب الذهبية.[96]

ولم تكن هذه المرحلة، أي مرحلة البعث، خالية من ومضات التجديد، وإنّما الجديد دوما يولد في رحم القديم، لكنّ مرحلة التجديد الحقيقيّة أعلنت نفسها في وقت كانت فيه الأقطار العربية تشهد تحوّلات جذريّة في مستويات عدّة، تجتاحها موجات فكريّة وإيديولوجية جديدة، نتيجة الانفتاح والاتصال المتحقّقَين مع المجتمع الأوروبي وحضارته الحديثة عبر البعثات التعليميّة المتواليّة التي شهدتها هذه الفترة الحسّاسة، فالشعراء الذين نهضوا بهذه الثّورة التجديديّة، هم أولئك الشعراء المثقّفون والمتشرّبون للثقافة الغربيّة، والمجيدون للغات الأوروبيّة. على أنّ نشأة المدرسة الرومانسيّة في الأدب العربي على يد جماعة الديوان في مصر، تعدّ حلقة مهمّة من حلقات تأثّر الأدب العربي بالأدب الأوروبي، حيث ألحّت الجماعة على التجديد في ضوء القيم النقديّة والمعايير التي قرأتها عند النّقاد الغربيين، آزرهم في ذلك طوائف شعرية أخرى عرفت بشعراء جماعة أبوللو، وشعراء المهجر الأمريكي، وطائفة دعاة الشّعر الحر الذين كان تأثّرهم بحركة الشّعر الحرّ الغربي واضحا.[97]

وفي إطار هذه الحركة التجديديّة، تعرّف الشّعر العربي على بعض الفنون الشعريّة في الغرب، مثل الشّعر الملحمي والتمثيلي، وإن كان بعض أصول هذا النوع من الشعر قد عرف

في التراث الأدبي العربي، إلا أنّه لم تتوفر فيه الشروط كما هي عند الغربيين، من حيث الطّول وخرق العادة واعتماد الأساطير البدائيّة، وإنّما عرف الشّعر العربي ذلك كله بعد تأثر بعض شعرائه بنظرائهم الغربيين، على نحو ما هو متحقّق في مطوّلة شوقي التي أسماها بكبريات الحوادث في وادي النيل، والإلياذة الإسلامية لأحمد محرم.[98]

أما الشّعر القصصي فقد كثرت منه نماذج متناثرة في الأدب العربي يمكن تلمّسها حتّى في الشعر الجاهلي والأموي والعباسي أيضا، كما يمكن للمتتبع أن يلاحظ فيه جذورا قديمة للشعر التعليمي إلى جانب الشعر الغنائي الذي هو الطابع العام للشعر العربي منذ الجاهلية، إلاّ أنّ الاهتمام بمثل هذه الفنون الشعريّة قد ضؤل في الآونة الأخيرة حتّى عند الغرب، فقد انقرض الشعر الملحمي بشكل نهائي، وانتقل الشعر المسرحي بكلّ تفاصيله إلى النثر الفنّي في مجال المسرحية، كما لم يعد للشعر التعليمي حضور يذكر في ساحة الأدب، ولكلّ ذلك أسباب وظروف موضوعيّة.[99]

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، كان ثمّة مزيد من الحاجة لتنشيط العقليّة الأدبيّة والفنيّة العربيّة، وتمكينها من المواكبة الحقيقيّة للتطوّر والتحوّلات المذهلة التي شهدتها الآداب الغربيّة وقتئذ، من هنا بدأ الشعراء العرب –تأسّيا بنظرائهم الغربيين، ملحمة التحرّر من القيود التي فرضها أسلافهم على الشعر، ملْحَمَةٌ انتهت بانتظام الشعر العربي الحديث في ثلاثة ضروب من التّشكيلات البنائية: تشكيلة شعر العمود في صورتها التراثيّة، ثمّ الشعر الحرّ أو شعر التفعيلة، ثمّ قصيدة النّثر. [100] وهذا الأخير "من حيث هو ابتكار عروضي، لم يولد مع الحركة التي عرفت بهذا الاسم، فقد أظهرت المراجعةُ نصوصا للمازني وخليل شيبوب، ومحمد فريد، وغيرهم، اعتمدوا فيها نظام التفعيلة بدلا من البيت

وأهملوا القافية، ولكن هذه النصوص لم يكن واحد منها بداية الحركة بل كانت تجارب مرت مثل غيرها".[101]

على أنّ البداية الحقيقيّة لهذا النّمط من الشّعر، تعدّ موضع خلاف لدى الكثير من النقاد والباحثين، وقد ذهبت الشاعرة العراقيّة نازك الملائكة أنّ بداية الحركة كانت في العراق سنة 1947م، ومن العراق بل من بغداد نفسها زحفت الحركة وامتدت حتى غمرت الوطن العربي كلّه، وكادت بسبب تطرّف الذين استجابوا لها، تجرف أساليب الشعر العربي الأخرى جميعا.[102]

و تَعُدّ نازك الملائكة قصيدتها "كوليرا" أول قصيدة حرّة في تاريخ الشّعر العربي الحديث، تم نشرها لأول مرّة في بيروت ثمّ وصلت نسخها إلى بغداد في أول كانون الأول 1947م.[103] ولاقت الحركة حينها، كما تؤكّد نازك، ردة فعل عنيفة، شأن كلّ جديد غير مألوف، إذ يصعب على المرء الاستسلام له طفرة واحدة حتى تتبين له أبعاده وحقيقته. وفي ذلك تقول الشاعرة: "في صيف سنة 1949م صدر ديواني (شظايا ورماد). وما كاد هذا الديوان يظهر حتى قامت له ضجة شديدة في صحف العراق، وأثارت حوله مناقشات حامية في الأوساط الأدبيّة في بغداد". [104] وأقرت في موضع آخر بفشل كافة المحاولات التي حيكت ضدّ حركتها التجديدية بقولها: "ولعل الدليل على أن حركة الشعر الحر كانت مقودة بضرورة اجتماعيّة محضة، هو أن محاولات وأدها قد فشلت جميعا، فما زال تيار الشعر الحر يشتد ويتلاطم حتى اضطرّ مؤتمر الأدباء العرب الثالث في القاهرة إلى أن يعترف به رسميا ويدخله في أبحاثه الرئيسية".[105]

بناءً على ما سبق، يُستخلص أنّ البداية الحقيقية لهذه الحركة الجديدة في الشعر العربي الحديث كانت مع نازك الملائكة، والشعر الحّر كما تقاربه الملائكة هو ما "جاء بتجريد كامل

في النظرة إلى وزن الشعر، فنقل الأساس فيه من السطر إلى التفعيلة، ومن نظام السطرين الاثنين والقافية الموحّدة، إلى نظام السطر الواحد والقافية المتغيرة".[106] على أنّ النّقاد والباحثين يختلفون أيضا في شأن التسميّة، فيوجد عبد الواحد لؤلؤة، مثلا، يقترح بدلا من الشعر الحرّ أو شعر التفعيلة اسمَ شعر العمود المطوّر،[107] ولعلّ حجّته في ذلك راجعة إلى أنّ التجديد الذي أحدثته نازك الملائكة لم يخرج الشعر الحرّ من أوزان الخليل العروضيّة، حيث جعلت من التفعيلة أساسا يُعتَمدُ عليه في بناء البيت الحرّ، على نحو ما يوجد في الشروط التي حدّدتها واشترطت توفرها في الشّعر حتى يعدّ من قبيل الشعر الحر. وهي: وعي الناقد بجدة ما أتى به، وإيمانه بكونه يثير الجمهور، وأن يصحب الشاعر قصائده دعوةً إلى استعمال مثل هذا النّوع بكلّ جرأة وثقة، وإثارة النقاد مما يحفّزهم إلى الكتابة والمناقشة حوله، واستجابة الشّعراء للدّعوة، استجابة على نطاق واسع يشمل العالم العربي كلّه.[108]

ويمكن القول بأنّ هذه الشروط التي وضعتها الشاعرة لا تخلو من كونها إعادة تقييد وتضييق لحريّة الشاعر، استطاعت أن تتخطاها فيما بعد حركات جريئة أكثر تحرّرا، مثل حركة قصيدة النثر التي رفضت بعض القيود التي أبقتها نازك الملائكة على الشّعر، وقد لاقت هذه الحركة هي الأخرى ردود فعل مختلفة بين مرحّب متفائل يشجع، ورافض يائس يستهجن، بدعوى المحافظة على التراث وعدم الإفراط في حقّه.[109]

إنّ حركة قصيدة النثر هذه، تعدّ ثاني تحوّل أصاب حركة الشعر العربي في العصر الحديث، وقد أرجعها بعض الباحثين إلى الأربعينيات من القرن الماضي، في محاولات كلّ من حسين عفيف، وألبير أديب، وهي محاولات تَنَفّست في أجواء ما يعرف بحركة الشعر المنثور المهجري،[110] ذلك الشعر الذي مارسه الشعراء المهجريّون وبخاصة جبران خليل جبران،

وميخائيل نعيمة، والريحاني، وقد تحدّث عنه الأخيران وأثبتا أنّه كان نتيجة الارتقاء الشعري لدى الغرب، الذي أطلق عليه اسم الشّعر الحر.[111]

وثمّة آخرون من النقاد لا يرون للشعر المنثور الغربي أثرًا على قصيدة النثر العربي، بل يرون له جذورا عربيّة أبكر من زمن الشعر المنثور الغربي، ويذكرون في ذلك نماذج من التّراث الشّعري الصوفي. ولعلّ الصواب هو الإقرار بأنّ قصيدة النثر العربية استفادت من هذه المرجعيات كلّها، أي من الشّعر المنثور الغربي ومن التراث العربي الصوفي، بل ومن النثر نفسه، لما يمكن أن يتضمّنه النثر من قيم شعريّة عاليّة. وبهذا تبطل كافة المبرّرات التي يتستّر بها الواقفون ضدّ هذا النمط من الأسلوب الشعري الجديد.[112]

االخاتمة:

إلى هنا تثبت هذه الجولة السريعة القول بأن الشّعر كان ديوان العرب منذ الجاهلية، تحكي مضامينُهُ أنماطَ حياتهم في شتى مناحيها الاجتماعيَّة والسياسيّة والثقافيَّة، فهو مصدر من المصادر الهامَّة في معرفة أوضاع الحقبة الزمنيّة وظروفها العامة التي قيلت فيها. واصطحب الشّعرَ، عبر عصوره التاريخية، تطوّراتٌ فنيّة في شتى مستوياته ومختلف عصوره، شأنه في ذلك شأن بقية الفنون القوليّة الأخرى، سواء على مستوى الشكل أم على مستوى المضمون، مصطبغًا في كلّ مرحلة بصبغة أحداث العصر وظروفه العامّة. ويتضح ذلك في طبيعة تقسيم التراث الأدبي المعروف وطبيعة ربطه بالأزمنة والعصور على نحو ما صار في العرف النّقدي العربي التقليدي بالأدب الجاهلي والأموي والعباسي إلى آخره، وذلك استئناسًا بتلك المعا لم والخصوصيات اللّغوية والأسلوبية التي تَمَيَّزَ بها الشعر في كلّ مرحلة من المراحل.

هوامش المقالة:

[1] – ابن خلدون، **المقدمة**، دار الفكر، بيروت، د.ط، 2001م، ج: 1، ص: 630.

[1] – السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 1998م، ج: 2، ص: 474.

[1] – المصدر نفسه، ص: 477.

[1] – ابن سلام الجمحي، **طبقات فحول الشعراء** ، شرح محمود شاكر، دار المدني، جدّة، د.ط. ود.ت، ج: 1، ص: 39.

[1] – أحمد حسن الزيات، **تاريخ الأدب العربي** ، دار نهضة مصر، القاهرة، ط: 24، د.ت، ص: 27.

[1] – عادل الفريجات، **الشعراء الجاهليون الأوائل**، دار المشرق، بيروت، ط: 1، 1994م، ص: 30.

[1] – محمد عثمان علي، **في أدب ما قبل الإسلام** ، مكتبة طرابلس العالمية، طرابلس، ليبيا، ط: 4، 1994م، ص: 93.

[1] – ابن رشيق، **العمدة**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط: 5، 1981م، ج: 1، ص: 65.

[1] – أحمد حسن الزيات، المرجع السابق، ص: 32.

[1] – شوقي ضيف، **تاريخ الأدب العربي، العصر الجاهلي** ، دار المعارف، ط: 13، د.ت، ص: 219.

[1] – مجاهد مصطفى بهجت، **التيار الإسلامي في شعر العصر العباسي** ، وزارة الأوقاف، العراق، 1982م، ص: 22.

1 – محمد مصطفى هدارة، **الشعر العربي في القرن الأول الهجري** ، دار العلوم العربية، ط: 1، 1988م، صـ: 8 – 9.

[1] – داود سلوم، **الإسلام والشعر**، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد: 1، 1959م.

[1] – شوقي ضيف، **تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي** ، دار المعارف، ط: 12، د.ت، صـ: 31.

[1] – المرجع نفسه، صـ: 32 – 33.

[1] – ابن قتيبة، **الشعر والشعراء** ،تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 2000م، صـ: 174.

[1] – محمد عثمان علي، المرجع السابق، صـ: 120.

[1] – السيد أحمد الهاشمي، **جواهر الأدب** ، مؤسسة المعارف، بيروت، د.ط، د.ت، جـ: 2، صـ: 122.

[1] – شوقي ضيف، **التطور والتجديد في الشعر الأموي** ، دار المعارف، مصر، ط: 6، د.ت، صـ: 64.

[1] – سجيع جميل الجبيلي، **البيت السفياني في الشعر الأموي** ، المكتبة العصرية، بيروت، ط: 1، 1998م، صـ: 317.

[1] – شوقي ضيف، المرجع السابق: **التطوّر والتجديد في الشعر الأموي**، صـ: 81.

1 – أحمد شايب، **تاريخ النقائض في الشعر العربي** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط: 2، 1954م، صـ: 1.

1 – المرجع نفسه.

[1] – عبد العزيز الثعالبي، **سقوط الدولة الأموية وقيام الدولة العباسية** ، دار الغرب الإسلامي، القاهرة، ط: 1، 1998م، صـ: 217.

[1] – شوقي ضيف، **تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الأول** ، دار المعارف، القاهرة، ط: 10، د.ت، صـ: 347.

[1] – القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء**، ط: 1، دار الفكر، دمشق، 1987م، جـ: 1، صـ: 340.

[1]– عمر فروخ، **تاريخ الأدب العربي**، دار العلم للملايين، بيروت، ط: 1، 1972م، جـ2، صـ: 40.

[1] – صلاح مصيلحي، **التقليد والتجديد في الشّعر العباسي** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، د.ت، صـ: 9.

[1] – يوسف خليف، **في الشّعر العباسي نحو منهج جديد** ، دار غريب، القاهرة، د.ط، د.ت، صـ: 6.

[1]– أمين إبراهيم شحادة، **مذكّرات في الأدب العباسي وتاريخه** ، الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط: 1، 1991م، صـ: 8.

[1] – أبو منصور الثعالبي، **يتيمة الدّهر**، تحقيق مفيدة محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 1983م، جـ: 1، صـ: 26.

[1] – أبو الفرج الأصفهاني، **الأغاني** ، تحقيق سمير جابر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 2، 1992م، جـ: 4، صـ: 141.

[1] – أبو علي المرزوقي، **شرح مشكل أبيات أبي تمام المفردة**، تحقيق رشيد نعمان، عالم الكتب، الكويت، ط: 1، 1987م، صـ: 25.

[1] – أبو المرشد المعري، **تفسير أبيات المعاني من شعر المتنبي** ، دار المأمون للتراث، بيروت، ط: 1، 1979م، صـ: 5.

[1] – ميشال عاصي، **الشعر والبيئة في الأندلس** ، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 1970م، صـ: 51.

[1] – المرجع نفسه.

[1] – محمد عبد المنعم خفاجة، **قصة الأدب في الأندلس** ، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، ط: 1، 1962م، صـ: 73.

[1] – سعد إسماعيل شلبي، **دراسات أدبية في الشعر الأندلسي** ، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط: 1، د.ت، صـ: 90.

[1] – .سيد غازي، **في أصول التوشيح**، مؤسسة الثقافة الجامعية، القاهرة، ط: 1، 1976م، صـ: 22.

[1] – المرجع نفسه، صـ: 11.

[1] – محمد عبد المنعم خفاجة، المرجع السابق، صـ: 73.

[1] – محمد زكريا عناني، **الموشحات الأندلسية**، سلسلة عا لم المعرفة، الكويت د.ط، 1980م صـ: 5.

[1] – المرجع نفسه، ص6: وما بعدها.

[1]– عمر فروخ، المرجع السابق، جـ: 3، صـ: 619.

[1] –جرجي زيدان، **تاريخ آداب اللّغة العربية**، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، ط: 1، 1992م، صـ: 619.

[1] – شعر مستعار وزنه من الفارسية، ويتكوّن اسمه من: دو، بمعنى الاثنين في اللغة الفارسية، وبيت، عربية وكلّ بيتين في القصيدة متفقان في الوزن والقافية، ويكوّنان وحدة مستقلة. ينظر: المرجع نفسه، صـ: 170.

[1] – كامل مصطفى الشيبي، **ديوان الدوبيت في الشعر العربي في عشرة قرون** ، دار الثقافة، بيروت، ط: 1، د.ت، صـ: 34.

[1] – يوسف خالد إبراهيم، **الشّعر العربي أيام المماليك ومن عاصرهم من ذوي السلطان** ، مطبعة العلوم للملايين، القاهرة، صـ: 235.

[1] – جرجي زيدان، **تاريخ مصر الحديث من الفتح الإسلامي إلى الآن** ، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط: 1، 1999م، جـ: 2، صـ: 88.

[1] – كارل بركلمان، **تاريخ الأدب العربي** ، نقله إلى العربية: رمضان عبد التواب، مراجعة: السيد يعقوب بكر، دار المعارف، مصر، ط: 3، د. ت، جـ: 5، صـ: 21.

[1] –شوقي، **الفن ومذاهبه في الشعر العربي**، دار المعارف، مصر، ط: 11، د.ت، صـ: 508.

[1] – جرجي زيدان، المرجع السابق، صـ: 284 – 285.

[1] – رشيد يوسف عطا لله، **تاريخ الآداب العربية** ، تحقيق علي نجيب عطوي، مؤسسة عز الدين لطباعة والنشر، القاهرة، ط: 1، د.ت، جـ: 2، صـ: 196.

[1] – محيي الدين صبحي، **على هامش الفرقة والتشتت** ، مجلة العربي، العدد: 463، 1997م، صتك 30.

[1] – سالم المعوش، **في الأدب العربي الحديث**، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط: 1، 1993م، صـ: 19 وما بعدها.

[1] – فاروق أبو زيد، **عصر التنوير العربي** ، مؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط: 1، 1978م، صـ: 15.

[1] – محمد حسن عبد الله، **مدخل إلى منهج النقد الأدبي الحديث** ، الدار المصرية السعودية للنشر، ط: 1، 2005م، صـ: 114.

[1] – سـ. موريه، **في حركات التجديد في موسيقى الشعر العربي الحديث** ، ترجمة سعد مصلوح، دار المدني، القاهرة، ط: 1، 1969م، صـ: 89.

[1] – محمد حسن عبد الله، المرجع السابق، صـ: 142 وما بعدها.

[1] – المرجع نفسه، صـ: 138 – 140.

[1] – عبد الواحد لؤلؤة، **قضية الشعر الحر في العربية**، مجلة شعر، العدد: 41، 1969م، صـ: 55.

[1] – شكري محمد عياد، **المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين** ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد: 177، 1993م، صـ: 62.

[1] – نازك الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر**، دار العلم للملايين، بيروت، ط: 1، 1989م، صـ: 35.

[1] – المصدر نفسه، صـ: 36.

[1] – المصدر نفسه، صـ: 37.

[1] – المصدر نفسه، صـ: 55.

[1] – المصدر نفسه، صـ: 141.

[1] – عبد الواحد لؤلؤة، المرجع السابق، صـ: 58.

[1] – نازك الملائكة، المصدر السابق، صـ: 16.

[1]– المرجع نفسه.

[1] – عبد الرحمن محمد القعود، **الإبهام في شعر الحداثة العوامل والمظاهر والآليات**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2002م، صـ: 152.

1 – عبد المجيد زراقط، **الحداثة في النقد الأدبي المعاصر** ، دار الحرف العربي، مصر، ط: 1، 1991م، صـ: 232.

[1] – عبد الرحمن محمد القعود، المرجع السابق، صـ:153.