



Chief Patron

Dr. Asgar Hassan Samoon



Vice Chief Patron

Prof. Yaseen Ahmad Shah

مجلة التلميز

AL-TILMEEZ

ISSN 2394 -6628

**Monthly Arabic Research Journal
Of**

Higher Education Department J&K Govt.

A Monthly Refereed Research Journal in Arabic Language & Literature



Editor in Chief

Prof. M.Muzaffar Husain

سجلوا انتصاركم بمداد الفخر



Editor

Dr. Meraj ud Din Para Nadvi



Government of Jammu & Kashmir Higher Education Department



الهيئة الاستشارية / Advisory Board

رئيس قسم العربية سابقا بجامعة عليكرة الإسلامية
عميد كلية الآداب سابقا بجامعة عليكرة الإسلامية
رئيس قسم اللغة العربية بجامعة كشمير سرينجر
المسجل بالجامعة العنقودية سرينجر كشمير
رئيس قسم اللغة العربية بجامعة عليكرة الإسلامية
الأستاذ بقسم اللغة العربية بجامعة عليكرة الإسلامية
رئيس قسم العربية سابقا بجامعة عليكرة الإسلامية
رئيس قسم اللغة العربية سابقا بجامعة سرينجر
الأستاذ المساعد بقسم علم اللاهوت السني عليكرة
رئيس قسم اللغة العربية سابقا بجامعة سرينجر
رئيس قسم اللغة العربية سابقا بجامعة كشمير
رئيس قسم اللغة العربية سابقا بالجامعة المليية الإسلامية
جامعة اللغة الانجليزية و اللغات الأجنبية بحيدرآباد
رئيس قسم اللغة العربية بالجامعة المليية الإسلامية
الأستاذ المشارك بجامعة جواهر لال نهرو
رئيس معهد اللغة العربية بصورة سرينجر، كشمير
الأستاذ بقسم العربية بجامعة عليكرة الإسلامية
الأستاذ المساعد بقسم اللغة العربية بجامعة كشمير
الأستاذة المشاركة بقسم العربية بجامعة عليكرة الإسلامية
الأستاذ بقسم اللغة العربية بالجامعة المليية الإسلامية
الإشراف العام لمجلة البيان الصادرة عن رابطة الأدباء الكويتيين
المدير العام لشبكة ضياء للمؤتمرات والدراسات بالمغرب
الباحث والأكاديمي بالدوحة قطر
رئيس قسم اللغة العربية بجامعة بابا غلام شاه بادشاه
الجامعة الاسلامية للعلوم والتكنولوجيا كشمير
المحاضر بالجامعة السعودية الإلكترونية
مدير الأمور لمجلة التلميذ في نيجيريا
رئيس تحرير مجلة الرسالة الدولية للدراسات والبحوث و
محاضر بقسم علوم الإعلام والاتصال و نائب عميد كلية العلوم
الإنسانية والاجتماعية بجامعة العربي التبسي تبسة
الأستاذة المؤقتة في جامعة أحمد زبانه ، غليزان بالجزائر
الأستاذ المساعد بالجامعة العالية. كولكتا- الهند

البروفيسور محمد صلاح الدين العمري
البروفيسور كفيل أحمد القاسمي
البروفيسور صلاح الدين تاك
البروفيسور عبد الحميد شيخ
البروفيسور محمد سميع أختر
البروفيسور محمد فيضان بك
البروفيسور مسعود أنور علوي
البروفيسور منظور أحمد خان
الدكتور ربحان أختر القاسمي
البروفيسور عبدالرحمن واني
البروفيسور شاد حسين
البروفيسور محمد أيوب تاج الدين الندوي
البروفيسور السيد جهانكير
البروفيسور حبيب الله خان
الدكتور عبيد الرحمن طيب
البروفيسور عبد الرحمن وار
البروفيسور محمد يوسف خان
الدكتور طارق أحمد أهنكر
الدكتورة تسنيم كوثر
البروفيسور عبد الماجد القاضي
الأستاذ طلال سعد الرميضي الكويتي
د. زكريا السرتي المغربي
د. قاضي عبدالرشيد الندوي
الدكتور شمس كمال أنجم
الدكتور السيد عبد المجيد الأندرابي
د. تيسير محمد أحمد الزيادات
صالح محمد كبير
الدكتور رضوان بلخير
عدلاني هجيرة (الباحثة الأكاديمية)
د. معراج أحمد معراج الندوي

مجلة التلميذ

مجلة علمية عربية محكمة شهرية تصدر
عن وزارة التعليم العالي بجامو وكشمير

مجلس التحرير

Editorial Board

الرئيس العام

الدكتور أصغر حسن سامون

(IAS)

نائب الرئيس العام

البروفيسور يسين أحمد شاه

مدير التحرير

البروفيسور محمد مظفر حسين الندوي

رئيس التحرير

الدكتور معراج الدين الندوي

مساهمة

الدكتورة تسمية محي

الدكتور عناية الله واني الندوي

الدكتور فاروق أحمد مير القاسمي

الدكتورة نور أفشاش

الدكتور محمد ربحان الندوي

محتويات العدد

04	رئيس التحرير	كلمة العدد
05	الدكتور منظر عالم	دور النحو العربي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها
10	ياسر محمد محمود	منهج الرحاج في كتابه معاني القرآن و إعرابه
25	و.أحمد ليمان/و.علي ماضي	الشاعر إبراهيم شعبان و الظواهر النحوية و الصرفية
37	خديجة محمد	دور خرائط المفاهيم في تنمية الفهم القرآني.....
58	محمد يونس عالم	عبد الرحمن شكري و فاني البدوي من منظور.....
69	عبيب الرحمن	رواية المنفى في القرن الحادي و العشرين
75	محمد ياسر لبنية	دور استراتيجية العصف الذهني في تقوية مهارة
90	و. سجاد رشيد مير	جهود العلماء في نشر اللغة العربية في كشمير
99	عبد الحكيم	الدكتور محمد زحمت القاسمي في ضوء كتابه
112	مؤمن نوار	تكون في لجنة من زوج شافنا (الشعر)

AL-TILMEEZ**Arabic Research Journal****Of****Higher Education Department J & K Govt.****A Monthly Refereed Research Journal in Arabic Language & Literature**



كلمة العدد:



الحمد لله رب العلمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ، نبينا

محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

فنقدم لكل محب اللغة العربية وعشاقها العدد السادس من مجلة التلميذ لشهر يونيو 2019م ونعتذر لتأخر ظهور العدد على الرغم من أنه كان جاهزا ومتوفرا في موعده ولكن صادفنا بعض المشاكل الفنية بالموقع . فهذا هو العدد السادس الصادر عن وزارة التعليم العالي بولاية جامو وكشمير ، نقدمه بكل فرح وسرور إلى قرائنا الكرام، راجين أن يجدوا فيه ما يفيدهم وينفعهم في أمور دينهم ودنياهم ونقدم لهم بالتهنئة بصدور عدده السادس وسيتابعون معنا في هذا العدد إقبالا كبيرا من قبل الباحثين والأدباء الأفاضل من البلدان العربية بأبحاثهم العلمية والأدبية كما يتابعون معنا من الأبحاث بحثين مميزين في مجال التعليم وأحدهما للباحثة خديجة محمد من جامعة آيدن- إسطنبول، تركيا وهو مقالة رائعة بعنوان: " دور خرائط المفاهيم في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها" وأما البحث الثاني فهو: "دور استراتيجية العصف الذهني في تقوية مهارة المحادثة عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها" للباحث محمد ياسر لبنية من جامعة إسطنبول آيدن - تركيا.

و نحن بثقة متينة ورجاء وثيق بأن تكون هذه المجلة نبراسا للوصول إلى قمة العلم و الأدب وإنارة السبيل للباحثين و الباحثات جميعا.

ونحن مصممون على مواصلة المسيرة لنكون معكم ونستمر بكم وبدعم منكم جميعا ونتوجه هنا اليكم بإرسال مقالاتكم وأبحاثكم العلمية وكل مشاركتكم للعدد السابع من المجلة

مرحبا بكم معنا في العدد السادس و اقـرؤوه بكل رغبة و شوق.



دور النحو العربي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

الدكتور منظر عالم

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية

جامعة بابا غلام شاه بادشاه، راجوري، جامو وكشمير، الهند

alam.manzar74@gmail.com / 9419602667

إن اللغة لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان من الناحية الثقافية والاجتماعية، وهي أداة مهمة للاتصال وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر، وحاجة من حاجات الإنسان لا يمكن الاستغناء عنها. فالواجب على كل إنسان أن يتعلم اللغة لأنها ترتبط بالحياة، ولا حياة بدون اللغة، أنا لا أبالغ إن قلت : إن اللغة هي روح الحياة.

أما بالنسبة إلى اللغة العربية التي تعتبر أقدم اللغات الحية في العالم، ولها تاريخ طويل، وبلغت إلى الذروة والكمال بعد مجيء الإسلام ونزول القرآن الكريم. وبتوسع الدولة الإسلامية، بدأ الأجانب يدخلون الإسلام جماعات وأفواجا، وواجهوا المشاكل في دراسة اللغة العربية التي فيها القرآن الكريم كتاب دينهم، فدعت الحاجة إلى تعيين بعض المبادئ والأصول التي تساعد في قراءة القرآن الكريم وفهمه الصحيح، هذا هو السبب الرئيسي لوضع النحو العربي، ولكن هناك بواعث ودوافع أخرى دعت إلى وضع النحو العربي كما يقول الدكتور شوقي ضيف في كتابه "المدارس النحوية":

"يمكن أن نرد أسباب وضع النحو العربي إلى بواعث مختلفة، منها الديني ومنها غير الديني، أما البواعث الدينية فترجع الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداءً فصيحاً سليماً إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة وخاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة، ثم انضمت إلى ذلك بواعث أخرى، بعضها قومي عربي يرجع إلى أن العرب يعتزون بلغتهم واعتزاز شديداً، وهو اعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم، وبجانب ذلك كانت هناك بواعث اجتماعية ترجع إلى أن الشعوب المستعربة أحست الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها تمثلاً مستقيماً وتتقن النطق بأساليبها نطقاً سليماً، وكل ذلك معناه دفعت إلى التفكير في وضع النحو".¹

وهذه هي الأسباب والعوامل التي أدت دوراً رئيسياً في وضع النحو العربي، حتى وضع النحولي

¹ - الدكتور شوقي ضيف : المدارس النحوية : ص 21

يصون الأجانب من الخطأ ويدرسوا اللغة العربية بطرق صحيحة.

ثم بدأ هذا العلم ينمو ويتطور على أيدي العلماء الكبار الذين قاموا بإسهامات قيمة وجهود جبارة في تعميم وترويج هذا العلم من خلال مؤلفاتهم القيمة والشاملة ومن بعضها "كتاب ألفية ابن مالك العسقلاني" و"مغني اللبيب عن كتب الأعاريب" ، و"قطر الندى وبل الصدى" لابن هشام الأنصاري ، و"المفصل" للزمخشري وغيرها.

ثم تطور هذا العلم تطورا واسعا حتى نشأت المدارس النحوية المتعددة منها المدرسة الكوفية، والمدرسة البصرية، والمدرسة البغدادية، والمدرسة الأندلسية، وهذه المدارس كلها تميزت بخصائصها وسماتها البارزة، ولها خدمات ملموسة في تطوير هذا العلم.

وإذا ألقينا النظر على الجهود التي قام بها علماء اللغة العربية والتي لم تسلم من غبار الدهر، وأنها اعتراها ما اعترى من العلوم والمعارف، وغلبت عليه شوائب المنطق والفلسفة، فبدأ الناس يرغبون عن هذا العلم وضعف الميل إليه يوما فيوما.

وبعد قرون، بعد أن حصل اتصال العرب بالغرب برز بعض المثقفين الذين أخذوا القضية بعين الاعتبار وتوجهوا إلى هذا الجانب حاملين لواء الإصلاح والتيسير رغم المعارضة الشديدة من قبل المتشددین وبذلوا ما في وسعهم وألفوا كتباً قيمة في هذا المجال ، ومن أهمها هي : "المدارس النحوية" للدكتور شوقي ضيف، و"المدارس النحوية" للدكتورة خديجة الحديثي ، و"ملخص قواعد اللغة العربية" لفؤاد جمعة، و"المؤجز في قواعد اللغة العربية وشواهدا" لسعيد الأفغاني ، و"النحو الواضح" لعلي الجارم ومصطفى أمين، و"جامع الدروس العربية" لمصطفى الغلايني و"النحو الوافي" لعباس حسن وغيرها.¹

ولكن قامت بهذه الجهود كلها الدول العربية للطلبة العرب والتي لا تلائم الطلبة الأجانب كليا، بل أصبح من الضروري أن نتفكر ونتخذ خطوات حاسمة في هذه القضية ونتقدم إلى الأمام لتعيين بعض الأصول والمبادئ التي تفيد الطلبة الأجانب والتي تختلف من المبادئ السابقة أيضا.

إذا تصفحنا كتب النحو وطالعنا بدقة وإمعان وجدنا هناك مناهج مختلفة وطرقا عديدة لتدريس النحو العربي لغير الناطقين بها ولكن ما هي المناهج والطرق السهلة المفيدة لتدريس النحو العربي لغير الناطقين بها التي تساعد في قراءة وكتابة وفهم اللغة العربية والنطق بها، وفي هذا

¹ عبد الأمير محمد أمين الورد: المدارس النحوية بين التطور والتصديق ص: 9-10

الصدد أنا أقول أن الهدف هو الباعث الأول لكل شيء الذي نود أن نقوم به، فالهدف وراء تدريس النحو العربي لا بد أن يكون بينا وواضحا، ولكن السؤال المهم ما هو الهدف من وراء تدريس النحو العربي لغير الناطقين بها؟ فلا شك أن الهدف هو توفير المهارة اللغوية، قراءة وكتابة وتحدثا وفهما فقط، كما يقول رشاد أحمد طعيمة:

" إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطلاب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدبره على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك ، وفائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه".¹

ويقول أحمد مذكور أيضا: " الهدف من دراسة القواعد النحوية هو تقوم اللسان والقلم أي: إقدار الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة".²

وبعد تعيين الهدف نحن ننتقل إلى منهج تدريس النحو العربي الذي سيكون موافقا لمستوى الطلبة وبيئاتهم واحتياجاتهم

منهج تدريس النحو العربي لغير الناطقين بها (Method of Teaching Arabic Grammar)

إذا تحدثنا عن المنهج فهناك مناهج مختلفة لتدريس اللغة والنحو العربي ولكن ينبغي أن نختار منها منهجا ملائما بسيطا حسب الظروف والأوضاع ، وهذه هي المناهج التي نختارها لغير الناطقين بها.

المنهج التكاملي: وهو أن تكون الدروس النحوية منتظمة ومرتبطة بفروع اللغة الأخرى مثل الإنشاء والحوار والبلاغة.

المنهج التناسبي: وهو أن يكون المنهج مناسباً وسهلاً لمستوى الطلبة واحتياجاتهم لغوياً وكمياً

المنهج التدريبي : إذا درسنا مادة النحو لغير الناطقين بها فيلزم أن تحتوي الموضوعات على مجموعة من التدريبات الكافية، كما قال الركابي " ألا يقتصر المدرس في درس النحو على مناقشة ما يعرض الأمثلة واستنباط القواعد وتقريرها في أذهان الطلبة ، بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفهية المرتكزة من أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تكون عادة اللغوية صحيحة".

المنهج التدريجي: وهو أن تقدم القواعد تدريجياً أي من السهل إلى الصعب كما يقول ابن خلدون :

¹ رشاد أحمد طعيمة : أهداف اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ، ص: 20
الدكتور علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص2495²

"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا".¹
 المنهج التطبيقي: هذا المنهج شائع جدا والمقصود منه أن القواعد النحوية المدروسة يمكن تطبيقها في الكلام والقراءة والكتابة لكي يستطيع الطلبة ممارستها في حياته اليومية.²

طريقة تدريس النحو لغير الناطقين بها: (Technique of Teaching Arabic Grammar)

وأما طرق تدريس النحو العربي لغير الناطقين بها ، فهناك تقنيات وطرق مختلفة لتدريس النحو العربي لغير الناطقين ولكن من أبرزها هي :

1. الطريقة القياسية : تبدأ هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية في اللغة العربية ثم توضيحها وشرحها للطلبة بأسلوب يتناسب مع أذهان الطلبة حيث ينتقل المدرس المعلومات الكلية إلى الجزئية فيها ، وتأتي فكرة القياس في هذه الطريقة بتقييم فهم واستيعاب التلاميذ للقاعدة . ثم يبدأ المعلم أو التلميذ بقياس الأمثلة غير المفهومة على الأمثلة الأخرى المفهومة وتطبيق القاعد النحوية عليها .
2. الطريقة الاستنباطية تسمى الطريقة الاستقرائية أيضا وتقوم على مبدأ واضح مهم هو البدء بشرح الأمثلة المختلفة ثم مناقشتها مع الطلبة لاستنباط القاعدة النحوية منها ، وهذه الطريقة تشتمل على خمسة أشياء، التمهيد، عرض الأمثلة المختلفة مع النقاش بالتلاميذ، الموازنة، والتوصل إلى القاعدة، والتطبيق على القاعدة الأساسية .
3. الطريقة الحوارية: تشتمل هذه الطريقة على أساس النقاش واستغلال خبرات وكفاءات التلاميذ ومواهبهم الحوارية لتحفيزهم ودعمهم للقيام بنشاطات وأهداف معينة ، وفي هذه الطريقة يتم إدراج الأسئلة ووضعها بطريقة دقيقة ومناسبة لقدرات الطلبة ومستوياتهم المختلفة علما أنه من الضروري مراعاة التسلسل والترتيب والوضوح وعدالة التوزيع بين التلاميذ.
4. الطريقة المعدلة: يوجد عدة مسميات لهذه الطريقة وأهمها طريقة النصوص التكاملية وطريقة الأساليب المتصلة ، وأهم ما يميزها أنها تحدد نصا متكاملا حتى تتم معالجته كما تعالج المواضيع المرتبطة بالقراءة حيث يقرأ كل طالب النص قراءة صامتة، ثم يناقش المدرس في النص ويعالج المفاهيم الصعبة فيه، ثم يقرأ طالب معين النص قراءة جهرية لمعالجة الأمثلة والمفاهيم بناء على الطريقة الاستقرائية لاستنتاج القواعد وصياغتها وكتابتها على السبورة، وتتميز هذه الطريقة بمزج القواعد

ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد: مقدمة ابن خلدون ص: 589¹

² الدكتور عبد الحليم محمد: ملامح النحو العربي في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ص: 8-12

ولتنفيذ هذه المناهج والطرق نحن نحتاج إلى هذه الأشياء

1. المقررات الدراسية: المقررات الدراسية ستكون شاملة، أعدت تماما وفقا لمستوى اللطبة الأجانب وأوضاعهم الاجتماعية والثقافية .

2. المدرس : سيكون المدرس ماهرا في المادة وله خبرة طويلة ومواهب كاملة وهو يلم بالمناهج الحديثة والتقنيات الجديدة

3. الوسائل : الوسائل تعتبر لازمة وضرورية للتدريس وبدونها لا يمكن أن تكون الفائدة تامة وشاملة

ملخص القول: إن النحو العربي من دعائم اللغة العربية لا يمكن الاستغناء أو التغاضي عنه بصورة ما، خاصة الطالب الأجنبي في أمس حاجة إليه، ويتجلى الأمر بوضوح إذا وضعنا في الإعتبار الظروف التاريخية التي ظهر فيها هذا العلم، أعني أنه أنشئ وطور لمساعدة الأعاجم على التمكن من اللغة العربية.

المراجع والمصادر

1. الدكتور شوقي ضيف: المدارس النحوية ، دار المعارف ، القاهرة ، ج م ع ، عام 1968 م
2. عبد الأمير محمد أمين الورد ، المكتبة العصرية ، بغداد ، عام 1997 م
3. رشاد أحمد طعيمة: أهداف اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجها وأساليبها، المظلة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، تونس ، رباط عام 1989 م
7. عزة الليلة : طرائق تدريس علم النحو واستراتيجياتها الفعالة، دوريات تدريس اللغة العربية ، المجلد الرابع ، العدد الأول ، يونيو ، عام 2016 م.
4. الدكتور علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، مكتبة الفلاح ، الكويت، عام 1984 م
5. ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد: مقدمة ابن خلدون، بيروت ، لبنان ، ج 1 بدون التاريخ،
- 6 مقالة للدكتور عبد الحليم محمد بعنوان: ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها،

www.alukah.net/Literature_Language

منهج الزجاج في كتابه معاني القرآن وإعرابه

ياسر حمد محمود

المقدمة: الحمد لله مستحق الحمد كله، والصلاة والسلام على من لا نبي من بعده، وأشهد أن لا اله إلا الله وحده، نصر عبده، وأيده بروح القدس، وأنزل عليه الكتاب تبياناً لكل شيء.

وبعد فقد هيا الله عز وجل لكتابه من يصونه ويحميه، ويفسره ويبين معانيه، فعمرت المكتبة الإسلامية بأمهات الكتب في علم التفسير، وتنوعت مشاربه على تنوع العلماء الذين كتبوا في هذا العلم، ومن هؤلاء العلماء هو الإمام الزجاج صاحب تفسير معاني القرآن وإعرابه، العالم العلم، الذي يشار له بالبنان، ويقصد من كل البلدان، عاش في خير زمان، نمت فيه العلوم وترعرعت، واستوت على سوقها وأثمرت، فكان نتاج هذا العصر الذهبي هو الإمام الزجاج، وما كتابه إلا دليل واضح على نماء العلم والعقل، فزان المكتبة، وأصبح مقصداً ودليلاً لطلاب العلم والباحثين في شتى المجالات، لما فيه من آراء مائعة، وعلوم جامعة، غدت الكتب من بعده، وذكرت كقواعد أصلية يقاس عليها غيرها، لم لا وهو تلميذ المدرستين البصرية والكوفية، فكان نتاج التمازج بينهما هذا العالم الفذ، وهذا البحث هو محاولة لإظهار مكانة هذا العالم من خلال كتابه معاني القرآن وإعرابه، ببيان منهجه التفسيري الذي أهله ليكون عمدة للطلاب، ومرجعاً لذوي الألباب، والله تعالى نسأل التوفيق والإخلاص في القول والعمل، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

الملخص: جاء هذا البحث في مبحثين واستخدم فيه المنهج الوصفي التحليلي، تضمن

الأول منهما مطلبين، تحدث الباحثان في الأول عن الإمام الزجاج، حياته، اسمه ونسبه، ولادته ووفاته، نشأته العلمية، عصره الذي نشأ فيه وأبرز خصائص هذا العصر، وجاء المطلب الثاني لترجمة شيوخ الزجاج الذين تتلمذ على أيديهم، وتلامذته الذي درسوا على يديه، ومؤلفاته التي ذكرت، المطبوع منها والمخطوط، وأما المبحث الثاني فقد قسم إلى مطلبين ليتناسب المقام مع المبحث الأول، فجاء المطلب الأول منه إلى تعريف بكتاب معاني القرآن وإعرابه وبيان مدة نسخه تأليفه، وأسباب انتشاره وشيوعه بين طلبة العلم، أما المطلب الثاني من المبحث الثاني، فقد تضمن الحديث عن منهج الزجاج في تفسيره، وذكر الباحثان نبذة مختصرة عن منهجه في الفقه والحديث واللغة والعقيدة، لأن المقام لا يتسع للإسهاب في الحديث عن ذلك، وساق الباحثان

أدلة بيننا فيها أن الإمام جمع من العلوم ما أهله ليتصدر تلك المكانة بلا شد أو تردد، وهذا البحث إضاءة للمختصين في مجال الفقه والحديث والعقيدة، ليدرسوا تلك المناهج في كتاب معاني القرآن وإعرابه لعدم وجود دراسة سابقة تناولت هذه المواضيع، فهو باب يفتح ليدخل فيه أهل البحث والعلم وينهلوا من معينه، ليخرجوا لنا إسهامات تضاف لمكتبة طالب العلم، والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السبيل.

المبحث الأول: الرَّجَّاج - حياته - شيوخه - تلامذته - مؤلفاته

المطلب الأول: ترجمة الرَّجَّاج - نشأته العلمية

ترجمة الإمام الرَّجَّاج:

أولاً: اسمه ولقبه: الإمام، نَحْوِيُّ زَمَانِهِ، أَبُو إِسْحَاقَ، إِبْرَاهِيمُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ السَّرِيِّ الرَّجَّاجِ، الْبَغْدَادِيُّ¹، ولقب بالرَّجَّاج لاشتغاله بخراطة الرَّجَّاج².

ثانياً: ولادته ووفاته:

لم يصحَّ كثير من المترجمين للرَّجَّاج بالمكان الذي ولد فيه، ولا سنة مولده، ولكن الزركلي ذكر أنه ولد في بغداد سنة 241هـ³.

واعتمد الزركلي في تحديد سنة الولادة على ما رواه بعض المترجمين⁴ من أن الرَّجَّاج سئل عند وفاته عن سنِّه فعقد لهم سبعين، وإذا كان الرَّجَّاج قد توفي سنة 310هـ أو 311هـ⁵ على الراجح، فيكون ما ذكره

¹ الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد، 2006م، سير أعلام النبلاء، القاهرة، دار الحديث، ج 11 ص 222.

² البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب، 1417 هـ، تاريخ بغداد، بيروت، دار الكتب العلمية، ج 6 ص 90 والعسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر، 1989م، نزهة الألباب في الألقاب، الرياض، مكتبة الرشد، ص 144 والقفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، 1982م، إنباه الرواة على أنباه النحاة، بيروت، دار الفكر العربي، ج 1 ص 160 والحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي، 1993م، معجم الأدباء، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ج 1 ص 131 وابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر، 1994م، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، بيروت، دار صادر، ج 1 ص 49 والسيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، لبنان، المكتبة العصرية، ج 1 ص 411.

³ الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، 2002م، الأعلام، بيروت، دار العلم للملايين، ج 1 ص 40.

⁴ الحموي، 1993م، معجم الأدباء، ج 1 ص 130؛ والسيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ج 1 ص 413.

⁵ ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق البغدادي المعتزلي، 1997م، الفهرست، لبنان، دار المعرفة بيروت، ص 90 والبغدادي، تاريخ بغداد ج 6 ص 93، والجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد، 1992م، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، بيروت، دار الكتب العلمية، ج 13 ص 228، والحموي، معجم الأدباء، ج 1 ص 130، وابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، 1997م، الكامل في التاريخ، بيروت، دار الكتاب العربي، ج 6 ص 176 وابن خلكان وفيات الأعيان ج 1 ص 260، وابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي،

الزركلي صواباً غير أن هناك رواية أخرى -ذكرها كثير من الرواة¹ تذكر أن الزَّجَّاج قد توفي وقد أناف على الثمانين فإن صحت هذه الرواية فيكون مولده سنة 230 هـ تقريباً.

وقد تبين أن كثيراً من الباحثين يختار الرواية الثانية، واعتمدوا في اختيارهم هذا على²:

إن الزَّجَّاج قد ناظر المبرِّد بعد مقدمه بغداد وقد قرر العلماء أن هذه المناظرة حدثت بعد مقتل الخليفة المتوكل سنة 247 هـ³.

فإذا قلنا أن مولد الزَّجَّاج سنة 241 هـ -كما ذكر الزركلي- فإنه يكون قد ناظر المبرِّد وعمره ست سنوات، وهذا أقرب إلى المحال؛ إذ معنى هذا أن الزَّجَّاج قد أتقن النحو الكوفي، وامتلك أدوات المناظرة التي تؤهله من مناظرة عالم كبير كالمبرِّد في سن مبكرة لذلك فالذي يمال إليه أنه قد توفي وقد أناف على الثمانين.

ثالثاً: نشأته العلمية:

تلقى الزَّجَّاج علم النحو عن الشيخين الجليلين المبرِّد وثلعب وعرف بهذه الصنعة وهذا ما ذكره أصحاب الكتابات السابقة عن الزَّجَّاج ولكن الجدير بالذكر إن الزَّجَّاج قد جلس إلى مجلس إسماعيل القاضي أبو اسحق المالكي المعروف وكان يسمى بصاحب قالون المتوفى 282 هـ . ونهل منه الحديث والقراءات، وثمة شواهد تؤكد ذلك، فمما يشير إلى تلقيه صنعة الحديث عن إسماعيل القاضي هو ذكر الزَّجَّاج تسعة عشر سنداً مدارها على القاضي عن حادثة انشقاق القمر⁴، وكذلك روايته لحديث أسماء الله الحسنى في مقدمة كتابه المسمى تفسير أسماء الله الحسنى حيث ساق الحديث بروايته له عن شيخه إسماعيل القاضي وثني أنه بطلب منه أملاه عليه⁵، أما بخصوص مدارسته وتلقيه القراءات عن القاضي فثمة شاهد قوي ذكره الزَّجَّاج حيث قال في كتابه ((والذي عندي - والله أعلم - وكنت عرضته على عالميناً

1988 م . البداية والنهاية . بيروت . دار إحياء التراث العربي ج 11 ص 148 . و السيوطي . عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين . 1396 م . طبقات المفسرين العشرين . القاهرة . مكتبة وهبة . ج 1 ص 12 .

¹ الزبيدي . محمد بن الحسن بن عبيد الله بن مذحج . الطبعة الثانية . طبقات النحويين واللغويين . بيروت . دار المعارف . ص 112 و القفطي : إنباه الرواة ج 1 ص 19 : وابن خلكان : وفيات الأعيان ج 1 ص 150 .

² الزبيدي . محمد بن الحسن بن عبيد الله بن مذحج . الطبعة الثانية . طبقات النحويين واللغويين . بيروت . دار المعارف ص 109 و القفطي : إنباه الرواة ج 3 ص 249 .

³ ابن كثير . أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي . 1988 م . البداية والنهاية . بيروت . دار إحياء التراث العربي . ج 10 ص 349 .

⁴ ينظر الزجاج : معاني القرآن وإعرابه ج 5 تفسير سورة القمر حيث ساق الزَّجَّاج تسعة عشر حديثاً عن حادثة انشقاق القمر وسندها عن شيخه إسماعيل القاضي .

⁵ الزجاج . إبراهيم بن السري بن سهل . تفسير أسماء الله الحسنى . دار الثقافة العربية .

- محمد بن يزيد وعلى إسماعيل بن إسحاق بن حماد بن زيد القاضي فقبلاه وذكرنا أنه أجود ما سمعاه في هذا، وهو (أنَّ) قد وقعت موقع "نعم"، وأن اللام وقعت مَوْقِعَهَا، وأن المعنى هذان لهما ساجِرَانِ¹)). من هذه النصوص نتبين أن لشخصية إسماعيل القاضي الأثر الواضح في الصياغة العلمية للزجاج وما تلك النصوص والأسانيد إلا دليل واضح على ذلك، وربما تكون العلاقة بين الزجاج والقاضي علاقة مدارس استفاد فيها كل طرف من الآخر، وعرض فيها كل طرف شيئاً من اجتهاداته طالباً من الآخر إبداء الرأي والموافقة، والنص أعلاه عن أسماء الله الحسنى يشير إلى أن القاضي طلب من الزجاج معلومات عن الأسماء الحسنى²، وربما وافقه القاضي في هذا التوجه وأحسن الظن بعقيدة الزجاج. والنص الخاص بالقراءات يشير إلى عرض الزجاج رأيه على القاضي طالباً النصح والتعليق والموافقة، فالعلاقة إذن بين الإمامين كانت علاقة مدارس وتبادل العلوم، وربما سمع الزجاج طرفاً من قراءة قالون من القاضي ووثقها سماعاً، على أن أغلب الظن فيما يتعلق بمعرفة الزجاج الدقيقة عن القراءات يقودنا إلى افتراض أن الزجاج تفقه في القراءات على الكتب أكثر من تفقهه على المشايخ وسماعه منهم، واشتغاله بالنحو واشتهاره به دون القراءات دليل آخر على ميله الواضح إلى الانكباب على النحو دون القراءات.

رابعاً : حياته:

نشأ الزجاج فقيراً يعمل في خراطة الزجاج، وذكر الخطيب البغدادي جانباً يسيراً من حياته حيث قال ((أخبرني إبراهيم بن السري الزجاج: أنه كان يجري عليه أربعة دراهم في الشهر، وكان لا يسأل أحداً شيئاً، وأخبرني محمد بن موسى بن حماد أنه أخبره: أنه تقوت في بضعة عشر يوماً أراه قال سبعة عشر يوماً: خمس حبات أو قال ثلاث حبات. قال: قلت: وكيف عملت؟ فقال: لم يكن عندي غيرها، فاشتريت بها لفتاً وكنت أكل كل يوم واحدة³)).

ولعله اختار اللفت لمرض فيه أو لفوائده الكثيرة التي أكتشفها الطب الحديث، ورغم الفقر لم يمنعه ذلك من طلب العلم بل بذل من ماله اليسير درهماً ونصف كعقد بينه وبين المبرد ليقوم بتدريسه، وفترة الفقر هذه تقدر بسبع وثلاثين سنة من ولادته إلى دخوله الوزارة لتأديب القاسم ابن الوزير بعد تولي المعتضد الخلافة وكان هذا سنة ثمان وسبعين ومائتين⁴.

¹ الزجاج: معاني القرآن وإعرابه ج 3 ص 363.

² الزجاج: معاني القرآن وإعرابه ج 2 ص 288.

³ الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد ج 1 ص 383.

⁴ ابن الأثير: الكامل في التاريخ ج 6 ص 460.

وأما ثراء الزَّجَّاج فيمكن جعله في ثلاث فترات¹:

1. تعليم صبيان بني مارمة حينما سماه لهم شيخه المبرد وهذا ما بينه الخطيب (فجاءه كتاب بعض بني مارمة من الصراة يلتمسون معلما نحويًا لأولادهم، فقلت له: أسمني لهم، فأسماني فخرجت فكنت أعلمهم وأنفذ إليه كل شهر ثلاثين درهما، وأتفقده بعد ذلك بما أقدر عليّ، ومضت مدة على ذلك).

2. تعليمه للقاسم بن عبيد الله وذلك بتزكية شيخه المبرد أيضاً كما في الفترة السابقة وهو ما رواه الخطيب البغدادي بقوله (فطلب منه عبيد الله بن سُلَيْمَان مؤدبا لابنه الْقَاسِمَ فَقَالَ له: لا أعرف لك إلا رجلا زَجَّاجًا بالصَّراة مع بني مارمة، قَالَ: فكتب إليهم عبيد الله فاستنزلهم عني فتركوني له فأحضرني وأسلم الْقَاسِمَ إليّ، فَكَانَ ذلك سبب غنائي).

3. تعيينه نديم القاسم بن عبيد الله بعد أن تولى الوزارة (فكنت أعرض عليّ كل يوم شيئا إلى أن مات، وقد تأثلت حالي هذه).

خلقه وثناء العلماء عليه:

1. قال الخطيب البغدادي عنه (إِبْرَاهِيمُ بْنُ السَّريُّ بْنُ سَهْلٍ، أَبُو إِسْحَاقَ النُّحويُّ الزَّجَّاجُ، صاحب كتاب «معاني القرآن». كَانَ من أهل الفضل والدين، حسن الاعتقاد، جميل المذهب، وله مصنفات حسان في الأدب والعربية²).

2. قال عنه ابن خلكان في وفيات الأعيان (كان من أهل العلم بالأدب والدين)³.

3. قال اليافعي (كان من أهل العلم بالأدب والدين المتين، وله من التصانيف في معاني القرآن وعلوم الأدب والعربية)⁴.

سادساً: عصر الزَّجَّاج :

اشتهر عصر الزجاج بثلاثة أمور يمهد أحدها للآخر يمكن إجمالها في ما يلي :

1. ازدهار الحركة العلمية والاقتصادية الذي رافق تولي الخليفة المعتضد لشؤون الخلافة.

¹ ينظر في بيان هذه الفترات الخطيب البغدادي : تاريخ بغداد ج 6 ص 88-89.

² الخطيب البغدادي : تاريخ بغداد ج 6 ص 87.

³ ابن خلكان : وفيات الأعيان ج 1 ص 31.

⁴ اليافعي : أبو محمد عفيف الدين عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان . 1417 هـ - 1997 م . مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة

ما يعتبر من حوادث الزمان . بيروت . دار الكتب العلمية . ج 2 ص 196.

2. اشتهرت المدارس آنذاك لكون بغداد محط أنظار العلماء وكان الكل يريد أن يدلي بدلوه فيها ويثبت أركانه ويعلي شأنه بين طلابه.

3. شيوع المناظرات التي تكاد تميز هذا العصر وتوسم به وما ورود الزَّجَّاج وتردده إلى مجلس المبرد إلا نتاج إحدى هذه المناظرات حيث تذكر الكتب أن المبرد لما قدم إلى بغداد أرسل ثعلب إليه من يناظره وكان من بينهم الزَّجَّاج ولكن فصاحة المبرد وحسن بلاغته جعلت الزَّجَّاج يتعاقد معه على تدريسه شريطة أن يعطيه كل يوم درهم ونصف مدى الحياة¹.

ولم يكن المقصد من هذه المناظرات حل مشكلة أو بيان علل أو الوصول إلى مسألة علمية وإنما فقط للغلبة على الخصم والقرب من الكبار في الحكم وتحقيق الثراء الذي لم يكن متحصلاً لمن يشتغلون بصناعة التدريس²

المطلب الثاني: شيوخه - تلامذته - مؤلفاته:

أولاً: شيوخه

1. ثعلب

أبو العباس أحمد بن يحيى بن يزيد الشيباني مولاهم، البغدادي، صاحب (الفصيح والتصانيف). ولد سنة مائتين، وكان يقول: ابتدأت بالنظر وأنا ابن ثماني عشرة سنة، ولما بلغت خمسا وعشرين سنة، ما بقي علي مسألة للفراء، وسمعت من القواريري مائة ألف حديث، وله كتاب (اختلاف النحويين)، وكتاب (القراءات)، وكتاب (معاني القرآن)، وأشياء صدمته دابة، فوقع في حفرة، ومات منها في جمادى الأولى، سنة إحدى وتسعين ومائتين³، ودرس الزجاج على يديه النحو فلما قدم المبرد رحل إليه.

2. المبرد

محمد بن يزيد بن عبد الأكبر بن عمير بن حسان بن سليم بن سعد بن عبد الله بن زيد بن مالك بن الحارث بن عامر بن عبد الله بن بلال بن عوف بن أسلم، أبو العباس الأزدي ثم الثمالي، شيخ أهل النحو، وحافظ علم العربية، كان من أهل البصرة فسكن بغداد، وروى بها عن أبي عثمان المازني، وأبي حاتم السجستاني، وغيرهما من الأدباء. وكان عالماً فاضلاً موثقاً به في الرواية، حسن المحاضرة، مليح الأخبار،

¹ القفطي: إنباء الرواة ج3 ص249.

² الزجاج . إبراهيم بن السري بن سهل . 1988 م . معاني القرآن وإعرابه . بيروت . عالم الكتب . ج1 ص29.

³ الذهبي : سير أعلام النبلاء ج11 ص5.

كثير النوارد، حدث عنه نبطويه النحوي، وتلقى الزجاء عنه ولازمه حتى توفي¹.

3. إسماعيل القاضي

إِسْمَاعِيلُ بْنُ إِسْحَاقَ بْنِ إِسْمَاعِيلَ بْنِ حَمَّادِ بْنِ زَيْدِ بْنِ دُرَّهْمٍ، أَبُو إِسْحَاقَ الْأَزْدِيُّ، سَمِعَ مِنْ شَيْوْخٍ عَدَّةٍ، رَوَى عَنْهُ مُوسَى بْنُ هَارُونَ الْحَافِظُ، وَعَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ حَنْبَلٍ، وَأَبُو الْقَاسِمِ الْبَغَوِيُّ، وَكَانَ إِسْمَاعِيلُ فَاضِلًا عَالِمًا، مَتَقِنًا فَقِيهًا عَلَى مَذْهَبِ مَالِكِ بْنِ أَنَسٍ، شَرَحَ مَذْهَبَهُ وَلَخَصَهُ، وَاحْتَجَّ لَهُ، وَصَنَّفَ الْمُسْنَدَ وَكَتَبَ عَدَّةً فِي عُلُومِ الْقُرْآنِ، وَوَلِيَ الْقَضَاءَ بِهَا فَلَمْ يَزَلْ يَتَقَلَّدُهُ إِلَى حِينِ وَفَاتِهِ. وَكَانَ مَنْشُؤُهُ الْبَصْرَةَ، وَأَخَذَ الْفَقْهَ عَلَى مَذْهَبِ مَالِكٍ عَنْ أَحْمَدَ بْنِ الْمَعْدِلِ، وَتَقَدَّمَ فِي هَذَا الْعِلْمِ حَتَّى صَارَ عِلْمًا فِيهِ، وَأَضْيَفَ إِلَى ذَلِكَ عِلْمَهُ بِالْقُرْآنِ فَإِنَّهُ أَلْفَ فِي الْقُرْآنِ كِتَابًا تَتَجَاوَزُ كَثِيرًا مِنَ الْكُتُبِ الْمَصْنُفَةِ فِيهِ، فَمِنْهَا كِتَابُهُ فِي أَحْكَامِ الْقُرْآنِ، وَهُوَ كِتَابٌ لَمْ يَسْبِقْهُ إِلَيْهِ أَحَدٌ مِنْ أَصْحَابِهِ إِلَى مِثْلِهِ، وَمِنْهَا كِتَابُهُ فِي الْقِرَاءَاتِ، وَهُوَ كِتَابٌ جَلِيلُ الْقَدْرِ، وَمِنْهَا كِتَابُهُ فِي مَعَانِي الْقُرْآنِ، وَبَلَغَ مِنَ الْعُمُرِ مَا صَارَ وَاحِدًا فِي عَصْرِهِ فِي عِلْوِ الْإِسْنَادِ لِأَنَّ مَوْلَدَهُ كَانَ سَنَةَ تِسْعٍ وَتِسْعِينَ وَمِائَةً، فَحَمَلَ النَّاسُ عَنْهُ مِنَ الْحَدِيثِ الْحَسَنِ مَا لَمْ يَحْمِلْ عَنْ كَبِيرٍ أَحَدٍ، وَكَانَ النَّاسُ يَصِيرُونَ إِلَيْهِ، فَيَقْتَبِسُ مِنْهُ كُلُّ فَرِيقٍ عِلْمًا لَا يَشَارِكُهُ فِيهِ الْآخَرُونَ. فَمِنْ قَوْمٍ يَحْمِلُونَ الْحَدِيثَ، وَمِنْ قَوْمٍ يَحْمِلُونَ عِلْمَ الْقُرْآنِ وَالْقِرَاءَاتِ وَالْفَقْهَ وَمِنْهُمْ الزَّجَّاجُ فَقَدْ تَلَقَّى عَنْهُ الْقِرَاءَاتِ وَالنَّحْوَ وَالتَّفْسِيرَ².

4. عبد الله بن الإمام أحمد بن حنبل

أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَبْدِ اللَّهِ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ حَنْبَلٍ الْبَغْدَادِيُّ، وَلَدَ عَامَ 213هـ، وَتَوَفَّى عَامَ 290هـ، مِنْ أَشْهَرِ مُؤَلِّفَاتِهِ: (كِتَابُ الزَّوَائِدِ)، وَ(كِتَابُ مُسْنَدِ أَهْلِ الْبَيْتِ)³، وَذَكَرَ الزَّجَّاجُ فِي بَعْضِ الْمَوَاضِعِ فِي (مَعَانِيهِ) أَنَّهُ أَخَذَ عَنْهُ، بَلْ حَصَلَ عَلَى إِجَازَةٍ مِنْهُ، وَمَعَ هَذَا الْقَوْلُ الصَّرِيحُ إِلَّا أَنَّ مَنْ تَرَجَّمَ لِلزَّجَّاجِ لَمْ يَشْرَ مِنْ قَرَبٍ أَوْ بَعْدَ إِلَى هَذَا الْأَخْذِ⁴.

ثانيًا: تلامذته

لَمَّا كَانَ الزَّجَّاجُ شَخْصِيَّةً بَارِزَةً، وَمِنْ الْعُلَمَاءِ الْمُتَقَدِّمِينَ، كَانَ مُحِطًا أَنْظَارَ طَلَبَةِ الْعِلْمِ، الَّذِينَ أَخَذُوا يَتَرَاخَمُونَ عَلَى بَابِهِ، وَيَتَنَافَسُونَ فِي حُضُورِ جَلْقِ دَرْسِهِ، وَلَعَلَّ شَيْوْخَهُ الَّذِينَ عَرَفُوا وَشَاعُوا لَهُمُ الْأَثَرُ الْبَارِزُ

¹ الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد ج 4 ص 152.

² الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد ج 6 ص 284.

³ ابن العماد . عبد الحي بن أحمد بن محمد . 1986 م . شذرات الذهب في أخبار من ذهب . دمشق . دار ابن كثير . ج 2 ص 203 و الزركلي: الأعلام ج 4 ص 65. و الجمعة . خالد بن محمد بن سليمان . كتاب معاني القرآن وإعرابه دراسة لغوية . رسالة ماجستير . كلية اللغة العربية . جامعة الإمام محمد بن سعود .

⁴ الزجاء : معاني القرآن وإعرابه ج 4 ص 8 – ص 166.

في معرفة الزَّجَّاج واشتهاره بين طلبة العلم وكذلك مقدرته العلميَّة التي أصبحت آراءه فيما بعد تزخر بها كتب العلم وتعتمد فشاع بين الناس وانتشر علمه وتوافد الطلاب إلى بابه وهم كثير، من أشهرهم:

1. النّحاس:

أبو جعفر، أحمد بن محمّد بن إسماعيل النّحاس النّحويّ المصريّ، من أشهر مؤلفاته: (إعراب القرآن)، و(معاني القرآن)، و(شرح أبيات سيبويه)، و(شرح القصائد التسع المشهورات)¹، أخذ عن الزَّجَّاج، وكان واسع العلم كثير التّأليف².

2. الزَّجَّاجي:

أبو القاسم، عبد الرحمن بن إسحاق الزَّجَّاجيّ، ولقب بالزَّجَّاجيّ؛ ملازمته للزَّجَّاج، من أشهر مؤلفاته: (الجمال)، و(الأُمالي الصغرى، والوسطى والكبرى)، و(الإيضاح في علل النحو)، توفي عام 339هـ تقريباً، انتقل إلى بغداد وفيها أخذ عن الزَّجَّاج³.

3. أبو علي القالي:

إسماعيل بن القاسم القالي البغدادي، توفي بقرطبة عام 356هـ، من أشهر مؤلفاته: (البارع)، و(الأُمالي)⁴.

4. الأُمدي:

أبو القاسم الحسن بن بشر الأُمدي، توفي عام 371هـ، من أشهر مؤلفاته: (الموازنة بين أبي تمام والبحتري)، و(فعلت وأفعلت)⁵، أخذ عن الزَّجَّاج وطبقته⁶.

5. أبو علي الفارسي:

الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ، وهو من أشهر تلاميذ الزَّجَّاج، توفي عام 377هـ من أشهر

¹ مأكولا . أبو نصر علي بن هبة الله بن جعفر . 1990م . الإكمال في رفع الارياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب . بيروت . دار الكتب العلمية ج 7 ص 373؛ والصفدي . صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله ، 2000م . الوافي بالوفيات . بيروت . دار إحياء التراث . ج 7 ص 362 و أبو المحاسن . يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الظاهري الحنفي . النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة . مصر . دار الكتب ج 3 ص 300 ، و البغدادي . إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني . 1951 م . هدية العارفين . بيروت . دار إحياء التراث العربي . ج 1 ص 61.

² الزبيدي : طبقات النحويين ص 220.

³ القفطي : إنباه الرواة ج 2 ص 160. والسيوطي : بغية الوعاة ج 2 ص 77. والزركلي : الأعلام ج 3 ص 299.

⁴ الزبيدي : طبقات النحويين ص 185-187؛ القفطي : إنباه الرواة ج 1 ص 239-240.

⁵ وكذا للزجاج كتاب بنفس العنوان ذكرته في مؤلفاته رواه عنه تلميذه أبو عبد الله العماني.

⁶ القفطي : إنباه الرواة ج 1 ص 320 ، والسيوطي : بغية الوعاة ج 1 ص 500-501.

مؤلفاته: (الإيضاح العضدي)، و(التكملة)، و(الحجة للقراء السبعة)، و(الإغفال)، و(المسائل البصريات) وغيرها¹.

6. الرّماني:

علي بن عيسى الرّماني، توفي سنة 384هـ تقريباً، من أشهر مؤلفاته: (شرح كتاب سيبويه)، و(شرح مقتضب المبرد)، و(شرح أصول ابن السراج)، و(تفسير القرآن المجيد)، و(شرح معاني الزّجاج)، أخذ عن الزّجاج وغيره².

7. أبو بكر المراغي:

محمّد بن علي المراغي له (مختصر النحو)، و(شواهد سيبويه وتفسيرها)³.

ثالثاً: مؤلفاته

حينما نضج الزّجاج علمياً ونهل من معين العلماء ما أهله لتصدر الإمام في النحو وكذلك كونه ممن أفادوا من المذهبين البصري والكوفي توافد طلبة العلم لحلقه وثبتوا عنه ما كتب ولعل فترة الراحة والغنى التي عاشها الزّجاج زكى فيها الغنى بأن ألف كتباً أغنت المكتبة الإسلامية وصارت عموداً من أعمدتها ومصدراً من مصادرها لا غنى لطالب العلم إلا بالرجوع إليها ومعرفة قول الزّجاج في مسائلها ولذلك تردد ذكره في كتب النحو والصرف والبلاغة والعروض والتفسير والعقيدة وحجج القراءات لأرائه الفطنة التي تنم عن عمق في الفهم وسعة في الإدراك حتى بلغت مؤلفاته ما يزيد على العشرين مؤلف ما بين مخطوط ومطبوع نورد منها:

- 1- الإبانة والتفهيم عن معاني (بسم الله الرحمن الرحيم) / مطبوع بتحقيق عبد الفتاح سليم.
- 2- الأنواء / وهو مطبوع بتحقيق عزة حسن
- 3- تفسير أسماء الله الحسنى / مطبوع بتحقيق أحمد يوسف الدقاق ويمكن تلمس هذا الكتاب ضمن معاني القرآن وإعرابه⁴.
- 4- العروض. / مطبوع بتحقيق سليمان أحمد أبو ستة
- 5- فَعَلَتْ وَأَفْعَلَتْ / مطبوع بتحقيق وشرح ماجد حسن الذهبي
- 6- ما ينصرف وما لا ينصرف / مطبوع بتحقيق هدى قراعة.

¹ الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد ج7 ص275؛ والقفطي: إنباه الرواة ج1 ص308.

² السيوطي: بغية الوعاة ج2 ص180، و الزركلي: الأعلام ج4 ص317.

³ المصدر السابق ج18 ص263، السيوطي: بغية الوعاة ج1 ص196.

⁴ ينظر الزجاج: معاني القرآن وإعرابه ج5 ص121، حيث ساق الزجاج تفسير أسماء الله الحسنى والحديث في بيان عددها.

7- معاني القرآن وإعرابه / مطبوع بتحقيق الدكتور عبد الفتاح شلبي. وهو التفسير الذي اشتهر

وعرف به الزجاج من جملة التفاسير اللغوية التي تعنى في بيان الكلمة.

وتجدر الإشارة إلى أن (إعراب القرآن) الذي حققه الأستاذ/ إبراهيم الأبياري في مصر عام 1384هـ،

كتاب منسوب للزجاج واختلف في صاحبه، ورجح الأبياري أنه لمكي بن أبي طالب، ورجح الأستاذ أحمد راتب النفاخ أنه لأبي الحسن الباقولي، وأن اسمه (الجواهر)¹

المبحث الثاني: معاني القرآن وإعرابه ومنهج الزجاج في تفسيره:

تعريف بكتاب معاني القرآن وإعرابه : ذكرت الكتب التي ترجمت للزجاج وحياته أنه استغرق

في تأليفه وإملائه قرابة ستة عشر سنة²، وسمعه من طلابه عدة مرات، أما أسباب تأليف معاني

القرآن وإعرابه فلم تذكر التراجم والسير ذلك ولم تشر إليه إلا ما ذكر حديثاً في بعض الدراسات

عن كون الزجاج ألفه فيما يبدو أن مقصد الزجاج الأول "من تأليف المعاني إعراب القرآن

وخدمة الكتاب من الجانب اللغوي والنحوي، ولكن ضميره الديني وما جاء في القرآن الكريم من

الحض على تدبر معانيه دفعاه إلى بيان المعاني والتفسير مع الإعراب³، ولعل الباحث يضيف

دواعي وأسباب تلمسها من خلال النظر في سيرة الزجاج وعصره وشيوخه منها أن الزجاج كان من

أهل السنة والجماعة ودفاعه عن عقيدته نجدها واضحة المعالم في كتابه الثري بتلك المواضع

التي يشير فيها إلى ذلك، أما عصره فقد كثر فيه الفرق ومنها المعتزلة فعضد هذه السبب سابقه

لتأليف الكتاب، وأما شيوخه فقد ورد عن المبرد أنه لما توفي إسماعيل القاضي دعاه موته إلى

تأليف كتابه (التعازي والمراثي) ولعل الزجاج في هذا كان متابعاً لشيخه الذي توفي فكان مدعاة

لتأليف الكتاب، وأيضاً قد يكون بطلب صريح من شيوخه كما طلب منه إسماعيل القاضي

إملاء كتابه تفسير أسماء الله الحسنى والذي ذكر الزجاج سبب إملائه في مقدمته أنه بطلب من

الزجاج ونتلمس هذا التفسير لأسماء الله الحسنى في كتاب معاني القرآن وإعرابه الذي ضم

عددًا من العلوم والكتب منها تفسير الإمام أحمد بن حنبل الذي فقد ولم توجد منه نسخة

¹ انظر: مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق م 48 ج 4 ص 640 ، والسلوم . عبدالرحمن بن صالح 1402هـ. الزجاج ومذهبه في النحو. رسالة ماجستير. كلية اللغة العربية . جامعة الإمام محمد بن سعود ..

² الحموي : معجم الأدباء ج 1 ص 151.

³ رفيده . إبراهيم عبد الله . 1990 م . النحو وكتب التفسير . بيروت . دار الكتب العلمية ج 1 ص 304، وكذلك ينظر العوفي . حسن عبد المنعم بن مقبل . 2006م . التصريف عند الزجاج من خلال كتابه معاني القرآن وإعرابه (دراسة وصفية تحليلية) ، رسالة دكتوراه ، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة. ص 27.

فهذه العلة قد تكون هي الباعث على التأليف والله أعلم، وأما عن نسخ الكتاب المطبوع منها هي نسخة واحدة فقط بتحقيق الدكتور عبد الجليل عبده شلي ومن الجدير بالذكر أن المحقق اعتمد على مخطوط ناقص الأخير قال المحقق عنها أنه فسر سورة الناس التي لم يفسرها الزجاج على غرار تفسيره مع العلم بوجود نسخ أقدم من تلك النسخة التي عمد المحقق إليها وهي كاملة مما أدى إلى نقده في كثير من المواضع من علماء التحقيق المهتمين بهذا الشأن¹، ودعا الدكتور حاتم صالح الضامن رحمه الله تعالى في بحث له بعنوان ((معاني القرآن وإعرابه تقويم واستدراك)) نشر في مجلة العرب أن يعاد تحقيق الكتاب بطريقة علمية وأن يعتمد فيه أصول التحقيق للمخطوطات².

ولاقى الكتاب قبولاً واسعاً بين طلبة العلم وأخذ مكانه بين كتب معاني القرآن التي كتبت وتداوله الناس وعدوه مرجعاً وكثرت عنه الدراسات المعاصرة لغزارة الكتاب بعلوم شتى وأبواب متينة وآراء جديدة تصلح أن يقال عنها أنها أصول للتقعيد كتبها الزجاج وضمها في طيات هذا البحر الغزير الذي نهل وينهل منه الطلاب ولعل الباحث يلخص أسباب انتشار الكتاب وذياع صيته ولصوقه بمؤلفه بتلخيص فيما يلي:

1. مكانة الزجاج العلمية التي أهلتها أن يكون رأس المدرسة النحوية.
 2. ثناء العلماء على الزجاج ورجوعهم إليه لتدريس طلبة العلم حيث كان المبرد لا يقرأ كتاب سيبويه للطلاب حتى يعرضه على الزجاج.
 3. مكانة الزجاج الاجتماعية وغناه جعله في رخاء ليقوم بالتدريس بغير مال خلافاً لمن كان يدرس بالمال فتهافت الطلاب عليه.
 4. ثقة العلماء به حيث طلب منه أن يشرح كتاب محبرة النديم المسمى (جامع المنطق) الذي ألفه للخليفة المعتضد وشرحه بكتاب سمته شرح جامع المنطق مما أهله ليكون من ندماء المعتضد³.
 5. طلبة الإمام الزجاج كان بعضهم من المدارس الأخرى كالمعتزلة أمثال الرماني حيث تتلمذ على يديه الكثير وهذا يقود إلى صفاء الجو بين الزجاج والمدارس التي ظهرت آنذاك وثقتهم بعلمه ودينه مما أدى إلى شيوعه وبروز نجمه وبالتالي كتبه ومؤلفاته التي أملاها على الطلاب ونقلوها عنه.
- المطلب الثاني: منهج الزجاج في تفسيره:

¹ الضامن . حاتم صالح . محرم/ صفر 1411هـ - 1990م . معاني القرآن وإعرابه للزجاج تقويم واستدراك . مقالة محكمة . فصل من مجلة العرب، الرياض، ج7-8 ص25.

² المصدر السابق .

³ الزجاج : معاني القرآن وإعرابه ج1 ص 21.

منهج الزواج في تفسيره:

تناول الزواج في تفسيره عدة أمور بينت مدى علميته وإطلاعه وسعة ثقافته والذي يقرأ سيرة الزواج التي طبعت بطابع اللغة نظراً لشيوعه كما ذكرناه آنفاً يتبين أن الباب الواسع الذي تناوله الزواج وبرع فيه هو اللغة في تفسيره ولكن هناك أبواب أخرى طرقها الزواج وهي دلالة على تلك الملكة والتمكن مما بدأ به في تفسيره الذي أتمه في تلك السنوات الطوال وطول الوقت دليل على المراجعة والتمحيص والتأني وعدم التكرار الذي غصت به كتب السابقين ولعل الباحث يتناول منهج الزواج من جوانب يفتحها للباحثين ويعطي لهم إشارات للخوض في غمارها منها:

أولاً: المنهج العقدي:

ذكرنا آنفاً أن الزواج ذو عقيدة سليمة وأثنى العلماء عليه لتلك العقيدة ودفاعه عنها وبأن ذلك في كتابه واضحاً جلياً لا لبس فيه ولا غموض في عدة مواطن يذكر فيها صراحة عقيدة أهل السنة والجماعة التي يتبعها وآراؤه العقدية التي ينتصر فيها لرأيه وكذلك تضمينه لكتاب تفسير أسماء الله الحسنى في تفسيره في مواضع عدة ونسوق الأمثلة التي تبين منهج الزواج العقدي قوله في تفسير قوله تعالى (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ)¹ ((هذه الكاف مؤكدة، والمعنى ليس مثله شيء، ولا يجوز أن يقال: المعنى مثل مثله شيء، لأن من قال هذا فقد أثبت المثل لله تعالى عن ذلك علواً كبيراً))²، وذكر الزواج عبارة ليس كمثله شيء للدلالة على صدق العقيدة وتوحيد الله تعالى في مواضع كثيرة في تفسيره منها قوله ((وأما الرحمن الرحيم فالرحمن اسم الله خاصة لا يقال لغير الله رحمن، ومعناه المبالغ في الرحمة وأرحم الراحمين - وَقَعْلَانُ من بناء المبالغة، تقول للشديد الامتلاء ملأناً وللشديد الشبع شبعان، والرحيم اسم الفاعل من رحم فهو رحيم، وهو أيضاً للمبالغة والأحد أصله الوحد بمعنى الواحد، وهو الواحد الذي ليس كمثله شيء))³، وعلى حد علم الباحث بعد التقصي فإنه لا توجد دراسة سابقة تناولت الجانب العقدي في تفسير معاني القرآن وإعرابه للزواج وتبينها حسب علم الباحث.

ثانياً: المنهج الحديثي:

عاش الزواج في عصر نما فيه علم الحديث وأصبح عموداً ومذهباً وعرف به الإمام أحمد بن حنبل وابنه عبد الله هو شيخ الزواج ولكن من خلال الاطلاع على تفسير الزواج نتبين أن الزواج ساق أحاديث

¹ القرآن الكريم: سورة الشورى آية 11.

² الزواج: معاني القرآن وإعرابه ج 4 ص 395.

³ المصدر السابق ج 5 ص 152.

كثيرة تنقسم إلى شقين وهي:

أولاً: أحاديث ساقها بدون سند وهي في الغالب ضعيفة وإما موضوعة نسوق منها أمثلة ما قاله في تفسير قوله تعالى (يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)¹، والدليل على فضل أهل العلم ما روي عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: عبادة العالم يوماً واحداً تعدلُ عبادة العابد الجاهل أربعين سنة².

ثانياً: أحاديث ساقها الزجاج بسنده المتصل عن شيخه إسماعيل القاضي وهي صحيحة كما ذكر في تفسير سورة القمر حيث ساق قرابة تسعة عشر حديثاً بأسانيد مختلفة ولكن عن شيخ واحد وهو إسماعيل القاضي نسوق منها ((وجميع ما أُملي عليكم في هذا ما حَدَّثني به إسماعيل ابن إسحاق قال حَدَّثنا محمد بن المنهال، قال حَدَّثنا يزيد بن زريع قال ثَنَا شُعْبَةُ عَنْ قَتَادَةَ - عَنْ أَنَسٍ أَنَّ أَهْلَ مَكَّةَ سَأَلُوا النَّبِيَّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - آيَةَ فَأَرَاهُمُ الْقَمَرَ مَرَّتَيْنِ انشَقَّاهُ، وكان يذكر هذا الحديث عند هذه الآية: (اقتربت الساعةُ وانشقَّ القمرُ)³، حَدَّثنا إسماعيل بن إسحاق قال ثَنَا مَسَدَدٌ، قال ثَنَا يحيى عن شعبة عن قتادة عن أَنَسٍ قال: انشق القمر فرقين⁴.

وأما المرويات فقد روى عن الصحابة آراء كثيرة وأكثر من روى عنهم هم ابن مسعود وابن عباس وكثيراً ما روى عن ابن عباس نذكر ما رواه في تفسير الحروف المقطعة في أوائل السور حيث قال ((والذي أختاره من هذه الأقوال التي قيلت في قوله عز وجل (الم) بعض ما يروى عن ابن عباس رضي الله عنه))⁵، وهذا الجانب أيضاً لم تذكره الدراسات السابقة التي تناولت كتاب معاني القرآن وإعرابه على الرغم من أن الكتاب يغص بالأحاديث والمرويات مما تؤهل لدراسة هذا الكتاب من هذا الجانب وتظهر ناحية أخرى مهمة ومفيدة.

ثالثاً: منهجه الفقهي:

حينما تنقل الروايات عن الزجاج أنه قال في آخر حياته ((اللهم أحشرنى على مذهب الإمام أحمد بن

¹ القرآن الكريم : سورة المجادلة آية 11

² الزجاج : معاني القرآن وإعرابه ج 5 ص 139، ولم أقف على النص أو معناه في كتب الحديث.

³ القرآن الكريم : سورة القمر آية 1.

⁴ الزجاج : معاني القرآن وإعرابه ج 5 ص 81 و البيهقي . أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرُو جردى الخراساني . 1405 هـ .

دلالات النبوة . بيروت . دار الكتب العلمية . ج 2 ص 263.

⁵ الزجاج : معاني القرآن وإعرابه ج 1 ص 63.

حنبل))¹، يتبادر للذهن أنه حنبلي المذهب والمطلع على تفسير الزجاج وسوقه للآراء الفقهية واستدلاله بأقوال العلماء يتبين أنه ممن لم يكن يجنح لمذهب معين بل يقول بصحة المذاهب وتحقيقها، ومن ذلك ما ساقه في معنى الخمس حيث قال ((قال أبو إسحاق: أجمعت الفقهاء أن أربعة أخماس الغنيمة لأهل الحرب، والذي رُوِيَ أَنَّهُ كَانَ يَصْرِفُ الْخُمْسَ فِي عُدَدٍ لِلْمُسْلِمِينَ نَحْوَ اتِّخَاذِ السِّلَاحِ الَّذِي تَقْوَى بِهِ شُوكَتُهُمْ. فهذا مذهب الشافعي وهو على لفظ ما في الكتاب. فأما أبو حنيفة - ومن قال: بقوله - فيقسم هذا الخمس على ثلاثة أصناف، يسقط ما للرسول من القسمة، وما لذوي القربى، وأما مذهب مالك فيُزَوَّى أن قوله في هذا الخمس، وفي الفياء أنه إنما ذكر هؤلاء المُسَمَّوْنَ لأنهم من أهم مَنْ يدفع إليهم، فهو يجيز أن يقسم بينهم، ويجيز أن يُعْطِيَ بعضاً دون بعض، ويجوز أن يُخْرِجَهُمْ مِنَ الْقِسْمِ إِنْ كَانَ أَمْرُ غَيْرِهِمْ أَهَمَّ مِنْ أَمْرِهِمْ، فيفعل هذا على قدر الحاجة. قال أبو إسحاق: هذا جملة ما علمناه من أقوال الفقهاء في هذه الآية))²، وكذلك ما ساقه من أقوال للفقهاء في معنى القرء حيث قال الزجاج ((وأما (ثلاثة قروء) فقد اختلف الفقهاء وأهل اللغة في تفسيرها وقد ذكرنا في هذا الكتاب جملة قول الفقهاء وجملة قول أهل اللغة))³.

رابعاً : منهجه اللغوي:

تأخر الحديث عن منهج الزجاج اللغوي وجعلته في ختام الحديث عن منهجه لكونه الباب الذي نال النصيب الأوفر من تفسيره لما عرف عن الزجاج بميله للغة وأهلها وبراعته في هذا الفن، واستخدم الزجاج فنون اللغة كافة في تفسيره الذي ضم النحو والصرف والشعر وفنون البلاغة، وكذلك ما ناله هذا الجانب من اهتمامات الباحثين والدارسين في مجال اللغة والأدب وفنون البالغة فغصت الجامعات بالدراسات التي تناولت الحديث عن الزجاج إما لغوياً أو صرفياً أو بلاغياً أو تناولت منهجه في اللغة بفنونها المتفرعة وهذا ما بيناه في الدراسات السابقة ونسوق أمثلة على ذلك فأما النحو فما قاله الزجاج في ((وقال بعض النحويين لو كانت محركة للالتقاء الساكنين لكانت مكسورة، وهذا غلط لو فعلنا في التقاء الساكنين إذا كان الأول منهما ياءً لوجب أن تقول: كيف زيد وأين زيد وهذا لا يجوز، وإنما وقع الفتح لثقل الكسرة بعد الياء))⁴، وقال في موضع آخر ((والكتاب رفع يسميه النحويون عطف البيان نحو قولك: هذا الرجل أخوك فالرجل عطف البيان أي يبين من الذي أشرت إليه، والاسم من ذلك " ذا " والكاف

¹ المصدر السابق : المقدمة .

² الزجاج : معاني القرآن وإعرابه ج 2 ص 416.

³ المصدر السابق : ج 1 ص 302.

⁴ المصدر السابق ج 1 ص 66.

زيدت للمخاطبة ولاحظ لها في الإعراب))¹ ، وأما الصرف فمما قاله ((وأصل - الذي لَدَّ على وزن عَم فاعْلَمَ، كذلك قال الخليل وسيبويه والأخفش وجميع من يوثق بعلمه، فإن قال قائل: (فما بالك تقول: أتاني اللذان في الدار ورأيت اللذين في الدار فتعرب كل ما لا يعرب في تثنيته نحو هذان وهذين وأنت لا تعرب هذا ولا هؤلاء؟ فالجواب في ذلك أن جميع ما لا يعرب في الواحد مشبه بالحرف الذي جاء لمعنى فإذا تثنيته فقد بطل شبه الحرف الذي جاء لمعنى لأن حروف المعاني لا تثني))² ، وكذلك قوله ((وضمت الياء من يؤمنون، ويقيمون، لأن كل ما كان على أربعة أحرف نحو أَكْرَمَ وأَحْسَنَ وأقام وآمن فمُسْتَقْبَلُهُ: يُكْرَم، وَيُحْسِنُ، وَيُؤْمَنُ وَيُقِيمُ (وإنما ضمت أوائل المستقبل ليفرق بين ذوات الثلاثة نحو ضرب، وبين ذوات الأربعة نحو دحرج)، فما كان على ثلاثة فهو ضرب يَضْرِبُ أو تَضْرِبُ أو نَضْرِبُ، ففصل بالضممة بينهما فإن قال قائل: فهلا فصل بالكسرة؟ قيل الكسرة قد تدخل في نحو تَعْلَمُ وتَبَيَضُ ولأن الضمة مع الياء مستعملة، والكسرة لا تستعمل مع الياء، فمن قال أنت تعلم لم يقل هو يعلم، فوجب أن يكون الفرق بينهما بالضممة لا غير، والأصل في يُقِيمُ "يُؤْفِيْمُ" والأصل في يُكْرِمُ يُوْكْرِمُ ولكن الهمزة حذفت لأن الضم دليل على ذوات الأربعة ولو ثبت لوجب أن تقول إذا أنبأت عن نَفْسِكَ: أنا أَوْقُومُ وأنا أُوْكْرِمُ، فكانت تجتمع همزتان فاستثقلتا، فحذفت الهمزة التي هي فاء الفعل، وتبع سائر الفعل باب الهمزة فقلت أنت تُكْرِمُ ونحن نُكْرِمُ وهي تُكْرِمُ، كما أنَّ بابَ يَعِدُ حُذِفَتْ منه الواو لوقوعها بين ياء وكسرة. الأصل فيه "يُوْعِدُ" ثم حذفت في تَعِدُ ونَعِدُ وأَعِدُ))³.

وأما الشعر فالمطلع على التفسير يرى نفسه في ديوان للشعر ومن شتى البحور والعصور والأمثلة كثيرة لا حصر لها، وكذلك مما تجدر الإشارة إليه على عدم وجود دراسة سابقة على حد علم الباحث درست الجانب الشعري عند الزجاج في تفسيره وأحصت تلك الشواهد الشعرية وبينت نسبتها وأخرجتها بحلة جديدة لتفيد الدارسين في هذا المجال.

¹الزجاج : معاني القرآن وإعرابه ج 1 ص 68.

²المصدر السابق : ج 1 ص 71.

³المصدر السابق ج 1 ص 73.

الشاعر إبراهيم شعبان

والظواهر النحوية والصرفية في قصيدته "نقد الحياة ووصف الولايات الاجتماعية"

والدكتور علي مامي²

قسم اللغة العربية، جامعة عثمان بن فودي صكتو، نيجيريا

الدكتور أحمد ليمن¹

قسم اللغة العربية، جامعة عثمان بن فودي صكتو، نيجيريا

المقدمة : تعدّ القصيدة الهزمية المعنونة "نقد الحياة الإجتماعية" للشاعر إبراهيم شعبان

إحدى القصائد التي جادت بها قرائح الشعراء المعاصرين في نيجيريا للبحث بما آلت إليه حياة الأمة من الاضطراب والأزمات الأمنية نتيجة ما كسبته أيدي أفرادها من الفساد والفجور الصادرين من الرعية والجور والظلم من قبل الرعاة، مع ذكر طرق تساعد في حل هذه المشكلات، وذلك بالتمسك بالتعاليم الإسلامية علما بأن الإسلام اهتم بقضايا الأمن والسلام. وهدف هذه المقالة هو تسليط الضوء على القضايا النحوية والصرفية المتواجدة في القصيدة المذكورة اعتبارا بأن هذين العلمين هما المرشد الأول لإدراك فحوى النصوص العربية، وتزداد أهميتهما إذا كانت النصوص متعلقة بالأمن والسلام.

هذا وستناقش المقالة النقاط الآتية:

- نبذة عن حياة الشاعر
- عرض القصيدة
- دور النحو والصرف في فهم النصوص العربية
- الظواهر النحوية في القصيدة
- الظواهر الصرفية في القصيدة
- الخاتمة
- الهوامش.

¹ 07033346222 ahmadliman1@yahoo.com

² 08038339584 malami.aliyu@udusok.edu.ng

حياة الشاعر:

الشاعر هو إبراهيم ويعرف ببرهام، ابن الحاج شعبان العارف بن خالد، وينتهي نسبه إلى الشريف عبد الله حطيح، فهو إذا شريف النسب، وجده عبد الله حطيح هذا هو أمير شرفاء حطيح في أيامه.

ولد الشاعر سنة 1965م بمدينة غسو عاصمة ولاية زنفر حاليا. ونشأ أمام والديه الكريمين، فأحسننا تربيته ووجهاه إلى العلم منذ أن كان طفلا صغيرا، ولقد عاش والده رحالة داعية يسافر كثيرا لنشر الإسلام تحت راية التصوف، وكان يصاحب الولد معه في كثير من حله وترحاله لهذه المهمة على أنه ليس أكبر أولاده بل يدل هذا على حبه للولد ورجاءه القوي في أن يرثه في هذه المهمة.

أخذ مبادئ العلوم عند والده حيث بدأ تعلم القرآن وأولويات فقهية ومبادئ اللغة العربية. بل حتى بعض الكتب الصوفية تعلمها الشاعر وهو صغير السن على يد والده الكريم. ثم أرسله والده بعد ذلك إلى مدرسة إصلاح الدين بحارة أنغور توكا غسو حيث واصل الدراسة وبها ختم القرآن الكريم وقرأ المواد الإسلامية والعربية حسب منهج التدريس بالمدرسة مما أعطاه أساسا متينا أهله ليلتحق بـ GTC KAURA NAMODA ليحصل على الشهادة الإعدادية ثم واصل بعدها إلى كلية المعلمين بزرم وحصل على الشهادة الثانوية في الدراسات العربية والإسلامية سنة 1989.

في سنة 1992 التحق الشاعر بالجامعة الإسلامية ساي، بجمهورية النيجر حيث حصل على شهادة الليسانس في اللغة العربية وتخرج بها سنة 1996. ومما يظهر علو همة الشاعر أنه استطاع أن يحفظ القرآن الكريم أثناء هذه المرحلة. وفي سنة 2002م التحق الشاعر بقسم اللغة العربية جامعة عثمان بن فودي صكتو للحصول على الماجستير في اللغة العربية وحصل على الدرجة سنة 2007. ثم تاقته همته إلى تحصيل الدكتوراه في اللغة العربية فالتحق بجامعة ملايا في مليزيا وما زال هناك يحضر الدكتوراه. وكان الشاعر محاضرا بقسم اللغة العربية كلية التربية مرمو منذ سنة 2002 إلى يومنا هذا.

نشأ الشاعر شغوفا بالشعر منذ نعومة أظفاره، وكان يحفظ القصائد التي تدرس في مدرسة اصطلاح الدين، وحدثت قضية يوما ما أن رأى الولد والده وهو يقرض الشعر ويقطعها بالتفعيلات حسب البحور، فسأل والده عن الأمر فأخبره الوالد بأن هذه هي طريقة الشعر في العربية، ولما رأى أن الولد معجب بالأمر بشره بأنه سيسأل الله تعالى أن يورثه موهبة والده الشعرية، فكان الأمر كذلك.

ابتدأ الشاعر قرض الشعر بعد تخرجه في كلية المعلمين، وذلك في أمسية هيئها شباب مدرسة اصطلاح الدين لمولد النبي صلى الله عليه وسلم، فابتدر الشاعر مرتجلا يمدح النبي صلى الله عليه وسلم

قائلا:

حبيب الله حبيب الله محمد خير خلق الله
ببسم الله أبدوها * بحمد الله أوصلها

هذا، وإن كان للشاعر محاولات شعرية بسيطة قبل أيام تعلمه في كلية المعلمين. كما أن له قصائد كثيرة في أغراض مختلفة من مدح وثناء ووصف وحكم والمناظير العلمية وغير ذلك.
عرض القصيدة:

لُبُّ الْحَيَاةِ مَكْدَرُ الْأَرْجَاءِ ** حَرْبٌ وَقَتْلٌ سَيِّئُ الْأَنْبَاءِ
إِنَّ الْقَلْقَلِ وَالْبَلَابِلَ قَدْ طَغَتْ ** وَعَلَتْ ضَغِينَةُ زُمْرَةِ الْمَشَاءِ
أَفَلَا الطَّبِيعَةُ وَالْحَضَارَةُ تَفْتَضِي ** نَيْلَ السَّلَامِ لِكَاغَةِ الْأَنْحَاءِ؟
ظَهَرَ الْفَسَادُ بِكُلِّ وَجْهِ فِي الْوَرَى ** مِنْ كَسْبِ أَيْدِي النَّاسِ وَالْأَهْوَاءِ
وَالْخَوْفُ أَزْعَجَ لَا قَرَارَ لِشَامِخٍ ** وَتَزَلْزَلَ الْإِقْدَامُ فِي صَنْعَاءِ
جَوْرُ الْمُلُوكِ مِنَ الْأَرَاذِلِ قَدْ طَغَى ** طَمَعُ الْجِبَالِ، مَصَارِعُ الْأَضْوَاءِ
وَالذُّنْبُ إِنْ غَصَبَ السِّيَاسَةَ يَا تُرَى ** نَادَى الْكِلَابَ لِصَفْقَةِ الْإِغْوَاءِ
خَلَقِي الْعَدَاوَةَ بِالتَّعَصُّبِ فِي الدُّجَى ** فَالْجَارُ يَهْضُمُ مُضْغَةَ الشَّخْنَاءِ
وَشَهَادَةَ بِالزُّورِ أَعْظَمَ طَائِعٍ ** إِرْهَابُ دِينِ اللَّهِ بِالْأَقْدَاءِ
لَحِقَ الْفُجُورُ لِذِي الْخَلَاعَةِ فِي الضُّحَى ** فَآتَى الْمُجُونَ، طَبِيعَةُ الْأَصْدَاءِ
سَكَتَ الْحَيَاءُ، وَلَا أَمَانَ لِبَيْئَةٍ ** كَرَّمَ وَصِدْقٌ فَاقِدَا الْمِعْطَاءِ
إِنَّ الْجَهَالََةَ فِي الْمَصَائِبِ ثَلَمَةٌ ** فَتَكَتْ عُرَى الْإِسْلَامِ وَالسَّرَاءِ
وَالنَّاسُ قَدْ عَبَثُوا بِعِلْمٍ هِدَايَةٍ ** بَلْ شَوْهُوا الْبَيْضَاءَ بِالسُّودَاءِ
وَالْحَقُّ أَنَّ السَّلَامَ نَهْجٌ مُحَمَّدٍ ** فِي كَاغَةِ الْبُلْدَانِ وَالْبَيْدَاءِ
وَهُوَ الْأَمِينُ وَدِينُهُ سُبُلُ الْهُدَى ** جَوُّ السَّلَامِ وَأَمْنُ الْعُلَيَاءِ
أَسْفَا صَنِيعُ الْمُفْسِدِينَ ذَوِي الرَّدَى ** مُتَفَتِّكِ الْأَعْضَاءِ وَالْأَحْشَاءِ
فَالْإِنْسُ أَصْبَحَ كَالْجَرَادِ مَذَلَّةً ** وَالذُّبُّ أَمِنَ مِنْ بَنِي حَوَاءِ
مِنْهَاجُ سَبِّ الْمُسْلِمِينَ نِفَاقَةٌ ** وَقِتَالُهُ كُفْرٌ بِلَا إِحْصَاءِ
تَدْعُو الشَّرِيعَةَ ثُمَّ تَقْتُلُ مُسْلِمًا ** هَذَا الْغَيْيُ مُسَبِّبُ الْبَغْضَاءِ
وَتَرَى سَيُولَا مِنْ دِمَاءٍ أَحْيَةٍ ** كَانُوا صُدُورًا نُخْبَةَ الْقُرَاءِ
قَتَلُوا بِلَا ذَنْبٍ وَلَا إِثْمٍ وَلَا ** تَرَكُوا صَلَاةَ الصُّبْحِ وَالْإِمْسَاءِ
لَوْلَا الْمَوَانِعُ قَدْ بَكَيْتُ تَحْسُرًا ** وَأَتَيْتُ مِزْمَارًا مِنَ الْخَنَسَاءِ

** أَغْيَا مِنْ الْأَفْعَى لَدَى الْإِشْفَاءِ	عُدُونُ أَهْلٍ دِيَانَةٍ لِعَوَايَةِ
** بِزَوَالِ طُغْيَانٍ مِنَ الضُّرَاءِ	يَارَبِّ هَبْ لِي مِنْكَ فَرْجًا عَاجِلًا
** وَمَحَبَّةً لِلْقُرْبِ وَالْإِقْصَاءِ	دِينَ السَّلَامِ عَدَالَةً وَأَمَانَةً
** بِالْبِرِّ وَالتَّقْوَى بِلَا شَوْكَاءِ	وَتَفَاهُماً وَتَعَاوُنَ وَكَرَامَةً
** وَتَشْدُ رُكْنًا رَاسِخًا كَالْبَاءِ	وَتَرَاحُماً وَتَضَامِناً وَأُخُوَّةَ
** فَاشْكُرْ لِرَبِّكَ خَالِقِ الْأَشْيَاءِ	فِي عِزِّهِ وَنَوَالِهِ وَسُرُورِهِ
** فَاْمُدُّ يَدَيْكَ بِكَامِلِ الْإِسْدَاءِ	وَإِذَا تَكَدَّرَ أَوْ تَجَوَّعَ أَوْ عَرَى
** هَذَا هُوَ الْإِسْلَامُ بِالْبَيْضَاءِ	أَمْنِ الْخَلَائِقِ مَالِهِمْ وَدِمَاؤِهِمْ
** بِالْمُؤْمِنِينَ وَمُبْغِضِي الْفَحْشَاءِ	وَالظُّلْمِ يَبْغِضُهُ السَّلَامُ كَذَا اغْتَدَا
** لِنَعَارِفُوا، يَا غَايَةَ النِّعْمَاءِ	خَلَقَ الْإِلَهَ شُعُوبَكُمْ وَقَبَائِلًا
** فَفَرَّقَ سِوَى التَّقْوَى بِلَا عَمِيَاءِ	فَاللُّونَ وَالْأَعْرَاقَ وَالْأَوْطَانَ لَا
** أَلْمُتَّقُونَ وَصَفْوَةُ الْأَرْءِ	وَالْأَكْرَمُونَ الْأَفْضَلُونَ بِبَابِهِ
** تَذَرُوهُ أَيَّامَ بِلَا إِعْيَاءِ	وَالْجَوْرَ لَا يَبْقَى كَطُودٍ شَامِخٍ
** وَيَدُسُّ أَعْنَاقَ الْأَلَى الْهَيْجَاءِ	وَالْحَقُّ يَنْهَضُ لَوْ أَبَتْهُ جَحَافِلُ
** بِتَزَلُّزٍ وَتَزَعُّزٍ الْأَجْزَاءِ	يَارَبِّ دَمَّرَ كُلَّ كَيْدٍ غَاشِمٍ
** لَيْلًا نَهَارًا مُغْدِقِي الْآثَاءِ	وَالْبَسَ عِبَادَكَ خَيْرَ جَوْ هَادِي
** وَكَذَا اللَّيَالِي حُلُوةَ الْإِغْفَاءِ	لَا يُرْعَبُونَ صَبَاحَهُمْ وَمَسَاءَهُمْ
** وَالْأَلَى وَالْأَصْحَابِ فِي الْأَرْجَاءِ	تُمْ الصَّلَاةَ عَلَى النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ

دور النحو والصرف في فهم النصوص العربية:

يمكن القول بأن النحو والصرف يتبوأن الصف الأول من بين العلوم العربية وأنها الوسيلة الأولى لفهم النصوص وإدراك مقاصدها، بل كان الهدف الأساس لوضع هذين العلمين صيانة تلك النصوص من الأخطاء التي تؤدي إلى الفهم السيئ من المعنى المراد منها، فقد ثبت في تاريخ اللغة العربية أن العرب في العهد القديم لم يكونوا بحاجة إليهما، وذلك لأنهم كانوا يتحدثون بسليقتهم، فلا يتوقع منهم خطأ لا في بنية الكلمة ولا في إعرابها، لكن لما توسعت الفتوحات الإسلامية وبلغت إلى البلاد غير العربية واختلط العرب بالأعاجم اختلاطاً مستمراً في البيوت والأسواق، والمناسك والمساجد، وتصاهروا واندمج بعضهم ببعض حتى تكون منهم شعب واحد اقتضى ذلك أن يستمع بعضهم من بعض وأن يتفاهموا في كل ما يتصل بهم، وكانت لغة التخاطب الوحيدة بينهم هي العربية، فوجب على غير العربي أن تكون لغته عربية مهما عانى في ذلك، كما كان

لزاما على العربي أن يترفق بغير العربي ويتريث معه في التخاطب، لضرورة التعاون بين الطرفين فكل منهما يسمع من الآخر، والسمع سبيل الملكات اللسانية فما اللغة إلا وليدة المحاكاة وما يصل إلى السمع¹.

فنتيجة لما تقدم بدأ اللحن يتسرب إلى اللسان العربي رويدا رويدا، فهال ذلك أولي الأمر والعلماء فهرعوا إلى وضع علم النحو خوفا على النصوص العربية، بما في ذلك القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف اللذان هما المصدر الأول للتشريع الإسلامي، وكذلك الشعر الذي يعدّ ديوان العرب.

هذا، وذكرت الروايات قصة أوجبت الإسراع إلى وضع هذا العلم، وهي أن أعرابيا في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب- رضي الله عنه- قدم المدينة فقال: من يقرئني شيئا مما أنزل الله تعالى على محمد- صلى الله عليه وسلم- فأقرأه رجل سورة براءة فقال: "أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ" بالجر، فقال الأعرابي: أوقد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر- رضي الله عنه- مقالة الأعرابي فدعاه، فقال: يا أعرابي أتبرأ من رسول الله- صلى الله عليه وسلم-؟ فقال: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني؟ فأقرأني هذا سورة براءة فقال: "أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ" فقلت: أوقد برئ الله تعالى من رسوله إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فقال عمر- رضي الله عنه-: ليس هكذا يا أعرابي، فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: {أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ} فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم، فأمر عمر أن لا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة، وأمر أبا الأسود الدؤلي أن يضع النحو.²

فالنحو والصرف يساعدان محلل النص على الوقوف على الظواهر التركيبية له، وعلى إدراك ما تحمله تلك الظواهر التركيبية من إمكانات دلالية وبلاغية؛ فالعلاقة بين علمي النحو والصرف وبين المعنى علاقة وثيقة، حيث لا يتضح معنى نصٍ إلا من خلال تحديد وظيفة الكلمة في تركيبه وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، وكيفية ارتباطها من حيث التقديم والتأخير، وإنَّ أي تغيير في شكل التركيب لابد وأن يتبعه تغيير في المعنى المراد. يقول عبد القاهر الجرجاني مبينا ضرورة مراعاة قواعد النحو في تكوين الكلمات والجمل من الألفاظ: "وإنك إن عمّدت إلى ألفاظ فجعلت تتبع بعضها بعضاً من غير أن تتوخى فيها معاني النحو، لم تكن صنعت شيئا تدعى به مؤلفاً".³

هذا، وإن المتساهل عن قواعد النحو ومعانيه قد يخفى عليه كثير من مقاصد النص العربي، ولعل خير مثال على ذلك الحوار الذي جرى بين الكندي الفيلسوف والمبرد النحوي حين قال الأول للثاني: إني لأجد في

¹ - الشيخ محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، بلا تاريخ، ص: 14-15

² - الطنطاوي: المرجع نفسه، ص: 25

³ - الجرجاني، أبوبكر عبد القاهر: دلائل الإعجاز، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1995، تحقيق: د. محمد التنجي، ص: 279

كلام العرب حشواً: فقال له المبرد: في أي موضع وجدت ذلك فقال: أجد العرب يقولون: عبد الله قائمٌ. ثم يقولون: إنَّ عبد الله قائمٌ ثم يقولون: إن عبد الله لقائمٌ فالألفاظ متكررة والمعنى واحدٌ. فقال أبو العباس: بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ فقولهم: عبد الله قائمٌ إخبارٌ عن قيامه، وقولهم: إنَّ عبد الله قائمٌ جوابٌ عن سؤالٍ سائلٍ. وقولهم: إنَّ عبد الله لقائمٌ جوابٌ عن إنكارٍ منكرٍ فقد تكررَت الألفاظ لتكرر المعاني¹.

فالجعل بالنحو يؤدي أحياناً إلى خطأ يقع صاحبه في الكفر، يروى أن الأصمعي كان يقول: "تعلموا النحو فإن بني إسرائيل كفروا بكلمة واحدة كانت مشددة فخففوها قال الله: "يا عيسى إني ولدتك فقرؤوا يا عيسى إني ولدتك مخفف فكفروا"².

وبما أن الصرف قرين النحو فلا يقل عنه أهمية، يقول ابن فارس: "وأما التصريف فإن من فاته علمه فاتته المعظم، لأننا نقول: وجد وهي كلمة مبهمة فإذا صرفنا أفصحنا فقلنا في المال "وُجِدًا" وفي الضالة: "وُجِدًا" وفي الغضب: "مُوجِدَة" وفي الحزن "وُجِدًا". ومثله قول الله جل ثناؤه: "وأما القاسطون فكانوا لجهنم حطباً" وقال: "وأقسطوا إن الله يحب المقسطين" فقد تحول المعنى بالتصريف من العدل إلى الجور³. وقال الحملاوي: "فما انتظم عقد علم إلا والصرف واسطته، ولا ارتفع مناره إلا وهو قاعدته، إذ هو دعائم الأدب، وبه تعرف سعة كلام العرب، وتنجلي فوائد مفردات الآيات القرآنية والأحاديث النبوية...."⁴

فالنحو والصرف بمثابة همزة وصل بين الأمة الإسلامية وتراثها العربي بما في ذلك القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والفصح من الشعر والنثر الفني، وبالنحو والصرف تتمكن الأمة من فهم نصوص ذلك التراث فهما صحيحا يوافق المراد منها، فكم من مسلم كره نصاً عربياً وهرب منه لعجزه عن قراءته، وما ذلك إلا لقصوره عن تعلم النحو والصرف.

الظواهر النحوية في القصيدة:

لا يرتاب أحد من المعنيين بدراسة اللغة العربية بكافة فنونها وعلومها فيما لعلم النحو ومراعاة قواعده من دور فعال في حفظ النصوص من ضياع معانيها أو الغموض المؤدي إلى الفهم السيئ للمقاصد التي قيلت من أجلها، فأي نص خلا من تلك القواعد فلا يؤمن عليه الإيقاع والإفضاء إلى ما لا تحمد عقباه، فقد سبق ذكر قصة الأعرابي الذي كاد يقع في الكفر بالتبرئ من الرسول صلى الله عليه وسلم بسبب مخالفة قاعدة نحوية ارتكها أحد القراء في تلاوة الآية الثالثة من سورة التوبة الكريمة.

¹ - القزويني، الخطيب: الإيضاح في علوم البلاغة، دار إحياء العلوم، بيروت، 1419هـ-1998م، تحقيق: الشيخ بهيج غزاوي، ص:24

² -محمد بن حبان البستي روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1977م، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ص:221

³ - ابن فارس، أحمد بن زكريا: الصحاحي في فقه اللغة، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، بلا تاريخ، تحقيق: السيد أحمد صقر، ص:310-311

⁴ - الحملاوي، أحمد بن محمد: شذا العرف في فن الصرف، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1426هـ/2005م، تحقيق د. عبد

الحميد هندواوي، ص:10

فلخطورة هذا العلم يحاول كل قائل نص؛ من ناثر أو شاعر الالتزام بقواعده والسير عليها حسبما حددها أصحاب هذا الفن، حتى يؤدي النص الرسالة التي سيق من أجلها.

فهذا إبراهيم شعبان من الشعراء الشبان النيجيريين يقول قصيدة همزية يشكو تلوث الأخلاق وفسادها وسيطرة الظلم والجور ما أدى إلى الاضطرابات والأزمات الأمنية التي أصبحت عليها نيجيريا اليوم، وهو في قصيدته هذه مراعي- بقدر لا بأس به- قواعد النحو العربي، مما جعل الرسالة التي يحملها نصه واضحة ومفهومة لدى القراء والسماعين، ولعل السامع يوافق الكاتبين إذا وقف عند بيت الشاعر:

ظهر الفساد بكل وجه في الوري ***** من كسب أيدي الناس والأهواء

فإن الشاعر أوقع شبه الجملة (مَنْ كَسَبَ....) مفعولا من أجله ليبرز مهارته النحوية، حيث لم ينصب لفظ "كسب" على أنه مفعول من أجله، بل جره ب"من"، وذلك لأن هذه اللفظة لم تستوف شروط النصب، إذ إنها- وإن كانت مصدرا ورد في كلام سيق للتعليل- لكنه ليس قلبيا، لأنه لم يكن صادرا من الحواس الباطنة، فاختر الحرف "مَنْ" السببية ليجرّها به حسبما قرره النحاة، فالجار "من" والمجرور "كسب" في محل النصب على المفعولية من أجله.

وهكذا يلاحظ كيف صيّر الشاعر فعلا متعديا لازما في قوله "والظلم أزعج" في البيت التالي:

والظلم أزعج لا قرار لشامخ ***** وتزلزل الإقدام في صنعاء

فالفعل "أزعج" متعدّ، لأنه مأخوذ من: "الإزعاج" نقيض "الإقرار"، تقول: أزعجت من بلاده وانزعج- قال ابن دريد يقال زعجه وأزعجه إذا أقلقته والزعج القلق وقد أزعجه الأمر إذا أقلقته وفي حديث أنس: (رأيت عمر يزعج أبا بكر رضي الله عنهم إزعاجا يوم السقيفة أي يقيمه ولا يدعه يستقر حتى بايعه). وفي حديث عبد الله بن مسعود: (الحلف يزعج السلعة ويمحق البركة) قال الأزهري يفسره فقال يزعج السلعة: يحطها. وقال ابن الأثير أي: ينفقها ويخرجها من يد صاحبها ويقلقها.¹ ولكن الشاعر استعمله لازما في بيته للطفة لغوية، وهي إرادة العموم والشمول، لأنه لو ذكر مفعول الفعل لكان الإزعاج مقصورا عليه ومحصورا فيه، فلما أطلقها ولم يقيده بمفعول صحّ تعديه على كل شيء، فكأنه يقول إن الظلم الصادر من الملوك الجائرين أزعج كل شيء إلى حد لم ينح من بلّواه كائن حي في الديار النيجيرية. وكذلك الشأن في قول الشاعر "لا قرار لشامخ" فلفظ "شامخ" بمعنى: مرتفع، صفة حذف موصوفها، وأقيمت مقام ذلك الموصوف للدلالة على التوكيد والإحاطة والعموم، بحيث يمكن انطباق هذا الوصف على أي شيء، أي إن كل ما عرف مرتفعا عاليا أصبح بسبب هذا الظلم منحطا لا ثبات لارتفاعه وعلوه.

وهكذا اتخذ الشاعر عطف البيان وسيلة لتوضيح ما قد يبدو غامضا على السامع والقارئ، وذلك حين

¹ - بن منظور، محمد بن مكرم، الإفريقي المصري، لسان العرب، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، لبنان، ص: 288

قال:

خلق العداوة بالتعصب في الدجى ***** فالجاريهضم مضغة الشحنة
فلفظ "خلق العداوة" عطف بيان لكلمة "الإغواء" الواردة في البيت الذي قبل هذا، وهو:
والذنب إن غصب السياسة يا ترى ***** نادى الكلاب لصفقة الإغواء
افترض الشاعر أن "الإغواء" الذي يستعمله السياسيون حتى مع معارضهم لتضليل الشعب قد يشكل ويلتبس
على القارئ المقصود به فعطف عليه كلمة "خلق العداوة"، ولذا أعربها بالجرّ، فكأنه يقول إذا لم تعرف أيها
القارئ كيفية هذا الإغواء فهو أنهم يسببون العداوة والشحنة بين الشعب لينشغل بها عن الظلم الصادر من
هؤلاء السياسيين الجائرين.

وفي البيت التالي:

وهو الأمين ودينه سبل الهدى **** جو السلام وآمن العليا
يوقع الشاعر خبر المبتدأ (الأمين) معرفة قصدا إلى الحصر والقصر، فلو أوقعه نكرة وقال مثلا: و"هو
أمين" كان التركيب مستقيما وجاريا على القواعد النحوية، ولكنه- بذلك يكون قد ترك فرصة لإقحام غير
النبي صلى الله عليه وسلم في صفة الأمانة، فلما عرف الخبر أفاد التركيب حصر هذه الصفة وقصرها في نبي
الرحمة صلى الله عليه وسلم، فلا يجاريه غيره في هذا الوصف.

أما كلمة "مذلة" في قول الشاعر:

فالإنس أصبح كالجراد مذلة ***** والدب آمن من بني حواء
فنصّبها الشاعر على المفعولية من أجله، وتظهر فائدة ذلك في أن الشاعر افترض أن واحدا قد يسأل عن
الوصف الذي اشترك فيه الإنس والجراد، وذلك لكون الجملة "الإنس أصبح كالجراد" محتملة، فللقارئ أن
يحتمل مشابهة بني الإنسان الجراد في الانتشار، وهو المتبادر إلى الأذهان، كما ورد في قول الله تعالى: {خَشَعًا
أَبْصَارُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُّنتَشِرٌ}¹ ولكن لما صرح الشاعر بالمفعول من أجله وضّح مقصوده
ومرادّه، وهو أن الناس صاروا مثل الجراد لأجل الصغار والإذلال اللذين نزلوا عليهم.
وفي قوله:

أمن الخلائق مالمهم ودمائهم ***** هذا هو الإسلام بالبيضاء
بدل اشتغال، وتتجلى فائدة هذا البديل في أن الشاعر لما أراد أن يذكر أن وظيفة الإسلام الأساسية هي
أمن الخلق، أبدل من ذلك أموالهم ودماءهم علما بأهمية الأموال والدماء في حياتهم إذ لا قوام لها إذا فقدوا
الأمن والسلام في الأموال والأنفس.

¹ - القمر: 7

أما قوله: "والظلم يبغضه السلام" في البيت التالي:

والظلم يبغضه السلام كذا اعتدا ***** بالمؤمنين ومبغى الفحشاء
فجملة اسمية أوقع الشاعر خبرها جملة فعلية، فعلها مضارع، ليدل على أن العداوة بين الأمن والظلم
مستمرة مدى الدهر، فلن يستقر المجتمع ويهدأ أمانا مطمئنا ما دام الظلم والجور سائدين فيه.
هذا، وقد يؤخذ على الشاعر مخالفته لبعض القواعد النحوية، مثل توحيد الفعل الواقع خبرا للمثنى في
قوله:

أفلا الطبيعة والحضارة تقتضي ***** نيل السلام لكافة الأنحاء
فالقاعدة تلزم عليه أن يثني الفعل (تقتضي) فيقول "تقتضيان"، لكونه إخبارا عن اثنين (الطبيعة
والحضارة).

وكذلك ابتدأه بالنكرة بلا مسوغ في البيت التالي:

سكت الحياء ولا أمان لبيئة ***** كرم وصدق فاقدا المعطاء
فقوله "كرمٌ وصدقٌ" مبتدأ ومعطوف عليه وكلاهما نكرة، ومعلوم أن النكرة لا تأتي مبتدأ إلا في مواضع
محدودة أشار إليها ابن مالك بقوله:

ولا يجوز الابتداء بالنكرة ***** ما لم تفد كـ "عند زيد نمره"
وهل فتى فيكم فما خل لنا ***** ورجل من الكرام عندنا
ورغبة في الخير خير وعمل ***** برّيزين وليقس ما لم يُقل¹

يعني أنه لا يسوغ جعل الاسم المنكر مبتدأ إلا إذا أفادت النكرة، وذلك بأن يكون خبره ظرفا أو جارا
ومجرورا، ويتقدم عليه، أو يكون في سياق النفي أو الاستفهام، أو تكون النكرة موصوفة، أو عاملة في الخبر، أو
تضاف إلى نكرة أخرى. وليست جملة الشاعر واحدة من هذه.
الظواهر الصرفية في القصيدة:

أما الظواهر الصرفية فلعل أول ما يصادف القارئ منها هو أن الشاعر لما أراد أن يصور ما آلت إليه
الحياة في المجتمع النيجيري من الانزعاج والاضطراب استهل بقوله:

لبّ الحياة مكدر الأرجاء ***** حربٌ وقتلٌ سيئُ الأنباء

فعند الوقوف على خصائص المفردات التي استخدمها الشاعر يُدرك أنها توحى إلى الغرض الذي ساق
القصيدة لأجله، إذ وظّف مفردات هذا البيت توظيفا صرفيا يكشف عن مدى تكدر الحياة الاجتماعية، حيث

¹ - ابن مالك، محمد بن عبد الله: متن ألفية ابن مالك في النحو والصرف، الطبعة الأولى، مكتبة الصفا، ميدان الأزهر، القاهرة

وضح كون الحياة الحقيقية مكدرّة، وذلك ماعبر به في قوله: "لبّ الحياة مكدرّ الأرجاء"، قال الفيومي: "ولُبُّ كُلِّ شَيْءٍ خَالِصُهُ وَلُبَابُهُ، وَلُبُّ النَّخْلَةِ قَلْبُهَا وَلُبُّ الْجَوْزِ وَاللُّوزِ وَنَحْوَهُمَا مَا فِي جَوْفِهِ"¹ ثم أعقبه بلفظ "مكدرّ" وهو لفظ مركب من عنصرين: مادة "كدر" وصيغة "فعل" والصيغة الصرفية هي العنصر الأول في تحديد المعنى الصرفي، لكنها ليست العنصر الوحيد في ذلك إذ يمكن الاستعانة ببعض القرائن السياقية لتحديد معنى الصيغة المشتركة، وكان المعنى الجذري لمادة "كدر" هو نقيض الصفاء، وجاء في لسان العرب: الكدرُ نقيض الصفاء يقال: كدر عيشٌ فهو أكدرٌ وكدرٌ وماءٌ أكدرٌ كدِرٌ.² وأخذ الشاعر هذا الجذر اللغوي وصاغه في قالب "فعل" الدال على الكثرة والمبالغة إشارة إلى أن صفة الكدورة في الحياة الاجتماعية قد تناهت إلى قمتها من الاعوجاج والميل عن الجادة، حيث هيمنت الفوضى وساد الظلم والاضطهاد في جميع الأنحاء وفقا لما صرح به في عجز البيت: "حربٌ وقتلٌ سيئُ الأنباء" واستمر الشاعر يصور هذه المأساة المؤلمة في البيت السادس حيث صرح بأن ظلم الملوك والحكام قد طغى طغيانا إذ عمّ الذليل والأذل وفي ذلك يقول:

جور الملوك من الأراذل قد طغى ***** طمعُ الجبال، مصارع الأضواء

والأراذل جمع أرذل وهو اسم تفضيل، ويحتمل أن يكون جمع أرذل وهو جمع رذل بفتح الراء، ونظيره أكالب جمع أكلب وهو جمع كلب، فهو جمع الجمع، لكن بإنعام النظر في القرائن السياقية وبمراعاة المقام يُدرك أن احتمال المعنى الأول أليق وأنسب، لأن الشاعر يريد التصريح بما عمت به البلوى من جور الملوك والحكام على الرعية بغض النظر عن مستوى الضعف فيهم، والمناسب للمقام هنا اسم التفضيل، وكان وصف الملوك بعدم الشفقة على أضعف الناس أدل على المعنى الذي ساقه الشاعر من وصف مجتمع سيطر فيه الظلم والعدوان. ومثله قوله تعالى: {فَقَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا نَرَاكَ إِلَّا بَشَرًا مِثْلَنَا وَمَا نَرَاكَ اتَّبَعَكَ إِلَّا الَّذِينَ هُمْ أَرَادُوا بِادِّي الرَّأْيِ} ³ قال أبو حيان: "وأراذل جمع الجمع، فقيل: جمع أرذل ككلب وأكلب وأكالب. وقيل: جمع أرذل، وقياسه أراذيل. والظاهر أنه جمع أرذل التي هي أفعل التفضيل وجاء جمعا، كما جاء أكابر مجرميها وأحاسنكم أخلاقا"⁴.

واحتمال هذا اللفظ على اسم تفضيل أنسب للمقام، لأن اسم التفضيل إذا أضيف إلى معرفة أو عُرِف بـ"أل" دل على أعلى درجات المبالغة لذا جاء تعبير الشاعر بـ"الأراذل" معرّفا بالألف واللام ليدل على المبالغة في الذل والضعف والمسكنة ومع هذا كله لم ينج أرذل الناس من جور الحكام.

¹- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، المكتبة العلمية بيروت، 1398هـ 1978م، ج 2 ص 199

²- ابن منظور، محمد بن مكرم، الإفرقي المصري، لسان العرب، ط 1 دارصادر بيروت لبنان، ج 5 مادة كدر ص 134

³ هود 27

⁴- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج 2 ص 140

استمر الشاعر يصور المجتمع النيجيري تصويراً دقيقاً يبين فيه معالم الفساد والطغيان وسوء التصرف من الحكام والملوك من جانب، وانتشار الجهالة والبطالة والفوضى من الرعية من جانب آخر، فإذا به قد دُهِش يرتاد فرجا ومخرجا وفي ذلك يقول:

ياربَّ هب لي منك فرجاً عاجلاً **** بزوال طغيان من الضَّراء
دينُ السَّلامِ عدالةٌ وأمانةٌ **** ومحبةٌ للقربِ والإقصاء
وتفاهمٌ وتعاونٌ وكرامةٌ **** بالبرِّ والتَّقوى بلا شوكاء
وتراحمٌ وتضامنٌ وأخوةٌ **** وتشدَّ ركنًا راسخًا كالبناء

ما أثبتته الشاعر في هذه الأبيات يشير إلى أن المخرج الوحيد من الأزمات التي أهدقت بالمجتمع هو الرجوع والتضرع إلى الله والتمسك بمعالم دينه التي تدعو إلى المحبة والتعاون والأخوة بين المواطنين، وقد وظَّف صيغة "تفاعل" في قوله: "وتفاهمٌ وتعاونٌ" وقوله: "وتراحمٌ وتضامنٌ" توظيفاً صرفياً حيث استخدمها للدلالة على التشارك والمبالغة في الحدث إشارة إلى أن المخرج هو التشارك في تلك الأوصاف المذكورة، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الصيغة تتوافق مع صيغة "فاعل" في إفادة المشاركة اللهم إلا أن الملامح الدلالية الدقيقة توحى بوجود فرق بسيط بينهما، حيث إنَّ "فاعل" تدل على اقتسام الفاعلية والمفعولية لفظاً والاشتراك فيهما معنى، في حين تدل "تفاعل" على المشاركة في الفاعلية لفظاً، وفي الفاعلية والمفعولية معنى¹. ويبدو ذلك جلياً في قولك: ضاربٌ زيدٌ عمراً، وتضاربٌ زيدٌ وعمرو. وبناءً على هذا تكاد تكون صيغة "تفاعل" أدل على المشاركة من غيرها إذ إسناد الفاعلية فيها مستوي الطرفين، وكون الزيادة فيها أكثر لأن زيادة المبنى تقتضي زيادة المعنى، ولعل هذا هو السر في اختيار هذه الصيغة دون سواها.

الخاتمة : تناولت المقالة في صفيحاتها قصيدة "نقد الحياة الاجتماعية" للشاعر إبراهيم شعبان، علماً بدورها الفعال في الدعوة إلى إصلاح المجتمع، لأن قائلها ضمنها رسالة توضح الواقع الذي تعيشه البيئات والمجتمعات وبخاصة في الديار النيجيرية في العصر الراهن من التلوث وفساد الأمور من قبل الرعاة والرعية مما أدى إلى التدهور المشاهد في الشؤون الأمنية التي ذقت مرارتها الشعوب والقبائل، وارتكزت المقالة على اللطائف النحوية والصرفية في القصيدة المدروسة اعتباراً بما لقواعد هذين العلمين من أهمية في توضيح مقاصد النص العربي، وقد ساعدت الشاعر مراعاته لهذه القواعد فأثقت قصيدته واضحة المقاصد، ومؤدية الرسالة التي قيلت من أجلها.

وأخيراً يمكن القول بأن المقالة توصلت إلى ما يلي:

¹ - أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق محمد عثمان، ط1 دار الكتب العلمية بيروت لبنان،

- أن النحو والصرف علمان لازمان لا يستغني عنهما كل مهتم باللغة العربية؛ منشئاً، ودارساً، ومحللاً، فلا يستقيم نص عربي دونهما.
- أن قصيدة "نقد الحياة الاجتماعية" للشاعر إبراهيم شعبان تُعدّ إسهاماً كبيراً في الدعوة إلى إصلاح المجتمع وإرشاده إلى ما يحصل له خيري الدنيا والآخرة.
- أن الشاعر حاول في مراعاة قواعد النحو والصرف في القصيدة، مما سهّل للدارسين إدراك مقاصدها وفهم مضامينها.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- الشيخ محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، بلا تاريخ.
- الجرجاني، أبوبكر عبد القاهر: دلائل الإعجاز، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، بيروت، 1995، تحقيق: د. محمد التنجي.
- القزويني، الخطيب: الإيضاح في علوم البلاغة، دار إحياء العلوم، بيروت، 1998م، تحقيق: الشيخ بهيج غزاوي.
- محمد بن حبان البستي أبو حاتم: روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1977م، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد.
- أحمد بن زكريا: الصاحي في فقه اللغة، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، بلا تاريخ، تحقيق: السيد أحمد صقر.
- الحمالوي، أحمد بن محمد: شذا العرف في فن الصرف، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1426هـ/2005م، تحقيق: د. عبد الحميد هندواوي.
- بن منظور، محمد بن مكرم، الإفريقي المصري، لسان العرب، الجزء الثاني، دار صادر، بيروت، لبنان.
- ابن مالك، محمد بن عبد الله: متن ألفية ابن مالك في النحو والصرف، الطبعة الأولى، مكتبة الصفا، ميدان الأزهر، القاهرة 1427هـ-2007م.
- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، المكتبة العلمية بيروت لبنان، 1398هـ 1978م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، الإفريقي المصري، لسان العرب، الط1 دار صادر بيروت لبنان.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر: الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت
- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق محمد عثمان، ط1 دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 2011م.

دور خرائط المفاهيم في تنمية الفهم القرائي



لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها

خديجة محمد

معهد العلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية

إسطنبول جامعة آيدن- إسطنبول، تركيا

Khadeejamohammad10071986@gmail.com

ملخص الدراسة: هدف الدراسة: إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في تنمية الفهم

القرائي، لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، طالبات الصف الأول الثانوي في مدارس الأئمة والخطباء في مدارس الجمهورية التركية، وكان المنهج التجريبي هو المتبع في الاختبار المطبق على الطالبات، والاستبانة تم تطبيقها على المعلمين تمثلت عينة الدراسة: العينة الأولى: تم اختيار مجموعتين بطريقة عشوائية، من طالبات المدرسة التي أدرّس بها، حيثُ تكونت العينة من (48) طالبة، كانت المجموعة التجريبية (27) طالبة، والمجموعة الضابطة (21) وكانت العينة الثانية: المعلمين الذين تم توزيع الاستبانة عليهم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط حساب المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار مهارات الفهم القرائي، ومستوياته (مستوى الحرفي والاستنتاجي) في مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية، إنّ خرائط المفاهيم، لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى (الحرفي والاستنتاجي)، وقد بلغ حجم الأثر (0.101) وهو حجم تأثير متوسط، وقد أكد المعلمون على أهمية الفهم القرائي في العملية التعليمية، وبقدرة استراتيجية خرائط المفاهيم على تنمية الفهم القرائي والتفكير باللغة الهدف.

الكلمات المفتاحية : الفهم القرائي، الاستراتيجية، خرائط المفاهيم.

المقدمة:

تُمثّل (اقرأ) كلمة سر المعرفة الإنسانية التي مَنَّ اللهُ بها على عباده، وبين حروفها رسالة سماوية أفلح من فهم مغزاها، فبالقراءة يتمكن الإنسان من التفاعل مع الكون من حوله، وبها

يكتسب العلوم الإنسانية اللازمة لاستمرار حياته وتطورها، حيث تعدّ القراءة حجر الزاوية الذي ترتكز عليه باقي المهارات في العملية التعليمية، والفهم القرائي هو ثمرة الفعل القرائي الناضج، الذي ينمو ويتطور عبر العمليات العقلية المتعددة التي يمارسها القارئ، وفي ظلّ التسارع المعرفي اليوم في كافة العلوم، كان على المؤسسات التربوية القيام بمهام جديدة؛ لمواجهة التغيرات السريعة مستعينة باستخدام أساليب واستراتيجيات متنوعة في عملية التدريس ومن هذه الاستراتيجيات: خرائط المفاهيم التي من خلالها يمكن تقديم النص المقروء الجامد التقليدي بصورة بصرية مبسطة أقرب إلى تفكير الدماغ البشري، حيث يتمكن المتعلم من تحليل العلاقات والمفاهيم القائمة بين أجزاء النص القرائي، وربطها بمعارفه السابقة؛ لإنتاج فهم أعمق للنص المقروء. تكون القسم النظري من الفصول الآتية:

الفصل الأول: القراءة، وتمّ الحديث فيه عن مفهوم القراءة وكيف تتم وأهدافها وصعوباتها.

الفصل الثاني: الفهم القرائي، وقد توقفت عن النقاط الآتية: طبيعة الفهم القرائي وأأسسه وأهدافه ومستوياته وعلاقته بالتفكير.

الفصل الثالث: خرائط المفاهيم وقد أوضحت النقاط الآتية طبيعة خرائط المفاهيم ومكوناتها وكيفية تصميمها، ودورها في تنمية الفهم القرائي.

الفصل الرابع: الجانب العملي من الدراسة وتضمن تحليل الاستبانة التي أجريت على المعلمين، والاختبار الذي أجري على الطالبات في المدرسة التي أعمل بها، حيث ساقف عند نتائج الاختبار ولا يتسع المقام للحديث عن نتائج الاستبانة.

فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في (المستوى الحرفي والاستنتاجي) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

مشكلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي الخاص بالاختبار:

ما أثر استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدارس الأئمة والخطباء في الجمهورية التركية؟

أهمية الدراسة: من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية كلاً من:

مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: من خلال لفت انتباههم إلى أهمية تطبيق أساليب

واستراتيجيات، تتوافق مع عمل الدماغ البشري، ومنها خرائط المفاهيم عند التخطيط لدرس القراءة وتدريبه.

الطلبة الناطقين بغير العربية: وذلك بتحديد مهارات الفهم المناسبة لهم، واستهدافها في تنمية الفهم القرائي لديهم، وزيادة دافعتهم نحو القراءة، من خلال إشراكهم في العملية التعليمية.

واضعي ومطوري المناهج: من خلال وضع استراتيجيات قائمة على نظرية التعلم، ونظرية التعلم ذي المعنى، ومنها خرائط المفاهيم، وكيفية توظيفها من أجل تنمية الفهم القرائي عند الطلبة الناطقين بغير العربية، كما يمكن استثمارها في توجيه المعلمين إلى الخروج عن الطرق التقليدية المعتادة، من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في تدريسهم.

الباحثين: وذلك من خلال فتح آفاق جديدة لتنمية الفهم القرائي، وكذلك استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في جوانب مختلفة من علوم اللغة العربية. الحدود الزمانية: من نهاية العام ٢٠١٨م حتى حزيران ٢٠١٩. وبذلك بلغت المدة الزمانية ثلاثة فصول دراسية.

الحدود المكانية: جرت الدراسة على أراضي الجمهورية التركية، في ولاية إسطنبول في مدرسة (Şehit Türkmen Tekin) التابعة لمدارس الحكومة، للصف الأول الثانوي. وقد تم نشر الاستبانة، في مدينة إسطنبول أيضاً.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على استخدام بعض أنواع خرائط المفاهيم وهي: (الخريطة المتسلسلة، والخريطة المجمعة، والخريطة الهرمية، والخريطة المفتوحة) في تنمية مهارات الفهم القرائي الخاصة المندرجة تحت المستويين (الحرفي، والاستنتاجي)، حيث اقتصرت الدراسة على دروس الوجدتين الأولى والثانية من كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في مدارس الأئمة والخطباء (Anadolu İmam Hatip Liseleri) وقبل الدخول في التفاصيل لا بد من الوقوف عند بعض تعريفات الدراسة الفهم القرائي: "هو عملية عقلية، غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير؛ فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى، عن طريق تفاعل القارئ مع النص المقروء، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معين"⁽¹⁾

(1) ياسر الحيلواني، تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع 2003م، ص 142

خرائط المفاهيم: يعرفها نوفاك Novak: بأنها "تمثيل بين العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم التي تكون على هيئة قضايا أو مقترحات، وهي عبارة عن عناوين وأسماء مفهوميين أو أكثر يربط بينهما بكلمات في وحدة دلالية"⁽¹⁾

القسم النظري من الدراسة:

تطوّر مفهوم القراءة:

لقد كان علماء التربية أول من اهتمّ بالقراءة كمسألة علميّة، حيث بدأوا بدراسة علم اللغة النفسي الخاص بالقراءة منذ أوائل القرن العشرين، فاهتمّوا بدايةً بالأحرف، وحسب رأيهم أنّ طول الكلمة هو معيار لشكل الكلمة القواعدي وأنّه ما يسهّل فهم المعنى الصحيح للكلمات من خلال السياق، ومع بداية الأربعينيات، بدأت دراسة القراءة بعمق أكبر لإظهار أسسها وقوانينها، وقامت دراسات عن مدى تأثير القراءة على المستوى التعليمي. حيث درست دوافع القراء، وحاجاتهم وموقفهم من القراءة، وعلاقة القراءة بمختلف أشكال التعليم، وتمّ دراسة تأثير الكتاب عامةً على القارئ وحاجة القارئ إلى الكتاب والعوامل المساعدة والغير مساعدة على القراءة، وفي الستينيات من القرن العشرين برزت الدراسات والأبحاث الراغبة بمعرفة الموصفات الجيدة للكتاب، ولشخصيّة القارئ، وقد أظهرت الدراسات اختلاف الحاجات عند القراء بين القارئ الواحد وقدرته على الاستيعاب بأشكال مختلفة وفي ظروف وأماكن مختلفة⁽²⁾. وقد تطوّر مفهوم القراءة حديثاً إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة مشكلاته اليومية، والانتفاع بها في المواقف النشطة في الحياة؛ ولذلك تُعدّ القراءة مقياساً لتقدم الأمم، فالمجتمع الذي يقرأ هو الذي يستثمر الكتاب بطريقة نافعة بقراءته وتحليله ونقده⁽³⁾.

القراءة والتفكير:

يُمكن اعتبارُ القراءة عمليةً تفكير، إذ يستخدم العقل أثناء القراءة الكثير من العمليات الذهنية المعقدة لتفكيك النصّ وفهمه فالارتباط بين القراءة والتفكير وثيق الصلة، وفي رحلة

(2) نوفاك وجو وين، تعلّم كيف تتعلّم، ترجمة أحمد الصحفي وأحمد الشافعي، منشورات جامعة الملك سعود، السعودية، لا يوجد تاريخ نشر، ص 17.

(5) أبو العيون السود، نزار، سيكلوجية القراءة، مجلة نقد وتنوير، مقاربات نقدية في التربية والمجتمع، 2015 م، ص 8-9

(6) خضير، رائد و أبو غزال، معاوية، دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في إربد، الأردن، بحث منشور في مجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 3، 2016 م، ص 375

القراءة يستخدم القارئ عمليات ذهنية عميقة في التفكير⁽¹⁾ والقراءة الفعالة تتم بتأدية العقل لمهامه بمهارة أكثر، ومن المهم جداً أن نتتبع عمليات الدماغ المسؤولة عن القراءة لأننا كلما فهمنا عمليات الدماغ المتعلقة بفعل القراءة تمكنا من تطوير استراتيجيات مناسبة لتعزيز مهارات القراءة لدى الطلاب وزيادة دافعيتهم ليصبحوا متعلمين وقارئين مدى الحياة⁽²⁾ ويسهم في رفع سوية التفكير الكتابي المتميز فالكاتب الأعظم هي التي تستطيع أن تساعد القارئ في التفكير بشكل أفضل بل وأعمق.

ويبدو جلياً العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير، فالقراءة تُعين على تأسيس العقل المفكر المبدع، وهي أداته الرئيسة⁽³⁾، للوصول إلى الفهم العميق لطبيعة اللغة الهدف في حين أن الفكر الإنساني لا يتمكن من التعبير عن أي شيء إلا عن طريق اللغة⁽⁴⁾ بناءً على ذلك فإنّ تعليم مهارات التفكير وتعليم مهارات القراءة المتنوعة يزيد من درجة المتعة والجذب نحو الخبرات الصفية، فيصير المتعلم أكثر استجابة وتفاعلاً داخل الحجرة الصفية⁽⁵⁾ عندما يتمكن بطريقة مطابقة لعمل دماغه من فهم نص يبدو له معقداً وصعباً للوهلة الأولى وبذلك يتحقق الهدف المنشود من القراءة والذي يمكن أن نلخصه بالقدرة على التفنن بالتقاط كل أنواع الخبرات والمعلومات بأفضل طريقة ممكنة⁽⁶⁾ ويتبين مما سبق مدى الارتباط الوثيق بين اللغة والتفكير والقراءة، على الشكل التالي: فالتفكير: هو المعين على تنظيم وتنسيق كل خبرات الإنسان ومداركه عموماً، واللغة خصوصاً تعتبر أعلى وأكثر دقة لأنواع التفكير الإنساني⁽⁷⁾ والقراءة هي صلة الوصل بينهما.

مشكلات القراءة وعلاجها: تتنوع مشكلات القراءة تبعاً للمسبب في هذه المشكلة موزعة

على الشكل الآتي:

- (7) العلوان والتل. أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، مجلة جامعة دمشق العدد الثالث- المجلد 26 ص 368
- (8) ولبس، جودي، تعليم الدماغ القراءة، ترجمة سهام جمال، دار العبيكان، 2015م، ص 214
- (9) شنيك، هبة، تعليم مهارة القراءة للأطفال الناطقين بغير العربية بين قراءة الفهم وفهم القراءة، مجلة العربية، مجلة المركز العالمي العربي بماليزيا، العدد الرابع، 2018م، ص 36
- (10) حماد، أحمد، العلاقة بين اللغة والفكر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985م، ص 18
- (11) زهيرة، غلاف و الجيدة، فرقاني، مفهوم القراءة وآليات التفكير اللغوي لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة بجاية، 2017م، ص 52
- (12) أدلر تشارلز، مورتيمر، دون فان، كيف تقرأ كتاباً، ترجمة: طلال الحمصي، الدار العربية للعلوم ناشرون، 1995م، ص 18
- (13) أحمد، عطية سليمان، اللسانيات العصبية، اللغة في الدماغ الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، MAUB، القاهرة 2019م

مشكلات تتعلق بطبيعة اللغة العربية:

-تعدد صور الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة في أول الكلمة، وصورة في وسط الكلمة،

وصورة في آخر الكلمة، مثال: حرف العين (ع، ح، ع)

-كثرة الحروف الشبيهة مع بعضها البعض، وقد لجأ العرب إلى التنقيط بسبب صعوبة

التمييز بين هذه الأحرف بدون نقط مثال: (ب، ت، ث)

-تقارب المخرج الصوتي لبعض الحروف مما يؤدي إلى الخلط بينها مثال: (ت، ط)

-وجود بعض الحروف التي تُقرأ ولا تُكتب (لكن، الرّحمن) وبعضها الذي يُكتب ولا يُقرأ

(ألف التفريق بعد واو الجماعة (كتبوا))

- الخلط بين حرف النون وبين التنوين ، والاختلاف في رسمها بين الرفع والنصب والجر)

صوت، صوتاً، صوت⁽¹⁾

-مشكلة تكرار الكلمات: يمكن علاج هذه المشكلة بالتدريب على القراءة الجهرية،

والتخفيف من العناية بالكلمات تخفيفاً مؤقتاً.

-إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة: ويعود ذلك لعدم معرفة المتعلم

لمعنى الكلمات، ويمكن العلاج بالتركيز على معرفة المتعلم للمعنى، ويمكن استخدام بطاقات

بطريقة خاطئة تحتوي على الجملة ناقصة، وأخرى كاملة والموازنة بينهما.

- قُصُور فَهْم المتعلِّم المُرادَ مِنَ النَّصِّ المقروء، وصعوبة تذكر أهم الأفكار: بحسب دراسة

الباحثين آدم كوروكجو ويوسف أجونير Adem Korukcu / Yusuf Acuner فبعض خريجي

كليات اللغة العربية في تركيا مثلاً، لا يمكنهم فهم نص عربي متوسط المستوى بشكل جيد،

ويعود ذلك لضعف ثقة المتعلم التركي بقدرته على تعلّم العربية⁽²⁾. ويكون العلاج، باستخدام

نصوص قرائية سهلة على المتعلم، والتركيز على المعنى، وإثارة الدافعية نحو القراءة.

-الصعوبة في وصف شيء، أو وصف مكان، ويمكن علاج هذه المشكلة بتدريب المتعلم على

التصفّح السريع للعثور على كلمة معيّنة في جملة، أو البحث عن جملة في فقرة أو صفحة

(20) الصفي، يوسف، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، المركز القومي للبحوث التربوية، مصر، 1981م، ص 3، 4

(22) (آدمكوروكجو/يوسفأجونير، الأقسامالتحضيريةللغةالعربيةبكللياتالإلهيات119-211، منقول من، محمود بن راس، تعليم اللغة

العربية في تركيا الواقع والمعوقات، كتاب: معوقات تعليم اللغة العربية في الجامعات العالمية بحوث وأوراق عمل المؤتمر السنوي

العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بفرنسا 2016م، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

ويكون التدريب بشكلٍ شفوي⁽¹⁾. بمعنى أنَّ الحلول تكون بحسب المشكلة، وطبيعتها.

مشكلات تتعلّق بالمعلّم والبيئة التعليمية:

من أكثر المشكلات تأثيراً على جودة الفهم القرائي: عدم تهيئة المعلّم أكاديمياً، فبعض المعلمين يقف عند تفسير كل كلمة يعتقد أنها صعبة، فيضيع الكثير من الوقت، منهم من يسهب في الشرح فيشتت أذهان الطلبة ويخرج عن الهدف المطلوب، ومنهم من يشرح الكلمة كما هي موجودة في القاموس دون الانتباه إلى السياق داخل النص المقروء⁽²⁾، لا يُراعي الفروق الفردية بين الطّلاب، وأنماطهم الشخصية المختلفة، وقلة ساعات الدروس مما يضغط المعلّم ويبعد المتعلّم عن تعلم اللغة، وأيضاً المناهج الدراسيّة التي لا تهتم بنمط شخصية الطّلاب وميولهم، وعدم استخدام الوسائل الحديثة، بالإضافة إلى ضعف المكتبات في تنمية اللغة العربية لقلة الموارد فيها، وهزالة الإنتاج المطبوعي العربي الحديث، ودور الوسائل الإعلامية السلي في أغلب الأحيان في خدمة اللغة العربية، والأهم من ذلك كله عدم وجود اختبارات تقييم خاصة بتنمية الفهم القرائي للمتعلّمين، والتي بدورها تُمكن الهيئة التدريسية من الكشف عن مواطن العجز الرئيسة في الفعل القرائي عند المتعلّمين، مما يستدعي إعادة النظر بالمناهج التدريسية، والعمل على تدريب المعلمين على أحدث الطرق والوسائل لتعليم مهارة القراءة، لتمكين المتعلّم من الفهم القرائي الحقيقي لما يقرأ⁽³⁾.

المهارات الأساسية لتعليم القراءة وتعلّمها: تستهدف منهجية تعليم اللغة العربية خمس

مهارات أساسية لتعليم القراءة أوجزها كما يلي:

-الوعي الصوتي: ويعني كيفية النطق بالحروف والكلمات، تخزين الصورة السمعية المطابقة للصورة الوظيفية، عبر استحضار الخصائص الصوتية للكلمات، وذلك بتدريب المتعلم على التحليل والتركيب للكلمة؛ ليتمكن من التمييز بينها ومن ثمّ يبدأ بإنتاجها شفوياً.

-قراءة الكلمات: وتتم عن طريق الاستراتيجية الكلية، أي قراءة الكلمة أو الجملة والتعرف عليها ككل عند ها يتم التمكن من القراءة بدقة وبسرعة مقبولة وهو الأساس المعتمد في فهم المقروء.

(23) عاشور، راتب، و مقدادي، محمّد، المهارات القرائية والكتابية، وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، الأردن، ط3، 2013، ص 184، 185

(24) الطاهر، علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، دارالرائد العربي، ط2، بيروت 1984 ص31.

(25) اسماعيلي، يوسف، مهارة القراءة، المغرب، بحثٌ منشور في كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث محكمة، في منشورات المنتدى العربي التركي، 2018م، ص171 بتصرف.

-إغناء الرصيد المعجمي: وذلك بإثراء المفردات لدى المتعلم؛ لتسهيل التعرف التلقائي البصري على الكلمة ومعناها مما يعمق فهمه للمعاني التي ستصادفه لاحقاً.

-الطلاقة: ولها ارتباط بالقراءة الجهرية، فالمتعلم الذي يقرأ بدقة وبدون أخطاء معبراً عن المعاني بتنغيم صحيح، يتمكن من بناء معنى النص المقروء في ذهنه بشكل تدريجي، وتساعد الطلاقة في الحفاظ على مستوى فهم أعلى من المتعلم الذي يقرأ بشكل متقطع فيضيع عليه الربط بين المعاني.

-الفهم القرائي: هنا يتمكن المتعلم من قراءة النص وتوظيفه بطرائق مختلفة للفهم تعتمد بداية على تعرف الرموز المكتوبة ونطقها وفهمها ونقدها والحكم عليها، من ثم توظيفها في حل المشكلات الشخصية والجمعية.

والفهم القرائي يتأثر بمهارات القراءة بداية من قراءة الكلمات وفكّ الرمز الصوتي وقراءة الكلمات وغنى المفردات وصولاً إلى الطلاقة، وأي نقص في هذه المهارات الخمس يحد من جودة عملية الفهم القرائي⁽¹⁾

كيف يحدث الفهم القرائي:

أُثْبِتَت الدَّرَاسَاتُ أَنَّ الفَهِمَ القَرَائِيَّ يَتِمُّ عِبَرَنَمَازِجٍ وَطَرِيقٍ مُخْتَلِفَةٍ تُفَسِّرُ عَمَلِيَّةَ الفَهِمِ القَرَائِيَّ، وَتُظْهِرُ طَرِيقَةَ التَّفَاعُلِ بَيْنَ القَارِئِ وَالنَّصِّ المَقْرُوءِ، وَهَذِهِ النَّمَاذِجُ عَلَى الشَّكْلِ التَّالِي: القَرَاءَةُ التَّرَكِيبِيَّةُ، والقَرَاءَةُ التَّحْلِيلِيَّةُ، والقَرَاءَةُ التَّفَاعُلِيَّةُ

القراءة التَّركيبِيَّةُ: يَنْتَقِلُ فِيهَا القَارِئُ مِنَ الخَاصِّ إِلَى العَامِ، حَيْثُ يَرْكَبُ الحُرُوفَ لِيُشَكِّلَ الكَلِمَاتِ، وَيَرْكَبُ الكَلِمَاتِ لِيُشَكِّلَ الجُمْلَ، ثُمَّ يَرْكَبُ الجُمْلَ لِفَهِمِ الفَقَرَاتِ، فَالنَّصُّ هُنَا هُوَ الأَسَاسُ وَهُوَ الَّذِي يَتَحَكَّمُ فِي طَبِيعَةِ المَعْنَى الَّذِي يَتَكَوَّنُ فِي ذَهْنِ القَارِئِ وَالتَّأْثِيرُ فِي المَعْنَى هُنَا عَلَى فَهِمِ القَارِئِ مِنْ دَاخِلِ النَّصِّ.

يَسْتَنْدِ هَذَا النَّمُودَجُ عَلَى مَعْرِفَةِ الأصْوَاتِ، وَأَشْكَالِ الحُرُوفِ وَالكَلِمَاتِ، مَرْتَكِزاً عَلَى القَرَاءَةِ المَكْتَفَةِ، وَقَدْ شُيِّتَ هَذِهِ الطَّرِيقَةُ بِصُورَةِ العَالَمِ الَّذِي يَفْحَصُ كُلَّ تَفَاصِيلِ الظَّاهِرَةِ العِلْمِيَّةِ الجَدِيدَةِ بِالعَدْسَةِ المَكْبَرَةِ.

القراءة التَّحْلِيلِيَّةُ: يَنْتَقِلُ القَارِئُ هُنَا مِنَ العَامِّ إِلَى الخَاصِّ، حَيْثُ يَبْدَأُ بِمَجْمُوعَةٍ مِنَ

(26) مُخْتَارِي، فَاطِمَةُ، الجزائر، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث محكمة، منشورات المنتدى التركي العربي، 2018م، ص

الافتراضات عن معنى النص المقروء، يستطيع القارئ استيعاب النص، ثم يربط ويوظف معلوماته وخبراته إلى أن يصل إلى التنبؤ ويبحث في النص على ما يثبت افتراضاته أو يضحدها، محاولاً فهم الفكرة بشكلٍ عامٍ دون أن يفهم كل كلمة، أي أن معنى النص يتأتى من خارجه أي من عقل القارئ وخبراته

ترتكز القراءة التحليلية على القراءة الموسّعة؛ والتي تعني قراءة المتعلم لنصوص طويلة دون الوقوف عند التدريبات الصفية. وقد شُهِت هذه الطريقة بنظرة نسرٍ طائرٍ يتفحص المكان تحته بعناية لينقض على فريسته.

القراءة التفاعلية: وهي مزيج من التفاعل بين القراءة التركيبية والقراءة التحليلية، حيث يتم فهم النص المقروء من العام إلى الخاص و، من الخاص إلى العام، فيبدأ بالقراءة من العام إلى الخاص بحيث يكون فكرةً عامةً عن النص المراد قراءته معتمداً على ثقافته وخبرته ومعلوماته عن طريق التنبؤ، وعندما يتعرض القارئ إلى مشكلة أثناء القراءة فينتقل إلى القراءة من الخاص إلى العام؛ ليتمكن من فهم النص فهماً صحيحاً دقيقاً، والقارئ الذي يستخدم الطريقتين معاً هو القارئ الناجح⁽¹⁾.

يتكوّن الموقف القرائي من ثلاثة عناصر لا بد من وجودها ليتحقق الفهم القرائي: القارئ: وهو أهم عنصر في عملية الفهم القرائي؛ لأنه من يمارس ويقوم بفعل القراءة من خلال تفاعله مع النص المقروء، حيث يستخدم مهارات التفكير العليا، ويوظف قدراته وخبراته بأفضل شكل ممكن.

النص القرائي: النص القرائي من أكثر مُعينات القارئ على الفهم أو من أكثر معيقي الفهم لديه؛ ولذلك يقوم القارئ بالعمل على وضع صورة واضحة في مخيلته تعينه لبلوغ هذا الفهم. السياق القرائي: يُقصد بالسياق هنا المجتمع والبيئة الثقافية، والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتي يحيا، ويقرا، ويتعلم فيها ومن خلالها⁽²⁾

أهداف الفهم القرائي العامة:

(27) صنوبر أحمد، تدريس مهارة القراءة بين النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، مباحث لغوية 36، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية الرياض 1439هـ، 247-249ص باختصار

(28) عبد الباري، ماهر شعبان، فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة عين شمس، العدد 145، 2009 ص81.

- تدريب المتعلمين على القراءة الدّقيقة، مع تنمية قدرتهم على جمع المعاني المختلفة من النصّ المقروء.
 - مساعدة المتعلمين في تطوير وظائف القراءة وأهمها زيادة سرعة الفهم.
 - تزويد المتعلمين بثروة من الخبرات المتنوعة ، وتنمية الاتجاهات السليمة نحو القراءة في ميادين النشاط الإنساني المختلفة⁽¹⁾.
 - التركيز على فهم المتعلم للنص، مما يجعل القراءة ذات معنى بالنسبة له فتزيد رغبته بالقراءة والفهم.
 - الاهتمام باختيار النصوص المناسبة وترتيبها وتقديمها ووضع كتب مصاحبة للكتاب الأساسي لفتح إمكانيّة تعلم القراءة لأغراض خاصة تهتم المتعلم⁽²⁾.
 - مستويات الفهم القرائي: وقد صنّف (محمود الناقة، ووحيد حافظ) مستويات الفهم القرائي على الشكل الآتي:
- (1) مستوى الفهم المباشر: ويضم ما يلي:
- القدرة على تحديد المعنى المناسب للكلمة مع تحديد مرادف الكلمة، وضدّها من خلال السياق.
 - القدرة على تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك)
 - التمكن من تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وأيضاً تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
 - القدرة على تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
 - إدراك الترتيب الزمني، والترتيب المكاني في النص مع مراعاة الترتيب والتسلسل حسب الأهميّة.
- (2) مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمّن:
- القدرة على استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، مع التمكن من استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
 - القدرة على استنتاج المعاني الضمنية في النص بالإضافة إلى القدرة على استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.

(29) كاظم غزال، حنان هندي، التعلّم النشط ودوره في تحسين الفهم القرائي، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 22، العدد 94، 2016م.

(30) العصيلي عبد العزيز، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 2002 م، لا يوجد دار نشر، الرياض

(3) مستوى الفهم النقدي: ويتضمن

- القدرة على التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية في النص، التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة الإبداعية.
- التمييز بين الحقيقة الواقعة والرأي الخاص ضمن النص مع القدرة على التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، إبداء الحكم على مدى أصالة المادة المقروءة، ومعاصرتها، ومدى مصداقية الكاتب.

(4) مستوى الفهم التدوقي، من مهاراته:

- إدراك القيمة الجمالية، والدلالية الإيحائية في الكلمات والتعبيرات، مع القدرة على ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى وجماله
- التمكن من إدراك الحالة الشعورية والمزاجية الطاغية على جو النص.
- القدرة على اختيار الأبيات ذات المعاني المتقاربة.

(5) مستوى الفهم الإبداعي:

- القدرة على إعادة ترتيب القصّة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مُبتكرة.
 - اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
 - التوصل إلى توقعات الأحداث بناءً على فرضيات مُعينة.
 - التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
 - القدرة على تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهايةً لها⁽¹⁾
- على الرغم من وجود بعض الاختلافات في تصنيف مستويات القراءة إلا أنها تكاد لا تذكر، وقد تم العرض لها في هذا السياق لإظهار عدم اختلاف المضمون بصورة كبيرة.
- الأدوات المساعدة على تنمية الفهم القرائي:
- من أهم الوسائل التي تساعد على رفع سوية الفهم عند المتعلّم يمكن تلخيصها بالنقاط الآتية:
- مساعدة المتعلّم على الإلمام بالمفردات اللغوية قدر المستطاع، بمعنى أن هناك علاقة

(31) الناقدة. محمود كامل وحافظ، وحيد السيد، تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته، ج1، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2002م،

طردية بين فهم المتعلم وعدد المفردات أي كلما زادت ثروته اللغوية صار أقدر على الفهم والاستيعاب.
- العمل على تطوير أداء المتعلم على التقاط الفكرة الرئيسة والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية
والثانوية في النص المقروء، ومعرفة مدى ترابط الأفكار مع بعضها لتكوين الصورة الكاملة للنص
المقروء⁽¹⁾.

- تدريب المتعلم على الفهم، وتنظيم الأفكار عن طريق القراءة: جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبه
على مواضع الوقف، واستخدام النبر الصوتي للتعبير عن المعنى حسب المقام.
- تطوير اتجاه المتعلمين نحو القراءة، من خلال حثهم وتحفيزهم بالوسائل والطرق المتعددة،
وتدريبهم على استعمال الوسائل الاقناع والمعاجم مثلاً وحسن الاستماع: لتطوير قدرتهم على الفهم
القرائي.

- تعريف المتعلمين على استراتيجيات حديثة ومتطورة لزيادة فهم وحسن استيعاب المقروء،
وتدريبهم على مهارات الفهم القرائي وتطويرها باستمرار.
- ضرورة معرفة المعلم لطبيعة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومساعدتهم على للوصول إلى الفهم
بأنفسهم.

خرائط المفاهيم

تصنيف خرائط المفاهيم حسب أنواعها:

أولاً: تصنيف الخرائط حسب طريقة تقديمها للطلاب إلى أربعة أنواع:

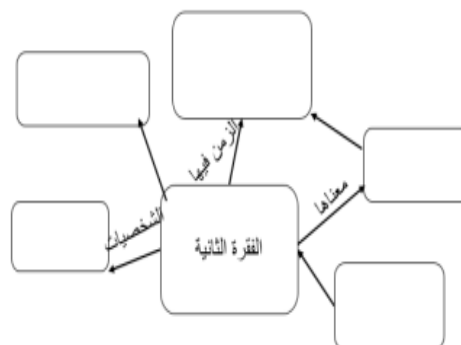
- خريطة للمفاهيم فقط: تتكون من مجموعة من المفاهيم يطلب المعلم فيها من الطالب رسم
الأسهم للربط بين المفاهيم مع كتابة كلمات الربط بينها.



الشكل (1) خريطة مفاهيم

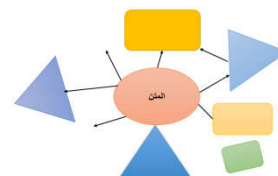
(32) كريم، علي جعفر، أثر توظيف أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي في مادة المطالعة رسالة ماجستير ص 46،

- خريطة لكلمات الربط فقط: يقدم المعلّم للطالب خريطة مفاهيم ناقصة بها أسهم وكلمات ربط وفراغات خاصة بالمفاهيم، ويطلب منه كتابة المفاهيم المناسبة في الفراغات.



الشكل رقم (2) خريطة لكلمات الربط

خريطة افتراضية: هنا يتم تقديم قائمة مفاهيم أو كلمات ربط وهي خريطة ناقصة يطلب من الطالب إكمال الخريطة بما يناسبها من كلمات ربط والأمثلة طبعاً بعد تدريب المعلم للطلبة على رسم الخريطة.

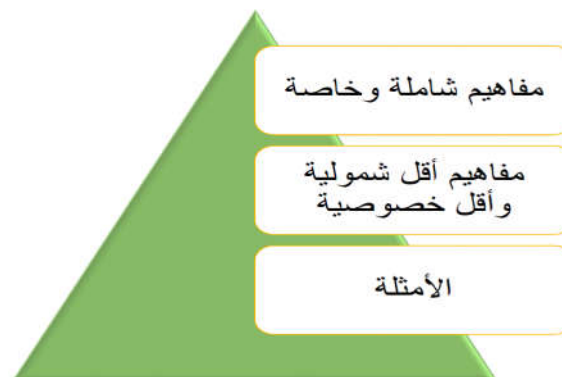


الشكل رقم (3) خريطة افتراضية

- الخريطة المفتوحة: حيث تقوم بالاعتماد على بناء الطلاب لخريطة مفاهيم لموضوع ما، أو لنص ما، أو لمشروع ما، دون التقيّد بقائمة محددة من المفاهيم لا تعتمد على نصّ معيّن أو بمرجع معيّن (كرسم خريطة مفاهيم لمستلزمات رحلة مدرسيّة مثلاً)

ثانياً: تصنيف خرائط المفاهيم بحسب أشكالها إلى ثلاثة أنواع:

- خريطة مفاهيم هرمية: يتمّ فيها ترتيب الأفكار والمفاهيم في صورة هرميّة، متدرّجة من المفاهيم الأكثر شموليّة، والأكثر خصوصيّة في قِمّة الهرم، إلى المفاهيم الأقل شموليّة والأقل خصوصيّة في قاعدة الهرم.



الشكل رقم (5) خريطة مفاهيم هرمية

- خريطة المفاهيم المٌجمعة: يتمُّ وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة، وبعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية، حتى يتمَّ تصميم الخريطة بالكامل لتعبر عن أفكار النص المقروء.

أهمية خرائط المفاهيم:

أثبتت الدراسات أهمية خرائط المفاهيم كاستراتيجية تعليمية تعلُّمية يمكن استخدامها في مجالات متعددة لخدمة التعليم:

كأداة لتخطيط المناهج وتصميمها: حيث يُمكن استخدامها في إعداد البرامج التربوية، حيث تشتمل أو تتسع لمجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقة، وبذلك تسهم في تكوين صحيح للمنهج.

كأداة تقويمية: بسيطة ومختلفة وبها يمكن الحكم على مدى تعلُّم المفهوم عن طريق توضيح قدرة المتعلِّم على ربط المفاهيم الرئيسة بطريقة منظمة، متسلسلة تحقق التعلم والفهم المطلوب للمتعلِّمين فيمكن أن يطلب المعلم رسم الخريطة المرتبطة بالدرس المعين أو إكمال خريطة ناقصة.

كأداة تدريسية: حيث تسهم في توضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المنتمية لموضوع واحد، تتمثل صورة مختصرة لبُنية المفاهيم التي يدرسها المتعلم ، حيث يمكن استخدامها كطريقة تمهيدية قَبْلِيَّة لإعطاء نظرة عامة عن الموضوع المراد دراسته، كما يمكن استخدامها كخريطة بَعْدِيَّة تلخّص الموضوع المدروس أمام المتعلمين، كما تساعد خرائط المفاهيم على إحداث روابط بين المفاهيم؛ ممَّا يُسهِّل تعلُّمها والاحتفاظَ بها، وترفع من قدرة المتعلم على ترتيب وتنظيم المعلومات، وتزيد من ارتباط المعلومات الجديدة بالسابقة، وتزيد من قدرة المتعلِّم،

والمتعلم على إكساب، واكتساب المعلومات الجديدة، فهي بذلك تؤكد قول نوافك بأن خرائط المفاهيم مفيدة في تخطيط المنهج وفي تصميم الدروس وفي البحث التربوي بشكل عام⁽¹⁾. أهمية خرائط المفاهيم بالنسبة للمتعلم:

- يمكن استخدام خرائط المفاهيم للتخطيط، ووضع الخطة المتصورة للمادة المطلوب تدريسها.

- بعد تدريب المعلم الطلبة على خرائط المفاهيم بشكل جيد وكاف، ضرورة وقوف المعلم لترسيخ المفهوم الصحيح، والأساسي، والمفاهيم القديمة والعلاقة الصحيحة بينها؛ تُعين المعلم على تثبيت مواضع سوء الفهم عند المتعلمين، عند شرحه لمفهوم ما، وهنا يتوجب على المعلم أن يقوم بتوضيح وشرح الخطأ الوارد من الطلبة أثناء تصميمهم لخريطة المفاهيم الخاصة بهم، طبعاً لأن هذه الأخطاء التي تتشكل عند المتعلم، والتي تكون مخزنة في البناء المعرفي السابق عنده، خطرة جداً لأن التعلم عبر خرائط المفاهيم يعتمد على الخبرات السابقة، والبناء عليها وتطورها أثناء العملية التعليمية.

- تُساعد المعلم على قياس مستويات بلوم المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) كما يوضح نوافك ذلك بأن الطالب الذي يرسم خريطة مفاهيم صحيحة يمر بجميع مستويات بلوم الستة لأنه يقوم بعمليات عقلية بسيطة إلى مركبة⁽²⁾.

- تُساعد على إيجاد مناخ تعليمي، تعاوني، بين المعلم وطلابه؛ عند إشراك المتعلم في بناء خريطة المفاهيم ورسمها.

أهمية خرائط المفاهيم بالنسبة للمتعلم:

- تُساعد المتعلم على البحث عن العلاقات بين المفاهيم، وربط المفاهيم الجديدة بالسابقة، وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة.

- عند مشاركة المتعلم في بناء الخرائط، يصبح التدريس بخرائط المفاهيم أكثر فعالية، فيتحول دور المتعلم من الدور السلبي في تلقي فقط إلى المشاركة في تحليل معلومات النص، وتفصيله وبالتالي تزداد الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم فيتحول المتعلم بذلك إلى شريك حقيقي في عملية التعليم.

(33) نوافك و جو وين، تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد الصحفي وأحمد الشافعي، منشورات جامعة الملك سعود، السعودية، 1994م، ص29.

(34) نوافك و جو وين، تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد الصحفي وأحمد الشافعي، منشورات جامعة الملك سعود، السعودية، 1994م، ص28.

-تُعِين المتعلّم على تخطي التّحديات عند تعلّمه لمادة دراسية صعبة، فيتعلّم كيف يتلقى العلم ويتلقاه، كما تخفّف من حالة القلق عنده.

-تساهم في زيادة انتباه المتعلّم إلى أفكار النص أثناء الدرس عند عرضها أمامه بشكل بصري، حسي.

مكونات خرائط المفاهيم: مكوناتها بسيطة وهي:

المفهوم العام: والذي يكون بأعلى الهرم أو بمنصف الخريطة.

المفاهيم الفرعية: تُكتب داخل أشكال مختارة من قبل المعلم بأشكال بيضاوية، أو دائرية، أو مربعات..

كلمات الربط: تُستخدم لربط المفاهيم ببعضها البعض، وتُكتب على الخط الواصل بين المفهومين المرتبطين بعلاقة ما، مثل يتألف من، ينقسم إلى: فيه.. وهكذا.

الوصلات العرضية: وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين، أو أكثر من التسلسل الأفقي أو الرأسي، وتمثّل بصورة خط عرضي.

الأمثلة: تُمثّل أمثلة المفهوم إن وُجِدَت، ولا تُحاط بأشكالٍ رسومية عادةً، إلا أنّه يُفضّل وضعها في أشكال مختلفة لتمييزها عن المفاهيم⁽¹⁾ خطوات بناء خريطة المفاهيم

عند القيام برسم خريطة المفاهيم يجب البدء برسم الخرائط البسيطة ومن ثم تدريب و تمرين الطالب على الخرائط الأكثر صعوبةً ومعقدة مع مراعاة الخطوات الآتية: على المعلم تبين فكرة المفهوم وتقريبها إلى أذهان الطلاب هذه الفكرة، من خلال الأمثلة والأنشطة التدريبية التوضيحية المتعلقة بالتعلم والتذكر، بداية يختار المعلم المفاهيم الحسية التي يستطيع المتعلّم تخيل صورتها في ذهنه وإدراكه مثلاً (النهر) ويفضل الابتعاد عن المفاهيم المجردة، إلى أن يعتاد المتعلم على هذه الطريقة في معالجة وتحليل النص المقروء ويستوعبها بشكل جيد، كما ينبغي على المعلم تدريب الطلاب على التفريق بين المفاهيم الحسية والمجردة بالتدرج، عن طريق طرح الأسئلة مثلاً: أغمضي عينيك هل تستطيعين تخيل معنى كلمة (التفاحة)، وكلمة (الخوف) لتوضيح طبيعة المفاهيم الحسية والمجردة في ذهن المتعلم، ومن الضروري أن يميز المتعلّم بين مصطلحات المفاهيم وكلمات الربط ليحسن استخدامها عند الحاجة وذلك بتقديم أمثلة مثل ما معنى كلمة (الحديقة) ومعنى كلمة (تتكوّن من) فالأولى

(35) الدّهاني، دحيل الله، فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها، بحث دكتوراه غير منشور، 1433هـ، 2013م، ص52، 53

مفهوم والثانية كلمة ربط، ولكل منها وظيفة مختلف عن الأخرى، ومن الممكن ربط خريطة بأخرى حسب الموضوع، وتبيين الفائدة من الربط بحيث تكوّن المفاهيم مع كلمات الربط جملة أو صورة مترابطة لها معنى في مخيلة المتعلّم، بعدها يختار المعلم الدرس المراد رسم خريطة مفاهيم له، ويُفضّل أن يكون قصيراً، أو مقطعاً من نص القراءة، كما أنّ على المعلم تحديد أهداف الدرس بتحليله الى نقاط أساسية وتفصيلية؛ وذلك بتحديد المفاهيم الفرعية والرئيسة فيه مع تحديد الكلمات الرابطة والأمثلة، ويمكن توضيح العلاقات بين المفاهيم باستخدام طريقة المحاضرة، أو المناقشة حسب الموقف، كما لا يخفى ضرورة تدريب المتلقين على رسم الخرائط خلال الدرس، والطلب منهم إنشاء خرائط عن مواضيع جديدة بأنفسهم كواجبات منزلية.

دور خرائط المفاهيم في تدريس الفهم القرائي:

بناءً على المقولة التي أطلقها نوافك بأن المعرفة يمكن بناؤها وتكوينها⁽¹⁾، ولأنّ المعرفة تتحقق بالفهم القرائي الذي نسعى له جاهدين، مُعلّمين ومتعلّمين، كان لابدّ من إيجاد وسيلة تحقق التفاعل المرجوب بين الفهم القرائي والتفكير باللغة الهدف الذي يظهر مدى المعرفة بطبيعة هذه اللغة أو تلك، والذي نسعى له عند تعليم غير الناطقين بالعربية، كما تعدّ خرائط المفاهيم بعدد قليل من المفاهيم والتي من الممكن أن تكون حلاً أو طريقة مُيسّرة لتوضيح ما ليس له معنى، أو ما هو صعب القراءة، من خلال قدرتها على إظهار الترابط والتسلسل المنظم داخل النص القرائي، والعلاقات القائمة بين مفرداته، حيث أنّ "بناء المعنى الصحيح يتمّ عندما يستفيد القارئ من المعلومات المعجمية والتراكيب المخزنة في ذاكرته، وتطويعها واستثمارها بما اكتسبه من محيطه"⁽²⁾ في سبيل تطوير معارفه وخبراته.

والفهم القرائي للنص ليس بالأمر الهين على طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهو يمثل مشكلة حقيقية تواجه المُعلّم والمتعلّم معاً، فعملية فك رموز المفردات، وربطها بالمعلومات السابقة الموجودة عند المتعلّم، وإعادة توليدها في بنية فكرية جديدة مختلفة عن بيئة لغته الأم؛ يُعدّ أمراً شاقاً خصوصاً مع لغة كاللغة العربية المعروفة بالإيجاز، والبلاغة. وإذا اعتبرنا القراءة عملية تفكيك وتحليل للنص المقروء، تتم إعادة بنائه وتركيبه في بيئة

(36) نوافك و جو وين، تعلّم كيف تتعلّم، ترجمة أحمد الصحفي وأحمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود، الرياض، 1994م، ص5

(37) سليمة، لعطوي، الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبات تعلمه، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مختبر تطوير الدراسات النفسية والتربوية، ع11، 2013م، ص157.

فكرية جديدة خاصة بكل قارئ ، تزودنا خرائط المفاهيم بآليات لمعرفة كيفية إدراك العلاقات بين عناوين المفاهيم المطبوعة وكلمات الربط التي تحدد طبيعة العلاقات فيما بينها. فالكلمات والجمال والعبارات ليست سهلة على مُتعلّم اللغة الثانية، عندما يكون معناها غير واضح وضئيل في معجمه الشخصي فتأتي القراءة كطريقة قوية وفعالة لتعلم وتوضح المعنى، تساندها خرائط المفاهيم على اختراق مأزق صعوبة المعنى وغرابته في ذهن المتعلم، وذلك عند تفكيره بالمفاهيم التي يتعرض لها أثناء قراءة النص وتنظيمها بحسب خصوصيتها وشموليّتها، معبراً عن مدى فهمه للنص برسم يوضح فيه طبيعة العلاقات الداخلية للنص المقروء، وهذا كله يتطلب تفكيراً معقداً، " فلا غرابة أبداً بأنّ اكتساب أنا لغوية جديدة عملية هائلة" (1) تتطلب من المتعلّم الجهد الكثير.

ولا يخفى على كل ذي بصيرة ما للفهم القرائي من دور إيجابي في تحسين تعلّم القارئ وتطوير معارفه، وإذا ما ارتبط هذا الفهم بطريقة بصرية حسية متمثلة بخرائط المفاهيم تُظهر للمعلّم والمتعلّم أنّ إعادة تنظيم ما قد حدثت وانتظمت في البُنية المعرفية (2) للقارئ المتعلم باستخدامه لمختلف مستويات التفكير للوصول إلى تعلّم صحيح وفعال للغة الهدف، والذي هو هدفنا المنشود من هذا البحث.

القسم العملي من الدراسة:

نتائج الدراسة:

تمثلت مشكلة البحث في السؤال الآتي: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال قمت بالتحقق من صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

(38) براون، دوغلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة الراجحي و شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994م، ص 72.

(39) نونافك و جو وين، تعلّم كيف تتعلّم، ترجمة أحمد الصحفي وأحمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود، الرياض، 1994م، ص 118.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة الإحصائية عند (0.05)
التجريبية	27	75.9 6	21.76	46	المحسوبة	يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
الضابطة	21	62.7 1	17.51		الجدولية	
					2.0 129	
					2.26 52	

يتضح من الجدول أنّ قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (75.96) وهو أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (62.71)، وأنّ قيمة ت المحسوبة (2.26) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية، التي بلغت (2.12) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في المستويين معاً، ويعزى ذلك لتقدم الطالبات في المستوى الحرفي بشكل جيد، والذي يؤكد على فاعلية خرائط المفاهيم للمستوى الحرفي والاستنتاجي لمهارات الفهم القرائي.

- وقد قمت بحساب حجم التأثير على اعتباره من الأساليب الإحصائية المهمة التي تركز على حجم الفروق أو قوة العلاقة بين المتغيرات بغض النظر عن المستوى الإحصائي : ولحساب حجم الأثر تم استخدام المعادلة الآتية للحصول على مربع الإيتا :

والجدول التالي يوضّح مستويات التأثير وفقاً لمربع الإيتا:

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
درجة مربع الإيتا	0.010	0.060	0.140

وبعد التحليل تبين النتائج الآتية:

قيمة ت المحسوبة	مربع الإيتا	درجة التأثير	لمهارات الفهم القرائي
2.99	0.073	متوسط	المستوى الحرفي
0.40	0.064	متوسط	المستوى الاستنتاجي
2.2	0.101	متوسط	للمستويين معاً

وهذا يدلُّ أن تأثير المتغير المستقل (استراتيجية خرائط المفاهيم) كان متوسطاً على المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) في المستويين الحرفي والاستنتاجي الذي تمَّ تطبيقه على طالبات اللغة العربية الناطقات بغيرها، وبهذا أستطيع القول بأنَّ نتائج الاختبار هي نتائج وفروق حقيقة وتعود إلى متغيرات الدراسة ولم تأتِ عن طريق الصدفة.

المصادر والمراجع

- أبو العيون السود، نزار، سيكلوجية القراءة، مجلة نقد وتنوير، مقاربات نقدية في التربية والمجتمع، 2015 م.
- أحمد، عطية سليمان، اللسانيات العصبية، اللغة في الدماغ الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، MAUB، القاهرة 2019م.
- زهير، غلاف والجيدة، فُرقاني، مفهوم القراءة وآليات التفكير اللغوي لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة بجاية 2017م.
- أدلر تشارلز، مور تيمر، دون فان، كيف تقرأ كتاباً، ترجمة: طلال الحمصي، الدار العربية للعلوم ناشرون، 1995م - ويليس، جودي، تعليم الدماغ القراءة، ترجمة سهام جمال، دار العبيكان، 2015م.
- إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمُدربي اللغة العربية، ط4، دار المعارف، 1919م.
- كريم، علي جعفر، أثر توظيف أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي في مادة المطالعة رسالة ماجستير -- عبد الباري، ماهر شعبان، فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة عين شمس، العدد 145، 2009م.
- سليمة، لعطوي، الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبات تعلمه، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مختبر تطوير الدراسات النفسية والتربوية، ع11، 2013م.
- براون، دوغلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة الراجحي وشعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994م.
- الدَّهْماني، دخيل الله، فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها، بحث دكتوراه غير منشور، 1433هـ، 2013م.
- الناقة، محمود كامل وحافظ، وحيد السيد، تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته، ج1، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2002م. -- مدكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط 2006م.
- خضير، رائد وأبو غزال، معاوية، دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في إربد، الأردن، بحث منشور في مجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 3، 2016م.
- عاشور، راتب، ومقدادي، محمّد، المهارات القرائية والكتابية، وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، الأردن، ط 3، 2013

- الطاهر، علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط2، بيروت 1984م
- حمّاد، أحمد، العلاقة بين اللغة والفكر، دارالمعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985م
- الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، 1431هـ
- شنيك، هبة، تعليم مهارة القراءة للأطفال الناطقين بغير العربية بين قراءة الفهم وفهم القراءة، مجلة العربية، مجلة المركز العالمي العربي بماليزيا، العدد الرابع، 2018م
- العلوان والتل، أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، مجلة جامعة دمشق العدد الثالث- المجلد 26
- العصيلي عبد العزيز، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 2002 م، لا يوجد دارنشر، الرياض
- مختاري، فاطمة، الجزائر، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث محكمة، منشورات المنتدى التركي العربي، 2018م.
- آدمكور كوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكلية تاليليهات 119-211، منقول من، محمود بن راس، تعليم اللغة العربية في تركيا الواقع والمعوقات، كتاب: معوقات تعليم اللغة العربية في الجامعات العالمية بحوث وأوراق عمل المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بفرنسا 2016م، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 1438هـ
- كاظم غزال، حنان هندي، التعلّم النشط ودوره في تحسين الفهم القرائي، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 22، العدد 94، 2016م.
- الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، 1431هـ، ص 233
- اسماعيلي، يوسف، مهارة القراءة، المغرب، بحث منشور في كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث محكمة، في منشورات المنتدى العربي التركي، 2018م.
- صنوبر أحمد، تدريس مهارة القراءة بين النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، مباحث لغوية 36، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية الرياض 1439هـ
- الصفي، يوسف، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، المركز القومي للبحوث التربوية، مصر، 1981م.
- نوافك وجووين، تعلّم كيف تتعلّم، ترجمة أحمد الصحفي وأحمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود، الرياض، 1994م.
- نهاية، صالح، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل العدد 14
- الدهان، سامي، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة أطلس، دمشق، 1963
- طعيمة، رشدي ومناح، محمد، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، 2000م
- ياسر الحيلواني، تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع 2003 م.



عبد الرحمن شكري و فاني البدايني من منظور النزعة التشاؤمية المشتركة

الباحث: محمد يونس عالم

مركز الدراسات العربية والإفريقية بجامعة جواهر لعل نهرو، نيودلهي

المدخل:

شهدت فترة قرن العشرين عديدا من الشعراء في كل من الهند ومصر الذين لهم القدر المعلى في مضمار الأدب والثقافة، فطلع منهم النجمان المضيئان في مجال الشعر العربي والأردوي نعني عبد الرحمن شكري وفاني البدايني. ومن حسن الحظ نجد عديدا من التشابه والتماثل بينهما؛ من وجهة العصر الذي عاشا فيه، والأسرة التي نشأ بها، والحياة المهنية التي اعتنقها للحصول على القوت، والحياة الأدبية والظروف السياسية مع عديد من الاختلافات بينهما مقاربات.

كل من الشاعرين عاشا في نفس فترة من الزمان تقريبا، وترعرعا في البيئة التي كانت سائدة في ذلك الزمان في كل من الهند ومصر آنذاك، أما بالنسبة إلى الظروف السياسية، فكانت كل من الهند ومصر تحت براثن الإستعمار الإنكليزي والفرنسي.

كل من الشاعرين قرضا شعرهما في جميع زاوية من زوايا التشاؤم والتفاؤل الذي هو يعيننا بذكره، كل منهما اختلفا في اختيار موضوعاتهما لشاعريتهما، لكنهما في بعض الأحيان، اشتركا في اختيارها، واحد منهما قرض شعره في اللغة العربية فاشتهر بعبد الرحمن شكري، والثاني قرض شعره في اللغة الأردوية فاشتهر بشوكت على خان المعروف بفاني البدايني. إنهما قال أشعارهما في مختلف الموضوعات لكن التشاؤم هو من أبرز الموضوعات إختارا لأنفسهما. لذا إختارنا أيضا هذا الموضوع لكي نستعرض حياتهما السياسية والإجتماعية والأدبية والإقتصادية من خلال هذه الرسالة.

المحور الأول: سيرة الشاعرين وعصرهما

المطلب الأول: النظرة الخاطفة على وضع مصر السياسي والإجتماعي في العصر الحديث:
مصر كانت تعاني من الأزمات من كل الأبعاد، سواء كانت هذه الأزمة سياسية أو إقتصادية أو ثقافية، وكانت مصر تمر بتقلبات سياسية بين فرنسا وبريطانيا، مثل كرة القدم مرة في حضان فرنسا وفي حضان

بريطانية مرة أخرى، حتى تمت الاتفاقية في عام 1904م وجاءت مصر في حظ بريطانية.¹ كانت الفترة منذ عام 1880 فترة ثورية متصلة، يناضل فيها الشعب في معركة دائمة متأرجحة بين النصر والهزيمة. وكانت الطبقة المتوسطة في البلاد قد جمعت تحت شعاراتها التقدمية كل الطبقات الصاعدة. فلا شك في أن التحرر الوطني، وإلغاء الامتيازات الإقطاعية وتسليم المصريين دفتر الحكم، كانت مطالب ضرورية للطبقة المتوسطة في تلك المرحلة من تاريخها. ولكن لم يكتب أن تنجح هذه الثورة لأسباب تاريخية مختلفة، فوجود عامل طفيلي للإستعمار، كان عائقا للتطور الطبيعي في مصر. كما أن الطبقة الجديدة نفسها كانت لا تزال تضعف أن تقود كل هذه الجماهير وتنظمها في معركتها مع الإقطاع الراسخ وحليفه الإستعمار، وكانت -إذن- أول هزيمة للطبقة المتوسطة المصرية أفضت إلى تحالف دائم بين الإستعمار والإقطاع؛ ولذلك كان رد الفعل تنكيلا بكل من كانت له بالثورة صلة نفيا أو قتلا أو سجنا أو تشريدا.²

حياة عبد الرحمن الشكري:

ترجع أصل شاعرنا عبد الرحمن شكري إلى أسرة مغربية، قدمت مصر واستقرت في بني سويف، وانددمجت في الفلاحين، وعاشت الأهم الميرورة في حفر قناة السويس، وفي الكفاح البطولي للشعب المصري ضد الغزاة الانجليز.³ خاض أجداد هذا الشاعر معاناة تصور صورة واقعية لطفولة الشاعر وأحداثها الحزينة، فقد اغتريت الأسرة عن أرض الوطن، ثم القى عصا التسيار في مصر وشعبها يستنزف دماً من آثار الاحتلال. وقد عانت أسرة معاناة كثيرة من تعذيب وتعسير، مثل كل الأسرة المصرية التي دافع رجالها عن حقوق وطنهم. في محاولة لاستعادتها وقد أضيفت إلى ابتلاء تلك الأسرة ابتلاء كثيرا زادت شجوها وأحزانها، فأثناء سجن إذ مات بعض أبنائه ثم ولد له أبناء ومنهم عبد الرحمن شكري.⁴ وفي التاسعة من عمره التحق بالمدرسة الابتدائية بالجامع التوفيقي في بور سعيد، واستمر على هذا حتى حصل على شهادة الابتدائية عام 1900م. وحصل شكري على شهادة البكالوريوس سنة 1904م وعمره حوالي ثمانية عشر سنة، فانتقل إلى القاهرة ليلتحق بمدرسة الحقوق في فترة هامة في تاريخ مصر وظل بها من عام 1906 إلى 1909م حين حاز على دبلوم بدرجة ممتازة، وخلال هذا، وجد الشاعر بمدرسة المعلمين مجالا لإشباع ميوله الأدبية والشعرية، فدرس الآداب العربية والإنجليزية والفرنسية، إلى جانب المواد الأخرى، كما كان يدرس بها كتاب "الذخيرة الذهبية" وهو مجموعة مختارة من أحسن الشعر الإنجليزي. فوجد فيه شكري ألوانا جديدة من

¹ إبراهيم، عبد الله عبد الرزاق، وشوقي الجمل (1997) تاريخ مصر والسودان الحديث والمعاصر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 275

² مقدمة ديوان عبد الرحمن الشكري، ص 14-15

³ يسرى سلامة، شاعر الوجدان عبد الرحمن الشكري، مكتبة حامد، القاهرة، ص 37

⁴ يوسف، نقولا- (1985) - مقدمة ديوان الشاعر، الجزء الأول، ص 4.

الشعر، وهذا دفعه إلى قراءة شيكسبير وبيرون وشلي وكيكس وتنيسون ووردسورت وغيرهم.¹ وفي نفس السنة أرسل إلى جامعة شيفيلد إنجلترا حيث قضى ثلاث سنوات درس خلالها تاريخ الأدب الإنجليزي، والاقتصاد، والاجتماع، والفلسفة، والسياسة، إلى جانب اللغة الإنجليزية وآدابها. وفي سنة 1912م حصل على درجة البكالوريوس من تلك الجامعة.² وبعد حصول على درجة البكالوريوس وعودته من البعثة الخارجية، عين مدرساً للتاريخ واللغة الإنجليزية في ثلاث مدارس الثانوية، ثم انتقل إلى درجة ناظر المدرسة، وزاول هذه المهنة إلى ثمان سنوات ثم رُفِّي إلى مرتبة مفتش بالتعليم الثانوي قسم الأدب، القاهرة، ولم يمض عام على عودته حتى ظهر الجزء الثاني من ديوانه "لآلي الأفكار"، مع مقدمة العقاد يقول فيها عن شعره: "أنه ينبسط انبساط البحر في عمق وسعة وسكون"³ ويقول عن الديوان: "فإذا تلقى قراءة العربية اليوم هذا الجزء الثاني من ديوان شكري فانما يتلقون صفحات ضمت من الشعر أفانين قد سمح بها قلم سخي وقريحة خصبة"⁴. وختم حياته الوظيفية بالعمل لثلاث سنوات مفتشاً يائساً حزينا على ما أصابه من ظلم حتى اضطر إلى الاستقالة. وقبلت استقالته وقبّع في بيته إلى أن مات.⁵

المطلب الثاني: النظرة الخاطفة على وضع الهند السياسي والاجتماعي في عصر فاني:

إن الأمن والسلامة مهمة لاستقرار الفرد النفسي والوجداني، لقد مرت الهند كما مر غيرها من البلاد الأخرى المحتلة تحت براثن الإستعمار الإنكليزي الذي كان له أثر كبير في جميع نواحي الحياة. فقد كانت الهند قبل 1600م دولة حرة مستقلة، فصارت بعد الإحتلال دولة محتلة مستعمرة، إذ فقد الناس الأمن والسلامة في حياتهم وملئت السجون بالأبرياء بحجة أنهم من أنصار الثورة أو ضد الحكومة الإستعمارية. ونتيجة لذلك ساد التطرف الإنكليزي الظالم الذي أضعف نفوس الناس من شدة وقهر، ورزحت الأمة الهندية تحت نظام حكم استبدادي خاضع للسيطرة الأجنبية، وقد خطط الإنجليز إلى تحويل الهند إلى تعبئة إقتصادية مطلقة لبلادهم، والقضاء على الحياة الصناعية اليدوية الهندية التي كانت معروفة في العالم في مجال الصناعة اليدوية⁶ والأقمشة خاصة قماش ململ، الذي كان معروفاً ببلينه في العالم ومستورد في العالم من الهند، وينسحب على هذا قلة فرص العمل وانتشار الفقر وتدهور الحالة الاجتماعية في الأمة تدهوراً بالغاً، من سيئ إلى أسوأ، ومن ضيق إلى أضيق وأشد.

¹ يوسف نقولا، عبد الرحمن شكري: حياته وآثاره، ص 6

² حمدي، سكوت/د.جونز، أعلام الأدب المعاصر في مصر، دار الكتاب المصرية، ص 129

³ مقدمة ديوان شكري، الجزء الثاني، ص 135

⁴ نفس المصدر، ص 135

⁵ حمدي، سكوت/د.جونز- (1980) - أعلام الأدب المعاصر في مصر، دار الكتاب المصرية، ص 27

⁶ طفيل أحمد، مسلمانون كا روشن مستقبل، مطبع عليي، دهلي، ص 80

فسنة 1857م كانت فترة ثورية ناضل فيها الشعب والنواب في معركة دامية وقد كانت نتيجة هذه الثورة الشعبية وقعت الهند في أيدي الإستعمار واستولى أهله مقاليد السلطة الهندية قاطبة، وكان رد الفعل تنكيلا لكل من كانت له صلة بالثورة نفيا أو قتلا أو سجنا كما في في ثورة عرابية في مصر، وسُجن هؤلاء الشعراء في سجن مع التعذيب، إنهم قد شاهدوا بعيونهم قادة الثورة يعانون المراتة ويحملون الهم.¹

حياة فاني: ففي هذه البيئة الهالكة ولد شوكت على خان فاني في عام 1879م في شهر سبتمبر بقرية مسمية "بإسلام نغر" في مديرية "بدايون"، في ولاية أترابرايش وبعد إكمال الدراسة الابتدائية التحق بمدرسة الثانوية الحكومية ثم تم تسجيله في كلية بريلي وحصل على شهادة البكالوريوس بدرجة ممتازة.² وإنه نال شهادة البكالوريوس في وقت كان الناس عامة يتركون تعليم اللغة الإنجليزية وابتعدون أنفسهم منه ويكرهونه.³

الشاعر الهندي فاني قد بدأ يقرض شعره منذ طفولته، وفي عام 1897م رتب ديوانه الأول لكن أباه كان مخالفا لشاعريته فحصل على نسخة الديوان وأحرقها.⁴ في عام 1904م أنه عُيّن كمدرس في مدرسة إسلامية ثانوية بإتاوه (Etawah)، هنا نال فاني الراحة والهدوء في الحياة، وكان رئيس المدرسين من أصدقائه، كانت تصرفاته مع فاني بنوع لم يشعر فاني أبدا بأنه تابع له.⁵ وفي عام 1906م ماشيا على تشاور أبيه التحق بكلية على جراه في قسم القانون والشرعية في البكالوريوس، وحصل على شهادة القانون في عام 1908م وبدأ يشتغل في المحكمة، فجرى شغله في محكمة لكاناؤ وشرع يكتسب مالا مناسباً، لكن النفقات المنزلية لا تكاد تقتصر، بل تزال تزايد. فاني حصل على شهادة ليسانس الحقوق في عام 1908م.⁶ وتأهل إمتحان المحامي في المحكمة العليا في لكاناؤ فبدأ العمل، ما كانت المحكمة في بدايون آنذاك، وسرعان ما جرى عمله، أنه نال مكانة مرموقة في مجال المحكمة وسرعان ما يعتبر من أفضل وأهم المحامين، لذا كان الناس يأتون إليه من كل فج عميق للتوكيل، حتى فاني كان يأخذ القضايا المهمة فقط ويتحول القضايا العادية إلى المحامين الآخرين.⁷ وكان يكسب قدرا كبيرا من المال بالمحاماة، بالرغم

¹ ماينامه دارالعلوم، خليف نظامي، العدد 1110، المجلد 91، رمضان- ذي قعدة، 1428 هـ، وفقا شهر أكتوبر- نوفمبر،

² مختار، مجلة علي جراه (العدد الخاص لفاني)، فاني كي مفارقت مين، ص 27

³ فاني بدايوني، تبسم، مغني، ص 22

⁴ مختار، مجلة علي جراه (العدد الخاص لفاني)، فاني كي مفارقت مين، ص 27

⁵ تبسم، مغني، (فاني بدايوني): حيات، شخصيات وشاعري، ص 29

⁶ مقدمة ديوان فاني، ص 11

⁷ تبسم، مغني، (فاني بدايوني): حيات، شخصيات وشاعري، ص 35

كان شجاعت علي خان يرسل إليه مبلغا للنفقات، لأنه كان مفرطا ومتهورا جدا في إنفاق المال¹. كما إنه سافر إلى مدن أخرى من الهند، سافر من لکناؤ إلى بريلي، وإتاوه، وكولكاتا، وممبائي لكن المدينة التي لها أهمية كبيرة في حياة فاني هي مدينة حيدرآباد، فلما عاد من آجره توجه إلى حيدرآباد، السبب وراء هذه الرحلة كان غامضا، هو يقول بنفسه أنه سئحت له الفرصة للذهاب إلى حيدرآباد لأول مرة في عام 1926م، وما كان مهاراجه كشن برشاد يستولي مقاليد السلطة في يده آنذاك، ولم يمر بي هنا 24 ساعات لوصوله إليها حتى عرف هو أي أتيت في حيدرآباد، فاستقدمني إليه وأثنى علي وأمدحني والتمس مني للشعر فجل ما كنت حفظت آنذاك من القصائد قرأتها عليه، فشجعني عليه وأشاد بي كثيرا وأمدحني حق المدح الذي الشاعر الحق يستحق به ونادراما يناله شخص آخر². فاني البدايوني شاعر، وأديب متأمل، له آراء ودراسات فلسفية ذات قيم أدبية وفنية عالية، لكنه قبل كل شيء شاعر بالدرجة الأولى، حيث استطاع أن يوظف شعره ليكون مرآة لوجدانه، ذاتي المعاني، واصفاً لمصادقية عواطفه بكل مشاعرها من خير وشر وحزن ويأس، ولذة وألم، ومحللاً لأسرار الطبيعة، وعظمتها متلمساً لصلوات وجدانية تربط بينه وبين مخلوقات الكون بطريقة تمتزج فيها روعة الطبيعة، وأسرار نفسه البشرية وقد أثمر ذلك كل أن أنتج لنا فاني أربعة دواوين شعرية نشرت كلها.

في آخرايام من حياته قد كان بلغت مشاكله إلى ذروة الكمال، مهاراجه كشن برساد الذي كان يهتم به كثيرا مات، فراحت وظيفة التدريس، ماتت زوجته في هذه الأيام، قد يئس من أولاده، كان يعيش حياته على الدخل الضئيل سواء كان من قبل الناشر أو غير ذلك، أو على التوكل محضا، بالرغم من ذلك يصبر ولا ينفذ صبره، ولا يشكى أبدا، لم يمد يده إلى المساعدة أمام أحد³. بالإيجاز، لما رجع إلى حيدرآباد مرة أخرى قضى حياته هناك 9 أعوام. حتى لحق إلى رفيقه الأعلى في الغرب في عام 1941م ودفن هناك.

المحور الثاني: التشاؤم في كلام الشعراء:

المطلب الأول: العوامل التشاؤمية لكلا الشعراء وتدايعاتها في الحياة العلمية والفكرية والأدبية. إن شخصية شاعرين لنا تميز فريد، فحساسيتهم المفرطة جعلتهما ملتهب الذهن، قوي البيان، ذي التفكير وعميقه، وذلك العمق كشف لهما عن معاني الحياة وأسرارها، ومن ثم أبان عنهما بأسلوب مميز خاص بهما وقد مال كل من شكري وفاني في تذوقه للصورة في قصائد عدة إلى السوداوية والظلمة، فما الذي دعاهما إلى ذلك التذوق المرير، وما هي تداعيات ذلك الأمر على الشعراء وما هي المواقف التي أثرت على

¹ المرجع السابق، ص 35

² تبسم، مغني، (فاني بدايوني): حيات، شخصيات وشاعري، ص 38

³ فاني (1904) عبد الشكور، مطبعة فاروقي، دهلي، ص 32

حياة كل من الشاعرين وأديهما؟

لقد اجتمعت دواعي كثيرة عند عبدالرحمن شكري وفاني البدايوني منها ما كان داخلياً ومنها الخارجي فأحسّاسهما المرهف، وتفكيرهما العميق أثرا فيهما بطريقة كبيرة إذ جعلاهما يتذوق طعم الألم والسعادة، بل تذوقهما للألم جعلهما يعرف معنى السعادة، كذا خيالهما الخصب دفعهما إلى الشعور بالخوف والألم حتى أصبحا يخشيان كثيراً من مصائب الحياة وإن لم تحدث لهما. بالإضافة إلى معاناتهما الذاتية وشعورهما بالشقاء والبؤس يؤاخيانهما، حتى تمنيا الموت وفضلهما على الحياة وطعم لذتهما بالأحزان والهموم لعدم تحقق الأمان، وكذلك ضاعت عقول الناس وسوء ظنه بهم وبنفسه (هذا كان خاصاً مع شكري فقط)، وخيبة أملهما في صداقتهم كان ذلك من الدواعي التي أثرت في نفسيتهما، وحالت بهما إلى تفضيل العزلة، وشعوره بالتفرد والغربة بين أهل والصحاب حيث يقول:

بكائي أنني أغدو غريباً وحوالي معشري وبنو ودادي

وكذلك يقول أيضاً:

أظل غريباً بين أهلي ومعشري وكم أشيب في قومه كغريب

ويقول فاني:

فاني دكن ميں آك يہ عقدہ كھلا كہ ہم ہندوستان ميں رہتے ہیں ہندوستان سے دور¹

يعني عندما جئت "دكن" (حيدرآباد) وما إن مكثت قليلاً، حتى علمت هناك أنني أسكن في الهند لكنني أشعر بنفسي كأني أعيش في الغربة، يعني حتى في بلدي نفسه بسبب تصرفات شعبه معي أشعر كأني غريب.

المطلب الثاني: الملامح المشتركة والنماذج من ديوان الشاعرين في التشاؤم:

بالرغم أنهما إختارا موضوعات عديدة لأشعارهما، بعض منها تتعاضد وتتشابه وبعض منها تختلف كلياً، فنأخذ بعض الموضوعات التي تتشارك فيها عبد الرحمن شكري وفاني البدايوني معاً بغض الطرف عن جميع الموضوعات من جراء ضيق الوقت.

حب للموت وكره للحياة:

أن شعر الموت كما تناوله شكري وفاني كان في معظم الأحيان نابضاً بحب الحياة. أن شكري يقابل دائماً بين حس المرأة والموت، وبين الحياة والموت، وبين كفاح الناس والصراع اليومي من أجل السبق والظفر، وبين

¹ عرفانيات فاني، ص 38

الموت وبين أحلامه وأمانيه وبين الموت الذي يترىص به لمنعه، وبين الموت وجلاله، وبين نبض الحياة في جمالها ومظاهرها، وبين سكوت الموت وصمته المخيف... وهو بعد ذلك يتمنى الموت ليستريح، لكنه حيث يثب إلى ما بعد الموت من وحشة مظلمة وانفراد متحيراً بين حب الحياة وطلب الموت ثم يغلب عليه حب الحياة.¹ يقول في قصيدة بين الحياة والموت:

أعالج صرف الدهر في غير مطمع وافعل ما تملي علي المقادر
ولكنني أرجو من الموت راحة ويفزعني وقع له وخواطر
وما العيش إلا الذئب تدمي نيوبه وللعيش ناب قاتل وأظافر²

وتتجلى في هذه القصيدة مقابلة بين الحياة والموت وهي تحتوي على مضامين تشاؤمية، وعبرت عن نظرة شكري التشاؤمية للحياة وتفضيل الموت عليها، ومن ثم تمسكه بأهداب الحياة وما فيها من لذائذ ومحاسن، وما فيها من أشواك قد تدمينا لكن البشر يواصلون السير رغم الأشواك.³

وشكري دائم التساؤل عن حقيقة الموت والحياة، وهو في القصيدة التالية يخص الحياة بتساؤل غريب إذ أنها لغز يصعب حله، وفهم عناصره حتى بعد أن يموت الإنسان يظل يتساءل عنها وهو دفين في قبره يقول:

خبريني نفائس اللحد أم كل رميم في لحد صميت
هل لحي من ميت هاتف يوضح أمر الحياة وهو مقبت
هل عدته الحياة أم ليس يدري تلك حلم وما الحلم بثبوت
رب ميت يسأل الحي عنها وهو في اللحد جائر مكبوت⁴

اعتقد الشاعر أن الميت قد ينادي الحي لأنه قضى نحبه دون أن يطلع على لغز تلك الحياة، وتساؤل الدائم الذي يوصله إلى ذلك التخيل ينم عن رغبته الدائمة في الإبانة عن سر الحياة، الذي يكمل بالموت إلى أن بلغ إلى حقيقة أن جمال الحياة تغير والموت تغير، فالموت جمال وكل شيء في الطبيعة وفي الحياة يتغير ليثمر في النهاية شيئاً آخر جديداً وجميلاً، ولو لم يكن تغير لم تكن جدة، ولم يكن جمال.

نجد في شاعرية فاني البدايوني أيضاً نزعة الحب للموت، وكرهه للحياة. أكثر من مرة إنه ذكرها في شعره كل ناحية من نواحي الموت، بالرغم من أن كثير من الشعراء الفارسيين و بالإضافة إلى الشعراء الأردوين قد إختاروا موضوع الموت في أشعارهم، لكن فاني قد انقطع عن قرينهم في ذكر الموت في أشعاره

¹ شاعر الوجدان - يسري سلامة، ص 129

² ديوان الشاعر، ج 3، ص 314

³ شاعر الوجدان - يسري سلامة، ص ١٢٦ بتصرف

⁴ ديوان الشاعر، ج 6 ص 490

بصورة أنيقة مختلفة حتى بلغ شأوا إلى حد ما أحد من من الشعراء المعاصرين قبله و بعده أن يعبر عن موضوعات الموت في أشعارهم حيث يقول:

آج روز وصال فانی ہے موت سے ہو رہے ہیں راز و نیاز¹

إنه قد قدم الموضوع المهيّب مثل الموت بصورة جميلة، وتشبيهات بديعة وألفاظ رائعة في عالمه الشعري. إن التمنيات للموت في الحقيقة هي محاولة النجاة من ألم الحياة نفسيا، إن اعتباره حياة موتا وبالعكس، والموت قبل وقته. هؤلاء كله نواحي تمنيات قوية مختلفة للموت. يقول:

آكر پلٹ نہ خالی اے مرگ جان لے جا فانی کے سر پہ تیرا احسان رہ نہ جائے²

لا نبالغ إذا قلنا أن شاعريته تعتبر بالإنجيل للموت³. إن الألم والحزن لدى فاني عميق للغاية والذي يعتبر فلسفيا، لو كان الألم والحزن مؤقتا عنده فتزعة الخفة والعاطفي تطغى، لكن الحياة إذا تحولت في الحزن نفسه و صارت مثله فالعيش يبدو عواقب إذن، وفي ذلك الوقت عند الشاعر ما أجمل الأشياء سوى الموت، هو يبتغي فيه حياته، ويعتقد أن تمنيات المعشوق أيضا تختفي في ستار الموت، حيث يقول:

ادا سے آرمیں خنجر کی منہ چھپائے ہوئے میری قضا کو وہ لائے دلہن بنائے ہوئے⁴

يقول جاء المحب ليقتل العاشق وهو إختفى وجهه في وراء السلاح، فدلاله جميل، وقد جعل الموت مثل عريسة جميلة. نجد فيها رائحة نزعَة بوذا وشوینہار جميعا، أنه لم يحرض الناس على ترك الدنيا فقط بل إنه قال إنما الدنيا هي الحزن والشر حتى حياة مقبلة عنده عبارة عن الحزن والشر ولا يمكن التخلص من هذه المأساة حتى تستوقف جريان الحياة، يعني عمل التناسخ و نحصل على السكينة⁵. وشوینہار الفيلوسوف الألماني أيضا يدعم تشاؤم بوذا، ويقول إن الدنيا ومحاولة الحصول عليها كلها الخدعة والمكيدة، ينبغي للبشر أن يحاول للحصول على خلاص من هذه الدنيا المملوءة من الحزن والمحزن⁶.

فلو تأملنا أدنى التأمل في هذه الفكر كلها ونرجع إلى فاني البدايوني فيتضح لنا جليا أنه أيضا عبر عن كره من الحياة وحب الموت، كما فعل بوذا وشوینہار، وتمنى دوما لتحرير منه. والسبب وراء هذه النزعة هو الفشل في الحياة الذاتية حتى أنه كان يعاذل حياته ويتصورها عذابا، وعلاوة على ذلك نزعة التشاؤم

¹ باقيات فاني، ص 124

² ديوان فاني، ص 50

³ مجنون كوركهپوري، غزل سرا، ص 257

⁴ عرفانيات فاني، ص 87

⁵ معراج الحسن، () فاني كي شاعري ميں حزنیه عناصر، ص 171-172

⁶ معراج الحسن، () فاني كي شاعري ميں حزنیه عناصر، ص 172

أذكمتها وعززتها وقدمتها في شكل جديد ينتمي إلى فاني فقط وليس غير¹. ويقول قاضي عبد الستار: إن فاني قال عشرات من الأبيات في تعبير عن حب الموت له، والألم والحزن بسبب إفتراقه، وإضافة إلى الشدة في العواطف والأخلاص فيها، يستكثر عدد أشعار نفسها حتى يمكننا أن نلقبه بشاعر حب الموت.²

مشاعر الوجدان:

ارتباط الموت بالحب والجمال، مظهر آخر للتشاؤم في شعر عبد الرحمن شكري، يقول دكتور فرهود: أن شكري إذا استوحش من دلال محبوبته أو ضلالها رأى الموت أروح له مما يلقي من عناء³. وقد مهد شكري هذه الطريقة للخلاص من عذاب الحب، كما استنها للخلاص من شرور الحياة، ولديه طريقة مؤلة للنفس في إظهار أزمات الموت، وما قد يحدث للحبيب إن هو طغى وتكبر وزاد في الجفاء، فالموت قادر على تحويل حسنه إلى قبح.

يا سمير الموتى أين لي حبيب كان في مقلتي بدمراً تماماً
غبتني فيه المنون ولو شا عت لسامت به الأنام مساماً
أنت في الموت والحياة تقودين فؤاداً متيماً مستهماً
ورأيت العظام تعرى من اللحم وقد فاق الهاء عظاماً
أبعدي عن مشمي النفس المر فقد ما شممت منه البشاما
بينما أنت كالضياء بهاء إذا تعودين رمة تتحامي⁴

فترى قوة شكري العجيبة في تصوير الحبيب، وتحول جماله إلى قبح منفر، من عظام تتعري من اللحم، وهذا النفس الخبيث الذي يصدر منها بعد أن كان حلو عذب المذاق.

أما فاني قد أحس حياته في جسده وأمنيته، أن الحياة لمن؟ هل هي للحزن؟ أو للفناء؟ أو للبقاء و الخلود؟ هذا السؤال كان يهيم جداً. كأنه يقول: أنا أود لذة الحياة وسعادتها، خلود الحياة وتحريها، هذه هي مطالبة طبيعية لكل ذي العقل. شخصية فاني وأنانيته كانت تطالب أيضاً بأن تكون مركزاً للنظر والناس يحبه ويؤده إلى حد بان جميع أموره تنتهي إلى مرامه بحيث لا تضر أنانيته. لكن إذا كان للحياة عدم الخلود وعدم البقاء فأنا لا أتوقع من الحياة أي شيء، لأنها خدعة وسراب، لعلها ليست الخدعة والسراب، لأنني أشعر بأني حي ونحن على قيد الحياة لهذا السبب نحن نريد أن نعيش إلى الأبد. لكن لماذا؟ وكيف؟ هذه هي الأسئلة التي كانت مشاعر وجدان فاني تبحث عن ردها المقنع في الأخيلة التي كانت في

¹ نفس المرجع ص 172

² قاضي عبد الستار () اردو شاعري مين قنوطيت، ص 197

³ لحق ديوان شكري د /محمد السعدي فرهود، ص 16

⁴ (ديون الشاعر، ج 2، ص 116)

شعور المجتمع المعاصر.¹ إن في تشكيل نظرية حياته و تصور كونه نجد العوامل الشعورية واللاشعورية المختلفة، بداية فكره ونهايته هي الحياة. إنه كان يعتقد في هذا المثل بأن الأشياء تعرف بأضداه، فاني تعرف على الحياة بالموت، فيقول:

زندگی کی حدیں ملتی ہیں کہیں ایمائے اجل ہے آگے بڑھ
منزل کا نشان ہے ہر منزل، آرام کسی منزل میں نہیں²

عادة ما الموت يعتبر نهاية الحياة وهدفها، يقول الشاعر فاني الحياة عبارة عن سفر لا يحد، ولا يتصور لمنزله، حتى الموت ليس هو المنزل أيضا، بل هو علامة المنزل التي تشير إلى أن تستمر سفرك يعني حتى لا راحة بعد الموت.

الطبيعة: الطبيعة عندهما مظهر تشاؤمية:

فالطبيعة في نظر الرومانسيين صادقة التعبير في صمتها وفي غضبها، وجمالها آخاذ في سكونها وحركتها، فسكون الليل عندما يشتد الظلام تسمع أنفاسه ويفيض جلاله، ويعلي الشاعر رأيات الموت خفاقة يقول الشاعر مصوراً هذا الإحساس القاتم بجلال الليل، فكل من شكري و فاني شاعر رومانسي، فهما ينظران إلى الطبيعة ما ينظر شاعر رومانسي إليها فيقول:

ملأت الكون من نفس عميق فاسمع كل ذي قلب مفيق
وأجريت الجلال على سكون يفيض على ظلامك كالأنين
وأخرست الحياة وراغبها وريح الموت تخفق منك فيها³

فالجلال والسكون يشبهان الأنين الصادر عن قلب ملتاح أصابه الألم والوجع و ثم جاءت الاستعارة تكشف عن رؤية سوداء لإطلالة الليل وقدمه، "فأخرست الحياة" فلم يعد يستطيع أحد النطق من هول ما يرى وشدة ما يجد، وسر احتباس النفس العميق ذلك الجلال الذي يخيم على أنحاء الكون، فالليل يشبه الموت الذي يخرس الحياة إذ أن الحياة تسكن في الليل فترى الناس هامة مقيدة الحركة ساكنة النفس، وهو إذ يصف الليل بذلك، ثم ينتقل إلى وصف ضوء القمر وهو يرافق سكون الليل حين يرى السامة على الهلال تحجب جماله، بل وتجعله مثيرا للخوف في النفس والفزع.

وكذلك فاني نجده أيضا ألبس الطبيعة وشاح الحزن والشؤم في بشكل أنيقة مثل الرباعية التي قالها في "حديقة نشاط" تقع في محافظة كاشمير، جنوب الهند، وصورها تصويرا سلبيا، حيث يقول:

¹ مغني تبسم، () فاني: حيات، شخصيات، و شاعري، ص 184

² عرفانيات فاني، ص 56

³ ديوان الشاعر، ج 2، ص 118

اس باغ میں جو کلی نظر آتی ہے تصویر فسردگی کی نظر آتی ہے
 کشمیر میں ہر حسین صورت فانی مٹی میں ملی ہوئی نظر آتی ہے¹
 پھولوں کی نظر نواز رنگت دیکھی مخلوق کی دلگداز حالت دیکھی
 قدرت کا کرشمہ نظر آیا کشمیر دوزخ میں سموئی ہوئی جنت دیکھی²

يعني أن معاناة حياته لم تتركه حتى لزمته كالظل هنا في الحديقة أيضا، يقول أن وراء كل هذه الصورة الجميلة أشعر الصورة القبيحة كأنها متخلطة من التراب، بالرغم ، على إلقاء النظر الأولى أنها تشبه بالجنة، لكنها في الحقيقة مثل الجحيم. هذا خير شاهد على قدرة التعبير للشاعر عن مشاعر تشاؤمية.

الملخص: تلخيص الكلام في هذا المقام أن التشاؤم لم يكن طبيعة الشاعر بل من تداعيات الظروف والمؤثرات في الحياة. ومن تقصى سيرة شكري وفاني يجد أنهما إنسان قد عمل بجهد وكفاح خلال مراحل حياته العلمية والعملية، وتذوق لذة الفرح كما تذوق لذة الألم، فهما شاعران نافذا البصيرة يراقبان البدايات ويتأملان النهايات ويحللان مأساوية الأشياء، ثم يتغنيان بهما بشكل خاص.

المصادر والمراجع

1. إبراهيم، عبد الله عبد الرزاق، وشوقي الجمل، تاريخ مصر والسودان الحديث والمعاصر، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1997م.
2. البدايوني، فاني، باقيات فاني، انجمن اردو ترقی، الهند، 1958م.
3. البدايوني فاني، عرفانيات فاني، 1939م.
4. خان، شاهد علي، منتخب الكلام لفاني، آزاد كتاب گهر کلاں محل ، دهلي، سنة الطباعة لم تذكر
5. سلامة، يسرى، شاعر الوجدان عبد الرحمن شكري ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب ، الكتاب الأول مكتبة الجامعة، سنة الطباعة لم تذكر.
6. طفيل أحمد، مسلمانوں کا روشن مستقبل، مطبع عليمي، دهلي، 1945م.
7. فرهود، محمد سعدي، لحق ديوان عبد الرحمن شكري، مطبعة زهران، القاهرة، 1980م.
8. قاضي عبد الستار، اردو شاعري مین قنوطيت، علي جراه، 1963م.
9. مجلة دارالعلوم الأردنية، خليق نظامی، العدد 1110 ، المجلد 91 ، رمضان- ذي قعدة، 1428 هـ، (اكتوبر- نوفمبر، دارالعلوم ديوبند، اترابرايش، الهند، 2007م
10. معراج الحسن، فانی کی شاعری میں حزنیه عناصر، مطبع جيد، مراداباد، الهند، 1999م.
11. مغني تبسم، فاني: حيات، شخصيات، وشاعري، نيشنل بك ڈپو، مچلی کمان، حيدرآباد، 1969م.
12. مقدمة ديوان عبد الرحمن الشكري، توزيع دار المعارف ، الاسكندرية ، جمع وتحقيق نقولا يوسف ، 1960م.

¹ عرفانيات فاني، ص 135

² عرفانيات فاني ، ص 135



رواية المنفى في القرن الحادي والعشرين

إشارة خاصة إلى رواية "طشاري"

حبيب الرحمن¹

عندما نفكر بأثر المنفى في القرن الحادي والعشرين في الآداب العالمية المعاصرة فنحن نشاهد عمليات الانتقال والهجرة والنزوح والارتحال، الطوعي أو القسري، إلى أصقاع الأرض المختلفة، وقد جرت هذه الهجرات الجماعية لأسباب سياسية في بعضها، اقتصادية في بعضها الآخر، وبتأثير الحملات الاستعمارية في القرون الثلاثة الأخيرة، حيث انتقلت الجيوش المستعمرة إلى البلدان التي غزتها، فيما توجهت قطاعات واسعة أحيانا، من الشعوب التي تعرضت للغزو إلى الغرب نفيًا أو بحثًا عن الرزق وهربًا من بطش القوى الاستعمارية.

المنفى لغة

والمعنى الشائع لكلمة (المنفى): "هو ابتعاد جماعة عن وطنها، ويتحدد عن طريق الغياب إمكانية موضوعية لصياغة الحياة الجماعية للجماعة"². وهناك من يرى النفي بأنه "واحد من المصائر الأكثر حزنًا. قبل الأزمنة الحديثة كان النفي على وجه الخصوص عقوبة فظيعة نظرًا لأنها لم تكن تعني سنوات من التجوال بلا هدف بعيدا عن الأهل والأمكنة المألوفة فقط، بل عنت أيضا نوعا من منبوذ باستمرار، شخصا لم يشعر أبدا بالألفة. ودائما في نزاع مع البيئة، لا عزاء له حول الماضي، ويشعر بالمرارة حول الحاضر والمستقبل"³.

وتتفق أهم المعاجم العربية حول أصل كلمة "المنفى" أي "النفي" الذي يعني الطرد، والإبعاد،⁴

¹ باحث بقسم اللغة العربية وآدابها، بجامعة عليكرة الإسلامية، عليكرة. habiburrahmanlig72@gmail.com / 8954959247

² - الرواية النسوية روايات عالية ممدوح أنموذجا- د. هديل عبد الرزاق أحمد الطبعة الأولى 2017م، ص 68، نقلا عن

Dimension in American Judaism (1971) Rotenstreich, N: "Are we in Exile 191.

ونقلا عن: إشكالية اليهودية في إسرائيل د. رشاد عبدالله الشامي، عالم المعرفة، 244، 1997، ص 21.

³ - الآلية التي تفشل دائما، إدوارد سعيد، ترجمة حسام الدين خضور، ص 61.

⁴ ورد في "المعجم الوسيط" أن النفي "عقوبة بإبعاد شخص خارج حدود بلاده لفترة غير محدودة. وقد كانت عقوبة النفي مقررة لبعض الجرائم في التشريع الجنائي المصري قبل سنة 1904، ثم ألغيت منذ ذلك التاريخ. وقد نصت الدساتير الحديثة على تحريم إبعاد المواطن عن أراضي وطنه أو منعه من العودة إليها".

انظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، طبعة مصورة في مجلد واحد، (د. ت)، مادة "نفي" ص: 980-981.

والإقصاء، والنبذ، والتنحية. و"المنفى": مكان النفي، الجمع منافي¹، والنفي: خلاف الإيجاب، ومنه أدوات النفي: أي أدوات اللإثبات التي تدل على عدم وقوع (أو انتفاء) الخير أو الحدث.

إن خصوصية أدب المنافي، حتى في سياق الأدب غير العربي، لا تنبع من غربة العالم الذي تدور في فضائه هذه الكتابة، أو إدهاشه، فحسب، بل من تنوع الطرائق الفنية، والتقنيات والأساليب الجمالية، والأليجوريات، والصور التي تمتلئ بها هذه الكتابات، نتيجة تفاعل المنفى والخيال السردى.

ما المنفى؟

مفهوم المنفى وصوره أن تُلقى تجربة النفي بظلالها على الإنسان المنفى، فترسم له صورة كائن منبوذ دائماً يحيا في زمان ومكان غريبين عنه، وإلى جوار بشرٍ آخرين يلفظونه ولا يالفهم. من هنا، تتجلى علاقة الذات بالهوية، والأنا بالآخر في عددٍ غير قليل من قطاعات الرواية العربية الحديثة، وبطرائق جمالية وثقافية متعددة، مثل روايات المنفى، وروايات الغربة، وروايات الشرق والغرب، وروايات صراع الحضارات. وعلى الرغم من ذلك، ولا نجد منهجية كافية الحدود التي تتبلورت بدقة ونظم وتفرق كاملاً بين مفهومي "المنفى" و"الغربة" على مستوى النقد الروائي العربي بل هناك تداخلات كثيرة قائمة بينهما، فضلاً عن تداخلات أخرى تصوغها علاقة الأنا بالآخر في الخطاب الروائي العربي؛ إذ يحيل بفضائه الشاسع إلى رواية الشرق والغرب، ورواية السجن (أو القمع)، ورواية الهجرة (أو المهجر) وفي بعض الدراسات المتأثرة تتضح فروق بين مفهومي المنفى والغربة ولكنها تنطبق على نصوص روايات فكذلك نشير إلى رواية طشاري التي ألفتها إنعام كجه جي سنة 2013م.

سيرة المؤلفة:

ولدت في بغداد عام 1952 وفي جامعتها درست الصحافة. عملت في الصحافة والراديو العراقية قبل انتقالها إلى باريس لتكمل أطروحة الدكتوراة في جامعة السوربون. تشتغل حالياً مراسلة في باريس لجريدة الشرق الأوسط في لندن ومجلة "كل الأسرة" في الشارقة، الإمارات العربية المتحدة. نشرت إنعام كجه جي كتاباً في السيرة بعنوان "لورنا" عن المراسلة البريطانية لورنا هيلز التي كانت متزوجة من النحات والرسام العراقي الرائد جواد سليم. كما نشرت كتاباً بالفرنسية عن الأدب الذي كتبته العراقيات في سنوات المحنة والحروب.

¹ انظر مادة "نفي" في كل من:

ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج 14 ص 247-248.

الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج 4، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط 2، 1952، ص: 399.

معجم ألفاظ القرآن الكريم، مجمع اللغة العربية، الجزء السادس، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1970، ص: 152-153.

في عام 2004 أعدت وأخرجت فيلماً وثائقياً عن الدكتورة نزيهة الدليمي، أول امرأة أصبحت وزيرة في بلد عربي، عام 1959. لها من الروايات "سواقي القلوب" (2005) و"الحفيدة الأميركية" (2008) التي وصلت إلى القائمة القصيرة للجائزة العالمية للرواية العربية عام 2009 وصدرت بالإنجليزية والفرنسية والصينية.

من آثارها:

"سواقي القلوب" (2005)

الحفيدة الأميركية - 2008 م

طشاري - 2014

النبذة 2017 رواية

"رواية طشاري":

تأتي هذه الرواية ضمن القائمة القصيرة للبوكر 2014. للكاتبة العراقية إنعام كججي المقيمة في المهجر وتحديدًا بباريس لتكتمل ثلاثيتها عن الشتات العراقي وهزائم نسائه. هذه المرة. وتشظيهم في المنافي، دون أن يفارقهم الوطن الأول، فتخيلهم العودة إليه حتى ولو في صورة جثامين «لأنهم لا يريدون أن يدفنوا في غير بلدانهم». يستعيدونه بالحكايات، وما تضمنته من مواقف إنسانية عكست أن ثمة وطنًا كان غير ما هو الآن، قائمًا على روح التسامح والحب بين أفرادها، غُيبت فيه المذهبية فتشارك الدكتورة وردية الطبيبة المسيحية المنتقلة من الموصل إلى الديوانية، في القرّيات على الحسين في عاشوراء وفي بغداد ظلّت تتردد على الموالد التي تقيمها أم محمد جارتها في شارع 52، كما أن ابنها براق صار في موكب عاشوراء عندما كان طفلًا في الديوانية وحمل سلسالاً أيضًا، وهو نفسه الذي كانت تقرأ عليه العلوية آيات القرآن الكريم، حدث هذا لأنهم «كانوا جميعًا أخوة وأحبابًا، وأبناء وطن واحد» (ص 170)، ثم حدثت التحوّلات فسيطرت عليه الطائفية والتناحر، بعد أن اختطف من قبل المرتمين في أحضان المحتل ممن «لا يشبهون العراقيين، نهابون وقطّاعو رؤوس وعملاء ... طائفيون يسألونك عن مذهبك قبل السّلام عليكم» (ص، 68)، أدق وصف لهم أنهم كما ذكرت السّاردة «خطفوا الوطن وتركونا نُعلّق مفاتيح بيوت أهالينا على جدران هجرتنا نحلم بجسر العودة» (ص 68).

تبدو الرواية في صورتها البسيطة رواية حدث وهذا الحدث موزّع على شخصيات عدّة، ليست عراقية وإن كانت هي الغالبة فهناك شخصية الدكتور شكري فرنجية اللبناني وزوجته المعلمة، وكذلك شخصية أم كلثوم التونسية في باريس، وغسان الفلسطيني والتغيّرات التي لحقته وهو يلاحظ فتح والانتفاضة ورغبته في أن يذهب للاشتراك في المقاومة حتى أنه هجر السينما وأفلام الكابوي التي يعشقها،

ثم ما إن سمع باعتقال فاطمة برناوي المناضلة الأفريقية هاجَ وماجَ وسافرَ إلى بغداد ليلتحقَ بمعسكرات الفدائيين.

الحدث المهيمن هو الشتات في المنفى وأثره على الشخصيات، وحضور الشتات باد من العنوان الذي تفسّره العمّة لإسكندر ابن ابنة أخيها بأنه «تفرقوا أيدي سباً» أو «تطشّروا مثل طلبة البندقية التي تتوزّع في الاتجاهات» (90). وهو العنوان الذي يكون الرديف الحقيقي لوطن اسمه العراق أنك أبناءه فصاروا مثل طشّاري البندقية في جميع البلدان، مطاردين بهاجس الهوية والباسبورتات والهجرات الدائمة إلى بلاد لا يعرفون لغاتها، تعاملهم بقسوة على نحو ما رأت هندة في تورنتو بكندا أو ياسمين في دبي تلك المدينة الزجاجية، أو حتى الأم الطيبة وردية وهي في باريس كلاجئة تنتظر تأشيرة الهجرة إلى كندا، وإقامتها في شقة بائسة لا تتناسب مع استقبال ساركوزي للاجئين في قصر الإليزيه فكما تقول الساردة في نهاية الرواية «ذهب ساركوزي وجاء غيره، مثلما ذهب البابا وجاء غيره. لم تتبدل شروط الضيافة المتبعة مع كل اللاجئين. سكن رخيص وتأمين صحي ومنحة تغطي معيشة متقشفة» (251).

وهذه الرواية "طشاري" تتحدث عن طيبة عراقية مسيحية أسماها (وردية) كانت قد ولدت في الموصل ثم درست الطب ببغداد وبعد تخرجها خدمت لسنوات طوال في مدينة الديوانية كطبيبة نسائية ثم بعد ذلك في بغداد. وبعد أن أمست (وردية) مسنة وشبه مقعدة ووحيدة في مسكنها البغدادي فأنها تضطر اضطراراً للذهاب لاجئة لفرنسا بسبب ما شهده العراق من أحداث بعد عام 2003 وبعد أن هاجر أفراد عائلتها الأقربون والأبعدون مثلما هاجر عراقيون مسيحيون كثيرون وأصبحوا (طشاري ما الهم والي). في المطار الباريسي تستقبل الرواية (الكاتبة ؟) عمّتها وردية مع جمع من العراقيين المسيحيين الواصلين كلاجئين مثل (وردية). وبفضل (استجواب) محايد تم تدوينه بأسلوب رشيق ورصين تنجزه الرواية لعمّتها (وردية)، تنفتح الرواية، زماناً ومكاناً، في رحلة استرجاعية لمدينة الديوانية خصوصاً وللعراق عموماً ولأماكن أخرى في العالم، رحلة نتذوق خلالها طعم العسل وطعم العلقم.

ينفتح النص على صوت الساردة الغائبة عن العمّة وردية وهي في قصر الإليزيه بعد أن قرّرت الهجرة بعد وصول الأحزمة المفخّخة إلى عيادتها في الديوانية، وتكرّر عوامل الاحتقان بوصول رسائل التهديد من الجماعات لابنتها ياسمين وهو ما عجّل بزواجها بسرعة وشحنها كأنها طرد بريد لزوجها في دبي. مازجاً التاريخ الشخصي للعمّة وردية الطيبة التي عملت في الديوانية كطبيبة توليد في جو يتسم بالتسامح والمحبة، وزواجها من جرجس المناضل الناصري، العائد من حربه في فلسطين، وولادتها لأولادها الثلاثة، بتاريخ العراق العام والتحوّلات الأيديولوجية والمذهبية التي انتشرت في صورة البعثيين والشيوعيين ثم

امتدت لتشمل الإثنية العراقية، وهو ما استدعى تاريخاً من التهميش للأقليات العراقية، والذي تبلور في صورة ذات دلالة عندما ألغى البابا زيارته لمدينة أور مسقط النبي إبراهيم، وهو ما استدعى حادثة عدم مرور المسيح بها أيضاً، وكذلك ما عاناه اليهود من إجبار على التهجير وصولاً إلى إسقاط الجنسية عنهم، ثم ما شهدته العراق من تغيرات لحقت بالهوية العراقية في فترات من حكم النظام العراقي السابق ثم في مرحلة الاحتلال وما بعدها، وهو ما انعكس على علاقات النسيج الواحد الذي كان يعيشه العراق من قبل، فصار الفراق والقتل والإخراج من الملة وهو ما بدأ أيضاً في صورة التجريف التي عملتها السلطة في حق مدينة إبراهيم متتبعة تاريخها منذ أن عرفت بأور الكلدانيين المدينة المقدسة لنانا آلهة القمر 36 حتى تغيير اسمها إلى ذي قار.

مساقط للرؤوس وأخرى للأفئدة: الديوانية محتفل بها في رواية (طشاري). الديوانية وشم لا يمحي: ((لقد وشمته (وردية) المدينة (الديوانية) وشم لا يشبه الريفيات، على ذقنها أو حاجبها أو ظاهر كفها، بل على روحها. وهي "دكة" تحبها ولا تتمنى زوالها مع الوقت ص33)). الديوانية حفرت بعمق في ذاكرة العراقية المسيحية (وردية): ((كل ما عاشته "وردية" قبل الديوانية قشرة بصل)) وكل ما عاشته فيها ((سيمد جذورا ويرسخ وينمو ويتفرع ويخضوضر ويبرعم ويطرح الثمار... إن هناك مساقط للرؤوس وأخرى للأفئدة. وهي "وردية" ستؤرخ لهذا المكان (الديوانية) مسقطاً لقلبها وسماء حنت عليها ومنحتها الكثير من القليل الذي تملك. ص31))

الديوانية وأهلها يظهرون، أول ما يظهرون في الرواية، كجدار مرمر صلد تتذكره (وردية) وتريد أن تستند عليه وهي في شيخوختها. هم يظهرون بمهابة وتبجيل أو إذا شئت فأنهم يظهرون كعصا المارشالية تتوكأ عليها وردية بأبهة، وقبل هذا وبعده فأن أهالي الديوانية يقترون في ذاكرة وضمير وعقل (وردية) مع أعز الناس لقلبها، زوجها المتوفي وأبنائها الأحياء:

((رفعت (وردية) رأسها تتأمل الثريات والنقوش الذهبية والرسوم البديعة التي تطرز سقف القاعة (داخل الأليزيه) وتمنت لو كان زوجها المرحوم جرجس معها، يمسك بيدها ويقارعها كأس الكريستال. لو ركبت هند (ابنتها) الطائرة من كندا ورافقتها إلى قصر الأليزيه. لو حضر أبناها براق، لو صعدت ياسمين (أبنتها الأخرى) إلى أعلى برج في دبي ونطت إليها. لو جاء أهالي الديوانية الذين كانت تعرفهم: متصرف اللواء وقائد الفرقة الأولى والعلوية شذرة والمرضع بستانة وغسان الفلسطيني والدكتور شكري فرنجية والست لويس والجدة نانا وأم يعقوب. لو وقفوا كلهم معها ظهرا وسندا. الصفحات 16-17))

وعلى امتداد الصفحات التالية من الرواية يظل حضور الديوانية وأهلها طاغيا تهت أمامه كل

الأماكن وكل الناس. فحالما نغادر الصفحة (17) تذبل صورة فرنسا شيئا فشيئا وتصبح شاحبة وتظل في الرواية ديكورا ليس إلا، وقصر الأليزية يختفي نهائيا من الأحداث الروائية حالما تخرج منه (وردية) ولن نعد نراه ولا نسمع عنه، وكأن أهميته لا تكمن في كونه رمزا لدولة عظمى هي فرنسا بل لأن العراقية (وردية) دخلته لا أكثر ولا أقل. الواقع، أن فرنسا كلها، وليس قصرها الرئاسي فحسب، تستمد وجودها في الرواية من تواجد (وردية) على أرضها، ولو كانت (وردية) قد ذهبت لاجئة لأي بلد آخر لكان ذلك البلد قد حضر في الرواية بدلا من فرنسا. ومثلما يغيب قصر الأليزية يغيب نهائيا، أيضا، قداسة البابا ولن نراه أبدا، ويغيب نهائيا الرئيس الفرنسي ساركوزي. وبدلا من هؤلاء جميعا تظهر الديوانية وأهاليها عبر ذاكرة العراقية (وردية).

(وردية) المسيحية العراقية القادمة من الشرق إلى الغرب أو من الجنوب إلى الشمال لا تعاني من أزمة هوية، وهي لم تقدم إلى الغرب من الشرق بحثا عن شيء مفقود، كأن يكون الجنس أو العاطفة أو الثروة أو الشهرة أو تحقيق الذات.

ورواية (طشاري) هي، أصلا، ليست حول علاقة الشرق بالغرب، بقدر ما هي حول علاقة الشرق مع نفسه. فالعراق (الشرق) الذي غادرته (وردية) وما تزال تحن إليه وتعشقه بعد أن وصلت الغرب، هو بلد ((مدسوس بين فيكي الشيطان. هكذا كان في التاريخ ص 35)).

لا تختلف هذه الرواية عن روايات المنفى في كونها مراثية لوطن تشظى أبنائه داخليا وخارجيا، وأيضا في استدعاء الأماكن الأولى والحنين إلى التآلف الذي كان عليه أبناء الوطن، وقبلها ألم الشتات والضياح في المنافي التي منحهم المأوى ولم تمنحهم الاستقرار والسكينة. فظل الوطن هو الحلم حتى ولو كان عبر الموت فيه. يهدف هذا البحث إلى دراسة رواية المنفى في القرن الحادي والعشرين وإبراز أهم خصائصها ومميزاتها خاصة بعد ثورات الربيع العربي في العالم العربي.

المصادر والمراجع:

- 1- "طشاري" لإنعام كجه جي، دار الجديد بيروت 2003م.
- 2- الرواية النسوية روايات عالية ممدوح أنموذجا- د. هديل عبد الرزاق أحمد الطبعة الأولى 2017م، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 3- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، بالقاهرة 1960م.
- 4- سرديات المنفى، د. محمد الشحات الجندي، 2006م.
5. ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1997م.
- 6- الحب في المنفى، بهاء طاهر، دار الآداب 1995م، بيروت.

دور استراتيجية العصف الذهني في تقوية مهارة المحادثة

عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

محمد ياسر لبنية

قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

جامعة إسطنبول آيدن . إسطنبول - تركيا

Lananieh.yaser@gmail.com



ملخص الدراسة : تأتي هذه الدراسة استجابة لأهم المتطلبات التعليمية

الحديثة، وهي ضرورة استخدام استراتيجيات التفكير في العملية التعليمية. ولقد هدفت إلى توظيف إحدى أهم استراتيجيات التفكير الإبداعي وهي استراتيجية العصف الذهني، وبيان دورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارة المحادثة، كما وعملت على بيان هذه الاستراتيجية بطريقة علمية عبر بيان مفهومها وأسسها وقواعدها ومراحلها وتقنياتها، وتقديم كيفية توظيفها في العملية التعليمية، كما وركزت على ربط استراتيجية العصف الذهني في إحدى أهم المخرجات اللغوية وهي مهارة المحادثة، وقد اعتمدت على منهجين علميين وهما المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، كما واعتمدت على وضع فرضية للتأكد من مدى فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارة المحادثة وهي وجود علاقة إيجابية بين التعليم عبر استراتيجية العصف الذهني وتقوية مهارة المحادثة لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد أشارت نتائجها إلى الدور الإيجابي لهذه الاستراتيجية في تقوية مهارة المحادثة في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المقدمة : دفع العصر الحالي بما يشهده من تقدم وتدفق متسارع للمعلومات إلى

ضرورة الاهتمام بالتفكير وتوظيف استراتيجياته في العملية التعليمية والاهتمام بالمتعلم وتنمية قدراته العقلية. وقد نال هذا الموضوع اهتمام الكثير من الباحثين والمتخصصين في المجال التعليمي والتربوي بشكل عام وباللغة العربية بشكل خاص وقد حظيت اللغة العربية بالعديد من الأبحاث والدراسات العلمية التي تناولت الجانب التعليمي لهذه اللغة العالمية. وقد أفرزت هذه الأبحاث العديد من الأفكار والتصورات العلمية والعملية حول كيفية تعليم هذه اللغة وتقديمها وتطويرها وذلك عبر الطرق والأساليب الحديثة. إلا أن الطابع العلمي والعملية الغالب لهذه الأبحاث قد ركز في طرحه على كيفية تعليم وتقوية المهارات اللغوية وهي المحادثة

والاستماع والقراءة والكتابة دون توظيف للتفكير واستراتيجياته في تعليم هذه المهارات. وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة العلمية للكشف عن دور استراتيجية العصف الذهني في تقوية مهارة المحادثة في اللغة العربية عند الطلاب الأجانب من خلال المحاور التالية:

أولاً: بيان مفهوم استراتيجية العصف الذهني عبر تعريفها وبيان أسسها وقواعدها والمراحل التي تمر بها ثانياً: بيان كيفية عمل هذه الاستراتيجية الإبداعية وذلك عبر تحديد مدخلاتها وبيان عملياتها والكشف عن مخرجاتها ثالثاً: ذكر أهم التقنيات التعليمية التي تعتمد عليها هذه الاستراتيجية رابعاً: بيان مفهوم مهارة المحادثة خامساً: تحديد متطلبات التعليم للعمل وفق استراتيجية العصف الذهني سادساً: تطبيق المنهج التجريبي على مجموعة بحثية وذلك بهدف الكشف العملي عن دور هذه الاستراتيجية في تقوية مهارة المحادثة سابعاً: عرض نتائج الدراسة العملية ومقارنتها مع الفرضيات التي تم الاعتماد عليها في بداية الدراسة ثامناً: تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات بهدف تطوير العملية التعليمية. وقد تم بيان هذه المحاور عبر كل من الإطار النظري والإطار العملي لهذه الدراسة البحثية.

1. مشكلة الدراسة بعد اطلاع الباحث وقراءته النقدية للعديد من الدراسات والأبحاث العلمية والتعليمية وخاصة في مجال التعليم عبر أساليب التفكير المختلفة ومهاراته وكذلك مجال تعليم اللغة العربية للأجانب فإن الباحث يطرح مشكلة هذه الدراسة عبر السؤال الرئيسي التالي: ما هو دور استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها في تقوية مهارة المحادثة في اللغة العربية عند الطلاب الناطقين بغيرها؟ ويتفرع عن هذا السؤال السؤالين التاليين: الأول: هل يوجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الخاضعة للتعليم عبر استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التقليدية وذلك في نتائج اختبار مهارة المحادثة والثاني: ماهي المتطلبات العلمية والتعليمية المطلوبة في تقوية مهارة المحادثة عبر استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها؟

2. فروض الدراسة :اعتمد الباحث خلال وضع فروض الدراسة على نوعين من الفرضيات وهما الفرضية البديلة (h1) والتي تعني وجود فروق إيجابية ذات دلالة إحصائية تدل على وجود فروق بين المتغير التابع والمتغير المستقل وعلى الفرضية الصفرية (h0) والتي تعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية واعتماداً على مشكلة الدراسة وسعيًا لتحقيق أهدافها افترض الباحث الفرضيات التالية :الفرض الأول: توجد علاقة إيجابية بين المتغير المستقل

والمتمثل بالتعليم عبر استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها والمتغير التابع والمتمثل في تقوية مهارة المحادثة لطلاب اللغة العربية للأجانب. الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية وذلك في نتائج اختبار تحصيل مهارة المحادثة القبلي .

3. أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تأتي استجابة للعديد من المتطلبات العلمية والتعليمية والتربوية الحديثة الداعية إلى ضرورة توظيف التفكير وأساليبه ومهاراته في العملية التعليمية. كما وتكشف عن كيفية الاستفادة من هذه الاستراتيجية الإبداعية وتقنياتها وكيفية توظيفها في تعليم اللغة العربية للأجانب.

4. أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للأجانب. وكذلك الكشف عن دور هذه الاستراتيجية الإبداعية وتقنياتها في تقوية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وإجراء دراسة علمية تجريبية عبر أداة الاختبار لتحديد دور هذه الاستراتيجية وتقنياتها في تقوية مهارة المحادثة في اللغة العربية عند الناطقين بغيرها.

5. الدراسات السابقة حول أسلوب العصف الذهني: اطلع الباحث على العديد من الدراسات التي تناولت أسلوب العصف الذهني إلا أنه قد تبين بعد الدراسة والاطلاع ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها في تعليم اللغات الأجنبية كاستراتيجية تعليمية. وقد عمد الباحث على ذكر الدراسات الأكثر قرباً من البحث الهدف الذي يقدمه وقد جاءت كالتالي:

دراسة د. نونج ومحمد 2004 وجاءت هذه الدراسة تحت عنوان (أسلوب العصف الذهني من خلال بيئة افتراضية لإثراء المفردات العربية لدى الناطقين بغيرها) وقد هدفت إلى إثراء المفردات العربية لدى الناطقين بغيرها وذلك عبر تطبيق أسلوب العصف الذهني من خلال البيئة الافتراضية. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو اتفاق أفراد العينة على أن أسلوب العصف الذهني خلال البيئتين الافتراضيتين أسهم وبشكل فعال في إثراء المخزون اللغوي لديهم وتعلم العديد من المفردات الجديدة التي تم طرحها أثناء المناقشة الجماعية في جلسات العصف الذهني. دراسة (Robert C. Litchfield) 2009. وعنوانها (تحسين فكرة كمية الدافع والعاطفة أثناء إجراء جلسات العصف الذهني) كما وهدفت إلى تحديد دور أسلوب

العصف الذهني في عملية تحسين الكم من الأفكار التي تطرح ضمن جلسات العصف الذهني والبحث عن السبل المساعدة على ذلك وكانت أهم نتائج البحث التي تم التوصل إليها هي ضرورة تحديد كمية الأفكار التي ينبغي طرحها من قبل كل المشاركين وذلك في بداية انعقاد جلسات العصف الذهني . دراسة (Paul- Vicsy) 2009. جاءت هذه الدراسة تحت عنوان (كيفية تشغيل جلسات فعّالة لاستثارة الأفكار) وقد هدفت إلى بيان دور أسلوب العصف الذهني في قياس قدرة المجموعات على اختيار أفضل الأفكار لنقلها إلى مرحلة التنفيذ ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أصحاب التفكير الفردي ولّدوا المزيد من الأفكار الأصلية مقارنة بالعصف الذهني الجماعي التفاعلي . دراسة ذِياب 2013. جاءت هذه الدراسة تحت عنوان (أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية) وهدفت إلى بيان أهمية ضرورة التعليم عبر استراتيجية العصف الذهني وكذلك التعرف على أثرها في تدريس قواعد اللغة العربية. دراسة (Abdullah Yılmaz) 2014. تحت عنوان (التدريب على تطبيق تقنية العصف الذهني في التعليم) وهدفت إلى شرح كيفية تطبيق استراتيجية العصف الذهني في مجال التعليم كما وتناولت كيفية تطبيق العصف الذهني وبيان دور كل من المعلم والطلاب وأوصت الدراسة إلى ضرورة العمل وفق استراتيجية العصف الذهني في العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية. دراسة (Serçin,Gökçe,Ezgi) 2016. بعنوان (دراسة نوعية حول فاعلية تقنية العصف الذهني العكسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي) وهدفت إلى بيان أهمية التعليم المعاصر وبيان ضرورة تعليم مهارات التفكير الإبداعي وكذلك بيان تأثير أسلوب العصف الذهني العكسي على تعلم الطلاب مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على تذكر ما تعلموه وأظهرت الدراسة أن لاستراتيجية العصف الذهني العكسي تأثير إيجابي على ذكريات الطلاب وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلموها عبر هذه التقنية . أما الدراسات السابقة حول مهارة المحادثة فمنها كتاب محمود كامل الناقة 1985. (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) قام بتوصيف اللغة العربية التي ينبغي تقديمها للمتعلمين وهي اللغة المعاصرة كما وتناول المهارات اللغوية الأربعة ومنها مهارة المحادثة التي عبر عنها بالكلام من حيث المفهوم والأهداف من تعليمها وبين الجوانب المهمة في تعليم المحادثة وطرق تعليمها وكذلك دور المعلم في تعليم هذه المهارة.. كتاب رشدي طعيمة 1986 (المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) تناول الكتاب في قسمه الثاني فتناول المهارات اللغوية الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة وطرق تدريسها وتناول مهارة المحادثة من خلال عدة نقاط وهي المفهوم والأهداف ومستويات المتعلمين في تعلم مهارة المحادثة كما وتناول واقع تعليم مهارة المحادثة وكيفية

تناول برامج تعليم اللغة العربية لمهارة المحادثة. دراسة داود إيليغا، حسين البسومي 2014 بعنوان (المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب) وهدفت إلى تحقيق هدفين الأول تحديد أفضل الطرق العملية في تدريس المحادثة والثاني وضع أفضل الحلول المناسبة لحل مشكلات الضعف عند الطلبة في مهارة المحادثة. وكانت نتائج هذه الدراسة أن أفضل الطرائق التعليمية لمهارة المحادثة هي الطريقة المباشرة والطريقة التواصلية وطريقة الحوار والمناظرة والطريقة التوليفية وطريقة حل المشكلات وطريقة المدخل الوظيفي. كما وكشفت أن أغلب الأخطاء اللغوية التي يقع بها الطلاب أثناء أدائهم لهذه المهارة فهو يعود إلى عدم الثقة بالنفس للتحديث باللغة العربية والخوف من الوقوع في الخطأ وكذلك عدم وجود تلك البيئة المناسبة لممارسة مهارة المحادثة في اللغة العربية. دراسة الشيخ 2018 بعنوان (معايير تقويم مهارة المحادثة) وتناولت أهداف تعليم المحادثة للناطقين بغير اللغة العربية ومجالات المحادثة من مقابلة ومناقشة وقصص كما وتناولت مهارات المحادثة التي ينبغي على المتعلم إتقانها والأخذ بها. دراسة أبو عمشة 2018 بعنوان (معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها) وتناولت مهارة المحادثة من زاويتين الأولى النظرية وذلك من خلال التعريف بمهارة المحادثة وبيان مكوناتها من نطق ونبر وتنغيم واستعمال المفردات والدقة والطلاقة وبناء الجملة وسرعة الكلام وكذلك أنواع مهارة المحادثة والاستراتيجيات الهادفة إلى تطويرها وتوصيف مهارة المحادثة وفقا للمرجع الأوروبي. وأما الزاوية الثانية فهي العملية والتي تناولت كيفية تقييم مهارة المحادثة وتقويمها. وقد أفضت نتائجها إلى وضع مجموعة من المؤشرات والمعايير التي من مهمتها قياس أداء الطالب في مهارة المحادثة .

أولاً: الإطار النظري:

1- مفهوم استراتيجية العصف الذهني: عرّف أليكس أوزبورن (Osborn Alex) عبر

كتابه الخيال التطبيقي (Applied imagination) عن استراتيجية العصف الذهني بأنها مجلس تشاوري جماعي يُعقد بهدف حل مشكلة ما عبر توليد كم من الأفكار الابتكارية والإبداعية التي تقدم الحلول لها. وعرفها الدويدي بأنها تلك الاستراتيجية التي تمر عبر خطوات ومراحل متدرجة والهادفة إلى تنمية وتطوير القدرات العقلية عند الطلبة عبر توليد كم من الأفكار الإبداعية حول مواقف تعليمية محددة.

2- أسس استراتيجية العصف الذهني: وضع العالم بارنز (parenz) أسس هذه الاستراتيجية

الإبداعية في عام 1963 عبر مقاله (هل نفهم حقيقة ما هو العصف الذهني؟) وهي على الشكل التالي . أولاً: أولوية الكم على کیف: وهذه الفكرة تعود إلى المبدأ الفلسفي الذي أطلقه الفيلسوف

(هيجل) القائل بأن التراكم الكمي يؤدي إلى التغير النوع. ثانياً: إرجاء تقييم الأفكار: أكدت الدراسات التي أجراها كل من بارلوف وهاندلون (Handlun-Parluf) في عام (1964) على الدور الإيجابي والفعال لإرجاء. تقييم الأفكار إلى آخر جلسات العصف الذهني وبينت الدور السلبي لتوجيه النقد أثناء انعقاد الجلسة. ثالثاً الحرية في التفكير: وتعني التعبير عن الأفكار بحرية. الأمر الذي يعد أحد أهم أسس استراتيجية العصف الذهني والداعية إلى تقبل جميع الأفكار حتى الغريب منها. رابعاً: مشاركة الأفكار وتطويرها: تتيح استراتيجية العصف الذهني المجال أمام تبادل الأفكار المطروحة وتعمل على تطويرها.

3- القواعد الضابطة لجلسات استراتيجية العصف الذهني حددها باول باولس (Paul Paulus) أستاذ علم النفس في جامعة تكساس الأمريكية في النقاط التالية: أولاً: ضرورة تأهيل الطلاب علمياً وعملياً قبل المشاركة في جلسات استراتيجية العصف الذهني. ثانياً: تحديد موضوع الدرس الهدف وتوضيحه قبل البداية في الجلسة ثالثاً: منع توجيه النقد لأي فكرة من الأفكار التي قد تصدر أثناء جلسة العصف الذهني. فتوجيه النقد لأي فكرة ما قد يسبب التوتر والخوف وبالتالي منع تدفق الأفكار. رابعاً: توفر مناخ الحرية والمتعة والخفة في جلسة العصف الذهني. 4- 4. مراحل استراتيجية العصف الذهني فتمر عبر مجموعة من المراحل هي

مرحلة الإعداد: وتتضمن تأهيل الطلاب المشاركين في جلسة العصف الذهني ومن ثم تحديد موضوع الدرس وبيان الهدف من تعلمه، وتقديم مجموعة من المعلومات عن الموضوع ويكون ذلك عبر وسائل تمهيدية مسموعة أو مرئية أو مكتوبة ويكون هذا بهدف إثارة الدافعية لدى الطلاب وتوجيه أذهانهم نحو الدرس. مرحلة مناقشة موضوع الدرس وإعادة صياغته: ويتم في هذه المرحلة تبادل الآراء والمعلومات والأفكار حول الدرس الهدف وذلك بهدف توضيحه وتحديد جميع ما يتعلق بجوانبه ومن ثم صياغته على شكل مجموعة من الأسئلة التي بدورها تقوم بتوصيف الدرس والإحاطة بجوانبه وتنظيمه. مرحلة تهيئة الجو الإبداعي: تقوم هذه المرحلة بتوفير الجو المليء بالحرية وكذلك المتعة والخفة والتفاعل وقبول الآخر المكان المناسب والملائم والمريح الأمر الذي يساهم بشكل كبير وفعال في نجاح استراتيجية العصف الذهني. مرحلة العصف وتوليد الأفكار: يتم في هذه المرحلة توليد الأفكار وتبدأ مع كتابة عنوان الدرس على السبورة ووضع مجموعة من الأسئلة التي تم اختيارها في مرحلة إعادة صياغة المشكلة وذلك بهدف إدراك الدرس ومعرفة جوانبه. وبعد ذلك يعمل المعلم على إثارة الطلاب ووضعهم في حالة من الجاهزية الجيدة التي تساعد على التفكير والتأمل وبالتالي توليد الأفكار ثم تجميعها وكتابتها من قبل أحد الطلاب. مرحلة تطوير الأفكار: في

هذه المرحلة يتم مناقشة الأفكار التي تم الحصول عليها وذلك عبر تبادل الأفكار بين جميع الطلاب والبناء عليها وذلك بهدف تطويرها. مرحلة التقييم: في هذه المرحلة يتم تصنيف الأفكار التي تم الوصول إليها وتحليلها واختيار أنسبها وأفضلها ويتم ذلك وفق قواعد علمية.

6. التقنيات المستخدمة في استراتيجية العصف الذهني هي عبارة عن مجموعة من الطرق والأساليب الإبداعية التي تستخدم في جلسات العصف الذهني وذلك بهدف إثارة الأفكار وتجديدها وتطويرها الأمر الذي يساعد على تجاوز مرحلة الجفاف الفكري التي تقع بها العديد من جلسات العصف الذهني ومن أشهر هذه التقنيات وأكثرها كفاءة هي: 1. السؤال: تأتي تقنية السؤال كأهم تقنية من التقنيات المستخدمة في استراتيجية العصف الذهني إذ يعمل السؤال على فتح المجال أمام الطلاب لتوسيع مداركهم ودفعهم نحو ابتكار الأفكار وتعدد استخداماتها ومن أهمها استخدامها في بداية انعقاد الجلسة حيث تستخدم لإثارة الطلاب نحو الموضوع الهدف كما وتستخدم هذه التقنية أيضاً عند شعور قائد الجلسة بأن الطلاب قد وصلوا إلى حالة من الجمود الفكري والجفاف في توليد الأفكار. 2. رسم خرائط العقل: تعد هذه التقنية طريقة إبداعية تعمل على تنظيم الأفكار عند الطلاب وبالتالي تنظيم المعرفة لديهم والقدرة على توليد الأفكار ذات الجودة العالية، وتقوم على وضع الموضوع الهدف المطلوب إدراكه وفهمه في وسط صفحة بيضاء ثم القيام بربطه بما يتعلق به عبر خطوط متعرجة تربط بينها .

7- عملية استراتيجية العصف الذهني: تعتمد هذه الاستراتيجية الإبداعية على مجموعة من العمليات التفكيرية التي تشكل نظام تشغيل متكامل يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وهي على الشكل التالي:

1. مدخلات استراتيجية العصف الذهني وتتجلى في العديد من النقاط التالية وهي: تأهيل المتعلمين للمشاركة في جلسات استراتيجية العصف الذهني. فلقد أكد العديد من المتخصصين في استراتيجية العصف الذهني والتفكير الإبداعي على عدم جدوى انعقاد جلسات العصف الذهني دون وجود مؤهل علمي وتفكير لدى المشاركين. المعرفة بالموضوع الهدف أو المشكلة. فقد أكدت الدراسات والأبحاث التي تناولت أسلوب العصف الذهني وجوب إحاطة الطلاب بالموضوع الهدف أو المشكلة قبل المشاركة في جلسة العصف الذهني فتوليد الأفكار حول موضوع ما لا يمكن دون وجود معرفة مسبقة حول الموضوع الهدف أو المشكلة. الدافعية: التي تعد إحدى أهم المدخلات الرئيسية التي تطلبها عملية أسلوب العصف الذهني. فالدافعية تعد أمراً هاماً لا بد من وجوده عند الطلاب المشاركين في جلسات استراتيجية العصف الذهني.

2. عملية استراتيجية العصف الذهني وتتمثل في النفاط التالية: العوامل الضابطة للعملية التفكيرية والتي تتمثل في الأسس والقواعد والمراحل وكذلك الفترة الزمنية المحددة. العمليات التفكيرية التي تجري أثناء جلسات العصف الذهني والتي تتمثل بعمليات التفكير الناقد والإبداعي واستخدام مهارات التفكير وتوليد الأفكار والبناء على أفكار الآخرين. عمليات إجرائية تتمثل في تهيئة المناخ الإبداعي وكذلك كتابة الأفكار من قبل المسجل وكذلك تقسيم الأفراد إلى مجموعات وذلك في حالة العدد الكبير كذلك تنظيم أوقات الراحة بين جلسة وأخرى وتوفير الأدوات والمستلزمات لعقد الجلسة. 3. مخرجات استراتيجية العصف الذهني تتمثل بشكلها العام في توليد الأفكار بهدف حل المشكلات أما في العملية التعليمية فهي لا تكتفي بتوليد الأفكار فقط وإنما تنظيم المعرفة أيضاً وتنمية المهارات اللغوية وتقويتها وكذلك تطوير مهارات التفكير.

8 — مهارة المحادثة: يتردد بين الأوساط التعليمية أن تعليم مهارة المحادثة هو التدريب على نطق الأصوات وحفظ التراكيب اللغوية إلا أن كامل الناقدة أثناء تعرضه لمفهوم مهارة المحادثة فقد أكد على أن هذه المهارة تعني تمكّن الدارس من التعبير عن أفكاره وآرائه ومشاعره وأيضاً إتقان اللغة العربية بلاغةً ونحواً وبناء التفكير اللغوي بها .

9- كيفية إعداد وتدريب متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارة المحادثة عبر استراتيجية العصف الذهني

يبدأ إعداد وتدريب متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر استراتيجية العصف الذهني من تحديد وظيفة هذه الاستراتيجية الإبداعية وأهدافها وفق مستويات مهارة المحادثة فوظيفة استراتيجية العصف الذهني وأهدافها تختلف باختلاف المستويات اللغوية المحددة حسب الإطار المرجعي الأمريكي في هذه المهارة التي تتضمن المستويات (المبتدئ، والأوسط، والمتقدم، والمتفوق، والتميز). ففي المستويان المبتدئ والأوسط تكون وظيفتها هو التنظيم المعرفي لدى المتعلم أولاً وبناء التفكير اللغوي ثانياً وأما في المستويات المتقدم والمتفوق والتميز فتهدف هذه الاستراتيجية إلى إثراء التفكير اللغوي عند المتعلم وذلك عبر تحقيق الهدف العام لها وهو إنتاج الأفكار الإبداعية حول موضوعات تتضمنها هذه المستويات اللغوية الأمر الذي يعكس أهمية توظيف استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها في تقوية مهارة المحادثة في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

10- متطلبات تقوية مهارة المحادثة باستخدام استراتيجية العصف الذهني وتقنياته 1. وجود المعرفة العلمية الشاملة لدى المعلم عن هذه الاستراتيجية التعليمية إدراك المعلم لمفهوم مهارة المحادثة وطرق تعليمها وتقسيم المستويات اللغوية حسب الأطر المرجعية العالمية ومنها تقسيم

مجلس الإرشاد الأمريكي لتعليم اللغات. 2. القدرة على توظيف استراتيجيات العصف الذهني وتقنياتها في العملية التعليمية. 3. تأهيل الطلاب علمياً وعملياً للعمل ضمن استراتيجيات العصف الذهني وذلك عبر تقديم العديد من التدريبات اللغوية مع مراعاة المستويات اللغوية للطلاب 4. التدرج المتوازن في تقديم التدريبات والحوارات والموضوعات التعليمية.

11. تطبيق درس عملي باستخدام استراتيجيات العصف الذهني لضمان نجاح التعليم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني لا بد من العمل ضمن مراحل هذه الاستراتيجية الإبداعية مع الأخذ بجميع الأسس والقواعد الضابطة لها وفي هذه الفقرة سعى الباحث إلى تقديم نموذج تعليمي متكامل باستخدام هذه الاستراتيجية مرحلة ما قبل الدرس: تم تحديد موضوع الدرس وهو البيت كما وقد تم تحديد الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها وتشمل معرفة أقسام البيت وصفاته ومعرفة أسماء الأثاث الموجود في البيت واستخدام ظروف المكان وذلك عبر نصوص للمحادثة والاستماع ومجموعة من التراكيب اللغوية التي تتعلق بموضوع البيت كما وتم تحديد الوسائل التعليمية وهي مجموعة من الصور التي تتعلق بالبيت وكذلك الفيديو وبعض الخرائط العقلية كما وتشمل هذه المرحلة تهيئة الجو الإبداعي المليئة بالمتعة والخفة وتنظيم بعض الألعاب اللغوية.

مرحلة العرض: تبدأ هذه المرحلة يعرض صورة عن البيت بشكل عام ومن ثم استخدام تقنية السؤال بهدف إثارة الطلاب نحو موضوع الدرس وهو البيت وتوجيه أذهانهم نحوه فيسأل المعلم أريدكم أن تفكروا في هذه الصورة ثم يدعوهم إلى تخمين موضوع الدرس ثم يعتمد المعلم على تقديم المفردات والكلمات المفتاحية التي تتعلق بالبيت مع ربطها بالصور التعليمية ثم يبدأ بعرض نص الحوار مع الاستماع باستخدام الشاشة الالكترونية ويرافق ذلك ربط هذا الاستماع بوظيفة تعليمية مثل توجيه أسئلة عن الحوار وعن الأفكار الموجودة فيه ثم يدعو المعلم الطلاب إلى إجراء قراءة نقدية للنص وتقسيمة إلى أفكار وذلك بهدف إدراك الحوار بعد ذلك يطلب المعلم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالحوار ومن ثم يعمل على تقديم التراكيب اللغوية المتعلقة بموضوع البيت مثال كم غرفة في بيتك ؟ هل يوجد في غرفة الجلوس تلفاز؟ يليها مرحلة التوسع في استخدام التراكيب اللغوية وذلك بهدف توسيع دائرة التفكير لدى الطالب بعد ذلك يدعو المعلم الطلاب إلى تبادل التراكيب اللغوية فيما بينهم ثم يقوم المعلم بعرض مجموعة من الخرائط العقلية التي تشتمل على مجموعة مختلفة من الصور ويقسم الطلاب إلى مجموعات بهدف إثارة الحماسة بينهم ثم تقديم مجموعة الخرائط العقلية لكل مجموعة مع الطلب من كل مجموعة تكوين حوار يتعلق بهذه الخرائط تبدأ مرحلة تطوير الأفكار وذلك بعرض الحوارات التي تم التوصل إليها من قبل المجموعات

وتبادل الأفكار فيما بينها مرحلة التقييم: وبعد ذلك تبدأ بتصنيف الحوارات وتنظيمها ثم تقييمها واختيار أفضلها وأنسبها ويكون ذلك بإجراء المناقشة بين المجموعات كما ويكون المقياس في ذلك هو مدى استخدامهم للمفردات والتراكيب اللغوية والقواعد النحوية ضمن مستواهم التعليمي التي تعلموها الأمر الذي يساعد على تنظيم المعرفة عند الطلاب وبناء التفكير اللغوي

ثانياً. الإطار العملي

1. منهج الدراسة: اعتمد الباحث في الكشف عن دور استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها في تعليم اللغة العربية للأجانب في مهارة المحادثة في الإطار العملي لهذه الدراسة على المنهج التجريبي الذي يقوم على إجراء التجربة العملية كأداة لاختبار صحة الفروض التي تم افتراضها في هذه الدراسة. 2. مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على متعلمي اللغة العربية الأجانب من طلاب ثانويات الأئمة والخطباء للذكور في الصف التاسع في مدينة إسطنبول في الجمهورية التركية

3. عينة الدراسة: اعتمد الباحث على تمثيل المجتمع المختار من خلال عينة بحثية محددة يستطيع من خلالها تطبيق مفردات دراسته في جانبها العملي وتم اختيار العينة اعتماداً على الطريق العشوائية البسيطة والتي تعني وجود فرص متساوية لكل فرد من أفراد العينة البحثية. وقد تكونت عينة البحث من طلاب الصف التاسع من ثانوية عاكف إينان للأئمة والخطباء İnan Akif Hatip Lisesi Anadolu والكائنة في منطقة باشاك شهير على أن هذه العينة البحثية تكونت من مجموعة طلاب لغتهم الأم هي اللغة التركية وبلغ عدد طلاب العينة البحثية تسعة وتسعين (96) طالباً مشتملة على أربع شعب وهي (F. A.E.C.). وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين الأولى المجموعة (أ) التجريبية والثانية المجموعة (ب) الضابطة وعمد الباحث إلى بيان توزيع الطلاب على المجموعتين وفق الجدول التالي:

المجموعة	المدرسة	الصف	عدد الطلاب
المجموعة التجريبية (أ)	عاكف إينان	التاسع	48
المجموعة الضابطة (ب)	عاكف إينان	التاسع	48
المجموع الكلي لعينة الدراسة			96

4. تصميم الدراسة التجريبية: تتضمن تصميم الدراسة التجريبية على المتغير المستقل المتمثل في استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها وكذلك المتغير التابع المتمثل في أداء الطلاب لمهارة المحادثة في اللغة العربية والتي تعكسها نتائج الاختبار البعدي وجاء تصميم البحث لكلا المجموعتين على الشكل الآتي:

5.البعد الزمني للدراسة التجريبية :بدأ العمل الفعلي في المدرسة الخاضعة للدراسة اعتباراً من 2018/11/12 حتى 2019/03/10. تحديد المادة العلمية والأهداف السلوكية :قام الباحث بتحديد مجموعة من الموضوعات التي تتعلق بتعليم مهارة المحادثة في اللغة العربية معتمداً في ذلك على سلسلة حديثة في تعليم اللغة العربية للأجانب وهي سلسلة مفتاح العربية الكتاب المبتدي (المحادثة والاستماع1) وقد اشتملت المادة العلمية على الوحدات التالية (التحيات والتعارف، الدراسة، الأسرة، البيت، الأنشطة اليومية)وبعد ذلك قام الباحث بتحليل مضمون مادة المحادثة الهدف وذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية والتراكيب اللغوية والمفردات التي تضمنتها الموضوعات السابقة بهدف تحديد الأهداف السلوكية ثم قام بتصميم اختبار لمهارة المحادثة 7. . أداة الدراسة: قام الباحث باختيار أداة الاختبار كأداة بحثية وذلك بهدف تطبيق المنهج التجريبي وتحقيق هدف الدراسة في بيان دور استراتيجيات العصف الذهني في تقوية مهارة المحادثة وقد اعتمد الاختبار على كل من تصنيف بلوم المعدل للأهداف التعليمية وهي (المعرفة والتذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) وأسس مهارة المحادثة التي قد بينها الباحث سابقاً أثناء تناوله لمهارة المحادثة ضمن الإطار النظري وقد جمع الاختبار بين مجموعة من المعايير العلمية المناسبة لاختبار مهارة المحادثة وكذلك أسئلة الاختبار، أما معايير الاختبار فكانت موزعة على ثلاثة معايير رئيسية وهي معيار المهارات التواصلية ومعيار اللغة ومعيار التنظيم والتهيئة أما أسئلة الاختبار فقد اشتملت على العديد من الأسئلة التي تتعلق بالموضوعات الهدف8. صدق أداة الدراسة :تحقق لأداة الدراسة الصدق كونها تخضع لمعايير علمية وهي محددة وموضوعية من قبل مجموعة من خبراء تعليم اللغة العربية للأجانب في أكاديمية إسطنبول للغات.

9. ثبات أداة الدراسة :عمل الباحث على إجراء اختبار تحصيلي الذي اعتمده أثناء الدراسة وذلك بهدف التحقق من ثبات معايير الاختبار وأسئلته وذلك بإجرائه على مجموعة عشوائية خارجية وقد كان حجم العينة العشوائية خمسة وعشرين طالباً. وقد أجري الاختبار على فترتين مختلفتين فصل بينهما ثمانية أيام فبعد إجراء الاختبار في الفترة الأولى والحصول على النتائج أعاد الباحث إجراء الاختبار مرة ثانية بعد ثمانية أيام وبعد الحصول على النتائج عمد الباحث إلى استخدام الأداة الإحصائية معامل ألفا كرو نباخ وذلك بهدف معرفة ثبات الاختبار وصدقه. وكانت النتيجة التي تم الوصول إليها هي (0,704) وهي نتيجة توصف بالجيدة في البحوث التربوية وتدل على ثبات الاختبار.

10. تكافؤ عينة البحث: عمل الباحث على التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

من خلال الجوانب التالية:

- الحالة الاجتماعية والاقتصادية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.
- العمر الزمني لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة: تأكد الباحث من أعمار الطلاب المتقاربة والتي تتراوح بين 14 و15 عاماً.
- المستوى التعليمي لطلاب المجموعتين: للتأكد من تكافؤ طلاب العينة البحثية في المستوى التعليمي عمد الباحث إلى توظيف آليتين: الأولى: الاطلاع على نتائج الطلاب في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2018 — 2019) في مختلف المواد الدراسية فقد طلب الباحث من إدارة المدرسة الوصول إلى سجلات طلاب العينة البحثية وقد تبين له وجود تكافؤ جيد بين طلاب العينة البحثية وكان ذلك في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية. أما الآلية الثانية فهي إجراء اختبار قبلي في مهارة المحادثة في اللغة العربية فبعد التأكد من صدق أداة البحث وتحقق ثباتها أجرى الباحث اختباراً قبلياً بهدف التأكد من تكافؤ طلاب العينة البحثية في مهارة المحادثة في اللغة العربية وكان ذلك لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية وقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية على الشكل الآتي:

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
66,41	89,39	المتوسط
8,11	4,84	الانحراف المعياري

يشير الرسم البياني إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي الأمر الذي يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين.

11. تحديد المتغيرات التجريبية

تضمن إجراء المنهج التجريبي على متغير مستقل ومتغير تابع وقد تم بيانها عبر الجدول التالي:

المتغير المستقل	المجموعة	المتغير التابع
استراتيجية العصف الذهني	التجريبية	أداء الطلاب في مهارة المحادثة

12. التطبيق العملي للمنهج التجريبي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور استراتيجية العصف الذهني في تعليم اللغة العربية للأجانب وذلك في مهارة المحادثة وقد تم التطبيق العملي عبر مجموعة من الخطوات وهي: الخطوة

الأولى : تأهيل طلاب المجموعة التجريبية للعمل وفق استراتيجية العصف الذهني. وتم ذلك عبر تدريبهم بواسطة العديد من التدريبات اللغوية التي أعدها الباحث معتمداً في ذلك على تصنيف بلوم المعدل. فقد جاءت التدريبات اللغوية موافقة للأهداف التعليمية من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وإجراء تقويم ذاتي من قبل الطلاب حتى الوصول إلى إمكانية ابتكار وتكوين حوارات لغوية توافق مستوى تعلمهم اللغوي وأيضاً إطلاع الطلاب على أسس هذه الاستراتيجية وقواعدها ومراحلها وكان ذلك دون الاسهاب في الشرح لهذه الاستراتيجية . الخطوة الثانية : قدم الباحث المادة العلمية الهدف في مهارة المحادثة وهي (التحيات والتعارف والصف والدراسة والأسرة والبيت والأنشطة اليومية) للمجموعتين الضابطة والتجريبية مع الأخذ بالاعتبار العوامل التالية وهي إدخال المتغير المستقل المتمثل بالتعليم باستخدام استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها على المتغير التابع والمتمثل في تعليم اللغة العربية للأجانب في مهارة المحادثة مع إبقاء المجموعة الضابطة على الطريقة التقليدية . الخطوة الثالثة : إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية فبعد تقديم الموضوعات الهدف للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية وتقديم الموضوعات نفسها للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية العصف الذهني وتقنياتها عمد الباحث إلى إجراء الاختبار البعدي وذلك بهدف الكشف عن دور هذه الاستراتيجية في تقوية مهارة المحادثة لدى طلاب العينة البحثية وقد كانت النتائج للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين على الشكل التالي .

الضابطة	التجريبية	
66,41	89,39	المتوسط الحسابي
8,11	4,84	الانحراف المعياري

المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تأثير المتغير المستقل المتمثل باستراتيجية العصف الذهني على المتغير التابع والمتمثل في أداء الطلاب في مهارة المحادثة عمد الباحث إلى استخدام إحدى أهم الأدوات الإحصائية وهو اختبار (test.T) الذي أجراه الباحث وقد حصل على النتائج التالية:

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Before	66.4167	48	8.11312	1.17103
	After	89.5833	48	4.88956	.70575

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	Before - After	-23.16667-	10.09599	1.45723	-26.09824-	-20.23510-	-15.896-	47	.000

تحليل النتائج وفق الجدول السابق قيمة $t = (-15.898)$ وهي تعني وجود اختلاف بين متوسط المجموعة التجريبية الخاضعة للتعليم عبر المتغير المستقل وهو استراتيجية العصف الذهني ومتوسط المجموعة الضابطة كما أن القيمة المصاحبة ل t 000 أقل من مستوى الدلالة 0,05 الأمر الذي يدل على وجود ترابط إيجابي بين المتغير المستقل والمتغير التابع الأمر الذي يؤكد على صحة الفرضية التي اعتمدها الباحث في هذه الدراسة وهي: وجود علاقة إيجابية بين المتغير المستقل والمتمثل بالتعليم باستخدام استراتيجية العصف الذهني وتقنياته والمتغير التابع والمتمثل في تقوية مهارة المحادثة في اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها.

التوصيات والمقترحات: أظهرت نتائج الدراسة الدور الإيجابي والفَعَال لاستراتيجية العصف الذهني في تعليم اللغة العربية للأجانب عبر مهارة المحادثة وبناء على ذلك فإن الباحث يخلص إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات. 1. ضرورة توظيف أساليب التفكير الإبداعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. العمل على 2. تأهيل متعلمي اللغة العربية الأجانب لاستخدام أساليب التفكير الإبداعي وذلك عبر برامج علمية تساعد الطلاب على امتلاك مهارات التفكير. 3. الاهتمام ببناء التفكير اللغوي لدى المتعلمين وإيجاد الطرق والوسائل المساعدة على تحقيق ذلك. 4. الأخذ بالمراجع والأطر العلمية والتعليمية كالإطار الأمريكي وتصنيف بلوم المعدل كأسس علمية تعمل على تنظيم وتحقيق الأهداف التعليمية. 5. القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث الإضافية العلمية الهادفة إلى تطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين.

الخاتمة: وفي ختام هذه الدراسة البحثية ومما سبق يتضح لنا أهمية توظيف استراتيجيات التفكير الإبداعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فمن أهم ما قدمته هذه الدراسة هي أنها قامت بتوظيف إحدى أهم استراتيجيات الإبداع في العملية التعليمية وهي استراتيجية العصف الذهني في أهم المهارات اللغوية الإنتاجية وهي مهارة المحادثة وقد استطاعت حل إشكالياتها المتمثلة

في دور استراتيجية العصف الذهني في تقوية مهارة المحادثة في اللغة العربية لدى الناطقين بغربها كما واستطاعت عبر إطارها العملي التحقق من صحة فرضياتها ولأن استراتيجيات الإبداع لها دور كبير في بناء التفكير اللغوي لدى الطلبة فإن الباحث يرجو ان يستفيد كل من المهتمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغربها.

المراجع العربية والأجنبية

- لكسنا كاما، نونج- آزور آزلن عبد الحميد، محمد، " أسلوب العصف الذهني من خلال بيئة افتراضية لإثراء المفردات العربية لدى الناطقين بغربها " الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية، عمان، 2014، ص 309.
- Robert C. Litchfield, " Brainstorming rules as assigned goals: Does brainstorming really improve idea quanti?", Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/t781187427243t17/2009>.
- Vicsy L. Putman, Paul B. Paulus, "Brainstorming, Brainstorming Rules and Decision Making" Creative Behavior, 2009 volume 43 Issue 1.
- ذياب، محمود عوض، أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية، الشارقة، 2013 .
- Abdullah Yılmaz .Beyin Fırtınası Tekniğinin Eğitimde Uygulaması.2014 ,
- Serçin Karataş ve Gökçe Akçayır ve Ezgi Tosik Gün," Yaratıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde Ters Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği Üzerine Nitel Çalışma", Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, Ankara, 2016, cilt 6, sayı 1, s 42-58.
- الناقه، كامل محمود، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985 .
- طعيمة رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منشورات جامعة دمشق، دمشق 1986.
- إيليا، داود - البسومي، حسين "المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب"، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2014.
- الشيخ، محمد عبد الرؤوف، معايير تقويم مهارة المحادثة، معايير اللغة العربية للناطقين بغيره أبحاث محكمة، منشورات المنتدى العربي التركي، غبرسون، 2018.
- أبو عمشة، خالد، معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها، معايير اللغة العربية للناطقين بغيره أبحاث محكمة، منشورات المنتدى العربي التركي، غبرسون، 2018.
- Ozborn ,applied imagination ,prim cripples and proceed ures of creative problem solving 3reded Charles scriber, some united states of America ,2001 ,p151,152
- دؤيدي، علي بن محمد، " أثر استخدام العصف الذهني من خلال الإنترنت في تنمية التفكير لدى طلاب مقرر طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة"، المجلة التربوية، المدينة المنورة، 2004، ص 58.
- Feldman D.C and Amole H J " managing individual and Group Behavior in organization "National Library Board ,Landon . 1983p .492
- جَزْوان، فتحي، الإبداع مفهومه .معايير .مكوناته .نظرياته .خصائصه .قياسه .تدريبه.الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2002، ص.103
- عبادة، أحمد، الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق، دار الحكمة، البحرين، 1993، ص 41 -43.
- Paulus.P. B "Social in Fluence Processes in Group Brainstorming "Personality and Social Psychology ,1993 ,p 576 .
- نَبْهان، يحيى، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية، عمان، 2008ص23.
- عبادة، أحمد، الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق، دار الحكمة، البحرين، 1993، ص 53 -47.
- قطيط، غسان يوسف، حل المشكلات إبداعياً، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص 124 -125.
- Mansfield By Dani ,Bivariable Creative Ideation for Digital Marketers: Form Theory to Practice ,2018, p 38 -51 .
- طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 2004. ص 29 -30.



جهود العلماء في نشر اللغة العربية في كشمير

د. سجاد رشيد مير¹

Sajadrashid77@gmail.com

المدخل: الحمد لله الذي كرم الإنسان وفضله على سائر خلقه ، وشرف العرب بأن أرسل من بينهم نبيه بلسان عربي مبين ، وبحفظه لكتابه الكريم ضمن الحفظ والبقاء للغة العربية التي يتعبد بها المسلم ، فكلما كانت لغة العلم هي لغة التفكير والخطاب اليومي كان ذلك مدعاة لرسوخ العلم لدى المتلقي ، لأنه لا يحتاج إلى وسيط أو إجهاد فكري. وتبدو هذه المسألة أكثر أهمية لدينا نحن أبناء الأمة المسلمة ، لان اللغة العربية مثل ما هي هوية وعنوان للمسلمين وهي لغة دين المسلمين التي من خلالها نستطيع أن نعني مقاصد هذا الدين وحدوده . فنلتزم بأوامره ونبتعد عن نواهيه .

وقد اجتهد العلماء في حفظ اللغة العربية ونشرها. وهو التزامهم بهذه اللغة العربية التي شرفها الله ، سبحانه وتعالى، وشرفنا ، بما أنزل فيها القرآن الكريم على خاتم الانبياء قائدنا وسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم. قال الله تعالى ((إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون)) ندعو الله سبحانه وتعالى أن يقبلنا في عداد جنوده المجاهدين لحفظ هذه اللغة الحبيبة التزاماً بأمر قرآنه ، وأن ينفعنا بما علمنا وينفع بنا ، وأن يهدينا ويهدي بنا ، إنه سميع مجيب²

نشأة اللغة

شغل الناس منذ القدم بموضوع نشأة اللغة ، لأن موضوع اللغة هو موضوع الإنسان نفسه وما يتعلق به. ومنذ زمن، الإنسان يتساءل: كيف نشأت اللغة ؟ أهى وحى من عند الله علمها الانسان ؟ وإن كان كذلك فما هي اللغة الأولى التي تكلمها الإنسان ، وكيف اختلفت اللغات بعد ذلك ؟ أم هي من صنع الإنسان ؟ وإن كان صنعها ، فكيف صنعها ؟ فحاول علماء البحث ومجبي اللغة عن إجابات هذه الاسئلة وفي هذا السياق أنا أريد أن أخلص أراء العلماء

¹ أستاذ متقاعد بالجامعة الإسلامية للعلوم والتكنولوجيا أونتي بورة
(1) د. عز الدين إبراهيم، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالى والأعلى دار الفجر للطباعة والنشر والتوزيع، أبو ظبي
* محمد بن سليمان الشعيلي، اللغة العربية غريبة في دارها مقال نشر في جريدة: (وادي ميزاب) عدد: 55 الصادر يوم: 1929/11/03.
* الدكتور محي الدين الألواني، الأدب الهندي المعاصر - الطبعة الأولى - القاهرة، 1992م

والباحثين الذين ينقسمون في آرائهم بهذا الصدد¹

أولاً: نظرية الإلهام والوحي والتوقيف (فريق ابن فارس)

"من خلال الدراسة نجد أن ابن الفارس أميل إلى التشيع وإلى المنهج الكوفي في الدرس اللغوي ولهذا قال بالتوقيف . فقد عقد باباً بعنوان : "القول على لغة العرب ، أ توقيف أم إصطلاح"؟ مجمل ما جاء فيه ، لغة العرب التوقيف والدليل : قال الله تعالى ((وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين)). (البقرة الآية 31-33) وتناول رأي ابن عباس : الأسماء ما تعارفه الناس من دابة وأرض وسهل وروي خصيف عن مجاهد قال : علمه اسم كل شيء، وقال غيرهما إنما علمه أسماء الملائكة . وقال آخرون . علمه أسماء ذريته أجمعين.²

"وما زال العلماء في اختلاف شديد لتحديد نشأة اللغة ، فمنهم من قال : إنها توقيفية ألهمها الله الإنسان . جاء في التفسير الكبير . قال الأشعري والجبائي والكعبي : اللغات كلها توقيفية ، بمعنى أن الله تعالى خلق علماً ضرورياً بتلك الألفاظ والمعاني ، وبأن تلك الألفاظ موضوعة لتلك المعاني"³

ثانياً: نظرية الاتفاق والوضع والإصطلاح (فريق ابن جني)

"عقد ابن جني في كتابه الخصائص سمّاًه : "القول على أصل اللغة إلهام هي أم إصطلاح". فقد أجمعوا أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع وإصطلاح لا وحي ولا توقيف . ويقدم ابن جني نصاً يدل على أنه لم يتخذ في الموضوع رأياً بعينه وإنه لا يزال متحيراً بين القول بالتوقيف والقول بالإصطلاح حيث يقول : وأعلم فيما بعد أنني على تقدم الوقت دائم التنفير والبحث عن هذا الموضوع ، فأجد الدواعي والخوارج قوية التجاوب لي ، مختلفة جهات التقول على فكري ، وذلك أنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة ، الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاق والرقّة . وما يملك على جانب الفكر فمن ذلك ما نبه عليه أصحابنا رحمهم الله ومنه ما حدوته على أمثلتهم ، فعرفت بتتابعه وانقياده ، وبعد مراميه وأماده ، حجة ما

(2) دكتور محمد أسعد النادري. فقه اللغة مناهله ومسائله باب الرابع مسائل مفردات العربية ص. 321. المكتبة العصرية ببيروت
* اللغة ماهيتها وإكتسابها وتعلمها ص. 32- 33 معهد العلوم الشرعية المكتبة . عمان

(3) اللغة ماهيتها وإكتسابها وتعلمها ص. 32- 33

(ابن فارس وهو أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (329-395/940-1004م) لُغَوِيٌّ أي إمام لغة وأدب قرأ عليه بديع الزمان الهمذاني والصاحب بن عباد وغيرهما من أعيان البيان)

(3) الدكتور حامد صادق قتيبي ، المعاجم والمصطلحات مباحث في المصطلحات والمعاجم والتعريب ، ص. 14، الظهران_السعودية . دار السعودية .

*الأستاذ الدكتور مجيد عبد الحليم الماشطة ، اللغة العربية واللسانيات المعاصرة ، الطبعة الأولى_2013م، مؤسسة دار الصادق الثقافية .

وقفوا لتقديمه من هولطف ما أسعدوا به وفرق لهم عنه وانضاف إلى ذلك وأراد الاخبار المأثورة بأنها من عند الله ، فقوى في نفسي اعتماد كونها توقيفا من الله وأنها وحي ، ثم أقول في ضد هذا القول : كما وقع أصحابنا ولنا وتنبهوا وتنهنا على تأمل هذه الحكمة الباهرة كذا لك لا تنكر أن يكون الله قد خلق من قبلنا - وان بعد مداه عنا - من كان الطف منا أذهانا وأسرع خواطر وأجرا جنانا . فأقف بين الخلق حسيرا وأكثرهما فأنكفي مكثورا وإن خطر خاطر فيما بعد يعلق الكف بإحدي الجهتين ويكفيها عن صاحبها قلنا به وبالله التوفيق. (5*) اللغة ظاهرة إنسانية عامة في المجتمعات البشرية كلها . وهي تتكون من أصوات منتظمة في كلمات منتظمة في جمل لتأدية المعاني المختلفة - وقد قدّم كثير من العلماء المحدثين تعريفات للغة ، تختلف فيما بينها في بعض التفاصيل ، ولكنها تتفق على أن اللغة ذات طبيعة صوتية أولا ، ووظيفية اجتماعية ثانيا ، وأنها متنوعة بتنوع الأقوام والمجتمعات الإنسانية ثالثا. وبعض يقول : " أن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹

ولما علمنا أن اللغة تتكون من أصوات منتظمة في الكلمات منتظمة في جمل لتأدية المعاني المختلفة أو أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم حين يلاقون مع بعض البعض ، حقا فتأثر عاداتهم وطبائعهم وأخلاقهم وسلوكياتهم من بعض البعض عندما يعبرون عن هذه الأغراض والأفكار والخييلة وتتأثر أيضا لغاتهم فيماهم يختلفون فيها .²

فسأناقش هنا في ورقة البحث ما هو تأثير اللغة العربية على لغتنا الكشميرية

وسأكتس هذا في السطور التالية كما أننا نعلم أن كشمير هي البلد الجميل المسمى بعروس الهند أو سويسرا الشرق ، هي منطقة تقع في شمال غرب شبه قارة الهند وباكستان والصين في وسط آسيا. وتاريخياً تعرف كشمير بأنها المنطقة السهلة في جنوب جبال الهمالايا من الجهة الغربية وكما هو واضح على الخريطة. فقد تعرضت للاحتلال من طرف الصين والباكستان والهند. والحق أنها أصبحت مركزاً مهماً للبوذية عام 1339 للميلاد. أصبح "شاه مير" هو أول حاكم مسلم لكشمير ، بادئاً بحكمه هذا ما عُرفَ بـ "سلاطين كشمير" أو فترة حكم

¹(ابن جني ، الخصائص 1/41).

* اللغة ماهيتها واكتسابها وتعلمها ص.35

* أبو الفتح عثمان جني المشهور بابن جني عالم نحوي كبير ، ولد بالموصل عام 322هـ، ونشأ وتعلم النحوي فيها على يد أحمد بن محمد الموصلبي الأخفش، ويذكر ابن خلكان أن ابن جني قرأ الأدب في صباه على يد أبي علي الفارسي.

²ابن منظور ، لسان العرب.

"سواتي". وخلال الخمسة عقود اللاحقة حكم كشمير ملوك مسلمون من نسل "شاه مير"، بما فيهم "موغلز"، والذي حكم كشمير من 1586 وحتى 1751، ومن بعده حكمت إمبراطورية دواني الأفغانية، والتي سيطرت على كشمير من 1751 وحتى 1820. ثم قام السيخ في قيادة "رانجيت سينج" بالاستيلاء على كشمير عام 1846.¹

تأثر أهل كشمير بهذه الظروف التي قد عانوا بها في تلك العصور.

وتأثرت بها لغتهم وعاداتهم وأخلاقهم ولكن لم يتأثروا أكثر مما تأثروا به ولغتهم وأخلاقهم وعاداتهم من العرب والعربية. وتأثر أهل الكشمير الى حد بالغ بالعربية ديناً ولغة وثقافة وقد عملت فيه عدة العناصر التي سألقي عليها الأضواء بالإجمال تتراى هناك أربعة عناصر هامة للعربية التي قد أثرت على اللغة الكشميرية في العصور .

لدينا معلوم أن القرآن منزل من الله تبارك الله وتعالى أثرت في الحقيقة هذه اللغة القرآنية على اللغة الكشميرية ، بدأ الاهتمام بدراسة القرآن الكريم مبكرة بعد ظهور الإسلام ولا يختلف الباحثون في تاريخ الدراسات القرآنية أن ثمة ارتباط وثيق بين إهتمام الخاصة من العلماء والعامة من الناس بهذه الدراسات . والحق إنه ليست علوم اللغة وحدها التي أثرت على اللغة المحلية بل ، هو الكتاب المنزل من الله تبارك وتعالى والحديث النبوي الكريم الذي تأثرت بهما اللغة الكشميرية إلى حد كبير. فراجت المصطلحات الدينية في مجتمع الكشمير على إثر قبولهم الإسلام ديناً لهم .

الأول أثر دينية :إن كتب التواريخ تشهد دخول الاسلام في الكشمير في 1400م ولكن بعض المؤرخين يقولون أن الإسلام جعل ينتشر في الكشمير في القرن الرابع عشر للميلاد وبيدت يظهر تأثير اللغة العربية على اللغة الكشميرية وجعل الإسلام ونظريته يغلب بالتدريج على الحكم السياسي والتجارة وعلى شعب الحياة الأخرى .وفي السنة 1400 م دخل المغول في كشمير وهرب سلطان الكشمير يسمى سهديو كان هندوسياً. وبعد ذلك أصبح رام جندر ملك الكشمير ودخل بعد ذلك أحداً الملوك المسمى ريجن شاه من طريق "تبت" يأتي الآن في حدود الصين وأصبح ملكاً بعد قتل رام جندرو أسلم على يد بلبل شاه ولقب صدر الدين في تاريخ كشمير. وفي عصره

¹(الدكتور محي الدين الأواني الأدب الهندي المعاصر.

*د.محمد مظفر حسين الندوي ،مساهمة أهل كشمير في اللغة العربية والأدب ،بيت الحكمة الندوية ،شاه همدان كالوني سرينغر .

بدأ العلماء يزورون أرض كشمير في أثنائه بعث ميرالسيد على الهمداني- كان في أشهر دعاة الإسلام - البعثة ، إشتملت على سيد سمناني وجلال الدين البخاري ليطلعوا على ظروف كشمير وأحواله ¹

وفي السنة 1369 م ورد السيد على الهمداني نفسه إلى أرض كشمير وكان معه سبعة مائة سادة داعين أهالي كشمير إلى دين الله الخالص ونشروا العلوم الدينية من تفسير القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والفقه وغير ذلك من العلوم التي تتعلق بالإقتصاد والمعيشة ثم سافر السيد على همداني إلى ختلان وذكر الشاعر المشرق العلامة محمد إقبال في وصف السيد في كتابه "جاويد نامه" ص. 43)

سيد السادات سالار عجم / دست او معمار تقدير أُمم
مرشد آن كشور مينو نظير / مير و درويش و سلاطين رامشير
خطه را آن شاه دريا آستين / داد علم وصنعت و تهذيب و دين
آفريد آن مرد ايران صغير / باهنر هائغريب و دلير

يَعْرِف أحوال كشمير وبعد في سنة 1369 م وَرد السيد على الهمداني في كشمير وبمساعده وصل الدين في كل أنحاء كشمير ومعه جاء 700 سادات ونشروا علوم الدين والفقه والحديث والعلوم الأخرى . ²

وتوجه أهل كشمير إلى تعلم اللغة العربية واللغة الفارسية وأظهروا رغبتهم وعنايتهم تجاه هاتين اللغتين وبذل مير محمد الهمداني ابن السيد على الهمداني الجهد في نشر هاتين اللغتين

¹ بروفيسر عبد الرحمان راتهر ، كشميري زبان وثقافت بر عربي كي اثرات ، الرحمان بيلكيشنز شوبيان . ص. 41-42
* د. محمد مظفر حسين الندوي ، مساهمة أهل كشمير في اللغة العربية والأدب ، بيت الحكمة الندوية ، سري نغر .
* ببير زاده عبد الخالق طاهري ، تاريخ بزرگان كشمير ، شيخ عثمان ايند سنز تاجران كتب سري نغر .
* بروفيسر شمس الدين أحمد ، حضرت خواجہ نقشبندیہ اور طريقۂ نقشبندیہ ، شيخ عثمان ايند سنز سري نغر .
* ولي محمد اسير كشتواري ، تاريخ أولياء جمو وكشمير ، جمو كشمير اردو فورم جمون .

G.M.D., Islamic culture in Kashmir. Gulshan Publishing house, Residency road, Srinagar. * Sofi

² (دكتور محمد فاروق بخاري ، كشمير مين اسلامي علوم اور اسلامي ثقافت كي اشاعت .

* محمد الدين فوق ، تاريخ اقوام كشمير .

* بروفيسر عبد الرحمان راتهر ، كشميري زبان وثقافت بر عربي كي اثرات ، الرحمان بيلكيشنز شوبيان

* بروفيسر شمس الدين احمد ، شاه همدان حيات اور كارنامي ، شيخ عثمان ايند سنز سري نغر .

وسافر كثير من العلماء المسلمين والصلحا من آسيا الوسطى إلى أرض الكشمير في عصر السلطان بت شاه ، الذين كانوا متسلحين بالعلوم الإسلامية والعربية . فأصبحت اللغة العربية تؤثر على اللغة الكشميرية وأصبحت الثقافة العربية تغلب رويدا رويدا على مجتمع الكشمير في أخلاقهم وطبائعهم وسلوكياتهم وجعل يزيد على هذا التأثير تلك المدارس الإسلامية ودور العلوم والترجمة الدينية التي أسست هنا في مختلف الأحيان منذ ذاك . أسست أول دارالعلوم ودار الترجمة "بنو شهره" عاصمة كشمير حين ذاك وكانت في دار الترجمة هذه عشرة آلاف (10000) من المخطوطات العربية وغير العربية.¹

وأسس سلطان قطب الدين في عصره مدرسة اسلامية "بفتح كدل" سرينغر . وأقيمت مدرسة القرآن تحت إشراف الشيخ سليمان ، ومدرسة عروة الوثقى تحت رعاية الشيخ جمال الدين وفي رعاية السيد على الهمداني فتحت مدرسة بنوهته سرينغر في عصر السلطان السكندر. والواقع أن أدت هذه المدارس ودور العلوم دورا هاما في تغيير الفكر الكشميري إلى الفكر العربي والمصنفات أيضا التي صُنفت في العلوم الإسلامية والعربية وفنونها كما يُذكر أن للسيد على الهمداني 180 مصنف في الموضوعات المختلفة² ألف ملا أحمد كتابا شهيرا يسمى "بالفتاوى الشهابية" وألف هذا الكتاب تحت رعاية شاه ميرى وألقى المؤرخ بروفيسر صاحب زادة حسن شاه ضوءا على أهمية هذا الكتاب قائلا !كانت هذه المجموعة لشهاب الدين أول مجموعة دُونت فيها الشرائع والقوانين الإسلامية لمجتمع الكشمير وكانت القوانين نافذة منها إلى العصور بعدهم وألف الشيخ يعقوب الصرفي عدة كتب عربية في الموضوعات المختلفة وكذلك آخرون في العصور بعدهم حتى الآن . ودخلت الكلمات العربية ومصطلحاتها في اللغة الكشميرية من حيث العبادات والمعاملات.³ وحين تدبرنا ، نجد العناصر الأربعة هي ، الدين

¹ (بروفيسر عبد الرحمان راتهر، كشميري زبان وثقافت بر عربي كي اثرات، ص. 47، الرحمان بيلكيشنز شوييان

* ولى محمد اسير كشتواري بتاريخ أولياء جمو وكشمير ، جمو كشمير اردو فورم جمون .

* Sofi G.M.D., Islamic culture in Kashmir.

² دكتور محمد فاروق بخاري ، كشمير مين اسلامى علوم اور اسلامى ثقافت كى اشاعت .

* بروفيسر عبد الرحمان راتهر، كشميري زبان وثقافت بر عربي كي اثرات، ص. 48، 51، الرحمان بيلكيشنز شوييان

³ (بروفيسر عبد الرحمان راتهر، كشميري زبان وثقافت بر عربي كي اثرات، ص. 50-51، الرحمان بيلكيشنز شوييان .

"وتم في هذا الزمان تقريرا تدوين مجموعة الأولى لقانون كشمير و سميت بالفتاوى الشهابية وبفضلها كان تنفيذ القانون الإسلامى في كشمير وأصبح الأسلام ساعدا على حياتها العامة وسياستها"(الإرتقاء الثقافى بكشمير بحواله كشمير مين عربي علوم اور اسلامى ثقافت كى اشاعت 298.

والاقتصاد والحضارة والوظيفة الفكرية التي أثرت على مجتمع الكشمير ولغتها الكشميرية تأثرا بالغاً .

أولاً: كما ذكرت سابقاً أن العلماء المسلمين والصلحاء أتوا من آسيا الوسطى إلى الكشمير بصدد الدعوة إلى الدين الحق وكانوا هؤلاء العلماء الدعاة متسلحين بالعلوم الإسلامية والعربية وتوجه أهل أرض الكشمير إلى هؤلاء الدعاة وأقبلوا عليهم إقبالاً وقبلوا منهم العقيدة الإسلامية العربية الصافية وقبلوا المصطلحات الدينية في العبادات والمعاملات مثلاً: دين - اسلام - زكاة - حج - صلوة - جنة - جهنم - صدقة - خيرات.

ثانياً: وقد أثرت هذه اللغة اقتصادياً أيضاً ، فدخل في الكشمير الناس أفواجا مع العلماء والدعاة الذين يتمهرون بالتجارة وأقبل أهل كشمير عليهم إقبالاً ، واجتمعت الألسنة المتفرقة واللغات المختلفة في اللغة الكشميرية وفضل أهالي الكشمير اللغة العربية على لغات الآخرين الذين أتوا أيضاً من خارج الكشمير الناطقين بغير لغة العربية مثلاً: تاجر، تجارة ، (برمه/بريمة)، بزازي ، بايع، بضاعت (مال وجائداد) ، بلاتحاشا ، تجزيه، ناقص ، وفور (وافر)

ثالثاً : وقد أثرت حضارة : تأثر سكان الكشمير بحضارة العربية تأثراً كبيراً في خلفية الدين المتين الذي بعث الله به الرسول العربي جميع العالم مثلاً: ناد، انكار/نكار، تجهيز، تزليل، تفريح ، ميت ، قبر ، اجتماع ، عيد ، جماعة ، افراد.

رابعاً : الوظيفة الفكرية (العقلية): تعد اللغة وسيلة هامة للتعبير عن الفكر والشعور ، فيها يقوم الإنسان بعمليات التفكير من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات ، واستخراج للنتائج ، وتجريد وتعميم ، ثم يستخدم محصلة ما سبق كـ في رموز تُحدِّد المعاني وتحمل الأفكار.

وقد بدا الدخيل يشيع معرباً في لغتنا منذ زمن بوذا وافدا من الأمم التي جاورت أمتنا العربية او اتصلت بها من الهند ، والأفغان ، وإيران ، ومن بلاد الأخرى من آسيا الوسطى فعرب أهل الكشمير كلمات الفارسية والسانسكريتية والهندية في العربية كالخير والشر ، والفكر والضمير والشعور واحساس وغير تلك من الكلمات كثيرة .

* د. محمد مظفر حسين الندوي ، مساهمة أهل كشمير في اللغة العربية والأدب ، بيت الحكمة الندوية ، سرينغر .

المصادر والمراجع

- (1) أ.د. عز الدين إبراهيم، اللغة العربية في مؤسسات التعليم، العام والعالى والأعلى، دار الفجر للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع، أبوظبي
- (2) محمد بن سليمان الشعيلي، اللغة العربية غريبة في دارها، مقال نشر في جريدة: (وادي ميزاب) عدد: 55 الصادر يوم: 1929/11/03.
- (3) الدكتور محي الدين الألواني، الأدب الهندي المعاصر_ الطبعة الأولى - القاهرة، 1992م
- (4) دكتور محمد أسعد النادري، فقه اللغة مناهله ومسائله، باب الرابع_ مسائل مفردات العربية. ص. 321. المكتبة العصرية، بيروت
- (5) اللغة ماهيتها وإكتسابها وتعلمها. ص. 32-33 معهد العلوم الشرعية المكتبة، عمان
- (6) اللغة ماهيتها وإكتسابها وتعلمها. ص. 32-33
- (7) (إبن فارس وهو أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (329-395هـ/940-1004م) لُغَوِيَّ أي إمام لغة وأدب. قرأ عليه بديع الزمان الهمذاني والصاحب بن عباد وغيرهما من أعيان البيان)
- (8) الدكتور حامد صادق قنيمي، المعاجم والمصطلحات مباحث في المصطلحات والمعاجم والتعريب، ص. 14، الظهران_السعودية. دار السعودية.
- (9) الأستاذ الدكتور مجيد عبد الحليم المشطة، اللغة العربية واللسانيات المعاصرة، الطبعة الأولى_ 2013م، مؤسسة دار الصادق الثقافية.
- "إن النظر إلى العربية على إنها لغة مقدسة كان سببا في جمودها تحنيطها، وإن مسألة قدسية اللغة القديمة وليست عند العرب فقط بل إن المصريين القدماء كانوا ينظرون إلى اللغة على أنها هابطة من السماء"
- (10) (إبن جني، الخصائص. 41/1.
- (11) اللغة ماهيتها وإكتسابها وتعلمها، ص. 35
- (12) أبو الفتح عثمان جني المشهور بابن جني عالم نحوي كبير، ولد بالموصل عام 322هـ، ونشأ وتعلم النحوي فيها على يد أحمد بن محمد الموصللي الأخفش، ويذكر إبن خلكان أن ابن جني قرأ الأدب في صباه على يد أبي على الفارسي.
- (13) (إبن منظور، لسان العرب.
- (14) الدكتور محي الدين الألواني الأدب الهندي المعاصر.
- (15) د. محمد مظفر حسين الندوي، مساهمة أهل كشمير في اللغة العربية والأدب، بيت الحكمة الندوية، شاه همدان كالوني سرينغر
- Gulshan publishing house ,Residency road ,Srinagar G.M.D., Islamic culture in Kashmir..* Sofi
- (16) بروفييسر عبد الرحمان راتهر، كشميري زبان وثقافت برعري كي اثرات، الرحمان بيلكيشنز شوبيان ص. 41-42.
- (17) د. محمد مظفر حسين الندوي، مساهمة أهل كشمير في اللغة العربية والأدب، بيت الحكمة الندوية، سرينغر.
- (18) بيرزاده عبد الخالق طاهري، تاريخ بزركان كشمير، شيخ عثمان ايند سنز تاجران كتب سرينغر.

- 19) پروفیسر شمس الدین احمد، حضرت خواجہ نقشبندیہ اور طریقت نقشبندیہ، شیخ عثمان ایند سنز سرینگر۔
- 20) ولی محمد اسیر کشتواری، تاریخ اولیاء جمو و کشمیر، جمو کشمیر اردو فورم جمون۔
G.M.D., Islamic culture in Kashmir. Gulshan Publishing house, Residency road, Srinagar.* Sofi
- 21) دکتور محمد فاروق بخاری، کشمیر میں اسلامی علوم اور اسلامی ثقافت کی اشاعت۔
- 22) محمد الدین فوق، تاریخ اقوام کشمیر۔
- 23) پروفیسر عبد الرحمان راتھر، کشمیری زبان و ثقافت بر عربی کی اثرات، الرحمان ببلکیشنز شوبیان
- 24) پروفیسر شمس الدین احمد، شاہ ہمدان حیات اور کارنامی، شیخ عثمان ایند سنز، سرینگر۔
- 25) بیرزادہ عبد الخالق طاہری، تاریخ بزرگان کشمیر، شیخ محمد عثمان ایند سنز، سرینگر۔
- 26) د. محمد مظفر حسین الندوی، مساهمة أهل کشمیر فی اللغة العربية والأدب، بیت الحکمة الندویہ سرینگر۔
- 27) ولی محمد اسیر کشتواری، تاریخ اولیاء جمو و کشمیر، جمو کشمیر اردو فورم جمون۔
- 28) پروفیسر عبد الرحمان راتھر، کشمیری زبان و ثقافت بر عربی کی اثرات، ص. 47، الرحمان ببلکیشنز شوبیان
- 29) ولی محمد اسیر کشتواری، تاریخ اولیاء جمو و کشمیر، جمو کشمیر اردو فورم جمون۔
- 30) Sofi G.M.D., Islamic culture in Kashmir.*
- 31) دکتور محمد فاروق بخاری، کشمیر میں اسلامی علوم اور اسلامی ثقافت کی اشاعت۔
- 32) پروفیسر عبد الرحمان راتھر، کشمیری زبان و ثقافت بر عربی کی اثرات، ص. 48، 51، الرحمان ببلکیشنز شوبیان
- 33) پروفیسر عبد الرحمان راتھر، کشمیری زبان و ثقافت بر عربی کی اثرات، ص. 50-51، الرحمان ببلکیشنز شوبیان۔
- "وتم فی هذا الزمان تقریبا تدوین مجموعة الأولى لقانون کشمیر وسمیت بالفتاوی الشهابیة وبفضلها کان تنفیذ القانون الإسلامی فی کشمیر وأصبح الإسلام ساعدا على حیاتها العامة وسیاستها" (الإرتقاء الثقافی بکشمیر بحوالہ کشمیر میں عربی علوم اور اسلامی ثقافت کی اشاعت 298).
- 34) د. محمد مظفر حسین الندوی، مساهمة أهل کشمیر فی اللغة العربية والأدب، بیت الحکمة الندویہ سرینگر۔
- 35) بیرزادہ عبد الخالق طاہری، تاریخ بزرگان کشمیر، شیخ محمد عثمان ایند سنز، سرینگر۔

الدكتور محمد أجمل القاسمي في ضوء كتابه

"الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي محمد أنور شاه الكشميري".

عبد الحكيم*

المدخل إلى الموضوع:

الدكتور محمد أجمل القاسمي- هو أستاذ مساعد بمركز الدراسات العربية والإفريقية، كلية دراسات اللغة والأدب والثقافة-جامعة جواهر لال نهرو- نيو دلهي (الهند)، وهو أحد من الأساتذة البارعين الذين لهم سمعة طيبة في الأوساط العلمية والأدبية في داخل الهند، والدكتور لم يزل ولا يزال يكتب مقالات علمية وبحوث أكاديمية في اللغات الثلاث: العربية، والإنجليزية، والأردية، ولم يزل يكتب في جريدة "راشترية سهارا" الأردنية، وهو يعرف اللغة الفارسية مما يمكنه من الاطلاع على الذخائر العلمية بهذه اللغات. وله مشاركات في المؤتمرات والندوات المحلية والدولية. تتميز أعماله العلمية وأبحاثه بالأصالة ودقة العرض والشمولية. وموضوعه المحبب إليه "الشعر العربي القديم والدراسات العربية في الهند، والترجمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية وبالعكس" ومعظم كتاباته حول القواعد الإنجليزية والعربية، والأدب العربي الحديث والمعاصر، وله عدة كتب مطبوعة وغير مطبوعة حول موضوعات مختلفة ومن أبرزها: الشيخ نذير حسن حياته وآثاره، وتعلموا اللغة العربية (الإنجليزية)، وهجرتون كا بناغاه (الترجمة من العربية)، مغربي ايشيا صهيونيت كي نرغي مين (الأردية)، الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي الشيخ أنور شاه الكشميري، ونحن الحديث عنه الآن.

قام الدكتور بهذا التأليف بعد تجربة علمية وأدبية في مجال علم الحديث النبوي في الهند، والهدف بهذا التأليف التعريف عن شخصية العلامة أنور شاه الكشميري وخدماته الجبارة في نشر وإشاعة علم الحديث النبوي الشريف، ودراسته وتدرسه في شبه القارة الهندية، وإسهاماته في الأدب العربي باستقراض الشعر في اللغة العربية من مدح النبي الأكرم صلى الله عليه وسلم إلى رثاء شيوخه السلفيين السلوكيين الهنديين. ومن المعلوم للجميع أن العلامة أنور شاه الكشميري لعب دورا ملحوظا بارزا في مجال تدريس علم الحديث النبوي الشريف في المدرسة التاريخية الشهيرة المعروفة في العالم وهي مدرسة دار العلوم ديوبند لفترة طويلة حيث ترأس رئاسة مجلس الأساتذة البارعين الممتازين فيها. يهدف هذا المقال المتواضع إلى دراسة تحليلية وتقييمية واعية شاملة لكتاب "الحديث النبوي

* باحث الدكتوراه، مركز الدراسات العربية والإفريقية، كلية دراسات اللغة والأدب والثقافة، جامعة جواهر لال نهرو، نيو دلهي.

والأدب العربي عند العالم الهندي الشيخ أنور شاه الكشميري"، ومكانة الكتاب لدى الأساتذة المعاصرين، وإلقاء الضوء على مكانة الدكتور محمد أجمل ومساهمته في تطوير الدراسات العربية وآدابها في شمال الهند خاصة. فبناءً على ذلك، يشتمل هذا المقال المتواضع على محورين. سأبحث في المحور الأول عن حياة الدكتور محمد أجمل القاسمي منذ الولادة حتى يومنا هذا مشيراً إلى إنجازاته العلمية المفيدة في ترويج اللغة العربية وآدابها في الهند. وسأقوم بدراسة تحليلية وصفية واعية لكتاب " الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي محمد أنور شاه الكشميري".

المبحث الأول: لمحة خاطفة على حياة الأستاذ الدكتور محمد أجمل القاسمي وإنجازاته العلمية الأدبية المفيدة.

أولاً: سيرته الذاتية

ولد الأستاذ الدكتور محمد أجمل القاسمي بقرية "خارنا" في مضافاة كشن غنج بولاية بهار - الهند بتاريخ 1 يناير عام 1976، ونشأ وترعرع في قرية إياها حيث حصل على التعليم الابتدائي من أبيه الصوفي محمد إسماعيل (1924 - 2001م)، ودرس عليه القاعدة البغدادية وجزء عم للقرآن الكريم حتى ختم ناظرته لديه واستطلع منه على مبادئ اللغة الأردية. ثم أدخل أبوه بمدرسة "تعليم القرآن" الواقعة في طيب فور وهي سوق صغيرة على بعد ثلاث كيلومترات من قريته خارنا، والمدرسة كان يديرها ويدرس فيها مولانا محمد إسحاق فتعلم منه الكتب مثل: نحو فارسي الأول، وأمد نامه، وجهل سبق، وخوشحال صبيان وغيرها من الكتب المروجة آنذاك. علماً بأن هذه الكتب التي قام أجمل بدراستها في الطفولة دون فهم وبغير وعي.

ثانياً: رحلته من قريته لطلب العلم

رحل الدكتور قريته وهو في الثامن من عمره إلى مكان يدعى "داملباري" الذي يبعد من المديرية كشن غنج بحوالي عشرين كيلو متراً، والتحق فيه بمدرسة دينية ترعاها الحكومة المحلية كمدرسة ملحقية بالحكومة الولائية والمسافة بين قريته والمدرسة التي تابع أجمل دراسته فيها بخمس وثلاثين كيلومتراً ودرس هناك عند عدد من الأساتذة الكتب المتداولة من تجويد القرآن الكريم والكتب الفارسية الابتدائية مثل كتابي دبستان فارسي ونسخة تعليمية وبعضها من الكتب العربية المستهلة مثل: منهاج العربية، وباكورة الأدب وذلك أيضاً بدون فهم وتفكير وتدبر وتفقه ومكث هنالك أقل من سنة. كان أجمل حنوناً بقريته وأقربائه وبالأطفال الذين كان هو يلعب معهم في نعومة أظفاره لذلك لم يتمكن من المكث في داملباري إلا نصف سنة ورجع إلى بيته تاركاً جميع نشاطاته التعليمية والتربوية في المدرسة المذكورة أعلاه.

ذات يوم وهو في بيته غضب أبوه عليه غضبانا كثيراً من أجل أن يسلك في طريق حصول العلم فغادر قريته مرة ثانية طلباً للعلم متوجّهاً إلى مكان يدعى "جترغاج" بمدرسة إصلاح المسلمين تبعد حوالي 15 كيلومتراً من مسقط رأسه فالتحق بالصف الأول من الحلقة الوسطانية الأولى وعاش فيها ثلاث سنوات حتى انتهى تعليمه إلى الحلقة الوسطانية الثالثة وقرأ كتباً عديدة من اللغة والأدب والنحو والصرف عند مولانا محمد جمال الدين وهو أستاذ شفيق له غرس وتشرب فيه شوق العلم وذوقه فهما ووعيا وتفقهها. ثالثاً: رحلته لطلب العلم المتوسط:

في زمن كان يعيش الدكتور أجمل في سوق جترغاج، فإن بعضاً من الأطفال الذين سبقوا أن قد غادروها إلى مدينة ساردار شاهار بولاية راجستان متعلمين في المدرسة الإسلامية اللطيفية تعليم القرآن. وفي شهر رمضان رجعوا إلى مواطنهم لقضاء عطلاتهم وكان أجمل آنذاك موجوداً في المسجد الجامع للمدرسة بجترغاج والوقت يحين لصلوة العصر، أتى الأطفال إلى المسجد لأداء صلوة العصر وهم كانوا ملبوسين في أزياء جميلة بالعبايا والقمصان والسراويل، فمتأثراً بلامح وجوههم وظواهر صورهم اشتاق أجمل أن يصطحب بهم عند مغادرتهم إلى راجستان في المدرسة المذكورة بعد قضاء إجازتهم الدراسية السنوية. وتالياً في الأسبوع الأول من شهر شوال اصطحب أجمل برفقتهم وغادر بيته ومكان تعليمه جترغاج متوجّهاً إلى مدينة ساردار شاهار بالمدرسة الإسلامية اللطيفية تعليم القرآن، وفي اليوم التالي واجه مقابلة الدخول مع الأساتذة الكبار للمدرسة الذين قرروا أن يتم التحاقه بالصف الأول من الحلقة العربية فجرى ما كان يتوقع أجمل من الإجراءات الرسمية بغية الدخول في الصف المقرر والمطلوب.

تتلذذ الدكتور أجمل تحت رعاية الشيخ مولانا غياث الدين في المدرسة الإسلامية اللطيفية بمدينة ساردار شاهار في راجستان طيلة أربع سنوات قضاهما وتدرس فيها بكل جهد وحماسة دون الغياب من أي فصل من الفصول وتابع الدكتور أجمل في دراسته بالصف الأول الكتب التالية حسب مقررات المدرسة والتي تتبني بأصول مقررات دار العلوم بديوبند وهي: كتاب ميزان ومنشعب: حفظاً وإدراكاً ودراية والقراء الواضحة في الأدب ونحو مير في النحو وتيسير المنطق.

قرأ الدكتور هذه الكتب الدراسية من الأساتذة البارزين والعلماء النابغين الذين تتنوع صفاتهم في مجالاتهم العلمية والأدبية في أرجاء الهند. علماً بأن كتاب ميزان ومنشعب وتيسير المنطق كان قد حفظهما لفظاً لفظاً بكامل متنها. وفي الصف الثاني للحلقة العربية قرأ الدكتور هذه الكتب الدراسية وهي: الأول: هداية النحو في النحو، والثاني: نور الإيضاح في الفقه والثالث: روضة الأدب في الأدب والرابع: مرقاة المصابيح في المنطق والخامس: وشرح مائة عامل في تركيب الجملة والسادس: بنج غنج والسابع: علم

الصيغة.

الكتاب الأول من هذه الكتب الخمسة قد أجاد الدكتور أجمل في حفظه مع المتن بأسره بكل فهم وإدراك وتفقه. وبالجمله قام الدكتور محمد أجمل القاسمي بمتابعة تعليمه في راجستان خلال الأعوام الأربعة التعليم الثانوي من المقررات التعليمية للمدرسة وحصل عليها بدرجة ممتازة، علماً بأنه فاز في الصف الأول بأول درجة من أصل حوالي 400 طالب الذين يدرسون في المدرسة من جميع الصفوف تتبعها المدرسة.

ثم السنة التي تلت بعدها انتقل الدكتور أجمل من مدينة ساردار شاهار إلى مدينة ديوبند في أوتارا براديش بعد قضاء الإجازات السنوية بمناسبة شهر رمضان وشارك في الامتحانات للدخول بدار العلوم ديوبند وفاز فيها للالتحاق بالصف الخامس للعربية. قضى بها أربع سنوات كاملة وسكن فيها بمختلف مراحل الدراسة برواقت عديدة، منها إحاطة دار الجديد لحرم المدرسة في غرفتها رقم 42 لسنتين وأتم بها الصف الخامس والسادس ثم انتقل إلى إحاطة المسجد في حرمها ولم يسكن بها إلا ستة أشهر بعده انتقل إلى إحاطة باغ في طابقها الأول ومكث هناك أكثر من سنتين حيث قام بمتابعة صفي السابع والثامن لدورة الحديث، وطوال هذه الفترة الممتدة لأربع سنوات درس ما درس من كتب المقررات ومناهجها التابعة للمدرسة وفضلاً على هذه كلها تدرب أجمل بعض المؤهلات الإضافية التقنية مثل الطباعة على آلة الكاتبة بمختلف لغاتها نحو العربية والأردية والانكليزية والهندية خارج المدرسة بدفع رسم قدره 30 روبية لكل شهر، بالإضافة إلى ذلك قام بتدرب لعبة طائكوندو والذي أصبح له مدرباً في حرم المدرسة من أحد أفضل المدربين آنذاك. وجعل هذا الفن التقني سبب معاش له في الفترة عاش فيها بديوبند وقام بإجراء حلقات لعبة تاكوندو لمدة ثلاث سنوات مستمراً خارج حرم المدرسة بعد صلاة الفجر والعصر كل يوم لساعة واحدة ويحصل منها على الرسم من المتدربين بقيمة 30 روبية في كل شهر وكان يصرف الرسم المحصول على نفسه خلال مدة تعليمه في ديوبند. ولا يطلب من أسرته نفقة إضافية إلا في اشد الحاجة.

رابعاً: رحلته لطب العلم العالي:

وما إن أنهى دراسته في دار العلوم بديوبند عام 1995م انتقل الدكتور أجمل لطب العلم العالي إلى جامعة عليغراه الإسلامية وذلك في شهر مايو 1995م والتحق بالجامعة للحصول على شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها. وكل شيء في هذه الجامعة لأجمل كان جديداً، بيئتها وسلوكها ومنهجها التعليمي حتى لباسها كان مختلفاً مما جرى معه قبلاً في دار العلوم ديوبند. والأمر الذي كان يهم له في هذا الإطار هو عدم

معرفته على اللغة الانكليزية ما عدا الحروف الهجائية الانكليزية وهناك مادتين في كل من السنتين للماجستير تخصصان به فلم يكن له مجال للفرار إلا الجهد والمحاولة فبدأ يدرس اللغة الانكليزية من أحد زملائه في غرفة سكنه خارج دراسته الفصلية.

فاز الدكتور في السنتين للماجستير بدرجة ممتازة. وبعد ما انتهت دراسته في عليغراه الإسلامية لم يختلج في باله إما أن يستمر تعليمه أم يهجره ولكنه كان لا يريد أن يمكث في عليغراه حيث لا يطمئن قلبه في الجامعة وهناك أيضا كانت بعض الضغوطات الاقتصادية عليه من أسرته وكذلك للصرف على نفسه، فأجبر أن يغادر عليغراه متوجها إلى العاصمة الوطنية فقصد إلى دلهي حيث كان أخوه الأكبر يعمل في إحدى محلات تجارية في منطقة دلهي القديمة بسوق ميناء وهو كان يتمنى من أجمل أن يقوم بتواصل دراسته وفي الوقت نفسه أن يكسب المال لنفسه وكذلك أن يساعد أسرته بالمال ما كان يتوقع أن يكسبه إذا يحصل عملا من أي مجال ما.

فانتهزت له فرصة للالتحاق بالجامعة المللية الإسلامية في مادة الدبلوم العالي في سنة 1997م وكذلك اغتنمت له فرصة للعمل في إحدى منظمات إسلامية في منطقة جامعة نغار كمستكتب ومترجم عربي وإنكليزي وأردى، يدعى المجلس الملي لعموم الهند وكان أمين عامه الزعيم السياسي الكبير رائد التعليم الابتدائي في الهند والنائب في البرلمان الهندي لفترتين الشيخ مولانا أسرار الحق القاسمي الذي توفي حالياً. تحت إشرافه عمل أجمل في المجلس لمدة سنتين كموظف جزء وقي براتب قدره ألف روبية /1000/ شهرياً فقط وكما ذكر في السطور الآتية الذكر فإنه يعرف الطباعة على آلات الكاتبة في هذه اللغات المذكورة، فاستمر عمله وشاهد خبرات مختلفة خلال عمله في المجلس المذكور.

بقي الدكتور محمد أجمل في جامعة نغار بسبب متابعتها الدبلوم العالي في الجامعة المللية الإسلامية لسنة واحدة وفي جانب آخر يشتغل في المؤسسة للمعاش. وفي السنة التالية قدم طلب استمارة الدخول بغية الالتحاق بجامعة جواهر لال نهرو للحصول على شهادة الايم فل أو الماجستير في الفلسفة العربية وفاز في الامتحان التنافسي للدخول ولم يشعر قط أنه ستتوفر له الفرصة أن يدرس في هذه الجامعة الكبيرة الهندية التي تدعى أكسفورد الهندية. بعد انتهاء إجراءات التسجيل تخصص له سكن كافيري للإقامة، بدأت الدروس وجرى عمل عيشه في آن واحد.

بعد أيام قليلة ازداد الضغط من الأسرة تستزيد منه الأكثر من المال ما يعطي ويرسل لها من قبل. فبدأ أن يبحث عن العمل بدلا عما يكسب منه رزمة صغيرة من المال في أيامه السابقة فجال إلى ما يمكن له من البحث عن العمل جيد الدفع والقيمة في جميع أنحاء عاصمة دلهي من الشركات التجارية والمؤسسات

الصغيرة والمتوسطة بالإضافة إلى البعثات الدبلوماسية المعتمدة لدى حكومة البلاد حائراً وتعباناً وهو في سنته الأولى من الإيم فل.

خامساً: وظائفه العملية

في شهر يناير 1999م حصل الدكتور أجمل على عمل في مدرسة غير حكومية بعيداً عن مركز تعليمه بحوالي 25 كيلو متراً في منطقة عبر بحر يمونا براتب شهري قدره 3000 (ثلاثة آلاف روبية) فقط وتم تعيينه في المدرسة كأستاذ اللغة العربية وأستاذ مبادئ الحاسوب ومدرّب لتايكوندو. مع العلم إن الطالب أجمل كان يكسب من عمله السابق البالغة قيمته 1500 (ألف وخمسمائة روبية) فقط شهرياً، ويصرف النصف على نفسه ويرسل النصف الآخر إلى أسرته وهو كان مسروراً جداً.

وشغل في عمله الآخر لحوالي سنتين، وفي السنة الثانية كتب أطروحته للإيم فل (الماجستير ما قبل الدكتوراه) بعنوان: "سيد نذير حسين المحدث الدهلوي في ضوء كتاباته" وذلك تحت إشراف الدكتور ظهور الباري الأعظمي وقدمها في الوقت المحدد دون طلب أية إجازة من المدرسة التي كان هو يدرس فيها.

بعد تقديم الأطروحة الأستاذ أخذ أجمل صداه وشعر استراحة كبيرة وجعل يستمر عمله في المدرسة وفي جهة أخرى أخذ أن يبحث عن عمل فائق من عمله السابقين وبدأ يوزع سيرته الذاتية متحمساً وموثوقاً على نفسه بعد إتمام مادة الإيم فل (الماجستير ما قبل الدكتوراه) متركزاً على البعثات الدبلوماسية العربية المعتمدة لدى الحكومة الهندية في نيودلهي. وخلال فترة أربعة أشهر من تقديمه الأطروحة وصل له اتصال هاتفي من سفارة لبنان التي كانت تقع آنذاك في حي ساردار باتيل مارغ وذلك في رد توزيعه السيرة الذاتية له في السفارة.

بدأ الأستاذ أجمل عمله الجديد في السفارة اللبنانية في نيودلهي اعتباراً من 23 مارس 2001 براتب شهري قيمته 5500 (خمس آلاف وخمسمائة روبية) فقط وعين محرراً ومستكتباً ومترجماً وعمل فيها لمدة مديدة لأكثر من 16 سنة وسبعة أشهر وتم الانتقال له فيها بمختلف مناصبها مقدماً طلب الاستقالة من عمله في السفارة بتاريخ 14 أغسطس 2017 بعد ما تم تعيينه في جامعة جواهر لال نهرو كأستاذ مساعد معين اعتباراً من 16 أغسطس 2017. قدم الأستاذ محمد أجمل أطروحته للدكتوراه بمركز الدراسات العربية والإفريقية، جامعة جواهر لال نهرو، نيودلهي في 22 يوليو عام 2006 تحت إشراف البروفيسور محمد أسلم الإصلاحي، الذي عد أحد الأساتذة البارعين والكتاب النابغين والمترجمين الماهرين الكبار في مركزنا.

ومما يجدر بالذكر أن المجلس الهندي لبحوث العلوم الاجتماعية ICSSR نيودلهي قام بمنحه المنحة

الدراسية لسنتين والتي أضيفت سنة واحدة إضافية فيما بعد وخلال هاتين السنتين سكن أجمل مع أعضاء عائلته في سكن ماهانادي وكتب بحثه تحت عنوان: "العلاقة الثقافية بين الهند والعالم العربي في عصر العولمة" باللغة الإنكليزية، وقدمها في عام 2011. ثم عين أجمل محاضر ضيف في مركز الدراسات العربية والافريقية اعتباراً من شهر يوليو 2010 لغاية 14 أغسطس 2017، من حيث لم يزل ولا يزال يخدم الدراسات العربية بدراسته وتأليفاته وتصنيفاته البديعة.

سادساً: إنجازاته العلمية الأدبية

عندما نستعرض حياة الدكتور أجمل نجد شخصيته متعددة الأطراف فهو أستاذ وباحث ومترجم وصحفي. وله آلاف من المقالات والبحوث المنشورة في اللغات الثلاث: العربية، والإنجليزية، والأردية. كما له مشاركات فعالة في الندوات المحلية والدولية، وله عشر مؤلفات ومترجمات في اللغات الثلاث من أهمها: Learn Modern Arabic، (قواعد العربية في اللغة الإنجليزية)، و Basics of Arabic for non Native speaker، (تحت الطبع) والشيخ نذير حسين حياته وأعماله، مغربي إيشياء صهيونيون كي نرغى مين (الأردية) هجرتون كا بناغاه (الترجمة من العربية إلى الأردية)، وخطبة حجة الوداع، وحكاية ليلي سعيدة (الترجمة من الإنجليزية إلى العربية) وغيرها من البحوث العلمية والأدبية والمقالات الأكاديمية القيمة الأخرى. أدعو الله سبحانه وتعالى له مزيداً من الإبداعات العلمية المفيدة.

المبحث الثاني: دراسة تحليلية وتقييمية لكتاب "الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي محمد أنور شاه الكشميري".

أولاً: كلمات تعريفية عن الكتاب

كتب الأستاذ الدكتور محمد أجمل القاسمي الكتاب الموسوم بـ "الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي محمد أنور شاه الكشميري" في جزء واحد فقط، قام المؤلف هذا الكتاب بالتقسيم إلى أربعة أبواب، وكل باب من الأبواب يحتوي على عدة فصول، والكتاب في المعنى الحقيقي هو دراسة تحليلية واعية شاملة فيما تناول التفاصيل ما قامت به كبرى المدارس الإسلامية الأهلية وعلمائها، وفضلائها، وخريجوها، ومؤسسيها من خدمات بارزة، وأعمال رائعة أنيقة رضية في نشر وإشاعة العلوم الدينية من التفسير والحديث النبوي الشريف وأصول الفقه وأسرار الشريعة الإسلامية تدريسا، وتأليفاً، وتصنيفاً، وشرحاً، وتعليقاً، وتحشية بعد ما مضت قرون متطاولة، وكان الحديث النبوي الشريف عديماً في شبه القارة الهندية، وكذلك هو دراسة عميقة عن مدرسة ديوبند التاريخية الشهيرة في أرجاء المعمورة بتعليمها وتعلمها وثقافتها الإسلامية، وأسلوب أنور شاه الكشميري في تدريس الحديث النبوي الشريف وإصلاحاته

الدراسية. ومن المعلوم للجميع أن العلامة الكشميري كان عالما كبيرا، وشيخا عظيما، ومحدثا شهيرا، عمل إصلاحات بديعة رائعة أنيقة في منهج تدريس الحديث النبوي الذي تشكل الطريقة المبتكرة الفذة فيما بين أساتذة الحديث السابقين.

وكذلك أن هذا الكتاب هو دراسة واعية وتحليلية عن الأشعار العربية الرائعة التي قرضها العلامة الكشميري في مدح النبوي الكريم صلى الله عليه وسلم، وفي المراثي والمدائح عن مشائخه السلوكيين السابقين المشهورين. كما هو دراسة تحليلية واعية شاملة عن جمع العناصر التي اتخذها العلامة الكشميري سببا ودعما لمكافحة القاديانية وبطلانها وتكفيرها. في الواقع قد احتوى الكتاب على نحو 253 صفحة مع المقدمة والخاتمة، طبعت طبعته الأولى عام 2015م من مؤسسة براون بوك للطباعة والنشر الخاصة المحدودة- نيو دلهي (الهند). والرجاء من القراء أن يشتره بثمن رخيص من المؤلف أو يطلب من مؤسسة براون بوك- نيو دلهي. فهذا الكتاب مفيد جدا لمن يرغب في قراءة عن حياة العلامة أنور شاه الكشميري وخدماته الفائقة في مجال الحديث النبوي الشريف في شبه القارة الهندية.

ثانيا: العوامل الدافعة إلى تأليف هذا الكتاب في اللغة العربية

يعد هذا الكتاب من أهم وأجمل انتاجات الدكتور محمد أجمل القاسمي الذي صنفه وألفه بعد دراسة علمية وخبرات موسعة ومهارات تامة شاملة في مجال العلوم الدينية من التفسير والحديث النبوي الشريف والفقه وأسرار الشريعة، والعلوم العقلية من الفلسفة والمنطق وعلم الكلام، والعلوم اللغوية من النحو والصرف والبلاغة وفقه اللغة العربية والمعاجم والقواميس العربية وما إلى ذلك. وأن هذا الكتاب من كتبه النافعة المفيدة المؤثرة على نفوس القراء الكرام والدارسين المحققين المثقفين ممن يريدون الإلمام بالحديث النبوي الشريف عبر العصور في شبه القارة الهندية. تحدث الدكتور في هذا الكتاب عن حياة العلامة أنور شاه الكشميري من بداية طفولته حتى وفاته مع التركيز الخاص على إسهاماته القيمة البارزة التي قام بها العلامة في نشر وترويج الحديث النبوي الشريف والأدب العربي في أنحاء الهند، وألقى الضوء على مدرسة "دار العلوم ديوبند" التاريخية الشهيرة في أنحاء العالم، وطريقة الشيخ أنور شاه الكشميري المبتكرة في تدريس علم الحديث النبوي الشريف وإصلاحاته الدراسية العلمية والأدبية وما إلى ذلك.

وطبعاً، من خلال دراسة عميقة لهذا الكتاب النادر تأتي في أذهاننا تساؤلات كثيرة مختلفة، وأن هذه التساؤلات التي تجبرنا على أن نسأل عن أنفسنا بأنه لماذا ألف وصنف الدكتور هذا الكتاب في اللغة العربية على الرغم من أن هناك عدد هائل لا بأس به من الكتب الشهيرة حول حياة العلامة وإسهاماته في العلم الحديث والعلوم العربية وآدابها؟ إن هذه هي التساؤلات الكثيرة التي تأتي في أذهاننا دائما كما تأتي في

أذهان كل من يريد بقراءة ومطالعة هذا الكتاب النادر الشيق الرصين. وعندما نتوجه إلى الأجوبة لهذه التساؤلات المتكررة فالأمر الذي يشد انتباهنا بقوة تامة هو أن المؤلف له رغبة رغيدة شديدة في العلوم الإسلامية والدينية منذ نعومة أظفاره عندما كان تلميذا في المدرسة الدينية، وقد شعر بحاجة ملحة شديدة إلى تأليف هذا الكتاب القيم المفيد منذ عندما كان طالبا ذكيا مجدا في مدرسة دار العلوم ديوبند وجامعة علي جراه الإسلامية في التسعينات للقرن الماضي، كما أوضحه في مستهل الكتاب قائلا " فالهدف الرئيسي من هذه الدراسة والكتابة جمع أشتات من معلومات متعلقة بالكتب المؤلفة لأعلام المحدثين ولأساتذة دراسات الحديث النبوي بالمدارس الإسلامية أو الجامعات الأخرى، وتعريف عام بهذه الكتب وبمحتوياتها، وعليه فهذه الدراسة جزء من المشروع الدراسي الضخم الذي كنا نحمله في ذهننا منذ أن كنا طالبا في مدرسة دار العلوم ديوبند ثم وجامعة علي غراه الإسلامية في التسعينات، وهو المشروع الذي كنا نعزم على تنفيذه كاملا في الأيام المقبلة فهو هلا (الآن)، يقدم إلى جانب القراء والباحثين على نمط كتاب بعد أن قمنا بعض الإجراءات التصحيحية حذفًا وزيادة وذلك حسب ضرورات الكتاب"¹. كما أراد الدكتور محمد أجمل أن يقوم بتعريف الشيخ أنور شاه الكشميري لدى العالم العربي وعلمائه وأدبائه وباحثيه.

ثالثا: أهم الموضوعات أو القضايا التي يعالجها الكتاب

قام الدكتور محمد أجمل القاسمي هذا الكتاب بالتقسيم إلى أربعة أبواب وكل باب من الأبواب يحتوي على فصول مختلفة وهي كما يلي:-

الباب الأول: المعنون بـ "دراسة الحديث النبوي الشريف في الهند وظهور أنور شاه الكشميري".

إن هذا الباب هو في دراسة تحليلية واعية للحديث النبوي الشريف في الهند، وبروز المحدث الكبير أنور شاه الكشميري، حيث كيف كانت الأوضاع والأجواء تجاه دراسة الحديث النبوي في شبه القارة الهندية، وتم بروز أنور شاه الكشميري، وهو وجد الأجواء مناسبة أو معتدلة في دراسة الحديث النبوي وتدرسه بعد ما هو فتح عينيه وبلغ أشده، وقد فصل في هذا الباب بكل تفصيل من التفاصيل. وأن هذا الباب يحتوي على ثلاثة فصول.

الفصل الأول: تحدث فيه عن المناهج والأساليب في دراسة الحديث النبوي الشريف في القرن التاسع عشر الميلادي، وماهي التغيرات والعوامل التي حصلت في طريقة دراستها في بداية القرن العشرين الميلادي؟، وأنه سلط الضوء على الحركات الدينية الإسلامية والإصلاحية التربوية التي لم تزل ولا تزال تلعب دورا

¹ الدكتور، محمد أجمل، الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي محمد أنور شاه الكشميري، (نيو دلهي، مؤسسة براون بوك للطباعة والنشر الخاصة المحدودة، الطبعة الأولى، 2015م)، ص: 14-15

ملحوظا نحو إصلاح المجتمع الإنساني. وفي الفصل الثاني أنه ذكر المجتمع الإسلامي والديني بأنه كيف تأثر بمدرسة رحيمة الولي اللهية؟ وما هي النشاطات التعليمية والتربوية التي أجرتها هذه المدرسة في إصلاح المجتمع البشري على وجه الأرض. ومما لا شك فيه أن هذه المدرسة تغيرت الأحوال الدينية والأوضاع الاجتماعية حتى السياسية بكاملها، وفيما خص الفصل الثالث الذي يدور هذا البحث حول الشيخ أنور شاه الكشميري، فقد قام باستعراض على حياة المحدث الكبير العلامة أنور شاه الكشمي منذ بداية طفولته حتى أنه قام برحلة تعليمية وتدرسية وتربوية إلى منطقة ديوبند لتحصيل العلوم العالية ولتدريسها.

الباب الثاني: الموسوم بـ "مدرسة ديوبند وأسلوب أنور شاه الكشميري في تدريس الحديث".

تحدث دكتورنا الغالي الأستاذ محمد أجمل القاسمي في هذا الباب عن مدرسة ديوبند التاريخية الشهيرة المعروفة في أنحاء العالم واصفا أسلوب أنور شاه الكشميري الأدبي والفني، وقام باستعراض على دوره الملحوظ الذي قام به في عدة حقول من أهمها: تدريس الحديث النبوي الشريف، والعلوم العربية وآدابها في هذه المدرسة العريقة. ولا شك فيه أن العلامة الكشميري في هذه المدرسة العريقة لبس ملابس دراسة علم الحديث النبوي الشريف، وأظهر أسلوبا رائعا نادرا يمتاز من أساليب الآخرين المتقدمين أو السلفيين. يحتوي هذا الباب على أربعة فصول، ففي الفصل الأول حاول الدكتور بذكر إقامة مدرسة ديوبند، ودراسة الحديث النبوي الشريف فيها، والفصل الثاني هو في طريقة أنور شاه المبتكرة في تدريس الحديث النبوي، وإصلاحاته الدراسية، فإنه عمل إصلاحات بديعة وشاملة في منهج تدريس الحديث النبوي الذي تشكل الطريقة المبتكرة الفذة فيما بين أساتذة الحديث السابقين، ويدور الفصل الثالث حول ميزات وخصائص أنور شاه الكشميري في تحضير دروس الحديث النبوي ومحاضراتها، وأما الفصل الرابع فهو يحيط على تفاصيل التعصب الحنفي في محاضرات ودروس أنور شاه الكشميري القيمة للحديث وبذل محاولاته بالإثبات في أن الحنفية هو أفضل سبيل يقلد به، وسعى في شرحه أنه لا تقليد إلا الحنفية، وما زال قام بترجيح الحنفية على المسالك الأخرى لدى تطبيق المذاهب في المسائل الفقهية.

الباب الثالث: الموسوم بـ "شعر أنور شاه الكشميري المديحي باللغة العربية".

تحدث الدكتور في هذا الباب عن الأشعار العربية التي قرضاها العلامة أنور شاه الكشميري حول المديح النبوي الشريف، ويشتمل على فصلين: فالفصل الأول ناقش عليه حول القصائد العربية البديعة التي قالها الشيخ في مدح النبي الكريم صلى الله عليه وسلم وبما أن الفصل الثاني استعرض فيه القصائد العربية والفارسية الصوفية والمرثية والمدحية عن مشائخه السلفيين السابقين الذين قد استفاد منهم

استفادة كاملة شاملة من خلال دراسته.

الباب الرابع: المعنون بـ " حملة الشيخ أنور شاه الكشميري ضد الأحمديّة".

تحدث الدكتور في هذا الباب الرابع الأخير عن حملة ومحاربة العلامة أنور شاه الكشميري ضد الفئة الأحمديّة، ووزع على ثلاثة فصول، وقد ذكر في الفصل الأول حول مسلك الأحمديّة ومعتقداتها الأساسية المروجة في العالم كله. وقد ألقى الضوء في الفصل الثاني من هذا الباب أولئك العلماء الأفذاذ والمشائخ السابقين المرموقين الذين قاموا بمعارضة هذه الطائفة ومخالفتها بكل ما أمكن لهم التوفير للاستدلالات التامة والبراهين القاتلة. وأما الفصل الثالث فقد قام بجمع العناصر الأدبية الأساسية التي اتخذها العلامة أنور شاه الكشميري سببا ودعما لمكافحة القاديانية وبطلانها وتكفيرها مصرحا أن هذه الفئة ليست لها مكانا عظيما ودرجة مرموقة في ديننا الإسلام الخالد إلى يوم القيامة بل هي مردودة من كل ناحية من النواحي، وأثبت هذا في ضوء القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وإجماع الأمة الإسلامية والقياس.

رابعا: رأي الأستاذ السوري الدكتور خلدون سعيد صبح عن الكتاب

يعد هذا الكتاب من أهم الكتب العربية التي قام بتأليفها الدكتور محمد أجمل القاسمي بعد تجارب موسعة وخبرات فائقة ومهارات تامة شاملة في العلوم الدينية من التفسير والحديث النبوي الشريف والفقه وأصول الحديث وأسرار الشريعة الإسلامية. وأنه يعتبر من أهم وأمتع كتبه القيمة النافعة المفيدة المؤثرة في نفوس القراء الكرام ممن يريد الإمام بتاريخ أعلام الحديث النبوي الشريف والأدب العربي في بلدنا الهند وأعمالهم القيمة وإنجازاتهم العلمية والأدبية والثقافية والتاريخية والاجتماعية كما يذكر د. خلدون سعيد صبح (أستاذ البلاغة في جامعة دمشق - سوريا) في وصف الكتاب ومؤلفه قائلا " في الحقيقة إن مؤلف الكتاب الدكتور محمد أجمل بين في هذا التأليف قيمة أعمال أنور شاه الكشميري في الحديث النبوي والأدب العربي، وبين في كتاباته أن الشاه الكشميري قضى ثلاثين عاما من حياته ليبين أن الفقه الحنفي يطابق علم الحديث من خلال الحجة والبرهان والمنطق والقياس، والحقيقة أن الدكتور محمد أجمل قدم لنا عالما هنديا بارزا من خلال بحث أكاديمي اعتمد فيه على المنهج الوصفي التحليلي معولا على الصدق في المرجعية الأكاديمية والكتب التي عاد إليها، وأثبت منها أفكار البحث بلغة عربية فصيحة، والجدير ذكره أن الدكتور محمد أجمل يدرس اللغة العربية في مركز الدراسات العربية والإفريقية في جامعة جواهر لال نهرو في دلهي بالهند".¹

¹ المرجع نفسه. ص: 6-7

خامسا: الأسلوب الأدبي للكتاب

قد استخدم مؤلف الكتاب ألفاظا رائعة، وكلمات مختارة بديعة، وتراكيب متينة أنيقة شيقة، وأساليب أخاذة نقية رضية، وقد ابعد بنفسه عن استخدام الألفاظ المعقدة والتراكيب الثقيلة والعبارات الصعبة الكثيرة التي تستثقل على القراء عامة، فلا بد لنا أن نقرأ هذه المقتسبة الرائعة الأخاذة التالية التي قد استخدمها المؤلف في هذا الكتاب حيث يعرف لنا عن موقف علماء ديوبند على تقليد الأئمة الأربعة، والتقليد بأحد المذاهب الفقهية كقوله "إن علماء ديوبند يرون من الواجب التقليد المعين والتمذهب بمذهب إمام مجتهد في المسائل الاجتهادية، وذلك للاحتراز عن حرية النفس في باب الدين، وعن اللادينية، وللاحتراز عن العمل برأي النفس، ولصون الدين وحفظه عن التشتت والفوضى، ولذا فإنهم والجماعة قاموا بالتربية على الحنفية في الفقهيات، ولكن تقليدهم لا يخلوا عن روح الاعتدال والجامعية، من غير إفراط ولا تفريط، فليس عندهم حرية لا يقولون لأجلها بأصول التفقه التي وضعها السلف ولا بالمسائل التي استنبطت منها وبها، ويقومون مدعين للاجتهاد والمطلق، اعتمادا على قطع آرائهم، وعلى عكس هذا لا يقولون بجمود في الفقهيات، بحيث يرون من الأثام والذنوب الاستدلال بالكتاب والسنة ومراجعتها لتحقيق المسائل الفقهية، وللوقوف على مأخذها، ولا يظنون من العمل بالرأي ومن حرية النفس ربط الاستنباطات الفقهية بالكتاب والسنة، وتوسيع الحجج لها بسعة علمهم. وكان يفتي الشيخ الكنكوهي بأن المقلد وغيره كلهم متحدون في العقائد، فكلهم من أهل السنة والجماعة وإنما خلافهم في الأعمال فقط كما يقول أنور شاه المحدث الكشميري أن الظاهري من أهل السنة والجماعة"¹.

خلاصة الكلام:

يعد الأستاذ الدكتور محمد أجمل القاسمي من أهم الاساتذة الجامعيين في الهند، مازال ولا يزال يدرس الطلاب والطالبات منذ عشر سنوات كأستاذ مساعد بارز في جامعة جواهر لال نهرو- نيودلهي، له عدة كتب حول موضوعات مختلفة كما قلت سابقا ومن أهمها الكتاب "الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي محمد أنور شاه الكشميري". وفي الواقع، كتب الأستاذ الدكتور أجمل هذا الكتاب بعد تجارب علمية وخبرات واسعة في الأدب والثقافة الإسلامية والعلوم العربية في أسلوب رائع وأخذ رصين. قام الدكتور بكتابة هذا الكتاب الرائع بعد ممارسة علمية وأدبية في مجالات مختلفة من الحديث النبوي الشريف والتفسير والعلوم الشريعة الإسلامية. والهدف وراء ذلك التعريف عن شخصية العلامة أنور شاه الكشميري ومساهمته القيمة وخدماته الجليلة التي قام بها في نشر وترويج علم الحديث النبوي الشريف في

¹ المرجع نفسه. ص: 176-177

كافة أنحاء الهند، والحديث عن تعليمه وتعلمه في دار العلوم ديوبند الشهيرة المعروفة في شبه القارة الهندية، وإلقاء النظر العميق على إسهاماته الجلية في الأدب العربي باستقراض الشعر في اللغة العربية من مدح النبي الأكرم صلى الله عليه وسلم إلى رثاء شيوخه السلفيين السلوكيين الهنديين. ومن المعلوم أن العلامة أنور شاه الكشميري لعب دورا بارزا هاما في مجال تدريس علم الحديث النبوي الشريف في مدرسة دار العلوم ديوبند لفترة طويلة حيث ترأس رئاسة مجلس الأساتذة البارعين الممتازين فيها. عندما يبدأ القارئ بقراءة هذا الكتاب لم يكده يدعه حتى يقرأه في مجلس واحد، وبعد ذلك يجد في نفسه حلاوة فيتذوقها شيئا فشيئا ويحس ويشعر لذة حلوة في قراءته ومطالعة ومتعة في متابعتها. فهذا الكتاب مفيد لمن يريد الإمام بشخصية العلامة الكشميري ومساهمته الجلية في مجال علم الحديث والأدب العربي. أرجو أن يكون هذا الكتاب إضافة إلى مكتبة علم الحديث النبوي الشريف في الهند، وهدية غالية ثمينة للراغبين في علم الحديث النبوي الشريف بصورة عامة وطلاب الأحاديث النبوية الشريفة والعلوم العربية وأدائها بصورة خاصة.

المصادر والمراجع:

1. الدكتور، محمد أجمل، الحديث النبوي والأدب العربي عند العالم الهندي محمد أنور شاه الكشميري، (نيو دلهي، مؤسسة براون بوك للطباعة والنشر الخاصة المحدودة، الطبعة الأولى، 2015م).
2. اطلعنا على بعض المعلومات من حياته وتعليمه وتعلمه من المعلومات الشخصية التي أرسلها لنا الدكتور محمد أجمل القاسمي بالبريد الإلكتروني بتاريخ 26 إبريل عام 2019.

مومن نوار¹

باحث قسم القرآن وعلومه بكيرلا

تكون في الجنة من زوج شافعنا

أنثى ولكــــن كلا من مثل نسوانا
فاقت بأعلى السما كرما وإحسانا
فها نبي يرى عـجبا وحيرانا
والمكرمه نلت أفصى الخلق سلطانا
ما نالها من نسا إلا برحما
تذكر ساعة الآخر غفرانا
فالعيش سلمى وفيك القول أحيانا
نفخا يعون لإسرائيل ذا ولنا
فإنه يدفع اللوم كمنانا
من افضل الرسل أيضا قال قرآنا
طهرك من ذنوب الإنس طهرانا
تكون في الجنة من زوج شافعنا
لأنكن على الأرض كشيطانا
بتول طهرا وتقيا دائما آنا

حمدا لمن أكرم العمران من بيننا
صفوا من الكدر بهجا منك يا مصمته
قد نلت من خالق رزقا بلا حصر
يا خير من خالقت بالخلق والشيم
أنت التقيه ونالت ذروة العز
والله تدعو ليرضى منك مجتهدا
النفس تحملها أيضا تزينها
الله قد نفخ فيك فما زوجت
لاتيسى من عطاء الله وهبا لك
ابنك يا مريم من رسل رحماننا
يا عبدة الله أنت المصطفى وكذا
وأنت من أمهات المؤمنين لما
يا نسوة القرن لستن مثل مريمنا
فالله أدعو لجعل نسوة شبة ال

¹ mominnawar494@gmail.com