مَجلَّةُ اللُّغةِ العربيَّةِ وتَعليمُها للنّاطقينَ بِغيرِها

مَجلَّةٌ عِلْميَّةٌ مُحكَّمةٌ نِصْفُ سَنَويّةٍ مُتَخصِّصَةٍ في اللُّغَةِ العربيَّةِ وتعليمِها للنّاطقينَ بِغيرِها

تصدرها كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية ـ العدد الرابع والعشرون ـ ديسمبر ٢٠٢٥م

ص.ب: ٢٤٦٩ جامعة إفريقيا العالمية
هاتف: ٠٠٢٤٩٩٦٩٥٢٣٢٦٧
البريد الإلكتروني:
iua.arabic.magazine@gmail.com
الخرطوم ـ السودان

ردمك: 5221-ISSN:1858

مَجلَّةُ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ وتَعليمُها للنّاطقينَ بِغيرِها

مَجلَّةٌ عِلْميَّةٌ مُحكَّمةٌ نِصْفُ سَنَويّةٍ مُتَخصّصَةٍ في اللُّغَةِ العربيَّةِ وتعليمِها للنّاطقينَ بِغيرِها

تصدرها كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية

العدد الرابع والعشرون ــ ديسمبر ٢٠٢٥م

الخرطوم ـ السودان
ص.ب: ٢٤٦٩ جامعة إفريقيا العالمية
هاتف: ٠٠٢٤٩٩٦٩٥٢٣٢٦٧
البريد الإلكتروني: iua.arabic.magazine@gmail.com
ردمك: 5221-ISSN:1858

شروط النشر في مجلة اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها:

حرصًا من المجلة على تحقيق رسالتها العلمية وخدمة البحث الرصين في مجال اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، يشترط في البحوث المقدّمة للنشر ما يأتي:

أولا: الشروط العلمية والمحتوى:

- أصالة البحث وحداثته: يشترط أن يكون البحث جديدًا لم يسبق نشره أو تقديمه إلى أي جهة للنشر، وأن يشكّل إضافة حقيقية للمعرفة في مجال اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها.
- ملاءمة الموضوع: يجب أن يكون موضوع البحث متسقًا مع أهداف المجلة واختصاصها، وألّا يخرج عن نطاق الدراسات اللغوية أو التعليمية ذات الصلة.
- القيمة العلمية والمنهجية: ينبغي أن يتّسم البحث بالأهمية العلمية، ويقوم على منهجية واضحة، وفرضيات قابلة للاختبار، ونتائج موثقة تعكس أصالة الباحث وجهده.
- الإسهام العلمي: يُفضَّل أن يتضمن البحث توصيات أو نتائج عملية يمكن أن تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثانيًا: الشروط الشكلية والتنسيق.

- **تنسيق البحث:**

- يقدَّم البحث مكتوبًا بصيغة Word، على ورق بحجم (A٤)، بخط (Arabic Traditional) حجم (١٦) للمتن، و(١٤) للهامش، مع تباعد بين الأسطر (١,٥).
- ألا يزيد البحث عن (٣٠) صفحة ولا يقل عن (١٥) صفحة، بما في ذلك المراجع والملاحق.
- تُرقّم الصفحات ترقيمًا متسلسلًا، وتُكتب الهوامش أسفل الصفحة أو في آخر البحث وفق نظام موحّد.

- **اللغة:** يجب أن تكون صياغة البحث بلغة عربية فصيحة خالية من الأخطاء اللغوية والإملائية، ويجوز أن يرفق الباحث ملخصًا بلغة أجنبية إذا اقتضى ذلك.

- **التوثيق**: الالتزام بنظام توثيق علمي معتمد مثل نظام APA (أو نظام المجلة المعلن) في توثيق الاقتباسات وإعداد قائمة المراجع.
- **المعلومات الأساسية**: يتضمن البحث اسم الباحث، درجته العلمية، جهة عمله، بريده الإلكتروني، وأي شكر أو تمويل أو إشراف علمي.

ثالثا: متطلبات إضافية:

- **الملخص والكلمات المفتاحية**:

- تقديم ملخص بالعربية (١٥٠–٢٥٠ كلمة) يوضح أهداف البحث ومنهجه وأهم نتائجه.
- إرفاق ٣–٥ كلمات مفتاحية لتسهيل فهرسة البحث.

- **التعهد الخطي**: يلتزم الباحث بتقديم تعهد خطي بأن بحثه غير منشور في أي مجلة أخرى، ولم يُقدّم للنشر في جهة أخرى حتى انتهاء إجراءات التحكيم.
- **التحكيم العلمي**: تخضع البحوث للتحكيم من قبل محكّمين متخصصين بسرية تامة، ولا يُنشر البحث إلا بعد استيفاء جميع الملاحظات العلمية والتحريرية.

هيئة التحرير:

المشرف العام:

أ. د. حاتم عثمان محمد خير

رئيس هيئة التحرير:

أ.د. مطر عبالله إسحق محمد

رئيس التحرير:

د. غازي الصديق محمد

مدير التحرير:

د. قاسم نسيم حربة

سكرتير التحرير:

د. فاطمة بشير وداعة

المراجعة اللغوية:

د. عائشة حسن محمد

التصميم وافي والإخراج:

الأستاذ/ طاررق فاروق عبد الله هارون

مستشارو التحرير:

أ.د. محمد غالب عبد الرحمن الوراق

أ.د. بابكر حسن قدرماري

أ.د. إبراهيم القرشي عثمان

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. الصديق آدم بركات

أ.د. ياسر عبد المطلب

د. عبد اللطيف سعيد

د. إنصاف يوسف إدريس

عنوان المجلة:

مجلة اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها

ص.ب: ٢٤٦٩ جامعة إفريقيا العالمية

هاتف: ٠٠٢٤٩٩٦٩٥٢٣٢٦٧

البريد الإلكتروني:

iua.arabic.magazine@gmail.com

اللُّغةِ العَرَبيَّةِ وتَعليمُها للنّاطقينَ بِغيرِها

مَجلَّةٌ عِلْميَّةٌ مُحكَّمةٌ نِصْفُ سَنَويّةٍ مُتَخصّصَةٍ في اللُّغَةِ العربيَّةِ وتعليمِها للنّاطقينَ بِغيرِها

الاشتراك السنوي:

30 دولاراً أمريكياً للأفراد　　**50** دولاراً أمريكياً للمؤسسات

عنوان المجلة:

اللُّغةِ العَرَبيَّةِ وتَعليمُها للنّاطقينَ بِغيرِها – كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية

الخرطوم – السودان
ص.ب: ٢٤٦٩ جامعة إفريقيا العالمية
هاتف: ٠٠٢٤٩٩٦٩٥٢٣٢٦٧
البريد الإلكتروني: iua.arabic.magazine@gmail.com

محتويات العدد الرابع والعشرون

شروط النشر في المجلة ..... أ

محتويات العدد ..... هـ

كلمة التحرير..... و

اللغات التي نُسبتْ إلى قبائل "نجد "وطيء" في منظومة ابن مالك النحوية وشروحها دراسة نحوية.

د. عطية محمد عطية

..... ١ ـ ٤٤

كتاب العربية للأغراض الطبية تحليل محتوى وتقويم

د. معتصم يوسف مصطفى

..... ٤٥ ـ٦٨

مفهوم القومية في الأدب السوداني عند طمبل وإسقاطه على الواقع السوداني

د. قاسم نسيم حماد حربة

..... ٦٩ ـ١٠٢

تدريس البلاغة العربية لغير الناطقين بها

د. فائزة سالم صالح أحمد

..... ١٠٣ ـ١٣٧

مهارة الكلام تعليمها وتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (سلسلتا جامعة إفريقيا العالمية والسودان المفتوحة نموذجاً)

د. جمال حسين جابر محمد

..... ١٣٨ ـ١٨٩

الضرورة الشعرية بين مدرستي البصرة والكوفة

د. غازي الصديق محمد

..... ١٩٠ ـ٢١٥

كلمة التحرير

الحمد لله الذي علَّم بالقلم، علَّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على رسوله الأمين أفصح من نطق بالعربية لساناً، وأبينهم بياناً، وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثره إلى يوم الدين.

قراءنا الأكارم، يسرّ هيئة تحرير مجلة اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها أن تطلّ عليكم مجدّداً بهذا العدد الرابع والعشرين بعد انقطاع قسري دام عامين، فرضته الظروف العصيبة التي ألّمت ببلادنا، فحالت بيننا وبين مواصلة رسالة المجلة في خدمة البحث العلمي ونشر المعرفة في حقل العربية وطرائق تعليمها لغير أبنائها .وإنّا إذ نعاود الصدور اليوم، نلتمس العذر من قرّائنا الأفاضل ونعاهدهم على أن نظلّ، كما عهدونا، منبرَ علمٍ رصين، وجسرَ تواصلٍ بين الباحثين والمهتمّين في أرجاء العالم.

ولا يسعنا ونحن نفتتح هذا العدد إلا أن نقف وقفة وفاء وإجلال لأرواح من فقدناهم من رجال هذه الرسالة، الذين أفنوا أعمارهم في خدمة العربية وتعليمها؛ فإلى روح عميد الكلية السابق، ورئيس هيئة التحرير، الدكتور/عطية محمد عطية ، وإلى أرواح مستشاري التحرير الأستاذ الدكتور/ عبد الله حمدنا الله، والأستاذ الدكتور/ عمر حسن شاع الدين، والأستاذ الدكتور/ عبدالله محمد آدم أبو نظيفة ، نهدي دعاءنا الصادق بالرحمة والمغفرة، ونسأل الله أن يجزيهم عن العربية وأهلها خير الجزاء، وأن يبارك أثرهم في طلابهم وتلامذتهم، وأن يجعل ما قدّموا ذخرًا لهم في ميزان الحسنات.

ويضمّ هذا العدد بين دفّتيه نخبة من الأبحاث والدراسات المحكمة التي تتناول قضايا ادبية ولغوية في علوم العربية وتعليمها للناطقين بغيرها من زوايا متنوّعة، وتقدّم حلولاً عملية وتوصيات نافعة للباحثين والممارسين على حد سواء.

كما يشتمل على مراجعات لكتب حديثة، وعروض لمؤتمرات وندوات علمية، ومتابعات لأهمّ ما استجدّ في ميدان تعليم اللغات.

إنّنا إذ نقدّم هذا الجهد العلمي إلى القرّاء والباحثين، نأمل أن يجدوا فيه ما ينفعهم، وأن يكون لبنة أخرى في صرح خدمة لغة الضاد، ورابطًا متينًا بين الباحثين في مشارق الأرض ومغاربها.

اللغات التي نسبت إلى قبائل "نجد" "وطيء" في منظومة ابن مالك النحوية وشروحها دراسة نحوية

د. عطية محمد عطية(*)

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث بعض الظواهر اللغوية الواردة في خلاصة ابن مالك النحوية، الشهيرة بالألفية وشروحها، والتي نُسِبت إلى أمهات قبائل نجد العدنانية، وإلى قبيلة طيء القحطانية اليمنية.

وعلى الرغم من أنَّ ابن مالك سلك في منظومته مسلك الإيجاز، والاقتصار وابتعد فيها عن إيراد المسائل الخلافية إلَّا ما ندر، إلَّا أنه – أحياناً – يشير إلى بعض لغات القبائل فيها، لا سيَّما التي رفدت الفصحى بمفردات لغوية فصيحة، وأسهمت إسهاماً كبيراً في إنشاء لغة التخاطب الموحدة لدى جمهور العرب، المتمثلة في لغة قريش التي نزل القرآن بها.

ومَنْ يطالع في كتب اللغويين، والمفسِّرين، وأصحاب المعاجم، وعلماء القراءات، وفي أمهات مصادر النحو والصرف يجد مصطلح (قبائل نجد) يتردد في مظانهم بكثرة، وهم يعنون به أربع قبائل رئيسة هي: تميم، وقيس، وأسَد، وربيعة، علماً بأنَّ كل واحدة منها تنضوي تحتها عدة فروع وبطون، ومن ثَمَّ فإنَّ الدراسة تبحث فقط فيما نُسِبَ إلى تلك القبائل الرئيسة، لا إلى بطونها وأفخاذها.

وكشفت الدراسة أنَّ ابن مالك يُعدُّ رائداً من رواد الشعر التعليمي، إلى جانب كونه رواية لأشعار العرب ولغاتها، وكان ملماً بخصائص كل قبيلة نقل العلماء لغتها واستشهدوا بشعرها، يظهر ذلك بجلاء لكل مَنْ قرأ مؤلفاته النحوية واللغوية الأخرى مثل الكافية الشافعية، وعمدة الحافظ، وتسهيل الفوائد وغيرها.

(*) عميد كلية اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية (رحمه الله رحمة واسعة) .

Abstract

This research deals with some linguistic phenomena contained in Ibn Malik's syntactic summary, famous for the Alfiyah and its explanations, which were attributed to the mothers of the Najd Al-Adnani tribes, and to the Yemeni tribe of Tai Al-Qahtaniyah.

Although Ibn Malik took in his system the path of brevity, sufficiency, and rarely mentioned controversial issues, he - sometimes - refers to some of the languages of the tribes in them, especially those that enriched classical language with eloquent vocabulary, and contributed greatly to the establishment of the language. Unified communication among the Arab public, represented in the Quraish language in which the Qur'an was revealed.

Whoever reads the books of linguists, exegetes, dictionaries, scholars of readings, and in the mothers of grammar and morphological sources, finds the term (Najd tribes) frequented by them in abundance, and they mean by it four main tribes: Tamim, Qais, Asad, and Rabi'ah, knowing that each of them It includes several branches and bellies, and therefore the study examines only what was attributed to those major tribes, not to their bellies and thighs.

The study revealed that Ibn Malik is considered one of the pioneers of educational poetry, in addition to being a narrator of Arab poetry and their languages, and he was familiar with the characteristics of each tribe whose language scholars transmitted and cited its poetry. and others.

مقدّمة:

بين اللغة واللهجة:

حدَّ ابن جني اللغة بأنها: "أصوات يعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم"[1] ووافقه في ذلك عددٌ من أصحاب المعاجم والقواميس[2].

أما اللهجة فقال اللغويون إنها: "مشتقة من لهج بالأمر لهْجاً ولهوجاً، وألهج بمعنى أولع به واعتاده، أو أُغْرِيَ به فتأثر، واللهج بالشيء الولوع به"[3].

والظاهر من كلام الجوهري أنه لا فرق بين اللغة واللهجة، حيث فسَّر الأولى بالأخيرة في قوله: "ويقال - أيضاً – لَغِيَ به يَلْغَى لغاً أي لهج به"[4] ، وذهب ابن فارس إلى أنَّ اللغة مشتقة من اللهجة حيث قال: "لغي بالأمر لهج به" ويقال: "اشتقاق اللغة من اللهجة".[5]

وما ذهب إليه ابن فارس له ما يسنده، ويقوِّيه، ويرجحه، فاللهجة هي لغة الإنسان التي جُبل عليها واعتادها، ونشأ عليها، وبعضهم أطلقَ اللهجة على اللسان – أيضاً – أو طرفهُ، إذ هو آلة النطق والتحدث بها.

ومصطلح "اللهجة" مصطلح حديث لم يكن متداولاً ولا شائعاً عند الأقدمين عدا ورودها في كتب المعاجم والقواميس وكانوا يُعبِّرون عن مدلولها الحديث بلفظ "اللغة" فيقولون: اللفظ الفلاني فيه أربع لغات[6] وسمع فيه تسع لغات.[7]

---

(١) الخصائص ٣٣/١.
(٢) تاج العروس(لغو) ٤٣٦/٣٩، ولسان العرب(لغا) ٢٥٠/١٥.
(٣) الصحاح(لهج) ٢٣٩/١، واللسان(لهج) ٣٥٩/٢ .
(٤) الصحاح ٣٣٣/٦ (لغي).
(٥) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس (لغي) ٢٥٦/٥.
(٦) الكافية الشافية ٢٥٢/٢.
(٧) لسان العرب ٣٨٣/١٣، والمساعد ٥٣٢/١، ٥٣٣.

وخلُص أبو سَهْل الهروي إلى توصيف دقيق لمفهوم اللغات عند المتقدَّمين، مبيِّناً القصد، والمراد بها عندهم حيث قال هي: "ما ينطق بها العرب على وجهين، وثلاثة أوجه أو أكثر من ذلك، مختلفة في اللفظ متفقة في المعنى نحو اختلافهم في الحركات السكون، وحَرْفٍ أو حرفين في كلمة واحدةٍ، ونحو اختلافهم في زيادة حرفٍ أو أكثر في كلمة واحدة، ونقصان ذلك منها، أو اختلاف حركة منها أيضاً والمعنى في ذلك كله واحد" [١].

ويفهم من كلام أبي سهل الهروي أنَّ كلاً من اللغة واللهجة يرتبط باللفظ ارتباطاً وثيقاً، فاللغة ترتبط به من حيث إفادة المعنى، واللهجة يرتبط به من حيث صورة النطق، وهيئته[٢] فقط دون المساس بالمعنى، فكَسْرُ أحرف المضارعة مثلاً، أو قلب الهمزة عيناً عند بني تميم لا يغيِّر المعنى، ولا يؤثر في دلالة الكلمة.

أما المحدثون فاللغة عندهم عبارة عن:"نظام من رموز ملفوظة عرفية يتعاون، ويتعامل أعضاء المجموعة الاجتماعية بها"[٣] وهذا التعريف قريب من تعريف ابن جني السابق للغة.

وعرفوا اللهجة بأنها طريقة معيَّنة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة، وهذه الطريقة أو العادة الكلامية تكون صوتية في غالب الأحيان [٤].

ومثَّلُوا لها بعنعنة تميم، وهي قلب الهمزة المبدوءة بها عيناً، فيقولون: أنْك في عنْك وفي أُذُن عُذن في حين أنّ بقية العرب ينطقون الهمزة دون تغيير في أوائل الكلمات، فهذه الظاهرة الصوتية تعد لهجة خاصة في قبيلة بني تميم.

كما مثلوا لها – أيضاً – بكشكشة ربيعة ومُضر، وهي إضافة الشين بعد كاف الخطاب في المؤنث فيقولون: رأييتكش، وبكش، وغيرهم من العرب ينطقون الكاف دون تغيير، فهي ظاهرة

---

[١] إسفار الفصيح ١٦٣/١.
[٢] اللهجات العربية نشأة وتطوراً، ص٣٣-٣٥.
[٣] اللهجات العربية نشأة وتطوراً، ص٢٩٠.
[٤] اللهجات العربية نشأة وتطوراً، ص٢٩٠.

صوتية خاصة بهم ومِثلُها العجعجة في قبيلة قضاعة وهي إبدال الباء المشددة جيماً: فيقولون في تميميٍّ تميمج، وفي عليّ علج [١].

وقد تكون الطريقة الخاصة أو العادة الكلامية متعلقة ببنية الكلمة ونسجها، فاسم المفعول إذا صيغ من الفعل الثلاثي الأجوف، فإنَّ عينه تَعَل عند الحجازيين، وبقية العرب، سواء أكان واوياً أم يائياً، مثل: مَقُول ومدين، وأصلهما مقوول مدين ولكنَّ التميميين يُعِلون الواوي ويتمون اليائي فيقولون: مبيوع ومديون [٢].

ابن مالك ومنظومته (الألفية): يعدُّ ابن مالك[٣] الأندلسي الجياني الدِّمشقي (ت:٦٠٠هـ – ٦٧٢هـ) أشهر مَنْ نظم في الشعر التعليمي في الدرس النحوي، وقد جمع الله له من الأسباب ما جعله مؤهلاً لأنْ يكون واحد عصره، وقدوة لمن جاء بعده، فدمشق التي حط رحاله فيها كانت بيئتها محفظة لتحصيل العلم، والنبوغ فيه، إذ كانت تعج بالعلم والعلماء، كما منحه المولى – سبحانه وتعالى – العقل المفكر، والذهن المتفتق والحافظة الواعية، والرغبة الجامحة في البحث والتقصِّي، وكان لكثرة اطلاعه على أشعار الأقدمين، وسرعة حفظه لما يقع عليه بصره، أو يلتقطه سمعه أثرٌ واضح في تأجيج الملكة الشعرية عنده، فقد كان نظم الشعر عليه سهلاً، فنظم في شتى العلوم، وفي مجالات متعددة، حيث نظم في النحو[٤] والصرف[٥] والقراءات[٦] وغيرها، وخير شاهد لما ذكرته منظومته الكبرى (الكافية الشافية) التي بلغ عدد أبياتها قرابة ثلاثة آلاف بيت.

---

[١] اللهجات العربية نشأة وتطوراً، ص٣٣ – ٣٥.
[٢] المصدر نفسه والصفحة نفسها.
[٣] ينظر ترجمته في كشف الظنون ١٤٥/١، وبغية الوعاة ١٣٠/١، والأعلام ٢٣٣/٦ وغيرها.
[٤] له منظومتان شهيرتان في النحو هما: الكافية الشافية في النحو، والخلاصة الشهيرة بالألفية.
[٥] وله في الصرف لامية الأفعال.
[٦] – وله لامية – أيضاً – في القراءات تسمى لامية القراءات.

ولابن مالك في المكتبة العربية مؤلفات كثيرة متنوعة، ولكن أبرزها وأشهرها الخلاصة المعروفة بالألفية، وقد سار بذكرها الركبان، وتبارى العلماء على مرِّ العصور في شرحها، أو اختصارها، أو محاكاتها، أو نقدها. [1]

والخلاصة؛ منظومة علمية اختصرها ابن مالك من منظومته الكبرى (الكافية الشافية) وجعلها أرجوزة لطيفة جمعت خلاصة النحو، وأغلب مباحث الصرف في إيجاز محكم، مع الإشارة إلى بعض لهجات قبائل العرب التي رفدت العربية بمفردات جزلة في مرحلة جمع اللغة، وأسهمت إسهاماً كبيراً في تكوين اللغة المعيارية الفصحى، إلا أنها احتفظت ببعض خصائصها، وظلت متداولة بين أفرادها، وبيئتها، وربما امتدت إلى مناطق أخرى بسبب الخلطة، والتأثير بالمجاورة، وبيَّنت سلفاً أنَّ اللغويين، والمفسرين والنحاة حينما ينسبون ظاهرة (ما) إلى لغة أهل نجد فإنهم يعنون به (بني تميم، وقيس، وأسد، وربيعة) [2] ومن المفيد أن أعرِّف بكل قبيلة من تلك القبائل الأربعة تعريفاً موجزاً مع الإشارة إلى موقعها الجغرافي قديماً وحديثاً.

١ - (بنو تميم):

قبيلة عربية كانت في الجاهلية، وفي صدر الإسلام تسكن الدهناء، وشمال إقليم نجد واليمامة في السعودية – وهي موطنها الأصلي – كما تتواجد في الكويت، وقطر والبحرين. [3]

وذكر القلقشندي في كتابه (نهاية الأرب) أن بني تميم كانت منازلهم بأرض نجد، وامتدوا إلى البصرة، واليمامة ثم تفرقوا في الحواضر. [4]

وتعدُّ لغة بني تميم من أفصح لغات العرب، بل هي واحدة من إحدى أشهر ثلاث لغات أُخِذَ عنها أكثر اللغة، وُوضع وفقَ لغاتها القواعد النحوية والصرفية، وما ذاك إلَّا لفصاحتها، ولبعدها

---

[1] ينظر: كشف الظنون ١٤٥/١ وما بعدها ونفح الطيب ٢٢٢/٢ والأعلام ٢٣٣/٦.
[2] ينظر: التذييل والتكميل ١٩٥/٣ وشرح التصريح ١٤٣/١، وإبراز المعاني، ص٢٠٤.
[3] معجم قبائل العرب القديمة والحديثة ٤٣/١.
[4] نهاية الأرب، القلقشندي، ص١٧٧.

عن الاختلاط بالأعاجم، قال الفارابي: "والذين عنهم نُقِلتْ اللغة العربية، وبهم أُقتُدِيَ، وعنهم أُخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم قيس، وتميم، وأسد فإنَّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أُخِذَ ومعظمه".[١]

ولم يهمل القرآن لغة بني تميم، بل ذكر بعض العلماء أن القرآن نزل بلغة قريش وهذيل وتميم. [٢]

وأجرى باحث معاصر دراسة على قبيلة بني تميم في القرآن الكريم فوقف على ما يزيد على مائة وخمسين آية خُرِّجت على لغة بني تميم مثل: (أأنذرتهم) [٣] بهمزتين محققتين بلا ألف بينهما، و(اجْنَح) بفتح النون في قوله تعالى: (وإن جنحوا للسلم فاجنح لها وتوكل على الله إنه هو السميع العليم) [٤] و"وأمهاتُهم"[٥] بالرفع على الإهمال في لغة بني تميم وغيرها.

والمتتبع لموارد كلام العرب في كتب النحو يجد أنَّ جلَّ ما هو موجود منسوب إلى أهل الحجاز – وهم قريش – أو إلى بني تميم، أو الاثنين معاً في كثير من المواضع، مما يعني أن قبيلة بني تميم هي القبيلة التي تلي قريش في المنزلة، والمكانة، والفصاحة.

ومن أشهر شعراء قبيلة بني تميم همام بن غالب بن صَعْصَعَة التميمي المشهور بالفرزدق[٦] والعجاج وابنه رؤبة[٧]، وعلقمة بن عبدة التميمي[٨] المشهور بـ (علقمة الفحل).

---

[١] الاقتراح، السيوطي، ص٤٧.
[٢] أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية، د. عبد العال سالم مكرم، ص٢٢.
[٣] سورة البقرة، الآية (٦) ويس الآية (١٠).
[٤] سورة الأنفال، الآية (٦١).
[٥] سورة المجادلة، الآية (٢).
[٦] الشعر والشعراء، ص١١١.
[٧] المصدر نفسه، ص١٤١.
[٨] المصدر نفسه، ص٣١.

٢ - (قيس):

هي قبيلة عدنانية كبيرة ينتهي نسبها إلى بكر بن وائل، وهي تعيش في وسط نجد[١] وفي وسط منطقة اليمامة. [٢]

وذكر باحث معاصر[٣] أن (قيس) ينتسب إليها أكثر من قبيلة عربية إلا أنَّ المشهور من تلك القبائل قبيلتان هما: قيس عيلان، وقيس بن ثعلبة.

وتوصَّل الباحث إلى أنَّ الظاهرة اللغوية حينما تنسب إلى قيس مجردة فهي تدور بين قيس عيلان، وقيس بن ثعلبة، إلّا أنه بعد تتبع دقيق، وفحص متأنٍ وجد أن المقصود بـ(قيس) عند نسبة ظاهرة لغوية مجردة هم قيس بن ثعلبة وذلك للأسباب الآتية:

أ-إنَّ العلماء عند نسبة ظاهرة (ما) إلى قيس يخصونهم - أحياناً - بالإشارة إلى مواطنهم، فيقولون: لغة عالية قيس كذا، أو لغة عليا قيس كذا[٤] والعالية هي عالية نجد[٥].

ب-بعض قبائل قيس عيلان كانت حجازية الموطن مثل: ثقيف، وهوازن وفَهْم، وغيرهم، وأغلب الظواهر اللغوية المنسوبة إلى قيس كانت موافقة للهجة أهل نجد، وبخاصة بني تميم كالإمالة، وتنوين الترنم، وكسر حروف المضارعة، وهذا يدل على أن سكن قيس كان في نجد، وهو ما نصَّ عليه بعضُ العلماء[٦] على أنهم كانوا قريبين من منازل بني تميم، وهذا ينطبق على قيس بن ثعلبة، فهي كانت تسكن نجداً وتجاور بني تميم.

ويعدَّ ميمون بن قَيس بن ضُبيعة الملقب بـ(أبي بصير) والمشهور بـ(الأعشى الكبير) [٧]

---

[١] إقليم نجد تقع في ناحية التي بين الحجاز والعراق، نهاية الأرب، ص١٧.
[٢] اليمامة تقع ما بين تهامة إلى البحرين، نهاية الأرب، ص١٧.
[٣] الظواهر النحوية في لهجة قيس ثعلبة، ص٦ - ٩.
[٤] ينظر التذييل والتكميل ٣٣٠/١، وارتشاف الضرب ٥٧٨/٢، وهمع الهوامع ١٥٦/١.
[٥] ينظر معجم البلدان ٧١/٤.
[٦] ينظر إبراز المعاني من حرز الأماني، ص٢٠٤، والتذييل والتكميل ١٩٥/٣ والارتشاف ٩٧٦/٢٠.
[٧] الشعر والشعراء، ص٤٤.

وطرفة بن العبد البكري[١] من أشهر شعراء قبيلة بني قيس، والأخير من أصحاب المعلقات السبعة، بالإضافة إلى ربيعة بن ضبيعة الملقب (المرقش الأكبر) [٢].

٣ - (أسد):

يطلق هذا الاسم على طائفة من القبائل والمتون، كأسد بن خزيمة العدنانية، وكأسد بن عايد من بطون أزد شنوءة القحطانية اليمنية، وكأسد ابن قصي بن كلاب القرشية، وأسد بن وبرة القضاعية. [٣]

ورجح باحث معاصر أن يكون المراد بهذا الاسم عند إطلاقة هو أسد بن خزيمة لوحدها، فهي واحدة من القبائل التي رفدت العربية الفصحى، وأسهمت إسهاماً كبيراً في تطورها، إذ كان اللغويون على صلة بها في مرحلة جمع اللغة. [٤]

وقبيلة أسد إحدى القبائل العدنانية – كما بينت ذلك سلفاً – المتسعة المتون، وهي على صلة بقريش، إذ تلتقي معها في خزيمة بن مدركة، كما تلتقي مع هذيل في مدركة بن إلياس بن مضر. [٥]

وذكر ابن خلدون في تاريخه أن بلادهم فيما يلي الكرخ من أرض نجد، وفي مجاورة طيء[٦]، وكانت لها انتشار واسع في أرجاء شاسعة في وسط الجزيرة العربية، باتجاه العراق، فهي مجاورة لبيئة الحجاز من جهة الغرب، وبيئة بني تميم من جهة الشرق، وامتد نشاطها من وادي الرُّمة جنوباً، إلى أطراف الكوفة شمالاً، كما أنها جاورت طائفة من القبائل اليمنية كقبيلة طيء،

---

[١] المصدر نفسه، ص٢٦.
[٢] المصدر نفسه، ص٣٠.
[٣] نهاية الأرب، ص٣٩، ٤٠.
[٤] لهجة قبيلة أسد، ص١١ – ١٦.
[٥] جمهرة أنساب العرب ١/١٩٠.
[٦] تاريخ ابن خلدون ٢/٣٨٢.

وبعض القبائل العدنانية كقيس وبطونها، وطائفة من تميم، ومن جراء ذلك حصل للهجة أسد تأثير وتأثر مع القبائل الأخرى. [١]

ومن أشهر شعرائها كُميت بن زيد الأسدي[٢] والمرار بن سعيد الأسدي[٣] وبشر بن حازم الأسدي[٤].

٤ - (ربيعة):

وهي – أيضاً – إحدى القبائل العدنانية، ينتسب أفرادها إلى ربيعة بن نِزار بن معد ابن عدنان، وتعرف عند اللغويين بـ (ربيعة الفرس) وإنما سُمِّيتْ بذلك؛ لأن أباه أوصى له من ماله بالخيل[٥] وذكر علماء الأنساب أن أبناء نزار بن سعد أربعة: مضر، وربيعة، وإياد، وأنمار، ولما حضرته الوفاة قسَّم ماله بين أبنائه، فكان نصيب ربيعة من مال أبيه الخيل[٦] وقيل كان له فرس أدهم فأخذه فسمِّي ربيعة الفرس. [٧]

وتعدُّ ربيعة من أكبر القبائل العربية، وأكثرها أبناءً، قد تفرقت في ديارها، وتفرَّعت في بطونها، حتى بات في الأغلب ينسب إلى أبنائها، وذكر السمعاني أن العرب بُنيتْ على أربع دعائم، ربيعة، ومُضر، وقضاعة، واليمن. [٨]

وعاشت قبيلة ربيعة في أول أمرها في تهامة، والحجاز، والجهة المصاقبة لغرب نجد. [٩]

---

[١] لهجة قبيلة أسد، ص١١ –١٦.
[٢] الشعر والشعراء، ص١٣٩.
[٣] المصدر نفسه، ص١٦٤.
[٤] المصدر نفسه، ص٤٩.
[٥] اللسان ٩٩/٨ (ربع).
[٦] جمهرة أنساب العرب، ص١٠.
[٧] الأنساب للسمعاني ٣٠/١.
[٨] الأنساب ٤/١٥.
[٩] معجم ما استعجم ١٨/١.

ثُمَّ وقعت حرب البسوس بين ربيعة وتغلب ابني وائل، فاقتتلوا اقتتالاً شديداً أربعين سنة (٤٩٤ – ٥٣٤) فتفرقت ربيعة في تلك الحرب، وتمايزت فارتحلت بطونها إلى بقاع مختلفة، فاختار بعضهم البحرين وهجر، وظواهر نجد، والحجاز، والكور الواقعة بين الجزيرة العربية والعراق. [١]

٥ - (طيء):

وهي قبيلة كهلانية قحطانية تنسب إلى طيء بن أُدَد بن زيد بن يشجب بن عريب بن زيد بن كهلان[٢]، وزاد الجوهري طيء بن أُدد بن زيد بن كهلان بن سبأ بن حِمير[٣] والنسبة إليهم طائي، وإليهم ينتسب حاتم الطائي المشهور بالكرم[٤]. وذكر الفارابي أن طيء إحدى القبائل التي أخذ عنها اللغويون اللغة في مرحلة الجمع والتدوين [٥].

وكانت منازلهم باليمن، فخرجوا منه على إثر خروج الأزمنة، وهم أصحاب الرياسة في العرب إلى الآن بالعراق والشام [٦].

ويعدُّ حاتم الطائي وزيد الخيل بن مهلهل من مشاهير قبيلة طيء في الكرم والشعر[٧].

تلك أشهر أمهات القبائل النجدية، واليمنية التي أشار ابن مالك إلى بعض لغاتها، وظواهرها في منظوتته (الخلاصة). أو في شروحها.

وتنوَّعت طريقة ابن مالك في الإشارة إلى لغات القبائل ولهجاتها في منظومته "الخلاصة" وسلك في ذلك ثلاثة اتجاهات:

---

[١] معجم القبائل العربية القديمة والحديثة ٤٢٤/١، ٤٢٥.
[٢] نهاية الأرب، ص٣٠٠، ٣٠١.
[٣] الصحاح ٦٩/٢ (طوأ).
[٤] نهاية الأرب، ص٣٠٠، ٣٠١، والشعر والشعراء، ص٣٩.
[٥] الاقتراح، السيوطي، ص٤٧.
[٦] ينظر الشعر والشعراء، ص٥٥، ٣٩.
[٧] ينظر الشعر والشعراء، ص٥٥، ٣٩.

- **الاتجاه الأول:** إيراد اللفظ المشهور فقط، والاكتفاء بالمفردة الفاشية في الاستعمال لدى جمهور العرب، دون الإشارة إلى أوجه أخرى وردت فيها، وهذا هو الأكثر، والأغلب عنده، نلحظ ذلك في لفظي (حيثُ) و(أمْسِ)، فقط اكتفى فيهما باللغة المشهورة فقط، وهي ضم (الثاء) في (حيثُ) وكسر السين في (أمْسِ) دون الإشارة إلى بقية اللغات الواردة فيهما، وذلك في قوله:[1]

ومنه ذو فتح وذو كسر وضمْ ❖❖ كأين أمْسِ حيثُ والساكن كمْ

- **الاتجاه الثاني:** الإشارة إلى لغة من لغات القبائل، والتصريح بها مع عزوِّها إلى جهة، أو قبيلة بعينها كما في قوله: [2]

وأجرى القول كظنٍّ مطلقاً ❖❖عند سُليم نحو: قل ذا مشفقاً وقوله: [3]

وألِفاً سَلِّمْ وفي المقصور عن ❖❖ هذيل انقلابها ياءً حسن

- **الاتجاه الثالث:** الإشارة إلى ظواهر لهجية، وإلى لغات بعض القبائل دون عزوها إلى جهة، أو طائفة، أو قبيلة بعينها، بل يكتفي بإيرادها بإزاء الوجه الفاشي في الاستعمال، ويُكنِّي عنها بنحو (وبعضهم أهمل أنْ حملاً على ...) [4]، (وهو عند قوم يطرد) [5]، (وقد يقال سعدا وسعدوا) [6] ونحو ذلك.

وتهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

---

[1] متن الألفية، ص٧.
[2] متن الألفية، ص٢٨.
[3] المصدر نفسه، ص٥٤.
[4] متن الألفية، ص٩٠.
[5] المصدر نفسه، ص٨.
[6] المصدر نفسه، ص٣٠.

١ - التعرُّف على القبائل النجدية التي يُعزى إليها بعض الظواهر اللهجية في منظومة ابن مالك وشروحها.

٢ - التعرف على الظواهر اللغوية التي نسبت إلى قبيلة طيء اليمنية في الأرجوزة وشروحها.

٣ - الكشف عن موقف ابن مالك من تلك الظواهر، هل جميعها صالحة عنده للاحتجاج بها على قواعد النحو كما يراها ابن جني، أم هي قبيحة مرذولة لا يلتفت إليها، ويكتفى فقط بالفاشي في الاستعمال كما يرى بعض المتأخرين، وبعض علماء اللغة المحدثين.

٤ - بيان الطرق والاتجاهات التي سلكها ابن مالك في الإشارة إلى لغات القبائل في منظومته النحوية.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية دراسة اللهجات العربية على وجه العموم إذ تكشف المراحل التي مرت بها اللغة العربية الفصحى، كما يستعان بها في تفسير كثير من القضايا المتعلقة بالمفردات العربية، وتوضح دلالاتها كالاشتراك اللفظي، والتضاد، والترادف، والإبدال، والتطور الدلالي وغيرها. كما يستعان بها – أيضاً – على تفسير بعض أوجه القراءات القرآنية.

واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وشيئاً من المنهج التاريخي، حيث يتم جمع المادة من مصادرها المختلفة (نحوية، ولغوية، وكتب التفاسير، والقراءات، والمعاجم وبعض البحوث التي كتبت في اللهجات) ثم يعكف على دراستها وتحليلها.

ويتألف هيكل البحث من مقدمة ومبحثين وخاتمة، تحدثتُ في المقدمة أولاً عن مفهوم اللغة واللهجة عند المتقدمين، والمحدثين وتحدثتُ – أيضاً – بإيجاز عن ابن مالك الموسوعي وعن أشهر مؤلفاته النحوية، وقدمت فيها – باختصار – نبذة تاريخية موجزة عن أمهات قبائل نجد الأربعة، وهي: بنو تميم، وقيس، وأسد، بالإضافة إلى قبيلة طيء اليمنية، وتحدثت في المبحث الأول عن الظواهر اللغوية التي اشتركت فيها القبائل النجدية الأربعة، وأفردت مطلباً منفصلاً لما انفرد بها كل قبيلة من تلك القبائل وتحدثت في المبحث الثاني عن الظواهر المنسوبة إلى قبيلة

طيء الكهلانية، القحطانية اليمنية، وختمت الدراسة بخاتمة بينت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذيلت البحث بقائمة من المصادر والمراجع.

المبحث الأول: الظواهر اللغوية:

أولًا: الظواهر اللغوية التي اشتركت فيها القبائل النجدية الأربع، أو بعضها:

أ -ترك اللام مع اسم الإشارة:

قال ابن مالك في الخلاصة:[1]

.....❖❖ ولدى البعد انطقا

بالكاف حرفاً دون لام أو معه❖❖ .....

يشير ابن مالك في هذيت البيتين إلى إنَّ الإشارة إذا كانت للبعيد، فإنها تُلْحَقُ بألفاظها الكاف مجردة عن اللام، فيقال: ذاك، وتيك، وذانك وأولاك، ويجوز الجمع بينهما وبين اللام فيقال: ذلك، وتلك وأولئك[2].

ولم ينسب أيًّا من الوجهين إلى قبيلة (ما) واكتفى فقط ببيان أنَّ كليهما يمثل وجهاً فصيحاً من وجوه العربية.

ونسب الوجه الأول – وهو تجريد الكاف عن اللام – إلى بني تميم، ونسب الوجه الآخر – وهو الجمع بين الكاف واللام – إلى الحجازيين في كتابيه (الكافية الشافية، وشرح التسهيل) قال في التسهيل: "وقد روى الفراء أن بني تميم يقولون: ذاك، وتيك بلا لام، حيث يقول الحجازيون: ذلك وتلك، وأن الحجازيين ليس من لغتهم استعمال الكاف بلا لام، وأن التيميين ليس من

---

[1] متن الألفية، ص١٣.

[2] شرح الكافية الشافية ٣١٦/١.

لغتهم استعمال الكاف مع اللام"[1]، وقال في الكافية الشافية: "وإذا كان المشار إليه بعيداً حقيقة أو حكماً جيء بعد كل واحد من الأمثلة التي ذكرت بكاف ثابت الحرفية مسبوقة بلام في لغة الحجازيين، ومجردة منه في لغة بني تميم نحو: ذلك – تلك – ذلكما – ذلكم – ذلكن – وذاك – ذاكما – ذاكم – تيك – تيكما"[2].

ويشترك مع قبيلة بني تميم في عدم الجمع بين الكاف واللام عند الإشارة للبعيد بقية قبائل نجد الثلاثة (أسد، وقيس، وربيعة) قال أبو حيان: "أهل الحجاز يقولون: ذلك وبه جاء القرآن، وأهل نجد من تميم، وقيس، وربعية بغير اللام".[3]

وذهب بعض الباحثين[4] إلى أنَّ ترك الجمع بين الكاف واللام هو في الأصل لغة قيس بن ثعلبة، واستشهد لذلك بمجموعة من الشواهد لمشاهير شعراء قيس، من ذلك قول طرفة:[5]

ذاكَ عصْرٌ وعداني أنني ❖❖ نابني العامَ خطوبٌ غَيرُ سِرِّ

وقال الأعشى الكبير[6]:

ذاك دَهرٌ لأُناسٍ قد مَضَوا ❖❖ ولهذا الناس دَهْـرٌ قد سَنَحْ

وقال سعد بن مالك بن ضبيعة: [7]

فالْهمُّ بيضاتُ الخدو ❖❖ رِهناك لا النَّعمُ المِراحُ

---

[1] شرح التسهيل ١/٢٣٦.
[2] شرح الكافية الشافية ١/٣١٦.
[3] التذييل والتكميل، ٣/١٩٥.
[4] الظواهر النحوية في لهجة قيس بن ثعلبة، ص٤٠.
[5] البيت لطرفة في ديوانه، ص٤٢.
[6] البيت للأعشى الكبير في ديوانه، ص٢٤٥.
[7] ديوان بني بكر في الجاهلية، ص٥٤١.

والصحيح أن ترك الجمع بين الكاف واللام هو ظاهرة تميمية صرح بذلك غير واحد من العلماء، وتأثر بها بقية القبائل النجدية المجاورة لها، فالظواهر اللهجية تفشو وتنتشر بين الأشخاص المتجاورين وإن كانوا مختلفين في النسب[1] فلا غرابة في أن يوجد شاعر قيسي يتحدث بلغة تميمية أو العكس.

ب- الإشارة إلى الجمع:

قال ابن مالك[2]:

وبأولى أشر لجمع مطلقاً ❖ ❖والمدُّ أولى .....

ذكر – رحمه الله – أنَّ الإشارة إلى الجمع مطلقاً له لفظ واحدٌ وهو (أولى)، وفيه لغتان: القصر (أولى) والمد (أولاء) ولم ينسب أيًّاً من اللغتين إلى قبيلة من قبائل العرب، أو إلى منطقة من مناطقها في هذه المنظومة، ونسب الأولى إلى بني تميم، والأخرى إلى أهل الحجاز في بعض كتبه المنثورة، قال في التسهيل: "وحكى الفراء أن المدَّ في (أولاء) و(أولئك) لغة الحجازيين وأن القصر فيهما لغة التميميين"[3] وقال في شرح الكافية الشافية: "وإن كان جمعاً قريباً فله في التذكير والتأنيث أولاء بالمدلغة أهل الحجاز، وبالقصر لغة بني تميم" [4].

ولم يخالف في هذه النسبة أحدٌ من النحاة والمفسرين، وأصحاب المعاجم فيما وقفت عليه من آراء، قال أبو جعفر النحاس: "وقال أبو حاتم، قال عيسى: بنو تميم يقولون هم أولى مرسلة مقصورة، وأهل الحجاز يقولون: أولاء ممدودة"[5] ونقل السيوطي عمن سبقه أن "أولاء بالمد لغة

---

[1] ينظر في اللهجات العربية، ص٢١.
[2] متن الألفية، ص١٣.
[3] شرح التسهيل ٢٣٥/١.
[4] شرح الكافية الشافية ٣١٥/١.
[5] إعراب القرآن للنحاس، ٥٣/٣.

الحجاز والقصر في لغة تميم"[1]. وقال ابن منظور في اللسان: "وتميم تقول: هؤلا قومُك ساكن، وأهل الحجاز يقولون: هؤلاءِ قومُك مهموز ممدود مخفوض"[2].

ورجَّح ابن مالك في أرجوزته لغة أهل الحجاز حيث قال: "والمد أولى" وعدَّها الأقوى، والأفصح؛ لنزول القرآن بها، قال تعالى: "هاأنتم هؤلاء . . . "[3]، وقوله تعالى: "هاؤلاء قومنا اتخذوا من دونه آلهة..." [4] وسبقه في ذلك المبرِّد في كتابه (المقتضب)، قال: "وتقول في الجمع الحاضر هؤلاء وأولاء، وهؤلا وأولا يُمَدُّد جميعاً ويُقْصَرُ، والمد أجود".[5]

ويرى ابن يعيش أن لغة القصر هي الأصل، والأقيس على ما يقتضيه البناء في كل مبنى "إذ لم يلتق فيها ساكنان فيكسر؛ لالتقائهما فيها ساكناً" ولم يفاضل بين اللغتين كما فعل المبرِّد وابن مالك، بل اكتفى فقط بوصفهما من غير ترجيح، "فإذا أردت الجمع قلت: أولا وأولاء بالقصر والمدِّ".[6]

ويشارك بني تميم في لغة القصر كل من بني أسد، وربيعة، وقيس، قال الشيخ خالد الأزهري: "المدُّ هو لغة الحجارين (أولاءِ) والقصر هو لغة أهل نجد من تميم، وقيس، وأسد، وربيعة".[7]

ج - **تشديد نون المثنَّى في اسم الموصول**

قال ابن مالك: [8]

بل ما تليه أولـــه العلامــة❖❖ والنون إن تشدد فلا ملامـــة

---

[1] همع الهوامع ٢٤٦/١.
[2] لسان العرب ٣٦٤/١٥ (ذا).
[3] سورة محمد، الآية (٣٨).
[4] سورة الكهف، الآية (١٥).
[5] المقتضب ٢٧٨/٣.
[6] شرح ابن يعيش ١٣٣/٣.
[7] شرح التصريح ١٤٣/١.
[8] متن الألفية، ص١٤.

والنون من ذين وتين شدِّدا ❖❖ أيضاً والتعويض بذلك قصَدا

اللغة الفاشية في نون (اللَّذين) وما تفرع منه الإثبات مع التخفيف، والتحريك بالكسر، تقول: اللذانِ، واللتان، اللذانِ، واللذينِ واللتينِ، وهذا ما عليه جمهور العرب. [١]

وذكر ابن مالك أنَّ من العرب مَنْ يشدِّد نون (اللذين واللتين) إما لتأكيد الفرق بين تثنية المبني والمعرب، أو للتعويض عن الياء المحذوفة في (الذي) [٢].

إلَّا أنه لم ينسب هذه الظاهرة إلى قوم بعينهم، أو قبيلة بعينها، لا في الأرجوزة هنا، ولا في الكافية الشافية، ولا في التسهيل، ولا في بقية كتبه المنظومة والمنثورة.

ونسب أبو حيان الأندلسي لغة التخفيف مع إثبات النون إلى أهل الحجاز وأسد، ولغة التشديد إلى تميم وقيس من قبائل نجد نصباً وجراً"[٣]

ثانياً: ما انفرد بها كل قبيلة من قبائل نجد:

أ - ما حُمل على لغة بني تميم:

١ - الأعلام المؤنثة التي على وزن (فَعَالِ):

قال ابن مالك: [٤]

وابن على الكسر فَعَالِ علماً ❖❖ مؤنثاً وهو نظير جُشَما

عند تميم ..... ❖❖

يشير ابن مالك في هذين البيتين إلى أنَّ الأعلام المؤنثة التي على ورن (فَعَالِ) – بفتح، الفاء والعين بعدهما ألف – تبني على الكسر في جميع الأحوال، وهو عند بني تميم مثل (جُشَم) في أنه ممنوع من الصرف للعلمية والعدل. [٥]

---

[١] شرح التصريح ١/١٥٠، ١٥١.
[٢] ينظر الكافية الشافية ١/٢٥٧، والتسهيل ١/١٨٦، وشرح التصريح ١/١٥٠.
[٣] ارتشاف الضرب ٢/١٠٠٣.
[٤] متن الألفية ص٨٨.
[٥] النحو الوافي ٤/٢٦١.

ووسَّع في المسألة قليلاً في كتابه (الكافية الشافية) حيث قال: "ومن الممنوع للعدل والتعريف (رقاشِ) ونحوه من الأعلام المؤنثة الموزونة بهذا المثال: فهذا النوع في لغة بني تميم معرب ممنوع من الصرف، وفي لغة الحجازيين مبني على الكسر، ووافقهم التميميون إلا قليلاً في بناء ما آخره راء ك (ظفارِ) و(وبارِ). [1]

يتضح من نصِّ ابن مالك الأخير أن للعرب في الأعلام المؤنثة التي على وزن (فَعَالِ) ثلاث لغات:

- **الأولى: لغة أهل الحجاز**، وهي البناء على الكسر مطلقاً، سواء أكان مختوماً بالراء أم بغيرها نحو: حذامِ، ورَقَاشِ، وفجارِ، قال سيبويه: "أمَّا أهل الحجاز فلما رأوه اسماً لمؤنث، ورأوه ذلك البناء على حاله لم يغيِّروه؛ لأنَّ البناء واحد".[2]

وبيَّن الشيخ خالد الأزهري عِلَّة البناء على الكسر عند الحجازيين بقوله: "وأهل الحجاز يبنون الباب كله على الكسر تشبيهاً له بـ(نزالِ) في التعريف والعدل، والوزن، والتأنيث"[3].

وهو يشير بذلك إلى ما ذهب إليه المبرِّد في أنَّ (نَزالِ) معدول عن مصدر معرفة مؤنث[4] وهو المنازلة، كما أنَّ (تراكِ) بمعنى اترُك معدول عن المتاركة.[5]

ويرى سيبويه أنه معدول عن فعل الأمر نفسه (نزال) فيكون الشبه في العدل والوزن [6]، وبرهن سيبويه على تأنيث (فَعَالِ) بقوله:"ومما يدلك على أنَّ (فَعَالِ) مؤنثة قوله: دُعيَتْ نزالِ، ولم يقل: دُعِيَ نزالِ"[7] يشير بذلك إلى قوله الشاعر[8]:

---

[1] شرح الكافية الشافية ١٤٧٦/٢.
[2] الكتاب ٢٧٧/٣، ٢٧٨.
[3] شرح التصريح ٣٤٥/٢ – ٣٤٧.
[4] المقتضب ٣٧٣/٢، ٣٧٤.
[5] الكامل، المبرِّد ٥٣/٢.
[6] الكتاب ٢٧٧/٣، ٢٧٨.
[7] الكتاب ٢٧٩/٣.
[8] البيت لزهير بن أبي سلمى في ديوانه، ص٥٤، وهو من شواهد سيبويه ٢٧١/٣.

ولنِعمَ حَشِوُا الدِّرْعِ أنت إذا ❖❖ دُعِيتْ نزالِ ولُجَّ في الذُّعْرِ

ومما جاء على لغة الحجازيين قول الشاعر: [1]

إذا قالت حذامِ فصدقوها ❖❖ فإن القول ما قالتْ حذامِ

حيث بناها الشاعر على الكسر مع أنها فاعل (قالت) في الموضعين.

- **الثانية: لغة القليل من بني تميم**، وهي إعرابها أعراب ما لا ينصرف سواء أكانت من ذوات الراء، أم غيرها، فيقولون: جاءتني حِذامُ، ورأيتُ حذامَ، ومررت بحذامَ، بالضم رفعاً من غير تنوين، وبالفتح نصباً وجراً. [2]
- **الثالثة: لغة جمهور بني تميم**، حيث يبنونها على الكسر على كل حال مثل الحجازيين، وذلك إذا كان مختوماً بالراء[3] مثل وَبارِ (علم قبيلة) وسَفَارِ (علم بئر) وظفارِ (علم بلد في اليمن)، تقول: وبارِ قبيلة عربية على حدود اليمن وأفنى الزمانُ وبارِ القديمة، ولم يبق من وبارِ القديمة إلا الأطلال، فكلمة (وبارِ) في الأمثلة السابقة مبنية على الكسر في محل رفع، أو نصب، أو جر حسب الجملة، ومثلها ظُفارِ وسَفَارِ، ونظائرها، [4] قال سيبويه: "فأما ما آخره راء فإنَّ أهل الحجاز وبني تميم فيه متفقون ويختار بنو تميم فيه لغة أهل الحجاز"[5]. وقد اجتمعت اللغتان – الإعراب والبناء – في قول الأعشى: [6]

ألم تروا إرماً وعادا ❖❖ أودى بها الليلُ والنهارُ

وَمرَّ دهْرٌ على وَبَارِ ❖❖ فهلكت جهرةً وَبَارُ

---

[1] البيت للجيم بن صعب، وهو من شواهد اللسان ٣٠٥/٦ (رقش) وقطر الندى، ص٥.
[2] قطر الندى، ص٦.
[3] الكتاب ٢٧٧/٣، ٢٧٨، والمساعد ٣٧/٣، ٣٨، وارتشاف الضرب، ٢٧٠/٢، ٢٧١.
[4] النحو الوافي /٢٥٩، ٢٦٠.
[5] الكتاب ٢٧٨/٢٧٧/٣
[6] البيت للأعشى في ديوانه، ص٥٣.

فبُني (وبارِ) الأولى على الكسر على لغة جمهور بني تميم، وأُعرب (وبارُ) الثانية رفعاً على الفاعلية بـ (هلكت) على مذهب القليل من بني تميم.

ومن شواهد البناء على الكسر فيما آخره راء عند التميميين قول الفرزدق[1]

متى ما ترِد يوماً سفارِ تجد بها ❖ ❖ أُديهِم يرمي المُستجيز المعوَّرا

حيث بُني (سفارِ) على الكسر مع أنه مفعول به.

واختار التميميون البناء على الكسر فيما آخره راء من الأعلام التي على وزن (فَعالِ) من أجل التوصل إلى ما هو معهود في لغتهم، وهو الإمالة، قال سيبويه: "وزعم الخليل أن إجناح الألف أخف عليهم – يعني الإمالة – ليكون العمل من وجه واحد، وعلموا أنهم إنْ كسروا الراء وصلوا إلى ذلك، وأنهم إن رفعوا لم يصلوا"[2].

٢ - (أمْسِ): قال ابن مالك:[3]

ومنه ذو فتحٍ وذو كسْرٍ وَضَمْ ❖ ❖ كأينَ أمسِ حيثُ والسَّاكن كَمْ

ذكر ابن مالك في هذا البيت أن البناء في العربية إمَّا أن يكون على الفتح مثل (أينَ) أو على الكسر مثل (أمسِ)، أو على الضم مثل (حيثُ) أو على السكون مثل (كمْ) وهو الأصل في البناء كما قال في البيت السابق له: "والأصل في المبنيِّ أن يسكنا".[4]

واقتصر – رحمه الله – في (أمسِ) هنا على اللغة المشهورة عند العرب، والفاشية عندهم في الاستعمال، وهو البناء على الكسر، وفصَّل أبو حيان فيه، فذكر أنه إذا استعمل ظرفاً، فهو مبني على الكسر عند جميع العرب بلا استثناء.[5]

---

[1] البيت منسوب إلى الفرزدق، ولم أجده في ديوانه، وهو من شواهد المقتضب، ٥٠/٢، ولسان العرب ٣٦٧/١٤ (سفر).
[2] الكتاب ٢٧٨/٣.
[3] متن الألفية، ص٧.
[4] متن الألفية، ص٧.
[5] ارتشاف الضرب ١٤٢٧/٢.

وأمَّا إذا لم يستعمل ظرفاً فلهم فيه ثلاث لغات:

- **الأولى: لغة أهل الحجاز**، وهي البناء الكسر في جميع الحالات بشرط أن يكون علماً مراداً به اليوم الذي قبل يومك مباشرة[١]، وأن يكون خالياً من الإضافة، والتنكير، وأن يكون غير مصغَّر، وغير مجموع جمع تكسير[٢] فيقولون: مضى أمسِ واعتكفتُ أمسِ، وما رأيتُه مذ أمسِ بالكسر في الأحوال الثلاثة، وعلى لغتهم جاء قول الشاعر: [٣]

منع البقاء تقلب الشمس ❖❖ وطلوعها من حيث لا تُمْسي

وطلوعها حمراء صافيـــة❖❖وغروبهـــا صفـــراء كالورسِ

اليـــوم أعلـم ما يجيء بـــه❖❖ ومضى بفَصْلِ قضائـــه أمسِ

في (أمسِ) في البيت فاعل (مضى) وقد جاء مكسوراً على لغة الحجازيين.

- **الثانية:** لغة بعض بني تميم، وهي إعرابه بالضمة رفعاً بلا تنوين، وبالفتحة نصباً وجراً[٤] فيقولون: مضى أمسُ بالضمة، واعتكفت أمْسَ، وما رأيتُه مذ أمسَ بالفتح، وقال عباس حسن: "فيقولون انقضى أمْسُ على خير حالٍ، وقضيت أمسَ في إنجاز عملي، وقد استرحتُ مذ أمسَ، فكلمة (أمسُ) مرفوعة بالضمة من غير تنوين، ومنصوبة ومجرورة بالفتحة من غير تنوين فيها".[٥]، وعلى لغة هؤلاء جاء قول الشاعر: [٦]

لقد رأيتُ عجباً مُذْ أمساً❖❖ .....

حيث أتى بـ (مذ أمساً) مفتوحة مع أنها مسبوقة بحرف جر وهو (مذ).

---

[١] قطر الندى، ص٧.
[٢] المساعد ١/٥٢٠، ٥٢١.
[٣] هذه الأبيات لتبَّع بن الأقرن، أو لأسقف نجران، وهو من شواهد ابن هشام في قطر الندى، ص٧.
[٤] قطر الندى، ص٩.
[٥] النحو الوافي ٤/٢٦١.
[٦] البيت مجهول القائل، وهو من شواهد سيبويه ٢/٤٤، وقطر الندى، ص٩.

ومن شواهد رفعه بالضمة من غير تنوين قول الآخر: [1]

اعتصم بالرجاء إنْ عنَّ يأْسُ❖❖ وتناسَ الذي تضمَّن أمْسُ

فجاء (أمسُ) مرفوعاً بالضمة من غير تنوين لكونه فاعل (تضمَّن).

- **الثالثة: لغة أكثر التميميين**، وهي إعرابه إعراب ما لا ينصرف في حالة الرفع، وبناؤه على الكسر في حالتي النصب والجر، فيقولون: انقضى أمسُ، وصمتُ أمْسِ، وما رأيته مذ أمْسِ، جاء في المساعد: "وباستثناء المرفوع ممنوع من الصرف عند التميميين، فيبنونه على الكسر في النصب والجر، ويعربونه إعراب ما لا ينصرف حالة الرفع".[2]

فإن اختلَّ شرط من الشروط المذكورة وجب صرفه، وإعرابه عند التميميين، والحجازيين معاً، قال ابن عقيل: "فإن نكِّر أو صُغِّر، أو أضيف، أو قارن الألف واللام أُعرِب باتفاق [3] نحو كلُّ غدٍ صائرٌ أمساً، ومضى أمْسُنا، والأمسُ مبارك، وكذا إذا ثني أو جمع كأمسَينِ وأموس وآمُس وآماسَ، وكذا إذا صغَّر كأُميْس"، ومثَّل عباس حسن لما فقد شرطاً من الشروط السابقة بقوله "فإنْ أُريد بكلمة (أمسِ) يوماً مبهماً من غير تخصيص كان مُعرباً متصرِّفاً عند التميميين والحجازيين، وكذلك إذا كان مضافاً نحو: انقضى أمْسٌ من الأموس الطيبة، وقضينا أمساً من الأموس في رحلة، لم نأسف على أمسٍ من الأموس، أمْسُنا كان جميلاً، إنَّ أمسَنا كان جميلاً، سُررْتُ بأمسِنا. أو كان مصغَّراً نحو أُمَيْسٌ كان جميلاً، سررتُ بأُمَيسٍ، أو كان مجموعاً جمع تكسير نحو: إنَّ أموساً كان جميلة، سُررتُ بأموسٍ".[4]

---

[1] البيت مجهول القائل في الدرر ١/١٧٥ والمساعد ١/٥٢٠.

[2] المساعد ١/٥٢٠.

[3] المساعد ١/٥٢٠، ٥٢١ وارتشاف الضرب ٢/١٤٤٨، ١٤٤٩.

[4] النحو الوافي ٤/٢٥٩ – ٢٦١.

٣ - كسْر شين (عشرة):

قال ابن مالك: [١]

وقل لدى التأنيث إحدى عشْرة ❖❖ والشين فيها عند تميم كسْرة

العدد (عشْرة) إن ركبت مع (إحدى) المؤنثة وجب مطابقتها لها في التأنيث، تقول: مكثت في مكة إحدى عشْرة ليلةً ونجحت إحدى عشْرة طالبة. وللعرب في (شين) عشرة في حالة التأنيث عدة لغات[٢] أشار ابن مالك إلى اثنتين منها هما:

- **الأولى: تسكينها في لغة أهل الحجاز، وهي الأفصح، والأشهر، وذلك كراهة توالي أربع متحركات فيما هو كالكلمة الواحدة[٣] وعلى لغتهم قرأ الجمهور قوله تعالى: (...فنفجرت منه اثنتا عشرة عينا)[٤].**
- **الثانية: تحريكها بالكسر، وهي لغة بني تميم، وأشار ابن مالك إليها في الأرجوزة بقوله: "والشين فيها عن تميم كسرة"[٥] وعلى لغتهم قرأ مجاهد، وطلحة، وعيسى (عشِرة) بكسر الشين في الآية السابقة.** [٦]

ونسب غير واحد من النحاة والمفسرين كسر الشين في (عشِرة) في حالة التأنيث إلى قبيلة بني تميم، قال القرطبي: "عَشِرة – بكسر الشين – هي لغة بني تميم، ولغة أهل الحجاز (عشْرة) وسبيلهم التثقيل"[٧]، وقالَ ابن عقيل: "ويُسكِّن شينها في التأنيث الحجازيون، فيقولون ثلاث

---

[١] متن الألفية، ص٩٧.
[٢] ينظر المساعد ٢/٧٩، ٨٠.
[٣] شرح التصريح ٢/٤٦٠.
[٤] سورة البقرة، الآية (٦٠).
[٥] متن الألفية، ص٩٧.
[٦] الجامع لأحكام القرآن، القرطبي ١/٤٢٠، والمحرر الوجيز ١/١٥١ والبحر المحيط ١/٣٨٩.
[٧] الجامع لأحكام القرآن ١/٤٢٠، والمحرر الوجيز ١/١٥١.

عشْرة امرأة بتسكين الشين، وبكسرها عند التميميين فيقولون: ثلاثَ عشِرة، أو بضع عَشِرة امرأة بكسر الشين"[1].

وأمَّا (عشَر) مع المذكر فإنَّ الشين تفتح عند جميع العرب تقول ثلاثة عشَر، أو بضعة عشَر رجلاً.[2] قال تعالى: (إني رايت أحد عشر كوكبا) [3].

فالقراء جميعاً متفقون على تحريك الشين فيها بالفتح.

٤ - تصحيح اليائي في باب الإعلال بالنقل :

قال ابن مالك: [4]

وما لإفعالٍ من الحذف ومِنْ❖ ❖نقْـلٍ فمفعـول بـه قَمِـنْ

نحـو مَبيع ومصـون وندر❖ ❖ تصحيح ذي الواو وذي اليا اشتهر

ذكر ابن مالك في هذيت البيتين أنَّ ما ثبت للمصدر الموازن لـ (إفعال) من إعلالٍ بالنقل، والحذف يثبت – أيضاً – لاسم المفعول من الفعل الثلاثي الأجوف المعتل العين، ولا فرق في اسم المفعول بين أن يكون فعله معتلاً يائياً نحو: (باع = مَبِيع، والأصل = مبيوع) أو واوياً نحو: (صانَ = مَصُون، والأصل مصوون).

وندر تصحيح الواوي عند بعضهم، حيث قالوا: مسك مَدْووف، والقياس مدوف، قال الجوهري: "وليس يأتي مفعول من ذوات الثلاثة من بنات الواو بالتمام إلا حرفان: مِسْكٌ مدووف، وثوبٌ مصوون، فإنَّ هذين جاءا نادرين، والكلام مدوف ومصون".[5]

---

[1] المساعد ٢/٧٩، ٨٠.
[2] المساعد ٢/٧٩.
[3] سورة يوسف، الآية (٤).
[4] متن الألفية، ص١٢٧.
[5] الصحاح ٤/٣٦١ (دوف) و٣/١٢٦ (خيط).

أمَّا تصحيح اليائي فهو مشهور عندهم؛ لكونه لغة من لغات العرب، ولذا قال الناظم: "وذي اليا اشتهر...، وقد أشار سيبويه إلى هذه اللغة في كتابه إلَّا أنه لم ينسبها إلى قبيلة معينة كما هو الحال عند مالك هنا، حيث قال: "وبعض العرب تخرجه عن الأصل فتقول: مخيوط ومبيوع".[١]

وعزاها غير واحد من العلماء إلى قبيلة بني تميم، قال ابن جني في "الخصائص": "وأمَّا الإتمام في ذوات الياء فنحو قولهم مغيوم، ومعيون، وتفاحة مطيوبة، وهي لغة بني تميم"[٢] وقال – أيضاً – في "المنصف": "وبنو تميم فيما زعم علماؤنا يتمون مفعولاً من الياء، فيقولون: مبيوع، ومعيوب، ومسيور فيه"[٣].

ومثله أبو حيان الأندلسي في "ارتشاف الضرب"[٤] وعباس حسن في "النحو الوافي"[٥] وعلى لغتهم جاء قول الشاعر: [٦]

قد كان قومُك يزعمونك سيِّدا ❖ ❖ وإخال أنَّك سيِّدٌ معيون

حيث قال: "مَعْيون" بالإتمام والتصحيح على لغة بني تميم.

(ب) ما حُمِلَ على لغة قيس:

(لدَن) قال ابن مالك: [٧]

وألْزمُوا إضافة لَدُنْ فجر ❖ ❖ ونصبُ غدوةً بها عنهم نَدَرْ

---

[١] الكتاب ٣٤٨/٤.
[٢] الخصائص ١٦١/١، وشرح التصريح ٧٤٨/٢، ٧٤٩.
[٣] المنصف ٢٨٦/١.
[٤] ارتشاف الضرب ٣٠٧/١، ٣٠٨.
[٥] النحو الوافي.
[٦] البيت لعباس بن مرداس، وهو من شواهد ابن جني في الخصائص ٢٦١/١ وينظر المنصف ٢٨٣/١ – ٢٨٦، وروي أيضاً (يحسبونك سيداً)
[٧] متن الألفية، ص٥٣.

"لَدُن" ظرف لابتداء غاية زمان، أو مكان، قال سيبويه: "لدُن لأول غاية زمان أو مكان"[1] تقول: ما رأيتُه من لدن ظهر يوم الخميس، ونحو أتيناك من لدنا أي من جهتنا ونحونا[2]، وفيها تسع لغات[3] أشهرها "لَدُنْ" بفتح اللام وضمِّ الدال، وسكون النون – وقد اقتصر ابن مالك عليها لشهرتها وفشوها، وهي مبنية على السكون عند جمهور العرب؛ لشبهها بالحرف في لزوم استعمال واحد، وهو الظرفية، وعدم التصرف[4] ولم تخرج عن الظرفية إلَّا إذا جُرَّت بـ (مِنْ) وهو الغالب فيها، لا سيما في القرآن إذ لم ترد إلا كذلك، قال تعالى: (وعلمناه من لدنا علما) [5] وقوله تعالى: (ويوت من لدنه أجراً عظيما) [6] ويقال في إعرابها: إنها مبنية على السكون في محل جرٍّ بـ (مِن).

وخالفت قيس جمهور العرب فخفضها بكسرة ظاهرة إعراباً[7]، وعلى لغتهم جاءت قراءة أبي بكر عن عاصم[8]: "لينذر بأساً شديداً من لدنه"[9] بجر النون، وإسكان الدال مع إشمامها الضمِّ، والأصل مِنْ لَدُنِهِ".[10]

ج - ما حُملَ على لغة ربيعة:

١ - إسكان العين في (مَعَ): قال ابن مالِك: [11]

ومَعَ (معْ) فيها قليل ونقل❖❖ فتح وكسرٌ لسكون يتصل

---

(١) الكتاب ٤/٢٣٣.
(٢) المساعد ١/٥٣٢، ٥٣٣.
(٣) لسان العرب ١٣/٣٨٣ (لدن) والمساعد ١/٥٣٢، ٥٣٣.
(٤) شرح التصريح ١/٧١٢.
(٥) سورة الكهف، الآية (٦٥).
(٦) سورة النساء، الآية (٤٠).
(٧) شرح التصريح ١/٧١٢.
(٨) البحر المحيط ٦/٩٦، والنشر ٢/٣١١.
(٩) سورة الكهف، الآية (٢).
(١٠) ارتشاف الضرب ٢/١٤٥٤.
(١١) متن الألفية، ص٥٣.

من الظروف الملازمة للإضافة (معَ) وهي اسم لمكان الاصطحات أو زمانه، ومما يدل على اسميتها دخول حرف جرٍّ عليها، حكى سيبويه: ذهب مِنْ مَعَه[١] وحكى الفراء عن العرب –أيضاً– إن الفضل ليكون مع القوم ثم يقوم مِن مَعَهم[٢]، وقال أبو حيان في قراءة مَنْ قرأ: "ذكرٌ مِن معي" – بتنوين (ذكرٌ)، وكسرَ (مِنْ) " ودخول (مِنْ) على (معَ) نادر، ولكنه اسم يدل على الصحبة والاجتماع"[٣]، وهي معربة عند جمهور العرب؛ لتضمنها معنى حرف المصاحبة[٤] ولمشابهتها (عند) في وقوعها خبراً، وحالاً، وصلة، ولدلالتها على حضور أو قُرُب فمن أمثلة دلالتها على الحضور قوله تعالى: "نجني ومن معي"[٥] أي الحاضرين معي، ومثال دلالتها على القُرب قوله تعالى: "إنَّ مع العسر يسراً" [٦]. ذكر ذلك السيوطي في كتابه (الهمع) [٧]، والفتحة فيها فتحة إعراب لا بناء، ولذلك تأثرت بالعوامل في نحو: مِنْ مِعِهِ. [٨]

ومِن العَرَب مَن يسكِّنَها سكون بناء، وقد أشار ابن مالك إلى هذه اللغة بقوله: "ومَعَ (مَعْ) فيها قليل"[٩] أي السكون في (معَ) قليل مقارنة مع مَنْ حركها بالفتح الذي هو لغة جمهور العرب، واكتفى –رحمه الله– بالإشارة إليها فقط، ولم ينسبها إلى قبيلة بعينها، ونسبها غيرُ واحدٍ من العلماء إلى قبيلة ربيعة وغنم، قال أبو حيان في (البحر المحيط): "وحكى الكسائي أنَّ

---

[١] الكتاب ٢٨٧/٣، و٢٢٨/٤.
[٢] ارتشاف الضرب ١٤٥٧/٢.
[٣] البحر المحيط ٢٢٣/٦.
[٤] شرح التصريح ١٧٥/١.
[٥] سورة الشعراء، الآية (١١٨).
[٦] سورة الشرح، الآية (٦).
[٧] همع الهوامع ١٦٨/٢، ١٦٩.
[٨] المصدر نفسه ١٦٨/٢، ١٦٩.
[٩] متن الألفية، ص٥٣.

(مـعْ) بسكون العين لغة ربيعة وغنم، إذ يقولون: (معْكم) و(مَعْنا) [١] وقال في (الارتشاف): "وقد بناه بعضهم على السكون، وهي لغة ربيعة"[٢]، وقال ابن منظور : " وحكى الكسائي عن ربيعة وغنم أنهم يسكنون العين مِن (مـعَ) فيقولون: معْكم، ومَعْنا"[٣] وقال السيوطي: "وتسكينها قليل نحو: زيدٌ مَعْ عمرو، وكسرها مثل سكونها نحو: زيدٌ مَع القوم لغة ربيعة"[٤] وممن نَسبها – أيضاً من شراح الألفية إلى قبيلة ربيعة الشيخ خالد الأزهري[٥]، وخُرِّجَ على لغتهم قول جرير: [٦]

فريشي منْكم وهواي معْكم ❖❖ وإن كانت زيارتكم لِماما

بتسكين العين في (معْكم)، وقُرئ في الشاذ قوله تعالى: ﴿وإذا خلوا إلى شياطينهم قالوا إنا معكم...﴾[٧] بإسكان العين، وقرأ الجمهور بفتحها. [٨]

ويرى ابن مالك البناء هو القياس؛ لشبهها بالحروف في الجمود المحض، وهو لزوم وجه واحدٍ في الاستعمال، وتابعه في ذلك السيوطي قائلاً: "ومَنْ سكَّن بنى، وهو القياس"[٩].

واختلف العرب في ضبط آخرها إذا وليها الألف واللام، أو ألف الوصل، فبعضهم يَفتح العين، ويقول: مَعَ القوم، ومَعَ ابنك وبعضهم يكسرها ويقول: مَعِ القوم، ومَعِ ابنك[١٠] وخصَّ أبو حيان قبيلة ربيعة بكسر (مـعَ) إذا جاء بعدها ساكن، وعامة العرب بالفتح[١١].

---

[١] البحر المحيط ١٩٤/١.
[٢] ارتشاف الضرب ١٤٥٧/٢.
[٣] لسان العرب ٣٤٠/٨ (معع).
[٤] همع الهوامع ١٦٨/٢، ١٦٩.
[٥] شرح التصريح ٧١٤/١.
[٦] البيت لجرير في ديوانه، ص١٠٩، وفي رواية (وهواي فيكم) وهو من شواهد سيبويه في الكتاب ٢٨٧/٣.
[٧] سورة البقرة (١٤).
[٨] روح المعاني ١٥٨/١.
[٩] همع الهوامع ١٦٨/٢، ١٦٩.
[١٠] لسان العرب ٣٤٠/٨ (معع).
[١١] البحر المحيط ١٩٤/١.

٢ -حذف نون (اللذان واللتان) في اسم الموصول. قال ابن مالك[١]:

والنون من ذين وتين شُدِّدا ❖❖ -أيضاً – والتعويض بذاك قُصدا

مرَّ بنا سلفاً أنَّ اللغة الفاشية في (نون) اللذين، ما تفرع منه الإثبات مع التخفيف، والتحريك، وذكر الصَّبان في (شرح الأشموني) أنَّ قبيلة بلحارث وبعض ربيعة يحذفون نون (اللذان واللتان) في حالة الرفع وذلك تقصيراً للموصول نسبة لطوله بالصِّلة[٢]، واستُشهِد لحذف نون (اللذان) بقول الشاعر[٣]:

أبني كليبٍ أنَّ عمَّي اللذا ❖❖ قتلا الملوك وفككا الأغلالا

واستشهد لحذف نون (اللتان) بقول الآخر:[٤]

هما اللتان لو ولدت تميم ❖❖ لقيل فخرٌ لهم صميمُ

المبحث الثاني: الظواهر اللغوية المنسوبة إلى قبيلة طيء:

١. "ذو" الطائية الموصولية:

قال ابن مالك: [٥]

ومن وما وال تساوى ما ذكر ❖❖ وهكذا ذو عند طيء شهر

من أسماء الموصول المشتركة "ذو" الطائية التي بمعنى الذي وفروعه، ولم يغفلها سيبويه كما زعم بعض الباحثين[٦]، بل ذكرها في كتابه إلّا أنه لم ينسبها إلى الطائيين، واكتفى

---

[١] متن الألفية، ص١٤.
[٢] حاشية الصبان على الأشموني ٢٤٠/١، والمساعد ١٤٠/١، ١٤١، والتذييل والتكميل ٢٧/٣.
[٣] البيت للأخطل في ديوانه، ص٤٤، وفي الدرر ٢٣/١.
[٤] قيل للأخطل وليس في ديوانه وهو من شواهد المساعد ١٤٠/١، ١٤١، والصبان ٢٤٠/١.
[٥] متن الألفية، ص١٤.
[٦] بعض لغات العرب في شرح ابن عقيل، ص٦٧.

فقط ببيان أنَّ العرب أجروا (ذا) مجرى (الذي) ومثَّل له بقوله: "أمَّا إجراؤهم "ذا" بمنزلة الذي فهو قولك: ماذا رأيت؟ فيقول: متاع حَسَن"[١] أي ما الذي رأيته؟

ونسبها إليهم غير واحد ممن جاء بعده من النحاة، والمفسرين، وأصحاب المعاجم، قال ابن يعيش: "وجملة الأمر أن الموصولات تسعة، وهي الذي، والتي وتثنيتهما، وجمعهما ومَنْ وأي، وذو في لغة طيء"[٢]، وقال أبو حيان: "ومن الموصولات ذو وذات في لغة طيء"[٣]، وقال ابن منظور: "وأمَّا ذو التي في لغة طيء بمعنى الذي فحقُّها أن توصف بها المعارف"[٤] وقال السيوطي: "وذو في لغة طيء لا يستعملها موصولاً غيرهم"[٥] وذكرها ابن مالك في أرجوزته هنا، وفي كتابه التسهيل – أيضاً – حيث قال: "وبمعنى الذي وفروعه ذو في لغة طيء".[٦] ولهم فيها أربع استعمالات:

- **الاستعمال الأول:** لزومها حالة واحدة، وهي الواو مع بنائها على السكون "ذو" في الإفراد، والتثنية، والجمع، والتذكير، والتأنيث، وتستعمل للعقلاء وغيرهم، تقول: جاءني ذو فَعَل، وذو فعلا، وذو فعلتْ وذو فعلتا، وذو فعلْن"[٧] قال ابن سيده: "وطيء تقول: هذا ذو قال ذاك يريدون الذي، ورأيتُ ذو قال ذاك، ومررت بـ (ذو قال ذاك)" [٨] وقال ابن منظور: "وأما ذو التي في لغة طيء بمعنى الذي فحقها أن توصف بها المعارف، تقول: أنا ذو عرفت وذو سمعت وهذه المرأة ذو قالت كذا يستوي فيها التثنية، والجمع، والتذكير، والتأنيث"[٩].

---

(١) الكتاب ٤١٧/٢.
(٢) شرح ابن يعيش ١٣٩/٣.
(٣) ارتشاف الضرب ١٠٠٧/٢، ١٠٠٨.
(٤) لسان العرب ٣٦٤/١٥ (ذو).
(٥) همع الهوامع ٣٢٦/١.
(٦) شرح التسهيل ١٩٤/١، ١٩٥.
(٧) شرح الرضى على الكافية ٢٢/٣، وشرح الكافية الشافية ٢٧٣/١.
(٨) المخصص ٢٦٣/٤، وشرح الرضى على الكافية ٢٢/٣.
(٩) لسان العرب ٣٦٤/١٥ (ذو).

ومن شواهد استعمالها لغير العقلاء قول سنان الطائي: [1]

فإنَّ الماء ماء أبي وجدِّي ❖❖ وبئري ذو حفرت وذو طويت

حيث قال (ذو حفرت) ولم يقل: ذات حفرت ولا ذات طويت مع أن (بئر) مؤنثة.

- **الاستعمال الثاني:** تأتي مؤنثة، فتلازم الإفراد والتاء مع بنائها على الضمِّ، فيقال: جاءت ذات قامتْ، وذاتُ قامتا، وذاتُ قُمن، وتحدَّثتُ إلى ذاتُ قامت. [2]

وأشار أبو حيان إلى الاستعمالين السابقين بقوله:"ومن الموصلات ذو وذات في لغة طيء، فأما "ذو" فهو هكذا لمفرد مذكر، ومثناه، وجمعه، وأما "ذاتُ" فالأصح أن لا تثنى، ولا تجمع، بل تكون هكذا للمؤنث وتثنيتها، وجمعها مبنية على الضمِّ رفعاً، ونصباً وجراً [3].

- **الاستعمال الثالث:** الإعراب، وعدم التصرف أي التزام الواو والتاء، وتعرب (ذو) و(ذات) إعراب (ذو) التي بمعنى صاحب المضاف إلى أسماء الأجناس، فتعامل معاملتها في الإعراب. تقول: جاءني ذو قام، ورأيتُ ذا قام، ومررت بذي قام [4].
- **الاستعمال الرابع:** إعرابُها وصرفُها، فتكون (ذات) للمفردة المؤنثة، و(ذوات) لجماعة الإناث و(ذَوُا) لجماعة الذكور، قال أبو حيان: "تقول جاءني ذَوَا قاما، ورأيتُ ذَوَى قاما، ومررت بذوي قاما، وجاءني ذَوُا قاموا ومررت بذوي قاموا"[5]، وهذه اللغات جميعها لطيء لم يشاركهم فيها أحد من القبائل.

---

[1] البيت لسنان الطائي، وهو من شواهد ابن مالك في التسهيل ١٩٣/١، وشرح المفصل ١٤٧/٣، ولسان العرب ٣٦٤/١٥ (ذوا) وشرح التصريح ١٦١/١.
[2] شرح الرضي على الكافية ٢٢/٣.
[3] ارتشاف الضرب ١٠٠٧/٢.
[4] شرح الرضي على الكافية ٣٩/٢.
[5] ارتشاف الضرب ١٠٠٧/٢ وشرح التصريح ١٦١/١.

٢ - **(اللذون)**: قال ابن مالك: [١]

جمع الذي "الأُلى" "الذين" مطلقاً ❖❖ وبعضهم بالواو رفعاً نطقاً

المشهور عند العرب أنَّ لفظ "الذي" الموصولة يجمع على (الأُلى) وعلى (الذين) مع ملازمتهما صورة واحدة في جميع حالات الإعراب، تقول: سرني الأُلى هاجروا في طلب العلم، وأكرمتُ الأُلى هاجروا في طلب العلم، وأثنيت على الأُلى هاجروا في طلب العلم، وتقول: الذين فازوا في السباق نالوا جوائز قيمة وصافحتُ الذين فازوا في السباق، وأثنيتُ على الذين فازوا في السباق.

ومن العرب مَن يلحقه بجمع المذكر السالم في الإعراب، فيقول: "اللذون" رفعاً، و(الذين) نصباً وجراً، وأشار سيبويه إلى هذه اللغة في كتابه من دون أن يعزوها إلى قوم من الأقوام، حيث قال: "وتلك الأسماء ذا وتا، والذي، والتي فإنْ ثنيت ذا قلت: ذانِ، وإن ثنيت تا قلت: تانِ، وإن ثنيت الذي قلت: اللذانِ، وإن جمعت فألحقت الواو والنون قلت: اللذون". [٢]

ونسبها نفرٌ من العلماء إلى قبيلة طيء، وعزاها بعضهم إلى قبيلة هذيل وبعضهم إلى قبيلة عقيل، قال السيوطي: "وإعرابه لغة طيء وهذيل وعقيل". [٣] وقال أبو حيان: "وإعراب الذين في لغة طيء مشهور، فيقولون: نُصِرَ اللذون آمنوا على الذين كفروا" [٤]، وجاء على هذه اللغة بعض الشواهد منها: قول الراجز: [٥]

نحن اللذون صبحوا الصباحا ❖❖ يوم النخيل غارة ملحاحاً

---

[١] متن الألفية، ص٣٠.

[٢] الكتاب ٢/٤٠.

[٣] همع الهوامع ١/٢٦٩.

[٤] التذييل والتكميل ٣/٣١، وارتشاف الضرب، ٢/١٠٠٤ وانظر المساعد ١/١٤٢.

[٥] الرجز لرؤية في ملحق ديوانه، ص٧٢، وهو من شواهد السيوطي في الهمع ١/٢٦٩ وشرح التصريح ١/١٥٣.

وقول الآخر: [1]

وبنو نويحية اللذون كأنهم❖❖ مَعْطٌ مُخَدَّمةٌ من الخِزَّانِ

ف(اللذون) في البيتين وقع في محل رفع، فَرُفِعَ بالواو على لغة طيء، وهذيل وعقيل.

إثبات علامتي التثنية والجمع في الفعل عند إسناده إلى الظاهر:قال ابن مالك: [2]

وجرِّد الفعل إذا ما أسندا❖❖ لاثنين أو جمع كـ (فاز الشهدا)

وقد يقال سَعِدا وسعدوا ❖❖والفعل للظاهر بعد مسندُ

المشهور عند جمهور العرب أنه إذا أسند فعل إلى فاعل ظاهر مثنى أو مجموع جمع سلامة، فإنَّه يُجرَّد من علامتي التثنية، والجمع يقال: التقى البحران، وأقبل المسافرون، وبرعت الفتيات في الحرف المنزلية، ومثَّل الشيخ خالد الأزهري بقوله: "قام أخواك، وقام إخوتك، وقام نسوتك"[3] وبهذه اللغة المشهورة جاء التنزيل، قال تعالى (وقال الظالمون) [4](وقال نسوة في المدينة) [5].

ومن العرب من يثبت الألف والواو، والنون في الفعل مع الفاعل، الظاهر فيقول: قاما أخواك، وقاموا إخوتك وقُمنَ نِسوتُك.

ويُعدُّ سيبويه أول مَن أشار إلى هذه اللغة في كتابه، إلَّا أنه لم ينسبها إلى جهة من الجهات أو إلى قبيلة من القبائل حيث قال: "واعلم أن من العرب مَن يقول: ضربوني قومُك، وضرباني أخواك"[6] ونحا ابن مالك ذات المنحى حيث أشار إليها في معظم مؤلفاته النحوية من غير أن يعزوها إلى قوم من الأقوام، فكنى عنها في في الأرجوزة هنا بقوله: "وقد يقالُ سعدا وسعدوا،

---

[1] البيت بلا نسبة لقائل، وهو من شواهد التذييل والتكميل ٣/٣١ وشرح التسهيل ١/١٩١.

[2] متن الألفية.

[3] شرح التصريح ١/٤٠٣، ٤٠٤.

[4] سورة الفرقان، الآية (٨).

[5] سورة يوسف، الآية (٣٠).

[6] الكتاب ٢/٤٠.

والفعل للظاهر بعد مسند" وقال في كتابه (التسهيل): "ومن العرب من يوليه – أي الفعل – قبل الاثنين ألفاً، وقبل المذكرين واواً وقبل الإناث نوناً مدلولاً بها على حال الفاعل الآتي قبل أن يأتي"[1]. ومثله في شرح الكافية الشافية. [2]

ونسبها جماعة إلى قبيلة طيء اليمنية، وعزاها آخرون إلى أزد شنوءة، قال الشيخ خالد: "وحكى البصريون عن طيء، وحكى بعضهم عن أزد شنوءة نحو: ضربوني قومُك وضربنني نسوتُك، وضرباني أخواك"[3].

وقال السيوطي: "ومن النحويين من جعلها ضمائر ... والصحيح الأوَّل؛ لنقل الأئمة أنها لغة عزيت لطيء"[4]

وعزاها بعضهم إلى قبيلة بني الحارث بن كعب، قال أبو حيان: "وقرأ أبو سعيد الخدري والجحدري: "فكان أبواه مؤمنان"[5] على لغة بني الحارث بن كعب فيكون منصوباً[6] ولا إشكال في تعدد نسبة ظاهرة من الظواهر إلى أكثر من قبيلة، فالظواهر اللهجية تفشو، وتنتشر بين الأشخاص المتجاورين، وإن كانوا مختلفين في النسب.

وتعرف هذه اللغة عند جمهور النحاة بلغة (أكلوني البراغيث) لكونه مثالها الذي اشتُهرتْ به، إذ فيه إثبات الواو في (أكلوني) مَع إسناد الفعل إلى الفاعل الظاهر (البراغيث)، والعبارة في أصلها محكية عن العرب، صرَّح بذلك سيبويه في كتابه، حيث قال: "وقال الخليل – رحمه الله – من قال أكلوني البراغيث أجرى هذا على أوَّله فقال: مررت برجل حسنين أبواه".[7]

---

(١) شرح التسهيل ٢/٥٠.
(٢) شرح الكافية الشافية ٢/٥٨١ – ٥٨٣.
(٣) شرح التصريح ١/٤٠٣ – ٤٠٤.
(٤) همع الهوامع ١/٥١٣، ٥١٤.
(٥) سورة الكهف، الآية (٨٠).
(٦) البحر المحيط، ٧/٢١٤.
(٧) الكتاب ٢/٤١.

وسمَّاها ابن مالك لغة (يتعاقبون فيكم ملائكة) [1] قال السيوطي: "وكان ابن مالك يسميها لغة يتعاقبون فيكم ملائكة".[2]

ولغة (أكلوني البراغيث) وإنْ لكم تكن مشهورة كشهرة اللغة الأولى؛ إلا أنها صحيحة فصيحة سُمعَ لها كثير من الشواهد من القرآن والحديث، وكلام العرب شعراً ونثراً.

فمن أمثلتها في القرآن قوله تعالى:(اسروا النجوى الذين)[3] وقوله تعالى: (ثم عمواوصموا كثير منهم[4] حيث أثبتت الواو في (أسروا) و(عموا) مع استنادهما إلى الفاعل الظاهر (الذين) و(كثير).

ومن أمثلتها في الحديث قوله – صلى الله عليه وسلم – :"يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل، وملائكة بالنهار"[5] ، وقوله: "وقعتا ركبتاه قبل أن تقعا كفَّاه"[6]، وقوله: "أومخرجي هم".[7]

أمَّا شواهدها من الشعر فكثيرة[8].منها: [9]

يلومونني في اشتراء نخيـ❖❖ـل أهلي فكلهم يعذلُ

حيث أثبت الشاعر علامة الجمع (الواو) في (يلومونني) مع إسناد الفعل إلى الفاعل الظاهر (أهلي)، ومنه قول الآخر: [10]

---

[1] شرح الكافية الشافية ٢/٥٨١ – ٥٨٣ وتخريج الحديث يأتي لاحقاً.
[2] همع الهوامع ١/٥١٣، ٥١٤.
[3] سورة الأنبياء، الآية (٣).
[4] سورة المائدة، الآية (٧١).
[5] رواه البخاري في باب فضل صلاة العصر برقم ٥٥٥، ص١٤٣، ومسلم في باب المساجد برقم ٢١٠، ١/٤٣٩.
[6] سنن أبي داؤود باب افتتاح الصلاة برقم ٧٣٦، ١/٢٦٨.
[7] رواه البخاري في كتاب بدء الوحي برقم ٣، ص٨.
[8] ينظر الكافية الشافية ٢/٥٨١، ٥٨٢، والمقاصد النحوية ٢/٩٢٠.
[9] البيت لأمية بن أبي الصلت في شرح التصريح ١/٤٠٤، وهمع الهوامع١/٥١٣.
[10] البيت لعبد الله بن قيس الرقيات في شرح التصريح ١/٤٠٦.

تولَّى قتال المارقين بنفسه❖❖ وقد أسلماه معبدٌ وحميم

حيث أثبت الشاعر علامة التثنية (الالف) في (أسلماه) مع أن الفعل مسند إلى الفاعل الظاهر (مبعد). وللنحاة في تخريج هذه اللغة ثلاثة أوجه:

- **الوجه الأول:** أنّ (الألف، والواو، والنون) حروف، وهي علامات تدل على التثنية، وجماعة الذكور، وجماعة الإناث، كما أنَّ (التاء) علامة تدل على تأنيث الفاعل، والاسم الظاهر يعربُ فاعلاً، ومال إلى هذا الرأي عدد من النحاة منهم سيبويه حيث قال: "واعلم أنَّ من العرب من يقول ضربوني قومُك، وضرباني أخواك، فشبهوا هذا بالتاء التي يظهرونها في قالت (فلانة) كأنهم أرادوا أن يجعلوا للجمع علامة كما جعلوا للمؤنث، وهي قليلة"[١] وقال ابن مالك في (الكافية الشافية): "ومن العرب من يوليه قبل الاثنين ألفاً وقبل الذكور واواً وقبل الإناث نوناً محكوماً وبحرفيتها، مدلولاً بها على حال الفاعل الآتي كما تدل (تاء) فعلتْ هندٌ على الفاعل قبل أن يأتي"[٢].

ومال إلى هذا الرأي – أيضاً – الزمخشري وذلك عند تفسيره وإعرابه لقوله تعالى: (لايملكون الشفاعة إلا من اتخذ عند الرحمن عهدا)[٣] فجعل الواو في (يملكون) علامة، وأعرب (مَنْ) فاعلاً[٤]، وارتضى هذا التخريج من نحاة المغاربة – أيضاً – السهيلي حيث قال: "قد تلحق العلامة الفعل للتثنية، والجمع قبل ذكر الفاعلين، فليست حينئذٍ بضمير، إذ لم يتقدم مذكور يعود، ولكنها حروف لحقت علامة للتثنية والجمع حرصاً على البيان، وتوكيداً للمعنى".[٥]

---

[١] الكتاب ٢/٤٠.
[٢] شرح الكافية الشافية ٢/٥٨١ – ٥٨٣.
[٣] سورة مريم، الآية (٨٧).
[٤] الكشاف، الزمخشري ٣/٤٥.
[٥] نتائج الفكر السهيلي، ص١٢٧، ١٢٨.

- **الوجه الثاني:** أنَّ (الألف، والواو، والنون) ضمائر، وهن في محل رفع على الفاعلية، والجملة الفعلية من الفعل وفاعله المضمر في محل رفع خبرٌ مقدم والاسم الظاهر مبتدأ مؤخر.
- **الوجه الثالث:** أنّ (الألف والواو والنون) ضمائر – أيضاً – ويعربن فاعلاً بالفعل المتقدِّم عليهن، والاسم الظاهر بدل منهن.

وناقش ابن مالك الرأيين الآخرين، ورأى أن تخريج عليهما يكون مناسباً ومقبولاً إذا لم يوجد نص من الأئمة الثقات على أنها لغة، أما مع وجود نص صريح على أنها لغة من لغات العرب فحملُ جميع ما ورد على أنه ضمائر غير صحيح. [1]

ووافقه من المحدثين عباس حسن فهو يرى – أيضاً – أن الوارد المسموع كثير في ذاته، وإنْ كان قليلاً بالنسبة للوارد في اللغة الأخرى – وهي لغة حذف العلامات – فهو يرى أنه لا داعي يدعو إلى تكلف تأويل الأمثلة الواردة بعد أن تثبت أنها لغة لقوم من الأقوام، ولا يصح إخضاع لغة قبيلة للغة قبيلة أخرى ما دامت كلتيهما عربية صحيحة. [2]

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين نبينا محمد وعلى آله وصبحه مع التسلم وبعد:

فقد عنُيت هذه الدراسة بإبراز الظواهر اللغوية التي نسُبت إلى أمهات قبائل نجد الأربعة، وهي (تميم، وقيس، وأسد، وربيعة) بالإضافة إلى قبيلة طيء الكهلانية اليمنية في منظومة ابن مالك النحوية المشهورة بالألفية وشروحها، وفي نهاية المطاف توصلت الدراسة إلى النَّتائج الآتية:

١. أبرزت الدراسة عناية ابن مالك بلغات القبائل ولهجاتها في منظومته (الخلاصة) وفي بقية كتبه النحوية المنظومة والمنثورة أيضاً.

---

[1] شرح التسهيل ٢/٥٠.
[2] النحو الوافي ٢/٧٢.

٢. يُعدُّ ابن مالك رائداً من رواد الشعر التعليمي، بل هو أشهر من نظم فيه، وله إلمامٌ واسعٌ بأشعار العرب ولغاتها، وله معرفة دقيقة بخصائص كل قبيلة نقل العلماء لغتها، واستشهدوا بشعرها.

٣. تنوعت طريقة ابن مالك في الإشارة إلى لغات القبائل في أرجوزته، فتارة يصرِّح بلغة من لغات العرب دون عزوها إلى أصحابها، وتارة ينسبها إلى قبيلة من القبائل أو إلى جهة من الجهات، وربما اكتفى – أحياناً – بإيراد اللفظ المشهور فقط دون الإشارة إلى بقية الأوجه الواردة فيه.

٤. أظهرت الدراسة أن موقف ابن مالك من لغات القبائل كان إيجابياً، فلم يَرُدَّ أي لغة من لغات القبائل ولم يُقلل من شأنها بوصفها بالضعف أو القبح أو على أنها مرذولة لا يُلتفتُ إليها، وقد عاب على بعض النحاة تكلفهم في تأويل بعض الظواهر لتتوافق مع لغات الجمهور، وربَّما فاضل أحياناً بين لغتين بعبارة (أولى، وأقوى، وأجود) لنزول القرآن بها، أو لفشوها، وكثرة دورانها في الألسنة.

٥. كشفت الدراسة أنه إذا أطلق مصطلح (قبائل نجد) انصرف إلى (تميم، وقيس، وأسد، وربيعة) دون غيرهم.

٦. لم أقف على ما انفردت به قبيلة (أسد) من ظواهر في متن الألفية وشروحها على الرغم من وجودها بكثرة في غيرها كفتح نون التثنية، وكسر أحرف المضارعة وبناء (غير) على الفتح وغيرها من ظواهر لغوية، وصوتية ونحوية، وصرفية.

المصادر والمراجع:

المصحف المطبوع برواية حفص عن عاصم.

١. إبراز المعاني من حرز الأماني في شرح القراءات السبع، أبو شامة الدمشقي، دار الكتب العلمية، بيروت، تحقيق إبراهيم عطوة، وآخر، بدون تاريخ.

٢. أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية، د. عبد العال سالم مكرم مؤسسة علي جراح الصباح، الكويت، بدون تاريخ.

٣. ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي، تحقيق رجب عثمان محمد وآخر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط١: ١٤١٨هـ – ١٩٩٨م.

٤. إعراب القرآن، النحاس، تحقيق زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت ١٤٠٩هـ – ١٩٨٨م.

٥. الاقتراح في الأصول، السيوطي، ضبط وتقديم عبد الحكيم عطية وآخر، دار البيروتي، ط٢: ١٤٢٧هـ – ٢٠٠٦م.

٦. الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥: ٢٠٠٢م.

٧. الأنساب، السمعاني، تقديم عبد الله عمر البارودي، مركز الخدمات والأبحاث الثقافي، دار الجيل، بيروت، ط١: ١٤٠٨هـ– ١٩٨٨م.

٨. بعض لغات العرب المذكورة في شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك د/ الحسين النور يوسف، جامعة الخرطوم، مجلة كلية الآداب العدد ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٥م.

٩. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم المكتبة العصرية صيدا، لبنان، بدون تاريخ.

١٠. تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، مجموعة محققين، دار الهداية للطباعة والنشر، الكويت، بدون تاريخ.

١١. تاريخ ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار القلم، بيروت ١٩٨٤م.

١٢. التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط١: ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
١٣. تفسير البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، تحقيق عادل محمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م.
١٤. توضيح المقاصد والمسالك شرح ألفية ابن مالك، المرادي، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، بيروت، ط١: ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٨م.
١٥. الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، د/ هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية، طبعة ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣م.
١٦. جمهرة أنساب العرب، ابن حزم الأندلسي، تحقيق عبد السلام محمد هرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط٥: بدون تاريخ.
١٧. حاشية الصبان على شرح الأشموني محمد علي الصبان، تحقيق طه عبد الرؤف سعد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، بدون تاريخ.
١٨. الخصائص، ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة المصرية، بدون تاريخ.
١٩. الدرر اللوامع على همع الهوامع شرح جمع الجوامع، محمد الأمين الشنقيطي، وضع حواشيه محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١: ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م.
٢٠. ديوان الأخطل، تقديم مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣: ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م.
٢١. ديوان الأعشى، ميمون بن قيس الأعشى الكبير، مكتبة الآداب للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠١٢م.
٢٢. ديوان بني بكر في الجاهلية، د/ عبد العزيز بنوي، مطبعة المدني، القاهرة، ودار الزهراء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١: ١٤١٠ه.
٢٣. ديوان جرير، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، بدون تاريخ.

٢٤. ديوان رؤية بن العجاج، تصحيح وليم بن الورد البروسي، دار قتيبة لطباعة والنشر والتوزيع، اتحاد مكتبات الجامعات المصرية، بدون تاريخ.
٢٥. ديوان زهير بن أبي سُلمى، تقديم علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١: ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.
٢٦. ديوان طرفة بن العبد البكري، تقديم مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣: ١٤٢٣هـ– ٢٠٠٢م.
٢٧. سنن أبي داؤود، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ.
٢٨. شرح التسهيل، ابن مالك الأندلسي، تحقيق محمد عبد القادر عطا وآخر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١: ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م.
٢٩. شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢: ١٤٢٧هـ – ٢٠٠٩م.
٣٠. شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الاستراباذي، تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، ليبيا ١٩٧٨م.
٣١. الشعر والشعراء، ابن قتيبة، مطبعة التقدم، بشارع محمد علي بمصر ١٣٢٣هـ.
٣٢. شرح الكافية الشافعية، ابن مالك الأندلسي، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١: ١٤٠٢ه – ١٩٨٢م.
٣٣. شرح المفصل، ابن يعيش، عالم الكتب، بيروت، بدون تاريخ.
٣٤. الصحاح، الجوهري، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤: ١٩٩٠م.
٣٥. صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، وبيروت، ط١: ١٤٢٣هـ– ٢٠٠٢م.
٣٦. صحيح مسلم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، مصر، ودار الكتب العلمية، بيروت، ط١: ١٤١٢هـ – ١٩٩١م.
٣٧. الظواهر اللهجية في لغة ربيعة، د/ يوسف محمود فجال، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد "١" ١٤٣٥ه – ٢٠١٤م.

٣٨. الظواهر النحوية في لهجة قيس بن ثعلبة، جمعاً ودراسة، د/ إحسان بن عبد الله الغنيمان، جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، قسم اللغة العربية، بدون تاريخ.
٣٩. في اللهجات العربية، د/ إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة، ط٤: ١٩٧٣م.
٤٠. قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي، مصر، بدون تاريخ.
٤١. الكامل في اللغة والأدب، المبرد، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٣ك ١٤١٧ه – ١٩٩٧م.
٤٢. كتاب إسفار الفصيح، أبو سهل الهروي، تحقيق أحمد بن سعيد بن محمد خشاش، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ١٤٢٠هـ.
٤٣. كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، بدون تاريخ.
٤٤. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون تاريخ.
٤٥. الكشاف، الزمخشري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق عبد الرازق المهدي.
٤٦. لسان العرب، ابن منظور الأفريقي، دار صادر، بيروت، ط١: بدون تاريخ.
٤٧. لغة بني تميم في القرآن الكريم، مشتاق صالح حسين المشاعلي، من غير تحديد دار النشر بدون التاريخ.
٤٨. اللهجات العربية نشأةً وتطوراً، د/ عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٣: ١٤١٤هـ – ١٩٩٣م.
٤٩. لهجة قبيلة أسد، علي ناصر غالب، دار الشؤون الثقافية العامة الأعظمية، بغداد، ط١: ١٩٨٩م.
٥٠. متن الألفية، لابن مالك الأندلسي، دار الآثار، القاهرة، ط١: ١٤٢٢ه – ٢٠٠٢م.
٥١. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية الأندلسي، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١: ١٤٤٢هـ.
٥٢. المخصص، ابن سيده، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق خليل إبراهيم بقال، ط١: ١٤١٧ه – ١٩٩٦م.

٥٣. المساعد على تسهيل الفوائد، بهاء الدين ابن عقيل، دار الفكر، دمشق، تحقيق محمد كامل بركات ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م.
٥٤. معجم البلدان، ياقوت الحموي، دار الفكر، بيروت، بدون تاريخ.
٥٥. معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، عمر رضا كحالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٨: ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
٥٦. معجم ما استعجم من أسماء البلاد، والمواضع، عبد العزيز البكري الأندلسي، تحقيق مصطفى السقا، عالم الكتب، بيروت، ط٣: ١٤٠٣هـ.
٥٧. معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هرون، دار الفكر، بيروت ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.
٥٨. المقتضب، المبرِّد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.
٥٩. المنصف، ابن جني، تحقيق إبراهيم مصطفى وآخر، إدارة إحياء التراث القديم، مصر، ط١: ١٣٧٩هـ - ١٩٦٦م.
٦٠. نتائج الفكر في النحو، السهيلي، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وآخر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١: ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.
٦١. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، معتز، ١٩٧٤م.
٦٢. النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، تصحيح ومراجعة علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ.
٦٣. نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، المقري التلمساني، دار صادر، بيروت، ١٩٦٨م، وتحقيق د/ إحسان عباس، القاهرة، الإسكندرية، مصر، ط١: ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.
٦٤. نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، القلقشندي، تحقيق علي الخاقاني، مطبعة النجاح ١٩٥٨م.
٦٥. همع الهوامع، السيوطي، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢: ١٤٢٧ه - ٢٠٠٦م.

كتاب العربية للأغراض الطبية: تحليل محتوى وتقويم

د. معتصم يوسف مصطفى[1]

قبل الخوض في المفاهيم والأدبيات المتعلقة بالعربية للأغراض الخاصة، يجدر بنا أن نتوقف قليلاً عند نشأة تعليم اللغة للأغراض الخاصة، والأسباب التي أفضت لبروز هذا النمط من تعليم اللغة.

فعن النشأة يقول د. مختار الطاهر حسين: "بدأ الاهتمام ببرنامج تعليم اللغات لأغراض خاصة في الثمانيات من القرن العشرين"[2]، في حين يقول د. يونس الأمين: "ظهر في الآونة الأخيرة، منذ بداية العقد السابع من القرن الماضي اتجاه علمي حديث يُنادي بتعليم اللغات وتعلّمها من أجل اكتساب مهارات بلاغية محدّدة تساعدهم على استعمال هذه اللغات في أماكن وأزمنة محدّدة من أجل إتمام عملية الاتصال مع الأشخاص الذين يتحدثون هذه اللغة بطلاقة أو بحسبانها اللغة الأم"[3]، والكاتبان يحددان بدء هذا الاتجاه في تواريخ بيّناها، ونرى أن كليهما قد أخطأ في إيراد التاريخ الصحيح، ونعتمد في تعضيد رأينا هذا على ما أثبته هتشنسون وورترز حيث يقولان: "إن تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة، ومنذ بدايته الباكرة في ستينيات القرن الماضي قد مرّ بثلاثة أطوار رئيسية"[4]، ونحن نعتمد ما جاء به، لأنهما من الآباء المؤسسين

---

[1] أستاذ مساعد بمعهد للغة العربية لغير الناطقين بها – قسم تعليم اللغة العربية جامعة أم القرى.

[2] حسين مختار الطاهر (٢٠١١م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة، ص٤٠٩.

[3] محمد يونس الأمين (٢٠٠٣م) ، تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها لأغراض خاصة، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص١٨٨.

[4] Hutchinson, Tom and Alan Waters (2005) English for Specific Purposes, Cambridge University Press, p.9.

لهذا المجال، والدارسين المتتبعين له، ولأن كتابيهما قد طبع للمرّة الحادية والعشرين، وكانت طبعته الأولى في سنة ١٩٨٧م، ولم يخطئهما أحد في ذلك التاريخ الذي حدّداه. والغريب في الأمر أن الكتاب المذكور الذي نستند إليه، قد رجع إليه في بحثيهما كل من مختار الطاهر ويونس الأمين، ولم يقتبسا تاريخ النشأة، ولم يخطئا التاريخ الذي أورده المؤلفان، علماً بأن المعلومة التي وردت عن تاريخ النشأة وردت في صدر الكتاب.

وقد أشار ستريفنز Strevens إلى تلك البداية بقوله: " إن بدايات تدريس اللغات الأجنبية للأغراض الخاصة يعود إلى منتصف الستينات"[١]، كما نص بيرين Perren على أنه: "في ١٩٦٩م عُقد – في مركز المعلومات عن تدريس اللغة والبحث CILT – أول مؤتمر متخصص لمناقشة اللغات من أجل الأغراض الخاصّة"[٢]، وكل ذلك يدفعنا للقول بأن البداية كانت في الستينات من القرن الماضي وليس السبعينات أو الثمانينات .

ويعدد هنشنسون ووترز ثلاثة أسباب قادت إلى بزوغ اتجاه تعليم اللغة لأغراض خاصة، وهي:

١. شهود العالم بعد نهاية الحرب العالمية الثانية توسعاً ضخماً غير مسبوق في الأنشطة العلمية والتقنية والاقتصادية على المستوى الدولي. وخلق هذا التوسع عالماً وحدّته وسيطرت عليه قوتان، التقنية والتجارة، وهما في تطوّرهما سرعان ما خلقا الحاجة إلى لغة دولية. ولأسباب عديدة، ربما كان أكثرها بروزاً القوة الاقتصادية للولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية، جعلت من اللغة الإنجليزية من يلعب هذا الدور.

---

(1) Strevens, p.(1971), "Alternative to daffodils " in Science and Technology in a Second language, ed. G.E. Perren (London: Center for Information and Language teaching and Research, p.7

(2) Perren, G.(1974), " Introductory: The past Five Years", in Teaching languages to adults for special purposes, Ed.G. Pernen, London: Center for information and language teaching and research, page7.

٢. وفي ذات الوقت الذي كانت تنمو فيه مقررّات اللغة الإنجليزية التي صُمّمت للوفاء باحتياجات خاصة، بدأت تنبثق أفكار جديدة في دراسة اللغة .

٣. أسهمت التطورات الحديثة في علم النفس التربوي في نهضة اللغة الإنجليزية، بالتركيز على الأهمية المركزية (المحورية) للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم[١].

المصطلحات المتعلقة بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

- اللغة العربية للأغراض العامة (الحياة) : يسعى البرنامج العام في تعليم اللغة إلى تمكين الدارس من الكفاية الأساسية في اللغة الأجنبية، وتسمّى أيضاً الكفاية في اللغة العامة[٢].
- اللغة العربية للأغراض الخاص: هو "ذلك المنهج الذي حدّدت مقرراته بصفة رئيسة وفق تحليل مسبق للحاجات الإبلاغية للمتعلم "[٣].

أ. تحليل احتياجات الدارسين: معرفة حاجات الطلاب وتحليلها تقود إلى معرفة المهارات التي تحقق أهدافهم، وهل هي مثلاً: إتقان مهارة فهم المسموع، أو القراءة، أو الكتابة، أو الكلام؟ وما نوع الاستخدامات التي ينبغي تضمينها في ضوء تلك الحاجات؟ ومن جانب آخر لابُد من تحديد الوظائف والأشكال التي تحقق غرض أولئك الدارسين وأهدافهم[٤].

ب. تعليم اللغة لأغراض أكاديمية: ويتمّ توجيه البرنامج فيه للراشدين ، الذي يدرسون اللغة الأجنبية لاكتساب المعرفة الخاصة في مجالات تخصصاتهم العلمية، وتلبي هذه البرامج حاجات الطلاب الأكاديمية في العلوم والهندسة والطب والرياضيات والعلوم والحاسوب والإدارة والقانون

---

(1) Hutchinson, T. and Alan Waters, Ibid, p.p.6-8.

(٢) حسين مختار الطاهر، (٢٠١١م) ، مرجع سابق ، ص٤١٠.

(٣) محمود، (١٩٨٣م) ، عشاري أحمد، تعليم اللغة العربية لأغراض محدودة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد١، العدد ٢، ص١١٦.

(٤) حسين مختار الطاهر (٢٠١١م) ، مرجع سابق ، ص٤١٤.

والاقتصاد والعلوم الاجتماعية والأدب ... الخ[١].

ج. تعليم اللغة لأغراض مهنية : وتوجّه البرامج إلى المهنيين الذين يدرسون اللغة الأجنبية للقيام بأنشطة تتصل بمجالاتهم الوظيفية والمهنية. ومن هذا البرنامج: تعليم اللغة لرجال الأعمال، وللعاملين في المصارف، وللعاملين في مجال التمريض، وللإداريين... الخ [٢].

ويؤكد الباحثون ضرورة أن يكون من يريد تعلّم اللغة لأغراض خاصة، قد سبقت له معرفة باللغة العربية وفي ذلك يقول د. مختار الطاهر : " ومن الواضح أن برامج تعليم اللغة لأغراض عامة، تسبق برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، كما أن الأخيرة تقوم على الأولى، وتعتمد عليها"[٣]، وذلك الأمر يقودنا إلى التفريق بين الاثنين، أي برنامج اللغة لأغراض عامة وبرنامج اللغة لأغراض خاصّة، فعن النوع الأول يقول د. رشدي طعيمة – الذي يُعطي هذا النمط اسماً آخر هو تعليم العربية للحياة - : "يُقصد به تعليم اللغة العربية في البرامج العامة التي تشمل قطاعاً من الجمهور متعدد الوظائف والخصائص والاهتمامات، وغير ذلك من الأمور يختلف فيها هذا الجمهور، باستثناء شيء واحد يلتقون عنده، ويمثل القدر المشترك بينهم، ألا وأنهم يتعلمون اللغة لقضاء شؤونهم في الحياة بشكل عام. ومع هذا الجمهور يصعب تحديد الحاجات اللغوية الخاصة إلاّ أن تكون متصلة بالمواقف الحياتية العامة (في السوق، في المعهد، في دور العبادة، في السفر، ... الخ) [٤].

وأمّا تعليم اللغة العربية فينقسم إلى قسمين، وهما : تعليم اللغة لأغراض أكاديمية وتعليم اللغة لأغراض مهنية، وفيما أوردنا من تعريف للنوعين – عند تعريفنا للمصطلحات – ما

---

(١) نفسه ، ص٤١٢ .

(٢) نفسه ، نفس الصفحة .

(٣) نفسه ، ص٤١٠.

(٤) طعيمة ، رشدي أحمد (٢٠٠٦م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– الرباط، ص٢٢٣.

يغني عن إعادة الحديث عنهما بوصفهما المكوِّن لتعليم اللغة لأغراض خاصّة، والفرق بينهما كما بيّن د. مختار الطاهر قائلاً: " يتمثل الفرق الأساسي بين النوعين في البرامج في أن تعليم اللغة لأغراض مهنية، تدور حول حاجات الدارس المرتبطة بالعمل والتدريب أما برامج تعليم اللغة لأغراض أكاديمية، فتدور حول الحاجات المتعلقة بالدراسات الأكاديمية"[1].

ويقارن الدكتور رشدي طعيمة بين العربية للأغراض العامة (العربية للحياة) والعربية للأغراض الخاصة من حيث الحاجات، والمحتوى، والغرض (الهدف) والانتماء لمجتمع لغويّ، والجمهور المستهدف، وسياق الاستعمال، والمستمع (المحاور)، ودور المعلم. أما من حيث المحتوى فتتسع العربية للحياة يشمل كل ما له صلة بالمواقف الحياتية العامة، في الوقت الذي يقتصر محتوى العربية للأغراض الخاصّة على المادة اللغوية المرتبطة بالتخصص، ومن حيث الغرض فالغرض من العربية للحياة غير محدد، ولا يخرج عن حدود إتقان المهارات اللغوية العامة للاتصال في المواقف الاجتماعية، بينما الغرض في العربية للأغراض الخاصّة محدّد سلفاً، ونهايته واضحة حين يصل البرنامج بالدارس إلى أن يشعر أن حاجاته قد أشبعت أو في طريقها إلى ذلك . أمّا من حيث الانتماء لمجتمع لغوي فإن تعليم اللغة العربية للحياة يحدث في مجتمع تختلف فيه إلى حدٍ ما مواقف الاتصال عن مجتمع آخر، بينما برامج العربية لأغراض خاصة لا ترتبط بمجتمع لغويّ معين، ذلك أن لغة العلم واحدة، والسياق الثقافي المرتبط بها يكاد يكون متشابهاً. وفي الوقت الذي يكون فيه جمهور العربية للحياة المستهدف غير متجانس، تجد جمهور العربية للأغراض الخاصة متجانساً، ومن حيث سياق الاستعمال، فالعربية للحياة يتعلمها الدارسون لاستعمال مؤجل، بينما العربية للأغراض الخاصة يتعلمها الدارسون لمواجهة حاجات ملّحة تستلزم لغة مطلوبة للتعامل الوظيفي، والعربية للحياة من حيث المستمع أو المحاور فيتعلمها الدارس للتعامل مع جمهور افتراضي، بينما العربية للأغراض الخاصة فيتعلمها

---

[1] حسين ، مختار الطاهر، مرجع سابق ، ص٤١٢.

الدارس للتعامل مع جمهور مرئي حقيقي وملموس. أما من حيث المنهج فالعربية للحياة منهجها أكثر صعوبة لاشتماله على جميع المهارات اللغوية، بينما منهج العربية للأغراض الخاصة أيسر جهداً ذلك لتجانس جمهوره، ولتحديد احتياجاته، وللمعرفة بسياق ومواقف اتصاله، وأما من حيث المواد التعليمية فتختار مواد العربية للحياة في ضوء بنية لغوية معينة هي الشائعة في مجال الاتصال وبموضوعات عامة، في حين أن المواد التعليمية التي تختار للعربية لأغراض خاصّة يتم اختيارها لارتباطها بحاجات الدارسين، ومن حيث التعامل مع النصّ نجد نصوص العربية للحياة تركز على ما لا يعرفه الدارس من مفردات وتراكيب تساعد على الاتصال في مواقف الحياة، بينما نصوص العربية لأغراض خاصة تركز على المعلومات التي يعرفها الدارس ولكنه يجهل لغتها. والعربية للحياة من حيث مهارات الدراسة فلا تهتم بها كثيراً، بينما تشكل في العربية لأغراض خاصة اهتماماً أساسياً، وأما من حيث الأنشطة التمهيدية السابقة للدرس فلا توجد في العربية للحياة أنشطة تمهيدية يقوم بها المعلم، بينما يقوم المعلم في برنامج العربية للأغراض الخاصة. بإعداد مكثف للمادة لاستثارة اهتمامات الدارسين وزيادة دافعيتهم، وأما من حيث التقويم فيكاد في العربية للحياة يقتصر على استيعاب المادة اللغوية، بينما يقوم التقويم في العربية لأغراض خاصة على التدريب على مدى إدراك العلاقة بين المضمون العلمي ولغته، ويكلف الدارس بالتطبيقات الكثيرة التي تكشف عن مدى فهمه للمادة اللغوية ذات المضمون العلمي، وأما من حيث دور المعلم فدوره في العربية للحياة أنه محور النشاط، بينما المتعلمون في العربية لأغراض خاصة هم محور التعلم، حيث يتبادلون الأدوار، ويعتمدون على أسلوب التعلم الذاتي، في الوقت الذي يبقى فيه دور المعلّم هامشياً [1].

أدبيات التأليف في مجال تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة:

تشير د. بسمة الدجاني أن: "هناك نقص في توفير المراجع والكتب السياسية المتخصصة

---

[1] طعيمة، رشدي أحمد، مرجع سابق، ص ص٢٣-٢٣٥ .

لتعليم اللغة العربية بغيرها إلى الآن"[1]، وقد ذكرت ذلك في معرض حديثها عن تجربة مركز اللغات في الجامعة الأردنية في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: سياسية ودبلوماسية، وهذا يعني أنها تشير بصفة خاصة إلى كتب تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة.

وهناك عدد قليل من المراكز التي عُنيت بتدريس اللغة العربية لأغراض خاصة، بعضها خارج الوطن العربي وبعضها الآخر داخله، وقد أشار إليه د.عبد الله موسى طاير وسمّاها، وهي:

١. السفارة الأمريكية بتونس، وهي تدرّس اللغة العربية للأغراض الدبلوماسية بالتركيز على العامية العربية.
٢. برنامج مونتيري في الولايات المتحدة، ويقوم بتدريس الفصحى وبعض أنماط العاميات العربية للعاملين في مجال المخابرات، وفي قوات الجيش، وفي سلاح الطيران، وفي القوات البحرية .
٣. مدرسة اللغات بوزارة الدفاع في بيكونزفيلد – المملكة المتحدة، حيث تدرّس اللغة العربية لأفراد القوات المسلحة.
٤. مركز خدمات اللغة بلندن، حيث تدرّس العربية للأغراض الخاصة بالتركيز على العربية من أجل الاتصال .
٥. مدرسة الدراسات المستمرة بجامعة كامبردج، حيث تدرس العربية من أجل رجال الأعمال والدبلوماسيين.
٦. مدرسة مانشستر لإدارة الأعمال بجامعة مانشستر، حيث تدرس العربية من أجل حاجات مجتمع الأعمال.
٧. المعهد الفرنسي للدراسات العربية بدمشق – حي أبو رمانة، حيث تدرس اللغة العربية للأغراض الخاصّة.

---

[1] الدجاني ، بسمة (٢٠٠٣م)، تجربة مركز اللغات في الجامعة الأردنية في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة: سياسية ودبلوماسية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد ٢٠، ص٩٦.

٨. المركز الأمريكي للغة بدمشق، وعلى الرغم من تركيزه على تدريس اللغة الإنجليزية، إلاّ أنه يدرس بعض الدورات في العامية مستخدماً مدخل الاتصال، ويقيم دورتين في العربية للأغراض الخاصة أثناء شهور الصيف والشتاء .

٩. المركز الثقافي البريطاني بالقاهرة ، حيث يدرس اللغة العربية للدبلوماسيين.

١٠. المركز الدولي للغة في القاهرة، ويدرّس العربية للأغراض الخاصّة[١].

ونلاحظ أن هذه المراكز أجنبية في معظمها، ولا نعلم إن كانت لها دراسات تتعلّق بتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، أو كتب مدرسية تستخدم لهذا الغرض، ولم يقع إلينا شيء من ذلك إن كان موجوداً .

وغير هذا المراكز فهناك تجربة المركز اليمني للغات والدراسات العربية، وله تجربة في تدريس العربية لأغراض سياحية وآثارية، غير أن الدكتور حمود بشير حين حديثه عن المواد الدراسية يشير إلى أن "المركز لا يمتلك منهجاً خاصّاً لتعليم اللغة العربية لأغراض سياحية وآثارية، وإنما يترك ذلك للمعلم والمنسق اللغوي"[٢]. والسؤال الذي ينهض هنا هو: ما مدى خبرة ذلك المعلم أو المنسق الذي يُعهد إليه بتصميم المادة التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة؟ وما الآلية التي يستخدمها في سبيل تصميم مادته التعليمية؟

ويشير الدكتور عبيدات إلى برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة اليرموك – فيرجينيا – وهو برنامج يقوم على تدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية لطلاب أمريكان يلتحقون بالجامعة في فصل الصيف، ثم تبعه برامج أخرى في تعليم اللغة، وهو برنامج – كما يشير د. عبيدات – يستخدم مواد تعليمية مختلفة منها Elementary Modern

---

(1) Tair, Abdalla Musa, (1998), Need Analysis and Course design for Daawa Student: Teaching Arabic for specific purposes (TASP), PhD dissertation Leeds university, pp.31-32.

(٢) أحمد حمود يحيى، (٢٠٠٣م)، تجربة المركز اليمني في تدريس اللغة العربية لأغراض سياحية وآثارية، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ص١٧٩.

Standard Arabic (EMSA) إضافة إلى مواد تعليمية يختارها المدرسون، ومنهاج Modern Standard Arabic (MSA) والعربية للحياة والكتاب الأساسي[1]، وبحسب وصف عبيدات للمادة التعليمية، فليس هناك كتاب منهجي، وإنما هو تلفيق لمنهج من عدد من الكتب لم توضع في الأساس لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة.

وأمّا عن تجربة معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب في الجامعة المستنصرية، فيصف الدكتور عبيدات أن بعضها كان للعمال الوافدين إلى العراق عبر دورات متعددة، ويشير إلى أنهم لم تكن لديهم مادة تعليمية محدّدة[2]. وتلك تجربة أخرى لم تستند في التدريس إلى كتاب معدّ لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، وإنما هي اجتهادات أسندت لمدرسين بعضهم يفتقر إلى التخصّص اللازم لاختيار المنهج والقيام بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين لغيرها.

والملاحظة العامة التي نخرج بها من ذكر هذه المراكز التي تضطلع بعبء تدريس اللغة العربية للأغراض الخاصة، أنها تفتقر إلى الكتاب المنهجي المصمّم من أجل تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة وفق الأسس اللازمة لهذا النمط.

ونستطيع إجمالاً أن نحصر أدبيات التأليف في مجال اللغة العربية للأغراض الخاصة في هذه المجالات:

١. بحوث علمية تم بها نيل درجة أكاديمية .
٢. بحوث منشورة في دوريات علمية.
٣. كتب أفردت لهذا الغرض أو احتوت على الموضوع في جزء منها.

---

(١) عبيدات ، حسين تقويم برامج اللغة العربية لأغراض خاصة، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (مرجع سابق) ، ص٦٩.

(٢) العزاوي، فاروق خلف، تجربة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب في الجامعة المستنصرية، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (مرجع سابق) ، ص٢٥٠.

٤. ندوات أقيمت من أجل تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، أو اشتملت على أوراق بحثية تتناول هذا الموضوع.

٥. كتب تعليمية تهدف لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة.

ونجد في المجال الأول المذكور من بين هذه المجالات أن هناك عدد قليل من البحوث العلمية التي مُنحت بموجبها درجات علمية، ونذكر ما وقع إلى علمنا منها، ذاكرين إيّاها بحسب أقدمية الحصول على الدرجة العلمية، وهي:

١. علي .ب. بشير، ١٩٨٣م، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية في الإقليم الجنوبي، رسالة ماجستير ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

٢. حسين محمد جميل، ١٩٨٣م ، منهج الخطوة السودانية لتعليم القرآن للناطقين بلغات مختلفة، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

٣. لوسيان برانقي، ١٩٨٣م ، بناء وحدة دراسية لطلاب التاريخ العربي الإسلامي في فرنسا، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

٤. تشوني شيا، ١٩٨٣م ، تعليم اللغة العربية لأعضاء البعثات الطبية الصينية في الوطن العربي، رسالة ماجستير ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

٥. سامية أحمد نور، ١٩٨٤م ، الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها للأغراض الدينية، رسالة ماجستير ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

٦. عبدالرحمن بن شيك، ١٩٨٨م، تدريس اللغة العربية في ماليزيا مع الإشارة إلى تدريس مهارة القراءة ، رسالة ماجستير، جامعة سالفورد.

٧. صالح بن حمد السحيباني، ١٩٩٢م، المصطلحات السياسية الشائعة في الصحف السعودية وكيفية توظيفها في تعليم الدبلوماسيين الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود – الرياض، السعودية.

٨. عبدالله موسى طاير، تحليل الاحتياجات وتصميم المقرّر لطلاب الدعوة: تدريس اللغة العربية لأغراض خاصّة، رسالة دكتوراه ، جامعة ليدز - بريطانيا.
٩. محمد أبو الكلام آزاد ، ١٩٩٨م، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة: بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، كوالالمبور.
١٠. ندوة داود، ١٩٩٨م، تعليم العربية لأغراض علمية: بناء وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للمتخصصين في الفقه، بحث تكميلي مقدم لنيل الماجستير في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، كوالالمبور.
١١. عبدالحليم صالح، ٢٠٠٥م،تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، كوالالمبور.
١٢. محمد نظام عبدالقادر، ٢٠٠٥م، تصميم وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للطلاب المتخصّصين في الشريعة الإسلامية بكلية أحمد إبراهيم للقانون بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، بحث تكميليّ مقدم لنيل الماجستير في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، كوالالمبور.

أما المجال الثاني الذي احتوى على بحوث في مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، فهو البحوث المنشورة في دوريات علمية، ومنها المقالات الآتية:

١. د. عشاري أحمد محمود، ١٩٨٣م، تعليم اللغة العربية لأغراض محدّدة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المجلد١، العدد٢.
٢. د. بسمة أحمد صدقي الدجاني، ٢٠٠٣م، تجربة مركز اللغات في الجامعة الأردنية في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة: سياسية ودبلوماسية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد ٢٠.

٣. د. صالح محجوب التنقاريّ، اللغة العربية لأغراض خاصة: اتجاهات جديدة وتحديات، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العددان: ٢٦ -٢٧.

٤. د. صالح بن حمد السحيباني، ٢٠١١م، تصوّر أولي لمشروع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة (أعضاء البعثات الدبلوماسية في مدينة الرياض)، العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية - السودان، العدد الحادي عشر.

أما المجال الثالث : فهو الكتب التي أفردت لهذا الموضوع أو احتوت عليه في جزء منها، وهي:

١. د. رشدي أحمد طعيمة، ود. محمود كامل الناقة، ٢٠٠٦م، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط (وقد جاء ذلك في الصفحات من ٢١٧ إلى ٢٦٣ – الباب الرابع) .

٢. د. مختار الطاهر حسين، ٢٠١١م، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدار العالمية للنشر والتوزيع (وقد جاء ذلك في الصفحات ٤٠٩ إلى ٤٥١) المبحث الرابع من الفصل الثالث.

ولم يقع إلينا كتاب أُفرد لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة.

أمّا مجال الندوات، فقد أقيمت ندوة واحدة عن تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة، عقدت بالخرطوم في سنة ٢٠٠٣م تحت مظلة معهد الخرطوم الدوليّ للغة العربية، ونوقشت فيها ثلاث عشرة ورقة تحت ثلاث محاور رئيسة[١].

وقد صدرت مجموعة من الدراسات في العام ٢٠١١م عن الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا اشتملت على عدد من الأوراق، وهي:

١. د. محمد نجيب بن جعفر ، تعليم اللغة العربية لأغراض دينية عبر مواقع الانترنت، ضمن (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) [٢].

---

[١] انظر المرجع السابق .

[٢] جعفر، محمد نجيب ، (٢٠١١م) ، تعليم اللغة العربية لأغراض دينية عبر مواقع الانترنت، ضمن (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته) ، تحرير عاصم شحادة علي وآخرون، الجامعة العالمية الإسلامية، كوالالمبور –ماليزيا.

٢. د. إبراهيم سليمان وآخرون، تقويم تعليم اللغة العربية لأغراض وظيفية ، ضمن (قضايا تعليم اللغة العربية وتعلّمها) (١).

٣. أ. نجمية هاشم ود. صالح محجوب التنقاري ود. حسين، ود. زكريا عمر، برنامج تعليم العربية لأغراض دينية فغي ضوء حاجات الدارسين، دراسة وصفية، ضمن: (اتجاهات معاصرة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها) .

٤. وأما المجال الأخير فهو الكتب التي صُمّمت خصيصاً بوصفها كتباً منهجية ليتمّ تدريسها للأغراض الخاصّة، وهي بحسب ترتيب صدورها:

٥. د. راشد الدويش وآخرون ، ١٩٩٧م، العربية للعاملين في المجال الطبيّ من الناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك سعود.

٦. د. إبراهيم سليمان ، ٢٠٠٦م ، تعليم اللغة العربية لأغراض علمية بكلية الطب، مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية، كوالالمبور، ماليزيا.

٧. عبدون محمد عثمان وآخرون، ٢٠٠٧م، اللغة العربية لأغراض أكاديمية لطلاب الدراسات العربية والإسلامية، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية، كوالالمبور - ماليزيا.

٨. محمد فوزي وسمن والحاج محمد يوسف، ٢٠١٠م، العربية للعبادة، معهد الترجمة الوطني، كوالالمبور – ماليزيا.

٩. د . عطا المنان عبدالله، ود. عبدالمنعم عثمان، ٢٠١٠م، العربية للعالم – الجزء الرابع، للعاملين في المجال الدبلوماسي، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

---

(١) د. إبراهيم سليمان وآخرون، (٢٠١١م) ، تقويم تعليم اللغة العربية لأغراض وظيفية، ضمن (قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها) ، تحرير صالح محجوب محمد التنقاري، الجامعة الإسلامية العالمية، كوالالمبور – ماليزيا.

١٠. د. ناصر بن عبدالله بن غالي، العربية للعالم - الجزء الخامس (العربية لرجال المال والأعمال) ، معهد اللغة العربية ، جامعة الملك سعود.

١١. د. مختار الطاهر حسين وآخرون، ٢٠١٣م، العربية للعلوم التربوية، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية (تحت التجريب) .

ومن خلال استعراضنا لأدبيات التأليف نلاحظ قصوراً كبيراً من حيث البحث أو التأليف أو عقد ندوات في هذا المجال، إذ ما قورنت بنظيرها في تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصّة.

القسم الثاني: تحليل محتوى كتاب العربية للعاملين في المجال الطبي:

سنقوم بتحليل محتوى كتاب العربية للعاملين في المجال الطبي مسترشدين بأداة التحليل التي قام بتصميمها د. رشيد أحمد طعيمة[١].

جاء الكتاب في ٣١٨ صفحة من القطع المتوسط، وقد اشتمل غلافه على عدد من الرسومات وجاء غالبه باللون الأزرق. ونوع التجليد كان خياطة، واستعمل الورق الأبيض في الطباعة، وكانت الطباعة بالحاسوب بحروف عادية خطها جميل، وتمّ تشكيل بعض الحروف وبعضها الآخر غير مشكّل وذلك لا يضر بمحتوى الكتاب إذ هو مصمّم لدارسين لديهم معرفة سابقة باللغة ، ويستطيعون فهم الكثير من المفردات والجمل من خلال السياق ولا حاجة لتشكيل كامل الكلمات، وقد خلا الكتاب من الأخطاء المطبعية.

جاء الكتاب بمقدمة قصيرة اشتملت على أهداف الكتاب العامّة، وأهدافه الخاصة، والإطار النظري الذي بموجبه تم تصميم الكتاب، ولغة الكتاب، وطريقة تدريسه ، ومرشد المعلّم الملحق

(١) طيعمة ، رشدي أحمد ، (١٩٨٥م) ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى، ص ص٤٠١-٤٣٣.

بالكتاب[1]؛ والمقدمة رغم جدواها، لا تساعد كثيراً على فهم طبيعة الكتاب ولا كيفية التعامل معه، وهي تخاطب الدارس والمعلم في وقت معاً، مما قد يشكل التباساً في الفهم خاصّة للدارس. ويشتمل الكتاب على فهرس يساعد في التعرف على محتوياته، ووصول القارئ بسهولة إلى ما يريده، وهو فهرس يقتصر على عناوين الدروس[2]، وقد اشتمل الكتاب على قسمين أولهما كان مدخلاً صوتياً مقسوم إلى ثمانية عشر موقفاً تعزّز المعرفة بالأصوات والأرقام والحروف والأيام والشهور[3].

أما القسم الثاني فاشتمل على نصوص للاستيعاب والكلام، تحتوي على عشرين درساً تتناول التحايا والتعارف، ومواقف اتصالية مع أقسام المستشفى المختلفة ومع تخصصاته الطبية على اختلاف أنواعها . وقد ألحق بالكتاب ثبت للمفردات في آخره يتضمن ذكر مرادف الكلمة وطريقة نطقها باللغة الإنجليزية Transliteration[4] .

ولا يوجد غير هذا الكشاف كشاف آخر بالأعلام أو المفردات أو المعالم الحضارية. ولا تذكر هذه القائمة أرقام الصفحات التي ترد فيها المفردات. ولم يذكر في الكتاب ثمنه، ولعلّ مردّ ذلك إلى أن الكتاب يتم توزيعه مجاناً على الدارسين. ولم يتمّ تحديد المستوى الذي من أجله تمّ تأليف الكتاب العامة نفهم أنه موجه لفئة من الناضجين، وتُفصح أهداف الكتاب الخاصة إلى أنّه موجه للمستوى المبتدئ إذ يتم فيه تدريس الدارس على رسم الحروف العربية في أوضاعها المختلفة[5]. ولم يشر الكتاب لا في مقدمته ولا في مرشد المعلم إلى الزمن الذي سيستغرقه تدريس الكتاب.

---

(1) الدويش ، راشد بن عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٧م) ، العربية للعاملين في المجال الطبي من الناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك سعود، ص ص٣٢١-٣٤٤.

(2) نفسه ، ص. ص (ك-م) .

(3) نفسه ، ص ص (٣-٣٤) .

(4) نفسه ، ص ص (٣٥١-٤١٠) .

(5) نفسه، ص . ز .

أما نوع الدراسات التي أجريت تمهيداً لتأليف الكتاب فقد: "شرع المؤلفون في تصميم استبانة باللغة الإنجليزية ، بهدف تحديد حاجات الراغبين في تعلّم اللغة العربية"[١]، ولم يُشر المؤلفون إلى أيّ شكل آخر من الدراسات التي استعانوا بها في تصميم الكتاب، غير أننا نلمح حين حديثهم عن لغة الكتاب، أنهم استعانوا بقائمة مفردات شائعة رغم أنهم لم يُفصحوا عن اسمها، إذ إنهم يقولون: "بني الكتاب على اللغة الفصيحة المعاصرة، وهي اللغة المستخدمة في الصحافة ووسائل الإعلام الأخرى"[٢]، أما فيما عدا ذلك فليس هناك دراسات لتحديد نوع المفردات والتراكيب، ولا لتحديد للمواقف اللغوية والأنشطة، ولا لاختيار المفاهيم والأنماط الثقافية العربية للكتاب. ولم تتم الإشارة إلى كل ذلك لا في مقدمة الكتاب ولا في دليل المعلم.

لم تتم الإشارة إلى مصدر النصوص التي تدرس في الكتاب، ويبدو أنها نصوص مصنوعة بغرض تدريسها، غير أننا نلاحظ استخدام بعض المواد الأصلية المصاحبة للدروس مثل: "السجل الصحي العائلي"[٣] Authentic Materials.

ولا ندري إن كان قد تم تجريب الكتاب قبل طبعه أم لم يتم ذلك، إذ أغفل المؤلفون الإشارة إلى ذلك الأمر .

ونرى أنه كان ينبغي تضمين مقدمة الكتاب الدراسات التي سبقت تأليف الكتاب وقائمة المفردات الشائعة التي استند إليها الكتاب، وأن يلحق بالكتاب الاستبانة التي تم توزيعها على الدارسين ، وكيفية الاستفادة من نتائجها في تصميم الكتاب.

واللغة التي يستخدمها الكتاب – وقد سبقت الإشارة إليها – بنيت على :"اللغة الفصيحة

---

(١) نفسه ، نفس الصفحة.
(٢) نفسه ، ص٢٠.
(٣) نفسه ، ص٦٥ .

المعاصرة، وهي اللغة المستخدمة في الصحافة ووسائل الإعلام الأخرى"[1]. وقد فعل المؤلفون ذلك استجابة لحاجات الدارسين التي أبانت الاستبانة أن حوالي ٨٠٪ من المستفتين فضلوا المستوى الفصيح [2]. واللغة المستخدمة في الكتاب صحيحة تماماً، والكتاب بحسب الاستبانة التي أجريت من أجل تصميمه، وكانت باللغة الإنجليزية، يبدو أنه موجّه إلى جمهور لغته الأم اللغة الإنجليزية، كما يبدو ذلك عن استخدام الكتابة باللغة الصوتية لبيان المفردات العربية بالأصوات الإنجليزية، وهذا قد يعني فيما يعني أنه لا يصلح للناطقين بلغات أخرى.

وتُستخدم اللغة الوسيطة، وهي الإنجليزية، في هذا الكتاب، حين تترجم المفردات العربية الواردة في كل درس إلى اللغة الإنجليزية، وتبدو من طريقة تأليف الكتاب أن المؤلفين لا يفترضون في الدارس خبرة سابقة باللغة العربية، ولا معرفة سابقة بالحرف العربي إذ يقوم القسم الأول من الكتاب بتدريب الدارس على رسم الحروف ونطقها.

ويقوم الكتاب في جزئه الأوّل الخاصّ بتعليم الأصوات بتقديمها في مواقف اتصالية يتوسّل بها إلى تعلمّ الأصوات وكيفية رسم حروفها. أما القسم الثاني من الكتاب فيشتمل على عشرين درساً ، يتكوّن كل درس منها من ثلاثة حوارات بقصيرة يعقبها أحد عشر تدريباً، يلي ذلك سرد للمفردات والتعبيرات الجديدة . فالمفردات والتعبيرات الإضافية التي يقترحها المؤلفون، فالتعبيرات الحضارية، فالقواعد النحوية التي اشتملت عليها الدروس ويتمّ تدريسها بطريقة وظيفية. ولا تصف المقدمة ولا كتاب المعلّم المدّة التي ينبغي أن يستغرقها الدرس الواحد، غير أن خبرتي التدريسية تقول بأن الدرس الواحد يستغرق حصّة زمنها خمسون دقيقة. وأما طريقة تدريس الكتاب فقد نصّ عليها المؤلفون أنها تعتمد على : "الطريقة السمعية الشفوية إلى جانب

---

(١) نفسه ، ص.ح .
(٢) نفسه ، نفس الصفحة .

تعريض الدارس لمهارتي القراءة والكتابة"[1]، والطريقة التي أوصى بها المؤلفون تتناسب مع الأهداف الخاصّة بالكتاب التي ذكروها. والطريقة تتناسب مع المرحلة العمرية للدارسين، ولمّا كانت الطريقة اتصالية في جوهرها، فأرى أنها تنمّي من دافعية الدارسين، إذ يحس الطالب بقدرته على التواصل بشكل مباشر من الفراغ من تعلّم الدرس. وتتكوّن الدروس من نصوص حوارية وشرح للمفردات في قائمة، وبعض التراكيب الشائعة الاستخدام، وتنبّه إلى ملاحظات تتعلق بثقافة اللغة. ويستخدم الكتاب الكتابة الصوتية تعزيزاً لتعلم الطالب. ويشير مؤلفو الكتاب إلى أنه يمكن أن "يُستعان في تدريس هذا الكتاب بالوسائل التعليمية المختلفة كالأشرطة المرئية والمسموعة واللوحات والبطاقات والصور والرسوم والنماذج والمجسمات، وغيرها من الوسائل المناسبة"[2]، ولم تصاحب الكتاب أيّ من هذه الوسائل، ولم يشر إليها لا في المقدمة ولا في مرشد المعلّم. غير أننا نفهم من بعض الإرشادات الخاصّة بتدريس الحوار أن هناك تسجيلات صوتية مصاحبة للكتاب [3]. وذلك الأمر فيما يتصل بالوسائل المعنية في التدريس يعني أن هناك عبء ملقى على عاتق المعلم في إعداد تلك الوسائل.

ويبدأ الكتاب بتدريس مهارتي الاستماع والكلام متوسلاً بهما لمعرفة الأصوات وتعلم الكتابة، ولا يركز الكتاب على مهارة القراءة بحسبانه أصلاً يستهدف مهارة الاتصال الشفهي بين العاملين وزملائهم، وبينهم وبين الغالبية العظمى من المرضى التي لا تستخدم سوى اللغة العربية. ويبدأ تدريس الكتابة من الدرس الأول من القسم الأول وكذلك الكلام والقراءة. وبالضرورة الاستماع إذ هي مهارة متصلة بتعليم الكلام، غير أننا نلاحظ أن التركيز في الكتاب كان على تدريس النحو والقواعد.

---

(١) نفسه، نفس الصفحة .
(٢) نفسه، ص ٣٣٠.
(٣) نفسه، نفس الصفحة .

والمفردات الأساسية التي يقدّمها هذا الكتاب تبلغ نحواً من : "٥٠٠ مفردة تقدم بمتوسط ١٦ مفردة في كل درس، وقد تم حصر المفردات الجديدة في كلّ درس، وكتبت حسب ورودها في النصّ في نهاية كل درس، كما أنها ترجمت إلى الإنجليزية، وكتبت كتابة صوتية بحروف لاتينية، وألحقت قائمتها بنهاية الكتاب في الملحق الثالث، كما تضمن الكتاب مفردات إضافية اقتضتها الضرورة عند تدريب الدارس، خصّصت بقائمة مستقلة في كل درس على نسق قائمة المفردات الأساسية، وقد تمّ إيرادها هجائياً بثبت المفردات والتعبيرات في آخر الكتاب [١]. ويتم عرض المفردات في سياق لغوي، ثم عرضها بعد الدرس مجرّدة ومرتبة بحسب ورودها، وهي مفردات تتراوح بين المحسوس والمعنوي المجرّد. ويتم التدريب على الكلمات الجديدة من خلال النصوص والتدريبات.

ومن حيث التدريبات فقد: "تضمن الكتاب تدريبات متنوعة، بلغت في القسم الثاني (٢٢٠) مئتين وعشرين تدريباً ، أي أحد عشر تدريباً في كل درس بحيث تكون التدريبات الثمانية الأولى شفهية، يليها تدريب قرائي فتدريبات نمطية ومعنوية واتصالية"[٢]، وقد اهتم مرشد المعلّم بإعطاء المعلّم التوجيهات اللازمة لإجراء التدريبات، وهي تدريبات متنوعة في أنماطها وتمنح فرصة أكبر للتدريب على مهارة الكلام، التي تم تخصيصها بأكبر قدر من التدريبات.

وأمّا من حيث التقويم فقد اشتمل الكتاب على ستة اختبارات يقع الأول في منتصف القسم الأول المخصص للمدخل الصوتي، ويقع الثاني في نهاية القسم الأول، ويكون هناك اختبار بعد كل خمسة دروس من دروس القسم الثاني العشرين، وهي اختبارات موضوعية في محتواها. وتهتم الاختبارات بقياس المهارات اللغوية بخاصة مهارة الكلام ، وتغفل الاهتمام بثقافة اللغة التي لا يركز عليها الكتاب، وإنما تأتي عرضاً في ثنايا الكتاب.

---

(١) نفسه ، ص٣٢٧-٣٢٨.
(٢) نفسه، ص٣٢٧.

يصاحب الكتاب مرشد للمعلّم ألحق بنهاية الكتاب [1]، وكان الرأي الصواب ألاّ يكون مرشد المعلم ملحقاً بكتاب الدارس، وقد جعلت التدريبات تالية لكتاب التلميذ ولم تفرد بكتاب خاصّ بها.

وكما أسلفنا القول فالكتاب لا تصاحبه وسائل تعليمية مثل الأشرطة والبرامج الحاسوبية والشرائح وغيرها من الوسائل. ويستخدم الكتاب في الجزء الثاني منه رسومات باللونين الأسود والأبيض، ويخلو من الصور التي تمنح الخبرة المباشرة وتكون أكثر إثارة لدافعية المتعلّم، وهي أمر ميسور، كان يكون نفعه أكبر لو تمّ توظيفه في الكتاب. ونسبة الرسوم إلى الكتابة قليلة، وهي على قلتها تسهم في حدٍ ما في فهم مفردات الكتاب ونصوصه، ولا توجد أنشطة تعليمية متضمنة في الكتاب مثل: الألعاب اللغوية، تمثيل الأدوار، وهذا الأمر ضروري في تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، إذ إن محور الاهتمام هو الدارس، وعليه ينبغي أن نكثف من الأنشطة التي تعين على التعلّم الذاتي. كما يخلو الكتاب من النصوص الأصلية التي ترتبط الدارس بالمجال الذي يريد أن يدرس اللغة من أجله، ويصحب مرشد المعلم الذي يساعد المعلم في تقديم الدروس وإجراء التدريبات، كما يلحق به دليل للإجابات النموذجية للاختبارات والتدريبات.

القسم الثالث: تقييم الكتاب في ضوء الأطر المفاهيمية الخاصة بتأليف كتب تعليم اللغات لأغراض خاصة

استخدم المؤلفون هذا الكتاب استبانة باللغة الإنجليزية تهدف إلى تحديد حاجات الراغبين في تعلم اللغة العربية، وقد شملت فقرات هذه الاستبانة معلومات عن عدد سنين تعلم اللغة العربية، ونوعيات الراغبين من حيث الجنس والجنسية والديانة واللغة، والأسباب التي تدعوهم لتعلم اللغة العربية، والمهارات التي يرغبون في اكتسابها، واللغة التي يرغبون في تعلمها (فصيحة

---

[1] نفسه، ص. ص ٣٢١-٣٤٤.

أم عامية) ومجالات استخدامها، والوقت المناسب للدراسة، وعدد الساعات المناسبة لذلك. كما طلب إلى المستفتين تحديد الجمل والعبارات والمفردات التي يحتاجون إليها في العمل[١].

وتحليل احتياجات الدارسين يتم عن طريق استبيان الدارسين، لكن يمكن الاستعانة بمعلمي المادة وبأساتذة التخصص في اختيار المحتوى، والملاحظة أثناء الدروس، والمقابلات.

ويتساءل الدكتور/ رشيد طعيمة عن المتطلبات السابقة لدراسة برنامج العربية لأغراض خاصة، ويجيب بقوله: " تعليم العربية لأغراض خاصّة لا ينبغي أن يقدّم إلاّ عن خلفية لغوية عامة تساعد الدارس على الاتصال الجيد حتى في نطاق تخصّصه الوظيفي"[٢]، وهذا الكتاب قام على افتراض أن دارسه ليس له سابق علم باللغة العربية.

ويغيب عن هذا الكتاب أن يكون الدارس هو محور الاهتمام، وعليه ينبغي أن تتركز العملية التعليمية على الدارس من حيث التعلّم الذاتي ولعب الأدوار وغيره من الأنشطة.

والكتاب بحسبانه أقدم محاولة لتأليف كتاب منهجي لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة، بكفيه من الفضل أنه فتح الطريق أمام الآخرين للتقدم نحو هذا المجال الذي تتصف محاولاتنا فيه بالضعف والقلة. وفوق ذلك فالكتاب لا يخلو من الفائدة ولم يقصر في الوفاء بحاجة الدارسين إلى هذا النمط من تدريس العربية .

نتائج البحث :

١. تأخر البحث والتأليف في هذا المجال.
٢. ضرورة أن يقوم التأليف في هذا المجال على تحليل احتياجات الدارسين.
٣. ضرورة أن تقوم كتب اللغة العربية للأغراض الخاصة على افتراض أن الدارس على إلمام سابق باللغة العربية للحياة.
٤. كتاب اللغة العربية للأغراض الطبية لا يفترض أن الدارس له إلمام سابق باللغة العربية.

---

(١) نفسه ، ص.ز.

(٢) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣م) ، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات (مرجع سابق

٥. ينبغي أن يرتكز منهج العربية للأغراض الخاصّة على الدارس باعتباره المحور الذي تقوم به العملية التعليمية.

توصيات البحث :

١. إقامة العديد من الندوات الخاصة بهذا المجال.

٢. الإقدام على تأليف الكتب الخاصة بالإطار النظري لتأليف الكتب لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة.

٣. الإقدام على ترجمة الكتب التي تتناول تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة ESP.

٤. الإقدام على تأليف الكتب الخاصّة بتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصّة في المجالات المختلفة.

٥. تبادل المطبوعات في هذا لمجال بين المعاهد النظيرة.

المراجع:

(١) حسين مختار الطاهر (٢٠١١م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة، ص٤٠٩.

(٢) محمد يونس الأمين (٢٠٠٣م) ، تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها لأغراض خاصة، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص١٨٨.

(3) Hutchinson, Tom and Alan Waters (2005) English for Specific Purposes, Cambridge University Press, p.9.

(4) Strevens, p.(1971), "Alternative to daffodils " in Science and Technology in a Second language, ed. G.E. Perren (London: Center for Information and Language teaching and Research, p.7

(5) Perren, G.(1974), " Introductory : The past Five Years", in Teaching languages to adults for special purposes, Ed.G. Pernen, London: Center for information and language teaching and research, page7.

(6) Hutchinson, T. and Alan Waters, Ibid, p.p.6-8.

(٧) حسين مختار الطاهر، (٢٠١١م) ، مرجع سابق ، ص٤١٠.

(٨) محمود، (١٩٨٣م) ، عشاري أحمد، تعليم اللغة العربية لأغراض محدودة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد١، العدد ٢، ص١١٦.

(٩) حسين مختار الطاهر (٢٠١١م) ، مرجع سابق ، ص٤١٤.

(١٠) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - الرباط، ص٢٢٣.

(١١) حسين ، مختار الطاهر، مرجع سابق ، ص٤١٢.

(١٢) طعيمة، رشدي أحمد، مرجع سابق، ص ص٢٣ -٢٣٥ .

(١٣) الدجاني ، بسمة (٢٠٠٣م)، تجربة مركز اللغات في الجامعة الأردنية في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة: سياسية ودبلوماسية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد ٢٠، ص٩٦.

14. Tair, Abdalla Musa, (1998), Need Analysis and Course design for Daawa Student: Teaching Arabic for specific purposes (TASP), PhD dissertation Leeds university, pp.31-32.

(١٥) أحمد حمود يحيى، (٢٠٠٣م)، تجربة المركز اليمني في تدريس اللغة العربية لأغراض سياحية وآثارية، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ص١٧٩.

(١٦) عبيدات ، حسين تقويم برامج اللغة العربية لأغراض خاصة، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (مرجع سابق) ، ص٦٩.

(١٧) العزاوي، فاروق خلف، تجربة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب في الجامعة المستنصرية، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (مرجع سابق) ، ص٢٥٠.

(١٨) جعفر ، محمد نجيب ، (٢٠١١م) ، تعليم اللغة العربية لأغراض دينية عبر مواقع الانترنت، ضمن (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته) ، تحرير عاصم شحادة علي وآخرون، الجامعة العالمية الإسلامية، كوالالمبور -ماليزيا.

(١٩) د. إبراهيم سليمان وآخرون، (٢٠١١م) ، تقويم تعليم اللغة العربية لأغراض وظيفية، ضمن (قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها) ، تحرير صالح محجوب محمد التنقاري، الجامعة الإسلامية العالمية، كوالالمبور - ماليزيا.

(٢٠) طيعمة ، رشدي أحمد ، (١٩٨٥م) ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى، ص ص٤٠١ -٤٣٣.

(٢١) الدويش ، راشد بن عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٧م) ، العربية للعاملين في المجال الطبي من الناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك سعود، ص ص٣٢١ -٣٤٤.

(٢٢) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣م) ، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات (مرجع سابق).

مفهوم القومية في الأدب السوداني عند طمبل وإسقاطه على الواقع السوداني

د. قاسم نسيم حماد حربة[1]

مستخلص البحث:

تناول البحث رؤية الشاعر والأديب السوداني حمزة الملك طمبل لقومية الأدب السوداني باعتباره رائداً لهذا المفهوم، فقد قرأ الباحث الشعر السوداني قبل طمبل، ليظهر ما أحدثه طمبل من أثر من بعد، وكذا تناول البحث المؤثرات التي حدت بطمبل لابتداع دعوته وقول النقَّاد فيه، وكما حلَّل البحث رؤية طمبل لقومية الأدب وعايرها بالواقع السوداني، أثبت البحث أنَّ طمبل كان رائداً في دعوته، لكنَّ رؤيته لسودانية الأدب قد شابها القصور، فقد أراد أدباً يشمل كل مكونات السودان، لكنَّ رؤيته وقفت على تخوم ثقافة الوسط العربية، ولم تمدَّ يدها لتتناول ثقافات السودان الإفريقية، وذلك لأنَّه فهم أنَّ ثقافة الوسط تشكل جماع الثقافة السودانية، ولعله اعتبر أنَّ الثقافات الإفريقية السودانية الأخرى في سبيلها للاستتباع والاندماج، كما تناول البحث أثر طمبل على معاصريه ومن جاء بعده، إذ أحدث التابعون له تطوراً مضطرداً في الرؤية، وصارت رؤيته الأساس الذي يقوم عليه الأدب السوداني حتى الآن.

المقدمة:

ما خلت أُمَّة من الأمم من أدب، متبدِّية أكانت أم متحضرة، فهو روحها واستشرافها، علمنا منه ما علمنا، وجهلنا منه ما جهلنا، فنحن حينما نؤرِّخ للشعر الجاهلي بمائة وخمسين عاماً أو مئتين على أقصى تقدير قبل الإسلام؛ لا ننفي وجوده قبل ذلك؛ إنَّما ما تناهى لأيدينا لمْ يعزب عنْ هذا التاريخ فأرَّخنا به، والأُمَّة السودانية ليست بدعاً منْ ذلك، فقد نشأت فيها حضارات

[1] أستاذ مشارك – قسم اللغة العربية وآدابها – كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية.

عظيمة كانت لها آدابها، وافترعت لنفسها كتابة فسجلت آثارها بها، لكنْ لمْ يصلنا أغلب ذلك، أو لم ننهض لاستجلائه بعد بصورة كاملة، وإنْ بقيت شواهده بارزة على منحيين، منحىً مادي متمثل في الإهرامات، والمسلات، وجدران الجبانات، وبقية أطلال تلك الحضارات، ومنحىً فلكلوري يتمثل فيما رسب منْ تقاليدٍ قديمة، وعاداتٍ لا نزال نمارسها في أفراحنا وأتراحنا كما هو مشاهد ومشهور، لكن ما بلغنا بصورة جلية مكتوبة هو الأدب الذي قيل أو كتب باللغة العربية، بعد بزوغ دولة الفونج، وانتصار الثقافة العربية، وصيرورتها لغة رسمية في البلاد، فظهر ضعيفاً ركيكاً في فترة الفونج ملتاثاً بالدارجة، وما فتئ يقوى باضطراد في العصر التركي، ثُمَّ المهدية، حتى أطلَّ الحكم الثنائي، وجثم على البلاد، لكنَّ الشعر ظلَّ تقليدياً ينزع نحو القصيدة العربية التقليدية، ويقفوها متجافياً عن بيئته التي أُنتِج فيها، وما تملكه من صور، وأخيلة، ومعانٍ، وموضوعات، الشيء الذي حدا بالشاعر حمزة الملك طمبل إلى رفضه، وإطلاق دعوته لقومية الشعر السوداني مبتدئاً بنفسه ناعياً على شعراء عصره، الأمر الذي جعل العديد من الأدباء يَسِمه بمؤسس دعوة سودانية الأدب، ورائد التجديد، لكن ما المؤثرات التي حضَّته على دعوته، وما مدى وعي طمبل بمفهوم (السودانية) وحدودها في دعوته؟ وما مدى التزامه بالمفهوم وانطباقه على إنتاجه؟ وكيف استقبل الناس دعوته؟ وما قوة أثره على من أتى بعده؟ هذا ما نحاول نقاشه في هذه الدراسة.

أهمية البحث:

ما فتئ الناس يتناولون قضية الأدب السوداني، ولا يزالون، فقد سوَّدت في هذا الأمر آلاف الصحف، نسبةً لأهمية الموضوع وجدَّته النسبية، ونسبة لخطره حيث يصب مباشرة في قضية الهُوية السودانية التي ظلت محل اشتجار الساسة والأدباء والمفكرين، وظلَّت سبباً في إشكالات البلاد منذ استقلالها عن الأجنبي، فقد كان طمبل أوَّل المتوجهين نحو تأسيس أدب سوداني له خصوصيته وبالتالي تأسيس هوية سودانية خاصة بهذا البلد القارة المتعدد الثقافات، والأعراق، وسبيله سبيل بين مشطتين، فريق يريدها عربية قحة، وآخر يريدها إفريقية صارمة، وكلاهما منكر لحقائق التاريخ، والجغرافيا، لذا فقد عزمت أنْ أدلو بدلوي في هذه القضية مستبيناً تصورات طمبل حول

قوميته مُعَايراً لها بالواقع السوداني المعاش، فتراضينا حول القومية السودانية يكف عنا التنازع المفضي حتماً للاحتراب، والقلق، وهذا ما شهده السودان منذ فجر استقلاله.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في إدراك مدى وعي طمبل بمفهوم الأدب السوداني الذي افترعه، وحدِّ المفهوم ومدى انطباقه على الواقع السوداني.

الفروض:

يفترض الباحث أنَّ مفهوم طمبل للأدب القومي لم يكن كلياً، بل كان قاصراً على بيئات الوسط، ولم يشمل بيئات السودان الأخرى.

المنهج:

اتخذ الباحث المنهج الوصفي والمنهج التاريخي في بحثه.

أهم النتائج:

أهم نتائج البحث تقول على الرغم من سبق طمبل في هذا المضمار إلا أنَّ رويته للقومية اكتنفها القصور.

الدراسات السابقة:

لا يخلو كتاب من كتب الأدب السوداني من إشارة لحمزة الملك طمبل، حيث أنه رائد الشعر القومي السوداني، لكن على الرغم من ذلك خلت الدراسات والبحوث العلمية المحكمة من الاستقلال بدراسة علمية عنه، هذا ما توصل إليه علمي، واطمأنَّ فؤادي بعد سؤال أهل الخبرة، لكن توجد مقالات صحفية غير محكمة في الصحف والشبكة العنكبوتية.

الفصحى، واللغات المحلية، فنراهم يتعاملون مع الفصحى كلغة مناسبات، ومع أنَّ شعرهم صار فصيحاً، واستقام إلاَّ أنَّه بقي تقليدياً ومهزوزاً"[1].

---

[1] ابن خلدون: المقدمة، تح عبد الله محمد الدرويش، دمشق دار يعرب، ط(١)، ٢٠٠٤م.

وعن أغراضه ودوافعه فقد ظلَّ الشعر في هذا العهد يدور حول المدح، والرثاء، والتصوف، ونظم بعض العلوم، وسمته العام الضعف[١].

بدأ العصر التركي وهو ما يعرف بالتركية السابقة باستيلاء محمد علي باشا على السودان، وقد شهدت البلاد تغيرات جمَّة في كافة المناحي، فقد تغيرت أساليب التعليم القديمة، فنشأت المدارس، وانتظمت حلقات العلم، وصار الاتصال بمصر ميسوراً، وصار الأزهر محجَّةً لطلاب العلم، فاتسع جسرٌ من التواصل بين السودان، ومنابع الثقافة العربية الإسلامية، فوقف السودانيون على اتساع الشقة بينهم والأصول العربية، ووعى السودانيون حقيقة الفرق بين اللغة الفصيحة، واللهجة الدارجة، فعرفوا أنَّ العصر لم يعد يسمح باستعمال الدارجة في المؤلفات، والمكاتبات، أو ربما أرادوا تأكيد أصولهم العربية المتهمة بفعل الهجنة فنتجت أجيالٌ اهتمت بكل ما هو عربي وإسلامي، وأصبح المثقفون يعملون بجدٍّ فائق لردم الهوة الواسعة التي تفصلهم عن العالم العربي، فظهر شعراء وناثرون يكتبون بالعربية الفصيحة، وظهر فقهاء أزهريون تملكوا ناصية الفقه والشرع[٢].

كان العصر التركي يحتفل احتفالاً شديداً بالزركشة، والزخرف، والصناعة في الشعر، فانتج لنا شعراً تقليدياً باهتاً ظاهر التكلُّف، والتقليد[٣]، لكن ظهر أثر ضئيل للاتصال ببعض النماذج العالية في العصور العربية الشامخة[٤]بعد ثورات متعددة استطاعت المهدية القضاء على التركية، فسلك السودان في مسارب الفكر الديني الزاهد، ويكاد ينعزل عن العالم الخارجي، ويختفي التعليم المدني والموسيقى، والأندية الأوربية، ويبلغ الشعر الفصيح ذروته في مناصرة المهدية، وتسجيل وقائعها الحربية، ومدح ورثاء المهدي على أيدي شعراء اكتملت عدَّتهم

---

[١] ابن عبد البر: بهجة المجالس وأنس المجالس، تح/ محمد مرسي الخولي، بيروت دار الكتب العلمية

[٢] ابن قتيبة الدينوري: الشعر والشعراء، تح/ أحمد محمد شاكر، القاهرة دار الحديث ١٤٢٣هـ.

[٣] ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر.

(٤) أبو العلاء المعري: ديوان سقط الزند: ، دار بيروت للطباعة والنشر، ودار صادر ١٩٥٧م.

الفنية[1] . كان الشعر ترجمةً لأقوال ومنشورات المهدي، وكانت المهدية انقلاباً حضارياً على كل مظاهر التركية، وقد صار الشعر مِطواعاً سهلاً مقترباً من مستوى الفهم الشعبي بلغة فصيحة[2] .

وقد تناول الشعر في عهد المهدية المدح، والحماسة، وتمجيد البطولات، والرثاء، والهجاء، وهي موضوعات تبدو منسجمة مع هذا العهد، فقد حاول المهدي خلق حركة فكرية داعية لثورته، ولمَّا كانت المهدية تقوم على أساس ديني من حيث الفكرة والتطبيق، فقد كان الشعراء الذين اتصلوا بها من رجال الدين[3] ، وقد كانت الروح الدينية تسيطر على كل شعر فترة المهدية ... وهو شعر ذاتي إلا أنَّه يمكن وصفه أنَّه ذاتي اجتماعي، فهو مع ذاتيته وعن طريق التعبير الذاتي كان يعبر عن أنصار المهدي في معتقداتهم وفي حروبهم[4]، ولم يكن الشعر يختلف في خصائصه التي اتسم بها عن الماضي كثيرا، اللهم إلا التكلُّف والإبهام الذي ظهر في المهدية، إضافة إلى المبالغة، والتكرار، وظهور الحكمة، وبصورة عامة فإنَّ شعر المهدية قد ارتفع في مستواه العام بعض الشيء عن سابقه رغماً عن اتصافه بالخطابية[5] .

سيرة حمزة الملك طمبل:

من البديهي ونحن نتناول قضية الشعر القومي السوداني التي دعا إليها طمبل، ونجري بحثنا لاكتشاف مفهومها، وللوقوف على حدودها، وحدود وعي طمبل بها ؛ من الضروري أنْ نلمَّ بإلماحة عن حياته، فلنشأته، وسيرته، وتقلباته أثرٌ على تفكيره، واتجاهاته بالضرورة.

---

[1] إحسان عباس: الشعر السوداني نظرة تقييمية، بحثألقى في مؤتمر اللغات والأداب في السودان في الفترة من ٧-١٢ ديسمبر ١٩٧٠م.

[2] البغدادي، عبد القادر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب ، ت/ عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي ، ط(٤) ١٩٩٧م ج٢.

[3] حسن صالح التوم: عز الدين الأمين عميد النقد الأدبي في السودان، شركة مطابع العملة ط (١)

[4] حمزة الملك طمبل: الأدب السوداني وما يجب أن يكون عليه، الخرطوم عاصمة الثقافة العربية ٢٠٠٥م.

[5] طه حسين: حديث الأربعاء، دار المعارف، ط(١٤) ج١.

كان والد طمبل أحد ملوك وأعيان دنقلا، وقد ولد حمزة بها وتلقى تعليمه الأوَّلي فيها، أمَّا والدته فقد كانت مصرية سودانية، وقد تلقى تعليمه الابتدائي بأسوان بمدرسة المواساة الإسلامية وكان من مدرسي هذه المدرسة الأستاذ عباس محمود العقَّاد[١] .

لم يكن طمبل متمكناً من الثقافة الغربية؛ لأنَّه لم يطلع على أسس النقد الأوربي والشعر الأوربي إلَّا من خلال الترجمة، لكنَّه تأثَّر بما قرأه للعقاد، والمازني، وشكري، والسباعي، ولم يمعن ويديم النظر والاطلاع على ديوان الشعر العربي القديم كثيراً، بل أهمله وجعل مبدأ الشعر العربي من مدرسة الديوان، وقرأ للشعراء السودانيين المعاصرين وطبَّق عليهم مقاييس العقَّاد، وما تأثَّر به العقَّاد من دراسته لنقَّاد الأدب الإنجليزي في القرن التاسع عشر[٢] .

عاد إلى السودان، وعمل مساعد مأمور، لكنَّه لم يلبث كثيراً في الوظيفة، بل تركها وأقام في قصر والده بدنقلا، وظلَّ يتردد بين أسوان، والقاهرة، ويزور العقَّاد حيث كان العقاد يرى فيه مشروع ناقد[٣].

يُعدُّ طمبل منْ طلائع النقَّاد السودانيين في المجال الأدبي؛ وذلك لأنَّه أوَّل من حاول أنْ يحلل القصيدة، ويرد خيالاتها وظلالها إلى معنى الشعر، وهدف الشعر، واستند في ذلك على مقاييس وحجج استقاها من كتابات العقَّاد وتطبيقه لمفردات ومناهج من نقد شعر الفرنجة، وبخاصة نقد الشعر الإنجليزي الذي ترجمه العقَّاد وتأثر به طمبل[٤] .

شاعريته:

لا بأس، ونحن بصدد الحديث عن رؤية طمبل للقومية السودانية أنْ نلمَّ بطرفٍ عن شعر وشاعرية حمزة الملك طمبل، ومذهبه الشعري، حيث إنَّ ديوانه الذي أسماه (ديوان الطبيعة) أتى بعد نشره لمقالاته، وكتاباته التي جمعها من بعد في كتابه (الأدب القومي وما يجب أنْ يكون

---

[١] عادل محمد عبد العاطي: علي عبد اللطيف وجذور الليبرالية السودانية، الناشر مشروع الفكر الديمقراطي ط(١)، سنة ٢٠١٦م.

[٢] عبد الله بولا شجرة نسب الغول، مسارات جديدة العدد الأول أغسطس ١٩٩٨م

[٣] عبد المجيد عابدين: دراسات سودانية، إصدار مركز الثقافة المصري، د.ت.

[٤] عبد المنعم عجب الفيا: أوراق في الثقافة السودانية، السودان دار مدارات للطباعة والنشر والتوزيع،٢٠١٨.

عليه)، ولطمبل شعر غير هذا، كان يمضي على الطريقة التقليدية القديمة، لكنَّه أسقطه كله كما أشار إلى ذلك في كتابه[١].

طمبل شاعر رومانتيكي المنزع، ومجاله هو الطبيعة؛ لذا فلا غرابة أنْ يطلقها اسماً على ديوانه، والرومانتيكيون يرون أنْ يصدر الشاعر عنْ نفسه، ويعبر عنْ ذاته دون تكلُّف، وهكذا أتى شعره.

ويعدُّ طمبل نفساً جديداً، لم يألفه الشعر السوداني قبله، ولا يشبهه شعر العباسي، وعبد الله عبد الرحمن، أو غيرهم من معاصريه، فهو يغني عالمه الخاص، وأسلوبه مزيج من جزالة الفصحى، ومحلية الكلمة السودانية[٢]. وقضية مخالفة أصول اللغة دار حولها لغطٌ كبير، فهي مغفورة لدى الشعراء الذين لم تكتمل عدَّتهم اللغوية في عهد الفونج مثلا، لكنَّها عند شعراء القرن العشرين كانت تُعدُّ بدعة تسفُّ بمستوى الشعر، لكن طمبل يتعمدها لا عن عجز، بل عن قصد، فهذا هو مذهبه وتصوره للقومية السودانية التي سنأتي إليها[٣]، ويعلل ذلك الشوش في تقديمه لكتاب طمبل (الأدب السوداني وما يجب أنْ يكون عليه) أنَّ التعبيرية التي تطوِّع اللغة لمرادها وإنْ أفضت إلى العدول عن أصول الجزالة، أو مالت إلى الخطأ باختيارها، وتناولاتها المستحدثة للمواضيع هي الموقف الرومانتيكي على حقيقته[٤]. وقد وسَّع في طريقته من أتى بعده بإدخال الألفاظ الدارجة من شعراء المنزع السوداني وصارت سُنَّةً فيهم[٥].

ويمكن تلخيص مذهب طمبل الشعري في النقاط الآتية:

- التعبيرية التي تطوع الشعر لمرادها.
- الاختيار المتعمد للموضوع الجديد.
- اتفاقه مع آرنولد في القيمة التعبيرية، والحياتية، للشعر، وارتباطه بالذات مع الاتصال مع المجموع.

---

(١) عبد المنعم عجب الفيا: في الأدب السوداني الحديث، سوريا، دار نينوى، ط(١) ٢٠١١م.
(٢) عبد الهادي الصديق: أصول الشعر السوداني، السودان، المجلس القومي لرعاية الآداب والفنون، ط(١) ١٩٧٣م.
(٣) عبده بدوي: الشعر في السودان، الكويت عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨١م
(٤) عز الدين الأمين: نقد الشعر في السودان حتى بداية الحرب العالمية الثانية ، دار جامعة الخرطوم ط(١)، ١٩٩٩م.
(٥) الفيروزآبادي: القاموس المحيط، تح/ محمد تميم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة ط(٨) ٢٠٠٥م

- دأبه لاستجلاء النفس البشرية، فهو مكتمل الإحساس بنزعته الرومانتيكية.
- إحساسه الخاص بالفجيعة والموت؛ فالموت هو الوجه الآخر للحياة[١].

والمتأمل لديوان طمبل أوَّل ما يلحظ قصر مقطوعاته الظاهر؛ مما أعانه على إسباغها بالوحدة الموضوعية، ووحدتها النفسية والفكرية، فالقصيدة تتناول موضوعاً واحداً وفكرةً واحدة في الأعم الغالب.

وطمبل يرى عدم تجريد الشعر من موسيقاه، ويعتبر القافية والوزن قيداً ترتاح إليه النفس، فهو مجدِّد في الموضوع لا الأسلوب، إلّا أنَّ الشوش يرى أنَّه مجدِّد في الأسلوب أيضاً فأوزانه قصيرة يوفق فيها بين النغم التقليدي للعروض والنغم الشعبي[٢] . وفي بيته الآتي:

مُطْرِقٌ مِثْلُ مَنْ قامَ لإفْشاءِ حَدِيـــثٍ عَاقَه الخَجَلُ[٣]

يقول الشوش في موسيقى هذا البيت: "نحسُّ أنَّ مصراعي البيت يلتحمان في نفس نثري لا يمحو جمال الشعر، بل إنَّ موسيقى الشعر التقليدي تغتن ي بهذا الالتحام بين المصراعين فلا نحسُّ آلية الوزن والقافية"[٤]. فالشوش يرى نثرية البيت لكنَّ دائريَّته أغنت عن موسيقاه. ويرى الشوش أنَّ هذه الصورة جديدة لها نكهتها الخاصة وهذا من تجديده في المعاني[٥] .

وفي قصيدته الطلل الفائتة، لم يقصد فيها طمبل اتباع شعراء العرب الأقدمين في الوقوف على الأطلال، ولا المقلِّدين من شعراء السودان، فطلله محلي، وهذا أمر مهم، رمز به للمجد الغابر، فقد اختاره عن وعي، وخروج عن سُنَّة التقليد[٦] .

---

[١] محجوب عمر باشري: رواد الفكر السوداني،دار الجيل-بيروت، ط(١)،سنة ١٩٩١م.
[٢] محمد إبراهيم الشوش: الشعر الحديث في السودان، معهد الدراسات العربية العالية ، القاهرة، ١٩٦٢م.
[٣] محمد أحمد المحجوب: نحو الغد، دار البلد الخرطوم، ط(٢)، ١٩٩٩م.
[٤] محمد المكي إبراهيم: الفكر السوداني أصوله وتطوره، مطبعة أرو التجارية، ط ٢، ١٩٨٩م.
[٥] محمد النور ود ضيف الله: كتاب الطبقات في خصوص الأولياء والصالحين والعلماء والشعراء في السودان، تحقيق وتعليق د.يوسف فضل حسن،دار التأليف والترجمة والنشر، جامعة الخرطوم، ط (٤)١٩٩٢م.
[٦] محمد النويهي: محاضرات عن الاتجاهات الشعرية في السودان، مصر معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٦م.

وظنِّي أنَّ ممَّا أخذه من المعاني القديمة قصيدته التي قال فيها:

ليس كالموتِ فارقٌ أبداً ❖❖ بين هَوْلِ الحياة والجدِ[١]

فأرى أنَّه لعله نظر إلى قصيدة المعري التي رثى فيها فقيهاً:

غَيْرُ مُجْدٍ، في مِلّتي واعْتِقادي❖❖ نَوْحُ باكٍ، ولا تَرَنّمُ شادِ[٢]

فقد تمثل ذات القافية وذات الوزن ونسج في ذات الموضوع، ومما يؤكد ذلك أنَّه أشار في مقالاته إلى طول صحبته للمعري[٣] .

والشيء الملاحظ أنَّ قاموس طمبل اللغوي متواضع -ولعل ذلك لانصرافه عن مداومة النظر في الشعر القديم - فعمد على تطويع اللغة والمفردات للتعبير عن آرائه وعواطفه[٤]

وتحقيق الاندماج الجامح، والدفق العاطفي الحارق، هو مرمى الرومانتيكية الأوَّل، لكنَّ مدرسة الديوان، وعلى رأسها العقَّاد تتسم بالتعقُّل ممَّا كبح لدى الرومانتيكيين المتأثرين به كبح فيهم الاندفاع العاطفي، هذا الكبح خفت فيهم التوقد، وهذا ما يعانيه مثلاً ديوان الطبيعة [٥] وكنا قد أشرنا إلى ضآلة قاموس طمبل؛ هذان السببان جعلا شعر طمبل أقلَّ انفعالاً وأخفت اتِّقاداً.

رؤيته النقدية:

مقالاته التي تحمل فكره النقدي؛ كانت توطئة لنشر ديوانه يُوطِّئ بها النفوس لتقبُّل تجربته الجديدة، إذ إنَّها كانت صادقة مثل تجربته، مميلة كلَّ الميل عن الشعر الخطابي التقليدي فإنْ لم يمهد لها بمثل تلك المقالات، التي قامت على هدم وتفكيك القديم، وبناء مفهوم جديد، صدفت عنها نفوس قارئيه، وما لامست شغاف نفوسهم.

بدأ في نشر مقالاته سنة (١٩٢٧م) ثم صدر ديوانه سنة(١٩٣١م) كتطبيق لنظريته الأدبية، وهنا نلخصُّ في نقاط أهم أسس نظريته:

---

(١) محمد الواثق: الشعر السوداني في القرن العشرين، مطبعة جامعة الخرطوم٢٠٠٩م.
(٢) محمد زغلول سلام: النقد العربي الحديث أصوله واتجاهات رواده، القاهرة منشأة المعارف،١٩٨١م
(٣) محمد محمد علي: ديوان ألحان وأشجان، شركة دار البلد للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٨م.
(٤) محمد محمد علي: محاولات في النقد، دار البلد –الخرطوم ١٩٩٢م.
(٥) محمد مصطفى هدارة : تيارات الشعر العربي المعاصر في السودان ،دار الثقافة بيروت ١٩٧٢م.

- الشعر صورة حقيقية لنفس الشاعر.
- مجموعة صور نفوس أدباء الأمَّة تتكون منها صورة حقيقية لنفسيتها.
- نفس الشاعر حيث الأثر العميق الشامل المحيط بها من كلِّ جنباتها والذي له شأن أكيد ثابت في تكوينها من مهدها إلى لحدها، ومن ثَمَّة فعملية الخلق عند طمبل أشبه بلحظة التجلي أو الغيبوبة عند المتصوفين والأنبياء.
- إنَّ الشعر موصل لما وراء الطبيعة إلى المولى سبحانه وتعالى.
- طمبل يعتدُّ بروح الشعر قبل متانته ولكنَّه يقول بأهمية الثقافة (إنَّ زمن الأمِّية والاعتماد على السليقة العربية قد ولى) .
- يرى عدم تجريد الشعر من موسيقاه –كما يعتبر القافية والوزن قيداً ترتاح إليه النفس.
- يرى أنَّ الاطلاع على تراث الأقدمين مهمٌّ للشاعر، لكنَّه يرفض فكرة أنَّ الجديد بناءٌ على أنقاض الماضي، ويطرح السؤال (على أي أنقاض قام بناء خزان سنار؟) ومن ثمَّ يصل إلى (لأنَّنا خلق جديد بإحساس جديد ... ويجب أنْ نبني بنياناً جديدا أيضاً[١]

هذه جملة رؤاه في الشعر، أمَّا آراؤه في سودانية الأدب فنحيلها إلى مكانها في متن هذا البحث ومن أمثلة نقده التي امتلأت بها مقالاته نقده لعلي أفندي أرباب [١]. فقد نقد استهلاله بالمقدمة الطللية، وطالبه بالصدق، ويستطرد أنَّه ليس هناك فتاة خدر رأت عينه تقطر، وليس هناك غانيات كواعب وقف يسكب ماء عينيه بدورهن التي لا وجود لها[١]، ثُمَّ ينتقد التنافر بين رويَّ الأبيات وينتقد التكرار [١].

ومن أمثلة نقده أيضاً وهو يتحدث عن كتاب شعراء السودان قوله: إنَّ درجة أجود ما فيه تساوي واحداً أو اثنين فوق الصفر إذا قسنا قيمة ما في هذا الكتاب من الشعر على ما بلغته درجة

---

(١) يوشيكو كوريتا: علي عبد اللطيف بحث في مصادر الثورة السودانية، ترجمة مجدي النعيم، مركز الدراسات السودانية–القاهرة ط(٢)،٢٠٠٤م.

الشعر من الرقي في غير هذا البلد، فشعر الكتاب في مجموعه شيء لا يكاد يذكر، ولكنَّ المولود متمتع بالحياة... ويشير إلى قصيدة (الصخرة) التي نشرت في (السياسة الأسبوعية) ويلمح إلى البون الشاسع بين الشعرين ويستطرد ... وهي –أي القصيدة - وغيرها ممَّا للشعراء المجيدين تبشر بانبثاق فجر عهد جديد للشعر في مصر غير هذا العهد الذي سيكون (شوقي) له مسك الختام[1].

قول النقاد في طمبل:

سببت آراء طمبل له خصومات عديدة، رغم احتفاظه بعلاقات شخصية مع بعض أولئك الشعراء، ومن هؤلاء الشاعر/أحمد محمد صالح، وعبد الرحمن شوقي، وتوفيق صالح جبريل، والأديب مكاوي يعقوب، وأُغلقت الصحف في وجهه، وقد ردَّ عليه بعض الكتاب في الصحيفة التي كان ينشر فيها مقالاته، وردَّ عليهم، وضمَّن مقالاتهم، وردوده عليهم كتابه (الأدب السوداني وما يجب أنْ يكون عليه)، وكذلك هناك من استنكر دعوته شعراً، ونحن هنا لسنا بصدد تتبع واستقصاء الردود عليه لكننا نقف على أهم أقوال كبار النقَّاد فيه.

أرَّخ إحسان عباس للمدرسة الرومانتيكية في السودان بظهور طمبل يقول:" ويمكن أنْ نؤرخ لهذه المدرسة –المدرسة الرومانتيكية - بذلك التحسس القلق الذي عبَّر عنه طمبل في كتابه (الأدب السوداني وما يجب أنْ يكون عليه)، وقد امتدت وتشعبت وكثر اتباعها، وظلت تمثل التيار الغالب في الشعر السوداني حتى بداية العقد السادس من هذا القرن، ولا يستطيع الباحث أنْ ينكر أنَّها نقلت الشعر السوداني إلى مرحلة من الصدق الذاتي"[1].

فطمبل رائد حركة التجديد في الشعر العربي في السودان بلا مدافعة يؤكد ذلك محمد مصطفى هدَّارة حين يقول "وليس مِنْ شكٍّ أنَّ طمبل يعتبر رائد حركة التجديد في الشعر السوداني المعاصر وديوانه (الطبيعة) هو أوَّل نتاج تلك الحركة التجديدية"[1]ونكتفي في الاستشهاد برأيي هذين العلمين النقديين (إحسان، وهدَّارة) على سبيل التمثل، فطمبل صار علامة فارقة في مسيرة الشعر السوداني.

تأثره:

قال طمبل في مقدمة ديوانه: " ودفعاً لما يمكن أنْ يتبادر إلى أذهان بعض أدبائنا يحسن أنْ أنوِّه بأنْ لا التئام بين ما قصده الأستاذان (العقاد والمازني) في (الديوان) وبين ما أقصده في هذا الكتاب،

فهما حملا حملة لا تخلو من تحامل لهدم أشخاص يريدون أنْ يملأ الناس فضاء هذا الكون طنيناً بأسمائهم، أمَّا أنا فقصدت فقط توجيه الأدباء هنا وجهة صالحة منتجة، وليقابل من تبسطنا في الحديث عنهم تبسطنا بشيء من التسامح وحسن الظنِّ، لأنَّه خالٍ من سوء الظنِّ"[1]. هنا حاول طمبل أنْ يُعشي العيون عن ملاحظة تأثره بالعقَّاد ويُخفي الأثر، لكنَّ هذا التأثر واضح بلا ريب؛ فقد انعقدت بينه والعقَّاد علاقة قوية منذ أيَّام دراسته بمدرسة المواساة الإسلامية بأسوان كما قدمنا، وكان نقده للشعراء السودانيين هو نقد أستاذه للشعراء المصريين وقع الحافر على الحافر، وقد لاحظ كل النَّقاد هذا، يقول فاسم عثمان نور في مقدمة كتاب (الأدب السوداني وما يجب أنْ يكون عليه) -عنه: " تأثر في قراءاته بكتابات أستاذه العقاد، والناقد والأديب المصري المازني، والكاتب والأديب عبد الرحمن شكري، وغيرهم... وكان أثر العقاد عليه واضحاً في آرائه" [1]، ويؤكد هدَّارة هذا الرأي إذ يقول:" وفي ذلك الوقت بالذات كان دعاة التجديد في الأدب السوداني وعلى رأسهم طمبل يلتقون في الرأي بالذات مع مدرسة المهجر، ومدرسة الديوان" [1]. وعلى الرغم من أنَّ هدَّارة لم يقل تحديدا بتأثر طمبل واستخدم كلمة (يلتقون) فمراده مفهوم؛ إذ أنَّ مدرسة الديوان والمهجر أسبق من طمبل ومدرسته، لكنَّه لم يكن دقيقاً في عبارته (يلتقون) هذه، فهي توحي بأنَّ طمبل لم يتأثر بالمدرستين، إنما تصادف معهما في الموقف، وهذا غير صحيح، فاتصال طمبل بالعقَّاد معروف، لكن لرأي هدَّارة قيمة أخرى، وهي الإشارة إلى أخذ طمبل من مدرسة المهجر، وهذا الرأي لم أقف عليه من قبل، ولا يكاد يُرى عند بقية النقاد الذين كتبوا عن طمبل حسب ظنِّي. وقد قامت تحليلاته على مقاييس كتب العقاد التي أقرَّها.

القومية السودانية في دعوة طمبل:

في الدراسات الأدبية يؤرخ للعصر الحديث بدخول نابليون مصر، أو صعود محمد على باشا على عرش مصر، لكنَّ الحال يختلف في السودان فهو يتأخر قليلاً نسبة لظروف تشكل السودان، فالأدب السوداني الحديث يبدأ من دخول الإنجليز، وانهيار الدولة المهدية عام (١٨٩٨ م)حيث بدأت حركة النشر والتعليم، فقد افتتحت كلية غردون التذكارية سنة (١٩٠٢م) كمدرسة ابتدائية، ثُمَّ ترقَّت حتى صارت كلية جامعية، ودخلت المطابع مع الاحتلال، لكنَّ أوَّل صحيفة وطنية كانت

جريدة الحضارة التي أسسها عبد الرحمن المهدي سنة (١٩١٩م)، وتولَّى رئاسة تحريرها الأستاذ حسين شريف. إذن حدُّ الأدب السوداني الذي نقصده يبدأ بالاحتلال الإنجليزي المصري للسودان.

مؤثرات تشكل وعي طمبل بالقومية السودانية:

لعل مسألة سودنة الأدب، أو ما أصبح يطلق لاحقاً بالسودانوية، هي أهمّ دعوات طمبل التجديدية التي وضعته على قمة النقُّاد، والشعراء المجددين، والداعين إليها، هنا نبحث في المؤثرات التي أثرت على طمبل ودفعته لإيلاد هذه الفكرة، ونبحث في مفهومه لها وآراء النقُّاد حولها.

مصطلح سوداني:

ونحن نتحدث عن الأدب القومي السوداني الذي دعا إليه طمبل كان لا بدَّ أنْ نتوقف عند مفردة (سوداني) هذه، لنضيء حول مفهومها، ربَّما لا تحتاج هذه المفردة في وقتنا الحالي إلى إضاءة، لكنَّ الأمر لم يكن هكذا في ذاك الوقت الذي انطلقت فيه الدعوة، على الرغم من أنَّ هذا الاسم أُطلق تعريفاً لهذه الرقعة من البلاد منذ أمد بعيد، لكن دلالاتها المحلية كانت لها منحىً آخر، ولا ريب أنَّ تلك الدلالة لها ظلالها على مفهوم طمبل، ووعيه، ودعوته للسودانية.

لقد استقصى عبد المنعم عجب الفيا دلالة كلمتي (السودان وسوداني) في كتاب الطبقات وذكر أنَّ كلمة السودان قد وردت خمس مرات في الطبقات ، أما الصفة (سوداني وسودانية) فقد وردت ثلاث مرات، فكلمة السودان كانت تشير إلى الجغرافيا، وهذا أمرٌ لا تغيير فيه، لكن للمفارقة فإنَّ كلمة (سوداني) لم تكن تطلق زمن ود ضيف الله على كلِّ سكان السودان، وإنَّما كانت تطلق فقط على سكان السودان من أصول أفريقية، فواضح أنَّ الوعي القومي لم يكن قد تبلور بعد في الانتساب إلى السودان دون ما تمييز، ويضرب لنا عجب الفيا مثالاً منْ كتاب الطبقات فيورد قول ود ضيف الله في متن كتابه "بان النقا الضرير الفضلي الجعلي، وأمّه سودانية"[١]، ثم يورد شرح بروفسور/ يوسف فضل، محقق الكتاب فينقل من حاشيته في شرح كلمة (سودانية) قوله: "أي إنَّها منْ سكان البلاد الأصليين: السودان أو السود... ويمضي قائلاً وهذا التعبير كان شائعاً بين العناصر العربية والمستعربة من سكان السودان، والآن يندر استعماله في هذا المعنى".

وتقول د.يوشيكو كوريتا في بحثها الموسوم باسم (علي عبد اللطيف وثورة١٩٢٤بحث في مصادر الثورة السودانية): "إنَّ لفظة سوداني كانت تعني حتى القرن العشرين -في معظم الحالات –الزنوج (الجنوبيون) أو أهل جبال النوبة فقط".

هنا تظهر فرضية مهمة وهي أنَّ طمبل كان متقدماً على هذا المفهوم وكان يقصد بلفظة (أدب سوداني) أدب يشمل كل قبائل السودان العربية منها والإفريقية، وهذا أهمَّ تطور في وعيه فلم يكن يُؤبه للسودانيين من أُصول إفريقية حتى ذاك الوقت، وإنَّما كان كلُّ الخطاب موجهاً للقبائل العربية، والمستعربة، لقد انتبه طمبل لهذه القضية بالضرورة، خاصة وأنَّ دعوته أتت بعد أحداث ثورة(١٩٢٤م) فقد ظهر أوَّل نزاع حول الكلمة بين علي عبد اللطيف وسليمان كشة كما هو معلوم... إذن يبدو أنَّ طمبل قد التقط هذه الكلمة، وتلبس بهذا المفهوم من أحداث ثورة (١٩٢٤م) والجمعيات التي فجرتها، لكنَّ الإشارات تقول إنَّ طمبل لم يكن متفرجاً في تلك الأحداث، بل كان مشاركا فيها، أو في بداياتها، أو على الأقل من المؤمنين بأفكارها، فلنناقش هنا إذن بعض ما تناهى إلينا من معلومات عن تفاعله مع تلك الأحداث.

طمبل وثورة ٢٤ ومفهوم القومية:

يقول محجوب عمر باشري عن طمبل " اتصل بدعاة التحرر والانعتاق من الحكم الأجنبي، وبالأخص عبيد حاج الأمين، وعلي عبد اللطيف، لكنَّه تفرغ للشعر، والأدب أكثر منْ تفرغه للعمل السياسي"[1]، هذه المعلومة مهمة للغاية وإنْ كانت بدهية، فما من مثقفٍ في تلك الأيام إلَّا وكان له نشاط سياسي تحرري؛ فقد كان هناك تياران تيار يمثل الأفندية، والعسكريين، وبعض التجار، والعمال، والحرفيين، وغيرهم من كافة أعراق السودان، يبحث عن هوية مشتركة ويرفض سيطرة زعماء القبائل، والطوائف ويمثله علي عبد اللطيف وجماعته، وتيار آخر يمثل الزعماء التقليديين، ويوالي الإنجليز، ويرى أنَّ منْ يمثل السودانيين يجب أنْ يكون كريم المحتد وكانت صحيفة الحضارة لسان حالهم.

ولنضيء أكثر حول مفهوم القومية السودانية -عند كلا التيارين - فنلخص هنا مفهوم الوطنية عند جماعة الحضارة، فعندما زار الوفد السوداني الأوَّل بريطانيا سنة (١٩١٩م)

للتهنئة على انتصارها في الحرب العالمية الأولى، وكان يتكون من الزعماء الدينيين والقبليين؛ كانوا يروجون لوطنيتهم عبر صحيفة حضارة السودان وهي ترتكز على العناصر الآتية

- التأكيد على قيام دولة مستقلة على أساس وطني (الوحدة القطرية).
- تفويض حق تقرير المصير للبريطانيين في الوقت الحاضر.

هذا ملخص لمفهومهم، فلنرى إذن مفهوم اللواء الأبيض التي ينتمي إليها، أو يعتنق أفكارها طمبل. يقول النظام الأساسي للجمعية في الفقرة (٥) الأهداف: توحيد السودان مع مصر وإجلاء بريطانيا. وفي الفقرة (٧) الأهداف: إفعال الاحتجاج بهدف مساعدة مصر في المفاوضات[١].

إذن هل يمكننا القول إنَّ جمعية اللواء الأبيض كونت كتنظيم لمساعدة مصر؟ لنرى أكثر بتقليبنا للمراجع. في كتابه (الشعر في السودان) يورد د. عبده بدوي النص الآتي: "ومن المعروف أنَّه تكونت في هذه الفترة جمعية الاتحاد السرية، وقد أخذت على عاتقها الاتصال ببعض المثقفين في مصر -كالدكتور/محجوب ثابت -وبعض الشخصيات المهمة كالأمير/عمر طوسون... وحيث وضع الإنجليز يدهم على هذه الجمعية آثر بعضهم السلامة، وانضم بعضهم إلى جمعية اللواء الأبيض، وعمل بإخلاص تحت لوائها، وقد كان معنى هذا الخروج من جمعية مسالمة يسيطر عليها الشعراء إلى جمعية مقاتلة يقف على رأسها ضابط هو المجاهد/ علي عبد اللطيف ، لقد احتوت هذه الجمعية مفاهيم ثورة (١٩١٩م) في مصر ورأت أنَّه لا خلاص إلَّا بالاتحاد مع مصر، ومن ثَمَّ كان إصدارها في عام (١٩٢٢م) منشوراً ثورياً سمته مطالب الأمة السودانية"[١]، وزيادة على ذلك كان العلم الذي اتخذته جمعية اللواء الأبيض مكوناً من قطعة بيضاء من القماش عليها خريطة وادي النيل ، ممَّا يعدُّ دليلاً واضحاً على مطالبتهم بالوحدة مع مصر، والشيء اللافت للنظر أنَّ مظاهرات طلاب المدرسة الحربية التي وقعت في أغسطس (١٩٢٤م) رُفِع فيها العلم الأخضر، وهو علم مصر. ويقول عبد الهادي الصديق: " بالرغم من أنَّ ثورة (٢٤) كانت ثورة سياسية إلَّا أنَّها مع الأسف لا تُقدِّم لنا بوضوح معطياتها الأساسية في الفكر السياسي، فقد ظلت إلى النهاية تسبح في جو من الضباب والتناقض في الفهم، وفي أقوال الزعماء، فبينما يقف علي عبد اللطيف كرائد للقومية السودانية يقف بعض رفاقه في الطرف

الآخر مع الدعوة العربية، أو الدعوة الإسلامية، وعلى حين ينادي بعضهم بوحدة وادي النيل يكتفي آخرون بمجرد اختيار مصر كحاكم للسودان حتى يتهيأ لنيل الاستقلال السياسي، والشيء الوحيد الذي تم إجماعهم عليه هو رفض الاستعمار الإنجليزي في كل الأحوال، والإيمان بضرورة إنشاء علاقة مع مصر"، يوضح هذا النصُّ جو الاضطراب في مفهوم القومية السودانية عند ثوار (١٩٢٤م)، لكنَّه يضع على عبد اللطيف كرائد للقومية السودانية في مقابل آخرين من دعاة العروبية أو الإسلام من رفاقه، لذا رأت يوشيكو كوريتا أنَّ التناقض في روية ثورة (١٩٢٤م) جعل تفسير وجهتي النظر المستقية من أراء المؤرخين حول الثورة غير مناسبة، تقول يوشيكو: "ونظراً لأنَّ جمعية اللواء الأبيض كانت تدافع عن قضيتين متناقضتين ظاهريا –أي الوطنية، ووحدة وادي النيل -فقد بذل المؤرخون كثيراً من الجهد لتفسير هذا التناقض (الظاهري)، ونتيجة لذلك فقد مال بعض المؤرخين إلى التركيز على شعار وحدة وادي النيل، وتمجيده بدون إيلاء الاهتمام الكافي لما تعنيه (الوحدة) فعلاً، بينما نزع آخرون إلى التركيز على الطبيعة الوطنية للجمعية مختزلين دلالة -وحدة وادي النيل - إلى مجرد دلالة إستراتيجية وميكافيلية، ولسنا بحاجة إلى القول إنَّ كلا وجهتي النظر ليست مناسبة، فالأولى –في أكثر الحالات - لا تميز بين وحدة وادي النيل على أساس شعبي ووحدة وادي النيل تحت العرش المصري؛ لهذا فهي غالباً ما تنزع إلى الارتباط بقوة بالجهود الرامية إلى تبرير التطلعات الاستعمارية نوعاً ما من جانب مصر؛ لذلك تصبح وجهة النظر مجرد إسقاط للحاضر على الماضي، فهي تميل إلى الفشل في فهم الشروط التاريخية الفعلية التي كانت قائمة في عام (١٩٢٤)" . ورؤية علي عبد اللطيف للوطنية كانت لها صلة بحقيقة أنَّه كان منبتاً قبلياً فقد انقطعت صلته بموطن أسلافه، كما أنَّه تلقى تعليماً حديثاً، واندرج في جهاز الدولة السودانية أكثر من صلته بأنَّه كان زنجياً [1]، وهذه العبارة مهمة للغاية فعلي لم يكن يمثل جنوب السودان إذن، ولا وعيه وفلسفته وثقافته. فلم يكن ميلاده ولا لغته ولا ثقافته جنوبيه، ولزيادة التأكيد على الأمر نجد نصاً آخر يقول:" لقد كانت مسألة الوحدة مع مصر متحكمة لدرجة أنَّ أبناء وأحفاد اللواء الأبيض كونوا الكتلة السوداء سنة (١٩٤٨م)، كانت الكتلة السوداء تسعى

للوحدة مع مصر إيماناً بأنَّ البلدين لا ينفصلان ثقافياً" ، وإذا عرفنا أنَّ علي عبد اللطيف كان يتبع الطريقة الأحمدية البدوية ، وأنه كان يتكلم باللهجة المصرية ما صار لنا من شك في أنَّه كان وحدوياً مع مصر، لكنَّ خيبة أمل الثوار، وخذلان الجانب المصري، هزَّ كثيراً في قناعات أكثر رجالات ومؤيدي الثورة، "فقد انصرف حمزة الملك طمبل، وعرفات إلى الأدب وانهمكا فيه بعد أنْ أغلقت منافذ السياسة فأصبحا علمين من أعلام التجديد والإحياء في الأدب... ويمكن أنْ نربط بين التجديد وبين الموقف السياسي القديم إذ أنَّ الدعوة التي يتصدرها الأديبان هي دعوة أدب قومي متميز الوجه، وهذا الموقف القومي المتحرر من نعرة الوحدة –وحدة وادي النيل – هو ردُّ الفعل الأكيد للهزيمة وما صاحبها من سخط على المصريين الذين لم يتدخل جيشهم في أحداث الثورة العسكرية ليؤازر زملاء السلاح من الضباط السودانيين، بل انصرفوا عن السودان، وراحوا يفاوضون الإنجليز في أمر استقلالهم الخاص... وإزاء خيبة الأمل هذه في الكفاح المشترك راحوا يؤكدون على نوع وحيد من الانفصال، كان يبدو ممكناً وقريب المنال: الانفصال الثقافي بمعنى خلق أدب سوداني متميز الملامح ليس من أدب العرب، وأدب الغرب فقط، وإنَّما عن الأدب المصري الحديث –أيضاً – ومهما تكن الدوافع الكامنة وراء تلك النزعة يومئذٍ فإنَّها أثبتت في النهاية أنَّها لا أكثر من الوضع الطبيعي". إذن هذه هي حيثيات ظهور دعوة الأدب السوداني وافتراقه عن الأدب العربي بعامة والمصري، وقد كانت علاقة طمبل بتلك الثورة قويةً كما أوضحنا، لكن كيف كان الوعي بالقومية السودانية، يبدو أنَّ الوعي بالسودانية لم يكن عميقاً، فقد كان وعي قادة الثورة سطحياً ؛ إذ أنَّ القومية عندهم لا تتجاوز تمثيل كافة مكونات السودان دون إعطاء بُعْدٍ للثقافات السودانية المختلفة كالإفريقية، وإنما –عندي – أنهم اعتبروا ثقافة الوسط تمثل جماع ثقافة السودان فتبنوها، حيث إنَّهم أنفسهم كانوا قد فقدوا ثقافاتهم الأصلية، وهكذا نرى أثر ثورة (١٩٢٤م) على تشكيل وعي قومية طمبل.

أثر المكان في تشكل الوعي بالسودانوية عند طمبل:

يتفرد السودان بموقع يختلف اختلافاً متفاوتاً عن بقية أجزاء الوطن العربي، وهذا أمر ظاهر لا ينكره منكر، وإنْ تشابهت بعض جغرافيته ببعض جغرافية الوطن العربي، فالسودان

وطن تكثر فيه الغابات، والأشجار، والمياه، وتتخلله الجبال الشاهقة المخضرَّة، وطقسه حار غالب فصول السنة، وللمكان أثر بيِّن في إنسانه وفي نتاجه الأدبي، ولعلَّ العلامة ابن خلدون أوَّل من أشار إلى أثر المكان في مقدمته، فوصف الدول العربية والإسلامية بأن أمرها كان مجتمعاً، وعصبية بني عبد مناف واحدة على سائر مضر دون خلاف، ثم اتسع ملكهم حتى الأندلس فصارت الدولة دولتين، ثم قامت دولة الأدارسة في المغرب وسائر شمال إفريقيا، وظهر الشيعة الفاطميين عليها إلى مصر فصارت الدولة العربية ثلاث دول، الدولة العباسية بمركز العرب، وبني أمية بالأندلس، والدولة العبيدية بإفريقيا ومصر والشام والحجاز، ثم قامت دولة بني سامان في خراسان، وما وراء النهر، وعدَّد ابن خلدون التقلبات التي صارت في حكمهم والانقسامات، يثبت هنا ابن خلدون اتساع الجغرافية، والمكان، وما يترتب عليه من أثر، وفي موضع آخر يشير ابن خلدون إلى أنَّ أثر المكان واتساعه قد أثَّر على اللسان العربي المضري، ففسدت ملكته، وتغير إعرابه، وعلَّل ذلك بما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم وهذا يعني تمدد الدولة واتساعها كما يعني الاختلاط بين الشعوب ، ولعلَّنا لا نحتاج إلى دليل على عزوب أرض السودان عن جزيرة العرب وبعدها النسبي، فهي تمتد من شرق ووسط إفريقيا جنوباً وغرباً فيحتل مكان القلب فيها.

ولم يقف ابن خلدون على حدود المكان فحسب، إنَّما أوغل في أثر البيئة التي تكتنف المكان، والمناخ الذي يجتالها على مزاج سكانها ونفسيتهم، وعلى تكوينهم الفلسفي ونظرتهم إلى الحياة، فللمناخ أثرٌ في تشكيل نفسية قاطنيه، واستطرد في سياق حديثه عن طبيعة هواء الإقليم وموقعه الجغرافي، وفي تناوله لإقليمنا قال باختلافه في كافة الأوجه، فسكانه مختلفون في لون بشرتهم، وفي معارفهم، وصنائعهم، وعمائرهم، وفيما يقتاتون ويشربون، وأورد أسماء أغذيتنا من ذرة، وأعشاب، وملابسنا من جلود، ومنتجات الأشجار، ونبَّه إلى أثر حرارة الجو على مزاج السودان، وأرواحهم، وأبدانهم، وأشار إلى اختلافنا عن سكان جزيرة العرب في ذلك ، وورود هذه الإشارات المتعلقة بأثر المكان على النتاج الأدبي في كتب التراث يدل على فهم الأقدمين لهذه القضية وعلى أهميتها.

وفي العصر الحديث يقف طه حسين على رأس من عنوا بهذا الأمر يقول طه حسين " ألفنا أن ندرس الشعراء والأدباء فنبحث عن أشخاصهم، وربما ألهانا ذلك عن ألوانٍ أخرى من البحث هي أعظم خطراً من أشخاص الشعراء، وهي ظروف البيئة التي يعيشون فيها"، وقد طبَّق طه حسين رؤيته على عمر بن أبي ربيعة فأشار إلى توافقه مع بيئته، وعلى شعراء الغزل بالحجاز، وبعض العباسيين، فتتبع أثر البيئات عليهم، كتبريره عدم وجود الغزل في الشام، والعراق، واستئثار الحجاز به ، وكوجود الغزل العذري في بيئة، والإباحي في بيئة أخرى من بيئات الحجاز، فالبيئة الحضرية أنتجت من أسماهم بالمحققين، والبيئة البدوية أنتجت العذريين . وطه في نهجه هذا كأنَّما يتبع نهج الناقد الفرنسي (تين) الذي أرجع تباين الأدب الإنجليزي عن بقية الآداب الأوربية لعنصر المكان، وهو قد درس في السودان، ويقيناً قد وقف على قول ابن خلدون.

وعنصر المكان أظهر بجلاء في البيئة السودانية، ولا ينهض بعض التشابه بين بعض بيئات السودان وبعض البيئات العربية دليلاً قاطعاً بضرورة التماهي بين الأدبين، فإنْ أهملنا عنصر المناخ وعنصر الأعراق فحتى في البيئة الواحدة قد يحدث التخالف ضيقاً وسعة، يقول محمد زغلول سلام: "فأبناء البيئة الواحدة قد يشتركون في ذوق واحد وهذا الذوق يتسع ويضيق ويقوى ويضعف... ".

وعن عنصر المكان في السودان يقول عبد الهادي الصديق: "أمَّا إذا جاء دور الشعر العربي في السودان فإنَّ عنصر المكان بهذه النظرة يمثل أهمية قصوى في تطبيقنا عليه".

وقد فنَّد محمد المكي إبراهيم القول بأنَّ تشابه البيئة السودانية البدوية بالبيئة العربية سبب في تشابه الأدبين بقوله إنَّ هؤلاء الشعراء لم ينشؤوا في الصحاري، إنَّما هم أبناء مدن، وإنَّما يقلدون الأدب العربي القديم.

لكن القضية أنَّ الأثر الإفريقي كان بروزه ضئيلاً في إنتاج شعرائنا لكنَّه موجود على كل حال " ومع أنَّ الأثر الإفريقي كمكان جاء سطحياً في كثير من تجارب الشعر السوداني إلا أنَّه أثبت وجوده كموضوع أكثر من كونه أبعاداً فنية".

إذن ما مدى تأثير عنصر المكان على طمبل؟ وما مدى إلمامه بمفهومه؟ وهل يبعد أنَّه نظر إلى ما أوردنا آنفاً من أقوال؟ أو لعله توصل لهذا بحدسه، يشكك في ذلك ما ساقه من تبريرات ساقها في سياق تبريره للشبه بين الشعر السوداني والشعر العربي! إذ أنه يبرر ذلك بالتشابه ما بين بلاد العرب والسودان، ويمضي ليقول فنحن نستخدم ذات الجمال في التسفار، والتربة وحالات الجو متشابهة، وطرق العيش متشابهة في أغلب الوجوه، والتركيب القبلي متشابه، كما أنَّ سكان السودان ما هم إلَّا أحفاد أولئك العرب ولعامل الوراثة أثره، ويدلِّل على ذلك بأنَّ الشعر السوداني كرجع الصوت الضئيل للشعر العربي، ومع تقديرنا لرأيه إلا أنَّنا نظُّن أنْ وعيه لقضية المكان لم يكن مكتملاً، وعليه فرؤيته لسودانية الأدب كانت ناقصة فأوجه التشابه التي عدَّدها تمثل جغرافية محددة من جغرافية السودان، أمَّا بقية السودان الواسع فتنتفي فيه كثير من مظاهر هذا التشابه، لكنَّه يفترض في السودان شماله ووسطه فقط أمَّا بقية ربوعه ففي طريقها لاستتباع هذا الأنموذج إن كان قد تذكرها.

دعوة قومية الأدب عند طمبل:

كان الشعر التقليدي مستفرداً بالساحة الأدبية السودانية، متحكماً فيها، وإنْ كان قد بلغ من القوة والرصانة مبلغاً عظيماً على يدِّ العباسي، والبنا، وعبد الله عبد الرحمن، ولم يكن محتفياً بالتنوع، ملتصقاً بالبيئة، نازعاً منها صوره، وأخيلته، ومواضيعه، وقد فسَّر هذا التجافي إحسان عباس تفسيراً وجيها إذ يقول عن تلك التقليدية:" في نشأة الشعر السوداني ما يفسِّر كثيراً من الخصائص الموجبة والسالبة التي حملها ذلك الشعر في بواكيره، فهو وليد بيئة صوفية متدينة ذات حظٍ غير كبير من الموضوعات الشعرية المتنوعة، أو من المستوى التعبيري القوي؛ لأنَّ النماذج الشعرية التي كانت ترنو إليها وتحتذيها لم تكن تتجاوز ما شاع في أواخر القرن الحادي عشر من أدعية، وابتهالات، ومدائح نبوية، وأناشيد صوفية تنتظم بأسلوب وسط بين العامية والفصحى، فإنْ أرادت أنْ ترفع من مستواها إلى مستوىً أعلى من ذلك ذهبت تحاكي أشعار ابن الفارض أو أشعار عبد الغني النابلسي من بين شعراء المتصوفة، فلم يكن وراء الشعر السوداني تاريخ طويل موغل في القدم يلتفت إليه، ويستلهم نماذجه" ، ونحن نتفق معه

حاشا وصفه البيئة بأنَّها ذات حظ غير كبير من التنوع، فالشاهد أنَّ بيئات السودان من أكثر البيئات تنوعاً، نقول هذا ونحن نصوب نظرنا إلى دولة الفونج ذاتها التي أتت إلينا منها النماذج الشعرية العربية الأولى، فهي بيئة ضمت عناصر عربية وإفريقية سواء أكان الفونج أنفسهم أم الوافدين إليها من جبال النوبة، أو دارفور، أو جنوب السودان.

لكن السؤال هو لماذا لم ينعكس ذلك التنوع الأدبي؟ لا أجد إجابة سوى أنِّي أظنُّ أنَّ أولئك الشعراء لم يروا في ذلك التنوع مثلهم الأعلى فصدفوا عن إبرازه، يؤكد قولي هذا قولٌ نجده عند النويهي فلنتأمله لنستخرج منه الإجابة، يقول:" ما ينبغي أنْ نذكره هو أنَّه إذا كان السودانيون نتاجاً من امتزاج العنصرين العربي والإفريقي فلا تنس أنَّ العنصر العربي كان هو الظاهر المنتصر –منه الفاتحون - ومنه السادة الذين أسروا العبيد، واجتنوا الرقيق، وملكوا الأرض، واستولوا على مقاليد الحكم، فلا عجب أنْ يحاول أحفادهم تغليب العنصر السيد على العنصر المسود في تكوينهم، ومن الطبيعي أنْ يكون شعورهم الأول هو التقليل من أهمية العنصر المغلوب أو إنكاره بتاتاً ... ويزيد هذا العامل قوة إذا تذكرنا أنَّ العنصر العربي المنتصر لم يكن أعلى شأناً من الناحية العسكرية وحدها – بل كان أرقى ثقافةً وأنضج فكراً، فله ميراث حضارة راقية لا يعرفون لها نظيراً لدى العنصر الإفريقي الذي لم يعرف إلا همجيةً وبدائية. بل له لغة هي أعلى كعباً في مراقي اللغات البشرية من جميع اللهجات واللغات الإفريقية التي لا تعرف مجرد الكتابة ...". لقد وضع النويهي أصبعه على الجرح، وبرَّر تساؤلاتنا، فنحن نتفق معه في أنَّ ما ذكره لعله هو السبب في إزكاء صوت العنصر العربي، وإخماد صوت العنصر الإفريقي في أدبنا السوداني الذي كان يعتقده الأدباء، لكنَّنا لا نتفق معه في أنَّ ما ساقه هي حقائق ثابتة، فقد عرف الإنسان السوداني القديم الحضارات وبنى الإهرامات، وأقام المدن، وغزا وامتد ملكه حتى آشور، واخترع أبجدية خاصة به، ولا تزال نقوشها في مسلاتها نفكُّ كلَّ يوم منها مقطعاً، ولَّما تنجلي كلُّ أسرارها بعد، لكنَّ قطيعةً معرفية حدثت بيننا وتاريخنا، وعشت أعيننا عن مشاهدة آثار ذلك التاريخ الشامخة التي لا تزال ترقد في رمال البجراوية، والنقعة، والمصورات، والبركل.

لقد كان التقليد متسيِّداً على الساحة حتى ظهر اتجاهاً مناوئاً له على يد المجدِّدين من شعراء، ونقَّاد أمثال حمزة الملك طمبل، والأمين على مدني، وكان هؤلاء المجدِّدون يرفعون شعار العودة إلى بعض أصول المحلية للشعر السوداني كالاستفادة من الصوفية في إنعاش الحركة الرومانطيقية، والهجوم على مواقع الكلاسيكية الجديدة، أو كالعودة إلى لغة إفهام وسط تستمد أدواتها من الأصول الشعبية [1]، لكنَّ عز الدين الأمين يقدم طمبل على الأمين علي مدني، ويصفه بأنَّه أكثر موضوعية في نقده، وأنَّ الأمين أكثر اندفاعاً وإثارة ، ولعله لهذا السبب نجد أنَّ طمبل أكثر بروزاً، وأعمَّ شهرةً، وأعمق أثراً.

إذن طمبل أوَّل من حاول إقامة الميل في الهُوية السودانية بإنهاض خصوصيتها وعزلها عن التقليد الزائف، فعمل على لفت انتباه أدباء السودان من مجايليه للأخذ بالخصوصية السودانية، والكف عن تقليد شعراء العرب الأقدمين في أشعارهم، ونسبة لأنَّ الناس حين ذاك لم يكونوا مستعدين لتقبل قوله قُوبل بالرفض ممَّن يعدُّون أنفسهم عرباً أقحاحاً، وإزاء هذا الرفض، والاستهجان اضطرت جريدة الحضارة إلى التوقف عن نشر مقالاته.

لقد نفى طمبل أنْ يكون للسودان أدب يذكر في وقته الحاضر إذ أنَّ ما يراه لا يعدّه أدباً في نظره، ويقرر أنَّ الأدب السوداني شيءٌ في بدء التكوين، وأنَّه أوَّل من نطق باسمه وطفق يضع العوامل التي تنميه وتسير به سيراً حثيثاً في سبيل المثل الأعلى ، وهنا تتبدى جراءته واضحة بنفيه كلَّ ما قيل من شعر قبله عن الأدب السوداني، فالرجل كان مؤمناً بقوةٍ برؤيته، ثم يتقدَّم خطوة ليصف موضوع الأدب السوداني يقول: " موضوع الأدب السوداني وما يجب أنْ يكون عليه وهو موضوع جليل خطير يجب أنْ يهتمَّ به كلُّ كاتب ومفكِّر، وذلك لأنَّ قيمة الأمَّة أو شخصيتها أظهر ما تكون في أدبها قبل كلِّ شيء آخر، وكلما ارتفعت آداب الأمَّة سمت مكانتها ومن هنا يجب أنْ تشعروا معي لأنَّ إبراز صورة صحيحة للأدب السوداني أمر لازم". وعن توصيفه للشعر نعيد قوله الذي ذكرناه آنفاً للتوطئة والاستشهاد يقول: "إنَّ الشعر صورة حقيقية لنفس الشاعر، ومجموعة صور نفوس أدباء الأُمَّة تتكون منها صورة حقيقية لنفسيتها"، لذا كان الصدق من أعظم مواصفات الشاعر عنده حتى تكون الصورة الشعرية الصادرة عنه صادقة كالمرآة، ويقول عن تلك الصورة للأدب

"وهذه الصورة التي نشير إليها نودُّ أنْ تكون دالة على السودان، ومذكِّرة لمن يراها به أي (سودانية) بكامل معناها حتى الشلوخ والوشم"[1]، لعلَّ هذا أبلغ وصف للسودانية التي يريدها، فكلمة (شلوخ) ، كلمة سودانية، وعادة الشلوخ عادة سودانية انفرد بها أهل السودان فاستعار كلمة محلية يتفق في فعلها كلُّ أهل السودان ليصف بها المحلية.

ويقول طمبل:" نريد أنْ يقال عندما يقرأ شعرنا من هم خارج السودان إنَّ ناحية التفكير في هذه القصيدة وروحها تدلُّ على أنَّها لشاعر سوداني"، ويرى طمبل أنَّ الأصل الذي يجب أنْ يحتذيه الأديب أصلاً سودانياً لا من خارج السودان، وبحرارة نفوسنا وعواطفنا، يُسيِّره موكب الأدب السوداني فخماً جليلاً موسوماً بوسم السودان في طريق المثل الأعلى ، وأورد طمبل أبيات بابكر بدري التي تقول:

جاء الخريف وصبت الأمطار والناس جمعاً للزراعة ساروا

هذا بمفرده وذاك بابنه والكل في الحشِّ السريع تباروا

فوصفها أنَّها تعطي صورة صحيحة لوجه من وجوه الحياة السودانية ثم قال: "نريد أنْ يكون لنا كيان أدبي عظيم، نريد أنْ يقال عندما يقرأ شعرنا من هم خارج الوطن أنَّ ناحية التفكير في هذه القصيدة، أو روحها تدلُّ على أنَّها لشاعر سوداني، هذا المنظر الطبيعي الجليل الذي يصفه الشاعر موجود في السودان، هذه الحالة التي يصفها الشاعر هي حالة السودان، هذا الجمال الذي يهيم به الشاعر هو جمال نساء السودان، نبات هذه الروضة أو هذه الغابة التي يصفها الشاعر ينمو في السودان".

أثر طمبل على من بعده:

لقد وضع طمبل اللبنة الأولى للأدب السوداني، وقد ناجزه أناس وصارعه آخرون، وأوصدت في وجهه المنابر، لكن سرعان ما صارت دعوته تياراً هادراً تلقفها من جاء بعده من شعراء وأدباء، وصارت المجرى الرئيس للأدب في السودان حتى الآن تقوى وتستعظم.

ومن أهمّ من تأثر به الأديب والشاعر محمد أحمد المحجوب ، يقول المحجوب وهو ينظر إلى مقالات طمبل، مؤيداً لها حافراً في مادتها " نحن إذ نادينا بقيام الأدب القومي ذي الطبيعة

المحلية، فإنَّما ندعو إلى خلق شعب شاعرٍ بكلياته، يعبر عن مرئياته من سماء زرقاء، أو ملبَّدة بالسحب، ومن غابات كثيفة، أو صحراوات قاحلة، ومروج خضراء، ومن حياة بدوية هادئة إلى عصرية صاخبة، ومن إيمان في الكجور، والسحرة، إلى الإيمان بالله وحده لا شريك له، ومن حبٍّ للحسن الطري، والناعم المنظَّم المشذَّب، إلى تقدير للجمال الساذج، يعبر عن خلق عربي رجيح، فيه شجاعة وإقدام، وكرم وإباء، يأنف الذل والعبودية، ويقول بملء فيه، ونحن لا نرضى أنْ نكون شعباً خواراً يُستعبد إلى الأبد".

من الواضح أنَّ المحجوب قد آمن إيماناً كاملاً برؤية طمبل ووضع مدماكاً أو أكثر على مدماك طمبل، فقد حفر طمبل الأساس وشرع المحجوب في البناء، فكان البناء أشخص، والرؤية أوضح، فبعد أنْ قال بالدعوة لشعب شاعر بكلياته، صار يعدِّد تلك الجزئيات التي تتكامل كليات فعبَّر عن شمال السودان، ووسطه بالسماء الصافية ، وكنَّى عن جنوبه وغربه بالسماء الملبَّدة حيث تكثر الأمطار، وكنَّى –أيضاً – عنهما بالغابات الكثيفة، وألمح عن شماله وشرقه بالصحراوات القاحلة ، وأشار إلى وسطه بالمروج الخضراء، وأومأ للبادية والحضر، المدينة والقرية، وكنَّى عن الأديان الأرواحية الإفريقية بالكجور، وأشار إلى الإسلام صراحة، وعاد ليشير إلى جمال المدن والبادية، فكلُّ هذا مكان تقدير عنده، وهذا هو تعريفه للقومية، وعليه فكان المحجوب أعمق في رؤيته التي انبنت على رؤية طمبل، أو شارحاً، كان يشرح ما أجمله طمبل يفعل فعل الحواشي بالمتون، لكنَّه ألزم أنْ يخرج هذا الأدب بلسان عربي مصبوغٍ، ومشذبٍ بالخلق والسمت العربي، إذن اختار المحجوب اللغة للأدب السوداني، وهذا أمرٌ بدهي إذ هي لغة الخطاب الغالبة، لكنَّه ذهب إلى أبعد من ذلك وهي السمات، فقوله: (خلق عربي رجيح، فيه شجاعة، وإقدام، وكرم، وإباء) اللسان العربي والسمت العربي، فقد أضاف السمت، فقد كان طمبل يريد أنْ يكتب هذا الأدب باللسان العربي، ولم يذكر السمت، ولا أعرف هل يستوعب السمت العربي مفاهيم الكجور، والتصورات اللاهوتية الإفريقية؟ وهل مفهوم العيب متسق في ثقافات السودان المختلفة؟ وهل معايير الجمال منسجمة؟

قد يبدو الأمر يحتاج لجهد. والأمر الثاني قول المحجوب (يأنف الذلَّ والعبودية) أرجو ألَّا أكون مصيباً إذ فهمت أنَّه ربما رمز إلى أنَّ المقابل لهذا السمت لا يأنفه وفي هذا تجنِّي وترميز

انحطاطي لشعوب سودانية يقدح في أي دعوات تسامح، -فعندي - أنَّه لم يكن موفقاً في اختيار مفرداته هذه، أعود لأقول لاستيعاب السمت العربي للثقافات السودانية الإفريقية فهناك سبيلان، أولهما أنْ يتم تدجينها، وحرفها عن سياقاتها الأصلية لتتسق والسمت العربي، ولعل هذا حدث تلقائياً فغالب أولئك الناس دخلوا الإسلام أو ركبتهم موجة التعريب، والثانية أنْ ننتج سمتاً عربياً سودانياً يكون متوائماً، ومقترباً من السمت الإفريقي السوداني ، وهذا قد حدث أيضاً لكن لا يتسع البحث لدراسته هنا .

وقد تناول المحجوب أيضاً مقالة طمبل عن (المثل العالي للأدب) في سياقه الذي يقول: "حينما شعرت بميل نفسي إلى بحث موضوع الأدب السوداني، وضعت نصب عيني غرضاً أسمى هو المثل الأعلى للأدب"، فأخذ المحجوب هذا التعبير في الثلاثينات وبنى عليه ووسعه حين يقول:"غير أنِّي سأحاول جهد المقلِّ دراسة ماضي هذه الأمَّة، وحاضرها، ودراسة ماضي ما عرفت من الأمم وحاضرها، ثمَّ بعد ذلك أحاول توجيه الحركة الفكرية في بلادنا صوب ما أراه المثل الأعلى".

لكنْ المحجوب أوجد تفسيره لمثله الأعلى هذا فقال: "فشعر الملاحم والأوبرا وشعر الوطنية من تخليد البطولة وتصوير لجمال البلاد...كلّ تلك في انتظار المخلصين المتفانين من أصحاب المثل الأعلى... أنْ تكون حركة فكرية تحترم شعائر الدين الإسلامي الحنيف وتعمل على هداه وأنْ تكون عربية المظهر في لغتها وذوقها". وهذا القول يصب في قوله الأوَّل الذي تناولنا.

ومن أبرز الأدباء والشعراء الذين تأثَّروا بطمبل، وساروا على نهجه، وأبدعوا فيه، وأثبتوا له حقه في الريادة الشاعر الكبير/ محمد المهدي المجذوب، يقول المجذوب عن طمبل بمزيدٍ من التفخيم والتجلَّة: " ولقد أحسَّ رجل واحد له خطر بالضيق من حال الشعر في السودان، ونحن نأسف أشدَّ الأسف؛ لأنَّه ظلَّ وحده، فقد نقد الشعر السوداني في العشرينات وأظهر تفاهته وضعفه، وكتب كتاباً في ذلك ثم خرج للناس بديوان شعر عام (١٩٣١م) وضرب به مثلاً على هذا المذهب الجديد حقاً في الشعر، وقد كان بذلك - والحق يقال - أوَّل شاعر إبداعي في تاريخ الشعر السوداني، ونحن نزعم أنَّه الوحيد –لا سواه -الذي انتفع بالتبشير الأدبي في مصر أوائل هذا القرن، كما انتفع أيضاً بقراءة المترجمات الجديدة في النقد، هذا الرجل الممتاز هو

الشاعر السوداني حمزة الملك طمبل". ولقد كان المجذوب شاعرا فذّاً واعيا بمسألة الهوية السودانية بفضل تأثره بحمزة الملك طمبل. "فقد انشغل بصدق لا مراء فيه بموضوع اعتبار المكون الزنجي بالذات في مسألة الهوية الثقافية، بل هو أوّل من جرؤ من أبناء جيله من قبيل أبناء العرب على أنْ يدعو جهرة لأصول زنجية في جملة تكوينية وهذا يحتاج إلى شجاعة كبيرة في بلد يتبرأ فيه الناس من العرق الزنجي تبرؤهم من الجذام".

نقد قومية طمبل:

انبرى لطمبل عدد من الأدباء والشعراء السودانيين رداً عليه منذ أنْ انطلقت كتاباته، بل حتى المحجوب نفسه أكبر مؤيديه لاحقاً كان قد كتب مقالة يردُّ عليه ، لكن لم يلبث هؤلاء جميعاً أنْ تراجعوا بل صاروا جزءاً من هديره الزاخر، ومدرسته الشامخة، إذن لا نعنى هنا بهم طالما تنكروا عن مواقفهم الأُوْلى وصاروا من ضمن الهاتفين بشعاراته، إنَّما نقف هنا على رأي أحد الأكاديميين العرب الكبار الذي سخر من قومية الأدب السوداني بعد أنْ قام ذلك الأدب وشمخ، ذلك هو الأكاديمي إحسان عباس فننقل هنا بعض آرائه يقول إحسان: "لا منازعة بأن لفظة تقليد لا يمكن أنْ يوصف بها أدب أُمَّة كاملة، وإنما تقال في قصيدة هنا أو مقطع هناك، ولا منازعة أيضاً أنَّ اللغة الأدبية في السودان هي نفس تلك اللغة في سائر الأقطار العربية، وأنَّ نصيب السودان من الموروث الشعري العربي هو نصيب جميع تلك الأقطار، ولهذا فمنْ المغالطة المنطقية أنْ يقال إنَّ الشعر السوداني تقليد للشعر العربي؛ لأنَّ علاقة السودان بالشعر العربي علاقة ارتباط بموروث مشترك، وبمنحى تعبيري مشترك؛ لذا فإنَّ حركة الإحياء التي عمت الأقطار العربية بعد البارودي كان لا بدَّ لها أنْ تشمل الشعر السوداني -أيضاً - وعندما شاع الاتجاه الرومانطيقي في الشعر في كل البلاد العربية لم يكن بدٌّ من شيوعه في السودان، وعندما انتقل الشعر على يد أصحاب المدرسة الحديثة إلى مرحلة جديدة، كان لا بدّ للشعر نفسه في السودان من تلك النقلة، لا عنْ طريق التقليد، وإنَّما عن طريق الارتباط الكامل بأساليب التعبير في أشكالها المختلفة، فإذا أضفنا إلى ذلك كله الاشتراك في الموضوع، وجدنا أنَّ الشبه يقوى كثيراً، فالشاعر السوداني الذي يتحدث عن مجد الإسلام والعروبة، إنَّما كان ينظر من

نفس المنظار الذي يستعمله الشاعر المصري، والعراقي، أو المغربي، والشاعر السوداني الذي يتحدث عن قضية عربية مشتركة مثل قضية فلسطين ليست لديه زاوية سودانية مستقلة ينظر منها إلى هذه القضية... ونجد أنَّ الموضوعات الإنسانية كقضية الحرية والخلاص من المستعمر، إنَّما تمثل مفهومات عامة يشترك فيها كلُّ الشعراء في البلاد العربية على المستوى الإنساني ... نجد أنَّ نقاط الالتقاء والتشابه بين الأدب العربي في السودان والأدب العربي في سائر البلاد العربية الأخرى أكثر بكثير من نقاط التفرد التي يتوقع أنْ تميز بيئة عن أخرى، فمن الجور إذن أنْ يعمد الباحثون في الشعر السوداني إلى العناصر المحلية الفارقة وحدها وهي الأقل كمية وقِيمةً في الحكم على ذلك الشعر بالأصالة، أو التقليد.

الواضح هنا أنَّ إحساناً حاول أنْ ينسف قضية قومية الشعر السوداني كليةً بما ملكه من أدوات نقدية ومعرفية ضخمة؛ مما يدفع المرء أوَّل وهلة للاقتناع بمقالته، لكن بعد التروي والتحقيق نكتشف أنَّه يصدر من لا شيء سوى قوة العبارة وجمال الأسلوب، وأنَّ أوَّله يناقض آخره، فقوله إنَّ لفظة تقليد لا يمكن أنْ يوصف بها أدب أُمَّة كاملة، فماذا تقول عن الأدب العربي قبل البارودي؟ وماذا تقول عن الأدب السوداني قبل طمبل!؟. أما احتجاجه باللغة العربية التي يُكتب بها الأدب السوداني بأنَّها هي ذاتها التي يُكتب بها الأدب في سائر البلاد العربية، فهو أولاً قول غير دقيق فالمغاربيون يكتبون أدب المغرب بالفرنسية خاصة في الجزائر، وثانياً نقول له: بماذا يكتب الأمريكي شعره أوليس بالإنجليزية! والجزائري بالفرنسية، وليبولد سنغور السنغالي بالفرنسية، والصومالي بالعربية، وبماذا كتب سحيم بن عبد بني الحسحاس؟ أوما كتب بالعربية! وقد كانت عجمته تضطره أن ينطق الحاء هاءً، فاللغة ليست حجة، ولا أعني بهذا إنكاراً لعروبة السودان، إنما هي عروبة خاصة، ونقول له إذ يقول إنَّ نصيب السودان من الموروث الشعري العربي هو نصيب جميع تلك الأقطار، نقول: إنَّ نصيب بعض تلك الأقطار يربى على الألف وخمسمائة عامٍ ، وبعضها زهاء ذلك تدنو وتبعد ليس بكثير، ونحن لا نجدُ بدايات لآثاره لدينا أوغل من عصر الفونج بتلك الصورة الركيكة التي ما قويت وامتشقت إلَّا في أوائل القرن الماضي تباين واقعها احتذاءً بالأنموذج العربي، ونقول: إنَّ الشعر حين ما انتقل على يد أصحاب المدرسة الحديثة إلى مرحلة جديدة كان لا بدَّ للشعر في السودان أنْ ينتقل لا عن طريق التقليد

كما ذكر إحسان، ولا عن طريق الارتباط كما ذكر هو -أيضاً - إنَّما نقول عن طريق تحقيق ذاتيته، والالتفات ناحية نفسه، وبيئته، وتركه تقليد بيئات أخرى، فانبلج فجر الأدب السوداني.

وقضية الاشتراك في الموضوع التي يتحدث عنها إحسان ويتخذها حجةً وذريعةً على رفض القومية السودانية، نقول إنَّه تمثل بقضايا عامة مشتركة إنسانية، فالإسلام ومجده موضوع شِركة بين كافة المسلمين في المعمورة وليس مقصوراً على العنصر العربي، وقضية فلسطين قضية عادلة عالمية نالت اهتمام كلِّ الإنسانية، وهي قضية كلِّ مستضعف ومضطهد، فزاويتها واحدة ينظر بها كلَّ أحرار العالم، وينسف إحسان كلُّ حججه بأخرة حيث يقول: (ونجد أي الموضوعات الإنسانية كقضية الحرِّية والخلاص من المستعمر، إنَّما تمثل مفهومات عامة يشترك فيها كل الشعراء في البلاد العربية على المستوى الإنساني) ثم يعود ليأسف على التركيز على العناصر المحلية ويصفها بالقلَّة كميةً وقيمةً؛ وهذا الوصف فيه تعالٍ وازدراء بموروثاتنا وعدم صدقية.

ويقول إحسان في موضع آخر: " إنَّ التجربة المحلية في أيِّ قطر ما تحتاج إلى عناصر أخرى محلية لتكتسب لها القبول والشيوع، وهذا شيء لا بدَّ أنْ يعيه الذين يدعون إلى إقليمية الأدب السوداني، فإنَّ الانكفاء على الخصائص المحلية لا يصنع وحده أدباً متميزاً؛ لأنَّ تلك الخصائص المحلية محتومة الوجود حتى لو حاول الأديب أنْ يتخلص منها، ذلك أنَّنا لا ننتظر من الأديب السوداني أنْ يقول لنا: أنا سوداني، أو يتحدث عن قرع الطبول لنقول إنَّه إفريقي؛ لأنَّ أدبه نفسه يحمل –ولا بدَّ - سمات تقرر انتماءه، دون إعلان... لكنَّ الأديب السوداني لا يستطيع بتلك الحتمية وحدها أنْ يجعل أدبه ذا أثر عميق دائم حتى في السودان نفسه، فكيف يتمُّ له ذلك خارج بلده،؛إنَّه لا خوف على أدب السودان من أنْ يكون سودانياً إفريقياً -وهل يستطيع غير ذلك - وأنْ يكون في الوقت نفسه عربياً إسلامياً؛ لانَّه ليس من تناقضٍ منطقي بين هذه الحقائق، حتى العودة إلى رموز الوثنية الإفريقية لا تخيف أبداً، وليست هي سمة استقلال فارغة؛ لأنَّ الرموز تظلُّ تحمل أبعادها التي تتجاوز الحدود الضيقة في خيال مستخدميها؛ إذ الرمز يتجاوز اللون، والمكان، والعرق، والدين؛ ليصبح إنسانياً حتى العودة إلى ما قبل مظاهر الوثنية –

إن كان لها قبل - أعني إلى رموز العالم السديمي لا غبار عليها؛ لأنَّها تتحدث بمشكلة الإنسان بين الأزل والأبد"١وهنا يعود ليؤكد سودانية الأدب.

لم نزد على قول مؤرخي الأدب بريادة طمبل للتجديد في الشعر والأدب السوداني، وريادته لمفهوم الأدب السوداني، إلا أنَّنا أثبتنا أنَّ مفهومه كان قاصراً على ما تكامل للقومية من بروز في الوسط الذي كان يجمع كافة المُكَوِن السوداني المُتشكل من الأعراق العربية، والهجينة، والإفريقية، إلَّا أنَّ المكون الإفريقي هذا كان فاقداً لثقافته، منبتاً عن أصله، متلبساً ثقافة الوسط العربية، إذن هو لم يعر المكون الإفريقي السوداني اهتماماً، ذلك المكون الذي يحمل لساناً مختلفاً –وإن استطاع التواصل مع المحيط السوداني بعربية بسيطة - وكان يحمل ثقافةً مختلفةً لا زالت بِكْرةً آنذاك، وكان يحمل أدباً مختلفاً وديناً مختلفاً، وكان يحمل مُثُلاً، وأخلاقاً، وقيماً مختلفة، تنبني عليها معاييرُ مختلفة حتى فيما يعرف بأمهات الفضائل، والأخلاق، هذه هي جوانب قصور مفهوم طمبل للقومية، ولا نريد أنَّ نكلِّفه شططاً في ضرورة استيعاب ذلك دفعة واحدة آنذاك، ففضيلته الكبرى لفته النظر إلى ضرورة قيام أدب قومي، إنَّما نقول هذا ما أجاب عليه البحث وأثبت فرضيته، وبالفعل لقد فعلت دعوته فعلها فطفق من جاء بعده استدراكاً لما حسبوه قصوراً يكملونه، وضيقاً يوسعوه، فاستوعب المحجوب –كما أبنا -في مفهومه الأديان، وأشار بوضوح للأدغال الإفريقية لكن باشتراطات وسموت عربية، وهكذا سارت قافلة الشعراء في الخمسينات والستينات من بعد توسع في المفهوم وتقومه، فأدخلت مفردات تشير إلى الجانب الإفريقي صارت (إكليشيهات) ثابتة، وأدخلت معايير إفريقية في ثقافة الجمال ونحوها، وغنت للجنوب وغيره من المناطق الإفريقية في السودان ، لكنَّها على الرغم من ذلك كانت تصدر عن عقلية، ونفسية، ومواقف عربية، وإنْ تزيَّت بالإفرقانية، ولم ينبغ فينا –حسب اعتقادي - شاعر سوداني من المناطق الإفريقية ويحمل ثقافتها يكتب بالعربية ويغني بلسان أهله، وتصوراتهم، وجمالهم، ومُثلهم بعد، وكل ما رأيناه أفارقة يصدرون عن ثقافة عربية وينتجون بها، بعد أنْ فقدوا ثقافاتهم الأصلية.

الخاتمة:

في سبيل وصول هذا البحث إلى مراده؛ تتبعنا في عجالة مسيرة الأدب السوداني منذ ظهور أولى آثاره التي تناهت إلينا من فترة الفونج، حيث برز لنا ركيكاً ملتاثاً بالدارجة والتراكيب السودانية، مضطرباً في أوزانه متداخلاً فيها، دائراً في تلك الأغراض التقليدية المعروفة، وتتبعنا مراحل استقوائه ونزوعه إلى شكل القصيدة العربية، حتى بلغ ما بلغ من قوة ومتانة متخذاً من الأدب العربي في عصوره الزاهرة أصلاً يحتذيه.

وتناولنا سيرة حمزة الملك طمبل وجوانب من حياته ودراسته، ووقفنا على شاعريته حيث كان رائد الرومانتيكية في السودان مجاله الطبيعة، يصدر عن نفسه، ويعبِّر عن ذاته دون تكلُّف، وشعره نفس جديد في الشعر السوداني، خالف به جميع من سبقه، وله طريقته في تعمُّد الخروج عن قواعد النحو العربي الصارمة، وإدخال التراكيب المحلية، فالتعبيرية من أهمّ خصائصه الشعرية، وهو أوَّل من انفتح على مواضيع وأغراض جديدة لم تكن مطروقة، كما كان يحوم حوله الإحساس بالموت والفجيعة، حيث يرى في الموت الوجه الآخر للحياة، وهذا من دأب الرومانتيكيين، وكان يرى أنَّ الوزن والقافية قيد ترتاح له النفس، وعلى الرغم من أنه أشاح بشعره عن القديم إلَّا أنه وقف على طلل، لكنه طلل محلي ليس في مرابع الجزيرة العربية ونجودها، كما يفعل أهل التقليد، فهو إذن موقف جديد قاعدته المحلية.

وفي تناولنا لرؤيته النقدية فقد أثبتنا أنَّ لحمزة فضيلتين كبيرتين لا ينازع عليهما في دنيا الأدب السوداني، أولاهما دعوته لتجديد الأدب، والأخرى دعوته لقومية الأدب السوداني، لقد قامت دعوته النقدية في تجديد الأدب على هدم القديم جملة، وبناء أدب جديد، يكون فيه الشاعر صورة حقيقية لنفسه، ومن جماع صور شعراء الأمَّة تتشكل صورتها الحقيقية، وعملية الخلق الشعري لدى طمبل أشبه بلحظة التجلي والغيبوبة عند المتصوفة والأنبياء، والشعر عنده له غاية أخرى غير مجرد الامتاع، فهو موصل إلى ما وراء الطبيعة موصل إلى الله عزَّ وجلَّ، لذا فهو يعتدُّ بروح الشعر قبل متانته، لكنه يؤكد على أنَّ التجديد الشعري عنده لا يقوم على القديم إطلاقاً، لذا خلا شعره عن طرائق الأقدمين .

ولقد كان حاداً في نقده لشعراء السودان من أتباع المدرسة التقليدية، ممَّا أثار حفيظة حراس المذهب القديم عليه، الشيء الذي أدَّى إلى إغلاق الصحف أبوابها في وجهه، فأخرج

مقالاته في كتاب أسماه (الأدب السوداني وما يجب أن يكون عليه) ألحقه بديوان شعر سار على مذهبه الجديد أسماه (ديوان الطبيعة).

أجمع مؤرخو الأدب على جعل حمزة الملك طمبل أوَّل من نادى بالتجديد في الشعر السوداني، وأوَّل شعراء الرومانتيكية، وقد بانَ لنا أنَّه استقى رؤاه التجديدية من مدرسة الديوان حيث كان متأثراً جداً بأستاذه العقَّاد ومدرسة المهجر.

وفضيلته الثانية كما ذكرنا دعوته لقومية الأدب السوداني أهمّ دعوات طمبل، ولقد جلَّينا في بحثنا هذا المفهوم، وأبنَّا أنَّ لفظة (سوداني) ما كانت بمفهوم اليوم، وإنما كانت تُطلق على السودانيين من أصول إفريقية، وأثبتنا تقدُّم وعي طمبل الوطني في النسب لهذه المفردة (سوداني) فقد كان يقصد بها أدباً يمثل كلَّ السودانيين سواءً أكانوا متحدرين من أرومة عربية أم إفريقية، وقد أرجعنا تطور وعيه هذا لعدة مؤثرات أهمَّها انتماؤه وتأثره بثورة (١٩٢٤م)، ثم تتبعنا مفهوم القومية السودانية لدى ثوار (١٩٢٤م) لنقف على محدودية وعيهم به من بين مواقفهم المضطربة التي تتنازعها الوحدة مع مصر، والاستقلال، ولم نجد رابطاً يوحدهم أكبر من كرههم للإنجليز، وقد كانت خيبة أملهم في مصر إزاء ثورتهم سبباً في اتجاههم نحو السودان، والدعوة القومية، لقد كان وعي طمبل بالقومية سطحياً فهي لم تتجاوز عنده تمثيل كافة مكونات السودان العرقية والإثنية دون إعطاء بعد لقضية الثقافات السودانية المتباينة، إذ لعلَّه اعتبر ثقافة الوسط هي جماع ثقافات السودان فتبناها، حيث أنَّ كثيراً من سكان الوسط من ذوي الأصول الإفريقية كانوا قد فقدوا ثقافتهم الأصلية، يتجلى ذلك بوضوح في قادة ثورة (١٩٢٤م)، وهكذا نرى أثر ثورة (١٩٢٤م) على تشكل وعي طمبل.

ولقد أبنَّا أثر المكان على تشكل وعي طمبل بالقومية من خلال افتراضنا قراءاته لبعض الآثار التي تتحدث عن قيمة المكان وأثرها على الأدب، ومن خلال حدثه المآزَر بتطوافه على بعض مناطق السودان، نجد إمارات ذلك في بعض إشاراته فقد علَّل للتشابه بين الشعر العربي، والشعر السوداني بدالة تشابه المكان، فأتى شعرنا كرجع الصوت الضئيل، وتناولنا ضمور الأثر الإفريقي في إنتاجنا الشعري مع وجوده، وأثبتنا أنَّ وعيه بالمكان ما كان مكتملا كذلك. وعليه فرؤيته للأدب كانت ناقصة، فأوجه الشبه التي عدَّدها بين جغرافية العرب والسودان تمثل جغرافية محددة من جغرافيات السودان، أمَّا بقية السودان الواسع فيباينها كثيراً.

ثم تناولنا الدعوة ذاتها، وفي بدء ذلك ناقشنا ظاهرة افتقار الأدب السوداني للتنوع وخفاء الصوت الإفريقي فيه، مع وجوده جنباً إلى جنب الصوت العربي وتخالطهما، وبررنا لذلك بجهل الأُمَّة السودانية إلى أزمان متقاربة بتاريخها العظيم الممتد من لدن الحضارات المَرَوِيَّة رغم شخوص آثارها فأزْرُوه. لقد نادى طمبل بضرورة العودة إلى بعض أصول المحلية كالاستفادة من الصوفية في إنعاش الحركة التجديدية الرومانتيكية، وهدم قلاع الكلاسيكية، وتبسيط لغة الخطاب الشعري، محاولة منه لإقامة الميل في الهوية السودانية، فعمل على حضِّ الشعراء على الكفِّ عن تقليد شعراء العرب الأقدمين في أشعارهم، والالتفات إلى الخصوصية السودانية، فثارت ثائرة الناس ضدَّه، وأوصدت عنه المنابر.

لقد نفى طمبل أنْ يكون ثمَّة أدب سوداني، وقرَّر أنَّه أوَّل من نطق باسمه وخلَّقه، ووصف أمر الأدب بالخطر لازم الاهتمام؛ لأنَّ قيمة الأمَّة تؤخذ منه، وهو صورة حقيقية لنفس الشاعر، والأمَّة ترقى بالأدب، ويمضي في رسم ملامح الأدب السوداني بأنَّه لا بدَّ أنْ يدلَّ على السودان بكامل تفاصيله، حتى الشلوخ، والوشم، ويجب أنْ ينبئ الأدب السوداني عن نفسه عندما يقرأه الآخرون من غير السودانيين، وأنَّ التقليد يجب أنْ يكون مثاله سودانياً شكلاً ومعنىً وتفكيراً.

حفر طمبل أساس الأدب السوداني، ووضع لبنته الأولى، ثم سار موكب الشعراء في طريقه، ومن أهمَّ من تأثر به محمد أحمد المحجوب، الذي بنى على بنائه، فكانت رؤيته أعمَّ وأشمل، لكنَّه ألزم أنْ يأتي الأدب السوداني بسمت عربي، وهنا تسآءل الباحث أمكانية ذلك، فهي قد لا تتأتى إلا ببعض الحَرْف، والتدجين، لبعض المفاهيم الإفريقية وهذا ما حدث، وأتى محمد المهدي المجذوب أفحل الشعراء الذين تأثروا بطمبل، وتجلى تأثره به في أشعاره وكتاباته.

حاول إحسان عباس متأخراً التقليل من نظرية قومية الأدب السوداني، ورأى أن اللغة التي يكتب بها الشاعر السوداني هي لغة عربية، وساق عدة حجج على رأيه، وقد فَنَّدْنا دعاويه في محلها.

وأخيراً فقد أثبت البحث فرضه بقصور رؤية طمبل للقومية مع احتفائه بما وضع لها من أساس.

المراجع:

١. ابن خلدون: المقدمة، تح عبد الله محمد الدرويش، دمشق دار يعرب، ط(١)، ٢٠٠٤م.

٢. ابن عبد البر : بهجة المجالس وأنس المجالس، تح/ محمد مرسي الخولي، بيروت دار الكتب العلمية

٣. ابن قتيبة الدينوري: الشعر والشعراء، تح/ أحمد محمد شاكر، القاهرة دار الحديث ١٤٢٣هـ

٤. ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر

٥. أبو العلاء المعري: ديوان سقط الزند: ، دار بيروت للطباعة والنشر، ودار صادر ١٩٥٧م.

٦. إحسان عباس: الشعر السوداني نظرة تقييمية، بحث ألقى في مؤتمر اللغات والأداب في السودان في الفترة من ٧ -١٢ ديسمبر ١٩٧٠م.

٧. البغدادي، عبد القادر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، ت/ عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط(٤) ١٩٩٧م ج٢.

٨. حسن صالح التوم: عز الدين الأمين عميد النقد الأدبي في السودان، شركة مطابع العملة ط (١)

٩. حمزة الملك طمبل: الأدب السوداني وما يجب أن يكون عليه، الخرطوم عاصمة الثقافة العربية ٢٠٠٥م.

١٠. طه حسين: حديث الأربعاء، دار المعارف، ط(١٤) ج١.

١١. عادل محمد عبد العاطي: علي عبد اللطيف وجذور الليبرالية السودانية، الناشر مشروع الفكر الديمقراطي، ط(١)، سنة ٢٠١٦م.

١٢. عبد الله بولا شجرة نسب الغول، مسارات جديدة العدد الأول أغسطس ١٩٩٨م

١٣. عبد المجيد عابدين: دراسات سودانية، إصدار مركز الثقافة المصري، د.ت.

١٤. عبد المنعم عجب الفيا: أوراق في الثقافة السودانية، السودان دار مدارات للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٨ م.

١٥. عبد المنعم عجب الفيا: في الأدب السوداني الحديث، سوريا، دار نينوى، ط(١) ٢٠١١م .

١٦. عبد الهادي الصديق: أصول الشعر السوداني، السودان، المجلس القومي لرعاية الآداب والفنون، ط(١) ١٩٧٣م.

١٧. عبده بدوي: الشعر في السودان، الكويت عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨١م

١٨. عز الدين الأمين: نقد الشعر في السودان حتى بداية الحرب العالمية الثانية، دار جامعة الخرطوم ط(١)، ١٩٩٩م.

١٩. الفيروزآبادي: القاموس المحيط، تح/ محمد تميم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة ط(٨) ٢٠٠٥م.

٢٠. محجوب عمر باشري: رواد الفكر السوداني، دار الجيل -بيروت، ط(١)،سنة ١٩٩١م.

٢١. محمد إبراهيم الشوش: الشعر الحديث في السودان، معهد الدراسات العربية العالية، القاهرة، ١٩٦٢ م.
٢٢. محمد أحمد المحجوب: نحو الغد، دار البلد الخرطوم، ط(٢)، ١٩٩٩م.
٢٣. محمد المكي إبراهيم: الفكر السوداني أصوله وتطوره، مطبعة أرو التجارية، ط ٢، ١٩٨٩م.
٢٤. محمد النور ود ضيف الله: كتاب الطبقات في خصوص الأولياء والصالحين والعلماء والشعراء في السودان، تحقيق وتعليق د. يوسف فضل حسن، دار التأليف والترجمة والنشر –جامعة الخرطوم، ط(٤)١٩٩٢م.
٢٥. محمد النويهي: محاضرات عن الاتجاهات الشعرية في السودان، مصر معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٦م.
٢٦. محمد الواثق: الشعر السوداني في القرن العشرين، مطبعة جامعة الخرطوم ٢٠٠٩م.
٢٧. محمد زغلول سلام: النقد العربي الحديث أصوله واتجاهات رواده، القاهرة منشأة المعارف،١٩٨١م.
٢٨. محمد محمد علي: ديوان ألحان وأشجان، شركة دار البلد للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٨م.
٢٩. محمد محمد علي: محاولات في النقد، دار البلد –الخرطوم ١٩٩٢م.
٣٠. محمد مصطفى هدارة: تيارات الشعر العربي المعاصر في السودان، دار الثقافة بيروت ١٩٧٢م.
٣١. يوشيكو كوريتا: علي عبد اللطيف بحث في مصادر الثورة السودانية، ترجمة مجدي النعيم، مركز الدراسات السودانية –القاهرة ط(٢)،٢٠٠٤م.

تدريس البلاغة العربية لغير الناطقين بها

د. فائزة سالم صالح أحمد[1]

مستخلص البحث:

تدريس البلاغة العربية لغير الناطقين بها – الواقع والتّطلع -:

إن تدريس البلاغة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لها أهمية كبيرة، فهي علم من علوم اللغة العربية تبحث في جمال اللغة العربية في مستوياتها العليا، كما أنها تُكسب من يتعلمها القدرة على الكتابة الجيدة والتذوق لجماليات النصوص الأدبية. وجاءت هذه الدراسة نتيجة لما شاع من إمكانية الاستغناء عنها في برامج اللغة، وأن الطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى تثبيت مهارات اللغة فقط، بينما بعض البرامج حرصت على تقديمها للطلاب في المرحلة المتقدمة من اللغة.

وقد قسمت الدراسة إلى مبحثين: مبحث نظري، ومبحث تطبيقي، وفي النظري عرفت فيه علم البلاغة، وأهمية تدريس هذا العلم عند الطلاب العرب والطرق المتبعة في تدريسه، ثم ذكرت أهمية هذا العلم لغير الناطقين بالعربية وما يحققه من أهداف دينية وتعليمية ومهارية، وتعرضت للدراسات التي كانت تحاول معالجة صعوبة هذا العلم لغير الناطقين بها ، ثم ألقيتُ الضوء على بعض البرامج التي تُقدم هذا العلم لطلابها، إما عن طريق النصوص الأدبية أو عن طريق تقديم مناهج مستقلة بالبلاغة ، وكليهما يؤدي الغرض، كما تحدثت عن طرق مقترحة لتدريس البلاغة حين تكون في النص الأدبي أو كدرس مستقل في مقرر البلاغة ، ثم بينت

[1] الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الأسس التي يقوم عليها منهج البلاغة ، والأسس التي يقوم عليها درس البلاغة ، ثم أوجدت مقارنة بين تدريس البلاغة للناطقين باللغة وبين الناطقين بغيرها .

وفي المبحث التطبيقي صممت استبانتين إحداهما للطالبات والأخرى لمدرسي البلاغة لمعرفة مدى تقبل هذا العلم الصعوبات التي تواجه تدريسه وكيفية حلها، عن طريق أسئلة اختيارية وسؤال مفتوح، ثم حللت الاستبانتين، ثم ختمت البحث بنتائج وتوصيات.

Abstract

Teaching Arabic Rhetoric to Non-Speakers - Reality and Hope–

Teaching rhetoric in the Teaching Arabic to Non-Native Speakers programs is of great importance, as it is a science of the Arabic language studies that seek the beauty of the Arabic language at its higher levels, and it also gives those who learn it the ability to write well and appreciate the aesthetics of literary texts, and this study came as a result of what its generally believed that rhetorical study is dispensable in language programs, the student at this stage needs to establish language skills, while some programs were keen to present them to students in the advanced stage of the language. The study was divided into two topics: theoretical study and applied study, in the theoretical study I defined the science of rhetoric and then mentioned the importance of this science for student of Arabic language and its religious, educational and articulacy objectives, and I dealt with studies that were trying to address the difficulty of this science for non-native speakers, then shed light on some programs that offer this science to its students, either through literary texts or by providing separate rhetoric curricula, and both serve the purpose. In the applied research, I made an opinion poll for the female graduates from the Institute for Teaching Arabic to Non-Speakers at Umm Al-Qura University who studied this science at the advanced level by means of seven optional questions and an open question, then I talked about suggested methods for teaching rhetoric, when it is in literary text or an independent lesson as rhetoric course, then I showed the foundations on which the rhetoric curriculum is based, and the foundations on which the rhetoric study is based, then the research results, its recommendations and references.

المقدمة:

اللغة العربية من أقدم اللغات السامية الحية وأكثرها انتشارا، أجراها الله على لسان إسماعيل عليه السلام، فصارت لغة العرب في الجزيرة العربية، ويعود انتشارها لصلتها الوثيقة بعقيدة الأمة الإسلامية فبها نزل القرآن الكريم، ويحرص المسلمون على تعلم اللغة العربية أيٍ كانت لغته، وتزاد الرغبة في تعلمها بكافة مستوياتها: الاتصالي والمهني والسياسي والإعلامي أو المعرفي أو الديني، فانتشرت المعاهد في شتى أنحاء العالم بأهداف مختلفة ، وللجامعات النصيب الأوفر في توفير برامج تعليمية تؤهلهم للالتحاق بالدراسة الجامعية ، وتهدف هذه البرامج لإكساب الطالب المهارات الأساسية لتعليم اللغات وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتتجه بعض الجامعات لتزويد الطالب بعلوم اللغة لترفع من كفاءته اللغوية، وتكسبه عمقاً وفهماً لكافة مستويات اللغة ، فقدمتْ له علم النحو وعلم البلاغة والشعر العربي بكافة عصوره.

وعلم البلاغة من أجلّ العلوم العربية ففيها من العناصر الأصيلة ما تكسب الطالب الكثير من مهارات تمكنه من الإتقان الأمثل للغة العربية، وهو علم يكسب متعلمه القدرة على فهم المعاني في الكلام الرفيع من قرآن وحديث وشعر ونثر، كما تُكسب الطالب القدرة على الطلاقة في الكتابة وصياغة الأفكار الجديدة المبتكرة.

وقد قال العسكري "إن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالتحفظ بعد المعرفة بالله - جل ثناؤه - علم البلاغة ومعرفة الفصاحة".

ولتدريس البلاغة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين اتجاهات، فمنهم لا يرى ضرورة لتدريسها في برامج تعليم اللغة، ومنهم من يكتفي بالإشارة إليها عند تدريس النصوص الأدبية باعتبارها جزءا من تذوق النص، ومنهم من يفردها كمنهج دراسي قائم بذاته ضمن خطة البرنامج، تُقدم له في المستوى المتقدم حيث يحتاج إلى مواد تثري لغته وتستثمر قدراته اللغوي، وتملأ الفجوة التي تنتج بينه وبين اللغة بمستواها العالي بعد إتقانه للمهارات في المرحلة المتوسطة فهو يتعرف عما في اللغة بعد أن كان يتعلم اللغة.

وتعاني بعض المؤسسات التعليمية من إشكالات في تدريس البلاغة، وفي فهم الطلاب لها ، وكل هذه الحيثيات سوف نتعرض لها في هذه الدراسة.

مشكلة البحث:

يشيع في محيط تدريس اللغة العربية لغير الناطقين الاستغناء عن درس البلاغة في برامج اللغة والاكتفاء بتحقيق المهارات الأربعة، لأنه قد يصعب عليه القدرة على التذوق البلاغي ولا يستطيع التطبيق مما أدى إلى حذف هذا المقرر من بعض برامج اللغة والاكتفاء بعرضها بصورة مبسطة مع درس النصوص الأدبية. ومن يُقدم له درس البلاغة قد تصادفه صعوبات في دراستها ومن ثمَّ يحتاج إلى وضع حلول للتغلب على هذه الصعوبات.

أسئلة البحث:

١. ما أهمية تدريس البلاغة لمتعلمي العربية لغة ثانية؟
٢. ما البرامج التي تهتم بتدريس البلاغة في معاهد اللغة العربية؟
٣. هل من الممكن اكتساب وتذوق النصوص من خلال علم البلاغة بعد مراحل من التدريب والممارسة؟
٤. ما طرق تدريس البلاغة لغير الناطقين بها والاسس التي تُبنى عليها؟
٥. ما الفرق بين تدريس البلاغة لأهلها وبين تدريسها لغير الناطق بها؟

أهداف البحث:

١. بيان أهمية تدريس البلاغة لمتعلمي العربية لغة ثانية.
٢. عرض البرامج التي تهتم بتدريس البلاغة في معاهد اللغة العربية.
٣. اكتساب تذوق النصوص من خلال علم البلاغة بعد مراحل من التدريب والممارسة.
٤. تحديد طرق تدريس البلاغة لغير الناطقين بها والاسس التي تُبنى عليها.
٥. التمييز الفروق بين تدريس البلاغة لأهلها وبين تدريسها للناطقين بغيرها.

منهج البحث:

اتبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المسحي.

الدراسات السابقة:

صدرت دراسات متعددة تتحدث عن تدريس البلاغة لغير الناطقين بها والصعوبات التي تصادف المعلم عند تدريسها وإيجاد الحول لها منها:

١) **بحث "دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية" للدكتور عبد الله أحمد العطاس الأستاذ المشارك بمعهد جامعة ام القرى عام ١٤٢٤هـ.**

يذكر الباحث أن هذه الدراسة خرجت نتيجة ملاحظته لمعاناة طلاب تعليم اللغة بمعهد جامعة أم القرى من فهم درس البلاغة على مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وتقبل المادة، بدأ بمدخل بين فيه أهمية البلاغة بين القدماء والمحدثين، ثم بين أثرها على البلاغة والبليغ، ثم تحدث عن كيفية تغلب الطالب الناطق بغير العربية على بعض المشاكل على المستوى اللفظي والمستوى النحوي التي تساعده على فهم المعاني ، ثم ذكر كيف نربي الذوق لديه ؟ وذلك بغمسه في بيئة العرب وتعريفه بثقافتها، ثم قدم دروساً في النصوص الأدبية راعى فيها ماذكره من توجيهات في تعليم البلاغة من خلال النص الأدبي، تراعى مستوى الطالب، فكانت طريقته أنه عرض النص ومعاني مفرداته ثم شرحه ثم بين طريقة التذوق البلاغي لما فيه من معاني وهو بذلك يوصل الطالب إلى تذوق النص بلاغياً.

٢) **بحث "استراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا": كلية التربية أنموذجاً للدكتور إسماعيل حسانين أحمد ١٤٣٦هـ.**

هذه الدراسة انبثقت عن مشكلة عدم قدرة طلاب الجامعة الإسلامية في كلية التربية قسم اللغة العربية على فهم البلاغة والتطبيق البلاغي على الأمثلة البسيطة ، وعدم إدراكهم للحس الوجداني للنصوص الأدبية ، وأرجع ذلك إلى قصر المدة التي يقضيها الطالب في تعلم اللغة العربية بفروعها المختلفة ، فكان ينبغي تحديد استراتيجيات مناسبة لتدريس البلاغة، وقد بدأ بحثه بالتحدث عن معنى البلاغة وأقوال العلماء ثم تحدث عن واقع تدريس البلاغة، وأنها تُدرس بعيداً عن الأدب ، وذكر الدراسات السابقة وكلها كانت في صعوبات تعلم البلاغة في المدارس والكليات العربية ، ولم يذكر دراسات حول تقديم البلاغة لغير الناطقين بالعربية،

وهذا مما يُوخذ على البحث ، ثم عرض برنامج الكلية في البلاغة، مواداً ومفردات ، ثم تعرض عن أسباب تعثر الطلبة في هذه المادة ، ثم ذكر إحدى عشرة استراتيجية تنمي الذوق الأدبي لدى الطلاب وتجعلهم يتفاعلون وجدانياً مع النصوص الأدبية.

٣) **بحث "تعليم البلاغة العربية في المؤسسة التعليمية الماليزية الإشكاليات والمعالجات " مقدمة من الباحثين: موفق عبدالله القصيري و إدريس بن عبدالله – ٢٠٠٩ م – ورقة عمل مقدمة ضمن مؤتمر في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.**

تتناول جُمْلَةَ محاور تتعلقُ بالإشكاليّاتِ والمنهجياتِ العائدَةِ إلى تعليم وتعلمِ بلاغةِ اللغةِ العربيةِ بشكلٍ عامّ، وبتعلمها كلغةٍ أجنبيةٍ بشكلٍ خاصٍّ، كما هو الحال في بعض المعاهد التعليمية الماليزية الثانوية منها والمعاهد الجامعية ، يحرض البحث لمقومات درس البلاغةِ الناجحِ، وبيانِ الاغراض الأساسيّةِ من تعليمِها، مع إشارة إلى أفضلِ المنهجياتِ التربويةِ التي يمكنُ اعتِمادُها في تعليم البلاغةِ العربيةِ في المعاهدِ التعليميةِ لغير الناطقين باللغة العربية، ثمّ تحدث البحث عن الشروطِ العلميةِ الواجبِ توفُّرِها في الكتابِ التعليمي لبلاغةِ اللغةِ العربيةِ كلغةٍ ثانيةٍ، مع عرضٍ لأهمِ الإشكاليات التي تواجهُ تعلمَ وتعليمَ البلاغةِ العربيةِ في المؤسسةِ التعليمية الماليزية.

٤) **بحث "صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها " جامعة شرناق – تركيا أنموذجاً ٢٠١٦م، للدكتور تيسير محمد الزياد.**

وتنبع أسباب هذه الدراسة من وجود ضعف بلاغي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية وتسعى لتقديم حلول واقتراحات ، وعرف في الإطار النظري البلاغة ومباحثها ومراحل نموها ثم طرق تدريسها ثم الصعوبات التي يتعرض لها الطالب فمنها ما يعود إلى المدرس ومنها ما يعود للطالب، ومنها ما يعود إلى عدم اتقان اللغة العربية عامة وفهم البلاغة خاصة ، ومنها ما يعود إلى ضعف معرفة الموروث العربي ، ومنه ما يعود إلى قلة الساعات ومنها إلى كتاب البلاغة المقرر ، ثم حلل هذه الصعوبات ، وفي الختام ذكر توصيات عامة في تعليم البلاغة لغير الناطقين بها.

٥) **بحث" تدريس البلاغة العربية على أساس التذوق البلاغي " للباحثة هنية مختار من جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكسر – إندونيسيا:**

انبثقت الدراسة من عدم قدرة المعلمين في مدارس وجامعات إندونيسيا على تدريس البلاغة تدريساً يصل بالطالب إلى القدرة على التذوق البلاغي والاكتفاء بالإلمام بقواعد البلاغة ، وحاولت الدراسة أن تقترح منهجاً لتدريس البلاغة ، فتحدثت أولاً عن أهمية علم البلاغة وتأريخه ، ثم تحدثت عن معنى التذوق البلاغي وأبعاد تصوره في إدراك ما في النص الأدبي من جمال وطرافة ، ثم تحدثت عن البلاغة على أساس التذوق ، ثم ذكرت أسساً لابد أن يدركها معلم اللغة ويسعى لتنفيذها مع طلابه ، تمثلت في تسع خطوات تصل بالطالب إلى التذوق ، ودراستها كانت نظرية ولم تتعرض للجانب التطبيقي كنموذج يسير عليه المعلم.

٦) **بحث " الأساليب البلاغية اللازمة لطلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية " للباحث البراء صفوان عبد الغني – معيد بجامعة الأزهر بالقاهرة:**

وهي ورقة عمل تحدثت عن أهمية تعلم البلاغة في تربية الذوق لدى الناطقين بغير العربية ، ثم تحدثت عن الواقع البلاغي في تعليم اللغة العربية ، وقد حصر المناهج التي لم تتعرض للدرس البلاغي وهي : خمسة كتب لم تتناول الموضوعات البلاغية تماما، هذه الكتب هي: القراءة العربية للمسلمين – العربية بين يديك – العربية للناشئين – الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الصادر من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – الكتاب في تعليم العربية صادر من الجامعة الأمريكية، ثم قام بمسح إحصائي للكتب التي قدمت دروس البلاغة وبين ما اتفقت فيه وما اختلفت، ثم اقترح موضوعات يحتاجها الدارس لفهم البلاغة.

الإطار النظري: نشأة علم البلاغة:

البلاغة لغة: من بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً وصل وانتهى، ورجل بليغ حسن الكلام فصيحه يبلغ بعبارة لسانه كُنْه ما في قلبه.[١]

---

[١] البلاغة تطور وتأريخ، د/ شوقي ضيف – دار المعارف – الطبعة السادسة.

واصطلاحاً: البلاغة علم من علوم اللغة العربية يهدف إلى إدراك ما في النص الأدبي من جمال، كما أنه يربي الذوق على إدراك هذا الجمال، ومعرفة أسرار الكلام وطبقاته وما يميزه عن غيرة، كما أنه ينمي القدرة على الصياغة الجميلة، والتعبير الجميل لدى متعلميه مما يسمى مراعاة الكلام للأحوال، وقد نشأ هذا العلم أول ما نشأ على مائدة القرآن الكريم، لأن القرآن جاء معجزة بلاغية[1]

مراحل البلاغة: مرت البلاغة بمراحل:

١. مرحلة إبداء الملاحظات:

بلغ العرب في الجاهلية مبلغاً عالياً من الفصاحة والبيان وحسن التعبير، وقد كانوا يعرضون كلامهم على أعلاهم بيانا ، فقد ضُربت للشاعر النابغة الذبياني قبة في سوق عكاظ فيأتي إليه الشعراء ويعرضون عليه شعرهم فيستحسن الحسن ويقوِّم الردئ ، وقصته مع الخنساء وحسان بن ثابت منشورة في كتب الأدب شاهدة على تذوق العرب للكلام وتفضيل بعضه على بعض بخصائص يراها الشاعر ويفسرها النقاد ، ثم نزل القرآن الكريم ففاق في بلاغته لغة البشر فوقف العرب أمامه طويلاً وعرفوا إعجازهم عن الاتيان بمثلة ، آمن عمر بين الخطاب لما سمع " طه ما أنزلنا القرآن لتشقى" واعترف الوليد ين المغيرة بتفرد القرآن في أسلوبه ، فقال لصناديد قريش: "والله لقد سمعت من محمد آنفاً كلاماً ، ما هو من كلام الإنس ولا من كلام الجن . والله إن له لحلاوة، وإن عليه لطلاوة، وأن أعلاه لمثمر، وأن أسفله لمغدق، وإنه ليعلو ولا يُعلى عليه، وما يقول هذا بشر." وأعجب عتبة بن ربيعة ببلاغته حين قال "إني سمعتُ قولاً والله ما سمعت مثله قَطُّ، والله ما هو بالشعر ولا بالسحر، ولا بالكها".

وسمع رسول الله الشعر واستحسنه وحث الشعراء على قوله دفاعاً عن الإسلام، واستمر الخلفاء الراشدون من بعده بالنظر في الكلام في اجتماعاتهم يسمعون الشعر ويجرون المفاضلة

---

[1] الموجز في تأريخ البلاغة، د / مازن المبارك – دار الفكر.

بينه، فلعمر بن الخطاب رضي الله عنه نظر في الشعر، وكذلك علي بن أبي طالب كان من فصحاء العرب واستمرت تلك الملاحظات شفاهة حتى جاء عصر التدوين.

٢. مرحلة الملاحظات المتناثرة في الكتب:

وذلك في القرن الثالث عندما كثرت الفتوحات ودخل كثير من غير العرب في الإسلام فكانت الحاجة إلى تعليمهم حيث بدأ التدوين فظهرت كتب اختلطت فيها مسائل البلاغة بالنقد، وهذه الكتب تختلف في مناهجها وطريقة عرضها، وتتفاوت في مادتها حسب اختلاف عقليات مؤلفيها وثقافاتهم كما اختلطت بالنحو واللغة نجد ذلك في كتب الجاحظ (٢٢٥هـ) حيث جمع في كتبه الكثير من بلاغة العرب، وابن قتيبة والآمدي والمبرد.

فالمبرد (٢٨٦هـ) في الكامل شرح وحلل وتحدث عن بعض أبواع البلاغة، تحدث عن التشبيه وقسمه إلى أربعة أضرب، وتكلم عن الكناية التي تكون للتعمية والتغطية وتحدث عن المجاز وغيره مما يدل على تذوقه الأدبي للكلام.

٣. مرحلة نضوج العلم:

في القرنين الرابع والخامس، فهذه المرحلة أثرت الدرس البلاغي على يد علماء اللغة وعلماء الإعجاز والمفسرين، فظهرت كتب تميل إلى التخصص في بلاغة الكلام ووضع أسماء لها ككتاب البديع لابن المعتز (٢٩٦هـ)، فجعله خمسة أنواع ، وجعل محاسن الشعر ثلاثة عشر نوعا، الاستعارة والتشبيه والكناية والتعريض والالتفات والاعتراض والتجنيس والمطابقة ورد إعجاز الكلام على ما تقدم، والمذهب الكلامي والرجوع وحسن الخروج... وغيره مما يدخل في أبواب البلاغة وكلها داخلة في أسباب جمال الكلام، كما دلل عليها من الكتاب والسنة[١].

---

[١] البديع: لعبد الله بن المعتز، علق عليه: اغناطبوس كراتشقو مسكي – الطبعة الثالثة – ١٤٠٢م – ١٩٨٢م – دار المسيرة – بيروت.

وكان لدراسات علماء الإعجاز أثر في تنمية علم البلاغة ، فالرماني (٣٨٦ه)في رسالته "النكت في إعجاز القرآن " والخطابي (٣٨٨ه) في رسالته " البيان " وعبد القاهر (٤١٧ه) في " الرسالة الشافية " إثراء للدرس البلاغي لأنهم ربطوه بالقرآن الكريم ، وعدوا القرآن في الطبقة العليا من البلاغة لتوفر أبواب بلاغية فيه ، ثم يأتي عبد القاهر الجرجاني في كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز بنظرية النظم حيث كان يدير علمه حول مرويات في صناعة الشعر والأدب، وكلام علماء اللغة فبنى عليها أبواب البلاغة ، وكان يشير إلى ذلك، وعرف علم البيان في قوله " أنك لا ترى علماً هو أرسخ أصلاً وابسق فرعاً ، وأحلى جنى ، وأعذب ورداً وأكرم نتاجاً ، وأنور سراجاً من علم البيان "[١] 1وفكرة النظم عنده هو تعليق الكلم بعضها ببعض ، وجعل بعضها بسبب من بعض والكلم ثلاث: اسم وفعل وحرف ، وللتعليق فيما بينها طرق معلومة "[٢] وقف عند آيات من القرآن وحلل نظمها كآية " وقيل يا أرض ابلعي ماءك ..." وكان له منهج فريد في التفكير العقلي والمجادلة والإقناع[٣].

ثم قام الزمخشري (٥٣٨هـ) في تفسيره الكشاف بتطبيق البلاغة التي أرساها عبد القاهر، حيث أنه ميّز بين علمي المعاني والبيان. وكانت لدراسات هذه الحقبة الأثر الكبير في دفع وتنمية علم البلاغة للأمام، فالوصول إلى الكلام العالي الرفيع صار من خلال توفر معايير بلاغية في اللغة من تقديم وتأخير وحذف وذكر وتشبيه واستعارة وغير ذلك من الفنون، فصارت مقياساً لجمال النص الأدبي، فكلما أُحسن توظيفها في النص كان له الحظ الأوفر من البلاغة.

٤. مرحلة الاستقرار والجمع والتلخيص:

خمدت جذوة الفكر عند المسلمين بعد عبد القاهر ، وتوقف الفكر عن إنتاج الجديد ، فظهرت الكتب التي تلخص الكتب والأفكار السابقة ، فقام الفخر الرازي بتلخيص كتابي عبد

---

[١] دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني، تعليق: محمود محمد شاكر، مكتبة وهبة –القاهرة.
[٢] البيان العربي: د. بدوي طبانة، الطبعة الثانية – ١٣٧٧هـ – ١٩٥٨م، مطبعة الرسالة، القاهرة.
[٣] الموجز في تأريخ البلاغة، د / مازن المبارك – دار الفكر.

القاهر في كتابه " نهاية الإيجاز"، ثم قام السكاكي بتلخيص كلام الأصحاب الذين نشأوا في الأقاليم الشرقية من دولة المسلمين كعبد القاهر الجرجاني والزمخشري والفخر الرازي في كتاب اسماه "المفتاح" ثم جاء الخطيب القزويني ولخص المفتاح في كتاب اسماه "الايضاح لتلخيص المفتاح " والذي مازال حتى الآن يدرس في جامعاتنا ، بعدها جاءت شروح التلخيص للتفتازاني والسبكي والمغربي . وبقيت البلاغة تُدرس بقواعدها وقوانينها [1] حيث ثقُلت البلاغة واتجهت اتجاهاً تعليمياً، وإن كنت أرى أن هذه الفترة كانت تسخيراً لحفظ البلاغة ومراجعة لها في فترة عصيبة كانت تمر بها الأمة الإسلامية.

٥. مرحلة الصحوة والإحياء:

لما حلَّ عصر النهضة دعا مفكرو الأمة إلى قراءة البلاغة فانطلقت دعوات التجديد لتخليصها من الزيادات والفلسفة والمنطق وربطها بالمستوى الفني البلاغي التذوقي ، فظهرت كتب ومقالات كثيرة تتحدث عن التجديد، واتجهت هذه الدعوات اتجاهين : اتجاه يدعو إلى تيسير البلاغة وتخليصها من القواعد ، واتجاه يدعو إلى دمج النظريات الغربية الحديثة بالبلاغة العربية ، وعلى إثر هذه الدعوات ظهرت مؤلفات تقوم على تيسير الدرس البلاغي وتوظيف البلاغة نحو النص توظيفاً أدبياً تذوقيًا ، وشاع ذلك في الجامعات العربية وتخرج منها أجيال تولوا تدريس البلاغة بوجهها المشرق ، كما ظهرت دراسات تهتم بالبلاغة التطبيقية على النصوص العالية الرفيعة من قرآن وشعر ونثر.

أهمية البلاغة وطرق تدريسها عند أهل اللغة:

يُقدم الدرس البلاغي للطلاب العرب بعد أن تنمو عندهم القدرة اللغوية، في مرحلتي الثانوية والجامعية، ففي المرحلة الثانوية يبدأ الطالب بتعريفه بعلم البلاغة وأبوابه الثلاثة، وتبدأ المقررات عادة

---

[1] مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج ١٥، ع ٢٦.

ببيان أهمية علم البلاغة ثم التفريق بين كلمتي الفصاحة والبلاغة ثم يشرع في دراسة مباحث أبواب البلاغة المعاني والبيان والبديع كما يدرس شيئا من قضايا النقد الأدبي.

وفي المرحلة الجامعية تختلف دراسته باختلاف تخصصه فإذا كان في الأقسام الشرعية فإنه يدرس بعضاً من أبواب هذا العلم من كتب التراث أو من المراجع الحديثة.

وإذا كان طالبا في قسم اللغة العربية فإنه يدرس البلاغة بإسهاب وتوسع من كتب التراث الأصيلة. وللدرس البلاغي صعوبات يصادفها الطلاب العرب، ونرى في الساحة أبحاثاً كثيرة تتحدث عن مشكلات تعليم البلاغة في العالم العربي.

أهمية تدريس البلاغة لأهل اللغة:

- تتلخص أهمية تدريس البلاغة في النقاط الآتية:
- الوقوف على أوجه الإعجاز.
- تكوين شخصية نقدية قادرة على تقييم العمل الأدبي
- استعمال اللغة استعمالا صحيحا كتابة ونطقا
- تذوق الجمال في الأساليب العربية
- الاطلاع على جماليات لغتنا العربية
- تنمية الجانب الوجداني لدى الطلاب

طريق تدريس البلاغة:

لا تختلف طرق تدريس البلاغة عن طرق التدريس العامة المعروفة، وسأكتفي بذكر أشهر طرق تدريس البلاغة على النحو الآتي:

أولاً: الطريقة القياسية:

وهي من أقدم طرق التدريس، وتبدأ بذكر المصطلح البلاغي ومعناه ثم شرح المصطلح من خلال الأمثلة، ثم التطبيق على المصطلح من خلال التمارين، وهذه الطريقة تعتمد على مهارة الحفظ ولا تنمي مهارة الاستنتاج والاستنباط.

ثانيا: الطريقة الاستقرائية الاستنباطية:

وهي من أحدث طرق التدريس وأنفعها للطالب، وتقوم تلك الطريقة على التهيئة في البداية لتقبل الدرس وتنمية مهارة الاستعداد لدى الطالب، ثم عرض المحتوى للدرس، ثم يتبع ذلك الربط بين المعطيات الحالية والسابقة، ثم تأتي مرحلة الاستنتاج وتتمثل في الاستنباط، وذلك بأن يستنتج ويستنبط الطالب المصطلح البلاغي بنفسه، وكذلك الصور البلاغية الموجودة في النص، ثم تأتي المرحلة الخيرة والأهم وتتمثل في التطبيق العملي لما تعلمه الطالب من خلال التمارين والتقويم، وهذه الطريقة هي التي عليها المعتمد حاليا بمناهج المملكة العربية السعودية بعد إدخال بعض التعديلات عليها من خلال عدة خطوات تتمثل في الإثراء، والنشاطات المتعددة التي تستحث الطالبة على التعلم الذاتي بمساعدة المعلمة.

ثالثاً: الطريقة المعدلة:

وهي لا تختلف عن الطريقة السابقة إلا من خلال عرض المحتوى، فهي تعتمد على النص الكامل من النصوص الأدبية والبلاغية وذلك لتفادي الأمثلة المبتورة، ثم يتبع ذلك قراءة النص وتحليله وفهمه، ثم تحديد الصور البلاغية وما فيها من الخصائص، ثم يتبع ذلك استنباط المصطلح البلاغي، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق[1].

أهمية تدريس البلاغة لغير الناطقين بها:

إنّ السبب الأساسي لتعلم اللغة العربية رغبة المسلمين التعرف على لغة دينهم التي بها يفهمون القرآن الكريم كما أنزله الله، كما أنها وعاء للحضارة والثقافة الإسلامية، الحضارة الممتدة التي تحتوي على معارف وعلوم متنوعة، ومن يدخل في خضم هذه اللغة يتشوق إلى أن يحيط بكل جوانبها متجاوزين التعلم الاتصالي إلى الرغبة في الخوض في أفنانها.

---

[1] استراتيجيات تدريس اللغة العربية: د/ بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج للنشر والتوزيع – ٢٠١١م

تظهر أهمية علم البلاغة في أنه جزء هام من علوم اللغة، وبهذا العلم يكمل فهم اللغة والأسس التي بنيت عليها، كما أنه يبين الجانب المشرق من اللغة التي بها يُعرف إعجاز القرآن الكريم، وهذا الذي يهدف كل متعلم إلى الوصول إليه عربياً كان أم أعجمياً.

فالبلاغة لابد أن تُقدم لدارس اللغة بعد أن يتقن المهارات الأساسية في اللغة التي تمكنه من اللغة من ناحية وظيفية، فكما تعرِّف الطالب على علم النحو وتلقى وبعضاً من النصوص الأدبية من الشعر والنثر فعلية أن يطَّلع على علم البلاغة، وأكثر من يحتاج لعلم البلاغة الطالب الذي سوف يلتحق بالتعليم الجامعي بعد تعلم اللغة، كما أرى أنها ينبغي أن تُقدم لمن كان هدفه من تعلم اللغة يتجاور الناحية الاتصالية، أو هدفه الاطلاع على ثقافة اللغة. وتبدو أهميتها في الآتي:

١. معرفة النواحي الجمالية للغة، فهي دليل على أصالة اللغة التي تفيده في فهم الكلام العربي الرفيع من قرآن وحديث وشعر ونثر، لأن تعلم اللغة على المستوى الاتصالي لا يعني أنه تعلم اللغة العربية بجميع جوانبها.
٢. في البلاغة تَفَهُم لضوابط إحكام اللغة فالطالب يتعرف على أسلوب المجاز وأنواعه العقلي واللغوي الذي يميز اللغة العربية، فكل الأساليب لا تُحمل على ظاهرها فقد يقرأ في القرآن آية "ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوما محسورا " فإن لم يتعرف على الكناية فإنه قد يَحْمل النص على ظاهره، وكذلك حين يقرأ " فبشرهم بعذاب أليم " فقد يقع في نفسه إن لم يدرس البلاغة تضارب في المعنى فالبشارة بالخير فكيف تكون البشارة في العذاب... وهكذا.
٣. كذلك تبدو أهمية البلاغة في تعريف الطالب بطرائق العرب في كلامها ومعيشتها ومعتقداتها، فالطالب حين يقرأ فلان كثير الرماد ومهزول الفصيل في الكناية، لا يفهم دلالتها مالم يعرف عادات العرب في الكرم.
٤. الانتقال بالطالب من أن يكون متلقياً لكل ما يقرأ إلى أن يكون مشاركاً يتذوق ويضع يده على مواضع الجمال في اللغة.

أهداف الدرس البلاغي لمتعلمي العربية:

تختلف أهداف تعليم البلاغة في برامج اللغة عن أهداف تعليمها لأهل اللغة:

١– هدف ديني:

ليتعرف على إعجاز القرآن الكريم، ويتذوق آياته فيزداد إيماناً ويقينا، وكانت الطالبات المتعلمات للبلاغة يقلن فهمنا معاني للقرآن أكثر من ذي قبل.

٢– هدف تعليمي:

أ. تزويد المتعلمين بثرة لغوية من الألفاظ الرفيعة، فقد كان معجمه يعتمد على الحسيات في المستويات الأولى والآن لابد أن يرتقي ليتعلم الكلمات المعنوية.

ب. تنمية قدراتهم على تذوق اللغة ومعرفة أسرارها، من خلال الوقوف على المعاني الخاصة لكل كلمه وما تحمله من تفرد في أداء المعنى فلا يوجد في اللغة كلمتان توديان نفس المعنى.

ج. تعميق حب الجمال الفني والتمييز بين طبقات الكلام الجيد والأجود، وهي منزلة تعلو الأولى حين تكون له قدرة على المقارنة والموازنة في الأعمال الأدبية.

٣ – هدف مهاري:

أ. الارتقاء بأساليبهم في الكتابة فمن واقع التجربة بعد أن يتعلم الطالب البلاغة يصير قادراً على الكتابة الرفيعة، والتعبير عن إحساسه بصدق، فكلما قابلت طالبة بعد تخرجها من المعهد نقول يا أستاذة اشتقاق لدرس بلاغة لتحسين كتابتي.

ب. تنمية ميول القراءة الأدبية وفهمهم للأساليب المختلفة، تحقق المتعة العقلية للدارس الأجنبي لأنه مظهر جديد بالنسبة له.

البلاغة في برامج تعليم اللغة العربية:

تتمتع بعض برامج تعليم اللغة بالشمولية والتكامل فتعلم الطالب اللغة وعلوم اللغة معاً، فتُقدم له البلاغة في برامج تعليم اللغة عن طريقين:

- **الأولى:** عن طريق النص الأدبي في مقرر النصوص الأدبية في المستوى المتوسط والمستوى المتقدم.

- **والثانية:** عن طريق مقرر خاص بالبلاغة مع التمهيد قبلة لدروس البلاغة في مقرر النصوص في المستوى المتوسط.

١ - تدريس البلاغة من خلال النص الأدبي:

اختارت بعض برامج اللغة أن تقدم البلاغة من خلال مقرر النصوص الأدبية في المستوى المتوسط والمتقدم، بهدف إظهار البلاغة وهي في النص الأدبي، فالقصد من النصوص الأدبية إدراك الجمال وتذوق الأساليب والمفردات والمعاني داخل النص حيث يُشار إليها كمرحلة أخيرة للنص بعد شرح مفرداته وفهم معانيه، وهي تركز على التقليل من القواعد والمصطلحات، لأنها ترى أن الغرض النهائي من البلاغة تذوق الكلام العالي ووضع اليد على سر جماله، والتعرف على مزايا النص الفنية. وهذا الاتجاه يميل إليه أكثر واضعي المواد التعليمية لمتعلمي اللغة لغير الناطقين بها، ويرون أن تكوين الذوق البلاغي لا يقوم إلا على عنصرين: الأول الاطلاع المستوعب على النصوص الأدبية الرفيعة من قرآن وحديث وشعر ونثر ، والثاني حفظ قدر من التراث، بالإضافة إلى معرفة الثقافة العربية الإسلامية لتُفهم بلاغة النص، وفي هذا الحكم تكليف على الطالب المتعلم للغة العربية ، لأن عليه أن يدرس البلاغة من خلال النص الذي يُقدم له، وسوف تتكون عنده ملكة التذوق بالممارسة ، كما أن للمعلم الأثر الكبير في توصيل الطالب لهذا التذوق والاحساس باللغة .كما أن للمنهج المختار أثر كذلك في تنمية هذ الذوق ، فنختار له نصوصاً سهلة حتى لا تجتمع صعوبة فهم النص وصعوبة فهم الظاهرة البلاغية، فالهدف الأساسي هنا يختلف عن الهدف الأساسي في إفراد البلاغة بدرس مستقل، ومن البرامج التي سارت على هذا النهج برنامج معهد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، وبرنامج معهد جامعة الملك سعود بالرياض:

أ. معهد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

تقدم الجامعة للطالب علم البلاغة من خلال مقرر النصوص الأدبية للمستوى الرابع، في كتاب مقرر يحتوي على ثلاثة عشر درساً، تتنوع ما بين آيات قرآنية وأحاديث نبوية ومختارات من الشعر والنثر، عرض النص أولاً ثم بيان لكلمات الدرس ثم الإيضاحات النحوية للنص ثم

شرح النص، ثم ذكر لبعض الجوانب البلاغية في النص، وفي التدريبات تعزير للقاعدة، وعلى المعلم شرح الفن البلاغية للطلاب ثم وضع اليد عليه في النص.

نموذج: في الدرس الأول عرض الكتاب آية سورة عمران: "ياأيها الذين أمنوا اتقوا الله حق تقاته..." ثم تبعها بشرح المفردات ثم إيضاحات نحوية ثم الجوانب البلاغية:

١ - في قوله: "ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر" محسن بديعي وهو ما يسمى "المقابلة " والمقابلة: أن يؤتى بمعنيين متوافقين أو معان متوافقة ، ثم يؤتى بما يقابل كل معنى على الترتيب فقد جاء قوله تعالى " وينهون عن المنكر "في مقابل "ويأمرن بالمعرو " فالنهي ضد الأمر، والمنكر ضد المعروف .

٢ – في قوله تعالى: "وأولئك هم المفلحون" قصر: وهو قصر الصفة على الموصوف، إذ قُصر الفلاح عليهم، فهو يذكر الفن البلاغي ثم يعرفه [١] .

ب. معهد جامعة الملك سعود بالرياض:

يلحق البرنامج التطبيقات البلاغية بدروس النصوص، حيث يقدم برنامج اللغة والثقافة مقرر النصوص في المستوى الرابع من كتاب " الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية" للأستاذ حسن خميس المليجي، يربو على مائتي وأربعين صفحة، قدم الأدب فيه حسب العصور الأدبية، وكانت طريقته أنه يذكر النص وجو النص ومفردات النص ثم شرحه ثم التعليق، وفيه يذكر السمات البلاغية للنص وقد يشرح الفن البلاغي وقد لا يشرحه، يقول في شرح قصيدة عنترة:

هلا سألت القوم يابنة مالك❖❖.....

"الصور في النص رائعة تميزت بالدقة والحيوية والحركة من ذلك مثلاً – الاستعارة المكنية في قوله: " تسربل بالدم " فقد شبه الدم الذي سال على جسم الحصان بثوب يغطيه وحذف المشبه به وأتي بصفة من صفاته، وهي توحي بكثرة الضربات وغزارة الدم، وجاء بصفة من

---

[١] تعليم العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأساسي – لجامعة أم القرى – الطبعة الثالثة –١٤٣٤هـ-٢٠١٣م

صفاته وهي الشكوى، والاستعارة تشخص الحصان وتجعله كإنسان يشكو ويتألم مما يؤثر في نفس القارئ " ص٢٤.

وأحياناً يذكر الفن البلاغي ولكن لا يشرح مفهومه إنما يذكر أثره على الكلام مثل " الكناية في قوله " يا ابنة مالك " كناية عن عبلة.. والكناية توضح المعنى وتشد انتباه القارئ[١]

وهكذا طوال الكتاب، فعلى المدرس شرح ما أجمله المؤلف، وهذا سيأخذ منه وقتاً طويلاً.

٢ - برامج تجمع بين الاتجاهين:

ونعني بذلك أنها في المستوى المتوسط تبدأ بطرح البلاغة بشكل مبسط مع النص الأدبي، ثم تقدمه في المرحلة المتقدمة كمقرر مستقل، ومن المعاهد التي سارت على هذا المنهج في معهد جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومعهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ومعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

أ -معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة:

برنامج جامعة أم القرى من أعرق البرامج وأقدمها، فعمره يقارب الخمسين عاماً أو أكثر، حيث كانت تقدم البلاغة في المستوين المتقدم الأول والمتقدم الثاني بواقع ساعتين أسبوعياً في كل مستوى حين كان برنامجها يسير حسب الإطار المرجعي الأوربي ستة فصول دراسية، وعلى أساسها أُلفت الكتب الدراسية الستة، بواقع كتاب لكل مستوى، ثم لما أُختصر البرنامج إلى أربعة مستويات فصارت البلاغة تُدرس في المستوى الرابع فقط بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً، وقاموا بحذف بعض الدروس التي قد يستغني عنها الدارس.

يتكون المقرر من مقدمة عن الفصاحة والبلاغة، ثم بعض أبواب علم المعاني: الخبر - الإنشاء وأبوابه من استفهام وأمر ونهي. وعلم البيان وأبوابه التشبيه – الاستعارة. وعلم البديع وأبوابه الطباق والمقابلة – الجناس – السجع.

---

[١] مجلة التجديد بماليزيا، المجلد الثامن عشر، العدد السادس والثلاثون: ١٨٩-١٩٠.

والكتاب لم يُراعى فيه أنه لغير الناطقين بالعربية في كل الدروس فأكثر تدريباتها كانت من الكلام الرفيع، وكان علينا أن نبدأ الدرس بتبسيط الدرس بأن نأتي بأمثلة دارجة نبدأ شرح الدرس من خلاله ثم نأتي لأمثلة الكتاب، وكان للطالبات شغف كبير لمعرفة دروسه، وكان يمثل لبعضهم صعوبة لاحتواء أكثر الكتاب على أمثلة وشواهد عالية المستوى فيحتاج من الطالب أولاً فهم المعنى ثم السياق ثم تمثله ومن ثم الوصول إلى الغرض البلاغي.

والطالبات يدركن أهمية درس البلاغة بعد أن يتخرجن من المعهد ويدخلن الجامعة ويشعرن بالحاجة إليه، وكثير من الطالبات كنَّ يطلبن دروساً خصوصية في البلاغة للتمكن منها جيداً.

كما أن مقرري النصوص الأدبية للبرنامج تحتوي بعض نصوصه على إشارات بلاغية.

ب -برنامج معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض:

تُقدم الجامعة درس البلاغة من خلال كتاب أسمته "البلاغة والنقد" يقدم في المستوى الرابع والأخير، ويقع في سبع ومئتي صفحة، وكانت طريقته تناسب دارس اللغة لغة ثانية، يقع في خمس عشرة وحدة دراسية وتحت كل وحدة مجموعة من الدروس، بدءاً بالبلاغة ثم النقد.

وطريقة الكتاب جميلة حيث يبدأ الدرس بالكلمات الجديدة ثم المصطلحات الجديدة، ثم يأتي النص الأدبي الرفيع من الشعر أو النثر الدال على الدرس، ثم تُشرح الكلمات، ثم معنى النص، ثم شرح المصطلح البلاغي من خلاله، ثم التدريبات اللغوية المتنوعة متدرجة من السهولة للصعوبة، ما بين تدريبات معاني وتدريبات اتصال أو تدريبات نمطية، أو ملء الفراغات أو إكمال الناقص أو صح وخطأ، وكلها تهدف إلى ترسيخ الفن البلاغي واستخدامه في الكلام.

بدأ الكتاب بتعريف للفصاحة والبلاغة والنقد والأسلوب، ثم فرَّق بين النقد والبلاغة، ثم عرض بعض أبواب علم المعاني: الخبر –الإنشاء– أحوال المسند والمسند إليه –القصر– الوصل والفصل – المساواة والإيجاز والإطناب – ثم تناول من أبواب علم البديع التورية –وحسن التعليل

– وتأكيد المدح بما يشبه الذم وعكسه، وفي علم البيان تناول الخيال والصورة – والمجاز وأقسامه والاستعارة والكناية، ثم تعرض لمسائل النقد: الجديد والقديم – السرقات الأدبية – العمق والضحالة – الطبع والصنعة – الترابط والتفكك – وكلها بأسلوب سهل يناسب دارس اللغة ميسراً فهم الكلمات بشرحها، وذيل أخر الكتاب بمعجم شامل لكل الكلمات الجديدة في الكتاب مرتبة حسب الحروف الهجائية.

ج. برنامج معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا في الخرطوم:

تتكون سلسلة جامعة إفريقيا العالمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من ثلاثة أجزاء وكل جزء كتابان أحدهما للطالب والأخر للمعلم وتهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى ثلاث كفايات: الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية والكفاية الثقافية، وتهدف من الكتاب الأول إلى تعريف الطالب باللغة والثاني إلى تمكينه من اللغة والثالث إلى تمكينه من تذوق اللغة. وهو من أحدث برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث أُصدر عام ١٤٣٠هـ -٢٠٠٩م.

والكتاب الثالث: حرص على تقديم النصوص الأدبية والبلاغة العربية كلٌ في درس مستقل، ويحتوي الكتاب على خمس عشرة وحدة، وكل وحدة تتألف من تسعة دروس نص القراءة ثم تدريبات المفردات ثم قواعد النحو والصرف والإملاء ثم تدريبات فهم المسموع ثم التعبير الشفوي والتحريري ثم النصوص وتدريباتها ثم البلاغة وتدريباتها.

وعرض الكتاب خمسة عشر درساً في البلاغة وكلها كانت من أبواب علم البيان، ولم يتعرض لأبواب علم المعاني أو البديع. لأن الهدف أن يطلع الطالب على جماليات اللغة، وهي تبدو واضحة في علم البيان لينطلق بعدها إلى بقية الأبواب في أقسام الكليات التي يلتحق بها.

بدأت الدروس بتعريف لمصطلحات بلاغية: الفصاحة والبلاغة والأسلوب ثم التشبيه وأقسامه وأغراضه وتدرباته في خمسة دروس ثم عرض درس الحقيقة والمجاز والاستعارة التصريحية والمكنية والأصلية والتبعية والمجاز المرسل وتدريبات عليها في خمسة دروس، ثم وضع المجاز العقلي والكناية وتدريباتهما في وحدتين وبقية دروس الكتاب كانت تدريبات على الدروس.

وكانت طريقة الكتاب أنه يبدأ بالأمثلة المتنوعة ما بين قرآن ونثر وشعر وجمل اتصال، ثم البحثُ: وفيه شرح وافٍ للدرس ثم القاعدة، ثم التدريبات المتنوعة.

وتتنوع تدريبات الكتاب ما بين تدريبات التعرف والتدريبات الاتصالية وتدريبات استخرج، وبيّن نوع، وهات من إنشائك، وأي التعبيرين أجمل

وتأتي دروس النصوص في الكتاب لتخدم دروس البلاغة من حيث أنها تطبيق لها.

تطبيقات البلاغة في مقررات النصوص:

لجامعة أم القرى مستويان للنصوص الأدبية يدرس فيها العصور الأدبية وتطبيقات شعرية لا تهتم بالبلاغة في كل تحليلاته الأدبية اعتمادا على مقرر البلاغة المستقل.

لجامعة الإمام مقرران في النصوص الأدبية، الأول يقدم للمستوى الثالث والثاني للمستوى الرابع، وفيهما اهتمام قليل بالتطبيقات البلاغية على النصوص الأدبية اعتماداً على مقرر البلاغية المستقل.

أما معهد جامعة إفريقيا فالنصوص الأدبية تسبق درس البلاغة فكان الاهتمام ينصب على شرح معاني كلمات النص والمعنى العام له.

المبحث الثالث: طرق مقترحة لتدريس البلاغة:

١. طريقة تدريس البلاغة من خلال النص الأدبي:

بعض برامج تعليم اللغة لا تحبذ تدريس البلاغة كمادة مستقلة لكنها تدرجها مع درس النصوص الأدبية، وهم بذلك يهدفون إلى أن يقدموا البلاغة وهي في النص الأدبي حتى يحصل التذوق ، وتبدو العلاقة بين النصوص الأدبية والبلاغة وطيدة ، فالغرض الأساسي من النص الأدبي هو إدراك مواطن الجمال في النص، فبعد أن يفهم الدارس النص الأدبي فهماً جيداً من خلال القراءة الجيدة ، وفهم معاني الكلمات ومعاني الجمل والتحليل وعقد الموازنات يستطيع بعدها أن يتعرف على الفنون البلاغية الموجودة في النص ، وما أضافته من معاني ، والموازنة

طريقة جيدة لفهم خصائص المعنى لكل بناء لغوي ، ففي نص المساواة في الإسلام في مقرر نصوص المستوى الرابع في معهد جامعة أم القرى:

إنما الناس من تراب وماء❖ ❖ ليس فيهم من أصله من ضياء

آدم والد الجميع فحمق❖ ❖وضلال تفاخر الأبناء

نقف أمام الجمل الآتية ونطلب منهم إيجاد الفروق بينهم:

إنما الناس من تراب وماء

ما الناس إلا من تراب وماء

الناس من تراب وماء

ومن خلال مثل هذه التدريبات اللغوية نرسخ في عقولهم الفنون البلاغية والقدرة على التفريق بينها.

٢. تدريس البلاغة مستقلة:

وحين تدرس البلاغة كمقرر مستقل فإنها تُقدم بطريقتين: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية.

١ – الطريقة القياسية:

وهي أن يكتب المعلم اسم الدرس على السبورة أو في عرض تقديمي يعرضه على الطلاب، ثم يكتب القاعدة البلاغية مباشرة، ثم يتبعها بالأمثلة البسيطة التي يستخدمها الدارس في حديثه اليومي، ففي درس التشبيه مثلاً نقدم له هذه الأمثلة:

الإسلام كالنور في الهداية، والكفر كالظلام في الإضلال.

الجندي كالأسد في الشجاعة.

الحق نهار في الوضح.

العالم بحر[1].

ثم لما يفهم الطالب القاعدة ويطبق عليها، يتبعها بأمثلة رفيعة المستوى من الكتاب والسنة والكلام العربي من شعر ونثر، ويتبع في التدريس الطريقة الآتية:

١. **التمهيد:** يهيأ عقول الطلاب للدرس فيسميه ويعرفه ويصف أثره على الكلام ليتشوق الطالب لمعرفته.

٢. يعرض القاعدة بخط واضح جميل ويقرأه ويشرح مفرداته ليهيأ عقل الطالب لتلقى أمثلته.

٣. عرض الأمثلة مثالاً مثالاً ويعرفهم بأجزاء القاعدة في المثال، ثم يطلب من الطلاب الاتيان بأمثلة مما حولهم وما يملكونه من مفردات اللغة، حتى تثبت القاعدة في أذهانهم ويكررها عليهم، ويوفق في كل مرة بين القاعدة والأمثلة التي يعرضها [2].

٤. **التطبيق:** يبدأ بعرض الأمثلة التي في الكتاب المقرر، ويقرأ تمرينا تمريناً، ويساعد الطلاب في فهم مفرداته ثم يطلب منهم حلَّ التدريب كما ثبت في القاعدة ويساعدهم فيما أشكل عليهم ويحاول أن يصل بهم إلى مرحلة تذوق الفن البلاغي في النص، مع غيره من الفنون التي مرت بهم.

٥. **الواجب:** يحرص المعلم على التأكد من فهمهم للنص ويحدد لهم بعض التدريبات للواجب المنزلي، ويحاول أن يدربهم على تطبيق الفن من خلال كتابة موضوعات مختصرة، وهذه الطريقة تشبيه طريقة تدريس النحو.

٢. **الطريقة الاستقرائية:**

وهي التي تقوم على الاستنباط وإثارة عقل الطلاب للتوصل إلى القاعدة عن طريق عرض الأمثلة ثم يطلب من الطلاب استنباط الدرس بطريقة تحفزهم على إثارة تفكيرهم، كما تمكنهم من الاستنتاج، ويتبع الإجراءات الآتية:

---

(١) الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية، حسن خميس المليجي – عمادة شؤون الطالبات–جامعة الملك سعود – الطبعة الثالثة.

(٢) استراتيجيات تدريس اللغة العربية: د/ بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج للنشر والتوزيع – ٢٠١١م.

١. **التمهيد:** يقوم المعلم بإلقاء أسئلة على الطلاب لإثارة تفكيرهم بأن يسأل عن الدرس السابق ويربطه بما سيقدمه لهم، أو يحكي لهم قصة أو يذكر لهم حواراً فيه بعضاً من تلميحات الدرس الجديد فيثير في نفوسهم التطلع لمعرفته.

٢. **العرض:** يبدأ المعلم بعرض الأمثلة: يبدأ بالسهل مما لا تصعب مفرداته عليهم، ويطلب من الطلاب قراءاتها عدة مرات ليربطوا بينها، ويلفت أنظارهم إلى الأجزاء المرادة من الأمثلة مع شرح مفرداتها وتقريب معانيها ليتوصلوا للقاعدة المرادة.

٣. **الربط بين الأمثلة والموازنة بينها:** هذا إجراء مهم للغاية حيث يلفت الأنظار إلى كل مثال ويربط بينه وبين الأمثلة الأخرى حتى تتداعى وتتسلسل المعلومات في أذهانهم، ففي درس الاستعارة يقدم الأمثلة الآتية:

سمعت عالماً كالبحر يعظ الناس في المسجد الحرام، ومطرباً يحاكي البلبل في التلفاز، ورأيت طفلة تسير في الحديقة كالوردة نضارة[١] .

سمعت بحراً يعظ الناس في المسجد الحرام، وبلبلاً يطربهم في التلفاز، ورأيت وردة تسير في الحديقة. فيثير الأذهان لمعرفة الفروق بين الجمل، ومن ثَمّ استنتاج القاعدة.

من الضروري هنا استخدام استراتيجيات ووسائل لإظهار العلاقات بين المعاني مع الحرص على مشاركة الطلاب في كل خطوة.

٤. **استنتاج القاعدة:** يقوم الطلاب بالتعاون مع المعلم باستنتاج القاعدة، ويساعدهم في ضبط تعريفها وترابطها اللغوي، ثم كتابتها على السبورة، أو عرضها وتعزيزها بأمثلة من إنتاج الطلاب، حتى تثبت القاعدة في أذهانهم.

٥. **التطبيق:** وهو الذي يثبت فهم الفن البلاغي في ذهن الطلاب فإما أن يأتي بأمثلة سهلة من واقع الحياة أو يلجأ إلى الكتاب ليحل تدريباته المتفرقة ، ليتأكد من فهم الطالب للدرس ، ويعزز كل ذلك بشرح النص ووضع أيديهم على جمالياته ، ثم يكلفهم بواجب منزلي

---

[١] استراتيجيات تدريس اللغة العربية: د/ بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج للنشر والتوزيع – ٢٠١١م

كاستخراج الفن البلاغي من سورة قصيرة من القرآن الكريم أو البحث عن أمثلة للفن البلاغي من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم وكلام العرب ، أو الإتيان بأمثلة من واقع المعايشة اليومية، أو كتابة موضوع قصير يحتوى على جمل من الفن البلاغي ، وفي بداية المحاضرة القادمة يقوم كل طالب بعرض ما جمع من أمثلة.

٢ -**أسس بناء مناهج البلاغة:**

المقومات الأساسية لنجاح أي برنامج تعليمي أن تتوفر فيه مواد تعليمية يتم إعدادها في ضوء مجموعة من المعايير، منها ما يمس طبيعة المعرفة، ومنها ما يتصل بخصوصيات الفئة المستهدفة. وهذه أمور تنبغي مراعاتها عند إعداد هذه البرامج.وأبواب البلاغة كثيرة جداً فهل يدرس الطالب كل هذه الأبواب؟

نقول إن هناك معاييرًا ينبغي أن يتبعها واضعي منهج البلاغة لغير الناطقين بها لتتحقق أهداف تدريس البلاغة:

١. **معيار الشيوع:** يعنى أننا نختار الأبواب التي تتكرر في أكثر الأساليب التي قد يصادفها الطالب في قراءاته للعربية ففي علم المعاني لابد أن يعرف: الخبر والإنشاء وأنواع الخبر وأبواب الإنشاء من أمر ونهي واستفهام ونداء ويتعرف على معانيها البلاغية، ويعرف نبذه عن أسلوب القصر، والحذف. وفي علم البيان يعرف أسلوب الحقيقة والمجاز في اللغة والتشبيه والاستعارة بأنواعها بصورة سهلة، والكناية وأنواعها. وفي علم البديع الطباق والمقابلة والجناس والسجع.

٢. **معيار قابلية التعلم:** يعنى سهولة طرح الدرس حتى يستوعبه فنبدأ بالأمثلة السهلة ثم نتدرج، فعلى سبيل المثال الاستعارة التصريحية والمكنية والتفريق بينهما مما قد تصعب على العربي، لذلك نبدأ مع متعلم اللغة الثانية بالعبارات السهلة ونضع معايير بسيطة للتفريق بينهما.

٣. **معيار الأهمية:** هناك أساليب بلاغية لأبد أن يتعلمها دارس اللغة، كأسلوب المجاز في اللغة، فهي مهمة لفهم القرآن الكريم ومعانيه، والتشبيه والاستعارة.

٣ -أسس تدريس البلاغة لغير الناطقين بها:

هناك أسس يجب مراعاتها عند تقديم درس البلاغة للطلاب وهي:

١. **ربط البلاغة بدرس الأدب:** لابد من ربط درس البلاغة بالنصوص الأدبية في مقرر النصوص، لتثبت القاعدة في ذهنه وليعرف أن البلاغة مرتبطة بالكلام العالي الرفيع، فنعد تدريس باب التشبيه لابد أن نتعرض لنص وصف الربيع لأبي تمام الذي هو ضمن منهج النصوص في معهد أم القرى، فنطبق عليها ونستخرج أبيات التشبيه لنرى التشبيهات وأوجه جمالها.

يا صاحبيَّ تقصَّيا نظرَيكما ❖❖ تريا وجوه الأرض كيف تصورُ

تريا نهاراً مشمساً قد شابه ❖❖ زهر الربا فكأنما هو مقمرُ

دنيا معاشٍ للورى حتى إذا ❖❖ حلَّ الربيع فإنما هي منظرُ

أضحت تصوغُ بطونها لظهورها ❖❖ نوراً تكادُ له القلوب تنورُ

من كل زاهرة ترقرق بالندى ❖❖ فكأنها عين لديك تحذرُ

فنناقش معهم كل تشبيه ونبين وجه جماله.

٢. إجراء الموازنات بين الأساليب لمعرفة ما يتميز به كل أسلوب من معنى: ففي علم البيان نكثّف الأمثلة لبيان معنى إيراد المعني بطرق مختلفة فنذكر لهم الفرق بين الأساليب الآتية: فاطمة جميلة – فاطمة كالقمر – فاطمة قمر – رأيت قمراً يمشي في الحديقة، نبين لهم الفروق في اللغة بين هذه الأساليب وأُكثر من ذلك.

٣. التقليل من المصطلحات البلاغية، ففي درس الاستعارة لا أدخلهم في تفاصيلها، فنحن ندرسها من كتب البلاغة لأهل اللغة كالآتي:

- **التقسيم الأول:** باعتبار ذاتها إلى حقيقية وخيالية.
- **التقسيم الثاني:** وتنقسم باعتبار (اللازم لها) أو (ملائمها) أو (الأمر الخارج عنها). وينتج عنها ما يسمى التجريد والترشيح والمطلقة.
- **التقسيم الثالث:** وتنقسم باعتبار اللفظ إلى أصلية وتبعية.
- **التقسيم الرابع:** تنقسم الاستعارة باعتبار الطرفين إلى وفاقية وعنادية.

• **التقسيم الخامس:** وتنقسم باعتبار الجامع وهو (وجه الشبه) في باب التشبيه إلى قسمين.

فمدرس البلاغة لغير الناطقين بها لا يتعرض لأي شيء مما سبق بل يقول لهم أن هنا استعارة كلمة كذا لكذا بأمثلة سهلة مثل: الوردة تسير في الفصل -أقبل الليل بردئه الأسود- زأر الرعد، فقط نعرفه بالمستعار والمستعار له، أو نقول هو تشبيه نحذف أحد طرفيه.

٤. **ربط البلاغة بعلوم اللغة العربية ومهاراتها**: ففي درس الإنشاء أطلب منهم كتابة موضوع يستخدم فيه أدوات التوكيد وأنواع التشبيه والاستعارات، وفي القراءة نطلب منهم استخراج جماليات النص، وفي النحو أطلب منهم كتابة جمل رفيعة المستوى.

٥. الإكثار من التدريبات البسيطة التي نستخدمها في التواصل اليومي فنبدأ بها في عرض الدرس ثم نتدرج، ثم ختم الدرس بحل تدريبات الكتاب، وتكليف الطلبة بواجب منزلي، ثم تقديم تغذية راجعه لما درسوه.

فروق بين تدريس البلاغة لأهل اللغة وبين تدريسها لغير الناطقين بها.

للناطقين بالعربية	لغير الناطقين بالعربية
الهدف الأساسي الوصول بالطالب إلى اتقان اللغة حديثا وكتابة والقدرة على النقد	تهدف إلى التعرف على جماليات اللغة واكتساب مهارات في الفهم والكتابة الأدبية
تكون في المرحلة الثانوية وما بعدها	تكون في المستوى المتقدم في اللغة
يركز المدرس في شرحه على أن يفهم الطالب القاعدة ويطبقها	يركز المعلم أولاً على فهم الطالب لمفردات الدرس الجديدة ثم على فهم القاعدة
المدرس له الحرية في اختيار طريقة عرض الدرس	لابد على المعلم أن يستخدم الطريقة القياسية أو الاستقرائية ليضمن فهم الطالب للدرس
الاعتماد على الأمثلة والشواهد الرفيعة الراقية	يعتمد على الأمثلة البسيطة التي يفهمها الطلاب ثم يتدرج
لا يحتاج إلى كثرة تكرار الأمثلة	تكرار الجمل المرة تلو الأخرى وهي طريقة السلوكيين في تعليم اللغة الأجنبية
يفسر المعلم للطلاب الكلمات الصعبة	استخدام طريقة القواعد والترجمة في تفسير

للناطقين بالعربية	لغير الناطقين بالعربية
فقط في النص	النصوص الشعرية والنثرية، وطريقة القراءة في تمثل النصوص
الطلاب يفكرون باللغة العربية في فهم النصوص	تشجيع الطلاب على التفكير باللغة الهدف لفهم الموروث العربي
تشجيع الطلاب على الارتقاء بالجمل التي ينتجونها في الدرس البلاغي	التشجيع على إنتاج الجمل الشائعة في اللغة العربية على حد مبادي النظرية المعرفية

المبحث الثالث: عرض بيانات إحصائية وتحليلها:

قمت بعمل استبانة لمعرفة آراء طالبات تخرجن من معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها حول الدرس البلاغي، كما قمت بعمل استبانة أخرى لمدرسي مقرر البلاغة في المعاهد التي لها مناهج مستقلة في البلاغة.

مجتمع الدراسة: طالبات تخرجن من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى وكان عددهن ٥٠ طالبة من عام ١٤٣٩– ١٤٤١هـ

عينة الدراسة: كانت عينة الدراسة عشوائية وقد تكونت من ثلاثين طالبة تخرجن من معهد تعليم اللغة العربية من جامعة أم القرى من عام ١٤٣٩هـ -١٤٤١هـ.

أدوات الدراسة: قد أعددتُ الاستبانة مفسرة لأسئلة البحث بالإضافة الى الاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت صعوبة درس البلاغة لغير الناطقين بالعربية، وتكونت من سبعة أسئلة وسؤال مفتوح وهي كالآتي:

ر	أسئلة الاستبيان	نعم	لا	إلى حد ما
١	أرغب في دراسة البلاغة منهجاً مستقلاً في المستوى المتقدم	٨٢,٦٪	٨,٧٪	٨,٧٪
٢	اكتسبت من دراسة البلاغة حسياً أدبيا وإدراكاً لجمال الكلام.	٧٣,٩٪	٤,٤٪	١٧,٤٪
٣	يعود شعوري بجمال الكلام واكتساب التذوق للمعلمة.	٧٨,٣٪	٤,٣٪	١٧,٤٪
٤	الممارسة المستمرة لحل التدريبات تكسبني القدرة على تذوق النص وإدراك جماله.	٧٣,٩٪	٨,٧٪	١٧,٤٪

ر	أسئلة الاستبيان	نعم	لا	إلى حد ما
٥	البلاغة هي تعبير عن الأحوال النفسية مهما اختلفت اللغات فلابدَّ من دراستها	٩١,٣٪	صفر	٨,٧٪
٦	عدمٍ معرفتي بمعاني الكلمات للنص تحول دون تذوقي للبلاغة تذوقا تاماً.	٧٣,٩٪	صفر	٢٦,١٪
٧	كثرة المصطلحات والتعريفات البلاغية تحول دون التذوق التام للنصوص البلاغية.	٤٧,٨٪	٢٦,١٪	٢٦,١٪
٨	أحب مادة البلاغة كحبى للعلوم العربية الأخرى كالنحو والصرف	٦٩,٦٪	١٣٪	١٧,٤٪

ثم ختمت الاستبانة بسؤال مفتوح:

- ما الطرق التي تعين على التذوق؟

تحليل الاستبيان:

- **كان السؤال الأول:** عن رغبة الطالبات في دراسة البلاغة دراسة مستقلة عن بقية العلوم في المستوى المتقدم، وكانت الإجابة بنعم تمثل ٨٢,٦٪ والإجابة بلا تمثل ٨,٧٪ والإجابة المحايدة تمثل ٨,٧٪ وهذه يدل على أن الطالبة تفضل أن تدرس البلاغة دراسة مستقلة عن بقية فروع اللغة في المستوى المتقدم.
- **والسؤال الثاني:** عن اكتساب الطالبة الحس البلاغي من دراسة البلاغة، كانت الإجابة بنعم ٧٣,٩٪، والإجابة بلا تمثل ٤,٤٪، وإلى حد ما ١٧,٤٪، وهذا يدل على أن الشريحة الأكثر من الطالبات يكتسبن التذوق البلاغي ويدركن جمال الكلام.
- **والسؤال الثالث:** هل يكون هذا التذوق والاكتساب بفعل المعلمة، فكانت الإجابة بنعم ٧٨,٣٪ ، والإجابة بلا ٤,٣٪ وإلى حد ما ١٧,٤٪ ، وهذا يدل على أن المعلم له الأثر الكبير في تعليم الطالب التذوق ومعرفة جمال الكلام ، ولذلك لابد من المعلم المتخصص في هذا العلم .
- **والسؤال الرابع:** عن كثرة ممارسة الطالب لحل التدريبات وأثره في إكسابه التذوق وإدراك الجمال، فكانت الإجابة بنعم تمثل ٧٣,٩٪ والإجابة بلا تمثل ٨,٧٪، وإلى حد ما تمثل ١٧,٤٪،

وهذا يدل على أن الطالبات يحتجن إلى حل تدريبات كثيرة ليتمكنّ من فهم الدرس فهماً جيداً يصل بهم إلى إدراك جماله.

- **والسؤال الخامس:** عن مدى تقبلهن لدرس البلاغة وأنه يعبر عن أحوال النفس الإنسانية وأنه يوجد في لغاتهن، أجبن بنعم ٩١,٣٪، لا صفر وإلى حد ما ٨,٧٪ وهذا يدل على البلاغة علم قريب منهن وموجود في لغاتهن وأنه لا يمثل صعوبة في فهمه.
- **والسؤال السادس:** يتحدث عن أن اللغة قد تمثل عائقا لعدم فهم بعض الأمثلة مما يحول دون التذوق، فكانت الإجابة بنعم ٧٣,٩٪، ولا صفر، وإلى حد ما ٢٦,١٪، وهذا يعنى أن عدم معرفتهم بكل معاني كلمات النص قد يكون عائقا للكثير من فهم الفن البلاغي ومن ثمَّ فهمه وتذوقه، لذلك يفضلن الأمثلة البسيطة المستخدمة في حياتهن اليومية ثم الارتقاء لآيات من القرآن الكريم، وأكثر ما يمثل الصعوبة عندهن أبيات الشعر.
- **السؤال السابع:** عن مدى تقبلهن لدرس البلاغة موازنة ببقية العلوم التي يدرسنها من نحو وصرف، وكانت الإجابة بنعم ٦٩,٦٪، وبلا ١٣٪، وإلى حد ما يمثل ١٧,٤٪، وهذا يدل أن الطالبات يتقبلن هذه المادة ولا يشعرن بصعوبتها أو بالاستغناء عنها، فهي جزء من اللغة يحتجنها كبقية علوم العربية.

أما السؤال الحر الذي نصه ما هي الطرق التي تعين على التذوق؟ فكانت إجابتهن كالآتي:

- قراءة الشعر في مختلف عصوره.
- تسهيل المقرر باستخدام المعلمين لاستراتيجيات متنوعة.
- التشجيع على استخدام فنون البلاغة في الكلام.
- متابعة الجديد من الفيديوهات التي تتحدث عن البلاغة.
- قراءة الكتب التي تهتم بالبلاغة الميسرة.

استبانة معلمي البلاغة:

مجتمع الدراسة: معلمو البلاغة في المعاهد التي تقدم البلاغة درساً مستقلاً أو مع مقرر النصوص الأدبية، وكان عدد العينة ٢١ معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: خمسة عشر فرداً ما بين مدرس ومدرسة.

أدوات الدراسة: استبانة تحتوي على ثمانية أسئلة وسؤال مفتوح وهي كالآتي:

الرقم	السؤال	نعم	لا	إلى حد ما
١	البلاغة ضرورة لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في المستويات المتقدمة.	٥٧,٩٪	١٠,٥٪	٣١,٦٪
٢	تدريس البلاغة من الأفضل أن يكون مستقلاً عن درس النصوص	٤٢,١٪	٣٦,٨٪	٢١,١٪
٣	المعلم هو المسؤول الأول في تسهيل وتوضيح وتحبيب علم البلاغة للطلاب	٧٣,٧٪	١٥,٨٪	١٠,٥٪
٤	صعوبة تذوق البلاغة عند الطالب يعود لعدم معرفته بمفردات النص.	٥٧,٩٪	١٥,٨٪	٢٦,٣٪
٥	صعوبات تعلم البلاغة لغير الناطقين بها تعود للمقرر المطروح	٣١,٦٪	٣١,٦٪	٣٦,٨٪
٦	تعود صعوبة البلاغة عند الطالب لكثرة المصطلحات في المقرر	٥٧,٩٪	٢١,١٪	٢١,١٪
٧	تعود صعوبة تذوق البلاغة لعدم معرفة الطالب بالموروث الثقافي عند العرب وطريقة بناء اللغة	٧٨,٩٪	٥,٣٪	١٥,٨٪
٨	الدرس البلاغي يضيف للطالب قوة في اكتسابه للغة	٧٠,٦٪	١٧,٦٪	١١,٨٪

تحليل الاستبانة:

من خلال أسئلة الاستبانة تبين موقف معلم البلاغة من تدريس هذا العلم.

- **في السؤال الأول:** يرى ٥٧,٩٪ وهي النسبة الكبرى بأنه من الضروري لمتعلم اللغة كلغة ثانية على يتعرف على هذا العلم في مستوياته المتقدمة. ويرى ١٠,٥٪ بعدم ضرورته لمتعلم اللغة، وهي نسبة قليلة.

- **السؤال الثاني:** يتحدث عن أيهما أفضل في الدرس البلاغي تدريسه مستقلاً أو مع النص الأدبي، فكان الرأي متقارباً نوعاً ما، فقد بلغت نسبة من يرى أن الأفضل أن يكون مستقلاً ليحكم الطالب الدرس البلاغي أولاً حيث بلغت نعم ٤٢,١٪، كما يرى ٣٦,٨٪ أن يكون مع درس النصوص، وكان المحايد ٢١,١٪. وهو الذي يرى أن كلا الطريقتين مجدية.
- **السؤال الثالث:** يبين من هو المسؤول الأول عن تسهيل وتوضيح هذا العلم؟ فكان للمعلم النسبة الكبرى في ذلك حيث بلغت النسبة ٧٦,٢٪ لنعم، و١٤,٣٪ للا، والمحايد ٩,٥٪.
- **السؤال الرابع والخامس والسادس والسابع:** يتحدث عن صعوبات تعلم البلاغة كما يراها المعلم فتمثل صعوبة عدم معرفة الطالب بالموروث الثقافة ٨١٪، وتمثل صعوبة المفردات وكثرة المصطلحات ٦١,٩٪، اما الصعوبات التي تعود للمقرر فقد تساوى نعم ولا حيث بلغت ٢٨,٦٪، وهذا الاختلاف يعود إلى اختلاف المناهج الموضوعة في كل معهد، وبلغت نسبة عدم التأكد من ذلك ٤٢,٩٪، لأن وضع المقررات من أصعب ما يواجه واضعي مناهج اللغة.
- **والسؤال الأخير:** يتحدث عن مدى إفادة المتعلم من هذا العلم في تقوية لغته فكانت نعم ٧٣,٧٪، فالبلاغة تضيف لمتعلم اللغة مهارات متعددة كما ذكرنا سابقاً.
- **أما السؤال المفتوح والذي نصه:** مقترحات للوصول بالطالب إلى فهم البلاغة وتذوقها فكانت كالآتي:
  ١. تشجيع الطلاب على القراءة والاطلاع على كتب التراث.
  ٢. استحضار الدرس البلاغي في كل المواد العربية والشرعية.
  ٣. استخدام الطرق المختلفة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
  ٤. ربط دروس علم المعاني بالنحو واستحضار جمالياته من خلال الدرس النحوي.
  ٥. التكثيف من الأنشطة اللغوية التي تظهر جماليات اللغة العربية.

نتائج البحث:

بعد هذه الرحلة الممتعة مع البحث توصلت للنتائج الآتية:

١. ضرورة تقديم مادة البلاغة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، في دروس مستقلة تمكنهم مع الإلمام بكل جوانب هذا العلم في المستويات المتقدمة.

٢. للمعلم الأثر الكبير في إثراء الدرس البلاغة وتسهيله للطلبة.
٣. لا بد من الإكثار من الأمثلة حتى تثبت القاعدة ويُنمى الذوق.
٤. البلاغة جزء من التفكير الإنساني، فهو في كل اللغات.
٥. مما قد يعيق التذوق والإحساس البلاغي عند الطلاب عدم معرفتهم بكل مفردات العربية. وعدم إلمامهم الموروث الثقافي للعرب وكثرة المصطلحات البلاغية.
٦. لتدريس البلاغة أهداف على المستوى الديني والتعليمي والمهاري.
٧. اهتمام بعض برامج اللغة العربية بتدريس البلاغة ضمن مناهجها.
٨. الرغبة الشديدة من متعلمي اللغة الثانية لتعلم هذا العلم والقدرة على تذوقه.
٩. لا بد من مراعاة طرق تدريس خاصة للبلاغة تصل بالطالب للفهم والتذوق.
١٠. مراعاة أسس معينة للمنهج وطرق التدريس تعين على الفهم والتذوق .
١١. فروق واضحة بين تدريس البلاغة لأهلها وبين تدريسها لغير الناطقين بها.

رأي الباحثة وتوصيات البحث:

أرى من خلال تدريسي لهذا العلم سنوات طويلة لغير الناطقات بالعربية أن يقدم درس البلاغة لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية ليطلع على جماليات اللغة وليتعرف على طرفاً من أسرار هذا اللغة ليفهم القرآن على وجهه أولاً وليتمكن من معرفة بعضاً من الموروث الثقافي للعرب - حتى وإن لم يستطع استيعاب أبواب العلم -وأوصي بالآتي:

١. تقديم البلاغة لمتعلمي اللغة بطريقة تتناسب مع الهدف الذي من أجله قُدمت اللغة.
٢. الاهتمام بطرق تدريس البلاغة المتنوعة وربطها بطرق تعليم العربية كلغة ثانية.
٣. اختيار المعلم المتخصص ذي الكفاءة العالية، والمواظبة على عمل دروات لهم في طرق التدريس والاستراتيجيات المناسبة لتعليم هذه الفئة.
٤. تشجيع الطلاب على الاطلاع على تراث اللغة العربية.

المراجع:

١. الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية، حسن خميس المليجي – عمادة شؤون الطالبات -جامعة الملك سعود – الطبعة الثالثة.

٢. استراتيجيات تدريس اللغة العربية: د/ بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج للنشر والتوزيع ٢٠١١م

٣. البديع: لعبد الله بن المعتز، علق عليه: اغناطبوس كراتشقو مسكي – الطبعة الثالثة – ١٤٠٢م – ١٩٨٢م – دار المسيرة – بيروت.

٤. البلاغة تطور وتأريخ، د/ شوقي ضيف – دار المعارف – الطبعة السادسة.

٥. البيان العربي: د. بدوي طبانة، الطبعة الثانية ،١٣٧٧هـ - ١٩٥٨م، مطبعة الرسالة، القاهرة.

٦. تعليم العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأساسي – لجامعة أم القرى – الطبعة الثالثة -١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م

٧. دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني، تعليق: محمود محمد شاكر، مكتبة وهبة -القاهرة.

٨. كتاب مؤتمر اللغة والثقافة العربية في الجامعات والمدارس عبر القارات – المنعقد في إندونيسيا في الفترة من ٢٦ -٢٨ أغسطس عام ٢٠١٦: ١١٢٥ وما بعدها.

٩. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج ١٥، ع ٢٦.

١٠. مجلة التجديد بماليزيا، المجلد الثامن عشر، العدد السادس والثلاثون: ١٨٩ -١٩٠.

١١. الموجز في تأريخ البلاغة، د / مازن المبارك – دار الفكر.

المقالات:

١. مقالة " الأساليب البلاغية اللازمة لطلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية – الواقع والمأمول: تقديم البراء صفوان عبد الغني / https://2u.pw/Sn6UO.

٢. ورقة عمل بعنوان " مشكلات تدريس البلاغة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي حلول ومقترحات " للباحثة فوزية سعيد الغامدي https://www.m3llm.net/243755/

مهارة الكلام تعليمها وتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (سلسلتا جامعة إفريقيا العالمية والسودان المفتوحة أنموذجا)

د. جمال حسين جابر محمد[1]

المستخلص:

هدفت هذه الورقة إلى معرفة تعليم مهارة الكلام في مناهجنا واقتراح رؤية لتعليم مهارة الكلام وتنميتها. واشتملت على الآتي:

- **وضح القسم الأول:** مفهوم مهارة الكلام وأهميتها وأنواعها ومهاراتها وأساليب تعليمها وتنميتها.
- **اهتم القسم الثاني:** بمهارة الكلام في مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها (سلسلتا جامعة إفريقيا العالمية والسودان المفتوحة نموذجاً) واستقرائهما وتحليلهما ونقدهما.
- **قدّم القسم الثالث:** رؤية مقترحة لتعليم مهارة الكلام وتنميتها من خلال وحدة دراسية احتوت على أربعة دروس وتدريباتها التي صممت لسدّ النقص في السلسلتين، وجاءت تعليماتها وفق ضوابط ومؤشرات مهارة الكلام.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على التحليل، وخلصت الورقة إلى نتائج عدة من أهمها:

١. تعليم مهارة الكلام عن طريق التدريبات يعمق الفهم ولا يزود المتعلم بالطلاقة اللغوية.
٢. استخدام الصور المركبة الملونة يجعل المتعلم متقن للنظام الصوتي وتساعده في فهم معاني المفردات والتراكيب.
٣. اتخاذ أحدى مهارات الكلام كهدف عام تتفرع منه الأهداف الفرعية.
٤. أسلوب التعبير بالصور في تعليم مهارة الكلام ينبغي أن تكون فيه الصور مترابطة المعنى.

(١) الأستاذ المشارك ـ قسم علم اللغة التطبيقي ـ كلية اللغة العربية ـ جامعة إفريقيا العالمية.

Abstract

The aim of this paper is to know the methodology of earning 'speaking skills in our synapses and suborn ting suggestions for an image for and developing speaking skill

Part one: concentrated on the conception of the "speaking skill' and its significance, types and its variety of types.

Part two: has focused on "speaking skill" and its significance in learning 'Arabic language for none – naïve speakers' the series of the international university o Arabic" and "Sudan open university s a sample" for analyzing. criticing and induction

Part three: has submitted an open image for language the "speaking skill" for developing through a studding unit comprising of four lessons with a training session which was provided according to its rules restrictions and craterias. It had beer mentioned that “Leering speaking skill” should be conducted through training with deep under standing white the learner should not be supported by fluency.

Using the compound colored pictures makes the learner master the phonological system and helps him understand meanings and compounds.

One of the language speaking skills skill should be taken as a general target from where other targets can be expanded.

The style of expressing through pictures in learning speaking skill should use connected pictures.

المقدمة:

اللهم لك الحمد والشكر، لا إله أنت رب السماوات والأرضين، والصلاة والسلام على خيرة خلقك وصفوة رسلك سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم إلى يوم الدين. وبعد:

فإن مهارة الكلام في مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها في السودان لم تلق العناية اللازمة كغيرها من المهارات اللغوية الأخرى. (الاستماع، القراءة) بالرغم من أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً (للمتعلم، والجاهل، والكبير، والصغير) وهدف الكثير من متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية ومهارة للتعليم والتعلم. تتكون هذه الورقة العلمية من ثلاثة أقسام وهي:

- **القسم الأول:** (مهارة الكلام المفهوم والأهمية والأهداف ومهاراتها الفرعية، وتنميتها)، وفيه الحديث عن مهارة الكلام بتحديد المقصود بها، ثم بيان أهميتها وأهدافها ومهاراتها وأساليب تنميتها.
- **القسم الثاني:** (مهارة الكلام في مناهج تعليم اللّغة العربية بالتطبيق على سلسلتي جامعة إفريقيا العالمية والسودان المفتوحة)، وفيه تحدثت عن مهارة الكلام في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها متخيراً سلسلتي جامعة إفريقيا العالمية والسودان المفتوحة واستقرائهما وتحليلهما ونقدهما، وكيفية عرض هذا المناهج لتعليم مهارة الكلام وتطبيقها في الواقع.
- **القسم الثالث:** (رؤية مقترحة لتعليم وتنمية مهارة الكلام): وفيه عرضت وحدات دراسية لمهارة الكلام بطرق تعليمها وتنميتها (القصة ـ الحوار ـ التعبير ـ الأسئلة والإجابات) على حسب ضوابط ومؤشرات مهارة الكلام.

القسم الأول: مهارة الكلام المفهوم والأهمية والأهداف:

تمهيد:

نتناول في هذا القسم مهارة الكلام من حيث مفهومها وطبيعتها وأهميتها وأهدافها ومهاراتها الفرعية وتعليمها وتنميتها.

أولاً: مفهوم مهارة الكلام:

مهارة الكلام مهارة إنتاجية وترتبط مع مهارة الاستماع بالصوت الحي. ويرى رسلان المفهوم فيقول: "إن الكلام هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم أو السامع، فهو عبارة عن لفظ ومعنى، واللفظ يتكون من رموز صوتية لها دلالة اصطلاحية متعارف عليها بين المتكلم والسامع، وبالدلالة تتم الفائدة، فالكلام هو الحديث، والحديث مهارة من مهارات الاتصال اللغوي. والكلام المنطوق هو ما يصدره المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعاً. ويستعمل في مواقف المشافهة، أو من خلال وسائل الاتصال التقنية كالهاتف والإذاعة والتلفاز والانترنت"[(١)]. ويشير خوالدة للمفهوم فيقول: "الكلام هو القدرة الخاصة بالإنسان على إنتاج اللغة منطوقة في شكل رموز صوتية تحمل دلالات متفاهم عليها بين أفراد المجتمع الواحد"[(٢)]. ويوضحه هيكل: "يقصد بالكلام الألفاظ والأصوات المركبة التي تحمل رسالة مفيدة ومعينة من المتكلم إلى المستمع بغية التأثير في سلوكه"[(٣)].

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم مهارة الكلام يتضح بأنها تتمثل في كل ما ينطقه المتكلم من أصوات ومفردات وتراكيب تحمل في طياتها معاني للتعبير عن موضوع ما.

ثانياً: طبيعة مهارة الكلام:

الكلام مهارة تتطلب من المتعلم القدرة على التعبير عما يريد أن يقوله، وهي عملية معقدة وعميقة ويوضح مدكور ذلك فيقول:" إن عملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجاءةً، وإنما هي عملية معقدة، بالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات وهذه الخطوات كما يلي:

---

(١) مصطفى رسلان،٢٠٠٥م: ١١٤.
(٢) إكرام صالح محمود، ٢٠١٦م: ٦٢.
(٣) محمد هيكل، ٢٠١٠م: ١٦١.

١ـ استثارة (داخلية أو خارجية). ٢ - تفكير. ٣ - صياغة. ٤ - نطق"[١].

ويرى الناقة طبيعتها فيقول: "الكلام عملية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية الاتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي، ومن هنا فالغرض من الكلام نقل المعنى، والحقيقة أنه ليس هناك اتصال حقيقي دون معنى، ولا معنى حقيقي دون أن تتوفر في الرسالة ناحية عقلية وانفعالية اجتماعية، وهما ناحيتان تعطيان للرسالة أهميتها ومعناها"[٢] الاستثارات الداخلية للمتعلم قد تكون دينية أو اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية، وبالتالي هي دوافع نفسية لدى متعلم اللغة الثانية، أما الدوافع الخارجية فهي التي تختص بالمناهج. لذلك لابد أن تلبي المناهج رغبات وحاجات المتعلم وأن تقدم المادة التعليمية بصورة جديدة وجذابة وشيقة وإلا فإنها تشهد عدم الإقبال عليها.

ثالثاً: أهمية مهارة الكلام:

الكلام من النعم التي تفضل بها الله سبحانه وتعالى على الإنسان لذلك كانت لها أهميته في حياته ويرى عطية الأهمية للكلام في الآتي:" يعد أكثر الوسائل استعمالاً في التنشئة الاجتماعية، ونقل العادات، والقيم والمثل المرغوب فيها من جيل إلى جيل، وهو من أكثر الوسائل استعمالاً في العملية التعليمية إذا إن أكثر ما يجري من أساليب التعليم في قاعات الدراسة هو الحديث. زيادة على كون الكلام نشاطاً إنسانيا"[٣]. ويشير السليتي: "الكلام له أهميته ومكانته بين المهارات الأساسية للغة، حيث يعد الرافد الأساسي للثقافة والمعرفة الإنسانية، فعن طريقه يتعرف الإنسان إلى ما يجري حوله من مناشط في مختلف نواحي الحياة وعن طريقه عرف الإنسان تراث أمته وتراث الأمم الأخرى، قبل اكتشاف الكتابة، وعن طريق الكلام يستطيع أن يكشف تماماً عن حقيقته للآخرين ويستطيع أن يندمج الإنسان بصورة فعالة في الحياة

(١) محمود كامل الناقة، ٢٠١٧م: ١١٠. علي أحمد مدكور، ١٩٩١م: ٨٩.
(٢) المرجع نفسه.
(٣) محسن علي عطية، ٢٠٠٨م: ١١٦.

الاجتماعية، ويتبادل الخبرات والآراء والأفكار"[١]. ويوضحها الطراونه فيقول: "للكلام مكانة مهمة في أي مجتمع إنساني ونظراً لما يشهد العصر من تطور معرفي، ونمو الدعوات إلى سيادة الأساليب الديمقراطية في الحكم فقد مست الحاجة إلى أن يتقن الإنسان مهارة الكلام، وانتقاء الأفكار والألفاظ التي تحمل تلك الأفكار، وأن يتقن اختيار الأساليب المنطقية والحجج والأدلة العقلية التي تمكنه من إيصال أفكاره إلى الآخرين، وإقناعهم بها"[٢]. حدد طعيمة أهمية مهارة الكلام في الآتي: "القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان، ففيها تعبير عن نفسه، وقضاء لحاجته، وتدعيم لمكانته بين الناس"[٣]. وبينها حسين فيقول: "تعد مهارة الكلام أحد المعايير التي تقاس بها كفاية المتعلم في اللغة الأجنبية، وتمكنه من تحدث اللغة الأجنبية بطلاقة وصحة"[٤]. ويقول فيها عطاء الكندري تتمثل أهمية الكلام في الآتي:"

١. الكلام وسيلة لطمأنة قادة المركبات الفضائية ووسائل النقل الجوي والبحري بل والبري.
٢. الكلام مؤشر صادق – إلى حد ما -للحكم على المتكلم إلى أي المستويات الثقافية ينتمي، وإلى أي طبقة اجتماعية، ومهنية، وحرفته.
٣. الكلام وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانيه، وامتصاص لانفعالاته.
٤. الكلام وسيلة الإقناع والفهم، والإفهام بين المتكلم والمخاطب"[٥]،"يحتل الكلام مركزاً هاماً في المجتمع الحديث، وتبدو أهميته في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض في شتى ميادين الحياة"[٦].

---

(١) فراس السليتي، ٢٠٠٨م: ٣٧-٣٨.
(٢) كامل الطراونة، ٢٠١٣م: ٨٣.
(٣) رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٩م: ١٦٠.
(٤) مختار الطاهر حسين، ٢٠١١م: ٣٧١.
(٥) عبد الله عبد الرحمن وإبراهيم محمد عطا،١٩٩٦م: ١٥٠.
(٦) إكرام محمد صالح، (مرجع سابق)، ٢٠١٦م: ٧٢.

ويقول مدكور: "الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي، وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها"[1].

مهارة الكلام أهم المهارات التي يعتمد عليها المعلم في تعليم اللغة الثانية بواسطته ينقل الأصوات والمفردات والتراكيب للمتعلم من أجل الفهم والإفهام والحفظ والاستذكار.

رابعاً: أهم مهارات الكلام:

مهارة الكلام العديد من المهارات الفرعية التي ينبغي أن تسعى المناهج التعليميها وتنميتها من خلال المادة العلمية المقدمة لمتعلمي اللغة الثانية. ويشير إليها لا في فيقول: "من أهم مهارات الكلام الآتي:

١. إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٢. تمثيل المعنى.
٣. التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخارج.
٤. استخدام عبارات المجاملة والتحية بما يتفق مع الثقافة العربية.
٥. التكيف مع ظروف المستمعين.
٦. التعبير عن الأفكار في سلامة.
٧. القدرة على تغيير مجرى الحديث إذا استدعى الأمر ذلك.
٨. إعطاء الفرصة للمستمعين للمشاركة في الحديث"[2]. ويوضحها الخويسكي فيقول:" أهم مهارات الكلام هي:

---

(١) علي محمد مدكور، (مرجع سابق)، ١٩٩١م: ٨٨.
(٢) سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٢م: ٨٦-٨٧.

١. القدرة على إنتاج الملامح الصوتية للغة الهدف في شكل مفهوم.

٢. السيطرة على أنماط النبر والتنغيم والإيقاع.

٣. الوصول إلى درجة مقبولة من الطلاقة.

١. السيطرة على المهارات التفاعلية والتعاملية.

٢. المهارة في الكلام على المدى القصير والطويل.

٣. المهارة في إدارة عملية التفاعل.

٤. المهارة في معالجة المعاني.

٥. السيطرة على مهارة الاستماع المقرون بالكلام.

٦. المهارة في التعرف على أغراض المحادثة ومعالجتها.

٧. استخدام العبارات والتراكيب الملائمة لموضوع الكلام"[١].

٨. عند تعليم مهارة الكلام يسعى المعلم إلى تعليم هذه المهارات بأن يتخذ كل مهارة كهدف عام للدرس تنبثق منه أهداف فرعية.

خامساً: أهداف مهارة الكلام:

تحتوي أي مادة تعليمية في مجال تعليم اللغة الثانية على العديد من الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية تسعى إلى تحققها من خلال مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن هذه الأهداف على سبيل المثال لا الحصر الآتي:"

١. أن يعبر المتعلم عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته تعبيراً شفوياً سليماً.

٢. أن ينطق الحروف الهجائية وفق مخارجها الصوتية وأن يتعرف أسماءها.

٣. أن يركب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي سبق تعلمها.

---

(١) زين كامل الخويسكي، ٢٠١٤م: ٧١-٧٢.

٤. أن يعبر بموضوع معين تعبيراً شفوياً.

٥. أن يستعمل عدداً معيناً من الجمل والتراكيب والأنماط اللغوية استعمالاً صحيحاً.

٦. أن يقلد الأساليب العربية الصحيحة، ويستخرج بعض جوانب الجمال الفني بما يتمشى مع مستوى نموهم وإدراكهم.

٧. أن يصف رحلات خيالية يتخيل أنه سيقوم بها في المستقبل.

٨. أن يستعمل في حياته عدداً من الجمل والتراكيب.

٩. أن يعبر عن لوحات فنية جميلة، ومشاهد طبيعية خلابة"[١].

حدد مدكور بعض الأهداف فيما يلي:

١. تطوير وعي المتعلم بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.

٢. إثراء ثروة المتعلم اللفظية والشفهية.

٣. تقويم روابط المعنى عند المتعلم.

٤. تمكين المتعلم من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥. تنمية قدرة المتعلم على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٦. استخدامه للتعبير القصصي المسلي"[٢].

يشير الناقة للأهداف فيقول: "يمكن تحديد الأهداف في الآتي:

١. يطلب المتعلم شيئاً ما.

٢. يستعلم المتعلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص.

٣. يطلب من الآخرين عمل شيء ما.

---

(١) فراس السليتي، (مرجع سابق)، ٢٠٠٨م:٤١-٤٢.
(٢) علي محمد مدكور، (مرجع سابق)، ١٩٩١م: ٩٤.

٤. يقيم علاقة ألفة مع أصحاب اللغة.

٥. يحكي قصة بسيطة، أو يقول شيئاً ما للآخرين.

٦. يشغل الجالسين بالحديث حتى يحين موعد شيء ما.

٧. يفهم الآخرين ويوجههم ويرشدهم.

٨. يقضي حوائجه اليومية ويؤدي ما يطلب منه من أعمال"[١].

تحقق هذه الأهداف في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يساعد على إتقان مهارة الكلام مما يجعل المتعلم قدراً على التعبير عن أفكاره ومشاعره ومشاهداته دون تلعثم وتردد في الكلام.

سادساً: آداب الكلام:

الكلام أحد عناصر الاتصال بين الناس فيتطلب بعض الآداب وحددها عطا فيقول:"

١. أن يتحرى المتعلم حسن اللفظ، وآداب العبارة ويتجنب البشع منها.

٢. أن يتجنب المتعلم الكذب في الكلام.

٣. أن يصبَّ المتعلم اهتمامه للمتكلم ساعة الكلام.

٤. ألا يتكلم المتعلم وهو مشغول باللماظة في فمه.

٥. أن يكون الكلام واضحاً وقابلاً للفهم.

٦. أن يكون الكلام خالياً من السب واللعن"[٢].

التأدب بهذه الآداب يؤدي إلى الانتباه والإصغاء للمتكلم مما يسهم في تعليم مهارة الكلام.

سابعاً: إعداد المواد التعليمية:

عند إعداد المواد التعليمية ينبغي مراعاة التالي:

الصلة: أي أنتاج مواد تعليمية لها علاقة مباشرة بحاجات المتعلمين، وتعكس المحتوى والقضايا والاهتمامات المحلية.

---

(١) محمود كامل الناقة، (مرجع سابق)، ٢٠١٧م: ١١٤.
(٢) إبراهيم محمد عطا، ٢٠٠٦م: ١٦٠.

تنمية الخبرة: تطوير المواد التعليمية يساعد في تنمية الخبرة عند الطاقم التدريسي، مما يجعلهم يدركون خصائص المواد التعليمية الفعالة على نحو أكبر.

السمعة: تعزز المواد التعليمية المعدة في المؤسسة التعليمية سمعة المؤسسة من خلال أبراز التزام المؤسسة بتقديم مواد تعليمية.

المرونة: أن المواد التعليمية المنتجة داخل المؤسسة التعليمية يمكن تنقيحها وتكييفها عند الحاجة، ما يعطيها مرونة أكبر من الكتب الدراسية التجارية[1].

لا بد للمؤسسة عند وضع المواد التعليمية أن التدريب الكافي والتكلفة وتراعي الجودة في الإنتاج.

خصائص المواد التعليمية:

حدد جاك رتشارد خصائص المواد التعليمية في الآتي:

١. ينبغي أن تترك المواد التعليمية أثراً.
٢. ينبغي أن تساعد المواد التعليمية المتعلمين على الشعور بالراحة.
٣. ينبغي أن تساعد المواد التعليمية على تنمية الثقة بالنفس.
٤. ينبغي أن يدرك المتعلمون أن ما درسوه ذات صلة ومفيد.
٥. ينبغي أن تتطلب المواد التعليمية الاستثمار الذاتي من المتعلم وتدعمه.
٦. يجب أن يكون المتعلمون جاهزين لاكتساب العناصر المدرسة.
٧. المواد التعليمية ينبغي أن تجعل المتعلمين يتعرضون للغة في استخدامات أصلية.
٨. ينبغي جذب انتباه المتعلمين للخصائص اللغوية للمداخلات.
٩. المواد التعليمية ينبغي أن توفر فرصاً للمتعلمين ليستخدموا اللغة الهدف لتحقيق الأغراض الاتصالية[2].

---

(١) جاك رتشارد ،٢٠١٢م: ٣٧١-٣٧٤-٣٧٥-٣٧٦
(٢) المرجع نفسه.

خصائص المواد التعليمية لمهارة الكلام تتمثل في الآتي:

١. إعطاء المتعلمين شيئاً يمكن أن يأخذوه من الدرس.

٢. تدريس المتعلمين شيئاً يشعرون أنهم يستطيعون استخدامه.

٣. إعطاء المتعلمين شعوراً بالتحصيل.

٤. ممارسة عناصر التعلم بطريقة مشوقة وجديدة

١. تقديم خبرة تعلم ممتعة.

٢. تقديم فرص للنجاح.

٣. تقديم فرص لممارسة الفردية.

٤. توفير فرص لجعل الشيء شخصياً.

٥. توفير فرص لقياس التعلم ذاتياً [١].

مؤشرات المواد التعليمية:

حدد رشدي طعيمة بعض المؤشرات في إعداد المواد التعليمية لمهارة الكلام في الآتي:

١. نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.

٢. التمييز عند النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.

٣. التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

٤. تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.

٥. نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً.

٦. التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.

٧. التعبير عند الحديث عن توافر ثروة لفظية تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.

---

(١) جاك رتشارد ،٢٠١٢م: ٣٧١-٣٧٤-٣٧٥-٣٧٦

٨. ترتيب الأفكار ترتيب منطقياً يلمسه السامع.

٩. التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة.

١٠. التحدث بشكل متصل.

١١. نطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً.

١٢. استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية لتوصيل الأفكار.

١٣. الاستجابة لما دور أمامه من حديث استجابة تلقائية.

١٤. التركيز عند الكلام على المعنى وليس الشكل اللغوي.

١٥. تغير مجرى الحديث بكفاءة.

١٦. حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.

١٧. القاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

١٨. إدارة المناقشة في موضوع معين.

١٩. إدارة حوار تليفوني مع أحد الناطقين بالعربية. [١]

ثامناً: توجيهات عامة لتعليم مهارة الكلام:

يشير طعيمة لتوجيهات عامة تساعد المتعلم في تعلم مهارة الكلام وتتمثل في الآتي:

١. تعليم الكلام يعني ممارسة الكلام: أي أن يتعرض المتعلم لمواقف يتكلم فيها بنفسه، لذلك على المعلم أن يلتزم الصمت وينحصر دوره في التوجيه والإرشاد.

٢. أن يعبر المتعلم عن خبرته: أي أن يُكلف المتعلم بالكلام عن الشيء الذي لديه علم به.

٣. تدريب المتعلم على الانتباه.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة،١٩٨٥م: ١٧٠-١٧١

٤. عدم المقاطعة وكثرة التصحيح من قبل المعلم.

٥. مستوى التوقعات: لابد أن لا تزيد توقعات المعلم بأن يمارس المتعلم اللغة الثانية كما يمارسها الناطق بها"[١]. ويرى حسين هذه التوجيهات فيما يلي:

٦. تشجيع المتعلم على الخلق والابتكار والمبادرة.

٧. تدريب المتعلم على مهارة الكلام.

٨. الإصغاء باهتمام للمتعلم عندما يتكلم وإشعاره بالاطمئنان والثقة.

٩. أن يقدم المعلم للمتعلم نماذج من اللغة الحقيقية.

١٠. أن يتحلى المتعلم بالصبر عند تعليم مهارة الكلام.

١١. منح المتعلم الوقت الذي يحتاج إليه للتعبير عن نفسه"[٢].

لا بد للمعلم أن يلتزم بهذه التوجيهات العامة عند تعليم مهارة الكلام.

تاسعاً: التخطيط لتعليم مهارة الكلام:

يتطلب التخطيط لمهارة الكلام الآتي:

١. أن يتعرف المتكلم أولاً على نوعية المستمعين واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم، وما يحبون سماعه.

٢. أن يحدد المتكلم أهداف الكلام.

٣. أن يكون المتكلم قادراً على تحديد محتوى الكلام: أي أن يحدد الأفكار والمعاني والمشكلات التي يريد الكلام عنها"[٣] من خلال هذا التخطيط يستطيع المعلم وضع خطة للدرس التي تحتوي على الأهداف وسير الدرس وأسئلة التقويم والواجب المنزلي.

---

(١) رشدي أحد طعيمة، (د:ت)، ١٦٠- ١٦١.

(٢) مختار الطاهر حسين، (مرجع سابق)، ٢٠١١م: ٣٧١-٣٧٢.

(٣) علي محمد مدكور، (مرجع سابق)، ١٩٩١م: ٩٢.

عاشراً: تعليم مهارة الكلام:

تتعد الخطوات في تعليم مهارة الكلام وتتمثل في الآتي:

أ - **التعليم بالحوار:** يشير عبد الله لخطوات تعليم الحوار في الآتي:

١. يستمع المتعلم إلى نص الحوار (بصوت المعلم أو جهاز تسجيل).
٢. يستمع المتعلم إلى النصَّ وينظر في الوقت ذاته إلى الصور المصاحبة للحوار؛ لأن الصوت والصورة يساعد على الفهم.
٣. يستمع المتعلم إلى الحوار مرة ثالثة والكتب مفتوحة لكي يربط المتعلم بين النص المكتوب أو المسموع والحوار.
٤. تكرار جماعي ثم فئوي ثم زوجي للحوار أو النصَّ.
٥. طرح أسئلة الاستيعاب أو المناقشة، ثم تؤدي التدريبات أداءً شفوياً أولاً، ثم تؤدي تحريرياً"[١].

ب. التعليم بالتعبير: يعرفه الدليمي وعباس: "هو عبارة عن المحادثة أو التخاطب الذي يكون بين الفرد وغيره، بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمر به، ومن مهاراته غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها، وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز، واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب المطلوب"[٢].

تشير منال بقولها: "هو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة، وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح، بنوعيه الشفوي والتحريري، وغرض التعبير يتمثل في تصوير الإنسان على حسن التفكير وجودته"[٣]. ويوضحه

---

(١) عمر الصديق عبد الله، ٢٠٠٨م: ٩٠.
(٢) طه علي حسين وسعاد عد الكريم عباس، ٢٠٠٥م: ١٣٨.
(٣) منال عصام برهم، ٢٠١٤م: ١٧.

الخويسكي فيقول: "يقصد بالتعبير الشفوي، ذلك الكلام المنطوق يعبر به المتكلم عما في نفسه من خواطر وما يجول بخاطره من مشاعر، وما يذخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب وسلامة الأداء"[١].

يعد التعبير أسلوب من أساليب تعليم مهارة الكلام ومن خطوات تعليم التعبير بنوعيه الحر والمقيد الآتي:

١. التمهيد: يعمل المعلم على تشويق المتعلمين للموضوع الجديد، ويعرفهم بعنوان الموضوع.
٢. يتعرض المعلم إلى الأفكار الرئيسة والأساسية.
٣. يناقش المعلم المتعلمين، ويترك لهم حرية التعبير عن الأفكار التي عرضت بأسلوب الأسئلة والأجوبة.
٤. تدوين بعض الجمل والآيات والأحاديث أو الشعر.
٥. السماح لبعض المتعلمين، وبخاصة الجيدون منهم بالتحدث عن الموضوع باختصار"[٢].

ويوضح خطواته عطا فيقول: "يمكن إتباع الخطوات الآتية":

٦. تدوين رأس الموضوع أو قراءته.
٧. مناقشة المتعلمين بهدف توضيح جوانب الموضوع وتحديد أهم عناصره.
٨. مطالبة المتعلمين بالحديث في كل عنصر مع التوجيه.
٩. حديث المتعلمين عن الموضوع ككل.
١٠. مناقشة الأخطاء العامة بعد فراغ المتعلمين من حديثهم.
١١. يمكن أن يكون الحديث حراً بدون عناصر ويترك المتعلم يتكلم بدون أي قيد"[٣].

---

(١) زين كامل الخويسكي، ٢٠٠٩م: ١٤.
(٢) طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس، (مرجع سابق)، ٢٠٠٥م:١٤١.
(٣) إبراهيم محمد عطا، ٢٠٠٦م: ١٥٩-١٦٠.

ج -**التعليم بالقصة:** القصة أسلوب من أساليب تعليم مهارة الكلام، وهي أسلوب شيق وجذاب، يقبل عليه المتعلم بدافعية وحماس ومن تعريفاتها: "هي فنٌّ أدبي نثري يسرد أحداثاً مصبوغة بالخيال الذي لا يقدَّم الأحداث بصورة واقعية تماماً كما يفعل التاريخ والسيرة والتراجم، بل يقدمها بصياغة أدبية رفيعة، وفي الغالب تظهر القصص في صورة صراع أو مناقشة بين طرفين أو أكثر للوصول إلى غاية"[1]. ويشير زايد لتعريفها فيقول: "فنٌّ أدبي يتناول حادثة أو مجموعة حوادث تتعلق بشخصيات أو مجموعة من الشخصيات الإنسانية، في بيئة زمانية ومكانية تنتهي إلى غاية أو هدف يتبين من أجله أسلوب أدبي ممتع، كما إنها تجمع بين الحقيقة والخيال"[2].

وتتمثل خطوات تعليم مهارة الكلام بأسلوب القصة في الآتي:

١. التمهيد: يكون بحديث قصير أو بأسئلة توحي بالقصة، ويمكن أن يمهد المعلم بأن يخبر المتعلمين فقط بأنه يقص عليهم قصة.
٢. يلقي المعلم القصة بتأنٍ ووضوح وتمثيل للمعنى. وعليه أن يحرص على شد انتباه المتعلمين ببراعته في إلقاء القصة دون تكلف.
٣. يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة على أن تكون متسلسلة بحسب مراحل القصة، وعليه أن يدرب المتعلمين على تنويع الإجابات.
٤. يطلب المعلم من المتعلمين أن يختار كل واحدٍ منهم عنواناً مناسباً لتلك القصة ثم يناقشهم في العناوين التي اقترحوها، ويثبت أبرزها على السبورة، وبعد المناقشة يختار العنوان الأكثر ملاءمة لموضوع القصة. يطلب المعلم أن يصوغ المتعلم أسئلة حول القصة.
٥. يطلب المعلم أن يصوغ المتعلم أسئلة حول القصة على أن يجيب عن أسئلة البعض الآخر.

---

(١) خالد بن سليمان مهنا، ٢٠٠٧م: ٨٧.
(٢) فهد خليل زايد، ٢٠١١م، ٢٣٤.

٦. يبدأ المتعلمون بتلخيص القصة شفوياً"[١]. تتعدد الأساليب في تعليم مهارة الكلام إلا أن أسلوب الأسئلة والأجوبة نجده متضمناً لأسلوب الحوار والتعبير والقصة، ففي الحوار على المعلم أن يكلف المتعلمين بأدائه عن طريق التمثيل والكتب مفتوحة، ثم الأداء والكتب مغلقة، وفي القصة يسرد المتعلمون القصة شفوياً ويمثلونها في قاعة الدرس، وفي التعبير ينبغي أن تكون الصور مترابطة في المحتوى، وبالتالي تنمو مهارة الكلام في اللغة الثانية.

إحدى عشرة: تنمية مهارة الكلام:

تنمية القدرة على الكلام لمتعلمي اللغة الثانية نراعي فيه الاعتبارات الآتية:"

١. تعويد المتعلم على حسن الاستماع إلى المتحدث أو السائل وفهم المقصود من الحديث أو السؤال.
٢. التدرج مع المتعلم في توجيه الأسئلة بدءاً بنطق الاسم كاملاً والتحدث عن نفسه وعن ميوله والأشياء المحببة إليه.
٣. الاعتماد على القصص في التعبير.
٤. الاعتماد على الصور في تعليم الكلام، ويعبر المتعلم على محتوياتها ويجيب عن الأسئلة التي تدور حولها.
٥. تشجيع المتعلم على التحدث داخل قاعة الدرس ومع زملائه والمجتمع"(٢). ومن الاعتبارات التي حددها المصري والبراري التالي: "
٦. التعرف الجيد على الأفراد الذين تتكلم إليهم وأعمارهم، وظروفهم، والفروق الفردية بينهم.
٧. استخدام الصوت المناسب عند التحدث.
٨. التركيز على محتوى الكلام.

---

(١) طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس، (مرجع سابق)، ٢٠٠٥م: ١٤٠.
(٢) زكريا إسماعيل أبو الضبعات، ٢٠٠٠م: ١٧٥.

٩. ترتيب الكلام في ذهن المتعلم ترتيباً منطقياً ومقنعاً.

١٠. تطوير مهارة التفكير لدى المتعلم تخلق المحتوى الجيد.

١١. إظهار القدر المناسب من الانفعالات للكلام والانفعالات المصاحبة تدل على صدق المتكلم.

١٢. الاهتمام بنطق الحروف من مخارجها، والكلمات بالسرعة المناسبة.

١٣. تجنب أخطاء الكلام الشائعة مثل التعالي على الناس، والإكثار من كلمة "أنا"، والتعصب للرأي دون دليل منطقي"[١]. قراءة القرآن الكريم أو الاستماع إليه وحفظه وكذلك الحديث النبوي الشريف يزيد الثروة اللغوية للمتعلم للغة الثانية وبالتالي تنمو مهارة الكلام.

صفوة القول آن الأوان لكي تأخذ مهارة الكلام حقها في مجال البحث العلمي، وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لأن الحاجة ماسة لتوفير برنامج منهجي يقوم على تدريب المتعلم على هذه المهارة على الأسس العلمية والتربوية، لأن المتعلم للغة الثانية يجد من حوله العامية من كل جانب وهي لن تساعده على التدريب على مهارة الكلام واكتسابها، ولابد من توفير برنامجاً يحتوي على مواقف تعليمية متنوعة وشيقة وجذابة.

القسم الثاني: مهارة الكلام في سلسلتي جامعة إفريقيا العالمية والسودان المفتوحة:

اللّغة العربية هي الوسيلة الفعالة لنشر الدين الإسلامي في العصر الحديث، لذلك اهتمت جمهورية السودان بتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، فتم إعداد العديد من الكتب والسلاسل لمتعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أننا بحاجة لمنهج يثري كل المهارات دون التركيز على مهارة وإهمال الأخرى. يحاول الباحث في هذا القسم أن يستعرض سلسلتين هما سلسلة جامعة إفريقيا العالمية وسلسلة جامعة السودان المفتوحة، بالتركيز على مهارة الكلام موضحاً ما فيها من تكامل أو نقص.

---

(١) محمد المصري ومجد البراري، (د.ت): ٤١٥-٤١٧.

أولاً: سلسلة جامعة إفريقيا العالمية:

هي سلسلة أصدرتها جامعة إفريقيا العالمية تهدف إلى تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وتمد المتعلم بمادة تعليمية تعينه على تعلم اللّغة العربية، وتتناول السلسلة المهارات اللغوية الأربع (مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة) وتتكون من خمسة كتب، موزعة على ثلاث مستويات: المستوى الأول كتابات والمستوى الثاني كتابات، والمستوى الثالث كتاب واحد. ويعيننا فيها تعليم مهارة الكلام وتنميتها، والأساليب المستخدمة في ذلك.

أ/ **المستوى الأول**: أُعد لهذا المستوى الكتاب الأساسي في جزءين، لمتعلمي اللّغة العربية المبتدئون، الكتاب الأساسي الأول: يحتوي على أربعة عشرة وحدة دراسية تتضمن [1] حواراً، نصيب الكتاب الأول (٧) وحدات، تحتوي على (٢٢) حواراً، والثاني(٧) وحدات، تشتمل على (١٦) يتضح ذلك حسب ما ورد في مقدمة الكتاب الأول : "يتضمن الكتاب (٧٠٣) كلمة موزعة على (٣٨) درساً بمعدل (١٩) كلمة في كل درس تقريبًا" [2].

ثم تقديم الوحدات الدراسية من خلال عدة موضوعات متنوعة العناوين (التحية والتعارف، السكك، السوق، الأسر).

طريقة التعلم: قدَّم الكتاب الأساسي من خلال المقدمة خطوات تعليم الحوار، وبعض التعليمات الخاصة بأداء التدريبات المصاحبة لكل حوار، وتتمثل في الآتي:

١. أسئلة الاستيعاب؟
٢. استمع وردد؟
٣. كون جملاً؟
٤. اِسأل وأجب؟
٧. اختر الكلمة المناسبة؟
٨. أقراء ما يأتي؟
٩. المفرد والجمع؟
١٠. استبدل كما ي المثال؟

---

(١) عز الدين وظيف وآخرون، ٢٠٠٩م: المقدمة (ب)، ٣٨، ٧٢، ١١٥
(٢) المرجع نفسه.

٥. استمع ثم أشر إلى الصورة المناسبة؟ ١١. أعد الجملة مستخدماً ما بين القوسين؟

٦. أسئلة للتقويم. ١٢. صل بين الكلمة والمرادف لها؟" [١]

نلاحظ تكرار هذه التعليمات في كل صفحات الكتاب الأول والثاني.

وفيما يختص بالوسائل التعليمية نجد أن الكتاب يحتوي على عدد من الصور المركبة الملونة لشرح المفردات والتعبيرات الواردة في النصّ.

صفوة القول: الكتاب الأساسي الأول والثاني على هذا النحو لا يعالج مهارة الكلام لذاتها، فلم يحدد نصوصاً للكلام كمهارة، واعتمد على أسلوب واحد في تعليمها وهي الاستماع والترديد لبعض الجمل المأخوذة من الحوار الأساسي للدرس.

قدّم الكتاب اللغة العربية في صورتها المكتوبة التي تخدم مهارات الاستماع والقراءة وتقل اللّغة المنطوقة.

ركز الكتاب على أسلوب الحوار، ويفتقر للقصص والصور التعبيرية ذات المحتوى الواحد في تعليم مهارة الكلام.

كثرة عدد المفردات حيث يتضمن الدرس الواحد (١٩) مفردة والأنسب (٨) مفردات كحد أقصى ليتثنى للمتعلم فهمها وتطبيقها وحفظها.

- التعبير عن الصور اعتمد على عرض السؤال ثم الإجابة، ولم يترك للمتعلم حرية التعبير، كما أن الصور غير مترابطة المحتوى.
- لا توجد معالجة للأصوات، نطقاً واستماعاً وكتابة، وقراءةً، ما أدى إلى قلت الإتقان في نطق الأصوات وفق مخارجها.
- افتقر الكتاب للنصوص القرآنية أو الحديث النبوي لتعليم مهارة الكلام.

---

(١) عز الدين وظيف وآخرون، ٢٠٠٩م: ١٨، ٤٦، ١٤٠

- لا يوجد فهرس للموضوعات.
- الكتاب يعلم اللغة من خلال تكامل المهارات الأربعة مركزاً على ثلاث مهارات (الاستماع – الكتابة –القراءة).
- اهتم الكتاب بتعليم الجوانب المهمة لتعليم الكلام (المفردات، والتراكيب).
- قلة الثقافة المتعددة للدارسين إلا في درس واحد أو اثنين.

ب/ المستوى الثاني: يحتوي هذا المستوى على الكتاب الأساسي بجزءيه الأول والثاني وفي طياته ثلاث وثلاثون نصّاً، اشتمل الكتاب الأول على ستة عشر درساً، وتضمن الثاني سبعة عشر درساً، اعتمد الكتاب لتعليم مهارة الكلام على تدريبات متنوعة تشكل أسئلة يجيب عنها المتعلم. وقد جاءت تعليماتها على النحو الآتي:

١. فقرة مصحوبة بعدد من الأسئلة.
٢. أسئلة عن النص الأساسي.
٣. استخدم أسلوباً مناسباً لمخاطبة صديقك عندما يأتي بسلوك غير حميد؟
٤. أملأ الفراغ الآتي بكلمة مناسبة؟
٥. احكِ من ذاكرتك قصة صديقك حسن مستعيناً بالعبارات الآتية:
٦. (درس القصة). يعطى المتعلم بعض العبارات.
٧. تكلم عن بر الوالدين مستعيناً بالآتي؟ يمنح المعلم بعض الأفكار.
٨. تكلم عن رحلتك بالطائرة من بلدك إلى السودان.
٩. حدثنا عن مشاهدتك للتلفاز.
١٠. دار حوار بينك وبين صديقك حول وسائل الاتصال الحديثة، فماذا قال لك وماذا قلت له.
١١. بعد العودة من الرحلة شاهد زميلك بعض أوجه النقص فيها. ماذا لاحظ؟

١٢. فكرتم في رحلة نيلية، ودار بينكم نقاش، تكلم عن الموضوع مستعيناً بما يأتي، يقدَّم للمتعلم مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها مثل: ماذا أعددتم للرحلة؟"[١].

١٣. "أكمل الحوار الآتي؟

١٤. استخدم المفردات الآتية في جمل مفيدة من إنشائك؟

١٥. ذكر صديقك بالإسعافات الأولية مستخدماً النقاط التالية (طلب الإسعاف، إجراء التنفس الصناعي).

١٦. تكليف المتعلم بالحديث عن بعض الأمراض (الدرن، فقر الدم) من خلال بعض النقاط (أسباب المرض، أعراضه، أنواعه، طرق الوقاية).

١٧. قارن بين حماية الإنسان لنفسه، وحماية السمكة لنفسها مستعيناً بالآتي: ... يمنح المتعلم مجموعة من الأسئلة يجب عنها.

١٨. اختر رياضة تمارسها وحدثنا عنها؟ أسئلة وإجابات.

١٩. تكلم عن ملعب رياضي في بلدك؟

٢٠. تحدث عن النبي (صلى الله عليه وسلم) مستعيناً بالأسئلة الآتية؟ يمنح الأسئلة.

٢١. صف لزملائك حياة ماريا القبطية مستعيناً بالأسئلة؟ يعطى المتعلم الأسئلة.

٢٢. تحدث عن ابن سيناء مستعيناً بالأسئلة؟ يقدم للمتعلم بعض الأسئلة.

٢٣. ذهب أحد أفراد أسرتك إلى الحج وعاد يحدثكم عن الحج فماذا قال؟

٢٤. تحدث عن مدينة الخرطوم مستعيناً بالنقاط (موقعها، حجمها، أسواقها، مبانيها...).

٢٥. تحدث عن أفريقيا من خلال النقاط الآتية (كيف غاباتها، ماذايها، ما أنواع ثمارها).

٢٦. تحدث عن جامعة إفريقيا مستعيناً بالنقاط (السودان، موقعه، الخرطوم، التعليم في السودان)"[٢].

٢٧. الوسائل التعليمية تنقل في هذا الكتاب الأساسي (الصور الملونة)

---

(١) أحمد عمر التيجاني وعز الدين وظيف، ٢٠٠٩م: ٣٧، ٨٨، ١٠٥، ١٣٦، ١٧٤، ١٩٤، ٢١٧، ٢٣٦، ٢٥٢.

(٢) أحمد عمر التيجاني وعز الدين وظيف، ٢٠٠٩م: ١٧، ٥١، ١٠٧، ١٢٥، ١٤٧، ١٦٩، ١٨٤، ٢٠١، ٢٢٣، ٢٤٣، ٢٦٥، ٣٠١

طريقة التعليم:

لم يقترح الكتاب أية طريقة لتقديم الدروس، بل اكتفى بالتعليمات التي ينبغي للمتعلم القيام بها أثناء تأديته للتدريبات. خلاصة القول في هذا المستوى تتمثل في التالي:

- قدَّم الكتاب أعداداً كبيرةً من المفردات والتراكيب بغرض زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم في مهارتي (الاستماع والقراءة).
- لم يتح الكتاب المجال للمتعلم ليكوِّن جملاً من خلال خبرته بل وضع له مثالاً لتكوِّين الجمل.
- تقيد المتعلم للإجابة عن الأسئلة بمنحه نقاط أو أفكار تساعده على الإجابة.
- معظم أسئلة التدريبات مأخوذ من النص الأساسي.
- خلا الكتاب من الحوارات.
- قلة الصور الملونة كوسيلة تعليمية.

ج/ المستوى الثالث: "يحوي الكتاب على (١٥) وحدة، تتألف كل وحدة من (٩) دروس تسير كلها على نسق واحداً"[١].

نجد تعليم مهارة الكلام يسير على نفس النسق الموجود في الكتب السابقة، تدريبات أتت تعليماتها على النحو التالي: "

١. ناقش مع أستاذك وزملائك الموضوعات التالية؟ (أسباب التلوث، ضرورة المحافظة على نظافة المدن والقرى).
٢. تكلم عن الحروب والسلام مستعيناً بالإجابة عن الأسئلة الآتية؟ يمنح المتعلم الأسئلة.
٣. تكلم عن اليهود مستعيناً بالآتي؟ (معنى اليهود، كتابهم، على من أنزله.

---

(١) عبد الباقي المبارك وآخرون، ٢٠٠٩م: المقدمة(ز)، ٤١، ٥٧، ٧٨، ١٦٦، ٢١٥، ٢٣٩، ٢٥٨، ٢٨٦

٤. أكمل الحوار الآتي...؟

٥. تكلم عن إحدى الحشرات؟ يمنح المتعلم أسماء بعض الحشرات.

٦. تحدث باختصار عن الآتي؟

أ. ماذا تتناول من الأطعمة؟

ب. هل الوجبة التي تناولتها متوازنة؟

ج. ماذا تحتوي؟

٧. تحدث عن الأسباب التي أدت إلى انتشار المصاريف المالية؟

٨. تكلم عن المراحل التي مرت بها المصاريف المالية عن الإنشاء؟

٩. تكلم عن مصادر الطاقة مستعيناً بالإجابة عند الأسئلة التالية؟ يمنح المتعلم مجموعة من الأسئلة.

١٠. ناقش مع أستاذك وزملائك الموضوع التالي؟

١١. (حال شباب المسلمين في الوقت الحاضر وتشبيههم بشاب أوربا والغرب)

١٢. ناقش مع أستاذك وزملائك (عدل الحاكم المسلم)؟" [(١)].

نجد قلة الوسائل التعليمية المتمثلة في الصور المركبة الملونة لشرح وتفسير بعض المفردات.

طريقة التعليم: لم يقترح الكتاب طريقة لتعليم مهارة الكلام، بل اكتفى بأن يكون تعليم مهارة الكلام عن طريق الإجابة على التدريبات. وختام الحديث في هذا المستوى يتمثل فيما يلي:

- اشتمل الكتاب على مجموعة من العناوين تتناول بعض الأمراض التي أصبحت غير شائعة في الدول المتقدمة مثل: البلهارسيا والملاريا.
- كثرة دروس قواعد اللغة.
- اهتم الكتاب بالتدريبات التي تزيد الثروة اللغوية للمتعلم (التضاد، المترادف، الجمع والمفرد وغيرها).

---

(١) السيد عوض الكريم الدوش، وآخرون، ٢٠١١م: المقدمة (٢)، ٩، ١٢١، ١٧٦، ١٩٣، ٢٨٧

- اهتم الكتاب بالتعبير الإبداعي عن طريق عرض عدد كبير من الدروس البلاغية والنصوص الأدبية.
- النصوص المقدمة للمتعلم مصطنعة ومأخوذة من الانترنيت وتمتاز بالإطالة.

من خلال عرض سلسلة جامعة إفريقيا العالمية يتضح للباحث التالي:

- يتم تعليم مهارة الكلام عن طريق التدريبات التي جاءت في شكل أسئلة مرتبطة ارتباطاً كاملاً بالنصَّ الأساسي أو بالنصَّ المحوري لمهارة القراءة.
- أخذ مفردات النصَّ الأساس في صياغة تدريبات مهارة الكلام تعمق الفهم العام للنصَّ ولا تزود المتعلم بالطلاقة اللغوية.
- السلسلة مبنية على أن تنفذ في ١٤أسبوعاً لكل كتاب والواقع الممارس الأن غير ذلك.
- ربط المفردات في جمل لم يكن من إنشاء المتعلم بل يوضع مثالاً يجري عليه المتعلم الربط وهذا لا يساعد المتعلم على استخدام المفردات في مواقف حياتية جديدة.
- لم نر أساليب تعليم مهارة الكلام لذاتها في صورة (حوارات، قصص، التعبير عن الصور مترابطة المحتوى).
- افتقار السلسلة لتعليم الأصوات العربية نطقاً، وقراءة، وكتابة (في أول الكلمة – وسط الكلمة -آخر الكلمة) -والاختبارات التقويمية في نهاية كل وحدة.
- اهتمت السلسلة بالمهارات الآلية في الجانب الاجتماع والثقافي ولم تخدم جانب الأصوات.

ثانياً: سلسلة جامعة السودان المفتوحة:

هي عبارة عن سلسلة أصدرتها جامعة السودان المفتوحة، لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي من تأليف نخبة من الأساتذة والخبراء، وتتكون هذه السلسلة من ستة كتب على النحو التالي:

أ/ الكتاب الأول: أعد هذه الكتاب إلى المستوى الابتدائي الأول ويوضحه المؤلف بالقول: "يتألف الكتاب الأول من سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خمسة وحدات وكل وحدة

تتكون من خمسة دروس، ويضم الكتاب خمسة وعشرين درساً، عولجت من خلالها عناصر اللغة الأصوات، والمفردات والتراكيب ومهارات اللغة الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة"[1]. والذي يعنينا في هذا المقام هو تعليم مهارة الكلام التي جاءت على النحو الآتي:

الوحدة الأولى: تحتوي على (١١) حواراً تضمنت حوارين لتعليم مهارة الكلام من دون تدريبات.

١. الوحدة الثانية: (٤) حوارات، تعليم مهارة الكلام كان من خلال أسلوب السؤال والجواب ثم عرض حوار يقوم المتعلم بأداء حواراً مماثل له (التمثيل).

٢. الوحدة الثالثة: (٤) حوارات، اقتصر تعليم مهارة الكلام من خلال تكوين جمل مطابقة لما في الحوار.

٣. الوحدة الرابعة: (٤) حوارات، أتى تعليم الكلام عن طريق السؤال والجواب.

٤. الوحدة الخامسة: (٤) حوارات، تعليم المهارة عن طريق السؤال والجواب.

بدأ الكتاب من الصفحة (١) بتقديم مواضيع الوحدات حيث قدَّم الحروف العربية بواقع حرف واحد أو اثنين في كل درس بأصواته الستة بصورة تحتها كلمة ثم الحرف منصوباً مرة ومرفوعاً مرة ومجروراً مرة أخرى. وأتى ترتيب الحروف على النحو التالي (ل، ص)، (ب، م)، (ح، هـ)، (ن، ر)، (ذ، ث)، (ع، أ)، (ش، ج)، (ص، ز)، (ت، د)، (ك، ق)، (خ، غ)، (ض، ط)، ظ، (ف، و)، ي). وصار الأمر على هذه الصورة إلى نهاية عرض جميع الحروف.

طريقة التعليم: لم يقدم الكتاب أي مقترح لتعليم الدروس بل اكتفى بتوضيح التعليمات الخاصة بالتدريبات. وقد جاءت تعليمات تدريبات مهارة الكلام على النحو الآتي:

١. انظر واستمع وأعد.

٢. تكلم كما في المثالين.

٣. اِسأل وأجب.

---

(١) السيد عوض الكريم الدوش، وآخرون، ٢٠١١م: ١٩٠، ٢٠٨، ٣٠٥

٤. هات السؤال والجواب لما يأتي.

٥. استمع وأعد واقرأ.

٦. انطق الأعداد الآتية.

٧. أكمل الحوار الآتي.

٨. استمع ثم أعد الجمل الآتية مستخدماً (لكن).

٩. كون جملاً كما في المثال.

١٠. استبدل كما في المثال"(٤١).

١١. تعليمات خاصة بالمثنى والجمع وبإضافة الألف والنون والياء والنون على بعض المفردات.

١٢. لم يرشد الكتاب المتعلم على أن تكون الإجابة شفوياً.

وفيما يختص بالوسائل التعليمية نجد الآتي:

- الكتاب مرصع بالعديد من الصور المركبة الملونة المعبرة عن الحياة العربية والثقافات الأخرى، لشرح المفردات والتعبيرات.
- وسائل سمعية تتمثل في الشريط المسجل أو القرص المدمج.
- وسائل بصرية: عرض الكتاب على شاشة الحاسوب وفي جانب التقويم نجد العديد من التدريبات، والاختبارات لكل وحدة دراسية.

ب/ الكتاب الثاني: الكتاب الثاني تم إعداده للمستوى الابتدائي الثاني، وقام بإعداده نفس معدو الكتاب الأول، لذلك انتهج هذا الكتاب نهج الكتاب الأول من حيث الأهداف والوسائل التعليمية وقد احتوى على خمسة وحدات تتضمن (٢١) حواراً موزعة بمعدل (٤) حوارات للأولى والثانية والثالثة والرابعة واختصت الخامسة بـ(٥) حوارات. مهارة الكلام في هذا الكتاب تمت معالجتها عن طريق التدريبات التي جاءت تعليماتها بالإضافة لما جاء في الكتاب الأول على النحو الآتي:

١/ أكمل الحوار الآتي؟ يعطى حواراً غير مكتمل.

٢/ تبادل الحوار مع زميلك، نجد حوارين من دون أسماء أخذت من نصَّ الحوار الأساسي.

٣/ تكلم مع زميلك مستخدماً المفردات بين القوسين"[٤٢].

صفوة القول: من خلال استقرأ وتحليل الكتابين يتضح الآتي:

- تعليم الأصوات مرتبط بين مهارتي الاستماع والكلام (استمع وردد) في النطق.
- تعليم مهارة الكلام منفصل عن تعليم المهارات الأخرى.
- لم نر نصوصاً قرآنية وأحاديث نبوية وسيرة كمادة تعليمية لمهارة الكلام.
- الاهتمام بتعليم الجوانب المهمة لمهارة الكلام مثل نطق الأصوات والمفردات والتراكيب.
- ارتبطت مهارة الكلام بمهارتي القراءة والاستماع في بعض التدريبات (استمع وأعد وأقرأ).
- نجد في نهاية كل وحدة إجابات للتدريبات، واختبار للوحدة وإجاباته، ومسرد للأصوات والحروف والمفردات، وملخص للتراكيب الواردة في الوحدة.
- نجد مقدمة لكل وحدة فيها عنوان الوحدة والدروس التي تضمنها وأهدافها.
- لا يتضمن تعليم مهارة الكلام آية مادة جديدة، بل يتم استثمار المادة التي جاءت في الحوارات الأساسية لصياغة التدريبات الخاصة بمعالجة مهارة الكلام.

ج/ الكتاب الثالث: الكتاب الثالث قدَّم لمتعلمي المستوى المتوسط الأول، يحتوي على خمسة وحدات، بها ثمانية عشر حواراً وعدد من النصوص، أتبع الكتاب التدريبات في تعليم مهارة الكلام وقد كانت تعليمات التدريبات على النحو التالي:"

١. تكلم مع زميلك مستخدماً المفردات الآتية؟ يمنح المتعلم عدد من المفردات.
٢. أسئلة يجيب عنها المتعلم كما يأتي:
   - صف ما تراه في الصورة.
   - أجب عن الأسئلة التالية بعبارات من عندك.
   - أجب عن الأسئلة التالية بجمل صحيحة.

-صف الصور التالية مستعيناً بالأسئلة تحت الصورة.

٣. يمنح المتعلم الإجابات ويطلب منه تكوين أسئلة.

طريقة التعليم: يوضح خوجال وكرامة بالقول: "التمهيد، الاستماع، الترديد والإعادة، تمثل الحوار"(٤٣). الوسائل التعليمية هي نفس الوسائل المستخدم في الكتابين السابقين طريقة التقويم أيضاً كما وردت في الكتابين السابقين.

د/ الكتاب الرابع: خُصص الكتاب للمستوى المتوسط الثاني، احتوى الكتاب على اثني عشر حواراً وعدد من القصص وجميعها استخدمت كنصوص أساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق جميع المهارات الأربعة، ولم نجد حواراً أو قصة أو تعبيراً خاصة بمهارة الكلام بالرغم أنها درست منفصلة عن المهارات الأخرى. وأتبع الكتاب نفس النهج السابق لتعليم مهارة الكلام وهو التدريبات التي جاءت تعليماتها على ما يأتي:

١. تحدث مع زميلك عن مكتب البريد في بلدك أو زيارة قمت بها؟

٢. فقرة تزين ببعض الأسئلة يتم الإجابة عنها.

٣. أجب عن الأسئلة الآتية؟

٤. تحدث مع زميلك عن الآتي:

- الأعمال التي يقوم بها المسلمون (في شهر رمضان، العيد).
- المظاهر الإسلامية مستعيناً بالنقاط التالية (الصدقة، امتلأ المساجد).

طريقة التعليم: حددها المعد وهي: "التمهيد المناسب، الاستماع والترديد المباشر، تمثيل الحوار ثم إعادته في شكل مجموعات والإعادة الفردية"[(١)]. هذه الطريقة تتبع في جميع الحوارات الأساسية لتعليم اللغة ولم تختص بتعليم مهارة الكلام التي تم تعليمها منفصلة عن طريقة التدريبات.

---

(١) أحمد علي خوجال وعبد الله عثمان كرامة، ٢٠١٥م: ١، ٨٥، ١١١، ١٢٨، ١٤٩، ١٧٩

الوسائل التعليمية كما كانت في الكتب السابقة كذلك التقويم، أما جوانب النقص في الكتاب الثالث والرابع هي نفس الجوانب في الكتاب الأول والثاني.

هـ/ الكتاب الخامس والسادس: تم إعدادهما للمستوى المتقدم، لم نجد فيهما تعليم لمهارة الكلام حيث إن النصوص طويلة ومتنوعة تخدم مهارة الاستماع والقراءة والكتابة في الكتابين مثل التعليمات الآتية:

١. استمع إلى التسجيل الصوتي ثم أجب عن الأسئلة؟ يمنح الطالب مجموعة من الأسئلة.
٢. اختر المعنى الصحيح للكلمات التي تحتها خط؟ اختيار المعنى من مجموعة كلمات"[١]
٣. أكمل ما يأتي بوضع العلامة المناسبة؟
٤. أجب عن الأسئلة الآتية؟"[٢]. في نهاية القسم اتضح للباحث الآتي: المنهج في السلستين عمل ضخم ورائع، وفيه جهد كبير، أدى إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جميع أنحاء العالم خاصة في مهارتي الاستماع والقراءة.

- نرى الالتزام بعملية الضبط والتشكيل للمفردات والعبارات والجمل والنصوص.
- استخدام الصور المركبة الملونة في تعليم الأصوات جعل المتعلم مسيطر على النظام الصوتي للغة العربية مما سهل عليه فهم الناطقين بها، وشرح المفردات والعبارات والجمل ساعد المتعلم على فهم المعاني.
- وجود كتاب المعلم في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية ساعد المعلم على إتقان الأداء والاستماع لإجابات المتعلمين أولاً.
- قلة الأفلام الناطقة بالعربية والمواد الإخبارية والموضوعات الخاصة بالاتجاهات والشوارع واللافتات.

---

(١) دفع الله أحد محمد صالح: ٢٠١٣م: ١٤،٤، ٢١، ٦٦، ١٠٤، ١١٣، ١٤١، ١٤٩
(٢) عبد الله عثمان كرامة وأحمد على خوجال، ٢٠١١م: ٩، ٣٥

- الاهتمام بزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم.
- التركيز على الأهداف اللغوية والثقافية والاتصالية للغة العربية.
- عناوين الدروس في السلسلتين متشابهة.
- وثيقة الأعداد أو التأليف في السلسلتين تكاد تكون واحدة.
- السلسلتان تعلمان اللغة العربية للناطقين بها في الحلقة الأولى.

القسم الثالث: رؤية مقترحة لتعليم وتنمية مهارة الكلام:

تمهيد: يتألف هذه القسم على وحدة دراسية تحتوي على مواقف تعليمية تقدم للمتعلم، لتمكينه من مهارة الكلام وممارستها وتنميتها، وتم تصميم التدريبات كنموذج لسد النقص الموجود في السلسلتين، وتتمثل هذه الوحدة في أربعة دروس مقدمة للمستوى الثالث مع تحديد الأهداف لكل درس.

نص مهارة الكلام الأول: (القدر).

قال تعالى: في سورة الكهف الآيات الآتية: "

١. (ءَاتَيْنَٰهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَٰهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا) الآية ٦٥
٢. (هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا) الآية ٦٦
٣. (إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِىَ صَبْرًا وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ خُبْرًا) الآية ٦٨
٤. (سَتَجِدُنِىٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرًا وَلَآ أَعْصِى لَكَ أَمْرًا) الآية ٦٩
٥. (فَإِنِ ٱتَّبَعْتَنِى فَلَا تَسْـَٔلْنِى عَن شَىْءٍ حَتَّىٰٓ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا) الآية ٧٠
٦. (أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْـًٔا إِمْرًا) الآية ٧١
٧. (أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِىَ صَبْرًا) الآية ٧٢
٨. (أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةًۢ بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْـًٔا نُّكْرًا) الآية ٧٤
٩. (فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَيَآ أَهْلَ قَرْيَةٍ ٱسْتَطْعَمَآ أَهْلَهَا فَأَبَوْا۟ أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُۥ) الآية ٧٧
١٠. (فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَآ أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَٰنًا وَكُفْرًا) الآية ٨٠"[1]

(١) سورة الكهف الآيات: (٦٥)، (٦٦)،(٦٨)، (٦٩)،(٧٠)، (٧١)، (٧٢)، (٧٤)، (٧٥)، (٧٧)،(٨٠).

الأهداف: أن يفهم المتعلم الآيات القرآنية السابقة.

١. أن يكتسب المتعلم ألفاظ القرآن الكريم.

٢. أن ينمي المتعلم ثروته اللغوية.

٣. أن يستخدم المتعلم بعض الألفاظ القرآنية في جمل مفيدة.

الصور: تحدث عما في الصور الآتية: [١]

معاني بعض المفردات:

الرشد – الهداية والاستقامة.	تحط – حاط الشيء حفظه ورعاه.
أحدث – أخبر أو أبتدع.	أخرق السفينة – جعل فيها ثقباً.
الجدار -الحائط.	أرهقه – حمله ما لا يطيق.
أنقض – سقط.	

تعليمات التدريبات: أجب عن التدريبات الآتية شفوياً.

التدريب الأول:

أ/ أجب بنعم أو لا:

١. القدر فوق عقول الناس ـــ ( )

٢. يعتبر ثقب السفينةشراً ـــ ( )

---

(١) مواقع الانترنيت (goole.com) (الصور والنصوص).

٣. بناء الجدار كان حماية لكنز اليتامى ـــــــــــــــــــــــــــ ( )

٤. نستعين بلطف الله للصبر على الأقدار ـــــــــــــــــــــــــــ ( )

٥. أمر المؤمن كله خير ـــــــــــــــــــــــــــ ( )

٦. عند الوصول للإيمان التام لا نهتز لأي قدر ـــــــــــــــــــــــــــ ( )

ب/ استخدم المفردات التالية في جمل مفيدة:

أخرق ، أتبع ، أغرق ، أعصى.

ج/ استخدم التراكيب الآتية في جمل شفوية بطريقة صحيحة:

إن شاء الله ، أن تعلمني ، فلا تسألني ، أقتلت نفسًا.

د/من خلال الآيات السابقة أجب عن الآتي:

١) وضح برأيك، لماذا أقيم الجدار؟

٢) وضح برأيك، ماذا حدث لأم الغلام بعد قتل أبنها؟

و/ وضح شفوياً، لماذا أخرقت السفينة؟

ز/ ما النصائح التي تقولها لصديقك إذا إصابه شر:

ح/ لخص بلغة عربية سليمة معنى الآيات السابقة؟

التدريب الثاني: يتم تنفيذ هذا التدريب عن طريق البطاقات يكتب عليها الأسئلة والإجابات وتوزع على المتعلمين.

١) ما الجملة المعبرة عن الفكرة الأساسية؟

٢) لماذا خرقت السفينة؟

٣) لماذا قتل الغلام؟

٤) ما سبب بناء الحائط؟

٥) ما أهمية الصبر ؟

٦) ما هي المصاحبة؟

٧) ما الغرض من الآيات السابقة؟

التدريب الثالث:

أ. هل ترى أنواع أخرى للقدر أذكرها؟

ب. هب إنك أصبت بشرٍ ماذا تفعل؟

نصٌّ مهارة الكلام الثاني: "على متن يخت فاخر"

كان هناك شاب جالساً على سطح يخت ويحملُ في يده حاسوباً محمولاً ويحاولُ جاهداً أن يشغل بثاً حياً لموقع الحرم المكي، وكان يجلس بجانبه رجل مسنٌّ فنظر إليه الشاب وابتسم، وأكمل فتح موقعه، وبعد ذلك استلقى الشاب وأخذ ينظر بشوق إلى الشاشة! وآخذت عيناه تدمعان ويبتسم، رآه الرجل المسنٌّ وحاول أن يعرِف السبب:

الرجل المسنّ: ما الذي يبكيك ويضحكك؟

الشاب: شوقي لهم.

الرجل المسنٌّ: من هم؟

الشاب: ضيوف بيت الله الحرام.

الرجل المسنٌّ: هل تعرف من أنا؟

الشاب: لا، لا أعرف من أنت.

الرجل المسنٌّ: أنا قائد القوات البحرية.

الشاب: تشرفنا.

الرجل المسنٌّ: أنا أعظم رجل في العالم.

الشاب: وما الذي جعلك تقول: أنك أعظم رجل.

الرجل المسنٌّ: لأني قائد البحرية وبكلمة واحدة أستطيع أن أصف جيشاً كاملاً، مكوناً من عشرين ألف جندي في أقل من عشر دقائقٍ.

الشاب: إذا أعطيتك مليوني شخص فكم من الوقت لتصفهم صفوفاً؟

الرجل المسنَّ: إذا كانوا تحت تدريبي فثق بأنهم لن يأخذوا أكثر من ساعتين.

الشاب: انظر إلى شاشتي، وانظر إلى قبلتي وانظر إلى بيت ربي، وانظر إلى ضيوف ربي وهم من جميع دول العالم أتوا، وانظر إلى الأمام يقول: (استّوا) ويصطف حوالي مليونين من المصلين بلا قائد ولا مراقب ولا قانون...

هذا هو ديننا، وميراث نبينا ورسولنا، فقد خلا ومازالت قوانينه قائمة إلى الآن وستبقى. فلا يوجد أعظم منه (صلى الله عليه وسلم).

الأهداف:

١) أن يتعرف المتعلم على الثقافة الإسلامية.

٢) أن يتقن المتعلم النطق الصحيح للغة الثانية.

٣) أن ينمي المتعلم قدرته على فهم اللغة الثانية

٤) أن يكتسب المتعلم مفردات جديدة.

الصور: تحدث بجمل مفيدة من إنشائك عن الصور الآتية:

معاني المفردات:

البث: الإرسال الإذاعي أو التلفازي.	خلا: مات.
المسن: الكبير العمر.	يخت: سفينة صغيرة للرحلة والتنزه.

تعليمات التدريبات: أعطى جواباً شفوياً للأسئلة الآتية:

التدريب الأول:

أ. بما يسمي العصر الحديث؟

ب. كيف نستفيد من التكنولوجيا الحديثة في لدعوة الإسلامية؟

ج. ماذا يفعل الشاب على سطح اليخت؟

د. ما رأيك في حوار الشاب والرجل المسنَّ؟

هـ. مثل الحوار السابق مع زملائك؟

التدريب الثاني:

١. اختر الجملة التي تلخص الفكر الأساسية:

أ. يتحدث النصَّ عن وسائل النقل البحري.

ب. يتحدث النصَّ عن السعادة بوجود الآخرين أثناء الرحلة.

ج. يتحدث النصَّ عن عظمة ميراث النبي (صلى الله عليه وسلم).

٢. يظهر النصَّ بأن الشاب:

أ. يحب أن يشاهد بثاً حياً للحرم المكي.

ب. يحب أن يشاهد بثاً حياً لوحدة الإسلام.

ج. يحب أن يشاهد بثاً حياً للأفلام الإسلامية.

٣. يتنزه الشاب على:

أ. متن يخت فاخر.

ب. متن يخت كبير.

ج. متن يخت صغير.

التدريب الثالث:

أكمل شفهياً الجمل الآتية؟

أ. يشغل الشاب بثاً حياً لـ.....

ب. يحسَّ الشاب بالسعادة لمشاهدة الصلاة لأنها .....

ج. يستخدم الشاب الحاسوب في .....

د. يحاور الشاب الرجل المسنَّ من أجل.....

هـ. أنت تستخدم الحاسوب في .....

التدريب الرابع:

١. كيف تردَّ بهدوءٍ على من لا يتفق مع رأيك؟

٢. هل ترى أن الشاب يفرض رأئه على الرجل المسنَّ؟ برر إجابتك.

٣. لخص النصَّ لزملائك بثقة واقتدار؟

٤. اذكر مظاهر الاحترام التي تتحلى بها أثناء الكلام مع الآخرين؟

التدريب الخامس:

❖ **حدد في النصَّ ثلاث مواضع تحمل المعاني الآتية:**

أ. يفتخر الرجل المسنَّ بنفسه.

ب. يظهر الشاب القيم الدينية في الإسلام وسماحتها.

ج. يشاهد الشاب بثاً حياً.

د. يحس الشاب بالسعادة.

التدريب السادس:

❖ **تحدث بلغة عربية سليمة عن الآتي:**

أ. أثر الإسلام في سلوك الفرد.

ب. أظهار عظمة النبي "صلى الله عليه وسلم"

ج. المواضع الآتي أعجبتك في النص.

التدريب السابع:

اذكر آية من القرآن الكريم توضح مدحاً للنبي (صلى الله عليه وسلم).

نص مهارة الكلام الثالث: العنوان: (ذكاء الغلام)

خرج الحجاج بن يوسف ذات يوم للصيد فرأى تسعة كلاب إلى جانب صبي صغير السن عمره نحو عشر سنوات وله ذوائب.

الحجاج: ماذا تفعل عنا يا غلام؟

الغلام: عرفتك بسواد وجهك؛ لأنك أتيت بالكلام قبل السلام.

الحجاج: أويلك أنا الحجاج بن يوسف؟

الغلام: لا قرب الله دارك ولا مزارك، فما أكثر كلامك وأقل إكرامك.

الحجاج: أيها الجنود أحملوا هذا الغلام إلى قصري.

فجلس الحجاج في مجلسه والناس حوله جالسون ومن هيبته مطرقون وهو بينهم كالأسد.

الحجاج: أحضروا الغلام؟ فلما مثل الغلام بين يديه، رفع رأسه وأدار نظره فرأى بناء القصر عالياً، ومزيناً بالنقوش وهو في غاية الإبداع والإتقان.

الغلام: أتبنون بكل ريع أية تعبثون وتتخذون مصانع لعلكم تخلدون وإذا بطشتم بطشتم جبارين.

الحجاج: هل حفظت القرآن؟

الغلام: هل القرآن هارب مني حتى أحفظه؟

الحجاج: هل جمعت القرآن؟

الغلام: وهل هو متفرق حتى أجمعه؟

الحجاج: أما فهمت سؤالي؟

الغلام: ينبغي لك أن تقول: هل قرأت القرآن وفهمت ما فيه؟

الحجاج: أخبرني عمن خُلِق مِنْ الهواء؟ ومَنْ حُفِظ بالهواء؟ ومَنْ هُلك بالهواء؟

الغلام: الذي خُلِق مِنْ الهواء سيدنا عيسى عليه السلام، والذي حفظ بالهواء سيدنا سليمان بن داؤد عليهما السلام، وأما الذي هُلك بالهواء فهم قوم سيدنا هود عليه السلام.

الحجاج: أخبرني عمن خُلِق مِنْ الخشب؟ والذي حُفِظ بالخشب؟ والذي هلك بالخشب؟

الغلام: الذي خُلِق مِنْ الخشب هي الحية خُلقت مِنْ عصا سِيدنا موسى عليه السلام، والذي حُفِظ بالخشب سيدنا نوح عليه السلام والذي هلك بالخشب سيدنا زكريا عليه السلام.

الحجاج: فأخبرني عمن خُلِق مِنْ الماء؟ ومَنْ نجا من الماء؟ ومَنْ هلك بالماء؟

الغلام: الذي خُلِق مِنْ الماء فهو آبونا آدم عليه السلام؟ والذي نجا من الماء سيدنا موسى عليه السلام، والذي هلك بالماء فرعون.

الحجاج: فأخبرني عمن خلق مِنْ النار؟ ومَنْ حفظ مِنْ النار؟

الغلام: الذي خلق مِنْ النار إبليس، والذي نجا مِنْ النار سيدنا إبراهيم عليه السلام.

الحجاج: فأخبرني عن العقل؟ والحياء؟، والسخاء؟، والشجاعة؟، والكرم؟

الغلام: إن الله قسم العقل عشرة أقسام جعل تسعة في الرجال وواحداً في النساء، والحياء عشرة تسعة في النساء وواحداً في الرجال، والسخاء عشرة تسعة في الرجال وواحداً في النساء، والشجاعة والكرم عشرة تسعة في العرب وواحداً في بقية العالم.

الحجاج: أخبرني عن أقرب شيء إليك؟

الغلام: الآخرة.

الحجاج: سبحان الله يأتي الحكمة مَنْ يشاء مِنْ عبادة ما رأيت صبياً أتاه الله العلم والعقل والذكاء مثل هذا الغلام. أحسنت يا غلام وأجملت وقد غمرتنا ببحر علمك فوجب علينا إكرامك. ثم أمر له بألف دينار وكسوة حسنة وجارية وسيف، وآسر في نفسه أن أخذ

الفرس نجا وأن أخذ غيرها قتلته. خذ ما تريد؟ يا غلام؟ الغلام: إن كنت تخيرني فأنني اختار الفرس، أما إن كنت هماماً أعطيتني الجميع. الحجاج: خذهم لا بارك الله لك فيهم. الغلام: قبلتهم لا أخلف الله عليك غيرهم ولا جمعني بك مرة أخرى.

خرج الغلام من بين يدي الحجاج سالماً غانماً، بفضل ذكائه وفهمه ومعرفته وحسن إطلاعه.

الأهداف:

١. أن يعطي المتعلم جمل مفيدة من إنشائه.

٢. أن يتعرف المتعلم على القصص الإسلامية.

٣. أن يحكي المتعلم قصة قصيرة.

٤. أن يؤدي ما يطلب منه من الأعمال.

الصور: تحدث عن الصور الآتية:

معاني المفردات:

ذوائب: شعر الرأس المتنزل.	البغال: جمع بغل ابن الفرس من الحمار.
مزار: موضع الزيادة.	مطرقون: مطاطى الرأس.
الريع: ما يؤخذ من المستأجر من غلة الأرض مقابل استغلاله لها.	الجبار: المتسلّط والمتكبر.

تعليمات التدريبات: أجب عن الأسئلة الآتية مشافهة؟

التدريب الأول:

١. استخدم المفردات الآتية في جمل مفيدة:

مطرق – جبار – العقل – خذ – سالماً.

٢. ضع التراكيب الآتية في جمل من إنشائك:

سبحان الله – بارك الله – بفضل ذكائي – إكرامك – في العرب.

٣. هل ترى أن النصَّ عرض الأفكار بتسلسل منطقي؟ إذا كانت الإجابة بنعم، اذكر ذلك.

٤. هل احتوت القصة على مقدمة شائقة تخدم مضمونها؟ ناقش زملائك في ذلك.

٥. لخص النصَّ متحدثاً لزملائك بثقة.

التدريب الثاني:

١. حدد في النصَّ عبارة جميلة أعجبتك:

٢. اقترح بعض التوجيهات التي تنمي الذكاء؟

٣. هات معاني المفردات الآتية:

أخبرني – الغلام – النقوش – هلك – بطش.

أضبط الجمل الآتية بالشكل شفوياً:

أ. رأي بناء القصد عالياً، ومزينا بالنقوش.

ب. خرج الغلام من بين يدي الحجاج سالماً غانماً.

ج. يا حامل الأخبار نظرت إليِّ بعين الاحتقار.

التدريب الثالث:

١. أسرد بلغة عربية سليمة قصة قرأتها؟

٢. تحدث أمام زملائك عن موضوع يدور حول الذكاء؟

٣. ما هي الفكرة الأساسية في هذا النصّ؟

٤. اذكر فكرة جديدة لها ارتباط بالنص السابق؟

٥. ضع أداة الربط المناسبة للجمل الآتية؟

أ - .... أمر له .... ألف دينار .... كسوة حسنة .... جارية.

ب -.... كنت تخبرني فأنني اختار الفرس .... كنت هماماً أعطيتني الجميع.

التدريب الرابع:

١. ما الذي يميز العاقل؟

٢. ضع أداة الاستفهام المناسبة شفهياً؟

أ. .... نجا مِنْ الماء؟

ب. .... ما عرفتني؟

ج. .... تفعل هنا أيها الغلام؟

د. .... حفظت القرآن؟

٣. استخدام الضمائر (هـ -ك -ي) في جمل مفيدة من إنشائك؟

٤. تأمل الأخطاء في الجمل الآتية ثم صوِّبها؟

أ. أحضروا الجنود الغلام.

ب. عمر الغلام عشر سنة.

ج. رأى تسع كلاب.

د. فخرج الغلام سالمن غانمن.

التدريب الخامس:

١. كيف تخاطب الآتي:

الحاكم – معلمك – أبوك – صديقك.

نص مهارة الكلام الرابع: العنوان: (الطالبة المثالية).

دربت معلمة في المدرسة مجموعة من الأطفال في نهاية العام الدراسي، لأداء نشيد أمام أمهاتهن، وبعد التدريبات المتعددة والمتقنة، جاء حفل نهاية العام، وبدأ النشيد، غير أن ما عكر ذلك الاستعراض الجميل، هو أن إحدى الطفلات تركت الإنشاد مع زميلاتها، وأخذت تحرك يديها وجسمها وأصابعها وملامح وجهها بطريقة غريبة، لدرجة أنها كادت تلخبط الفتيات الآخريات بحركاتها الغريبة والمستهدفة. المعلمة حاولت أن تنهرها وتنبهها على الانضباط، لدرجة أنها من شدة الغضب كادت أن تسحبها عنوة، غير أنها كلما اقتربت منها، راوغتها كالزئبق، وتمادت الطفلة في حركاتها التي لفتت أنظار الجميع، مما أدى إلى أن تتعالى ضحكات وقهقهات الحاضرات المندهشات مما يحدث. وقعت عين المعلمة على المديرة التي سأل عرق وجهها من شدة الخجل، وتركت مقعدها واتجهت نحو المعلمة.

المديرة: لابد أن نفصل ونطرد تلك الطفلة المشاغبة.

المعلمة: لابد من ذلك.

غير أن الملفت للنظر أن أم الطالبة كانت طوال الوقت واقفة تصفق لأبنتها بحرارة، وكأنها تحثها على الاستمرار بعبثها الغير مفهوم وعند نهاية النشيد اندفعت المعلمة إلى خشبة المسرح وجذبت الطالبة من ذراعها بكل قوة.

المعلمة: لماذا لم تشتركي مع زميلاتك بدلاً من أن تقومي بتلك الحركات؟

الطالبة: لأن أمي كانت موجودة.

المعلمة: هل هذا سبب لذلك؟

الطالبة: نعم، أن أمي لا تسمع ولا تتكلم، وأردت أن أقوم لها "بالترجمة" لها على طريقة الصم والبكم.

المعلمة: لماذا...؟

الطالبة: لكي تعرف أمي كلمات النشيد الجميلة، وأريدها أن تفرح كذلك مثل بقية الأمهات.

المعلمة انهارت وحضنت الطالبة وهي تبكي رغم أنفها، وعندما عرف الجميع السبب تحولت القاعة بأكملها إلى بكاء، والمديرة بدلاً من أن تفصلها كرمتها ومنحتها لقب الطالبة المثالية. وخرجت الطالبة مع أمها مرفوعة الرأس وهي تقفز على قدميها.

الأهداف:

١. أن يستخدم المتعلم المفردات والتراكيب بصورة صحيحة.
٢. أن يسيطر المتعلم على أنماط النبر والإيقاع والتنغيم للجملة العربية.
٣. أن يتعلم المتعلم اللغة عن طريق المواقف اللغوية الحقيقة.
٤. أن يتعرف المتعلم على الأفكار الأساسية للنص.

الصور: تحدث عن الصور الآتية:

معاني المفردات:

عكر: اختلاط الأمر مما يؤدي إلى إفساده.	النشيد: ما يغني من الشعر الوطني أو الحماسي.
المستهجن: القبيح. راوغ: خادع	عنوة: إكراه، ضغط، إرغام. الزئبق: سائل ثقيل فضي اللون يستعمل في موازين الحرارة والأدوية.
القهقهة: الضحك بشدة وبصوت مرتفع.	الحث: الحض على العمل والأغراء عليه.
العبث: العب والهزل.	الجذب: تحويل الشيء عن موضعه.

تعليمات التدريبات: أجب عن الأسئلة الآتية شفوياً.

التدريب الأول:

١. لماذا دربت المعلمة الأطفال؟ .....

٢. ما الشيء الذي عكر ذلك الاستعراض الجميل؟ .....

٣. ماذا فعلت الطفلة عندما بدأ النشيد؟ .....

٤. ما السبب في عرق وجهه المديرة؟ .....

٥. ماذا قالت المديرة عندما رأت أفعال الطفلة؟ .....

التدريب الثاني:

١. استخدم المفردات الآتية في جمل مفيدة؟

عكر - راوغ - جذب - عنوة - حثَّ.

٢. ضع التراكيب الآتية في جمل مفيدة من إنشائك؟

رغم أنفِ - مثل بقية - نهاية العام - خشبة المسرح - مع أمي.

٣. هل كانت الطفلة موفقة فما فعلت؟ ولماذا؟ .....

٤. اذكر آية من القرآن الكريم تحثنا على بر الوالدين؟ .....

٥. بين موقفك من الصم والبكم؟ .....

التدريب الثالث:

١. اختر الجملة التي تعبر عن الفكرة الأساسية للنصِّ:

أ. يتحدث النصُّ عن سعادة الطفلة بحضور أمها للحفل.

ب. يتحدث النصُّ عن فرح الطفلة بالمشاركة في الإنشاد.

ج. يتحدث النصُّ بأن أم الطفلة لا تسمع ولا تتكلم.

د. يتحدث النصُّ بأن الطفلة ترغب في أن تعرف أمها معاني كلمات النصِّ.

٢. أضبط شفهياً الجمل الآتية بالشكل:

أ. دربت المعلمة الأطفال في المدرسة.

ب. تحولت القاعة بكاملها إلى بكاء.

ج. خرجت مع أمها مرفوعة الرأس.

التدريب الرابع:

١. تحدث بلغة عربية سليمة عن بر الوالدين؟

٢. تحدث شفوياً عن صفات الطالبة المثالية؟

٣. لخص النصَّ بلغة عربية سليمة؟

٤. ما الكلمة التي بدأت بها القصة؟

٥. ما الجملة التي بدأت بها الفقرة الثانية؟

التدريب الخامس:

ضع أداة الربط المناسبة في مكانها المناسب من الجمل الآتية:

أ. دربت المعلمة .... المدرسة مجموعة .... الأطفال.

ب. أن إحدى الفتيات تركت الإنشاد.... زميلاتها.

ج. كادت تلخبط الفتيات الأخريات.... حركاتها.

د. المعلمة حاولت .... تنهرها وتنبهها .... الانضباط.

صفوة القول: أقدم من خلال هذا القسم رؤية مقترح لتعليم وتنمية مهارة الكلام لطلاب المستوى الثالث، مراعياً الضوابط والمعايير لهذه المهارة. وقد أخذت النصوص من القرآن الكريم والثقافة الإسلامية والمجتمع. مستخدماً أساليب تعليم مهارة الكلام وهي القصة والحوار والتعبير والأسئلة والأجوبة التي تتمثل في التدريبات التي يتم الإجابة عليها شفوياً. والتقويم في مهارة الكلام يتم عن طريق الاعتماد على الاختبارات الشفوية.

الخاتمة:

بفضل الله عز وجل وصلنا إلى نهاية هذه الورقة وبعد القراءة والتحليل والنقد لسلسلتي جامعة إفريقيا العالمية والسودان المفتوحة، وعرفنا التكامل والنقص فيهما، قدمنا رؤية مقترح لتعليم مهارة الكلام وتنميتها من أجل تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال أساليب تعليم مهارة الكلام (الحوار، القصة، التعبير بالصور) وتصميم تدريباتها وفق ضوابط ومعايير مهارة الكلام، وفي النهاية الهوامش والمصادر والمراجع.

النتائج:

١. التأدب بآداب مهارة الكلام يؤدي إلى الانتباه والإصغاء.
٢. أسلوب التعبير بالصور في تعليم مهارة الكلام ينبغي أن تكون فيه الصور مترابطة المحتوى.
٣. أن تحتوي المناهج على النصوص القرآنية والثقافة الإسلامية لتعليم مهارة الكلام.
٤. يجب استخدام اللغة المنطوقة عند الإجابة على تدريبات مهارة الكلام.
٥. أن يستخدم المتعلم المفردات في جمل من إنشائه.
٦. السلسلة (أفريقيا) تحتوي على بعض الأمراض التي أصبحت غير شائعة.
٧. تعليم مهارة الكلام عن طريق التدريبات المرتبطة بالنصَّ الأساسي أو النصَّ المحوري لمهارة القراءة يعمق الفهم ولا يزود التعلم الطلاقة اللغوية.
٨. يوجد خلل في تطبيق مدة سلسة جامعة أفريقيا.
٩. افتقار سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم الأصوات العربية نطقاً وكتابة.
١٠. استخدام الصور المركبة الملونة يجعل المتعلم متقن للنظام الصوتي ويساعده على فهم معاني المفردات.
١١. وجود كتاب المعلم في سلسلة جامعة إفريقيا ساعد المعلم على الإتقان.

١٢. قلة الأفلام الناطقة بالعربية والمواد الإخبارية والموضوعات الخاصة بالاتجاهات والشوارع واللافتات.

١٣. عناوين الدروس في السلستين متشابهة.

١٤. إفساح المجال للمتعلم ليعبر عن أفكاره وأرائه في تعليم مهارة الكلام.

١٥. استخدام جميع أساليب تعليم مهارة الكلام (الحوار -القصة -التعبير بالصور).

التوصيات:

١. تصميم نصوص تعليم مهارة الكلام من الآتي:

أ. القرآن الكريم. ب. الأحاديث النبوية.

ج. الثقافة الإسلامية. د. نصوص واقعية.

٢. وضع مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تهتم بجميع المهارات اللغوية وتلبي حاجات ورغبات المتعلمين.

٣. أن تتم عملية تعليم مهارة الكلام في المستويات المتأخرة.

المصادر المراجع:

- القرآن الكريم.

١. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط٢، مصر، القاهرة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

٢. أحمد علي خوجال وعبد الله عثمان كرامة، الكتاب الثالث (سلسلة جامعة السودان المفتوحة)، ط١، السودان، الخرطوم، منشورات جامعة السودان المفتوحة)، ط١، السودان، الخرطوم، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ٢٠١٣م.

٣. أحمد عمر التيجاني وعز الدين وظيف علي، الكتاب الأساسي الأول (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، المستوى الثاني)، ط١، السودان، الخرطوم، مطابع السودان للعملة، ٢٠٠٩م.

٤. أحمد عمر التيجاني وعز الدين وظيف علي، الكتاب الأساسي الثاني (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، المستوى الثاني)، ط١، السودان، الخرطوم، مطابع السودان للعملة، ٢٠٠٩م.

٥. إكرام صالح محمود خوالدة، اللغة والتفكير الاستدلالي، ط١، الأردن، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠١٦م.

٦. الإنترنيت google.com

٧. جاك رتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ط٢، ترجمة ناصر عبد الله وصالح بن ناصر، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع،٢٠١٢م.

٨. خالد سليمان بن مهنا الكندي، العربية للحياة العلمية، ط١، الأردن، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

٩. دفع الله أحمد محمد صالح، الكتاب الرابع (سلسلة جامعة السودان المفتوحة)، ط١، السودان، الخرطوم، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ٢٠١٣م.

١٠. رشدي أحمد طعيمة، دليل عملي في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى ،١٩٨٥م.

١١. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها (مناهجه، وأساليبه) المغرب، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩م.

١٢. زكريا إسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدرس اللغة العربية، ط١، الأردن، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٧م.
١٣. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (تعبير، تحرير، لغويات)، مصر، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠م.
١٤. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠١٤م.
١٥. سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، ط١، مصر، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ٢٠١٢م.
١٦. السيد عوض الكريم الدوش وآخرون، الكتاب الثاني (سلسلة جامعة السودان المفتوحة)، ط١، السودان، الخرطوم، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ٢٠١١م.
١٧. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس، اللُّغة العربية (مناهجها، وطرائق تدريسها)، فلسطين، رام الله، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.
١٨. عبد الباقي المبارك البشير وآخرون، الكتاب الأساسي الثالث (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، المستوى الثالث)، ط١، السودان، الخرطوم، مطابع السودان للعملة، ٢٠٠٩م.
١٩. عبد الله عبد الرحمن الكندي، وإبراهيم محمد عطا، تعليم اللغة العربية، ط٢، الكويت، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.
٢٠. عبد الله عثمان كرامة وأحمد على خوجال، الكتاب الخامس (سلسلة جامعة السودان المفتوحة)، ط١، السودان، الخرطوم، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ٢٠١٢م.
٢١. عبد الله عثمان كرامة وأحمد على خوجال، الكتاب السادس (سلسلة جامعة السودان المفتوحة)، ط١، السودان، الخرطوم، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ٢٠١١م.
٢٢. عز الدين وظيف علي وآخرون، الكتاب الأساسي الأول (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، المستوى الأول)، ط١، السودان، الخرطوم، مطابع السودان للعملة، ٢٠٠٩م.
٢٣. عز الدين وظيف علي وآخرون، الكتاب الأساسي الثاني (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، المستوى الأول)، ط١، السودان، الخرطوم، مطابع السودان للعملة، ٢٠٠٩م.
٢٤. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ط٢، الكويت، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٩١م.
٢٥. عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية، (الطرق، الأساليب، الوسائل)، ط١، مصر، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

٢٦. فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية)، ط١، الأردن، عمان، عالم الكتاب الحديثة، ٢٠٠٨م.
٢٧. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية (في تدريس اللغة العربية، ط١، فلسطين، يافا، دار يافا، ٢٠١١م.
٢٨. كامل الطراونة، المهارات الفنية (الكتابة، القراءة، المحادثة)، ط١، الأردن، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م.
٢٩. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، الأردن، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.
٣٠. محمد المصري ومجد البراري، اللغة العربية (دراسات تطبيقية)، الأردن، عمان، دار البداية والمستقبل للنشر والتوزيع، (د: ت).
٣١. محمد هيكل، مهارات الحوار (بين الحدث والإنصات)، مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٠م.
٣٢. محمود كامل الناقة، المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية، ط١، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠١٧م.
٣٣. مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (في ضوء المناهج الحديثة)، ط١، مصر، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.
٣٤. مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، مصر، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.
٣٥. منال عصام برهم، فنَّ الكتابة والتعبير، الأردن، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠١٤م.

الضرورة الشعرية بين مدرستي البصرة والكوفة

د. غازي الصديق محمد[1]

مستخلص البحث:

خلف التداخل بين مقاييس العربية عدة ظواهر بدت في الشعر العربي، تناولها النحاة منذ نضوج البحث النحوي بالبصرة في القرن الثاني الهجري واكتشاف علم العروض على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفى سنة(١٧٥) وقد كانت الضرورة الشعرية إحدى تلك الظواهر إذ نجمت من أثر أوزان الشعر العربيّ وقوافيه على أبنية المفردات وتراكيب الجمل.

فالحديث حول الضرورة الشعرية مبثوث في كتب النحو، فمن النحاة من خصص لها باباً، ومنهم من يذكر مصطلح الضرورة عند شرح الشواهد النحوية التي خالف فيها الشاعر قياساً نحوياً أو صرفياً، كما كان من النحاة من أفرد لها مصنفاً خاصاً تتبع فيه أنواع الضرورات حسب تقسيم رآه في حصرها ودراستها.

وأردت بهذه الورقة البحثية الرجوع إلى مصطلح الضرورة الشعرية، ودلالته عند النحاة قديمًا وحديثًا توطئة، لإيراد نماذج تبين اختلاف البصريين والكوفيين في رصد هذه الظاهرة.

وقد جعلت هذا البحث من ثلاثة مباحث تناولت في الأول منها الدراسات السابقة والتأليف حول ضرورة الشعر قديمًا وحديثًا، وجعلت المبحث الثاني عن مفهوم ضرورة الشعر في اللغة والاصطلاح، وتناولت في المبحث الثالث ضرورة الشعر بين مدرستي البصرة والكوفة النحويتين، حيث خلص البحث إلى أن الضرورة الشعرية هي ما أختص به الشعر دون النثر، أو هو ما اضطر إليه الشاعر من مخالفة للقواعد النحوية أو الصرفية أو اللغوية بدافع المحافظة على وزن الشعر أو القوافي. ووجدت أن البحث حول هذه الظاهرة. مازال يحتاج المزيد خصوصًا في المجال التطبيقي.

---

[1] الأستاذ المساعد بقسم الإعداد اللغوي ـ كلية اللغة العربية ـ جامعة إفريقيا العالمية.

فليس كل ما عده البصريون ضرورة شعرية هو كذلك عند الكوفيين، فقد يكون الوجه جائز عندهم نظمًا ونثرًا وقد أوردت أمثلة على ذلك.

المبحث الأول: التأليف في الضرورة الشعرية:

سنتتبع فيما يلي بعض ما كتب من الدراسات الحديثة في موضوع الضرورات الشعرية. قديمًا وحديثا.

أولا: مؤلفات القدماء حول الضرورة الشعرية:

صنف العلماء قديمًا وحديثًا في موضوع الضرورة الشعرية فالحديث عنها مبثوث في كتب النحو، فمن النحاة من خصص لها باباً، ومنهم من يذكر مصطلح الضرورة عند شرح الشواهد النحوية التي خالف فيها الشاعر قياساً نحوياً أو صرفياً، كما كان من النحاة من أفرد لها مصنفاً خاصاً تتبع فيه أنواع الضرورات حسب التقسيم الذي اختاره لأنواع الضرورات الشعرية. وسنتتبع فيما يلي ما كتبه العلماء حول الضرورة من خلال المؤلفات القديمة.

- سيبويه -رحمه الله –في الكتاب: حيث كان له جهود في مجال الكتابة عن الضرورة نالت فضل السبق والتبكير، والريادة في معالجة هذا الموضوع وهي إضاءات موزعة ذات فوائد متفرقة، أفاد منها النحاة من بعده، وقد بوب سيبويه باباً بعنوان "ما يحتمل الشعر"[1]. حيث يقول: " هذا باب ما يحتمل الشعر اعلم أنه يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام من صرف ما لا ينصرف، يشبهونه بما قد حُذف واستعمل محذوفا، كما قال العجَّاج:

قَواطِناً مكةَ من وُرْقِ الحَمِى❖❖ .....

بعد هذا البيت أورد سيبويه ــ رحمه الله ــ زهاء عشرين مثالاً لضرورة الشعر منوهًا على كثرة أمثلتها وأنه سيتناولها في مواضعها من أبواب النحو إذ يقول: " وليس شيء يضُطَرّون

---

(١) الكتاب. سيبويه: ط (١) بولاق، ١٣١٦هـ.

إليه إلا وهمْ يحاوِلون به وجها. وما يجوز في الشعر أكثر من أن أذكره لك ههنا، لأنّ هذا موضع جُمَلٍ، وسنبيّن ذلك فيما نَستقبِلُ إن شاء الله [1].

- أبوبكر ابن السراج ـ رحمه الله ـ في كتابه الأصول: تناول أبو بكر بن السراج المتوفى (٣١٦هـ) ـ رحمه الله ـ الضرورات الشعرية من خلال الباب الذي سماه "ضرورةِ الشَّاعرِ" وعرفها بقوله:"ضرورةُ الشاعرِ أَن يُضطرَّه الوزنُ إلى حذفٍ أَو زيادةٍ أَو تقديمٍ أَوْ تَأْخيرٍ في غير موضعهِ وإبدالِ حرفٍ أَو تغييرِ إعرابٍ عَنْ وجههِ علَى التأويلِ أَو تأنيثِ مُذكرٍ علَى التأويلِ..." وواضح من هذا التعريف أن ابن السراج قسم الضرورات تقسيمًا منهجيًا إلى:

ضرورات الحذف، ضرورات الزيادة. ضرورات التقديم، ضرورات التأخير، ضرورات الإبدال، ضرورات التغيير " تغيير الإعراب عن وجهته وتأنيث الذكر "

كما أنه ضبط مسألة الضرورة الشعرية، وأن لها أصولاً يرجع إليها ويعمل بها ويقاس عليها بقوله:" وليسَ للشاعِرِ أَنْ يحذفَ ما اتفقَ لَهُ ولا أَنْ يزيدَ ما شَاءَ بَلْ لذلكَ أُصولٌ يعملُ عليها"، وأشار ابن السراج إلى نوعي الضرورة: الضرورة الحسنة والضرورة الشاذة بقوله:" فمنها ما يحسنُ أَنْ يستعملَ ويُقاس عَليهِ ومنها ما جاءَ كالشاذِّ ولكنَّ الشاعرَ إذَا فَعَلَ ذلكَ فلا بُدَّ مِنْ أَن يكونَ قَدْ ضارعَ شيئًا بشيءٍ ولكنَّ التشبيهَ يختلف فمنهُ قَريبٌ ومنهُ بَعيدٌ [2].

- أبوسعيد الحسن بن عبد الله السيرافي (٣٦٨هـ): وذلك في كتابه ضرورة الشعر: وأهمية هذا الكتاب في أن المؤلف وهو شارح كتاب سيبويه – حينما وصل إلى باب ما يحتمل الشعر في كتاب سيبويه، أنشأ كتابًا كاملاً عن الموضوع وقسمه حسب أنواع الضرورات (الزيادة، والحذف والبدل، والتقديم، والتأخير وتغيير الإعراب عن وجه، وتأنيث المذكر، وتذكير المؤنث). وقد تتبع السيرافي الضرورات الشعرية بأنواعها المختلفة، وأفاض في شرحها ومناقشة

---

(١) الكتاب: سيبويه: ط (١) بولاق، ١٣١٦هـ (٢٦/١)
(٢) أبوبكر بن السراج الأصول مؤسسة الرسالة بيروت (٤٥٣/٣)

أحكامها والاستشهاد عليها. وعاد في الباب الأخير إلى عبارات سيبويه فشرحها، وعلق عليها وفسر شواهد سيبويه على الضرورة الشعرية[1].

- أبو عبد الله محمد بن جعفر القزاز القيرواني التميمي (المتوفى: ٤١٢هـ): وذلك في كتابه ما يجوز للشاعر في الضرورة حيث بدأه بمقدمة بين فيها الغاية من التأليف في هذا الموضوع بأنه باب من العِلْم لا يَسَعُ الشاعرَ جهلُه، ولا يستغني عن معرفته ليكون له حجَّةً لما يقع في شعره مما يضطر إليه من استقامة قافية أو وزن بيت أو إصلاح إعراب. كذلك الرد على من يتعجل من طلاب العلم في تخطئة الشعراء حيث يقول " إن كثيراً ممن يطلب الأدب، وأخذ نفسه بدراسة الكتب، إذا مرَّ به بيتٌ لشاعر من أهل عصره، أو لطالب من نظرائه، فيه تقديم أو تأخير، أو زيادة أو نقصان، أو تغيير حركة عما حفظ، من الأصول المؤلفة له في الكتب، أخذ في التشنيع عليه، والطعن على علمه، والإجماع على تخطئته. ولو نظر بعين الحق، لعلم أن ذلك لا يُخَرَّج إلا من وجهين: إما أن يكون ذلك جائزاً، لعلل تغيَّبت عنه، لم يبلغ النهاية من علمها، وهو كذلك، ووهمه الذي لعلَّه إن نُبِّه عليه، أو أعاد نظره فيه، رجع عنه إلى الصواب، وتخطاه إلى مالا مَطْعَنَ فيه من الكلام، إذ كان غير معصوم من الخطأ، ولا ممنوع من الزَّلَل. فليس للناظر في الأصول مع تأخره عن الإحاطة بسائر الفروع، الهجومُ على ما لَعلَّه جائز عند المتقدمين في العلم، الناظرين بعين الحقّ، وقد اشتمل كتابه على(١٤٣) من الضرورات مورداً الشواهد عليها[2].
- علي بن مؤمن بن محمد، الحَضْرَمي الإشبيلي، أبو الحسن المعروف بابن عصفور (المتوفى: ٦٦٩هـ): في مؤلفه ضرائر الشعر، وقد ألف هذا الكتاب بطلب من الخليفة المستنصر بالله وقد

---

(١) الحسن بن عبد الله أبو سعيد السيرافي: ضرورة الشعر بتحقيق الدكتور رمضان عبد التواب دار النهضة العربية ١٩٨٥م بيروت/ ٣٤.

(٢) ما يجوز للشاعر في الضرورة للقزاز القيرواني / ٢١٦

قسم الضرائر إلى أنواع هي الزيادة، والنقص والتأخير والبدل وحصر الكثير منها تحت هذه الأنواع وأشار في خاتمته إلى أنه يجوز القياس على ما كثر استعمالها منها. وما لم يكثر استعماله فلا سبيل إلى القياس عليه[1].

- محمد سليم بن حسن بن عبد الحليم (ت ١١٣٨هـ) في كتابه موارد البصائر لفرائد الضرائر: وقد كان مؤلفه أكبر حجماً وأكثر تفصيلاً لأنواع الضرورات وشواهدها السبب في ذلك كونه من المتأخرين من علماء القرن الثاني عشر الهجري مما أتاح له الاطلاع على مؤلفات السابقين في الضرورات ألشعرية[2].

ثانيا الدراسات الحديثة:

- **الدراسة الأولى**: الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر: "لمحمود شكري الآلوسي المتوفى 1343هـ: وهو بشرح محمد بهجة الأثري البغدادي والكتاب من الحجم المتوسط.
- **هدف الدراسة:** هدف الكاتب إلى تجديد البحث في ضرورة الشعر في العصر الحديث وقد بين غايته من التأليف في هذا الباب مع أنه سبق إليه بقوله ":إن تصانيف الأئمة السابقين قد رشقتها أيدي الأيام بالتلف بصائب السهام"[3].

وقد تناول فيه المؤلف ضرورات الشعر بالتقديم لها والتمثيل لكل ضرورة منها، ورتب الآلوسي كتابه على مقدمة وثلاثة أقسام وخاتمة وأورد بالمقدمة من هذا الكتاب خمسة عشرة مسألة شملت تعريف الضرورة، وكونها سماعية، والوجوه التي تخرج عليها وتقسم الضرورة إلى حسنة وقبيحة، والعلاقة بين الضرورة واللغات والفرق بين الضرورة والشاذ، والنادر والغريب، وأغلاط العرب[4].

---

[1] ضرائر الشعر: علي بن مؤمن محمد دار الاندلس للطباعة والنشر الطبعة الأولى ١٩٨٠م (ص:٣١١)
[2] محمد سليم بن حسن بن عبد الحليم: موارد البصائر لفرائد الضرائر دار عمّار عمّان ،٢٠٠٠م/٦٢
[3] السيد محمود شكري الآلوسي: الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر، ط الآفاق العربية ١٤١٨هـ ١٩٩٨م/٥.
[4] السيد محمود شكري الآلوسي: الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر، ط الآفاق العربية ١٤١٨هـ ١٩٩٨م/٥.

أما الأقسام فجعلها في تصنيف الضرورة وتقسيمها إلى:

- القسم الأول: وهو ضرائر الحذف.
- القسم الثاني: وهو ضرورات التغيير.
- القسم الثالث: وهو ضرورات الزيادة.

أهم نتائج الدراسة:

الضرائر سماعية لا يصح للمولد إحداث شي منها:

١. لابد للضرورة من وجه تخرج عليه.
٢. الضرورة تقدر بقدرها.
٣. ما لا يؤدي إلى ضرورة أولى مما يؤدي إليها.
٤. تنقسم الضرورة إلى حسنة وقبيحة.
٥. لا تنحصر الضرائر بعدد معين.

- **الدراسة الثانية:** "سيبويه والضرورة الشعرية"[1] للدكتور إبراهيم حسن إبراهيم: أستاذ اللغويات بكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر، وقد طبع الكتاب بالقاهرة بمطبعة حسان ستة 1983م.
- **هدف الدراسة:** يقول المؤلف :أيًا كان الأمر فالضرورة في كتاب سيبويه لم توف حقها في البحث والدراسة مع كثرة ما ألف في شرح شواهد الكتاب وما أعد فيها من دراسات لذا رأيت أن أقدم هذه الدراسة المتواضعة عن سيبويه والضرورة الشعرية وجعلتها في ثلاثة فصول وخاتمة".
  - الفصل الأول: في التعريف بسيبويه وكتابه.
  - الفصل الثاني: في موقف سيبويه من الضرورة الشعرية.
  - الفصل الثالث: عن الضرائر في كتاب سيبويه.

---

(١) سيبويه والضرورة الشعرية: د. إبراهيم حسن إبراهيم، القاهرم مطبعة حسان ١٩٨٣م.

نتائج الدراسة:

وقد توصل المؤلف إلى أن سيبويه تناول الضرورة الشعرية في كتابه في ثلاثة أبواب:

١. باب ما يحتمل الشعر.

٢. باب ما رخمت فيه الشعراء في غير النداء اضطراراً

٣. باب ما يجوز في الشعر من إيا (ولا يجوز في الكلام)

وتوصل المؤلف إلى أن سيبويه قد وضع في الباب الأول من أبوابه الثلاثة أسس الضرورة الشعرية، كذلك توصل المؤلف إلى أن الضرورة عند سيبويه هي ما يجوز في الشعر ولا يجوز في النثر سواء أكان للشاعر عنه مندوحة أم لم يكن له.

ومما بينه المؤلف أن الضرورة لا تصح عند سيبويه إلا بأحد أمرين:

١. تشبيه ما فيه ضرورة بما ليس فيه ضرورة كصرف ما لا ينصرف يشبهونه بما ينصرف.

٢. الرد إلى الأصل فقد يبلغون بالمعتل الأصل فيقولون رادد في رادّ وضننوا في ضنّوا.

- **الدراسة الثالثة:**" الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية بن مالك" للدكتور إبراهيم بن صالح الحندود: وقد نشرت هذا الكتاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في منشوراتها، العدد الحادي عشر بعد المائة 142١هـ.2001م السنة الثالثة والثلاثون
  - هدف الدراسة: وقد أراد المؤلف تطبيق الضرورة على ألفية ابن مالك لكونها نظماً تسوغ فيه الضرائر من جهة، وما يعتقده صاحبُها من أن الضرورة ما لا مندوحة للشاعر عنه بأن لم يمكنه الإتيان بعبارة أخرى١وقد اشتمل البحث على مقدمة وتمهيد وفصلين وخاتمة. واشتملت الدراسة على مفهوم الضرورة الشعرية وآراء النحويين حولها. كما يلي:
  - الفصل الأول: مفهوم الضرورة لدى النحويين.
  - الفصل الثاني: الضرورة الشعرية في ألفية ابن مالك.

الخاتمة وأهم النتائج:

أولاً: لقد كانت النظرة في بادئ الأمر إلى الشعر، والنثر ثم دخلت الضرورة -فيما بعدُ- في ميادين البحث اللغوي، والنقدي على نطاق واسع.

ثانياً: لسيبويه-رحمه الله- جهود في مجال الكتابة عن الضرورة وإن كانت لفظة "الضرورة" غير مذكورة في كتابه إلاَّ أن دراسته لهذه الظاهرة تفتقر إلى المنهجية المحددة القائمة على التقسيم. وأمّا المبكر إلى حصر تلك الظاهرة حصراً علمياً فهو أبو سعيد السيرافي.

ثالثاً: لم يصرّح سيبويه بتعريف محدَّد للضرورة، وإنما كان يكتفي ببعض العبارات التي فهم منها بعض شراح "الكتاب" وغيرهم مفهوم الضرورة عنده، وهو أنه يجوز للشاعر ما لا يجوز له في الكلام بشرط أن يضطر إلى لك ولا يجد منه بدّاً، وأن يكون في ذلك ردُّ فرع إلى أصل أو تشبيه غير جائز بجائز.

وقد نُسب هذا الاتجاه في فهم الضرورة إلى ابن مالك أيضاً وشُهر به حتى إن كثيراً ممَّن خالف هذا المنهج وجَّه نقده إلى ابن مالك وحده ولم يتعرض لسيبويه. ولم يجد هذا الرأي قبولاً لدى كثير من العلماء، على الرغم من شهرة، ومكانة من قال به؛ حيث لقي نقداً شديداً من المتأخرين كالشاطبي، وأبي حيان، وابن هشام، والأزهري، والبغدادي.

- وأمَّا عند أبي الفتح عثمان بن جني، وكثير من النحويين فالضرورة ما وقع في الشعر مطلقاً سواء كان للشاعر عنه مندوحة أو لا ؛ إذ لا يشترط في الضرورة أن يضطر الشاعر إلى ذلك في شعره؛ لأن الشعر موضعٌ قد ألفت فيه الضرائر.
- ويتعدى أبو الحسن الأخفش ذلك فيقول: إن الشاعر يجوز له في كلامه وشعره ما لا يجوز لغيره في كلامه؛ لأن لسانه قد اعتاد الضرائر.
- وأما أحمد بن فارس فيختلف موقفه عن موقف النحويين؛ إذ لا يكاد يقرّ بما يسميه النحاة ضرورة، حيث يتعيّن على الشاعر أن يقول بما له وجه في العربية -ولا ضرورة فيه حينئذٍ

-فإن لم يك ثمَّت وجه فيها رُدَّ وسُمِّي باسمه الحقيقي وهو الغلط أو الخطأ، ولا داعي للتكلف واصطناع الحيل للتخريج، ويرى أنه لا فرق بين الشاعر، والخطيب، والكاتب، الشعراء يخطئون كما يخطئ سائر الناس، ويغلطون كما يغلطون [1].

رابعاً: إن أقوى هذه الآراء أن الضرورة ما وقع في الشعر سواء كان للشاعر عنه مندوحة أولاً.

خامساً: أنه لا يمكن حصر الضرائر بعدد معيّن من قِبَل أن الشاعر غير مقيّد بحدود ما يجده لدى الشعراء الآخرين من ضرورات، فيزيد في المواضع التي زادوا فيها ويحذف حيث حذفوا، أو يغيّر على نحو ما غيروا، فقد يعترض في بعض نظمه الكثير مما لا يجد له نظيراً عند غيره.

سادساً: مما ساعد على وجود الضرائر وكثرتها اختلاف نظرة العلماء إلى مصادر الاستشهاد ومواقفهم المختلفة منها، واختلاف نظرتهم إلى مدلول الضرورة الشعرية ذاتها، فصارت الظاهرة الواحدة ضرورة على رأي، في حين أنها لا تُعدُّ كذلك في رأي مغاير.

سابعاً: أن الضرورة تنقسم إلى حسنة لا تستهجن النفس منها، ولا تستوحش كصرف ما لا ينصرف، وقصر الجمع الممدود، ومدّ الجمع المقصور، وإلى ضرورة مستقبحة كعدل بعض الأسماء عن وضعها الأصلي بتغيير مَّا فيها من زيادة أو نقص يترتب على أحدهما التباسٌ وعدم وضوح القصد، وابتعاد الذهن عن الوصول إلى اللفظ بحدوده المعروفة.

على أنه لا يجوز للشاعر أن يلحن لتسوية قافية أو إقامة وزن كأن يرفع منصوباً أو ينصب مخفوضاً، ومتى وجد هذا في شعر كان خطأً ولحناً لا يدخل في ضرورة الشعر.

ثامناً: أنه قد وقع لابن مالك في ألفيته كثير من المخالفات التي يمكن إدراجها ضمن الضرورة الشعرية. وإذا ما أريد تطبيق رأيه في الضرورة على هذه المخالفات فإن هذا ليس في صالح ابن مالك نفسه؛ لأن له في هذه المواضع أو معظمها مندوحة.

---

(١) شرح الكافية ال شافية: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي: نشر: جامعة أم القرى الطبعة الأولى ١٢٤/١.

وكما يقول أبو حيان: ما من كلمة إلا ويمكن استبدالها بأخرى. الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية بن مالك (ص٥١٩) وعلى سبيل المثال فإن ابن مالك قد اضطر إلى تقديم الصفة على الموصوف لإقامة الوزن حين قال:

وابْنِ المعرَّفَ المنادى المفردا ❖❖ على الذي في رفعه قد عُهدا

وأصل الكلام: وابن المنادى المعرَّفَ المفرد.

مع أنه يمكن السلامة من ذلك لو قال: وابن المنادى المفرد المعرَّفا [1].

- **الدراسة الرابعة:** النحاة والضرورة الشعرية: للدكتورة وردة صالح نغماش، من منشورات جامعة الكوفة بالعراق ونشرها منتدى اللغة العربية السعودي في ٢٠١٧م.
- **هدف الدراسة:** بينت الكاتبة أنها تريد من دراستها بيان مصطلح الضرورة الشعرية وموقف علماء اللغة والأدب منه وما السبب الذي دعا النحاة إلى التسامح مع الشاعر في أمر القواعد اللغوية التي تعد فرضًا على المتكلمين باللسان العربي وهل يعد الشاعر عاجزًا أمام اللغة ليضطر إلى خرق القاعدة النحوية. وقد اشتملت الدراسة على فصلين وخاتمة.
  - الفصل الأول: في أنواع الضرورات معززة بالشواهد الشعرية.
  - الفصل الثاني: موقف النحاة من الضرورة الشعرية لكونها تعد مخالفة للقواعد التي وضعوها.

نتائج الدراسة: وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١. أغلب النحاة لم ينكروا على الشعراء خروجهم عن القواعد العامة للغة الأدبية الموحدة ولم ينسبوا إليهم عجزًا أو خطأً بل عده ابن جني من شجاعة الشعراء أن يتخذوا طريقًا خاصًّا بهم في التعبير. وإن اقتضى ذلك التوسع في اللغة بإدخال ما خالف اللغة الأدبية الموحدة ولا يتناقض ذلك مع اختلافهم في جواز استخدامها بين من أجازها اضطرارا وآخر لم يرَ بأسا في اللجوء إليها في السعة مضافًا إلى الاضطرار. هذا الاتفاق إن دل فإنما يدل على أنهم أدركوا

(١) الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية بن مالك ص: ٥١٩

بأن للشعر لغة خاصة يجوز فيها ما لا يجوز لغيرها بناءً على ما تفرضه الحاجة الفنية التي تتمثل بالموقف الشعري الذي يقتضي أحيانا لفظاً يرى الشاعر أنه أبلغ في إيصال المعنى أو أنه اضطر إليه في لحظة إنشاده الشعر خاصة.

٢. إن النحاة الذين أنكروا مخالفته للقواعد إنما حصل لأنهم لم ينظروا إلى الخصائص اللغوية والعروضية للشعر حين فرضوا القواعد التي لم تطرد مع الاستخدام الشعري الذي ينصب اهتمام الشاعر فيه على أداء المعنى المطلوب أكثر من التزامه بقواعد اللغة يتضح ذلك في قول الفرزدق لمن اعترض عليه) علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا وهو دليل واضح على اهتمامه بأداء المعنى قبل اهتمامه بالقالب اللغوي الذي يصب فيه معانيه.

- **الدراسة الخامسة:** الضرورة الشعرية: لمحمد حماسة عبد اللطيف: وهي دراسة نحوية تحليلية تناول فيها الكاتب ظاهرة الضرورة الشعرية وآراء النحويين والتصنيف دار الشروق بالقاهرة. وقد كانت الطبعة الأولى منه سنة ١٤١٦ هـ ١٩٩٦م.
- **هدف الدراسة:** بين المؤلف هدفه من الدراسة بأنه تفسير ما سماه النحاة بالضرورة الشعرية تفسيراً يرتبط بواقع النص اللغوي المشتمل ظاهرة الضرورة الشعرية، ويراعي الظروف الخاصة للنص محاولاً نفي الظاهرة التي حذر منها النقاد الشعراء وعيب الشعر بسببها.

وقد اشتمل المؤلف على خمسة فصول وخاتمة:

- الفصل الأول: نشأة مصطلح الضرورة الشعرية.
- الفصل الثاني: الضرورة الشعرية وآراء النحاة.
- الفصل الثالث: أنواع الضرورة الشهرية.
- الفصل الرابع: الضرورة الشعرية في إطار تعدد اللهجات والرواية.
- الفصل الخامس: لغة الشعر والتقعيد النحوي.

نتائج الدراسة: توصل الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف إلى نتائج لخصها في خاتمة مؤلفه كما يأتي:

١. أن مصطلح الضرورة الشعرية لا يمثل واقعًا حقيقيًا إنما اضطر إليه النحاة نتيجة المنهج الذي سلكوه في جمع اللغة وتقعيد القواعد.

٢. أن التزام النحاة بالإطار الزماني والمكاني للاحتجاج اللغوي لم يكن دائمًا.

٣. أن بعض ما يسميه النحاة ضرورة إنما هو استعمال للهجات قبائل عربية تسربت إلى اللغة المشتركة ولم يقبله قياس النحاة.

٤. أن بعض ما سماه النحاة ضرورة ورد له أمثلة في القرآن الكريم والحديث النبوي، ومن ثم لا يصح أن نطلق عليه ضرورة لأن النثر لا ضرورة فيه.

اقترح الباحث أن يدرس درسا خاصاً، وذلك لانفراده بنظام خاص لا يصح فرضه على الشعر.

- **الدراسة السادسة: الضرورة الشعرية في المفضليات والمعلقات السبع:** وهي دراسة تطبيقية أصلها بحث لنيل درجة الدكتوراه في النحو والصرف لكاتب هذه السطور في العام (٢٠١٨م)، تتبع فيها هذه الظاهرة في مجموعتين شعريتين من أهم دواوين الشعر العربي، وهما ديوان المفضليات وهو ديوان يضم (١٣٠) قصيدة جمعها اللغوي الأديب المفضل الضبي في القرن الثاني الهجري، والقصائد السبع الطوال الجاهليات المعروفة باسم المعلقات السبع.

وقد كان المفضل الضبي من علماء العصر العباسي الأول، وللخليفة المهدىّ جمع الأشعار المختارة المسماة المفضّليات، وتتقدم القصائد وتتأخر بحسب الرواية عنه، والصحيحة التي رواها عنه ابن الأعرابي.

أما المعلقات السبع او القصائد السبع الطوال فهي مجموعه من القصائد المجودة المحفوظة وهي من عيون الشعر العربي حفظتها كتب الأدب وتناقلها الرواة مع عناية بحفظها وروايتها،

نظمها كوكبه من الشعراء الجاهليين الفحول عدا لبيد بن ربيعه العامري فانه مخضرم وأول من دونها هو حماد بن عجرد.

وقد قام الباحث بحصر مواضع الضرورة في تلك القصائد وصنفها حسب أنواعها من ضرورات زيادة وضرورات حذف، وضرورات تغيير. وضرورات صرفية وضرورات نحوية ، وضرورات حسنة وضرورات قبيحة.

وحلل الباحث نتائج ذلك التصنيف مبيناً نسبة ظاهرة الضرورة الشعرية في ديوان المفضليات وأنها ظاهرة ليست متفشية فهي في ٤٪ من الأبيات الشعرية التي تضمنتها قصائد المفضليات وفي ٧٪ من قصائد المعلقات السبع، حيث وردت الضرورة الشعرية في ١٢٤ بيتا من جملة أبيات المفضليات البالغ عددها ٢٧٢٧ بيتا. وفي ٤١ بيتا من ٥٩٤ بيتًا هي مجموع أبيات المعلقات السبع. وكانت معلقة امرئ القيس أكثر المعلقات السبع احتواء للضرورة حيث ذكر النحاة فيها ١٢ موضعًا للضرورة، وفي معلقة عمرو بن كلثوم ٩ مواضع للضرورة. وفي معلقة لبيد ٧ مواضع. وفي كل من معلقتي عنترة وزهير ٦ مواضع للضرورة. وفي معلقة طرفة موضعان للضرورة، وفي معلقة الحارث بن حلزة وموضع واحد.

أما أنواع الضرورات في المفضليات والمعلقات السبع فهي ٣٧ نوعًا وهي صرف الممنوع من الصرف ، وحذف رب وإبقاء عملها، وحذف الهمزة ، وتحريك الساكن بحركة ما قبله وحذف الفتحة من آخر المنقوص المنصوب ، وإظهار المضمر الذي يغني عته الضمير، والترخيم في غير النداء، وترك الإعلال مما الوجه فيه الإعلال، وتعدية الفعل اللازم بنفسه من غير حرف، وتعديل صيغة الكلمة وحذف نون من، وقصر الممدود ،ووضع التثنية موضع المفرد، وإجراء المعتل مجرى السالم (إثبات حرف العلة في آخر المضارع المجزوم)، وإضافة مثنى إلى مثنى، والإتيان باسم، وهو يريد غيره، وتأنيث المذكر، وجعل اللفظ واحداً مع كون المعنى جمعاً، وجعل صلة ال ظرفًا،

وحذف الهاء في الترخيم في الوقف والوصل، وحذف الياء من الجمع الذي حقه أن تظهر فيه، وحذف حرف العطف إذا دل المعنى عليه، وحذف همزة الاستفهام ، وزيادة أل، وزيادة ما، و زيادة (لا)، وكسر نون جمع المذكر السالم، ومد المقصور، ووضع الجمع موضع التثنية، وقطع همزة الوصل، والجر على الجوار، وحذف حركة الإعراب وحذفُ الفِعل المتّصل بحرف الجر، والاقتصار على الجار، وإشباع الحركة، وتسهيل الهمزة وحذفها للجزم، وزيادة (مِنْ).

وكان أكثر الضرورات وروداً في المفضليات والمعلقات السبع هي صرف الممنوع من الصرف حيث ورد في ديوان المفضليات (٥١) مرة وفي والمعلقات السبع ١٢ مرة. كما أن كثيراً من الضرورات ليس لها إلا شاهد واحد مثل زيادة (من).

والبحور التي كثر النظم عليها زاد فيها عدد الضرورات والتي قل النظم عليها قل فيها عدد الضرورات. ولم يتضح وجود رابط بين البحر المنظوم عليه وعدد الضرورات من التحليل الإحصائي للضرورات في المفضليات والمعلقات السبع.

كما لاحظ الباحث أن الضرورات النحوية المرتبطة بالتراكيب أكثر من الضرورات الشعرية المتعلقة ببنى المفردات. وكذلك زادت ضرورات الزيادة على ضرورات الحذف وأن الضرورات الواردة في المفضليات والمعلقات أكثرها حسنة وأن القبيح منها نادر وفقا لما بينه النحاة من نماذج للضرورات القبيحة.

كما أن هنالك علاقة تداخل بين ظاهرة الضرورة الشعرية وما عرف باللهجات العربية التي كانت يسميها اللغويون العرب باللغات كلغة تميم، أو الحجاز أو لغة طيء أو لغة هذيل... الخ.

والمتتبع لظاهرة الضرورة الشعرية يجد اختلافاً بين النحويين البصريين والكوفيين في اعتماد مواضع من المفردات والتعبيرات في تعداد الضرورات حيث يجيز الكوفيون الكثير من تلك النماذج على أنها ضرورة شعرية، بينما يمنع البصريون ذلك.

المبحث الثاني: الضرورة الشعرية في اللغة والاصطلاح:

كلمة (ضرورة) من المفردات التي ذاع استخدامها في العربية ذيوعًا كبيرًا، في الاستخدام ذي الدلالات العامة، وفي اصطلاحات العلماء في علوم شتى وقد امتد ذاك الاستخدام للمفردة في بيئات ومواقف لغوية متعددة اكتسبت في كل منها المفردة معنًى محددًا حسبما أضيفت إليه أو وصفت به.

وسنتناول فيما يلي (الضرورة) من خلال دلالة الأصل اللغوي والصيغة الاشتقاقية، وبيئات استخدام المفردة. وما أوردته المعاجم العربية عن الكلمة مدعما بالأمثلة والشواهد التطبيقية عليه.

الأصل اللغوي:

أصل الضرورة من الضرّ قال الرازي:" ض رر: الضَّرُّ ضد النفع وبابه ردَّ وضَارَّهُ بالتشديد بمعنى ضَرَّهُ والاسم الضَّرَرُ"[1].

الصيغة الاشتقاقية:

الضرورة على وزن (فَعُولة) وموقعها في المشتقات اسم مصدر قال الليث بن المظفر: الضّرُورةُ اسمٌ لمصْدرالاضْطِرارِ، تقول: حَمَلَتْني الضّرُورَةُ على كذا وكذا. وقد اضْطُرّ فلان إلى كذا وكذا[2] وكذلك نص الفيروزبادي عل أن الضرورة اسم مصدر بقوله:" والاضْطِرارُ: الاحتياجُ إلى الشيءِ. واضْطَرَّهُ إليهِ: أحْوَجَه وألْجَأَهُ فاضْطُرَّ بضم الطاء والاسمُ: الضُّرَّةُ والضَّرورَةُ: الحاجةُ كالضَّارُورَةِ والضَّارورِ والضَّارُورَاءِ"[3].

وقد تعقبه الزبيدي في تاج العروس بقوله "فعلَى هذا الضَّرُورَةُ والضَّرَّةُ: كلاهما اسمانِ فكان الأوْلى أن يقول المُصَنّف: كالضَّرّةِ والضَّرُورة ثمّ يقول: وهي أيضاً الحاجةُ الخ كما لا يَخْفَى"[4].

---

(١) مختار الصحاح: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي. لبنان ناشرون: يروت١٩٩٥م ١/١٥٩

(٢) لسان العرب لمحمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر ـ بيروت، ٤ / ٤٨٣

(٣) القاموس المحيط لمحمد بن يعقوب الفيروز آبادي بيروت دار إحياء ال تراث٢٠٠م،١/ ٥٥٠.

(٤) تاج العروس من جواهر القاموس لمحمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبي الفيض، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي لمتوفى: ١٢٠٥هـ، دار الهداية ١/٣٠٩١.

المُضْطّرُ: هو من وقعت عليه الضرورة وأصل كلمة مُضْطَر: مُضْتَرَر بوزن مُفْتَعَل، فأدغمت الراء في الراء، وقلبت التاء طاء لوقوعها بعد الضاد وهي من حروف الإطباق.

اسم الفاعل واسم المفعول من مثل الفعل اضطر فهو (اضطر)يتطابقان في الصيغة وإنما يظهر الفرق بينهما من سياق الكلام، فاسم الفاعل يدل على من يحمل غيره على ما فيه الضرر واسم المفعول يدل على من احتاج إلى الوقوع بما يدفع عنه الضرر، والفرق بين الضرورة والاضطرار من حيث دلالة المشتقات: أن الضرورة اسم مصدر للفعل (اضطّر) وأما الاضطرار فهو المصدر للفعل (اضطر).

المفردة في القرآن الكريم:

لم ترد كلمة ضرورة في القرآن الكريم، و إنما ورد الفعل المزيد(اضطرّ) كما في قوله تعالى: ((فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ))[1].

قال الطبري "يعني تعالى ذكره بقوله فمن اضطر فمن أصابه ضرّ في مخمصة يعني في مجاعة..."[2] وجاء الفعل المضارع المجرد (يضرّ) كما في قوله تعالى: ((وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ)) [3]، قال ابن كثير:" أي يضرهم في دينهم و ليس له نفع يوازي ضرره"[4].

المفردة في الحديث النبوي:

وردت المفردة (ضرورة) في الحديث النبوي في الصحيحين برواية أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: " مَنْ أَنْفَقَ زَوْجَيْنِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، نُودِيَ مِنْ أَبْوَابِ الجَنَّةِ: يَا عَبْدَ اللَّهِ هَذَا خَيْرٌ، فَمَنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الصَّلاَةِ دُعِيَ مِنْ بَابِ الصَّلاَةِ، وَمَنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الجِهَادِ

---

[1] سورة المائدة: الآية (٣).
[2] تفسير الطبري: دار الفكر بيروت ١٤٠٥هـ ٨٤/٦.
[3] سورة البقرة: الآية (١٠٢)
[4] تفسير ابن كثير، دار الفكر بيروت ١٤٠١هـ١٤٤/١.

دُعِيَ مِنْ بَابِ الجِهَادِ، وَمَنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الصِّيَامِ دُعِيَ مِنْ بَابِ الرَّيَّانِ، وَمَنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الصَّدَقَةِ دُعِيَ مِنْ بَابِ الصَّدَقَةِ "، فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: بِأَبِي أَنْتَ وَأُمِّي يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا عَلَى مَنْ دُعِيَ مِنْ تِلْكَ الأَبْوَابِ مِنْ ضَرُورَةٍ، فَهَلْ يُدْعَى أَحَدٌ مِنْ تِلْكَ الأَبْوَابِ كُلِّهَا، قَالَ: «نَعَمْ وَأَرْجُو أَنْ تَكُونَ مِنْهُمْ»[1].

قوله من ضرورة أي من ضرر أي ليس على المدعو من كل الأبواب مضرة أي قد سعد من دعي من أبوابها جميعا ويقال معناه ما على من دعي من تلك الأبواب من لم يكن إلا من أهل خصلة واحدة ودعي من بابها لا ضرر عليه لأن الغاية المطلوبة دخول الجنة من أيها أراد[2].

الضرورة عند الفقهاء:

استخدمت كلمة ضرورة باستفاضة عند الفقهاء ومن تعريفات الفقهاء والأصوليين لها: قول الدردير المالكي عنها "الخوف على النفس من الهلاك علماً أو ظنا"[3]. وفسرها الجصاص الحنفي بأنها" خوف الضرر على نفسه أو بعض أعضائه بترك الأكل.

وعند الشافعية تفسير الإمام الشافعي للمضطر بأنه " الرجل يكون بالموضع لا طعام فيه معه، ولا شئ يسد فورة جوعه من لبن وما أشبهه يبلغ الجوع ما يخاف منه الموت أو المرض..." [4].

ومن الباحثين المعاصرين عرفها وهبة الزحيلي بقوله" الضرورة هي أن تطرأ على الإنسان حالة من الخطر أو المشقة الشديدة بحيث يخاف حدوث ضرر أو أذى بالنفس أو بالعرض أو بالعقل أو بالمال وتوابعها ويتعين أو يباح عندئذٍ ارتكاب الحرام أو ترك الواجب أو تأخيره عن وقته وفقاً للضرر عنه في غالب ظنه ضمن قيود الشرع".

---

[1] صحيح البخاري: دار طوق النجاة مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط١، ١٤٢٢هـ.٣/ ٢٥.

[2] عمدة القاري شرح صحيح البخاري: أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى: دار إحياء التراث العربي ـ بيروت،١٠/٢٦٦.

[3] حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي دار الفك ١١٥/٢.

[4] نظرية الضرورة د. وهبة الزحيلي/٨٠

وعرفها جميل مبارك صاحب كتاب نظرية الضرورة الشرعية بأنها: خوف الهلاك أو الضرر الشديد على أحد الضروريات للنفس أو الغير يقيناً أو ظناً إن لم يفعل ما يدفع بها لهلاك أو الضرر الشديد.

الضرورة الشعرية في اصطلاح النحاة:

أورد كثير من النحاة تعريفاً للضرورة الشعرية يقدمون به لتفصيل الحديث عن أنواع الضرورات الشعرية وشواهدها ولم يعمد الكثير منهم إلى إيراد تعريف جامع مانع لها وإنما أشاروا إلى مفهوم الضرورة بعبارات تفهم المراد منها.

وأقدم ذلك ما قاله سيبويه في الكتاب "اعلم أنه يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام من صرف ما لا ينصرف يشبهونه بما ينصرف من الأسماء لأنّها أسماء كما أنها أسماء وحذفِ ما لا يحذف يشبهونه بما قد حُذف واستعمل محذوفا كما قال العجَّاج:

قَواطِناً مكةَ من وُرْقِ الحَمِى❖❖

مضمون عبارة سيبويه أنّ الضرورة هي ما اختص به الشعر دون النثر وذلك حينما يضطر الشاعر لذلك النوع من التعبير وهذا يفهم من قوله: " وليس شئٌ يضطرون إليه إلاّ وهم يحاولون به وجهاً"[1]. ويقول السيرافي " اعلم أن الشعر لّما كان كلاماً موزوناً تكون الزيادة فيه والنقص منه يخرجه عن صحة الوزن حتى يحيله عن طريق الشعر المقصود مع صحة معناه استجيز فيه لتقويم وزنه من زيادة ونقصان وغير ذلك مالا يستجاز في الكلام مثله، وليس في شيء من ذلك رفع منصوب ولا نصب مخفوض، ولا لفظًا يكون المتكلم فيه لاحناً ومتى وجد هذا في شعر كان ساقطاً مطرحاً، ولم يدخل في ضرورة الشعر"[2].

---

[1] الكتاب. سيبويه: ط (١) بولاق، ١٣١٦هـ.

[2] الحسن بن عبد الله أبو سعيد السيرافي: ضرورة الشعر بتحقيق الدكتور رمضان عبد التواب دار النهضة العربية ١٩٨٥م بيروت/.٣٤

أولاً: تعريف جمهور النحاة للضرورة:

أورد الآلوسي تعريفاً للضرورة نسبة إلى جمهور العلماء وهو أن الضرورة ما وقع في الشعر مما لا يقع في النثر، سواء كان للشاعر عنه مندوحة أم لا[1].

هذا التعريف محتواه أن الشعر مختص بخصائص تمييزاً له من بين أنواع الكلام. وقد أورد هذا التعريف ونسبه إلى جمهور العلماء محمد سليم بن حسن بن عبد الحليم[2]، بقوله والمختار في تفسير الضرورة عندهم أن يقال هي مالم ير إلاّ في الشعر وذلك أعمّ من أن يكون للشاعر عنه مندوحة أم لا[3].

وهذا المفهوم للضرورة قال به ابن جني في الخصائص[4]، وابن هشام في التخليص، والأعلم الشنتمري في التحصيل، وأبو حيان في التذييل والبغدادي في الخزانة.

يقول الأعلم السشنتمري: والشعر موضع ضرورة يحتمل فيه وضع الشيء في غير موضعه دون إحراز فائدة ولا تحصيل معنى، فكيف مع وجود ذلك.

فطبيعة الشعر قد تدفع الشعراء إلى وضع كلمات في غير مواضعها من غير تحصيل فائدة فمن باب أولى أن تقبل الضرورة إن كان سببها وغايتها إقامة الوزن.

ونص أبوحيان -رحمه الله -على هذا المفهوم للضرورة الشعرية في كتابه التذييل والتكميل إذ يقول:" لا يعني النحويون بالضرورة أنه لا مندوحة عن النطق بهذا اللفظ، وإلا كان لا توجد ضرورة؛ لأنه ما من لفظ أو ضرورة إلا ويمكن إزالتها ونظم تركيب آخر غير ذلك التركيب، وإنما يعنون بالضرورة أن ذلك من تراكيبهم الواقعة في الشعر المختصة به، ولا يقع ذلك في كلامهم النثريّ، وإنما يستعملون ذلك في الشعر خاصة دون الكلام"[5].

---

(١) السيد محمود شكري الآلوسي: الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر، ط الآفاق العربية ١٤١٨هـ ١٩٩٨م/٥

(٢) محمد سليم بن حسن بن عبد الحليم: موارد البصائر لفرائد الضرائر، دار عمّار عمّان ط٢٠٠٠م/٦٢.

(٣) الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر. محمود شكري الآلوسي: القاهرة ١٣٤١هـ.

(٤) الخصائص: لابن جني ٢٩٣/١، ٦١/٣.

(٥) التذييل والتكميل: أبو حيان التوحيدي ٣٧/٢.

فهذا توضيح من أبي حيان يبين اختصاص الضرورة بالمفردات والتراكيب الواقعة في الشعر دون النثر وهو هاهنا يرد على ما أثر عن ابن مالك الذي يرى أن الضرورة الشعرية تقتضي ألا يكون للشاعر بد من استخدام ذلك اللفظ أو التركيب.

وعضد البغدادي ذلك بقوله "والصحيح تفسيرها بما وقع في الشعر دون النثر سواء كان عنه مندوحة أوْ لا"[1].

ثانيًا رأي ابن مالك:

يرى محمد بن مالك أن الضرورة الشعرية هي مخالفة الشاعر للقاعدة الصرفية أو النحوية، لكن بشرط أن يكون مضطرًا لذلك لا يتأتى له غير ذلك الوجه من القول.

واستشف الطالبون هذا الرأي لابن مالك من خلال تعليقاته على بعض شواهد الضرورة الشعرية بقوله ليس بضرورة كتعليقه على قول الفرزدق:

ما أنتَ بالحكمِ التُرضي حكومته ❖❖ولا الأصيلِ ولا ذي الرأي والجدلِ

فقال ابن مالك: ليس بضرورة لتمكنه من أن يقول: ما أنت بالحكم المرضي حكومته.

وقد رد كثير من النحاة على ابن مالك هذا القول وكان من اللذين ردووا عليه أبو حيان التوحيدي والشاطبي وابن هشام وقد أورد البغدادي في الخزانة رد الشاطبي على ابن مالك وملخصه في أربعة وجوه:

- **أولاً:** أن النحاة قد أجمعوا على عدم اعتبار هذا المنزع، وعلى إهماله في النظر القياسي جملة، ولو كان معتبراً لنبهوا عليه.
- **ثانياً:** أن الضرورة لا تعني عند النحويين أنه لا يمكن في الموضع غير ما ذكر؛ لأنه ما من ضرورة إلا ويمكن أن يعوض من لفظها غيره، دليل ذلك الراء في كلام العرب، فإنها من

(١) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: عبد القادر بن عمر البغدادي: تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م ١/٣١.

الشياع في الاستعمال بمكان لا يُجهل، ولا يكاد ينطق أحد بجملتين تعريان عنها. وقد هجرها واصل بن عطاء (١٣١هـ) لمكان لثغته فيها، بل كان يناظر الخصوم ويخطب على المنبر فلا يُسمع في نطقه راءٌ، حتى صار مثلاً. وإن الضرورة الشعرية لهي أسهلُ من هذا بكثير...

- **ثالثاً**: أنه قد يكون للمعنى الواحد أكثر من عبارة بحيث يلزم في إحداها ضرورة ولكنها هي المطابقة لمقتضى الحال، وهنا يرجع الشاعر إلى الضرورة؛ لأن اعتناء العرب بالمعاني أشد من اعتنائهم بالألفاظ. وإذا تبيَّن في موضع ما أن ما لا ضرورة فيه يصلح هنالك، فمن أية جهة يعلم أنه مطابق لمقتضى الحال؟
- **رابعاً**: أن العرب قد تأبى الكلام القياسي لعارض زحاف فتستطيب المزاحف دون غيره أو بالعكس فتركب الضرورة لذلك.

ومن أقوال ابن هشام في الرد على ابن مالك قوله: "إذا فُتح هذا الباب لم يبق في الوجود ضرورة، وإنما الضرورة عبارة عما أتى في الشعر على خلاف ما عليه النثر"[(١)].

ويرى الباحث أن الصواب ما ذهب إليه جمهور النحاة للحجج السابق ذكرها، وكذلك فإن وجه التعبير الذي اقترحه ابن مالك لبيت الفرزدق. "ما أنت بالحكم المرضي حكومته" لا يستقيم على بحر البسيط إلا بتخفيف الياء المشددة من المرضي وهذا يرجع إلى ضرورة الشعر مرة أخرى.

المبحث الثالث: الضرورة الشعرية بين مدرستي البصرة والكوفة النحويتين:

المتتبع لظاهرة الضرورة الشعرية يجد اختلافًا بين النحويين البصريين والكوفيين في اعتماد مواضع من المفردات والتعبيرات في تعداد الضرورات حيث يجيز الكوفيون الكثير من تلك النماذج على أنها ضرورة شعرية، بينما يمنع البصريون ذلك، وهذا يظهر سمة المدرسة الكوفية

---

(١) تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد لابن هشام تحقيق: د/ عبّاس مصطفى الصالحيّ، ط١، بيروت، ١٤٠٦-١٩٨٦/ ١٨٢.

القائمة على التوسع في الرواية وقبول السماع، وقد كان القزاز القيرواني كثير الإشارة إلى ذلك حيث أورد في كتابه ما يجوز للشاعر في الضرورة عشرة مواضع للضرورات التي يجيزها الكوفيون ويمنعها البصريون، ومن ذلك:

١. مد المقصور: يقول القيرواني" قالو مما يجوز له عند الكوفيين، ولا يجوز عند البصريين مدّ المقصور؛ وحجتهم في ذلك أنك تخفّف الشيء بالحذف منه، وليس لك أن تزيد فيه ما ليس منه؛ فلذلك جاز عندهم قصرُ الممدود، لأنَّك تحذف منه ما تخفِّفه به، ولم يَجُزْ مدُّ المقصور؛ لأنك تزيد فيه ما ليس منه. وأنشد من أجاز مدّ المقصود [١]:

يا لك من تمر ومن شِيشاءِ ❖❖ يَنْشَبُ في الحَلْقِ وفي اللَّهاءِ

فمد اللَّها، وهو جمع لَهَاةٍ، مثل: قطاة وقطاً" [٢].

٢. ومما يجوز له عند الكوفيين: حذفُ باء الإلزاق، في قولهم: مررت بزيد، فأجازوا: مررت زيداً، وأنشدوا[٣]:

تمرُّون الدِّيارَ ولم تَعُوجُوا ❖❖ كلامُكُمُ عَلَيَّ إذاً حَرَامُ

يريدون: تمرُّون بالدِّيار. وأنكر هذا سائر البصريين، وقالوا: لا يجوز في كلام ولا شعر. وقال محمد بن يزيد: قال عمارة بن عَقيل بن بلال بن جرير: إنما قال جَدِّي:

مَرَرْتُم بالدِّيار فلم تَعوجُوا ❖❖ كلامُكُمُ عَلَيَّ إذاً حَرَامُ

فعلى هذا ليس فيه اضطرار، ويصح ما قال البصريون؛ لأن الفعل لا يصل إلى اسم إلا بالباء، ولا يوجد في كلام العرب بغير ذلك.

---

[١] الرجز لأبي مقدام: في الدرر ٦/٢٢٢، والمقاصد النحوية ٤/ ٥٠٧، والإنصاف ٢/ ٧٤٦، والخصائص ٢/ ٢٣١، ٣١٨، وشرح ابن عقيل /٦٢٨، ولسان العرب (شيش) ١٥/ ٢٦٢، وهمع الهوامع ٢/ ١٥٧.

[٢] توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك٣/١٣٦٤.

[٣] البيت: لجرير بن عطية بن الخطفي. ينظر: ضرائر الشعر / ١٤٦.

٣. **أجاز الكوفيون، إدخال** (يا) على اللهُمَّ، وذاك أن الميم عند البصريين بدل من (يا)، فلا يجوز عندهم أن تجتمع مع (يا)، وهي عند الكوفيين الميم من أُمَّ، إذا قلت: اقصد، ومعنى اللهُمَّ عندهم: يا الله أُمَّنا بخيرٍ، ولكن حُذِفت الهمزة وَوُصِلت الميمُ باسم الله عزّ وجلَّ؛ ولذلك أنشدوا:

وَمَا عَلَيْكِ أَنْ تَقُولي كُلَّمَا ❖❖ سَبَّحتِ أو هَلَّلتِ يا اللَّهُمَّ مَا

ارْدُد علينا شيخَنَا مُسَلَّما، فأدخل (يا) على اللَّهمّ، وهو عند البصريين لا يجوز، لما ذكرنا. ومثله عندهم قول الآخر:

إنِّي إذا ما حَدَثٌ ألَمَّا ❖❖ دَعَوْتُ يا اللَّهُمَّ يا للَّهُمَّا

وحجّة من مَنَعه، ما ذكرنا من اجتماع البَدَل والمبدل منه.

٤. ومما يجوز له عند الكوفيين: إفراد الاسم الواحد العلم، وعطفه على الجمع، وهم يريدون بالواحد الجمعَ، وجاز ذلك عندهم، لأن الجمع الأول يدلّ عليه وذلك مثل قول الشاعر:

فإن تَصِلُوا ما قَرَّب اللهُ بَيْننا ❖❖ فإنّكُمُ أعمامُ أُمِّي وخالُها

يريد: فإنكم أعمامُ أمي وأخوالُها، فدلّ على ذلك قوله: أعمام.

٥. ومما يجوز له: الحذف والتغيير، على قول الكوفيين، في قول الشاعر:

فلم أرَ مثلها خُباسة واحدٍ ❖❖ ونَهْنَهْتُ نفسي بعد ما كدتُ أفْعَلَهْ

قال الفراء: أراد: أفْعَلُها، فحذف الألف وفتح اللام؛ ليدلَّ على أنه حذف الألف؛ لأن الفتحة من جنس الألف[1].

٦. ومما يجوز له عند الكوفيين: إفراد واحد كِلْتا. وأنشدوا:

في كِلْتَ رِجْلَيْهَا سُلاَمَي وَاحِدَهْ ❖❖ كلتاهما مَقْرونةٌ بزَائِدَهْ

فقال: في كِلْتَ، فوحّد على أصل قولهم؛ لأنهم يقولون إن كلتا تثنية، وهو اسم واحد عند البصريين، وأصلُ تائه واوٌ أبدلت تاءً، لتدُلَّ على التأنيث[2].

---

[1] ما يجوز للشاعر في الضرورة للقزاز القيرواني /٢٨٥

[2] المرجع نفسه.

٧. ومما يجوز له عند الكوفيين: حذف ألف الاستفهام، وليس في الكلام عليها دليل، وأنشدوا[١]:

ثمّ قالوا تُحبُّها قلتُ بَهراً ❖❖ عَدَدَ الرَّمْلِ والحَصَى والتُّرابِ

معناه عندهم: أتحبّها، وهذا لا يجوز عند البصريين، ومعنى البيت عندهم: الإيجاب، كأنه يقول: أنت تحبّه[٢].

٨. ومما يجوز له عند الكوفيين: إذا اضطر إلى ضمير المنصوب جعله في موضع المجرور، كما قال الشاعر[٣]:

فأجْمِلْ وأحْسِنْ في أسيركَ إنه ❖❖ أسيرٌ ولم يأسِرْ كإيَّاك آسِرُ

وهذا لا يجوز عند البصريين؛ لأن كل واحد من هذه المضمرات عَلَمٌ لما جُعِلَ له، فلا يجوز تغييرها[٤].

٩. ومما يجوز له: ما أبْيَضَهُ وهذا أبيضُ من هذا؛ ومنه قول الشاعر[٥]:

أمّا الملوكُ فأنت اليومَ ألأمُهُمْ ❖❖ لُؤْماً وأبيضُهم سِربالَ طبَّاخِ

١٠. ومما يجوز له عند الكوفيين: أن يولي الضمير المتصل إلاّ وذاك أنك تقول: ما كلّمني إلا أنت، وإذا نصبت قلت: ما كلّمت إلا إيّاكَ فأجازوا: إلاَّكَ، وأنشدوا[٦]:

فما أُبالي إذا ما كنتِ جَارتَنَا ❖❖ إلاّ يجاوِرَنَا إلاّكِ دَيَّارُ

وهناك وجه آخر للاختلاف بين المدرستين النحويتين في الضرورة الشعرية فقد عد البصريون بعض المواضع من ضرورة الشعر بينما أجاز الكوفيون ذلك الوجه في النثر والنظم وعليه فهو ليس من ضرورة الشعر عندهم.

---

(١) البيت: لعمر بن ربيعة.
(٢) ما يجوز للشاعر في الضرورة للقزاز القيرواني/٢٨٥
(٣) البيت: لعمر بن ربيعة.
(٤) ما يجوز للشاعر في الضرورة للقزاز القيرواني/٢٨٥
(٥) البيت: ينسب إلى طرفة بن العبد.
(٦) البيت بلا نسبة وهو في: الأشباه والنظائر ١٢٩/٢، وأمالي ابن الحاجب/٣٨٥، وأوضح المسالك ٨٣/١

المراجع:

١. تاج العروس من جواهر القاموس لمحمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبي الفيض، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي لمتوفى(١٢٠٥هـ)، دار الهداية.

٢. تحصيل عين الذهب الأعلم الشنتمري طبعة بولاق ١٣١٦هـ

٣. التذييل والتكميل: أبو حيان التوحيدي.

٤. جميل بن المبارك، نظرية الضرورة الشرعية حدودها وضوابطها، ط دار الوفاء للطباعة والنشر المنصورة ١٩٨٨م.

٥. الحسن بن عبد الله أبو سعيد السيرافي: ضرورة الشعر بتحقيق الدكتور رمضان عبد التواب دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥م.

٦. السيد محمود شكري الآلوسي: الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر، ط الآفاق العربية ١٤١٨هـ ــ ١٩٩٨م.

٧. شرح الكافية ال شافية: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي: نشر: جامعة أم القرى، الطبعة الأولى.

٨. صحيح البخاري: دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ.

٩. الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر. محمود شكري الآلوسي: القاهرة ١٣٤١هـ.

١٠. الضرورة الشعرية في النحو العربي. د. محمد حماسة عبد اللطيف: مكتبة دار العلوم، مصر.

١١. الضرورة الشعرية، دراسة نقدية لغوية. د. عبد الوهاب محمد العدواني: ط(١)، الموصل ١٤١٠هـ.

١٢. تفسير ابن كثير: دار الفكر، بيروت ١٤٠١هـ.

١٣. الفهرست أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق البغدادي المحقق: إبراهيم رمضان الناشر: دار المعرفة بيروت ـ لبنان الطبعة: الثانية ١٤١٧هـ ـ ١٩٩٧م.

١٤. القاموس المحيط: لمحمد بن يعقوب الفيروز آبادي، بيروت، دار إحياء التراث، ٢٠٠م.

١٥. الكامل. أبو العباس المبرد: ت: محمد أحمد الدالي، ط (١)، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤٠٦هـ .

١٦. الكتاب. سيبويه: ط (١) بولاق، ١٣١٦هـ.

١٧. لسان العرب: لمحمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت.

١٨. ما يجوز للشاعر في الضرورة: للقزاز القيرواني.

١٩. محمد سليم بن حسن بن عبد الحليم: موارد البصائر لفرائد الضرائر، دار عمّار عمّان، ٢٠٠٠م.
٢٠. نظرية الضرورة: د. وهبة الزحيلي.
٢١. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق وشرح/ عبد السلام محمد هارون: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٧م.