یونیورسیتی سلطان زین العابدین
UNISZA
UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN

Journal Afaq Lughawiyyah

آفاق لغوية

Jurnal Afaq Lughawiyyah
Universiti Sultan Zainal Abidin
مجلة آفاق لغوية - جامعة السلطان زين العابدين

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL 1 (2), AUGUST 2023

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL. 1 (2), AUGUST 2023

PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
KUALA NERUS, TERENGGANU, MALAYSIA • 2023

www.penerbit.unisza.edu.my

e-ISSN: 2990-9007

ABOUT THE JOURNAL

Afaq Lughawiyyah is a biannual and refereed journal published by Penerbit UniSZA, Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA). Afaq Lughawiyyah Journal is providing a platform for the researchers, academicians, professional, practitioners and students to impart and share knowledge in the form of empirical and theoretical original article, review article on the fundamentals, applications and management of Arabic Language Studies. The manuscripts for consideration to be published in the Journal can be written in Malay, English and Arabic

The journal aims to advance and disseminate knowledge in all the related areas that cover (but are not limited) to the following discipline:

- Linguistic

(Morphology, Syntax, Semantics, Pragmatics, Language Planning and Policy, Language Style, Corpus Linguistics, Translation, Phonetic and Phonology, Lexicography)

- Literature

(Islamic Literature, Classic and Modern Literature, Rhetoric, Literary theory and Criticism, Comparative Literature, Children's Literature, Travel Literature)

- Education

(Language Pedagogy, Language Education, Second Language Acquisition, Arabic for Specific Purposes, Language and Technology, Arabic as a Second/Foreign Language)

EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Kamarul Shukri Mat Teh, Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Managing Editors

Norasyikin Osman - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
Majdan Paharal Radzi - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Editors

- Zulazhan Ab. Halim - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Nurazan Mohmad Rouyan - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Hazli Yah @ Alias - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Ala-Uddin Othman - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Fauzi Abdul Hamid - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Firdaus Yahaya - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Suzana Sulaiman - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Siti Salwa Mohd Noor - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Shuhaida Hanim Mohamad Suhane - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Norhayati Che Hat - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Shahrizal Nasir - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Wan Abdul Hayyi Wan Omar - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Shaferul Hafes Shaari - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Muzammir Anas - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohammad Azizie Aziz - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Associate Editors

- Kaseh Abu Bakar - Universiti Kebangsaan Malaysia
- Lubna Abd. Rahman - Universiti Sains Islam Malaysia
- Mohd Sukki Othman - Universiti Putra Malaysia
- Saipolbarin Ramli - Unversiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia
- Ghazali Yusri Abd Rahman - Universiti Teknologi MARA, Malaysia
- Elsayed Mohamed Salem Salem Elawadi - Al-Madinah International University, Malaysia
- Idris Mansor - Universiti Sains Malaysia

International Advisory Board

- Ibrahim Salah Elsayed Soliman Elhodhod - Al-Azhar University, Egypt
- Amany Burhanuddin Umar Lubis - Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Indonesia
- Mohammed Saeed Saleh Rabeea Al-Ghamdi - King Abdulaziz University, Saudi Arabia
- Abdelsalam Elsayed Hamed - Qatar University, Qatar
- Ahmad Shehu Abdussalam - University of Ilorin, Nigeria
- Ben Issa Bettaher - University of Sharjah, United Arab Emirates
- Mohd Azidan Abdul Jabar - Universiti Putra Malaysia
- Azman Che Mat - Universiti Teknologi MARA, Malaysia
- Solehah @ Nik Najah Fadilah Yaacob - International Islamic University Malaysia
- Salahuddin Mohd. Shamsuddin - Sultan Sharif Ali Islamic University, Brunei Darussalam
- Fatima Mohammad Amin Al-Omari - University of Jordan, Jordan
- Khaled Abdel-Karim Khalaf Basandi - King Saud University, Saudi Arabia
- Nouri Saoudi Abouzaid - Mohamed Lamine Debaghine Setif 2 University, Algeria
- Hamid Ashraf Hamdani - University of the Punjab, Pakistan

TABLE OF CONTENT

NO.	CONTENT	PAGE
1.	الاقتراض اللغوي في دلالات المفردات العربية في اللغات الهندو- أوربية *Asem Shehadeh Ali, Shafarif Ghani & Maher DakhilAllah Al-Saedi*	1-20
2.	دراسة وقعية للأبنية الفعلية في اللغة العربية *Fatima Oukhadjou*	21-34
3.	قضية اللفظ والمعنى وأثرها في إدراك الإعجاز اللغوي *Muhammad Muthi'ul Haqq Fatah Yasin & Abdulrasheed Olatunji Abdussalam*	35-51
4.	الثراء المعرفي في خدمة النسق الدلالي: الأسس الابستيمولوجية لنظرية الدلالة التصورية أنموذجا *Mohamed Ghazioui*	52-65
5.	دور المطابع العربية في موكب الحضارة الإنسانية في نيجيريا: آفاق وأبعاد *Umar Muhammad Lawal Al-Imam & Muritala Imam Akeyede*	66-80
6.	الثقافة العربية وتحديات البطالة في جنوب نيجيريا الغربي: واقع وحلول *Bolajoko Abdulwahab Afolabi & Kamaldeen Al-Mubarak Ali*	81-100
7.	استراتيجيات تدريسية مقترحة لتنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج *Essam Aly Mansour, Norasyikin Osman & Elsayed Mohamed Salem*	101-124
8.	فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية: مدارس جنوب نيجيريا الغربي نموذجا *Kamaldeen Al-Mubarak Ali & Bolajoko Abdulwahab Afolabi*	125-148
9.	استخدام جوجل التعليمي لدعم وتشجيع متعلمي اللغة العربية *Mohammad Hasnizam Umar, Yuslina Mohamed & Nurkhamimi Zainuddin*	149-162
10.	الكلمات الملايوية المقترضة من العربية: دراسة دلالية *Siti Nur Sakinah Muhamad Salim & Nurul Hanilah Mohd Ismath*	163-189

11. إسهامات الشيخ آدم عبد الله الإلوري في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في غرب أفريقيا: جمهورية بنين أنموذجا 190-206
Lateef Onireti Ibraheem & Siaka Akanni Osseni

12. التعايش السلمي بين المسلمين في قصيدة "وا إسلاماه" لمحمد شيخ علي 207-220
Yaqub Alhaji Abdullahi

13. الاغتراب الروحي في الشعر العربي النيجيري: ملامح من قصائد عيسى ألبي أبوبكر 221-238
Adekilekun Azeez Lateef

14. الواقع والخيال عند كامل الكيلاني: قصة مغامرات "السندباد البحري" أنموذجا 239-255
Maimanah Samsuri

15. صور من المظاهر البلاغية في ديوان ابن إِكَّوْكَوْرَوْ 256-280
Abdullahi Mas'ud Gata

16. ملامح النقد البنيوي في الأدب العربي الحديث: دراسة على ضوء الرؤية الإسلامية 281-294
Khalil Mohammad Usman Gbodofu

17. Penggunaan Kaedah Inovasi Sambung dan Baca Bahasa Arab (SaBBAr) dalam Meningkatkan Kemahiran Membaca Perkataan Bahasa Arab Murid di Sekolah Rendah 295-309
Norazman Syafri & Saipolbarin Ramli

18. Konsep Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata Terhadap Pemahaman Kosa Kata Bahasa Arab 310-320
Siti Fatimah Datu Ali Nafiah

19. Corpus Analysis of Conjunctions: Arabic Learners' Difficulties with Collocations 321-339
Haslina Hassan, Nur Hizbullah & Zakiyah Arifa

20. Positive and Negative Affinities of Selected Arabic Names in Yoruba Communities: An Analytical Study 340-352
Badmus Issa Abdulwaheed

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



الاقتراض اللغوي في دلالات المفردات العربية في اللغات الهندو- أوربية

[LINGUISTIC BORROWING IN THE SEMANTIC MEANINGS OF ARABIC VOCABULARIES IN INDO-EUROPEAN LANGUAGES]

Asem Shehadeh Ali[1]*, Shafarif Ghani[2] & Maher DakhilAllah Al-Saedi[3]

[1] AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Science, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

[2] Malaysian Defense Intelligence Organization, Ministry of Defense, Wisma Pertahanan, Jalan Padang Tembak, 50634, Kuala Lumpur, Malaysia

[3] Department of Preparatory Studies Languages, Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University of Medinah, Prince Naif Ibn Abdulaziz Road, Al Jamiah، Al Jamiah Medina 42351, Kingdom of Saudi Arabia

* Corresponding Author: *muhajir4@iium.edu.my*

Received: 31/5/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

أخذ موضوع تأثير اللغة العربية في اللغات الأوروبية، واقتراض اللغات الهندو-أوربية نقاشاً واسعاً بين العلماء اللغويين؛ فمنهم من أقر هذا التأثير، ومنهم من نفاه؛ ولذلك تهدف هذه الدراسة إلى تناول بعض المفردات المتوافرة في اللغات الهندو-أوروبية، وتتبع معانيها التي تتوافق مع المفردات العربية ودلالتها، وإبراز المعنى الذي وصلت إليه الكلمة العربية عند اقتراضها في اللغات الهندو-أوربية، ومدى التغيير الذي أصابها في بنية الكلمة وفي دلالتها التي ترتبط باللغة العربية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دلالة المفردات المقترضة في اللغات الهندو-أوروبية من اللغة العربية، وقد تقوم الدراسة إلى تتبع المعنى في بعض اللغات غير الهندو-أوربية كالروسية مثلا وغيرها من الأسر اللغوية الأخرى. توصلت الدراسة بعد التحليل وتتبع بنية الكلمة ومعناها في اللغات الهندو-أوروبية إلى أن ثمة كلمات مقترضة، أخذت معنى واحداً من معاني الكلمة في اللغة العربية، وأن بعض المفردات تحمل المعنى نفسه في اللغة العربية، مع تحريف بسيط في بنيتها وتهجئتها، وأن ثمة مفردات وردت في اللغات الهندو-أوربية قد جاءت بالمعنى نفسه في عدة لغات هندو-أوربية كالفرنسية والإنجليزية والألمانية.

الكلمات المفتاحية: الاقتراض اللغوي، اللغات الهندو-أوروبية، مفردات الفواكه، الدلالة المعجمية، علم اللغة المقارن

Abstract

The issue of the influence of the Arabic language on the western languages, and the borrowing of the Indo-European languages, has been widely discussed among linguists. linguists approved this effect, and some of them denied it. Therefore, this study aims to address some of the vocabulary available in the Indo-European languages and trace their meanings that are compatible with the Arabic vocabulary and their significance and highlight the meaning that the Arabic word when it was borrowed in the Indo-European languages. The study will analyze the extent of the change that occurred to the word, its structure of the word and its significance in the Arabic language. The study followed the descriptive analytical approach in the significance of the vocabulary borrowed in the Indo-European languages from the Arabic language. The study concluded, after analyzing and following the structure of the word and its meaning in the Indo-European languages, that there are borrowed words that took one meaning in the Arabic language, and that some vocabulary bears the same meaning in the Arabic language, with a slight distortion in its structure and spelling. There are vocabularies mentioned in Indo-European languages have come with the same meaning in several Indo-European languages such as French, English, and German.

Keywords: *linguistic borrowing, Indo-European languages, vocabulary of fruits, lexical semantics, comparative linguistics*

Cite as: Ali, A. S., Ghani, S., & Al-Saedi, M. D. (2023). Al-Iqtirad al-lughawi fi dilalat al-mufradat al- 'Arabiyyah fi al-lughat al-Hindu–Urubiyyah [Linguistic borrowing in the semantic meanings of Arabic vocabularies in Indo-European languages]. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 1-20. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.53

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

تتضمن اللغات الأروربية كلمات عربية دخلت إليها في القرن الثامن الميلادي؛ حيث دخلت كلمة عربية واحدة إلى الإنجليزية وهي: منقوش mancus وتقرأ (منكوس) كما ورد في معجم أكسفورد، وتعني عملة منقوشة (al-Khatib, 2006; Grierson, ١٩٨٩). أشار الباحثون إلى أن العربية قد دخلت إلى اللغات الأوربية ولا سيما الإنجليزية لعوامل عدة، تتمثل في الآتي:

أولا التجارة؛ حيث بدأت الاستعارة من العربية في نهاية القرن السادس عشر الميلادي بسبب اتصال التجار والرحالة الإنجليز بالشعوب العربية، إذ ازدات العلاقات التجارية بين بريطانيا آنذاك وعدد من العالم العربي؛ ما أدى إلى دخول كثير من المصطلحات العربية المتعلقة بالتجارة إلى الإنجليزية، ومن ذلك: مملوك Mameluke سلطان Sultan شيخ Sheikh مفتي -Mufti تمر

هندي Tamarind الكحول Alcohol وغيرها من الكلمات ذات العلاقة بأسماء الطيور والحيوانات والرتب والشخصيات السلع التجارية.

ثانيا انتشار العربية في أوروبا بسبب اهتمام الباحثين والمثقفين الأوروبيين آنذاك بدراسة اللغة العربية التي كانت لغة العلوم والحضارة، وقد ورد في إحدى الدراسات أن العالم ويليام بدويل (١٥٦١-١٦٣٢م) أول من أدخل الدراسات العربية إلى بريطانيا، وأن العربية كانت تدرس في جامعة أكسفورد لجميع الطلبة (Pastor, n.d.).

ثالثاً الحكم العربي بالأندلس؛ حيث حكم العرب الأندلس ما بين ا لقرنين الخامس عشر والقرن الثامن عشر الميلاديين، وكانت أسبانيا في تلك الحقبة موطن الحضارة العالمية الإسلامية، وكان لها أثر في نشر الحضارة إلى أوروبا عبر التجارة والطلبة الأوروبيين الذي درسوا في الجامعات العربية بالأندلس، وعبر التبادل بين الجامعات والدراسات الأدبية، وقد كان العلماء العرب يتكلمون اللاتينية ويكتبونها بطلاقة، وكان الأسبان المسيحيون المستعربون Mozarabs يتقنون العربية تحت حكم الأندلس.

رابعا حركة الترجمة زمن الدولة العباسية؛ حيث نجد أن ثمة حقبتين كان للعرب فيها نشاط بارز في نقل الثقافات إلى العربية، ولا سيما بعد الفتح الإسلامي للأمم غير الناطقة بالعربية، ومن ذلك بدأت بواكير الترجمة بعد أن استقر المسلمون في البلاد التي استقروا فيها، ونقلوا التراث الإسلامي إلى العربية (Dief, ١٩٩٦). ومن ذلك نقل علوم اليونان والرومان والهنود؛ فنقلوا أو ترجموا كتب أبقراط في الطب وكتب أرسطو وأفلاطون في الفلسفة، ونقلوا كتب (شاناق) في السموم، و(السند هند) في الرياضيات والفلك من اللغة الهندية، ونقلوا كتب جالينوس في الطب (Ibn al-Nadim, n.d).

وفي زمن الدولة العباسية بدأ الخلفاء يشجعون العلماء على الترجمة؛ فقد أنشأ هارون الرشيد بيت الحكمة، وهو يعد بمثابة مركزا وطنيا للترجمة، وكان من أشهر المترجمين آنذاك حُنَيْنُ بن إسحاق الذي كان يكافأ في ترجمته لأي كتاب ما يوازي وزنه من الذه (Diorant,2003 & ١٩٨٨,al-Khuri). وفي هذه الحقبة التي امتدت ثلاثة قرون زمن الدولة العباسية جاء بعدها علماء أفذاذ كالفارابي وابن سينا والكندي وابن النفيس والبيروني وابن رشد وغيرهم وترجموا كتب اليونان والفرس وغيرهم إلى العربية، وخرجوا لنا بروائع في الأدب والطب والموسيقى والفلك والزراعة وغيرها من العلوم.(Mazhar, ١٩٧٤) وفي القرن الثالث عشر الميلادي (السابع الهجري) حدث اتصال مباشر بين العرب والفرنجة زمن الحروب الصليبية، وفي فتح الأندلس، وبدأت عملية عكسية؛ حيث بدأت حركة الترجمة من العربية إلى اللاتينية واللغات الفرنسية وغيرها من اللغات الأوربية القومية (١٩٦٥,al-Fiqi).

الاقتراض اللغوي في اللغات الهندو-أوروبية

بدأت بواكير الاقتراض من العربية في اللغات الهندو-أوروبية عبر اللغة الإنجليزية بشكل مباشر أو دخولها إلى الإنجليزية عبر لغات أوروبية أخذت من العربية. وقد دخلت العربية في الأساس في اللغة الرومانية قبل دخولها إلى الإنجليزية. وقد كانت بعض الكلمات العربية المقترضة في اللغات الأوروبية في الأساس كلمات مقترضة أصلا من الفارسية واليونانية ولغات أخرى. ثم دخلت إلى العربية وبعد ذلك في القرن السادس عشر الميلادي اقترضتها اللغات الأوربية. ومن أمثلة الألفاظ العربية المقترضة من الفارسية واليونانية ثم دخلت إلى اللغات الأوربية لاحقا ما يأتي: اصطرلاب وهي كلمة يونانية تعني آلة رصد قديمة لقياس مواقع الكواكب؛ والطشت، كلمة فارسية أصلها (الطست) وتعني الإناء لغسل الأيدي؛ والتخت، كلمة فارسية (تخت) تعني المقعد أو السرير أو الخزانة؛ والفالوذج، كلمة يونانية (Alvalozj) وتعني حلوى كانوا يصنعونها من الدقيق والماء والعسل؛ والصكوك ومفردها صك وهي كلمة فارسية تعني كتاب الإقرار بالمال؛ والمعاملة؛ والمنجنيق كلمة يونانية تعني آلة الحرب التي يرمى بها الحجارة والقذائف؛ والخندق كلمة فارسية (خندق) تعني حفيرا حول أسوار المدينة؛ والدرهم كلمة يونانية تعني قطعة من فضة مضروبة للمعاملة؛ والزبرجد كلمة فارسية وتعني حجرا كريما يشبه الزمرد أخضر اللون؛ والدفتر وهي كلمة فارسية تعني من أوراق مضمومة؛ والدهليز وهي كلمة فارسية (دهليز) تعني ما بين الباب والدار أو المسلك الطويل الضيق.

وهناك كلمات شائعة لدى العرب تستخدم فى الصحف العربية وفي التواصل والمحادثات والنقاشات والتواصل الاجتماعي، ومنها: الزنار كلمة يونانية وهي ما يشده المسيحي على وسطه، والزرفين يونانية وتعني الحلقة الصغيرة؛ والدكان فارسية وتعني شيئا كالمسطبة؛ والشاويش فارسية وهي رتبة عسكرية؛ والشطرنج فارسية وتعني لعب وهي معربة من (شطرنج) أي ستة ألوان، وهي ستة قطع يلعب بها، مثل: الشاه والفرزان والفرس وأخ والبيذق؛ والشمعدان فارسية وتعني المنارة التي يرتكز إليها السراج؛ وكلمة (دان) فارسية ويقابلها في العربية المنارة التي يرتكز إليها السراج؛ والشوب فارسية وتعني الحَرُّ؛ والقَزّ فارسية وتعني ما يُسوّى به الحرير؛ والكاهن أصلها سريانية وعبرانية من كهن؛ والكُرباج فارسية وتعني السّوط؛ الكُرفس سريانية وتعني البَقْل يَنبت على شواطئ البحر الأبيض المتوسط وتؤكل جذوره؛ واللينوفر فارسية وتعني نوع من النبات ينبت في المياه الراكدة؛ والنّرد فارسية وهي لغة وضعها أحد ملوك الفرس، وتعرف عند العوام بلعبة الطاولة أو الزّهْر؛ وهناك غيرها من الكلمات التي لا نجد لها شيوعا واسعا في الاستخدام اللغوي .

الألفاظ العربية المقترضة في اللغات الهندو-أوروبية

ثمة دراسات عدة تناولت الألفاظ العربية المقترضة في اللغات الأوروبية وخاصةً الإنجليزية. وقد تم إحصاء كلمات كثيرة في هذا المضمار. وقد اعتمدنا على بعض المواقع الإلكترونية المهتمة بالموضوع، والقواميس المتعلقة باللغة الفرنسية والإنجليزية والألمانية والأسبانية والإيطالية والبرتغالية والروسية والبرتغالية، وقد استعان الباحث بموقع جوجل ترانسليت Google Translate للقراءة الصوتية للكلمات الأوروبية في جميع اللغات التي ذكرت، وسوف نورد الكلمات هذه بشكل عام. ثم نقوم بتحليل بعضها التي وردت حقيقة في اللغات الأوروبية بلفظها العربي مع تغيير في النطق وإبدال بعض الحروف بسبب طبيعة اللغة التي اقترضت من العربية (Al-Shahbaz, 1986; 'al 'Iyal, 2000; 'Ilyas, 1984; Jama'ah Min 'Asatizat Al-Lughah, 1963; Badi' , 1982; Nukhbah Min 'Asatizat Al-Lughah,1993; Didan, 2010, Al-Masri, n.d.).

أما الألفاظ فهي: أمير admiral -الطوبة adobe - الغطاس albatross – الكيمياء alchemy/chemistry – الكحل alcohol – القبّة alcove – الانبيق alembic – الفصفصة (نوع من السماد للحصان) alfalfa – الخوارزمي algorithm/algorism - العضادة alidade –العصارة alizarin – القلي alkali – عنبر amber/ambergris - النيل (نبات) anil/aniline/poilyaniline- البرقوق apricot - دار صناعة arsenal – الخرشوف artichoke – حشّاشين assassin – عطر attar – الباذنجان aborigine- السُموت (اتجاه طريق) azimuth - لازور (سخر أزرق اللون) azurite /(color) azure بازهر (مادة تبلع)- bezoar - بورق (أملاح تستخدم في صناعة المعادن) borax/borate/boron - قالب caliber/calipers – كافور camphor – صندل sandal - قندي (قصب السكر) candy - قيراط (وحدة وزن) carat - كَرَويا (سماد) caraway - خرّوب carob – قراقير (سفن تجارية) carrack - صفر cipher/decipher- زَبَدْ (رغوة القط) civet – قهوة coffee/café – قطن cotton- قرمزي crimson/carmine - دمشق damask – الإكسير elixir- فِنِك (ثعلب صحراوي) fennec غربل garble -قزّ gauze - غزال (الحملة الصليبية الأولى والسابعة) gazelle - غول ghoul - زِرافة giraffe - قيثارة kithara – هبوب (ريح رملية) haboob – حريم harem – حشيش hashish -حِنّاء henna – حُقّة (وعاء أو جرة) hookah - حِمَّص (حمُّص) hummus - عفريت ifrit - جرّة jar – ياسمين jasmine/jessamine/jasmine- جُلّاب (نوع من الشراب) julep- جُبّة jumper قِرمِز kermes-قات (نبات)khat – كحل kohl - لكّ (للتلميع) lacquer-ليمون lemon - لوف (نبات استوائي) luffa – العود lute- مِقرَمة (مطرزة لغطاء الملابس) macramé - مخازن magazine - مرقَشيتا (كبريت الحديد استعملت الكلمة من العالم الرازي في القرن ١٠ وابن سينا في القرن ١١ الميلادي) marcasite - مَسحَقونيا

(مادة زجاجية لصناعة الفخار) massicot – مَطرح (وسادة) mattress/matelasse – المفتي mufti – موميا mummy – موصلي muslin – نارنج (أخذها العرب من السنسكريتية بمعنى برتقال) orange – ببغاء parrot) popinjay) – رهج الغار (كبريتيد الزرنيخ) realgar – رِزمة (حزمة) ream –سبخة (الملح في تضاريس مسطحة) sabkha – سفر safari– عُصفر – safflower زعفران saffron– شاش ribbon) sash) – سِكَّة (العملة أو زخرفة الملابس) – sequin شيخ – sheikh السبانخ spinach –سكر sucrose/sucrose/sugar – سلطان sultan/sultana – سمّاق sumac – سواحل Swahili – شرابsyrup/sherbet/sorbet – .

تحليل الكلمات العربية المقترضة في اللغات الهندو-أوروبية

سوف نقوم في التحليل الآتي بتتبع الكلمات العربية التي دخلت إلى اللغات الهندو-أوروبية وأصبحت جزءا من اللغة الأوروبية، وقد وجدنا في دراستنا قواميس في اللغات الآتية: الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية والإيطالية والبرتغالية والروسية، أمأ الكلمات التي وردت في اللغة اليونانية أو في الصربية والكرواتية والألبانية وغيرها من اللغات فقد استفدنا من القواميس المذكورة آنفا، ومن كتاب عبد الرحمن (أوروبا تتكلم العربية) وهو مرجع أساس للدراسة هذه اعتمد عليها، ومكتوب بالإنجليزية، أما الكلمات التي لها تأثير في لغات أروبا فيمكن أن نحدد بعضا منها في الآتي (Abur Rahim,٢٠٠٨).

١) مفردات في مجال البحر والحساب

عوّارية (أي السفينة التالفة) :(Al-Shahbaz, 1986; ‘al ‘iyal, 2000; ‘ilyas, 1984; Jama’ah Min ‘Asatizat Al-Lughah, 1963; Badi’ , 1982; Nukhbah Min ‘Asatizat Al-Lughah,1993; Didan, 2010p Al-Masri. n.d.). وهي من العوار (سلعة ذات عوار) وتعني السفينة تحطمت في الماء، وفي الإنجليزية تعني defect بمعنى خلل أو شائبة أو ضعف أو عيب، ووردت في اللغة الفرنسية بمعنى تحطيم avaghi/ avarie/ وفي الإيطالية بمعنى تحطيم أو فشل، /ava’ria/ avariyyih وفي البرتغالية بمعنى انهيار avariyyih/ avaria/ وفي اللغة الألمانية بمعنى حطام سفينة في البحر havaghi/ havarie/، وفي الدنماركية بمعنى حادث /havari/ havaghi وفي البولندية بمعنى انهيار avariya/ awaria/، وفي الروسية نقول /avarie авария/ بمعنى تحطم أو حادث.

أمير البحر: (Al-Shahbaz, 1986; ‘al ‘iyal, 2000; ‘ilyas, 1984; Jama’ah Min ‘Asatizat Al-Lughah, 1963; Badi’ , 1982; Nukhbah Min ‘Asatizat Al-.. Lughah,

.1993; Didan, 2010p Al–Masri. n.d) وردت في الإنجليزية بصيغة admiral وهي كلمة في الأصل ذكرت في القرن الخامس عشر الميلادي ١٤٦٠م دون حرف الدال هكذا: amiral، وهي في اللاتينية admiraladi /admiraldi/ وقد صيغت بالفرنسية على الصورة ami/ amiral /ghal/ وتعني: أمير البحر، وفي اللغة السويدية تلفظ مثل الفرنسية مع مد الألف الأخيرة في اللفظ ami rāl/ /، وفي الإيطالية وردت amirāglio/ ammiraglio/ بمعنى شيء عجيب وأمير البحر، وفي اللغة الألمانية وردت بصيغة admirāl/ admiral/، وفي الهولندية / admiraal admighal/ وفي البولنديةadmiral / admīrał /، وفي الروسية admi/ адмирал ral/الراء المفخمة.

صِفْر:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p1738; Collins French School Dictionary, p279; Collins Italian Dictionary, p580; Collins Portuguese Dictionary, p610; Collins Spanish School Dictionary, p٥٦) وهو من صَفِر يصفُر، مصطلح في الرياضيات للدلالة على الكمية بمعنى فارغ، جاء في الإنجليزية zero وهو من sifir/ cipher كما ورد في القرن التاسع الميلادي للدلالة على الشيء الفارغ، في الأسبانية zero/ cero وفي الفرنسية zegho/ zero/ وفي البرتغالية zi ro/ zero/ تلفظ : زِيْ رو) وصيغ في الإيطالية a zero/. a zero/ وفي الألبانية zero/ zero/ زِ رو.

الجبر:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners 2011, p37; Collins French School Dictionary, Harper Collin Publisher, Glasgow, UK, 1st Edition, 2006, p9; Collins Portuguese Dictionary, Harper Collin Publisher, Glasgow, UK, 7th Edition, 2013, p6; Collins Spanish School Dictionary, p١٣). ويعني المكسور لغة، وقد ورد في اللغة الإنجليزية بصيغة algebra بمعنى علم الجبر، وقد اخترع هذا المصطلح العالم محمد بن موسى الخوارزمي في الرياضيات، وأخذت به الإيطالية بصيغة algebra (أَلْجِبرا) بمد الهمز بحركتين، وكان هذا في القرن الثالث عشر الميلادي، وفي الأسبانية lgebraá (أَلْجِبرا) بترقيق الجيم، وفي والبرتغالية álgebr (آلْجِبْرا) بترقيق الراء وقلب قاف قال إلى آل حين النطق بالمقطع الأول، وفي الفرنسية / algībr/ algèbre وفي الروسية алгебра algebra// (الْجِبْرَ) وفي اليونانية المعاصرة تلفظ algebra/ άλγεβρα/ (آلْجِبْرا) أما الألبانية algjebër فتقرأ (أَلْجِيْبِرْ) فتستخدم الصيغة الفرنسية، وفي الأسبانية كما قال عبد الرحيم تصاغ الكلمة هكذا: lebraá وتعني الجبر وتعني جبر المفاصل في القرن السادس عشر الميلادي ١٥٦٥م .

٢) مفردات الأماكن

مِطرح:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p929; Collins French School Dictionary, p156; Collins German Dictionary, p155; Collins Russian Dictionary, p١٢٥) بمعنى وسادة، وقد وردت في اللغات الأوروربية وردت في الإنجليزية mattress وهي مأخوذة من الفرنسية materas وهي لغة قديمة، وقد تطورت في الفرنسية وأصبجت /matelas/ matela ، وفي الإيطالية /materasso/ materāsso بالتشديد على الراء المرققة (مَتِراسّو) ، وفي الأسبانية تلفظ بلفظ قريب من العربية هكذا: almadraque ، وفي الألمانية تلفظ في الشكل الآتي: /mat hattz/ matraze (مَتْ هَزِّءْ) وفي اللغات الهولندية /matras/ matkhas وفي الدنماركية /mad ghās/ madras وفي السويدية madrass، وهي مأخوذة من الفرنسية القديمةmateras ، وفي الروسية /matrats/ матрац وهي مأخوذة ربما من الالمانية matraze، وتلفظ في البولندية materac حيث تقرأ./materats/

صُفّة: (Magmillan English Dictionary for Advanced Learners, New Edition, p1419; Collins German Dictionary, p215; p291; Collins Italian Dictionary, p239; Collins Portuguese Dictionary, p250; Collins Spanish School Dictionary, p٢٥٩) وهي مكان يتكأ عليه، وتعني أهل الصفة زمن الرسول صلى الله عليه وسلم، وردت هذه الكلمة في الإنجليزية بالصيغة: sofa وتعني الصالون الواسع في البيت، وتلفظ الكلمة في اللغات الأوروبية مثل الإنجليزية ما عدا السويدية soffa حيث تلفظ /so fa/ (سوفا)، وفي الروسية /sofwa/ софа ، مثلا في الألمانية Sofa وتلفظ /Zo Fā/ ويلفظ zo ككلمة zoo في الإنجليزية، وفي الأسبانية sofa وتلفظ /soo fā/ حيث so يلفظ مثل SO في الإنجليزية، وفي البرتغالية sofá وتلفظ /so fā/ ، وفي الهولندية sofa وتلفظ /so fa/ (سُوْفا) كقراءة سَوفَ ولكن بضم السين، وفي الصربية софа وتقرأ /sofa/ وفي الكرواتية sofa/ sofa/ (سُوفا)، وفي اللغة الهولندية sofa وتقرأ /sofa/ بمد السين هكذا : (سو) والدنماركية sofa وتقرأ بترقيق السين والواو ./so fa/

دار الصناعة:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p70; Collins French School Dictionary, p17; Collins Spanish School Dictionary, p٢٦). ووردت في الإنجليزية ، ووردت في الإنجليزية أيضا /arsnal/ /arsenal’a/ /arsenal/ بمعنى المكان الذي يتم فيه خزن الأسلحة والمتفجرات، أو dockyard وفي الأسبانية arsenal

ār sinal//والبرتغالية ar-sināl/ arsenal/ وفي الإيطالية ārsinali/ arsenale/ وتعني حوض الصناعة أو ميناء صغير، وفي الفرنسية arsinal/ arsenal/ وتعني ميناء صغير أو حوض الصناعة، في الروسية arsinil/ арсенал/ بمعنى صناعة، وفي الألمانية arsenal arzinal//والسويدية arshi nal/ arsenal/ بتفخيم الراء ، والصربية ʾar/ арсенал sinal/ بسكون الراء، والكرواتية arsenal وردت باللفظ/arsenal/ كتلفظ باللفظ الكرواتي آنفا.

مخزن:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, 2011, p907; Collins French School Dictionary, p149; Collins German Dictionary, p152; Collins Italian Dictionary, p١٣٩). وتعني في الإنجليزية مكان أو عنبر أو مستودع أو مخزن الأسلحة magazine وردت في الإيطالية magazine/ magazzino/ بمعنى مخزن البيت وفي الفرنسية /Magazine /magazin والمصطلح الإنجليزي أخذ من اللغة الفرنسية magasin magazee//، وردت الكلمة في اللغات الأوروبية مثل: الألمانية magatzin/ Magazin/ بالمعنى المذكور في الإنجليزية، وفي الهولندية makhtzin/ magazijn/ وفي السويدية magasin magazine// وفي الدنماركية makashin/ magazine/ والبولندية magā/ magazyn zin/حيث تلفظ المقطع الأخير كفعل الأمر (زِنْ)، وفي الروسية maga ziene/ магазин/ المقطع الأخير يقرأ مثل الزاي في المقطع من الزاي والياء (زِيْنْ) كنطق الصعايد بمصر بقولهم: (زِيْنْ)، الكرواتية تلفظ maga zin/ magacin/ الجيم المصرية، والصربية магазин وتلفظ مثل الكرواتية.

٣) مفردات أدوات الشرب والمشروبات

قهوة:(Magmillan English Dictionary for Advanced Learners, p278; Collins French School Dictionary, p11; Collins German Dictionary, p9; Collins Italian. Dictionary, p13; Collins Portuguese Dictionary, p٣٤٢). وتعني فقدان الشهية، وهي لغة تركية وردت بالصيغة: kahvi/ kahve/، وفي الإيطالية caffai/ caffé/ وفي الفرنسية cafi/ café/وفي الأسبانية café kaffee/ والبرتغالية cafie/ café/ وفي الألمانية / /kafee kaffee، وفي الروسية ko fie/ кофе (كو فِيْيْهْ)، وفي اليونانية .kafeez/ καφές

الإبريق: ورد هذا المعنى في الإنجليزية coffee pot وفي الإيطالية /brocca /brokka وتعني وعاء القهوة، وفي البولندية imbryk بمعنى إبريق الشاي، وفي الرومانيةibric de cafea حيث تلفظ

هذه الجملة /ibrik de kafia/ بترقيق الراء في إبريق ولفظ القاف كافا، وجاءت بمعنى إبريق القهوة.

تمر هندي:(Magmillan English Dictionary for Advanced Learners, p374; Collins Spanish School Dictionary, p٢٦٦.) ويعني في الإنجليزية Indian date وردت هذه الكلمة في الأسبانية /tamarindo /tamarindo والهولندية /tamarindd /tamarinde والإيطالية بلفظ /tamarīnadd /tamarindo وهو في الأصل بلفظ tamarindi في الإيطالية بصيغة الجمع وبصيغة المفرد في الإيطالية بلفظ tamarindo أما في الفرنسية الحديثة فورد بحذف بعض الحروف من اللفظ الإيطالي المفرد d واصبح بعد الحذف /tamaghan /tamarin أو /tamaghind /Tamarind وفي الفرنسية القديمة ورد بلفظ tamarandi في الألمانية /tamarinda /Tamarind والهولندية /tamarinda /tamarinde والدنماركية ورود بلفظ /tamarind /tamaghindأو /tamaghind /tamarinde وفي السويدية /tu tamarind /mārind/وفي الروسية. /tamarind/ тамаринд

السّكر:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p1497; Collins French School Dictionary, p542; Collins German Dictionary, p282; Collins Russian Dictionary, p270; Collins Italian Dictionary, p284; Collins. Portuguese Dictionary, p316; Collins Spanish School Dictionary, p٣٣). وهي كلمة عربية أخذت من الفارسية شكر (شَكَرْ) وانتقل من العربية إلى اللغات الأوروبية بمصطلحات وصيغ عدة كما يأتي: في اللاتينية في العصور الوسطى ورد اللفظ هكذا: / sa kā, p ظsaccharum SSpanish School /zuk ki ru /zucchero ككلمة (زُكِّرُوْ)، وفي الأسبانية بلفظ /ā zu kar /azúcar وهي تشبه اللفظ العربي بشكل كبير جدًا)آزُكَرْ)، وفي البرتغالية وردت هكذا: /ashukar /açúcar وفي الألمانية بلفظ /tzu kar /Zucker وفي الروسية بلفظ /sakhar /caxap ، وفي الفرنسية/suga /sugar، وفي باقي اللغات الأوروربية تشابهت بالمقطع الأول مثلا في الهولندية بلفظ suiker وفي الدنماركية بلفظ sucker وفي السويدية بلفظ socker وفي اللغة البولندية وردت بلفظ (سوكخْ) /su kekh /cukier وفي اليونانية /sakhar /ζάχαρης وفي لغة دول البلقان التي تأثرت باللفظ التركي لكلمة سكّر şeker //sheker، والصربية /su kar /Сyгар (سُوْكَرْ) والكرواتية تلفظ الكلمة шећер /shecher/.

الشراب:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p452; Collins French School Dictionary, p240; Collins German Dictionary, p214; Collins Russian Dictionary, p277; Collins Italian Dictionary, p226; Collins Spanish School Dictionary, p.١٦١) في الإنجليزية drink، في اللغة اللاتينية تلفظ su/ surrepo pu rri/ وتقرأ هكذا وفي الإيطالية بلفظ shirāp po/ sciroppo/ ألف في ثلاث حركات بعد الراء، وفي البرتغاليةsciroppo وتلفظ مثل الإيطالية (شِّرّابُّ) والأسبانية القديمة xarope sharub// ويعني علاج مسهل محلي الصنع وهو من الشراب، وفي الأسبانية jarabe وتقرأ /kharab/ بمعنى شراب أو القديمة sīru pī/ Sirope/ وفي الفرنسيةsi khu/ ، sirop/وفي الألمانية zirup/ Sirup/بمعنى عصير الفاكهة أو شراب، وفي الهولندية si khūp/ siroop/ وفي البولندية si rap/ syrop/ والرومانية sirāp/ sirop/ وتلفظ (سِيرابْ) وفي السويدية sirap si rāp//وفي الألبانية تلفظ shurup (شُرْ روبْ) /shur rūp/ أما في الروسية فتلفظ сироп si rop//وتلفظ (سِ روبْ).

٤) مفردات الألعاب

الشطرنج: chess في الإنجليزية، وهي كلمة مأخوذة من الفارسية شطرنگ ودخلت العربية ومن ثم استعارتها بعض اللغات الأوربية، ومنها: في البرتغالية shtrez/ xadrez/ حيث يلفظ حرف sh/ x/، وفي الأسبانية el ajedrez ؛ حيث تلفظ بلفظ قريب من العربية الشطرز؛ حيث a الأسبانية أول الكلمة تعني (أل) في العربية، وورد بصيغ أخرى في الأسبانية المعاصرة مثل: ajedrez، وتعني في الأسبانية لعبة الشطرنج، وفي اليونانية الحديثة σκακιού وتقرأ /zatrikon/حيث ليس هناك حرف sh في اليونانية وتستبدل بحرف z وتعني الكلمة: لعبة الشطرنج.

٥) مفردات وحدات القياس

تعريف: (Magmillan English Dictionary for Advanced Learners, p278; Collins Italian Dictionary, p٣٢). وتعني في الإنجليزية Tariff بمعنى التعرفة الجمركية أو التسعيرة أو التعريفة، وقد وردت هذه الكلمة في معظم اللغات الأوروبية، ومن ذلك: الألمانية Tarif tarīf//تقرأ مثل كلمة (تعريف) بقلب العين ألفا قصيرة، والدنماركية Tarif وتقرأ /tariff/ تقرأ (تَرِفْ)، وفي والهولندية tarief وتقرأ /tarīf/ (تَريفْ)، وفي السويدية tariff وتقرأ /tarrif/ (تَرِف) الفاء تلفظ كالتأفف الخفيف، وفي اللغة البولندية وردت هكذا: taryfa

тариф /tarifa/ /كلفظ (تعريفه) بقلب العين الفا، وتقول (تَريفه) بهاء السكت، وفي الروسية tarif/ (تَريفْ) بتفخيم الراء قليلا، وفي الفرنسية tarif وتقرأ /taghirf/ (تَغِفْ)، وفي البرتغالية tarifa وتقرأ /tariff/ كأنك اقرأ كلمة تعريفه بقلب القاف الفا، فتقول : (تَريفّا) بتشديد الفاء، وفي الألمانية tarrīf/ Tarif/ بتكرير حرف الراء مرتين بحرمة خفيفة، وفي الأسبانية tarifa وتقرأ /tarifā/ وفي الصربية tarifa/ тарифа/ تقرأ (تعرفه) بقلب العين ألفا فتصبح: (تَرِفَ).

قيراط: (Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p213; Collins Portuguese Dictionary, p٥٥١). وحدة وزن من الذهب الخالص، ويعني في الإنجليزية / ca rate/ carat وفي الأسبانية والبرتغالية quilate/ kilāte وقد تحولت من quirate quilati// وفي الأسبانية الفعل quilatār/ quilatar/ يعني قياس الذهب والفضة، و الكلمة qilatirā/ quilateraيعني اللؤلؤ الصافي، والقيراط في البرتغالية /quilate killatche/ ، وفي الإيطالية karati/ carato/ مثل لفظ (كَراتيْ)، وفي الفرنسية kagha/ carat/ (كاغا)، وأما سائر اللغات الأوروبية فهي مثل الإنجليزية فمثلا اليونانية kurati/ /carat/ καράτι/ والروسية karat/ карат/ (كَرَتْ)، وفي السويدية korat/ karat/ بمد حرف الواو o، والهولندية kar rat/ karat/ والبولندية ka rat/ karat/ وفي غيرها من اللغات الأوربية.

٦) مفردات الفواكه والخضروات

الليمون:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners,861; Collins French School Dictionary, p47; Collins German Dictionary, p282; Collins Russian Dictionary, p119; Collins Italian Dictionary, p135; Collins Portuguese Dictionary, p487). Lemon أو lemonade الليمون بالسكر، في الإنجليزية، وهي كلمة مقترضة من الفارسية لمون أو ليمو وأصلها سنسكريتي، وفي الأسبانية limón /lī mūn/ أو limo nāda/ li'monada/ وهي المشهورة في بلاد الشام لدى عوام الناس، وفي البرتغالية limau/ limão/ وفي الإيطالية limūn/ li’mone/ وفي الفرنسية citron sitkhon// وفي الروسية limon/ лимон/ وفي الألمانية zit khuna/ Zitrone/ وفي الصربية linun/ лимун/والكرواتية linun/ лимун/ وفي السويدية sitrun/ citron/ وفي الألبانية li mūn/ limon/ أوlimoni/ limoni/ .

باذنجان:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners,p474 ; Collins French School Dictionary, p20; Collins Russian Dictionary, p9; Collins Spanish School Dictionary, p٣٧) في الإنجليزية Egg Plan؛ حيث ترجمت بأنها Aubergine، وهي تكتب بالأصل من اللغة السنسكريتية vātinjana وأخذتها الفارسية من السنسكريتية وأصبحت بادمجان ثم بادنجان، وأخذتها العربية عن الفارسية التي أطلقت عليها ياذنجان، وفي الإنجليزية aubergine أو eggplant ، وتناولت اللغات الأخرى مثل الأسبانية هذه الكلمة وأطلقت على الباذنجان كما يأتي: berinkhina/ berenjena/ وفي البرتغالية أصبحت berinjiwa/ beringela/ وفي الفرنسية au berjin/ aubergine/ بمعنى لون الباذنجان، وفي الألمانية كالفرنسية aubar jina/ aubergine/ وفي الهولندية / /aubir shini aubergine والسويدية aul balginih/ aubergine/ مثل الفرنسية، ووردت في التركية بلفظ باتِلِجَنْ patli jan/ patlıcan/ وانتقلت إلى دول البلقان كالصرب āblijan/ патлиџан وكرواتيا plavi pa tlishan / plavi patlidžan/ وتقرأ /baklazhan / بكَلَشّنْ، وفي الروسية تقرأ baklazhan/ баклажан/ حيث الحرف ж يقرأ كالمقطع su في .pleasure

البرقوق: (Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p63 ; Collins French School Dictionary, p2; Collins German Dictionary, p9; Collins Russian Dictionary, p1; Collins Italian Dictionary, p9; Collins Spanish School Dictionary, p١٢). وهي كلمة في الإنجليزية وردت بالشكل الآتي: apricot وتعني البرقوق في العربية، وفي الأسبانية تلفظ albaricoque وتقرأ /albari kokiy/ وفي اللغات الأخرى كالبرتغالية بمد الحرف في المقطع الأخير /abricó/ abri co والإيطالية تقرأ albicocca albigoca/ / وفي الفرنسية قرئت ābrico/ abricot/ وهي التي أخذت عنها الإنجليزية، وفي الألمانية تقرأ بمد المقطع الأخير apri goza/ Aprikose/ والهولندية abri gūs/ abrikoos وفي الدنماركية abri cūsh/ abrikos/ وفي السويدية āp ji cūz/ aprikos/ ، ودخلت الكلمة إلى الروسية ولفظت . . /abri kos/ абрикос

زعفران:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p1312; Collins French School Dictionary, p232; Collins Portuguese Dictionary, p314; Collins Spanish School Dictionary, p٣٣). وهو نوع نباتي بصلي ويطلق عليه بالإنجليزية Saffron وهو لون بين الأصفر والبرتقالي، وفي اللغات الأخرى ورد كالآتي: في الأسبانية azafrán azaf ran/ /وفي البرتغالية asa frāw/ açafrão/ وفي الفرنسية safra/ safran/ وهو كركم

نباتي وفي الدنماركية safran وفي البولندية szafran وفي السويدية saffron وفي الروسية шафран /shafran/ .

عصفر:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p1213; Collins Portuguese Dictionary, Harper p٣١٤). وهو زهرة القرطم المصبوغ من الفصيلة النجمية. وهو لون بين الأصفر والبرتقالي، وهو في الإنجليزية safflower ورد في اللغات الأوروبية بألفاظ مختلفة، ومنها: الأسبانية ala zur/ alazor/ أو karta mu/ cártamo/ وهو قريب من لفظ كركم العربية، وفي البرتغالية a saf rua/ açafroa/ وفي الفرنسية carthame caghtama// وهي كلمة شبيهة بكلمة كركم، وفي الألمانية zaf lower/ Saflor/ وفي الهولندية saf lower/ safflower/ وفي السويدية. /saf lūr/ safflor

٧) مفردات بالمخلوقات المخيفة

رأس الغول: (Magmillan English Dictionary For Advanced Learners 2011, ٦٣٢p). وردت في الإنجليزية هكذا: ghoul بمعنى تخيل مخلوق يأكل الموتى أو ghoulish صفة تحمل معنيين؛ الأول شيء يذكرك بالموت المخيف، والثاني شيء ممتع بالإخبار عن ظروف غير مسرة في الموت، أو بمعنى مصاص الدماء، وورد بمعنى النجم اللامع. وقد استدل عبد الرحيم بنص من جيمز مويل James Lowell يقول فيه: وتعني العبارة أنها تمتص مع مصاص دماء، وتأكل مع الغول "it sucks with the vampire, gorges with the ghoule" ، ."، وفي عبارة أخرى لماري برادون Mary Bradon، تقول فيها: " They Had done nothing about the murder all the morning with a ghoulish gusto". وتعني العبارة: لم يفعلوا شيئا حول الجريمة سوى المكوث طول النهار مع الغول أو الغولة. وفي الأسبانية algol وتقرأ /alghool/ كاللفظ العربي (اَلْغولْ)، وفي الفرنسية Algol وتقرأ /algool/ حيث تقرأ g بالجيم المصرية، والتشديد على اللام، وفي اللغة اللاتينية /āl gol/ وتقرأ (آل جول) بقلب الجيم إلى جيم مصرية، وفي الألمانية algol تقرأ /al goll/ ، بترقيق اللألف وقلب الجيم إلى جيم مصرية، وفي الإيطالية Algol تقرأ مثل الألمانية، وفي اللغة الصربية āl-gol/ Алгол/ وتقرأ (آلجْول) حيث تلفظ الوا مثل كلمة أُوْ عند التعجب، وفي الكرواتية algoritamski jezik وتلفظ / algori tamski yazik/ أو ālklur/ ALGOR / حيث المقطع الأول اخذ من العربية، وهو algori، وفي اللغة اليونانية ALGOR وتلفظ حرفا حرفا هكذا A L G O R ، وفي اللغة الروسية Алгор al gor//بخطف الواو فنقول:)آلْ جُرْ) وقلب الجيم إلى جيم مصرية.

٨) مفردات بالبودرة والمواد الكيميائية

الكحل: (Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p1499; Collins French School Dictionary, p37; Collins German Dictionary, p10; Collins Italian Dictionary, p9; Collins Portuguese Dictionary, p322; Collins Spanish School Dictionary, p١٣). وهو بودرة تسخدم في تكحيل جفن العين (الرموش) ويستخدم في الإنجليزية بلفظalcohol of sulphur بمعنى كبريت الكحول لزهرة بريمستون، وأيضا بلفظ alcolismus بمعنى إدمان الكحول. ووردت الكلمة في اللغات الأوروربية مثل الأسبانية alcohol / āl gūl/ بالجيم المصرية، ولها معان كثيرة مثل: الخمر، وروح النبيذ، ومستحضرات التجميل لحاجبي العين. والفعل alcoholar في الأسبانية يعني: استخلاص الكحول للصبغ أو للطلاء إلى قار أو قطران بعد أن يطلى أو يطحن. وردت كلمة محل في الآداب الإنجليزية بلفظ kohl بمعنى المادة السوداء التي تسود جفن العين، وفي الفرنسية وردت الكلمة بلفظ khôl وفي الأسبانية alcool / āl gūl/ والهولندية بلفظ alcohol / āl kulū/ وفي الألمانية Alkohol الْكُهُولْ /al kuhūl/والسويدية alcohol / āl kuhūl/ والدنماركية alkohol كلفظ (الْكُهُلْ)، والصربية alkohol / āl kuhul/ والكراوتية بلفظ алкохол / āl kuhul/حيث أبدل حرف c في الألبانية والهولندية إلى k في باقي اللغات الأوروبية المذكورة آنفا؛ أما في البرتغالية álcool /āl kuw// والإيطالية ‘alkol/ alcol/ كلفظ (آلْكُلْ) أو /āl kūll/ alcool/ بالتشديد على اللام، والفرنسية l'alcool /lai kūll/ وردت أيضا بلفظ al kull / alcool/.

الكيمياء: (Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p246; Collins French School Dictionary, p46; Collins German Dictionary, p55; Collins Russian Dictionary, p333; Collins Italian Dictionary, p45; Collins Portuguese Dictionary, p551; Collins Spanish School Dictionary, p٢٢٩). وهو في الإنجليزية كما هو مألوف للباحثين chemistry ووردت الكلمة لدى اليونان بلفظ khemeia/ χημεία/ وفي اللاتينية Chemiae /kemiāi/ كِمياْ وفي الأسبانية ki mi kā/ química/والبرتغالية química /kī mi ka/ , وفي الإيطالية chimica (كِمِكاْ) /kimika/وفي الفرنسية chimie shimi//بتشديد الشين، وفي الألمانية chimie/ Chemie/ وتلفظ شِّمي بتشديد الشين ومد الياء، والهولندية shimiy/ chemie/ شِمِيْ، والدنماركية kimi/ kemi/ أو kimi/ kemien in/ʾ/، والألمانية kimi/ Chemie/ وفي السويدية shi mi/ kemi/ بتشديد الشينK، والمقطع

الأخير (مِيْ)، اليونانية الحديثة shi mia/ χημεία/ وفي الصربية kim yā/ хемија/ كيْمْ ياء)، وفي اللغة الكرواتية تلفظ ki mi iya/ kemija/ وفي الروسية .khi mia/ химия

٩) الحيوانات والطيور

الببغاء: (Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p١٠٨٧). ويطلق عليه في الإنجليزية parrot بمعنى الببغاء أو الشخص الذي يكرر أقوال غيره، أوpapejay أو popingay وهذه الكلمة الأخيرة وردت عند شكسبير وتعني الببغاء ، ووردت الكلمة في اللغات الأوروبية مثل: الأسبانية papa ghā yū/ papagayo/ وفي الهولندية papa/ papegaai sāi/ وفي البرتغالية papa gajo/ papagaio/ الجيم المصرية، وفي الإيطالية pappagallo papa gallu// الجيم المصرية وفي اللغة الفرنسية كما ذكر عبد الرحيم أن الفرنسية القديمة لها شكلان الأول papegay والثاني papingay حيث أخذت الإنجليزية من الصيغة الثانية وقلبت حرف g إلى j وهذا من عادة اللغات. وفي اللغات الأخرى وردت الكلمة في اللغة الألمانية papa gāi/ Papagei/ الجيم المصرية، وفي اللغة الصربية papa jal/ папагај/ الكرواتية pa pi ga/ papiga/ الجيم المصرية، وفي الدنماركية papi gūin/ papegøjen/ بابّيْ كوويْنْ، كالجيم المصرية تلفظ الكاف. وفي السويدية po po gulya/ papegoja/ بُّو بوكُلْياْ، بقلب الكاف جيما مصرية. وفي لغات دول البلقان كالرومانية papa gāl/ papagal/ وفي اللغة الألبانية papa gāl/ papagall/ الجيم المصرية المفخمة، وفي اليونانية الحديثة تلفظ παπαγάλος papa ghālus// بترقيق اللام ولفظ الجيم المصرية، وفي الروسية popu gāi/ попугай/ بَوبّوْ جاي، بقلب الجيم جيما مصرية.

الزرافة: (Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p633; Collins French School Dictionary, p113; Collins German Dictionary, p105; Collins Russian Dictionary, p71; Collins Italian Dictionary, p102; Collins Portuguese Dictionary, p455; Collins Spanish School Dictionary, p١٦١). وتلفظ في الإنجليزية giraffe وردت في اللغات الأوروبية قريبا من لفظها العربي، مثل: الإيطالية giraffa/ Giraffa/ في الأسبانية khirā fā/ jirafa/ والفرنسية gi rāff/ giraffe/ وتلفظ g بالجيم المشددة الشامية، وفي البرتغالية ji rā ffe/ girafa/ (جِرافٌ) وفي الألمانية gī rāff/ Giraffe/ بالجيم المصرية (جِيْرافٌ)، وفي اللغة الصربية ji ā fa/ жирафа/ (جِرافا) وفي الروسية жираф giraf// يلفظ الحرف ж مثل لفظ الشين المشددة في كلمة pleasure الإنجليزية.

١٠) مفردات الألوان والعطور

عنبر:(Magmillan English Dictionary For Advanced Learners, p45; Collins Italian Dictionary, p112; Collins Portuguese Dictionary, p8; Collins Spanish School Dictionary, p١٦). ويطلق هلى هذه الكلمة amber في الإنجليزية وتعني لون بين البني والأصفر أو مادة قاسية صفراء لصناعة المجوهرات ويطلق عليه الكهرمان، وفي الفرنسية وردت الكلمة بالشكل الآتي: ambegher/ ambre/ (أمبْغِ)، أو ambegher/ ambré/ وفي الأسبانية ámbar/ ām bar/ وفي الإيطالية ˈam bra/ ambra/ (أمْ برا)، وفي البرتغالية âmbar/ ˈam bār/ وفي الألمانية ˈam bar/ amber/ وفي الروسية ambra/ амбра/ لكلمة عنبر التي تعني ambergris في الإنجليزية؛ وهي مادة تخرج من جوف الحوت، وهذا المعنى (عنبر) ورد في اللغة الدنماركية بلفظ ˈam ba/ ambra/ وفي اللغة الروسية ورد بالمعنى نفسه وبلفظ قريب من اللغات الأوروبية هكذا: ˈam bra/ амбра/ ويعبر عن العنبر في اليونانية الحديثة للتعبير عن العطر أو رائحته وورد اللفظ هكذا: ˈabaro/ αμπάρο/ وتعني عنبر .

١١) مفردات الأعداد

ثمة بحث تناول الأعداد العربية من واحد إلى عشرة أثبت فيها الباحث أن الأرقام العربية له توافر في اللغة الإنجليزية واللغات الأوروبية، مثل: الألمانية والفرنسية واللاتينية واليونانية والسنسكريتية، ورأى أنها اشتقت من بعضها بعضا حتى وصلت في صورتها الأخيرة إلى اللغة العربية، وذكر أن بعض الأعداد من الصعوبة ربطها بالأصل العربي، ومن مثال ذلك: الرقم ١؛ حيث يقرأ في العربية واحِد أو أَحَد، ولذلك رأى العدد one في الإنجليزية اشتق من الكلمة العربية (أَوّل)؛ حيث بعد بعض التغييرات التي حدثت في العدد، غذا حذف المقطع /أوْ/ أو الحرف /أ/ عبر اندماجه مع الواو /و/ ، وهي ظاهرة موجود في العربية كقولنا: أَخِّرْ حيث أصبحت (وَخّرْ) أو إرثْ التي أصبحت (وِرثْ)، ورأى أن التبديل الذي حدث في الإنجليزية يمكن رسمه في الآتي:- awwal-wal (one) wan، وفي الفرنسية تكتب un(us) وتقرأ (أين) بفتح الشفتين أو تدويرها عند النطق بالواو، ورأى أن العدد ٢ أكثر وضوحا في أصوله العربية؛ حيث ٢ تعني في اللاتينية do/ duo/وفي اليونانية /δύο/ di yo وفي الألمانية القديمة zwene وفي الألمانية الحديثة zwei Größte / /grait// /حيث حضور الحرف (ن) في الكلمة zwene تشير إلى أن العدد في

الإنجليزية two والعدد في الألمانية zwei قد جاء من الكلمة ithn(at)an في العربية.(Jassem, p .2101-٢٢٥-٢٤١).

خاتمة

وجد الباحثون بعد تتبعهم للمفردات ذات الأصول العربية في اللغات الأوروبية أن بعضها غير موجود في المعاجم المعاصرة، ولكن عند البحث في جوجل ترانسليت نجد أن الكلمة تظهر وتلفظ بلفظها الأصلي القريب من اللفظ العربي، وأن هناك مواقع كثيرة تذكر قوائم الكلمات دون أن تذكر لنا أماكنها في القواميس وهذا ما حدا بي البحث في بعض الكلمات مع ملاحظة أن الباحثين درسوا الفرنسية والروسية منذ القديم وما زالت الكلمات في الذاكرة والحروف كذلك، ودرسوا الأسبانية والإيطالية بدون معلم من الكتب لمعرفة الأصوات في هاتين اللغتين، واعتمدوا في القراءة الصوتية على موقع جوجل ترانسليت.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

al-'Alaili, a. -S. A. (1936). *Muqaddimah li Dars Lughat al-'Arab*. Cairo: al-Matba'ah al-Misriyyah.

'Arif, N. M. (1994). *al-Hadarah al-Thaqafah al-Madaniyyah: Dirasah li Sirat al-Mustalah wa Dilalat al-Mafhum*. Washington: Ma'had al-Fikr al-'Alami al-'Islami.

al-'Ashaqar. (1997). *Nahwu Thaqafah 'Islamiyyah 'Asliyyah*. Amman: Dar al-Nafa'is.

Abdul Fattah, Nazik Ibrahim. (1972). *Mushkilat al-Lughah wa al-Takhatub fi Dhu' 'Ilm al-Lughah al-Nafsi*. Riyad: Dar al-Zahra'.

Abdulssalam, A. S. (2012). *Muqadimmah fi 'Ilm al-Lughah al-Tatbiqi*. Kuala Lumpur: Matba'ah al- Jami'ah al-'Islamiyyah al-'Alamiyyah Malaysia.

Ali, A. S. (2021). *al-Lisaniyaat al-Tatbiqiyyah al-Hadithah li al-Mutakhassisin fi al-'Arabiyyah wa 'Adabuha: Madkhal Wasfi*. Kuala Lumpur: Matba'ah al- Jami'ah al-'Islamiyyah al-'Alamiyyah Malaysia.

Bin Mas'ud, M. (1999). *al-Tadakhul al-Lughawi al-Salbi fi Tarakib al-Nahwi al-'Asasiyyah 'inda al-Mubtadi'in al-Maliziyin fi Ta'alum al-Lughah al-'Arabiyyah fi al- Jami'ah al-'Islamiyyah al-'Alamiyyah Malaysia*. Bahth Dukturah, Jami'ah al-Yarmuk, Jordan.

Bin Nabi, M. (1984). *Mushkilat al-Thaqafah*. Tarjamah: Abdul Sabur Shahin. Cairo: Dar al-Fikr.

Bloomfield, L. (1914). *Language: Introduction to the Study of Language*. Kissinger Legacy Reprint, Copywriter Material.

Brown, D. H. (1994). *Mabadi' Ta'allum wa Ta'lim al-Lughah*. Riyad: Maktabah al-Tarbiyah al-'Arabiy li Duwal al-Khalij.

Child, D. (1983). *'Ilm al-Nafs wa al-Mu'allim*. Tarjamah: Abdul Halim Mahmoud, wa Zain Darwish, wa Hussein al-Durini, Muraja'ah: Abdul Hami Qusi. Cairo: Mu'assah al-'Ahram.

Daraj, A. A. 'A. (2003). *al-Ittijahat al-Mu'asirah fi Tatawwur Dirasat al-'U lum al-Lughawiyyah*. Cairo: Maktabah al-Rushd.

Grierson, Philip, Mark A. S. Blackburn & Fitzwilliam. (1986). *A Catalogue of the Coins in the Fitzwilliam Museum*. Cambridge University Press.

Gusenhoven, C. & Jacobs, H. (2005). *Understanding Phonology*. Hodder Arnold.

Hamers, J. F. & Michel, H. A. B. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.

al-Hibr, A. M. 'I. (1991). "Thalath 'Amaliyyat fi Iktisab al-Tifl Libinyat al-Lughah". *Majallah al-Lisan al-Lisan al-'Arabiy*. Morrocco: Maktab Tansiq al-Ta'rib, 35.

Hj. Omar, A. (1987). *National Language and Communication.* In *Multilingual Societies*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.

Hoffman, C. (1991). *Introduction to Bilingualism*. London: Longman.

Hughes, R. & Carmel, H. (1993). *Common Errors in English: Grammar Exercises for Malaysians*. Selangor: Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.

Husam al-Din, Z. K. (1984). *'Usul Turathiyyah fi 'Ilm al-Lughah.* Cairo: Maktabah al-'Alanjlu al-Misriyyah.

Ibn Khaldun, A. a. -R. (1984). *Muqadimmah Ibn Khaldun*. Beirut: Dar al-Qalam.

Jassem, A. J. (2000). *Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach*. Kuala Lumpur: University Malaya Press.

Karam al-Din, L. A. (1990). *al-Lughah 'inda al-Tifil: Tatawwuruha wa Mashakiluha*. Maktabat al-Nahdah.

Khalil, H. (1986). *al-Lughah wa al-Tifl: Dirasah fi Dhuu' 'Ilm al-Lughah al-Nafsi*. Beirut: Dar al-Nahdah al-'Arabiyyah.

al-Khuli, M. A. (1988). *al-Hayat ma'a Lughatain*. Riyad: Jami'ah al-Malik Sa'ud.

Khurma, N. & Hajjaj, A. (1988). *al-Lughat al-'Ajnabiyyah: Ta'limuha wa Ta'allumuh*a. Kuwait: Silsilat 'Alam al-Ma'rifah.

Lado, R. (1999). *Linguistics Across Cultures*. USA: University of Michigan Press.

Lock, J. (1995). "Marahil Iktisaab al-Tifl Lilughah". Tarjamah: 'Ihaab Abdul Rahim, *Majallah al-Thaqafah al-'Alamiyyah*, Vol. 43.

Mackenzie, I. (2003). *Linguistic Introduction to Spain*. Lincon Gmbh.

al-Mutawi', N. A. 'A. (n.d.). *Ta'thir al-Lughat al-'Ajnabiyyah 'ala al-Lughah al-'Um*, Mawqi' al-Iliktruniy: http://www.acmls.org/MedicalArabization/10thIssue/mj1064

Pei, M. (1987). '*Usus 'Ilm al-Lughah*. Cairo: 'Alam al-Kutub.

al-Rajihi, ‘A. (1988). *al-Nahwu al- ‘Arabiy wa al-Dars al-Hadith*. Iskandariah: Dar al-Ma’rifah al-Jami’iyyah.

Rheomier, F. (1987). “’Akanat Thammat Thawrah Chomoskiyyah fi ‘Ilm al-Lughah al-‘Aam”. *Majallah al-Thaqafah al-‘Alamiyyah*, 37.

Richards, J. C. (1976). *Four Papers on Second Language Learning*. Occasional papers No.1, Singapore.

Richards. J. C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition.* Longman Group Limited.

al-Saiyd, M. A. (1988). *al-Lughah Tadrisan wa Iktisaban*. Riyad: Dar al-Faisal al-Thaqafiyyah.

Shahin, T. M. (n.d.). *‘Usul al-Lughah al-‘Arabiyyah baina al-Thuna’iyyah wa al-Thulathiyyah*. Cairo: Maktabah Wahbah.

Shas, S. M. S. (2006). *‘Ilm Nafs al-Lughah*. Cairo: Maktabah Zahra’ al-Sharq.

Sini, M. I. & al-‘Amin, ‘I. M. (1982). *al-Taqabul al-Lughawi wa Tahlil al-‘Akhta’*. Riyad: ‘Imadah Shu’un al-Maktabat.

Slobin, D. I. (1991). *Ilmu Psikolinguistik*. Tarjamah: Ton Ibrahim. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.

Tiyomier, F. J. (1987). “’Akant Thammat Thawrah Chomskiyyah fi ‘Ilm al-Lughah al-‘Aam”. *Majallah al-Thaqafah al-‘Aalamiyyah*, 37.

Tu’imah, R. A. (n.d.). *al-Marji’ fi Ta’lim al-Lughah al-‘Arabiyyah li al-Natiqin bi Lughat ‘Ukhra*. Mecca: Jami’ah ‘Um al-Qura.

al-Tuni, M. Z. (1989). *al-Madkhal al-Suluki li Dirasat al-Lughah fi Dhu’ al-Madaris wa al-Ittijahat al-Hadithah fi ‘Ilm al-Lughah*. Kuwait: Jami’ah al-Kuwait.

Vegotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Translated: E. Hauf. Mann & C. Baker, M.I.T. Cambridge, Mass.

Wafi, A. A. a. -W. (n.d.). *‘Ilm al-Lughah*. Cairo: Dar Nahdah Misr.

AFAQ LUGHAWIYYAH
©PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

دراسة وقعية للأبنية الفعلية في اللغة العربية

[A PRAGMATIC STUDY OF VERB STRUCTURES IN THE ARABIC LANGUAGE]

Fatima Oukhadjou

Faculty of Arabic Language, Cadi Ayyad University, Av Abdelkrim Khattabi, B.P. 511 – 40000, Marrakech, Morocco

Corresponding Author: *oukhadjoufatima@gmail.com*

Received: 3/6/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

تندرج نظرية المورا في إطار النظريات اللاخطية الحديثة التي تعنى بدراسة المقطع. وهي نظرية تمثيلية تنتمي إلى البرنامج الأدنوي، ويرجع الفضل لعدة صواتيين في قيام هذه النظرية، نخص بالذكر. ومما يميز اللغة العربية أنها لغة مقطعية، يخضع تكوينها المقطعي لمجموعة من القيود تتحدد من خلالها صحة وسلامة بناء الكلمة العربية. ولعل الإشكال الذي يؤطر هذه الورقة البحثية هو استكشاف أنواع القيود الصرف – صواتية التي تميز أبنية الأفعال الثنائية والثلاثية والرباعية، استنادا إلى أهم المبادئ والمواضعات والقيود التي انتهت إليها نظرية المورا. وذلك بهدف الوقوف على مدى نجاعتها في وصف وتمثيل مجموعة من الظواهر التي تؤثر في أبنية الأفعال الصرف – صواتية. وسنعتمد المنهج الوصفي التحليلي من خلال الوقوف على الأبنية الفعلية في كتاب تصريف الأفعال، الصادر عن معهد التعريب ٢٠٠٨.

الكلمات المفتاحية: المورا، الصواتة، المقطع، الفعل، القيود، سلامة التكوين

Abstract

Moraic theory is a minimalist non-linear theory of syllable structure, in which the mora is a timing unit in the phonology of some languages. Arabic is one of the moraic languages in which its syllabic structure is subject to many constraints that determine the well-formedness of words. In this paper, we shall shed light on these constraints that distinguish the bilateral, trilateral, and quadrilateral verbs in Arabic language. Through adopting descriptive analytical methods, we shall study the verbs in kitab tasrif al-afa'al.

Keywords: *Mora, phonology, syllable, verbs, constraints, well-formedness*

Cite as: Oukhadjou. F. (2024). Dirasah waq'iyyah li al-abniyah al-fi'liyyah fi al-lughah al-'Arabiyyah [A pragmatic study of verb structures in the Arabic language]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 21-34. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.50

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

ينقسم الفعل الثنائي باعتبار بنيته إلى ثنائي مضعف مجرد من الزوائد أو اللواصق، وثنائي مضعف مزيد بالإلصاق، وثنائي مكرر مجرد من اللواصق، ثم ثنائي مكرر مزيد بالإلصاق. كما ينقسم الفعل الثلاثي، سواء المجرد أو المزيد، إلى خمسة عشر طبقة اشتقاقية. وينقسم الفعل الرباعي إلى رباعي مجرد من الزوائد أو اللواصق، ورباعي مزيد بالإلصاق، ثم رباعي مزيد بالتضعيف.

ويعتبر التضعيف (gemination) والتكرير (reduplication) والإلصاق (affixation) من أهم الظواهر التي ترتبط بهذه الأفعال وتؤثر في وزن المقطع، حيث يرتبط حضورها وغيابها ارتباطا وثيقا بأنواع المقاطع في اللغة العربية، والتي يتحدد من خلالها قيد الكلمة الدنيا وقيد الجذع الأقصى التي تخضع لهما البنية العربية بشكل صارم في الأعم الأغلب.

إشكالية البحث

لعل الإشكال المؤطر لهاته الورقة البحثية يتمحور حول الإمساك بأنواع القيود الصرف – صواتية التي تميز أبنية الأفعال الثنائية والثلاثية والرباعية وما يرتبط بها من ظواهر، استنادا إلى أهم المبادئ والمواضعات والقيود التي انتهت إليها نظرية المورا.

أسئلة البحث

١) كيف يتم التعامل مع بعض الظواهر كالتضعيف والتكرير والإلصاق؟

٢) ما هي المقاطع المسموح بها في بنية الفعل العربي؟

٣) كيف يُمثّل للمقطع الخفيف والمقطع الثقيل؟

٤) هل يوجد اختلاف في تمثيل نوعي المقطع الثقيل؟

٥) هل ترصد النظرية كيفية تفاعل المقاطع الخفيفة والثقيلة؟

٦) ما هي الإجراءات التي تقدمها النظرية لتبسيط الأوليات المقطعية؟

٧) كيف تُعدّل المقاطع المستثقلة في الهيكل الفعلي العربي؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في كونه من الدراسات العلمية النادرة التي عالجت أبنية الفعل المقطعية في اللغة العربية من خلال نظرية المورا، وهي النظرية التي يغيب تطبيقها في الدراسات العربية رغم قدرتها الوصفية والتمثيلية المهمة. ولعل القيمة المضافة لهذا العمل تكمن في أنه تعامل مع المقطع ومع الظواهر التي تؤثر في الأبنية الفعلية، من قبيل التضعيف والتكرير والإلصاق بشكل جديد، متجاوزا الطروحات القديمة ومواكبا للدراسات الغربية المستجدة التي تتميز بقيمة وصفية وتفسيرية عالية.

الدراسات السابقة

لا أحسب أن هناك دراسات عربية سبقت إلى دراسة أبنية الأفعال الثنائية والثلاثية والرباعية وما يرتبط بها من ظواهر باستلهام نظرية المورا. فهذا العمل أصيل، أفاد من بعض الدراسات الغربية التي تناولت هذه النظرية وتطبيقاتها على اللغات الهندو- أروبية والجرمانية. ولعل أهم الكتب التي درست صواتة وصرافة اللغة العربية، ولو باعتماد إطار نظري مختلف، نذكر كتاب: Janet Watson (2002) الذي قدم دراسة صواتية وصرافية للغة العربية، وقد ركز بشكل كبير على دراسة لهجتين هما اللهجة القاهرية بوصفها لهجة حديثة والصنعانية بوصفها لهجة محافظة على خصائص العربية الفصحى. وكتاب John McCarthy (1981) الذي درس الفرق بين الصرف السلسلي والصرف اللاسلسلي. بالنسبة للصرف السلسلي فتتميز به اللغات الإلصاقية كالهندو- أروبية حيث تتغير المقولات المعجمية من خلال إضافة اللواصق، إذ تنضاف السوابق في بداية الكلمة واللواحق في نهايتها فيتغير المعنى. أما الصرف اللاسلسلي فتتميز به اللغات الاشتقاقية كالسامية ومنها اللغة العربية التي تشتق المقولات من الجذر، حيث يفرغ الجذر في صيغ مختلفة، فنحصل على معاني مختلفة. فمثلا إذا فرغنا الجذر ك ت ب في الصيغة فَعَلَ نحصل على كَتَبَ، وإذا فرغناه في مفعل نحصل على مكتب وهكذا. تناول هذا الكتاب الخصائص المميزة للصرفيين الإلصاقي والإشتقاقي ولكن دون توظيف نظرية المورا التي نرجو أن تفيد الباحث العربي المشتغل بالصواتة

والصرافة. ولا شك أن هناك كتبا استقينا منها ما وجدناه مفيدا للبحث مثبتة في لائحة المصادر والمراجع، لا سيما ما يرتبط بالنظرية ومبادئها.

منهج البحث

انتهجنا في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ وصفنا الأفعال الثنائية والثلاثية والرباعية التي استقينا من كتاب تصريف الأفعال، الذي جمع بين دفتيه الأفعال المستعملة في اللغة العربية المعاصرة. ووقفنا عند تحليل أنواع المقاطع مع الظواهر الصرف- صواتية التي ترتبط بها كالتضعيف والتكرير والإلصاق التي مثلنا لها في أشجار توضيحية، وفق نظرية المورا. ولا شك أن الغاية من هذا البحث هو الخروج بتعميمات تثبت نجاعة تطبيق هاته النظرية على أبنية الأفعال والظواهر المرتبطة بها في اللغة العربية ومن خلالها باقي المقولات في أبحاث مستقبلية.

المبحث الأول: تعريف المورا في المعاجم اللسانية:

المطلب الأول: تعريف المورا في معجم (Trask:1996)

''المورا وحدة صواتية أكبر من القطعة وأصغر من المقطع. ويتكون المقطع الخفيف، في الأعم الأغلب، من مورا واحدة، في حين يتكون المقطع الثقيل من مورتين. ويبدو أن المورا تشكل عنصرا إيقاعيا مهما في بعض اللغات كاليابانية واليونانية القديمة، بخلاف لغات أخرى التي لا تلعب فيها أي دور''.

المطلب الثاني: تعريف المورا في معجم (Carr:2008)

''المورا مصطلح يستعمل غالبا لوصف طول القطع. وعادة توصف الحركات الطويلة بأنها تتكون من مورتين، أما القصيرة فتتكون من مورا واحدة. إذن القطع التي تتكون من مورتين تسمى ثنائية المورا (bimoraic)، والتي تتكون من مورا واحدة، أحادية المورا (monomoraic)''. ويضيف في الشق الثاني من التعريف بأن''الساكن المضعف يتكون من مورتين وأن الساكن المفرد يتكون من مورا واحدة''. وهذه مسألة خلافية أو بالأحرى تعريف يتناقض مع المعطيات النظرية والتجريبية المقدمة في أغلب اللغات، من بينها العربية كما سيتبين في الفقرات اللاحقة.

المطلب الثالث: تعريف المورا في معجم (Crystal:2008)

''المورا مصطلح يستعمل في الدراسات التقليدية لأوزان الشعر أو العروض، وتدل على أدنى وحدة عروضية للوقت أو الوزن، وتستعمل حاليا في بعض النماذج الصواتية غير الخطية مثل الصواتة العروضية والتطريزية، باعتبارها مستوى مستقلا للتمثيل الصواتي. تحليل القطع إلى مورات يقع،

عادة، على نواة المقطع والذيل (القافية)، وليس على الاستئناف (onset). تفسر لنا بنية المورا مجموعة من الظواهر التي تصفها بعض النماذج بمفاهيم، كصف الهيكل (skeletal tier). يرمز لمستوى المورا في الهرمية التطريزية برمز ميو(μ). ويستغل حساب المورات لمعالجة اللغات التي يوجد فيها تقابل بين المقاطع الثقيلة (ثنائية المورا)، والمقاطع الخفيفة (أحادية المورا)، كما تستعمل للموازنة بين الأنواع المختلفة الخاصة بالمقطع الثقيل. ففي اللاتينية، مثلا، تساوي حركة طويلة حركتين قصيرتين، أو حركة زائد صامت''.

نستشف من خلال التعاريف التي ترجمتها عن المعاجم السالفة الذكر أن المورا:

- وحدة صواتية لقياس طول القطع، ويمكن ترجمتها إلى العربية بالوقع أو المدة؛
- وحدة صواتية للموازنة أو المقارنة بين القطع؛
- وحدة صواتية للموازنة بين المقاطع الخفيفة والثقيلة؛
- القطع التي تحلل إلى مورات ترتبط بنواة المقطع وذيله ولا يعتد بالاستئناف في هذا التحليل؛
- مصطلح تم اقتباسه من الدراسات الشعرية، حيث يوصف البيت الشعري بشكل كمي.

المبحث الثاني: مبادئ وقيود نظرية المورا

المطلب الأول: مبادئ وقيود النظرية حسب Hayes وأتباعه

من أهم المبادئ والقيود التي تقوم عليها نظرية المورا:

١) تأخذ الحركات القصيرة مورا واحدة (مبدأ كلي)؛

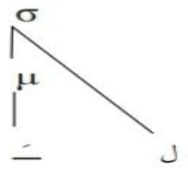
٢) تأخذ الحركات الطويلة مورتين (مبدأ كلي)؛

٣) تأخذ السواكن المضعفة مورا واحدة (مبدأ كلي)؛

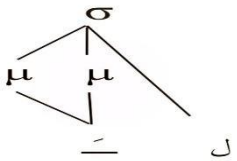
٤) يأخذ ساكن الذيل في المقطع س ح س مورا واحدة تبعا لقيد الوزن حسب الموقع weight by position condition (قيد وسيطي)؛ يُعيّن هذا القيد مورا للمقطع س ح س الذي يعتبر ثقيلا بروسوديا في بعض اللغات.

المطلب الثاني: تمثيل المقاطع الخفيفة والثقيلة

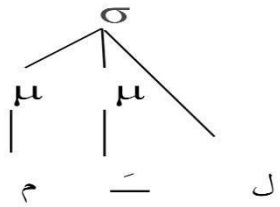
١) مقطع خفيف، س ح (لَ):



ب) مقطع ثقيل مفتوح، س ح ح(لا):



ج) مقطع ثقيل مغلق، س ح س (لمَ):



فيما يخص المقطع س ح س، نجد خلافا في تمثيله وفق نظرية المورا، حيث إن هناك لغات تعتبره مقطعا خفيفا وبالتالي تعطيه مورا واحدة، وهناك لغات تعتبره مقطعا ثقيلا كما هو الشأن في العربية، فتعطيه مورتين، وهناك لغات تعتبره ثقيلا باعتماد سلمية الجهارة التي ترتبط بقوة الانفتاح داخل الجهاز الصوتي وبقوة تدفق الهواء كما تشير إلى ذلك جل الأدبيات الصواتية. وتنتظم سلمية الجهارة كالتالي:

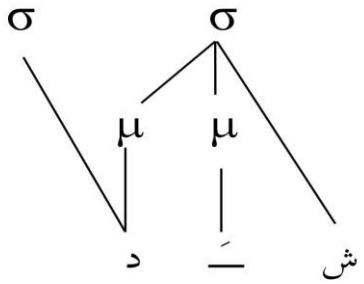
الحركات> العلل > السوائل > الأنفيات > الاحتكاكيات > المزجيات > الحاجزيات.

فقطع الذيل التي تكون أكثر جهارة تجعل من المقطع س ح س مقطعا ثقيلا بخلاف القطع الأقل جهارة.

المبحث الثالث: الطبقات الاشتقاقية للفعل الثنائي والثلاثي والرباعي وأمثلتها

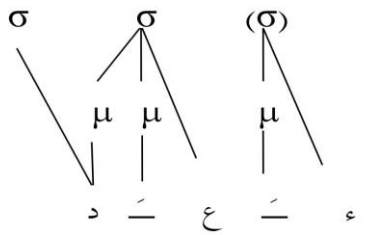
المطلب الأول: طبقات الفعل الثنـائي

أ) الثنائي المضعف المجرد، كالفعل شدّ (س ح س. س ح):



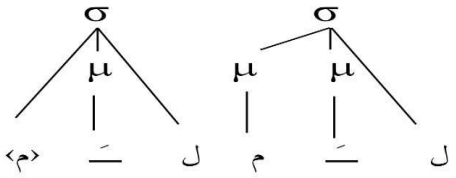
يأخذ الساكن المضعف مورا واحدة كما ورد في المبدأ الكلي، ويربط ربطا متعددا بذيل المقطع الأول واستئناف المقطع الثاني غير المكتمل لتمييزه عن ذيل المقطع س ح س الذي يأخذ مورا تبعا لقيد الوزن حسب الموقع.

٢) الثنائي المضعف المزيد، كالفعل أعدّ (س ح). س ح س. س:



يعتبر المقطع الأول مقطعا هامشيا لهذا وُضع بين قوسين، ويعتبر المقطع مقطعا هامشيا لاستيفائه قيد الجذع الأقصى للفعل والذي يتحدد في مقطعين لكل هيكل (بلبول، ٢٠٠٨، ص. ١٩٠)

ج) الثنائي المكرر، كالفعل لملم س ح س. س ح ‹س›:



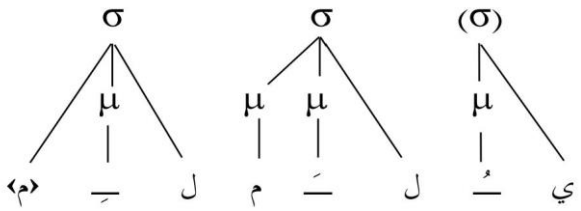
يتكون الفعل لمم من مقطعين متساويين، إلا أن قيد الوزن حسب الموقع أعطى لساكن الذيل في المقطع الأول مورا واحدة ولم يعطها لساكن الذيل في المقطع الثاني؛ وهذا لأن هذا القيد يطبق مرة واحدة على الذيل الذي يشغل المقطع الأول غير الهامشي. ويعتبر ساكن ذيل المقطع الثاني زائدا عروضيا لهذا وضع بين مزدوجتين.

ويقصد بالزيادة العروضية أن المقاطع التي تأتي في الأخير لابد من أن تحمل قطعا أكثر من المقاطع الداخلية لكي تعتبر ثقيلة. وقد اقترح مجموعة من الباحثين، نذكر منهم (1977 Hayes؛)1995, 1979(Prince: 1983) ؛(Liberman & Prince:)، أن تعتبر السواكن التي تشغل ذيل المقطع الذي في الطرف، خارجة عروضيا أو هامشية (extrametrical) في عدد من اللغات من بينها العربية. ويتم التمثيل صوريا للخروج العروضي، بوضع الساكن الأخير بين مزدوجتين، وهذا انسجاما مع قيد الطرف/ الربض (peripherality condition) المقدم في (Hayes:1981 ,1995) والذي يقول:

«A constituent may be extrametrical only if it is at a designated edge (left or right) of its domain»

بمعنى أن مكونا ما يعتبر خارجا عروضيا إذا تم تعيينه في الطرف يسارا أو يمينا. ويمكن تفسير هذا الفرق بين المقطعين من خلال تدفق النفس الذي يكون قويا في المقطع الأول، ثم يتباطأ عند المقطع الثاني، وبالتالي لابد من أن تحمل المقاطع الهامشية قطعا أكثر من المقاطع الداخلية لكي تعتبر ثقيلة كما سبق الذكر.

د) الثنائي المكرر المزيد، على غرار يلملم (س ح). س ح س. س ح ‹س›



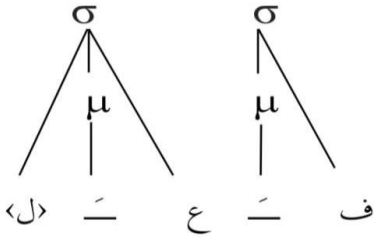
يعتبر المقطع الأول الموضوع الذي بين قوسين مقطعا هامشيا لأنه تماستيفاء قيد الجذع الأقصى للفعل الذي يتحدد في مقطعين لكل هيكل كما سبق الذكر.

المطلب الثاني: الطبقات الاشتقاقية للفعل الثلاثي وتمثيلاتها:

الصيغة	الأمثلة
أ - فَعَل، فَعُل، فَعِل	كتب، كَبُر، فِرح
ب- فعَّل	كسّر
ج-فاعل	قاوم
ح- أفْعَل	أكرم
خ – انفَعَل	انكتب
د- افتعل	استبق
ذ- استفعل	استقبل
ز- افعَوْعَل	استوقد
س- تفعّل	تطهّر
ش- تفاعل	تفاوض

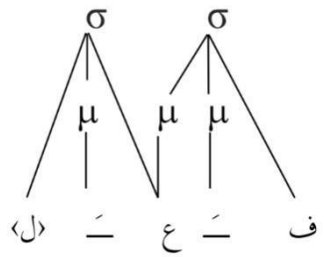
طبقة الفعل الثلاثي المجرد فَعَل/ فَعِل/ فَعُل على غرار كتب، فرِح، كَبُر تحمل البنية المقطعية س ح. س ح ‹س›:

كما سبقت الإشارة يعتبر المقطع س ح س مقطعا ثقيلا ويأخذ مورتين عادة، تبعا ل "قيد الوزن حسب الموقع" الذي ينبغي أن يطبق مرة واحدة في بداية المقاطع التي لا تتسم بالخروج العروضي أو بعبارة أخرى، ليست هامشية.



يزاد على الفعل المجرد الثلاثي بطريقتين:

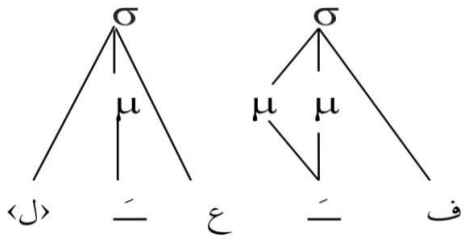
الطريقة الأولى: يُضعّف الحرف الأصلي وهو عين الفعل كما في طبقة فعّلَ، ونمثل له هنا بالفعل كسَّر الذي يحمل البنية المقطعية: س ح س. س ح ‹س›



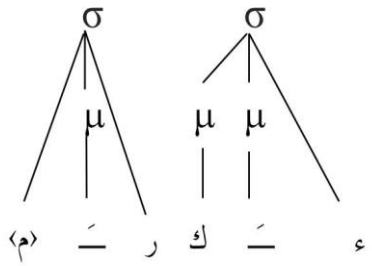
يربط الساكن المضعف بالمورا الأخيرة من المقطع الأول وباستئناف المقطع الثاني في نفس الآن. وهذا لأن الساكن المضعف يأخذ مورا كما سبق الذكر، ويربط ربطا متعددا حتى نميزه عن أي ساكن يأخذ مورا تبعا لقيد الوزن حسب الموقع.

الطريقة الثانية: يُقحم حرف من حروف الزيادة المعروفة في كلمة سألتمونيها، وفيما يلي تمثيل هذه الأفعال التي تنتظم في الطبقات التالية:

الطبقة الأولى تضم طبقة فاعل على غرار قاوم:

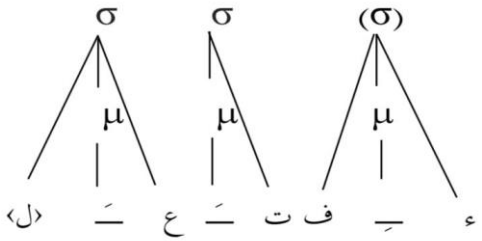


الطبقة الثانية تضم أفعل على غرار أكرم:



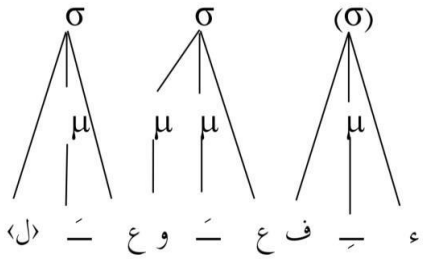
هنا تم تطبيق قيد الوزن حسب الموقع، فتم إعطاء مورا لساكن ذيل المقطع الأول، ولم تعط لساكن ذيل المقطع الثاني وهذا لأن هذا القيد يطبق مرة واحدة على المقطع الذي يأتي في بداية الفعل ولا يكون هامشيا كما سبق الذكر.

الطبقة الثالثة تضم انفعل وافتعل على غرار انْكَتَب، اسْتَبَق التي تأخذ نفس التمثيل، ولتعديل هذا المقطع الذي يتوالى فيه ساكنان في بداية الفعل والذي لا تقبل به العربية، تم جلب الهمزة وكسرتها لحل هذا المشكل، وربطت فاء الفعل التي أصبحت ذيلا للمقطع الأول الهامشي كما في التمثيل أسفله:

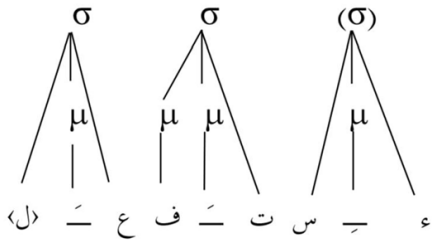


يمكن تسويغ ربط الساكن الأول بذيل المقطع الذي جلب لتعديل البنية المقطعية على اعتبار أن اللغة العربية لا تبتدئ باستئناف معقد يضم ساكنين كما هو الشأن في اللغة الفرنسيةprendre، travailler؛ أو ثلاثة سواكن كما في الإنجليزية spring،street

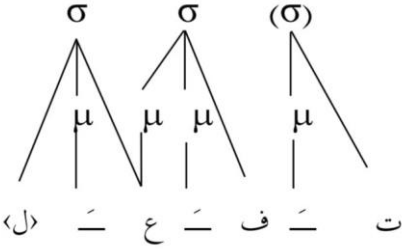
الطبقة الرابعة تضم استفعل وافعوعل على غرار استقبل واستوقد وتحمل نفس التمثيل:



كما سبقت الإشارة، تم اعتبار كل من "س" استفعل و"ف" افعوعل ذيلا للمقطع الهامشي، وذيل المقطع الهامشي لا يأخذ أي مورا.

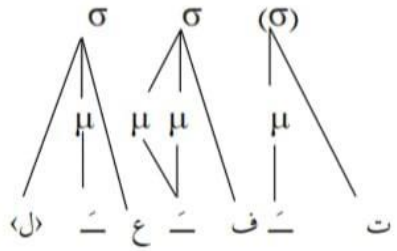


الطبقة الخامسة تضم تفعّل على غرار تطهّر، وهو فعل يضم التضعيف والزيادة وتمثيله كالتالي:



تجدر الإشارة أن المقطع الهامشي غالبا ما يمثل للزيادة التي تأتي في الربض الأيمن علاوة على تمثيله لقيد الجذع الأقصى. وهنا أيضا رُبطت "ع" تفعّل ربطا متعددا باعتبارها ساكنا مضعفا.

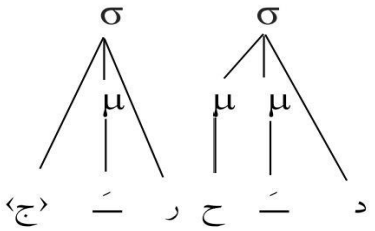
الطبقة السادسة تضم تفاعل على غرار تفاوض وتمثيلها كالتالي:



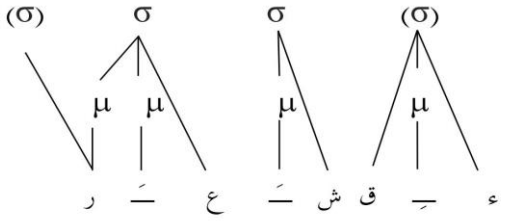
تعتبر المقاطع التي في الأطراف، هامشية انسجاما مع قيد الجذع الأقصى للهيكل؛ وتبعا للمبدأ الذي يقول إن الحركة الطويلة تأخذ مورتين، تم إعطاء مورتين للحركة الطويلة في تفاعل، وفُرّعت الحركة في هذا التمثيل تفريعا ثنائيا للدلالة على أنها حركة طويلة.

المطلب الثالث: طبقات الفعل الرباعي

الرباعي المجرد، مثل دحرج (س ح س. س ح س):

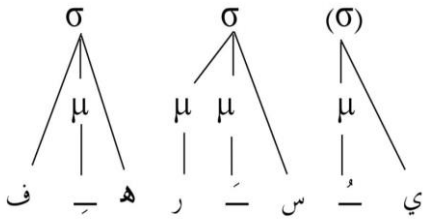


الرباعي المزيد بالتضعيف، مثل اقشعرّ (س ح س. س ح. س ح س س):



في هذا التمثيل أخذ الساكن المضعف مورا وربط باستئناف مقطع غير مكتمل (degenerate syllable)، لأن الساكن المضعف كما أسلفنا يربط ربطا متعددا.

ج) الرباعي المزيد بالإلصاق، مثل يسرهف (س ح). س ح س. س ح س



يمثل المقطع الهامشي للإلصاق، وهنا تم تطبيق قيد الوزن حسب الموقع على المقطع الأول غير الهامشي.

خاتمة

سعينا في هذه الورقة إلى التعريف بنظرية المورا وتقريبها للقارئ العربي من خلال تتبع معانيها في المعاجم الصواتية الحديثة، كما حاولنا الوقوف على مبادئها ومواضعاتها وقيودها، بهدف تطبيقها على الفعل في اللغة العربية. وتبين أن النظرية لها قدرة تمثيلية صورية وحسابية ترصد لنا الحدود الدنيا والقصوى من المقاطع المسموح بها في كل هيكل فعلي عربي، علاوة على تعبيرها وتمثيلها للخروج العروضي والخروج المقطعي.

وهذه جملة من النتائج التي توصلنا إليها، منها ما يرتبط بالنظرية ومنها ما يرتبط بتطبيقها على الفعل في اللغة العربية.

نتائج خاصة بالنظرية

١) تسمح نظرية المورا بضبط القيود الكمية، كمفهوم الحد الأدنى والحد الأقصى للفعل، حيث تمكننا من تحديد أوزان الأفعال صوريا وحسابيا على أساس عروضي؛
٢) تمكننا من التمييز بين القطع الحاملة للوزن عن غيرها؛
٣) تشرح لنا بدقة التناوب الحاصل بين المقاطع الثقيلة والخفيفة؛
٤) تزودنا مبادئها ومواضعاتها وقيودها بجهاز صوري ناجع في وصف بعض السيرورات الصرف صواتية، كالإقحام، والحذف، والاختزال، والطول.

نتائج خاصة بالتطبيقات

١) يتميز الهيكل الفعلي في اللغة العربية بانتهائه بمقطع يحمل البنية س ح س، وتضع النظرية قيودا وتقدم إجراءات عملية لتعديل المقطع إذا لم يحترم هذا الهيكل، نذكر منها قيد لا تمام النهاية الذي يقضي بوجوب انتهاء كل الجذوع بمقطع غير تام، وهو عبارة عن ساكن بمقتضى قاعدة الاستئناف؛

٢) لا تقبل الهياكل الفعلية أن تبتدئ بحركة، فالاستئناف، الذي يكون في الأصل ساكنا، لا يمكن الاستغناء عنه؛

٣) لا يسمح الهيكل الفعلي بتتابع الأرتال (clusters) من قبيل س س س أو ح ح ح؛

٤) لا يربط ساكنان متواليان في الوسط ولا في نهاية الفعل بمقطع واحد؛

٥) يتم التعامل مع المقطع الفائق الثقل، الذي لا تسمح به العربية، من خلال مواضعات إعادة ربط المقطع، أو بتعديله؛

٦) لا يوجد بناء يضم متوالية مقطعين خفيفين س ح س ح س؛

٧) لا يوجد بناء يضم مقطعا خفيفا بعد مقطع ثقيل من قبيل: س ح س س ح س ح س،

٨) لا يوجد بناء يبتدئ بمتوالية سواكن ويكون ثلاثي المقطع أو أكثر.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Balboul, M. (2008). *Binyat al-Kalimah fi al-Lughah al-'Arabiyyah*. Ribat: Manshourat Fikr.

Carr, P.H. (2008). *A Glossory of Phonology*, (bookos.org).

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonology*, (bookos.org).

Hayes, B. (1995). *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago: University of Chicago Press.

McCarthy, J.J. (1981). A Prosodic Theory of Nonconcatenative Morphology. *Linguistic Inquiry*, *12*, 373-418.

Trask. R.L. (1996). *Dictionary of Phonetics and Phonology*, (bookos.org).

Watson, J. C. E. (2002). *The Phonology and Morphology of Arabic*. Oxford University Press.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



قضية اللفظ والمعنى وأثرها في إدراك الإعجاز اللغوي

[THE RELATIONSHIP BETWEEN WORD AND MEANING AND ITS IMPACT ON THE UNDERSTANDING OF LINGUISTIC INIMITABILITY]

Muhammad Muthi'ul Haqq Fatah Yasin* & Abdulrasheed Olatunji Abdussalam

Faculty of Islamic Studies, Kolej Universiti Islam Perlis, Lot 2-11 dan Lot 18-27, Rumah Kedai Dua Tingkat, Taman Seberang Jaya Fasa 3, 02000 Kuala Perlis, Perlis, Malaysia

* Corresponding Author: *muthi@kuips.edu.my*

Received: 30/6/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

يتناول البحث قضية اللفظ والمعنى التي اشتغل القدماء والمحدّثين بالبحث عن العلاقة التي تربط اللفظ والمعنى سواءٌ عند العرب أم غيرهم وتوصّلوا إلى نتائج عدّة نتيجة تجاربهم المختلفة وتنازعاتهم الثقافية، ومع ذلك اجتمعوا على أن المعاني كثيرة لا تحصيها الألفاظ، وهذا المبحث اللغوي تثير السؤال هل يسهم في إدراك الإعجاز اللغوي للقرآن إذ أن إعجاز القرآن يرتكز في إيثار المعاني في النفوس من خلال اختيار الكلمات والأساليب التي لا تقوم مقامها الكلمات والأساليب الأخرى، وذلك أن المباحث اللغوية العربية قديما تبحث في المعاني الصرفية والنحوية والبلاغية مع الإعجاز اللغوي للقرآن يجاوز تلك المعاني مما يثبت الحاجة إلى محاولة إثبات هذا الإعجاز من جانب المباحث عن قضية اللفظ والمعنى، وانطلاقا من هذا يستخدم الباحث المنهج الوصفي لهذه القضية مع استقراء وتحليل الإعجاز اللغوي في القرآن من هذا النمط، وقد يصل الباحث إلى النتائج أهمها أن البحث عن قضية اللفظ والمعنى لم ينضج بعد لاستحداث هذا العلم في العصر الحديث ومع ذلك فقد أسهم في تحليل جوانب الإعجاز اللغوي الذي لم يتم الإشارة إليه قديما على وجه مستقل.

الكلمات المفتاحية: قضية اللفظ والمعنى، الإعجاز اللغوي، الدلالات، البلاغة، نظم القرآن

Abstract

The research deals with the issue of pronunciation and meaning, which the ancients and the modernists worked on searching for the relationship between the word and the meaning, whether among the Arabs or others, and they reached several results because of their different experiences and cultural disputes. Realizing the linguistic miraculousness of the Qur'an, as the miraculousness of the Qur'an is based on the preference of meanings in the souls through the selection of words and methods that are not substituted for other words and methods. Attempting to prove this miracle on the part of investigators on the issue of pronunciation and meaning, proceeding from this, the researcher uses the descriptive method for this issue with extrapolation and analysis of the linguistic miracle in the Qur'an from this pattern. Which was not previously referred to separately.

***Keywords**: moral ethics, semantics of Balaghah, semantics of telling sentence, Quranic method, Quranic system*

Cite as: Yasin, M. M. H. F. & Abdussalam, A. O. (2023). Qadiyyah al-lafz wa al-ma'na wa atharuha fi idrak al-i'jaz al-lughawi [The relationship between word and meaning and its impact on the understanding of linguistic inimitability]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 35-51. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.60

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

إن قضية اللفظ والمعنى قد يشغل اللغويين قديما وحديثا عربا وغير العرب لما نشب حولها من اختلاف لوجهات النظر بين من يتعصب للفظ وبين من لا يرى سوى المعنى شيئا للاهتمام كما أن هناك مذهب ثالث في التوفيق بين الرأي الأول والثاني.

فالكلمة التي تُستخدم لأداء الوظيفة الاجتماعية كأداة التواصُل والتفاهم لن تستغني عن عنصرَيْنِ أساسيَّينِ مهمَّينِ لا ينفصل أحدهما عن الآخر هما: اللفظ والمعنى، فاللفظ هو مصطلحٌ اتّفق عليه مجموعةٌ من الناس للدلالة على المعاني، ولقد وضع العرب في هذا المجال المعاني أو الدلالات في بعض الألفاظ بمجرّدها دون ضمّ بعضها إلى بعضٍ في جملة مفيدة مثل تقسيم الكلام إلى الاسم والفعل والحرف، وتعريفهم للأفعال بأنها لفظ يدل على معنىً مقترنٍ بالزمن (al-Aqili, 1980)، فقد وضعوا ثلاث دلالاتٍ في لفظ الفعل وهي دلالة على مسمّاه، ودلالةٌ على زمان وقوعه، ودلالة على فاعله.

هذه الدلالات تدل على احتواء لفظ واحد على معان تبعا للسياقات والقرائن التي تختلف في أحوال، ومن ثم فإن قضية اللفظ والمعنى ليست مجرد ظاهرة لغوية، بل هي قضية إنسانية إذ ترجع نشأتها إلى الفكر الغربي اليوناني المتمثل في الفلسفة الفكرية وأخذ رايتها العرب عند بناء القواعد اللغوية (Anis, 1984). ولا غرو أن إن القضية قضية إسلامية إذ لعبت دورا مهما في تدبر معانى القرآن كما هو مأمور في القرآن: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا

فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ (سورة النساء، الآية ٨٢) وقال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (سورة محمد، الآية ٢٤)، ويعمل على ترسيخ الإيمان في قلوب المسلمين (Ibn Kathir, 1419)، إذ بعض المعاني التي تدل عليها القرآن وتبلغ إلى النفوس لا تعبر بالألفاظ عند كثير من الناس تحتاج إلى التأصيل والاستقراء الدقيق لاستخراج هذه المعاني.

منهج البحث

اتّبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، فقد قام الباحث بوصف النظريات حول قضية اللفظ والمعنى، ومن ثم يقوم الباحث باستقراء النصوص القرآنية قبل تحليلها واستخراج المعاني التي تستأصل من المباحث عن قضية اللفظ والمعنى ولم يشر إليها العلماء قبل القرن الثاني الهجري وذلك أن البحث عن قضية اللفظ والمعنى يبدأ في القرن الثاني الهجري، واستأصل الباحث هذه المعاني إلى كتب اللغة والتفاسير المهتمة بالقضايا اللغوية ومؤكدة بالنصوص العربية المعتمدة.

تعريف اللفظ والمعنى

إن مسألة أقدمية اللفظ على المعنى أو المعنى على اللفظ قد شغل اللغوين العرب قديما قبل أن يضم عبد القاهر الجرجاني كلا من الرأيين فجعل أحدهما يفتقر إلى الآخر افتقارا ضروريا لا يمكن الفصل، وهذه النظرية تثير السؤال كيف عرّف العرب القدامى اللفظ والمعنى في كتبهم ومعاجمهم.

تعريف اللفظ

اللفظ في اللغة مصدر فعل "لفظ" الذي يعنى الصوت الذي نطق به الإنسان وما يلفظ به من كلمات، وجمعه "ألفاظ"، وأصل إطلاقه للدلالة على الرمي من الفم كقولك: لفظْت الشيء من فمي ألفظه لفظاً أي رميته، وذلك الشيء لفاظة (al-Jawhari, 1987)، وسُمّي الكلام لفظًا لأنّه ملفوظٌ من الفم إلا أن النحاة زادوا الشرط الثاني قبل إطلاقه على الكلام وهو أن يكون مفيدًا وليس مجرّد الصوت الخارج من الفم.

أمّا ابن فارس فيرى أن مادة "لفظ" تعني الدلالة على الطرح المطلق، وهي في الأغلب تكون من الفم، قال ابن فارس:" اللام والفاء والظاء كلمةٌ صحيحةٌ تدلّ على طرح الشيء، وغالب ذلك أن يكون من الفم... واللاَّفِظَة: الدِّيك" (Ibn Faris, 1979)، أُطلِقَ اللافظة على الديك في تعريفه على سبيل المجاز لصوته.

اللفظ هو الحامل المادي والمقابل الحسي المنطوق للمعنى الذي هو فكرةٌ ذهنيّةٌ مجرّدةٌ، وأهمّ ما يميّزه أنه منطوقٌ، وهذا ما أكّد عليه أغلب النحاة في تعريفاتهم؛ لأنهم يرون أن الشكل اللفظي يتّبع معنىً معيّنًا كاستقبال وقوع الفعل إذا كان منصوبًا مثل لفظ "يخرجوا" في قوله تعالى: ﴿يُرِيدُونَ أَن يَخْرُجُواْ مِنَ النَّارِ وَمَا هُم بِخَارِجِينَ مِنْهَا وَلَهُمْ عَذَابٌ مُّقِيمٌ﴾ (سورة المائدة، الآية ٣٧)، أو النهي عن وقوع الفعل إذا كان مجزومًا بعد لا كوقوعها قبل "يَحْزُنْ" في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ لاَ يَحْزُنكَ الَّذِينَ يُسَارِعُونَ فِي الْكُفْرِ مِنَ الَّذِينَ قَالُواْ آمَنَّا بِأَفْوَاهِهِمْ وَلَمْ تُؤْمِن قُلُوبُهُمْ﴾ (سورة المائدة، الآية ٤١).

واللفظ عند ابن مالك يتّفق مع معناه اللغوي أي ما خرج من الفم من الصوت، إلّا أنّه جعل اللفظ في معنى المفعول به، أي أن اللفظ هو كل ملفوظٍ من الفم حرفًا كان أو أكثر (al-Ta'i,1990)، وإطلاق اللفظ على المنطوق من باب إطلاق المصدر على المفعول به، ثم أَبرز اهتمامه في اللفظ الذي له دلالةٌ تفيد فائدةً يحسن السكوت عليها يتمثّل في الجملة التامّة، وحصر بعد ذلك عدد أنواع اللفظ المفيد إلى ثلاثة أنواع: اسم وفعل وحرف له معنى.

ولكن نجد السيوطي يفرّق بين مدلول اللفظ وما يشابهه فيقول: "ما خرج من الفم إن لم يشتمل على حرفٍ فصوتٌ، وإن اشتمل على حرفٍ ولم يفد معنىً فلفظٌ، وإن أفاد معنىً فقولٌ، فإن كان مفردًا فكلمةٌ، أو مركّبًا من اثنين ولم يفد نسبةً مقصودةً لذاتها فجملةٌ، أو أفاد ذلك فكلامٌ، أو من ثلاثة فكَلِمٌ" (al-Suyuti, 1985)، فقد شرط السيوطي ألا يكون اللفظ مجرّد الصوت يصدره الإنسان من الفم، بل لا بدّ أن يكون من لغة البشر سواءً أكان حرفًا من الحروف أم كلمةً من الكلم.

ونلاحظ من خلال هذه التعريفات أن المدلول العامّ للفظ هو الصوت المنطوق أو الملفوظ من الفم إلا أن بعض العلماء وضعوا شروطًا قبل تسمية هذا الصوت بـ "لفظ"، فالفعل لفظٌ من حيث نطقه له دلالة، بل لا يجوز تسمية اللفظ فعلًا إذا لم يؤدّ معنى معيّنًا.

تعريف المعنى

المعنى هو ما يدلّ عليه اللفظ، وهو اسم المفعول من مادة "عنى" أي أبداه وأظهره، وعنى بالقول كذا، أي أراده وقصده (Nukhbah min al-Lughawiyyin, 1972)، فهذه المادة تدور دلالتها حول إبداء ما يخفى ومفهوم الرسالة التي يريد المرسل إرسالها إلى السامع.

يطالعنا الجوهري بدلالةٍ عامّة لـ "عنو" واوية اللام هي الاخراج والاظهار، ويقال: عنوت الشيء أي أخرجته وأظهرته، ثم يورد الفعل اليائي اللام "عني" بمعنى: عنيت بالقول كذا أي أردت وقصدت، ويحدّد بعد ذلك مفهوم صيغة معني الكلام، يقول الجوهري: "ومعنى الكلام ومعناته

واحدٌ، تقول: عرفتُ ذلك في معنى كلامه وفى معناة كلامه، وفى معنى كلامه، أي فحواه" (al-Jawhari, 1987).

ونجد ابن فارس يسوّي دلالة مادة "عنا" بين واوية اللام أو يائية اللام، وجعل المعنى الأساسي للكلمة يدور حول الدلالات الثلاثة، قال ابن فارس: "الأوّل القصد للشيء بانكماش فيه وحرص عليه، والثاني دالّ على خضوع وذلّ، والثالث ظهور شيء وبروزه" (Ibn Faris, 1979)، ثم اختصّ بعد ذلك معنى الكلام ومعنى الشعر بأنه الذي يبرز من مكنون ما تضمّنه اللفظ (Ibn Faris, 1979).

نبّه الجوهري وابن فارس أن مكنون اللفظ وما يتضمّنه الكلام هو المعنى، وهذا يتّفق مع الدراسة الدلالية في العصر الحديث إذ يحاولون حصر عدد الدلالات التي تؤدّيها الجملة، وبهذا يكون معنى الكلام في اللغة شاملٌ لأيّ دلالةٍ تنطوي تحتها.

المعنى هو الصورة الذهنية التي يعبّر عنها اللفظ أو الإشارة أو أيّ نوعٍ من أدوات التعبير، فمصطلح المعنى هو من أكثر المصطلحات التي اختلف في تعريفها الباحثون، ولعل ذلك يرجع إلى اختلاف اهتمامات الدارسين باختلاف ميادين بحوثهم، بالإضافة إلى كثرة المصطلحات المستعملة في هذا المجال والمرتبطة به.

ومصطلح المعنى عند أكثر النحويّين يقصدون به المعنى النحوي، أي إعراب الكلمة والمعنى الذي تؤدّيه، كدلالة الفعل المضارع حال رفعه على الحاضر والاستقبال دون التخصيص، مثل زمن وقوع المسارعة من أهل الكتاب في قوله تعالى: ﴿وَتَرَى كَثِيرًا مِّنْهُمْ يُسَارِعُونَ فِي الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَأَكْلِهِمُ السُّحْتَ﴾ (سورة المائدة، الآية ٦٢)، وقد صرح بذلك ابن جني بقوله عن الإعراب: "الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت: أكرم سعيدٌ أباه وشكر سعيدًا أبوه، علمتَ برفع أحدها ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام سرجًا واحدًا لاستبهم أحدهما من صاحبه" (Ibn Jinni, 2008).

ومن تعريف المحدّثين، فالمعنى عند أوجدان وريتشارد وأولمان كما قال أولمان في كتابه: "أنه علاقةٌ متبادلةٌ بين اللفظ والمدلول، علاقة تمكن كل واحد منهما استدعاء الآخر" (Ullmann, 1975)، فهم يرون أنه ليس هناك علاقة مباشرة بين اللفظ والمعنى، إذا فهمنا من فعل "خرج" أن الخروج هو نقيض الدخول وقد حدث في الزمن الماضي والخارج هو الرجل، فهذه الدلالات لا تصل إلينا عن طريق إيحائي من لفظ "خرج"، بل نعرفها عن طريق الاعتباط وكثرة الاستعمال، وهذا ليس مطّرد في جميع الألفاظ فاعترف أولمان بالتقصير في تعريفه حيث يقول: "يجب أن يكون مفهومًا جيّدًا أن التعريف الذي أوردناه هنا واحدٌ فقط من تعريفات المعنى وليس هو التعريف

الوحيد، فليس هناك تعريفٌ وحيدٌ لمثل هذه المصطلحات المعقّدة يمكن قبوله على مستوى عالمي... إن تعريفنا السابق يجب أن يُؤخذ على أنّه مجرّد رأي صالح للعمل به" (Ullmann, 1975).

وقد لخّص أبو السعود أحمد الفخراني تعريف المعنى وأتى بتعريفٍ شاملٍ يصلح لميادين العلم، فقال: "هو المفهوم الذي يرتبط بالكلمة بحيث يصوّر صنفًا من الأشياء الحقيقة أو الذهنية وخواصها وعلاقاتها المختلفة، ويمكن التثبّت منه من خلال علاقته بالمفاهيم الأخرى في النظام العام للغة، وأن الكلمة الخاصة به تُستعمل فعلًا لنرى ما إذا كان يمثّل في الواقع أمرًا محسوسًا أو معنويًا" (al-Fakhrani, 2006)، وهو هنا يشير إلى أن ارتباط الكلمة بالمعنى هو تصوّر أمرٍ حسيٍّ ومعنويٍّ كما أن العلاقة تقوم بينهما ليستْ علاقة واحدة فقط، وهذا التعريف للمعنى الذي نرتضيه لمراعاته أراء العلماء حول قضية اللفظ والمعنى.

ومن هنا أخذ نحاة العرب وبلغاؤهم صنفًا من الدلالات لها ارتباط بمقاييسهم وتركوا غيرها، فالأمر بالتوكّل في قوله تعالى: ﴿وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُواْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ (سورة المائدة، الآية ٢٣) في الإطار النحوي يفيد معنى طلب التوكّل من المخاطبِين واستقبال زمان وقوعه، وفي الإطار البلاغي يفيد معنى الإرشاد والنصيحة.

العلاقة بين اللفظ والمعنى

اشتغل القدماء والمحدّثين بالبحث عن العلاقة التي تربط اللفظ والمعنى سواءٌ عند العرب أم غيرهم وتوصّلوا إلى نتائج عدّة نتيجة تجاربهم المختلفة وتنازعاتهم الثقافية، فقد توصّلوا في تحديد هذه العلاقة إلى ثلاثة أنواع هي: (i) نظرية طبيعة الألفاظ بالمعاني، (ii) نظرية اعتباط الألفاظ بالمعاني، و (iii) نظرية النظم.

أولا: نظرية طبيعة الألفاظ بالمعاني

لقد جذب موضوع العلاقة بين اللفظ والمعني اهتمام الهنود، ربما قبل أن ينتبه إليها اهتمام اليونانيِّين، واشتهرتْ لديهم نظرية طبيعة العلاقة بين الدال والمدلول، بل قد صرح نحاتهم بأقسام الدلالات حسب الأشياء الموجودة في الكون، ومنها ما يدلّ على حدثٍ وهو فعلٌ، كما نبّهوا إلى أن الأسلوب والسياق يلعبان دورًا كبيرًا في تحديد المعاني (Umar, 1998‘)، فهم في هذا الرأي على فرق ثلاثة هي:

١. نجد بعض الفرق يرفضون فكرة التباين بين اللفظ والمعنى قائلةً: "إن كلَّ شيءٍ يتصوّر مقترنًا بالوحدة الكلامية الدالّة عليه، ولا يمكن فصل أحدها عن الآخر، وعلى هذا فنحن

نعتبر الكلمة عنصرًا من العناصر المكونة للشيء تمامًا، كما نعتبر الطين السبب المادي أو الرئيسي لكل المواد الترابية"(Umar, 1998')، فكما أن تصوّر الطين في الذهن مشتركٌ في إدراكات الأشياء التي هي معروف أنها مصنوعةٌ من طين، من مثل الاناء ونحوها، فكذلك تصوّر الوحدة الكلامية.

٢. والبعض آخر يصرحون بأن العلاقة بين اللفظ والمعنى هي علاقةٌ قديمةٌ وفطريةٌ وطبيعيةٌ.

٣. وترى جماعةٌ أخري من الفلاسفة اللغويِّين الهنود أنها علاقةٌ ضروريةٌ ذاتيةٌ وعلاقة تلازم شبيهة بالعلاقة اللزومية بين النار والدخان.

ولعلّ السرّ في ميولهم إلى هذا الافتراض أن لغتهم في أوّل نشأتها تعتمد على محاكاة الأصوات الموجودة في الطبيعة واعتقادهم بأن كلَّ شيءٍ في العالم توقيفٌ من جهة الإله، فلا يكون شيءٌ إلا لسببٍ.

وانتبه اليونانيون بعدهم إلى هذه النظرية، فنجد جماعةً كبيرةً من الفلاسفة اليونانيِّين وعلى رأسهم سقراط وأفلاطون، ويرون أن العلاقة بين الألفاظ ومعانيها هي العلاقة الطبيعية أو الصلة الذاتية إذ هما يمثّلان سببًا طبيعيًّا للفهم والإدراك، أي أن الألفاظ تثير في الذهن مباشرةً مدلولاتها المخصّصة لها، فلا تنفع الألفاظ دون المعاني، ولا تتبادر المعاني إلى الأذهان دون التعبير بالألفاظ (Anis, 1984).

ثم برزتْ مسالة صلة الأصوات بمعانيها أمام علماء العربية منذ أن بدأوا بالمشاركة العلمية في عصور ازدهار الأمّة الإسلامية، فدفعهم ذلك إلى تحليل المعاني وإدراجها مع جنسها ولجأ قدماؤهم إلى الافتراض بأنّ العلاقة بين اللفظ والمعنى تقوم على أساس الطبيعة.

ففي القرن الثاني الهجري ظهرت البداية الرائدة لإدراك صلة الأصوات بالمعاني، وهنا إشارات سيبويه إلى العلاقة بين اللفظ ومدلوله، يقول سيبويه في باب اللفظ للمعاني: "اعلم أن من كلامهم اختلاف اللفظَيْنِ لاختلاف المعنيَيْنِ، واختلاف اللفظَيْنِ والمعنى واحد، واتفاق اللفظَيْنِ واختلاف المعنيَيْنِ، وسترى ذلك إن شاء الله تعالى، فاختلاف اللفظَيْنِ لاختلاف المعنيَيْنِ هو نحو: جلس وذهب، واختلاف اللفظَينِ والمعنى واحد نحو: ذهب وانطلق، واتفاق اللفظَينِ والمعنى مختلف قولك: وجدت عليه من الموجدة، ووجدت إذا أردت وجدان الضالّة، وأشباه هذا كثيرٌ" (Sibawayh, 1988)، كأنما أشار سيبويه إلى أن العلاقة بين اللفظ ومدلوله هي علاقةٌ طبيعيةٌ لما وضع هذا الكلام تحت باب اللفظ للمعاني، والذي يؤكّد افتراضنا قولُ سيبويه أيضًا في دور المعنى في تحديد لفظه، فيقول: "ومن المصادر التي جاءتْ على مثالٍ واحدٍ حين تقاربت المعاني قولك: النزوان،

والنقزان؛ وإنما هذه الأشياء في زعزعة البدن واهتزازه في ارتفاع، ومثله العسلان والرتكان" (Sibawayh, 1988).

وفي القرن الثالث الهجري فسّر المعتزلة الظواهر اللغوية تفسيراً عقليًّا ونسب السيوطي ذلك إلى عباد بن سليمان الصيمري (al-Suyuti, 1998)، واحتجّوا بأن الألفاظ لم تُوضع اعتباطًا، وإنما اختار لكلّ لفظٍ معناه الذي توحي به أصواته مناسبة طبيعية حاملة للواضع، وإلا لكان تخصيص الاسم المعين بالمسمّى المعيّن ترجيحًا من غير مرجّح (al-Suyuti, 1998).

وفي القرن الرابع الهجري نجد ابن دريد سار على نهج سابقيه فذكر في كتابه الاشتقاق أن الصلة الطبيعية هي التي تربط اللفظ بمدلوله، حيث فسّر تسمية العرب أبناءهم اعتمادًا على هذه العلاقة الطبيعية، فقال: "واعلم أن للعرب مذاهب في تسمية أبنائها ، فمنها ما سمّوه تفاؤلًا على أعدائهم نحو: غالب، وغلاب، وظالم، ومنها ما تفاءلوا به للأبناء نحو: نائل، ووائل، وناج، ومنها ما سمّي بالسباع ترهيبًا لأعدائهم نحو: أسد، وليث، وفراس، ومنها ما سمّي بما غلظ وخشن من الشجر تفاؤلًا أيضا نحو: طلحة، وسمرة، وسلمة، وقتادة، وهراسة، كلّ ذلك شجر له شوك، ومنها ما سمّي بما غلظ من الأرض وخشن لمسه وموطئه، مثل حجر وحجير وصخر وفهر..." (Ibn Durayd, 2017).

ولا يخفى علينا إسهام ابن جني في هذا القرن في تمثيل طبيعة العلاقة بين الدال بالمدلول، فقد ربط كلمة المسك المعروف بفعل "مسك" لأنه لطيب رائحته يمسك الحاسة عليه ولا يعدل صاحبه عنه (Ibn Jinni, 2008).

من خلال آراء اللغويِّين التي عرضناها، تبيّن أن معظم اللغويِّين العرب يربطون في مؤلفاتهم بين الألفاظ ومدلولاتها ربطًا وثيقًا يكاد يشبه الصلة الطبيعية أو الذاتية، ولعلّ ذلك يرجع إلى اعتزازهم بتلك الألفاظ العربية وإيمانهم بفضل اللغة العربية، وحرصهم على الكشف عن أسرارها وخباياها، وهذه النظريات تؤكّد ازدهار المعارك العلمية لدى قدماء العرب وجليّة إسهامها في تطوّرات المباحث العلمية واللغوية في العصر الحديث.

ومع اختفاء راية العلم مع مُرِّ الزمن، أخذ الغربيُّون في العصر الحديث إِثر تطوّر الحياة المادية والعلمية عندهم بعد الثورة الصناعية راية هذا العلم وبحثوا في خباياها، فقد توصّل بعضهم إلى وجود صلة طبيعية بين الألفاظ ومعانيها، ومن هؤلاء همبلت، الذي يرى أن اللغات بوجهٍ عامٍّ تؤثر التعبير عن الأشياء بوساطة ألفاظٍ، أثرها في الآذان يشبه أثر تلك الأشياء في الأذهان، بَيد أن همبلت حين افتقد تلك الصلة في معظم كلمات اللغة ووجدها غامضةً، ذهب إلى أن الصلة بين الألفاظ ومدلولاتها قد تطوّرت واختفى تناسبها (Anis, 1984).

وأيّد جسبرسن الصلة الطبيعية بين اللفظ والمدلول غير أنه يحذّر من المغالاة في إطلاقها، ويرى أن هذه الظاهرة لا تكاد تطّرد في لغةٍ من اللغات، وأن بعض الكلمات تفقد هذه الصلة علي مُرِّ الأيّام، في حين أن كلماتٍ أخرى تكتسبها وتصبح فيها واضحة بعد أن كانت لا تلحظ فيها، ثمّ أتى جسبرسن في كتابه Language It`s Nature, Development And Origin بعض الحالات التي تتمّ من خلالها طبيعة علاقة الألفاظ بالمعاني (Anis, 1984).

ومع بداية التيار العلمي عند العرب في العصر الحديث، نجد أكثر اللغويِّين العرب في هذا العصر مثل سابقيهم يؤكدون طبيعة العلاقة بين اللفظ والمدلول، ولم يؤيّد صبحي إبراهيم الصالح طبيعية الصلة بين الألفاظ ومعانيها فحسب، بل أعجب بهذا الرأى حيث يقول: "إن الكلمة العربية مركّبةٌ من هذه المادة الصوتية التي يمكن حلّ أجزائها إلى مجموعةٍ من الأحرف الدوال المعّبرة، كُلُّ حرف منها يستقلّ ببيان معنى خاصّ ما دام يستقلّ بإحداث صوتٍ معيّنٍ، وكل حرفٍ له ظلّ وإشعاع، إذ كان لكلّ حرف صدى وإيقاع!" (Subhi, 1960)، ومع ذلك لا ينفي أن بعض الكلمات تدلّ على مدلولاتها على سبيل الوضع والتعارف بين الناس، وهما – أي العلاقة الطبيعية والوضعية- عنده متفاعلان، فخصّ كلامًا عن الدلالة الذاتية والدلالة المكتسبة فقال: "إنما اللفظ الذي تلتمس دلالته، ويستشعر ما بينه وبين دلالته من التناسب الطبيعي، هو اللفظ الذي جرى به الاستعمال حتى شاع فيه، وأطلق عليه، وعرف به" (Subhi, 1960).

وقد أجاد أبو السعود أحمد الفخراني في تأييد هذا الفريق عن طريق تمثيل بعض الألفاظ التي تناسب معانيها من خلال ديوان حميد بن ثور، وقسّم وجوه هذه المناسبة إلى ثلاثة هي (Anis, 1984):

١. محاكاة الأصوات الطبيعة
٢. ترتيب الأصوات تبعًا لترتيب الألفاظ
٣. قوّة اللفظ لقوّة معناه

ثانيا: نظرية اعتباط الألفاظ بالمعاني

إن الفكرة التوفيقية التي سيطرت على عقول الهنود لا تمنع من ظهور الطبقة الرابعة منهم التي ترى أن الصلة بين اللفظ والمعنى تقوم على أساس مجرّد علاقةٍ حادثةٍ مرتجلةٍ ووضعية، فهم أكّدوا أن اللفظ والمعنى يربطهما الاصطلاح الذي وضع عليه الناس، غير أنّهم لم يتخلّصوا من الفكرة التوفيقية، فقرّروا بعد ذلك توقيف هذه المصطلحات طبقًا للإرادة الإلهية (Anis, 1984).

وكذلك نجد نفس الأمر عند بعض فلاسفة اليونان وعلى رأس هؤلاء الفلسفي اليوناني أرسطو الذي يرفض فكرة أُسْتَاذِهِ أفلاطون، حيث ينفي طبيعة العلاقة بين الدال والمدلول، ويري أن الصلة التي تربط اللفظ بالمعنى هي أن تكون اصطلاحية عرفية تواضع عليها الناس (Anis, 1984)، فهو والذين جاءوا بعده يرون أن العلاقة بين اللفظ والمدلول إنما تقوم على أساس الاعتباط لا يخضع لمنطق أو نظام مطّرد، فينكرون أيّ وجهٍ من وجوه التناسب بين اللفظ والمدلول، وهذا الافتراض قد يكون من جهة أن لغتهم هي كذلك، وليس عندهم لفظٌ يدلّ على طبيعة المدلول، أم قد بالغوا في المعارك الفكرية واستغرقوا فيها فخفى عليهم وجود الكلمة التي تدلّ مباشرةً على معناه.

أما عند العرب القدامى وإن كانوا لا ينفون هذه العلاقة، فلا يشتهر عندهم نظرية وضعية الألفاظ بالمعاني إلا في المباحث التي تتعلّق بالأسلوب ويتمثّل ذلك في المباحث البلاغية، وتفرَّد ابن فارس في القرن الرابع الهجري بنظريته وذكر أن العلاقة بين الدال والمدلول تكون بالوضع في جميع الألفاظ، ومع ذلك لا يتخلّص من الفكرة التوقيفية، فيرى بعد ذلك أن وضع اللغة العربية توقيفٌ من الله عزّ وجلّ (Ibn Faris, 1979).

ومع ازدهار الثقافة عند الغربيِّين في العصر الحديث، يُعدّ دي سوسير De Saussure من أشهر المعارضين لأصحاب الصلة بين الألفاظ والدلالات، إذ يراها وضعية عرفية لا تخضع لمنطقٍ أو نظامٍ مطّردٍ، ويقول: "إن اللغة تتألّف من نظامٍ وإشاراتٍ، تكون كلٌّ إشارة فيه كيانًا نفسيًّا لا يوجد إلا في ذهن الإنسان، والعلاقة بين الإشارة والشيء الذي تشير إليه إنما هي علاقة اعتباطية وكيفية" (Ali Hassan, 2012‘)، ولكنه في نفس الوقت اعترف بوجود الصلة الطبيعية عند بعض الألفاظ ووصفها بالقلّة ولا يجوز اطّرادها في جميع اللغات.

وفي كتاب دور الكلمة في اللغة، نفى ستيفن أولمان فكرة وجود علاقة طبيعية أو ذاتية بين اللفظ ومعناه، وقال: "لماذا وكيف تعني أيّ شيءٍ على الإطلاق؟ من الواضح أنه ليستْ هناك علاقةٌ طبيعيةٌ بين الصيغة والمعنى في حالتنا هذه" (Ullmann, 1975)، وأكّد أنّ ارتباط اللغة بالمعاني إنما يكون على الوضع وتعلّمه الناس حيث يقول في دلالة "تفاحة" على التفاحة المعروفة: "فإذا تَكَوَّنَ هذا الترابط وثبت، أصبحتْ الكلمة ذات قدرةٍ على أن تقوم مقام هذا المدلول" (Ullmann, 1975)، فقد بالغ في تأييد هذه الفرقة حتّى ينفى وجود أي صلة ذاتية بين اللفظ والمعنى.

كما أن هذه المرحلة شهدتْ فريقًا من العرب ذهب إلى إنكار وجود الصلة الطبيعية بين اللفظ ومعناه البتّة، ومنهم تمام حسان، حيث يقول: "فالمعروف أن لغة كلِّ قومٍ إنّما تسمّي تجاربهم الاجتماعية فتضع للمسمّيات اسمًا، وتضع للأعمال أفعالًا، وتضع للعلاقات فيما بينهما أدوات تربط بين الكلمات في السياق، ويتمُّ كلُّ ذلك في حدود العُرْفِ المحلّي لهؤلاء القوم، ومن ثَمَّ

تختلف المفردات من لغةٍ إلى لغةٍ، لأن تعارف جماعةٍ ما لا يتشابه بالضرورة مع تعارف الجماعة الأخرى" (‘Umar, 2006).

وكذلك رفض رمضان عبد التواب فكرة القيمة الطبيعية بين اللفظ والمعنى، وجعل العلاقة بينهما علاقة لا تخضع لمنطق أو نظام مطّرد، فإنه بعد أن نقل رواية السيوطي في وجوه علاقات اللفظ والمعنى، شكّك في صحّتها وعقّب عليها قائلا: "وإنّنا نشكّ كثيرا في صحّة هذه الرواية، وصدق نظرية الصيمري، فإنه لو صحّ ما قاله، لاهتدى كلّ إنسانٍ إلى كلّ لغةٍ على وجه الأرض، نَعَمْ، قد يُحْدِثُ الإنسان معنى كلمةٍ من الكلمات في لغة من اللغات بخبراته في هذه اللغة، فإن مجرّد النطق باللفظ، يستدعي إلى الذهن أمثاله من الألفاظ، ويستدعي معها دلالاتها، ويستوحي المرء من كلّ هذا دلالةً لذلك اللفظ المجهول، على أساس ما اختزنه في حافظته" (‘Abd al-Tawwab, 1982).

ويرى إبراهيم أنيس أن استيحاء المعاني من الألفاظ إنما يتمّ من الاكتساب اللغوي وليس موروثٌ من الأبوين (Anis, 1984)، ويقول في رفض الصلة الطبيعية وتأييد الصلة الوضعية: "والأمر الذي لم يبد واضحًا في علاج كلّ هولاء الباحثين هو وجوب التفرّقة بين الصلة الطبيعية الذاتية والصلة المكتسبة، ففي كثيرٍ من ألفاظ كُلِّ لُغَةٍ نلحظ تلك الصلة بينها وبين دلالتها، ولكن هذه الصلة لم تنشأ مع تلك الألفاظ أو تولّد بمولدها، وإنما اكتسبتها اكتسابًا بمرور الأيّام وكثرة التداول والاستعمال" (Anis,1984).

ولعلّ ما نميل إليه وتطمئنّ إليه العقول وتستريح به النفوس بعد عرض آراء هؤلاء الباحثين، أنّنا لا نستطيع أن ننفى العلاقة الذاتية بين اللفظ والمعنى عند بعض الألفاظ غير أنها اختلفتْ عند اللغات، فلغةٌ ما قد تكثر الألفاظ على هذا النمط ولغةٌ أخرى قد لا توجد فيها إلا نادرًا، فهذه المناسبة الطبيعية غير مطّردة في جميع ألفاظ اللغة، وإنما تتحقّق في كثيرٍ من ألفاظ اللغة (al-Suyuti, 1998)، نضرب على سبيل المثال لفظ "يذوق" في قول تعالى: ﴿وَمَن قَتَلَهُ مِنكُم مُّتَعَمِّدًا فَجَزَاء مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ النَّعَمِ يَحْكُمُ بِهِ ذَوَا عَدْلٍ مِّنكُمْ هَدْيًا بَالِغَ الْكَعْبَةِ أَوْ كَفَّارَةٌ طَعَامُ مَسَاكِينَ أَو عَدْلُ ذَلِكَ صِيَامًا لِّيَذُوقَ وَبَالَ أَمْرِهِ﴾ (سورة المائدة، الآية ٩٥) يوحي معنى أن فعل الذوق يكون باللسان، ألا ترى أن مخرج الذال طرف اللسان، ومخرج القاف أقصى اللسان، يباشرنا أن اللسان جميعه آلة ذوق الطعام والشراب وكأن المد بينهما تصويرٌ لحركةِ المحسوس من الفم إلى الحلق، بينما لفظ جعل في قول تعالى: ﴿مَا جَعَلَ اللَّهُ مِن بَحِيرَةٍ وَلاَ سَائِبَةٍ وَلاَ وَصِيلَةٍ وَلاَ حَامٍ وَلَكِنَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ﴾ (سورة المائدة، الآية ١٠٣)، لا نستطيع أن نتصوّر ارتباط فعل جعل الشيء بحروف الجيم والعين واللام.

ثالثا: نظرية النظم

في القرن الخامس الهجري، ظهرتْ عبقرية العالَم عبد القاهر الجرجاني، وأقام نظرية النظم التي لم يسبقه أحدٌ إليها، فهو يرى أن صحّة الجملة وفسادها ترجع إلى معاني النحو أي الترتيب الخاص في الجملة، فالمعنى النحوي ليس مدلول اللفظ كما ورد في المعاجم، ولكنه هو المفهوم الذي يوحى إلينا من خلال تركيب الجملة وترتيب الحروف، ومعنى المفردات وإن كان ذا أهمّيةٍ بالغةٍ غير أنه عند الجرجاني ليس ذا أهمية كبرى، وإنما تحصل الدلالة نتيجة ضمّ الكلم بعضها إلى بعضٍ حيث قال: "وذلك أن نظم الحروف هو تواليها في النطق فقط، وليس نظمها بمقتضى عن معنى، ولا الناظم لها بمقتف في ذلك رسمًا من العقل اقتضى أن يتحرّى في نظمه لها ما تحرّاه... وأما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك لأنك تقتضي في نظمها آثار المعاني وترتّبها على حسب ترتيب المعاني في النفس، فهو إذا نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعضٍ وليس هو النظم الذي معناه ضمّ الشيء إلى الشيء كيف جاء واتّفق" (al-Jurjani, 1995)، كما أكّد الجرجاني أن المعنى المجازي أو المعنى الثاني المفهوم يقوم على أساس معنى النحو، يقول: "ومعنى المعنى تعني بالمعنى المفهوم من ظاهر اللفظ والذي تصل إليه بغير واسطةٍ، وبمعنى المعنى أن تعقل من اللفظ معنىً ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر" (al-Jurjani, 1995).

ولا غلو أن نقول: إن رأيه في دور الجملة في تحديد دلالة الألفاظ ودلالة الأفعال بوجهٍ خاصٍّ أصحّ ممّن عرّف الفعل الماضي بأنه دالّ على معنًى مقترنٍ بالزمن الماضي، والمضارع دالّ على معنًى مقترنٍ بالزمن الحاضر والاستقبال، والأمر دالّ على معنًى مقترنٍ بالزمن بعد زمان التكلم (Abd‘ al-Hamid, 2007)، فقد لاحظنا في أكثر من موضع الفعل الماضي يدلّ على الاستمرار والاستقبال الذَيْنِ من خواص الفعل المضارع، وذلك إذا سبقه حروف الشرط مثل دخول "إذا" على "نادي" في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا نَادَيْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ اتَّخَذُوهَا هُزُوًا وَلَعِبًا﴾ (سورة المائدة، الآية ٥٨)، فوقوع فعل الاتّخاذ يحدث كلّما وقع فعل المناداة، وكذلك نجد الفعل المضارع يدلّ على الزمن الماضي الذي هو من خواص الفعل الماضي إذا سبقه "لم" الجازمة كما في قوله تعالى: ﴿فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلاثَةِ أَيَّامٍ﴾ (سورة المائدة، الآية ٨٩)، لأن "لم" الجازمة تنفي وقوع الفعل قبل زمان التكلم.

من خلال ما عرضنا يمكننا أن نلخّص أقوال الباحثين في العلاقة بين اللفظ والمعنى إلى أربع نقاطٍ هي (al-Razi, n.d.):

١) أن يكون اللفظ مفيدًا للمعنى لذاته أو ما سمّيناه بالعلاقة الذاتية أو الطبيعية.

٢) أن يكون اللفظ مفيدًا للمعنى بالوضع من الله تعالى، أي أنها توقيفٌ من الله.

٣) أن يكون اللفظ مفيدًا للمعنى بالوضع من الناس، وهذا ما يُقال بالعلاقة الوضعية.

٤) أن يكون اللفظ مفيدًا للمعنى بالوضع، بعضه من الله تعالى وبعضه من الناس.

والدراسة التي سنقوم بها بإذن الله تعالى تقوم على أساس إفادة الأفعال دلالاتها في الإطارَيْنِ النحوي والبلاغي عن طريق الوضع أو ما سمّاها عبد القاهر العلاقة النظمية؛ لأن معاني النحو لا تحصل إلا عن طريق توافق الناس على مراد الألفاظ في السياقات المختلفة، وكذلك المعاني البلاغية لأنّها وُضعتْ مع إرادة غير معناها الأصلي، وثبوت هذا المعنى الجديد للفظ إنما يكون مقبولًا لدى الناس عن تعارفٍ وتوافقٍ فيما بينهم.

إدراك الإعجاز اللغوي

الإعجاز في اللغة: جاء في "معجم مقاييس اللغة": "العين والجيم والزاء أصلان صحيحان يدل أحدهما على الضعف، والآخر على مؤخَّر الشيء. فالأول: عَجَز عن الشيء يَعْجِز عجزاً فهو عاجز أي ضعيف ... ويقولون: أعجزني فلان إذا عجزت عن طلبه وإدراكه" (معجم مقاييس اللغة: ع ج ز). فالإعجاز -على هذا- هو الفَوْت والسبق (لسان العرب: ع ج ز)، بالنظر إلى حال المُعْجِز، وهو الضعف بالنظر إلى حال العاجز. والتعجيز: النسبة إلى العجز (لسان العرب: ع ج ز). فمعاني العجز في اللغة تدور على الضعف والانقطاع وعدمِ القدرة على تحصيل الشيء.

"والإعجاز: إفعالٌ من العجز الذي هو زوال القدرة عن الإتيان بالشيء من عمل أو رأي أو تدبير" (al-Firuzabadi, n.d.). والإعجاز في الكلام هو أن يؤدى المعنى بطريق هو أبلغ من جميع ما عداه من الطرق" (al-Jurjani, 1983)، فيعجز عن الإتيان بمثله كلُّ من يحاوله، فيصير هذا الكلامُ معجزاً للناس كلهم.

بعض شواهد الإعجاز اللغوي لألفاظ القرآن الكريم:

الشاهد الأول: قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ (٣٠) وَأَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِراً وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى أَقْبِلْ وَلا تَخَفْ إِنَّكَ مِنَ الْآمِنِينَ (٣١)﴾ (سورة القصص، الآيتان ٣٠-٣١).

وباستقراء هذه الأفعال التي تأتي مبنية للمجهول نجدها تأتي – أيضا – في مشاهد القيامة، وهما من مشاهد الغيب البعيدة عن الملموس المادي، فهو يمثل المشهد بخفاياه ودقائقه، ويعمل على إبراز فخامته أورهبته، يقول تعالى: ﴿يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُجَادِلُ عَنْ نَفْسِهَا وَتُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ وَهُمْ لا يُظْلَمُونَ﴾ (سورة النحل، الآية ١١١).

فيتحضر الذهن مشهد الوفاء توفي ولم تأت تسمية الفاعل للعلم به، ولينصَبَّ الاهتمام علي مشهد وفاء الأعمال بهيبته ورهبته، وقد زاد من رهبة المشهد مجيء صدر الآية الكريمة بكلمة يَوْمَ نكرة؛ لتؤدي دورها الحيوي في إبراز الموقف الخفي عن الأبصار، لتظهر الأشخاص في مشهد جلي، لا يهتم كل شخص إلا بنفسه، " فكل نفس لا يشغلها إلا نفسها، وقد جاءت منفردة، وهي في وسط هذا الخضم من المحشورين لا تحس بشيء إلا بذاتها، فهي تجادل عن نفسها، تدافع أو تحاول الدفاع، وتروم الخلاص، ولا مجال هناك للخلاص " (al-Qurtubi, 1999).

المشهد الثاني: المشَاهِدُ الخَفِيَّةُ

يجسد الفعل الذي لم يسم فاعله أجزاء المشهد الذي نري فيه موسي عليه السلام يفاجأ بالنداء الذي يأتيه من حيث لا يدري ولا يحتسب فنراه وقد اعترته الدهشة وهول المفاجأة وأخذ يتلفت هنا وهناك؛ ليقف على حقيقة الصوت يقول الله تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَىٰ﴾ [سورة طه، الآية ١١]، ويقول الله تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَنْ بُورِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (سورة النمل، الآية ٨). ويقول الله تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (سورة القصص، الآية ٣٠).

وقد تغاير الفعل من أَتَاهَ إلي جَاءَهَ، لأن "أتي" و "جاء" بمعنيٍ واحد، لكن لكثرة دور أن لفظ الإتيان في طه نحو: "فأتياه"، "فلنأتينك"، "ثم أتي"، "ثم أتُوا صَفًّا"، "حيث أتي"، كان لفظ أتاه به أليق، ولفظ "جاء" في النمل أكثر نحو: "فلما جاءتهم"، "وجئتك من سبإ"، فلما جاء سليمان"، كان لفظ جاءه به أليق، وألحق القصص ب: "طه" لقرب ما بينهما – أي القرب اللفظي في هذا الموضع" (al-Karmani, 1986).

المشهد الثالث: البِنَاءُ لِلْمَجْهُولِ وَإِفَادَةِ العُمُومِ

يتسم الأسلوب القرآني الكريم – فيما يتسم – بالمرونة والاتساق مع المشاهد واللوحات النابضة بحياة الموقف، حتى إننا لنجد الكلمة بذاتها تأتي في عدة سياقات ولها دلالة مختلفة في كل سياق بحسب ما يقتضيه المعني ويتطلبه المقام، وكلما ازداد الزمان عمرا، وبلغ الدهر شأوا وغاية انبثقت أساليب القرآن وكلماته؛ لتشع بضوئها ونورها؛ لتنطلق كائنات الوجود من جديد بمراميه و دلالته، "وما أشبه القرآن الكريم في تركيب إعجازه، وإعجاز تركيبه بصورة كلامية من نظام هذا الكون الذي اكتنفه العلماء من كل جهة، وتعاوروه من كل ناحية، وأخلقوا جوانبه بحثا وتفتيشا، ثم هو بعد لا يزال عندهم على كل ذلك خلقا جديدا، ومراما بعيدا، وصعبا شديدا" (al-Rafi'i, 1945).

والفعل الذي لم يسم فاعله قد جاء في مواضع كثيرة من القرآن ليدل علي دلالة معينة في كل سياق حسب اقتضاء المعنى الذي ما كان ليبرز في جلاء أو رسم واضح إذا جاء الفعل مبنيا للمعلوم، ويقول تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسَعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (سورة الجمعة، الآية ٩) فهنا خصوصية المنادي عليهم، وهم المؤمنون، وعمومية المنادي أيا كان المنادي، وخصوصية النداء المقيدة ب: الصلاة، فهو نداء محصور فيها، والفعل نودي مقيدة بالشرط إذ، وهي أداة نقلت الفعل من الماضي إلي المستقبل المطلق المقطوع بحدوثه كما دلت إذ، ولهذا جاء التعبير بها دون أن الشرطية التي لا تفيد القطع بوقوع الحدث" (al-Mat'ani, 1996).

خلاصة

إن البحث والدراسة في القرآن قد كثرت وتعددت ومع ذلك لم يزل الباحثون يأتون بنتائج جديدة في دراستهم وبحوثهم العلمية، مؤكدا لقوله تعالى: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَى (٣) إِنْ هُوَ إِلاَّ وَحْيٌ يُوحَى (٤)﴾ (سورة النجم، الآيتان ٣-٤). وكذا يجد الباحث عدة النتائج أهمها أن دراسة أساليب القرآن على الرغم من كثرتها واتساع مباحثها لم يزل مفتوحة للبحث والاستقصاء، فقد توصل الباحث إلى أن دلالة الجمل الخبرية في سورة المائدة لا يقتصر على الدلالة البلاغية المعروفة فقط، بل تدل كذلك إلى القيم الأخلاقية ما يستقيم به الإنسان حياته الدنيوية والأخروية، كما استنتج الباحث أن الاقتصار بالتفسير بالمأثور وترك التفسير بالرأي يذهب بعض وجوه إعجاز القرآن إذ أن كل من المتأمل والمتدبر في القرآن يجد المعنى أو الدلالة لا يصل إليه غيره، كما توصل الشافعي إلى الدليل على تحريم ترك الإجماع في قوله تعالى: ﴿ وَمَن يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَىٰ وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّىٰ وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ (سورة النساء، الآية ١١٥)، ولم يتوصل إلى هذه الدلالة أحد قبله، وكذلك استخرج الباحث من تحليل بعض آيات سورة المائدة الركن الأساسي في استقامة الحياة وهو صلاحية الأفراد في تعاملهم مع أنفسهم وتعاملهم مع الآخرين، والقصر في أحد أو كلا الجانبين يؤدي إلى خرابة المجتمع واعوجاج الحياة مما تشهد في واقعنا الحاضر، ومن ثم فإن الدراسات حول فهم معانى القرآن لدى الأفراد تنبغي أن تبحث لمعرفة مدى أثرية القرآن في تكوين المجتمع الإنساني.

تقدير

هذا البحث من نتائج البحث للمنح البحثية Geran Penyelidikan Jangka Pendek (STG) رقم المنح البحثية: STG-٠٥٧ تحت الجامعة برليس الإسلامية (KUIPs) قسم البحوث والابتكار

(RMIC)، ومن ثم يقدم الباحثان الشكر والتقدير إلى جامعة برليس الإسلامية على المنح البحثية في هذا المجال.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals. The study complied with institutional and international ethical guidelines; therefore, no formal ethical approval was required.

REFERENCES

al-Qur'an al-Karim.

'Abd al-Hamid, M. M. a. -D. (2007). *al-Tuhfah al-Saniyyah bi Sharh Muqaddimah al-Ajurrumiyyah*. Qatar: Wizarah al-Awqaf wa al-Shu'un al-Islamiyyah.

'Abd al-Tawwab, R. (1982). *Buhuth wa Maqalat fi al-Lughah*. al-Qahirah: Maktabah al-Khanji.

'Ali Hassan, al-Sayyid Makki al-Bishr. (2012). *Fi 'Ilm al-Nafs al-Lughawi*. n.p.: n.p.

'Umar, A. M. (1998). *'Ilm al-Dilalah*. al-Qahirah: 'Alam al-Kutub.

'Umar, T. H. (2006). *al-Lughah al-'Arabiyyah: Ma'naha wa Mabnaha*. al-Qahirah: 'Alam al-Kutub.

Anis, I. (1984). *Dilalat al-Alfaz*. al-Qahirah: Maktabah al-Anjalu al-Misriyyah.

al-Aqili, 'Abd Allah bin 'Abd al-Rahman. (1980). *Sharh ibn 'Aqil 'ala Alfiyah ibn Malik*. al-Qahirah: Dar al-Turath.

al-Fakhrani, Abu al-Su'ud Ahmad. (2006). *Nazarat Dilaliyyah*. n.p.: n.p.

al-Firuzabadi, Majd al-Din Abu Tahir Muhammad bin Ya'qub. (n.d.). *Basa'ir Dhawi al-Tamyiz fi Lata'if al-Kitab al-'Aziz*. Tahqiq: Muhammad 'Ali al-Najjar. al-Qahirah: al-Majlis al-'Ala li Shu'un al-Islamiyyah, Lajnah Ihya' al-Turath al-Islami.

Ibn Durayd, Abu Bakr Muhammad bin al-Hasan bin. (2017). *al-Ishtiqaq*. Tahqiq: 'Abd al-Salam Harun. al-Qahirah: Maktabah al-Khanji.

Ibn Faris, Abu al-Husayn Ahmad bin Faris bin Zakariya. (1979). *Mu'jam Maqayis al-Lughah*. Tahqiq: 'Abd al-Salam Muhammad Harun. n.p.: n.p.

Ibn Jinni, Abu al-Fath Uthman bin Jinni al-Musali. (2008). *al-Khasa'is*. al-Qahirah: Maktabah Wahbah.

Ibn Kathir, Abu al-Fiḍa' 'Imad al-Dīn Isma'il bin 'Umar bin Kathir al-Qurashi al-Damashqi. (1419). *Tafsir al-Quran al-'Azim*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

al-Jawhari, Abu Nasr Isma'il bin Hammad. (1987). *al-Sihah Taj al-Lughah wa Sihah al-'Arabiyyah*. Tahqiq: Ahmad 'Abd al-Ghafur 'Attar. Beirut: Dar al-'Ilm li al-Malayin.

al-Jurjani, 'Abd al-Qahir bin 'Abd al-Rahman bin Muhammad. (1995). *Dala'il al-I'jaz*. Tahqiq: Muhammah al-Tunji. n.p.: n.p.

al-Jurjani, ‘Ali bin Muhammad bin ‘Ali al-Zayn al-Sharif. (1983). *Kitab al-Ta’rifat*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

al-Karmani, Mahmud bin Hamzah bin Nasr. (1986). *al-Burhan fi Tawjih Mutashabih al-Qur’an*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

al-Mat’ani, ‘A. al-‘A. (1996). *Dirasat Jadidah fi I’jaz al-Qur’an*. al-Qahirah: Maktabah Wahbah.

Nukhbah min al-Lughawiyyin. (1972). *al-Mu’jam al-Wasit*. al-Qahirah: Majma’ al-Lughah al-‘Arabiyyah bi al-Qahirah.

al-Qurtubi, Muḥammad bin Aḥmad. (1999). *al-Jami’ li Ahkam al-Qur’an*. Beirut: Dar al-Fikr.

al-Rafi’i, M. S. (1945). *I’jaz al-Qur’an wa al-Balaghah al-Nabawiyyah*. al-Qahirah: Matba’ah al-Istiqamah.

al-Razi, Muhammad bin ‘Umar bin al-Husayn. (n.d.). *al-Mahsul fi ‘Ilm al-Usul*. Tahqiq: Taha Jabir Fayyad al-Ulwani. n.p.: n.p.

Sibawayh, ‘Amr bin ‘Uthman bin Qanbar al-Harithi. (1988). *al-Kitab*. Tahqiq: ‘Abd al-Salam Muhammad Harun. n.p.: n.p.

Subhi, Ibrahim al-Salih. (1960). *Dirasat fi Fiqh al-Lughah*. Beirut: Dar al-‘Ilm li al-Malayin.

al-Suyuti, Jalalal-Din bin ‘Abd al-Rahman bin Abi Bakr. (1985). *al-Ashbah wa al-Naza’ir fi al-Nahw*. Tahqiq: ’Abd al-‘Al Salim Mukram. n.p.: n.p.

al-Suyuti, Jalalal-Din bin ‘Abd al-Rahman bin Abi Bakr. (1998). *al-Muzhir fi ‘Ulum al-Lughah wa Anwa’iha*. Tahqiq: Fu’ad ‘Ali Mansur. n.p.: n.p.

al-Ta’i, Jamal al-Din Muhammad bin ‘Abdullah bin ‘Abdullah. (1990). *Sharh al-Tashil li Ibn Malik*. Tahqiq: ‘Abd al-Rahman Muhammad Badwi al-Makhtun. n.p.: n.p.

Ullmann, S. (1975). *Dawr al-Kalimah fi al-Lughah*. Dimasyq: Maktabah Shabab.

AFAQ LUGHAWIYYAH
©PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

الثراء المعرفي في خدمة النسق الدلالي: الأسس الابستيمولوجية لنظرية الدلالة التصورية أنموذجا

[COGNITIVE ENRICHMENT IN THE SERVICE OF SEMANTIC STRUCTURE: EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE SEMIOTIC-DISCOURSE THEORY AS A MODEL]

Mohamed Ghazioui

Faculty of Arts and Social Sciences, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Sais-Fes, Morocco

Corresponding Author: *ghazmaster@gmail.com*

Received: 28/6/2023 *Accepted: 16/8/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

شهدت مجموعة من العلوم انطلاقا من بداية الخمسينيات من القرن العشرين تطورا غير مسبوق، ولم تكن نظرية الدلالة التصورية بمنأى عن ذلك، فقد استفادت من العديد من العلوم وبنت صرحها الدلالي والمعرفي على أسسه. وفي هذا الصدد نتساءل: ماهي الأسس الابستيمولوجية البانية لنظرية الدلالة التصورية. وكيف استطاعت هاته الأخيرة التحول من نظرية دلالية إلى نظرية دلالية معرفية؟ وما انعكاسات التراكم المعرفي الذي حققته على الدراسات المعرفية عموما؟ لقد وضعنا ضمن أهدافنا تبيان الأسس الابستيمولوجية التي ساهمت في تشكل نظرية الدلالة التصورية، وعززت قوتها النظرية والتمثيلية. ولبلوغ هذه الأهداف ارتكزنا على إطار نظري معرفي توليدي يتناغم مع نظرية الدلالة التصورية، وتبنينا منهجا استقرائيا وصفيا، تمكنا من خلاله من وصف وتفسير تصورات العلوم التي شكلت ركيزة لبناء نظرية الدلالة التصورية. وكانت النتيجة التي توصلنا إليها هي أن هذه الأسس المعرفية أسهمت في تطور البحث الدلالي المعاصر وإكسابه الدقة العلمية في تناول القضايا اللغوية والمعرفية عامة، وليس بمقدورنا إنكار أن نظرية الدلالة التصورية غدت بفضل هاته الأسس الابستيمولوجية من الغنى وتنوع المصادر المعرفية، والتكامل المعرفي والمنهجي والنظري ما يجعلها تتبوأ مكانة علمية مهمة ضمن العلوم المعرفية إسهاما وإنتاجا بدون منازع. ونعتقد أن هذا هو السبب الذي حفزنا على تخصيص هذا المقال لمقاربة هذه النظرية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات، الدلالة، الإبستيمولوجية، المعرفية، التصورية

Abstract

Since the beginning of the fifties of the twentieth century, a group of sciences witnessed an unprecedented development, and the conceptual semantic theory was not immune from that. In this regard, we wonder: What are the epistemological foundations that build the conceptual significance of theory? How did this latter transform from a semantic theory to a cognitive semantic theory? What are the implications of the knowledge accumulation achieved on cognitive studies in general? We have set among our goals the clarification of the epistemological foundations that contributed to the formation of the conceptual semantic theory and strengthened its theoretical and representative power. To achieve these goals, we relied on a generative theoretical framework that is in harmony with the conceptual semantic theory, and we adopted an inductive and descriptive approach, through which we were able to describe and interpret the perceptions of the sciences that formed the basis for building the conceptual semantic theory. The result that we reached is that these cognitive foundations contributed to the development of contemporary semantic research and its acquisition of scientific accuracy in dealing with linguistic and epistemological issues in general. It makes it occupy an important scientific position within the cognitive sciences as an undisputed contribution and production. We believe that this is the reason that prompted us to devote this article to approach this theory.

Keywords*: linguistics, semantics, epistemology, cognitive, conceptual*

Cite as: Ghazioui, M. (2023). Al-Thara' al-ma'rifi fi khidmah al-nasaq al-dilali: Al-Usus al-ibstimulugiyyah li Nazariyyah al-Dilalah al-Tasawwuriyyah unmuzajan [Cognitive enrichment in the service of semantic structure: Epistemological foundations of the Semiotic-Discourse Theory as a model]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 52-65. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.68

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

لا يملك الدارس لتاريخ العلوم وتطورها إلا التسليم بحصول طفرة في تقدم العلوم خاصة انطلاقا من بداية الخمسينيات من القرن العشرين، وكان ذلك نتاجا للتحولات الكبرى على مستوى المعلوميات، والسيكولوجيا، والسوسيولوجيا، والنورولوجيا، وقد تُوج ذلك بانشقاق علوم عن أخرى، وبظهور فروع علمية جديدة، ثم بروز ما سمي بالعلوم المعرفية. وكان تأثير ذلك جليا على النظريات والدراسات العلمية في جل العلوم إن لم نقل كلها بمختلف مشاربها، حيث بدأ التلاقح والتفاعل بين هاته العلوم، الأمر الذي رفع من وتيرة تطورها، وأضحى صعبا احتواؤها أو الالمام بها، ودفع استتباعا لذلك الى الاكتفاء بالتخصص في علم معين، وأحيانا في نظرية منه.

إن ما قلناه لا نعدم الدليل عليه في الدراسات اللسانية التي عرفت وتيرة نمو وإفادات واستفادات من علوم عدة أكسبتها دقة علمية في التناول والتنظير والتمثيل، فكثرت الفروع اللسانية (علم الدلالة، علم التركيب، علم الصرف، علم الصواتة، المعجمية، التداولية.)، وكثرت

النظريات اللسانية (نظرية النحو التوليدي ، نظرية النحو الوظيفي، النحو المركبي، البنيوية، التوزيعية...)، وكثرت النظريات في الفروع اللسانية مثلما هو الحال في علم الدلالة حيث نجد التصور القالبي لدى فودور(Fodor, 1984)، الدلالة الصورية لبارتي (Partee, 1976)، والنحو المعرفي ليكوف (Lakoff, 1987)، وفوكونييــه (Fauconnier, 1984)، لينكاكر (Langacker, 1987)، وتالمــي (Talmy, 2000)، ودلالة الأطر التي وضع أسسها فيلمور (Fillmore, 1984)، ونظرية الفضاءات الذهنية التي قدمها فوكونيي (Fauconnier, 1985)، والدلالة التصورية لجاكندوف (Jackendoff, 1983, 1990)، وبنكر (Pinker, 1989)، وبوستيوفسكي (Pustejovsky, 1995).

إشكالات البحث

إن مما ما حفزني وأجج رغبتي في الاشتغال على الأسس الابستيمولوجية البانية لنظرية الدلالة التصورية هو وجود مكامن قوة أعتقد أنه قلما يجدها الباحث في غيرها من النظريات الدلالية الحديثة، وكانت كافية لتكريس هذا البحث للكشف عنها وذلك من خلال الإجابة عن الإشكالات الآتية:

١) ما هي الأسس المعرفية المساهمة في ظهور نظرية الدلالة التصورية؟

٢) كيف استطاعت نظرية الدلالة التصورية أن تتحول من نظرية لسانية دلالية إلى نظرية معرفية؟

٣) وما انعكاسات التراكم المعرفي الذي حققته على الدراسات المعرفية عموما؟

أهداف البحث

على ضوء ما تقدم تحددت أهداف البحث فيما يلي:

١) تبيان المسار الذي أخذته النظرية اللسانية الدلالية الحديثة: التنوع، والانفتاح، والتفاعل، والتداخل.

٢) تأكيد التراكم المعرفي النظري الذي حققته نظرية الدلالة التصورية من خلال الاطلاع على العلوم المعرفية العديدة، والاستفادة مما تحقق فيها، والقدرة على التعديل الذاتي والمراجعة.

٣) تبيان أن نظرية الدلالة التصورية استطاعت أن تتحول من نظرية دلالية إلى نظرية لسانية دلالية ومعرفية.

٤) التعريف أكثر بنظرية الدلالة التصورية كنظرية أكثر واقعية، ودقة في مقاربة الدلالة اللغوية والمعرفة الإنسانية عموما.

منهجية البحث

لبلوغ الأهداف السابقة ارتكزنا في البحث على إطار نظري معرفي توليدي يتناغم مع نظرية الدلالة التصورية، وتبنينا منهجا استقرائيا وصفيا، تمكنا من خلاله من وصف تصورات ومفاهيم بعض العلوم وتفسيرها أحيانا، ثم عرض بعض تصورات نظرية الدلالة التصورية وتحليلها.

الأسس الابستيمولوجية لنظرية الدلالة التصورية

وسيكون مقصدنا في هذا المقال الوقوف على بعض الأسس الإبستيمولوجية البانية لنظرية لسانية دلالية معرفية وهي نظرية الدلالة التصورية للفيلسوف واللساني المعرفي الأمريكي راي جاكندوف -الذي تقاسم إدارة مركز الدراسات المعرفية في جامعة تافتس (Tufts) مع دانييل دينيت، كما أنه درس على يد نوام تشومسكي وموريس هال في معهد الماساشوسيتس للتكنولوجيا (MIT)-. وذلك حتى يتسنى لنا بيان أدوار العلوم المعرفية بثرائها المعرفي في تشكل هاته النظرية الدلالية الحديثة. وقد حصرتها في ستة أسس وهي:

١) الفلسفة: المعرفة بين الدراسة الفلسفية والدراسة اللسانية

يصعب علينا إبعاد التفكير الفلسفي عن تشكل نظرية الدلالة التصورية، ليس فقط لأن جاكندوف حائز على إجازة في الفلسفة، وكان يدرس الفلسفة في مجموعة من الكليات، ولكن لأنه كان منكبا هو الآخر على دراسة الإشكالية الكبرى التي كانت تعترض الفلاسفة، وهي إشكالية المعرفة وعلاقتها بالعقل وضرورة تقديم تصور واضح لها. ولابد من التنبيه إلى أن إشكالية نظرية المعرفة قد حضرت في الدراسة اللسانية وبقوة في أبرز نظرية في القرن العشرين؛ نظرية النحو التوليدي التحويلي مع تشومسكي (فيما عرف بمشكل أفلاطون). هذا الأخير الذي رجع إلى جذور الإشكالات التي طرحتها المعرفة الإنسانية وعلاقتها بالمعرفة اللغوية بدءا من العقلانية الكلاسيكية مع أفلاطون وأرسطو، وانتهاء بالعقلانية الحديثة مع ديكارت وغيره من المهتمين بنظرية المعرفة.

وعندما انشقت نظرية الدلالة التصورية وغيرها من النظريات الدلالية عن النحو التوليدي لم تستطع أن تبعد إشكالية نظرية المعرفة من ضمن اهتماماتها، بل تعمق الاهتمام وبدا يتضح أكثر فيما سمي باللسانيات المعرفية، وازداد تعمقا واتساعا عندما تجاوز جاكندوف البحث في

المعرفة اللغوية إلى البحث في صنوف المعرفة الأخرى المرتبطة بأنساق معرفية مغايرة، خاصة المعرفة البصرية والمعرفة الموسيقية (Jackendoff, 2006; Jackendoff, 2007).

كان إسهام تشومسكي أكبر في ولادة اللسانيات المعرفية، وولادة الدلاليات التوليدية. وكان الأساس المعرفي يحكم كل تصوراته وفي كل نماذجه المتعاقبة. لكن إلى جانبه وجدت تيارات معرفية قوية عرفت كيف توظف الأساس المعرفي، وتستفيد مما تحقق فيه من تطورات متقدمة جادت به البيولوجيا والنورولوجيا وعلم النفس المعرفي، وهي دراسات مرتبطة أساسا بدراسة الدماغ البشري.

وكانت نظرية الدلالة التصورية من بين هذه التيارات المعرفية التي وجهت النظرية اللسانية الوجهة الصحيحة في دراسة المعرفة الإنسانية؛ إنه بقول أكثر دقة دراسة المعنى بمعناه الواسع في كل المعارف الإنسانية المرتبطة بجهاز التصور الإنساني. ومن هذه الزاوية بالذات أصبح بإمكان جاكندوف ليس فقط دراسة المعرفة اللغوية فحسب، ولكن دراسة المعرفة الاجتماعية، والمعرفة البصرية، والمعرفة الموسيقية وغيرها من المعارف المتفاعلة والبانية للمعرفة الإنسانية العامة.

وبناء على هذا المرتكز أصبح دمج اللسانيات في العلوم المعرفية لا يمكن أن يتم إلا بوضع دراسة الملكة اللغوية ضمن مجال دراسة باقي الملكات المعرفية الأخرى؛ وذلك من أجل بلورة نظرية صورية للمعرفة تنسجم فيها الهندسة النحوية اللغوية (هندسة التوازي) مع الخصائص الهندسية الملاحظة في باقي الأنساق غير اللغوية داخل بيئة الذهن/الدماغ المعرفية العامة (Ghalim, n.d). وحسب جاكندوف فإنه من بين التحديات التي تواجه النظرية اللسانية هو أنها يجب أن تدمج مع نظرية بعض القدرات المعرفية عند الإنسان والحيوانات (Jackendoff, 2007).

لجاكندوف تصور واضح للمعرفة الإنسانية وطبيعتها، فالمعرفة الإنسانية معرفة علائقية (Cognition combinatorial) لكن ليس بقوة اشتقاقها من التركيب العلائقي (Syntactic Combinatoriality)، بل على العكس بنظام سابق ومستقل هو المسؤول عن شكل التصور. بالنسبة للإنسان هذا النظام يعزز بخلاف الكائنات الأخرى جزئيا بواسطة التطورات الداخلية للنظام نفسه، وبالتخمين، جزئيا بواسطة علاقته مع اللغة. ثم إن نظام اللغة يهيئ نظام التصور للتحرر (Jackendoff, 2010).

لقد تمت الإشارة إلى أن الأساس المعرفي يشكل قطب الرحى في نظرية الدلالة التصورية، ولا نجد صعوبة في إثباته لدى جاكندوف في كل أعماله التي تصرح بذلك انطلاقا من عناوينها: -الدلالة والمعرفة (١٩٨٣) - لغات العقل (١٩٩٢) - القوالب في العقل، اللغة والطبيعة الإنسانية (١٩٩٤) - اللسانيات في علم المعرفة: وضعية الفن (٢٠٠٧) - علم المعرفة، دلاليات، تركيب (٢٠١٠).

هذه بعض المؤلفات فقط للتمثيل، وما بثه جاكندوف من محاور لدراسات معرفية في كتبه ومقالاته هي من الكثرة بالكم الذي يجعلنا نجزم أنه يكاد يخلو أي عمل له من تناول لجزئية من هذا الأساس المعرفي.

٢) علم النفس: أعمال جاكندوف صياغة واضحة للتصور النفسي في معالجة الدلالة اللغوية

إن المنطلق النفسي للنحو التوليدي من بين الأسس التي ارتكزت عليها النظريات الدلالية المعاصرة ومنها نظرية الدلالة التصورية، فقد بقي جاكندوف وفيا لها حيث نجد إقرارا بذلك في أحد نصوصه والتي حدد فيها منطلقات النظرية التصورية وعلاقتها بالنحو التوليدي، وبخصوص ذلك يقول جاكندوف: "إن الجزء الأكبر من عملي الشخصي في السنوات الثلاثين الماضية توجه نحو تطوير رصد للمعنى يتلاءم، في نفس الوقت مع الأسس النفسية للنحو التوليدي... وبناء على ذلك سيكون الاهتمام في نهاية المطاف ليس بالسؤال: ما المعنى؟ ولكن بالأحرى: ما الذي يجعل الأشياء ذات معنى لدى الناس؟ وهذا يربط المشروع بنظرية علم النفس وبالتجربة البشرية العادية على حد سواء" (Ghalim et. al., 2007).

أيضا تعد الدلالة التوليدية افتراضا حول القدرة اللغوية باعتبارها قدرة نفسية، وهو افتراض يعالج دلالة التعابير اللغوية، وإحالتها في إطار تصور نفسي صريح. والنظرية التصورية بوصفها نظرية دلالية توليدية فإنها تضع المعنى اللساني يتوقف على السيرورات الذهنية أو التمثيلات، الشيء الذي يقودها إلى الارتكاز على السيكولوجيا.

وقد تعزز الأساس النفسي لجاكندوف في الأعمال المتقدمة لديه، حيث أصبح هذا الأساس يوجه هذه الأعمال ويحدد نمط التعامل مع المعرفة العامة والمعرفة اللغوية. وأكثر من ذلك أصبح هدف الأعمال الدلالية الحديثة لجاكندوف خاصة هندسة التوازي، والنحو المبسط، هو خلق نظرية –هي بدون شك نظرية الدلالة التصورية-يمكن ربطها بعلم النفس وبالضبط علم النفس اللساني، وفي ذلك يقول: "عملي في هندسة التوازي والنحو المبسط تعطي نظرية لسانية يمكن أن تدرج بإحكام إلى حد بعيد في علم النفس اللساني"، نظرية تدعي أن معرفة اللغة يتوقف على ذخيرة من البنيات المخزنة من الدرجات المتنوعة من العموميات، والتي تُضم في كل التعابير في عمل الذاكرة (Jackendoff, 2007).

إجمالا نقول إن أعمال جاكندوف مثلت صياغة واضحة للتصور النفسي في معالجة الدلالة اللغوية فقد اعتبر منذ ١٩٧٢ أن التمثيلات الدلالية جزء لا يتجزأ من النسق المعرفي للذهن البشري وأقام بعد ذلك على هذه الأطروحة نظرية للدلالة النفسية هي نظرية الدلالة التصورية.

٣) البيولوجيا: اللغة وظيفة من الوظائف البيولوجية الإنسانية

حدد تشومسكي في إحدى مقالاته طبيعة اللغة، وطريقة دراستها بقوله: "إن اللغة وظيفة من وظائف البشر البيولوجية يمكن أن تنضج حتى في ظروف تكون فيها الإعاقة بالغة الشدة"، وبينما تعتبر اللغة خاصية بيولوجية، يمكن دراستها كما يدرس نظام الإبصار البشري. كما يمكن دراستها على نحو مماثل لدراسة عضو في الجسم عبر أبعاده المختلفة (Kassim & Naser, 1986).

ويرجع هذا التصور لدراسة اللغة الطبيعية وغيرها من الظواهر العقلية في نظر جون سورل إلى التطور الذي حدث في فلسفة العقل في القرن العشرين والذي أفرز تصورا ماديا للوعي والتفكير والشعور والتصور والإدراك (Kassim & Naser, 2007).

أيضا، أصبح ينظر إلى اللسانيات، خاصة اللسانيات التوليدية باعتبارها جزءا من العلوم الطبيعية بصفة عامة، ومن البيولوجيا (علم الأحياء) بصفة خاصة، لأن هذه الأخيرة تستطيع وضع افتراضات حول تكويننا البيولوجي، وعلى الأخص في ما يتعلق بذلك الجزء من الدماغ الذي يستعمل في اللغة (Jahfa, 2000).

ويدعم جاكندوف الموقف البيولوجي والنفسي للنحو التوليدي بقوله: "إن الموقف الذي عرضته في كتابي أسس اللغة (Foundations of Language) يقضي بأن برنامج النحو التوليدي كان في عمومه صحيحا، كما أن الطريقة التي رُبط بها هذا البرنامج بعلم النفس وبالبيولوجيا كانت صحيحة أيضا.

فضلا عن ذلك يدعم جاكندوف النزعة التطورية في البيولوجيا بقوله: "أن نعتبر إمكان استحضار الاعتبارات التطورية يعني طبعا أن نعتبر أيضا أن بعض الخصائص العامة للفكر يحددها نظام المورثات (Genome) وهو حاليا مشترك جزئيا مع أنواع(حيوانات) وثيقة الصلة. ولن أبلور هذه الفكرة هنا، فقد خصصنا ما يكفي في الفصل الرابع للنظر في معنى أن يكون لقدرة معرفية معينة أساس وراثي" (Ghalim et. al., 2007).

وقد امتد تأثير البيولوجيا ليستحوذ على أسس نظرية الدلالة التصورية وعلى فكر جاكندوف ليرتبط بكل جزئية من دراسته الدلالية (Ghalim et. al., 2007)، كما يشير في أكثر من سياق في مقالاته إلى الخيوط الرابطة بين النظرية اللسانية ككل وعلم البيولوجيا؛ ففي مقاله"هندسة التوازي وموضعها في العلم المعرفي" يقول: "أصبح واضحا في عصرنا الحديث مناقشة أسئلة النظرية اللسانية كلسانيات بيولوجية أو وضعها في السياق البيولوجي. (Jackendoff, 2010)"، وذكر البرنامج الأدنى كنموذج بارز في هذا الاتجاه.

وقد ظهر تيار لساني يسمى: "البيولسانيين"، حدد جاكندوف نشأته وقضاياه واهتماماته في مقاله "ما هي القدرة اللغوية الإنسانية"، حيث قال بأن أعمال البيولسانيين بدأت في ما يسمى مقاولة البيولسانيات خاصة مع أعمال: جينكنز (Jenkins, 2000)، ولارسون (Larson)، وديبري ويمكيدو (Déprez & Yamakido, 2010)، ودي سكويلو وبويكس (2011) (Jackndoff, 2010).

٤) المعلوميات: اتسمت نظرية الدلالة التصورية بالتفكير المعلومياتي والاستعارة المفهومية منه

أصبحت ثنائية الصفر والواحد ثنائية العصر بامتياز، وأصبحت هذه الثنائيات قاعدة المحسوس والمجرد في مجموعة من العلوم:

- تتجلى في ميكرو العناصر الفيزيائية: من خلال الفعل ورد الفعل، والشحنة الموجبة والشحنة السالبة.
- تتجلى في ميكرو العناصر البيولوجية من خلال الكود الوراثى الذي أساسه زوج من الحروف البيولوجية.
- تتجلى في الرياضيات من خلال القيم السالبة والقيم الموجبة، ثنائية طرفي المعادلات والمتكافئات.
- تتجلى في المنطق في ثنائيات المقدمات والنتائج، وثنائية الصواب والخطأ.
- تتجلى في النظرية اللسانية في البداية من خلال الثنائيات الواردة لدى سوسير: اللغة والكلام، والمحور المركبي والمحور الاستبدالي...وفي النظرية اللسانية الحديثة ارتبطت بثنائية الذهن أو العقل والدماغ، والقدرة والإنجاز، الصورة المنطقية والصورة الصواتية، وغيرها (Nabil, 2009).

إن نظرية الدلالة التصورية بوصفها نظرية لسانية دلالية معرفية تنشد الدقة والاستفادة مما تحقق في العلوم الدقيقة، ما كان لها إلا أن توظف هذه الثنائية كأساس معرفي يؤطر تصورها للدلالة اللغوية والمعرفة الإنسانية المتنوعة، كما يسهل عملية التفاعل المعرفي بينها وبين العلوم الأخرى. وهذا ما يمكن تلمسه من خلال تصوراتها ومفاهيمها. ويكفينا للتدليل على الأساس المعلومياتي الإشارة إلى أن محاولة جاكندوف تحويل النظرية اللسانية من دراسة القدرة اللغوية للمتكلم المثالي إلى المتكلم الواقعي هو وجه من وجوه تأثره بالأساس المعلومياتي المبني على الثنائية المذكورة سابقا، الشق المادي والآخر اللامادي (software-hardware). لقد رأى جاكندوف أن الثنائية المعلوماتية التي بصمت تكنولوجيا الحياة المعاصرة لابد من البحث لها عن أساس في النظرية اللسانية، وأفضل مجال لذلك سيكون الدلالة التصورية. وما دام أن العلاقة ربما وجدت

قبله فإنه يراهن أن تكون أعماله الدلالية كمرحلة متطورة من مرحلة المعالجة المعلوماتية للغة حاسوبيا بعد أن تمت معالجتها على المستوى التركيبي والمستوى المورفولوجي(الصرفي).

لقد تكفل العلم المعرفي بتقديم دعم تنظيري في مجالات عديدة من تكنولوجية المعرفة والذكاء الاصطناعي للمعلوميات. وبالمقابل دعمت تكنولوجية المعلوميات العلم المعرفي من خلال ما قدمته في دراسة المخ البشري، واستخدام تكنولوجية الذكاء الاصطناعي في وضع نماذج مختلفة لكيفية عمل المخ البشري وتنظيم ذاكرته. ويتوج هذا الدعم بالانترنيت لتعطي المعلوميات العلم المعرفي بعدا جماعيا يضم مفاهيم من قبيل الذكاء الجمعي،والذاكرة الجمعية،والمعرفةالاجتماعية (Nabil Ali, 2009)، وهي مفاهيم لاشك تدخل ضمن انشغالات جاكندوف.

أما فيما يرتبط بالتفكير المعلومياتي والاستعارة المفهومية في نظرية الدلالة التصورية فإن ذلك يتبين بشكل صريح من خلال الجهاز المفاهيمي الذي توظفه، والذي تمتحه من المعلوميات، ونضرب لذلك مثلا بـــ: الذاكرة القصيرة المدى (short term memory)، والذاكرة البعيدة المدى (long term memory)، والدخل (input)، والخرج (output)، والمعالجة (processing)، ووحدة المعالجة المركزية (central processor)، والترميز (encoding)، وفك الترميز (decoding)، ومعالجة المعلومة (information processing)، وحوسبة (computation)، وغيرها من المصطلحات والعبارات التي تدل دلالة واضحة على تمثل هذه النظرية للمعلوميات وتأثرها بمفاهيمها وطرق اشتغالها.

وفي نظرية الدلالة التصورية، خاصة في كتاب (لغات العقل، مقالات في التمثيل الذهني الفصل الأول، نجد جاكندوف يتحدث عن المعلومات التي يتم حوسبتها في الدماغ ويشتغل عليها. كما يهتم بالأشكال المختلفة للدخولات (inputs) (الأحاسيس، واللمس، والرؤية، والسمع) وخروجاته (outputs) بناء على التفاعلات المختلفة. وبناء على هذه الأخيرة فإن وحدة المعالجة المركزية تكون قادرة على ترجمة أو تحويل المعلومة من شكلها في الدخل إلى شكلها المركزي (central format)، والى شكلها في الخرج (output).

لا يتطلب منا إثبات الأساس المعلومياتي في نظرية الدلالة التصورية كبير نصب، فيكفينا تصفح كتب ومقالات جاكندوف لنجد ومن خلال عناوينها، فضلا عن متنها سيطرة التفكير المعلومياتي ومفاهيمه عليها، بصورة تجعلنا نجزم أن المعلوميات كان لها الفضل في بناء نظرية الدلالة التصورية وتحديد مفاهيمها.

٥) النورولوجيا: مخرجات العلوم العصبية في خدمة الدلالة اللغوية

قدمت التطورات في الأجهزة الطبية الخاصة بالدماغ البشري شحنة قوية للدراسات اللسانية الخاصة بالدماغ البشري، وكشفت عن حقائق مهمة تتميز بالدقة العلمية، كما صححت بعض التصورات التي كان منشؤها الظن والتخمين أكثر من الدراسة العلمية الدقيقة. وتتحدد مهمة النورولوجيا في الكشف عن حالات الدماغ، وتتبع مختلف السيرورات المعرفية التي تحدث داخله، ومحاولة تفسير السلوكات البشرية- ومن بينها السلوك اللغوي- في علاقتها بما يحدث من تفاعلات فيزيولوجية ومعرفية ونوروبيولوجية داخل الدماغ (Kassim & Naser, 2007). والنظريات الدلالية من خلال بحثها عن الدقة العلمية كانت تتلقف كل نتيجة تتوصل إليها النورولوجيا وتوظفها في الأبحاث المرتبطة بالقدرة اللغوية، وبالقدرات المعرفية الأخرى.

وفي إطار التغيرات التي أحدثتها النورولوجيا في مسار التطور اللساني الحديث جاء على لسان جاكندوف في مقاله: "مجمل التغيرات في اللسانيات" أن اللسانيات" أصبحت منذ النصف الثاني من القرن العشرين تنظر إلى اللغة بوصفها قدرة معرفية، وعلى هذا الأساس أصبحت اللسانيات تهتم بكيفية تخزين المعرفة اللغوية للمتكلم، وبكيفية اشتغال اللغة داخل الدماغ (Jackendoff, 2007). ويضيف في مقال له "اللسانيات في علم المعرفة: وضعية الفن" قائلا: "وأكثر من هذا، ما دام الدماغ مجهزا بنظام عصبي، فإن توحيدا تاما يمكنه إظهار كيف تُنجز معرفة اللغة وسيروراتها التأليفية بواسطة الذهن" (Jackendoff, 2007).

إن جاكندوف لا يجد عناء في ربط النورولوجيا بنظريته الدلالية لأنه يعتبر العلاقة أكثر بداهة، ومن المسلمات الأولية، لذلك يقول: "أقترح أن أبدأ من المسلمة التالية التي من المؤكد أنه لا خلاف حولها: يعتبر الناس الجمل (وكيانات أخرى) ذات معنى لأن شيئا ما يجري في أدمغتهم" (Ghalim et. al., 2007).

أما عن المسار البحثي في اللسانيات المعرفية الذي سمحت به النورولوجيا فيقول جاكنـدوف: "في المستوى النورولوجي يمكن للشخص أن يسأل: ما هي التغيرات التي تأخذ مكانها في ذهن الطفل في سلوك اكتساب اللغة؟ وماذا عن خضوع الدماغ الإنساني الذي يجعله ذا قوة لقبول هذه التغيرات؟ إنها ترابطات النحو الكلي"(Jackendoff, 2007).

كان النحو التوليدي مرتبطا، ومنذ نشأته وفي كل نماذجه، بدراسة القدرة اللغوية وعلاقتها بالدماغ البشري، لكن مركزيته التركيبية حدت من الاستفادة أكثر من النورولوجيا. وبالمقابل سنحت للدلاليات التوليدية-وخاصة نظرية الدلالة التصورية-الاستفادة من مخرجات العلوم العصبية والاندماج أكثر معها.

ويمكننا تلمس استفادة نظرية الدلالة التصورية من النورولوجيا أكثر، إذا عرفنا محاولتها أن تجعل من أهدافها الرئيسة-حسب اللساني المغربي محمد غاليم- إعادة إدماج النحو التوليدي، بما في ذلك نظرية الدلالة، في العلوم العصبية والمعرفية بكيفية تجعله يتلاءم بصورة طبيعية مع الهندسة الواسعة للذهن/الدماغ (Ghalim, www.almaktabah.net).

٦) الرياضيات: صورنة ظواهر اللغة باعتماد صياغات على شكل رموز رياضية

يظهر الأساس الرياضي في النظريات الدلالية المعاصرة عامة، ونظرية الدلالة التصورية خاصة من خلال عدة مستويات، إن على مستوى العلاقة الوثيقة والتاريخية بين الفلسفة والرياضيات، أو من خلال السيرورة المعرفية للمنطق في علاقته بالرياضيات، أو من خلال عملية الصورنة التي برزت في النظريات اللسانية ومحاولتها الجادة لترييض الظواهر اللغوية سعيا نحو تأسيس نظرية لسانية علمية تناظر العلوم الدقيقة.

يدين علم المعرفة بقدر كبير من تقدمه إلى دعم الرياضيات؛ لقد كان حضور الرياضيات في البداية كأداة لتأصيل وتدقيق ما تسفر عنه التجارب العملية، ومحاولة إثبات صحة ما يطرح من رؤى نظرية، لكن التحول الذي طرأ هو أن الرياضيات انتقلت من التركيز على دراسة ماهية الأشياء إلى دراسة كيفية اشتغالها، أي دراسة طبيعة العلاقات التي تربط بين المفاهيم في هيئة بنى ذهنية مجردة، وبذلك تحولت من الكيانات إلى البنيات (Nabil, 2009).

من هذا المنطلق الفلسفي نفهم الأساس الرياضي في نظرية الدلالة التصورية لدى جاكندوف، خاصة إذا نظرنا إلى تكوينه الفلسفي واطلاعه الواسع على الفلسفتين التقليدية والحديثة اللتين تبينان علاقتهما الوطيدة بالرياضيات، إطلاع تُوج بإسهام جاكندوف في تأسيس وتدريس العلم المعرفي/اللسانيات المعرفية المرتكزة على فلسفة المعرفة.

لقد أقام فريجه صرحه الفلسفي على أساس المنطق الرياضي وهو ما يعرف بالفلسفة التحليلية، واستطاع أن يتجاوز المنطق التقليدي لأرسطو. وأسس ديكارت فلسفته المثالية على الرياضيات (الهندسة التحليلية). وكان الطموح الذي راود اللساني تشومسكي أثناء بناء نظريته اللسانية هو تأسيسها على أسس رياضية دقيقة. وما كان لجاكندوف إلا أن يرتكز هو الآخر على هذا الأساس الرياضي في دراسة الدلالة اللغوية ومقاربة قضايا المعنى بشكل عام.

للنظرية اللسانية علاقة وثيقة بالرياضيات إذن، وكان لقاء النظريات الدلالية بالرياضيات أمرا محتوما تفسره العوامل التالية:

- تعقد اللغة؛ فهي نظام معقد، تعقيد نابع من داخلها ومن العلاقات التي تربطها بخارجها. والتعقيد يسقط في التجريد الذي يسعى إلى التبسيط.
- لا نهائية التعابير اللغوية؛ وليس هناك ما هو أفضل من الرياضيات لاحتواء خاصية لانهائية اللغة بفضل قدرتها التوليدية الهائلة.
- كثافة العلاقات الموجودة في التعابير اللغوية، بين المكونات (الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، والمنطقية...)؛ والرياضيات ذات قدرة على تمثيل العلاقات وإبراز العوامل المتحكمة فيها.
- صورية الحدود اللغوية؛ حيث تصنف الحدود إلى (أفعال، وأسماء، وصفات، وحروف). والرياضيات تمكن اللغة من صياغة حدودها بصورة صورية موحدة يمكن تطبيقها على جميع الحدود والمقولات اللغوية المركبة. ويمثل نبيل علي لهذا العامل بنظرية الربط والعاملية عند تشومسكي.
- صورية العلاقات النحوية (علاقة الفعل بفاعله، والفاعل بمفعوله، والفعل بظرفه...)؛ والتنظير اللغوي يسعى إلى صياغة أكثر صورية لا توجد إلا في الرياضيات (Nabil, 2009).

أما توظيف الرموز في اللسانيات الحديثة فأفرزه التوجه المنطقي الفلسفي والتأثر بالرياضيات وطريقتها في معالجة المواضيع. وقد ظهر هذا التوجه الرياضي أولا لدى تشومسكي (Hassan, 2000) والدارس لنماذج النظرية التوليدية التحويلية لا يمكنه إنكار اعتماد تشومسكي على الرموز الرياضية من خلال:(تعويض المركبات برموز-الاعتماد على الرموز في الاشتقاقات والتمثيلات...وغيرها).

وبتتبعنا لنظرية الدلالة التصورية نستشف أن هذا المنحى الرياضي لا يغيب عند جاكندوف في كل تصوراته، وتمثيلاته، وبعض مفاهيمه. ومفهوم "هندسة التوازي" الذي يعد من ركائز نظرية الدلالة التصورية من خلال مكونيه يشير بطريقة ضمنية إلى اعتماد أساس رياضي من طرف جاكندوف، أو على الأقل يبرز تأثره بالمفاهيم الرياضية. كما أن ارتكاز جاكندوف على الأساس الرياضي يتضح أكثر أثناء تمثيله للعناصر والقضايا والمقولات، ومحاولة ترميزها برموز رياضية (Jackendoff, 2008).

ما نخلص إليه هو أن الأساس الرياضي كان يحكم تفكير جاكندوف في بناء نظرية الدلالة التصورية وقد برز ذلك من خلال بعض مفاهيمها وتمثيلاتها. ويأتي الأساس الرياضي ليعضد الأسس السابقة بمساهمته في بناء نظرية الدلالة التصورية بناء علميا، وفي ضبط تصوراتها وصياغتها بكيفية تسمح بفهم المعطيات اللسانية. وهو الأمر الذي ساعدها على صورنة ظواهر اللغة وذلك باعتماد صياغات أحيانا على شكل رموز رياضية.

خاتمة

بقيت إشارة أخيرة لابد من تحديدها، ومفادها أن تعامل النظرية اللسانية مع الأنساق الصورية كالرياضيات والمعلوميات لا يعني الغوص في دقتها وتجريدها والتقيد المطلق بتفاصيلها، أو ترجمة اللغة الطبيعية إلى أعداد ورموز وأشكال كما يتوهم البعض، وإنما يعني الاستفادة منها ومن منهجياتها كنمط تفكير. وزاوية النظر، هذه ربما هي ما يحكم علاقة النظريات الدلالية، ومنها نظرية الدلالة التصورية، بهذه الأنساق الصورية الدقيقة. لقد كان وكدنا في عرض هذه العلوم المعرفية، التأكيد على إسهاماتها في تطور البحث الدلالي المعاصر وإكسابه الدقة العلمية في تناول القضايا اللغوية والمعرفية عامة، وليس بمقدورنا إنكار أن نظرية الدلالة التصورية غدت بفضل هاته الأسس الابستيمولوجية من الغنى وتنوع المصادر المعرفية، والتكامل المعرفي والمنهجي والنظري ما يجعلها تتبوأ مكانة علمية مهمة ضمن العلوم المعرفية إسهاما وإنتاجا بدون منازع، وهي لازالت حقلا علميا خصبا يمكن للدارسين استثماره والاشتغال عليه مستقبلا.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Ghalim, M., Arahali, M. & Jahfa, A. (2007). Dalalat Alogha wa Tasmimoha. Dar Tobakal.

Ghalim, M. Baad Maham Alisaniat Fi Assiak Almaarifi, Retrieved from (https//www.almaktabah.net).

Handbook of Linguistic Analysis, 583-605. Oxford: Oxford University Press

Hassan, A. (2000). Alogha wa Almantik (bahth fi Almofarakat), Almarkaz Athakafi Alaarabi, Adar Albaydaa.

Jackendoff, R. (2010). What is the human language faculty? Two Views, forthcoming in Language. (Université du Québec à Montréal in June 2010).

Jackendoff, R. (2008). Alternative minimalist visions of language. CLS 41: The Panels, 189-226.

Jackendoff, R. (2007). Linguistics in cognitive science: The state of the art, in The Linguistic Review 24, 347-401.

Jackendoff, R. (2007). A whole lot of challenges for linguistics.in Journal of English Linguistics. 35, 253-262.

Jackendoff, R. (2007). "Assasiat Alogha,Athihn,Almaana,Anahw,Atatawor" (Alfaslo Atasiaa), Kitab: dalalat Alogha wa tasmimoha,Tarjamat :majmoaa mina Alkottab. Dar Tobakal, Tabaa1.

Jackendoff, R. (2006). The capacity for music: What is it, and what's special about it? With Fred Lerdahl, in Cognition 100, 33-72.

Jahfa, A. (2000). Madkhal ila Adalala Alhaditha. Adar Albaydaa: Dar Tobakal.

Kassim, C. & Naser, H. A. Z. (2007). Alaakl Madkhal Mojaz, Jan Sourl,Tarjamat: Michel Hana Mityas,Silsilat AAlam Almaarifa, Alaadad 343/2007.

Kassim, C. wa Naser, H. A. Z., Aljozo Athani. (1986). Madkhal ila Asimiotika, Nouam Chomsky,'Alogha Albacharya wa Andimatin Simyoticia Okhra', Tarjamat: Kadim Naamat Alhalfi. Aljadida: Matbaat Anajah.

Nabil, A. (2009). Aakl Alaarabi wa Mojtamaa Almaarifa,Aljozo Athani, Silsilat AAlam Almaarifa, Alaadad 370/2009.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

دور المطابع العربية في موكب الحضارة الإنسانية في نيجيريا: آفاق وأبعاد

[THE ROLE OF ARABIC PRINTING PRESSES IN THE PROCESSION OF HUMAN CIVILIZATION IN NIGERIA: PERSPECTIVES AND DIMENSIONS]

Umar Muhammad Lawal Al-Imam[1]* & Muritala Imam Akeyede[2]

[1] Department of Arabic Studies, Faculty of Arts, Federal University, Lafia, Nasarawa State Nigeria

[2] Department of Arabic, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin, Kwara State, Nigeria

* Corresponding Author: *umarmuhammad.edu.ng@gmail.com*

Received: 8/1/2023 *Accepted: 19/1/2023* *Published: 31/3/2023*

ملخص

تسعى هذا البحث إلى دراسة دور المطابع العربية في موكب الحضارة الإنسانيَّة في نيجيريا، مع العلم اليقين أنَّ هذه الطباعة أحدثت آفاقا جديدة في خدمة الحضارة الإنسانية في جوانب متعدّدة، وذلك لدفع عجلة العلوم الإنسانية والمعارف العمرانية وبدون الطباعة قد لا تبلغ الحضارة الإنسانية إلى تلك المبلغ الكريم الذي يشار إليه اليوم. ولأهمية هذا الموضوع في مجال الدراسة وتحقيق تلك الأهداف النبيلة حول هذا الموضوع، يستخدم البحث المنهج التاريخي لتوثيق بعض الحقائق التاريخية التي لها علاقة وثيقة بالموضوع، كما يوظف المنهج الوصفي وذلك لوصف تلكم الأدوار الساميَّة التي تقدمها الطباعة لدفع عجلة التقدّم للحضارة الإنسانيَّة راجيًا الإجابة عن هذه الأسئلة الآتية: ما هي الطباعة العربية؟ وهل هنالك أدوار للكتاتيب العربية تجاه تطوير المعارف الإنسانية؟ متى نشأت المطابع العربية الحديثة في نيجيريا؟ وما تلك الأدوار التي تقدمها المطابع العربية في نيجيريا؟ وهل هنالك تحديات تعوق دونها عن تحقيق تلك الأدوار؟ وفي آخر المطاف تبينت أمام الباحث نتائج متعددة منها: تنمية المهارات الأدبية واستخدامها استخدامًا سليمًا في جميع الأنشطة الاجتماعيَّة، وذلك بمقتضى الخطوات التي يتبعها العقل في التفكير، باستدعاء جملة من المهام التي يؤديها لرفع مستوى الحضارة الإنسانيَّة. ومنها: ضرورة توفير بيئة تعليميَّة مشوقة يسودها الأمن والاستقرار، وتعمل على تحقيق الإبداع وتنميته بين الجماعة والأفراد.

ومنها: التّدرج في التطوّر التربوي والعلمي الذي تتميَّز به المجتمعات المتقدّمة، والتي لم تأت صدفة، وإنما أتتْ عن طريق البحث في أقصد الطرائق التعليميَّة، وأجيد الأساليب التربويَّة.

الكلمات المفتاحية: الطباعة العربية، الحضارة الإنسانية، الأدوار، الآفاق، التراث العربي في نيجيريا

Abstract

This research aims to study the role of Arabic printing presses in the procession of human civilization in Nigeria, knowing with certainty that this printing has created new horizons in the service of human civilization in various aspects, in order to advance human sciences and urban knowledge, and without printing, human civilization may not reach that generous amount which is referred to today. Because of the importance of this subject in the field of study and the achievement of those noble goals on this article. The research uses the historical method to document some historical facts that are closely related to the subject. It also employs the descriptive approach to describe those sublime roles offered by printing presses to advance the progress of human civilization, hoping to answer the following questions: What is Arabic printing press? Are there roles for Arab writers towards the development of human knowledge? When did modern Arabic printing presses originate in Nigeria, and what are the roles offered by Arab printing presses in Nigeria? Are there any challenges that impede them from achieving these roles? In the end, the researcher found several findings, including: the development of literary skills and their proper use in all social activities, according to the steps that the mind follows in thinking, calling for a number of tasks that it performs to raise the level of human civilization. Among them: the need to provide an interesting educational environment in which security prevails and stability and works to achieve creativity and development between the group and individuals. Among them: the gradual educational and scientific development that characterizes advanced societies, which did not come by chance, but rather came through research in the most suitable educational methods and the best educational methods.

Keywords: *Arabic printing press, human civilization, roles, horizons, Arabic heritage in Nigeria*

Cite as: Al-Imam, U. M. L., & Akeyede, M. I., (2023). Dawr al-matabi' al-'Arabiyyah fi mawkib al-hadarah al-insaniyyah fi Nijiriya: Afaq wa ab'ad [The role of Arabic printing presses in the procession of human civilization in Nigeria: Perspectives and dimensions]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 66-80. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.56

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

كانت المطابع العربية من وسائل نشر الثقافة العمرانيَّة، في العصر الحديث عبر كل من الدول العالميَّة. وساهمت مساهمة جبارة في عرض وتقديم عديد من المخطوطات المعرفية العلمية التي قد يمكن أن تتلاشى لولا وجود هذه المطابع في جميع ربوع العالم. ولهذه الأدوار التي قامت بها هذه المطابع العربية في حراسة الثقافة الإنسانية تأمل هذه الورقة البحث عن "دور المطابع العربية في موكب الحضارة الإنسانية في نيجيريا": آفاق التطور والازدهار. ولكي يسهل تناول هذا الموضوع تناولًا علميًّا منطقيًّا منهجيًّا تحدد الورقة النقاط العامة الآتية:

- مفهوم الطباعة المعجمي والاصطلاحي
- دور الكتاتيب العربية القديمة في تطوير المعارف الإنسانيَّة
- المطابع العربية الحديثة في نيجيريا نشأة وتطور
- بذور الحضارة الإنسانيَّة عبر المطابع العربية في نيجيريا
- المطابع العربية في المجتمع النيجيري إنتاجاتها وتحدياتها

مشكلة البحث

قد طال الحديث عن الأدوار التي تقوم بها المطابع العربية في خدمة المعارف الإنسانيَّة، سوى أنه لم تصرح تلك الأدوار وكيفية تقديم تلك الإسهات مع كثرة هذه المطابع في دولة نيجيريا إلا أنَّ المطابع العربية قليلة جدا، ولهذا تأمل هذه الورقة نظرة تلكم الأدوار الساميَّة التي تقدمها المطابع العربية في نيجيريا في نشأة العلوم الإنسانيَّة، وتقدم المعارف العمرانيَّة على حد السواء.

منهج البحث

يستخدم هذا البحث المنهج التاريخي لتوثيق بعض الحقائق التاريخيَّة التي لها علاقة وثيقة بالموضوع كما يوظف المنهج الوصفي وذلك لوصف تلكم الأدوار الساميَّة التي تقدمها الطباعة لدفع عجلة التقدم للحضارة الإنسانيَّة.

تعريف المصطلحات

- **الطباعة بين مفهومها المعجمي والاصطلاحي**

أولاً: المعنى المعجمي:

الطباعة مصدر الفعل الثلاثي (طبع)، وتعنى في اللغة ترك أثر لمؤثر ما ينقله من سطح لأخر على أيّ من السطوح أو المجسمات المختلفة. وقد يكون هذا الأثر ماديًا مثل أثر الأقدام على الرمال، والذي عمل عليه قصاصو الأثر. ويسجل التاريخ هذا المعنى لكلمة الطباعة حيث وجد الإنسان نفسه منذ بدأ الحياة على الأرض في حاجة إلى تسجيل الكلمات التي ينطق بها، وهذا جعله يفكر في اختراع الكتابة، ثم في اختراع الوسيلة المناسبة لتسجيلها. ولقد أخذتْ وسائل التسجيل تطور جيلاً

بعد جيل. لذلك فقد أصبحتْ الطباعة تعرف بأنَّها "الفن والعلم الذي يمكن عن طريقها معا نقل الحروف والرسوم والصور" (Mubriy, 1996). ومن ثم فلا بد من توفر ضروريات أربع أساسيات هي:

١) السطح الطباع

٢) الورق أو الوسيط الذي ستتم الطباعة عليه.

٣) الحبر الطباعي (كوسيلة لنقل الأشكال والحروف من السطح الطباعي إلى الوسيط الذي يتم الطبع عليه).

٤) وسيلة الطبع وهي ماكينات الطباعة.

ثانيًا: المعنى الاصطلاحي

أما الطباعة بالمفهوم الإنتاجي؛ فتعني كل ما يحول الحروف والأشكال والرسوم من سطح لآخر لإنتاج شيء جديد في مجال الثقافة والعلوم، وما يقضي حاجات الناس والمصانع والأسواق من مطبوعات إعلانية، ومواد للتعبئة والتغليف إلى غير ذلك من الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية. وتعرفها بعض المراجع: "بأنها تكنولوجيا إظهار المعلومات بما تضمنه من أشكال وصور وكلمات عن طريق استخدام أيّ أسلوب من أساليب التقنية الحديثة. أو هي عملية انتاج نسخ متشابهة من أصل معيّن، حيث تكون الطباعة بهذا المفهوم وسيلة لإنتاج طبعات من أصل معيَّن، وبتكاليف متناقصة وبما يلبّي الحاجات المختلفة" (al-Mukashif, 2011).

- **دور الكتاتيب العربية القديمة في تطوير المعارف الإنسانية:**

فمما لا غرو فيه أنّ الكتاتيب العربية هي التي غرزت بذور التعليم في ربوع العالم، حيث وضعت منهج التعليم الابتدائي الأساسي من الدين والقراءة والكتابة والدعاء، يقول الله تعالى: "اقرأ باسم ربّك الذي خلق خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم" (سورة العلق، آية: ١-٥)، وضعت الآيات بعض أدوات التعليم واكتساب المعارف الإنسانية وهو القلم. وكذلك يلاحظ في هذه الآيات الكريمة أيضا النقاط الهامة التالية وهي:

١) أوّل أمر إلهي للإنسان وهي القراءة، "اقرأ باسم ربّك"
٢) أولى أداة ذكرها الوحي المقدس وهو القلم، "الذي علّم بالقلم"
٣) أول وصف إلهي للإنسان وهو القدرة على التعلّم، "علّم الإنسان ما لم يعلم"

نجد هنا إشارة واضحة إلى أنّ العلم الذي هو (القراءة والقلم أو الكتابة والتعلّم) أساس كل شيء. ولقد حبا الله سبحانه وتعالى هذه الأمة بالرسالة المحمدية التي ختمت كل الرسالات، ولخّص أمر هذه الرسالة، والسنة المحمدية شارحة لهذا الكتاب المجيد الذي يحتوي ويستوي الماضي والحاضر والمستقبل. فمن هنا نفهم أنَّ الإنسان يكتسب من هذه الكتاتيب المهارات الإنسانيَّة الآتية:

• **مهارة القراءة والكتابة:** تسهم الكتاتيب في اكتساب مبادئ المعارف الإنسانيَّة وخاصة أساسها وهي القراءة الجيّدة، حيث يشرع ويأخذ فيها هذه المبادئ على أسلوب التلقين، يتلقن الدارس مهارة القراءة شيئًا فشيئًا حتى يصبح قادرًا على القراءة بنفسه بدون مشقة، ويعرف التميّيز بين هذه الحروف العربية كلّها على قدر طاقته. وتقول الدكتورة منى طايل: لقد نشأت في القرية وحينما تعلمت نطق الحروف بعثني أبي فورًا مع أشقائي إلى الكُتّاب. وهكذا كل صغار القرية يذهبون إلى الكتاتيب منذ الصغر وحتى بلوغ سن المدرسة؛ (٦سنوات)، نكتب على لوح من الخشب. وهذا اللوح يعطينا مهارة كبيرة في ضبط الخط، وحتى عندما دخلت المدرسة كان لزامًا عليّ في الصباح الباكر أن أمر على الكُتّاب، لأقرأ على سيّدنا ما حفظته. ندرك من هذا الحديث بعض الأدوار الكريمة التي تقدمها هذه الكتاتيب تجاه المعارف الإنسانيَّة، منها؛ تعليم اللغة العربية ثم مهارة القراءة والكتابة على حدّ السواء. لأنَّه لا يكمن تعاطي المعارف الإنسانيَّة بدون التعليم والقراءة والكتابة، وهذه الأشياء الثلاثة المذكورة كان مهدها الأول الكتاتيب العربية. ومما يؤيد هذه الرؤية أنَّ فكرة إنشاء الكتاتيب في السنة الثانية من هجرة الرسول كانت منبثقة من أمر الرسول صلى الله عليه وسلم حيث جعل فداء بعض أسرى بدر ممن لا مال لهم، أن يعلِّم الواحد منهم التي فيها عشرَة من الغلمان الكتابة فيخلَّى سبيله، فكان ممن تعلَّم منهم زيد بن ثابت (Abu Gadah, 2009).

•**مهارة الخطابة:** تسهم هذه الكتاتيب في تكوين الإنسان على الكلام والخطابة، حيث يؤمر بقراءة بعض الحروف المرسومة على الألواح أو بعض الآيات القرآنية يقرأ على زملائه حتى يتمرن الجميع على تلكم المكتوبات. وهذا الإقدام على أعين الناس مما يغرس البسالة والجرأة على الإنسان منذ الصغر حتى يشب على هذه الديدنة الشريفة. وتأتي أهمية الكتاتيب دون غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى أيضا في كونها قائمة على تحفيظ القرآن الكريم بشكل جماعي يساعد على سرعة الحفظ والاستيعاب، ويؤكد علماء التربية أنَّ حفظ القرآن في المرحلة العمريَّة الصغيرة يظل ثابتًا في الذاكرة، ويقوّم منذ البداية اللسان العربي ويقوي مخارج الحروف.

- **المطابع العربية الحديثة في نيجيريا نشأة وتطور**

كانت المطابع العربية في نيجيريا من مواليد القرن العشرين، فأوَّل مطبعة قامت بمهمة طبع الكتب العربية هي المطبعة الأميرية بكنو، وبعدها مطبعة أَلُوشِيء ومطبعة يَنْ قَسَا، وأنشأت في كَدُونَا المطبعة الحكومية في الثلاثينيات ثم في زَارِيَا مطبعة نُولَا ومطبعة غَسْكِيًّا. أما في جنوب نيجيريا

فأوَّل مطبعة عربية هي مطبعة إِجَيْبُو أَوْدَيْ ثم مطبعة الثقافة العربية بأَغَيْغَيْ، وكانت هذه المطابع تقوم بطبع الكتب المدرسية الصغيرة، والمقالات المنشورة بالحروف العربية. ثم في أواخر القرن العشرين أخذت المطابع ودور النشر تنتشر في بلاد نيجيريا انتشارًا كثيرًا، بحيث توجد في كل ولاية من ولايات شمال نيجيريا، وفي كل بلدة من بلدان المسلمين مطبعة تقوم بنشر الكتب العربية المدرسية وطبع اللوافت والدعوات والمجلات.

- **بذور الحضارة الإنسانية عبر المطابع العربية في نيجيريا**

ومن المعلوم أنّه ظهرت في الدّيار النيجيرية عدّة المطابع العربية والمؤسسات التعليميَّة الراقية، كما ظهرت كذلك عدّة الكتب التي تساعد على تحقيق الهدف المنشود من التعليم. فأصبح الباحثون والدارسون يقرءون النحو والصرف والبلاغة والأدب والإنشاء واللغة، وكان مؤلفوها من أبناء نيجيريا، وهذا مما يبشر بخير أنَّ وضع المطابع العربية في نيجيريا كان وضعًا رفيعًا، وحالة الحضارة الإنسانيَّة كان حالًا متميّزًا، وسيكون المستقبل باهرًا زاهرًا في صورة شيّقة بديهة. وإذا أثبتنا أنَّ المدارس العربية من إحدى العوامل التي أثّرت في تطوير الحياة الأدبية، فقد شاركتها المطابع العربية الحديثة لبذور الحضارة الإنسانيَّة في الدّيار النيجيرية، حيثما سهلت كثيرًا من مهام الطبع والنشر. ومن مواطن بذور الحضارة الإنسانيَّة عبر المطابع العربية في نيجيريا ما تلي:

مطبعة الهدى: لمؤسستها السيّدة راضية أُدُكَيْ مصطفى، كانتمن مواليد السبعينيات بمدينة إلورن عاصمة ولاية كوارا نيجيريا. ولها انتاجات متنوعة في موكب التأليف والتصنيف، ومن بينها:

١) الإصابة في فن الخطابة، دراسة وتعليق، لمؤلفه الدكتور كمال المبارك علي ٢٠١٧م.

٢) المفتاح العمومي للإفصاح عن الأمثال القرآنية والتعبيرات والطلب والمراسلات، لمؤلفه الدكتور عثمان عبد السلام أَكَنْبِي ٢٠٢١م.

٣) موارد الظمآن في تراجم البلاغيّين النيجيريّين، لمؤلفه الدكتور عمر محمد الأول الإمام (٢٠٢٣م).

٤) روائع الحكم في بدائع الكلم، لمؤلفه الدكتور عمر محمد الأول الإمام (٢٠٢٢م).

مطبعة الناصرية للطباعة والنشر: أسّسها الدكتور ناصر الدِّين إبراهيم عام ٢٠١٠م، المحاضر بقسم الدراسات العربية، الجامعة الفدرالية دُتشَيْ، عاصمة ولاية جِيغَاوَا، نيجيريا. ومن ضمن انتاجات هذه المطبعة ما تلي من باب ضرب المثل دون الإحصاء:

١) المسائل النحويَّة، للمؤلف المؤسس نفسه، الدكتور ناصر الدين إبراهيم، الطبعة الأولى ٢٠٠٥م.

٢) الضان الأسود، لمؤلفه الدكتور عبد العزيز محمد سلمان الياقوتي، الطبعة الأولى ٢٠١٩م.

٣) ومضة ساطعة في أخبار العميان من النّحاة، إعداد، الدكتور قاسم إبراهيم الأيْدَيْوِي، الطبعة الأولى ٢٠٢٠م.

مطبعة المضيف للطباعة والنشر: قد تام تأسيسها عام ٢٠٠١م، على يد الدكتور عبد الرفيع عبد الرحيم أَسَلَيْجَوْ، المحاضر حاليا بقسم الدراسات العربية، الجامعة الفدرالية كَاشَرَيْ، ولاية غَوْمَبيْ، نيجيريا. استقرّت هذه المطبعة في مدينة إلورن، عاصمة ولاية كوارا، نيجيريا. قد نالت هذه المطبعة قسطًا وافرًا منذ تأسيسها في طبع الكتب والمؤلفات العربية والإسلامية. ومن نماذج منشوراتها:

١) قصص خط الاستواء لمؤلفه الأستاذ الدكتور زكرياء حسين.

٢) أساليب بلاغية في مؤلفات الإلوري، لمؤلفه الأستاذ الدكتور عيسى ألبي أبوبكر ٢٠١٠م.

٣) مقدمة في فونولوجيا العربية لطلبة العربية في الماهد والكليات بغرب أفريقيا، لمؤلفه الدكتور عبد السلام بَابَاتُنْدَيْ حنبلي، الطبعة الأولى ٢٠١٥م.

مكتبة دار الثقافة للطباعة والنشر، بمدينة جَوْسِ، عاصمة ولاية بُلَاتَوْ، نيجيريا، السيّد إدريس زكرياء:

١) في قبضة العُمّال، رواية نيجيرية، لمؤلفها السيّد علي إسحاق نَمَدِي (٢٠١١م).

٢) كيد الموجود في شعري المفقود، للمؤلف السابق ذكره.

مركز كَيْوُودَمِيلَوْلَا للطباعة: تمّ تأسيس هذه المطبعة عام ٢٠٠٣م، على يد الأخ السيّد بنيامن مصطفى وهو المدير للمطبعة، وتولّت زوجته السيّدة بلقيس مصطفى ريادة هذه المكتبة. لقد ساهمت المطبعة منذ تأسيسها في مجال إخراج الكتب العربية المتميّزة، كان مقرّها بمدينة إلورن، لم تكن الطباعة وحدها عمل المطبعة، بل تقوم بأنشطة علمية أخرى، مثل: إخراج المذكرات، والبحوث العلمية مع تجليد الكتب. ومن ضمن إنتاجاتها ما تلي:

١) مكنز الجناس في مناجاة؛ يا محيي الرفات، لمؤلفه الدكتور عمر محمد الأول الإمام (٢٠٢١م).

٢) الأدب الإسلامي في ديوان الإلوري، لمؤلفه الأستاذ الدكتور عبد الباقي شعيب أغاكا السعدي، الطبعة الأولى: ٢٠١٢م-١٤٣٣هـ.

٣) أغلى العبر في مرثية العلامة الكبري، للسيّد عبد القادر أَوْغَانِيجَا، الطبعة الأولى (٢٠٠٧م).

مطبعة النور للطبع والنشر: وهي من أهم المطابع العربية في لاغوس، والتي نشرت أفضل كتب بالعربية، ومقرها في حارة مُوشِنْ لاغوس.

مطبعة الحكمة للتصميم والنشر: وهذه المطبعة لمؤسسها الأخ إبراهيم سليمان أَلَبِي، له فن جديد ممتاز في عملية نشر الكتب ويعتبر من الذين أرجعوا للطباعة العربية مكانة لائقة، وقعت هذه المطبعة بحارة أَمُوكَوْكَوْ لاغوس. ومن ضمن انتاجات هذه المطبعة في موكب التأليف ما يلي:

١) العقّاد ورؤيته النقديّة، لمؤلفه الدكتور عبد الحكيم عيسى جبريل (٢٠٠٩م).

٢) دراسات في شعر المدح لدى شعراء لاغوس نيجيريا، للمؤلف السابق ذكره (٢٠٢١م).

مطبعة الفوز: هذه المطبعة من أهم المطابع العربية تعلم صاحبها فن النشر والتوزيع عند صاحب مكتبة الحكمة كان مقرها في وَرَيْلَيْ لاغوس. مع كل ما بذله الكاتبان من الجهد لنيل معظم إنتاجات هذه المطبعة، قدّر الله ما شاء فعل بظهور كتاب واحد لا غير من طرف خفيّ، بعنوان؛ أرض السودان، ديوان الشعر لناظمه، السيّد أبي فوّاز مصطفى سعيد أَوْلَاوُمِي، الطبعة الأولى (٢٠١١م).

مطبعة مركز الهلال: كانت من أهم المطابع العربية في لاغوس (Jibril, 2021).

- **المطابع العربية في المجتمع النيجيري إنتاجاتها وتحدياتها**

تعتبر الطباعة موكب الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر، أما على الصعيد التعليمي، فهو العمل الذي يسير على وفق خطّة متكاملة للوصول بالدارس والباحث إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وخبراته شفاهية وكتابية بلغة سليمة على وفق مرن، ونسق معيّن. وللكتابة والخطابة أهمية قصوى ضمن المهارات العلميَّة في الحقول البيانيَّة التدريبيَّة، فلا نستطيع أن نتصور اللغة دون صورتها الكتابية، ولا نحصل على روعة الكتابة دون جودة الطباعة. إنَّ الكتابة جنين، وكانت الطباعة إنجابها، والكتابة أمر أساسيّ بالنسبة للمعلمين والمتعلمين، وبجانبها الطباعة لبناء ثروة كبيرة من الأفكار والمفردات لدى الباحثين والدارسين.

أولاً: إنتاجات المطابع العربية في نيجيريا:

إنَّ منافع الكتابة التي تنتجها روائع الطباعة إذا أردنا إحصاءها لا نجد لها نظيرًا ولا شبيهًا. كونها تتعدى صناعة الفكر إلى صناعة الإنسان واستحداث قيّم الحضارة والنهضة لديه: إنَّ على مستويات شخصيته كقارئ وباحث ومؤلف ومبدع، أو على مستويات التحصيل التي يُمكن بها الآخر في مجالات معارفه. لأنّ الكتاب لا جغرافية تحدُّه، ولا مانع يصدُّه من الوصول للقارئ، لأنّ الثقافة

هي ملك من الإنسان إلى أخيه الإنسان في أصقاع الأرض ومشارب الدنيا، كونه يفتح نفسه على الأنا في تدفقات المعرفة، وعلى الأخر في التمكن من قراءة وفهم واستيعاب تلك المعرفة، هذا ما جعل شأن الخضارة الإنسانية يرتفع بغية العلوّ والرفعة من خلال سِنَي المثابرة والكتابة والطباعة والقراءة والدراسة والتحصيل، حتى أنَّ المعرفة في حقيقة الأنا هي السبيل المترجم لكل رغبات النفس وأدات الضمير والعقل. ومن ثم فإنَّ الآخر هو أيضا يتجاوب مع حتمية الذات، ولا ينفصل عن التكوينات المترجمة للمعرفة العامّة، التي حصلت وتحصل بين مضمون الكتابة نتيجة المطابع في تتبع وتقييد إسهامات وإنجازات لإعطاء فكرة عامة عبر انتشار الوعي العربي بالمصالح القومية والتحديات العصرية.

عرض بسيط عبر منافع الطباعة العربية في نيجيريا:

١) تيسير النشر بتوطيد الطبع

كان أصحاب التأليفات فيما قبل العشرين في هذه البلاد يعانون الصعوبات المختلفة، وتواجههم المشاكل المتنوعة، في رحاب طبع مؤلفاتهم وإخراج المخطوطات إلى حيز الوجود لقلّة المطابع، وعدم توفّرها قريبًا إليهم. وما يكلفهم من العناء والسفر إلى أماكن بعيدة قبل الحصول على مآربهم ورغباتهم، لكن تحسنت الحال منذ أواخر القرن الماضي بتوفر دور النشر في جميع الولايات النيجيرية، وفي أكثر بلدان المسلمين، حيث وجد المؤلفون وأصحاب القلم السبيل مفتوحًا أمامهم لنشر مكتوباتهم وإيصال إنتاجاتهم إلى القراء، فعمتْ المنافع واتسعت رقعة اللغة العربية في البلاد، وربما تصدت بعض هذه المطابع إلى تخفيف مؤونة الطبع للمؤلفين الفقراء لا يملكون المبلغ الكافي لطبع إنتاجاتهم، وذلك بتأجيل بعض تكاليف الطبع إلى بعد إنجاز الطبع وبيع بعضها قبل تسديد ما تبقى من المال.

٢) توجيه الموهوبين زمام القلم نحو الكتابة

صار دور النشر والطباعة عاملًا كبيرًا وحافزًا مشجّعًا للعلماء والدارسين على الكتابة والتأليف، حيث أدركوا أنَّ ما يكتبونها تصل إلى القراء بصورة واضحة فينتفعون بها، ويرجع إليهم الثناء والدعاء بالخير، فلوحظ في أوساط المثقفين بالعربية المسابقة والمبادرة إلى التأليف في الفنون العلمية من فقه وحديث وتوحيد وتجويد وسيرة، والكتابة في الفنون الأدبية من قصّة ورواية ومسرحية ،مع إصدار الدواوين الشعريَّة، وإعداد المقالات العلميَّة والكتب المدرسيَّة، ونظم القصائد أيام الحفلات والمناسبات العلميَّة، والأعياد الدّينيَّة، مع توزيعها على الحضور للإفادة والاستفادة.

٣) حفظ الإنتاجات العلميَّة عبر العصور

يفيد فن الطباعة بكثرة لحفظ الإنتاجات العلميَّة في موكب الخلود والتجديد جودةً، دون الرقود في الركود رديئةً. نبغ في هذه البلاد علماء مشهورون أصحاب مؤلفات قيّمة، تشهد لهم إنتاجاتهم بتفوقهم وعلو كعبهم في اللغة العربية وفنونها، وبجانب هؤلاء العلماء علماء آخرون زهدوا في الدنيا وما فيها، كانوا يرون فيما كتبه السابقون من العلماء غنى وكفاية وإحاطة، ولشدة زهدهم وتواضعهم أبوا الخوض في الكتابة والتأليف، ومنهم من رفض الكتابة لاعتقاده تواضعًا بقلة بضاعته العلمية، وفيئة أخرى من العلماء ألقت من دون إسناد المكتوب إلى مؤلفه، فيظل المكتوب عنده أو عند بعض تلاميذه (al-Iloriy, 1987).

٤) بناء مستقبل باهر زاهر بتواصل ماضينا بحاضرنا

يسرت المطابع العربية الحفظ والاستفادة من التراث الإنساني، وأمكن من خلالها حفظ التراث من جيل لآخر. وإنَّ الطباعة هي من الأمور الحيويَّة والجوهريَّة في حياة فنوننا الثقافيَّة، وكذلك في النواحي التجاريَّة والاقتصاديَّة والحياة الإنسانيَّة. وهي لهذا تخدم التقدّم العالمي. وإذا فكرنا في معطيات الطباعة لنا في كل لحظة وإذا نظرنا لكل المتطلبات المطبوعة نجد أن هذا الفن يعطينا الكثير سواء في مجال الصحافة، أو المجلات، أو المطبوعات، أو النقود، أو الكتب، أو الطوابع، أو الملصقات وغير ذلك مما تفيد لتنمية المجال الاقتصادي، وتساعد في نهوض الجانب العلمي.

٥) إعداد الطلبة لنشر الوعي العربي وثقافته

إنَّ توسيع دور النشر في البلاد وكثرة المؤسسات الطباعيَّة ساعد في تعميم الوعي العربي بين أوساط المثقفين بالعربية وغيرهم من المسلمين، ذلك لما كانت تصدرها وتثمرها من المجلات واللوافت والدعوات والكتيّبات، التي يرغب إليها كثير من السكان أيام الحفلات والوقائع التاريخية لطبع الدعوات واللوافت والإعلانات، فصار ذلك من أسباب ازدياد الدعم والثروة للمؤسسات الطباعية عبر التنميّة الاقتصاديَّة, وبالتالي ساهم في تطور اللغة العربية لاستعمالها في شتى المجالات الحيويَّة، مع توطيد قدرتها على مسايرة الأوضاع اليوميَّة والمتطلبات العصريَّة. وقد تعلم السكان عن طريق تلك المنشورات كثيرًا من الاصطلاحات بالعربية، فعم الوعي العربي حتى بين غير المثقفين بها والناطقين بغيرها.

٦) توعية الموظفين في القلعة العربية

من الحقائق والثوابت التاريخيَّة كثرة رواد اللغة العربية في هذه الدِّيار منذ منتصف القرن الماضي إلى الوقت الحاضر، وكثرت بذلك المؤسسات التعليميَّة من المدارس الثانوية الأهلية والحكومية إلى المعاهد العليا والجامعات التي تدرس فيها اللغة العربية، فتضاعف الحاجات والدواعي إلى إيجاد وتأسيس مراكز النشر والطباعة، لتلبي حاجات المؤلفين والدارسين على مختلف المستويات العلميَّة.

وقد أدرك بعض المثقفين بالعربية هذه الحقيقة والحاجة فتبادروا إلى الاستثمار في إنشاء المطابع العربية لنشر الثقافة العربية. وقد تكلفت هذه المطابع بالدخل والثروة لأصحابها ما يغنيهم للمعيشة اليومية، كما وفّرت لعدد كبير من السكان من مثقفي اللغة العربية وغيرهم الوظيفة على وجه الاستمرار. ولما كان القيام بمهمات الطبع والنشر يحتاج إلى القدرات العلميَّة والخلفيات المعرفيَّة والمهنيَّة، وخاصة التعمّق والإتقان للغة اضطرت الكثرة من دور النشر إلى التعليم وتدريب موظيفها على إتقان العربية والتمكن في المهارات اللغويَّة بما فيها المهارة الإملائيَّة والكتابيَّة، وذلك بتأسيس الفصول الدراسيَّة والدورات التدريبيَّة المبرمجة على المستويات التعليميَّة حسب خلفيات الموظفين. وذلك نوع من الاستثمار في اللغة العربية عن طريق تشغيل المدرسين الأكفاء، والمدربين الماهرين، وقد رجعت تلك الجهود والنفقات بالصالح والخير إلى المطابع، مع دو النشر للحفاظ على روادها وزبائنها لحسن الثقة من إصداراتها ومنشوراتها (Yahqub, 2014). فينهض شعب المجتمع رجالاً ونساءً نهضة بارعة لتنمية الموارد الماليَّة، ليرتفع سمك كل منطقة على مدى اسهامات فتيانها وفتاها، فكانت هذه وتلك من أقصى الغايات لتأسيس المطابع العربية، من نشر العلم والحضارة الإسلامية، ولمساعدة الإخوة الضعفاء في المجتمع (Rodiyyah, 2021).

٧) دفع عجلة الشئون التعليميَّة والاقتصاديَّة إلى الأمام

فتق رتق الخصائص التعليميَّة والاقتصاديَّة لدى الشباب والفتيات في الدِّيار النيجيريَّة، في الجانب الإبداعي والبياني، فقد عنوا عناية بالغة بتنمية الموهبة والملكة على تذوق الفنون الأدبيَّة المتاحة لزمانها، حتى تخلق في ذاكرة الشاب المتأدب قدرة الإبداع والحكم في كل ضرب من ضروب الحياة من الطباعة، والكتابة، والتجليد، والتلوين، والتزيين، والتنضيد بأسلوب رائع مقنع وممتع. ومما نسخه الكُتّاب بمدينة إلورن عاصمة ولاية كوارا نيجيريا "تفسير الجلالين" للإمام السيوطي والإمام المحلي، وكتاب "درة الناصحين" و "رياض الصالحين" و "مقدمة العزية" و "متن الأخضري" ومتن العشماوي" و "شرح مقامات الحريري" و "مقصورة ابن دريد" و"العشرينيات" وكتاب "قال الشيخ" و "القصائد الوعظية" وغيرها من الكتب التي كانت تنسخ وتستعرض في الأسواق للاقتناء (Mukadam, 2014). وبمرور الزمان وتبادل القمريْن ظهرتْ المكتبات الجديدة والمطابع العربية الحديثة، فتكاثرتْ حتى صارت مركزًا تجاريًا، حيث يتعلّم الشُّبان والفتيات الطباعة العربية والإنجليزيَّة في آن واحد، ويكتسبون لقمة عيشهم من صناعة طبع الكُتب الدينية والبحوث اللغوية، أو الرسائل العلمية، والمجلات العربية، بالألآت التكنولوجية، بصورة جميلة جذّابة ومرنة، مع تزيين غلافها، وتنضيد سطورها. وبعد إجادة التدريب الطباعي، يقدمون الشهادات التقديريَّة للمتعلمين، ويحتفلون حفلة الاختتام والتخرُّج، يحضرها الأقارب والأحباء للتبرك بين يدي المؤسس مع شركائه المتخصّصين في هذا الميدان التعليمي. إنَّ هذه الحركات التعليميَّة، وتلكم النشاطات الثقافيَّة، تساعد الإخوة والأخوات؛ ذوي المواهب المختلفة من الإبداعات

البالغة، والأفكار النّيرة، حيث لم يجدوا فُرص العمل ولا مجال التوظيف تحت الحكومة النيجيريَّة والولائيَّة، أم الذين وجدوا الوطيفة الحكوميَّة لكنَّها لم تغن من جوههم.

ثانيًا: صورٌ من التحديات التي تواجهها المطابع العربية في نيجيريا

قد سبقت الإشارة إلى أنَّ المطابعة العربية هي أنجع أدوات نشر الثقافة في العصر الحديث وهي بلا شك قلب الحضارة المعاصرة ومرآة تقدم الشعوب فلولاها لما انتشرت العلوم والمعرفة في مشارق الأرض ومغاربها. ولقد بقي الكتاب المخطوط –بدون ريب ولا جدال- عزيز المنال لا يحصل عليه طالب العلم الفقير إلا في النادر فظل الكثير من أهل العلم محروما من الكتب الضرورية حتى جاء عصر الطباعة فأحدث ثورة في عالم الثقافة بتوسيعه لمجال المعرفة بعد أن كان حكرًا على جماعة معيّنة.

لكن مع هذا التطور الهائل بوساطة المطابع العربية في نيجيريا في نشر العلوم الإنسانيَّة في ربوع العالم النيجيري، هذا لا ينفي من وجود المشاكل والتحديات تعود دون هذه المطابع من تحقيق الغاية المنشودة التي تريد وتأمل إنجازها في دنيا الناس المثقفين. وينبغي في البداية الإشارة إلى أنَّ بعض هذه التحديّات ترجع إلى أصحاب المطابع العربية، وبعض آخر ترجع إلى المؤلفين المثقفين أنفسهم. وفي سطور تالية بعض تحديات تلكم المطابع:

- غليان الجهاز التكنولوجي المعاصر وأدواتها الذي يسهل عملية الطباعة لهيئة الناشر في حدود أيام قليلة مما يؤدي إلى حمل الكتب المخطوطة إلى من يملك شراءها، ويساعدهم في إخراجها ونشرها، وهذا الأمر يكلف أصحاب المطابع العربية في نيجيريا مؤونة ذلك الصنع ويؤرقل العمل عليهم.

- عدم توفر الخبراء الأكفاء في الثقافة العربية مما يؤدّي إلى وجود كثرة الأخطاء المطبعيَّة في الكتاب. يوجد في نيجيريا عددًا كبيرًا ممن يتخصّص في طباعة الكتب العربية ولا يتقن اللغة العربية إتقانًا جيّدًا، إلا أنَّه يستطيع قراءة العربية، وقد لا يفهم المعنى الدقيق وكيف يتمّ طباعة ذلك الكتاب جيّدًا بدون تخلله من الأخطاء المطبعيَّة. فأحوط الحل لهذه المشكلة هو أن يوظف ذوي الثقافة العربية العميقة في هذه المؤسسة التدريبيَّة التي تخدم في بث ونقل الثقافة الإنسانيَّة إلى الأجيال الصاعدة.

- كثرة التنقيح والتصقيل لدى بعض المؤلفين مما تحرقل العمل على المهتمين بالطباعة العربية

- عجز المؤلف لتقديم تكاليف الطباعة قد يؤدي إلى رداءة العمل
- استعجال المؤلف لأخذ الكتاب المطبوع في مدة قصيرة
- إنّ التطور السريع الذي أدّى إلى اكتشاف التكنولوجيا الحديثة قد وضع تحديًّا خطيرًا -عن طريق الشعور-أمام الطباعة العربية لأنَّها تتعامل مع مشكلات طباعة اللغات الأجنبيَّة، والتي تستخدم حروفًا لاتنية عند الطباعة. وقد تكون علّة هذه المشكلة تكمن في أنّ مخترعي هذه التكنولوجيا المعاصرة ليسوا بمؤمنين، ولم يجعلوا التعامل بالحروف العربية في حسبانهم في الصناعة (Meilur et. al., 2012).
- وقد ترجع بعض تحديات المطابع العربية في نيجيريا إلى الصعوبات الفنية حيث يعاني المهتمون بالطباعة بالحروف العربية هذه التحديات عند نسخ كتاباتهم إلى هذه التكنولوجيا الحديثة أصحابها لا يعرفون العربية وهذا قد يؤدي إلى بلبلة في توظيف تلك الفنيات في طباعة العربية.
- يؤمن أصحاب التكنولوجيا الحديثة أنَّ أدوات النسخ في داخل الحاسوب الآلي الذي يختزن الحروف العربية أسرع إلى حمل وتحويل الفيروس في بهبهة تكنولوجاتهم الحديثة الأمر الذي جعلهم يعتذرون ويفرون من فنية الطباعة العربية ولم يجد المهتمون بالطباعة العربية بدًّا ولا مناصا آخر إلا إليهم.

خاتمة

بعد هذه الجولة العلمية والأدبية التي استغرقتها الصفحات السابقة، ليبدئ أنَّ نقطة الانطلاق الحديث عن الطباعة من حيث المدلول المعجمي والاصطلاحي ثم عرض عن دور الكتاتيب العربية القديمة في تطوير المعارف الإنسانيَّة، ثم انطلق الباحثان إلى الكلام عن المطابع العربية الحديثة في نيجيريا من حيث النشأة والتطور ثم تطرق مدلول البحث إلى بذور الحضارة الإنسانيَّة عبر هذه المطابع العربية في نيجيريا، وتساعد في معالجة القضايا الاقتصاديَّة إلا أنَّ البحث في آخر المطاف تحدث عن إنتاجات المطابع العربية في المجتمع النيجيري وتحدياتها. ثم توصل البحث إلى النتائج المهمة منها:

١) نشر اللغة العربية ونصر علومها عبر توطيد مقاصدها التي تندرج ضمن السياق العام للمجتمع في نهوض الحضارة الإنسانية.

٢) وجوب تطوير المنظومة التربويَّة عبر المطابع الحديثة لتتبوأ اللغة العربية مكانتها المرموقة التي تستحقها جسدًا وروحًا، فاعلًا ومفعولًا.

٣) استخدام الوسائل التكنولوجية والمعلوماتية للنهوض باللغة العربية في الدّيار النيجيريَّة إلى المستوى العالميَّة.

٤) التواصل المعرفي بين أفراد المجتمع لتحقيق الغاية العلميَّة والاقتصاديَّة، وتوسيع المجال لتنمية الثقافة العربية والحضارة الإنسانيَّة.

٥) قد استغلظتْ المطابع العربية وواكبتْ اللغة العربية العديد من العلوم والمعارف طيلة تاريخها، وخاصة بعد تطور الخضارة العربية الإسلامية بفضل العبقريَّة الفذّة لدى الموهوبين زمام القلم من المواطنين، الذين تمكّنوا من نقل ما جادت به قريحة الحضارة الإنسانيَّة في رحاب التأليف والتصنيف.

٦) إعداد لغة علميَّة قادرة بأسلوب جذّاب مرن، لربط الماضي بالحاضر، بما تدفع الأمة إلى الأمام والازدهار.

٧) انتقاء المقياس الأصلح، وإبداء الأسلوب الأرجح، لنظام اللغة العربية والأقرب لطبيعتها، والأنسب لحفظ مرونتها في ظلال جودة طبع غاياتها.

٨) الإلمام بالحاجة العلميَّة والفنيَّة تجاه التجديد في مراكز التعليم العالي والبحث العلمي عبر اصطناع اللغة العربية للتعليم والمأمول والمعقول من الخبراء الأكفاء الأجلاء، في تخصّص التدريب الطباعي عبر التفكير الجدّي بالمنجز الذهني في تدارك ما فات.

٩) إبراز الجوانب المتضحة في أسمى الإسهامات وأعلى الإنجازات، مما اكتسبها التلاميذ على الشكل المطلوب، وتشجيعهم على التفاعل مع الموقف التعليمي بصورة تحقّق أهدافها، وتبلغ مقاصدها، وتقضي حاجاتها.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals. The study complied with institutional and international ethical guidelines; therefore, no formal ethical approval was required.

REFERENCES

Abu Gadah, H. A. (2009). Daorul Waqfi fi Tahzizi Taqoddumil Marifiy, Al Muhtamar Thalis Lil-AoqofBil-Mamlakatil Arabiyyah As-Suudiyyah, Al-Jamiatul Islamiyyah.

Jibril, A. H. I. (2021). Dirosatun fi Shiril- Madhi Lada Shuarau Lagos, Nigeria, ICMAH Linashir wa Taozeei, Lagos.

al-Iloriy, A. A. (1987). Misbawu D-Dirosatil-Adabiyah fid Diyarin Nigeriyah**,** First Edition, Misr, Darul Ma'arif.

Meilur, N., Muhammad, A., Nabil, D. & Khalil R. (2012). al-Ilamul Arabiy, Al-Ilamu wa sina'atuhu An-Nashiah, Darul Fajri, Li-Nashir, first Edition.

Mubriy, M. Z. A. (1996). Mafhuumut- Tibahat, www.uobabylon.edu.iqiuobcolleges /lecture,aspx/gectures

Mukadam, A.-R. (2014). Daorul Katateeb Al-Arabiyyah fi Isthimari Al-Lugatil arabiyyah fi Madinati Ilorin, Maqolatun Manshuratun fil Muhtamar Ad-Daoliy haolal Isthimar fil-Lugatil Arabiyyah, Dubai.

al-Mukashif, T. A. (2011). Nisomi Tahlee fil- Khalwat wa Tatowuruhu ilal Madarisil Qur'aniyyah, Jamihatul Ifriqiyyah Al-Alamiyyah, Sudan, Al-Markazul Islamiy Al-Ifriqiy, Al-Muhtamarul A'alamiywaatharuhu fi binahi Al-Hadoratil-Insaniyyah.

Rodiyyah, a.-H. (2021). Muqobalatun shahsiyatun fi Markazil Huda, yaomaI thnain.

Yahqub, A. (2014). Ishama'atu Daori Nashir fi Tatowuri Lugatil Arabiyyah fi Nigeria, Maqolatun Ilmiyatun Manshurotun fi kitabil Muhtamar Daoliy Athalis Li lugatil Arabiyyah, Dubai.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



الثقافة العربية وتحديات البطالة في جنوب نيجيريا الغربي: واقع وحلول

[ARABIC EDUCATION AND THE CHALLENGES OF UNEMPLOYMENT IN SOUTH-WESTERN NIGERIA: REALITY AND SOLUTIONS]

Bolajoko Abdulwahab Afolabi[1]* & Kamaldeen Al-Mubarak Ali[2]

[1] General Studies Unit, Air Force Institute of Technology, Kaduna, Nigeria

[2] Department of Languages (Arabic Unit), Faculty of Humanities and Social Sciences, Al-Hikmah University, Adewole Estate, Adeta Road, Ilorin, Kwara State, 240281 Nigeria

* Corresponding Author: *bolawatej4real2014@gmail.com*

Received: 26/1/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

يرغب الملايين من البالغين في جميع أنحاء العالم في الحصول على وظائف جيدة الأجر حتى يتمكّنوا من كسب الدخول والعيش، ثم التقاعد براحة البال. بينما يتمّ ضمان الوظائف الجيدة في العديد من البلدان المتقدمة، ولا يمكن قول ذلك بالنسبة للعديد من المواطنين النيجيريّين. لسنوات عدة، ظلّ الملايين من البالغين الأصحّاء في البلاد محرومين باستمرار من فرصة العمل الأساسية من أجل العيش. ويرجع ذلك إلى ارتفاع معدلات البطالة المنتشرة للغاية في جميع أنحاء البلاد، كما كانت الحال في كثير من دول أفريقيا وخاصة الست الأكثر بطالة من غيرها، أمثال: جنوب أفريقيا بمعدل ٣٠،٣٥%، ونيجيريا بمعدل في ٣٠،٣٣%، وليسوتو بمعدل ٦٠،٢٤%، وجابون بمعدل ٣٠،٢٢%، وصوماليا بمعدل ٨،١٩%، ثم تونس بمعدل ١٠،١٦% على ضوء ما أقرّه المكتب الوطني للإحصاء. ويدرس هذا البحث وضع البطالة لدى دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي بغرض الاكتشاف عن واقعية العوامل المؤدّية إلى ذلك وكيفية علاجها بعد ذلك. ويستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لإنجاز العمل بناء على طبيعة البحث. وانتهت الدراسة إلى أنّ البطالة في جنوب نيجيريا الغربي بأقلّ معدّل من غيره من المناطق ومع ذلك فإنّها كثرت بين دارسي العربية من غيرهم في المنطقة، وأنّ العوامل المؤثّرة في البطالة عند خريجي الأقسام العربية في المنطقة تتراوح بين السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية وعلى رأسها عدم ملكة الكفاءة المقنعة في المهارة الإنكليزية، وأنّ البطالة هذه سبب لنقصان عدد طلاب الأقسام العربية في المؤسّسات التعليمية العليا بدلا عن زيادته، وأن دمج اللغة العربية بالموادّ الاجتماعية الأخرى تسهم في ازدهارها وتسمح

بذلك فرص الأعمال الرابحة للخرّيجين وطنيا ودوليا، كما أنّ وجود الفساد والأنانية لهما أثر في كثرة البطالة في الدولة وفي المنطقة نفسها، ويوصي الباحث بتفعيل دور الدولة في محاربة البطالة ويجري ذلك بتطبيق الحكومة دورها بتنمية الاقتصاد بدعم القطاع العام ماليا وفنيا وبشريا، وإصلاحه، والقضاء على الفساد، وتفعيل رقابة، ثم تدريب الأساتذة طلابهم وحثّهم على شدّة الأخذ بالإنجليزية كأخذهم بالعربية لكونها وسيلة للحصول على توظيف الجيّد، وقيام الأساتذة بحركة تثقيف طلاب المدارس الثانوية حول فرص العمل المستقبلية لدارسي العربية في شتّى المصانع، والشركات، والوكالات الوطنية والدولية، ثم يدرّبونهم بذلك، ويلزم على الأساتذة مناقشة دمج الدراسات العربية بالموادّ الأخرى-مع وزارة التربية والتعليم الفدرالية ولجنة الجامعات الوطنية، ويتأكّدون من إدخاله في السياسة الوطنية للتعليم.

الكلمات المفتاحية: الثقافة العربية، وتحديات البطالة، وجنوب نيجيريا الغربي، خريجو اللغة العربية، الكفاءة اللغوية

Abstract

Millions of adults around the world desire good paying jobs so they can earn income, live and retire in comfort, while good jobs are guaranteed in many advanced countries, some cannot be said for many Nigerian citizens. For years, millions of able-bodied adults in the nation have been continually denied the basic opportunity to word for living. And this is due to the very high unemployment rates prevalent across the nation as it was in most of African nations especially the six with highest rate of unemployment such as South African with rate 35.30%, Nigeria with 33.30%, Lesotho with rate 24.60%, Gabon with rate 22.30%, Somalia with rate 19.8% and Tunisia with rate 16.10% according to the analysis of National Bureau of Statistics. This article tends to study the situation of unemployment among the Arabic graduates in the Western Nigeria with the aim of discovering the reality of factors that might have led to that there by profound the solutions aftermath. The research adopts a descriptive analytical method. The research findings are: that the rate of unemployment in the Western part of Nigeria is the least, despite that unemployment is very common among the graduates of Arabic language, that the factors responsible for unemployment among the graduates of Arabic in the region is between political, economic, and social, and the great one is incompetence of those students in English, that unemployment is the cause of reduction of students of Arabic in the higher institutions of learning in the region, that the combining Arabic language/studies with other social courses will create room for national and international job opportunities for the graduate, that corruption and selfishness play major room in the high rate of unemployment, the researchers suggest that the nation should play his role in fighting unemployment and that could be done through the effort of government to develop economy, that the lecturers should encourage their students to uphold English language as they did to Arabic, because it is a means of securing good employment, a lecturer should also shoulder the responsibility of sensitizing the secondary school students on the future job opportunities for graduate of Arabic studies in different companies, factories and the national and international agencies and they should train them toward that, the lecturers should also discuss the marginalization of Arabic studies with other courses with the Federal Ministry of Education and National University Commission, therefore, make sure that it is included and implemented in the policy of education.

***Keywords**: Arabic education, challenges of unemployment, South Western Nigeria, linguistic competence, Arabic language graduates*

Cite as: Afolabi, B. A. & Ali, K. A. (2023). Al-Thaqafah al-'Arabiyyah wa tahaddiyat al-batalah fi Janub Nijiriya al-Gharbi: Waqi' wa hulul [Arabic education and the challenges of

unemployment in South-Western Nigeria: Reality and solutions]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 81-100. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.61

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

تعتبر البطالة ظاهرة عالمية تتسم بها كل النظم الاقتصادية الموجودة، أي هي ذات آثار اقتصادية واجتماعية فعالة، وتحاول الدول المتقدمة على تقليصها ومواجهتها، وتحدث في الدول النامية لأسباب قصور النمو الاقتصادي عن ملائمة السكان، ونتيجة لعجز المدخرات المحلية عن تمويل الاستثمارات اللازمة لتوفير فرص العمل. وتحاول جاهدة كذلك تحديد أعداد العاطلين عن العمل ونسبتهم مقارنة بقوة العمل من إجمالي تعداد السكان، فلذلك تعتبر أيضا من أهمّ الموضوعات التي أخذت تشغل السياسيّين وأصحاب القرارات في الوقت الراهن. ولم تقصر نيجيريا جهدا في محاولة القضاء على حل الهيكل الاقتصادي في نيجيريا من خلال السياسات الاقتصادية، كما تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الاقتصادية التي من أهمّها تحقيق النموّ الاقتصادي لتوفير فرص العمل وعلاجة مشكلة البطالة بين مستوى المعيشة، فلذا يستحسن لكلّ دولة دراسة تطوّر هذه المشكلة والوقوف على أسبابها لإمكانية معرفة الحلول والتخلص منها، ولا سيّما في ميدان الدراسات العربية في الدول غير العربية اللسان كنيجيريا فيتحسّن الوضع لتطوّر الدراسات العربية إذ قد لا يرغب في دراستها الدارسون الجامعيون إذا لم تلق رواجاً متميزا في سوق العمل بينما تربح غيرها من المواد الدراسية العلمية والإنسانية والاقتصادية في سوق العمل فلذلك تعتنقها الشركات، والمصانع، ثم الجامعات الحكومية والخصوصية.

ولا يعني ارتفاع معدل البطالة في المنطقة أنّ الحكومة بأقسامها: المحلية، والولائية، والفيدرالية. تتعصّب على اللغة العربية بين الميادين العملية الأخرى أو بين دارسي العربية وزملائهم في المواد الأخرى لما يلاحظ من الجهود الجبارة التي قد بذلتها الحكومة تجاه تقدم الدراسات العربية في المؤسّسات العلمية الثانوية والكليات التربوية ثم الجامعات. وقد فاقت عنايتها بهذه اللغة ودراستها حتى أنشأت المجلس الوطني للدراسات العربية والإسلامية عام ٢٠١١م بالإضافة إلى جهود أخرى من قبل الحكومة، مؤيدة بمحاولات المنظمات الإسلامية الخاصة من تقديم المنح التعليمية وخلق فرص العمل لهؤلاء الدارسين وغيرهم في ربوع الدولة، إلاّ أنّ شأن التوظيف لخريجي الأقسام العربية في المعاهد أو الكليات التربوية والجامعات في جنوب نيجيريا الغربي فيه نظر، إذ لا يقع ذلك إلاّ لعوامل وأسباب تقتضي حسن الانتماه والمناقشة رغبة في عجلة تحسين وضع حاملي الشهادات العلمية في الدراسات العربية فتروج الدراسات العربية في المنطقة كأخواتها فتطمئنّ القلوب من اندراسها في المؤسّسات العلمية العليا الحكومية.

وليتمّ هذا، تبحث المقالة عن دواعي ذلك عبر المحاور التالية بداية من لمحة تعريفية عن جنوب نيجيريا الغربي وحدوده الجغرافية، ووضع الثقافة العربية في جنوب نيجيريا الغربي، والبطالة-أنواعها وتحدياتها في جنوب نيجيريا الغربي، والبطالة-عواملها لدى دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي، وعلاج البطالة، وحلولها لدارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي، ثم الخاتمة ونتائج البحث، والمراجع بعد ذكر الدراسات السابقة؛ ومنهج البحث.

مشكلة البحث

لقد كانت الثقافة العربية تروج في القرن العشرين الماضي عندما كان الغربيّون يحكمون الدولة فكان نظام التعليم يتقدم حتى كان الدارسون الخريجون بفوزون بالتوظيف مباشرة عقب دراستهم لكونهم قادرين على القيام بالمهامات التي وُظِّفُوا لأجلها إذ كان لهم مقدرة علمية كافية وملكة اللغتين العربية والإنكليزية، وليست العربية فحسب، بل كانت الحالة لجميع الميادين العلمية، فأثّروا في تقدّم الدولة وشؤونها.

وقد ظلت الحال هكذا حتى أوائل القرن المعاصر عندما اشتدّت ظاهرة البطالة فى الدولة ةكان الأكثر معاناة منها دارسو العربية وإن كان الآخرون يشركونهم فيها، إلّا أنّ تحديّاتها كثرت بينهم، فأدّى ذلك إلى نقصان عدد المسجّلين لدراستها في المؤسسات التعلمية العليا، وإن كانت تتقدّم بكثرة في الثانويات غير الحكومية.

أسئلة البحث

للتعاطي مع إشكالية البحث وإيجاد حلول لها ينبغي طرح الأسئلة الآتية:

١) كيف لا تأثّر ظاهرة البطالة في وضع الثقافة العربية في المؤسسات التعلمية العليا في المنطقة؟

٢) كيف ينقص معدّل بطالة دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي؟

٣) كيف تتغير وجهة نظر دارسي العربية تجاه التوظيف الإداري والحرف اليدوية؟

٤) ما مستقبل التعليم العربي في المنطقة قياسا بالحاضر إذا لم يتمّ حلّ لمشكلة البطالة؟

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في كونه من الدراسات العلمية التي تصدّت بشكل استبانة لموضوع الثقافة العربية وتحديات البطالة في جنوب نيجيريا الغربي: واقع وحلول. وقد استفاد الباحث من البحوث

العلمية والدراسات الحديثة المتخصصة في هذا الموضوع بغية استعراض أهمّ المعلومات والبيانات التي تسهم في حلّ مشكلة البطالة. وقد يفيد هذا البحث المعنيّين لمساعدة إعادة تخطيط القرارات الأكاديمية بدمج العربية في المواد الأخرى بغرض دراستها لأغراض خاصّة بغية معالجة مشكلة البطالة المتواترة لدى دارسيها.

أهداف البحث

هذه الدراسة تعي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) التعرف على معدل البطالة في جنوب نيجيريا الغربي ونسبة خريجي الأقسام العربية منه.

٢) التعرف على العوامل المؤدية إلى انتشار البطالة لدى دارسي العربية.

٣) اتخاذ نتائج الدراسة وسيلة لتحسين وضع التعليم العربي الحالي ومستقبله.

حدود البحث وهيكله

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الثلاثة الآتية:

الحدّ المكاني: لا تخرج الدراسة عن جغرافية جنوب نيجيريا الغربي ومؤسّساته التعليمية العليا.

الحد البشري: هو أنّه يخصّ خريجي الأقسام العربية في الكليات والجامعات دون غيرهم من الخريجين.

الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على البحث عن دواعي انتشار البطالة عند خريجي الأقسام العربية في جنوب نيجيريا الغربي وكيفية معالجتها.

منهج البحث

يستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته أهداف الدراسة المنشودة والإشكالية التي يعالجها. يناسب هذا المنهج هذا البحث لاعتباره أكثر المناهج استخداما في إجراء البحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ويتحقّق استخدام هذا المنهج بوصف المادة وجمع الحقائق العلمية ثم البيانات من الدراسات السابقة عن طريق الإجابة المناسبة على الأسئلة، مستندا في ذلك إلى درجة كبيرة على المعلومات الدقيقة المتعلقة بالمحاور الأساسية للبحث والمرتبطة بالثقافة العربية وتحديات البطالة في جنوب نيجيريا الغربي، ثم تحليلها ومناقشتها لاستنتاج النتائج ثم التوصيات.

الدراسات السابقة

يقوم هذان الباحثان بقراءة بعض الدراسات السابقة التي لها العلاقة بموضوع الدراسة، فمنها:

دراسة حارسيا هيريرا وجماعته التي قاست فيها أثر البطالة على رفاهية الفرد في الاتحاد الأوروبي، وقد توصلت تلك الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة بين دول الاتحاد الأوروبي في أثر البطالة على رفاهية الفرد، حيث أن آثار البطالة على رفاهية الفرد كانت أقلّ في دول الدنمارك وهولندا عن غيرهما من دول الاتحاد الأوروبي، وذلك بسبب معدلات البطالة المنخفضة فيهما، وسوق العمل النشطة، إضافة إلى أنّ آثار البطالة تظهر بشكل كبير على رفاهية الفرد في العمل، والصحة، والعلاقات الاجتماعية.

ودراسة (Bahlul & Simar, 2021) التي ناقشت فيها أسباب مشكلة البطالة في المجتمع المصري. وتوصلت دراستها إلى أن عدم توجيه الشخص ووضعه في مكان العمل، وأنّ عدم تكافؤ الفرص بين الخريجين عند التعيين، وأنّ عدم التناسب بين الأجر والعمل في بعض الحيان، الأمر الذي يؤدي إلى ترك العمل للبحث عن عمل آخر فيزاحم الآخرين، فضلا عن أنه قد يؤدي إلى الخيانة، أو الرشوة، أو السرقة، أو الاختلاس، فكلّ هذا أسباب مؤدية إلى البطالة.

وفحصت دراسة (Fatin, 2014) واقع البطالة وأثرها على التنمية الاجتماعية في محافظة اللاذقية وقد درسها على صعيد الفرد العاطل عن العمل، وأسرة الفرد العاطل عن العمل، ثم المجتمع المحلي. وأهمّ النتائج التي حصل عليها خلال الدراسة هي أنّ هناك أثرا للبطالة على التنمية الاجتماعية على مستوى الفرد العاطل عن العمل، ويتمثّل ذلك بصورة أساسية في قبول العاطل عن العمل، حتى لو كان لا يتناسب مع مؤهّلاته العلمية، وأن يتمثّل كذلك في تحمّل الأسرة عبئ معيشة المتعطلين، حيث يضطرّ الكثير من الأسر التي يعاني فيها ربّ الأسرة من البطالة، وأكّدت النتيجة كذلك أنّه تضعف العلاقات والروابط الأسرية، فيسهم ذلك في تعميق نظرة الكراهية للأغنياء.

التعقيب على الدراسات السابقة

تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف فمنها ما بحثت في أثر البطالة على رفاهية الفرد في الاتحاد الأوروبي مثل دراسة حارسيا هيريرا وجماعته التي هدفت إلى قياس أثر البطالة في رفاهية الفرد في الاتحاد الأوروبي، ومنها بحثت في معرفة أسباب مشكلة البطالة في المجتمع المصري مثل دراسة (Bahlul & Simar,2021) التي هدفت إلى التعرف على أسباب البطالة رغبة معالجة البطالة لتتحسن المعيشة الاجتماعية في مصر، وما بحثت في الفحص عن واقع البطالة وأثرها على التنمية الاجتماعية في محافظة اللاذقية مثل دراسة (Fatin, 2014) التي هدفت إلى التعرف على واقع البطالة وأثرها في محافظة اللاذقية.

وتتشابه هذه الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من (Bahlul, 2021)، (Fatin, 2014)، من حيث الهدف الذي هو التعرف على الأسباب والعوامل المؤدّية إلى انتشار البطالة مع قياس المشكلات الناتجة عنها. وتختلف مع الدراسات السابقة في أنّها تغطي فجوة بحثية مكانية ومؤسّساتية متركزة على دارسي العربية أو خريجي الأقسام العربية في جنوب نيجيريا الغربي كما أنّها توسّعت في العلاج والتوصيات محل مشكلات البطالة الشائعة بين أولئك الخريجين في تلك الجيوسياسية النيجيرية.

الخلفية النظرية

تناقش هذه الدراسة الإطار الوصفي من حيث النظرة في حالة البطالة ودواعيها عند خريجي الأقسام العربية في جنوب نيجيريا الغربي وما جرت من آثارها على الثقافة العربية، بالإضافة إلى اقتراح علاجات لحلّ المشكلات الناشئة عن ظاهرة البطالة.

فالبطالة، كما يراها المكتب الدولي لعمل البطالة "تشمل كافة الأشخاص الذين هم في سنّ العمل وراغبين في العمل، وباحثين عنه، إلاّ أنّهم لم يجدوه (Umaish, 2015). أما في تعريف منظمة العمل الدولية الشائع، فالعاطل عن العمل هو كلّ إنسان قادر على العمل وراغب فيه، ويبحث عنه ويقبله عند الأجر السائد، ولكن دون جدوى.

لمحة تعريفية عن جنوب نيجيريا الغربي وحدوده الجغرافية

جنوب نيجيريا الغربي أحد المناطق الجيوسياسية الست في نيجيريا، وتمثّل منطقة جغرافية وسياسية في جنوب غرب البلاد. وهي تتألف من ستّ ولايات هي: إِيكِيتِي (Ekiti)، ولاَغُوس (Lagos)، وأَوْغُنْ (Ogun)، وَأَونْدَوْ (Ondo)، وأَوْشُنْ (Osun)، وأَوْيَوْ (Oyo) على حدّ سواء.

تمتدّ المنطقة على طول الساحل الأطلسي من الحدود الدولية مع جمهورية بنين في الغرب، والجنوب، والشرق، ومع الشمال الأوسط في الشمال. وينقسم الجنوب الغربي إلى غابات المانغروف في وسط إفريقيا في أقصى الجنوب الساحلي، في حين أنّ المناطق البيئية الداخلية الرئيسة هي المناطق البيئية لغابات الأراضي النيجيرية المنخفضة في الجنوب والشرق جنبا إلى جنب مع المنطقة البيئية الفسيفسائية للغابات، والسافانا في غينيا في المنطقة الشمالية الغربية الأكثر جفافاً. وتقع المنطقة من حيث الثقافة-ضمن الموطن الثقافي-الأصلي لشعب يوربا، وهي مجموعة تشكل أكبر نسبة عرقية من سكان الجنوب الغربي.

تساهم المناطق الحضرية في الجنوب الغربي اقتصاديا بشكل رئيسي كلاغوس وإبادن بشكل كبير في الاقتصاد النيجيري، بينما تتخلف المناطق الريفية عن الركب. ويبلغ عدد سكان

المنطقة من حيث التعداد-حوالي أربعين مليونا نسمة، أي حوالي ٢٢% من عدد سكان الدولة الإجمالي، وكانت لاغوس أكبر مدينة اكتظاظا بالسكان في الجنوب الغربي، وكذلك هي أكبر مدينة اكتظاظا بالسكان في نيجيريا، كما كانت ثاني أكثر المدن اكتظاظ بالسكان في القارة الإفريقية. وتشكل العاصمة وضواحيها الداخلية-والتي تسمّى معا منطقة مدينة لاغوس-أكبر ثماني مناطق حضرية في العالم حيث تبلغ عدد سكانها حوالي أحد عشرين مليونا نسمة، وتشمل المدن الجنوبية الغربية الكبيرة الأخرى (بالترتيب حسب كثرة عدد السكان): إبادن (Ibadan)، وأوغبوموشو (Ogbomosho)، وإيْكَوْرَوْدُو (Ikorodu)، وأكُورَي (Akure)، وأبَيْوكُوتَا (Abeokuta)، وأويو (Oyo)، وإيفي (Ife)، ومدينة أوندو (Ondo City)، وأدو أيكتي (Ado Ekiti)، وإسيين (Iseyin)، وشاغام (Shagamu)، وباداغري (Badagry)، وأبافيمي أوووودي (Obafemi Owode)، وإيليشا (Ilesha)، وأوشوبو (Osogbo)، وإيوو (Iwo) (Dele,2022).

ويعتبر الجنوب الغربي المنطقة الجيوسياسية الأكثر تقدما من الناحية التعليمية في نيجيريا، (Saifaddin, 2022) ويوجد ذلك في شعار بعض تلك الولايات، فقد أطلق على ولاية إيْكتي ينبوع المعرفة (Fountain of Knowledge)، وعلى ولاية لاغوس: مركز التفوّق (Centre of Excellence)، وولاية أويو (Oyo) قصاب/قائد (Pacesetter)، وولاية أوغن: بوّابة الدولة (Gateway State) (Dele, 2022). ولا يستبعد ذلك إذا قدّر ما فيها من التراث الأثري وقصب سبقها من حيث الرئادة العلمية، ففي المنطقة توجد أوّل جامعة رائدة في نيجيريا (جامعة إبادن) المؤسّسة سنة ١٩٤٨م، وهيئة التلفزيون الوطنية المؤسّسة سنة ١٩٧٧م، والتي هي أقدم محطة تلفزونية في إفريقيا، وتعمل كمتحف للصحافة، ومتحف التراث الأسود بباداجري (Badagry) المؤسّس سنة ١٨٦٣م، وكذلك المتحف الوطني في لاجوس، والذي يحتوي على مجموعة كبيرة في علم الآثار والإتنرعرافيا والمصنوعات اليدوية التقليدية، كما توجد فيها كذلك حديقة الحيوان التي هي إحدى حدائق الحيوان البارزة ذات الإطلالة الواسعة بأنواع الحيوانات ثم قاعة مَوْبُو (Mopo hall) التي هي صرح استعماري بأعمدة بارزة وتصميم معماري متطوّر (Nomyelum, 2022).

وضع الثقافة العربية في جنوب نيجيريا الغربي

لم يختلف شأن دخول اللغة العربية في جنوب نيجيريا الغربي كثيرا عن غيره من المناطق النيجيرية والإفريقية في مصاحبتها الإسلام وتأثيره في وضع البني الأساسية لها كما حدث ذلك في شمال نيجيريا عن طريق التجارة والدعاة الصوفية الأجانب الوافدين إلى الدولة عبر الصحراء الكبرى، فبدأت البدور الأولى تنبت وتتّسع بانتشار الإسلام حوالي القرن الحادي عشر الميلادي إذ يجب على كلّ مسلم أن يتعلّم على أقلّ تقدير ما يكفيه لأداء فرائض العبادة من صلاة وغيرها كتعلّم الآيات والسور القرآنية وبعض الاصطلاحات الدينية (Sylvester,2022). إذ ذلك دأب الدين الإسلامي

في تشجيع التعليم وجعله جزءا لا يتجزّأ من الدين لقوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سورة الزمر، الآية ٩).

تأخّرت نشأة التعليم العربي في الجنوب الغربي عن نشأته في الشمال، إذ تلك المراكز التجارية التي ساعدت على ظهور التعليم العربي بواسطة الإسلام توجّهت مباشرة إلى الشمال. وبعبارة أخرى، تلمّذ سكان الجنوب الغربي (الشعب اليورباوي) على الشمالين الهوساويّين الذين قد تعلّموا عند القوافل الوافدين في أواخر فترة الوفود والحركات الثقافية الإسلامية في ممالك وولايات الهوسا إلى أوائل فترة دولة سكتو التي بدأت سنة ١٨٠٤ واستمرّت حتى سقطت بأيدي المستعمرين سنة ١٩٠٣م (Galadanci, 1993).

بدأت من هذا المنطلق ظهور المدارس القرآنية في المجتمعات الإسلامية النيجيرية فبدأ المسلمون يرسلون إليها أبناءهم ليتعلّموا قراءة القرآن الكريم وبعض المبادئ الإسلامية. ولم تختلف طريقة التعليم في تلك الكتاتيب عن مثيلاتها في مصر وبعض البلدان الإسلامية الإفريقية، فتطبّعت بطابع الطريقة التقليدية القديمة حينئذٍ حيث يلقّن المعلم تلاميذه آيات قرآنية واحدا تلو آخر، ولم تخضع تلك المدارس لأيّ نظام موضوع ومنهج عام متبع، بل المعلم هو الذي يضع لنفسه أي نظام شاء فيخضع له. ولعلّ هذا ما أدّى إلى الصعوبة في تعلّم العربية آنذاك والتي نفّر آلافاً من التلاميذ عن تعلّمها، فكانوا يتغنّون بقولهم (KewuSoroKe) بمعنى (تعلّم العربية صعب)، أو اعتقادهم بأن العربية ليست لغة عادية كسائر اللغات، ولأنّه لا يمكن إتقانها بمجرد بذل جهد وكثرة الاطلاع، بل إنّ فهمها يحتاج إلى استعمال بعض الأسرار، مثل: إلهام، ومقصودهم بذلك أنّ هناك جنًّا يأتيك في المنام بعد استعماله فيلهمك كلّ صغيرة وكبيرة في العربية، والعجيب في الأمر أنّ بعضهم يضيع وقته ليلا ونهارا باحثا عن هذه الأسرار ولا يهتمّ بالتعلم ذاته إلا قليلا.

ولم تزل الأنظمة التعليمية والمناهج التدريسية عويصة وقاسية حتى ظهر الشيخ آدم عبد الله الإلوري في القرن العشرين الميلادي فأشار إلى أنّ في النظام التقليدي عيوبا ومثالب، لا في المنهج والمواد الدراسية فقط، وإنما في النظام التربوي كلّه، وكان يرى أنّ النظام الشامل الذي تحتوي عليه نواحي التربية الأربع: المنهج، والكتب، والمدرّس، وطلبة العلم، لا وجود له في ذلك الوقت في جنوب نيجيريا. فمن هنا قام للإصلاح فأسّس مركز التعليم العربي بأغيغي-لاغوس عام ١٩٥٢م بعد عودته من رحلته العلمية في مصر. وكان هذا المركز هو الذي جعله معقلا لنظام التعليم العربي الشامل، ومنطلقا لنشاطاته قرابة نصف قرن أو يزيد.

ولم ينته جهده لعجلة تطوير التعليم العربي عند هذا الحدّ، بل شرع في تأليف الكتب المناسبة لمستوى تلاميذه وغيرهم من أبناء المنطقة بعد مراعاة أحوالهم ومستوياتهم وبيئاتهم، فألّف ما يناهز مائة كتاب في فنون مختلفة: في اللغة والأدب، والتاريخ، والدعوة، والسياسة، والتصوف وغيرها، في حين شرح بعض الكتب العربية المتقدمة تيسيرا لمن يتعلّمها، فمن هذه الكتب

التي شرحها كتاب: تصريف الميداني للعلامة أبي الفضل أحمد بن محمد الميداني، فقد بسّط صعابه، وفكّك عظامه، ووضّح غوامضه، حتى قال أستاذه آدم نمعاجي في تقريظه له: "إنه قد قاتل الجهل فأهزم جيشه وكأني بالحاسد المعاند قد أعرض عنه لسوء حظّه وعصيان ربه" (al-Maydani, 1920).

وقد تغيّر وضع التعليم العربي في المنطقة وتحسّن بواسطة وضع منهج التعليم الذي هو همة الإلوري بل هو أكبر داوعي تأسيس مركزه في منتصف القرن العشرين الميلادي، فلذلك كان يرى "أنّ غايته في إنشاء هذا المركز تربية جيل فريد يستطيع تحمل مسؤولية الدين بأدقّ معنى الكلمة" (al-Iloriy, 1959)، ولا يريد أن يخالف المنهج قصده في إنشاء المركز، إذ المنهج روح التعليم والتربية وبه يسير العمل، وعليه يدور جميع الأدوار والأنشطة التربوية" (al-Iloriy, 1997).

وقد ازدهر تحسين وضع الثقافة العربية في المنطقة عندما بدأ المركز يخرّج ألوفاً من طلابه في مرحلتي الإعدادية والثانوية ويوصيهم بأن يستعدّوا للنضال في استمرارية رسالته التربوية فساعدوا في تأسيس مراكز ومعاهد وكليات عربية وإسلامية أخرى، أمثال: "المعهد العربي النيجيري بأيليكرو (Elekuro) إبادن لمؤسّسه الشيخ مرتضى عبد السلام عام ١٩٥٨م، ومركز التعليم العربي لأخي الإلوري الشيخ يعقوب عام ١٩٧٢م، وكذلك المراكز التي أسّسها تلاميذه، أمثال: معهد دار الدعوة والإرشاد بإصولو-ولاية لاغوس لمؤسّسها الشيخ مصطفى سنوسي زغلول عام ١٩٧٩م، وكلية الدراسات العربية والإسلامية بمدينة إسيين-ولاية أويو (Iseyin, Oyo State) لمؤسّسها المفتي عبد الرحيم حمزة ١٩٨٣م، ودار الإرشاد والإسعاد بأورلي-لاغوس (Orile, Lagos) لمؤسّسها الشيخ سعيد إبراهيم أولاومي (Olawunmi) عام ١٩٧٨م، وغيرها حتى كثرت المدارس العربية ونبغ في تعلّمها وتعليمها أخلاطُ الزمر.

ارتقت شؤون الثقافة العربية في جنوب نيجيريا الغربي فتداخلت في المؤسّسات التعليمية العليا كالكليات التربوية، والجامعات الفيدرالية، والولائية، والخصوصية بجهود العلماء العباقرة والملوك المسلمين، ثم الثورة التي قادها الإلوري لتحسين شؤون الدراسات العربية والإسلامية ووضعهما في الجامعات والكليات التربوية حينما اشتكى مسؤولو تلك المؤسّسات العلمية العليا عدم وجود طلاب العلم في القسمين عام ١٩٤٨م، وخاصة جامعة إبادن، فاقترح الإلوري "أن تقتدي جامعات نيجيريا بالجامعات العربية في تأسيس المدارس الابتدائية والثانوية لتكوين الطلاب للكليات التي تعتني بتدريس اللغة العربية، أو تعتبر العربية لغة ثانوية لها، فيزاد الطلاب بقليل من العربية إضافة إلى ما تعلّموه من الإنجليزية" (Salahuddin, 2012)، فأصبحت الحال بعد ذلك جيدا، فكثر الطلاب وواصلوا دراساتهم حتى مرحلتي الماجستير والدكتوراه منذئذ حتى اليوم.

إلاّ أن أكثرية أولئك الخريجين عاطلين عن وظائف رابحة تكفيهم للمعيشة الرغدية لأسباب تذكر في السطور التالية.

البطالة-أنواعها وتحدياتها في جنوب نيجيريا الغربي

تهدف البطالة بعدة تعريفاتها اللغوية والقانونية والسياسية إلى "التوقف عن العمل أو عدم توافر الإمكانيات لدى الدولة لتشغيل الأيدي العاملة وبعبارة أخرى، هي "انعدام العمل أو المورد الشخصي الكافي لإعالة النفس والعائلة" (Ramzi, 1998)، ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى الوضع الاقتصادي ضمن مهنة معيّنة أو مؤسّسة، وترتبط البطالة بالأشخاص الذين عندهم الرغبة والقدرة أو المؤهّلات للقيام بوظيفة مدفوعة الأجر، وهم يندرجون تحت القوى العاملة، فلذلك يصحّ الاعتماد على عدد الأشخاص العاطلين عن العمل وعدد القوى العاملة لمعرفة رياضات معدّل البطالة. ويعدّ هذا المعدل أكثر المقاييس شهرة في سوق العمل، إذ تكمن أهميته في عرضه اللقوى العاملة المؤهلة للعمل، ولكونه مؤثرا يدلّ على كفاءة وفعالية الاقتصاد في الدولة، "كما يصف مدى جودة أداء سوق العمل حيث يعكس قدرة أو عدم قدرة الاقتصاد على خلق فرص عمل كافية للأشخاص المؤهلين للعمل أو الذين يرغبون في الحصول على وظيفة"(David, 2011).

وتنقسم البطالة هنا بناءا على دراسة وضعها في جنوب نيجيريا العربي إلى عدة أقسام، وهي:

١) **البطالة الدورية:** ينشأ هذا النوع من البطالة عن الركود الذي يصيب الحالة الاقتصادية الخاصة بمجموعة من المنشآت خلال فترة زمنية معينة، أو في مناطق محدّدة مع وجود منشآت في مناطق أخرى، وقد تنشأ نتيجة لتذبذب الدورات الاقتصادية، ويفسّر ظهورها بعدم قدرة الطب الكلي على استيعاب أو شراء الإنتاج المتاح مما يؤدّي إلى ظهور الفجوات الإنكماشية في الاقتصاد المعني. وتعادل البطالة الدورية الفرق الموجود بين العدد الفعلي للعاملين وعددهم المتوقع عند مستوى الإنتاج المتاح، وعليه، فعندما تعال البطالة الدورية الصفر فإن ذلك يعني أنّ عدد الوظائف الشاغرة خلال الفترة يساوي عدد الأشخاص العاطلين عن العمل. "وتعتبر البطالة إجبارية أنّ العاطلين عن العمل في هذه الحالة هم على استعداد العمل بالأجور السائدة إلاّ أنّهم لم يجدوا عملا".

٢) **البطالة الاحتكاكية:** هذه البطولة تحدث نتيجة للتنقلات المستمرة للعاملين بين المناطق/الأقاليم والمهن المختلفة والتي سببها تغيرات في الاقتصاد الوطني (Lafuete, 2018)، وقد يكون أنّهم تركوا عملهم القديم وبدؤوا يبحثون عن عمل جديد اختيارا منهم لظروف قاهرة، إذ هم بذلك يفقدون القدرة على تحصيل المراد خلال هذه الفترة. وتحدث

البطالة الاحتكاكية أحيانا نتيجة لنقصان المعلومات الكاملة لكلّ الباحثين عن فرص العمل وأصحاب الأعمال، كما تكون بحسب الوقت الذي يقتضيه الباحثون عن العمل. أو تنشأ عندما ينتقل عامل من منطقة أو إقليم جغرافي إلى منطقة أخرى أو إقليم جغرافي آخر، أو عندما تقرر ربة البيت مثلا الخروج إلى سوق العمل بعد أن تجاوزت مرحلة تربية أطفالها ورعايتهم (al-Bashir, 2014).

يفهم مما سبق أنّ هذه البطولة تفسّر استمرار بعض العمال في التعطل بالرغم من توافر فرص عمل مناسبة لهم كصغار السن وخريجي المدارس، والكليات حتى الجامعات وغيرها. ويمكن تحديد العوام المؤدية إلى ظهور هذه البطالة الاحتكاكية الافتقار إلى المهارة والخبرة اللازمة لتأدية العمل المتاح، كما أنّ صعوبة التكيف الوظيفي الناشئ عن تقسيم العمل والتخصص الدقيق. ويضاف إلى ذلك "التغير المستمرّ في بيئة الأعمال والمهن المختلفة الذي يتطلب اكتساب مهارات متنوّعة ومتجدّدة باستمرار" (Bashir & Abdul Jabbar, 2003).

٣) **البطولة الهيكلية**: هذا النوع من البطالة تظهر بسبب النموّ والتطوّر في بعض المجالات المهنية التي تسيد الأيدي العاملة في تطبيق النشاطات بمجموعة من الآلات التكنولوجية مما يؤدّي إلى قلة الحاجة إلى الموظّفين بسبب عدم امتلاكهم للمهارات الكافية للتعامل مع التطوّرات الحديثة. وقد تنشأ بسبب الاختلاف والتباين القائم بين هيكل توزيع القوى العاملة وهيكل الطلب عليها. ويقترن ظهورها دائماً بإحلال الآلة محلّ العنصر البشري فيؤدّي إلى الاستغناء عن عدد كبير من العمال، كما أنّها تحدث بسبب وقوع تغيّرات في قوى العمل كدخول مراهين والشباب إلى سوق العمل بأعداد كبيرة" (Nurudin, 2015).

وليست نيجيريا أو جنوبها الغربي وحده يعاني من مشكلة البطالة الهيكلية بهذه الصورة، بل قد عرفتها البلدان الصناعية المتقدمة بسبب إفرازات النظام العالمي الجديد الذي تسارعت وتيرته عبر نشاط الشركات المتعدّدة الجنسيات التي حوّلت صناعات كثيرة منها إلى الدول النامية بسبب ارتفاع معدل الربح في هذه الآونة الأخيرة. ولا شكّ في أنّ هذا الانتقال قد أفقد كثيراً من العمال الذين كانوا يشتغلون في هذه الدول مناصب عملهم وأحالهم إلى بطالة هيكلية طويلة المدى"(Majidi, 2018).

ومع ذلك، فإنّ هذه البطالة جزئية حيث تقتصر على قطاع إنتاجي أو صناعي معيّن، وهي لا تمثل حالة عامة من البطالة في الاقتصاد. ويضيف الباحثون أنواع البطالة الأخرى في مجال الاقتصاد الكلي المحض كالبطالة الاختيارية والإجبارية، والسافرة، والطبيعية، والموسمية، والتي لا يسع هذه المقالة ذكرها لعدم مساس الحاجة إليها في هذا المقام، أو لأنّ بعض تندرج تحت الأنواع المناقشة سابقاً كالبطالة الطبيعية التي تمثّل البطالة الهيكلية والاحتكاكية عند مستوى العمالة

الكاملة، وكذلك البطالة المؤسمية وبطالة الفقر تشبهان إلى حدّ كبير البطالة الدورية على ضوء دراستها عند محمود سلامة نقلا عن ياسين والعربي، والأسطل (Lewis, 1965).

تحديات البطالة في جنوب نيجيريا الغربي

لم تختلف تحديات البطالة في جنوب نيجيريا الغربي كثيرا عن صورتها في بقية أماكن نيجيريا الجيوسياسية في إنشاب أظفارها في حياة حاملي الشهادات الجامعية والكلية دون عمل يعيشون بأجره. وقد اشتدّ وضعها في نيجيريا عامة نتيجة شأن الدولة لكونها إحدى أكبر الدول الإفريقية المزدحمة بالسكان، ويتراوح معدّل البطالة فيها بين ٣،١٧% إلى ٧،٤٧% حسب النظام الوطني للإحصاءيات عام ٢٠٢٠م، كما يظهر ذلك في الجدول الآتي:

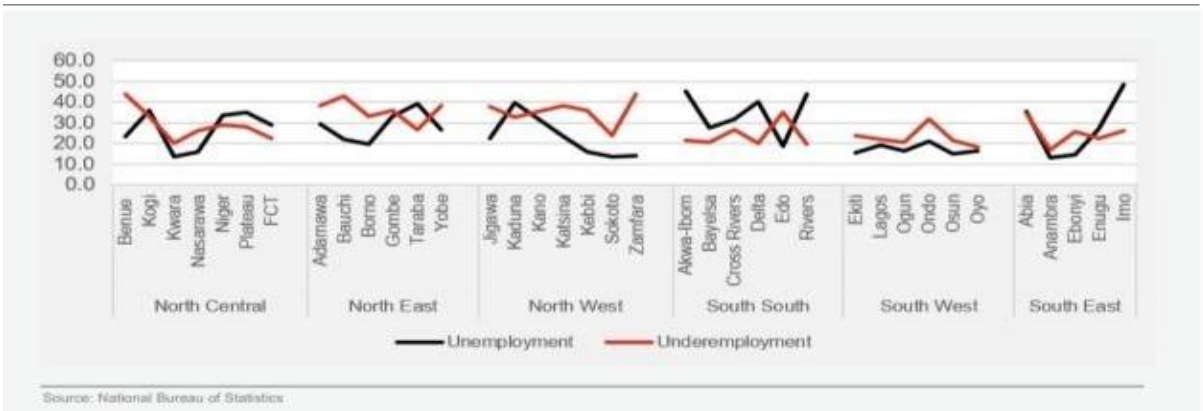


Fig 1. Unemployment Rate Across States and Regions.

رمز ١: معدّل البطالة عبر الولايات والمناطق

يستنتج من بيانات الجدول السابق أنّ الجنوب الغربي أقلّ معدّل في البطالة، ويليها الشمال الشرقي، والشمال الغربي، والجنوب الشرقي، ثم الشمال الأوسط. ومع قلّة المعدّل في الجنوب الغربي إلا أن البطالة بين خريخي الأقسام العربية في الكليات والجامعات أكثر إذا قيس بنظيره عند خريجي الأقسام الأخرى. ويتّضح هذا عبر دراسة الجدول التالي:

عدد الخريجين وسنوات التخرج

اسم الجامعة/ الكلية	القسم	٢٠٢٠ م	٢٠٢١ م	٢٠٢٢ م	٢٠٢٣ م	٢٠٢٤ م	٢٠٢٥ م	٢٠٢٦ م	٢٠٢٧ م	٢٠٢٨ م	٢٠٢٩ م	٢٠٣٠ م
جامعة إبادن	قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية	20	18	16	14	15	8	10	12	7	14	5	7
جامعة ولايةلاغوس	قسم اللغات الأوروبية	__	5	14	15	8	11	17	10	5	7	4	8
جامعة اوديْ أيكت (Ado Ekiti) الفدرالية	قسم اللغة العربية	5	7	4	8	3	6	7	9	5	4	5	4
جامعة ولاية ايكت	√	10	11	7	9	6	5	3	8	6	5	4	3
كلية إمانُويل ألايَنْدَي التربوية	√	11	8	9	11	9	6	5	5	4	7	5	4
كلية التربية الفدرالية (الخاصة)، SPED)) أويو	√	7	5	6	8	4	6	5	4	3	5	3	3
كلية مَيْكيل أوتيدولا التربوية، أيبي (Epe) لاغوس	√	6	8	9	5	4	3	5	6	4	3	5	3
جامعة أولبي أونابنجو، أغو إوويي (Ago Iwoye)	√	9	8	5	5	8	4	3	4	5	3	4	6
جامعة تابيولارن التربوية- بإسوسا (Isosa)	√	12	10	6	8	9	6	4	5	4	3	3	8
كلية التربية الفدرالية، أشيإيلي-أبيأوكتا (OseEle-Abeokuta)	√	11	9	5	9	3	4	7	6	3	6	4	5
كلية ولاية أوشن التربوية، إيليشا (Ilesha)	√	7	5	4	9	5	7	5	9	4	7	9	5

كلية التربية الفدرالية إوو، ولاية أوغن (Iwo, Osun State)	√	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
جامعة باماديلي أولوملووا للتربية والتكنولوجيا،إكيري أيكتِ (Ikere-Ekiti) كلية التربية-إكيري-إيكت سابقاً.	√	6	4	7	4	6	5	4	3	6	7	4	6	4	5	4

فالواضح أنّ البطالة يتبلور أثرها عند أولئك خريجي الأقسام العربية في المنطقة. وقد يكون هذا سببًا لقلّة عدد الطلاب سنة تلو أخرى كما يبدو في الجدول، بينما كثر عدد دارسي المواد الأخرى التي لها أكبر رواج وطلب في سوق العمل، إذ لا يسجّل الطلاب إلا ما رأوا أنّ المصانع والشركات تطلب منها القوى العاملة بكثرة. وهذه الظاهرة تتأثر سلبيّا على مستقبل اللغة العربية وآدابها في المنطقة.

وجدير بالذكر، أنّ عدداً كبيرا من الموظّفين منهم يعملون غالبا محاضرين في جامعات في خارج المنطقة من ولايات الشمال الأوسط، والشرقي ثم الجنوبي وكلياتها، وإن عمل بعضهم في المصانع والوزارات أو المكاتب الإدارية الأخرى فقليل ما هم، إذ لا تعتني حكومة الولايات الجنوبية بتوظيفهم في المدارس الثانوية بله الكليات والجامعات إلاّ واحدا في المائة منهم للمحاضرة، ويحدث ذلك مرة في العقود. وعندما تسنح الفرصة لتوظيف أساتذة اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية، فالعجب أنهم يوظّفون دارسي الإسلاميات فتدمج لهم المادتين بسوء ظنّ منهم أنّ المادتين توأمان لا خلاف بينهما، وأنّ معظم دارسي العربية لا يفهمون الإنكليزية التي هي لغة المحادثة والتدريس.

عوامل البطالة لدى دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي

تساهم في حدوث البطالة التي لا مفرّ منها عند دارسي الدراسات العربية في المنطقة عوامل عدة تختلف عند خريج لآخر باختلاف الفروق الفردية، أي أن تلك العوامل قد تجتمع أحيانا في واحد أو تنقص. وهذه العوامل كما يرى الباحثان على أربعة تصنيفات على الصورة التالية:

١) **عدم الكفاءة المقنعة في مهارة اللغة الإنكليزية**: تمثّل اللغة الإنكليزية لغة رسمية في نيجيريا حيث لا يتمّ شيء إلا بها. ويبدو أن الرعيل الأول من مسلمي نيجيريا وخاصة في الجنوب الغربي والشمال قاصرون في دراستها بسبب توغل برنامج التعليم النظامي الغربي

إلى نيجيريا عبر الجنوب الغربي، وبخاصة (لاغوس) عن طريق المستعمرين المسيحيّين سنة ١٨٦١م، وما جرت من محاولاتهم بتسرب التعليم التبشيري إلى التعليم الغربي بأيدي المبشرين الإروبيّين الذين وصلوا إلى نيجيريا عن طريق جمهورية بنين الفيدرالية حيث يدعوا بتعليم أبناء المواطنين المسلمين منهم والمسيحيّين المبادئ المسيحية ثم الكتابة والقراءة من خلال التعليم الديني" (Figueiredo et al., 2015)، واستمرّ أولئك الرهبان يعملون في حقل التبشير وفي حركات التعليم التبشيري قرونا. وكانت أهمّ مراكزهم الدينية والتعليمية في لاغوس (Lagos)، وبدغري (Badagry)، وأبيوكتا (Abeokuta)، وإبادن (Ibadan)، وتقع كلّها في الجنوب الغربي. وقد ازداد نشاطهم وتضاعف في القرن التاسع عشر، فمنذئذ كره المسلمون إرسال أبنائهم إلى المدارس الإنكليزية للتعليم الغربي لما يروا أنّ الثقافة الغربية في ذلك الزمن ثقافة مسيحية صرفة، وكونها بأيدي المبشرين الذين كان غرضهم الأساسي بنشر الدين المسيحي لا التعليم، وقطع التيار الإسلامي، ووضع العقبات والحواجز دون انتشاره وازدهاره. وقد امتدّت تلك الكراهية منذئذ حتى اليوم. ومع أنّ الوضع قد بدأ يتغيّر إلا أن خلفية معظم دارسي العربية في ملكة مهارة الإنكليزية ضعيفة التي تؤهلهم للتوظيف ضعيفة إذا قيست بخلفية غيرهم، إذ هدفهم الأساسي من دراسة العربية هو الدعوة، إلاّ أنّه تغيّر فيما بعد إلى أغراض ثانوية تتماشى مع تقدّم الشخصية العلمية في العالم اليوم.

وجدير بالذكر أنّ نسبة الخريجين القاصرين في المهارة الإنكليزية اليوم لا تزيد على ٢٥% من النسبة الإجمالية، فلذلك يوجد منهم موظّفين في البنوك، والإذاعات، والتلفاز، ومصانع الجرائد الإخبارية اليومية ثم المؤسّسات العسكرية، وأقسام العربية في بعض مؤسّسات الدولية كمجلس امتحانات غرب أفريقيا (West African Examinations Council)، ومكتب اتحاد الأمم الدولي (United Nations)، وغيرها، إلاّ أنّ العدد قليل جدا.

٢) **المشكلة السياسية**: تعاني حكومة نيجيريا كغيرها من الدول العالمية–من الفساد والأنانية، وانعدام التنمية السياسية التي تجب أن تؤثر في تطوير الوضع الاقتصادي، فتحدث من خلال ذلك البطالة. ويضاف إلى ذلك توظيف بعض العمال في مكاتب لا تليق بهم كتوظيف خريجي علم الزراعة، أو الإعلام الجماهيري في ترجمة العربية إلى الإنكليزية، أو قسم نشر الأخبار بالعربية في الإذاعات وبعض المكاتب الأخرى، في حين يوجد ألوف من الخريجين الذين يستحقّون تلك الفرص الشاغرة لتنمو الاقتصادية بتلك القوى العاملة.

٣) **المشكلة الاقتصادية**: يسهم عدم قدرة الدولة والحكومة في تطوير قطاع الأعمال وزيادته، على تخلّص فرص العمل المتاحة فيما لا يتوقف ثم حجم المؤهّلين، ما يتسبب لاحقا في عدم تكافئ عدد الفرص مع عدد المؤهّلين، وهذا مما يزيد مشكلة البطالة.

٤) **المشكلة الاجتماعية والثقافية:** تؤدي بعض الثقافات المجتمعية مثل التعصب القبلي إلى ازدياد معدل البطالة، كما تؤدّي ظواهر اجتماعية أخرى مثل ارتفاع معدلات السكان إلى تنامي مشكلة البطالة كذلك، حيث إنها تزيد من عدم تكافئ عدد المؤهّلين مع عدد الفرص الشاغرة على المستوى البعيد. ويسهم فيها عدم قدرة بعض مجتمعات الجنوب الغربي على تطوير أفكار خلق مشاريع جديدة، بالإضافة إلى مخرجات العملية التعليمية التي تنتج أحيانا أجيالا مؤهلة للاستجابة لليأس أو الاستسلام لانسداد الأفق.

علاج مشكلة البطالة وحلولها لتحسن وضع دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي

تنحلّ مشكلة البطالة في المنطقة، بل في الدولة بحصرها بناءا على العوامل السابقة-بتفصيل الآليات التالية لعلاجها فبذلك يتقدّم شأن التعليم العالي في الدولة بدون الاضمحلال والاندثار. وتلك الحلول كما يلي:

١) على الأساتذة الاقتراح والقيام بمحاولة ثورة دمج اللغة العربية بمواد أخرى ذات آفاق تطورية ورواجية في سوق العمل عند لجنة الجامعات الوطنية كأن يدرس الطالب الإنكليزية، أو التأريخ، أو الإعلام، أو علم السياسة، أو غيرها إلى جانب عربية فتتقوّى مهارته الإنكليزية، فيحصل على شهادة ذات تقديرين مهمين عقب دراسته الجامعية أو ما يعادلها، حتى يستطيع أن يفوز بوظيفة كبيرة الأجر بعد التخرج.

٢) **الدعوة إلى تعلّم الحرف:** يلزم هذا حسب اقتراح (Figueiredo et al., 2017) لمعالجة مشكلات البطالة بعدة أنواعها، والتي يمكن أن تكون في صالح جنوب نيجيريا الغربي أو في صالح الدولة نفسها، وتنفعل ذلك بالطلب بمشاركة المؤسّسات الصناعية والتجارية، والعمل على تعزيز مخرجات التدريب في المستوى الماهر الحرفي بإنشاء وحدات وبرامج تدريبية متخصّصة بذلك، والقيام بتحديث وتوسيع مجالات إعادة التدريب للخريجين الجدد للتخصّصات المعانية من كثرة بطالة وخاصة العربية.

٣) **استخدام الطاقات المعطّلة في المجتمع النيجيري وخاصة جنوبها الغربي:** يجب قيام القطاع الخاص باستخدام الطاقات المعطلة لديه من خلال تشغيل المصانع والشركات أو الوكالات المتوقفة والتي تساهم إيجابيا في تقدم اقتصادية الدولة، أو رفع نسبة تشغيل المصانع الحالية مع الاعتناء بمناسبة المناخ الاقتصادي الاستثماري لتصريف المنتجات بالإضافة إلى استقرار سياسي، واقتصادي، واجتماعي في الدولة/المنطقة. ويلزم كذلك أن توافق فلسفة التعليم العالي في الكليات والمعاهد والجامعات النيجيرية توفق سوق العمل في الدولة، ويتمّ ذلك بفتح التخصصات التي يحتاج لها سوق العمل، والتي لا تقصر عنها

العربية ثم البعد عن التخصصات التي بها ارتفاع في نسبة البطالة كما يرى(Viveiroso) (Chunbing et al., 2017).

٤) **حسن إدارة الوقت:** يضيع معظم الشباب أوقاتهم أو يسيئون إدارتها، فيضيع بذلك عمرهم ووقتهم وهم ينتظرون فرص العمل التي يناسب مستواهم العلمي التي يضعونها مع مؤهّلاتهم العلمية التي حصلوا عليها، فطول الانتظار يهدر طاقاتهم التي يحتاج إليها مجتمعهم، ومن ثمّ يحرمون المجتمع من الانتفاع بها (Chunbing et al., 2017).

٥) **معاونة العاطلين على العمل:** ويلتزم إلى جانب النقاط السابقة Shah & Soomro "إعداد دراسات لها جدوى لكلّ مشروع يعتزمون القيام به بعد حصولهم على دورات تدريبية لتعليم حرفة ما للتأكد من إتقان العامل للحرفة، ولضمان نجاح المشروع من ناحية اقتصادية وتحقيقه لعوائد مالية"(Shah & Soomro, 2017).

خاتمة

يتلخّص البحث أنّ البطالة نظرا لشأن دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي تتعدّد إلى ثلاثة أنواع هي: البطالة الدورية، والبطالة الاحتكاكية، والبطالة الهيكالية، ويؤثر الجمع في حياة الإنسان العاطل بدون عمل يعيش به كما كانت الحال عند حاليل الشهادات الجامعية والكلية فأدى ذلك إلى انحطاط وضع الثقافة العربية في المنطقة، وإن كان يعاني منها غيره إلّا أنّها تكثر عندهم بسبب عوامل عدة قوّتها والتي تتخلّص في عدم كفاءة بعض الطلاب المقنعة في مهارة اللغة الإنكليزية، والمشكلة السياسية، ثم المشكلة الاجتماعية والثقافية.

ولقد اشتدّت البطالة بين خريجي الأقسام العربية حتى أدى ذلك إلى نقصان عدد طلاب الدراسات العربية في الجمعات والكليات حيث صرفوا عنايتهم إلى دراسة غيرها رغبة في الحصول على التوظيف الرابح بعد التخرّج. ومشكلة البطالة أمر ينجو منه دارس إذا وسّع أفقه خارج التوظيف الحكومي الإداري واغتنم فرص عمل أخرى كتعلّم الحرفة اليدوية أو المشاركة في دورات تدريبية لتعلّم مهارات أخرى تنفعه اقتصاديا لتحقيق عوائد مالية تفتن حياته.

وعلى هذا الأساس، فإنّه يلزم إيجاد آليات لإمكانية معالجة مشكلة البطالة كالقيام بثورة دمج اللغة العربية بمواد أخرى تدرس باللغة الإنكليزية وهي ذات آفاق تطورية ورواجية في سوق العمل، ووجوب قيام القطاع الخاص باستخدام الطاقات المعطلة لديه من خلال تشغيل المصانع والشركات، أو الوكالات المتوقفة.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Bahlul, H. & Simār S. (2021). AsbābuMushkilatilBatāla Fil-Mujtama'h, E-Journal of Faculty of Art, 10(1), 193 – 209. Retrieved from https://journals.ekb.eg/article_156563.html

al-Bashir, A. (2014). DilālātuMu'addal-l-Bitālati Wal UmmalātiWa Misdāqiyyatuhā Fi TafsīrFa'āliyyatiSūqil-Amal, MajallatuIqtisādīyyati ShamāliAfrīqiya, 3(16), 1777.

Bashīr, D. & Abduljabbar, J. (2003). Muqaddimatun Fil IqtisādilKuliyy, Ummān, DārulManāhijLinnashirwatawzī'i

Chunbing, X., Peng Y. and, Zhilong L. (2017). The Medium-run effect of China's Data published, Quarterly by National Bureau of Statistics,

David, C. (2011). Origin of the Unemployment Rate: The Lasting Legacy of Measurement without Theory, USA: American Economic Association.

Dele, W. (2022, March 10). Data Published by National Bureau of Statistics, Federal Republic of Nigeria, Retrieved from https://africa.business.com/careers 15th June 2022

Fatin, A. M. (2014). Al-BitālatuWaAtharuhāAlāTanimiyatilIjtimā-iyyah: Dirāsatun MaidāniyyatunLimuhāfazatilLaziqiyyah (Unpublished dissertation) Tashiru University, Syria.

Figueiredo, H, Biscaia, R., Rodia, V., & Teixeira. (2017). Should we start worrying? Mass for the study of employment (No 286), Edinburgh School of Economics, University of Edinburgh.

Galadanci, S. A. S. (1993). Harakatul-LugatutilArabiyyahWaĀdābahā Fi Nigeria, Qāhira, Al-MaqtabatulIfriqiyyah.

Higher Education Expansion on the Unemployment of College graduates, China Economic Review (2017), do lo.1016/j.chieco.

Higher Education, Skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment, Studies in Higher Education, V.242, No.8.

al-Iloriy, A. A. (1959). TaqrīrAamāl-l-Markaz, Agege, Matba'atu-thaqāfah.

al-Iloriy, A. A. (1967). Mizāmut-Ta'alīm Al-ArabiyyWaTa'arīkhu'u Fil-ĀlamilIslāmiyy, Bayrt, Maktabatil-Hayat.

Lafuete C. (2018). The Best of the Two Worlds: Assessing the use of administrative data

Lewis, L. J. Society, Schools and Progress in Nigeria Paragon Press Ltd: 1965.

Majidi A. M. S. (2018). Al-MushkilātulMutasabbibah Fi Intishār, ZāhiratilBatālahBaynalKhirījīna Fi Muhāfasat Nablus Biddafatil- Garbiyyah

min WijihatiNazarihim, MajallahHãth Wal Dirãsãt, University of Palestine, 8(14), 200 – 206.

al-Maydani, A. F. A. M. (1920). TasrīfulMaydãnī, ShariuWaTa'aliīq . Adam Abdullahi Al-Iloriyy, Agege, Matba'at Markaz Ta'alīmiArabiyy.

Nomyelum, O. (2022 February, 16). South-West Nigeria: History, State, Population, Cities, Religion and Importance, retrieved from https://legit.ng.ivid on 15th June 2022

Nurudīn B. (2015). FīSosiolojiya-t-TashgilWa-l-Batãlah Fi Al-Jazãir Min TaysirSũqil-Tashgīl Ila Taysīri-l-Batãlah, Journal of Humanities and Social Sciences, University of Kuwait, 19(2).

Ramzi, Z. (1998). *al-Iqtisad al-Siyasi li al-Bitalah*. Kuwait: Dar al-Ma'rifah.

Saifaddin, G. (2022, April 28). Unemployment rate in Africa 2022 by Region and Gender, Retrieved from https://www.myguidenigeria.com/regional/info/south-west-region on 18th June 2022

Salahuddīn, A. (2012). al-Shykh al-Iloriy wa Dawruhu fi Tafsir Ta'alumi llugatil Arabiyyah wa Adabiha fi Bilad Yoruba, Kitab Mu'utamar: al-Shaykh Adam Abdullahi al-Iloriy fi Mawqib al-Khalidin, Faculty of Art, University of Ilorin, Nigeria Vol. 2, 2012/1423, Riyadh, Almarkazu-NaigīriyLilbuhũthulArabiyyah.

Sector University Students of Pakistan, Education and Training.

Shah, N & Soomro, B. A. (2017). Investigating Entrepreneurial Intention among Public

Sylvester, A. (2022, April 22). Your local guide to the South-West region of Nigeria, retrieved from https://www.myguidenigeria.com/regional/info/south-west on 15th June 2022

Umaish, Y.A. (2015). At-Taqrīrus-Sanawiyy Li Adãil-IqtisãdilUrduniyy Lil-Ãm (2016), Retrieved from http://ammanxchange.com/art.php?id=4f037e473dbad6f06be12ccc5d95446e30a1a67c on 6th June 2022.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

استراتيجيات تدريسية مقترحة لتنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج

[PROPOSED TEACHING STRATEGIES FOR DEVELOPING RHETORICAL SKILLS AMONG RELIGIOUS SCHOOL STUDENTS IN PAHANG]

Essam Aly Mansour[1]*, Norasyikin Osman[2] & Elsayed Mohamed Salem[3]

[1,2] Faculty of Languages & Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin, Gong Badak Campus, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

[3] Faculty of Languages, Al-Madinah International University, No. 18, Jalan 2/125e, Taman Desa Petaling, 57100 Kuala Lumpur, Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *essammero73@gmail.com*

Received: 21/6 /2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

تمثل دراسة البلاغة تحديا كبيرا لغير الناطقين بالعربية؛ نظرا لطبيعة اللغة العربية وقواعدها اللغوية والصرفية، ومعاني مفرداتها، ويستهدف هذا البحث تنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج، عن طريق استراتيجيات تدريسية مقترحة لمادة البلاغة، ولتحقيق ذلك أعد الباحث بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وطبق المنهج شبه التجريبي؛ للتأكد من فاعلية هذه الاستراتيجيات، حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق الاستراتيجيات المقترحة مع المجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة، وقد أظهرت نتائج التجربة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط الدرجات لدى طلاب المجموعة التجريبية في اختباري قياس المهارات البلاغية (القبلي والبعدي) لصالح الاختبار البعدي وذلك راجع إلى الاستراتيجيات المقترحة (المتغير المستقل)، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط الدرجات لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لقياس المهارات البلاغية لصالح المجموعة التجريبية وذلك راجع إلى فاعلية الاستراتيجيات المقترحة، وفي ضوء ما توصل إليه

البحث من نتائج قدَّم الباحث عددا من التوصيات التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية، وضرورة تدريب المعلمين في المدارس الدينية بولاية بهانج على هذه الاستراتيجيات التدريسية الحديثة للبلاغة وتنفيذها في المدارس.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، التدريس، تنمية، المهارات البلاغية، المدارس الدينية

Abstract

The study of rhetoric is a great challenge for non-Arabic speakers. Given the nature of the Arabic language, its grammatical and morphological rules, and the meanings of its vocabulary, this research aims to develop the rhetorical skills of religious school students in the state of Pahang, through modern teaching strategies for rhetoric, and to achieve this, the researcher prepared some modern teaching strategies, The semi-experimental approach was applied; To ensure the effectiveness of these strategies, the research sample was divided into two groups, one experimental and the other control, and the proposed strategies were applied with the experimental group, while the control group was studied in the usual traditional way. The results of the experiment showed that there were statistically significant differences between the average scores of the students of the experimental group in the two tests measuring rhetorical skills (pre and post) in favor of the post-test, due to the proposed strategies (the independent variable), and there were statistically significant differences between the average scores of the students of the experimental group and the control group. In the post-test to measure rhetorical skills in favor of the experimental group, due to the effectiveness of the proposed strategies, In the light of the findings of the research, the researcher presented a number of recommendations aimed at developing the educational process, and the need to train teachers in religious schools in the state of Pahang on these modern teaching strategies for rhetoric and implement them in schools.

***Keywords**: strategy, teaching, development, rhetorical skills, religious schools*

Cite as: Mansour, E. A., Osman, N., & Salem, E. M. (2023). Istiratijiyyat tadrisiyyah muqtarahah li tanmiyah al-maharat al-balaghiyyah lada tullab al-madaris al-diniyyah bi Wilayah Pahang [Proposed teaching strategies for developing rhetorical skills among religious school students in Pahang]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 101-124. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.62

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

إن البلاغة علم وفن ذوقي يحتاج إليه طالب العلم منذ مراحله التعليمية الأولى؛ حتى يُدرِّب ذوقه وحسه على تذوق البيان العربي، ويستكشف أسرار اللغة العربية وجمالها ودقائقها، وقد نال تعليم اللغة العربية عامة اهتماما كبيرا منذ القدم لدى الشعوب المسلمة الناطقة بغير العربية (خاصة دول جنوب شرق آسيا) حرصا على فهم الإسلام فهما صحيحا، ولما كانت هذه الغاية لا تتحقق إلا بدراسة علم البلاغة، اهتمت المدارس الدينية بتقرير مادة البلاغة على طلابها، لما لها من قيمة أساسية في فهم النص القرآني، والكشف عن مناط التحدي به، وموطن الإعجاز فيه.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في المدارس الثانوية الدينية في ولاية بهانج أن أكبر مشكلات تدريس البلاغة هي مشكلة طرائق التدريس؛ لذا ينبغي أن يكون الاهتمام بها جديا من خلال اختيار أفضل الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف المطلوبة من تدريسها، ومن ثم اقترح الباحث بعض الاستراتيجيات التدريسية لتنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج.

مشكلة البحث

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج؛ بسبب طرائق تدريس البلاغة المتبعة في هذه المدارس.

أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما المهارات البلاغية اللازمة لطلاب المدارس الدينية بولاية بهانج؟
٢) ما الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لتنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج؟
٣) ما مدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) تحديد المهارات البلاغية اللازمة لطلاب المدارس الدينية بولاية بهانج.
٢) التعرف على بعض الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لتنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج.
٣) التأكد من مدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات البلاغية لطلاب المدارس الدينية بولاية بهانج.

أهمية البحث

سوف يعين هذا البحث طلاب المدارس الدينية بولاية بهانج على تنمية المهارات البلاغية لديهم وفهم واستيعاب مادة البلاغة، وسيساعد المعلمين، ويمدهم باستراتيجيات تدريسية مناسبة، وكذلك سيفيد المتخصصين في وضع البرامج التدريبية للمعلمين على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

الدراسات السابقة

أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية (Fendi & Ali, 2012) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، ولإجراء هذه الدراسة اختارت الباحثتان المنهج التجريبي، واختارتا عينة من مدرسة أم حبيبة للبنات في بعقوبة بمحافظة ديالي، بلغ عددها (٥٥ طالبة)، تم توزيعها على مجموعتين، تجريبية وضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن خرائط المفاهيم أثبتت فاعليتها في اكتساب طالبات الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية موازنة مع الطريقة التقليدية، وأن خرائط المفاهيم تنمّي القدرة لدى المتعلم على تعريف أغلب المفاهيم البلاغية، وتميزها وتطبيقها بشكل أفضل من الطريقة التقليدية.

أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق (Mohsen & al-Ibrahimi,2013) استهدفت معرفة أثر استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق بإعدادية قتيبة للبنين في محافظة الديوانية بالعراق، ولتحقيق ذلك اختار الباحثان عشوائيا شعبتين للصف الخامس الأدبي، واحدة تجريبية والأخرى ضابطة والتي درست مادة البلاغة والتطبيق من دون التعرض للمتغير المستقل، في حين مثلت الشعبة التجريبية إلى التعرض للمتغير المستقل وهو العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، ومن النتائج التي توصل إليها هذا البحث: أن استراتيجية العصف الذهني تؤدي إلى الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي عندما تُستخدم في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، وأكدت الدراسة أن إستراتيجية العصف الذهني تثير اهتمام الطلاب وتجعلهم أكثر قدرة على فهم البلاغة.

استراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العربية بالجامعة الإسلامية العالمية الماليزية: كلية التربية أنموذجا (Hasanein, 2014) بحث استهدف معرفة الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تدريس مقررات البلاغة لطلبة البكالوريوس المتخصصين في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ومدى استيعاب الطلبة للمفاهيم البلاغية التي تضمنتها المقررات، واستعرض الباحث واقع تدريس اللغة العربية والبلاغة بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، وبدايته

وتطوره ومشكلاته، وطرح بعض المقترحات التي من الممكن أن تساهم في حل هذه المشكلات مثل تدريس البلاغة من خلال النص الأدبي، واختيار نصوص أدبية تكون لها علاقة بقضايا تمس حياة المجتمعات المعاصرة، واستخدام التقنيات الحديثة في تقريب المعاني المجردة.

صعوبات الدرس البلاغي لدى الناطقين بغير العربية: الترجمة من العربية إلى الملايوية أنموذجا (Salem, 2020) بحث استهدف رصد مشكلة طريقة تدريس البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية، وهي مشكلة الترجمة فتحدث بالتفصيل عن هذه الإشكالية سواء ترجمة لغة القرآن الكريم عموما، أو ترجمة القضايا البلاغية، وذكر أسباب هذه الإشكالية، وأوصى الباحث بضرورة تأليف كتب ميسرة لغير الناطقين بالعربية في البلاغة، وفي كافة العلوم العربية، تعتمد على أمثلة وشواهد قريبة الصلة بالبيئة الملايوية.

تعليم البلاغة العربية لغير الناطقين بالعربية: مشكلات وحلول (Abu Mustafa, 2020) حاول البحث الوقوف على المشكلات التي تواجه الناطقين بغير العربية في فهم البلاغة، واقتراح حلول للتغلب على هذه المشكلات، ومن أهم المشكلات التي توصل إليها هي مشكلة الترجمة أثناء تدريس البلاغة لغير الناطقين بالعربية، لأن الترجمة ليست مجرد استبدال لفظة بلفظة وإنما فن يحتاج إلى ضبط وإجادة؛ حتى يستطيع الوفاء بمعاني الكلام ومقاصده، ثم اقترح طريقة لتدريس البلاغة العربية تبدأ بقراءة النص قراءة منضبطة، ثم دراسة سياق النص، ثم شرح النص، ثم الوقوف على المظاهر البلاغية في النص، وأخيرا التدريب والتقويم.

المبحث الأول: المهارات البلاغية اللازمة لطلاب المدارس الدينية

هناك مجموعة من المهارات البلاغية التي يجب أن يكتسبها طلاب المدارس الدينية من أجل تحقيق الأهداف من تدريسها، وبعد الاطلاع على كتب البلاغة المقررة على هؤلاء الطلاب نستطيع أن نوجز أهم المهارات البلاغية اللازمة لهؤلاء الطلاب كما يلي:

أولا: المهارات الأساسية

١) تعريف المصطلحات: فيستطيع الطالب أن يعرف المصطلحات البلاغية كالحقيقة والمجاز والاستعارة والكناية وغيرها من المصطلحات تعريفا واضحا.
٢) التحليل: يكون لديه القدرة على تحليل النصوص البلاغية مبينا أركانها وأسرارها البلاغية.
٣) المقارنة: فيكون لديه القدرة على المقارنة بين الصور البيانية كالاستعارة والتشبيه والكناية بأنواعهم المختلفة وكذلك بين المحسنات البديعية وبيان الفرق بينها.

٤) الاستنتاج: يستطيع الطالب استنتاج القواعد الأساسية للصور البيانية والمحسنات البديعية، واستيعاب وفهم هذه القواعد البلاغية.
٥) التمثيل: يستطيع الطالب أن يمثل للصور البلاغية المقررة مستخدما ما اكتسبه من ثروة لغوية، ومفاهيم بلاغية.

ثانيا: المهارات الفرعية

١) التفسير: يكون لديه القدرة على تفسير النصوص البلاغية وفهمها لبيان دلالاتها وأركانها.
٢) التذوق: يتذوق الطالب الصور البلاغية التي يدرسها، ويعبر عن إحساسه بعبارات واضحة ويستشعر جمالها.
٣) النقد: يكون لديه القدرة على التفريق بين ما هو حسن وغير حسن من الأساليب والتراكيب، وبين ما هو بليغ وغير بليغ.
٤) تحديد العلاقات: فيستطيع أن يحدد العلاقات بين الصور البيانية وبين المحسنات البديعية.
٥) التمييز: فيصبح قادرا على التمييز بين المفاهيم البلاغية المتعددة وبين الصور البيانية المتنوعة وكذلك بين المحسنات البديعية.
٦) البيان: يكون لديه القدرة على بيان الأسرار البلاغية للصور البيانية والمحسنات البديعية.

المبحث الثاني: الاستراتيجيات التدريسية المقترحة للبلاغة

أولا: استراتيجية التعلم التعاوني

لعل أشهر تعريف للتعلم التعاوني ما أورده جونسون وآخران بأنه الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم البعض لزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم البعض إلى أقصى حد (Johnson, 2002) وعرف أيضا بأنه طريقة تدريس تستند إلى توزيع الطلاب إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة تعمل بشكل تعاوني لإنجاز مهمة تعليمية يحددها المعلم (Ghabashinah, 1994)، ومن فوائد هذه الطريقة أنها تنمِّي مهارتي الاستماع والكلام، وتعزز مهارة التواصل وغرس قيم العمل في فريق، وتعوّد على المشاركة الفعّالة مع الآخرين، واحترام وجهات نظر الآخرين، كذلك تشجع الطلاب الذين يتسمون بالخجل ولا يحبون الحديث أمام الآخرين على الحديث وإبداء الرأي دون خجل أو خوف.

خطوات التعلم التعاوني في تدريس البلاغة

تبدأ هذه الطريقة بتقسيم الطلاب على شكل مجموعات صغيرة وتنظيم المقاعد بصورة جيدة داخل الفصل، ويحرص المعلم أن تكون هذه المجموعات متفاوتة المستوى بحيث تشتمل كل مجموعة على مستويات متنوعة، حتى تتحقق الفائدة بين أفراد المجموعة، ثم يبدأ المعلم في التمهيد للدرس بسؤال شيق يثير انتباه المجموعات، أو مقدمة يربط فيها بين الدرس الحالي والدرس السابق، ثم يبدأ في عرض جزئيات الدرس ومع كل جزئية يسأل أسئلة متنوعة، ويطلب من المجموعات التعاون فيما بينهم في الإجابة، ثم يختار واحدا من كل مجموعة ليعرض إجابة المجموعة، ويتم التناوب بين أفراد كل مجموعة في عرض الإجابات بحيث لا ينفرد طالب واحد من كل مجموعة بالحديث، وتقوم كل مجموعة بتسجيل النقاط الرئيسة في الدرس، ويستمر العمل على هذا المنوال حتى يصل إلى مرحلة التقويم.

وفي الحقيقة أقوم بتطبيق هذه الطريقة أثناء تدريس الكثير من المواد مثل الإنشاء والمطالعة وأثبتت أنها طريقة فعالة، وتؤتي بثمار طيبة في تحصيل الطلاب، وخلال حضوري لدورة تدريبية لتدريب المدربين مع مؤسسة إم إس آسيا للخدمات التعليمية والتنمية البشرية في ماليزيا، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو- برباط- المغرب والتي عقدت في كلية اللغة والدين السلطان أبو بكر ـــــ بهانج في شهر يوليو ٢٠٢٢م تم شرح هذه الطريقة باستفاضة وأنه ينبثق منها استراتيجيات متعددة للتعليم والتعلم مثل:

١) استراتيجية جيكسو (Jigsaw): وفيها يعطي المعلم رقماً لكل متعلم في المجموعة، ثم يتحرك كل رقم إلى مجموعة جديدة مع الأفراد الذين يحملون نفس الرقم من المجموعات الأخرى، وتُكلف كل مجموعة من المجموعات الجديدة بجزء من مهمة معينة، وبعد الإنتهاء يعود كل فرد إلى مجموعته الأصلية ويشارك معهم المهمة التي قام بها، ويناقش المعلم المجموعات في المهمة التي أنجزوها.
٢) استراتيجية الرؤوس المرقمة (Numbered Heads): وفيها يعطي المعلم رقماً لكل متعلم في المجموعة، ثم يكلف المعلم المتعلمين بمهمة محددة ويشرحها لهم ويحدد زمنها، ويطلب من كل مجموعة أن يناقشوا المهمة معا حتى يتأكدوا أن كل عضو في الفريق أنجز المهمة وفهمها، ثم يطلب المعلم رقما محددا وعلى كل من يحمل نفس الرقم في كل مجموعة أن يجيب الإجابة المتفق عليها في المجموعة.
٣) التتباع الدائري: والذي يطلق عليه (Round robin) وهي جلوس المجموعة على هيئة دائرة وينظم الكلام بينهم بطريقة دائرية، فيبدأ واحد منهم بالرأي ثم يتكلم الذي عن يمينه في الدائرة، وهكذا حتى تكتمل الدائرة.
٤) المراسل المتنقل: وهي تعتمد على أن تختار كل مجموعة مراسلا لها ويقوم هذا المراسل بالذهاب إلى المجموعات الأخرى، والتعرف على إجاباتهم، ويقارن بين إجابة مجموعته

وإجابة هذه المجموعات، ويسجل ما استفادة من هذه المراسلة ويعود إلى مجموعته بما استفاده أثناء عملية المراسلة.

والمعلم له دور كبير أثناء عملية التعلم التعاوني فعليه يقع العبء في تحديد الأهداف التعليمية، وتنظيم المجموعات، وتحديد الأدوار لأفراد المجموعة في كل إستراتيجية، وكذلك تجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس، وترتيب الفصل ونظام جلوس المجموعات.

ويعيب هذه الطريقة أنها قد تكون غير عادلة في التقييم حيث يأخذ كل عضو في المجموعة نفس علامة الآخرين دون الاعتبار لجهده ومقدرته وكفاءته، وقد تحتاج إلى وقت طويل دون تحقيق الأهداف المرجوة، وقد يعتمد أعضاء المجموعة على متعلم أو متعلمين اثنين ليؤديا العمل المطلوب من المجموعة، وهذا يتطلب جهد كبيرا للغاية من المعلم حتى يتلافى هذه السلبيات.

ثانيا: استراتيجية خريطة المفاهيم

خريطة المفاهيم رسم تخطيطي يصمّمه المعلم ويوضح فيه العلاقة بين مفهوم بلاغي شامل وما يتفرع عنه من مفاهيم محيطة تكون أقل شمولية وأكثر خصوصية (Mawqi' talem jaded, f1, 2021) وهي هنا عبارة عن رسم تخطيطي خاص بالموضوعات البلاغية المقررة بالمنهاج على طلاب الشهادة الدينية العالية الماليزية الناطقين بغير العربية، حيث يصمم المعلم خريطة مفاهيم لكل درس بلاغي يود شرحه للطلاب، يبدأ فيه بالعنوان أو المفهوم الرئيس للدرس ثم يتفرع عنه العناوين الفرعية، وتكون هذه العناوين داخل أشكال متنوعة كالدوائر، أو المستطيلات أو المربعات، أو أشكال يختارها المعلم، ويوضح عليها العلاقات بين هذه المفاهيم مع شرحها.

أهمية خريطة المفاهيم

تكمن أهمية خرائط المفاهيم في تمثيل المعرفة والبناء عليها، فهي من الأدوات المهمة لجعل التعلم المخفي مشاهدا ومرئيا سواء للشخص نفسه أو للآخرين، وهي من وسائل التفكير الإبداعي الناقد، زيادة على كونها تسهم في تكوين منهج منظم للتفكير لدى المتعلم يتواءم مع خصوصيات الدماغ البشري، ويرى بعض علماء النفس: "أن نماذج التعلم الارتباطية أو الاشتراطية غير قادرة على تفسير أنواع التعلم كافة، كعمليات الفهم والتفكير، والاستدلال، والاسنباط فإدراك العلاقات القائمة بينها والمبني على استراتيجيات معرفية منظمة، يحمل هذه المفاهيم والعلاقات ذات المعنى" (al-Hilah, 2003).

خطوات تدريس المفاهيم البلاغية بطريقة خريطة المفاهيم

إن اكتساب المفاهيم يسهل عمليات التحليل والتعميم ويساعد على ضبط التفكير (Shehata, 2000) لذلك يقدم الأستاذ في البداية المفهوم البلاغي للمتعلمين مستخدما إحدى طرق العرض، ثم يحدد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى وفي هذه المرحلة يقوم المتعلمون بترتيب المفاهيم البلاغية الفرعية المتعلقة مع المفهوم الرئيس بدءا بالشمولية فالخصوصية فالتمثيل ثم يقوم بتحديد العلاقات العرضية بين المفاهيم وفيها يساعد المعلم المتعلمين على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، ثم تأتي مرحلة الشرح والتمثيل للمفاهيم.

تصميم خريطة المفاهيم لدرس بلاغي

لتصميم خريطة المفاهيم لدرس من دروس البلاغة يجب التعرف على المفاهيم المراد إدخالها في الخريطة مع أدوات ربطها الملائمة وبعد تهيئة ذلك يتم الشروع بالتصميم بقراءة الدرس البلاغي المراد تصميم خريطة مفاهيم له قراءة متأنية واعية، وتحديد المفهوم العام الشامل أو الدرس البلاغي المراد وضع خريطة مفاهيم له، ثم تحديد المفاهيم المتفرعة عن المفهوم العام، وبعد ذلك تنظيم الخريطة بشكل هرمي من المفهوم العام إلى الأقل أو الجزئي منه، وتكون كلها واضحة (Saraya, 2007).

ويعيب طريقة خرائط المفاهيم أنها تستغرق وقتا طويلا من المعلم في تصميمها وإعدادها، وبالتالي تستنزف جهدا كبيرا منه مما قد يؤدي إلى صرف النظر عنها في كثير من الدروس توفيرا للوقت والجهد، كذلك قد يصعب على الطلاب تفسير العلاقات بين عناصر خريطة المفاهيم، وقد يلتبس عليهم التفسير أحيانا كثيرة، مما يتطلب من المعلم متابعة دقيقة لتفكير الطلاب وتفسيرهم للعلاقات بين المفاهيم في خريطة المفاهيم.

ثالثا: طريقة العصف الذهني

تعتبر إستراتيجية العصف الذهني واحدة من أبرز الإستراتيجيات التي يتم استخدامها على نطاق واسع في بيئات التدريس والتعلم في السنوات الأخيرة، وتعمل تلك الإستراتيجية على توظيف العديد من العمليات المعرفية المتمثلة في العصف الذهني لتوليد الأفكار والتفكير الناقد والإبداعي ومهارات حل المشكلات وقد عرفتها بدير بأنها: "إحدى أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاها أفراد مجموعة مكونة من (٥ ـــ ١٢) فردا بإشراف معلم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي تلقائي في مناخ مفتوح غير نقدي" (Badir, 2018).

أهمية العصف الذهني في التعلم

عملية العصف الذهني هامة لتنمية المهارات والتفكير لدى الطلاب لما يلي.

١) العصف الذهني عملية سهلة؛ لأنه لا يوجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة أو الإجابات من الطلاب، حتى لو كانت خاطئة فلا يوجد نقد أو تقييم للإجابات والأفكار المتولدة.
٢) العصف الذهني عملية جذابة؛ فهو يجعل كل متعلم يشارك في المناقشة ومحاولة الإجابة عن السؤال أو طرح فكرة جديدة.
٣) العصف الذهني عملية علاجية فكل طالب أو متعلم له حرية الكلام دون رفض لرأيه أو نقد لفكرته.
٤) العصف الذهني عملية مهارية لأنه يثير الخيال والتدريب على التفكير الإبداعي.

تجريب العصف الذهني في التدريس

على مدى السنوات الماضية طُبقت طريقة العصف الذهني في تدريس المواد المختلفة، فاستخدم في العلوم التطبيقية كالرياضيات والعلوم، والعلوم النظرية والإنسانية كالأدب والبلاغة وغيرها من العلوم وقد أثبتت هذه الطريقة جدواها في تدريس هذه المواد، وفي جميع المراحل التعليمية التي جربت عليها، ومن الدراسات التي أجريت في هذا الإطار الدراسة التي أجراها كل من محسن والإبراهيمي (ضمن الدراسات السابقة لهذا البحث) استهدفا فيه معرفة أثر استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق وأكدا أن استراتيجية العصف الذهني تؤدي إلى الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب عندما تُستخدم في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، وأكدت الدراسة أن إستراتيجية العصف الذهني تثير اهتمام الطلاب وتجعلهم أكثر قدرة على فهم البلاغة وتذوّقها، وغيرها من الدراسات المعاصرة والتي أجريت على الطلاب الناطقين بالعربية مما يدفعنا إلى التحمُّس إلى استخدام وتجريب هذه الطريقة مع طلاب المدارس الدينية الماليزية من أجل استثارة ذهنهم وإثارة اهتمامهم لتعلم البلاغة.

ولكن من عيوب طريقة العصف الذهني أنها قد تؤدي إلى إعطاء الطلاب بعض الاستجابات غير المتعلقة بموضوع الدرس، وقد تؤدي إلى التشتت في الأفكار، وأحيانا تؤدي إلى سيطرة طالب على كل المجموعة، وتحتاج طريقة العصف الذهني إلى معلمين لديهم خبرة وقدرة إدارية للسيطرة على المجموعات أثناء تطبيق عملية العصف الذهني.

رابعا: الطريقة الحوارية

وهي تستند إلى فلسفة سقراط الذي كان يولِّد المعرفة بالحوار والنقاش بينه وبين طلابه، وكانت نظريته تسمى "نظرية المعرفة" وفيها ينزل المعلم إلى مستوى طلابه خلال المحاورة التي تجرى بينهم، ثم الارتفاع بهم إلى مستوى أفضل"(al-Daimli et. al., 2005) وعلى هذا يستخلص المعلم الأفكار من خلال الأسلوب الحواري الجدلي المتبع.

وهذه الطريقة قد يلجأ إليها المعلم عندما يصل بطلابة إلى درجة من النضج في التفكير والقدرة على الإبداع والإتيان بأفكار وحلول للمشكلات المتنوعة.

خامسا: الطريقة القياسية (الكلية)

أي الاستدلالية، وهي تستند إلى منطق أرسطو لأنها تبدأ بطرح القضايا والنظريات، والمبادئ، والقواعد الأساسية العامة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد، وتحلّل وتجمع الجزئيات، والمعلومات، والشواهد والأمثلة ثم تعود من حيث بدأت بالأفكار العامة، والقواعد والنظريات، وأشار شحاته أن "القياس عند علماء التربية هو الانطلاق من العام إلى الخاص ومن الكليات إلى الجزئيات" وهي من أشهر طرق تدريس القواعد النحوية.

خطوات الطريقة القياسية في تدريس البلاغة العربية.

ويقوم المعلم في هذه الطريقة في البداية بعرض القاعدة البلاغية، حيث يكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها، ثم يذكر الأمثلة على هذه القاعدة البلاغية، وفيها يطلب المدرس من الطلاب الإتيان بأمثلة مطابقة لهذه القاعدة ومماثلة للأمثلة التي ضربت عليها، وقد يساعد المعلم الطلاب في الإتيان بهذه الأمثلة، حتى تثبت القاعدة تماما في أذهان الطلاب، ثم تأتي مرحلة التطبيق على القاعدة؛ ويكون ذلك عن طريق قيام المعلم بتوجيه أسئلة متنوعة للتأكد من فهم هذه القاعدة، وأخيرا تأتي مرحلة التقويم وتكليف الطلاب بالواجبات المنزلية اللازمة.

ويعيب هذه الطريقة، أن الطالب فيها يتعود على الحفظ والمحاكاة العمياء، وتنعدم لديه روح الابتكار وإبداء الرأي بجرأة وصراحة، وتعوّده على عدم الاعتماد على النفس، وجاء عن الدكتور طه حسين قوله: "ليس في مصر أساتذة للغة العربية وآدابها وإنما أساتذة لهذا الشيء الغريب المشوه الذي يسمونه نحوا وما هو بالنحو، وصرفا وما هو بالصرف، وبلاغة وما هو بالبلاغة وأدبا وما هو بالأدب، وإنما كلام مرصوف قد ضم بعضه إلى بعض تكره الذاكرة على استيعابه فتستوعبه" (al-Hashemi, al-Azzawi, 2005).

سادسا: الطريقة الاستقرائية (الاستنتاجية)

تعتبر هذه الطريقة عكس الطريقة القياسية حيث تعتمد في البداية على الإتيان بمجموعة من الأمثلة مقتطعة من وديان عدة وبعد مناقشتها واستقراء ما تشتمل عليه من قاعدة بلاغية يتوصل إلى تسجيل هذه القاعدة، وتأتي التمرينات لتثبيتها، وكتاب "البلاغة الواضحة" لعلي الجارم ومصطفى أمين ينحو هذا المنحى على غرار "النحو الواضح".

والاستقراء في اصطلاح علماء التربية هو: " قدرة المتعلم على التدرج من الجزء إلى الكل، ومن المثال إلى القاعدة، ومن الحالات الجزئية إلى الكليات والأفكار العامة، وهو تام إذا كان التعميم يستند إلى دراسة شاملة لجميع الحالات المعروفة وناقصا إذا كان على عينة، وتعتمد منهجية الاستقراء على تجاوز المعلومات المتوافرة وتعميم حكم الخاص على العام" .(Shehata, al-Najjar, ٢٠٠٣)

خطوات الطريقة الاستقرائية في تدريس البلاغة

المرحلة الأولى في هذه الطريقة أن يمهد المعلم لموضوع الدرس وذلك بإثارة الطلاب وتشويقهم من خلال مناقشة بنّاءة وطرح أسئلة تشويقية عليهم تكون مدخلا للدرس الجديد وتربطة بالدرس السابق، ثم تتبعها مرحلة عرض الأمثلة والشواهد البلاغية ويقوم المعلم بقراءتها بصورة واضحة ويقرّبها للطلاب، من حيث المعاني والأفكار الدالة عليها هذه الأمثلة، ثم يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة للطلاب والتي من شأنها تبدأ مرحلة بلورة القاعدة التي تنطوي عليها، ويقوم في هذه المرحلة بتوضيح اللون البلاغي وأثره، حتى يستشعر الطالب روعة هذا اللون وجماله، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة استنباط القاعدة وفي هذه المرحلة يجب على المعلم أن يركز على استنباط القاعدة من أفواه الطلاب بناء على ما فهموه من الأمثلة وشرحها وتوضيحها، مع تقويم المعلم لهذه الأفكار التي يصدرها الطلاب حتى يصلوا إلى القاعدة البلاغية النهائية، وبعدها تأتي مرحلة تثبيت هذه القاعدة من خلال الأمثلة الكثيرة والتدريبات المتنوعة عليها، وأخيرا تأتي مرحلة التقويم والتكليف بالواجبات المنزلية.

وتعد الطريقة الاستقرائية من أكثر الطرق استعمالا في تدريس القواعد النحوية والبلاغة العربية، ولكن يعيب هذه الطريقة أنها قد تستغرق وقتا طويلا، قد يفوق وقت الحصة المقرر، والخطة الزمنية لدروس المنهاج خاصة مع الطلاب الناطقين بغير العربية، الذين يجب مراعاة تفكيرهم البطيء في استنباط القواعد البلاغية؛ نظرا لقلة المخزون اللغوي والأسس البلاغية لديهم.

خلاصة الاستراتيجيات التدريسية

في الحقيقة لا يوجد طريقة واحدة للتدريس وليس هناك طريقة مثلى اتفق عليها العلماء أو التربويّون للتدريس - رغم إفاضتهم في شرح وبيان طرق التدريس الحديثة التي تواكب العصر وتطوره - وإنما المؤكد أن المعلم هو سيِّد الموقف وأن طريقة التدريس تتحدد بنظرته إلى عملية التعليم، ونوع الفلسفة التي يستخدمها فإن كان المعلم يرى بأن التعليم عملية تعاونية يقوم بها المتعلم والمعلم، فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة، وإن كان يرى بأن التدريس عملية تلقين فإنه سيختار طريقة تتناسب مع ذلك، والمعلم الناجح هو الذي يختار الطريقة المناسبة للمتعلمين من حيث أعمارهم وقدراتهم العقلية والفروق الفردية بينهم، والأنماط التعليمية المختلفة سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية، ويختارها أيضا بما يتناسب مع المادة أو الدرس الذي يدرسه، والوسائل المتاحة في المؤسسة التي يعمل بها، ووقت التدريس.

ومن الضروري لمعلم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية أن يكون مُلمّا بطرائق التدريس؛ لتأثيرها الفعال في تحسين جودة التدريس؛ لأن المسئولية عليهم أعظم وأكبر، ويحتاجون إلى مهارات خاصة في التدريس لهؤلاء الطلاب، ومن ثَمَّ اختيار أفضل طرائق التدريس للبلاغة وتنويع هذه الطرائق وتطويعها بما يخدم الدرس، وقد يتطلب منه تغيير الطريقة إذا وجدها غير فعَّالة، وقد يطور من طريقة قديمة ويدعمها ببعض الوسائل المساعدة، وقد يلجأ إلى أكثر من طريقة في الدرس الواحد.

منهج البحث

سلك الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لوصف ظاهرة ضعف المهارات البلاغية لطلاب استام وتفسيرها وتحليلها، وكذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وذلك من أجل تطبيق الاستراتيجيات المقترحة على عينة البحث؛ للتأكد من جدواها ومدى فاعليتها في تنمية المهارات البلاغية لهؤلاء الطلاب.

مجتمع وعينة البحث

تمثل مجتمع البحث في طلاب الفرقة السادسة بمدرسة اللغة والدين، بهانج للعام الدراسي (٢٠٢٢)، والبالغ عددهم (١٥٧) طالبا (من واقع سجلات المدرسة)، وتكونت عينة البحث من (١١٢) طالبا وطالبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة لكل منهما (٥٦) طالبا.

الجدول (١): تصميم الدراسة

العينة	الاختبار القبلي	الاستراتيجيات المقترحة	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	تطبيق الاختبار القبلي	التدريس بالاستراتيجيات المقترحة	تطبيق الاختبار البعدي
المجموعة الضابطة	تطبيق الاختبار القبلي	لا يتم التدريس بالاستراتيجيات المقترحة	تطبيق الاختبار البعدي

أدوات البحث

أولا: إعداد قائمة المهارات البلاغية اللازمة لطلاب الدينية

كان الهدف من إعداد القائمة الاعتماد عليها في إعداد اختبار لقياس المهارات البلاغية.

ثانيا: تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المقترحة

تم تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية المقترحة على ثلاث وحدات دراسية، تم اختيارها من الموضوعات المقررة على طلاب الفرقة السادسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢م وتم تطبيقها على المجموعة التجريبية، بينما صار التدريس بالطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة.

ثالثا: اختبار قياس المهارات البلاغية

بعد إعداد الباحث قائمة المهارات البلاغية اللازمة لطلاب المدارس الدينية في صورتها النهائية، وتطبيق الاستراتيجيات المقترحة لتنمية هذه المهارات على العينة التجريبية، قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في المهارات البلاغية، واستهدف الاختبار التحصيلي قياس مستوى نمو المهارات البلاغية لدى عينة الدراسة؛ عن طريق حساب الدرجة التي يحصل عليها المتعلم ومقارنتها بدرجته في الاختبار القبلي، وحساب التباين بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة

النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي لقياس المهارات البلاغية

اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي الموضوعي للمهارات البلاغية.

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الموضوعي ن=٥٦.

الجدول (٢): درجات الطلاب لمجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تعريف المصطلحات	قبلي	3.96	1.887	55	-9.003	0.0001
	بعدي	5.96	1.887			
التحليل	قبلي	3.36	2.022	55	-9.544	0.0001
	بعدي	5.68	1.738			
المقارنة	قبلي	4.04	2.140	55	-9.074	0.0001
	بعدي	6.32	1.898			
الاستنتاج	قبلي	3.39	2.086	55	-6.057	0.0001
	بعدي	5.36	2.093			
التمثيل	قبلي	3.43	2.079	55	-8.933	0.0001
	بعدي	5.54	1.944			
الاختبار ككل	قبلي	18.18	7.189	55	-18.646	0.0001
	بعدي	28.86	6.242			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول السابق اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسط درجات الطلاب لمجموعة البحث في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي على الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي؛ فقد بلغت قيمة اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطات الاختبارين (-١٨,٦٤٦)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠١.(=

كما تضمن الاختبار التحصيلي الموضوعي المهارات (تعريف المصطلحات - التحليل – المقارنة – الاستنتاج - التمثيل) والتي أمكن عرض نتائجها فيما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارة تعريف المصطلحات لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) لمهارة تعريف المصطلحات (-٩,٠٠٣)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو التطبيق البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارة التحليل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة(ت) لمهارة التحليل (-٩,٥٤٤) وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو التطبيق البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارة المقارنة لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) لمهارة المقارنة (-٩,٠٧٤) وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو التطبيق البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) لمهارة الاستنتاج (-٦,٠٥٧) وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو التطبيق البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارة التمثيل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) لمهارة التمثيل (-٨,٩٣٣) وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو التطبيق البعدي.

حجم التأثير للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في الاختبار التحصيلي الموضوعي للمهارات البلاغية اللازمة لطلاب الفرقة السادسة لدى مجموعة البحث.

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في تنمية الجانب المعرفي للمهارات البلاغية اللازمة لطلاب مجموعة البحث على المهارات البلاغية (تعريف المصطلحات-

التحليل – المقارنة – الاستنتاج - التمثيل) كلا على حدة، وللاختبار التحصيلي الموضوعي ككل، قام الباحث بحساب مربع إيتا ($ή^2$) وذلك اعتماداً على المعادلة الرياضية التالية (Zaytoun, 2007).

$$ή^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

حيث تشير الرموز ($ή^2$) إلى حجم التأثير، (df) إلى درجة الحرية، (t) إلى قيمة ت المحسوبة، ثم فسر الباحث النتائج في ضوء مؤشرات "جاكوب كوهين" Jacob Cohen الواردة بالجدول التالي.

مؤشرات Jacob Cohen لتفسير حجم التأثير والفاعلية.

الجدول (٣): بيان قيم ((ή^2

المؤشر	منخفض	متوسط	كبير
$ή^2$	0,01	0,06	0,14

حجم التأثير للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في تنمية الجانب التحصيلي المعرفي للمهارات البلاغية اللازمة لطلاب مجموعة البحث ن=٥٦.

الجدول (٤): بيان ارتباط قيم (ή٢) المرتبطة بحجم تأثير المتغير المستقل على أسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي

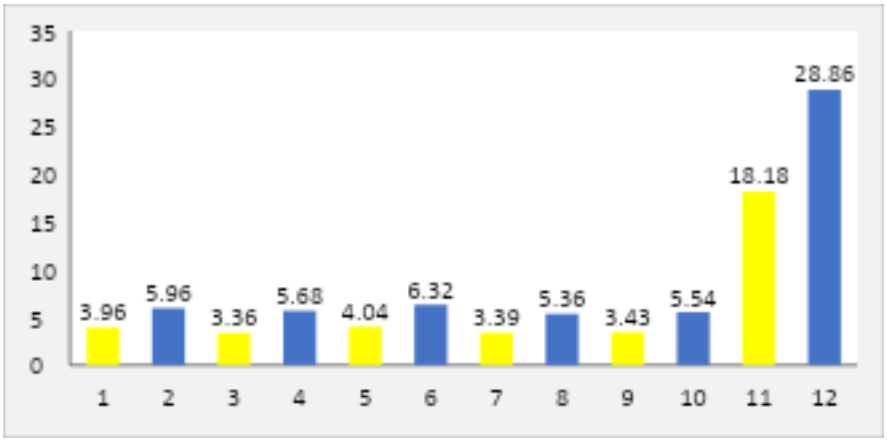
المهارة	درجة الحرية	قيمة ت	مربع إيتا (| 2)	مستوى حجم الأثر
تعريف المصطلحات	55	-9.003	0.222	كبير
التحليل	55	-9.544	0.278	كبير
المقارنة	55	-9.074	0.245	كبير
الاستنتاج	55	-6.057	0.184	كبير
التمثيل	55	-8.933	0.218	كبير

المهارة	درجة الحرية	قيمة ت	مربع إيتا (2 |)	مستوى حجم الأثر
الاختبار ككل	55	-18.646	0.390	كبير

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول السابق اتضح أن قيم (٢ή) المرتبطة بحجم تأثير المتغير المستقل (الاستراتيجيات التدريسية المقترحة) على أسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي للمهارات البلاغية الفرعية اللازمة للطلاب كل على حده، والاختبار ككل جاءت مرتفعة، حيث بلغت بالنسبة لمهارات تعريف المصطلحات (٠,٢٢٢)، وبالنسبة لمهارات التحليل (٠,٢٧٨)، وبالنسبة لمهارات المقارنة (٠,٢٤٥)، وبالنسبة لمهارات الاستنتاج (٠,١٨٤)، وبالنسبة لمهارات التمثيل (٠,٢١٨)، وبالنسبة للاختبار التحصيلي ككل (٠,٣٩)؛ مما يعني أن (٢٢,٢٪) من التباين الحادث في مهارات تعريف المصطلحات ، و(٢٧,٨٪) من التباين الحادث في مهارات التحليل، و(٢٤,٥٪) من التباين الحادث في مهارات الاستنتاج، و(١٨,٤٪) من التباين الحادث في مهارات المقارنة، و(٢١,٨٪) من التباين الحادث في مهارات التمثيل، و(٣,٩٪) من التباين الحادث في الاختبار التحصيلي ككل، ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (الاستراتيجيات التدريسية المقترحة).

متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الموضوعي للمهارات البلاغية اللازمة لطلاب مجموعة البحث

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفرق بين المتوسطات ومقدار التغير الذي حدث نتيجة تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في الجانب التحصيلي المعرفي للمهارات البلاغية اللازمة لعينة البحث:



الشكل (١): حجم الفرق بين المتوسطات ومقدار التغير

يوضح متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الموضوعي للمهارات البلاغية اللازمة لطلاب استام مجموعة البحث

وباستقراء البيانات الواردة بالجداول السابقة اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي للمهارات البلاغية اللازمة للطلاب لصالح التطبيق البعدي، وهذه الفروق لصالح المتوسط الأعلى وهو القياس البعدي؛ لذا فقد تم رفض الفرض الصفري الأول من فروض الدراسة ونصه: " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الموضوعي للمهارات البلاغية اللازمة."، وتم قبول الفرض البديل ونصه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمهارات البلاغية اللازمة لصالح التطبيق البعدي".

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الموضوعي ن= *112.*

الجدول (٥): فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α)

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تعريف المصطلحات	الضابطة	4.286	2.571	110	-3.939	0.0001
	التجريبية	5.964	1.887			
التحليل	الضابطة	4.571	2.434	110	-2.770	0.007
	التجريبية	5.679	1.738			
المقارنة	الضابطة	5.000	2.224	110	-3.382	0.001
	التجريبية	6.321	1.898			
الاستنتاج	الضابطة	4.500	2.389	110	-2.019	0.046
	التجريبية	5.357	2.093			

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التمثيل	الضابطة	4.179	1.992	110	-3.649	0.0001
	التجريبية	5.536	1.944			
الاختبار ككل	الضابطة	22.536	7.079	110	-5.012	0.0001
	التجريبية	28.857	6.242			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول السابق اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسط درجات الطلاب مجموعتي البحث (الضابطة- التجريبية) في التطبيق البعدي، على الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ فقد بلغت قيمة اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (-٥,٠١٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠١.(=⟩

كما تضمن الاختبار التحصيلي الموضوعي المهارات (تعريف المصطلحات- التحليل –المقارنة- الاستنتاج- التمثيل) والتي أمكن عرض نتائجها فيما يلي:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي بالنسبة لمهارة تعريف المصطلحات لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة(ت) لمهارة تعريف المصطلحات (-٣,٩٣٩)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو المجموعة التجريبية.

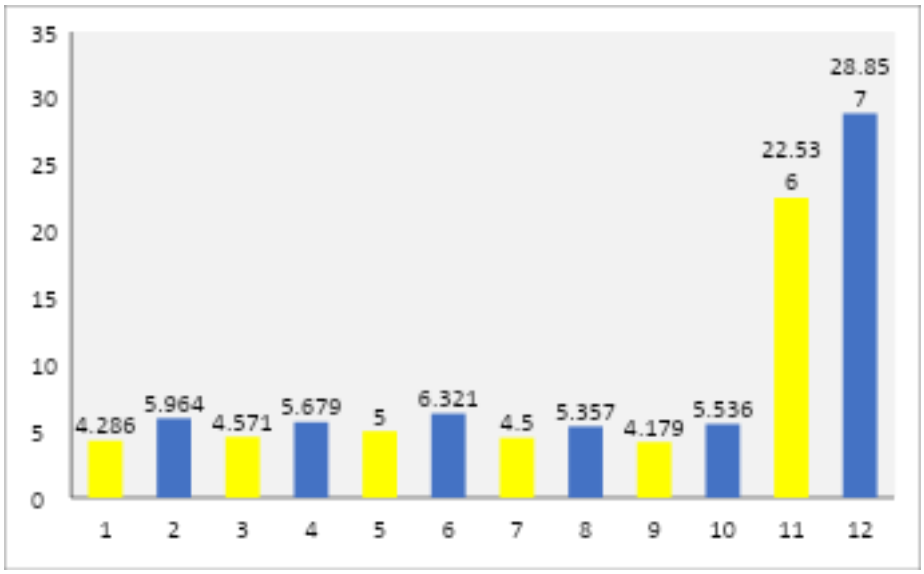
يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي بالنسبة لمهارة التحليل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة(ت) لمهارة التحليل (-٢,٧٧)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو المجموعة التجريبية.

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي بالنسبة لمهارة المقارنة لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة(ت) لمهارة المقارنة (-٣,٣٨٢)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو المجموعة التجريبية.

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي بالنسبة لمهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة(ت) لمهارة الاستنتاج (-٢,٠١٩)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو المجموعة التجريبية.

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي بالنسبة لمهارة التمثيل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة(ت) لمهارة التمثيل (-٣,٦٤٩) وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو التطبيق البعدي، وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الرابع بوجود فاعلية البرنامج المقترح القائم على طرائق تدريس حديثة لتنمية المهارات البلاغية اللازمة لطلاب استام.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفرق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية ومقدار التغير الذي حدث نتيجة تطبيق البرنامج المقترح القائم على طرائق تدريس حديثة في الجانب التحصيلي المعرفي للمهارات البلاغية اللازمة لطلاب استام:



الشكل (٢): حجم الفرق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية ومقدار التغير

حجم الفرق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية ومقدار التغير الذي حدث نتيجة تطبيق البرنامج المقترح القائم على طرائق تدريس حديثة في الجانب التحصيلي المعرفي للمهارات البلاغية اللازمة لطلاب مجموعة البحث.

توصيات الدراسة

١) اختيار المعلمين الذين يدرسون مادة البلاغة من ذوي الاختصاص، بحيث لا يدرس هذه المادة إلا معلمو اللغة العربية الذين درسوها وأتقنوا فروعها، وهذا ما يؤكد عليه علماء التربية.
٢) تدريب معلمي البلاغة باستمرار على طرائق التدريس الحديثة للبلاغة، فعلى الإدارات الدينية أن تنظم دورات تدريبية باستمرار للمعلمين لمواكبة التطور والاطلاع على الطرق الحديثة في التدريس.
٣) إعادة النظر في مناهج البلاغة المقررة على الطلاب الناطقين بغير العربية بحيث تتناسب مع قدراتهم وبيئتهم ومعلميهم، فليس من المعقول أن تؤخذ المناهج من المدارس والمعاهد العربية ويتم اعتمادها هنا دون تعديل أو تيسير لهؤلاء الطلاب.
٤) توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة في المدارس لمساعدة المعلمين أثناء التدريس، ففي العصر الحديث تطورت الوسائل المساعدة في التعليم تطورا هائلا وعلينا مواكبة هذا التطور وتوفير هذه الوسائل في المدارس الدينية مثل أجهزة الحاسوب والفيديو وشاشات العرض والبروجيكتور والسبورات الذكية وغيرها من الوسائل الحديثة.
٥) ربط البلاغة أثناء تدريسها بفنون اللغة العربية وفروعها باعتبار أن اللغة وحدة متكاملة كل فرع فيها يكمل الآخر ويرتبط به.
٦) الاهتمام بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث يصل الطالب إلى المرحلة الإعدادية والثانوية ولا يعرف إلا القليل من اللغة العربية، فيجب الاهتمام بهم في هذه المرحلة العمرية المهمة.
٧) تبني الاستراتيجيات المقترحة في هذه الدراسة وتدريب المعلمين عليها وتطبيقها مع طلاب المدارس الدينية الماليزية، وتقييم النتائج والمخرجات في نهاية العام الدراسي.

خاتمة

نخلص في نهاية هذا البحث أن تدريس البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية له مقومات خاصة، ويحتاج إلى مضاعفة الجهد من جميع أركان العملية التعليمية المتمثلة في المعلم والطالب والمدرسة والقائمين على وضع المناهج، ومن أهم المقومات التي يجب الاهتمام بها هي استراتيجيات وطرائق التدريس؛ فهي التي تربط جميع أركان العملية التعليمية ببعضها البعض، وهي السبيل الأول في نقل المعارف من المعلم إلى المتعلم.

وفي العصر الحديث ظهرت استراتيجيات تدريسية حديثة متعددة، ورغم ظهور هذا الكم الهائل من الاستراتيجيات إلا أن علماء التربية وخبراء التدريس لم يتفقوا على طريقة واحدة للتدريس وأن الأمر متروك للمعلم لكي يختار الطريقة المناسبة للمنهج الذي يقوم بتدريسه والطالب الذي يدرس له، وبناء على ذلك وبصفتنا من معلمي اللغة العربية للطلاب الناطقين بغير العربية اقترحنا بعض الاسترتيجيات الحديثة التي نراها مناسبة لتدريس البلاغة لهؤلاء الطلاب واستعرضنا كل هذا الاستراتيجيات في هذا البحث، وقمنا بتطبيق شبه تجريبي لهذه الاستراتيجيات على مجتمع البحث، وقد أثبتت التجربة فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات البلاغية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأثبتت التجربة أيضا قدرة المعلم الماليزي على تطبيق هذه الاستراتيجيات واختيار المناسب منها، وذلك إذا ما تم تدريبه وتأهيله بالشكل المناسب ونظمت له البرامج التدريبية باستمرار لمواكبة التطور السريع في العملية التدريسية.

ولذلك نناشد إدارات المدارس الدينية للطلاب الناطقين بغير العربية الاهتمام بالمعلم وتنظيم برامج تدريبية وتأهيلية لمعلمي اللغة العربية عامة والبلاغة خاصة، وندب الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لتدريب هؤلاء المعلمين وتأهيلهم، بالإضافة إلى توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يحتاجها المعلم أثناء التدريس.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Abu Mustafa, A. (2020). Ta'lim Albalahatu Al-Arabiatu Lighayri Alnaatiqina bilarabiah: Mushkilat Wahulul. Virtual International Conference Arabic Language Courses in University Education - Al-Mayadeen Journal of Islamic Studies in Human Sciences - First Special Issue November.

Badir, K. M. (2018). Alta'lumu Alnashitu, p. 94, Al-Masirah House for Printing and Publishing.

al-Daimli, a.-W., Taha, A. H. & Suad A.-K. A. (2005). Allughatu Al'arabiatu Manahijuha Wataraiqu Tadrisiha, p. 92.

Fendi, A., Kazem, A. & Hassan, A. (2012). Athar istikhdam Kharait Almafahim fi Aiktisab Almafahim Al-Balaghiiati Lada Talibat Al-Marhalah Ali'dadiah. research published in Fatah Magazine.

Ghabashinah, Y. A. M. (1994). Athar Tariqah al-Ta‘allum al-Ta‘awuni wa’l-Qudrah al-Ta‘awuniyyah fi alIsti‘ab al-Qira’i. Jami‘ah al-Yarmuk.

Hasanein, I. (2014). Strategiat Tadris AL-Balaghah Lilnatiqeen Beghairee Al-Arabiya Bilgama'a Al-islamiyah Al-Alamiyah (International Islamic University Malaysia) Faculty Education as a model) - Renovation – V08, No 36.

al-Hashemi, al-Azzawi, Abdul-Rahman Ali & Faiza M. F. (2005). Tadrisu Albalaghatu Al'arabiati: Ru'yatu Nazariatu Tatbiqiatu Mahsubah, Pg. 178, 1st edition, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman.

al-Hilah, M. M. (2003). Tara'iq Altadrisi wastratyjyatuh. Pg. 135, 2nd edition, University Book House - Al Ain - UAE.

Johnson, D. (2002). al-Ta‘allum al-Ta‘awuni. al-Madar (Trans.). Mu’assasat ‘Abd al-Hamid Shuman.

Mawqi': ta'limu jadid Abd Aljalili Altwzany 10 / 12 / 2021 dirasati 1, 023-qira'h bitasaruf.

Mohsen, A.-I., Shukri, E. E.-D. & Makki, F. K.. (2013). Athar Istatyjyati Al'sf Adhigni Fi tadrees Madatul Balaghati Wattatbiq. Kufa Journal, Issue 29.

Salem, E.-S. M. (2020). Souowbat aldars albalaghy lada Alnatiqeen beghyr Al'erbyh: Altarjamah min Al-Arabiah Ela almalaywiah unmwdhjan. Journal of Islamic Studies and Thought for Specialized Research (JISTSR), 6 (4). pp. 169-184.

Saraya, A. (2007). Altasmimu Alta'limi walta'alumu dhu alma'na ru'yat abystmwlwjiat tatbiqiah fi daw'i nazariati tajhizi alma'lumati bidhaakirati albashariah, Pg. 158, Wael House for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.

Shehata, H. (2000). Ta'limu Allughah Al'arabiah bayna alnazariah waltatbiq, pp. 233-234, 4th edition, Dar Al-Masria Al-Lebanese, Cairo.

Shehata, a.-N. H. & Zainab. (2003). Mu'jam al-Mustalahat al-Tarbawiah wa al-Nafsiah, p. 38, The Egyptian Lebanese House, Cairo.

Zaytoun, H. (2007). Usulu Altaqwimi Walqiasu Altarbawi: Almafhumatu Waltatbiqat. Cairo: World of Books.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية: مدارس جنوب نيجيريا الغربي نموذجا

[INABILITY OF SECONDARY ARABIC SCHOOL STUDENTS TO COMMUNICATE IN ARABIC: A CASE STUDY IN SOUTHWESTERN NIGERIA]

Kamaldeen Al-Mubarak Ali[1]* & Bolajoko Abdulwahab Afolabi[2]

[1] Department of Languages (Arabic Unit), Faculty of Humanities and Social Sciences, Al-Hikmah University, Adewale Estate, Adeta Road, Ilorin, Kwara State, 240281 Nigeria

[2] General Studies Unit, Air Force Institute of Technology, Kaduna, Nigeria

* Corresponding Author: *aliyualmubarak@yahoo.com*

Received: 26/1/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

تكثر في جنوب نيجيريا الغربي المدارس العربية النظامية نتيجة للثورة التي قام بها الشيخ آدم عبد الله عبد الله الإلوري في أوائل الخمسينيات لتثقيف علماء الدراسات العربية والإسلامية بتطوير دراساتهم وتنميتها عن التقليدية إلى النظامية المنهجية بهدف تسوية تلاميذهم مع أقرانهم من حيث تزويدهم بالمعلومات الأساسية اللازمة في الإسلاميات والتحادث بالعربية الفصيحة على مستوى عالمي. وقد نجح الإلوري منذئذٍ في تلك الثورة بهذا الغرض إلى حوالي بداية الألفينيات. إلاّ أنّه قد أصاب جهود الإلوري ومعاصريه من العلماء ضعف حيث لم يستطع كثير من الطلاب على المحادثة باللغة العربية بدون تردّد وتلعثم بله إقناع غيره بكتابة صحيحة، الأمر الذي قد يفضي بشأن التعليم العربي في المنطقة إلى شأنه في أوائل القرن العشرين الميلادي. هذا، ويدرس هذا البحث العوامل المؤدّية إلى ذلك الفشل مع الاعتناء الشديد بالبحث عن مناهج التعليم العربي ومشكلاته. ويستخدم الباحث المنهج الوصفي والتطبيقي لإنجاز دراسته. ومن نتائج البحث أنّ منهج التعليم العربي في ثانويات العربية بجنوب نيجيريا الغربي لا يحقّق أهداف التربية، وأنّ المدرّسين يجهلون طرق التدريس، وكذلك لم تتوافر مرافق التعليم بالإضافة إلى قصر التعليم العربي على الديني الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: فشل، تحادث، طلاب، ثانويات، نيجيريا

Abstract

There are many Regular/Modern Arabic schools in Southwestern Nigeria as a result of the revolution led by As-Sheikh Adam Abdullah Al-Iloriyy in early fifties to civilize the teachers of Arabic and Islamic studies to develop their teaching from traditional to the modern regular system with the aim of equating their students with their colleagues in terms of equipping them with necessary basic knowledge of Islamic studies and Arabic speaking skill on international standard. Al-Iloriyy succeeded in that revolution since that time with the proposed aim until around early two thousand. However, the efforts Al-Iloriyy and his contemporaries were thereafter inflicted with weakness as most of the students were unable to communicate fluently in Arabic without stammering not to talk of an error free writing skill. This phenomenon if not properly addressed may lead to the former state of Arabic Education in early days of the twentieth century. Therefore, this research intends to study the factors responsible for that inability, paying serious attention to investigating the curriculum and instruction of Arabic education in addition to the challenges militating against it. The researcher adopts descript and applied method to carry out his research. The research findings state that curriculum of Arabic education in Southwestern Nigeria does not fulfil the objectives of education and the teachers lack the knowledge of methods of instruction, and sometime the unavailability of learning facilities also confirmed, in addition to the existing central aims and objective of teaching and learning of Arabic in the region on Islamic religion.

Keywords*: inability, communicate, students, secondary, Nigeria*

Cite as: Ali, K. A., & Afolabi, B. A. (2023). Fashl al-tahaduth bi al- 'Arabiyyah lada tullab al-thanawiyyah al- 'Arabiyyah: Madaris Janub Nijiriya al-Gharbi namuzajan [Inability of secondary Arabic school students to communicate in Arabic: A case study in Southwestern Nigeria]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 125-148. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.67

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

يُعتبر الكلام/المحادثة عمدة في تعلّم اللغة وتعليمها لكونها ثانية المهارات التعليمية الأربع بعد الاستماع، إذ دراسة أيّ لغة من اللغات العالمية تتطلّب الممارسة والتطبيق الذي به يتمكّن الطالب من إجادتها فيعبّر عمّا في ضميره بكلّ سهولة واطمئنان رغبة نقل معلومات أو أخبار إلى سامعه، وخاصة في هذا الوقت الذي أصبح فيه التواصل بين الناس أكبر أبواب الاستثمار. وتظهر أهمية المحادثة في كون الإنسان مولعًا بالطموح والانشغال بكيفية التعامل مع غيره والتواصل معه أساسًا ثم المحاكاة بما عنده من الثقافات، فكان يلزم عليه تكوين منفذ يؤهله لذلك إذ التعامل مع الغير يقتضي التفاهم والمشافهة. ولشدّة أهمية المحادثة في اكتساب لغة ثانية – كاللغة العربية في جنوب نيجيريا الغربي– ما أدّى بالباحثين والمدرّسين إلى البحث والتأليف فكتبوا حولها كتبًا ومقالات علمية كثيرة حتى توجد منهم من نظر في كيفية تطوير مهارات المحادثة (Arabi, 2015).

وقد أصبحت عملية تعلّم اللغات الأجنبية -كالعربية في نيجيريا- تحتاج إلى شيء من الإقناع والإمتاع في الممارسة اللغوية/المحادثة داخل الحجرة الدراسية مما يعود على الدارس بمنفعات كثيرة خارجها نتيجة لتطوّر الدرس اللغوي المعاصر، فبذلك يكون الاجتناب عن التقليدية والحفظ والاسترجاع طريقة أولى في تعلّم اللغة، كما تكون الممارسة الفعلية لها في المواقف الحقيقية أوّل طرق الإقناع بفوائدها والقدرة على تعلّمها كذلك. "وقد تطوّر مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من الطرق التقليدية التي تركّز على تدريس النحو والصرف واتباع أسلوب الترجمة وحفظ المفردات إلى طرق حديثة توسّعت فيها النظرة إلى تعليم اللغات الأجنبية لتصبح أكثر شمولية ونضجًا، إضافة إلى كونه قد أصبح يتّسم بالنظرة النفعية (الرحماتية) التي ترى أنّ الهدف من تعلّم أيّ لغة هو الوصول إلى مرحلة التمكن من استخدام تلك اللغة في الخطاب والتواصل الشفهي الحقيقي (al-Shukayli, 2015).

ومع كلّ الاحتياجات اللازمة السابقة للمحادثة لمساعدتها تعلّم اللغة، إلاّ أنّه قد بدأت تفشل بدرجة كبيرة بين دارسي العربية في المدارس الثانوية بجنوب نيجيريا الغربي حتى أدّت بها إلى الضعف في المهارة الكتابية الإنشائية، وإن صحّت من بعضهم الأفكار، إلاّ أنّ وجودها كعدمها لفقدان وفرة المفردات التي يضبطون بها المعلومات نتيجة لفقدان أو فشل التحادث الذي يقوّي تلك الوفرة المفرداتية.

هذا، وينصبّ اهتمام هذا البحث على دراسة عوامل ذلك الفشل وأسبابها معتنياً في ذلك بالعناصر التالية:

١) لمحة تعريفية عن جنوب نيجيريا الغربي

٢) وضع الثقافة العربية في جنوب نيجيريا الغربي

٣) منهج تعليم اللغة العربية في مدارس جنوب نيجيريا الغربي العربية

٤) التحادث –مفهومه-وأهدافه-ومستوياته، وعوامل تقويته أو ضعفه

٥) عوامل فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط:

١) كون المحادثة ثانية المهارات التعليمية الأربع، والتي ينجح بها تقدّم تعلّم اللغة وتعليمها في منطقة جنوب نيجيريا الغربي، وخاصة اللغة العربية التي تحتاج بكثرة إلى طول الممارسة والتطبيق لانتمائها إلى مجموعة اللغات التحليلية من حيث الفصائل اللغوية.

٢) كون الدرسة من أهمّ الدراسات التي تدرس أحوال المتعلّمين في المنطقة فتناقش استجاباتهم للمحادثة بالعربية قوّة وضعفًا.

٣) احتياج هيئات التدريس في جميع المراكز والديار التعليمية العربية في جنوب نيجيريا الغربي إلى دراسات وبحوث حول تعليم اللغة العربية التي ترآسوها- فيتصدّر هذه الدراسة في صفوف تلك الدراسات.

٤) كون ظاهرة فشل التحادث عند أولئك الدارسين بدأت تنحطّ بهم عن مباراة زملائهم في بقيّة المناطق الجيوسياسية النيجيرية وخاصة الشمالية منها، والتي تؤثر سلبيا -إن لم تحلّ- على دراساتهم الجامعية.

مشكلة الدراسة

تطوّرت الدراسات العربية وتعليمها منذ منتصف القرن العشرين بمسا عدة الثورة التي قادها الشيخ آدم عبد الله الإلوري في أوائل الخمسينيّات لتثقيف علماء العربية والإسلامية بتطوير دراساتهم وتنميتها من التقليدية إلى النظامية بغرض تزويد تلاميذهم بالمعلومات الأساسية اللازمة في الإسلامية ثم التحادث باللغة العربية الفصحى بالذلاقة والسهولة. وقد نجحت تلك الثورة وراجت الدراسات العربية، وخرّجت المدارس طلابا أكفاء بمهارة التحادث بدون تردد وتلعثم حتى يوجد كثير منهم يوظفون في مصانع الإعلام ومنابر المساجد والمصارف.

إلّا أنّ الوضع تغيّر فجأة في بداية الألفينيّات بضعف معظم طلاب اليوم في كثير من المهارات التعليمية وخاصة مهارت التحادث/الكلام، فبدأ التعلم العربي تتقهقر وينحط مستواه، الأمر الذي يفضي بالدراسات العربية الإسلامية ومنحج تعليميها إلى ما كنت عليه في العصور الكلاسيكية للتعليم العربي في المنطقة.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) عرض الخلفية التي تطبّعت عليها الثقافة العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

٢) الوقوف على صورة ظاهرة فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

٣) التعرّف على العوامل المؤدّية إلى ظاهرة هذا الفشل بين دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

٤) التنبؤ لصلاحية دارسي العربية للتوظيف في محطات الإذاعة والتلفاز الوطنية والدولية لبثّ الأخبار اليومية العربية، ومصانع الجرائد اليومية سواء الوطنية منها والدولية.

٥) دعوة الكتاب والباحثين النيجيريّين إلى دراسة مختلف مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليتقدّم الدراسات العربية في المنطقة تعلّمًا وتعليمًا.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الثلاثة الآتية:

١) الحدّ المكاني: تدور الدراسة على جنوب نيجيريا الغربي وثانويات العربية فيها.

٢) الحد البشري: يختصّ هذا الحدّ بطلاب الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي دون غيرهم من طلاب المؤسّسات التعليمية الأخرى في الدولة.

٣) الحدّ الموضوعي: ينصبّ هذا على ظاهرة فشل التحادث بالعربية في عواملها في المنطقة.

منهج الدراسة

يتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لإنجاز عملية الدراسة لكونه أكثر المناهج الدراسية استخداما في البحوث العلمية وملائمته أهداف الدراسة المنشودة والإشكالية التي تعالجها ويتحقق هذا المنهج بوصف المادة العلمية للدراسة، وجمع البيانات والحقائق العلمية من الدراسات والبحوث السابقة عن طريق الإجابة المناسبة على الأسئلة، استنادا إلى المعلومات الدقيقة المتعلقة

بمحاور الدراسة والمرتبطة بفشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية في مدارس جنوب نيجيريا الغربي، ثم مناقشتها وتحليلها رغبة الحصول على النتائج والتوصيات.

الخليفة النظرية

تناقش هذه الدراسة الإطار الوصفي من حيث النظرة إلى ظاهرة فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي وما أنتجت من التأثيرات على الثقافة العربية وعقلية دارسيها، بالإضافة إلى مقترحات العلاج لحلّ المشكلات المترتبة عن ظاهر فشل التحادث بالعربية.

فالتحادث أو المحادثة هي فنّ نقل المعتقدان، والمشاعر، والأحاسيس، والمعلومات، والمعارف، والخبرات، والآراء (Tu'aymah, 1998) وهي كذلك التحدث الذي هو النشاط الشفهي الذي يتواصل به الإنسان مع من حوله، ومن خلاله ينقل أفكاره وبه يصّور أحاسيسه ويجسدها للمستمعين، كما عن طريقه كذلك يظهر رغباته ويكشف عن آرائه (Arabi, 2015).

الدراسات السابقة

يقوم هذا الباحثان بقراءة بعض الدراسات السابقة التي لها العلاقة بموضوع الدراسة:

كتاب "تطوير مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها- تجربة جامعة الملك عبد العزيز أنموذجًا" الذي ألّفه آمال موسى عباس الإمام وفاطمة بنت عبد الله سنة ٢٠٢٠م. هدف الكتاب إلى تقديم العلاج لمشكلة ضعف دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مهارة المحادثة والكلام. وقد اتخذ المؤلّفان شطر الطالبات بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز تجربة في توظيف وسيلة تعليمية فاعلة لتطوير مهارة المحادثة ورفع مستوى الكفاءة التواصلية والثقافية لدى طالبات المعهد. وكان من نتائجه نجاح الاستراتيجية التعليمية المستخدمة، والتي أطلق عليها برنامج "تواصل" بشكل كبير في تحقيق هدفها، ومساعدة الطالبات غير الناطقات بالعربية في تجاوز صعوبة التواصل اللغوي مع الناطقين بالعربية.

"استراتيجية تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ-دراسة ميدانية: سنة خامسة ابتدائي نموذجا" بحث ماجستر قدمّه حقيقي نجاه وبو عزيز إكرام مستعاتم، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، سنة ٢٠٢٠م. هدفت الدراسة إلى الاستبانة والتعرف على أسباب ضعف التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية والوقوف على حلّها. ويتّضح من خلال بيانة الفصل التطبيقي

للدرسة أنّ مظاهر الضعف اللغوي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ مرحلة لتعليم الإبتدائية من وجهة نظر المعلّمين وإرشادات بعض المديرين تعود إلى مجال الكتابة، والمحادثة، والقراءة، والاستماع، أي ضعف في جلّ المهارات اللغوية دون استثناء وذلك بنسب متفاوتة. وقد حصلت الدراسة على أنّ المهارات اللغوية الأربع كلّها مهارات متكاملة تشترك في تحصيل الثروة اللغوية لدى التلاميذ كما أكّد أنّ للمعلم دورا كبيرا في نشأة التلاميذ خصوصا في المراحل الابتدائية باعتبارها مرحلة النمو والاكتساب اللغوي لديه، وفيها يكون المعلم مرسلا والمتعلم متلقّيا وخاصة إذا كان المعلم حاذقا متمكّنا ذا كفاءة عالية وخبرة واسعة فإنّ تلاميذه دون شك سيتمكّنون من تحصيل كم هائل من المعلومات. وقد أضاف إلى ذلك كله أنّ الأسرة، وبيئة المتعلم الاقتصادية والاجتماعية، ثم الخجال والخوف، وعدم مشاركة التلميذ داخل الفصل الدراسي نتيجة عدم الثقة بنفسه تسهم بكثرة في ضعف التلاميذ في اكتسب المهارت اللغوية.

"المهارات اللغوية وأهميّتها في التحصيل الدراسي: سنة رابعة ابتدائي أنموذجا" بحث ماجستير قدّمته بلمقدم رقية إلى قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أبوبكر بلقائد بالجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، سنة ٢٠٢٠م. وقد هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على المهارات اللغوية وأهميتها في التحصيل الدراسي. وانتهت الدراسة إلى أنّ تلميد السنة الرابعة ابتدائي يستكمل تنمية مهارته اللغوية الأربعة، ويكتسب مهارات جديدة لكل مهارة منها فيصبح قادرا على التعبير الكتابي، والشفهي، والقراءة بصورة جيدة. وأكّد أنّ التحصيل الدراسي مؤشر نجاح الفرد في مساره العلمي، فهو مقدار ما اكتسبه المتعلم في فترة دراسية وخلال برنامج دراسي معيّن.

عوامل فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي

للوقوف على العوامل التي ساهمت عدم استطاعة طلاب العربية على المحادثة بالعربية في هذه المنطقة يلجأ الباحث إلى الإطار التطبيقي حيث يتبع فيه المنهجين الوصفي والتطبيقي منطلقا من العناصر التالية:

وصف مجتمع الدراسة: يشمل هذا معرفة آراء المدرّسين والطلاب حول فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

حجم مجتمع الدراسة: إنّ عدد مدارس الثانويات العربية تبلغ ٣٠ من حيث التعداد، ويبلغ عدد الأساتذة في كلّ منها ١٢ معلّمًا ومعلّمة، وكذلك عدد الطلاب في كلّ منها ١٢٠ طالب وطالبة.

عينة الدراسة: اختار الباحث عينة الدراسة من مدرّسي العربية ودارسيها من ١٠ أمّهات تلك الثانويات التي نبعت منها بقية الفروع المتأخرة.

حجم العينة: شملت عينة الدراسة ١٠٠ مفحوص بالنسبة للمدرّسين من بين ٣٦٠ مدرّسًا، وتشمل عينة الدراسة ١٥٠ مفحوص من بين ٣٦٠٠ دارس.

وضع الثقافة العربية في جنوب نيجيريا الغربي

لم يختلف شأن دخول اللغة العربية في جنوب نيجيريا الغربي كثيرا عن غيره من المناطق النيجيرية والإفريقية في مصاحبتها الإسلام وتأثيره في وضع البني الأساسية لها كما حدث ذلك في شمال نيجيريا عن طريق التجارة والدعاة الصوفية الأجانب الوافدين إلى الدولة عبر الصحراء الكبرى، فبدأت البدور الأولى تنبت وتتّسع بانتشار الإسلام حوالي القرن الحادي عشر الميلادي إذ يجب على كلّ مسلم أن يتعلّم على أقلّ تقدير ما يكفيه لأداء فرائض العبادة من صلاة وغيرها كتعلّم الآيات والسور القرآنية وبعض الاصطلاحات الدينية. إذ ذلك دأب الدين الإسلامي في تشجيع التعليم وجعله جزءا لا يتجزّأ من الدين لقوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر:٩]، وقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {١} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ {٢} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {٣} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {٤} عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (سورة العلق، الآيات ١-٥).

تأخّرت نشأة التعليم العربي في الجنوب الغربي عن نشأته في الشمال، إذ تلك المراكز التجارية التي ساعدت على ظهور التعليم العربي بواسطة الإسلام توجّهت مباشرة إلى الشمال أثناء دخولها في الدولة. وبعبارة أخرى، تلمّذ سكان الجنوب الغربي (الشعب اليورباوي) على الشمالين الهوساويّين الذين قد تعلّموا عند القوافل الوافدين في أواخر فترة الوفود والحركات الثقافية الإسلامية في ممالك وولايات الهوسا إلى أوائل فترة دولة صكتو التي بدأت سنة ١٨٠٤ واستمرّت حتى سقطت بأيدي المستعمرين سنة ١٩٠٣م (Galadanci, 1993).

بدأ من هذا المنطلق ظهور المدارس القرآنية في المجتمعات الإسلامية النيجيرية فبدأ المسلمون يرسلون إليها أبناءهم ليتعلّموا قراءة القرآن الكريم وبعض المبادئ الإسلامية. ولم تختلف طريقة التعليم في تلك الكتاتيب عن مثيلاتها في مصر وبعض البلدان الإسلامية الإفريقية، فتطبّعت بطابع الطريقة التقليدية القديمة حينئذٍ حيث يلقّن المعلم تلاميذه آيات قرآنية واحدا تلو آخر، ولم تخضع تلك المدارس لأيّ نظام موضوع ومنهج عام متبع، بل المعلم هو الذي يضع لنفسه أي نظام شاء فيخضع له. ولعلّ هذا ما أدّى إلى الصعوبة في تعلّم العربية آنذاك والتي نفّر آلافاً من التلاميذ عن تعلّمها، فكانوا يتغنّون بقولهم (Kewu Soro Ke) بمعنى (تعلّم العربية صعب)، أو اعتقادهم بأن العربية ليست لغة عادية كسائر اللغات، ولأنّه لا يمكن إتقانها بمجرد بذل جهد وكثرة الاطلاع،

بل إنّ فهمها يحتاج إلى استعمال بعض الأسرار، مثل: إلهام، ومقصودهم بذلك أنّ هناك جنًّا يأتيك في المنام بعد استعماله فيلهمك كلّ صغيرة وكبيرة في العربية، والعجيب في الأمر أنّ بعضهم يضيع وقته ليلا ونهارا باحثا عن هذه الأسرار ولا يهتمّ بالتعلم ذاته إلا قليلا.

ولم تزل الأنظمة التعليمية والمناهج التدريسية عويصة وقاسية حتى ظهر الشيخ آدم عبد الله الإلوري في القرن العشرين الميلادي فأشار إلى أنّ في النظام التقليدي عيوبا ومثالب، لا في المنهج والمواد الدراسية فقط، بل في النظام التربوي كلّه، وكان يرى أنّ النظام الشامل الذي تحتوي عليه نواحي التربية الأربع: المنهج، والكتب، والمدرّس، وطلبة العلم، لا وجود له في ذلك الوقت في جنوب نيجيريا. فمن هنا قام للإصلاح فأسّس مركز التعليم العربي بأغيغي-لاغوس عام ١٩٥٢م بعد عودته من رحلته العلمية الى مصر. وكان هذا المركز هو الذي جعله معقلا لنظام التعليم العربي الشامل، ومنطلقا لنشاطاته التعليمية والدعوية قرابة نصف قرن أو يزيد.

ولم ينته جهده لعجلة تطوير التعليم العربي عند هذا الحدّ، بل شرع في تأليف الكتب المناسبة لمستوى تلاميذه وغيرهم من أبناء المنطقة بعد مراعاة أحوالهم ومستوياتهم وبيئاتهم، فألّف ما يناهز مائة كتاب في فنون مختلفة: في اللغة، والأدب، والتاريخ، والدعوة، والسياسة، والتصوف وغيرها، في حين شرح بعض الكتب العربية المتقدمة تيسيرا لمن يتعلّمها، فمن هذه الكتب التي شرحها كتاب: تصريف الميداني للعلامة أبي الفضل أحمد بن محمد الميداني، فقد بسّط صعابه، وفكّك عظامه، ووضّح غوامضه، حتى قال أستاذه آدم نمعاجي في تقريظه له: "إنه قد قاتل الجهل فأهزم جيشه وكأني بالحاسد المعاند قد أعرض عنه لسوء حظّه وعصيان ربه" (al-Maydani, 1978).

وقد تغيّر وضع التعليم العربي في المنطقة وتحسّن بواسطة وضع منهج التعليم الذي هو همة الإلوري بل هو أكبر داوعي تأسيس مركزه في منتصف القرن العشرين الميلادي، فلذلك كان يرى "أنّ غايته في إنشاء هذا المركز تربية جيل فريد يستطيع تحمل مسؤولية الدين بأدقّ معنى الكلمة" (al-Iloriy, 1959)، ولا يريد أن يخالف المنهج قصده في إنشاء المركز، إذ المنهج روح التعليم والتربية وبه يسير العمل، وعليه يدور جميع الأدوار والأنشطة التربوية" (al-Iloriy, 1967).

وازدهر تحسين وضع الثقافة العربية في المنطقة عندما بدأ المركز يخرّج ألوفاً من طلابه في مرحلتي الإعدادية والثانوية ويوصيهم بأن يستعدّوا للنضال في استمرارية رسالته التربوية فساعدوا في تأسيس مراكز، ومعاهد، وكليات عربية وإسلامية أخرى، أمثال: "المعهد العربي النيجيري بأيليكرو (Elekuro) إبادن لمؤسّسه الشيخ مرتضى عبد السلام عام ١٩٥٨م، ومركز التعليم العربي لأخي الإلوري الشيخ يعقوب عام ١٩٧٢م، وكذلك المراكز التي أسّسها تلاميذه،

أمثال: معهد دار الدعوة والإرشاد بإصولو-ولاية لاغوس لمؤسّسها الشيخ مصطفى سنوسي زغلول عام ١٩٧٩م، وكلية الدراسات العربية والإسلامية بمدينة إسيين-ولاية أويو (Iseyin, Oyo State) لمؤسّسها المفتي عبد الرحيم حمزة ١٩٨٣م، ودار الإرشاد والإسعاد بأورلي-لاغوس (Orile, Lagos) لمؤسّسها الشيخ سعيد إبراهيم أولاومي (Olawunmi) عام ١٩٧٨م، وغيرها حتى كثرت المدارس العربية وشارك في تعلّمها وتعليمها أخلاطُ الزمر.

ارتقت شؤون الثقافة العربية في جنوب نيجيريا الغربي فتداخلت في المؤسّسات التعليمية العليا كالكليات التربوية، والجامعات الفيدرالية، والولائية، والخصوصية بجهود العلماء العباقرة والملوك المسلمين، ثم الثورة التي قادها الإلوري لتحسين شؤون الدراسات العربية والإسلامية ووضعهما في الجامعات والكليات التربوية حينما اشتكى مسؤولو تلك المؤسّسات العلمية العليا عدم وجود طلاب العلم في القسمين عام ١٩٤٨م، وخاصة جامعة إبادن، فاقترح الإلوري "أن تقتدي جامعات نيجيريا بالجامعات العربية في تأسيس المدارس الابتدائية والثانوية لتكوين الطلاب للكليات التي تعتني بتدريس اللغة العربية، أو تعتبر العربية لغة ثانوية لها، فيزاد الطلاب بقليل من العربية إضافة إلى ما تعلّموه من الإنجليزية" (Salaudin, 2012)، فأصبحت الحال بعد ذلك جيدا، فكثر الطلاب وواصلوا دراساتهم حتى مرحلتي الماجستير والدكتوراه منذئذ حتى اليوم. إلاّ أن أكثرية أولئك الخريجين عاطلين عن وظائف رابحة تكفيهم للمعيشة الرغدية لأسباب منها عدم الكفاءة المقنعة في ملكة المهارة الإنكليزية التي هي اللغة الرسمية في الدولة.

منهج تعليم اللغة العربية في مدارس جنوب نيجيريا الغربي العربية

إنّ الحديث عن منهج تعليم اللغة العربية في هذه المنطقة يؤكّد أنّه يتركّز على المفهوم التقليدي للمنهج، والذي يتأسّس على مفهوم التربية القديمة التي كانت تنظر إلى المعرفة بأنّها غاية بحد ذاتها لكونها تؤدّي إلى تعديل السلوك للفرد بمجرد معرفته، فمن ذلك استطاع أن يعرفه كمجموعات الموادّ الدراسية التي يقوم المتخصّصون بإعدادها، أو تأليفها، ويقوم المعلومات بتنفيذها، أو تدريسها، ويسعى الطلاب إلى تعلّمها، أو دراستها (Atiyyah, 2008)، بغضّ النظر عن بعض السلبيات التي قد ترد من هذا المفهوم كدفع الطلاب إلى مجرّد حفظ المواد الدراسية، وعدم مشاركتهم وإهمال حاجاتهم واهتمامهم، ثم الاعتماد على المدرّس والكتاب المدرّسي في العملية التعلمية بخلاف المفهوم الحديث المشتقّ من المفهوم الحديث للتربية الذي أصبح بموجب يشتمل على جميع الخبرات التي تهيؤها المدرسة، وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها بقصد تحقيق النموّ الشامل لشخصية المتعلّم وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته، وجعله عضوا فعّالا في المجتمع الذي يعيش فيه. فلذا يراه بعضهم كمجموعة الخبرات المخطّطة التي توفّرها المدرسة لمساعدة تلاميذها على تحقيق النتاجات التعليمية بأفضل ما تستطيعه

قدراتهم (Ibrahim, 1980)، ويوافقه في ذلك غيره بأنّه مخطّط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم مشتقّة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتطبة بالمتعلّم، ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النموّ المتكامل لشخصيّة المتعلّم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقّق ذلك كلّه لدى المتعلّم (Sa'adah & Ibrahim, 2000). ويفهم من ذلك أنّ منهج التعليم يتكوّن من عناصر أربعة وهي: الخطة الدراسية/المقرّر الدراسي، الكتب، وطرق التدريس، والمدرّس.

فالتعليم العربي في تلك المنطقة يعتني في محاولاته التعليمية بتعديل سلوك الطلاب بمجموعات الموادّ الدراسية، ذلك لعدم ضعفه في بقية عناصر منهج التعليم السابقة، كما يتّضح ذلك عبر المناقشات ا لتالية لهذه العناصر:

١/أ- الخطة الدراسية :تتضمّن الخطة الدراسية الحالية للمراحل الإعدادية والثانوية في اثنتين من الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي لكونهما الأصل الذي تأثّرت به بقية المدارس العربية النظامية في المنطقة.

الجدول (١): توزيع الحصص للموادّ الدراسية للمراحل الإعدادية

اسم المدرسة	المواد الدراسية	تحضيرية	ابتدائية	إعدادية ١	إعدادية ٢	إعدادية ٣	إعدادية ٤
كلية الدراسات العربية والإسلامية بمدينة إسيين	نحو	-	2	2	2	2	-
	صرف	-	2	2	2	2	-
	تجويد	2	2	2	2	2	-
	إنشاء	2	2	2	2	2	-
	تفسير القرآن	-	-	2	2	2	-

	أخلاق	2	2	2	2	–
	سيرة نبوية	–	2	2	2	–
	تاريخ	–	–	2	2	–
	توحيد	2	2	2	2	–
	حديث	2	2	2	2	–
	فقه	2	2	2	2	–
	جغرافيا	–	–		2	–
	مطالعة	2	2	2		–
	لغة عربية	2	2	2	2	–
	محفوظات	2	2	2	2	–
	حفظ القرآن	2	2	2	2	–
مركز التعليم العربي الإسلامي بأغيغي، لاغوس	نحو	2	–	2	2	2
	صرف	2	–	2	2	2
	نصوص	2	–	2	2	2
	توحيد	2	–	2	2	2
	تاريخ	–	–	2	2	2
	جغرافيا	–	–	2	2	2
	حديث	2	–	2	2	2

فقه	2	-	2	2	2	2
مصطلح الحديث	-	-	2	2	2	2
رسم	2	-	2	2	2	2
حساب	-	-	2	2	2	2
تفسير القرآن	-	-	2	2	2	2
تجويد	2	-	2	2	2	2
قراءة	2	-	2	2	-	-

فبالنظر إلى الجدول (١) يتبيّن أنّ الخطة الدراسية في المنطقة تحتاج إلى التعديل التالي:

١) توحيد المنهج بين المدارس العربية فلا تختلف الموادّ الدراسية ولا مصطلحاتها وسنواتها الدراسية كما حدث في الجدول، ولا تختلف كذلك المقرّرات الدراسية لكلّ مادة كما حدثت، فيما لا يسع هذا البحث عرضها هنا.

٢) إنّ مادتي حفظ القرآن وتفسير القرآن تدمجان في مادة واحدة فبذلك تسنح الفرصة لإدخال مادة "المحادثة" في الموادّ الدراسية رغبة تقوية مهارة التحادث لدى الدارسين.

٣) إنّ مادة "جغرافيا" التي تدرس ٣ حصص تكون ٢ فتنقل ثالثتها إلى حصّتي مادة "المحادثة" لتتقوّى مهارة الطلاب الكلامية.

الجدول (٢): توزيع الحصص للموادّ الدراسية للمراحل الثانوية

اسم المدرسة	المواد الدراسية	ثانوية ١	ثانوية ٢	ثانوية ٣
كلية الدراسات العربية والإسلامية بمدينة إسيين	نحو	2	2	2
	صرف	2	2	2

	حديث	2	2	2
	مصطلح الحديث	-	2	1
	فقه	2	2	2
	أصول الفقه	2	2	2
	أدب	2	2	2
	عروض	2	2	3
	منطق	2	2	2
	متن اللغة	2	2	2
	بلاغة	2	2	2
	تاريخ	1	-	1
	أسلوب الدعوة	1	1	3
	حفظ القرآن	1	2	2
	فلسفة	2	2	2
	تفسير القرآن	3	2	3
مركز التعليم العربي الإسلامي بأغيغي، لاغوس	نحو	2	1	2
	صرف	1	1	1
	حديث	2	1	2
	مصطلح الحديث	1	-	2
	فقه	1	2	1
	أصول الفقه	1	1	1

نصوص	1	1	1
عروض	1	1	1
منطق	1	1	1
بلاغة	1	1	1
عقيدة	1	1	1
فلسفة	1	-	1
متن اللغة	1	1	1
أدب	1	1	1
علم الأخلاق	1	-	1
علوم القرآن	1	1	1
تاريخ	1	-	1
تدريس	1	1	1
فلك ونجوم	1	1	1
ثقافة	1	-	1
دعوة	1	1	1
علم النفس	1	1	1
أصول التشريع	1	-	1
ميراث	1	-	1
برامج	2	2	2

الجدول (٢) ففيه عدّة أشياء تحتاج إلى التعديل كما يلي:

١) هناك بعض الموادّ التي تحتاج إلى الحذف في المدرسة الأخيرة، أمثال: ثقافة، وعلم النفس، وفلسفة (في السنة الثالثة الثانوية)، ودعوة، ومنطق (في السنة الثالثة، لتزاد الحصة في دراسة مصطلح الحديث والصرف).

٢) إنّ مادتي "أدب"، و"نصوص" تدمجان في مادة واحدة فتسنح الفرصة لدراسة مادة "المحادثة" أو الحوار، فتدرس بمصطلح "الأدب والنصوص".

٣) جعل مادة "برنامج ثقافي" مشاركة عامة بين الطلاب جميعًا في قاعة كبيرة حيث يتدرّب فيها الطلاب على مهارة المحادثة بالقيام بوجبة خطاب جماهير من الناس في كلّ مدرسة.

٤) يجب توحيد المقرّرات الدراسية، وتكون كتبًا أو مذكرات حديثة تناسب المنهج الدراسي لا قديمة.

٢- الكتب

إنّ الكتب الدراسية المقرّرة في تدريس اللغة العربية في الثانويات العربية بجنوب نيجيريا الغربي بعدّة أنواعها هي الكتب التي ألّفها العرب، والتي قد مرّ عليها الدهر باستثناء بعض الإسلاميات منها التي ألّفها الإلوري وغيره من العلماء، وهي قليلة.

ولا يعني هذا أنّها غير مقدرة من حيث تقديم دورها في تعليم اللغة العربية ونشرها في العالم عبر العصور، إلاّ أنّها –رغم ذلك– لم تناسب تعليم العربية المعاصر بله تعليمها للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى أنّها لم تسلم من المآخذ المنهجية، ومن أمثلة عدم مناسبتها ما يلي:

١) الافتقار إلى التحلي بمكارم الأخلاق كمقامات الحريري الذي يتدرّب منه الطلاب على أساليب التساول، والاغتصاب، والسرقة أحيانا، وشرب الخمر أحيانا أخرى (al-Hariri,2004)، والذي يخالف غرض مؤلّفه أبي زيد السروجي الذي هو تشخيذ العقول بوفرة المفردات اللغوية ثم التسلية.

٢) الألفاظ الصعبة: ومن أجود الأمثلة على ذلك، مقصورات ابن دريري (Ibn Duraid, 1994)، ومقامات الحريري (al-Hariri, 2004)، ودالية الأليوسي (al-Yusi, 2016)، وميزان الذهب، وأسواقه، وأطباقه (al-Asfahani, 1482).

٣) البعد عن البيئة المحلية: إذ أنّها تدور حول بيئة أخرى وهي البيئات العربية كمصرية، ولبنانية، وسعودية، والكتب السابق ذكرها خير أمثلة على ذلك.

٣- طرق التدريس:

تتبع في تعليم اللغة العربية في ثانويات العربية بجنوب نيجيريا الغربي خطوات أربع، هي: التشكيل، والقراءة، والترجمة، والشرح. ففي مرحلة الشرح يقدم التعريف، ثم يردف بالأمثلة، ثم يخلص منها إلى القاعدة أو النتيجة، فما أشبه هذا بمنهج استنباطي استنتاجي. وإن كانت الطريقة الغالبة على التدريس بصفة عامة هي الطريقة التقليدية المعروفة بطريقة القواعد والترجمة، والتي لا تستخدم اللغة العربية فيها هذه الطريقة لتدريس المواد العربية، وخاصة البلاغة يفشل تمامًا لصعوبة أداء ترجمتها حتى يفهمها الطالب كما هي في العربية، كأن تترجّم أمثلة التشبيه وأدواته المختلفة من أسماء، وأفعال، وحروف إلى يوربا.

أما الوسائل التعليمية كالمعمل اللغوي فهي غير موجودة في ثانويات العربية بالمنطقة. وتترتّب على تبني الطريقة التقليدية في تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية والاقتصار عليها، وعدم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، واتخاذ اليورباوية لغة وسيلة لتدريس اللغة بعض أمور هي:

أولا: اعتبار اللغة العربية علمًا يلقّن، لا مهارة تكتسب.

ثانيا: الاهتمام بالمعنى دون المبنى من اللغة.

ثالثا: إهمال جانب المناقشة والحوار في النشاط التعليمي.

رابعا: كون دور الطالب في حجرة الدراسة سلبيًّا.

٤- المدرس:

للأستاذ المدرّس دور أساسي في العملية التعليمية، والذي يتحقّق من خلاله الهدف المنشود من التعليم، إذ بدونه تفشل عناصر المنهج الثلاثة السابقة. وبالرغم من كثرة الأساتذة المدرّسين في تلك الثانويات العربية في المنطقة، إلاّ أنّ عملية التعليم لما ينجح على ما يرام لعدم الكفاءة العلمية المنهجية من قبل هيئات التدريس فيها. فمن هؤلاء المدرّسين مَنْ لم يتخرّج من المؤسّسات العلمية العليا كالكلية، والجامعة بله التخصّص في المادة التي يدرّسها. ومع ذلك، أبوا أن يتدربوا عند الذين تخصّصوا فيها لأساليب فردية مختلفة.

التحادث –مفهومه وعوامل تقويته

من المزايا الطبيعية التي خصّ الله بها بني البشر –الكلام أو المحادثة التي هي مهارة من المهارات اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار، والمعتقدات، والآراء، والمعلومات والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، وهي تنطوي على لغة وصوت، وأفكار وأداء (Atiyyah, 2006)، فمع كون المحادثة من المزايا الطبيعية إلاّ أنّها يَكتسبها الإنسان، فهي المهارة الثانية من المهارات اللغوية المكتسبة بعد عملية الاستماع للغة ومحاكاتها من خلال المجتمع الذي يعيش فيه، وهي في الحقيقة– المظهر الحقيقي لتحقيق تواصل جيد بين الفرد وبأفراد الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها، كما أنّها إحدى العناصر المهمّة في عملية اكتساب السلوك الاجتماعي، لا من خلال قدرة الفرد على نقل المعلومات والأفكار والخبرات إلى الآخرين فحسب، بل من خلال تكوين المفاهيم التي يطالب الإنسان على التعرّف عليها. وبكون التحادث/المحادثة عملية تنشغل اللسان إذ يتمّ من خلالها إنتاج الأصوات إلاّ أنّه يضاف إلى هذا الإنتاج تعبيرات لوجه المصاحبة للصوت والتي تسهم في عملية التفاعل مع المستعمين، وهذه العملية مركبة تتضمّن العديد من الأنظمة كالنظام الصوتي، والدلالي، والنحوي بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المستحدث إلى الآخرين (Abdul-Bariy,2011).

ويجدر بهذا البحث الإشارة بالعجالة إلى عوامل وأوجه تنمية مهارة التحادث لدى دارسي اللغة العربية وخاصة–طلاب الثانويات العربية بجنوب نيجيريا الغربي عبر النقاط التالية على ضوء ما اقترحه علماء التربية (Iliga & Albasumi, 2014).

- قيام الطلاب بتمثيل الأدوار في الحوار عما يتعلّق بحياتهم الواقعية.
- خلق الجوّ للحوارات التعليمية المختلفة بين الطلاب الناطقين بغيرها في المؤسّسات التعليمية المختلفة.
- تدريب الطلاب على عدم الخجل عند القيام بتمثيلات الأدوار الحوارية.
- تدريب الطلاب وتشجيعهم على كثرة القراءة في الكتب والصحف العربية والمجلات، والتحادث بالعربية فيما بينهم يومياً.
- استخدام اللغة العربية في الدردشة مع الأصدقاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي في الإنترنيت.
- الاستماع إلى البرامج العربية من التلفاز والمذياع: أمثال النشرات الأخبارية وغيرها.
- مشاهدة الأفلام العربية للاستفادة منها ممارسة اللغة والتحادث.

- إقامة أنشطة لغوية وتشجيع الطلاب على المشاركة فيها.
- ثم إنشاء قرية دولية للغة العربية حيث يلتقي فيها الطلاب الناطقون بالعربية الناطقين بغيرها لمهمّة دراسة برامج أكاديمية كالدبلوم أو الدبلوم العالي في الإعلام الجماهيري أو غير ذلك.

أدوات الدراسة: أعدّ الباحث استبيانًا من سبعة أسئلة بالنسبة لمعلّمي اللغة العربية ومتعلّميها في ثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي على الصورة التالية:

العبارة الأولى :منهج التعليم العربي في ثانويات العربية بجنوب نيجيريا الغربي يحقّق الأهداف التي وضع من أجلها.

الاستجابة	أوافق	لا أوافق	لا أدري	الإجمالي
التكرار	70	166	14	250
النسبة	%28	%66،4	%5،6	%100

يوضّح البيان للعبارة الأولى أنّ من المفحوصين ٨ بنسبة ٢٠% يرون أنّ منهج التعليم العربي في ثانويات العربية بجنوب نيجيريا الغربي يحقّق الأهداف التي وضع من أجلها، حيث إن ٢٦ منهم بنسبة ٦٥% لا يرون ذلك، وأما ٦ بنسبة ١٥% أجابوا بلا أدري.

ويلاحظ الباحث أنّ المنهج المتّبع للتدريس في ثانويات العربية بجنوب نيجيريا الغربي غير صالح لفعالية التعليم وتحقيق الأهداف التربوية التي وضع لأجلها.

العبارة الثانية :يرجع العامل الأكبر لفشل الطلاب في التحادث بالعربية في جنوب نيجيريا الغربي.

الاستجابة	أوافق	لا أوافق	لا أدري	الإجمالي
التكرار	150	84	16	250
النسبة	%60	%6،33	%4،6	%100

يوضّح البيان للعبارة الثانية ١٥٠ من مجموعة المدرّسين والدارسين بنسبة ٦٠% وافقوا على أنّ مستوى المدرّس العلمي وعدم إتقانه طرق التدريس هو العامل الأكبر لفشل الطلاب في التحادث بالعربية في جنوب نيجيريا الغربي، في حين يرى ٨٤ بنسبة ٦،٣٣% أنّه ليس هو العامل الأكبر، بينما أجاب ١٦ منهم بنسبة ٦،٤% ب"لا أدري". ويلاحظ الباحث من خلال ذلك أنّ مستوى المدرّس وعدم إتقانه طرق التدريس هو العامل الأكبر لفشل الطلاب في التحادث بالعربية في تلك المنطقة.

العبارة الثالثة :احتكاك الثنائية اللغوية بين العربية واللغة الأم (يوربا) تؤثر بكثرة على فشل التحادث بالعربية عند دارسيها في جتوب نيجيريا الغربي.

الاستجابة	أوافق	لا أوافق	لا أدري	الإجمالي
التكرار	170	50	30	250
النسبة	%68	%20	%12	%100

يتّضح من خلال البيان للعبارة الثالثة أنّ ١٧٠ من مجموعة المفحوصين بنسبة ٦٨% وافقوا على أنّ الثنائية اللغوية بين العربية ويوربا أثرت في فشل التحادث بالعربية عند دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي، بينما اعترض لذلك ٥٠ منهم بنسبة ٢٠%، و٣٠ منهم بنسبة ١٢% بجواب "لا أدري".

وملاحظة الباحث هي أنّ احتكاك الثنائية اللغوية بين العربية ويوربا لها أثر كبير في فشل التحادث بالعربية عند دارسي العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

العبارة الرابعة :قصر تعلّم العربية وحصرها على غرض الدين دون الأغراض الثانوية عامل فعال لفشل التحادث بالعربية في ثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

الاستجابة	أوافق	لا أوافق	لا أدري	الإجمالي
التكرار	159	61	30	250
النسبة	%63،6	%4،24	%12	%100

يبدو من البيان للعبارة الرابعة أنّ ١٥٩ من مجموعة المدرّسين والدارسين بنسبة ٦٣،٦% يرون أنّ قصر تعلّم وتعليم العربية للتدين فقط دون الأغراض الثانوية يعتبر عاملا فعّالا لفشل التحادث بالعربية لدى أولئك الدارسين، بينما يرى ٦١ شخصًا منهم بنسبة ٢٤،٤% أنّه لا يؤثر فيه، ولم يتأكّد ٣٠ منهم بنسبة ١٢% على فعاليّته أو عدمه. ويلاحظ الباحث بناءًا على النتيجة السابقة أنّ قصر تعليم هذه اللغة وتعلّمها على الغرض الديني يؤثّر في عدم استطاعة معظم الدارسين على التحادث بالعربية في تلك المنطقة.

العبارة الخامسة: عدم وجود جميع المهارات التعلمية الأساسية أو فقدان بعضها عند المدرّسين من أسباب فشل التحادث بالعربية عند طلاب ثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

الاستجابة	أوافق	لا أوافق	لا أدري	الإجمالي
التكرار	169	76	5	250
النسبة	%6،67	%4،30	%2	%100

يتّضح من البيان للعبارة الخامسة أنّ ١٦٩ من المفحوصين بنسبة ٦٧،٦% يوافقون على أنّ عدم وجود جميع المهارات التعلمية أو فقدان بعضها عند المدرّسين كان من أسباب فشل التحادث بالعربية عند طلاب ثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي، في حين يرى ٧٦ منهم بنسبة ٣٠،٤% عكس ذلك، ويجيب ٥ منهم كذلك بنسبة ٢% بـــ"لا أدري". فلهذا يلاحظ الباحث أنّ عدم وجود جميع المهارات التعلمية الأساسية أوفقدان بعضها عند المدرّسين عامل من عوامل فشل التحادث بالعربية عند طلاب ثانويات العربية في المنطقة.

العبارة السادسة :فشل دارسي العربية في التحادث بها نتيجة لقلّة إقامة الأنشطة التدريبية والبرامج التطبيقية للحوار والمحادثة.

الاستجابة	أوافق	لا أوافق	لا أدري	الإجمالي
التكرار	200	49	1	250
النسبة	%80	%6،19	%0،4	%100

يتبيّن من البيان للعبارة السادسة أنّ ٢٠٠ مفحوص من مجموعة المدرّسين والدارسين بنسبة ٨٠% يرون أنّ فشل دارسي العربية في التحادث بها نتيجة لقلة إقامة الأنشطة التدريبية والبرامج التطبيقية للحوار والمحادثة، بينما يرى ٤٩ منهم بنسبة ١٩،٦% عكس ذلك، ويقول ١ منهم بأنّه لا يدري. ويلاحظ الباحث بناءا على البيانات السابقة أنّ فشل دارسي العربية في التحادث بها نتيجة لقلّة إقامة الأنشطة التدريبية والبرامج التطبيقية للحوار والمحادثة.

العبارة السابعة: عدم توافر مرافق التعليم وطبيعة البيئة العربية الاصطناعية تسهم بدرجة كبيرة في فشل التحادث بالعربية لدى طلاب ثانويات في جنوب نيجيريا الغربي.

الاستجابة	أوافق	لا أوافق	لا أدري	الإجمالي
التكرار	184	56	10	250
النسبة	%6،73	%4،22	%4	%100

يتّضح من خلال البيان للعبارة السابعة أن ١٨٤ من المفحوصين بنسبة ٧٣،٦% يقولون بأنّ عدم توافر مرافق التعليم وطبيعة البيئة العربية الاصطناعية تسهم بدرجة كبيرة في فشل التحادث بالعربية لدى طلاب ثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي، في حين يرى ٥٦ منهم بنسبة ٢٢،٤% عكس ذلك، ثم يجيب ١٠ بنسبة ٤% بلا أدري. بناءًا على التفصيلات السابقة، يلاحظ الباحث أنّ عدم توافر مرافق التعليم وطبيعة البيئة العربية الاصطناعية تسهم بدرجة كبيرة في فشل التحادث بالعربية لدى طلاب ثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي.

خاتمة

نخلص في نهاية الدراسة إلى أنّ فشل التحادث بالعربية لدى طلاب الثانويات العربية في جنوب نيجيريا الغربي يتصور بصورة الظاهرة إذ نمى بدرجة كبيرة أدّت إلى الضعف في المهارة الكتابية الإنشائية بعد أن أصبحت عملية تعلم اللغة العربية وتعليمها كلغة أجنبية في المنطقة بصفة خاصة سابقا يشار إليها بالبنان. وتتطلب هذه الظاهرة الاحتياجات اللازمة والحلول المناسب لترجع الحالة إلى ما كانت عليها عندما تطور الدرس اللغوي وكان يمثّل في الإقناع والإمتاع بطريقة أولى، أي نتيجة الاجتناب عن التقليدية، والحفظ، والاسترجاع.

وينتج من ذلك كلّه عدم تحقيق منهج التعليم العربي في تلك الثانويات العربية الأهداف التي وُضِعَ لأجلها. وقد أسهم على ذلك بكثرة انحطاط مستوى بعض الأساتذة المتصدّين لعملية التدريس عن المستوى اللائق والمنتظر للتدريس فيها إذ لم يتجاوز مستواهم الثانوية. وبما أنّ العربية في هذه البيئة لغة ثانية فإنّ احتكاك الثنائية اللغوية له تأثير في فشل أولئك الطلاب في التحادث بالعربية إلى جانب عوامل أخرى كقصر تعليم العربية وتعلمها على الغرض الديني فقط بغضّ النظر عن أغراض أخرى ثانوية. وقد يصحّ القول بناء على بيانات الدراسة بأنّ أولئك المدرّسين ومؤسسي تلك المدارس يجهلون طرق التدريس ثم يفقدون بعض المهارات التعليمية الأساسية، فلذلك قلّت إقامة الأنشطة التدريبية والبرامج التطبيقية للحوار، والمحادثة، والمناقشات التي لها دور فعّال في تهييج هيوية الطالب وتشجيعه بعد أن قد أسهمت طبيعة البيئة العربية الاصطناعية وعدم توافر مرافق التعليم في ذلك الفشل بصورة واضحة إلى حدّ كبير.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCE

Abdul-Bariy, M. S. (2011). Maharatul-Tahadduthu-Al-Amaliyyatu Wal Adau. Uman: Dar al-Masirah li al-Nashr wa al-Tawzi'.

Arabiy, M. A. (2015). Tatwirut-Ta'alīmi Maharatil-Muhadatha bil-Lugatil Arabiyyah Lin-Natiqina Biha bi Lugatin Ukhura, A Paper presented at the International Conference Teaching Arabic for Non-Arabic Speakers: Tatwirul-Manahij wa Manhajut-Tatwīri, Istanbul.

al-Asfahani, S. A. (1482). Atbaqud-Dhahab, Shari'u Yusuf Afnandi An-Nabahani. Bayrut: al-Matba'ah al-Adabiyyah.

Atiyyah, M. A. (2006). al-Kafi fi Asalib Tadrisil-Lugatil Arabiyyah. Umman: Dar al-Shuruq li al-Nashr wa al-Tawzi'.

Atiyyah, M. A. (2008). al-Jawdatus-Shamilatu wa al-Manhaj. Uman: Dar al-Manahij.

Galadanci, S. A. S. (1993). Harakatul-Lugatil Arabiyyati Wa Adabiha fi Naijirina. Misr: al-Maktabah al-Afriqiya.

al-Hariri M. Q. (2004). *Maqamat al-Hariri*. Bayrut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Ibn Duraid, A. M. A. (1994). Shariu Moqsuraati Ibn Duraid. Tahqeeq: Fakharu Qabāwa. Bayrut: Maktabah al-Ma'arif.

Ibrahim A. F. (1980). al-Manahij, Qahira, Dar al-Kutub al-Misriyyah.

Iliga, D. A & Albasumi, H. A. (2014). al-Muhadatha fi-l-Lugatil-Arabiyya-Tariqu Ta'alimiha wa Asalibi Mu'alajati Mushkilatiha Ladat-Tala-batil-Ajanib, International Journal of Madina 10(2).

al-Iloriyy A. A. (1959). Taqriru A'amalil Markaz. Agege: Matba'ah al-Thaqafah al-'Arabiyyah.

al-Iloriyy, A. A. (1967). Nizamut-Ta'alimil-Arabiyyi wa Ta'arikhuhu fi al-Alam al-Islami. Bayrut: Maktab al-Hayat.

al-Maydani, A. A. (1978). Tasriful-Maydani Shar'a Wa Ta'aliq. Adam Abdullahi Al-Iloriyy. Agege: Matba'ah al-Markazi al-Ta'alim al-'Arabi.

Sa'adah, J. A. & Ibrahim, A. (2000). al-Manihajul Madra Siyyul-Mu'asir. Uman: Dar al-Fikr.

Salaudin, A. (2012), al-Shaykh al-Iloriyy wa Dawruh fi Taysiri Ta'alumil-Lugatil Arabiyyati Wa Adabaha fi Biladi Yoruba, Conference Proceeding: al-Sheykh Adam Abdullahi Al-Iloriyy fi Mawkibil Khalidina, Faculty of Art, University of Ilorin, Nigeria, al-Riyad, al-Markazu al-Najiri Lil Buhuthul Arabiyyah, V (2).

al-Shukayli, R. Y. (2015). al-Arabiyyatu fi Mutanawalil-Yad-Minhaju Ta'alimil Arabiyyah Ligayrin-Nātiqīna Biha Fil Mustawal-Jaml'iyy fi America 4th International Conference of Arabic Language, United Arab Emirate, 6(1).

Tu'aymah, R. A. (1998). al-Thaqafatul-Arabiyyah Baynat-Tadris wa Ta'alif. Qahira: Dar al-Fikr al- 'Arabi.

al-Yusi, A. I. (2016). Naylul Amani, Taharij wa Ta'aliq: Muhammad Salman. Qahira: al-Hayah al-Misriyyah al-'Ammah.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

استخدام جوجل التعليمي لدعم وتشجيع متعلمي اللغة العربية

[THE USE OF GOOGLE CLASSROOM TO SUPPORT AND ENCOURAGE ARABIC LANGUAGE LEARNERS]

Mohammad Hasnizam Umar[1], Yuslina Mohamed[2*] & Nurkhamimi Zainuddin[3]

[1] Melaka Tengah District Education Office, Lebuh Ayer Keroh, 75450, Melaka, Malaysia

[2,3] Faculty of Major Language Studies, Islamic Science University of Malaysia, 71800, Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia

* Corresponding Author: *yuslina@usim.edu.my*

Received: 28/6/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

يهدف هذا البحث لمعرفة أثر تطبيق جوجل التّعليمي في اكتساب المفردات العربيّة لدى طلبة الصّف الخامس الابتدائي في المدارس بملاكا تنجه، ملاكا. ومن ثمّ تقوم الدّراسة بتصميم محتوى المفردات العربيّة بواسطة جوجل التّعليمي لمعرفة فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين، التّجريبيّة والضّابطة في الدّرجات التّحصيليّة عند استخدام تطبيق جوجل التّعليمي لتعلّم المفردات العربيّة. يستخدم الباحث منهج الوصفي وشبه التّجريبي (الاختبار القبلي والبعدي). ويتمّ اختيار ١٢٠ طالبًا وطالبةً للصّف الخامس الابتدائي في أربع مدارس بملاكا تنجه عن طريق العشوائيّة. اعتمادا على جداول توزيع (تي) للطّالب، فإنّ (تي) المحسوب لهذا البحث = ٢,٦٣٠ أكبر بكثير من قيمة توزيع (تي) الحرجة في الجداول= ١,٧٠١ وبالتّالي، فإنّ (تي) المحسوب = ٢,٦٣٠ يعتبر من الأدلّة الإحصائيّة الدّالة على رفض الفرضيّة الصّفريّة مفادها أنّه لا توجد دلالة المعتبرة بين متغيّرات البحث المختارة عند المعايير الإحصائيّة الآتية (a،df 28 ٢، ٠,٠٥). وتثبت الفرضيّة البديلة بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ألفا (α≤٠,٠٥) بين الدّرجات التّحصيليّة في اكتساب المفردات العربيّة للمجموعتَيْن؛ التّجريبيّة والضّابطة من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه، ملاكا، نتيجة لاستخدام برنامج جوجل التّعليمي. ولا شكّ أنّ جوجل التّعليمي مفيد للجميع لتعلّم اللّغة العربيّة بطريقة ممتعة وجذّابة.

الكلمات المفتاحية: جوجل التعليمي، المفردات العربيّة، المدارس، الوسائل التعليمية الرقمية، الاختبار القبلي والبعدي

Abstract

A study on the effect of using Google Classroom in enhancing Arabic Language vocabulary was carried out on Year Five pupils at several schools around Melaka Tengah district, Melaka. The study design was based on descriptive and Quasi experimental involving pre-tests and post-tests. This research aims to identify the difference in achievement between pupils who were using Google Classroom (experimental group) and with pupils using the traditional method of learning (control group). The samples of 120 respondents were chosen randomly from a Year Five pupils at four schools in Melaka Tengah. Based on the students' (t) distribution tables, the calculated (t) fr this research = 2.630 is much greater than the critical (t) distribution value in the tables = 1.701. Therefore, the calculated (t) = 2.630 is considered a statistical evidence of rejecting the null hypothesis (there is no significance among the research variables chosen according to the following statistical criteria (df 28, a2, 0.05). The alternative hypothesis proves that there are statistically significant differences at the alpha level (a≤0.05) between the achievement scores in enhancing of Arabic Language vocabulary for the two groups; Experimental and control students of the Year Five pupils of primary schools in Melaka Tengah, Melaka, as a result of using the Google Classroom. In Conclusion, Google Classroom is a useful application that attract students to learn Arabic language in a fun way.

***Keywords**: Google classroom, Arabic language vocabulary, schools, digital learning tools, pre-test & post-test*

Cite as: Umar, M. H., Mohamed, Y., & Zainuddin, N. (2023). Istikhdam Google al-Ta'limi li da'm wa tashji' muta'allimi al-lughah al- 'Arabiyyah [The use of Google Classroom to support and encourage Arabic language learners]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 149-162. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.58

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

نفّذت وزارة التّربيّة الماليزيّة (KPM) تحوّل التّربيّة من خلال "خطّة التّطوير التّربيّة الماليزيّة ٢٠١٣-٢٠٢٥ "بالتّركيز على التّعلّم في القرن الحادي والعشرين (PAK-21) في ماليزيا (KPM,2013). ويحتوي هذا المنهج خمسة فروع، وهي: التّواصل، التّعاوني، الإبداع، التّفكير النّقدي والقيم النّبيلة. وفي هذا العصر، لا أحد ينكر أنّ التّعلّم الافتراضي مثل جوجل التّعليمي يلعب دورًا كبيرًا في التعلّم في القرن الحادي والعشرين. ويكون جزء من المحتاجة لتحسين مهارة التعلّم عند الطّلاب. ويتطوّر التّكنولوجيا مرور الزّمان مثل الهاتف الذّكي، التّلفاز التّعليمي، الحاسب الآلي وغيرها. أغلبيّتهم يملكون ويستخدمون هؤلاء الأدوات التّكنولوجيا في كلّ مكان.

استخدام جوجل التّعليمي سيجعل عمليّة التّعلّم ممتعة وجذّابة لدى الطّلبة. في السّابق، توجد وسائط مثل التّعلّم الافتراضي (FrogVle) لتدريب الطّلبة في استخدام التّكنولوجيا الحديثة عند عمليّة التعلّم (Mahizer & Mohd Azli, 2016). ولكن قلّة الاستخدام عند الطّلبة والمعلّمين

تميل إلى انتهاء تطبيقها في مدارس بماليزيا. لا بدّ أن نأخذ هذه الفرصة الغالية لتطبيق جوجل التّعليمي في توسيع مهاراتهم العلميّة عبر التّكنولوجيا. ولا يعني أنّ التّكنولوجيا هو العلاج الشّافي لكلّ المشكلات في التّعلّم، وإنّما كمصدر إضافي في خدمة المعلّم والمتعلّم. يتطوّر جوجل التّعليمي في مدارس بماليزيا في السّنة ٢٠١٩ (KPM, 2019). هذا البرنامج يساعد الطّلبة والمعلّمين في تنظيم الواجبات الدّراسيّة وزيادة التّعاون وتشجيع المزيد من التّواصل بين الطّلبة. وجعل التّدريس أكثر إنتاجيّة وتعاونًا وفعاليّة، أداة بسيطة وسهلة الاستخدام للمعلّمين والطّلبة. يمكن للمعلّمين إنشاء الصّفوف وتوزيع الواجبات الدّراسيّة ومنح العلامات وإرسال التّعليقات والاطّلاع على كلّ شيء في مكانٍ واحدٍ.

مشكلة البحث

يواجه الطّلبة في المدارس بماليزيا المشاكل والصّعوبة في اكتساب مفردات العربيّة. إذ لاحظ الباحث هذه الظّاهرة في الدّرجات التّحصيليّة المتدنية أثناء التّقييم الصّفّي. وممّا يلحظ به الباحث أنّ هذه الظّاهرة ترجع إلى أساليب تدريس المفردات العربيّة في المدارس ما زالت على الأسلوب والأنشطة التّقليديّة. قدّم الباحثون (Hanifah et.al., 2015) دراسة علميّة عن المفردات الأساسيّة في إتقان اللّغة وخاصّة اللّغة الأجنبيّة أو اللّغة الثّانية. ووجدوا في بحثهم أنّ التّمكّن الجيّد للمفردات سيساعد الطّلبة على إتقان مهارات لغويّة أخرى. من أسباب ضعف إتقان المفردات العربيّة بين الطّلاب هو التّدريس غير جذّابة وممتعة، والفشل في تحفيز الطّلاّب في عمليّة التّعلّم. قدّم الباحثون (Muhammad Haron et al., 2017) عن استخدام الوسائل المعينة لدى المعلّمين في المدرسة. ووجدوا في بحثهم أنّ استخدام الوسائل المعينة في المستوى الأدنى. البحث لدى ٤٢٧ المعلّمين في المدارس الثّانويّة يدلّ على ٣٣,٧% استخدامًا. المعلّمون يسخدمون الوسائل المعينة القديمة ولا يهتمّون المعينة الحديثة. قدّم الباحثون (Abdul Razif et al., 2017) أنّ قلّة المحادثة عند المعلّمين اللّغة العربيّة تدور إلى قلّة الأنشطة التّعليميّة الجذّابة في المدارس. إذا لم توجد الاتّصال بين المعلّم والطّلبة، لا يمكن أن يطبّق التّعلّم في القرن الحادي والعشرين. الطّلبة سوف يشعرون بالملل ولا يهتمون الحصّة. في هذا العصر تكون عمليّة التّعليم والتّعلّم المفردات العربيّة تحتاج إلى الاستراتيجيّة الصّحيحة والوسائل المعينة المناسبة. ظهرت البرامج التّعليميّة الحديثة ستحلّ الأسلوب التّقليديّة الّتي تستخدم عمليّة التّعلّم المتمركز حول المعلّم.

أسئلة البحث

من خلال عرض المشكلة السّابقة يمكننا أن نضع أسئلة لهذا البحث على النّحو التّالي:

١) إلى أيّ مستوى يوثّر استخدام برنامج جوجل التّعليمي في اكتساب المفردات العربيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا؟

٢) إلى أيّ مدى يوثّر المنهج التّقليدي في اكتساب المفردات العربيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا؟

٣) إلى أيّ مدى تختلف الدّرجات التّحصيليّة للمجموعتين: التّجريبية والضّابطة في اكتساب المفردات العربيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا؟

أهداف البحث

١) المعرفة على مستوى تأثير برنامج جوجل التّعليمي في اكتساب مفردات العربيّة لدى طلبة الصّف الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا.
٢) الوقوف على مستوى تأثير المنهج التّقليدي في اكتساب مفردات العربيّة لدى طلبة الصّف الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا.
٣) الإدراك على مستوى الفروق في الدّرجات التّحصيليّة للمجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة في اكتساب المفردات العربيّة لدى طلبة الصّف الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا نتيجة لاستخدام برنامج جوجل التّعليمي.

الدّراسات السّابقة

تنوّعت الدّراسات العِلميّة الّتي أجراها الباحثون في مجالات كثيرة في التّعليم والتّربية ولا سيما التّعليم والتعلّم عن بُعد لمواد كثيرة مثل الرّياضيّات والعلوم والتّكنولوجيا وما يتعلّق باللّغة العربيّة بوصفها لغة ثانية بمداخل وطرق وأساليب تربويّة مختلفة. وجد الباحثُ بعض الدّراسة تناولت هذا الموضوع بصورةٍ موجزةٍ، أو بتفاصيل جانبية تتحقّق بها أهدافهم. ولاحظ الباحث أنّ المنهج العلمي غالبًا ما يسرد الوسائل التّربويّة المختلفة واختيار بعض النّماذج لها من دون التّقيّد بدراسة أحسن وسيلة لتعليم مهارة معيّنة، وبغير الالتزام بأسلوب تطبيقي منظّم لهذه الوسائل لتعليم المفردات العربيّة بوصفها لغة ثانية. ورأى الباحث في هذه الدّراسات، بأنّهم تركوا مجالاً مفتوحاً للبحث في مثل هذه الأمور. وذكر الباحث بعض الدّراسات السّابقة كالآتية:

١) أجريت (Rachel et al., 2021) بحثًا تجريبيًّا عن فعاليّة تطبيق جوجل التّعليمي في مادة التّاريخ. تمّ اختيار ٣٢ طالبًا كعيّنة البحث وتوزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة التّجريبيّة (الّتي تستخدم جوجل التّعليمي) والمجموعة الضّابطة (الّتي تستخدم الطّريقة التّقليديّة). استخدم

الباحثون طريقة حساب N Gain Score لتحليل البيانات. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ متوسّط قيمة N Gain Score لمجموعة التّجريبيّة كانت ٦٧,٧٠٪. هذه تدلّ على أثر استخدام تطبيق جوجل التّعليمي في تحسين تعلّم الطّلاّب. أثبتت الآثار المترتّبة أنّ جوجل التّعليمي يستطيع أن يساعد الطّلاّب في فهم التّاريخ. أوصى الباحثون بتصميم المحتوى التّاريخي عبر جوجل التّعليمي ليكون دليل للمعلّمين والطّلاّب في المستقبل.

٢) قدّم (Iliyasu et al., 2020) أنّ جوجل التّعليمي يعزّز عملية التّدريس والتّعلّم. كما أنّها موثوقة وفعّالة في تحسين وصول الطّلاّب والاهتمام بالتّعلّم. والأنشطة الّتي يتمّ إجراؤها في جوجل يغيّر الفصل الدّراسي الطّلاّب من المتعلّمين السّلبيّين إلى المتعلّمين النّشطين. هذه النّتيجة تؤكّد مع نتائج (Nizal et al., 2016) و(Mafa, 2018) أنّ جوجل التّعليمي يحسّن طريقة التّدريس والتّعلّم.

٣) قدّمت (Kaviza, 2020) دراسة الاستقصائيّة لمعرفة مستوى استعداد الطلاّب لاستخدام تطبيق جوجل التّعليمي كمنصّة لتعلّم التّاريخ. شارك ١١٤ طالبًا من السّنة الرّابعة الثّانويّة بعد تمّت تحديدهم عشوائيًا كعيّنة هذه الدّراسة. استخدمت م. كبيزا الاستبانة مقياسًا من خمس نقاط الّتي حقّقت عدد خبراء في مجال التّعليم التّاريخي ولديهم قيم موثوقيّة عالية. تشير نتائج هذه الدّراسة إلى أن جاهزيّة الطلاّب في استخدام جوجل التّعليمي في مستوى متوسّط. بالإضافة إلى ذلك، تظهر نتائج هذه الدّراسة أيضًا أنّه لا توجد فروق في متوسّط الجاهزية لاستخدام تطبيق جوجل التّعليمي حسب الجنس والموضوع. اقترحت الآثار المترتّبة على هذه الدّراسة على المعلّمين استخدام تطبيق جوجل التّعليمي كمنصّة في عمليّة تعلّم التّاريخ على نطاق واسع وفعّال.

جوجل التّعليمي وخصائصه

لاشكّ، أنّ جوجل التّعليمي هي خدمة ويب مجّانية الّتي تنفع النّاس في العالم. تمّ تطويره من قبل جوجل للمدارس والجامعات لكلّ مراحل. وهي أداة بسيطة، وسهلة الاستخدام وساعد المعلّمين على إدارة مهام الدّورات التّدريبيّة. والهدف منه تسهيل إنشاء الواجبات، وتوزيعها، وتصنيفها بشكل غير ورقيّ. والغرض الأساسيّ من جوجل التّعليمي هو تبسيط عمليّة مشاركة الملفّات بين المعلّمين والطّلاّب.

يجمع جوجل التّعليمي العديد من تطبيقات جوجل الأخرى مثل جوجل درايف، الّذي يتمّ استخدامه لإنشاء الواجبات وتوزيعها، ومحرّر المستندات لجوجل، وجداول البيانات، والعروض التّقديميّة للكتابة، والبريد الإلكتروني للاتّصال وتقويم جوجل للجدولة. وتتيح تطبيقات الجوّال

المتوفّرة لأنظمة أندرويد وآي أو إس للمستخدمين التّقاط الصّور وإرفاقها مع الواجبات، ومشاركة الملفّات من التّطبيقات الأخرى والوصول إلى البيانات في وضع عدم الاتّصال بالإنترنت.

ويمكن دعوة الطّلاّب للانضمام إلى الفصل الدّراسيّ بواسطة رمز خاص أو استيراده تلقائيًا من نطاق المدرسة. ويقوم كلّ فصل بإنشاء مجلّد منفصل في جوجل درايف الخاص بالمستخدم المقصود، حيث يمكن لكلّ طالب إرسال العمل أو الواجبات ليتمّ تقييمه بواسطة المدرّس أو المسؤول عن التّقييم وتصحيح الواجبات. ويتيح التّطبيق أيضاً للمدّرسين مراقبة التّقدّم لكلّ طالب بشكلٍ منفرد. وبعد مراجعه عمل الطّالب، يمكن للمدرّس إعادة العمل مع التّعليقات عليه.

(ويكيبيديا.تاريخ التّصفّح: ١ مايو ٢٠٢٣. قاعة_دراسة_جوجل)

منهج البحث

فقد اختار الباحث منهج الوصفي وشبه التّجريبي لإجراء هذه الدّراسة:

قام الباحث بإجراء الدّراسة على المجموعتين (التّجريبية والضّابطة) باستخدام الطريقتَيْن؛ "جوجل التّعليمي" مع المجموعة التّجريبية، والأساليب التّقليديّة مع المجموعة الضّابطة لدى الطّلبة من أربع مدارس بملاكا تنجه، ملاكا. تمّ إجراء التّجارب باستخدام التّصميم التّجريبي المسمّى ب "اختبار بما قبل التّجربة وما بعد التّجربة" لِكلْتيَ المجموعتَيْن (التّجريبيّة والضّابطة). ويكون اختبار (تي)، لإظهار مدى أهمّية الفروق الإحصائية للمجموعتَيْن: التّجريبيّة والضّابطة.

الجدول ١ الآتي يوضّح مصمّم التّجريبي الرّباعي المقترح.

الجدول (١): مصمّم التّجريبي الرّباعي.

اختيار المدارس والعناقيد/ المجموعات	العناقيد/ المجموعات	الاختبار القبلي	المتغيّر المستقل/ التّجربة	الاختبار البعدي
اختيار عشوائي	مجموعة تجريبيّة	الاختبار القبلي	التّجربة	الاختبار البعدي
اختيار عشوائي	مجموعة ضابطة ١	الاختبار القبلي	--	الاختبار البعدي
اختيار عشوائي	مجموعة ضابطة ٢	--	التّجربة	الاختبار البعدي
اختيار عشوائي	مجموعة ضابطة ٣	--	--	الاختبار البعدي

يشير الجدول (١) السّابق بأنّ الباحث سيجري ملاحظتين في آن واحد باستخدام المصمّم التّجريبي الرّباعي، حيث سيجري الملاحظات على أربع عناقيد، وسيكون للإثنين منها اختبار قبلي وسيطبّق على اثنين منها التّجربة المقترحة، وسيطبّق الاختبار البعدي على الجميع. (Campbell et al., 1966).

عيّنة الدّراسة ومجتمعها

كان المجتمع المجرّب لهذا البحث هو طلبة اللّغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه، ملاكا. وقد تمّ اختيار العيّنة باستخدام إجراء التّعيين العشوائي العنقودي، حيث كان الباحث وصف فئات العيّنة لهذا البحث على قائمة مدارس المجتمع المجرّبة واختار اختيارًا عشوائيًا من قائمة الأبجدية عنقودية الواقعة على الأرقام الوترية. وكان العدد الإجمالي للتّلاميذ من المجموعات الأربعة حجمه ١٢٠ تلميذًا. وعلى الرّغم من الاختيار العشوائيّ لهذه المدارس، لم يكنْ اختيار الأفراد داخل المجموعات عشوائيًا، لأنهّم كانوا مسجّلين في فصولهم الثّابتة، ولم يكنْ من السّهل أنْ تدخّل الباحث في البرامج المدرسيّة. وعلاوة على ذلك، يُسمح لنوعية هذا البحث التّجريبي في إجراء التّجربة العلميّة واستخدام العناقيد الدّراسيّة بدون تعشّئة أفرادها. وأعدّ الباحث عيّنة أخرى للدّراسة الاستطلاعية لاستعداد قبل التّجربة الحقيقيّة.

تحليل البيانات

الجدول (٢): تحليل الإحصائي لاختبار البعدي.

تحليل الوصفي الإحصائي لاختبار البعدي				
المجموعة	حجم المجموعة	المتوسّطات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التّجريبيّة	30	71.0000	16.68987	3.04714
١ الضّابطة	30	62.8000	11.76318	2.14765
٢ الضّابطة	30	59.7333	16.48183	3.00916
الضّابطة ٣	30	46.6667	16.18286	2.95457

تحليل معلومات للسّؤال الأوّل والثّاني

١) يوضّح الجدول (٢) أعلاه بأنّ استخدام برنامج جوجل التّعليمي يؤثّر في اكتساب المفردات العربيّة لدى طلبة الصّف الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا بقدر المتوسّط ٧١,٠٠٠٠ وانحراف المعياري ١٦,٦٨٩٨٧ وبخطأ معياري ٣,٠٤٧١٤

٢) يوضّح الجدول أعلاه أيضا بأنّ استخدام المنهج التّقليدي يؤثّر في اكتساب المفردات العربيّة لدى طلبة الصّف الخامس في المدارس الابتدائيّة في ملاكا تنجه، ملاكا بقدر المتوسّط ٥٩,٧٣٣٣ وانحراف المعياري ١٦,٤٨١٨٣ وبخطأ معياري ٣,٠٠٩١٦

تحليل معلومات للسّؤال الثّالث

والجواب على السّؤال الثّالث يترتب على قياس الفرضيّة الصّفرية الآتية من خلال إجراء اختبار t-test للمجموعات المستقلّة: t-test for Independent Sample كما يتطلّب أيضا الوقوف على مستوى تجانس العيّنة وجميع المجموعات المجرّبة من خلال إجراء اختبار t-test للعيّنة الواحدة: t-test for One Sample ليعتبر ذلك في مواقف تعميم نتائج الدّراسة. وهو بمثابة تخمين التّوزيع الاعتدالي لخصائص العيّنة على كافة المجتمع تتساوى فيه كلّ عيّنة مأخوذة من هذا المجتمع من نفس المنطلق.

الفرضيّة الصّفريّة لتجانس العيّنة

الجدول (٣) يقدّم اختبار **t-test** للعيّنة الواحدة: **t-test for one sample** وهدفه الأساسي هو إصدار التّقرير الإحصائي على أنّ العيّنة المعتمدة مأخوذة من مجتمع تتساوى متوسّطاته. وأنّ القيم المتباينة منه فهي مهملة ولا تكون معتبرة مع نتائج التّجربة عند الاختبار الثّاني. يعتبر من الأدلّة الإحصائيّة بأنّها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ألفا ($\alpha \leq 0.05$) بين خصائص عيّنة المختارة لهذا البحث من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه، ملاكا عند المعايير الإحصائيّة الآتية (٢،٠,٠٥ a،df28).

الجدول (٣): اختبار t-test للعيّنة الواحدة (t-test for One Sample).

(الاحصائيّة للعيّنة الواحدة (الاختبار القبلي				
المجموعة	حجم المجموعة	المتوسّطات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التّجريبيّة	30	54.2667	13.72371	2.50560
١ الضّابطة	30	55.8667	11.69655	2.13549
		-1.6		

يشير الجدول (٣) أعلاه بأن نسبة الفروق بين خصائص العيّنة ١,٦- ويتثبت من أهمية تلك الفروق بعرضها على الصّيغة الآتية:

Adopted t-Test Formula

$$t = \frac{(\overline{X}_1 - \overline{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

(Cohen Jacob, 1977)

The T-calculated

(m1 – m2= -1.6 ÷ σm= 3.29216)

Yields the t-calculated for one sample = -0.486

اعتمادا على جداول توزيع (t) في الجداول أو جدول (t) للطّالب، فإنّ (t) المحسوب لتجانس عيّنة هذا البحث = ٠,٤٨٦ هو أقلّ بكثير من قيمة توزيع (t)الحرجة في الجداول ١,٧٠١ =. وبالتّالي، فإنّ (t) المحسوب = ٠,٤٨٦ لا يعتبر من الأدلّة الإحصائيّة الدّالة على رفض الفرضيّة الصّفريّة مفاده أنّه لا توجد دلالة المعتبرة بين خصائص عيّنة المختارة لهذا البحث عند المعايير الإحصائي الآتية (a ، 28 *df* ٢ ، ٠,٠٥). وتثبت الفرضيّة الصّفريّة بأنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ألفا (α≤0.05) بين خصائص عيّنة المختارة لهذا البحث من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه ملاكا، عند المعايير الإحصائي الآتية (a2،*df* 28 ، (0.05 (Jacob, 1988).

تحديد الفروق المجملة الموجودة بين التّجريبيّة والضّابطة قبل استخراج تهديد الاختبار القبلي بالاعتماد على نتائج الاختبار البعدي

قد حدّد الباحث الفروق المجملة الموجودة بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة الملتبسة بدرجات المتغيّرات الدّاخيلة بالاعتماد على نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة كما هو موضّح في الجدول (٤).

الجدول (٤): تحديد الفروق المجملة الموجودة بين التّجريبيّة والضّابطة قبل استخراج تهديد الاختبار القبلي بالاعتماد على نتائج الاختبار البعدي.

الاحصائيّة للعيّنة الواحدة				
المجموعة	حجم المجموعة	المتوسّطات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التّجريبيّة	30	71.0000	16.68987	3.04714
١ الضّابطة	30	62.8000	11.76318	2.14765
			4.92669	

أنّ الفروق بين الدّرجات التّحصيليّة في اكتساب المفردات العربيّة للمجموعتَيْن؛ التّجريبيّة والضّابطة من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه ملاكا =٤,٩٢٦٦٩ وذلك قبل طرح تهديد الاختبار القبلي وتهديدات المتغيّرات الدّاخيلة من درجات الفروق المجملة. فهذه الفروق لا تزال مشتبهة ولا يطبّق عليها اختبار t-test للمجموعات المستقلّة: t-test for Independent Sample وذلك لاشتمالها على تهديدات المتغيّرات الخارجيّة مثل تهديدات آثار الاختبار القبلي وتهديدات بقيّة المتغيّرات الطبيعيّة الدّاخيلة والواقعة أثناء الإجراءات التّجريبيّة.

طرح الفروق الموجودة بين المجموعتين النّاتجة عن تهديد الاختبار القبلي

كذلك وقد استخرج الباحث الفروق الموجودة بين الضّابطة الأولى والثّانية النّاتجة عن تهديد الاختبار القبلي بالاعتماد على نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضّابطة الأولى والضّابطة الثّانية كما هو موضّح في الجدول رقم ٥ أدناه لتطرح من الفروق الكلّيّة بين التّجريبيّة والضّابطة الأولى وذلك قبل تطبيق t-test for Independent Sample على الفروق الظاهرة بين التّجريبيّة والضّابطة الأولى.

الجدول (٥): طرح الفروق الموجودة بين الضّابطة الأولى والضّابطة الثّانية النّاتجة عن تهديد الاختبار القبلي بالاعتماد على نتائج الاختبار البعدي.

الاحصائيّة				
المجموعة	حجم المجموعة	المتوسّطات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
١ الضّابطة	30	62.8000	11.76318	2.14765
٢ الضّابطة	30	59.7333	16.48183	3.00916
			4.71865-	

يشير الجدول (٥) بأنّ نسبة الفروق بين الدّرجات التّحصيليّة في اكتساب المفردات العربيّة للمجموعتَيْن؛ البعدي للمجموعتين الضّابطة الأولى والثّانية من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه، ملاكا تساوي٤,٧١٨٦٥- وهذا يدلّ على أنّ الفروق الموجودة بين الضّابطة الأولى والضّابطة الثانية النّاتجة عن تهديد الاختبار القبلي نسبتها = ٤,٧١٨٦٥-

استخراج الفروق النّاتجة عن تهديدات بقيّة المتغيّرات الطّبيعيّة الدّاخليّة الجارية أثناء الإجراءات التّجريبيّة

وقد استخرج الباحث الفروق الموجودة بين المجموعتين؛ التّجريبيّة والضّابطة الأولى تهديدات بقيّة المتغيّرات الطّبيعيّة الدّاخيلة أثناء الإجراءات التّجريبيّة بالاعتماد على نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضّابطة الثّانية والثّالثة كما هو موضّح في الجدول رقم ٦ أدناه فتطرح كذلك من الفروق الكلّيّة بين التّجريبيّة والضّابطة وذلك قبل تطبيق t-test for Independent Sample على الفروق الظّاهرة بين التّجريبيّة والضّابطة الأولى.

الجدول (٦): طرح الفروق الموجودة بين المجموعتين النّاتجة عن تهديدات بقيّة المتغيّرات الطّبيعيّة الدّاخليّة الجارية أثناء الإجراءات التّجريبيّة.

الاحصائيّة				
المجموعة	حجم المجموعة	المتوسّطات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
٢ الضّابطة	30	59.7333	16.48183	3.00916
٣ الضّابطة	30	46.6667	16.18286	2.95457
			0.29897	

يشير الجدول (٦) بأنّ نسبة الفروق بين الدّرجات التّحصيليّة في اكتساب المفردات العربيّة للمجموعتَيْن؛ البعدي للمجموعتين الضّابطة الثّانية والثّالثة من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه ملاكا تساوي = ٠,٢٩٨٩٧ وهذا يدلّ على أنّ الفروق الموجودة بين الضّابطة الثّانية والثّالثة النّاتجة عن تهديدات بقيّة المتغيّرات الطّبيعيّة الدّاخليّة الجارية أثناء الإجراءات التّجريبيّة نسبتها = ٠,٢٩٨٩٧

استخراج قيمة t المحسوب لهذا البحث

التزاما بالصّيغة أدناه وبيانات المجموعتَيْن؛ التّجريبيّة والضّابطة الثّانية في الجدول رقم ٧ قد استخرج الباحث قيمة ((t المحسوب لهذا البحث على النّحو التّالي:

$$t = \frac{(\overline{X}_1 - \overline{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

(Cohen Jacob,1977)

الجدول (٧): استخراج قيمة (t) المحسوب لهذا البحث.

تحليل الإحصائي لاختبار البعدي				
المجموعة	حجم المجموعة	المتوسّطات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التّجريبيّة	30	71.0000	16.68987	3.04714
٢ الضّابطة	30	59.7333	16.48183	3.00916

The T-calculated

(m1 – m2= 11.2667 ÷ σm= 4.2825)

Yields the T-calculated = **2.630**

اعتمادا على جداول توزيع (t) للطّالب، فإنّ (t) المحسوب لهذا البحث = ٢,٦٣٠ أكبر بكثير من قيمة توزيع (t) الحرجة في الجداول = ١,٧٠١. وبالتالي، فإنّ (t) المحسوب = ٢,٦٣٠ يعتبر من الأدلّة الإحصائيّة الدّالّة على رفض الفرضيّة الصّفريّة مفادها أنّه لا توجد دلالة المعتبرة بين متغيّرات البحث المختارة عند المعايير الإحصائي الآتية (a ، 28 df٢ ، ٠,٠٥). وتثبت الفرضيّة

البديلة بأنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ألفا ($\alpha \leq 0.05$) بين الدّرجات التّحصيليّة في اكتساب المفردات العربيّة للمجموعتَيْن؛ التّجريبيّة والضّابطة من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه ملاكا، نتيجة لاستخدام برنامج جوجل التّعليمي Cohen (Jacob, 1988).

خاتمة

ولاحظ الباحث نتائج البحث بأنّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدّرجات التّحصيليّة في اكتساب المفردات العربيّة للمجموعتَيْن؛ التّجريبيّة والضّابطة من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس ملاكا تنجه ملاكا، نتيجة لاستخدام برنامج جوجل التّعليمي. ولا شكّ، أنّ الطلبة يستوعبون كثيرا من جوجل التّعليمي خصوصًا في بحث المعلومات في الكتب الرّقمية، لعب الألعاب اللّغويّة الجذّابة، إلقاء الأغنية من الفيديو، إرسال الواجبات المنزليّة بسهولة وحصول على الدّرجات بسرعة. ويمكن، في المستقبل، لا نحتاج إلى الكتب المدرسيّة، بل نكتفي بالحاسوب الآلي والهاتف الذّكيّ. وظهر الذّكاء الاصطناعي في هذا العصر وسيكون القيمة المضافة في تحسين وتعزيز عمليّة التّعليم والتّعلّم في العالم.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Abdul Razif, Z., Noor Shamsinar, Z., Ahmad Redzaudin, G., Mohd Rofian, I., Hasmadi, H., Ahmad Zabidi, A. R., Rushdan, A., & Naqibah, M. (2017). Kompetensi Guru Bahasa Arab dalam Pengajaran Bahasa Arab di Sekolah Rendah Kementerian Pendidikan Malaysia. *Laporan Geran Penyelidikan Inovasi KUIS 2016*.

Campbell, D. T. & Stanly. (1966). Experimental and Quasi Experimental Designs for Research. P.34, Skokie II -Rand Mc Nally.

Cohen, J. (1977). Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences. Revised Edition, Department of Psychology, New York University, New York.

Jacob, C. (1988). Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hanifah, M,, Mohamad Isa, H., Yazid, S., Nasir, N., & Saiyidatina Balkhis, N. (2015). Pengaruh Permainan Bahasa terhadap Motivasi Murid Sekolah Rendah dalam Pembelajaran Perbendaharaan Kata Bahasa Arab. *Jurnal Tinta Artikulasi Membina Ummah*, *1*(2), 41-50.

Iliyasu, H., Sawida, I., Bashir, W., Ibrahim, L., & Usman, M. (2020). Effectiveness of Google Classroom as a Digital Tool in Teaching and Learning: Student's Perceptions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 4*(4), 51-54.

Kaviza, M. (2020). Kesediaan Murid Terhadap Penggunaan Aplikasi Google Classroom sebagai Platform Pembelajaran Sejarah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, 5*(4), 108-115.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). Modul Pembelajaran Abad ke-21.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2019). https://www.moe.gov.my/ pemberitahuan//pengumuman/google-classroom- gc. Tarikh akses 1 Mei 2023.

Mafa, K. R. (2018). Capabilities of Google Classroom as a Teaching and Learning Tool in Higher Education. *International Journal of Science Technology & Engineering. 5*(5), 30-34.

Mahizer, H. & Mohd Azli, Y. (2016). Frog VLE (Persekitaran Pembelajaran Maya) dalam Pengajaran dan Pembelajaran: Penerimaan dan Kaedah Pelaksanaannya. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education, 6*(2), 67–77.

Muhammad Haron, M. I., Ahmad Shafiq, D. U., Syafiqah, N. H. & Mohd Khamal. (2017). Amalan Pengajaran dan Kesediaan Guru Bahasa Arab dalam Penggunaan Bahan Bantu Mengajar di Malaysia. *Laporan Geran Penyelidikan Inovasi KUIS 2016*.

Nizal, I., Shaharanee, M., Jamil, J. M., Syamimi. & Rodzi, M. (2016). The Application of Google Classroom as a Tool for Teaching and Learning. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering, 8*(10), 5-8.

Qa'ah Dirasah Google. https://ar.wikipedia.org/wiki. Tarikh akses 1 Mei 2023.

Rachel L. G. P., Anuar, A. & Norasmah, O. (2021). Aplikasi Google Classroom dalam Mata Pelajaran Sejarah. *Jurnal Dunia Pendidikan, 3*, 12-25.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



الكلمات الملايوية المقترضة من العربية: دراسة دلالية

[LOANWORDS FROM ARABIC TO MALAY: A SEMANTIC STUDY]

Siti Nur Sakinah Muhamad Salim & Nurul Hanilah Mohd Ismath*

Kulliyyah of Languages and Management, International Islamic University Malaysia, (IIUM) Pagoh Edu Hub, KM 1, Jalan Panchor, 84600, Pagoh, Muar, Johor, Malaysia

* Corresponding Author: *hanilah@iium.edu.my*

Received: 16/1/2023 *Accepted: 31/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

اللغة العربية هي اللغة الثانية التي تؤثر في قروض الكلمات الملايوية بعد وصول الإسلام في أرخبيل الملايو في كثير من النواحي؛ الصرفية، والصوتية والدلالية. وبعض هذه الكلمات المقترضة من العربية لا تحمل نفس المعنى من لغتها الأصلية حتى يسبب أخطاء في فهم آيات القرآنية لدى مجتمع الملايويين. لذلك، يهدف هذا البحث إلى معرفة الكلمات الملايوية المقترضة من العربية ومعرفة أنواع تغيير الدلالة بين هاتين اللغتين اعتمادًا على المنهج الوصفي النوعي بإجراء تحليل الكلمات الملايوية المقترضة من العربية المدونة بـ "Ar" في قاموس ديوان الطبعة الرابعة التي تحمل المعاني الدينية والكلمات التي حدثت اختلافات دلالتها بين اللغتين. توصل البحث أن هناك ١٠٦ كلمة ملايوية مقترضة من العربية المدونة بـ "Ar" في قاموس الحميد التي تحمل المعاني الدينية وتحدث تغيرات معانيها عن معانيها الأصلية. ومن ثم، ٥٦ كلمة تحت نوع نقل الدلالة، و٤٦ كلمة من نوع تخصيص الدلالة، وكلمة واحدة تحت نوع تعميم الدلالة. اقترحت الباحثة إلى إجراء البحث بتحليل الكلمات الملايوية المقترضة من العربية في الروايات والأغاني.

الكلمات المفتاحية: الكلمات المقترضة، علم الدلالة، تحليل الكلمات الملايوية المقترضة من العربية، التغير الدلالي، المعجمي

Abstract

Arabic is the second language that affects Malay word loans after the arrival of Islam in the Malay Archipelago, especially in Malaya. The process of borrowing words from Arabic in terms morphological, phonetic, and semantic, as well as elements of Arabic in the names of Malays, institutions, etc. Arabic word loans in Malay language are about 2,000 words in Al-Hamid dictionary and Glossary of Terms. However, all the words borrowed from Arabic do not carry the same meaning from their original language, until they cause errors in the understanding of Quranic verses in Malay society. Therefore, the aim of this research is to find out the Malay words are borrowed from Arabic and the types of semantic changes between these two languages depending on the qualitative descriptive approach by analyzing Malay words borrowed from Arabic written with "Ar" in the Hall Dictionary of the fourth edition that carry religious meanings and words with significant differences between the two languages. The study found 106 Malay words borrowed from Arabic written with "Ar," which has religious meaning and changes their meaning from their original meaning. Hence, 56 words are semantic transfer type, 46 words are semantic allocation type, and one word from semantic generalization type. The researcher suggested conducting the research by analyzing Malay words borrowed from Arabic in novels and songs.

Keywords: *word loans, semantic, analyzing Malay words borrowed from Arabic, semantic change, lexicon*

Cite as: Muhamad Salim, S. N. S., & Mohd Ismath, N. H. (2023). Al-Kalimat al-Malayuwiyyah al-muqtaradah min al-'Arabiyyah: Dirasah dilaliyyah [Loanwords from Arabic to Malay: A semantic study]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 163-189. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.52

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

اللغة هي رمز للمجتمع وهي تتطور باستمرار ولها تأثيرات أجنبية كثيرة منها اللغة الملايوية (Syahirah,2012). ووفقًا لـ Hassan et al. (2011)، فإن اللغة السنسكريتية، والعربية، والإنجليزية هي أكثر اللغات تأثيرًا في عملية اقتراض الكلمات في اللغة الملايوية. اللغة العربية هي اللغة الثانية بعد السنسكريتية التي تستخدم كمرجع بعد وصول الإسلام إلى مالايا.

اللغة العربية واللغة الملايوية لغتان مختلفتان تمامًا لأن اللغة العربية تنتمي إلى عائلة اللغة الأفرو آسيوية بينما تنتمي اللغة الملايوية إلى عائلة اللغة الأسترونيزية (Moain & Wan Mansor, 2016). ومع ذلك، فإن هذه الاختلافات لا تشكل عقبة أمام هاتين اللغتين للربط بينهما. ووفقاً لـ Trask (2007، كما ورد في Abdullah & Abdullah, 2018)، يصبح الاتصال اللغوي أو العلاقة اللغوية عاملاً في حدوث ظاهرة تغير اللغة من خلال اقتراض اللفظي للغة الأجنبية إلى اللغة المستهدفة.

الصدام اللغوي بين العربية والملايوية قد حدث لفترة طويلة دون أن يدرك أنها قد اقترضت اللغة العربية من النواحي الصرفية مثل اقتراض المورفيمات، والأصوات مثل اقتراض أحرف العربية

والدلالية مثل توسيع المعنى وغيرها. بالإضافة إلى ذلك، هناك أيضاً اقتراض بعناصر العربية في أسماء الملايويين، وأسماء المؤسسات مثل المساجد والمدارس والجمعيات وغيرها، وتعابير العربية وكذلك عناوين الكتب على الرغم من أن المحتوى في اللغة الملايوية(Moain & Wan Mansor, 2016).

مشكلة البحث

فوفقاً لـ Hoffer (2002، كما ورد في Zaidan et al., 2015)، يشكل اقتراض الكلمات ظاهرة شائعة في أي اللغات، ويقول Abdulhafith (2014، كما ورد في Zaidan et al., 2015) أيضاً إن اقتراض الكلمات أمر لا مفر منه. وبالتالي، فإن تطور الإسلام في ماليزيا زاد من تعزيز اقتراض المفردات من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية لأن جلب الإسلام شيئاً جديدًا وغير مفهوم كلماتها باستخدام اللغة السنسكريتية من الهند.

أُقترضت مفردات من العربية بشكل كبير إلى اللغة الملايوية حوالي ألفين كلمة. ووفقاً لـ Shariff (1988)، هناك ثلاثة قواميس تجمع الكلمات المقترضة من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية، من بينها قاموس الحميد من عبد الحميد أحمد، وقاموس المصطلحات من قِبَل محمد سنوسي حاجي محمود الذي يجمع ٢٠٠٠ كلمة. بينما القاموس "Guguskata Arab-Melayu" من محمد سعيد يجمع ١٧٢٥ كلمة. وبصرف النظر عن ذلك، هناك أيضا قواميس أخرى تجمع قروض الكلمات العربية مثل قاموس الملايو-الإنجليزية، مفردات هاوسون، وقاموس قدير، والعديد من القواميس الأخرى التي تجمع ما بين ٢٠٠ إلى ١٤٠٠ كلمة.

على الرغم من أن هناك العديد من المفردات المقترضة من اللغة العربية، لا تحمل كل الكلمات نفس المعنى من اللغة الأصلية. وهناك الكلمات المقترضة غيّرت معناها حرفياً من المعنى الأصلي بحيث تؤدي إلى أخطاء في فهم آيات القرآن الكريم وعلى سبيل المثال، لكلمة الفتنة في سورة البقرة ﴿.. والفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ القَتْلِ..﴾. والمقصود بالفتنة في هذه الآية من التفسير الجلالين (2007) والتفسير الميسر (2012) هي الشرك والكفر بينما يفهمه المجتمع الملايو بأنه التشهير والقذف وأن هذا الفهم خاطئ تماماً. وهذا يدل على أن ليس كل الكلمات المقترضة من العربي هي نفس المعنى في الملايوية لأن هناك تغييراً في المعنى إما من حيث توسيع المعنى وتضييق المعنى وهلم جراً.

ولذلك، أجريت هذا البحث لمعرفة الكلمات المقترضة من اللغة العربية التي تختلف معناها في اللغة العربية والملايوية حتى لا يكون هناك سوء فهم في الكلام والفهم للنص، ولا سيما القرآن الكريم والحديث النبوي.

أسئلة البحث

يحاول البحث أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

١) ما هي الكلمات المقترضة من العربية التي تحمل المعاني الدينية وحدثت تغيرات الدلالة في اللغة الملايوية؟

٢) ما هي أنواع تغيير الدلالة الكلمات المقترضة من العربية إلى الملايوية؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

١) الوقوف على الكلمات المقترضة من العربية التي تحمل المعاني الدينية وحدثت تغير الدلالة في اللغة الملايوية.

٢) معرفة أنواع تغيير الدلالة الكلمات المقترضة من العربية إلى الملايوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الكلمة الماليزية المقترضة من العربية

تعريف الكلمة المقترضة

عرف Haugen (1950 كما ورد في Mansor, 2017) أن قروض الكلمة هي "محاولة استنساخ الأنماط الموجودة سابقاً في لغة أخرى"(ص.٨٠). وفقاً للقاموس اللغوي كلمة مقترضة تعني "كلمة مستعارة مباشرة من لغة أجنبية أو كلمة مترجمة أو مفهوم معنى مستمد من كلمة أجنبية" (Mezah & Toklubok, 2015). طبقاً لـــVersteegh (2001، كما ورد في Mansor, 2017) إن اقتراض الكلمة هي "إدخال عناصر من لغة أجنبية إلى اللغة الأصلية"(ص.٨٠).

إضافة إلى ذلك، الكلمة المقترضة هي "كلمات مستعارة من لغة أجنبية يتم استيعابها في اللغة المستهدفة وجعلها جزءاً من مفردات لغة الاقتراض إما أن يتم الاحتفاظ بها في البنية أو تجديدها وفقاً لملائمة اللغة المستهدفة" (Hassan et al., 2011). ومع ذلك، بالنسبة إلى Amat Juhari (1993، كما ورد في Rahman & Nasir, 2014) لا يحتاج اقتراض كلمة أو لغة إلى سداد، حتى لو كان مصطلح اقترض يعني أخذ شيء ما ثم إعادته.

أثر اقتراض الكلمة العربية في اللغة الملايوية

اقتراض المفردات العربية في اللغة الملايوية يؤثر على اللغة المقترضة. ومن بين اقتراض هذه الكلمات كما يلي:

- **إضافة المفردات**

إن ظاهرة اقتراض الكلمات في اللغة الملايوية لها تأثير من حيث إضافة المفردات (Mezah & Toklubok, 2015). ولا تزال المفردات المستعارة تستخدم حتى يومنا هذا في مختلف المجالات على النحو المذكور آنفاً والمجالات الأخرى على الرغم من حدث التغيرات في النطق والمعنى. ويدل على إضافة المفردات العربية في الملايوية من خلال تحليل البحث Wan Mansor (2010) الذي يتطرق إلى ١٤٦٧ كلمة موسومة بـــ"Ar" في قاموس ديوان بهاس الطبعة الرابعة بينما في قاموس عبد الحميد ٢٠٠٠ كلمات عربية مستعارة إلى اللغة الملايوية (Shariff, 1988). وجد Zaidan et al. (2015) أن ١٧٩١ كلمة عربية من أصل ٢٨٠٠٠ كلمة في قاموس ديوان، ولكن ١٠٠٥ كلمة فقط التي استخدمت في الكلام والكتابة.

- **إثراء الأدبية**

ولقد أثرت المفردات العربية المقترضة في اللغة الملايوية على إثراء الأدبية الملايوية (Hassan et al., 2011) عندما استخدمها الناس في إنتاج كتابات أدبية مثل حكم قانون ملاك، وبستان السلاطين، وتاج السلاطين، وشعر براهو، وهلم جراً. وبالإضافة إلى ذلك، كتب الكتابة الأدبي المشهور وهي سلالة السلاطين بواسطة تون سري لانغ واستخدم كمرجع للباحثين والعالم اليوم (Harun, 2019). علاوة على ذلك، فإن الكتابات الأدبية مثل حكاية أمير حمزة، وحكاية راج خندق، وحكاية راج-راج فساي وغيرها من الكتابات الأدبية، كلها مكتوبة باستخدام الكتابة الجاوية الذي يحتوي على عناصر من أحرف العربية وكلمات القروض من العربية (Moain & Wan Mansor, 2016).

- **تعزيز مجال اللغويات**

وقد عززت الكلمات العربية المقترضة مجال اللغويات الملايوية وهي علم الأصوات والصرف. من وجهة النظر الصوتية، هناك عملية استبدال الحروف، والحذف الحروف، وإضافة الحروف، وتغيير الصوائت الكلمات العربية المستعارة (Abukhudairi, 1995) لأن اللغة العربية والملايوية تتقاسمان ١٤ حروف مشتركة (Annuar, 2017). وعلى سبيل المثال، كلمة قلب في اللغة العربية تستخدم حرف القاف، ولكن في الملايوية لديها فقط حرف الكاف، لذلك يتم استبدال القاف بالكاف. من وجهة نظر الصرفية، الكلمات المقترضة من العربية حدث التغيير في تصنيف الكلمات. على سبيل المثال، كلمة قوية في اللغة العربية هي الاسم، ولكن في الملايوية يمكن أن تتغير إلى الصفة، والظرف والفعل بناء على سياق الجملة (Abdullah & Abdullah, 2018).

- **إثراء الثقافة**

كما سبق شرحه، فإن اقتراض الكلمات يحدث في سياق ثقافي. وعلى هذا فإن اقتراض الكلمات العربية يخلق ثقافة جديدة في مجتمع ملايو مثل التحية بالسلام عليكم، والتشكر باستخدام كلمات جزاك الله خيراً، وأنشطة تنظيمية مثل الأسرة، والمشاورة، والحلقة، وما إلى ذلك (Mezah & Toklubok, 2015).

تعريف علم الدلالة

علم الدلالة هي علم جديد الذي أفرد ميشال برايل (Michel Breal) هذا النوع من الدراسة في كتابه الموسوم بـ "بحث في الدلالة" في أواخر القرن التاسع عشر (Anis & Ibrahim, 1984، كما ورد في Muhammad Bakhir, 2011) ويعبرها فرعًا من فروع علوم اللغوية ويميزها عن فروع علوم اللغوية الأخرى.

استخدم ميشال بريال مصطلح الفرنسية (semantique) في تصور علم الدلالة، وجاء هذا المصطلح "علم الدلالة" من الكلمة اليونانية المؤنثة (semantike) ومذكره (semantikos) أي تقصد بها المعنى ويدل ومصدره (sema) وتقصد بها الإشارة. بعد ذلك، أصبح الكلمة الأنجليزية (semantics) مصطلح علم الدلالة عند الغرب في كتب اللغة بدلاً من الكلمة الفرنسية (semantique) (Dauzat et al.,1968 كما ورد في Fayaz, 1996).

تعتبر اللغة الملايوية علم الدلالة بمصطلح (semantik) التي قدمها اللغة الإنجليزية. أما في اللغة العربية فيسمى علم الدلالة وبعضهم يسميه بعلم المعاني. وقد اختلف العلماء أيهما أوسع بين الدلالة والمعنى (هادي نهر، ٢٠٠٥، كما ورد في هادي نهر، ٢٠٠٧). وعلى الرغم من أن هناك اختلاف في الاصطلاح لعلم الدلالة بين اللغات، إلاّ أنّ دراسته متساوية وهي علم دراسة المعنى أو علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى (Ahmad Mukhtar, 1998).

تعريف تغير الدلالة

التغير الدلالي أو معروف به أيضاً بالتطور الدلالي وفي اللغة الإنجليزية معروف بمصطلح (semantic changes). عرض Campbell (,1998 كما ورد في Heim, 2003) التغير الدلالي بأنّه "يتناول التغيير في المعنى ويفهم على أنه تغيير المفاهيم المرتبطة بالكلمة" وقدم Blank (,2001 كما ورد في Heim, 2003) التغير الدلالي هو "إضافة المعنى الجديد إلى المعنى القائم بالفعل لكلمة ما ومن ثم يتم وضع هذا المعنى الجديد معجماً أو أن أحد المعاني المعجمية أصلاً لم يعد مستخدماً ويصبح منقرضاً ".

طبقاً للقاموس اللغوي (كما ورد في Maiza, 2018) أنّ التغيّر الدلالي هو "تغيير في معنى كلمة يمكن أن يتخذ شكل توسيع أو تضييق أو تحويل. التغير الدلالي هو "عبارة عن تركيب وصفي

يدل على حدث موصوف حال من الدلالة على الزمان ويطلق هذا المصطلح على تغير معنى الكلمة على مر الزمان بفعل إعلاء، أو انحطاط، أو توسع، أو انحسار، أو مجاز أو نحو ذلك" (Salim al-Khummash, د.ت كما ورد في Masyitah, 2012).

التغير الدلالة في العربية

دوّن أحمد مختار (1998) في كتابه "علم الدلالة" أن هناك أربع تغيرات المعنى في اللغة العربية وهي توسيع المعنى وتضييق المعنى ونقل المعنى والمبالغة أما دوّن الأحمري وظافر (٢٠١٦) خمس تغييرات المعنى وهي تخصيص الدلالة وتعميم الدلالة وانتقال الدلالة ورقي الدلالة وانحطاط الدلالة.

- **توسيع المعنى**

يطلق عليه إبراهيم أنيس تعميم الدلالة وهو ينتقل المعنى الخاص إلى العام وأصبحت المعنى القادم أوسع من المعنى السابق (Ahmad Mukhtar, 1998). صار كلمة الوردة لزهور المعينة إلى كل أنواع المختلفة من الزهور وأيضًا تخص كلمة فرعون في السابق للملك رمسيس والآن تعميمها هي صفة الظلم أو لوصف شخص ما بذلك (Ansori, 2021).

- **تضييق المعنى**

يسميه إبراهيم أنيس تخصيص المعنى الذي كان سابقاً عموماً وصار مجال المعنى الكلمة خصوصاً وضيّقاً. وعلى سبيل المثال كلمة الحريم، سابقاً استعملت لكل أعضاء الأسرة المحرم، ولكن الآن تخصصت للنساء. وكذلك كلمة حرامي في الماضي تشير إلى جانٍ في كل عمل حرام وأصبحت الآن اللص (Ahmad Mukhtar, 1998).

- **نقل المعنى**

يحتوي نقل المعنى من الاستعارة والمجاز المرسل فيمكن أن يقال أنه تغير المعنى من مجال ما إلى مجال آخر. وعلى سبيل المثال كلمة الشنب في السابق هو صفاء الأسنان والحديث استعملت للشارب. وكلمة السفرة قديماً هو الطعام المجهز للمسافر وأصبح المائدة فيها الطعام (Ahmad Mukhtar, 1998).

- **رقي الدلالة**

رقي الدلالة هو ارتفاعه وإعلائه بدلاً من قبل مثلا لكلمة مجد الذي يتعلق بالإبل فصارت هذه الكلمة إلى الى الشرف والكرم. وكلمة الامتياز ارتقت دلالتها إلى التفوق من دلالتها السابق وهي التفريق (Ahmad Mukhtar, 1998).

- **انحطاط الدلالة**

انحطاط الدلالة هو هبوطه وأقبح المعنى من المعنى القديم. وعلى سبيل المثال، كلمة الاحتيال تحمل معنى الحذق ودقة التصرف، ولكن تحويل هذا المعنى إلى خداعة (Ahmad Mukhtar, 1998).

- **المبالغة**

هي التعبير عن المصطلحات المختلطة حتى لا تكون تناقض في المعنى نحو هو سعيد بشكل نحيف وتترك هذه العبارة قوتها في التعبير حتى يستبدل بعبارة أخرى (Ahmad Mukhtar, 1998).

تغير الدلالة في الملايوية

عرض Tarigan (2015) (كما ورد في Antonius et al., 2018) أن هناك ستة أشكال تغير المعنى ألا وهي تعميم أو توسيع (generalization) وتخصيص أو تضييق (specialization) ورقي (amelioration) وانحطاط (pejoration) وإبدال (synesthesia) وتشابه (association).

- **تعميم الدلالة**

كما لاحظنا توسيع المعنى في اللغة العربية سابقاً، أنه تغير المعنى الخاص إلى العام وعلى سبيل المثال كلمة "أخ" في اللغة الملايوية أوله تشير إلى شقيق والآن استعمالها لأطلاق عليه للرجال سن الرشد أو كبير السن (Rahman, 2013).

- **تخصيص الدلالة**

تخص معنى الكلمة في الحديث بدلاُ من قديم عامة مثلاً كلمة "سيد" تشير إلى الرجال والنساء في السابق لكن استعمالها الآن تشير إلى الرجال فقط (Rahman, 2013).

- **رقي الدلالة**

ارتقت معنى الكلمة في الحديث مقارنة في القديم مثلاً كلمة "canggih" حسب قاموس ديوان في السابق أنها كثرة الكلام والآن استعمالها تحمل معنى الحديث.

- **انحطاط الدلالة**

انحطاط الدلالة عكس عن رقي الدلالة الذي تكون معناها قبيحة وغير جيد. وعلى سبيل المثال كلمة سمك صغيرة (anak ikan) في اللغة الملايوية استعملت أيضاً لزانية.

- **إبدال الدلالة**

ذكر Suwandi (2011، كما ورد في Rahman, 2013) أن هذا الإبدال الدلالة تكون بسبب إبدال الحواس. وعلى سبيل المثال في اللغة الملايوية "كلامه حريف" (kata-katanya pedas) وكلمة حريف يمكن محسوس باللسان، ولكن تغير المعنى باستعمال حاسة السمع.

- **تشابه الدلالة**

تشابه الدلالة بسبب تشابه الصفة سواء كان صفة ممتازة وصفة مذمومة. وعلى سبيل المثال في اللغة الملايوية غنم الأسود (kambing hitam) يعبره إلى تخطّأ الآخرين على حدوث شيء ما (Rahman, 2013).

أنواع تغير الدلالة للكلمات الملايوية المقترضة من العربية

تؤثر العوامل الدينية والتجارية تأثيراً كبيراً على اللغة الملايوية عندما اقترض الكلمات العربية ثم استخدامها على نطاق واسع في المجتمع. على الرغم من ذلك، حدثت بعض التغيرات من حيث المعنى للكلمات المقترضة من اللغة الأصلية كما يلي:

- **تخصيص الدلالة**

تخصيص الدلالة في سياق اقتراض الكلمات العربية هو المعنى الواسع أو العام في اللغة العربية تم تغييره إلى محدد أو ضيق في اللغة الملايوية (Hassan et al., 2011; Norhashim et al., 2019). وعلى سبيل المثال كلمة عجم يقصد خلاف العرب عامة بالعربية بينما في الملايوية يخص للمسلمين من غير العرب.

- **تعميم الدلالة**

تعميم الدلالة عكس تخصيص الدلالة وهو تغير المعنى المحدد أو الضيق في العربية إلى المعنى الواسع والعام في اللغة الملايوية (Hassan et al., 2011 ; Norhashim et al., 2019) نحو كلمة بدن يختص بأعضاء الجسم في اللغة العربية وأصبح عموماً في اللغة الملايوية وهو الوكالة أو الاتحاد أو المؤسسة.

- **نقل الدلالة**

نقل الدلالة هو تغير المعنى تماماً من لغتها الأصلية وهي العربية إلى اللغة الملايوية مع أن الدلالة في الملايوية لها علاقة بدلالة العربية (Norhashim et al., 2019) نحو كلمة حبيب في اللغة العربية تقصد المحبوب أما في اللغة الملايوية تعني النداء للشخص بلقب سيد (Shariff, 1988).

- **أنواع الأخرى**

صرح Moain & Wan Mansor (2016) في كتابهما أن هناك أنواع تغيرات الدلالة من العربية إلى الملايوية الأخرى منها رقي الدلالة يعني تغير الدلالة إلى أحسنها في اللغة الملايوية. ثانياً، انحطاط الدلالة يعني تغير الدلالة للكلمات العربية إلى أقبح المعنى في الملايوية.

ومن تغيرات الدلالة الأخرى هي المجاز، والكناية، والمجاز المرسل، وحسن التعبير، وتغيير مرجعي، ودمج المعاني وحل المعاني. ولكن في هذا البحث، الأنواع المركزة هي تخصيص الدلالة وتعميم الدلالة ونقل الدلالة.

الدراسات السابقة

تناول وان محمد صوفي اميزول وان منصور (٢٠١٠) في دراسته بعنوان " Entri Agama Berlabel 'Ar' dalam Kamus Dewan: Satu Analisis Semantik" وقام بها لأنه من الصعب التفريق بين مصطلحات الدينية والعامة لدى المجتمع. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مداخلات دينية معنونة 'Ar' في قاموس ديوان الطبعة الرابعة وتسجيل المدخلات إلى ثلاث تصنيفات الدلالة أي المعنى الدقيق والمعنى شبه الدقيق والمعنى غير الدقيق وتحليلها إما تبقى معانيها الأصلية باللغة العربية أم أنها عانت من انحراف عن المعنى الأصلي. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المعجم الوسيط ونظام كوربوس "Dewan Bahasa dan Pustaka" لمطابقة ومراجعة معانيها الأصلية باللغة العربية. توصل الباحث إلى ٣١١ مدخلاً معنونة "Ar" لها معنى دقيق و٨١ مدخلاً معنى شبه الدقيق و٤٧ مدخلاً غير دقيق مقارنة بالمعنى الأصلي.

ولـ عبد الحليم صالح وياسر إسماعيل (٢٠١٦) دراسة بعنوان "توظيف الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية في تعليم اللغة العربية" استعرضت فيها خصائص الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية وهدفت إلى الوسائل والطرق الناجعة في استغلال الألفاظ المقترضة في تعليم اللغة العربية للطلبة الماليزيين. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي ويستنتج إلى أن هناك كثيرة من الخصائص الألفاظ المقترضة من العربية من النواحي تغيرات الصوتية والصرفية والدلالية وطرق استغلال الألفاظ المقترضة في تعليم اللغة العربية للطلبة الماليزيين بشكل إيجابي هي تدريب النطق الصحيح للكلمة المقترضة، تدريب على توسيع الاشتقاقات الصرفية المختلفة للكلمة العربية المقترضة، تجمع الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية في معجم تعليمي خاص للطلبة وأخيراً أن توضع أسئلة مقننة باستخدام الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية.

منهج البحث

تقتضي طبيعة موضوع البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وهذا المنهج دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً طبقاً لأهداف هذا البحث وهو الوقوف على الكلمات المقترضة من العربية إلى اللغة الملايوية مع بيان اختلافات دلالاتها. هذا المنهج يدرس الظاهرة في ظروفها الطبيعة بوصفها مصدراً مباشراً للبيانات وذلك بالتعويل على الكلمات ولا مانع من استخدام الصور ولا يعتمد على الأرقام (Muhammad Bakhir, 2011).

استخدمت الباحثة المنهج الكيفي بطريقة دراسة المكتبية من خلال تحليل المحتويات (Zaidan et al., 2015) في قاموس ديوان الطبعة الرابعة في جمع المعلومات. قامت الباحثة بتحليل الكلمات المقترضة من العربية المدونة بـ "Ar" التي تحمل المعاني الدينية في قاموس الطبعة الرابعة. ثم، قامت بمقارنة معانيها بين المعاني في اللغة العربية باستخدام المعجم الوسيط الإلكتروني.

قامت أيضاً الباحثة برجوع إلى المواد المكتوبة الأخرى مثل الكتب والدراسات السابقة والمقالات والمجلات للحصول على البيانات المتعلقة باقتراض الكلمات من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية والإجابة على الأسئلة البحثية حول معاني الكلمات المقترضة من اللغة العربية وأنواع من التغييرات في معاني الكلمات المقترضة. فضلا عن الرجوع إلى المواقع الإلكترونية للحصول على المعلومات الإضافية المرتبطة بموضوع البحث.

عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها

يبين الجدول أدناه الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية التي تحمل المعاني الدينية واختلافات معانيها. بالإضافة إلى ذلك، يتم تحليل أنواع تغيرات الدلالة الكلمات المقترضة من العربية إلى الملايوية على النحو التالي:

الجدول (١): الكلمات الملايوية المقترضة من العربية وأنواع تغيير دلالتها.

رقم	الكلمات المقترضة من العربية إلى الملايوية	دلالاتها (معجم الوسيط)	المعنى باللغة الملايوية (قاموس ديوان)	أنواع تغيير الدلالة الكلمات المقترضة
1	عفريت	الخبيث المنكر	Golongan jin yang jahat, ifrit.	تخصيص الدلالة
2	الفاضل	من الرجل المتصف بالفضيلة	Panggilan hormat bagi orang yang mempunyai ketinggian atau kelebihan ilmu dalam bidang agama.	نقل الدلالة
3	عجم	خلاف العرب	Orang Islam yang bukan bangsa arab, misalnya orang Islam di Iran, Turki.	تخصيص الدلالة
4	أجنبي	-لا تعلُّقَ له به ولا معرفةَ -مَنْ لا يتمتع بجنسيّة الدولة	Lelaki (bukan saudara dekat) yang sah dikahwinkan dengan seseorang perempuan.	نقل الدلالة
5	الأمين	الحافظ، الحارس	Gelaran yang diberikan kepada Nabi Muhammad kerana sifatnya yang amanah serta boleh dipercayai.	نقل الدلالة
6	عالمين	-الخلق كله -كل صِنف من أَصَناف الخلْق كعالم الحيوان، وعالم النبات.	Alam ghaib dan alam syahadah.	تخصيص الدلالة
7	الدين	الملة، الإسلام	Cara hidup yang diredai Allah.	نقل الدلالة
8	المرحوم	رق له وعطف عليه، غفر له	Kata ganti diri yang digunakan sebelum nama orang lelaki Islam, biasanya digunakan pada raja dan kerabatnya yang telah mangkat atau meninggal.	نقل الدلالة

9	المرحومة	رق له وعطف عليه، غفر له	Kata ganti diri yang digunakan sebelum nama orang perempuan Islam, biasanya digunakan pada raja dan kerabatnya yang telah mangkat atau meninggal.	نقل الدلالة
10	عملية	جملةُ أَعمالٍ تُحدِثُ أَثرًا خاصًّا	Berkaitan dengan amalan.	تعميم الدلالة
11	عرش	الملك، سرير الملك	singgahsana Allah yang tidak dapat diketahui hakikatnya oleh akal manusia dan hanya dapat diyakini kebenarannya.	نقل الدلالة
12	عارف	العالم بالشيء	1.mengetahui (biasanya dirujuk kepada seseorang yang memahami sesuatu dengan mendalam atau luas pengetahuannya) 2.orang yang mendapat makrifat daripada Allah.	نقل الدلالة
13	أصناف	-الصنف من الشيء -الصِّنْفُ: النوعُ	Golongan yang berhak menerima zakat.	نقل الدلالة
14	أرواح	ريح (جمع روح)	1.Roh atau jiwa orang yang telah meninggal dunia. 2.semangat 3.(kata yang digunakan apabila menyebut seseorang yang telah meninggal dunia), allahyarham, almarhum.	نقل الدلالة
15	أولياء	كل من ولى أمرا أو قام به، النصير، المطيع	Orang yang dipilih oleh Allah SWT untuk mendapat pertolongan-Nya dengan dirapatkannya pada kehadiran-Nya.	نقل الدلالة
16	عاشق	أَحَب أَشدَّ الحُبِّ	Orang yang menetapkan renungan dan pandangan rohaniah pada Allah SWT kerana didorong oleh cinta dan kasih kepada-Nya.	نقل الدلالة

17	عورة	كل ما يستره الإنسان استنكافا أو حياء	1. Bahagian tubuh yang tidak boleh kelihatan atau wajib ditutup (menurut hukum Islam). 2. kemaluan 3. Telanjang	تخصيص الدلالة
18	بالغ	١.بلغ الشيء بلوغا ٢.وصل إليه	Cukup umur atau dewasa (mengikut pandangan islam biasanya apabila mencapai umur antara 9-12 bagi perempuan dan 12-15 tahun bagi lelaki).	نقل الدلالة
19	فضيلة	الدَّرجة الرفيعة في حسن الخلق	Kemuliaan, ketinggian, kelebihan (dalam beribadah).	نقل الدلالة
20	فسخ	-فَسَخَ الأشياءَ: فَرَّقَها -فَسَخَ الشيءَ: نَقضَه	1.Pembatalan nikah apabila puncanya disedari akibat tidak sahihnya nikah (seperti perkahwinan adik beradik seibu sebapa). 2.pembatalan nikah menurut keputusan kadi kerana sebab tertentu (oleh mahkamah atau kadi).	تخصيص الدلالة
21	فطانة	قوَّة استعداد الذِّهْن لإدراك ما يَرِدُ عليه	Bijaksana (salah satu sifat Rasulullah SAW yang wajib dipercayai).	تخصيص الدلالة
22	حبيب	المحبوب،المحب	1.kekasih 2.panggilan kepada orang yang bergelar sayyid.	نقل الدلالة
23	حفظ	حفظ الشيء: صانه وحرسه	Terpelihara dan kekal dalam ingatan (khususnya tentang bacaan ayat suci Al-Quran).	تخصيص الدلالة
24	حجّة	المرة من الحج	Gelaran atau panggilan bagi orang perempuan yang telah menunaikan fardhu haji.	نقل الدلالة
25	هبة	العطية الخالية عن الأعواض والأغراض	Pemberian hak (harta) secara sukarela kepada orang lain dengan tujuan baik.	نقل الدلالة
26	هداية	استرشد	Pimpinan (bimbingan) daripada Tuhan, petunjuk.	تخصيص الدلالة

27	حجاب	الساتر	1. kain penutup, misalnya tabir atau tirai. 2. Tudung labuh penutup bahagian kepala, kadang-kadang termasuk bahagian muka wanita.	تخصيص الدلالة
28	هجرة	انتقال الأفراد من مكان إلى آخرَ سعيًا وراءَ الرزق	1. Perpindahan Nabi Muhammad dari Mekah ke Madinah. 2. tahun Islam yang bermula dari tarikh perpindahan Nabi Muhammad SAW ke Madinah (pada tahun 622 Masihi).	نقل الدلالة
29	افتراش	افترش الشيء انبسط	Duduk (dalam solat) dengan telapak kaki kiri dijadikan alas untuk duduk sementara telapak kaki kanan ditegakkan jari-jari kaki kanan menghadap kiblat (ketika duduk antara dua sujud dan duduk membaca tahiyat awal).	نقل الدلالة
30	إخفاء	ستر،كتم	Bunyi nun mati (suku) atau tanwin yang didengarkan sepanjang dua harakat ketika bertemu dgn salah satu drpd huruf ta, sa, jim, dal, zai, sin, syin, sad, dad, to, za, fa, kaf, qaf.	نقل الدلالة
31	إقلاب	أقلب	(dalam hukum tajwid) penukaran bunyi huruf nun mati atau tanwin kepada bunyi mim mati apabila bertemu dengan huruf ba.	تخصيص الدلالة
32	إرادة	أراد الشيء: شاءه	Kehendak, kemahuan (Tuhan).	تخصيص الدلالة
33	إسراء	أسرى الليل	Peristiwa perjalanan Nabi Muhammad SAW pada malam hari (dari Masjid al-Haram ke Masjid al-Aqsa).	تخصيص الدلالة

34	استحسان	تَرْك القياس، والأَخْذ بما هو أَرْفق للنَّاس	Penyimpangan daripada suatu dalil qiyas yang nyata kepada dalil yang tidak nyata.	نقل الدلالة
35	استخارة	طلب الخير في الشيءِ	Sembahyang untuk memohon pedoman daripada Allah bagi memilih jalan yang lebih baik antara dua pilihan.	نقل الدلالة
36	استنباط	استنبط الشيء: استخرجه مجتهدًا فيه	Amalan mengeluarkan hukum atau keputusan berdasarkan al-Quran atau hadis tertentu.	تخصيص الدلالة
37	استسلام	انقاد	1.menyerah diri 2.masuk islam	نقل الدلالة
38	جهنم	اسمٌ من أَسماءِ النَّار يعذِّب بها اللهُ مَن استحقَّ العذاب	1.laut api di akhirat tempat orang-orang yang tidak mengikut perintah Allah menerima hukumannya. 2.orang yang jahat lagi terkutuk. 3.rosak	نقل الدلالة
39	جائز	أجاز الشيء :جعله جائزا	Apa yang diharuskan (menurut agama Islam) tetapi boleh juga tidak dikerjakan.	تخصيص الدلالة
40	جمع	ضَمَّ بعضَهُ إِلى بعضٍ	Kelonggaran yang diberikan untuk menghimpunkan solat fardu (dengan syarat yang dibolehkan).	تخصيص الدلالة
41	جارية	الجاري	Jariah II: Amalan baik yang memberi manfaat kepada pelakunya hingga ke akhirat.	نقل الدلالة
42	جماعة	طائفةٌ من النَّاس يَجْمعُها غرضٌ واحدٌ	1.kumpulan orang beribadat;~haji rombongan orang naik haji. 2.orang ramai, perjumpaan ramai.	تخصيص الدلالة
43	جهاد	قتالُ من ليس له ذمّة: من الكفّار	1.usaha yang bersungguh-sungguh untuk mencapai kebaikan yang diredai Allah.	نقل الدلالة

	2.penentangan (perlawanan) terhadap anasir-anasir yang hendak merosakkan negara dll (hawa nafsu,diktator dll).			
تخصيص الدلالة	Bahagian atau bab daripada al-Quran (semuanya ada 30 bahagian).	ما يتركَّبُ الشيء منه ومن غيرِهِ	جزء	44
تخصيص الدلالة	Syarat dan tertib yang dipenuhi untuk mengesahkan sesuatu amalan.	كيفية الشيء: حاله وصفته	كيفية	45
تخصيص الدلالة	(bukan ahli sufi) penyingkapan rahsia alam ghaib melalui pandangan mata hati.	كشف الشيء، وعنه كشف: رفع عنه ما يُواريه ويُغَطِّيه	كشف	46
تخصيص الدلالة	1.pengganti (kepada Nabi Muhammad SAW), gelaran ketua agama dan raja di negara Islam. 2.ketua (pemimpin) 3.ketua murid	السلطان الأعظم	خليفة	47
نقل الدلالة	1. perihal (perbuatan) mengasingkan atau memencilkan diri (kerana menenangkan fikiran, bertafakur, dll). 2. hal berdua-duaan di tempat yang terpencil atau tersembunyi antara lelaki dengan perempuan yang bukan mahram dan bukan pula suami isteri sehingga boleh menimbulkan fitnah dan dianggap sebagai suatu perbuatan yang sumbang.	إغلاق الرجل البابَ على زوجته، وانفرادُه بها	خلوة	48
نقل الدلالة	Buah yang dimakan oleh Nabi Adam dan Siti Hawa dalam taman firdaus.	دام وبقي	خلد	49
نقل الدلالة	Kelambu hitam yang menutup kaabah.	الثوب يُسْتَتَرُ به ويُتَحَلَّى	كسوة	50

51	معهد	مكانٌ يؤسَّس للتعليم أو البحث	Tempat atau pusat pembelajaran agama Islam.	تخصيص الدلالة
52	معرفة	عرف الشيء: أدركه بحاسَّةٍ من حواسِّه	1.ilmu mengenali sesuatu 2.(dlm ilmu tasawuf) ilmu mengenali hal kerohanian pada peringkat yang tertinggi atau sempurna.	تخصيص الدلالة
53	مكروه	شيء كره	Perkara yang dilakukan tidak berdosa dan jika ditinggalkan mendapat pahala.	نقل الدلالة
54	مقام	الدرجة والمنزلة	Kedudukan (tingkat, darjat atau taraf) yang tinggi atau mulia di sisi Allah.	تخصيص الدلالة
55	مرحبا	المرحب:السعة	1.selamat datang 2.puji-pujian yang dilagukan utk memuji-muji Nabi (pada perayaan Maulidur Rasul dll).	نقل الدلالة
56	مولد	– موضع ولادة ووقتها	1.hari lahir (terutama hari lahir Nabi Muhammad SAW). 2.tempat lahir	نقل الدلالة
57	مولود	الصَّغِيرُ لقرب عهده من الوِلادة	Perayaan menyambut hari lahir Nabi Muhammad pada 12 Rabiulawal.	نقل الدلالة
58	ملة	الشريعةُ أو الدِّينُ، كمِلَّةِ الإسلام والنصرانية، وهي اسمٌ لما شَرَعَ اللهُ لعباده بوساطة أَنبيائه ليتوصلوا به إلى السعادة في الدنيا والآخرة	Golongan (agama)	نقل الدلالة
59	موافق	وافق فلان بين الشيئين موافقة	Makmum yang sempat menghabiskan bacaan fatihahnya pada rakaat pertama bersama imam dalam solat.	نقل الدلالة

60	مؤسسة	كل تنظيم يرمي إلى الإنتاج أو المبادلة للحصول على الربح	Badan yang ditubuhkan untuk mengurus pelbagai perkara dsb yang berhubung dengan Jemaah haji (iaitu menggantikan syeikh haji di Mekah).	تخصيص الدلالة
61	مفارقة	فارقه: باعده	1.perbuatan berhenti daripada mengikut imam (dlm solat berjemaah) dan meneruskan solat secara bersendirian kerana sebab-sebab yang dibolehkan. 2.keadaan tinggal berasingan antara suami isteri sementara menunggu keputusan mahkamah syariah.	تخصيص الدلالة
62	مجدد	جدد الشيء: صيره جديدا	Orang yang menghidupkan kembali ajaran Sunnah Rasulullah SAW yang hampir luput (seperti Imam Syafi'i dan Imam al-Asy'ari) atau yang menyimpang akibat perbuatan bidaah.	نقل الدلالة
63	مخالفة	خالف الشيء:ضده	Penentangan (terhadap ajaran Islam yang sebenarnya).	تخصيص الدلالة
64	مجاهدة	قاتل	1.perang atau perjuangan mempertahankan agama Islam, perang sabil. 2.jihad atau perjuangan melawan hawa nafsu.	تخصيص الدلالة
65	منتهي	بلغ نهايتَهُ	Ahli suluk yang mencapai peringkat terakhir.	تخصيص الدلالة
66	مرشد	الواعظ	1.guru agama, pemimpin (dalam hal rohani). 2.baik hidupnya, taat kepada Allah.	نقل الدلالة
67	مشاهدة	عاين	Hal menyaksikan hakikat-hakikat ghaib dalam kasyaf (menurut ajaran sufi).	تخصيص الدلالة
68	مؤمن	وثق وصدق	Orang yang beriman kepada Allah.	تخصيص الدلالة

69	مراقبة	حرَسَ ولاحظ	Amalan menjaga ingatan hati semata-mata kepada Allah.	تخصيص الدلالة
70	متكلم	نطق بكلام	Ahli ilmu kalam.	نقل الدلالة
71	موالاة	والى بين الأمرين: تابع بينهما	Tidak berantara (dalam sembahyang), berturut-turut.	تخصيص الدلالة
72	نهي	طلبُ الامتناع عن الشيء	Yang terlarang (oleh agama Islam), larangan.	تخصيص الدلالة
73	نقل	الطريق المختصر	Nas yang diperoleh daripada al-Quran atau hadis (bukan berdasarkan rasional fikiran).	نقل الدلالة
74	نشيد	-الأنشودة -قطعةٌ من الشعر أو الزجل في موضوع حماسيّ أو وطنيّ تنشدُه جماعة	Lagu (biasanya dinyanyikan secara kumpulan) yang mengandungi seni kata yang berunsur Islam.	نقل الدلالة
75	نبوة	ارتفع وظهر	Sifat (hal) yang berhubungan dengan nabi, kenabian.	نقل الدلالة
76	فقيه	العالمُ الفَطِنُ، العالمُ بأصَول الشريعة وأحكامها	Kitab yang mengandungi hukum-hukum Islam; *ilmu*~ilmu tentang hukum-hukum Islam.	نقل الدلالة
77	قارئ	تتبَّعَ كلماتِهِ نظرًا ونَطَق بها	Pembaca Quran (lelaki).	تخصيص الدلالة
78	قارئة	تتبَّعَ كلماتِهِ نظرًا ونَطَق بها	Pembaca Quran (perempuan).	تخصيص الدلالة
79	سلف	تقدم وسبق	Generasi sahabat Nabi Muhammad SAW, tabi'in dan tabi tabiin.	نقل الدلالة
80	ثواب	الجزاء، العطاء	**Sawab II**: Pahala, balasan di akhirat.	تخصيص الدلالة
81	صالح	المستقيم المؤدي لواجباته	Taat dan patuh kepada perintah Allah.	نقل الدلالة

82	صالحة	المستقيم المؤدي لواجباته	Taat dan patuh kepada perintah Allah (digunakan khusus kepada perempuan).	نقل الدلالة
83	شفاعة	كلام الشفيع	Kelebihan yang dikurniakan Allah kepada Rasulullah SAW untuk menolong umatnya di padang mahsyar kelak.	نقل الدلالة
84	شجر	النبات	Sejenis pokok di syurga (siapa yang makan buahnya akan hidup kekal).	تخصيص الدلالة
85	شريف	شرُف، إشراف	Bangsawan atau mulia (sebutan untuk keturunan Nabi Muhammad yang langsung daripada Husain).	تخصيص الدلالة
86	شريفة	شرُف، شرائف	Perempuan keturunan Nabi Muhammad SAW.	تخصيص الدلالة
87	تبليغ	-بلغ الشيء -بلغ فلانا الشيء	1.perbuatan menyampaikan perintah Allah kepada yang tidak mengetahui atau memberi peringatan kepada yang mengetahui. 2.sifat wajib yang ketiga bagi Rasulullah SAW.	تخصيص الدلالة
88	تدارس	دَرَسَ وتَعَهَّدَ بالقراءة والحِفظ لئلا ينساه	Pembacaan al-Quran yang dilakukan secara berkumpulan dan dibaca bergilir-gilir seorang demi seorang sambil disemak oleh ahli-ahli kumpulan.	نقل الدلالة
89	تحلل	تحلل من التبعة: تخلَّصَ منها	Perbuatan mencukur dan menggunting rambut untuk melepaskan diri daripada ihram selepas melakukan ibadah haji dan umrah.	تخصيص الدلالة
90	طهارة	التطهُّر بالماءِ وغيره	Hukum fiqih yang berkaitan dengan kebersihan (merangkumi hukum air,bersuci,najis,dsb), kebersihan.	نقل الدلالة
91	تحسين	التزايين	Memperelok dan memperindah bacaan al-Quran dari segala aspek seperti tajwid, lagu.	تخصيص الدلالة

92	تحميد	أثنى عليه مرَّة بعد مرَّة	Zikir dengan mengucapkan “alhamdulillah” berulang-ulang.	نقل الدلالة
93	تعليم	عَلَّمَ فلانا الشيءَ تعليمًا:جعله يتعلَّمه	Perihal mengajarkan agama Islam.	تخصيص الدلالة
94	تلبية	لَبَّى بالحج: قال: لَبَّيْكَ اللهمَّ لَبَّيْكَ	Menyerahkan diri kepada Tuhan (Allah).	نقل الدلالة
95	تنزيل	نَزَّلَ الشيءَ: أَنزلَه	Apa yang diturunkan oleh Tuhan (seperti al-Quran dll), wahyu.	تخصيص الدلالة
96	ترنم	طَرَّبَ بصوت وتَغنَّى	Kaedah memperelok atau memperindah bacaan al-Quran secara berlagu.	نقل الدلالة
97	تواجه	تقابلا	Penumpuan diri (akal, fikiran. perasaan) pada Allah.	نقل الدلالة
98	تذكرة	ما يدعو إلى الذكر والعبرة	Ceramah ringkas tentang agama Islam sebagai peringatan.	تخصيص الدلالة
99	تلاوة	قرأ	Pembacaan Quran dengan suara yang kuat.	تخصيص الدلالة
100	أمة	جماعة من الناس أكثرهم من أَصل واحد، وتجمعهم صفات موروثة، ومصالح وأَمانيّ واحدة، أو يجمعهم أمر واحد من دين أو مكان أو زمان	Umat (biasanya dimaksudkan umat Islam).	تخصيص الدلالة
101	أستاذ	-المعلِّم -والماهر في الصناعة يُعلِّمها غيرَه. -ولقب علمي عالٍ في الجامعة	1.tuan 2.guru agama (lelaki)	تخصيص الدلالة
102	أستاذة	-المعلِّم	Guru agama (perempuan)	تخصيص الدلالة

		-والماهر في الصناعة يُعلِّمها غيرَه. -ولقب علمي عالٍ في الجامعة		
103	وارد	الطريق	Menurut apa yang dilakukan oleh Nabi Muhammad SAW (berdoa, sembahyang dll).	نقل الدلالة
104	ولادة	وَضَعَتْ حَمْلَها	a) mandi yang diwajibkan bagi ibu yang baru bersalin (dalam agama Islam).	نقل الدلالة
105	زاهد	العابد	(orang yang) soleh hidupnya dan tidak dikuasai oleh kemewahan dan keseronokan dunia.	نقل الدلالة
106	مخدوم	خدمه-	Tuan (biasanya gelaran untuk ahli agama).	نقل الدلالة

استنادًا إلى الجدول ١، هناك ١٠٦ كلمة ملايوية المقترضة من العربية المدونة بـ "Ar" مدرجة في قاموس ديوان الطبعة الرابعة التي تحمل المعاني الدينية وتحدث تغيرات معانيها عن معانيها الأصلية. تنقسم تغيرات الدلالة إلى ثلاثة أنواع التي تم تحليلها في هذا البحث أي؛ تخصص الدلالة وتعميم الدلالة ونقل الدلالة.

عرض الجدول أن نوع نقل الدلالة من أنواع تغيرات الدلالة يحدث أكثر تغييراً للكلمات الملايوية المقترضة من العربية حول ٥٦ كلمة مع نسبة مئوية ٥٢,٨٪ يحدث تغير الدلالة بهذا النوع عندما تغير الدلالة تماماً للكلمات الملايوية المقترضة من العربية عن لغتها الأصلية أي العربية كما عرض .Norhashim et al (2019) عن تعريفها هو تغير المعنى تماماً من لغتها الأصلية وهي العربية إلى اللغة الملايوية مع أن الدلالة في الملايوية لها علاقة بدلالة العربية .وعلى سبيل المثال، كلمة "تدارس" في العربية تعني درس وتعهد بالقراءة والحفظ لئلا ينساه وتغير دلالتها تماماً في الملايوية إلى الدلالة الدينية وهو تلاوة القرآن تتم في مجموعات وتقرأ بالتناوب واحدة تلو الأخرى أثناء مراجعتها من قبل أعضاء المجموعة. على الرغم من ذلك، وجود الكلمة المقترضة لها علاقة بدلالة العربية في هذا النوع نقل الدلالة حسب التعريف من قبل .Norhashim et al (2019) نحو كلمة "حجة" تعني المرة من الحج في العربية وتتعلق دلالتها في الملايوية بالحج لكن تعني بلقب أو سمي للمرأة التي أدت فريضة الحج.

تغير الدلالة من نوع تخصيص الدلالة هي ثاني أعلى بعد نوع نقل الدلالة بعدد كلماتها ٤٩ كلمة مع نسبة مئوية ٤٦,٢٪. يعبر هذا النوع الكلمة "جزء" تدل على ما يتركب شيء منه ومن غيره في العربية حسب قاموس المعجم الوسيط ثم تخص دلالتها في الملايوية إلى دلالة الدينية أي الأقسام أو الفصول من القرآن (جميعها ٣٠ جزء). المثال الأخرى، تخص دلالة كلمة "مقام" أي الدرجة والمنزلة إلى منصب رفيع أو نبيل (رتبة أو درجة أو طبقة) في نظر الله في الملايوية. يحدث تخصيص الدلالة للكلمات في هذا نوع تغير الدلالة طبقاً لتعريفه الذي عرض Hassan et al. (2011) و Norhashim et al. (2019) هو تغير دلالة الواسعة والعامة للكلمة العربية المقترضة إلى الدلالة الضيقة والمحددة في اللغة الملايوية.

أقل عدد لأنواع تغير الدلالة هو نوع تعميم الدلالة بكلمة واحدة مع نسبة مئويته ٠,٩٪. يمثل هذا النوع بكلمة "عملية" تعني جملة أعمال تحدث أثراً خاصاً ثم تعمم دلالتها إلى الأمور المتعلقة بأعمال في اللغة الملايوية. فكلمة "عملية" هي كلمة واحدة التي صنفت تحت نوع تعميم الدلالة لأن دلالتها في العربية خصوصاً وأصبحت عموماً بعد اقترض في اللغة الملايوية كما عرف هذا التعريف من قبل Hassan et al. (2011) و Norhashim et al. (2019) في دراستهما عن تعميم الدلالة.

تنقسم كل الكلمات المقترضة من العربية التي تم تحليلها من قاموس ديوان الطبعة الرابعة إلى أنواع دلالاتها أي تخصيص الدلالة بـعددها ٤٩ كلمة وتعميم الدلالة كلمة واحدة ونقل الدلالة ٥٦ كلمة حسب تغيرات دلالاتها إلى الدلالات الدينية. على الرغم من ذلك، هناك بعض الكلمات الملايوية المقترضة من العربية التي تم تحليلها اشتراك في دلالاتها بين هاتين اللغتين إلا أن ليست الدلالة الدينية نحو كلمة عارف تعني العالم بالشيء، وكلمة أرواح تعني ريح أو روح، وكلمة حبيب تعني المحبوب أو المحب. وكلمة استسلام تعني انقاد، وكلمة جهنم تعني اسم من أسماء النار يعذب بها الله من استحق العذاب، وكلمة جماعة تعني طائفة من الناس يجمعها غرض واحد، وكلمة معرفة تعني عرف الشيء، وكلمة مرحباً تعني المرحب والسعة، وكلمة مولد تعني موضيع ولادة. وأكد كلمة جهنم ومرحباً اشتراك الدلالة في اللغتين أي الملايوية والعربية صنف Wan Mansor (2010) هاتين كلمتين فإنهما تحت صنف المعنى الدقيق الذي يقصد بأن تفسير المعنى متساوي بين اللغتين. أما كلمة جماعة ومولد تحت صنف المعنى شبه الدقيق أنها لم يفسر دلالتها دقيقاً لكن لا تزال تشابه دلالتها بين اللغة العربية والملايوية (Wan Mansor, 2010).

علاوة على ذلك، وجود الكلمات الملايوية المقترضة من العربية التي تم تحليلها لها دلالة غير مشتركة بالدلالة العربية ولا تحمل المعاني الدينية. وعلى سبيل المثال كلمة عورة في العربية تعني كل ما يستره الإنسان استنكافاً أو حياء وفي الملايوية تعنى الأعضاء التناسلية والعارية. ثانياً، كلمة جهنم في العربية تعني اسم من أسماء النار يعذب بها الله من استحق العذاب وفي الملايوية هي

تلف. ثالثاً، كلمة جهاد في العربية هي قتال من ليس له ذمة: من الكفار أما في الملايوية هي المقاومة (المعارضة) ضد العناصر تريد تدمير البلد وغيرها (الشهوة والدكتاتورية وغيرها). رابعاً، كلمة خليفة في العربية هي السلطان الأعظم وفي الملايوية هي رئيس(آمر) ورئيس الطلاب. خامساً، كلمة أستاذ في العربية تعني المعلم وفي الملايوية تعني السيد.

خاتمة

يشمل هذا الفصل على نتائج البحث والاقتراحات التي تتعلق بالكلمات الملايوية المقترضة من العربية. فالنتائج البحث تحقيق أهداف البحث وأسئلة البحث لمعرفة على الكلمات الملايوية المقترضة من العربية ومعرفة أنواع تغيير دلالتها. ويستنتج هذا البحث كما يلي:

١) يجمع ١٠٦ كلمة ملايوية مقترضة من العربية المدونة بـ "Ar" في قاموس ديوان الطبعة الرابعة التي تحمل المعاني الدينية وتحدث تغيرات معانيها عن معانيها الأصلية.
٢) الكلمات الملايوية المقترضة أكثرها استخداما هي من نوع نقل الدلالة في قاموس ديوان الطبعة الرابعة وهي ٥٦ كلمة مع نسبة مئوية ٥٢,٨٪. ويليها، نوع تخصيص الدلالة بعدد كلماتها ٤٩ كلمة مع نسبة مئويتها ٤٦,٢٪. وأخيراً، نوع تعميم الدلالة الكلمات المقترضة الملايوية من العربية التي تحمل المعاني الدينية هو كلمة واحدة مع نسبة مئوية ٠,٩٪.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Abdullah, I. & Abdullah, I. H. (2018). Kata Pinjaman Arab dalam Bahasa Melayu Analisis Kajian dari Sudut Perubahan Morfologi (Arabic Loanwords in Malay Language: Analytical Study of Morphological Changes). *Journal of Social Sciences and Humanities, 15*(3), 43-50.

Abukhudairi, A. K. (1995). A Phonetic, Morphological and Semantic Analysis of Arabic Words in Malay. *Journal of Modern Languages*, *9*(1), 95-103.

Ahmad Mukhtar, U. (1998). *'Ilm al-Dilalah*. Alim al-Kitab.

Annuar, T. B. M. (2017). [Phonemic Transitions of Arabic Words in the Malay Language] al-Tahwalat al-Sautiah lil Alfaz al-Arabiah fi al-Lughah al-Malawiya. *Jurnal Islam dan Masyarakat Kontemporari*, *14*(1), 90-111.

Ansori, M. S. (2021). Perubahan Makna Bahasa: Semantik-Leksiologi. *SEMIOTIKA: Jurnal Ilmu Sastra dan Linguistik*, *22*(2), 151-162.

Antonius, A., Elva, D., Sulastriana, M. P., & Melia, M. (2018). *Analisis Perubahan Makna pada Kumpulan Cerpen Penari dari Kuraitaji karya Free Hearty* (Doctoral dissertation, IKIP PGRI Pontianak). Indonesia.

Fayaz, a.-D. (1996). *'Ilm al-Dilalah al-Arabiy: al-Nazariyyah wa al-Tatbiq: Dirasah Tarikhiyyah – Ta'siliyyah – Naqdiyyah*. Dar al-Fikr.

Harun, M.H. (2019). The Concept of Arabic Absorption Patterns in Indonesian and Malay Language. *Academic Journal of Islamic Studies*, *4*(2), 151-180.

Hassan, A. T., Ahmad, Z., Abdulah, I. H., & Ahmad, Z. (2011). Perantauan Bangsa Arab ke Alam Melayu: Kesannya terhadap Percambahan Kata Pinjaman Arab-Melayu. Seminar Merantau: Imagining Migration in Malay World, Goethe: University of Frankfurt Germany.

Heim, T. (2003 November 18). *Semantic Change*, GRIN Verlag. https://www.grin.com/document/48794

Maiza, Z. (2018). Kata Pinjaman Bahasa Arab dalam Bahasa Minangkabau. *Jurnal Fuaduna: Jurnal Kajian Keagamaan dan Kemasyarakatan*, *1*(2), 208-236.

Mansor, I. (2017). The Systemic Rules of Malay Standard Borrowing from Arabic: Guidelines for Linguists and Translators. *Issues in Language Studies*, *6*(2), 78-90.

Masyitah, S. (2012). Taghayyur al-Ma'na (Min Mabahith 'Ilm al-Dilalah). *Jurnal Al Bayan UIN Raden Intan. 4(1). Article 73849.*

Mezah, C.R. & Toklubok, P. (2015). Peranan Kata Pinjaman Arab dalam Memperkaya Bahasa Melayu sebagai Bahasa Negara Bangsa. *PERTANIKA Journal, 2*(1), 87-100.

Moain, A. J. & Wan Mansor, W. M. S. A. (2016*). Kata-kata Pinjaman Bahasa Arab dalam Bahasa Melayu: Perubahan Bunyi dan Makna*. KualaLumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.

Muhammad Bakhir, A. (2011). 'Awamil al-Taghayyur al-Dilali fi al-Lughah al-Arabiyyah baina al-Qadim wa al-Hadith. *Majallah al-Tajdid, 15*(29). 171-202.

Nakhbah min al-Ulama. (2012). *al-Tafsir al-Muyassar*. al-Mamlakah al-Arabiyyah al-Saudiyyah.

Norhashim, M. N., Ghani, A. A., & Wahab, M. K. A. (2019). *Etimologi Kata Kerja Arab-Melayu: Satu Pengenalan Awal*. Pusat Pengajian Ilmu Kemanusiaan.

Rahman, A. A. (2013). Bahasa Melayu: Antara Perluasan, Penyempitan dan Kecelaruan. *Journal of Techno Social*, *5*(1), 11-22.

Rahman, N. E. A., & Nasir, M. S. (2014). Faktor Kewujudan Sinonim dalam Bahasa Melayu dan Arab: Satu Analisis Perbandingan. *Jurnal Melayu*, *12*(1), 51-69.

Shariff, A. M. (1988). Pengaruh Bahasa Arab dalam Bahasa Melayu. *Sekata*, *5*(1), 20-33.

Syahirah, A. (2012). *Analisis Morfo-Fonologi Perkataan Pinjaman Bahasa Inggeris dalam Bahasa Arab* (Doctoral dissertation, University of Malaya). Malaysia.

Wan Mansor, W. M. S. A. (2010). *Entri Agama Berlabel" Ar" dalam Kamus Dewan: Satu Analisis Semantik* (Doctoral dissertation, University of Malaya). Malaysia.

Zaidan, N.A., Zailaini, M. A., & Ismail, W. M. (2015). Absorption of Arabic Words in Malay Language. *Oida International Journal on Sustainable Development*, *8*(6), 51-58.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

إسهامات الشيخ آدم عبد الله الإلوري في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في غرب أفريقيا: جمهورية بنين أنموذجا

[THE CONTRIBUTIONS OF SHEIKH ADAM ABDULLAHI AL-ILORY IN PROMOTING THE ARABIC LANGUAGE AND ISLAMIC CULTURE IN WEST AFRICA: A CASE STUDY OF BENIN REPUBLIC]

Lateef Onireti Ibraheem[1]* & Siaka Akanni Osseni[2]

[1] Department of Arabic, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin, Kwara State, Nigeria

[2] Institute of the Arabic and Islamic Culture at the University of Abomey-Calavi Bénin Republic

* Corresponding Author: *onireti@unilorin.edu.ng*

Received: 16/2/2023 *Accepted: 28/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

كان الشيخ آدم عبد الإلوري من العلماء الدعاة الذين أسهموا كثيرا في نشر الثقافة العربية الإسلامية في غرب إفريقيا، وقد أُجريت بحوث عديدة في شخصيته وأعماله ومجهوداته في هذا المضمار في نيجيريا وقل عناية الباحثين في دراسة هذه الإسهامات في البلدان الباقية بغرب إفريقيا، ولذلك يقوم هذا البحث لسد الفراغ. فهدف هذا البحث هو دراسة إسهامات الإلوري في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في غرب أفريقيا مع التركيز على جمهورية بنين. ولتحقيق ذلك اخترنا المنهج الوصفي لتحليل المعلومات المكتسبة من الكتب والمقابلات والمراسلات الإلكترونية. ويتناول البحث النقاط التالية: ترجمة الإلوري، والتعرف بجمهورية بينين، وإسهامات الإلوري في نشر الثقافة الإسلامية في غرب إفريقيا مركزا على جمهورية بينين، ثم الخاتمة. توصل البحث على أن الإلوري عدّد علماء وأئمة ودعاة وشعراء وكتابا وخطباء وأساتذة جامعات، قاموا بنشر الإسلام ولغته العربية في غرب أفريقيا. ونوصي الدارسين بالقيام بدراسة نظام الإلوري في نشر العلوم العربية وتعاليم الإسلام في غرب إفريقيا.

الكلمات المفتاحية: الشيخ آدم عبد الله الإلوري، اللغة العربية، الثقافة الإسلامية، غرب أفريقيا، الدعوة الإسلامية

Abstract

Shaykh Adam Abdullahi al-Ilory is one of the scholars cum propagators who contributed immensely to the spread of Arabic and Islamic culture in West Africa. Different researches had been carried out on al-Ilory's personality, his works and contributions to Islam and Arabic in Nigeria, but there is inadequate research on his contribution, in this context, in other West African countries, the vacuum this study set out to fill. The aim of this study, therefore, is to examine the contributions of al-Ilory to the spread of Arabic Language and Islamic culture in selected West African countries with Republic of Benin as a case study. The paper adopted descriptive method to analyse materials gathered from books, Journals, interviews and electronic correspondence. The main points of discussion include; the biography of al-Ilory, Introduction of Benin Republic, Contribution of al-Ilory to the spread of Arabic and Islamic culture in West Africa generally and in Benin specifically. It was discovered that al-Ilory was able to produce Islamic scholars, Propagators, Imams, Poets, Orators, writers and Academics, those who spreads Islam and Arabic language across the West Africa and beyond. It was recommended that the methods employed by al-Ilory in disseminating Arabic and Islamic studies in the region should be studied.

Keywords*: Shaykh Adam Abdullahi al-Ilory, Arabic and Islamic culture, West Africa, Republic of Benin, Islamic propagation*

Cite as: Ibraheem, L. O., & Osseni, S. A. (2023). Ishamat al-Shaykh Adam Abdullahi al-Ilori fi nashr al-lughah al-'Arabiyyah wa al-thaqafah al-Islamiyyah fi Gharb Afriqiya: Jumhuriyyah Banin unmuzajan [The contributions of Sheikh Adam Abdullahi Al-Ilory in promoting the Arabic language and Islamic culture in West Africa: A case study of Benin Republic]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 190-206. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.54

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

يعد الشيخ آدم عبد الله الإلوري من أكثر علماء الأفارقة مساهمة في نشر الإسلام وتطوير اللغة العربية والدفاع عنها، وكانت حياته حافلة بالدعوة والتربية والغيرة على العربية والتأليف وصناعة الأجيال. ولم تتوقف سفينة جهوده في نيجيريا فحسب، بل ساندتها الرياح للوصول إلى ربوع دول غرب أفريقيا ومنها أرض جمهورية بنين، فأسهمت شخصيته العلمية في نشر الدعوة الإسلامية وثقافته وبناء أجيال مؤثرين في المجتمع البنيني. لقد بذل الباحثون جهودا جبارا في تسجيل إسهاماته في نشر الإسلام وثقافة لغته العربية في نيجيريا، ولم تنل بلدان غرب إفريقيا الباقية عنايتهم، ولذلك يقوم هذا البحث لسد هذه الثغرة. ولضيق نطاق البحث تركز الجهد على جمهورية بينين. فالهدف من البحث إذن، هو دراسة إسهامات الشيخ آدم عبد الله الإلوري في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في غرب أفريقيا وجمهورية بنين كنموذج.

مشكلة البحث

تكمن إشكالية هذه الدراسة في خفاء الإسهامات القيمة التي قام بها الشيخ آدم عبد الله الإلوري في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في جمهورية بنين، والتي لم تكن مدروسة ومكشوفة لدارسي اللغة العربية ومحبيها رغم أنها لبنة من لبنات الأدب العربي في غرب أفريقيا ووسيلة في تحريك المشاعر والأحاسيس المؤديين إلى الإبداع الفكري؛ وأملنا أن يشكل هذا البحث جزءا من أجزاء الحلول لتلك المشكلة.

الدراسات السابقة

لم تسبق دراسة علمية متفردة خصصت إسهامات الشيخ آدم عبد الله الإلوري في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في جمهورية بنين بالدراسة رغم كثرة الدراسات حول هذا العالم الرباني النحرير، وقد اعتمد الباحث على مجموعة من الدراسات العامة حول الشيخ آدم عبد الله الإلوري مثل: "تأثير آدم عبدالله الإلوري في تلاميذه وغيرهم: دراسة تحليلية لإنتاجاتهم النثرية"، بحث قدمه لطيف أونيريتي إبراهيم إلى قسم اللغة العربية، جامعة إلورن، إلورن نيجيريا للحصول على درجة الماجستير، عام ٢٠٠٢م والكتاب بعنوان: أضواء على المركز والمركزيين، لحامد مختار إسليكوتو ،ط.١. ٢٠٠٧م وكذلك كتاب الأدب الإسلامي في ديوان الإلوري لعبد الباقي شعيب أغاكا، ط٢ / ١٤٢٣هـ ٢٠٠٣م، والبحث بعنوان: "نظام الإلوري في تعليم التأليف باللغة العربية" لعبد اللطيف أونيريتي إبراهيم"، نشر بمجلة حواليات التراث العدد ٩، جامعة مستغنم، الجزائر. ١٩٩٠م. ومنهج الشيخ آدم عبد الله الإلورى في إعداد الشعراء بقلم عبد اللطيف أونيريتي إبراهيم وعبد الحميد، نشر في مجلة الحركة بإندونيسيا عام ٢٠٠٩م ونشرة من مركز السلام للتعليم العربي الإسلامي أوجوكورو للكيتوي، كتبه مشهود رمضان جبريل الأميري حول الشيخ آدم عبد الله الإلوري، ثم "الدعوة الإسلامية في بنين بين جهود الماضي وتحديات الحاضر"، لدكتور الحسن، هارون عبد الله ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير بكلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ٢٠٠١م – ٢٠٠٢م. وهناك كتاب مؤتمر عقد عام ٢٠١٢م لدراسة حياة الشيخ الإلوري وأعماله ونشر الكتاب بالمجلدين، المجلد الأول يشمل بحوثا عربية والمجلد الثاني يشتمل على بحوث عربية وانجليزية. رغم أن هذه الأعمال ناقشت حياة الإلوري وإسهاماته في مختلف ميادين العلم والأدب والدعوة، لم نجد منها ما ركز على الأدوار التي أداها في نشر الإسلام والثقافة العربية في غرب أفريقيا عامة وفي جمهورية بينين خاصة كما فعل هذا البحث.

منهج البحث

استدعت طبيعة الدراسة استخدام المناهج التالية: المنهج التاريخي في سرد الأحداث وترجمة الأعلام، ثم المنهج الوصفي، في وصف الإسهامات والجهود التي قام بها الشيخ آدم عبد الله الإلوري في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في جمهورية بنين.

لوحة تعريفية عن جمهورية بنين (داهومي سابقا)

تتمتع الإفريقية الغربية بخمس عشرة دولة، منها دولة بنين التي تأخذ شكلا عموديا طويلا في المنطقة الاستوائية، ومن حسن حظها أنها محاطة بأربع دول تعدّ من عوامل تكاملها ونهضتها، فمن الغرب دولة توغو، ومن الشرق دولة نيجيريا، ومن الشمال الشرقي النيجر، والغربي بوركينا فاسو (Schneider, 2016).

وفي الجنوب المحيط الأطلسي؛ وتبلغ مساحتها ١١٢،٦٢٢ كم٢ (Schneider, 2016)، فهي من أصغر الدول الأفريقية الغربية مساحة.

أما سكان جمهورية بنين فيقدر بإحدى عشر مليون وثماني مائة وأربعة وثمانين ألف ومائة وسبعة وعشرين (١١,٨٨٤,١٢٧) نسمة، حسب إحصائيات ٢٠١٩م (INSAE, 2022)، يعيش معظمهم في كوتونو؛ وينتمي أغلبهم إلى قبائل أساسية مثل: فون، يوربا، باريبا، غون، أَبِيزو، ناغو، دنْدي...

وتعتبر اللغة الفرنسية لغة رسمية لها، فهي لغة الفكر والثقافة والتواصل الإداري، كما نصّ على ذلك دستور ١٩٥٩م، وأكد ذلك أيضا دستور ١١/١٢/١٩٩٠م في مادته الأولى؛ (Sanni et Mahouton, 2021).

وأشهر اللغات الرئيسة التي يتحدث بها الشعب البنيني: ١ـ فون، وهي تتصدر جميع اللغات في بنين لكثرة المتحدثين بها. ٢ـ أجا، تنتمي إليها قبائل مثل مينا، حويدا، بيدا، وات شي، بوبو ٣ـ ويوربا، وتنتمي إليها قبائل مثل ناغو، هولي، إداشا، تشابي، مانيغري، إتشا، موكولي... ٤ـ ديتاماري وتنتمي إليها بيربا، بيتيوبي، غبانغا، غومانشي، ناتنبا، ييندي... ٥ـ دنْدي ٦ـ باريبا ٧ـ فولاةَ ٨ـ هَوسا ٩ـ زَرْما... (Sanni et Mahouton, 2021).

يرجع فضل دخول الإسلام في جمهورية بنين (داهومي سابقا) إلى الدور الريادي الذي قامت به مملكة صنغاي (السنغاي) في السودان الغربي، حين انتقل حكم هذه المملكة إلى الإمام أسكيا الحاج محمد١٤٩٢/ ١٥٩١م، (Government, 1906) والذي استطاع أن ينظم مملكته،

ويهتم بنظامه الإداري، وأنشأ مقاطعات ومدنا جديدة، واهتم برعاية العلم والعلماء (Attumbukti, 2014) ، فكان من ثمار هذه المبادرات دخول بلدان كثيرة في الإسلام، ومنها شمال داهومي الذي به قبيلة دندي، والتي كانت تعد قديما من أقاليم مملكة صنغاي (al-'Amin Uthman, 1993 &) فتمسكت بذلك هذه القبيلة لواء أولوية المعتنقين للإسلام في داهومي ومنهم الفلانيون والونغاريون والبرابرة، فلهم إسهام بالغ في نشر الإسلام في المنطقة الشمالية لصلتهم بمملكة صنغاي.

وعلاوة على ذلك، حركات طرق تجارية من مالي الإسلامية، كان يحمل أصحابها جوز الكولا إلى بلاد النيجر والهوسا في الشمال، فيجتازون شمال داهومي؛ وبذلك نشأت تجمعات إسلامية صغيرة يطلق عليها " وَانغَارَا " أو " مَارو " (al-Hasan, 2002) ثم ازدهرت وأصبحت مراكز إسلامية مثل باراكو (PARAKOU) وجوغو (DJOUGOU) التي كانت موئل العلماء والمفتين من العرب والوناغرة والشناقطة والبرابرة الوافدين إليها (Agaka,2023)؛ وكذلك مدينتي نيكي وكاندِي.

التعريف بالشيخ آدم عبد الله الإلوري

هو الشيخ آدم بن عبد الباقي بن حبيب الله بن عبد الله الإلوري، ولد الشيخ آدم عام ١٩١٧م في بيت علم وشرف إذ كان والده عبد الباقي واعظا، جال في كثير من بلدان يوربا كعادة علماء عصره حتى ألقى عصا ترحاله في بلاد الدندي ونزل ضيفا على ملك واسا بالقرب من زوغو عاصمة بلاد دندي الواقعة بداهومي سابقا وجمهورية بنين حاليا (al-Ilory, 1982).

بدأ حياته التعليمية عند والده عبد الباقي، وعليه قرأ القرآن الكريم، وأخذ بعض العلوم الفقهية، وكتب الشعر. وفي عام ١٩٣٤م التحق بمدرسة الشيخ صالح أسينوبيوا Esinniobiwa الإلوري وقضى فيها ثلاث سنوات، تعلم خلالها جملة من الكتب الإسلامية واللغوية. وفي عام ١٩٣٦م سافر إلى لاجوس بعد أن استأذن شيخه وانضم إلى سلك تلاميذ الحاج عمر الأبهجي الإلوري وقرأ عليه اثني عشر كتابا منها " مفتاح اللغة العربية" ومقامات الحريري ... وفي عام ١٩٤١م اتصل بالشيخ آدم نامجي الكنوي وقرأ عليه علم البلاغة، والجوهر المكنون، وكتاب عقود الجمان وغير ذلك (Uthman, 2015).

قام برحلة علمية إلى القاهرة والسودان العربي والجزيرة العربية عام ١٩٤٢م، أسس مركزه للتعليم العربي الإسلامي عام ١٩٥٢م في أبيكوتا أولا ثم انتقل به إلى أغيغي، ليغوس عام ١٩٥٥م. وقد تخرج من المركز ما ينيف عن نصف مليون من أبناء نيجيريا وما جاورها من البلدان بغرب أفريقيا مثل غانا وبنين، وتوغو، وساحل العاجي، وغيرها. ألف الإلوري ما يزيد عن مائة

كتاب من أمهات الكتب والكتب المدرسية في مختلف الميادين: في الدعوة والتاريخ والأدب واللغة والفقه والتشريع والفلسفة، والتصوف، والسياسة، وغيرها. توفي الإلوري عام ١٩٩٣م رحمه الله. (Ibraheem, 1990).

إسهاماته في نشر الإسلام واللغة العربية في غرب إفريقيا

بعد تخرج الإلوري من مدرسة الشيخ صالح إيسنيوبوا الإلوري نزيل إبادن، بدأ العمل الدعوي متجاول بلدان يوربا بنيجيريا، بدأ من مدينة أَوْمِي-أَدِيأَوْ قرب إبادن (Yusuf & Ibraheem,2015) ومنها انتقل إلى ليغوس حيث يشارك العلماء في حركات المدح النبوي الشريف الزائد هناك وقتئذ، ويزور العرب اللبنانيين والسوريين الساكنين في ليغوس ليتمرن معهم على التخاطب بالعربية الفصحى قبل أن كتب الله له القيام برحلة علمية إلى بلاد العربان. وبعد عودته من الرحلة عمل معلما لدى جماعة أنصار الدين. وعندما شعر الإلوري بضرورة الإنهاض بالتعليم العربي الإسلامي ليعود مجد الإسلام وتعاليمها إلى الأوج الأكبر اللاحق بها في نيجيريا وما جاورها، بعد أن قد سلبه المستعمرون والمبشرون وأسقطوه إلى حضيض الهجران والغدران، فباشر مشروع الطواف ببلاط الأمراء في شمال البلاد يقدم إليهم الخطط والاقتراحات التي يراها حلا لمشاكل الإسلام والعربية آنئذ. يرى أنه من الأولى إصلاح المدارس العربية التقليدية القديمة في البلاد حتى تساير المعاهد الدينية في البلاد العربية والإسلامية في ذلك الزمن (Ibraheem,1990).

واقترح كذلك توحيد صفوف المسلمين ليتمكن لهم التغلب على مشاكل العصر ومواجهته. ألّف الإلوري، لتسجيل هذه الاقتراحات، كتابا وسمّاه "الدين النصيحة"ولكن بالأسف الشديد رفض الأمراء التخطيط والاقتراحات، إلى حد أنه قبض عليه بأمر سلطان سكوتو عندما زار سكوتو لتقدم الكتاب إلى السلطان (Yusuf & Ibraheem, 2015).

فلما أخفقت هذه المحاولات بالفشل، رجع الإلوري إلى تجوّله بالدعوة في الأمصار، وأضاف إلى الوعظ والإرشاد طلب التلاميذ يؤسس بهم المدرسة فيطبق فيها المشروع. فوسع نطاق تجوله من بلاد يوربا، نيجيريا إلى الأقطار المجاورة لها في غرب إفريقيا، مثل: جمهورية بنين (دهومي القديم)، وجمهورية توغو، وغانا، وساحل العاج، وسنغال.

طريقة الإلوري في تطويع الطلبة إلى مدرسته من بلدان غرب إفريقيا

كلّما وصل الإلوري إلى بلاد من بلدان غرب إفريقيا، يبحث عن جاليات نيجيرية في تلك البلدان، خصوصا المسلمين منهم، فيتعاون معهم في عقد جلسات دعوية يقدم لهم فيها الوعظ والإرشاد، ومن خلال تقديمه يبرز عبقريته الممتاز ة الفذّة في العلوم العربية الإسلامية كما يدهشهم بفصاحة

فائقة في اللغة العربية واليرباوية أو الهوساوية. ثم يعقب ذلك بكشف اللثام عن رؤيته ورسالته في إعداد النشء الغد، الذين هم عماد المستقبل، الذين يحملون لواء الإسلام ولغته العربية إلى أرجاء المعمورة، إعدادا علمية ودعوية إسلامية، في مدّة أربع عوام فقط (Yusuf & Ibraheem, 2015).

كلل الله هذه المحاولة الطيبة بالنجاح الباهر، حيث يظفر الإلوري بالرجوع إلى وطنه بتلاميذ أو بوعد من الجماعة بتوفيد أبنائهم إليه للتتلمذ. ويكون الوافدون إلى الإلوري من التلاميذ والطلبة على صنفين، صنف من أبناء الوطن الأصلي لهذه البلدان التي زارها الإلوري، وصنف آخر من أبناء الجاليات النيجيرية في هذه البلدان. فمن أمثلة أبناء السكان الأصلي لبلاد غانا: إبراهيم حاجد كُوفَو، وهو أول من تتلمذ للألوري من أبناء دولة غانا. وبعد تخرجه من مركز التعليم العربي الإسلامي بأغيغي، رجع إلى غانا لنشر الثقافة العربية الإسلامية. ومنهم حامد إبراهيم كيتا من تملّي، غانا، فهو في الفوج الثامن من خريج المركز. التحق بجامعة الأزهر بعد تخرجه من المركز، وأصبح موظفا مع منظمة اتحاد أفريقيا. وعمران دندي ومثال الصنف الثاني، أي أبناء جاليات نيجيريا في غانا، الذين التحقوا بركب تلاميذ الألوري بعد رحلته الدعوية إلى نيجيريا منهم:

عبد الرحمن جمعة سَارَوْ، كان والداه من إلورن، نيجيريا ونزلوا بغانا. تعلم عبد الرحمن من مركز الشيخ، وتخرج منها ثم التحق بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ثم عاد إلي نيجيريا وعمل مدرّسا بالمركز. توفي بأغيغي ٢٠١٨ م.

ومنهم عيسى بللو المولود في مدينة تملّي، غانا، وأبوه نزيل تملّي من أصل مدينة أوفا، ولاية كوارا، نيجيريا. بعد تخرجه من المركز عمل مدرّسا ويساعد الإلوري في تلاوة نص القرآن في جلسات تفاسيره ومواعظه، خصوصا في أيام رمضان ولياليه، وقد أعطي مزمارا من مزامير أهل داؤد. رجع عيسى أخيرا إلى غانا حيث أصبح مفسرا للقرآن الكريم وداعيا إلى الله بإذنه وسراجا منيرا. وافته المنية.

ومنهم شعيب عثمان بلوغن، فأبوه من أصل مدينة أوجوكو، ولاية كوارا نيجيريا، فاستوطن كماسي، غانا، حيث ولد شعيب. حصل على الدرجتين الليسانس والماجيستير في الدراسات العربية في ليبيا بعد تخرجه من مركز الإلوري، وحصل على الدكتوراه في الدراسات الإسلامية بجامعة إبادن، نيجيريا، فأصبح الأستاذ الدكتور في الدراسات الإسلامية بجامعة عثمان بن فودي، صوكوتو، نيجيريا. وتوفي عام ٢٠١٠م بليغوس.

ومنهم محمود عثمان عبد الهادي إِلِيبِنْلَا، المولود في أَكْرَا، غانا. فبعد تخرجه من المركز رجع إلى أكرا، غانا ليصبح المرشد العام لجمعية أنصار الدين الإسلامي، فرع أكرا، غانا، وأسس نقابة المركزيين، فرع غانا، وكان مقر النقابة بمسجدلا ألاوييي، أوكنشي، أكرا، غانا. وهو مدير مركز

روضة العلوم للتعليم العربي الإسلامي في أكرا، ويشتغل بالوعظ والإرشاد للجاليات اليورباوية في أكرا في أيام رمضان (Isalakoto, 2007).

ومنهم مصطفى محمد غيدادو التوتي، ولد بأدبركا، أكرا، غانا. وبعد تخرجه من المركز رجع إلى غانا، فاحتل منصب المفسر بمسجد الوطن الجديد الجامع. ثم عين نائب الإمام ثم الإمام الأكبر للمسجد فهو بذلك خطيب المسجد (Isalakoto, 2007).

ومنهم عبد اللطيف أونيريتي إبراهيم، المولود في كماسي، أبوه من أصل أوجوكو وأمه من إلورن، نيجيريا. تلمذ للإلوري نتيجة إعجاب والده بالإلوري عندما جاء غانا زائرا. التحق بالمركز وتخرج منها عام ١٩٨٦م، وهوا حاليا أستاذ دكتور في اللغة العربية ويعمل محاضرا بجامعة إلورن، نيجيريا وقد زارا جامعات غانا للإشتراك في المؤتمرات واللقائات الأكاديمية والمناسبات الإسلامية.

وفي جمهورية بنين، فمن أبناء السكان الأصلي للبلاد الشيخ شئت بن ثاني، فهو من الشخصيات الفذّة في المجتمع البنيني، وبالذات في مدينة ساكيتي الواقعة في الشرق الجنوبي لدولة بنين، كان عالما وداعية ومفسرا، له مدرسة عربية " المدرسة الأولية للثقافة الإسلامية" قبل مجيء الإلوري لزيارة ساكيتي في جمهورية بنين، ولإعجابه بالإلوري في تضلع في العلم وفصاحته، استعان به في تطوير منهج مدرسته كما سيأتي تفصيل ذلك، ومن أمثلة هؤلاء الذين تلمذوا للإلوري، ابن الشيخشئت، أحمد الفاتح شئت ومحمود إبراهيم أيندي من مدينة أجاشي (بورتونوفو) وسعيد عالم ونظيف يوسف وحسن وغيرهم.

ومن أبناء نيجيريا الذين لبّو نداء الإلوري من بنين:

منهم عبد الكبير السيوتي، كان والده عالما وداعيا من مدينة إلورن، نزل بساكيتي، بنين، أصبح ابنه عبد الكبير سفير نيجيريا بكويت وبركينفسوز.

مشهود رمضان جبريل، من مدينة كيتو في جمهورية بنين، وقد أصبح المدرس الأول بمركز أغيغي فيما بعد، وأسس مدرسة عربية في أوجوكورو نيجيريا.

ومنهم شعيب السيوتي أولوغيلي، فهو أخ لعبد الكبير السيوتي، فهو حاليا الأستاذ الدكتور في اللغة العربية بجامعة الحكمة بإلورن، نيجيريا.

وكان معظم الذين لبوا – ولايزالون يلبون- نداء الإلوري من ساحل العاج من أبناء الجاليات النيجيرية ومن أوائلهم:

الشيخ مرتضى ناصر، الذي رجع إلى أبدجن، بعد أن كان مدرسا بالمركز عقب تخرجه منه ومساعدا للإلوري في تلاوة القرآن عند جلسات التفسير والمواعظ، أسس في أبدجن مركزا للتعليم العربي الإسلامي، المدرسة التي يديرها أبناءه من بعده، والذين أكثرهم خريجو المركز، أمثال: جمال الدين مرتضى ناصر فهو شاعر، وخليل الله مرتضى ناصر، ومعاذ مرتضى ناصر وغيرهم. وفد تخرج من المركز عدد غفير من أبناء ساحل العاج وأبناء جاليات نيجيريا فيها.

وفي سينيغال فالمشهور من تلاميذ الإلوري فيها عبد الكبير سينغال وبلى سينغال الذي أصبح ملكا من مدن سينيغال.

الدور الثاني في تطويع الطلبة إلى مركز الإلوري من غرب إفريقيا

بعد التجول الأول إلى بلدان غرب أفريقيا طلبا للطلبة، أسس الإلوري مدرسته الشهيرة مركز التعليم العربي الإسلامي أول وهلة في مدينة أبيوكوتا عام ١٩٥٢م ثم انتقل به إلى مدينة أغيغي، نيجيريا عام ١٩٥٥م. ثم انكب إلى رحلة تطويعية أخرى إلى بلدان غرب إفريقيا، ففي هذه المرة يذهب الإلوري إلى كل بلد من هذه المنطقة ومعه تلاميذه من أبناء كل بلاد (السكّان الأصلي والجاليات) ويزور هذه البلدان خصوصا في أيام الاحتفال بمولد النبي الشريف أو أيام المناسبات الدينية الأخرى. في جلسات هذه المناسبات ينفذ الألوري البرامج التالية:

- قراءة أحد الطلبة من أي الذكر الحكيم بأسلوب المركز الذي أبدعه الإلوري بنفسه في تلاوة القرآن، وكان الأسلوب جديدا، وفذّ في العالم الإسلامي حينذاك، ويخالف الأسلوب التقليدي المألوف.
- تسلية الحضور بالأغاني والأناشيد العربية المتنوعة ويقارنوا ذلك برقص، فيجذب ذلك قلوب الصغار والكبار، فكان مما سبب توافد الطلبة إلى المركز.
- تقديم الطلبة المقالات والقصائد بالعربية الفصحى من ذاكرتهم ارتجالا بدون النظر إلى ورقة.
- تقديم الطلبة مسرحية عربية.
- تقديم الألوري بعد ذلك كله الوعظ والإرشاد.

توظف الألوري هذه الإستراتيجة في داخل نيجيريا وكان تمن نتائجها:

- توفد الطلبة إلى مدرسته (المركز)، خصوصا من نيجيريا وبنين وغانا وساحل العاج ولايزال المدد يستمر إلى يومنا هذا.

- طلب جماعة المسلمين وأفرادهم الأساتذة والمناهج الدراسية من الإلوري ومركزه لتأسيس مدارسهم العربية وتطوير مناهجها.

معظم الطلاب يرجعون إلى بلدانهم وقراهم ليكونوا دعاة وأئمة مساجد، ومعلمين ومؤسسي المدارس، مترجمين في المؤتمرات واللقاءت الدولية والعلمية والدينية. وأصبح بعضهم كتّابا نحارير وخطباء منابر وشعراء فحول (Yusuf & Ibraheem, 2015).

المدارس التي لها معادلة مع المركز في غرب أفريقيا

في جمهورية بنين:

- مركز التعليم العربي الإسلامي في ساكيتي، للشيخ شئت بن ثاني.
- مركز التعليم العربي الإسلامي، إكاتي، بورتونوفو، للشيخ محمود إبراهيم أيندي
- مركز التعليم العربي الإسلامي، أجاشي بورتونوفو، للشيخ محمد توفيق
- مركز دار المعلمين، كيتو، للشيخ مشهود أبوبكر

وفي ساحل العاجي:

- مركز دار العلوم، أبوبو، أبدجن، للشيخ مرتضى ناصر
- مركز دار الندوة الجمالية، أبوبو، للأستاذ عبد الكبير يوسف
- مركز شمس الدين الإسلامي، أبودو، أبدجن، الأستاذ سليمان
- مركز شباب النور الإسلامي، كوماسي، أبدجن، للأستاذ مفتاح الدين
- مركز الدار المحمدية، أبدجن، للأستاذ عباس جمعة
- مركز العلوم العربية والإسلامية، يومويوكو، للأستاذ ادريس أيي أوبو
- مركز دار النعيم تريشيفيل، أبدجن، للأستاذ خليل مرتضى (Zubair, 2014) .

إسهاماته في نشر الإسلام وثقافة اللغة العربية في جمهورية بنين

تشير الآثار الثابتة على المجهودات القيمة التي قام بها الشيخ آدم الإلوري في المجتمع البنيني، ولا يعقل أن يخدم الإسلام في القارة الأفريقية دون العناية الخاصة ببلد أمه التي تنتسب إلى قرية واسا في شمال جمهورية بنين، بدأت إسهاماته الإسلامية مع بنين في الستينات حين تخطط إسرائيل في تشويه القرآن الكريم وتوزيع النسخ المحرفة في العالم العربي والإسلامي، وإحداث البلبلة والزعزعة في نفوس المسلمين الناطقين بغير العربية بقيادة السيدة غولداميا وزيرة الخارجية الإسرائلية آنذاك، فتصدى الشيخ آدم الإلوري لمواجهة هذه المكائد والأفكار الصهيونية، فنظم مظاهرة سلمية بالتعاون مع جماعة المسلمين في مدينة لاغوس، ولفشل هذه المؤامرة في نيجيريا، فاضطرت إلى مغادرتها متوجهة إلى جمهورية بنين، لكن الشيخ المرحوم آدم عبد الله الإلوري ظل يتتبع مسيرة غولداميا وحركتها في بنين تحمسا لدينه الإسلامي، ودفاعا عن بث سموم إسرائيل في بلدة أمه، فقام بصحبة السيد كامل الشريف السفير الأردني لدى نيجيريا إلى جمهورية بنين للوقوف ضد هذه الحركة اليهودية، وقد نجح في هذا التخطيط الدعوي بالتعاون مع مشايخ منهم : الإمام عبد الرحيم مختار والحاج محمد الأول عبد الكريم والشيخ محب الدين يوسف والشيخ شئت ثاني والحاج عبد الحميد كيلاني فيس (al-Kaytuwi, 2004) وغيرهم من العلماء الأجلاء.

وللشيخ آدم عبد الله الإلوري مساهمة تاريخية في تأسيس الاتحاد الإسلامي بجمهورية بنين، حيث شارك في ذلك بنفسه عام ١٩٦٦م، وسعى في غرس أصوله التي تعطي ثمارها في أرجاء البلد. والاتحاد في مقام الناطق بلسان المسلمين عند الحكومة البنينية، ويسعى إلى الإصلاحات بين الأئمة والدعاة وتنظيم الشؤون الإسلامية في البلد.

ومما يذكر من إسهاماته الإسلامية، الجهود الدعوية الوعظية التي قام بها الشيخ آدم عبد الله الإلوري في مدن كثيرة بجمهورية بنين، وخاصة في مدينة بورتونوفو وساكيتي وكوتونو.

وللشيخ آدم عبد الله الإلوري قطعة أرضية في حي أباطوار بكوتونو، بنى عليها مسجدا وسكن الإمام، ولهذا المسجد دور كبير في نشر الدعوة الإسلامية في المنطقة وتعليم أولاد المسلمين فيه، وقد تمت إعادة بناء هذا المسجد من بعض المحسنين في بنين.

والجدير بالذكر أيضا، أن الشيخ آدم عبد الله الإلوري قد ساهم في إصلاحات كثيرة في المجال الدعوي بين علماء بنين وأئمتها، ومن أمثلة ذلك، نزاعات في بورتونوفو وساكيتي بين الأئمة، فقام فيها بدور إصلاحي.

فقد نتجت علاقات طيبة من الحركات الدعوية التي اتخذها الشيخ آدم كهمزة الوصل للوصول إلى أرض بنين، منها علاقته مع علماء بنين، على رأسهم الشيخ شئت بن ثاني في مدينة ساكيتي.

اشتهر الشيخ شئت بن ثاني في المجتمع البنيني بعلمه ووقاره وجهوده الدعوية والتعليمية، وكان يعمل أيضا في تجارة الكتب من تونس إلى بنين، وكلما وصلته الكتب من تونس، وضع عيها ختمه باسمه قبل بيعها، وقد صلت نسخة من هذه الكتب إلى الشيخ آدم، وحاول عند علماء بورتونوفو ـ الشيخ عيسى ـ لمعرفة الشيخ شئت ثاني، فتحقق ذلك بعد سفر قام به الإلوري إلى ساكيتي فأصبحا حميمين.

ومن التأثيرات الناتجة من ذلك، كانت للشيخ شئت مدرسة قبل تعريفه للشيخ آدم أسسها في عام ١٩٤٢م، وقد حولها إلى مركز التعليم العربي الإسلامي بساكيتي، وطور منهجه من نطاقه الضيق إلى الواسع.

استفاد الشيخ شئت بخبرة صديقه الحميم الشيخ آدم عبد الله الألوري الذي أمدّه بمدرس من أغيغي وهو الشيخ عبد الوهاب زكريا. وقد تخرج من هذا المركز ما يزيد على أربعة ألاف طالب وطالبة من مدن شتى؛ منهم من واصل دراسته الجامعية في الدول العربية والإسلامية مثل: ليبيا، مصر، السعودية، قطر والكويت، ومنهم من انضم إلى الحقل الدعوي فأصبحوا مديري المدارس ودعاة ومعلمين ورؤساء الجمعيات وأئمة الجوامع ومحاضري الجامعات لا يسع المقام بالتفصيل في ذلك، وأمثلة هؤلاء : الشيخ فائز أديغولا، واصل دراسته في الأزهر الشريف وتخرج منه وهو الأمين العام السبق للاتحاد الإسلامي في بنين ومترجم في السفارة الليبية في كوتونو، والدكتور عبد الحميد ثاني، واصل في جامعة الإمام بالرياض وكان محاضرا في الجامعة الإسلامية بالنيجر وهو المدير الحالي لمركز ساكيتي، والشيخ ذوالكفل جبريل، واصل في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وهو الإمام الكبير في مدينة كيتو.

وللمركز فروع عديدة في ضواحي جمهورية بنين، تبذل جهدها في نشر التعليم العربي الإسلامي ومن باب التمثيل لا الحصر، مدينة كيتو وبوبي وأجاويرى وإيفاعين وبورتونوفو وبونو وويدا...

ومن الإسهامات العلمية التي قامت بها المدرسة الإلورية في جمهورية بنين، جملة من طلبة العلم الذين تربّوا على يدي الشيخ آدم والتحقوا بمركز أغيغي وتخرجوا منه، وأبرزهم:

١) الشيخ أحمد فاتح شئت ثاني: ولد الشيخ أحمد فاتح شئت ثاني رحمه الله تعالى في مدينة ساكيتي في عام١٩٤٠ من أبوين كريمين الشيخ الراحل شئت ثاني والسيدة خديجة بنت أبي بكر.

نشأ الشيخ أحمد فاتح وترعرع في بيت علم وشرف، فبدأ دراسته بالمدرسة الفرنسية حيث التحق بها وعمره ٧ سنين، وبرزت عليه منذ طفولته المبكرة ملامح النبوغ والتميز حيث فاق أقرانه في التعليم الفرنسي وكان يعرف بالمحترف في الرياضيات، ولما حصل على الشهادة الابتدائية الفرنسية شارك في المسابقات للالتحاق بالمعهد العالي في السنغال فنجح في هذه المسابقة وكانت أمنيته أن يواصل دراسته الفرنسية لما يتمتع به من كفاءة وتميز فيها. لكن والده الشيخ شئت ثاني إثر لقائه بالشيخ آدم الألوري كان يطمع في أن يلتحق هو بنفسه بمركز أغيغي ليرفع من مستواه العلمي، لكن الشيخ آدم قال له: يا شئت إنك على ثغرة من الثغور الإسلامية فلو تركتها فمن لها؟ فعزم الشيخ شئت ثاني أن يرسل ابنه فاتح الذي كان إذ طالبا في المدرسة الفرنسية، ولما نال الشهادة الابتدائية أخذ بيده فذهب به إلى الشيخ آدم الألوري رحمه الله في أغيغي لينضم إلى الفوج الرابع من طلبة الشيخ، وبعد أربع سنوات مكللة بالنجاح والتميز حصل الشيخ فاتح على الشهادة الابتدائية ونال إعجاب الشيخ آدم الذي كان يجله في كل المناسبات، حتى كان يغبط الشيخ شئت ثاني في كونه إذ ذاك لم يرزق بعد بابن درس العلوم العربية والإسلامية، فطلب من الشيخ شئت أن يدعو له ففعل.

لما عاد الشيخ فاتح إلى ساكيتي أراد أن يشارك والده في تحمل أعباء تسيير مركز ساكيتي، لكن الشيخ شئت شعر بأن حجم المسئولية إذ ذاك أقل من يجتمع هو وابنه عليه، فطلب منه أن يتولى هو زمام المبادرة في إنشاء فروع المركز، فأرسله إلى كيتو لينشئ بها مدرسة، ومنها إلى ألاري، ثم إلى كوتونو. وكان يخلف وراءه في كل مدينة من هذه المدن نوابغ من طلبة العلم.

في عام ١٩٦٩ حصل على منحة دراسية من دولة ليبيا، ومع أنه كان يحمل الشهادة الابتدائية سجل في المرحلة الثانوية فأقام في ليبيا ست سنوات انتهت بنيله شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها من جامعة قاريونس ببنغازي. ولفصاحته الفذة وبلاغته الفريدة تكالبت عليه المدارس الليبية طمعا في أن يكون عضوا من هيئة التدريس بها، لكن والده رحمه الله أرسل إليه صورته قائلا له: "يا ابني إن العمر قد تقدم والجسم قد وهن والمسئولية قد تعاظمت فأنا بحاجة إلى مساند ولا مساند أليق بأب من ابنه" فارجع لتواصل تربية الفسيلة التي غرستها والتي لا زالت غضة ناعمة لم تقو عودها بعد. أما الدنيا التي ربما تحسب أنك تنالها في ليبيا فإنها زائلة. والشيخ فاتح الابن البار لم يتردد ثانية في النزول عند رغبة والده فرفض جميع العروض المقدمة له في ليبيا فقطع تذكرته عائدا إلى أرض الوطن ليواصل المسيرة المباركة التي بدأها والده. وكانت عودته ديسمبر ١٩٧٦م.

بعد أن انتقل والده المغفور له الشيخ شئت ثاني إلى الرفيق الأعلى عام ١٩٩٤ خلفه على إرثه العلمي والدعوي، فتحمل بكل جدارة وكفاءة واقتدار إدارة المركز، فلم يأل جهدا في العمل على نهضته، فشهد المركز في عهده تطوراً وازدهاراً (Dhikirullahi, 2011).

وقد تأثر كثيرا بالأساليب التي تبناها الشيخ آدم الإلوري في إعداد تلاميذه فشهد مركز التعليم العربي الإسلامي تقدما وتطورا في شؤونه المدرسية من تنظيم السنوات الدراسية وموادها والامتحانات؛ قضى جل أوقاته في التدريس وكان يحث الطلاب على الكتابة ويدربهم على النطق بالعربية الفصيحة من غير خوف قادح تطبيقا لكلام شيخه الإلوري عندما ينصح طلابه: " ونصيحتي إلى الشباب أن يجدوا ويجتهدوا في الكتابة لا يبالوا بالخطأ ولا يكترثوا بالمادح والقادح كما فعلت أنا حتى ظهرت بالكتابة " (آدم عبد الله الإلوري. الإسلام اليوم وغدا في نيجيريا، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٨٥م، ص ١٦٧) فهكذا أصبح الشيخ فاتح شئت بن ثاني بارعا في كل فن من فنون العلم، وكانت له جهود بارزة في نشر اللغة العربية في أرجاء البلاد، فأيامه حافلة بالإنجازات العلمية حتى ذاعت صيته في المجتمع البنيني بفضل هذه الجهود النيرة؛ أصبح مديرا لمركز التعليم العربي الإسلامي بساكيتي بعد وفاة والده؛ وكان داعيا ومنسقا لدعاة التابعين لجمعية الدعوة الإسلامية العالمية الليبية بجنوب بنين ورئيس رابطة الدعاة في مدينة ساكيتي وعضو المجلس الأعلى للشئون الإسلامية في بنين، كما كان سفير بنين في مجمع الفقه الإسلامي بجدة. بعد عمر حافل بالإنجازات العلمية والنجاحات الدعوية لبى الشيخ نداء ربه الأعلى يوم الثلاثاء ٣٠ سبتمبر ٢٠١٤. وعمره ٧٤ سنة. رحمه الله رحمة واسعة (Dhikirullah, 2011).

ومن الشواهد التي تؤيد الدور الجياش الذي لعبه الشيخ آدم في المدارس العربية بجمهورية بنين، جهود مركز التعليم العربي الإسلامي بساكيتي في تكوين طلابه على قرض الشعر، وقد تأثر طلاب المركز بالمواد الأدبية المضافة إلى النظام التعليمي، وتأثروا بأساليب الشيخ آدم عبد الله الألوري في إعداد الشعراء التي نقلها خريجو المركز إلى ساكيتي وتندرج الأساليب على ما يلي: تعليم الأشعار العربية وحفظها، وتعليم الأدب العربي، وقواعد العروض، والتمرن على أغراض الشعر ونظمها.

فضمن المواد التي يدرسها الطالب في المركز، المحفوظات، وفيها يلقن الطالب بعض النصوص الشعرية ويجبر على حفظها ويمتحن فيها نهاية العام الدراسي، ويعتمد في ذلك على كتاب الفواكه الساقطة للشيخ آدم الألوري، وتعليم المتعلم طريق التعلم لبرهان الدين الزرنوجي، والمقطوعات الأدبية للشيخ آدم عبد الله الإلوري، وبردة المديح والهمزية للبوصيري، ولامية ابن الوردي ثم الوسائل المتقبلة في مدح النبي صلى الله عليه وسلم لابن أحمد الفازازي الأندلسي.

وكان الطلاب يتنافسون في فهم وحفظ هذه الكتب المذكورة والمستوردة إلى بنين بفضل جهود الشيخ آدم الإلوري الذي أبدع لكل بحر من البحور الشعرية المعروفة أصواتا نغمية رنانة تعطي الحيوية للنغمات الموسيقية التي يحتاج الشعر إليها للتأثير، حتى وجدنا من هذه البحور بحرا أبدع له الإلوري أربعة أساليب من الغناء كالبحر الطويل، والرجز، ويسهل هذا الإبداع حفظ

الشعر للطلبة كما ابتكر الإلوري أسلوبا خاصا في التغني بالقرآن الذي يساعد على ترتيله. ويعرف الأسلوب في نيجيريا بـ "صوت المركز". وقد تأثر بهذا المنهج كثير من الطلبة المركزيين وغيرهم.

٢) الشيخ مشهود رمضان جبريل الكيتوي بن إدريس بن جبريل الأمير، ولد بمدينة كيتو ١٩٣٩م، نال مبادئ العلوم الإسلامية من والده وختم القرآن عند الحاج محمد الغالي عثمان بكيتو، التحق بمركز التعليم العربي الإسلامي بأغيغي ١٩٦٣م حيث حصل على الشهادة التوجيهية عام ١٩٦٨م، له نشاطات وجهود نيرة نحو نهوض اللغة العربية في دولة بنين رغم إقامته بنيجيريا.

٣) الشيخ محمود إشولا بن بصري أيندي بن إبراهيم، من قبيلة ماكبوموجي Makpomodji

ولد عام ١٩٣٥م بمدينة بورتونوفو، وفيها بدأ دراسته الأولية على يد والده أيندي، ولما بلغ العاشر من عمره، ألحقه والده بالمدرسة الفرنسية، وبعد عام من وفاة والده ١٩٥٥م، ألحقه عمه عبد الكريم إبراهيم (بابا) بمركز التعليم العربي الإسلامي بأغيغي ـ لاغوس حيث تخرج عام ١٩٦١م؛ وكناه شيخه آدم الإلوري ببلبل المركز، إعجابا بما يمتاز به من الذكاء وسرعة الحفظ وطلاقة اللسان. قام بتفسير القرآن الكريم بمسجد ليفيـيLefiè. كان الشيخ محمود من الطلبة البنينيين الذين تلمذوا على يد الشيخ آدم الإلوري وقد تأثر كثيرا بفصاحة الإلوري وبلاغته، وله جهود علمية ودعوية في المجتمع البنيني وخاصة في مدينة بورتونوفو، توفي عام ٢٠١٣م رحمة الله عليه.

٤) لشيخ مشهود أبو بكر، ولد في مدينة كيتو١٩٤٥م، أخذ التوجيهية بمركز أغيغي ١٩٦٧م حيث قضى حياة علمية ثم التحق بجامعة القرويين بفأس المملكة المغربية وتخرج منها بماجستير في الدراسات الإسلامية العليا ١٩٧٦م؛ فهو مدير مدرسة دار المعلمين للقرآن والعربية بمدينة كيتو والمفسر العام للجامع المركزي بمدينة كيتو.

٥) الشيخ ذو الكفل جبريل، ولد بمدينة كيتو حوالي ١٩٤٨م؛ وبدأ دراسته من الكتاتيب حتى تم فتح مدرسة جمعية الأنصار في كيتو التي أدارها الشيخ فاتح شئت، فالتحق بها وتتلمذ على يديه، وكان من الطلبة الذين غادروا معه من كيتو عام ١٩٦٣م إلى ألاري ثم كوتونو.

وفي عام ١٩٦٧م انتقل منها إلى مركز التعليم العربي بأغيغي بواسطة الشيخ شئت ثاني حيث نال الشهادة التوجيهية، وتخرج من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من كلية الشريعة ١٩٨١م، وشارك بعد تخرجه وعودته إلى البلد في برنامج إعداد الأئمة والدعاة في رابطة العالم الإسلامي، وهو من الدعاة التابعين لهذه الرابطة.

بدأ جهوده في نشر اللغة العربية بمركز التعليم العربي الإسلامي بساكيتي بعد عودته من المملكة حتى انتقاله إلى مسقط رأسه بكيتو حيث عين إماما للجامع المركزي عام ٢٠٠٠م بعد وفاة

الإمام عبد الناصر، وأسس مركز السعادة لتعليم الدعوة واللغة العربية والفرنسية؛ فهو شاعر بارع وخطيب لسن وواعظ فطن.

٦) الشيخ نور الدين كوسوكو، من مواليد مدينة ساكيتي، من الطلبة الذين وفدوا إلى مركز أغيغي للدراسة ولم يمكث فيه وقد استفاد من أسلوب الإلوري في وعظه؛ وتتلمذ على يد الشيخ محب الدين يوسف بمعهد التعليم العربي الإسلامي في كوتونو، وتخرج من الأزهر الشريف من كلية اللغات والترجمة، وكان مترجما في وزارة الخارجية ببنين ثم في السفارة البنينية بليبيا والسعودية إلى أن فاجأه الأجل في كوتونو.

خاتمة

وفي الختام، للشيخ آدم عبد الله الإلوري إسهامات جليلة في نشر اللغة العربية في أرجاء غرب إفريقيا ومنها جمهورية بنين، ولهذه الإسهامات عوامل كثيرة كرحلاته الدعوية والعلمية، وتطويع التلاميذه بالحكمة والموعظة الحسنة وبإظهار طلبته مهارة القراءة بالعربية وحفظ المتون وتقديم مسرحية عربية مما أدّى إلى توفد الطلبة إلى مركزه وطلب الجمعيات الإسلامية وأفراد المسلمين منه المعلمين وتطوير المناهج وإمدادهم بالأئمة والدعات وغير ذلك من الوسائل التي اتخذها في نشر العربية وثقافة الإسلامية. فبعد خمسين عاما من العطاء أستطاع الإلوري أن يأسس دولة علمية عربية في غرب إفريقيا التي جعلت علم الإسلام وثقافته مرفرفا في سماء غرب إفريقيا.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

al-'Amin, J. A. 'U. & Uthman. (1993*). Isma'il Madbuli: Ḥizamu Muwajahati Harb Tansir fi Afriqya*. Vol. 1. Damam: Dar Adhakha'ir li al-Tawzi' wa al-Nashr.

Agaka, A. S. (2023). *al-'Adab al-Islami fi Diwan al-Ilory*, Ilorin. Markaz Nashr al-Makhtutat.

Attumbukti, M. K. (2014). *Tarikh al-Fattash fi 'Akhbar al-Buldan wa al-Juyush*. Lebanon: Mu'assasah al-Risalah.

Dhikirullah, A. (2011). Interview in his house at Sakete, Benin Republic.

Gouvernement, général de l'Afrique occidentale française. (1906). *Le Dahomey: Notices publiées par le Gouvernement de l'Afrique Occidentale Française à l'occasion de l'Exposition coloniale de Marseille*, Paris, Emile Larose.

al-Hasan, H. A. (2002). *Adda'wah al-Islamiyyat fi Benin bayna Juhud al-Madi wa Tahaddiyat al-Hadir*. Ph.D Theses. Kulliyyah al-Da'wah al-Islamiyyah, Tripoli, Libya.

Ibraheem, A. O. (1990). Nidham al-Ilory fi Ta'lim al-Ta'lif bi al-Lughah al-'Arabīyyah. *Majallah Hawaliyyat al-Turath*, 9, Jami'ah Mustaghnam, Algeria.

al-Ilory, A. A. (1982). *Lamhah al-Balawri fi Mashahir al-'Ulama Ilorin*. Cairo: Maktabah al-Adab.

Isalakoto, H. M. (2007). *'Aḍhwa' 'ala al-Markaz wa al-Markaziyyin*. Vol. 1. Lagos: Mu'asasah Shaykh Mukhtar Isalekoto al-'Islāmiyyah.

al-Kaytuwi, Mashhud Ramadan Jubril al-'Amiri. (2004). *Ashaykh 'Adam Abdullahi al-Ilory : Nisbatuhu wa Shakhsiyatuhu*. Lagos: Maktabatu Allahu Nur.

National Institute of Statistics and Economic Analysis (INSAE). (2022). *Population - Redaction*, Benin, INSAE.

Sanni, Mouftaou Amadou et Mahouton, Candide. (2021). *Rapport de recherché de l'ODSEF*, Etat et dynamique des langues nationales par.

Schneider, ROE Jürg. (2016). *République du Bénin Rapport sur les pays, extrait de la documentation sur l'Afrique de l'ouest, destinée aux*, Benin, Swiss Refugee Council.

Uthman, R. A. & Abdullahi, M. (2015). *al-Khasa'is al-'Ammah li al-Shi'r al-'Arabi fi Wilayatai Hawsa waYoruba: Nadharah Muqaranah*.

Yusuf, B. O. & Ibraheem, L. O. (2015). "The Role of al-Ilory in the Spread of Arabic and Islamic Learning in Selected West African Countries'. In Oseni et al. *Ilorin as a Beacon of Learning and Culture in West Africa*. Centre for Ilorin Studies (CILS), University of Ilorin, Ilorin.

Zubair, A. (2014). E-mail Message received from him on 19th April 2014.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



التعايش السلمي بين المسلمين في قصيدة "وا إسلاماه "لمحمد شيخ علي

[PEACEFUL COEXISTENCE AMONG MUSLIMS IN THE POEM "WA ISLAMAHU" BY MUHAMMAD SHEIKH ALI]

Yaqub Alhaji Abdullahi

Department of Arabic Language, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin 240102, Kwara State, Nigeria

Corresponding Author: *abdullahi.ya@unilorin.edu.ng*

Received: 16/1/2023 *Accepted: 13/2/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

الإسلام دين السلام يدعو إلى التعايش السلمي بين أفراد الناس على جميع مستويات الحياة، وقد لاحظ الشاعر محمد شيخ علي عدم التعايش السلمي بين المسلمين في نيجيريا، فاغتاظ لهذه الظاهرة وهيّجت عاطفته فقرض قصيدة سماها "وا إسلاماه" يدعو فيها إلى التعايش السلمي بين المسلمين ووقف فيها على القضايا الحساسة التي أدّت إلى هذه الظاهرة الشنيعة موضّحا ومشخصا للحلول الحاسمة. فهذه المقالة تسعى إلى دراسة قصيدته "وا إسلاماه" لتحليل تلك الظاهرة وآرائه واقترحاته للحلول الحاسمة. وقد وظّف الباحث المنهج التاريخي ذلك لتحقيق الحقائق التأريخية التي تمت الصلة بهذا العمل واستخدم أيضا المنهج الوصفي ذلك لوصف تلك الظواهر الأسلوبية والخصائص الفنية الموجودة في القصيدة مع التركيز على وصف تلك الظاهرة نفسها دون التأثر بعوامل أخرى، لأن هذا المنهج هو الوحيد الذي يساعد في تحديد المشكلات البحث ويقوم بتوضيحها توضيحا مبينا ولكي تستطيع الورقة الإجابة عن هذه التساؤولات الآتية: من هو محمد شيخ علي؟ وهل تناول التعايش السلمي في إنتاجه الأدبي؟ ما المقصود بالتعايش السلمي؟ وما هي الأسباب التي أدت إلى عدم التعايش السلمي في نيجيريا؟ وما هي أنواع التعايش السلمي الموجودة في القصائده الشعرية؟ وقد وصلت المقالة في آخر المطاف إلى نتائج أهمها: أنّ محمد شيخ علي كان مثالا حيا في أفكاره الإسلامية وآرائه الدينية ومواقفه الإصلاحية وهمته الدعوية حتى وجدت هذه الأفكار رواجا لدى القراء والمستمعين المسلمين. ومنها: أن رقي المجتمع في اتباع ما شرعه الله سبحانه وتعالى موضحا بالسنة المطهرة. ومنها: أن الجهل هو سبب أساسي للخلاف والنزاع بين المسلمين في نيجيريا. وأحال إلى الاهتمام بتعليم الناشئين للتغاضي عن الاختلافات في الفروع التي لا تمس الثوابت الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: التعايش السلمي، الإسلام، المسلمون، القيم الأخلاقية، الأدب النيجيري

Abstract

Islam is a religion of peace that calls for peaceful coexistence among people at all levels of life. The poet Muhammad Sheikh Ali observed the lack of peaceful coexistence among Muslims in Nigeria, and he was touched at this phenomenon and his passion aroused. On the sensitive issues that led to this heinous phenomenon, explaining and diagnosing decisive solutions. This article seeks to study his poem "Wa Islamah" known as "O Islam" to analyze this phenomenon and his views and proposals for decisive solutions. The researcher employed the historical method to achieve the historical facts that were related to this work, and he also used the descriptive method to describe those stylistic phenomena and artistic characteristics present in the poem, with a focus on describing that phenomenon itself without being influenced by other factors, because this method is the only one that helps in identifying problems. The research explains it clearly so that the paper can answer the following questions: Who is Muhammad Sheikh Ali? Did he deal with peaceful coexistence in his literary production? What is meant by peaceful coexistence? What are the reasons for the lack of peaceful coexistence in Nigeria? What are the forms of peaceful coexistence found in his poems? In the end, the article reached conclusions, the most important of which is that, Muhammad Sheikh Ali was a living example in his Islamic thoughts, religious opinions, reformist stances, and advocacy mission, until these ideas found popularity among Muslim readers and listeners, the advancement and progress of any society in emulating what God Almighty has legislated, explained by the purified Sunnah and that the ignorance is a fundamental cause of disagreement and conflict between Muslims in Nigeria. He referred to the interest in educating young people to overlook the differences in the branches that do not affect the Islamic constants.

Keywords*: peace, coexistence, Islam, Muslims, moral values, Nigerian literature*

Cite as: Abdullahi, Y. A. (2023). Al-Ta'ayush al-silmi bayna al-muslimin fi qasidah "Wa Islamah" li Muhammad Shaykh 'Ali [Peaceful coexistence among muslims in the poem "Wa Islamahu" by Muhammad Sheikh Ali]. *Afaq Lughawiyyah, 1*(2), 207-220. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.66

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

بزغ الشعر الإسلامي في الساحة الأدبية ببعثة الرسول صلى الله عليه وسلم، إذ تصدر الشعراء المسلمون لنصرة الإسلام وقضاياه والدفاع عن رسوله الكريم والرد على هجاء الشعراء المشركين وإيذائهم. والشاعر المسلم يتصف شعره بالأخلاقية الإسلامية بقدر التزامه بالإسلام وتعاليمه. ولقد لاحظنا في قصيدة "وا إسلاماه" للشاعر محمد شيخ علي دعوته إلى التعايش السلمي لما لاحظ بين أفراد المسلمين قيام الخلاف والنزاع المرير بينهم لإي شؤون الدين والشريعة من الزواج والابتاع وغيرها من القضايا المثيرة في القصيدة، فهذه المقالة محاولة للوقوف على حماسة الشاعر في الدعوة إلى التعايش السلمي في القصيدة والتي تتمثل في نبذ الخلاف والنزاع بين المسلمين، والاعتراف بجهود العلماء والمشايخ، والمخاطرة المهددة للدين، ومآساة بلاد المسلمين ومشاكل الزواج بين المسلمين والدعوة إلى العلم والتربية.

مشكلة البحث

قد قرض الشاعر قصائد مختلفة في موضوعات متضاربة وشارك في مناسبات ثقافية ومؤتمرات علمية، وقد قدم قصيدة صور فيها بعض اختلافات دينية وشرعية في شؤون الزواج الإسلامي، وفي البيع والشراء في الإسلام، والقتال لأسباب تافية، إلا أن موضوع التعايش السلمي - حسب ظن الباحث - لم ينل الدراسة من قبل الدارسين الباحثين ولهذا تصدى هذا العمل ليتناول موضوع التعايش السلمي بين المسلمين حسب تصوير الشاعر من خلال القصيدة.

منهج البحث

ينتهج هذا العمل المنهج التاريخي لتوثيق الحقائق التاريخية المتعلقة بهذا البحث كما يستعين بالمنهج التحليلي أو الفني في تحليل النصوص المختارة في هذا العمل تحليلا أدبيا مستخرجا فيها السمات الدينية والخصائص الفنية الموجودة فيها وغير ذلك على قدر الاستطاعة.

حياة الشاعر

ولد الشاعر في أسرة متدنية، مثقفة، ثم تربى على يد الشيخ يوسف بن عبد الله اللّكوجي تربية دينية صوفية، وعنه تلقى المبادئ الأولية في العلوم الإسلامية والعربية، ثم دخل مركز الشيخ يوسف وقضى فيه أربع سنوات: ١٣٨٢ – ١٣٨٦هـ الموافق ١٩٦٣-١٩٦٧م، ثم انتقل إلى مدينة كانو حيث درس في "مدرسة العلوم العربية" (S. A. S) ١٣٩٤-١٣٩٨هـ الموافق: ١٩٧٤-١٩٧٨م، ثم التحق بعد ذلك بجامعة بايرو، وحصل فيها على "شهادة الدبلوم" في العربية والإسلامية والهوسا، عام: ١٤٠٠-١٤٠٣هـ الموافق: ١٩٨٠-١٩٨٣م، ثم "شهادة الليسانس" في اللغة العربية سنة: ١٤٠٦-١٤٠٩هـ الموافق: ١٩٨٦-١٩٨٩م، ثم التحق بجامعة إلورن لنيل شهادة "الماجستير" في اللغة العربية فيما بين عام: ١٤٢٥هـ-١٤٢٨هـ الموافق: ٢٠٠٤م-٢٠٠٧م. ثم جامعة نصراوا لنيل "الدكتوراه" عام: ١٤٣٢هـ الموافق: ٢٠١١م، وتوفي الشيخ في: ٢٦ – رجب- سنة ١٤٤٠هـ الموافق: ٢/ أبريل/ ٢٠١٩م قبل اتمام الدراسة (Uthman, 2022).

مناسبة القصيدة

ألقى الشاعر القصيدة في مسابقة شعرية نظمتها جمعية طلاب اللغة العربية بجامعة بايرو كنو من ضمن فعاليات الحفلة بالأسبوع الثقافي العربي عام ١٩٨٩م وحاز بها الشاعر منزلة السبق وهي تحتوي على سبعة وخمسين بيتا.

التعايش السلمي

التعايش السلمي يعني اجتماع مجموعة من الناس في مكان واحد، حيث تربطهم وسائل العيش من الطعام، والشراب، وأساسيات الحياة، بغض النظر عن الدين أو الانتماءات الأخرى، حيث يعرف كل منهم حقوقه وواجباته دون اندماج أو انصهار تام أو هو بيئة يسود فيها التفاهم بين فئات المجتمع المختلفة دون اللجوء إلى استخدام القوة، ويأتي التعايش على وزن (تفاعل) مما يدل على وجود العلاقة المتبادلة بين الأطراف المتعايشة. وهنالك أسس يمكن بناء مفهوم التعايش ويبقى المجتمع مستقراً من خلالها: منها العدل والإحسان، والرحمة، والتعاون، والتحلّي بمكارم الأخلاق والاعتدال، والوسطية وغيرها (Hussain,2021). فالاختلاف في العرق وغيره أمر قدري مثلما هو أمر مقصود لتقوم الحجة على المخالف، لكن ليس للاقتتال والنزاع إذ ليس الكفر في ذاته مبيحا لقتل الكافر ولإزهاق روحه، أما التنوع في الأعراق والأجناس والألوان واللغات فإنما يقصد به التعارف والتقارب، لا التنافر والتفرق وتلك هي البغية العظمى التي يسعى الأدب الإسلامي إلى تحقيقها بين الورى جميعا (Abdus-Salam,2015).

التعايش السلمي في القصيدة

١) نبذ الخلاف والنزاع بين المسلمين

يقول الشاعر في القصيدة إن مشكلة الخلاف والنزاع بين المسلمين من أكبر المشاكل التي تهدد المجتمع الإسلامي في نيجيريا وهي التي أنتجت عدم التعايش السلمي الملاحظ بين المسلمين، فدعا إخوانه المسلمين إلى الاعتصام بحبل الله جميعا ونبذ الخلاف والنزاع فيما بينهم، وذكر من دواعي الخلاف والنزاع ما يقوم به بعض فئة من تكفير بعض واتهام قوم ذاكرين الله بالكفر، حيث يقول (Aliyyu,1989):

أرى التكفير شرا مستطيرا ❋ وخطبا هائلا ذنبا كبيـــرا
أمشكلة وجود قـــوم منا ❋ -أنا منهم- أناس ذاكـــرينا
فأين الدين؟ أين الدين؟ أيـــنا ❋ إذا ما كان جهر الذكر شينا

وأوصى الشاعر بالحكم على ظواهر أمور الناس، وترك السرائر إلى الله، وبذلك تحسم مشكلة التكفير وتهمة الجاهرين بالذكر حيث يقول (Aliyyu,1989):

فظاهرة الشريعة ما يراعـــى ❋ أمور السر غيب لا يراعى
حديث أسامة يكفي اعتبـــــارا ❋ مشاكلنا تحـــــل بما أشارا

٢) الاعتراف بجهود العلماء والمشايخ

ويوص الشاعر في القصيدة إخوانه المسلمين بالاعتراف بجهود العلماء والمشايخ في نشر الإسلام وإعلاء كلمة الحق في البلاد الأفريقية، الذين علّموا أبناء المسلمين القرآن الكريم ونشروا العلوم الإسلامية في أقصى الأرض وأدناها وأدخلوا الناس الإسلام بالأخلاق الإسلامية الفاضلة والمعاملة الطيّبة، ولا ينبغي لغيرهم أن يرموا بجهودهم عرض الحائط حيث يقول (Aliyyu,1989):

مساهمة المشائخ في الحنيف ❋ لأمر واضح رغم الأنوف
هم رفعوا لواء الدين عُلوًا ❋ هم أَعلَوْا كلام الله جَلْوًا
أنرمى جهدهم عَرَضًا فهذا ❋ لعمري غاية الكفران هذا

ففي البيت الأخير استفهام إنكاري وهو دليل على موقف الشاعر من معاملة الجاحدين بجهود تلكم المشايخ وكان الإغضاء من جهود هؤلاء المشايخ والتحقير من شأنهم من الأمور المخالفة والمنازعة فيها بين المسلمين في هذه المنطقة، فيرى ذكرهم بالخير والدعاء هو الأنصب والأحوط يقول (Aliyyu,1989):

رضي الرحمن عنهم أجمعينا ❋ وتاليهم بإحسان قرونًا

٣) المخاطرة المهددة للدين

ينبّه الشاعر الإخوة المسلمين ويوقظهم من نومهم العميق إلى ما يحيط بهم من المخاطر المهددة للإسلام، حيث يمضون في الخلاف والنزاع في الأمور التافهة، فذكر منها: خطورة منكري الأديان كلها، وخطورة تحليل ما حرم الشريعة، وخطورة التشكيك في رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، وأشار في القصيدة إلى جريمة سلمان رشدي في التشكيك برسالة الرسول صلى الله عليه وسلم قائلا (Aliyyu,1989):

يذكرنا الحديث كتاب رشدي ❋ أرى واللهِ قتلك يا يهودي
فما أطغاك حين كتبت غيا ❋ تشارك فيه من يلقون غيا

وذكر مشكلة الجهل من المخاطر المهددة للإسلام ومشكلة الظلم بين المسلمين، حيث يظلم القوي الضعيف ويظلم الرئيس المرؤوس، بل يظن البعض الظلم زين حيث يقول (Aliyyu,1989):

وفينا من بهذا الدين لـما ❋ ينالوا من يفيدهم علوما
وفينا من يخال الظلم زينا ❋ وفينا يا ترى – فينا وفينا

٤) مآساة بلاد المسلمين

يخاطب الشاعر قومه في اللوعة والحزن عمّا يحيط بهم -حيث استماتوا في النزاع- من المشاكل والحروب والاعتداءات على آراضي المسلمين ذهبت ضحيتها. تفوس طاهرات (Aliyyu,1989):

مشاكل جمة ما لو فرضنا ❋ عديد الرمل فاقت ما حسبنا

فذكر من هذه المآساة ما أصاب أراضي القدس من الرزايا وما يحدث في آفغان من قتل نفوس أبرياء وما يجري في الخليج من حروب طاحنات، أريقت فيها دماء المسلمين، فكل هذه المآساة أحق بالاهتمام والسعي في سبيل الخلوص منها من تضييع الأوقات في النزاع والخلاف في الأمور التافهة يقول الشاعر (Aliyyu,1989):

أراضي القدس حاق بها الرزايا ❋ على الإسلام آه من خـزايا
أهذا أم دماء الأبريـــاء ❋ يسفكها العدو بلا اعتناء
بأفغان وحق لها البـــكاء ❋ أفينا من يحرقه البـــلاء؟
أتلكم أم حروب طاحنـــات ❋ ضحيتها النفوس الطاهرات
وقصدي أن أشير إلى الخليـــج ❋ فيا لله من أمر مريـــج

هنا توقف الشاعر مستفهما استفاما يفيد الإنكار (أفينا من يحرقه البلاء؟) يعتبر الشاعر ما سبق من مآساة تختص بلاد المسلمين دون نيجيريا، أما مآساتنا نحن في نيجيريا! فهي ظلم الملوك ورؤساء البلد للشعب، ومنع الأغنياء من آداء الزكاة كما أمر الإسلام بأخذها من الأغنياء وآدائها للفقراء، وخيانة أصحاب المناصب بحيث كان همّكل منهم سرق الأموال، ثم تفشي الغش بين البائعين يقول لشاعر (Aliyyu,1989):

وجور الملك ضاق الشعب منه ❋ وعلة بعض هذا الظلم منه
مصائبنا نتيجة ما اكتسبنا ❋ فيا رحمن ارحمنا أنبنا
يقاس جلنا ضنك الحياة ❋ فأين الأغنياء من الزكـــــاة؟
سياسة كلنا ملأ الجيوب ❋ ولا يعنيه كارثة الذنـــوب
وساد الغش بين البائعين ❋ أثير بذلك شك المشــترينا
وكل الناس في الأسواق قالوا ❋ أخشفا بعد سوء الكيل كالوا
إذا ابتَعْتَ شيئا في المساء ❋ تضاعف سعره قبل انقضاء

٥) مشكلة الزواج بين المسلمين

يقول الشاعر إن مشكلة غلاء مؤونة الزواج كانت مما يعانيه المجتمع الإسلامي في نيجيريا وخاصة في شمالها ويتعجب من ابتعاء المسلمين عن شريعة الله وسنة الرسول في قضية الزواج، إذ فضل أولياء الفتيات اتباع الهوى والانبهار بمتاع الدنيا في تصيير الزواج أحبولة لاقتناص الأموال والملذات وصارت غاية الفتيات الزواج بمن توفر عنده متاع الدنيا من قصر وسيارة وجاه!! (Aliyyu, 1989):

تقول البنت ما سئلت ودادي ❋ لذي جاه وذي قصر مشيد
وذي سيارة أغلى طراز ❋ ومن يرضيه تكليف الجهار

٦) الدعوة إلى العلم والتربية

وذكر الشاعر في الأبيات السابقة المشاكل التي تسبب عدم التعايش السلمي بين المسلمين في نيجيريا واختتم القصيدة باقتراح الحلول الحاسمة لها، فرأى أن الجهل هو الداء المسبب لهذه الخلافات والخصومات المذهبية، فدعا إلى محو الجهل وتعليم الناشئين وتربيتهم تربية إسلامية مخلصة، وأن بالعلم والتربية الإسلامي يعرف الناس الحق من الباطل ويقفون على الحقائق الشريعية يقول (Aliyyu, 1989):

إذا قالوا ذكرت الداء فينا ❋ فما أراك لو تعطي دوانا
فداء الجهل أكثر ما نعاني ❋ نكافحه وذا نجح الأمان
نربّي النشء تربية رفيعة ❋ على ما جاء من هدي الشريعة

عاطفة الشاعر

تعتبر العاطفة من مواصيف الشعر العربي وهي للشعور والبواعث التي تحمل الأديب أن ينشئ تعبيره بصورة أدبية مؤثرة في النفوس (Badawi, 1996). ولذلك تتميز عاطفة الشاعر بحماسة دينية قوية، استولى على قلبه وكيانه، فلم يملك إلا البوح بما في قصيدته هذه لعله يجد من يشاركه فيها. فمهد السبيل إلى إظهار حماسته وما يشعر به من جنوح قومه عن الإسلام الحقيق وميلهم إلى الخلاف وتكفير البعض لبعض – بالدعوة إلى الايمان والاعتصام بحبل الله قائلا (Aliyyu, 1989):

آيا من آمنـــوا بالله ربا ❋ وبالتنزيل والمختار حبا
بحبل الله فاعتصموا جميعا ❋ فتركا كل ما يولى التراعا

وبعاطفة حماسة شديد على الإسلام أخذ يسطر في أبياته ما يعانبه قومه من الخلاف والنزاع مما يهدد التعايش السلمي بين المسلمين في نيجيريا. فذكر ما يحدث بينهم من تكفير فئة لفئة أخرى من أجل الانتماء إلى حلقة الذكر الذين جعلوا شغلهم ونافلتهم ذكر الله ليلا نهارا يقول الشاعر (Aliyyu, 1989):

أرى التكفير شرا مستطيرا ❋ وخطبا هائلا ذنبا كبيرا
أمشكلة وجود القوم منا ❋ -أنا منهم- أناس ذاكرينا

ونبه الشاعر بعاطفه حماسته القوية على ما يحيط بالمسلمين من المخاطر تهدد كيان دينهم الاسلامي حين اشتغلوا بتكفير بعضهم بعضا وهم أشرار القوم عكفوا على إنكار الإسلام والتشكيك في رسالة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وهم يعيشون بين المسلمون بأفكارهم المزيفة ولم يلق المسلمون بهم بالا، يقول الشاعر (Aliyyu, 1989):

حصون الدين من كل النواحي ❋ مهددة القواعد والمناحي
ففينا منكروا الأديان كلا ❋ وفينا من يرى المحروم حلا
وفينا من يشكك في الرسول ❋ عليه صلاة مولانا الجليل

ومما امتلئ قلب الشاعر من حماسة دينية استخفاف فئة من الشباب بجهود العلماء والمشايخ السابقين الذين يرجع إليهم الفضل في نشر الإسلام وعلومه بغرب إفريقيا – فيرى الشاعر ذلك ظلما وعدوانا يجب اجتنابه وتصحيح ذلك الفهم الخاطئ إذ يقول (Aliyyu, 1989):

مساهمة المشايخ في الحنيـف ❋ لأمر واضح رغم الأنوف
هم رفعوا لواء الدين علـــوا ❋ وهم أعلوا كلام الله جلوا
أنرمي جهدهم عرضا فـهـذا ❋ لعمري غاية الكفران هذا
وهم نشروا العلوم بكل صقع ❋ وهم نفعوا العباد بكل بقع

وتلتهب حماسة الشاعر الدينية التهابا شديدا على ما يقع في أراضي القدس وبأفعان والخليج من فقدان التعايش السلمي بين المسلمين جراء ما كسبته أيدي أعداء الإسلام والبشرية أمريكا وحلفائها من سفك دماء الأبرياء وحرق البيوت والحرث، يرى الشاعر أن تلك الاعتداءات والعدوان هي أحق بالاهتمام والسعي تجاه إنهائها ونصر المسلمين لا صرف العنان إلى التكفير والتجريح إذ يقول الشاعر (Aliyyu, 1989):

مشاكل جمعة لو فرضـــنا ❋ عديد الرمل فاقت ما حسبـــنا
أراضي القدس حاق بها الرزايا ❋ على الإســلام آهٍ من خزايا
أهذا أم دماء الأبريـــاء ❋ يسفكها العـــدوا بلا اعتنار
بأفغان، وحق لها البكـــاء ❋ أفينا من يحـــرقه البلاء
أتلكم أم حروب طاحـــنات ❋ ضحيتها النفـــوس الطاهرات
وقصدي أن أشير إلى الخليـــــج ❋ فيا لله مـــن أمر مريج

ومما يختلج في قلب الشاعر وأسهم في إزكاء حماسته الدينية ظلم الملوك للرعايا وتقليب سياسة الرؤساء وامتناع الأغنياء من دفع الزكاة، وسرق الأموال، فصار الفقراء في البؤس والضيق، فأراد الشاعر أن يشاطره القراء الشعور بهذه العاطفة إذ يقول (Aliyyu, 1989):

وجور الملك ضاق الشعب عنه ❋ وعلة بعض هذا الظلم منه
مصائبنا نتيجة ما اكتســـبنا ❋ فيا رحمن ارحمـــنا أنبنا
يقاسي جلنا صنك الحيـــاة ❋ فأين الأغنيـــاء من الزكاة؟
سياسة كلنا ملأ الجيـــوب ❋ ولا يعينه كارثة الذنـوب

أسلوب الشاعر في القصيدة

تعرف مكانة الشاعر من خلال أسلوبه ومعانيه وتفننه في تأثير على المستمعين وإشراكهم في عاطفته وشعوره، ويعرف كذلك بإصابته في معانيه وصوره واختياره للألفاظ المناسبة، وكل هذه يعد من جزئيات ومكوّنات الأسلوب للأديب (al-Sha'ib, 2006). مع العلم أن المعنى يؤثر في

الخيال، والعاطفة تؤثر في الأسلوب، بل إن الأسلوب هو محصلة نهائية لتأثير كل من المعنى، والعاطفة، والخيال (Muhammad et. al., 2008). فأسلوب الشاعر في هذه القصيدة يتنوع بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي، وقد أخذ الأسلوب الإنشائي نصيب الأسد بين الأسلوبيْن إذ ظهرت في القصيدة تفننه فيه واعتماده عليه في أداء رسالته والتأثير على المستمعين.

استحل الشاعر القصيدة بالنداء بعد التمهيد بالبيت الأول فنادى إخوانه المسلمين المؤمنين بالله وبالرسول صلى الله عليه وسلم وبالقرآن آمرا لهم أن يعتصموا بحبل الله وينبذوا النزاع الذي هو رأس ما يسلب المجتمع التعايش السلمي فجاء النداء مقارنا بالأمر في قوله (Aliyyu, 1989):

يامن آمنوا بالله ربـــا ❋ وباتنزيل والمختار حبا
بحبل الله فاعتصموا جميعا ❋ فتركا كل ما يولي النزاعا

أما الأسلوب السائد في القصيدة من أساليب الإنشاء فهو الاستفهام، فقد اشتغله الشاعر في القصيدة وجعله عونا كبيرا لإثارة مشاعر القراء والمستمعين، وقد تكرر الاستفهام في القصيدة في أبيات كثيرة ويؤدي كل من الاستفهامات الواردة أثرا عميقا في المعنى والفهم، يقول الشاعر مستفهما عما جعلته بعض فئة سببا لتكفير إخوانهم المسلمين وهو انتماؤهم إلى حلقة الذكر (Aliyyu, 1989):

أمشكلة وجود القوم منا ❋ -أنا منهم- أناس ذاكرين
فأين الدين؟ أين الدين أينا ❋ إذا ما كان جهر الذكر شينا

ويقول الشاعر مستفهما عن جهود العلماء السابقين الذين نشروا الإسلام وعلومه في بلادنا هل نرمي بجهودهم ونكفر بهم؟ (Aliyyu, 1989):

أنرمي جهدهم عرضا فهـــذا ❋ لعمرى غاية الكفران هذا؟
وهم نشروا العلوم بكل صقع ❋ وهم نفعوا العباد بكل بقع

وعندما يثير الشاعر حماسة المسلمين عما حلّ بأراض القدس وأفغان عمد إلى الاستفهام ليعمق فيهم الشعور والتأثير بما كان يشعره قائلا (Aliyyu, 1989):

أراض القدس حاق بها الرزايا ❋ على الإسلام أهٍ من خزايا
أهذا أم دماء الأبريـــاء ❋ يسفكها العدو بلا اعتناء؟
بأفغان وحقَّ لها البكـــاء ❋ أفينا من يحـــرِّقه البلاء؟

فما حل باراضي القدس وأفغان بلاء وهل فينا من يحرقه هذا البلاء فلا يملك القارئ اللبيت إلا أن تتفجر عيونه دمعا ودما. وعندما يتحدث الشاعر عن ظلم الملوك والأغنياء جاء بالاستفهام ليؤكد إيذائهم للفقراء وعدم إخراجهم للزكاة قائلا (Aliyyu, 1989):

يقاسي جلنا ضنك الحياة ❋ فأين الأغنياء من الزكاة؟

وأسلوب الأمر من أساليب الإنشاء الذي استعان به الشاعر لتأدية معانيه والتأثير في الجمهور يقول في البيت الثاني من القصيدة (Aliyyu, 1989):

بحبل الله فاعتصموا جميعا ❋ فتركا كل ما يولي النزاع

جاء بفعلين أمرين: فاعتصموا وتركا – كل منهما أمر يفيد الإرشاد لقومه باعتصام الإسلام وبترك النزاع لما في ذلك من الخيرات راجعة إلى المجتمع الإسلامي وإلى أفراد المسلمين.

ومن تنوع الشاعر في الأمر قوله (Aliyyu, 1989):

مصائبنا نتيجة ما اكتسبنا ❋ فيا رحمن ارحمنا أنبنا

هنا يقر الشاعر بما جنته أيدي الشعب من ظلم الملوك لهم، لأن الملك واحد منهم، وكما يكون الشعب يكون الرئيس، فتضرع إلى الله بالدعاء راجيا أن يرحمهم ويعطف بهم ويبدل مصائبهم سلامة وعافية.

وجاءت نصيحة الشاعر للشباب في صيغة الأمر حيث يحثهم على طاعة الله ورسوله واجتناب النزاع والجدل في الدين قائلا (Aliyyu, 1989):

شباب العصر ربكم أطيعوا ❋ لقد أشبهتم خلفا أضاعوا

وقوله "أطيعوا" أمر مفيد الإرشاد والتوجيه. وبالتالي اختص الشاعر الطاعة والولاء لله وحده لأن قوله: "ربكم أطيعوا" واقع موضع خبر المبتدأ، لأنه إذا نزل المسند في موضعه ولم يتقدم على المسند إليه كان الاختصاص للمسند وإلا كان للمسند إليه وهذه غاية عظمى من أساليب البيان العربي (al-Razi, 2006). وكذلك يلاحظ أسلوب التعجب نوعا آخرا من أساليب الشاعر في القصيدة استعان به لتعميق الشعور في القراء جاء التعجب حين يشير إلى ما أثاره كتاب سلمان رشدي من

فتنة وضجة وتشكيك في الدين في ضمن المخاطر التيتهدد الإسلام والتي يجب الاهتمام بها دون الاشتغال بالنزاع والتكفير إذ يقول (Aliyyu, 1989):

يذكرنى الحديث كتاب رشدى ❋ أرى والله فتلك يا يهودي
فما أطغاك حين كتبت غيا ❋ تشارك فيه من يلقون غيا

ويأتي الشاعر بالتعجب في الأبيات الثلاث الأتية من خلال أسلوب النداء (Aliyyu, 1989):

تحارب دين خالقك الكريم ❋ وتعصيه فيالك من لئيم
فيا يوما تلاقي فيه حدا ❋ سيأتي لا أرى في ذاك بدا
وقصدى أن أشير إلى الخليج ❋ فيا لله من أمر مريج

يتعجب في البيتين الأولين من وقاحة سلمان رشدي وتجرئه على دين الله ورسوله الكريم: "فيالك من لئيم – فيا يوم تلاقى فيه حدًا" وفي البيت الثالث يتعجب عما حل بالخليج من إغارات أمريكا وحلفائه: "فيالك من أمر مريج" وقد بالغ الشاعر هنا في توظيف الأسلوب الأدبي الذي يعتبر شكل مكتوب فردي ذي مقصدية أدبية وهذا الأسلوب يعمل على إبراز القيمة الأدبية في النص الأدبي كما قام بهذه المهمة في هذا النص (al-Hamdani, 1993).

وكذلك رأينا استعانة الشاعر بالأسلوب الخبري في تأدية معانيه واتخذه وسيلة للتأثير في نفوس القراء. أما أسلوبه الخبري فليس الخبر التقريري المعروف، بل هو الخبر المجازي الذي يستلزم معاني أخرى مستفادة من السياق الجملي (al-Matlub & al-Basir, 1982). استهل الشاعر القصيدة بالأسلوب الخبري مشعرا القراء ومنبها لهم أنّ ما سيبثها من الأفكار كانت خواطر ومشاعر طالت يقاسيها ويعانيها منذ وقت طويل قائلا (Aliyyu, 1989):

خواطر شاءت الأقدار أني ❋ مسجلها فتنشر دون ظني

وعند ما يذكر المخاطر التي تهدد الإسلام جاء بالخبر الذي يفيد الإنكار قائلا (Aliyyu, 1989):

حصون الدين من كل النواحي ❋ مهددة القواعد والمناحي
ففينا منكرو الأديان كـــلا ❋ وفينا من يرى المحروم حلا
وفينا من يشكك في الرسول ❋ عليه صلاة مولانا الجليل

فهو ينكر على المسلمين الذين يقضون أوقاتهم في الخلاف والنزاع تاركين الأمور المؤسفة عليها، فالخبر يفيد التنبيه والإنكار معا حيث صرح بأشرف الركنين وأساس الجملة ووتدها (al-Harbi, 2011). ونلاحظ التعجب والاستغراب فيما ألقاه من الخبر عن سياسة الرؤساء، ومعاملة التجار إذ يقول (Aliyyu, 1989):

سياسة كلنا ملأ الجيوب ❋ ولا يعنيه كارثة الذنوب
وساد الفشّ بين البائعين ❋ أثير بذاك شك المشترينا
إذا ابتعت شيئا في المساء ❋ تضاعف سعره قبل انقضاء

إذا تتابع القارئ هذه النصوص ستجد أنها مشحونة بجميع عناصر الأثر الأدبي الأربعة التي هي العنصر الفكري والوجداني، والخيالي، والفني، بل أعطى الشاعر الجميع حقه ومستحقه وبهذا الإعطاء الكريم يعتبر شاعرا مفلقا (AbdulJawad, 2004).

خاتمة

وقفنا في السطور السابقة على حماسة الشاعر وشعوره في تناول القضايا الحساسة التي تسبّب عدم التعايش السلمي بين المسلمين في نيجيريا، فدعا في أبيات القصيدة إلى نبذ الخلاف والنزاع بين المسلمين، وترك تكفير بعض فئة لبعض والاهتمام بمؤاساة المسلمين في دول مختلفة، وتشخيص الحلول لها بدل الاهتمام بالخلافات والنزاعات في الأمور التافهة، وأوصى الرؤساء بالعدل وأداء الحقوق وعدم نهب ثروات الدولة، كما نصح أولياء المرأة بتقوى الله في شأن تزويج بناتهم، وألاّ يؤثروا متاع الدنيا الفانية على مصلحة الزوجين. وقد استطاع في آخر المطاف أن يقترح الحلول الحاسمة لتلك المشاكل التي تسبب عدم التعايش السلمي بين المسلمين، وأنجحها عنده هو محاربة الجهل بتعليم الناشئين وتربيتهم تربية إسلامية.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Abduljawad, M. al-M. (2004). Tahleelu Nassil-Adabiy fi Nasoriyyah Wat-Tetbeeiq, Darul-Kutub.

Abdus-Salam, H. G. (2015). Atharul –Hiwar fit-Taa'yush mahal Aa'khar, Shabatul-Alukah

Aliyyu, M. S. (1989). Wa'a-Islamau!, Qosidat Muhammad Sheikh Aliyyu, Kaduna, Markaz L-A'arifeen Ah-Islamiy.

Badawi, A. A. (1996). Ususun-Naqidi-Adabiy indal-Arab, Alqohirah, nahdotu Misr litibat Wanashir Wataozih

al-Hamdani, H. (1993). Man'ayeerul Uslub, Darun-Najahi Al-Jedidah, Al-Baidoh

al-Harbi, A. A. (2011). al-Balaqatul Muyassarh, Darul ibn Hazmi Second Edition

al-Matlub, A. & al-Basir, K. H. (1982). Albalaqah Watatbiq,

Muhammad, A. S., Abdullahi Solih, al-A. & Ibrahim, M. J. (2008). al-Balaqah Wan-Naqdi, Wisaratu Terbiyyah Wat-Taleem, Al-Mamlakatul Arabiyyah As-Saudiyyah.

al-Razi, M. U. al-. (2004). Niayatul-Ijaz fi Dirayatil-Iejaz, Bairut, Daru Sodir, First Edition.

Ruwanjah, H. (2021). al-Taa'yush: Almafhuum wal-ahmiyyah. https://bunean.com/u

al-Sha'ib, A. (2006). Usuulu Naqdil-Arabiy, Alqohirah, Maktabatu Nahdotil Misriyyah.

Uthman, A. B. (2022). Dirasatun Balaqiyatun Lilqosoid Rithaiyyah Liulamai Biladi Nupe, Wilayat Niger, Nigeria from 2000-2016

AFAQ LUGHAWIYYAH
©PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

الاغتراب الروحي في الشعر العربي النيجيري: ملامح من قصائد عيسى ألبي أبوبكر

[SPIRITUAL DIASPORA IN NIGERIAN ARABIC POETRY: HIGHLIGHTS FROM THE POEMS OF ISA ALABI ABUBAKAR]

Adekilekun Azeez Lateef

Department of Arabic, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin 240102, Kwara State, Nigeria

Corresponding Author: *adekilekun.al@unilorin.edu.ng*

Received: 19/4/2023 *Accepted: 28/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

يحتلّ الشعر مكانا مرموقاً بين نتاجات علماء نيجيريا. وقد اظهرت أعمالهم كيفية استخدام الشعر لابداء ما يختلج في النفس، وما يكمن في الأفكار حول ظواهر خاصة. شهد العصر الثاني للأدب العربي النيجيري عصره الذهبي في ابداء ما في العواطف بتوظيف الخصائص الفنية عفو الخاطر. وقد امتدت حركة فرض الشعر الجيّد عبر العصور الأدبية النيجرية. نجح عيسى ألبي ابوبكر في قرض الشعر العربي الممتاز فعالج الموضوعات الداخلية والخارجية مما اثبت عالمية شعره. تدرس هذه المقالة الاغتراب الروحي في الشعر العربي النيجيري مرتكزة على مجموعة من شعر عيسى ألبي. وقد تحدّثت المقالة حول الفرق بين الاعتراب الروحي والإستشراق عن طريق فهم الظاهرتين، وتحدّثت المقالة ايضا عن الخصائص الفنية الموجودة فيها. والمنهج المتبع هو المنهج الوصفي. ظهر من خلال الدراسة أن عيسى ألبي يحمل في وسعته العلمية شخصية تضمّه في صفوف شعراء افريقيا المفلقين. وفهمه في كيفية تطبيق القواعد العربية وبلاغتها ظهر من خلال الدراسة. وبهذا نجح الشاعر في تقريب ثقافة العالم البعيد إلى مجتمعه.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب، الروحي، الشعر، نيجيريا، سباعيات

Abstract

Arabic Poetry retains the front position among the products of Arabic Scholars in Nigeria. Many works of Nigerian authors had exposed how poetry had been used to express thoughts, idea and views about different phenomenal. The second period of Arabic Literature in Nigeria as discussed by Al Ilory in Misbahud Diraasatil Adabiyyah witnessed the golden era of how emotions were interpreted through imagination with the employment of artistic styles unintentionally. The extension of poetic prowess is witnessed in all Arabic Literature periods where poets composed poems with the standard of Arabic Poetry of early periods. Isa Alabi Abubakar as one of the most recognized Arabic poets in Nigeria had succeeded in composing poems that cut across many topics within his immediate society and across the globe. This paper therefore studied the spiritual immigration in Nigerian Arabic Poetry with concentration on Isa Alabi Abubakar's corpus. The paper examines the difference between spiritual immigration and orientalism through the understanding of their meaning. The artistic features of the selected poems were accounted for. The descriptive method was approached in justifying the study. The finding of the study showed that Isa Alabi does not process a restricted scholarly personality but a wide and versed knowledge that put his name in the register of African poets. His understanding of how grammatical and rhetorical styles were exposed in the study. With this, the poet succeeded in extending the culture of the world to his people through his poem.

Keywords*: spiritual, voyage, poetry, Nigeria, septule*

Cite as: Lateef, A. A. (2023). Al-Ightirab al-ruhi fi al-shi'r al-'Arabi al-Nijiri: Malamih min qasidah 'Isa Alabi AbuBakr [Spiritual diaspora in Nigerian Arabic poetry: Highlights from the poems of Isa Alabi AbuBakar]. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 221-238. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.55

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

هناك نظرية من النظريات الفلسفية يقال لها "الحاضر السرمدي لفيلسوف لافل" وهي نظرية ترمى إلى القضاء على الماضي وتهرب من مستنقع سلبياته وإفنائه إلى حساسيات الأرض الحاضر ليتكون من الاثنين حاضر متصل سرمدي.

انطلاقا من هذا، في الفن عموما والأدب على وجه التخصيص ظاهرة خطيرة ما أليقها بعناية الناقدين وأحراها بدراسة المؤرخين للفن والأدب هي تلك الظاهرة ما نستطيع أن نسميها باسم (الاغتراب الروحي) ونعني بها هذه الحالة الوجدانية العنيفة القوية التي يشعر الأديب فيها أو صاحب الفن بحاجة ملحة إلى الفرار من البيئة التي يعيش فيها إلى بيئة أخرى جديدة وجو مغاير مخالف فيها يحيا ما فيها من حياة ويحس ما يختلف فيها من مشاعر وإحساس ولكن هذا الإحساس وتلك الحياة ليس حقيقتين وإنما متخيلان وهو يلحق بروحه في البيئة الجديدة محاولا أن يحيل نفسه إلى طبيعتها وأن يتلائم وإياها وأن يتكيف مع أحوالها وأطوارها (Yuhan, 2001).

وهذه الظاهرة لم تكن في الأدب فحسب، بل في الفن عموما حتى في الفيلم لأن الفيلم يقرب البعيد من ناحية تأثير بثقافة الغير وهذه الظاهرة هي أكبر ما نال إعجاب المشاهدين للفيلم أختي الدم (blood sisters) حيث اغترب روح الأدب النيجيري إلى ولاية متحدة (USA) وتأثر بها وبدا الفيلم ذلك في ثوب قشيب غير المعتاد من ناحية الأدب التمثيلي في نيجيريا.

ومن هذه الظاهرة انبثقت ظاهرة الاستشراقية التي سنحاول قرعها بأطراف أظافر الأنامل ونخرجه من مستنقع الآسن إلى الفضاء المصفى ومن الدرك الهابط إلى القمة العليا ومن الليل البهيم إلى نور الحياة مبينا ما مدلولها المبدئي البسيط من ناحية الشكل والمضمون وهي بمثابة حجر عثرة وجسرا منصبا إلى أهمية هذا البحث القيم وهو بعنوان ملامح الاغتراب الروحي في قصائد عيسى ألبي أبوبكر من حيث تأثيره والتأثر بأفكار المستشرقين واغتراب روحه الأدبي إلى البيئة الأخرى مغايرة عن بيئته بنفسه الفسيحة القابلة للتأثر وبحيويته البضة وشخصيته الشاعرية الفذة معالجا كل هذه المحتويات على المنهج التكاملي.

الاستشراق لغة مصدر استشرق يستشرق استشراقا، وهو علم الأجانب بحياة الشرق وعلومه وآدابه ولغاته وحضاراته ومدنياته، واستفحل استخدامه على المصدر الصناعي بإضافة "الياء والتاء المربوطة" وأصبح الاستشراقية.

مشكلة البحث

نالت الاشعار العربية اهتمام الباحثين في نيجيريا وقد درسوها ملتفتين إلى شتى النواحي ومن بين هذه الأشعار ما فازت باعجاب اللغويين ومنها ما فازت باهتمام النقاد إلى حدّ ابعد مما بتخيّله كثير من الباحثين. ظهرت في اعمال علماء نيجيريا الشعرية اغراض ما كانوا يتناولونها من قبل. وما إن جابت قريحتهم الآفاق، زوّدت السجل الشعري النيجيري بأسالب شعرية جديدة. ومن بين هذه الأساليب ما يطلق بالاغتراب الروحي، وهي ظاهرة تحتوي على ألوان جديدة تغاير الألوان الشعرية المعروفة. والشاعر عيسى ألبي من بين شعراء العجم الذين قد أضافوا لونا جديداً إلى أشعارهم بخروجهم من البيئة التي يعيشونها إلى بيئة أخرى. تكمن في أشعارهم ملامح تدعو حاجة الباحثين إلى النطر فيها لمعرفة ما فيها من افكار شعرية جديدة.

أهداف البحث

يهدف الباحث بناء على الأسئلة المطروحة الي النقاط التالية:

١) التعريف بالاستشراق وكيفية تأثيره في الشعر العربي النيجيري.

٢) استعراض دوافع الاغتراب الروحي وذكر ألوانه في الشعر العربي النيجيري.
٣) الحديث عن المقصود بالشعر العربي النيجيري والنظر في أغراضه مع ذكر التجديد فيه.
٤) دراسة نماذج من سباعيات عيسى ألبي مع الاشارة إلى ألوان الاغتراب فيها.

أهمية البحث

يضاف هذا البحث إلى الدراسات النقدية التي أقيمت على الأعمال الأبية النيجيرية. ويكون العمل تمهيداً للأعمال التقدية التي تستوجب الانتباه، وإشارة إلى الكوامن المعرفية التي لا يكتشف عنها إلا بعد الدراسة.

الدراسات السابقة

الاستشراق والمسشروق ما لهم وما عليهم (al-Subahi, 2018)، كتاب توسّع في الحديث عن الاستشراق من حيث التعّرف عليه والبيان عن الدوافع التي أدت إلى وجوده. ويتعاطى مع اشكالية من اشكاليات البحث الذي بصدده الباحث. فكثيرا ما يوحد الشعراء الذين يتعاطون ظاهرة الاغتراب استشرقوا بشيء في افكارهم ممّا يودّي إلى مغادرة بيئتهم إلى بيئة غيرهم متناولين ما فيها بأشعارهم.

مدخل إلى الاستغراب، عمل يهدف إلى التعريف على المقصود بالاستغراب وبيان العلاقة بين الحضارتين الاسلامية والغربية. ثم أشار إلى الدور الإيجاني الذي لعبه الاستغراب في رفع عجلة الثقافة العربية إلى الأمام. تعرّص الكتاب لإسهام الاستغراب في نقل العالم البعيد إلى القريب، وبواسطته أصبح العلم متبادلا بين الثقافتين الغربية والعربية. وتمكن قيمة الكتاب في أنّه وضّح المقصود عن الاستغراب قساعد في المعرفة عن الظاهرة.

التجديد في الشعر العربي النيجيري (Masama, 2017)، تناول البحث أولية الشعر العربي في نيجيريا بالنظر في منواله التقليدي، ثم تناول المفهوم بالتجديد وتطرّق إلى صور التجديد في الشعر العربي النيجيري. والفراغ الذي يسدّه العمل في اشكاليّة البحث، هو التوضيح الوافي عن الجديد الذي أصاب الشعر العربي النيجيري.

القصايا الانسانية في شعر عيسى البي ابو بكر من خلال الحسّ الإسلامي (Abdullahi & Onireti, 2015)، تعرّض البحث لشخصية عيسى ألبي انطلاقا من ترجمة حياته ثم الحديث عن شخصيته الشعرية. اكتشف البحث عن اتجاه الشاعر الإسلامي. وتندرس تحت البحث بعض الموضوعات التي تناولها الشاعر والقضايا الملاحظة من خلاله اعماله الشعرية. يتعلّق هذا العمل

بالاغتراب الروحي في جهتين: الأولى عند تعرّفه على ترحمة الشاعر والثانية عند تناوله للقصائد التي تعالج القضايا العالمية.

منهج البحث

يوظّف الباحث المنهج التحليلي الوصفي لمعالجة النقاط التي يهدف إلى معالجتها. والمنهج صالح لدراسة النصوص الأدبية خاصة الشعر. وبالنظر إلى إشكالية البحث تستوجب الحال استخدام المنهج التحليلي والوصفي لتوضيح وبيان ما يكمن في الموضوع من الحقائق، وللكشف عن شخصية الشاعر المختار قصائده التي تمثل الظاهرة التي يبحث عنه العمل.

مفهوم الاستشراق

ليس من اليسير تحديد البداية الأولى للاستشراق فلم يعرف بالضبط من هو أول غربي عني بالدراسات الشرقية ولا في أي وقت كان ذلك، ولكن المؤكد أن بعض الرهبان الغربيين قصدوا الأندلس إبان عظمتها ومجدها وتثقفوا في مدارسها وترجموا القرآن والكتب العربية إلى لغاتهم (al-Subahi, 2018). ولذا يعتبر البعض أن الإرهاصات الأولى للاستشراق مرتبطة بظهور أول ترجمة لاتينية للقرآن الكريم في سنة ١١٤٣ وقد نسبت إلى الأب بطرس المبجل (ت١١٥٧م) (Yuhan, 2001).

فمن الضروري معرفة لغة القوم الذين يريدون أن ينشروا بينهم دينهم ولا يتوقف الأمر عند المعرفة فقط وإنما محاولة الإطلاع الواسع على واقع تلك اللغة وتراثها ونقل كثير من كتبها عن طريق الترجمة إلى لغة المباشر الأصلية مع سيطرة روح التعصب وعدم انتهاج المنهج الموضوعي في الدراسات للتراث الغربي الإسلامي فهم قبل كل شيء رجال الدين فأخذوا يهدفون إلى تشويه الإسلام في نفوس رواد ثقافتهم من المسلمين لإدخال الوهم إلى العقيدة الإسلامية وكل ما يتصل بالإسلام من علم وأدب وتراث (al-Subahi, 2018).

دوافع الإستشراق

١) الدافع الديني: فقد رأى الغرب أن الحضارة الإسلامية الحديثة قد زعزعت أسس العقيدة عند الغربيين وأخذت تشككهم بكل التعاليم التي كانوا يتلقونها عن رجال الدين عندهم فيما مضى فلم يجدوا خيرا من تشديد الهجوم على الإسلام بصرف أنظار الغربيين عن نقد ما عندهم من عقيدة وكتب مقدسة.

٢) الدافع الحضاري: من المعروف أن صراعا قويا نشأ بين الحضارة الإسلامية الناشئة والحضارة الأوروبية المتخلفة وأن هذا الصراع قد اتخذ في بعض الأحايين المظهر العسكري من حروب صليبية أو غيرها فقد مرت أوروبا بفترة كانت تتذبذب فيها حركتها في علاقتها بالإسلام بين الرغبة والرهبة. والرغبة في هذا الكم الثقافي والحضاري الذي خلفه المسلمون ومحاولة الانقضاض الواسع على التهام هذا التراث الفياض ونقله غضا طريا وإذابته في الحضارة الأوروبية الناهضة والرهبة من التوسع الإسلامي السريع الذي أصبح ينتشر في أوروبا انتشار النار في الهشيم حتى وصل إلى البلقان ١٣٥٣م.

٣) الدافع الاقتصادي: السياسي رأى المستعمرون الأوروبيون في الدول الإسلامية والعربية – على وجه الخصوص- لقمة سائغة لأطماعهم خصوصا بعد ضعف مركزية الخلافة العثمانية فراح هؤلاء المسعمرون يجثمون على صدر هذه البلاد هيمنة واستنزافا وقد برز بقوة في هذا الاتجاه دور الشركات التجارية في دعم المشروعات الإستشراقية تيسيرا لشئونهم التجارية والسياسية.

٤) الدافع العلمي والثقافي: فقد كان الغرب ينظرون في فترة إلى الحضارة الإسلامية بعين الإكبار والإجلال لأن المسلمين ظلوا أساتذة للعالم قرونا عديدة، بل كان الشاب الغربي الذي يرغب في العلم يتمم وجهه شطر الشرق.

الاغتراب الروحي

وقد تجلت هذه الظاهرة في أتم صورها عند أصحاب النزعة الرومنتيكية أي في مستهل القرن التاسع عشر وخاصة الألمان منهم والفرنسيون وبدت أول ما بدت عند الشعراء والكتاب ثم انتقلت منهم إلى أصحاب الفن من مصورين ونحوهم وامتدت أخيرا حتى شملت بعض الفلاسفة من ذوي النزعة الفنية وكانت البيئة الجديدة التي هاجر إليها هؤلاء واغتربوا فيها بأرواحهم وخيالاتهم الشرق القاصي منه والقريب فقامت حركة قوية تدعو إلى الهجرة الروحية إلى الشرق والنفوذ إلى أسراره وكان على رأس هذه الحركة في ألمانيا فريدريش أشليجل الذي قال في البرنامج الذي وضعه للمدرسة الرومنتيكية وقد كتب مقالا في مجلسه "أوروبا " التي أصدر بباريس سنة[١٨٠٣] أهاب فيه بالشعراء والكتاب وأصحاب الفن أن يفروا إلى الشرق الواسع الرحب لأن كل شيء في أوربا مشتت متنافر يدب فيه دبيب الشقاق ويقصد بهذا الشرق [الهند].

وفي فرنسا نشطت هذه الحركة نشاطا كبيرا ويكفي من بين القائمين بها أسماء شاتوبريان في كتابه عن "عبقرية المسيحية" ولا ولامارتين في "رحلته في الشرق". إلا أن أعظم الأدباء وأصحاب الفن الذين تأثروا بهذه الحركة ووجهوها أحسن توجيه هو يوهان قلفانج جيته في ديوان شعره الخالد "الديوان الشرقي للمؤلف الغربي (Yuhan, 2001).

للاغتراب الروحي دافعين أساسيين الأول هو الرغبة إلى المتعة والثاني السلوة عن البيئة الأولى والملل بها.

الأول: الرغبة إلى المتعة/ وربما يرى الإنسان في البيئة التي تنتابه الرغبة أن يغترب فيها محاولا أن يحيل نفسه إلى طبيعتها والدمج فيها لأن في هذه الحياة الجديدة المنشودة متعة يتأملها تزيد له من قوة حياته الروحية والتجربته النفسية وتوسع في الأفق كما حصل للمستشرق يوسف فون الذي يقلد الأسلوب الشرقي المزين بالسجع والتلاعب بالكلام وكثير من التشبيهات والرموز ويقصد مواصلة بين التذكر الشرقي والتفكر الغربي وبين الروح الشرقية والعقل الغربي وكانت جمله مطرزة بأنواع الأسلوب الخطابي حتى إنه ليصعب على القارئ الغربي إدراك معناها البسيط (Yashmil, 2016).

الثاني: سلوة من البيئة الأولى والملل/ حتى هو لم يعد له قبل باحتمالها ولا جلد على البقاء فيها مطبقا قول الله تعالى(...قالوا مستضعفين في الأرض قالوا ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها فأولئك مأواهم جهنم وساءت مصيرا) [سورة النساء آية..٩٧] ولكي لا يكون جهنم مصيره والجهيم مثواه يغترب ويترك بيئة الأولى لما يعاني فيها من الجمود والكساد كما حصل لأصحاب الفن في نيجيريا من المصورين والموسيقيين والممثلين في الأفلام لما بدا الجمود والكساد المالي وللانطلاق يهمس إليهم يوما إثر آخر لجئوا إلى الغرب وأخذوا من ثقافاتهم وآدابهم وتقاليدهم فأنقذهم هذا الإغتراب من الحضيض إلى القمة ومن الصمت. والخمول إلى الدوي والإنتشار.

الفرق بين الاستشراق والاغتراب الروحي

تعود الفرق بينهما كالفرق بين السبب والعلة عند علماء الأصول، والإغتراب الروحي هو العام حيث يرجع معناه إلى اغتراب روح الأديب إلى أية بيئة يكون الظفر معقود بلوائه وإلى دولة دون الاستثناء يطلب الغذاء الروحي من شتى الأماكن قد يكون من الغرب إلى الشرق حتى قد يكون من نيجيريا إلى الغرب أو إلى الشرق ولا يكتفي ببيئة دون أخرى، بنقل ما في البيئة الجديدة غضا طريا وإذابته في البيئة الأولى.

وتحت هذا الاغتراب الروحي نبع ينبوع ظاهرة الإستشراقية وفتقت أزهارها ونبتت شجرتها الباسقة وتضرب بجذورها في التربة وتطاول فروعها، وهذا الإستشراقية بمثابة الخاص لأنه يدل على [علم الأجانب بحياة الشرق وعلومه وآدابه ولغاته وحضارته ومدنيته، والمستشرق هو عالم من البلدان الأوروبية عموما مختص باللغات والآداب والعلوم شرقية] (Majma' al-Lugha, 1989). وإذا دققنا النظر في هذا التعريف نجد أن لفظ الإستشراق يطلق على من اغترب روحه الأدبي من الغرب إلى الشرق. وبمهوم المخالفة أن من اغترب من بيئته إلى الغرب يطلق عليه لفظ

المستغرب. والاستغراب: – هو العلم الذي يهتم بدراسة الغرب وهي ظاهرة نفسية واجتماعية وثقافية معاصرة يتميز الأفراد الذين يريدون الميل نحو الغرب والتعلق به ومحاكاته (al-Shariq, 2011). ويختلف علم الاستغراب الناشئ من علم الاستشراق القديم في أن الاستغراب يهدف إلى فهم الغرب بشكل أكثر تفصيلا وبروح النقدية للتواصل معه والانفتاح عليه أما الإستشراق فكان ذراعا معرفية للاستعمار في بعض مراحله التاريخية (Hashur, n.d.).

ولكن الإستشراق هو الأقدم والأكثر بين عناصر الإغتراب الروحي من [الإستعراب والإستفراق] وقد يطلق لفظ الإستشراق على من اغترب روحه الأدبي إلى بيئة أخرى غير الشرق فلا تنفجر دهشة فهو من باب التغليب.

التعريف بالشعر العربي النيجيري

إن العلماء في نيجيريا هم وحدهم الذين قاموا بدور الشعراء لأنهم هم وحدهم الذين استطاعوا أن يحيوا اللغة العربية ويتذوقوا سحرها وبلاغتها ويتخذوها أداة للتعبير عن مشاعرهم وينظموا الشعر كما نظمه شعراء العرب وأدباؤها. وليس من السهل أن نفرق في نيجيريا بين العلماء السنيين والأدباء المفوهين فالعلماء هم الأدباء وهم قادة الفكر وهم الذين يقومون بتدريس الدين واللغة والأدب وإلقاء المحاضرات أمام الخواص والعوام وليس هناك فرق عندهم بين التعليم العربي والإسلامي.

وهكذا الشأن في كلّ مكان حيث لا يسوي الأدباء في نتاجاتهمـ وأمّا بالسبة لنيجيريا، فالمقصود المحتوية على اغراض الشعر العربي المعروفة وتجاريب الشاعر الخاصة.

ويمكن تقسيم شعراء نيجيريا إلى فريقين هما: – مطبوعون ومتوسطون أما المطبوعون فهم شعراء فصحاء يتخاطبون باللغة العربية طواعية سليمة نالوا من الثقافة العربية قدرا كبيرا واطلعوا على دواوين الشعراء العرب فتأثروا بها وبلغوا الذروة ونظم الشعر العربي فجاءت أشعارهم مرتسمة بالقوة والرصانة والجدية.

أما المتوسطون فهم أكثر من الطائفة الأولى وشعرهم بطبيعة الحال أقل مستوى من المطبوعين فهم يقومون بمحاولات تدور عليها أمارات الجدية وهي محاولات ناجحة طورا وفاشلة طورا آخر ثم هؤلاء ليسوا على درجة واحدة من البلاغة والفصاحة، بل هم متفاوتون في ذلك بمقدار مستوياتهم وخلفياتهم الثقافية.

كان النيجيريون يقرضون أشعارهم في الأغراض المشهورة عند الشعراء العرب القدماء وذلك لشدة تأثرهم بشعراء العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام مثل أمرؤ القيس والنابغة وحسان

بن ثابت وكعب بن زهير وغيرهم ولما كان الباعث لأهل نيجيريا إلى تعلم العربية هو الدين الإسلامي كان لا بد من أن ينبع أدبهم من منابع الدين وأن يدور حول أغراض يبررها الدين لذلك نجد لأشعارهم الأغراض الأتية، الثناء على الله، والوعظ والإرشاد والمديح والتهنئة والرثاء وشعر الجهاد والحكم والأمثال وشعر الدعوات والتواسلات والهجاء والوصف والطبيعة والغزل والحث على طلب العلم والمناظرة وإفحام الخصم والشعر التعليمي والتقريظ والزهد والشكوى والحنين والتربيع والتخميس (Abikan, 2014).

ومع أن الشعراء النيجيريين قد لازموا الأعراض المعروفة لدى العرب، فقد حاولوا أن يقولوا أشعارهم بأسلوب قائم بين العربي والعجمي. فرثاء المرحوم الدكتور داود ليس بعيداً عن الذاكرة وهو يقول:

ما لهذا الفني يقول بكاه ❋ ما له لم يزل يفتح فاه
وضع اليد تحت ذقن حزينا ❋ ثم صارت كجمرة مقلتاه

وعبارة "وضع اليد تحت الذقن" في لغة يوربا كناية عن الحزن.

التجديد في الشعر العربي النيجيري

لا يعتبر الحديد الذي طرقه شعراء نيجيريا جديداً عند العرب، بل في البيئة النيجيرية التي بدء ابنائها فرض الشعر عن طريق المحاكاة للمرة الأولى. وقد كانوا ينظمون الشعر حول الأغراض الكثيرة تناولا كالمدح والرثاء وغيرهما قبل الخوض في الشعر عن الوقائع، والشكوى، والحنين، والمناسبات.

ظل الشعر العربي النيجيري على منواله التقليدي منذ أوليته حتى أوائل القرن العشرين الميلادي فإنه لم يتطور تطورا كبيرا يجعله مخالفا عن الشعر في القرن الماضي غير أن من الطبيعي أن يحدث التجديد فيه وأن تضاف إليه بعض الأغراض الجديدة التي لم تكن موجودة في الماضي.

ومن أشهر شعراء الوصف في هذا القرن عيسى ألبي أبوبكر الذي أدته عاطفته إلى وصف بعض الظواهر على مستوى العالمي فتطلع إلى القضايا العالمية الحساسة الجديدة في تاريخ العالم الحديث والتي استفاض حديثها في الصحف والإذاعات والقنوات الفضائية وغيرها من وسائل الإعلام من ذلك قوله في وصف غونتنامو حيث قال:

قيدونا في السجن مثل القرود ❋ ونسونا نئن تحت الحديد
إن غونتناموا لشكر المكان ❋ لصنوف التعذيب والتنكيد

إلى آخر القصيدة (Masama, 2017).

نبذة تاريخية من حياة عيسى ألبي وشخصيته الشاعرية

ولد الدكتور عيسى ألبي أبوبكر في خمسينيات من القرن الماضي بمدينة كماشي الواقعة في غانا أخذ مبادئ الدراسات العربية والإسلامية على أيدي مشايخ إلورن والتحق بمركز التعليم العربي والإسلامي أغيغي نيجيريا وتخرج فيها بالشهادتين الإعدادية والتوجيهية وواصل دراسته بالحماسة والتفرغ في جامعات نيجيريا حتى حصل على درجة الدكتوراه في اللغة العربية من جامعة إلورن.

عمل مدرسا بدار العلوم بمدينة إلورن بعد تخرجه من مركز التعليم العربي والإسلامي واشتغل محاضرا في قسم اللغة العربية جامعة عثمان دن فوديو بصكتو من عام ١٩٨٤م إلى ١٩٩٤م ثم انتقل إلى جامعة إلورن في عام ١٩٩٤م حيث ظل يعمل محاضرا في قسم اللغة العربية، زار جامعة غانا خلال عام٢٠٠٣و ٢٠٠٤م.

يعد عيس ألبي أشهر الشعراء المجيدين في نيجيريا له باع طويل في قول الشعر ونظمه يقوله طبعا وسهلا بعيد عن التكلف والتعسف له حس مرهف وذكاء حاد يواكب شعره حوادث الزمان ويتجاوب للوقائع المعاصرة العالمية منها والمحلية تتوقع مشاعره وأحاسيسه عند جلائل الوقائع ولا تنطفئ إلا بقرض الشعر فيها كالصدور الذي لا يجد الراحة إلا بالنفث عما في صدره يولي فنه الشعر مسئولية عظمى نحو خدمة المجتمع والإنسانية (Abdullah & Onireti, 2015).

وهو الكوكب الأزهى في الشعر وليس الشعر عنده مجرد كلام يجري على اللسان دون زمام يضبطه وكأن صاحب تربة خصبة لتنمية المواهب الفنية وفي تبار الخيال وعاصفة العواطف تعلو أشعاره وتهبط وهو ممتاز بحاسته الفنية وغريزته الجمالية بألمعية فذة وفكر ثاقب وذاكرة قوية سريعة الإلتقاط.

اتسع أفقه الشعري واتجه إلى أغراض جديدة لم يتطرق إليه الشعر العربي النيجيري من قبل مثل قصيدته في وصف الهاتف وما أشبه ذلك مما جعله متأثرا ببعض الثقافات الغربية لكونه عاش بينهم فترة وتعلم ثقافتهم ولم يكن شعره تمثال نحت من جليد ساكتة مجمدة ولم يكن هو إنسانا فارغا مكونا بعظام كسيت جلدا، بل كان حساسة مرهف الحس.

الاغتراب الروحي في قصائد عيسى ألبي أبوبكر

اختار الباحث ثلاث قصائد كنماذج لأشعار عيسى ألبي التي تمثّل الاغتراب الروحي، وستنظبر الدراسة في فكرة الشاعر في القصيدة، بعد النظر في مناسبتها ثم الأخيلة، الأساليب البلاغية موسيقى الشعر ثم الطرز العربي في القصيدة.

السباعيات لغة واصطلاحا بادئة نبذة تاريخية عن الشاعرين ويشمل حياتهما العلمية وإسهاماتهما الفنية وكيفية السباعيات لكليهما نظرا إلى شاعرها الأول وهو عمر الخيام الذي نظم على الرباعيات فتأثر به البستاني ونظم هو في السباعيات وكيفية السباعيات عند الشاعر وديع البستاني وقارنه بوضعها لدى الشاعر النيجيري عيسى ألبي أبوبكر الأفريقي من خلال ديوانه السباعيات مع أن هذا النوع من الشعر حديث العهد في بيئة عيسى ألبي واستطاع الباحث أن يحدد موازنة السباعيات وأغراضها مع العواطف لكلا الشاعرين رجاء بأن تبرز كيف تأثر بيئته النيجيرية بسباعيات وديع في الأدب العربي و بغية وضع الديوان في منظور الشعر العربي الحديث لعيسى ألبي وأن يكون قد ساهم في استخراج إنتاج علمائنا الأفارقة وعملهم الفني في مسيرة الحضارة العربية والإسلامية المعاصرة (Muhasin, 2014).

ولا يخامرنا أدنى الشك في أن الشاعر قد اطلع على نسخة من السباعيات العربية لكن بالنظرة الفاحصة تثبت أن سباعياته تمتاز عن غيرها من حيث الشكل والمضمون وطريقة العرض ومن حيث إنها بنات أفكاره فكرة وأسلوبا على خلاف البستاني وغيره من العمريين الذين يعيدون صياغة أفكار الخيام بأساليبهم الخاصة (Jimba, 2015).

١) عيد الأم

هـــدية الأم مـني بـاقة الشعر ❋ والشعر أفضل ما يهدى لمن يدري
مـــا أرحم الأم في الدنيا وألطفـــها ❋ فـــخلقها كنسيم مر بالـــزهر
قد جاء عيدك بالذكرى ووجهك في ❋ يـــــوم أغـــر يسر الكون بالبشر
خيـر البنوة في خير الأمومـــة إذ ❋ من جـــيد النخل يأتي جيد التمر
من لم يفته حـــنان الأمهات فقد ❋ نـــال الجميل وأحـــــلى لذة العمر
يـا أم عيدك أجـــر الصالحات فمن ❋ ربى صغيرا تـــلقى طيب الشكر
يـا أم تبقين في الدنيا وأنت لـــــها ❋ سر الحـياة ورمز الحب والصبر

احتفل العالم بعيد الأم في ٩من مايوا ٢٠٠٤م والأم تستحق الحب والاحترام والتقدير. من الأيّام التي خصت للذكريات والاحتفال عيد الأم، وهي عيد تبجّل فيها الأمهّات وتحترم. وهو يوم يذكر

الجميع فيه مزايا أمهاتهم وخصائصهن. وقد كان هذا الاحتقال نوعاً متميزاً من بين الأعياد. وفي هذا قال الشاعر عيسى ألبي تلكم الأبيات.

استهل الشاعر قصيدته بالهدية وقال أن أغلى الهدايا وأثمنها هي الأليق أن تقدم لأفضل النساء وأرحمهن. وهي الأم التي خلقه مثل النسيم الذي يمر بالزهر. ويعينه عل النمو والازدهار.

وفي البيت الثالث والرابع ذكر الشاعر داعية القصيدة ومجلبتها وهي عيد الأم وقال أن العيد ذلك قد جاء وألفى وجه الأم دائريا جذابا، وإن خير الإبن يأتي من خير الأم كما يتأثر جودة النخل في التمر.

وفي البيت الخامس والسادس والأخير يقول الشاعر أن من لم يفقد حنان الأم ومحبتها فبشرى له لأنه نال الأطيب والأجمل من لذات العمر. ويا أم هذا العيد إنما هو جزاء لك على الإحسان ومن ربى صغيرا يحتاج إلى الشكر والتقدير، وأنت في الدنيا بمثابة القلب في الإنسان إذ أنت سرها ورمز الحب.

الخيال نافذة العاطفة التي عبرها تصور العاطفة حق تصوير ما يدور في ذهن الشاعر حتى يكون السامع أو القارئ للشعر أن يتفاعل مع الشاعر ويشاركه في عاطفته فإن الشاعر عيسى ألبي أحسن التعبير عن عاطفته وبدت قصيدته ملابسة بثوب قشيب وبعاطفة صادقة حارة وفي تعبيره عن الشعور والأحاسيس النفسية وانفعاله من خلال المعاني والصور فلننظر كيف تخيل الشاعر خلق الأم مثل النسيم الذي مر بالزهر وذلك في قوله:

يا أرحم الأم في الدنيا وألطفها ❋ فخلقها كنسيم مر بالزهر

التذوق الفني البلاغي للشاعر لا يتاح إلا لمن مارس لسان العرب ممارسة مدروسة مستنيرة يعرف خصائص هذا البيان وكيفية تناول الفكرة والتراكيب ومن قرأ هذه القصيدة وتذوقها وهو يجهل طبائع لسان العرب وكيفية تراكيبها إنما يتذوقها تذوقا أعجميا ولنرى في البيت الثاني حيث شبه الخلق بالنسيم الذي مر على الزهر وهذا التصوير الفني من علم البلاغة الذي يقال له تشبيه المقيد بالمقيد حيث كان الخلق مقيدا بالأم والنسيم مقيدا ب<إذا مر بالزهر> والوجه الشبه هو النعومة والرقة، وفي البيت الرابع جاء بالتشبيه الضمني حيث قال:

خير البنوة في خير الأمومة إذ ❋ (من جيد النخل يأتي جيد التمر)

القصيدة رائية الروي في سبعة أبيات على بحر البسيط مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن في كل شطر. وتتابع بعض الكلمات والحروف في هذه القصيدة تعطي نغمات موسيقية تقرع الأسماع وتتسرب إلى الذهن.

أولا غرض هذه القصيدة كان من الأغراض الجديدة لم يستفحل الناس في كتابة الشعر حوله والغرض هو (عيد الأم). نلاحظ أن الشعر حول الأم كثيرا جدا وهناك الشعراء الكبار عند هم لقمة سائغة في شعر الأم أمثال حافظ إبراهيم والمتنبي وأبي العلاء المعري ومحمود درويش. ولكن الشعر بعنوان عيد الأم لم يزدحم فيه الشعراء وليس من أغراض العربية، بل من الأغراض الغربية اغترب الشعراء المحدثون إليه وقالوا الشعر حوله منهم هذا الشاعر الكبير الذي لم تأخذه كيلولة ولا كسالة في استنارة الجديد سواء من ثقافة بيئته أو بيئة أخرى.

وعيد الأم ظهر برغبة من المفكرين الغربيين والأوروبيين بعد أن وجدوا الأبناء في مجتمعاتهم يهملون أمها تهم ولا يؤدون الرعاية الكاملة لهن فأرادوا أن يجعلوا يوما في السنة ليذكروا الأبناء بأمهاتهم ويقع في يوم ٩ من شهر مايو وأول من احتفل به هو آناجارفيس١٩٠٨.

وهذي هي الفكرة الغربية تبزغ فجأة مثل لامعة البرق وتسعى إلى أن تقتنص لكي تشكلت في كلمات وليكتسب حق الميلاد، وبدت هذه الفكرة في مرآة الأسلوب العربي الشرقي لتستمد منه الصور والكلمات مم كثرة التشبيهات والرموز التي لا يفهمها قارئ عادي واستخدم أنواع الأسلوب الخطابي وما أشبه ذلك من الأساليب العربية.

ماذا أحال بغاثنا نسرا ❋ وأحال أفراخ الربى صقرا
وسخالنا أسد العرين فلا ❋ بأس يخيف وعسرنا يسرا
وقلوبنا بعد الرخاوة في ❋ تلك الشدائد قسوة صخرا
نستعذب الألم المرير بلا ❋ شكوى لنحفظ عرضنا صبرا
لما دعونا سادة صموا ❋ لا يحفلون بأمرنا غدرا
تركوا سفينتنا بلا نوح ❋ تلهو بها أمواجهم دهرا
قلنا لهم شكرا لكم شكرا ❋ عودتمونا مرحبا وعرا

٢) المركب الوعر

يقصد بالمركب الوعر سادة الحكومة الذين لا يذيقون المواطنين خيراً، بل الرئاسة عندهم طرق وعرة. وكان الشاعر عيسى ألبي من بين الشعراء الذين نالوا خظا وافرا من الثقافة والسياسة فهذه الآونة "١٩٩٤" في نيجيريا آونة تعالى أن يصفها نثر من الكتب او نظم من الشعر إلا من مثل عيسى ألبي، وقد ادّى الضيق بالشاعر إلى أن يستجيب لدعوة المشاعر وابدى العاطفة بالأخيلة البليغة.

البيت الأول إلى الرابع: الشاعر الفحل الخنذيذ يقول في مطلع قصيدته (ماذا أحال بغاثنا نسرا) يستفهم الشاعر إنكاريا عن العلة والحقيقة المتوارية في إحالة البغاث(الضعفاء)

نسرا(الأقوياء) وكذلك الأفراخ التي تهرب من ظل الإنسان فجأة تحولت إلى الصقر وأبناء الشاة أصبحوا الأسد لا تخاف شيئا والعسر عندنا يسر لكثرة تعودنا به والقلوب بعد رخاوتها لما لقيت الشدائد أصبحت قسوة كالجبال ونجرع مر الألم عسلا لا نشكوا صبرا وحفظا للعرض.

(البيت الخامس إلى الأخير) حدث هذا كله لعدم اهتمام السادة بنا عندما دعوناهم لينقذونا، بدلا من ذلك تركونا بلا قائد يفعل بنا الأجانب ما يشاء طوال الدهر شكرا فشكرا عودتمونا العسر.

الخيال هو الخواطر السريعة التي تنبع من حيث لا يدري الإنسان وتحيا في مسار عقله الواعي ولا ينتجها كد الذهن، بل يقدر أن ينتجها حال الصفاء العقل يعبد الصبور (ص١٣٠٠ ١٩٧٧م). مثل ما كان خيال الشاعر المفلق عيسى ألبي منبسط الجناح يذهب به بعيدا ويصور لنا البعيد على جبة القريب في الذهن تتفاعل معه العقول متمايلة هنا وهناك بعاطفة صادقة ممتازة لا يشوبها ذرو من الكذب مثل البيت السادس حيث قال:

تركوا سفينتنا بلا نوح ❋ تلهو بنا أمواجهم صخر

إن هذه القصيدة من حيث البنية والشكل والمضمون والأسلوب خارقة للعادة والشاعر في قصيدته اتجه نحو الشعراء الرمزية حيث ينقل إلينا الشعر بالرمز لا يكاد يفهمه قارئ بسيط. ومن العجب هو امتلاك الشاعر اللغة الشاعرة وتحسين الألفاظ الذي هو صقل للمقاصد والمرامى وأوقع في السمع وأذهب في الدلالة على القصد، مثلا في بيت الأول حيث قال:-[ماذا أحال بغاثنا نسرا] حيث شبه الضعفاء بالبغاث وشبه الأقوياء بالنسر ويمكن له أن يقول:-[ماذا أحال ضعيفنا أقوى] دون أن يصك عصا العروض ولكن البيت يفقد تطابقيته للمعنى المراد، وهو لا يأتي بشيء جديد فالكل يعلم أن ضعيف يصبح قويا ليس معجزة، ولا نجد الميزة الفنية[وهي معجزة تحول البغاث إلى النسر ومعجزة تحول الفرخ إلى الصقر ومعجزة تحول ولد الشاة إلى الأسد] في ذلك البيت ولذلك عدل الشاعر إلى البغاث والنسر. وهذا يدل على عبقرية الشاعر وامتلاكه مفتاح الحل والعقد في أساليب البلاغية.

وفي البيت الأول والثاني فيه استعارة تصريحية وفي البيت السادس [تركوا سفينتنا ببا نوح] كناية عن التخلي عنهم وقت الحاجة وفي البيت الأخير نشم رائحة المراوغة والتحسر. موسيقى القصيدة

القصيدة رائية الروي في سبعة أبيات على بحر الكامل الحذاذ متفاعلن متفاعلن متفا في كل شطر والألفاظ المستخدمة تخرج لنا جرسا موسيقيا وإيقاعا يقرع. الأسماع وتهتز منه القلوب وترفرف الشفتان فيه.

غالبية هذه القصيدة تكمن في أسلوب شرقي من حيث اختيار الألفاظ مثل [النسر البغاث الصقر] وذكر عبد القاهر الجرجاني ظاهرة الإحتذاء عند الشعراء من حيث يحتذي الشاعر طريقة غيره وأسلوبه كما احتذى الشاعر في صدر البيت الأول قول الشاعر العربي [إن البغاث بأرضنا يستنسر] ومن حيثية ضروب الكلام في قصيدته والمنازع الأسلوبية التي تنحو نحو العرب في كتابة الشعر.

والشاعر ساق إلينا الفكرة قي صورة مجسمة كما هو في أسلوب الغرب الذي ينحو نحو وضع الأشياء في صورة مجسمة ومحدودة ذات جوانب وأضلاع.

٣) يوم فلنتينو

كانت القصيدة من بين القصائد التي عرف بها الشاعر العالم البعيد لما فيها من عاطفة صادقة ادّها الشاعر من خلال قصيدته. وهذا الشاعر مع كونه مسلماً متينا ومطبّقا مبادي إسلامية صافية لم يجعل صدقية عاطفته مفقودة فعبّر عمّا يختلج في نفسه بقصيدة جادت بها قريجته عام ٢٠٠٤م في اليوم الذي خضّ لعيد الحبّ.

واجه العسف لخير الوامقين ❋ وتأذّى لسرور العاشقين
وحمى الحبّ وراعى حقه ❋ فغدا يذكر عند العالمين
وفلنيو ترامى ذكره ❋ جدّد الحبّ على مرّ السنين
وزوهر الحبّ يزهر لونها ❋ يوم ذكراه بتعبير مبين
إنّ روما أدركت اخطأها ❋ واذانت بقرار الحاكمين
هذه الدنيا أراها خلوة ❋ بهدى الصافي واخلاص الأمين
يا بني الدّنيا تحابوا تنشقوا ❋ بعده بالأمن ورد السالمين

يعتبر الشاعر حبس فلنتينو تضحية للعاشقين والوامقين حيث رآه تأذى ليسرّ به غيره من العاشقين. وهذه الفكرة فكرة خاصة للشاعر وقد راى فلنتينو مسبّباً لهذه الذكريات الطيّبة يحتفل بها العاشقون.

ومن أفكار القصيدة هو أن فلنتينو هو الذي جدّد الحبّ على مرور الدهور والعصور، واعطى الحبّ صورة اوضح من صورته المعتادة.

ثم ذكر أن عاصمة إيطاليا هي التي سجّنتها بعد أن اذانت بقرار الحاكمين. وروما هذه من أقدم مدن الدنيا ومرت عليها حوادث تبقى في ذكرة الدهر.

ختم الشاعر القصيدة بفكرة تدعوا إلى تضحية من الأصفياء والأمناء، ورای ذلك مما يتحسن به حال الجميع، ثم دعا الناس إلى أن يتحابوا لينشقوا بعد ذلك ورد المسالمين.

وتدلّ هذه القصيدة على ايمان الشاعر بفكرة حادثة فلنتينو. وهو ايْضا من الذين ذهبوا مع فلسفة الاحتفال بعيد الحبّ.

إن خيال الشاعر في هذه القصيدة غير بعيد، ولعل ذلك ناتج عن الموضوع الذي يتناوله. وأمّا قوله "واجه العسف" فهو في غاية التصوير. فقد استخدم كلمة "العسف" التي تعني التعب والظلم، واتى به الشاعر ليدلّ أنّ الموصوف تعمّد في ذلك ثم جعله حارساً ودرعاً أو كائناً بيده الحماية، فقال "حمى الحبّ وراعى حقه" وقد عدل الشاعر إلى هذه العبارة ليدلّ على أن فلنتينو كان قد فعل ما فعل ليحمي الحب من الهلاك.

ثم جعل للحب زهرة يزهو به يوم عيد الحبّ. فكأن زهرته قد غثت ثم ربت بعد ما قام به فلنتينو. هذه الصورة تضع في ذهن المتلقي تجلّة عظيمة للموصوفة، وكان دورها في حماية الحب وتجديدها دور الماء في إحياء الزهرة التي كان من قبل قد ماتت.

إن توظيف الشاعر للكلمات توظيف جذّاب ينبئ عن ذوقه السليم والطبع الجيّد وهو بصير بجوانب الكلام.

وقد اختار الشاعر كلمات لطيفة يسيرة تجعل القارئ المنتذوّق يمشي معه إلى الوادي الـمقصود. ومن ذلك قوله: هدية – أرحم – لطيف – حنون وما إلى ذلك. وغرض الشاعر في هذه القصيدة هو ابلاغ ما في نفسه من وصف يتصوّره عن أمّه إلى غيره. وتلك الكلمات الموظفة كلمات تناسب اوصاف الأمومة.

ويلاحظ أيضا قصيدته "لعيد الأم" تكرار الكلمات الدّالة على "الأم" وهي قوله: الأمومة – الأمهات – الأم. وذلك يدلّ على التجاوب مع العاطفة.

وإذا دقق القارئ النظر في موسيقى الأبيات المدروسة يجد انها تحمل في طيّاتها نغمات تدرك من "خلالها معان خاصة وعلي سبيل مثال: عدوله في المدّ الصادر عن جمع المذكر السالم في قصيدته "فلنتيو". وهو يقول العاشقين – العالمين – السنين – الحاكمين، وهو دليل على توفيق الشاعر بغريزته الصادقة على أن هذه الجوامع التي تأتي منها المدات اوفق لاحساس الشاعر النفسي وما يكمن فيه من عشق صادق.

تجربة الشاعر في القصائد الثلاث على مظهرين: تجربة عامة وخاصة. وقد عبّر الشاعر عمّا دراه الناس عن الموضوع الذي تعرّض له. ومن ذلك ما قاله في قصيدته "الأم" حيث تعرّض لكثير

مما عرفه الناس عن الأمّ. وأمّا عن تجربته الخاصة، فمنه قوله: "فخلقها كنسيم مرّ بالزهر" حيث صوّر خبرته التي فاز بها من رعايه أمه إيّاه. ومثال ذلك ايضا. قوله:

هذه الدنيا أراها حلوة ❋ بهدى الصافي وإخلاص مبين

هذا رأي خاص وفلسفة نفسية خاصة للشاعر. وإذا دقق القارئ النظر في تلك القصيدة يرى أن تجربة الشاعر تتماسى مع صياغته الشعرية وقد صاغ القصيدة بأسلوب واضح وموسيقى متناسبة مع الأغراض.

ومن حيث الجمال الأدبي فقد كان أسلوب الشاعر موهبة لا كسباً. وهو دائما مع اسلوبه من حيث اختيار الكلمات وتنظيم الألفاظ في موضعها. وكان يقول الشعر وفكرته سالمة من الغموض والتنافر. وهو ايضا جامع بين الأصالة والتقليديت في اسلوبه لأنّه يستوي بين الأسلوب الشعري المألوف والأسلوب الحديث الذي هو من ذويه.

سيطرت على الأديب عواطف صادقة عن الموطوعات والأفكار والمشاهد التي قال الأشعار من أجلها، وهو في القصيدة الأولى: المركب الوعو تركز على الحديث عن حالة أرضه وأخلاق سادته الرديئة، والقصيدة الثانية عن صفات الأم التي قرضت القصيدة احتفالا بيومها ثم الثالثة "فلنتينو، وقد تحدّث من بدايتها الى نهايتها عن الموضوع الذي قيلت القصيدة من أجلها. فالعاطفة صادقة ثابتة قوية سامية.

عواطف الشاعر في القصائد الثلاث تستحوذ شعور القارئ وتجعله يعيس في الجوّ الذي يعيس فيه الشاعر. وعيسى ألبي من الشعراء الذين عرفوا كيفية سياقة قارئيهم إلى العالم الشعري الذي يعيشه.

خاتمة

تناولت هذه المقالة الاغتراب الروحي في الشعر العربي النيجيري، وهي من الموضوعات النقدية التي تطرق إليها الكتاب والشعراء نتيجة توسّعهم في الثقافات المختلفة. الامر الذي جعلهم ينقلون الأفكار الخارجية إلى أعمالهم الأدبية. تغترب روح الأديب إلى مسألة علمية أو قضية معرفية حين غوره في كنوز خيال غيره ويجعله ذلك ينفعل معهم في المسألة. وقد كتب كثير من العلماء عن الموضوعات خارج بيئتهم التي أسقطت فيها رؤوسهم وجعل ذلك أعمالهم ذات قبول وشهرة عالمية. وبما أنهم قد لا يخرجون عن بيئتهم، فقد استطاعوا الوقوف على ما يحدث فيها وتناولوها بأقلامهم الصائبة. كان الشاعر عيسى البي ابوبكر من الشعراء الذين حظوا بهذا الفن. وقد قال فيه أشعارا ذات قيمة علمية تتسم بخصائص فنية تلتفت الأنظار إليها. تدعو المشاركة في هذا الفن

التوسع في الثقافات لمعرفة ما يحيط بالموضوع الذي تغترب الروح إليها. ويمكن هذا لمن كان له حظ وافر في المعرفة حيث يأتيه الشعر عفوا ويعبر خياله عما يجيش في قلبه. أدركنا من خلال هذه الدراسة أن الشاعر عيسى البي استطاع عن يقرب البعيد إلى أهله من خلال شعره. وظهر ذلك في أعماله الشعرية خاصة المختار للدراسة. وأظهر ذلك فلسفة الشاعر واتجاهاته في المسألة التي تطرق إليها. وكانت نيجيريا دولة يعيشها المتحمس للدين والانسانية، الامر الذي أيقظ عواطفهم وأظهر مشاعرهم وتفاعلهم مع الحوادث خارج وطنهم.

REFERENCES CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals.

Abdullahi & Onireti. (2015). *al-Qadaya al-Insaniyyah fi Shi'r Isa Alabi*. Saudi Arabia: Rabitah al-Adab al-Islami.

Abikan, M. (2014). *al-Nawadir fi Shi'r al-Arabi al-Naijiri.* Sudan: Jamiat Afrika al-'Alamiyah.

Hashur, M. (n. d.) *al-Gharb ma Zala Majhullan* (www.alarabiya.net).

Jimba, M. (2015). *Qira'ah fi Subahiyyat Issa Alabi Abubakar.* Saudi Arabia: Rabitah al-Adab al-Islami.

Majma' al-Lughah. (1989). *al-Mu'jam al-Wajiz*. Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah.

Masama, A. (2017). *al-Tajdid fi al-Shi'r al-'Arabi al-Najiri*. Sokoto: Usman Dan Fodyo University.

Muhasin, a.-A. (2014). *Mafhum al-Subahiyyah lada al-Sha'irayn Wadih Bustani wa Isa Alabi*. Sudan: Jami'ah al-Sudan li 'Ulum Tiqnulugiya.

al-Shariq, A. (2011). *al-Istigrab fi al-Fikr al-Magribi*. Batwan: Nadil-Kitab, Kulliyah Adab wa al-'Ulum al-Insaniyyah.

al-Subahi, M. (2018). *al-Istishraq wa al-Mustashriqun ma lahum wa ma 'alayhim*. Beirut: Dar al-Wariq.

Yashmil, A. M. (2016). *Waraqat min Tarikh Istishraq fi Namsa*. al-Qahirah: Maktabat Nur.

Yuhan, F. (2001). *Tarikh Harakat al-Istishraq.* Beirut: Dar al-Madar al-Islami.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

Jurnal Afaq Lughawiyyah
Universiti Sultan Zainal Abidin
مجلة آفاق لغوية - جامعة السلطان زين العابدين

الواقع والخيال عند كامل الكيلاني: قصة مغامرات "السندباد البحري" أنموذجا

[THE REALITY AND IMAGINATION IN THE WORKS OF KAMIL AL-KILANI: AN ANALYSIS OF ADVENTURE STORY OF "SINBAD THE SAILOR"]

Maimanah Samsuri

Akademi Pengajian Bahasa, Universiti Teknologi MARA, Cawangan Pahang, Kampus Raub, 27600, Raub, Pahang, Malaysia

Corresponding Author: *maimanah@uitm.edu.my*

Received: 30/6/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

يعد قصص المغامرات من إحدى القصص التي يحب ويعشق به الأطفال خصوصًا الأولاد، فهذه القصص مليئة بالأحداث، والعجائب، والمغامرات الخارقة والمختلفة والمتنوعة التي يحدث لشخصيات القصة. والهدف من الدراسة هو كشف عن عنصري الواقع والخيال في القصص المغامرات وتحليل إلى مدى تبرز هذان العنصران في القصة، إضافة إلى رؤية العلاقات بين العنصري الواقع والخيال والثقافة المجتمع المحلي. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة في رؤية عملية التأثير والتأثر في تطور الفكري للطفل، كيفية بناء الشخصية. ومن أهداف الدراسة هي كشف عن عنصري الواقع والخيال في قصص المغامرات، وإبراز هذان العنصرين في القصة المختارة، إضافة إلى رؤية العلاقة بين عنصري الواقع والخيال مع الثقافة المجتمع المحلي. والدراسة تركز على تحليل أحد من مؤلفات لكامل كيلاني بعنوان السندباد البحري، فالأديب يعد رائدًا لأدب الأطفال العربي حيث كرز حياته في تأليف أعمال الأدبية للأطفال. واعتمدت الدراسة على منهجين أساسيين وهما المنهج الاستقرائي المكتبي والمنهج التحليلي، فالمنهج الاستقراء المكتبي الأساسي هي القصة "السندباد البحري" إلى جانب المصادر الأخرى من المجلات المحكمة والعلمية، والكتب، والرسائل الجامعية وغيرها، وأما المنهج التحليلي تركز على النظر إلى كيفية استخدام عنصري الواقع والخيال، وأثرها على الثقافة المجتمع. ومن أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة هي أن استخدام الواقع والخيال في القصة متوازنة استخدام خصوصًا في الحبكة الفنية للقصة، حيث وُضِع هذان العنصران في موضعهما المناسب لعملية التشويق في القصة، إضافة إلى تصوير الكاتب هذه الوقائع بدقة ومتقنة كي يبرز

أهمية الأمر وحقيقته حتى لا تخالف الثقافة المجتمع وفي نفس الوقت يعطي للطفل الشوق في مواصلة القراءة وبناء الخيال.

الكلمات المفتاحية: الواقع، الخيال، قصص المغامرات، كامل كيلاني، أدب الأطفال

Abstract

Adventures story is one of the stories loved and favoured by children in which full of various extraordinary events, miracles, and surprises commonly experienced by the characters in the story. Therefore, the objective of this research is intended to study the elements of reality and imaginary in an adventure-themed story to analyse the extent of the prominence of these two elements, in addition to review the effectiveness of the relationship between reality and imaginary with the culture of the local community. The importance of this research based on the elements of reality and imagination is to identify the effect and influence on the children on the mind-development and character. This research focuses on the creation produced by Kamil Al-Kilani entitled "Sinbad the Sailor," which the author is considered the father of literature for Arabic-native speaking and focuses on producing creations for children. The research methodology used in this study are literature review and analytical study. While literature review methodology is using the creation of Kamil Al-Kilani written in Arabic language title "Sinbad the Sailor" as the main source with other research materials from secondary sources such as journals, magazines, scholarly books, and thesis; the analytical study focus on how the elements of reality and imagination are being addressed in the story and to analyse how these elements are influencing the culture of the societies. The finding of this study indicates the storyline is align for both elements, reality and imaginary. The element of imaginary is being widely utilized to create enthralling events throughout the story, while using element of reality, the author is emphasising the accuracy and without violating the culture of the society. The combinations of both elements create beautiful story and likely are to engage children's readers in building their imaginations.

***Keywords**: reality, imaginary, adventure story, Kamil Kilani, children's literature*

Cite as: Samsuri, M. (2023). Al-Waqi' wa al-khayal 'ind Kamil al-Kilani: Qissah mughamarat "Al-Sinbad al-Bahri" unmuzajan [The reality and imagination in the works of Kamil Al-Kilani: An analysis of adventure story of "Sinbad the Sailor"]. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 239-255. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.57

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

الطفل والطفولة من مرحلة المهمة الذي يمر بها الإنسان في حياته وأخطرها. فالطفل هو "ذلك الفرد الذي لم يبلغ سن الرشد أو لم يتجاوز سن الرابع عشر من عمره" (Jabar, 1997)، وقد اختلف العلماء في تحديد السن الطفولة، فأغلب العلماء يحددون السن الطفولة بسن البلوغ أي السن اثنا عشر سنة تقريبًا، وما بعده يطلق عليه بمرحلة المراهقة أو المرحلة الفتوة (al-Musi,

2010) وأما الطفولة فهي عبارة عن مرحلة من النمو تعبر عن متدرجة من عمر الكائن البشري من سن الميلاد إلى البلوغ، وقد تطول –أحيانًا- إلى قبيل سن الرشد، أي أن الطفولة تنتهي في السن ثماني عشر سنة من عمر الفرد، وهذا ما حددته الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل سنة١٩٨٩م (Abd al-Kafi, 2006').

وبهذا التعريف يمكن أن نعتبر الطفل كصفحات بيضاء التي يشكل شخصيته ويبنى به من خلال التأمل بالحياة وما حوله من الأمور الجميلة أو القبيحة. فلا عجب أن هذه المسؤولية والتربية تقع تحت عتاق الكبار خصوصًا الوالدين والمربين في بناء السلوك وشخصية الطفل. لذا دعت الحاجة الماسة في بناء الطرق المختلفة في تسهيل عملية التربية والتعليم لدى الأطفال في آن واحد، فمن أهم الطرق التي تؤثر على قلب الطفل بسهولة هي الإبداع الأدبي، وهنا يلعب الآباء والأمهات والمربون دورًا فعّالًا وهامًا في اختيار أفضل مصادر القراءة لهم لتنمية المهارة اللغوية والفكرية والخيالية.

لذا نجد الكثير من الأدباء حاولوا أن يبدعوا إبداعاتهم الأدبية المناسبة للطفل، ومن أكثر الإبداعات الأدبية تأثيرًا هي القصة، فالقصة كمنتج اللغوي والفكري، ونقل المشاعر والأحاسيس للآخرين من خلال التواصل مع الأحداث الواقعية أو الخيالية أو الاختراعية التي ألفه المؤلف أو الأديب (Abu ʿIraq, 2013). وبهذا نرى أن القصة لها أهمية كبيرة في النفس الطفل لكي يصبح طفلًا ناضجًا متعلمًا ومتميزًا، ومن بين الأهمية القصة هي (Mi'ziz & Zaghud, 2019):

١) تنمية الخيال الواسع.

٢) إعطاء الخبرة المباشرة وغير مباشر عن الحياة من خلال تعلميها بين الخير والشر أو بين الصواب والخطأ.

٣) مساعدة في تعليم القيم والعادات، والثقافة والاجتماع.

٤) تنمية الذوق الفني والتزويد الثروة اللغوية من خلال تنمية حب القراءة والاطلاع.

٥) تكوين العقل والفكر، ومساعدة في بناء الشخصية.

وهنا جاء كامل الكيلاني وفتح آفاقًا جديدًا للفن القصصي للأطفال بعد أن كانت مملة – مترجمة ومعربة- وجزءًا من المقرر المدرسي قبل الكيلاني، وعلى هذا الأساس، اتفق العلماء على كامل الكيلاني رائدًا للأدب الأطفال وملقبا بالأدب الشرعي لأدب الأطفال، وقد ألّف الكثير من الأعمال الأدبية خصوصًا القصة، فاهتمامه الجدّي في مؤلفات للأطفال بما مر معه من التجربة الشخصية مع ابنه مصطفى، حينما اندهش في رؤية ابنه الذي حفظ القصة وإعادته القراءة

للآخرين دون ترك الأجزاء المهمة في القصة، بجانب تأثيره العميق عن القصص الشعبية العربية، والأساطير اليونانية (Zalt, 1994). ومن الأسباب الأخرى على تركيزه في الفن الأدبي للأطفال هي (al-Jundi, 1982):

أولًا: إحياء التراث الأدب العربي لما رأى من الروعة والجمال في قصص الأطفال الأجنبية من أجل إعداد الجيل الجديد على حب التراث العربي.

ثانيًا: إحياء اللغة العربية الفصحى ومواجه التحدي اللغة العامية لكي يتعود الشباب والأطفال على الفصحى وهو الأساس الذي يجمع الشعوب العربية في مختلف اللهجات وتوحدهم في لغة واحدة وهي اللغة الفصحى.

ثالثًا: اعتماد على الصور الواقعية أي الصور الحسية الواقعية المعقولة في مختلف أنواع القصص، وربط أفعال الشخصيات القصة مع البيئة المحيطة مع ما يناسب مراحل العمر الطفل.

وعلى هذه الأسباب كلها نجد أن القصص أو مؤلفاته تمتاز بالأساليب البسيطة والسهلة ومباشرة الذي يجذب انتباه الطفل، إلى جانب تحفيز عواطف الطفل وحواسه الإدراكية الواعية. وعلى هذا الأساس يمكن أن نشير إلى أن كامل الكيلاني قد وضع عدد من الأهداف التي تلائم من مستوى الطفل. ومن بين هذه الأهداف هي (al-Bakri, 2007):

أولًا: الأهداف الفكري

أي أنه يهتم بالروائع التفكير العربي، إذ أنه يهتم بالأصالة والثقافة والنظم التفكيرية، وتبين سمو الفكر العربي، بحيث لا يصطدم مع الأفكار القويمة.

ثانيًا: الأهداف المعرفية العلمية

قبل أن يتعمق بالهدف العلمي كان قد بدأ بتأليف كالتسلية ثم اندرج خطوة فمزج التسلية بالفائدة، ثم رأى أن المعارف وحدها هي المتعة والتسلية لا يعد لها شيء من ضروب المتع وأفانين التسلية. وهذا ما ذكره كامل كيلاني في قوله: "إن رجلاً ذاعت شهرته في الآفاق وملأ صيته الدنيا... لقد تعودت حمل هذا الثور منذ ولادته، وأخذت نفسي بهذا التمرين دون أن أقصر في أدائه يومًا واحدًا، وظللت أحمل الثور في كل صباح، صاعدًا السلم العالي، وهابطًا به من حيث أصعد، وما زلت أكبر ويكبر الثور معي، وكان نموّنا في كل يوم يزداد زيادة بطيئة مطردة دائمًا، حتى اكتمل نماؤنا، ولم أشعر أن وزن الثور قد زاد يومًا عما كان عليه في سابقه ولم أحس له ثقلًا إلى اليوم" (al-Sharuni, 1961).

ثالثًا: الأهداف التربوية الأخلاقية

أي أن القصة مليئة بالعبر التي يمكن للمعلم أن يستخلصها بسهولة وهي الأهم من بين الأهداف السابقة والتي تسعى إلى شرح للطفل دقائق الحياة وأسرار النفوس لتنير له السبل.

رابعًا: الأهداف اللغوية والذوقية

إن القصة مفيدة في تنمية مهارة اللغوية التذوق الفني، وعلى هذا الأساس، أعلن فيه كامل الكيلاني أن قصصه تكسب للقارئ الصغير قدرة على البيان وتمكّن من الإنشاء وزيادة الثقافة اللغوية، إلى جانب حرصه الشديد على أن يكون القصص ملائمة مع الذوق وجمال. وكذلك يدأب على الروية والتمهل والتدبر في صوغها وتنسيقها بأسلوب قصصي جذاب.

خامسًا: الأهداف الترفيهية

وهذا الأمر ضروري في تسهيل عملية القراءة لبهجة الطفل والتمتع من غير أن يكلفه أي عناء، ويبعد الطفل عن العقبات المضجرة والمتاعب المملة، وهذه القصص تتضمن الكثير من الطرائف، والمتعة العقلية، ليستفيد منها في المستقبل.

وعلى هذا الأساس، تأتي أهمية الدراسة هذا الموضوع في تحليل وتطبيق مدى وجود عنصرا الخيال والواقع في القصة "السندباد البحري" لكامل الكيلاني وأيهما الأبرز والأهم. فهذان العنصران من العناصر المهمة في قصص الأطفال وتلعب دورًا كبيرًا في تأليف وبناء القصص إذ لم يكن فيهما التوازن أو التناسب مع نوعية القصة فسيكون القصة إما غير مناسبًا للطفل وإما مملة للقراءة. فالقصة الجيدة هي التي تجذب القارئ إلى مزيد من استمرار القراءة والشوق إلى معرفة النهاية، فنحن نعلم أن قصص الأطفال تختلف عن القصص الأخرى بأنها تهدف إلى عملية التربية والتعليم إلى جانب التسلية المفيدة.

المبحث الأول: الخيال والواقع

الخيال والواقع من العناصر المهمة في بناء إحدى الأعمال الأدبية خصوصًا في الحبكة الفنية. فإن نقص أحد هذان العنصران في القصة قد يفسد من قيمتها وشأنها، أو تكون القصة مملة وغير مجذبة لمواصلة القراءة والاستمتاع بها، وفي عبارة أخرى، إن الخيال يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالواقع منذ تصوراته المبكرة. وهما حقيقتان فطريتان في داخل نفس الإنسان متصلتان بقضية الروح، والجسد، وقضية الحسي، والمعنوي (al-Ghamidi, 2003). وتشير الدراسة على أن العلاقة بين الخيال والواقع وُجِدَ متأصلًا بمبدأ الواقع في الفعل وعملية التخيل. فالمبادئ الواقع في عملية التخيل يضخم الإبداع، والخيال. وعلى هذا الأساس تدرس الدراسة المفاهيم التي تربط الواقع بالخيال أو

عكسها في مجال الإبداع الأدبي والفني (Zalipour, 2010). ولكن إلى مدى يكون هذان العنصران مهمان ومناسبان في القصة خصوصًا القصص للأطفال. لذا، بداية تود الدراسة إلى مناقشة الخيال أساس لأداة الفهم الواقع، وما علاقة الواقع والخيال في القصص الأطفال.

المطلب الأول: الخيال

الخيال هو ملكة فطرة الذي وهبة الله للإنسان، حيث يمنحه قدرة على التصوير الأمور غير موجودة في الأصل، إما عن طريق الإبداع أو الابتكار، وهو النشاط النفسي الذي يقوم فيه عملية ترتيب ودمج بين مكونات الذاكرة والإدراك وبين الصور العقلية التي تشكلت من قبل الخبرات الماضية (Hakim & al-Mamouri, 2019). وطاقة الخيال لها اتصال وثيق بالجانب المعنوي والغيبي في الإنسان، ومرتبط بالعاطفة والمشاعر الوجداني والقيم والعواطف والأحاسيس، إلى جانب ذلك، تختلط الخيال بالتصور أو ما نسميه بأحلام اليقظة وهذا الأمر يتفاوت الملكة بين الطفل والرجل، فالطفل بخبرته المحدودة له إمكانية الخيال الواسعة وغير محدودة، أما البالغ فنجد أن ملكة الخيال ضعيف بشكل كبير وحل محله التفكير المتصل الذي يصور "متخيلة"، وهكذا نجد أن الخيال يلازم الإنسان منذ ولادته إلى نهاية عمره حسب اختلاف الكمية والنوعية والمعقولة (al-Kilani, 1986).

أولًا: مفهوم الخيال لغة واصطلاحًا

إن الخيال مصطلح متداولة بين الناس في الحياة اليومية إما إيجابيًّا وإما سلبيًّا، ولا يتقيد بالماضي أو الحاضر أو المستقبل، ولذا نصعب تحديد مفهومها بدقة أو إعطاءه تعريفًا شاملًا ودقيقًا لأن حقيقة الخيال غامضة ومبهمة، وتختلف عن شخص لآخر خصوصًا عند الأدباء والمتخصصون في المجالات المختلفة.

ولو نظرنا إلى المفهوم اللغوي للخيال فقد ذكر معجم تاج العروس من جواهر القاموس أن الخيال " تَخيَّلَ الشَّيْء لَهُ: إِذا تَشَبَّه. والتَّخَيُّلُ: تَصوُّرُ خَيالِ الشَّيْءِ فِي النَّفْس. والخَيالَةُ: مَا تَشَبَّه لكَ فِي اليَقَظة والحُلْمِ مِن صُورَةٍ. والخَيالُ: كلُّ شيءٍ تَراه كالظِّلِّ، وَكَذَا خَيالُ الإنسانِ فِي المِرآة. وخَيالُه فِي النَّومِ: صُورةُ تِمْثالِه، والخَيالِ: القُوَّةُ المُجَرَّدةُ كالصّورة المُتَصوَّرة فِي المَنامِ" (al-Zabidi, 2001).

وفي المعجم الوسيط عرف الخيال بأنه ""الخيال جمع أخيلة وخيلان، والخيال ما تشبّه لك في اليقظة والمنام من صورة، أو الوهم، والظن، وخيال من الشيء: ما يرى كالظل، وطيف، أو هو صورة الشيء المنعكس في المرآة، وقوة من قوى العقل" (Mustafa et al., 1990). وأما المعجم اللغة العربية المعاصرة أن الخيال جمع بخيالات وأخيلة، وهو "إحدى قوى العقل التي يتخيل بها

الأشياء أثناء غيابهما، وقوة باطنية قادرة على لخلق والابتكار نتصور الأشياء ونمثلها" (Amar, 2008)، وأما الخيال العلمي فهو "نوع من أدبي أو سينمائي تكون فيه القصة الخيالية مبنية على الاكتشافات العلمية التأملية والتغيرات البيئة وارتباد الفضاء والحياة على الكواكب الأخرى" (al-Musi, 2010)، ومن التعريفات السابقة نرى أن الخيال في مفهوما القديم تتمثل في المعني الطيف أو تمثل الصورة الذهنية في المنام أو اليقظة. بخلاف مفهوم الخيال حديثًا حيث تركز على أهمية العقل وقدرته في ابتكار الأمور أو الأشياء.

وأما الخيال في المفهوم الاصطلاحي العام فيعني "قدرة على تشكيل صورة الأشياء، الأشخاص، ومشاهدة الوجود، أو يحفظ مدركات الحسي المشترك وصور المحسوسات" (Abush, 1985)، ولقد عرف الجرجاني الخيال بأنه "قوة تحفظ ما يدركه الحس المشترك من صور المحسوسات بعد غيبوبة المادة بحيث يشاهدها الحس المشترك كلّما التفت إليها فهي خزانة للحس المشترك" (Nasar, 2009). والخيال عند العقاد هو "ملكة تعين على استحضار الصور والأحاسيس والإحاطة بالواقع من جميع نواحيه، وتوسيع الآفاق الحياة حتى نستطيع أن نعيش في أكثر من مكان واحد أو أكثر من لحظة واحدة. لما نستحضره من الأماكن البعيدة والقريبة وما نستحضره من الصور الحاضر أو الماضية" (Nasar, 2009).

وذكر "كوليردج" أن الخيال هو "قدرة مهارة عقلية موازية للتفكير، وأساسها الفكري هو الربط بين المدركات بتخليصها من قيد الزمان والمكان، أما من حيث هي عمل واع (أو بتعبيرنا مهارة عقلية) فهي تخلق تركيبات جديدة من المعاني وهي بذلك تحاكي الخلق الأول (Nasar, 2009). والخيال الأدبي هو "الإجاد في فني المنظوم والمنثور على أساليب الآدب العامية، فهو في مضمونه يتضمن التقاليد والأعراف المتوارثة في مفهومها الخلقي" (Muhammad, 2019).

وقد استعمل الخيال بلفظ آخر وهو التخييل عند بعض النقاد والبلاغيين أمثال الزملكانيّ الذي ألف مبحثًا عنه في قوله: "هو تصوير حقيقة الشيء حتى يتوهّم أنّه ذو صورة تشاهد وأنّه ممّا يظهر في العيان"، وذكر العلويّ "هو لفظ الدالّ بظاهره على معنى والمراد غيره على جهة التصوير (Matlub, 2021).

ومن تعريفات السابقة نستنتج على أن الخيال مهما اختلفت العصور والزمان فإنها لا تخرج عن المفهوم اللغوي وهو الملكة أو القدرة على تصوير وتشخيص وهذا الأمر إما تلقائيًّا أم من خلال الخبرة التي يحصلها من الحياة، وإن اختلف التعريف والدلالة والألفاظ.

ثانيًا: مصادر الخيال

إن بناء السرد الفني لأدب للأطفال أمرًا صعبًا ومعقدًا، فهو يتطلب قدرة أو مهارة معينة لدى المؤلف في بناء الفكرة المناسبة في تحقيق رغبات النفسية الطفل حتى يستطيع أن يستوعبه في الواقع وتتكامل شخصيته بين الدافعية والذكاء والموهبة. ومن أجل ذلك، تنوعت المصادر التي من خلاله يستطيع المرء أن ينمي خياله الواسع ومن بين هذه المصادر هي (Muhammad, 2019):

١) القرآن الكريم: من المصادر المهمة المليئة بالثورة الفنية والموضوعية التي تجسد العديد من القصص المليئة بالقيم والمبادئ الأخلاقية والجمال الفني، حيث تساعد هذه القصص على زيادة من الخيال والتصوير.

٢) السيرة النبوية والحديث الشريف: من المصادر التراثية المهمة بعد القرآن الكريم، فهما يتضمنان الأحداث والبطولات التي تجذب اهتمام القارئ لها، وكثرة الحكم والموعظة للإنسان، إضافة إلى اهتمام بالمبادئ والقيم النبيلة التي تساعد على إشباع الحاجات النفسية.

٣) المصادر التراثية: وهما المصادر التراثية العربية الأصلية والأخر المصادر العربية المندمجة مع الآداب القديمة الأخرى.

٤) المصادر الأخرى: عبارة من الألفاظ والإشارات والأصوات والموسيقى والرسوم والألوان والمعاني، التي تثير شغف الأطفال، وتجذب انتباههم، وتجعل العقول تعمل وتفكر، وتعلمهم الأخلاقيات والقيم، وتنمي العوامل الابتكار مع مراعاة موصفات الفنية والتربوية.

ثالثًا: أهمية الخيال لدى الطفل

الخيال تلعب دورًا كبيرًا في تنمية الطفل حيث شغلت جزءًا كبيرًا في النشاط العقلي، فالتنمية القدرة العقلية تنتج لنا طفلا منتجًا ذا إنجاز وإبداع في مختلف المجالات، حيث يستوعب الطفل المعلومات والأفكار الموجودة في الأعمال الأدبية مستعينًا بمختلف التصورات، وهكذا يكون الخيال لدى الطفل بوابة العلم والعمود الفقري لها للوصول إلى الاكتشافات والاختراعات الحديثة التي لم تكن موجودة من قبل، ومن بين أهمية الخيال في تنمية الطفل هي كالآتي (Gharnuq et al., 2022):

١) استيعاب الطفل الثقافة والأدب، أي يتيح له التصوير العوالم أخري غير عالم الذي يعيش فيه، وإدراك الأمور عن طريق الحواس، والتأمل والتفكير في الخبرات الحقيقة الواقعية من خلال التخيل.

٢) تمكين الطفل في تمثيل الواقع، عن طريق اكتساب المعاني الكثيرة وتوظيف انفعالات، وتكوين الرموز وممارسة اللعب الرمزي.

٣) دور الخيال في نشأة الحضارة الإنسانية، أي أن المظاهر الحياة كلها قائمٌ على الفكر والخيال، حيث تؤلف وتخترع أجمل القصائد والفنون النثرية أخرى قبل أن يصبح حقيقة واقعية، ولقد شهد العالم الكثير من الإنجازات العلمية والأدبية في الحضارة بفضل إسهامات الإنسان من قدرتهم الخيالية.

٤) فتح آفاق واتجاهات الجديدة والواسعة للطفل خصوصًا الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، من خلال قدرة الطفل على حل المشكلات، وتنمية الثقافة العلمية.

٥) تشجيع الطفل على حب القراءة والاطلاع بإشباع حاجاتهم وفضولهم النفسية والعقلية.

٦) تنمية مهارة التفكير النقدي والإبداعي مما يساعدهم على تقييم المعلومات وفحص الآراء، وإعطائهم الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير والقدرة العالية في إدراك التفاصيل.

٧) تنمية القدرة على تصوير الأحداث واستعداد الأحداث في المستقبل وكيفية استعداد لمواجهته.

وخلاصة مما سبق نجد أن الخيال ليس ملكة فطرية فحسب، بل يستلزم التهيئة البيئية والتوفير المهارات المعينة لتكوين الأطفال القادرين على الإبداع والاختراع وبناء المستقبل، وهذا الأمر يتطلب من المربين والمعلمين والأدباء في نشأة بيئة للطفل كي ينمي خيالهم الإيجابي.

المطلب الثاني: الواقع

الواقع هو نوع من الكلام أو الحقيقة التي تأتي بالبرهان والمناقشات، فطاقة الواقع في الإنسان مرتبط بالجانب الحسي وتتصل بواقع الحياة المحسوسة فتعمل فيه وتحقق واقعيًّا ملموسًا، فمصطلح الواقع كبير وواسع حتى ظهرت نظرية أو مذهبًا باسمها. فنظرية الواقعية بمثابة وصف للأحوال الحقيقية التي تحدث في عالم الواقعي، وهذا يعني أن الأعمال الأدبية باستطاعتها أن تبرز المحاسن والمساوئ بما فيها. ونحن لو تأملنا القصص الموجودة في القرآن الكريم نجد العديد من القصص الواقعية التي حدثت في العصور القديمة والتي يمكن أن نعتبرها قصصًا خيالية ولا نستطيع التوقع حدوثها، إلا أنها حدثت في الحقيقة الواقعية، من أمثلة على ذلك كثيرة جدًا منها قصة سليمان عليه السلام وقصة أصحاب الكهف الذي ناموا عدد من السنين الطويلة.

أولًا: مفهوم الواقع لغة واصطلاحًا

الواقع في اللغة هي مشتقة من كلمة "وَقَعَ – يَقَعُ- وَقْعاً ووُقُوعاً: سقط. والدّوابّ: ربَضَت. والإبل: بركت. ويقال: وقع الطّير على أرض أو شجر. والمطر بالأرض: حصل. والحقّ: ثبت. والقول عليه: وجب. والكلام في نفسه: أثَّر فيها. وفلان في فلان وقيعة ووُقوعاً: سبّه واغتابه وعابه. وفي العمل وقوعاً: أخذه. وأصاب الرِّفْق فيه. والواقع هو الذي ينفر الرّحَى وجمعه وقعة، والواقع الحاصل" (Mustafa et al., 1990)، في المعجم اللغة العربية المعاصر ذكر مصطلح الواقع من "وَقَعَ- وَقَعَ على -وقع في- وقع من يَقَعُ، قَعْ، وَقْعًا، ووقوعًا فهو واقع والمفعول عليه، فوقع الأمر: تم حدث، وقع الحادث ليلة أمس، وقعت المعركة بينهم (فيومئذ وقعت الواقعة، وقع له واقع أي عرض له عارض. ووقع الحق: ثبت بان ظهر (فقد وقع أجره على الله فوقع الحق وبطل ما كانوا يعملون) ووقع على السر: عرفه وعِلمه. والواقع هو حاصل، حقيقة، عكسه خيال دون الواقع بكثير-من واقع السجلات- لم ينقل الشاهد واقع ما رأى من الجريمة-وهل بدفع الإنسان ما هو واقع. الأمر الواقع: الوضع الواقعي أو العقلي (Amar, 2008 ʿ) .

أما الواقع في مفهوم الاصطلاح العام عرف بأنه "إحدى المواقف، أو الواقع، أو الحقيقية، أو الواقعية التي تحدث بالفعل وحقيقية، أو ما يمثل الحال معين إما كائنًا، أو الإدراك، أو الأفعال الحقيقية الموجودة بشكل حقيقة أم خيالية" (Rahimah & Arba'ie, 2021)، وعرف عز الدين إسماعيل الواقعية بقوله: "يوجد واقعيتين الأولى نفهم على أنها معاناة حرفية للواقع وأخرى تفهم من حيث هي تصوير لمناظر الحياة المنحطة" (Sadiqi, 2014). وفي تعريف النقدي العام عرف بأنه "كل نتاج فكري يعتمد على الحياة الإنسانية والطبيعية، وكل ما يدخل في نطاق الإدراك الحسي والأمور الجارية في الإنسان"، ولكن الذي يقصد بالأدب الواقعي هو "الأدب الذي يقوم على ملاحظة الواقع وتسجيله، صورة الخيال وتهاويله" (Abd, 1994 ʿ).

ومن هذه التعريفات السابقة نجد أن الواقع تستخدم في تعريفات المختلفة حسب السياق الجمل، وأما في المفهوم الاصطلاحي فإنها مرتكزة على فعل أمر على حقيقته وهو على عكس الخيال. ورأى محمد أفندي حسن على أن الواقع نوعان في نظرية الفن وهما (Ungku Maimunah & Washima, 2019):

١) الواقع المادي الذي يدرك من الحواس، ونعني بالواقع هنا أن الأمر يدركه بالحواس على أنه نوع من الخيال، إضافة إلى أن هذا النوع من الواقع من أدني الأنواع حيث يتعرف منها من خلال أبعاد الخبرات الحواس والواقع المادي. ونمثله في قصة نبي الله سليمان عليه السلام مع ملكة سبأ بلقيس التي جاءت إلى قصر سليمان، ونحن عند سماع هذه القصة نعتقد أن القصة هي قصة خيالية، وإلا أن هذا الأمر قد حدث فالفعل، لذا نعتبرها قصة واقعية.

٢) الواقع الحقيقي، وهو عبارة عن الواقع الاعتقادي لرب العزة، أي يجب علينا كمسلمين أن نؤمن إيمانًا جازمًا أن حدث الذي وقع هو الواقع وليس خيالًا، لأنها من الأصول الاعتقاد وركن من أركان الإيمان. وهذا النوع من الواقع من أعلى المرتب الواقعية ويفوق فوق أبعاد الحواس أو الواقع المادي. فهنا نشير إلى أن الحواس الخمس غير قادرًا استيعاب وفهم ما يجرى حوله. وهذا ما يمثله في قصة سليمان عليه السلام الذي يستطيع التحدث وفهم ما يدور مع الكائنات.

ثانيًا: مصادر الواقعية

إن مجرى الأحداث والوقائع الواقعية والحقيقية في الفنون الأدبية كثيرة ومثيرة إلا أن هذه الأحداث والوقائع لا يمكن معرفة حقيقتها إلا بمعاونة المراجع والمصادر الموثوقة لجذب انتباه السامع أو القارئ، بخلاف ما جاء به الفنون الأدبية الخيالية التي تصور لنا الخيالات والتوقعات خارج عن الفكر الإنساني، ومن بين المصادر المهمة في الفن الأدبي الواقعي هي (Gharnuq et al., 2022):

١) القرآن الكريم: تحكي قصصًا صادقة وواقعية ولا مجال للخيال أو التوهم، إلى جانب تتمتع بعفة الأساليب، وطاهرة الألفاظ والمعاني، حية السياق والعروض، إلى جانب براعة في التركيب وحسن الهدف.

٢) السنة النبوية: الاهتمام البالغ، حيث استعمل الرسول ﷺ أسلوب القصة في حديثه وفي شتى المواضيع، وقد كان يكرر القصة الواحدة في أكثر من المجالس.

٣) كتب التراجم: هي الكتب التي تسرد حياة الأشخاص الذين يعتبرون من الأعلام بين الناس عبر الأزمنة، أمثال الخلفاء الراشدين والملوك والعلماء في مجالات العلوم المختلفة، وهي عبارة عن كشف موافقهم وبصماتهم في الحياة.

٤) القصص الواقعية في الحياة المعاصرة: تحكى القصة معبرة ورائعة لطلب الاستفادة خصوصًا الدعوة إلى الله والتي تجعل التعلق بجدية كبيرة لدى الأطفال.

ثالثًا: شروط القصة الواقعية

ولكي تكون القصة الواقعية مؤثرة ومجذبة للقارئ يجب أن تتوفر فيها عدة شروط المهمة من بينها (Gharnuq et al., 2022):

١) التحري بالوعظ والصدق في الحديث والأخبار.

٢) الركيزة على مواطن المؤثرة في القصة بحيث يذكر بعض التفاصيل التي تكمل المشاهد في ذهن المتلقي من دون ذكر جزئياته.

٣) التوثيق الدعاية بالمراجع ليثق عليه القارئ.

٤) إدخال أسلوب الحوار الشفهي أو النفسي في وصف المشاعر والخلجات.

المبحث الثاني: تحليل قصة "السندباد البحري"

المطلب الأول: ملخص القصة

هذه القصة جزء من القصص ألف ليلة وليلة التي أُعِيْد صياغته ليناسب مرحلة الطفل، ولقد ذكر كامل الكيلاني على أن هذه القصة "ألف ليلة وليلة" لها أثر كبير في تنمية خيال الكثير من المفكرين الشرق والغرب، إلا أنها قد أُهملت ولم تتلقي العناية في الشرق ومن أسبابه:

١) ركاكة الأسلوب في أكثر قصصه.

٢) ضعف الخيال وسخفة في القليل منها.

٣) عدم تحليته بالصور التي تجلي أغراضه ومعانيه.

وأضاف الكيلاني أن الطفل العربي بحاجة إلى كتب عربية لتحبيبهم المطالعة وإقبالهم بشغف. حيث اهتم اهتماهًا بالغًا في اختيار الصور، وانتقاء أسهل الأساليب العربية التي يفهمها المبتدئ نفسه، مع قليل من الشرح لإعانة المعلمين أو الآباء.

فالقصة "السندباد البحري" من أشهر الحكايات الشعبية عند العرب والفرس وأحيانا يعرف باسم "سندباد نافة" عند بعض الدارسين، حيث ضمت سلسلة حكايات السندباد بفترة قليلة إلى مجموعة ألف ليله وليلة، عند بعض الدارسين، حيث ضمت سلسلة حكايات السندباد بفترة قليلة إلى مجموعة ألف ليله وليلة، وقد ترجمت هذه الحكاية منفصلة عن تلك المجموعة الشهيرة إلى عدة لغات مختلفة (al-Jundi, 2007). تتكون قصة "السندباد البحري" من ٧ مغامرات التي مر بها القاص نفسه وهو "السندباد"، وكان يحكيها على الحمال -الهندباد الحمال- الفقير الذي كان جالسًا في حديقة القصر. حدثت هذه الحكاية في مدينة بغداد في عهد هارون الرشيد، حيث قصد الرحلة التجارية بعد وفاة أبيه، ولكنه في كل مرة يخرج في رحلة يمر بالعديد من المغامرات المختلفة والشيقة. فالرحلة الأولي هي على ظهر الحوت وكيف نجا من الغرق حتي وصل أحد الهند ولقائه مع الملك ثم العودة إلى وطنه، والرحلة الثانية هي الرحلة في وادي الأفاعي وكيف تخلص من الأفاعي ونجا من الموت، والرحلة الثالثة هي رحلة في وكيف أفلت من المصائب في بلاد الأقزام، الرحلة الرابعة

هي بين جماجم الموتى وكيف أفلت من حياة الموت، والرحلة الخامسة رحلته مع شيخ البحر ومدينة القرود، والرحلة السادسة في جزيرة الهلاك، والرحلة الأخيرة والسابعة هي رحلته بأمر من الخليفة لزيارة الملك "سرنديب" مرة أخرى ووقوعه أسرى على يد لصوص البحر ومن ثم أصبح عبيدًا ومغامرته مع الأفيال، واختتم القصة بسؤال السندباد إلى الهندباد الحمال إذا ما سمع عن قصصه أأغرب القصص؟

المطلب الثاني: الخيال والواقع في القصة "السندباد البحري".

في تحليل عنصري الخيال والواقع في حكاية "السندباد البحري" من الجوانب العناصر الفني للقصة، فموضوع القصة تتمحور حول السفر والرحلات والمغامرات، فلو نظرنا إلى السرد القصة وأحداثها التي تتمثل في خبرات الحياة المختلفة يمكن تقسيمها إلى مرحلتين أساسيتين وهما:

المرحلة الأولي: تتمثل في الأحداث والحقائق الواقعية التي تحدث في بداية القصة ونهايتها، حيث صور لنا المشهد في حقيقته حيث الهندباد الحمال الفقير جالسًا مستريحًا من تعب العمل وهو ينظر حوله ويشكو همومه الذي يعيش عليه من الفقر والهموم الحياة القاسية ويقارنه بما يمتلكه السندباد -صاحب القصر- الذي يعيش في الهناء والغني والنعيم، فماذا فعل السندباد حتى حصل على هذه الثروة الهائلة. وثم واصل الحكاية بمجيء الخادم يستدعيه إلى القصر لمقابلة السندباد، لكي يحكي له السندباد مغامراته الغريبة والعجيبة. وتنتهي القصة بختام بسيط وهو سؤال السندباد عما إذا كان القصة التي حكاه له -الهندباد الحمال- من أغرب وأعجب الحكايات التي قد سمعه في حياته، مما جعل الهندباد الحمال يحترمه حتى أصبح من المقربين للسندباد والأغنياء المدينة بعد أن كان فقيرًا. بجانب ذكر الحقائق والعلمية متمثلة بجزيرة سرنديب الذي يتساوى الليل والنهار في طول بسبب وقوعها على خط الاستواء، وأن فيها جبلًا من أعلى جبال الدنيا (al-Kilani, 2012)، إلى جانب، رؤية العادات والتقاليد والقوانين الغريبة لإحدى البلاد حيث شاهد السندباد العجائب في كيف أن السكان كبيرهم وصغيرهم يركبون الخيل من دون سروج حتى أنه جمع الخبراء وعلمهم كيف يصنع السروج، وأما العادة الغريبة فهو دفن الأحياء مع الميت الذي ينطبق على الأزواج بحيث إذا مات أحمدهما فالآخر يدفن في قبر معًا بدليل قوله:

"إن شريعة بلادنا تحتّم على كل رجل تموت زوجته أن يدفن معها حيًّا، وعلى كل امرأة يموت زوجها أن تدفن معه كذلك" (al-Kilani, 2012).

المرحلة الثانية: تتمثل في التمتع بالخيال الواسع أو الجزء المشوق من القصة ويستمتع منه الطفل في استمرار القراءة إذا لا يمل من المغامرات الغريبة والخيالية في بعض الأحيان. فالأحداث الذي أشار إليه الكيلاني واقعية من حيث استخدامه التصوير، فالطفل يعرف حقيقة التمثيل

والصورة التي يلجأ إليه الكاتب وبدأ بتخيل هذه القصة بطريقته الخاصة، لأنه قد تعرّف إلى تلك الأشياء بسهولة. وهي المغامرات السبعة التي مر عليها السندباد في حياته، فقد واجه العديد من الصعوبات والغرائب خلال رحلته، وكيف النجاة من المخاطر التي يحدد حياته في كل مرة، فالرحلات والمغامرات في بعض الأحيان غير معقولة للعقل إدراكها، فكيف نجا من الموت كل مغامرات. فمن الغرائب التي مر عليه السندباد في مغامراته مقاومته مع بالحيوانات الغريبة التي شاهده ومر لحظات مرعبة كالطائر الرخ ووادي الأفاعي، والجزيرة شبح البحر، والأسماك الكبيرة التي تصل طوله مائة إلى مائتين ذراح بوجه كوجه البوم، وجماعة من الأفيال التي دله على مقبرة الأفيال المكون من العظام والأنياب، وأما الأحداث الغريبة فهي مغامرته مع الأقزام المتوحشة وقصيرة القامة، والعمالقة الذي طوله كطول النخلة، وأسود الوجه وله عين واحد، وأنياب طويلة حادة، والطعام المسموم الذي يجعل الإنسان مخبولًا ومجنونًا. فهذه الأمور كلها وصفه الكاتب وصوره بصورة شيقة وخيالية إلا أنها كانت مألوفة على القاري وليس خارج حدود الفكري، وفي بعض الأحيان يذكر الحيوانات مألوفة ومعروفة لدى القاري إلا أن الأحداث التي مر عليه عجيبًا وخيالًا لم يمر عليه أحد من قبل.

وشخصيات القصة مكون من الشخصية الرئيسة والشخصية المساعد أو الثانوية، وهذه الشخصيات هي من أهم الشروط بما يتعلق ببناء القصة، وقد وضع كامل الكيلاني هذه الشخصية على طريقين الخيال والواقع. فالخيال في هذه الشخصية بارز من مواصفات الشخصية السندباد المحظوظ دائمًا من جميع التحديات التي يواجها في سفره ورحلاته من بدايته إلى نهايته. وفي بعض الأحيان، لو نظرنا من ناحية موقف معين ومن رؤية واضحة فهذه الحوادث غير منطقية تمامًا ويصعب قبوله، فكيف بإمكانه البقاء على قيد الحياة من جميع المخاطر دائمًا، بينما قُتِل بقية رفقائه وأصدقائه تقريبًا أو تمكنوا بعض منهم إنقاذ أنفسهم عن طريق الصعود إلى السفينة أو الهروب. ولكن السندباد نفسه يتحمل هذه المشقة والمغامرات وحده من دون أن يصاب بأيّ أذى. ومن أمثلة على ذلك:

"... فلم أتمكن من الوصول إليها وقد كدت أغرق لو لم أتعلق بلوح من الخشب الذي أتينا به من السفينة للوقود..." (al-Kilani, 2012).

وعلى صعيد آخر نرى أن الشخصية السندباد صور واقعًا، وهذا الأمر لو نظرنا من زاوية مختلفة، يمكن أن نعتبرها مصادفة فالتركيز على البطل كالشخصية الرئيسة مهم جدًا للطفل، ليتمثل بالصفات التي يمتلكها هذه الشخصية كالشجاعة والإقدام في مواجهة التحديات. إلى جانب ذلك، تصوير الشخصية كأنه إنسان عادي لا يملك أي قوة الخارقة يتمتع به. ومثالًا على هذا:

"... وهو ينظر إلينا نظرات مخفية، ثم اقترب منّي وأمسك بي- وأنا كالعصفور في يده- فرآني نحيفًا هزيل الجسم، فتركني..." (al-Kilani, 2012).

أما الشخصيات الأخرى فمقسم من الشخصيات الخيالية والشخصيات الواقعية أيضا. فمن الشخصيات الواقعية هم التجار وربان السفينة وجماعة من الناس وركاب السفينة، والملوك البلدان والجزر، إلى جانب ذكره الخليفة هارون الرشيد إشارة إلى أن الأحداث وقعت في عهده، وأما الشخصيات الخيالية فمنهم سيد البحر، والعمالقة، والأقزام.

وأما عن الجانب عنصر الزمان فنحن نرى أنه يتمثل في العصر العباسي وفي خلافة هارون الرشيد. وأما عن عنصر المكاني فهو ينقسم إلى قسمين الأول الأماكن الواقعية ذكر أسمائه أمثال بغداد، والبصرة، والأماكن المجهولة كالجزر المهجورة والتي لم يذكر اسمه، بل يذكر وصف الجزيرة.

خاتمة

وخلاصة القول، إن الخيال والواقع عنصران مهمان في قصص الأطفال، فالطفل يحتاج إلى الأمور والأشياء المحسوسة في تصوير المعاني لهدف وصول إلى النتيجة وهو حسن التعامل والتربية. ومن الملاحظ أن الخيال يلازم الطفل منذ صغره، ولكن بعناية والتدريب المستمر فسوف يكون الإبداع الأدبي لدى الطفل دقيقًا، من خلال خبراته المستمرة سيتعرف على الفوارق بين الواقع والخيال بسهولة، ليكتشف عن العالم المحيط به من خلال رؤية الواقع والخيال عن طريق النشاط العقلي والوجداني في صورة ذهنية اللاشعوري والشعوري من أجل الوصول إلى نتيجة التي تقود الطفل إلى آفاق جديدة، فعنصر الخيال وحده لا يكفي أن يبني أسطورة أو حكاية بل يحتاج إلى عنصر الواقع أو الحقيقة لكي ينتج لنا أداء أفضل وأحسن، خصوصًا عندما يندمج عنصرين الواقع والخيال أجل تحقيق الهدف الأساسي في أدب الأطفال وهو تزويدهم بالثقافة والمعرفة العلمية الصحيحة وتوسيع قوة الخيال اللاحدودي. وبهذا نرى أن الكاتب أجاد وصف الصور بما يناسب للقصة، فهو لم يتجاوز التصوير الصورة على حدود وأساس وأهداف القصة، فأحيانًا نجد أن العناصر الخيال موجودة في عدد من القصص، وفي بعض الأحيان لم نجد الخيال، بل نرى الأمور على حقيقته ووقائعه أو ممثلًا بالمعلومات القيمة، ففي وصفه للشخصيات والأحداث نراه صور لنا الحقائق الواقعية في بعض الأحيان، وأحيانًا أخرى صور لنا صورًا خيالية، ولكن لم يتجاوز هذا الخيال جانب السلبي، بل صوره بصورة وسطية مما يجعل القصة متميزة ومشوقة ويتوافق مع مرحلة عمر الطفل.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals.

REFERENCES

'Abd al-Kafi, I. ʿAbd al-Fatah. (2006). *Mawsu'at Numu wa Tarbiyat al-Tifl (Tarbawiyat-Numu- Tibiyyat- Ajtima'iyyat)*. Markaz al-Iskandariyyah li al-Kitab.

'Abd, Y. (1994). *al-Madaris al-Adabiyyah wa Madhahibuha*. Dar al-Fikr al-Lubnani.

'Abush, Sa'id. (1985). *Mu'jam al-Mustalahat al-Adabiyyah al-Mu'asirah ('Ard wa Taqdim wa Tarjamat)*. Dar al-Kitab al-Lubnani.

'Amar, A. M. (2008). *al-Mu'jam al-Lughah al-'Arabiyyah al-Mu'asirah*. 'Alam al-Kutub.

Abu 'Iraq, S. 'Udah. (2013). *al-Adab wa Adab al-Tifl al-'Arabi: al-Uardan Anmudhajan*. 'Amwaj li Tiba'ah wa al-Nashr wa al-Tawzi'.

al-Bakri, T. (2007). *Kamil al-Kilani Ra'idan li Adab al-Tifl al-'Arabi*. Rabitah Udaba' al-Sham.

al-Ghamidi, S. N. (2003). *al-Inḥiraf al-'Aqidi fi Adab al-Hadith wa Fikriha*. Dar al-Andalus al-Khadra'.

Gharnuq, T,, Laklukah, M. & Lashhib ,N. a.-H. (2022). *Qisas al-Atfal bayn al-Waqi' wa al-Khayal Mahdī wa al-Qaladah al-Sihriyyah li Līndah 'Iadi -Namudhjan-*. Jamiah al-Sahid Hammh Lakhdir.

Hakim, H., & al-Mamouri, N. (2019). al-Qiṣaṣ al-Sha'biyyah wa Atharuha fi Tanmiyat al-Khayal lada `Atfal al-Marhalah al-Ibtida'iyyah bi at-Ta'bīr al-Fanni. *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyah al-Asasiyyah li 'Ulum al-Tarbawiyah wa al-Insaniyyah*, *43*, 1884–1904.

Jabar, Sham Mahdi. (1997). *al-Tifl fi al-Shari'ah al-Islamiyyah wa Manhaj al-Tarbiyah al-Nabawiyyah*. al-Maktabah al-'Asriyyah.

al-Jundi, A. (1982). *al-Haqa'iq al-'Ashr fi Hayat Kamil al-Kilani*. Mu'assasah al-Risalah.

al-Jundi, A. (2007). al-Mughamarat bayna al-Waqi' wa al-Khayal fi Adab al-Atfal. *Adab al-Atfal: Dirasat wa Buhuth*, *14*(14), 15-25.

al-Kilani, K. (2012). *al-Sindibad al-Bahri*. Mu'asasah Hindawi li al-Ta'lim wa al-Thqafah.

al-Kilani, N. (1986). *Adab al-Atfal fi Daw' al-Islam*. Mu'assah al-Risalah.

Matlub, A. (2021). *Mu'jam Musṭalahat al-Naqd al-'Arabi al-Qadim ('Arabi-'Arabi)*. Maktabah al-Lubnan Nashirun.

Mi'ziz, F., & Zaghud, M. (2019). *Silsilat "Hikayat al-Atfal" li Kamil al-Kilani: Dirasah Mawdu'iyyah wa Fanniyyah*. Jami'ah al-'Arabi bin Mahidi.

Muhammad, S. S. M. (2019). Tanmiyah al-Kayal lada al-Tifl. *'Adab al-Adfāl*, *17*(18), 163–168.

al-Musi, A. ʿAbd al-H. (2010). *Adab al-Atfal "Fann al-Mustaqbal."* Dar al-Nahdah al-ʻArabiyyah.

Mustafa, I., al-Zayyat, A. H., ʿAbd al-Qadir, H., & al-Najar, M. ʻAlī. (1990). *al-Mu'jam al-Wasiṭ*. Dar ad-Da'wah.

Nasar, N. (2009). *Mu'jam al-Mustalahat al-Adabiyyat –'Arabī-Injilizi-*. Dar al-Mu'taz .

Rahimah, H. & Arba'ie, S. (2021). Klasifikasi Realiti dalam Syair Menurut Masyarakat Melayu Tradisional. *Jurnal Melayu Sedunia*, *4*(1), 206–229.

Sadiqi, H. (2014). *al-Waqʿwa al-Mutakhyyil fi Riwayat "Raml al-Mayyat" li Wasini al-`A'rj: Dirasah Tahliliyyah*. Jami'ah ʿAbd al-Rahman Mirat.

al-Sharuni. (1961). Thalathun ʻAman fi Khidmah al-Thaqafah. In A. al-Jundi (Ed.), *Kamil Kilani fi Mir'at al-Tarikh*. Matba'ah al-Kilani al-Saghir.

Ungku Maimunah, M. T. & Washima, C. D. (2019). Pemartabatan 'Realiti' dan 'Realisme'ke Status Konvensi Sastera dalam Kesusasteraan Melayu. *International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, *2*(2), 109–136.

al-Zabidi, M. M. al-H. (2001). *Taj al-'Arus min Jawahir al-Qamus* (Jama't min al-Mukhtassin, Ed.). al-Majlis al-Watani li Thaqafah wa al-Funun wa al-Adab bi al-Dawlah al-Kuwayt.

Zalipour, A. (2010). Reality Over Imagination in Muhammad Haji Salleh's Rowing Doen Two Rivers. *Malay Literature*, *23*(1), 106–123.

Zalṭ, A. (1994). *Adab al-Tufulat bayna Kamil al-Kilani wa Muhammad al-Hawari: Dirasah Tahliliyah Naqdiyyah*. Dar al-Ma'arif.

AFAQ LUGHAWIYYAH
©PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

صور من المظاهر البلاغية في ديوان ابن إِكَوْكَوْرَوْ

[FORMS OF RHETORICAL FEATURES IN THE DIWAN OF IBN IKOKORO]

Abdullahi Mas'ud Gata

Department of Linguistics, Foreign and Nigeria Languages, National Open University of Nigeria, University Village, Plot 91, Cadastral Zone, Nnamdi Azikiwe Expressway, Jabi, Abuja, Nigeria

Corresponding Author: *agata@noun.edu.ng*

Received: 17/6/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

تنصّ المقالة عن حياة الشاعر الشّيخ أحمد بن أبي بكر ابن إكوكورو وشاعريّته، وعرضت صفحات البحث بعض القضايا البلاغيّة وفنونها، وطريقة استخدامها لدى الشّاعر، وأظهرت بها عبقريته الشعرية النادرة، والتي تميّز به فضيلته بين أقرانه ومعاصريه، وقد استخدم الباحث بعض المناهج منها الاستقراء والتحليل وغيره عند استنباط بعض القضايا الواردة فيه والبيان عنها، كما تطرّقت إلى استخراج الفنون البلاغيّة وأضربها في الدّيوان، كما استنتج من خلالها ما يحسنه الشّاعر من كيفية استخدام الكلمات أو الجمل التي تتركّب منها وما يتعاطها من المعاني، ثم ما يدرك فيها من الأفكار والأساليب النبيلة، واختتمت المقالة بالخاتمة التي تشتمل على أهم النقاط الواردة في السطور ثم ذكرت شيئا من النتائج والتوصيات منها: سبق العلماء في إدراك بعض الأساليب الفنية في إنتاجاتهم، رفع مستواهم العلمي والثقافي نتيجة الإخلاص والمصابرة، وغيرها.

الكلمات المفتاحية: صور، مظاهر، بلاغة، ديوان، ابن إِكَوْكَوْرَوْ

Abstract

This article is about the life of a poet by the name: Sheikh Ahmad Ikokoro and his poetic ability. It presented some rhetorical issues and its various branches, including method of application, with regard to the poet, which exposed unusual poetic genius that distinguished him from his colleagues and contemporaries. The researcher applied extrapolation and analytic methods to treat the subject matter

and made some inferences, just as he indicated the presence of rhetorical styles in the poetic collection of the poet in question. In the same vain, the researcher arrived at some rhetoric features that poet expiated in using, such the use of words or sentences and the meanings he conveyed, his thoughts and beautiful styles. The article came to conclusion with summary of some important points, results and suggestions, such like: ability of our scholars to imbed some rhetorical method in their literary works and boost up the level of their learnedness, culture as a result of honesty and idealism.

***Keywords**: forms, features, rhetoric, collection of poetries, Ibn Ikokoro*

Cite as: Gata, A. M. (2023). Suwar min al-mazahir al-balaghiyyah fi diwan Ibn Ikokoro [Forms of rhetorical features in the diwan of Ibn Ikokoro]. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 256-280. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.49

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

تعدّ المواد اللغويّة وفنونها مما نالت اهتماما بالغا لدى الإلوريّين وأقرانهم منذ فجر طلوعها عندهم، ووضعوا أيديهم عليها كما ووطأت أقدامها على أراضيهم، وكانوا يشدّون لأجلها رحالا وفي تحصيلها زماما عشية وضحاها، كما يجتمعون أشتاتها بكرة وأصيلا، كذلك يحرصون على الفهم ما عوصت من مسائلها ومباحثها، ثم يقطعون الفيافي والوديان قاصدين ومتجهين نحو أربابها ومالكوا زمامها، ومَنْ ناصية أمرها كانت بأيديهم، ويتكّلون على أعمال العباقرة من اللغويّين والأدباء مما توفر لديهم من عيون كتب الأدب وفنونه، واللغة وقواعدها كذا معاجمها ودلالاتها، ويستعينون بها حفظا وتطبيقا في تكوين شخصيتهم اللغويّة والأدبيّة، ويقوّمون بها اعوجاجهم نطقا وكتابة ويستخدمونها في حلّهم وترحالهم، ويستلهمون من معينهم الصافي عند استنباط الأحكام، وتقعيد القواعد وتطبيقها، ويتسلحون بالمقاييس والاستشهادات من اقتباس وتضمين وغيرهما، أو التّناص بأنواعه، كما يرغبون فيها إخوانهم وتلامذتهم، وظلّت شيمة لهم بل شعارا من شعائرهم، تتميّز بها إنتاجاتهم عن غيرها، وتبرز نبوغهم ورسوخ قدميهم في العربية وفنونها، وآتوا منها أحسن ما لا يتوقع من هذه البيئة لبعدها عن حدود البلدان العربية ومصاهرتها، وعدم الأخذ عن أربابها مباشرة، وما وهنوا في تحقيق هذه الأمنية، وما ضعفت عزائمهم في تحصيلها، وباتوا يتواصون بها، بل ظلّوا يتوارثون هذه العناية كابرا عن كابر.

وديوان إكوكورو من خيرة ما عثر عند الأدباء بإمارة إلورن في عهدها السابق، وهو حافل ومشحون بعدّة الفنون البلاغية وأضروبها، بل طبّق فيها صاحبها عدّة فروع العلوم اللغويّة واللسانيّة، لكون صاحبه من أعلام العربية وفنونها وقيثار الأدباء في تلك الإمارة وضواحيها، ومن أحسنهم كتابة، وأبدعهم إنتاجا، وأنبئهم فكرة وأسلوبا، وهو مِن أحسن مَن ضبط للقادمين ما يحسنه السابقون، وهذا مما جذب انتباه الباحث وغيره إلى الاهتمام بهذا التّراث الأدبي الثّمين،

وكنوز الفنّ الجليل، وقد طاف الدارسون حوله بالكتابة والبحث، ولم يعثر الباحث على من تناوله من هذا القبيل عندما يجمع المواد لهذا البحث والله تعالى أعلم، والمقالة تجري نحو الدرب التالي: حياة الشّاعر ومؤثّراتها، عرض القصائد، بعض الفنون البلاغيّة في الدّيوان، وتحليلها، الخاتمة، أهم المصادر والمراجع.

مشكلة البحث

جلّ مؤلفات هذا الشيخ مازالت مخطوطة حتى استطاعت الأرضة على أن تقضي على أكثرها وللنار أيضا نصيب في معظمها حتى اضمحلت وظلّت في خبر كان، أو مذكورة في سطور التاريخ عند علماء الآثار، وعادت إلى العالم التخيّل لا الواقع إذ لم يوجد لها الأثر فضلا عن العين إلا ما قام به بعض المتحمسين وذوي الغيرة من العلماء والباحثين وفي مقدمتهم الشيخ آدم عبد الله الإلوري الذي قام بتحقيق بعض مؤلفاته، ولولاه لّما وصلت إلينا شيء من أعماله.

والمخطوطات العربية في نيجيريا توجه عدّة المشاكل، والعراقيل التي تعوق دون تحقيقها والتعليق عليها، أو الشرح الذي يسهلها للأجيال القادمة لما فيها من المعلومات، لكنّها لم تجد الاهتمام اللاحق بها لدى المواطنين حكومة وشعبا، ويعتبرها البعض سرّ من أسرار اللغة العربية، ولغز من ألغازها، وجعلوها ألعوبة في يد الأطفال وطلاب العلم، ولا يعتنون بها ولا يقدرونها حق التقدير فضلا عما احتوت عليها من العلوم والبيانات مما يتعلق بأمور الدين والدنيا، ونسوا أنّ بها حفظ لنا ماضي أمرنا وحضارة آبائنا ومعارفهم في هذه القارة، ولما رأى الباحث هذا الأمر ظلّ يبحث عن آثار العلماء القدامى حتى يعثر على ما فيها من المعلومات، ويجذب انتباه الباحثين من أمثاله إلى العناية بأمثال هذه الأعمال حتى يستفيد منها البعيد والقريب على حد سواء، ويعرف العالم والباحثون ما عاش عليه أسلافنا، وما تركوا لنا من التراث الأدبي واللغوي الثمين مما يعزّ على غيرهم اتيان مثله.

أسئلة البحث

أهمل جلّ الباحثين في هذه الديار (نيجيريا) هذه الكنوز الثمينة (المخطوطات) التي تغنينا عما سواها فيما يتعلق بتاريخ بيئتنا، وأعمال ساداتنا في اللغة والأدب والثقافة وغيرها من العلوم والمعارف، والتي احتفظ لنا بها السابقون تاريخ قومهم، وصانوا بها الحال في إثراء معلوماتهم على أهلهم، والتأثّر على إخوانهم وتلامذتهم ،واستعظموا بها المستقبل القريب الذي يسعى المجدّون إلى بنائه، وتحقيق الأمنية فيه، والمقالة تحرص على الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) كيف كانت حياة الشيخ أحمد إكوكورو ومجهوداته في تحصيل العربية وعلومها، وأنى استخدم فنونها في إنتاجاته الأدبية واللغوية كتابة ونطقا، مما تظهر مهاراته وتفوقه على أقرانه فيها.

٢) كيف استعمل الشيخ بعض الأساليب البلاغية الواردة في ديوانه هذا، والذي يقوم الباحث بعرضه ودراسته في السطور التالية بإذن الله تعالى.

٣) كيف كانت عناية هؤلاء العلماء بالعلوم العربية مع ما عاشوا عليه من شدة وشظف العيش، لأنّ الظروف لم تسعفهم على تعلّم العربية فضلا عن الكتابة ولا الانتاج عقب دخول المستعمرين ومغامرة المسحيّين والقضاء على العربية والإسلام، ومحاربة أهلها ومنافسة أعلامها والقبض عليهم إما بالسجن أو القتل قي بعض الأحايين.

ولعلّ هذا التخطيط والترتيب لهذه الأسئلة المطروحة حول هذا البحث يسعف الكاتب على إحاطته والقارئ ببعض المعلومات والمشاركة في أهداف هذا البحث التي تأتي على النحو التالي:

١) ذكر حياة الشاعر وما تحتوي عليها منذ الولادة والنشأة، ثم ما تأثّر بها حياته من البيئة والظروف، ثمّ الإشارة إلى مجهوداته في الأخذ والأداء (التعلّم والتعليم)، والإشارة إلى بعض أعماله وما يستفيد منها القارئ والباحث على حد سواء.

٢) عرض الديوان أو ما حصل عليه الكاتب من القصائد التي اتفقت أقوال المؤرخين وعلماء الآثار إسناده إليه، وصحّت نسبته له، وأنها من بناة فكره، ومن عيون إنتاجاته الأدبية، وقام الدارس بتحليله تحليلا بلاغيا قدر ما سمح له الحال.

٣) ولعلّ القارئ يشارك الكاتب في تعظيم هؤلاء الآباء فيما أولاها من العناية بالعلوم العربية، وكيف تعاطها ما يليق بها من العناية في إنتاجاتهم الأدبية واللغوية حتى يستطيع الباحث أن يعقّد المقارنة بين إنتاجاتهم وما أنتجته العرب الأقحاح لإبراز اهتمامهم بالعربية وفنونها.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في العناية بأعمال السابقين (المخطوطات) وأراد الباحث بهذا الموضوع: صور من المظاهر البلاغيّة في ديوان ابن إِكَوْكَوْرَوْ أن ينبئ به الباحثين ويجذب اهتمامهم بما قام به السلف من الإنتاجات الأدبية واللغوية، حتى يبنوا ثقافاتهم من منطلق ما تركها السابقون،

ويحاولون ربط الحاضر بالماضي، ويستطيعون أن يخططوا لمستقبلهم بكل أمان وسلامة، ويسدّون الثغرة بإحياء هذا التراث الأدبي واللغوي الثمين مما تعود الفضل والاحترام لهؤلاء الجهابذة الذين ضحوا حياتهم لإيقاذ العربية وعلومها بهذه الديار، ونسطتيع أن نثري المكتبات العربية داخل الدولة وخارجها بهذه الأعمال ونظائرها بعد ما أقمنا عليها عملية النقد البناء أي نقوم بنفي الغبار عنها بالتحقيق والشرح والتعليق حسب ما دعت إليه الحاجة، وتلحق بأمثالها في عالم الكتابة ونرى العالم بعض ما عملها القدامى من علمائنا في هذه الربوع.

الدراسات السابقة

الشيخ أحمد بن أبي بكر إكوكورو ومسهاماته في تطوير اللغة العربية وآدابها في نيجيريا (Athaqafi, 1991) بحث غير منشور مقدّم إلى قسم اللغة العربية للحصول على شهادة الماجستير في اللغة العربية بجامعة إلورن، إلورن، نيجيريا. بحث أكاديمي تميّز بأسلوب البحث العلمي المعاصر، وفيه فكرة متسلسلة، ومرتّب ترتيبا منطقيا سليما، إذ حاول فيه الباحث قدر الاستطاع في ذكر حياة الشيخ أحمد ومجهوداته في تعلّم وتعليم اللغة العربية بإمارة إلورن وضواحيها، وكيف مهّد الطريق لمن دونه والذين أتوا بعده في تحصيل العربية، وأنى وجّه تلامذته ودربّهم على الكتابة نظما ونثرا، ثم التأليف في العلوم اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وغيرها، واستشهد الباحث ببعض قصائده، واستخرج منها بعض القضايا اللغوية الواردة فيها حينما قام بتحليل بعض الأبيات الشعرية، استظهارا لمهارته، ورسوخ قدميه في العربية وفنونها، كما أقرّ مكانه بين معاصريه، وصرّح أنه ثبت في اللغة والأدب العربي، وهو خير خلف في تدوين علوم السلف، وكان بمثابة همزة الوصل بين الماضي والحاضر، لأنه روى عن أساتذته وأسند الأمر إلى أهله، وقيّد ما روي عنهم في الصورة اللاحقة بها وبأسلوب يناسب عصره، وهو في مقدم من فتح باب الألغاز النحوية في إمارة إلورن نقلا عن أستاذه الشيخ بيغورى أظهر بها أمانته العلمية رحمهم الله جميعا.

الشيخ أحمد بن أبي بكر إكوكورو من أعلام اللغة في إمارة إلورن (Jimba, 2015) بحوث دعت إليها جامعة ولاية كوارى نيجيريا لجمع تاريخ علماء إمارة إلورن وتدوين أعمالهم وجمعها في مكان واحد لئلا يضيع، ولأن جلّ أعمالهم مازالت مخطوطة ومبعثرة في زوايا مظلمة ما شهدت نور الحياة بعد موت صاحبها، ولم يهتم أحد بتواريخ حياتهم، وقد قضت الأرضة على بعض مؤلفاتهم، واحترقت النار بعضها، وبعضها مدفونة لا يعلم كنهها إلاّ الله، وظلّت في خبر كان، إلى أن أتى الزمان بمثل الشيخ آدم عبد الله الإلوري وقام بالبحث عن آثار علماء إلورن في كتابه المعنون ب: لمحات البلور في مشاهير علماء إلورن،١٩٨٠م طبعت بالمطبعة النموذجية بمصر، ثم كتب عن علماء بلاد يوربا، وعلى هديّه اقتدت جامعة ولاية كوارى بعد ما أسس فيها مركز لجمع المخطوطات الإلورية، ودعت العباقرة من أبناء البلاد وعلمائها بكتابة عن علمائها وأعمالهم ليصونوا بها

المستقبل للأجيال القادمة بإذن الله، والكتاب بعنوان – علماء الإمارة – وقد عمل كل المشاركين في هذا العمل قدر الاستطاع في ضبط المعلومات عن بعض من وصل إلينا أخبارهم من علماء هذه الإمارة، وممن كان له نصيب الأسد في هذا العمل الشيخ أحمد بن أبي بكر إكوكورو الفلاني، وقد ذكر الكاتب بعض مزاياه العلمية التي تميّز بها هذا العالم الجليل في الكتابة والتأليف بأسلوب شيق رصين، وفكرة ثاقبة مستوعبة نابضة، واستشهد ببعض قصائده، وذكر بعد مؤلفاته كأخبار القرون في تاريخ أمراء إلورن، كتاب ذكر فيها المترجم عنه تاريخ نشأة إمارة إلورن انطلاقا من اسمها، وأخبار أمرائها ثم شعوبها، ودوّن فيها بعض المراسل التي جرت بين أمرائها وسلاطين أخرى كلها بأسلوب أدبي فصيح، يعرف به القارئ مكان هذا العالم في العربية وكيفية استخدامه لقواعد الكتابة مع عدم تلمذّه للعرب، ووسائل التعلّم غير متوفرة يومئذ.

الموازنة بين أحمدان: ابن ينما وابن إكوكورو فن المديح نموذجا (Abdullahi, 2018). مقالة نشرت في المجلة الدولية مجلة المعيار تصدر عن قسم اللغة العربية وآدابها جامعة أحمد بللو زاريا، نيجيريا، ذكر فيها الكاتب تاريخ حياة الشاعر الشيخ احمد ابن إكوكورو وحياة أستاذه ابن ينما الشيخ محمود، وجعل فن المديح محور دراسته حسب ما ورد في العنوان، وعرض ما عثر لهما من القصائد في ذلك الغرض، ثم قام بالتحليل لكل ما أدرك لهما في ذلك الفن، واستخرج من هذه القصائد بعض القضايا اللغوية، والأساليب الفنية فيها، ومن ثم تطرق إلى ما استحسناه من هذا القبيل، وأشار إلى مزية كل قصيدة، بعد ما أقرّ أنّ القصيدتين عمديتان في البناء والقافية، وأنّهما على منهج القدمى من شعراء العرب في المطلع، كما أثبتا إنتسابهما إلى منهج الأدب الإسلامي في ذكر بعض القضايا، ثم الصلاة على النبيّ صلى الله عليه وسلم عند الختام، وكذلك بيّن وجه الاختلاف والاتفاق بينهما، وأثبت ما استجدّه الأول على الأخير وبالعكس، واختمت المقالة بالنتائج والوصايا وأهم المصادر والمراجع.

منهج البحث

بالنظر إلى طبيعة البحث والإشكالية التي يعالجها والأهداف المنشودة منها استخدم الباحث في هذا العمل المتواضع منهجين هما: الاستقراء والتحليل فإن المنهجين الاستقراء والتحليل يعتبرهما الباحث من الأنسب والأمثل لإنجاز أمثال هذا البحث باعتباره أكثر المناهج استخداما في الآداب أو العلوم الإنسانية. إذ بالاستقراء يستطيع الباحث أن يحيط بالكمية الكبيرة من المواد الواردة عند إتباع أجزائها في النصوص المدروسة، ويستخلص منها ما يحكم به على بقية الأجزاء حتى يسهل له حصرها في بوتقة واحدة يستمدّ منها ويتوكّل عليها عند التحليل، وسيتّبع البحث طرق هذا المنهج بوصف ما هو كائن، وجمع الحقائق والمعطيات والبيانات من الدراسات السابقة للإجابة على أسئلة البحث استنادا إلى أكبر قدر من المعلومات الحديثة والدقيقة عن محاوره الأساسية، والتي

لها علاقة بالموضوع: حياة الشاعر وعرض القصائد ثم دراستها دراسة بلاغية ،يدرك بها القارئ ما لا بأس بها من المعلومات والخصائص اللغوية في إنتاجات علمائنا في ديار نيجيريا، ويشير في خاتمة المطاف إلى بعض التوصيات والنتائج يتوسل بها الغير في مواصلة الدراسة في المستقبل القريب، ولله قصد السبيل.

المبحث الأول: حياة الشّاعر ومؤثّراتها

المطلب الأول: حياة الشاعر: ولادته ونشأته

أثبت التاريخ أنّ ولادة الشّيخ أحمد بن الشيخ أبي بكر إبن إكوكورو كانت في إلورن، حينما كانت ثقافتها متضافرة ومترامية الأطراف، وفي وقت تزخر فيه بحور العلم والدّين، ويعشق إليها الكلّ من متأدب وأديب، ومتعلم وعالم، كذا المفتي والمستفتي، ويتسابق في فنائها العباقرة وفرسان البيان، استظهارا لما منّ الله عليهم من فطانة وحذاقة لخدمة الإسلام والقرآن، ويقضون ليلهم ونهارهم في إعلاء كلمة الله، وبهذه العناية أقبلوا على العلوم العربية وميادينها، وظلّوا يطبقّون هذه المعلومات على إنتاجاتهم الأدبية، وقد تراعي في أعمالهم شدّة محاكاتهم لعباقرة اللّغة وفصحائها، ويسيرون نحو دربهم قلبا وقالبا، وعلى هذا النمط سار المترجم عنه في هذه السطور، وكانت أعمالهم مشحونة بعدّة القضايا النحويّة، والفنون البلاغيّة، والمسائل النقديّة واللّغويّة، نتيجة ما تأثّروا بها من أعمال السابقين من البلاغيّين واللغويّين العرب ومن على نهجهم، وقد صدفت ولادة الشيخ إبن إكوكورو هذه الآونة التي ظلّت العربية فيها شعارا، وهي يومئذ لسان الدّين والدّولة، والمستخدم في شؤون الحكومة والمجتمع حتى الشؤون الخصوصيّة، وتأثّرت حياته الكريمة بثلاثة عناصر وهي التي ساعدت في تكوينه، وبناء شخصيّته العلميّة والثقافيّة، وهذه الأمور تنحصر في النقاط التالية، وهي: الطّباع، والبيئة، ثم التّجوال مع التّجارب.

المطلب الثاني: العنصر الأول: الطّباع، ويستخلص هذا من الخَلق والمزيج وينطلق من الأسرة التي فيها أنجب، وإليها ينتسب هذا المولد المبارك، وقد ولد هذا الشيخ في أسرة فلاتيّة إلوريّة، واتفقت أقوال المورخين وعلماء الآثار في ميزة هذا العرق الكريم بشدّة الذّكاء والنّجابة، وقوّة العارضة والذّاكرة، وبها رضعت هذا الشيخ وعليها نشأ، وترعرع تحت رعاية والديه وأعمامه، وأحواله، ولكلّ منهم نصيبه في تعلّمه وتوجيهه، وقد أثّر فيه هذا العنصر في رجاحة عقله، ودماثة خُلقه، وساعده في سماع عدّة اللّغات من الفلاتيّة لغة الأم، والهوساويّة من النشأة والبيئة ولتعلّمه ومرافقة أهلها، والعربية لدينه وثقافته، والنفاويّة لمصاحبة أهلها والأخذ منهم، واليوربويّة لسيادتها في البيئة التي نشأ بها، وبحكم المجاورة والمؤنسة، والإنجليزيّة لمعيشته وتأثّره بالظروف وقضايا الساعة، وظلّ يتقلب في عدّة الثّقافات المتواجدة، وحضارة الأمم المتنائيّة الذين وحّدهم

الإسلام ولغته العربية، ولهذا العنصر أثره الايجابي في تطوّر حياته وثقافته، كذا في إنتاجاته وأعماله الأدبيّة بين أقرانه ومعاصريه.

المطلب الثالث: العنصر الثاني: البيئة، وقد ترعرع الشّيخ إبن إكوكورو في بيئة إلوريّة ذات توجّهها الخاص وعنايتها بالعلم والدِّين منذ عهدها الأول، وهي ذات حضارة متوغلة ومتشعبة من أثر الأجناس البشرية المتواجدة فيها، فموقع إلورن الجغرافي ساعدها في وجود عدّة الثقافات التي تنبثق من تلكم اللّغات التّي تستخدمها أبناؤها وسكانها، ولكلّ منها دورها في رواج حضارتها وتقدّمها على السابقات لها من الدول والمماليك، وظلّت كهفا ومأوى يلتجئ الناس إليها فرارا من وجوه أعدائهم ودفاعا عن دينهم وثقافتهم العربيّة، ولصلاحية أرضها لزرع وغرس الأشياء الحسيّة والمعنويّة، وصارت العربية فيها بعد حين من الدهر لسان الدّين والدّولة يستخدم في الشؤون الاجتماعية والخصوصية حكومة وشعبا، ويومئذ زادت رغبة سوادها لأنها مما تردّ الخير لأهلها وتثمر لهم اليانعة من الفواكه، بل هي وقتئذ من التجارة التي ما كسدت أربابها، وفي تلك الآونة بلغت العربية أوج مجدها، تتفيئ ظلالها عن اليمين والشمال ثاقبة ثقافتها، ورافعة فيها معالمها وشعائرها، ورغب فيها الكلّ على حدّ السواء، وفي مثل هذا الجوّ الصافي شهد هذا الشيخ نور الحياة، واستفاد من هذا الوضع الجليل، وأقبل على العربية بكلّ ارتياح وبهجة لدورها ومكانتها عند أهلها في ذلك العصر، ولهذه البيئة النبيلة أثرها الإيجابي في حياته، والشّيخ ممن أعطى العربية حقها وما تستحق من الاهتمام نحو ما أدرك عليه قومه وبيئته حتى صار فيها ثبتا وقبلة يرجع إليه طلاب العلم من كل صوب وحدب، بل من كل فج عميق.

يقول عنه عثمان بن عبد السلام الثقافي عند تعداد مناقبه بين علماء عصره، " يعدّ الشيخ أحمد بن أبي بكر إكوكورو من أجلّ علماء إلورن في عصره علما وأدبا، ومما يؤيد ذلك أنه أخذ عن علماء إلورن مبادئ العلوم العربية والإسلامية حتى بزّ شركاءه فيها، ثم تفوق على شيوخه في مختلف الفنون، وذاع ذكره في أنحاء المدينة لاسيما حين تصدر للتدريس، فأصبح حجة في العلوم القرآنية والدراسات الإسلامية عامة، كما أضحى ثبتا في اللغة العربية وقواعدها، إضافة إلى كونه عملاقا من عمالقة الشعر العربي والتاريخ، ولم يوجد من لم يعترف بعلمه حينئذ" (Athaqafi, 1991).

المطلب الرابع: العنصر الأخير: هو التجوال مع التجارب نشأ المترجم عنه في حين بلغت العربية أوج مجدها في إلورن، وأقبل عليها قدر ما سمح له الحال، وكان الازدياد في العلم دأبه، والتوسّع في الثقافة شيمته وطباعه، هذا الذي جعله ينتقل من عالم إلى غيره مقتبسا من نورهم، ومستهديا بهديهم ومنهجهم في الحياة، ويسير نحو طريقتهم في الأخذ والأداء، ولم تقصر رحلته العلمية في إلورن وضواحيها بل خرج من حدودها إلى بعض البلدان النائية والتي تَوَقَع أن يجد فيها مزيدا من العلم، وتربو بها ثقافته، وأية ذلك تظهر في سماعه لبعض اللغات كالنفاوية

والإنجليزية وغيرها، ولما بلغ في الطلب كنهه شرع في نشر ما أودع الله فيه من المعلومات، وتصدر للتدريس وتثقيف أبناء جنسه، واستخدم في هذا الصنيع منهجين هامين هما: التعليم والكتابة، وهو من الذين يرجع إليهم الفضل في ضبط العلوم العربية وفنونها، وبعض المسائل اللغوية كالأحاجي النحوية التي ابتكرها بعض علماء إلورن في نيجيريا، وله شأن لا يستهان به في النثر والشعر، وكتب في التاريخ والأدب والنحو والبلاغة وغيرها، بل يعتبر ممن فتق رتق الكتابة في إمارة إلورن، يقول عنه الإلوري: " نشأ الشيخ أحمد وترعرع في حجر والديه محبا للعلم والعلماء، وقد أدرك عددا من الطبقة الأولى والثانية من علماء المدينة فانتظم في سلك التعليم ينهل من معينه بذكاء منقطع النظير حتى ارتوى وتبحر وبرع على أقرانه" (Ikokoro, 1992).

المبحث الثاني: عرض القصائد

جلّ أعمال هذا الشّيخ المترجم عنه الأدبيّة منها والفنيّة ما زالت مخطوطة، ومبعثرة في زوايا بيوت العلماء وفي حنوتهم وخزائن كتبهم ما لم تعرض عليها الأرضة، ويعسر على الباحث أن يعثر عليها، سوى بعض ما ضبطها الشيخ الإلوري في بعض مؤلفاته، أو الكتاب الذي ألفه صاحب الديوان – أخبار القرون في تاريخ أمراء إلورن – الذي قام العلامة الإلوري بتحقيقه، وجعل في صفحاته الافتتاحية بعض هذه الأبيات الشعرية مما صحّت نسبتها إليه، وأدرك الكاتب بعضها محمولة على الشبكة العنكبوتية أو الإنترنت.

ولعل عمل الكاتب في هذه السطور ترتيب هذه القصائد وتحليلها، ومنهجه فيه أنه يتبع في هذا العرض الترتيب الزمني أو حسب السنوات التي قرض فيها هذه القصائد نحو ما عثر في صفحاتها في ديوان الشاعر أو نحو ما أقرّه التاريخ للاحتفاظ على الأحداث والوقائع التاريخية، وقد يعتمد في بعضها على الترتيب المنطقي باعتبار القرائن ومقتضى تلكم الأبيات إذا لم يذكر فيها تاريخ النظم، وهذا ينبئ أنّ ما خسرنا من إنتاجات هؤلاء أكثر مما عثرنا عليه، لأن هذه القصائد تنبئ عن مرحلة النضوج والرقي العلمي لدى هذا الشيخ، وآية ذلك تظهر في شكلها ومضمونها.

ومن آثار الشيخ ابن إكوكورو قوله في مدح صديقه وأستاذه الحاج محمد البرناوي حين عيّن وزيرا في إمارة بدا الإسلامية سنة ١٩٢٢م، ومطلع القصيدة ما يلي:

حمدت إله العرش ربي ذا العلا * ورافع بعض فوق بعض له القضى
صلاتي سلامي دائمان يد المدى * على أفضل المخلوق أحمد ذي الصفى
ومن مبلغ عني لشيخي رسالة * وزير ابن عبد الله بِديِّ ذي الحجا
محمدنا من زار قبر محـمد * وحجّ لبيت الله مكة ذي الحمى
ووافى وقد ساد الأنام بعلمه * أقرّ بذاك العلم كل ذوي النـــهى
ولكن هذا الماء ينكر طعمه * سقيم وضوء الشمس تنكره العمى
ومن رام إبداء الجدال فقربـــه * بتجريبه في علمه بان ما خـفى
تعمّق في علم الأصول وفرعه * أجيز له علم الحديث لمصطفى
وفي اللغة قد صار فيها مقدمـا * وأحرى من التصريف والنحو ما جلا
تبحّر في علم البلاغة كلها * معاني بيان أو بديع له تـلا
كذا علم تجويد القرآن لربـنا * وعلم لتفسير له فيه مجـــــتبى
وفي سيرة للهاشمي محمـــد * يضيء سناه عند من رام الاقتـــدا
كأنواعه مالا أطيق عـداده * ومن ذا الذي يحصي الرماد على الثرى
وعلّمه تلك العلوم إلهنا * كما علّم الشيخ السيوطي ذو الرضـا
ومما به قد حصّه الله أنّـــه * كريم جواد مثل قطرة للنـدى
معين الضعاف ثم كهف لمضطر * وملتجأ المكروب إن عضه الشجا

وقوله " صسغش " إشارة إلى تأريخ الهجرة بالجمل على الترتيب المغربي، ولعل ذلك عام ١٣٤٤هـ – ١٩٢٥م.

قصيدة راعي الرعية لإكوكورو في مدح الأمير سعيد بن محمود أمير بدا، ومطلع القصيدة ما يلي:

ألا من مبلغ عني مرادي * إلى راعي الرعية ذي الوداد
خليفة ربه في أرض" بد" * تبوء بجمع أخلاق السداد
أمير بن الأمير بن الأمير * سعيد ذي الشرافة والرشاد
وطاعة ربنا فيها مجـــــال * له ولدى العبادة فهو بـــــاد
وعند سماحة بحر عميـق * وما الإنفاق منه مـــــن نفاد
له أصل جسيم فـــــي ولاء * لدين إلهنا الدين العمـــــــاد
وليس له مثيل من أميـــــر * لكثرة خيره بين العبـــــــاد
وذو ورم يظن به سميـــــنا * أخو جهل وملتبس الفـــــؤاد

ومن قصائده في مدح الأمير عبد القادر كتبها شكرا على هداية أهداها الأمير له سنة ١٩٣٠م، ومطلع القصيدة ما يلي:

منـي إليك تحيات أمير لنا ❊ مع سلام وإكرام لمن زانا
وبعد فالمرء مأمور لمنعمه ❊ بشكره ثم ينهى عنه كفرانا
لذا شكرت أمير المؤمنين بما ❊ أهدى إليّ قميصا نسج سودانا
جاء إلي به إدريس مرسله ❊ صبيحة قبل يوم العيد مضحانا
يا أيها ذا الأمير بن الأمير لنا ❊ ابن شعيب أمير ذو مزايانا
عبد القدير وهذا الاسم من فطنا ❊ يعلم بأن اسمه قد طابق الشانا
أنت الذي فقت أقرانا مبارزة ❊ بالعقل والحلم والأحوال رضوانا
كل الملوك نجوم كنت بينهم ❊ ابن شعيب أمير ذو مزايانا
وكل من يتمنى مثل خيرك ما ❊ يعلم بأن اسمه قد طابق الشانا

ومن قصائده في مرثية إمام هارون شيخ علماء مدينة إبادن وما حولها، وذلك لما توفي الإمام سنة ١٩٣٥م، ومطلع القصيدة ما يلي:

ألهفي على ما القلب منه تفجعا ❊ وما عارض الأكباد حتى تصدعا
لموت فقيه عالم متورع ❊ صبور صدوق مستجاب إذا دعا
وأعني به شيخ الشيوخ ومقتدي ❊ لدى كل مستهدي إذا الأمر أفزعا
قضى محي هذا الدين في أرض يعربا ❊ ومجلي ظلام الشك إن كان موقعا
قضى من يرجي للندى والعلى ومن ❊ يرجي الأماني والمعالي به معا
قضى من يرد المشكلات المسائل ❊ إليه فيجلى ما عليه تطبعا
قضى من له الملهوف يفزع لائذا ❊ إذا لم يجد من حادث الدهر مفزعا
مجدّ قضى نحبا وقد كان في الورى ❊ من الغيث أروى بل من الليث أروعا
قضى الشيخ هارون الإمام لقومه ❊ ومرشدهم في جملة الأمر أجمعا
ألا إنما الدنيا ترينا نضارها ❊ إذا ما نريد الأخذ ولت وتسرعا
وبينا غراب البين ينعق فوقنا ❊ وكان بنا صوت الفراق مروعا
نريد لعمر الشيخ هارون طوله ❊ وأن ازدياد العمر مما يمتعا
أبى الله إلاّ أن ينفذ حكمه ❊ وكل إلى تنفذيه كان مسرعا
لقد زلزلت أرض إبادن بأهلها ❊ وبيت العلى مما ألمّ تزعزعا
وجيد إبادن عطلت من قلائد ❊ وقد مرهت عيناه شدة موقعا
وكلت يداه المس من كل مأرب ❊ وقد أعرجت رجلاه من مشي موضعا

المبحث الثالث: بعض الفنون البلاغية في الدّيوان وتحليلها:

وتلكم الأبيات الشعريّة مما اتفقت عليها أقوال المؤرخين ووافقتها جهود علماء الآثار بأنها من بناة فكر ذلك الشّاعر الشّيخ أحمد بن أبي بكر إكوكورو، والذي أظهر للعالم من خلالها ما لهذه الديار من طول الباع والنَّفَس في الكتابة بالعربية والتعبير عن فنونها بكلّ أمان، وما اختصت بها من أمانة علميّة، وخصائص فنيّة في إنتاجاتهم، وميزة جمالية في الأدب العربي النيجيري بالتحديد، وهي شعر عمودي مبنيّ على منهج القدامى من شعراء العرب، بل منظوم على مذهب الخليل الفراهيدي في مختلف الأغراض، ومنسوج بأنواع بحور الشعر العربي وعدّة القوافي مما رأوها صاحبها مناسبة للحوافز التي دفعته لقرض تلكم الأبيات الشّعريّة، والدوافع التي فرض عليه نظم القوافي، ويحصل الباحث على عدّة الفنون اللغويّة فيها حسب طاقته، وخلفيّته العلميّة، وأنى استخدم الشّاعر الأساليب البلاغيّة في هذا الدّيوان وهو حافل بقضايا فنيّة نبيلة، ومسائل بلاغيّة رصينة، أبرز بها صاحبها رسوخ قدميه في العربيّة وفنونها، كما برئ بها الذمة التي كانت على رقاب فطاحل العلماء والأدباء في هذه الدّيار، وقد حذا في أعماله حذوى الأدباء وفحول الشعراء، وهذه القصائد كلّها مبنيّة على الأبيات التصريعية عند العروضيّين، هو أن عجز البيت الأول المصرع الأول من – مطلع القصيدة - يوافق القافية التي بنى عليها القصيدة، أي الصوت الأخير في صدر البيت الأول هو نفس الصوت الأخير الذي عليه بناء القصيدة – القافية-، وهذا على حدّ قولهم في تعريف البيت المصرع: هو النبرة أو النغمة التي ينتهي بها البيت، وتبنى عليها القصيدة (Imyal, 1991).

دونكم النموذج منها، قوله:

حمدت إله العرش ربي ذا العلا ❋ ورافع بعض فوق بعض له القضى

وقوله:

ألا من مبلغ عني مرادي ❋ إلى راعي الرعية ذي الوداد

وقوله:

مني إليك تحيات أمير لنا ❋ مع سلام وإكرام لمن زانا

قوله:

ألهفي على ما القلب منه تفجعا ❋ وما عارض الأكباد حتى تصدعا

وهذا الأسلوب لم يكن بدعة منه لكنّه من خصائص الشّعر العربي منذ القديم، وكانت جلّ الأشعار الجاهلّية على نحو هذا الأسلوب، وعليه من سلك منهجهم بعدهم، وسار على دربهم مثال ذلك قول امرئ القيس في معلّقاته مطلعها (al-Siqa, 1948):

قفا نبكي من ذكرى حبيب ومنزل ❋ بسقط اللوى بين دخول فحومل

واستفتح كعب بن زهير بردته بين يدي الرسول في مدحه صلى الله عليه وسلم بقوله (al-Ilory,1987):

بانت سعاد وقلبي اليوم متبول ❋ متيم إثراها لم يفد مقبول

ولم يكن هذا الصنيع منحصرا على العرب، ولا مقتصرا على جزيرتهم، بل يوجد في هذه الديار الذين تمسّكوا بهذا المنهج، وهم ينسجون على هذا المنوال، ومن بينهم الشّيخ عبد الله بن فودي في جميع قصائده، ومنها قوله في لزومياته (Ibnu Fodiyo, n.d.):

طربت فأشجاني الطيور الكوالح ❋ وفرحني منها الغيوث الروائح
وخوّفني أيضـــــــا ذئاب بوارح ❋ وأرقني منها الظباء السوانح

والمترجم عنه في هذه السطور قد التزم هذا الأسلوب وسار على هذا المنهج في جميع قصائده الواردة في هذه الصفحات وفي جلّ بقية أعماله الأدبية ولم يكن مخالفا لمنهج السلف من الأدباء، وقد اقتدى بهم شكلا ومضمونا، بل الخروج عليهم من هذه السنة التعبيرية وغيرها يعدّ عيبا وعدم الكفاءة في التعبير بالعربية الفصحى.

وهم يعدّون هذه وما يشاكلها من الأمور مما يظهرون بها رسوخ قدمي صاحب القصيدة في العربية ومهارته في فنون العروض والقوافي، كما يتسلحون بها في معارضة خصمهم ومعاندهم عند عرض الكلام، ويلمس فيها الاقتباس والتضمين، نحو ما اصطلح عليه المعاصرون بالتناص بأنواعه وكان مبعثرا في ثنايا هذه القصائد، وكل ما استودع فيها من المعارف والمعلومات اللغوية والتشريعية وغيرها جعل هذه القصائد تتمتع بموسيقي الداخلي والخارجي.

ولم تكن الأبيات التصريعية الواردة في مطالع هذه القصائد فقط للتزيّن أو التلميح، بل فيها حسن البداية الذي يطلق عليها ببراعة الاستهلال، وقد كان فيها إلماح إلى المقصود الأول من النص الأدبي، وإبداع يجذب الانتباه، ويأسر المتلقي سامعا أو قارئا، مع حسن سبك، وعذوبة لفظ، وصحة معنى، ومنه قوله في رثاء الإمام للمسجد الجامع لمدينة إبادن:

ألهفي على ما القلب منه تفجعا ❋ وما عارض الأكباد حتى تصدعا

وهكذا يلاحظ القارئ في بقية مطالع أبيات هذه القصائد.

وكما اشتهرت هذه الأبيات ببراعة الاستهلال، وهكذا تتمتع بحسن المقطع أو الختام، وكان الشاعر في هذه الأعمال يظهر تمسكه بمنهج الأدباء الإسلاميّين بختام القصائد بالصلاة على النبيّ صلى الله عليه وسلم وآله وصحابته الكرام، ثم يذكر اسمه ونسبه في بعض هذه الأبيات لدفع الشك والارتياب لنسبتها إليه، وقد يختم القصائد بذكر السنة التي قرض فيها القصيدة توطيدا للوثائق التاريخية، وهذا دأب شعرائنا في هذه الربوع وما جاورها، مثاله في قوله:

صلاتي مع السلام على نبيّ ❋ وجمع صحابة أهل الجهـــاد

كقوله:

عبيد عُبيد الله يسمى بأحمد ❋ هو بن أبي بكر الفلاني تفرعا

مثال ذلك قوله:

بيوم الخميس شهر ذي القعدة التي ❋ مضى تسعها والعام (بي رش لمعا)

ومن القضايا البلاغية الواردة فيها كالتالية: ولعل الباحث في هذا الصدد يقدم ما يتعلق بالتراكيب ثم الأسلوب من أوجه الفنون البلاغية.

المبحث الرابع: فن المعاني

علم المعاني: هو علم يعرف به أحوال الكلام العربيّ التي تهدي العالم بها إلى اختيار ما يطابق منها مقتضى أحوال المخاطبين، رجاء أن يكون ما ينشئ من كلام أدبيّ بليغا (al-Meidani,1996).

المطلب الأول: جملة فعلية

ومن المعترف به عند علماء اللغة هو أن الكلام لا يأتي دفعة واحدة، بل سنة الله في خلقه أن يقدّم كلمة ويتبعها بأخرى حتى يستكمل الكلام، وكان أهل البيان يرغبون المتكلم البليغ أن يفتتح كلامه بكلّ ما يزيل الإبهام ويقرّ الإفهام، وصاحبنا على هذا النمط يسير، وعلى مداه تعبيره في أبيات شعره

يطير، وهذا منهج الكلام عنده، وظلّ يعبّر عن وجدانه بكل ما يظهر شعوره وانفعالاته من صدق العاطفة، وجودة التصوير مع الالتزام بمنهج الأدب الإسلامي النصيح، واسمعه يقول:

حمدت إله العرش ربي ذا العلا ❋ ورافع بعض فوق بعض له القضا
ووافى وقد ساد الأنام بعلمه ❋ أقرّ بذاك العلم كل ذوي النهى
قضى محيي هذا الدين في أرض يعربا ❋ ومجلي ظلام الشك إن كان موقعا
قضى من يرجي للندى والعلى ومن ❋ يرجي الأماني والمعــالي به معا
قضى من يرد المشكــلات المسائل ❋ إليه فــلى ما عليه تطبعا
قضى من له الملهوف يفزع لائذا ❋ إذا لم يجد مــن حادث الدهر مفزعا

فالشاعر في هذه الأبيات اعتمد على استعمال عددا من الأفعال الماضية في مطالع هذه الأبيات دلالة على ثبوت الحدث، وتحقق انقطاع أمر، وقد حسُن الشاعر اختيارها للمادة والصيغة، لأداء معنى الفوات الذي حرص على بقائه، ودوامه حرصا شديدا، وقد أورد في بعض هذه الأبيات الشعرية الصيغ التالية: حمد، وافى، ساد، أقرّ، قضى، وهذه الألفاظ وغيرها لدى صاحب هذا الديوان من الكلمات الدقيقة ذات إيحائها الرصينة، والاستيعاب النصيح تحمل رسالتها إلى الأمة بكل إنصاف وخضوع.

وانظر إلى بديهة مرهفة عند تكرار كلمة " قضى " في مطالع الأبيات الأربعة المتتالية إقرارا وتثبيتا لجلالة الواقع، وما حدث للأمة أو أصيب بها بموت هذا الإمام ومراثيه، وأمعن النظر في تلكم الأوصاف التي اتصف بها ذلك الشخص قبل موته والمكان الذي يبوئه بين قومه، ككونه مجددا، ومجاهدا، وكريما، ورحيما وما إلى ذلك من صفات المؤمن التقي، وأنى يوجد من يسدّ الثغرة التي حدثت بفقدانه، ولجأ إلى الإخبار بالحادثة بلفظ قضى دون غيرها، وايثارها على نظائرها إشارة دقيقة على علوّ مقامه، وسموّ حاله، ولم يستعمل كلمات ضدّها أو غيرها كمات أو قتل مع أنه مغتال ومن الشهداء قتل من طريقه إلى الحجّ، واتبع تلكم الأفعال باسم الموصول مَن التي يستخدم للعاقل تكريما له واحتراما منه إليه، وايمانا منه أنّ المفقود في ذمة الله لأنه مات شهيدا، وامتثالا بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾ (سورة آل عمران، الآية ١٦٩).

يقول أغاكا في مثل هذا المقام: " وكلما كان الشاعر ثابت الإيمان، ثري الوجدان، قوي الانفعال، ترتفع العاطفة إلى درجة الإنسانية التي تشترك فيها النفوس بأقدارها المتباينة، ويستدعى الحال نمطا من الصناعة الفنية على صورة مطابقة للقوى التي كانت عليها درجة الفكرة والعاطفة " (Agaka, 2005).

فهذه الكلمات تناسب المكان كل المناسبة، إذ القارئ يشارك الأديب في هذا الانفعال كل المشارك حتى يحسّ احساس كاملا بما يجيش في صدر الشاعر، وقد يتعالاه في هذه الشعور قدر ذوقه وخلفيته العلمية والثقافية.

المطلب الثاني: الإنشاء

ومن أروع الأساليب الواردة في هذه القصائد الأسلوب الإنشائي بقسميه – الطلبي وغير الطلبي–، وقد لجأ إليه بطرق عدة من أوجهها المختلفة عند عرض القضايا المناسبة حسب رأي الشاعر في هذه الأبيات الشعرية، ومنها قوله:

ولا تعجبوا يا أهل بدا لمثل ذا ❋ وذلك فضل الله يعطيه من يشاء
لقومك فاعدل يا وزير ودلهم ❋ إلى ما يقيهم من دناهم من التوى
وكن صابرا إذ ما جفوك بجهلهم ❋ وسر سيرة المجفو أحمد ذي الوفا
وكن مثل ساقي القوم يشرب بعدهم ❋ تصر حامدا في الصبح عاقبة السرى

فالإنشاء عند البلاغيّين نظير الخبر في حدود الأسلوب عند التركيب، بل الكلام إن لم يكن خبرا يكون إنشاء على حد قولهم، وقد استخدم الشاعر عدّة الأساليب الإنشائية في هذا الديوان.

يقول أغاك في بيان موطن الإنشاء عند البلاغيين: "فالمقصود بالكلام الإنشائي كلا نوعيه الطلبي وغير الطلبي، لأنهما يقعان متعادلين في الميزان البلاغي في النظر العادل، والبناء القوي، والحكم المنصف، يقتضيهما الحال والمقام، وتعتمدهما الفنون الأدبية الراقية، وتحكمهما الظروف والملابسات الإنسانية لرفض قضاياها وتياراتها صياغة فنية عبر النماذج الحية، وعلى مدار هذا المنوال القويم تتوارد منهما المعاني تواردا ثريا " (Agaka, 2005).

وقد استخدم الشاعر صيغة النهي مقارنة بالنداء في قوله:

ولا تعجبوا يا أهل بدا لمثل ذا ❋ وذلك فضل الله يعطيه من يشا

وصيغة النهي في هذا الصدد – لا تعجبوا – بالفعل النهي الذي ركب من لا الناهية والفعل المضارع وهو في هذا الصدد يفيد الارشاد لأن التعجب في شيء إذا لم يوازن بميزان الصدق والعدالة يؤدي صاحبه إلى الحسد الذي حذرنا منه الرسول صلى الله عليه وسلم، إذا الحسد يفسد العمل كما يأكل النار الخطب، والشاعر أراد أن يثبت بعض الأوصاف الميمونة الكامنة والمتوفرة في هذا الشيخ، ويري أهله – أهل بدا – بعض ما منّ الله عليه من ميزة حسيّة ومعنوية عزّ وجودها في غيره، وأنّ هذه الميزة ليست بشيء سوى فضل الله يعطيه من يشاء من عباده والله ذو الفضل العظيم.

والجدير بالذكر في هذا الصدد هو أنّ شاعرنا أولع نفسه في استعمال جلّ الأساليب الإنشائية في هذا الديوان إلاّ أنّ صيّغ الأمر والنداء أكثرها تناولا لما فيهما من الخصائص لاسيما في الأغراض التي دفعته إلى قرض تلك الأبيات، منها: الرثاء، وإهداء الشكر عند الاعتراف بالجميل، والمدح الذي يشتمل على ذكر المحاسن التي قدّمها الممدوح قبل أن يبوء المقام والوسام الذي قلده به الأمير، وهذا كله لا يمنع الشاعر من أن يتّخذ تلك الفرصة السانحة للوعظ والارشاد تذكرة له ونصيحة للآخرين لقول الرسول صلى الله عليه وسلم مما رواه عنه تميم الداري قال:" الدين النصيحة قلنا لمن؟ قال لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم" (صحيح مسلم).

والممدوح في تلك الآونة محتاج إلى مثل هذا لئلا يغلب عليه الشيطان في حركاته لطبيعة الإنسان بعد الوصول إلى المنصب أو الملك، وانظر إلى قوله:

لقومك فاعدل يا وزير ودلهم ❋ إلى ما يقيهم من دناهم من التوى

وقد استخدم فعل الأمر في هذا البيت والذي يليه وما بعدهما، وانظره في قوله: – اعدل، ودل– فهاتان فعلا الأمر تفيدان الإرشاد والنصح، ومن باب الالتماس لأنّ الكلام بين صديقين شريكين متحابين في الله يريد لصاحبه النجاة والفوز بما أسند إليه من أمر الرعية لأنه مسؤولية عظيمة في جميع نواحيها، لهذا ألحّ عليه بعدة أفعال الأمر، والنداء بالياء أعلى أدوات النداء تأثرا، وأعظمها ايقاعا، ثم لقبه بالمنصب دون الاسم تعظيما للمنصب، وتكريما لصاحبه، وتوضيحا لمن يشك فيما قلده به الأمير أو يجاحده، وتوطيدا لجلالة الأمر وشدة التآخي بين اللفظ والمعنى المشار إليه، وهكذا يشاهد القارئ في أبيات القصيدة.

يقول القائل مبينا المفهوم البلاغي في صيغتي الأمر والنهي، ويشير إلى موقعهما عند التوظيف البلاغي، ويقول: " يشد الأمر والنهي أواصر قوية في البناء، والحكم، والمعنى، وصح أن يدرجا في العرض البلاغي، وهما عادة يتلازمان فينزل أحدهما للآخر منزلة التوكيد والتقوية، بل كثيرا ما يقع النداء لهما واسطة العقد في تكوين الجملة الإنشائية، وعندئذ يغلب تقدم النداء عليهما لبناء قوة التآخي والتلاحم في شد المعنى شدة واحدة ذات أثر خلاب في مخاطبة النفس وإقناعها ". (Agaka, 2005).

المطلب الثالث: الذكر والحذف

ومن القضايا الواردة في الديوان قضية الذكر والحذف، وهي قضية هامة عند البلاغيين لا يقلّون درجتها التعبيرية لما يستوعب من أوجه المعاني والبيان السام، وتوضيح الحال، كما تبيّن عظمة الأمر وتحقيره في بعض الأحايين.

ذكر الخاص بعد العام

ينوى في السطور التالية الجانب التركيبي مما يميَّز العربية عن بعض لغات العالم في اعتنائها بالتراكيب نطقا وكتابة، ويراعي في هذا الصدد ما يذكر وما يحذف من الكلمات ثم ما يؤدي إلى استخدام أي من هذه الأوجه عند التركيب، وقد يذكر بعض الأشياء للتعظيم والتفخيم ويظهر هذا في نحو الأسماء والألقاب التي يشعر ذكرها بعظمة أصحابها وفخامتهم، كما يذكر للإيضاح والتقرير في الوعظ والارشاد، واسمعه يقول:

وفي اللغة قد صار فيها مقدما ❋ وأحرى من التصريف والنحو ما جلا
تبحّر في علم البلاغة كلها ❋ معاني بيان أو بديع له تلا

والشاعر في هذين البيتين أخذ نوعا من أقسام الذكر وهو ذكر الخاص بعد العام، إذ قدم اللغة وتبعها ببعض العلوم التي يعتبر بأهم أركان العلوم اللغوية وهي: التصريف والنحو، وذكر في البيت التالي البلاغة وأجزائها المعاني والبيان ثم البديع، وهو على منهج السكاكي وجمهور علماء البلاغة المتأخرين في تقسيم البلاغة إلى الأبواب المذكورة.

المطلب الرابع: القصر: لغة الحبس - قال الله تعالى: ﴿حُورٌ مَّقْصُورَاتٌ فِي الْخِيَامِ﴾ (سورة الرحمن، الآية ٧٢).

واصطلاحاً: هو تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص. أو هو: إثبات الحكم لما يذكر في الكلام ونفيه عما عداه (al-Hashimi,2003). ويقال في تعريفه أيضا: جعل شيء مقصورا على شيء آخر بواحد من طرق مخصوصة من طرق القول المفيد للقصر (al-Meidani,1996). ومما ورد في هذا الديوان من أساليب القصر قول الشاعر:

وليس لما تبنى يد الله هادم ❋ وليس لأمر الله إن جاء من نهى
وما عاقل إلا بصير العواقب ❋ يصاحبه الدهر إلى يوم الابتلا
ألا إنما الدنيا ترينا نضارها ❋ إذا ما نريد الأخذ ولت وتسرعا
أبى الله إلا أن ينفذ حكمه ❋ وكل بنا صوت الفراق مروعا

القصر من أجود الأساليب في كلام العرب، كما يعتبره البعض أنه من مواطن الإعجاز البلاغي في التعبير، لكونه يبيّن أوجه تخصص شيء بشيء، وقد استخدم الشاعر في البيت الأول تقديم ما حقه التأخير لإثبات الحكم الذي يريده، مثال ذلك قوله:

وليس لما تبنى يد الله هادم ❋ وليس لأمر الله إن جاء من نهى

وكذلك استعمل أسلوب النفي والإثبات أو الاستثناء بإلاّ وانظر إلى قوله:

وما عاقل إلا بصير العواقب ❋ يصاحبه الدهر إلى يوم الابتلا

وقد أظهر الشاعر في هذا البيت النفي بما، ثم الإثبات بإلاّ توضيحا وتكريما للمكان الذي يبوئه العاقل لأنه هو الحكيم الذي يفكر وينتظر عاقبة الأمور دون الذي يغري بنفسه فيما لا طائلة تحته أو لا تدوم ولا تنفع.

ثم القصر بإنما في البيت التالي: ألا إنما الدنيا ترينا نضارها إذا ما نريد الأخذ ولت وتسرعا

وفيه تقصير الصفة على الموصوف في بيان أن شيمة الدنيا لا تدوم على حال تكون بها الحلفة والتعرّف عليه، فهي يتلون كالغول على حد قول كعب بن زهير في قوله (al-Ilory,1987):

فما تدوم على حال تكون بها ❋ كما تلوّن في أثوابها الغول

أي الدنيا لا تستقر على حال، سرورها وخزنها لا يدومان.

وهذا البيت يناسب قوله تعالى: ﴿اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ﴾ (سورة الحديد، الآية ٢٠).

المبحث الخامس: فن البيان

ومن الفنون البيانية الواردة في السطور السابقة كالتالية:

المطلب الأول: التشبيه: عند علماء البيان هو مشاركة أمر بأمر في معنى بأدوات معلومة، كقولك العلم كالنور في الهداية (al-Hashimi, 2003).

الدلالة على مشاركة شيء لشيء في معنى من المعاني أو أكثر على سبيل التطابق أو التقارب لغرض ما.

قال أبو هلال العسكري في كتاب الصناعتين: النظم والنثر: " التشبيه يزيد المعنى وضوحا، ويكسبه تأكيدا، ولهذا أطبق جميع المتكلمين من العرب والعجم عليه، ولم يستغن أحد عنه" (al-Meidani, 1996).

ومما به قد حصه الله أنــه ❋ كريم جواد مثل قنطرة الندى
كلّ الملوك نجوم أنت بينهم ❋ كالشمس بين نجوم الليل لمعانا

وقد أثبت الشاعر في ممدوحه صفة الكرم والجود، وأنه على هذه الصفة مثل قنطرة الندى أو الغيث الذي يجود ويطبّق البطنان بالماء الروي الذي يستفيد منه القريب والبعيد بدون استثناء، ويسمن منه المؤمن والكافر، وهو يبيّن أن خيراته يغمر المطيع والطاغي بدون المنة ولا يتبعها بالأذى.

وهو في البيت الثاني يقرّ حال ممدوحه - أحد أمير إلورن - في علوّ كعبه على البقية، وشبهه بالشمس بين نجوم الليل في شدة وضوحه وبهجته، وجعل بقية الملوك وعطائهم بالنجوم وضياءها في الليل، والمعلوم أن طلوع الشمس يقهر نجوم الليل ووضوحها، وهكذا علا هذا الأمير بإحسانه ومعاملته الطيّبة على بقية إخوانه من الملوك يومئذ، رحم الله المادح والممدوح.

والشاعر في هذا المقام استخدم التشبيه المفصّل إذ ذكر جميع أركان التشبيه في هذا البيت من المشبه والمشبه به وأداة التشبيه ووجه الشبه لخصية بلاغية.

المطلب الثاني: المجاز: اللفظ المستعمل في غير ما وضع له في اصطلاح به التخاطب، على وجه يصحّ ضمن الأصول الفكرية واللغوية العامة، بقرينة صارفة عن إرادة ما وضع له اللفظ. (al-Meidani, 1996).

المطلب الثالث: الاستعارة: هو اللفظ المستعمل في غير ما وضع له لعلاقة مع قرينة دالة على عدم إرادة المعنى الأصلي، والعلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي قد تكون المشابهة وقد تكون غيرها، فإذا كانت المشابهة فهو استعارة، وإلا فهو مجاز مرسل والقرينة قد تكون لفظية، وقد تكون حالية (al-Hashimi, 2003).

معين الضعاف ثم كهف لمضطر ❋ وملتجأ المكروب إن عضه الشجا

والشاعر استعمل اسلوب الاستعارة في هذا البيت، إذ المجاز في هذا السطر نشأ من التشبيه وحذف منه المشبه، وأداة التشبيه.

المطلب الرابع: المجاز المرسل: هو الكلمة المستعملة قصدا في غير معناها الأصلي لملاحظة علاقة غير المشابهة مع قرينة دالة على عدم إرادة المعنى الأصلي (al-Hashimi, 2003):

سريت إلى دار البقاء من الفا ❋ فكنت بجنات النعيم ممتعا

وقد يدرك في هذا البيت نوع من أقسام المجاز المرسل ما يعرف باعتبار ما يكون بقوله كنت بجنات النعيم ممتعا، أن ما يرجى لهذا الفقيد من ربّ العزة أن يدخله الجنة لما قدم من العبادة والإحسان وأداء حقوق الغير بغير التوان ولا التأخر.

المطلب الخامس: الكناية :هي اللفظ المستعمل فيما وضع له في اصطلاح التخاطب للدلالة به على معنى آخر لازم له، أو مصاحب له، أو يشار به عادة إليه، لما بينهما من الملابسة بوجه من الوجوه (al-Meidani,1996):

وجيد إبادن عطلت من قلائد ❋ وقد مرهت عيناه شدة موقعا
وبيت غراب البين ينعق فوقنـا ❋ وكان بنا صوت الفراق مروعا
مجد قضى نحبا وقد كان في الورى ❋ من الغيث أروى بل من الليث أروعا

الكناية أسلوب ذكيّ من أساليب التعبير عن المراد بطريقة غير مباشرة، وهي من أبدع وأجمل فنون الأدب، ولا يستطيع تصيّد الجميل النادر منها، ووضعه في الموضع الملائم لمقتضى الحال إلا أذكياء البلغاء وفطناؤهم، وممارسو التعبير عما يريدون التعبير عنه بطرق جميلة بديعة غير مباشرة.

إنّ الذكيّ اللماح إذا أراد أن يتحدث عن شيء ما، صفة كان، أو موصوفا، أو نسبة حكمية، جال ذهنه ليدل على ما يريد التعبير عنه بطريقة غير مباشرة، وطاف في محيط ذلك الشيء لينتقي مما يلاحظ ما يدل به عليه، فيبعد حينا، ويقرب حينا، ويتوسط حينا آخر، ويستبعد ما لا يراه حسنا جميلا، وما لا يرى دلالته مناسبة لمقتضى الحال (al-Meidani, 1996).

المبحث السادس: فن البديع

المطلب الأول: الطباق: هو الجمع بين الشيء وضده في الكلام، وهما قد يكونان اسمين، أو فعلين أو حرفين أو مختلفين (al-Hashimi, 2003).

هو الجمع في العبارة الواحدة بين معنيين متقابلين، على سبيل الحقيقة، أو على سبيل المجاز، ولو إبهاما، ولا يشترط كون اللفظين الدّالين عليهما من نوع واحد كاسمين أو فعلين، فالشرط التقابل في المعنيين فقط (al-Meidani, 1996):

ولا تغفل الدنيا الدنية أمرها ❋ وتقبلنا صبحا وتدبر في المسا
سريت إلى دار البقاء من الفنـا ❋ فكنت بجنات النعيم ممتعـــــــا

ففي البيت الأول كلمات: تقبل – تدبر، ثم الصبح – والمساء، وفي البيت الثاني: البقاء – والفناء، فهي من باب الطباق في حين تجد التقابل بين هذه الألفاظ، والبلاغي يقرر أن تصوير الأمر بأقوى ما يكون بيانه يتوقف أحيانا على مقارنة الضدين وعندئذ يبرز المرام جلاء ووضوحا، فالشاعر يصف الدنيا من عدم استقرارها، وهي تتقلب في حالتي الإقبال في حين والإدبار في حين آخر، أي يوم لك ويوم عليك.

والعنصر الجمالي في الطباق هو ما فيه من التلاؤم بينه وبين تداعي الأفكار في الأذهان، باعتبار أن المتقابلات أقرب تخاطرا إلى الأذهان من المتشابهات والمتخالفات.

المطلب الثاني: المقابلة: هي أن يؤتى بمعنيين متوافقين أو أكثر، ثم يؤتى بما يقابل ذلك على الترتيب (al-Hashimi, 2003).

هي طباق متعدد عناصر الفريقين المتقابلين، وفيها يؤتى بمعنيين فأكثر، ثم يؤتى بما يقابل ذلك على سبيل الترتيب (al-Meidani, 1996):

وقد كنت قبل اليوم تنهى وتأمر ❋ يفوز المطيع ثم ويل لمن عصى

ومن أساليب المقابلة في هذا البيت الكلمات التالية: تنهى- وتأمر، الفوز – والويل، المطيع والعاصي، وهذه الألفاظ تأتي بمعاني تقابل بعضها البعض في حين واحد، وعلى الترتيب الحكيم فالشاعر يظهر بدعيته في التعبير وحسن السبك، مع جودة التلاؤم بين السابق واللاحق، وهذا الأسلوب من أجود ما يثير به الأديب القارئ ويجذب انتباهه بكل السهولة والتيسير.

والشاعر بحكمته سار على نهج علماء التشريع في قاعدة أصولية في أن دفع المفسدة يقدم على جلب المصلحة، وقدم النهي على الأمر، وراود نفس القارئ بتقديم الفوز والنجاة على الويل والعذاب، ثم ذكر المطيع قبل العاصي إذ طاعة الله أقرب إليه وأقرّ في ذهنه من عصيان خالقه، لأن الإنسان يولد على الفطرة فأبواه يهوّدنه أو ينصّرنه أو يمجّسنه نحو ما ورد في الحديث النبوي الشريف أو كما قال.

المطلب الثالث: الاقتباس :هو أن يضمن المتكلم كلامه من شعر أو نثر كلاما لغيره بلفظه أو معناه، وهذا الاقتباس غالبا من القرآن المجيد، أو من أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم، وقد يأتي من الأمثال السائرة، أو من الحكم المشهورة، أو من أقوال كبار البلغاء والشعراء المتداولة، دون أن يعزو المقتبس القول إلى قائله (al-Meidani, 1996) بتصرف يسير، مثاله قوله:

وطيبة أرض تخرج النبت رائعا ❋ بيابس نبت تخرج الأرض إن خلا
لقد زلزلت أرض إبادن بأهلها ❋ وبيت العلى مما ألمّ تزعزعا

في البيت الأول يقتبس الشاعر من قوله تعالى: ﴿وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبُثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا كَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ﴾ (سورة الأعراف، الآية ٥٨).

أما الثانية فهو يناسب قوله تعالى: ﴿إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا﴾ (سورة الزلزلة، الآية ١).

فهاتان البيتان ليس بموفقة الآيات فحسب، بل تريان القارئ التناسب التام بين اللفظ والمعنى، أو الفكرة والأسلوب لدى الشاعر، ويبرز مراودته من المعين الإسلامي الصافي، وأنه يسبح في بحره بكل أمان.

خاتمة

ظلّ ديوان إبن إكوكورو من عيون الشعر العربي الموروث في إمارة إلورن، وقد أثّرت في صاحبه عدّة العناصر صيّرته شاعرا، كما أثرت في شاعريّته إلى حدّ بليغ، وهذا الديوان مشحون بأنواع عدّة من المسائل اللغويّة، كذا الفنون البلاغيّة نحو ما مرّت بنا في السطور السابقة، وأعماله الأدبيّة هذه بمثابة المتحف الذي صان للأجيال القادمة ماضي أمرهم وما كانت عليه أسلافهم، كما يري الباحث مناهج القدامى في التعبير والتأليف، وأنى يقتبسون من العرب وكيف اندمجوا أساليبهم في كلامهم، وديوانه هذا معين صافي لمعرفة سَير السابقين بهذه الدّيار شكلا ومضمونا، بل منهجا وأسلوبا، وقد جمع الباحث عمله هذا بين النظري والتطبيقي عند ذكر بعض القضايا البلاغيّة الواردة في الدّيوان، وقام بالتعريف ثم التمثيل مع ما يناسبها من الديوان ثم التحليل قدر الاستطاعة، ودونكم بعض الاقتراحات والتوصيات لعلها تفيدنا في المستقبل القريب، حتى ندافع عن تراثنا بكلّ ممتلكاتنا ولا تدركه يد التلاشي والخسران. فالباحث يستنتج من خلال جولانه في طيات هذه السطور الأمور التالية:

١) سبق العلماء في إدراك بعض الأساليب الفنية في إنتاجاتهم.

٢) رفع مستواهم العلمي والثقافي نتيجة الإخلاص والمصابرة.

٣) عقد المقارنة بين إنتاجاتهم الأدبية وما أنتجته قرائح العرب القح مع عدم المعايشة مع أبناء العرب ولا في بلدانهم إلاّ عند زيارة أماكن الحجّ، وقد لم يقدر الله لبعضهم ذلك، ولم يثن ذلك هممهم بالعربية وعلومها، لأنها عندهم جزء من الإسلام لا يتجزأ.

وهكذا يستوصي إخوانه من الباحثين في جميع العالم بالأمور التالية:

١) العناية بأعمال علماء بلادهم لاستغناه بلدان العرب عن هذه لأنها كادت يقتل بحثا.

٢) الانفاق على هذه المخطوطة حتى تشهد نور الحياة، وتمشي مع العمر وقضايا الساعة.

٣) الاهتمام البالغ بأعمال علمائنا الأدبية حتى ينفى عنها الغبار، وتلحق بأعقاب أمثالها في العالم العربي والإسلامي.

٤) العمل على التحقيق من الجهة المعنية بها، ثم الطبع والنشر، والنفقة عليها لئلا يضيع، وتظلّ في خبر كان.

إثراء المكتبات العربية وغيرها بعيون الأعمال وما يظهر للعالم قيمة آبائنا وعلمائنا مما استخدموا بها الإنسان، وتطوروا بها الإنسانية.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals.

REFERENCES

al-Qur'an al-Karim.

Abdullahi, M. G. (2018). al-Muwazanah baina Ahmadayn Ibn Yanman wa Ibn Ikokoro Fan al-Madihi Namuzajan. *al-Mi'iyar International Journal A Publication of Department of Arabic, Ahamdu Bello University, Zaria, Nigeria*, *5*(1), 1-25.

Athaqafi, U. A.-S. (1991). *al-Shaykh Ahmad Abibakr Ikokoro wa Musahamatuh fi Tatwir al-Lughah al-'Arabiyyah wa Adabuh fi Nijiriyyah*, Bahth Majistir Muqadam ila Qism al-Adyan, Shu'bah al-Lughah al-'Arabiyyah (Unpublished Master's Thesis). University of Ilorin, Ilorin, Nigeria.

Agaka, A.-B. S. (2005). *Asalib Balagiyyah fi Diwan al-Ustadh Abdullah ibn Fodiyo*. Markaz al-Mudhf li Khidmah Kumputar wa al-Tiba'aht wa al-Nashr, Ilorin, Nigeria.

al-Hashimi, A. a.-S. (2003). *Jawahir al-Balaghah fi al-Ma'ani wa al-Bayan wa al-Badi'*. Bairut: Dar al-Fikr.

Ibnu Fodiyo, A. (n.d). *Tazyin al-Waraqat li Ba'dh Maly min al-Abyat*, Makhtutah.

Ikokoro, A. A. (1992). *Akhabar al-Kurun fi Umarau Imarati Ilorin*. Tahqiq: Ashkyk Adam Abdullahi al-Ilory. al-Qahirah: Maktabah al-Wahbah.

al-Ilory, A. A. (1987). *Uyun al-Lamiyyat*. Lagos: Matba'ah al-Thaqafah al-Islamiyyah.

Imyal, B. Y. (1991). *al-Mu'jam al-Mufassal fi 'Ilm al-'Arud wa al-Qafiyah wa Funun Shi'r*. Bairut: Dar al-'Ilmiyat.

Jimba, M. M. & Otukoko, I. S. (eds.) (2015). *'Ulama' al-Imarah* (Scholars of the Emirate), A Publication of the Centre for Ilorin Manuscripts and Culture (CIMAC) of the Kwara State University, Malete, Dar al- Fikr al-'Arabi Nasir City, Cairo.

al-Meidani, A.-R. H. H. (1996). *al-Balaghah al-'Arabiyyah: Ususuha wa 'Ulumuha wa Fununuha wa Suwar min Tatbiqiyyah*. Dimashq: Dar al-Qalam.

al-Siqa, M. (1948). *Mukhtar al-Shi'r al-Jahili*. al-Maktabah al-Sha'biyyah.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

ملامح النقد البنيوي في الأدب العربي الحديث: دراسة على ضوء الرؤية الإسلامية

[FEATURES OF STRUCTURAL CRITICISM IN MODERN ARABIC LITERATURE: A STUDY FROM THE ISLAMIC PERSPECTIVE]

Khalil Mohammad Usman Gbodofu

Department of Arabic, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin 240102, Kwara State, Nigeria

Corresponding Author: *khalilulahgbodofu@gmail.com*

Received: 12/1/2023 *Accepted: 7/2/2023* *Published: 31/8/2023*

ملخص

يشهد القرن العشرون الميلادي تطورا في مفهوم اللغة والنقد ويعتبر فرديناند دي سوسير العالم اللغوي الفرنسي من أوائل الدين أحدثوا ثورة في علوم اللغة والأدب، إذ فرّق بين اللغة والكلام، وميّز بين النظام اللغوي والأدبي مما أدّى إلى مفهوم جديد للبنية أو البناء أو التركيب. فإن النظرية الشكلية الروسية من أهم الدوافع التي أدت به إلى هذه العملية نحو التطور. والملاحظ أن النقاد العرب القدماء قد أسهموا في النقد البنيوي قبله إسهاما كبيرا، ولعل محاولة قدامة بن جعفر البغدادي في كتابه "نقد الشعر" من أولى محاولاتهم في الموضوع البنيوي، ومن ذلك استعمال عبد القاهر الجرجاني المصطلحات البنيوية كالنسق والنظام، في بعض مؤلفاته ومصنفاته، وتحدث كثيرا عن البناء والتركيب في الشعر العربي، وبعده دعا حازم القرطاحني إلى بناء الجملة، وكان رولان بارت يسير على نمط الجرجاني والقرطاجني، ويوافقهما في ما ذهبا إليه في البناء. وفي العصر الحديث لعب إبراهيم أنيس وتلاميذه دورا فعّالا في هذا الموضوع، لأنهم استوعبوا البنيوية استيعابا موفقا، وأما في هذه الورقة فإننا سنعرض التعريف بالبنيوية بإيجاز، ونذكر طائفة من أعلامها، كما نتحدث عن البنيوية في النقد الأدبي، وعن عناصرها عند النقاد العرب وغير العرب، ونناقش موقف الإسلام منها، من حيث ننظر إلى الاتجاه الفني والفكري بالتفصيل، وفي هذا البحث ننتهج المنهج التاريخي لتوثيق المعلومات التاريخية عن البنيوية من خلال تتبع نشأتها ومعالمها وأعلامها كما نستعين بالمنهج التّحليلي، ونرى أن لهذا المنهج علاقة متينة بين الدّراسة والتّصوير البياني، ومن أهم النّتائج هذا البحث أنّه ينبغي للباحثين وكلّ من يقرأ ويكتب في النّقد الأدبي الحداثي عند العرب أن يهتمّوا بالبنيويّة في التراث العربي القديم، وخاصة في القرآن الكريم والأحاديث النّبويّة الشّريفة،

وأن يفضوا الغبار عن التّراث الإسلامي الذي ينتجه الملحدون وإخوانهم، وفي الخاتمة نأتي بالتوصيات والاقتراحات مع الاعتماد على المصادر والمراجع الداخلية والخارجية.

الكلمات المفتاحية: النقد، البنيوية، الأدب، الحديث، الإسلام

Abstract

The twentieth century has witnessed a development in the concept of Language and Criticism. The French Linguist fardinand sorcer is one of the predecessors who brought revolution in the science of language and literature as he distinguished between language and Speech and differentiated between the system of language and literature which led to a new concept of Structure system, or construction. Indeed, the structural arrangement is among the most important cause of this development it is observed that the Classical Arabic critics have contributed immensely to structural criticism before him. Indeed, efforts of qudamah Bn ja'far al- Baqdadi in his book "poem criticism" is one of the first attempt in the concept of structuralism and from there abdul Qadr Aljurjany derived the structural terms such coherence and arrangement in some of his publications and books, just as many findings have emerged on structure, arrangement on Arabic poems. After him, hazim al- Qurtahani has researched on sentence structure and Rolern Bert followed al- jurjani and Qurtahani in their research and agreed equally to their postulates on structuralism. In the modern day, Ibrahim Anis with his students have played an active role in this topic and discussed structuralism in an acceptable form. In this paper, we shall present the definition of structuralism in brief and we shall mention some of its proponent and we shall discuss structuralism in literary criticism alongside its components as presented by the Arab Critics and the non-Arab critics and state the Islam perspective of it examining the artistic and the mastic aspects in details. In conclusion, we shall bring suggestions and advises citing references and sources which are external and internal.

***Keywords**: criticism, structuralism, literature, modern, Islam*

Cite as: Gbodofu, K. M. U. (2023). Malamih al-naqd al-binyawi fi al-adab al-'Arabi al-hadith: Dirasah 'ala daw' al-ru'yah al-Islamiyyah [Features of structural criticism in modern Arabic literature: A study from the Islamic perspective]. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 281-294. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.51

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

النقد الأدبي نشاط فكري عام، لا يستغنى عنه الأديب، إذ هو معيار وتقييم لأي عمل أدبي، وأما ما يسمّى النقد العربي الحديث فهو وليد ثقافة الإسلام، ونتيجة حضارة دون حضارة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.

ولقد أساء بعض الدارسين مفهوم القديم والجديد في العمل الأدبي، ولا شك أن سوء الفهم يؤدي إلى سوء الانتماء والانتساب، وظنوا أن موافقة الغرب هي الجديد، فمالوا إلى الفرنسيين والبرطانيين والأمريكيين ونحوهم من الذين كانوا يتميزون بالعقائد الوثنية في تواريخهم وآدابهم

المختلفة، والتجديد لا يمكن أن يكون ترفا ولا هوى ولا لهوا، ولكنه نمو وتطور طبيعي يمضي على سنن الله ثابتة في الحياة الدنيوية (al-Nahwi, ٢٠٠٥). ومن سنن الله سبحانه وتعالى أن يجعل للإنسان ثوابت يتمسك بها، ويتطرقها إلى النمو والتطور.

وقد يحاول بعض الناس الخروج عن هذه الثوابت بحجة أنها قديم أو تقليد، ووضعوا لأنفسهم ثوابت جديدة مخالفة لما وضعه الله سبحانه وتعالى، ومن هنا دار الصراع بين القديم والجديد، فمن القديم ما يمثل ضرورية للأديب قبل أن يبدع ويأتي بجديد نابع من ذاته، جديد بمعنى من المعاني يربطه مع القديم الذى قلده وتكون ثوابت الأمة آنذاك هي تربطها مع القديم، وقد نرى ذلك في الشعر الجاهلي لأن كثيرا من الشعراء الجاهليين كانوا مقلدين أول أمرهم أو رواة الشعراء السابقين لهم، ملكوا ناصية الشعر فاستقلوا وانطلقوا، وقد نجد هذه الظاهرة في أمور كثيرة غير الشعر كالصناعات مثلا، فمن الأمم من قلدوا بداية أمرهم الرواد، ثم ما لبثوا أن جددوا في صناعاتهم، وربما فاقوا من قلدوا وأبرزوا أصالتهم (al-Nahwi, ٢٠٠٥). ولقد ظهرت في القرن التاسع عشر الميلادي المذاهب النقدية الجديدة منها الإنطباعيةImpressionism ، والتعبيرية Expressionism، والتكعبيةCubism ، والرمزيةSymbolism ، والتصويرية Imagism، والوجودية Existentialism، والبنيوية Structuralism وما إلى ذلك.

مشكلة البحث

من المتأكد أن يتعرض البحث لبعض المشكلات التي هي طبيعة كل بحث علمي، حيث لا ينجح أي بحث من عرقلة أو أخرى. ومن أبرز المشكلات التي تواجه هذا البحث ما يأتي:

١) إشكالية فهم البنيوية على الدارسين، إذ يعدها بعضهم عنصرا من عناصر اللغة فقط، مع أنها تتضمن الخصائص الأدبية والنقدية.

٢) شعور بعض الدارسين والباحثين بأنه ليس للإسلام موقفا - إيجابيا كان أو سلبيا - تجاه النقد الأدبي الحداثي أمثال البنيوية والتفكيكية والسيميولوجية.

٣) قلة الكتب الأدبية التي تعالج قضايا البنيوية، وموقف الإسلام منها في مكتبات الجامعات النيجيرية وفي دهاليز علماء هذه البلاد.

منهج البحث

اعتمد الباحث في إعداد هذه الورقة على المنهجين: التاريخي والوصفي. نستعمل المنهج التاريخي لتقييد المعلومات عن نشأة البنيوية ومعالمها، ولتوضيح الأوضاع التي مهدت السبيل إلى إيجاد

أعلامها في العالم العربي والإسلامي. وأما المنهج الوصفي فقد استخدمناه في تحليل النصوص الواردة، وفي تقييم النماذج الفنية.

التعريف بالبنيوية

يقول وليد قصاب: إن البنيوية هي- في معناها الواسع- طريقة بحث في الواقع كله، لا في أشيائه الفردية، بل في العلاقات بينها، محاولة اكتشاف القوانين الشاملة التي تتحكم فيها، مستفيدة من علم اللغة ونظامها (Qasab, ٢٠٠٧).

وبهذا التعريف نفهم أن نظرية البنيوية تمتد إلى علوم كثيرة كالرياضيات، وعلم الاجتماع، والسياسة، والأدب، والنقد. وقد تزعم أصحاب هذه النظرية أنها تملك المفاتيح لمغاليق المعرفة كلها، وإنها قادرة على تفسير كل شيء وذلك بما تملكه من روح التسامح التي تعينها على قبول القرائن التي تتعارض في ظاهرها، وذلك من خلال الولع باكتشاف الأنماط (Qasab, ٢٠٠٧). ولعل هذا الامتداد الشامل إلى عدة علوم مما أدى بعض الباحثين إلى أن يجعلوا للنظرية البنيوية منهجا في الأدب والنقد.

وأما فكرة البنيوية فقد ابتدأت بالظهور في القرن العشرين الميلادي على أيدي رومان (جاكوبسن) أحد أعضاء مجمع اللغة موسكو، وكانت له حلقة تسمى "حلقة موسكو اللغوية" يدعو فيها (جاكوبسن) إلى إلغاء المناهج النقدية التقليدية، واستثمار علوم اللغة لتأسيس مناهج جديدة (Qasab,٢٠٠٧)، وقد التقى "ليفى شترواس" - وهو من أكابر علماء اللغة في الغرب- مع "جاكوبسن" في هذه الفكرة ثم تضافرت جهود الاثنين في لحظة كاشفة فكتبا معا تحليلا بنيويا لسونيت القطط لبودلير، عالم أثربولوجي بكل أدواته المنهجية في تحليل الأساطير والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات البدائية، والعالم اللغوي بمحصوله الوفير في الدراسات الصوتية والايقاعية واللغوية بصفة عامة، يلتقيان لتحليل نص شعري لشاعر فرنسى يمكن أن تعتبر نموذج تحليل سونيت القطط بمثابة الإعلان بمولد المنهج البنيوي في النقد العالمي الحديث (Fadl, ٢٠٠٥).

وفي عام ١٩٧١م، اضمخلت حلقة موسكو اللغوية، وتقهقرت حركاتها الأدبية واللغوية، فاتفق بعض أعضائها على تأسيس حلقة أخرى، تسمى "حلقة براغ اللغوية" وقد انضم إليها أعلام من النقاد الأوربيين وأعلنوا مبادئ النقد لتلك الحلقة في مؤتمرهم الدولي الأول الذى عقدوه عام ١٩٦٨م، تحت عنوان "النصوص الأساسية لحلقة براغ اللغوية" (Qasab, ٢٠٠٧)، وهناك بعض مؤلفات تدعو قبل ذلك إلى هذه الفكرة البنيوية، منها كتاب: "دروس في علم اللغة العام للسويسري لفريدنيا دوسوسير المتوفي عام ١٩١٣م، ولهذا أخذ فضل صلاح يقول: "كانت أفكار العالم اللغوي

السويسري الشهير دي سوسير" وهي المنطلق لهذه التوجيهات لأن مبادئه التى أملاها على تلاميذه في كورس "الدراسات في جنيف اللغوية كانت تمثل البداية المنهجية البنيوية في اللغة، وذلك عبر مجموعة من الثنائيات المتقابلة التي يمكن عن طريقها وصف الأنظمة اللغوية" (Fadl, ٢٠٠٥).

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

بعض أعلام البنيوية في النقد الأدبي

أعلام النقد البنيوي صنفان: الصنف الغربي والصنف الشرقي.

أما الصنف الغربي فهم أصدقاء دى سوسير وأحباؤه وتلاميذته أمثال:

١) "جاك لاكان" الذي كان له دور كبير في التحليل النفسي البنيوي، وفي المزج بين عمليات التداعي في الوعي والبنية اللغوية البنيوية التي تستقطف دائما نموذج اللغة والأدب (Qasab, ٢٠٠٧).

٢) ومنهم تودوروف، صاحب كتاب "الشكلة للنثر".

٣) وشكلو قسكى، صاحب كتاب "نظرية النثر"

٤) وقلاديميريروب، صاحب كتاب "علم تشكل الحكاية".

٥) وتوماشيقسى، صاحب كتاب "نظرية الأدب".

٦) وريقاتير، في كتابه "مقالات في علم الأسلوب الأدبي".

٧) وشارل بودوان "صاحب التحليل النفسي للفن".

٨) ورينيه لافورج "صاحبة إخفاق بودلير".

٩) وغاستون باشلار، وهو من أكثر مفكري القرن العشرين عمقا وتأثيرا، سواء في الفلسفة، أو العلوم، أو النقد الأدبي، أو دراسة الشعر، ترك بصمته الفكرية والنقدية على جميع النقاد

الفرنسيين من الجيل التالي له، وفي مقدمتهم بارت، وغولدمان، وبوليه، وموورون، وستار، وبنسكى، وقيبير. وقد تأثر هو نفسه بفلسفات التطور والقوة الحيوية عند نيتشه وبيرحبسون، وبالتحليل النفسي عند يونغ، واستطاع أن يمنح النظرية الظاهرية مفهوما بنيويا ملموسا من خلال إعادته النظر في مفهوم الخيال الذي اعتبره روح الإنسان التي تشكل فكره وسلوكه وكيانه ووجوده، باعتبار الخيال متجها نحو الجسد ومندمجا في العالم (Qasab, ٢٠٠٧).

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

١) كمال الدين أبو ديب، الذي تحدث كثيرا عن ضرورة تطوير نظرية نقدية ولغوية عربية، حتى اعتبر البنيوية كالمنقذ من الضلال للعقل العربي (Ragib, ٢٠٠٣).

٢) جابر عصفور، صاحب كتاب "عصر البنيوية".

٣) عصفور صاحب كتاب "البنيوية وما بعدها".

٤) صلاح فضل، له كتاب "نظرية في النقد الأدبي".

٥) أحمد درويش، له ترجمة "بنية لغة الشعر".

٦) زكريا إبراهيم له كتاب "مشكلة البنية".

٧) عبد العزيز حمودة، له كتب كثيرة في البنية منها: "الخروج من التيه" و "المزايا المقعرة".

٨) ومنهم وليد قصاب صاحب كتاب "مناهج النقد الأدبي الحديث".

٩) ومنهم إبراهيم أنيس، صاحب كتاب "موسيقى الشعر".

١٠) ومنهم تمام حسان، صاحب كتابي "مناهج البحث في اللغة" "واللغة العربية: معناها ومبناها".

١١) ومنهم محمد عزام، صاحب كتاب "المنهج الموضوعي في النقد الأدبي".

١٢) ومنهم حسين الواد "البنية القصصية في رسالة العقران".

١٣) ومنهم رشاد رشدى، الذي كافح وناضل من أجل هذا المنهج في وقت كانت الريادة والسيادة للمنهج الأيديولوجي، وقامت المعارك الأدبية بينه من جهة، و"محمد مندور" من جهة أخرى، وكان من أهم آراء مدرسة "رشاد رشدي" أنه ليس للناقد أن يناقش أو يتحكم فيما يريد الكاتب ما أراد قوله، وعلى أي نحو سار، وهل نجح في تقديمه في صورة جميلة تجذب إليها العقول والقلوب أم لم ينجح؟ (al-Samari, ٢٠١١).

لقد بذل "رشاد رشدي" جهودا مضنية من أجل ترسيخ مبادئ هذا المنهج، وتكوين خلق له يحملون الرأية من بعده، وكان من هؤلاء الخلف بعض أساتذة الأدب الانجليزي مثل: فاطمة موسى وفايز أسكندر، وأمين العيوطي، وسمير سرحان (al-Samari, ٢٠١١).

ومن الذين قدموا إسهاماتهم تجاه النظرية البنيوية: شفيق عبد الرزاق أبو سعدة، والسعيد عبادة، وزكريا عبد المجيد النوتي، وكمال الدين عبد الباقي لاشين، وهارون الرشيد يوسف النيجيري.

البنيوية في النقد الأدبي

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

ولقد أثارت البنيوية الأدبية كثيرا من النقاش والجدل بين الباحثين ذلك لأن أصحابها كانوا كثير الهجوم على أصحاب المناهج النقدية الأخرى، إذ حسبوا أن البنيوية هي السبيل الوحيد الذي ينبغي أن يسلكه الباحث في النقد الأدبي، ولقد تعصبوا لهذه النظرية وظنوها نهاية الحضارة (Fadl, ٢٠٠٥). وعلى هذا الاعتبار نسلط الضوء- في هذا الصدد على المبادئ التى أسسوا عليها البنيوية الأدبية من أهمها:

أولا: إن البنيوية لم تجعل قيمة للمحور التاريخي في الدراسات الأدبية، ولم تضع ضرورة لاستمرار الاستغراق فيه كما يعمل الباحثون الأيديولوجيون الذين أسرفوا في تحويل كل شيء إلى التاريخ (Fadl, ٢٠٠٥). إذ التاريخ عند البنيويين نوع من الفلسفات، ولا ينبغى أن يمتزج الأدب بالفلسفة وإنما بشيء آخر، ولهذا أخذوا يطلقون على بعض أعمالهم الفنية كلمة "أدبية الأدب".

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

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

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

خامسا: تحتفل البنيوية: بألغاز، وأحاج، وكلمات منقطعة يشتكي النقاد من صعوبة عضها.

عناصر البنيوية عند النقاد العرب وغير العرب

منذ القرن العشرين الميلادي بدأت التحديات المختلفة تواجه الأدب والنّقد عند العرب، فذهب عدد من النّقاد وخاصة من المغرب العربي يبحثون عن الجديد، ويحاولون أن يسهموا في التّجديد النّقدي عند العرب، فقاموا بترجمة البحوث الغربية إلى العربية ويطلقون على بعضها أسماء تناسبها، منها التفكيكية، والشكلانية، والبنيوية.

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

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

٢) وأما نسق اللغة فهو: مجموعة القوانين والقواعد العامة التي تحكم الكلام الفردي وتمكنه من أن يكون ذا دلالة ومن دون هذا النسق يصبح الكلام أصواتا بلا دلالة ولا معنى (Qasab, ٢٠٠٧). اللغة- إذن- شكل، وليست مادة، وبعبارة أخرى هي مجموعة علاقات وليست مفردات محدودة المعاني، ولا يمثل شيئا لغويا إلا العلاقات التي تجعل الربط بين الكلمات والوحدات اللغوية المفردة داخل نسق الجملة الكاملة المفيدة، أو مجموعة من الجمل المنحصرة في الأنساق الصغرى أو الكبرى في النص، ويرى الباحثون النقاد أن هذه العلاقات تتنوع إلى اثنين هما:

أ- العلاقة السياقية Syntagmatic، أو علاقة المجاورة، وهي التي تظهر قيمة الكلمة عند مقابلتها بغيرها من كلمات، وتقوم بتتابع كلمات إثر بعضها، ذلك ليتألف كلها في بوتقة واحدة، وإلى هذا النوع يشير عبد القاهر الجرجاني عند حديثه عن النظم وقال: "اعلم أن هناك أصلا أنت ترى الناس فيه في صورة من يعرف من جانب وينكر من جانب آخر، وهو أن الألفاظ المفردة التي من

أوضاع اللغة لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها من فوائد."(al-Jurjani, ١٩٦٩).

ب- العلاقة الإيحائية (Associative)، هي قدرة الكلمة على أن تثير كلمات أخرى بالتداعي والإيحاء خرجية عن القول، ولكنها تشترك معها في علاقة ما بالذاكرة. فكلمة "مدرسة" مثلا تسوق إليك معاني كثيرة مثل زاوية، مذهب، مجلس، فكرة. ولقد أدرك العرب سر إيحاء الكلمة وبنوا نقدهم عليه، فهذا عبد الملك بن مروان يستمع إلى قيس الرقيات في قصيدته التي يقول فيها:

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

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

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

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

وأما الكلام فهو عبارة عن حديث لغوي يتعاطاه أبناء اللغة، وبعبارة أخرى هو الحديث الذي يتبادله الناس في شؤونهم المختلفة (Qasab, ٢٠٠٧). ولكن الفرق بينه وبين اللغة هو أنه لم يكن محددا كما كانت اللغة محددة، وطريقة الكلام هو ما يسمى "الأسلوب" الذي هو ظاهرة فردية، فلكل فرد طريقته الخاصة في التكلم، ولهذا الغرض أشار الغرض النقاد إلى العلاقة التي بين اللغة والكلام، وشبهها بالعلاقة بين السيمفونية وأدائها موسيقيا، فالأداء الموسيقي ليس هو السيمفونية نفسها، إذ يصح أن تعرف السيمفونية آلاف المرات فيختلف العزف باختلاف آحاد العازفين. ولكن ذلك لا يخدعنا عن إدراك أن السيمفونية واحدة وإن تعددت صور الأداء

والسيمفونية هي القوة الناطنية التى عنها تحركت كل صور التعبير، وكذلك يقال في اللغة (Qasab, ٢٠٠٧). وبهذه العلاقة أثرت نظرية البنيوية في الآداب ونقدها.

ثنائية الدال والمدلول

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

البنيوية الأدبية

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

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

في قلبه تنور
والنار فيه تطعم الجياع
والماء من جحيمه يفور
طوفانه يطهر الأرض من الشرور
ومقلتاه تنسجان من لظى شراع
تجمعان من مغازل المطر (Qasab, ٢٠٠٧).

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

البنيوية التكوينية

نشأت هذه البنيوية في أحضان الفكر الماركسي، وهي نوع من سوسيولوجيا الأدب الذي تقيم علاقات بين العمل الأدبي والمجتمع، سوى أن المجتمع في منهج البنيوية يختلف عما عليه النقد الاجتماعي الذي شارك فيه العقاد، وطه حسين، والمازني، وسيد قطب وأمثالهم، إذ أن النقد الاجتماعي عند هؤلاء يبحث في الأدب عن الواقع، ويعده عاكسا له، أما في البنيوية التكوينية فإنه لا يعكس العمل الأدبي حرفيا، بل ينظر إليه من خلال فهمه له.

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

البياض مفاجاة
حين عرّبت نافذتي
سدّني من منامي النديف
الذي كان يهطل متئدا
ما نحا كل شيء نصا عنه
ومداه الشقيف.
سدّني.
كان دوامة من رفيف
جذبتنى لها
فرحلنا معا
وانطلقنا معا
نرفرف من غير ظل
ونرقص بين الصعود وبين الهبوط
يراودنا العشب
والشجرات العرايا
ومتكئات النوافد والشرفات
وأيدى الصغار وأيدى التماثيل
والكائنات المطلة حول السقوف
بياضا تقلب في ذاته
كرفوف من البجعات
على نبع ماء
يمسّحن شهبة أعناقهن الطوال
على ريش أجسادهن الوريف

ثم أشرقت الشمس من فوقنا
فسقطنا معا
وانحللنا معا
في رتابه هذا السواد الأليف (Qasab, ٢٠٠٧).

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

موقف الإسلام من البنيوية

نقصد هنا إيراد موقف القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف تجاه موقف العلماء والباحثين البنيويين وخاصة في العقيدة وفي النّصوص الشّعرية والنثرية عند العرب.

ولقد استفاضت آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة في بيان تنويه الإسلام بفضل العلم والعلماء ومما جاء في ذلك قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (سورة العلق، الآية ١)، وقوله: ﴿ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ (سورة العلق، الآيتان ٤-٥)، وقوله: ﴿ شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ﴾ (سورة آل عمران، الآية ١٨)، وجاء في الحديث النبوي الشريف قوله صلى الله عليه وسلم: "إن العلماء ورثة الأنبياء، إن الأنبياء لم يرثوا دينارا ولا درهما إنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر" رواه أبو داؤد الترميذي، وعلى هذا الأساس اتجهت جهود النقاد الإسلاميين إلى البحث عن موقف الإسلام من البنيوية فاتجهوا إلى اثنين:

الأول: الاتجاه الفني

إن البنيوية- كما عرفت- تدعو إلى ترك القديم في لغة ودين، ويذهب إلى أن الجديد هو ترك القديم كله، وفي الإسلام الجديد هو ترك الباطل القديم واتباع الحق في قدمه وجدته في امتداده مع الزمن كله (al-Nahwi, ٢٠٠٥) ، لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ (سورة البقرة، الآية ١٧٠).

ولقد كرر الله سبحانه وتعالى أمثال هذه المعاني في القرآن الكريم ليبين لنا حقيقة القديم وحقيقة الجديد، إذ القرآن مصدر كل علوم وفنون، شأنه شأن الكون فيه عجائب وغرائب، وخصائص (.(al-Ilori, ١٩٩١

ومن ذلك إن الاعتداد بالنموذج اللغوي وحده في درس الأدب هو الذي أدى البنيويين إلى الغلو والتطرف في استبعاد المجتمع والتاريخ والنفس من هذه النظرية، مع القرآن الكريم يقول: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ﴾ (سورة النساء، الآية ١٧١).

ويقول في مكان آخر:

﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾ (سورة المائدة، الآية ٨) ولقد نزعت البنيوية من الإنسان إنسانيته وفرديته اعتمادا على قاعدة "بنية النص" أو "موت الإنسان" ونحو ذلك مما أدي النقد إلى الإنساني، وهذه الظاهرة تختلف كل اختلاف عما في الإسلام، لأن القرآن يقول: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (سورة الإسراء، الآية ٧٠).

وقد لا يبالي البنيويون بما سماه الفلاسفة بالوجود، والذات، والإنسان، والتاريخ، بل يتحدثون فقط عن البنية والنسق واللغة، وينظرون إلى النصوص من حيث قيمتها المعرفية، ذلك لاستبعادهم عن أحكام مغزاها وثقافتها.

الثاني: الاتجاه الفكري

يسجل للبنيوية من الاتجاهات الفكرية ما يسجل للأدب الماركسي بشكل عام، وهو عدم إيمانه بالدين، والتركيز على إحلال شيء آخر محل أي دين ولهذا أخذ أحد نقادهم بالغرب يقول:

البنيوية هي – من بين أشياء أخرى- محاولة أخرى، من سلسلة محاولة مشؤومة قامت بها النظرية الأدبية لإحلال شيء آخر أكثر فاعلية محل الدين، وهي – في هذه الحالة- دين العلم الحديث (Qasab, ٢٠٠٧). البنيوية إذن فكرة الماديين الدهريين الذين ﴿وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾ (سورة الجاثية، الآية ٢٤).

ولقد امتلأت هذه البنيوية بأفكار تشكيك في اليقين والإيمان بأي شيء محدد أو ثابت منها فكرة إلغاء الخالق والمخلوق التي طالبنا الإسلام الإيمان بها لقوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ﴾ (سورة الصفات، الآية ٩٦)، وقوله: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ ثُمَّ يَتَوَفَّاكُمْ﴾ (سورة النحل، الآية ٧٠).

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

خاتمة

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

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

ETHICS STATEMENT: This study did not involve human participants, personal data, or experimental interventions. It is based on scholarly document analysis and adheres to academic integrity principles and the guidelines of the Committee on Publication Ethics (COPE).

REFERENCES

Badawi, A. (n.d.). *Usus al-Naqd al-Adabi ind al–'Arab*. al-Qahirah: Nahdah Misr.

Fadl, S. (2005). *Manahij al-Naqd al-Mu'asir*. al-Qahirah: Maktab al-'Aas li al-Nashr wa Intaj al-'llm.

al–Ilory, A. A. (1991). *Athar al-'Ilm wa al-Falsafah wa al-Nusus fi Masirat al-Da'wah al-Islamiyyah*. n.p.: n.p.

al-Jurjani, 'A. a.-Q. (1969). *Dala'il al-I'jaz*. al-Qahirah: Dar al-Mudni.

al-Nahwi, A. A. R. M. (2005). *al-Tajdid fi Shi'r bayn Ibda' wa al-Taqlid wa al-Inhiraf*. Riyad: Dar al-Nahw li Nashr wa al-Tawzi'.

Qasab, W. (2007). *Manahij al-Naqd al-Adabi al-Hadith: Ru'yah Islamiyyah*. Damascus: Dar al-Fikr

Ragib, N. (2003). *Mawsu'ah al-Nazariyat al-Adabiyyah*. al-Qahirah: Matba'ah Nawyar.

al- Samari, I. A. A. (2011). *Ittijahat al-Naqd al-Adab al-'Arabi fi al-Qarn al-Ishrin*. al-Qahirah: Dar al-Afaq al-'Arabiyyah.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

PENGGUNAAN KAEDAH INOVASI *SAMBUNG DAN BACA BAHASA ARAB* (SaBBAr) DALAM MENINGKATKAN KEMAHIRAN MEMBACA PERKATAAN BAHASA ARAB MURID DI SEKOLAH RENDAH

[THE USE OF AN INNOVATIVE METHOD OF 'CONTINUE AND READ ARABIC' (SaBBAr) IN IMPROVING THE SKILLS OF READING ARABIC WORDS IN PRIMARY SCHOOLS]

Norazman Syafri & Saipolbarin Ramli

Fakulti Bahasa dan Komunikasi, Universiti Pendidikan Sultan Idris, 35900, Tanjong Malim, Perak

Corresponding Author: *g-93359867@moe-dl.edu.my*

Received: 26/6/2023 *Accepted: 28/7/2023* *Published: 31/8/2023*

Abstrak

Inovasi "SaBBAr" ialah singkatan kepada ayat Sambung dan Baca Bahasa Arab yang mengaplikasikan padanan huruf rumi-arab. Inovasi ini dijalankan untuk meningkatkan kemahiran murid membaca perkataan bahasa Arab dengan menggunakan Kaedah "SaBBAr". Berdasarkan pemerhatian dan refleksi dalam pembelajaran dan pemudahcaraan, terdapat murid yang masih lagi tidak menguasai kemahiran membaca perkataan bahasa Arab terutama berlaku kepada murid bukan islam dan murid pemulihan. Oleh itu, teknik pengajaran baharu dengan menggunakan pendekatan pembelajaran gamifikasi dalam Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR) iaitu kaedah "SaBBAr" telah direka untuk menyelesaikan masalah ini. Dalam kajian ini, model Kemmis & Mc Taggart (1988) telah digunakan dalam melaksanakan langkah merancang, melaksana, memerhati dan merefleksi. Instrumen pemerhatian, temu bual, ujian lisan dan analisis dokumen telah digunakan oleh pengkaji untuk mengumpul maklumat dan data kajian. Dua kitaran kajian telah digunakan oleh pengkaji untuk mencapai objektif kajian inovasi bagi meningkatkan kemahiran dan minat murid membaca perkataan bahasa Arab dan membantu menambah baik amalan pengajaran guru. Kesimpulannya, perlaksanaan kaedah "SaBBAr" telah mengubah tingkah laku dan minat murid untuk membaca serta membantu guru dalam menambahbaik amalan pengajaran membaca perkataan bahasa Arab. Inovasi ini juga telah berjaya membuktikan keberkesanannya apabila telah diuji kepada beberapa orang murid yang berbeza latar belakang dan berbeza jenis lokaliti sekolahnya, Inovasi "SaBBAr" ini juga dapat diaplikasi oleh komuniti untuk mempelajari membaca Al-Quran dan membudayakan pendidikan revolusi industi 4.0.

Kata Kunci: kemahiran membaca, "SaBBAr", bahasa Arab, Rumi-Arab, gamifikasi

Abstract

The innovation "SaBBAr" is an abbreviation for Connect and Read Arabic sentences that apply the matching of rumi-arabic letters. This innovation is carried out to improve students' skills in reading Arabic words by using the "SaBBAr" Method. Based on observation and reflection in learning and facilitation, there are students who still do not master the skill of reading Arabic words, especially for non-Muslim students and remedial students. Therefore, a new teaching technique using a gamification learning approach in Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) which is the "SaBBAr" method has been designed to solve this problem. In this study, the Kemmis & Mc Taggart (1988) model was used in implementing the steps of planning, implementing, observing and reflecting. Observation instruments, interviews, oral tests and document analysis were used by the researcher to collect information and study data. Two study cycles were used by the researcher to achieve the objectives of the innovation study to improve students' skills and interest in reading Arabic words and help improve teachers' teaching practices. In conclusion, the implementation of the "SaBBAr" method has changed students' behavior and interest in reading as well as helping teachers in improving the teaching practice of reading Arabic words. This innovation has also successfully proven its effectiveness when it has been tested on several students from different backgrounds and different types of school localities, this "SaBBAr" innovation can also be applied by the community to learn to read the Al-Quran and cultivate the education of the industri 4.0 revolution.

Keywords: *reading skills, "SaBBAr", Arabic language, Rumi-Arabic, gamification*

Cite as: Syafri, N., & Ramli, S. (2023). Penggunaan Kaedah Inovasi Sambung dan Baca Bahasa Arab (SaBBAr) dalam meningkatkan kemahiran membaca perkataan bahasa Arab murid di sekolah rendah [The use of an Innovative Method of 'Continue and Read Arabic' (SaBBAr) in improving the skills of reading Arabic words in primary schools]. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 295-309. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.59

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Dasar Pendidikan Digital merupakan antara inisiatif pihak KPM berlandaskan tiga tujuan utama yang memberi tumpuan dalam penyediaan generasi fasih digital yang menguasai pengetahuan, kemahiran digital dan berupaya menghasilkan inovasi menggunakan teknologi digital. Dalam ucapan Mantan Y.A.B Perdana Menteri Tan Sri Muhyiddin Yassin sempena Amanat Perdana Setahun Malaysia Prihatin, tumpuan diberikan untuk meningkatkan kompetensi dan pembangunan profesional pihak berkepentingan dalam kepimpinan serta pengintegrasian teknologi digital dalam pendidikan. Selain itu, jurang digital dirapatkan demi melahirkan warganegara yang bertanggungjawab dan berfungsi dalam masyarakat berilmu berlandaskan nilai murni. Tambahan itu, menurut dokumen Rancangan Malaysia Ke-12 (RMK-12), Kerajaan akan memberi tumpuan untuk melonjakkan pendigitalan dan teknologi termaju (Rohaiza & Zanariah, 2021).

Kementerian Pendidikan Malaysia terus komited untuk melaksanakan transformasi dalam bidang pendidikan. Dalam Pendidikan Bahasa Arab, fokus keutamaan kepada penguasaan asas kemahiran berbahasa dalam kalangan murid

melalui pendekatan modular yang bersepadu, seimbang dan holistik. Pendekatan modular merangkumi aspek kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis, serta penguasaan aspek seni bahasa dan tatabahasa. Dalam strategi memartabatkan Pendidikan Bahasa Arab, bahan sokongan dalam pembelajaran dan pemudahcaraan Bahasa Arab termasuklah memperluas penggunaan Teknologi dan Maklumat Komunikasi dalam pembelajaran dan pemudahcaraan bahasa Arab mahu diperluaskan.

Kepentingan bahasa Arab dalam kehidupan umat Islam tidak dapat dinafikan. Ini adalah kerana Bahasa Arab itu merupakan bahasa Solat dan bahasa Al-Quran yang menjadi pegangan hidup manusia ke arah mentauhidkan Allah SWT. Manakala dalam sistem pendidikan negara, pendidikan Bahasa Arab telah diajarkan kepada murid sebagai bahasa elektif dalam kurkulum sekolah rendah. Dalam usaha untuk memastikan murid boleh menguasai Kemahiran Berbahasa Arab, Kementerian Pendidikan Malaysia telah mengambil beberapa langkah. Umpamanya memperkenalkan pelbagai kaedah bagi mempercepatkan pencapaian murid dalam Bahasa Arab. Matlamat yang perlu difokuskan dalam pendedahan awal pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab kepada kanak-kanak peringkat awal persekolahan ini ialah pembinaan pemahaman konseptual awal huruf, tanda baris, kebolehan menyebut dan membaca kalimah-kalimah Bahasa Arab.

Jadi, modul baharu yang diberi nama "SaBBAr" yang membawa maksud (Sambung & Baca Bahasa Arab) telah dicipta dalam bentuk kad modul, gamifikasi, aplikasi, Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR). Modul ini menggunakan kaedah padanan huruf dan baris arab kepada huruf rumi yang berhasrat bagi membolehkan murid-murid mengenali sebutan bacaan huruf dan perkataan bahasa Arab semasa proses pembelajaran. Konklusinya, modul inovasi ini sangat membantu para guru untuk menjalankan pedagogi yang berkesan dan bermakna dengan menggunakan teknologi dan kaedah yang sangat menarik serta menepati kaedah Pendidikan Abad Ke-21 yang berpusatkan murid.

Kemajuan teknologi juga telah mencipta pelbagai peluang pembelajaran baharu, mengubah cara pengajar menyampaikan pengetahuan malah menjadikan proses pendidikan lebih menarik dan interaktif. Seperti yang kita sedia maklum, pendidikan digital merupakan topik yang sering diperkatakan di Malaysia. Menggunakan alatan dan teknologi digital termaju semasa pengajaran dan pembelajaran sering ditonjolkan sebagai strategi terbaharu untuk mengubah amalan pendidikan. Baru-baru ini, guru telah dicabar untuk menyediakan kemungkinan pembelajaran yang menarik apabila menyampaikan pelajaran dengan menggalakkan pelajar menyiasat penggunaan teknologi digital. Kementerian Pendidikan Malaysia menggalakkan warga pendidik dan pelajar menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) bagi meningkatkan lagi kualiti pembelajaran di Malaysia, seperti yang diarahkan oleh anjakan ketujuh Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013–2025.

Tambahan itu, pada masa kini, murid abad ke-21 merupakan generasi era digital. Penggunaan teknologi menjadi medium terpenting dalam kehidupan dan pembelajaran mereka. Justeru, guru perlu bersedia untuk mengharungi cabaran

baharu dan perlu menyelesaikan isu-isu penting yang berkaitan dengan penyesuaian pembelajaran proses ke arah keperluan, keutamaan dan keperluan pelajar. Metod pengajaran yang bersifat inovatif melalui pendekatan menarik dapat membantu pelajar supaya lebih aktif, bermotivasi dan melibatkan diri dalam proses pembelajaran secara menyeluruh. Paradigma pedagogi moden dan trend dalam pendidikan telah diperhebat dengan penggunaan TMK. Maka, pelbagai integrasi bahan pengajaran, pendekatan dan teknik baharu diperlukan dalam melaksanakan pembelajaran aktif. Antaranya, pendekatan gamifikasi menjadi salah satu daripada trend ini. Sejak akhir-akhir ini, strategi baharu yang diketengahkan dan menjadi tumpuan di dalam pendidikan adalah pengintegrasian gamifikasi. Kajian oleh Shariful Hafizi, Abd Hakim & Kamarul Shukri (2019) mendapati pengintegrasian gamifikasi dalam pendidikan berupaya merangsang murid supaya lebih bermotivasi dan melibatkan diri dan melibatkan diri secara aktif sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran.

Selain itu, transformasi dalam pendidikan dan impak globalisasi telah mengubah dunia ke arah pendidikan digital. Perkembangan teknologi berlaku dengan begitu pantas dan telah mengubah kualiti hidup manusia termasuklah pendidikan. Negara Malaysia terus melangkah ke abad-21 bermatlamatkan pemacuan ke arah sebuah negara yang berdaya saing dan berdiri teguh bertunjangkan tamadun negara bangsa yang mantap. Sehubungan dengan itu, penggunaan teknologi dalam sesi pengajaran dan pembelajaran selaras dengan arus revolusi industri 4.0 wajar diterapkan di peringkat akar umbi.

Akhir sekali, terdapat beberapa teknik kontemporari yang boleh memupuk persekitaran pengajaran dan pembelajaran aktif yang menggabungkan teknologi seperti e-pembelajaran. E-pembelajaran, menurut Clark & Mayer (2016), ialah penyampaian arahan menggunakan peranti digital seperti komputer, komputer riba, tablet, atau telefon pintar untuk menyokong pembelajaran. Pergolakan dalam landskap pendidikan yang dikenali sebagai "Pendidikan 4.0" merupakan salah satu isu utama yang dihadapi oleh sistem pendidikan ketika ia bersedia untuk revolusi perindustrian keempat (Puncreobutr, 2016). Realiti Maya adalah salah satu inovasi moden yang kerap digunakan pada zaman industri 4.0. (Laudante, 2017).

PENYATAAN MASALAH

Modul "SaBBAr" ini direka adalah disebabkan oleh timbulnya beberapa masalah iaitu murid-murid yang tidak mampu membaca perkataan bahasa Arab dalam pembelajaran bahasa Arab. Seterusnya, terdapat murid-murid yang tidak mampu membaca iqra`, dan tiada intervensi khusus untuk membantu mereka membaca bahasa Arab terutama kategori murid-murid linus dan murid bukan Islam yang mengambil bahasa Arab. Tambahan itu, terdapat perubahan kaedah pendidikan yang berpusatkan murid dan lebih kepada pendidikan kendiri, bahan bacaan maujud seperti buku tidak mampu digunakan dengan baik oleh murid yang mempunyai masalah pembelajaran. Tambahan pula dengan masalah guru yang tidak mempunyai

masa yang khusus bagi memulihkan murid-murid yang tidak dapat membaca kerana tiada kelas khas seperti kelas pemulihan bagi murid lemah membaca Bahasa Arab.

Tambahan itu, tterdapat pelbagai cabaran utama yang harus ditempuh oleh guru dalam usaha untuk menyemai atau menerapkan pendekatan pengajaran menggunakan konsep bermain seperti gamifikasi yang menyeronokkan. Lazimnya, guru baharu mempunyai kelemahan untuk melakukan aktiviti yang berpusatkan murid sambil menggunakan peralatan teknologi, internet dan seangkatannya. Mereka masih memerlukan latihan, bahan sumber, bimbingan serta panduan untuk meningkatkan lagi pengetahuan dan kemahiran terutamanya dalam pembelajaran dan pemudahcaraan dalam suasana pembelajaran yang berpusatkan murid. Pendekatan belajar sambil bermain menyeronokkan juga menunjukkan murid lebih mudah untuk menguasai isi pembelajaran, di samping meningkatkan motivasi dan membantu penyampaian isi pembelajaran dengan lebih berkesan.

Berdasarkan isu-isu yang dijumpai, pengkaji mendapati bahawa kajian dalam bidang kemahiran Bahasa Arab khusus bagi kemahiran membaca sangat relevan dan perlu diperluas agar dapat membantu murid mengusai kemahiran membaca perkataan Bahasa Arab dengan baik.

Suatu pembaharuan dalam pembelajaran dan pemudahcaraan harus dilaksanakan bagi membantu murid-murid. Pembangunan modul yang mudah dan mesra pengguna berasaskan pendekatan gamifikasi dalam Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR) ingin dihasilkan agar dapat membantu murid bagi membantu kemahiran mereka dan meningkatkan lagi penguasaan mereka dalam membaca perkataan Bahasa Arab. Modul yang berbentuk gamifikasi dalam Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR) ini merupakan kaedah padanan huruf dan baris arab-rumi yang mampu membantu murid untuk meningkatkan pengusaan dalam aspek kemahiran membaca bahasa Arab. (Abdullah & Ainon, 1986)

Tambahan itu, apabila berlaku pandemik covid-19, pembelajaran secara digital sangatlah menjadi keutamaan dan telah mengubah landskap pendidikan negara menjadi lebih bersifat moden dan kehadapan. Semasa covid-19, Kaedah Home Based Learning (HBL) adalah sesuatu yang baharu dalam kalangan guru, murid dan ibu bapa. HBL merupakan kaedah pembelajaran dari rumah dan bukannya di sekolah ataupun di kampus. Ini memberi fleksibiliti kepada pelajar dan guru untuk menyesuaikan diri dengan komitmen lain termasuk keluarga, pekerjaan atau aktiviti rekreasi. Kaedah pembelajaran HBL tidak berlaku seperti di sekolah sebaliknya memberi peluang kepada pelajar dan guru untuk mengalami bentuk pengajaran dan pembelajaran alternatif dengan penggunaan teknologi. Pakej pelajaran disediakan oleh guru dan kemudian dimuat naik dalam talian untuk diakses oleh pelajar dari rumah (Shirley-Anne et al. 2020).

Justeru, berdasarkan permasalahan yang dinyatakan, maka kajian pembangunan modul berasaskan gamifikasi dalam Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR) adalah sesuai dilaksanakan dalam usaha membantu dan meningkatkan strategi pengajaran guru dalam mendepani arus revolusi pendidikan 4.0 selaras dengan Dasar Pendidikan Digital yang sesuai dengan keperluan murid.

Modul berintegrasikan gamifikasi dalam Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR) merupakan satu pakej pembelajaran bagi setiap tema pembelajaran yang menfokuskan kemahiran membaca dalam pelbagai bentuk aktiviti dan perlu disusun secara sistematik agar objektif pembelajaran yang ditetapkan dapat dicapai.

TUJUAN KAJIAN

Modul ini membantu murid-murid terutama yang berada pada tahap TP 1, TP 2 dan murid bukan islam yang ingin mempelajari bahasa Arab tetapi tidak mempunyai kaedah yang khusus. Selain itu, membantu guru dalam dalam mendapatkan bahan pembelajaran dan pengajaran yang mudah, berkesan dan menarik , terutama apabila digunakan dalam menguasai bacaan perkataan bahasa Arab dengan baik dan fasih serta selaras dengan pendidikan abad ke 21. Kemudian, menjadikan pembelajaran bahasa Arab mesra teknologi dan mesra pengguna serta selari dengan perkembangan pendidikan revolusi industri 4.0.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan untuk memenuhi objektif berikut :

1. Kesan penggunaan modul kaedah inovasi "SaBBAr" dalam meningkatkan kemahiran murid membaca perkataan bahasa Arab.

2. Kesan penggunaan modul kaedah inovasi "SaBBAr" dalam meningkatkan motivasi murid belajar bahasa Arab.

TINJAUAN LITERATUR

Sejajar dengan inisiatif dalam usaha untuk memartabatkan bahasa Arab, era globalisasi pada masa kini memfokuskan budaya digital dan kepantasan teknologi maklumat. Walaupun globalisasi bukanlah perkara baharu pada abad ke-21, namun perbezaan yang wujud cukup ketara dari sudut pengaruh dan impak dalam dunia pendidikan. Langkah yang proaktif amat penting dalam memacu transformasi sistem pendidikan di Malaysia yang didorong oleh perkembangan sains dan teknologi pada era digital masa kini sejajar dengan kreativiti guru merancang sesi pengajaran yang berinovasi dan menggunakan TMK dalam bilik darjah merangsang murid untuk terus belajar. Selain itu, guru berperanan dalam memotivasikan murid agar membudayakan ilmu pengetahuan dengan bersungguh-sungguh, mengamalkan tingkah laku dan disiplin yang tinggi, serta memberi penilaian atau ujian sebagai pengukuhan pembelajaran. Sesungguhnya, guru yang berkredibiliti tinggi, mempunyai pesona, menguasai mata pelajaran yang diajar pasti mampu menarik perhatian murid sama ada di luar mahupun di dalam bilik darjah (Hasnah & Jamaludin, 2017).

Menurut kajian betapa Realiti Maya (VR) adalah suatu perhubungan antara dunia fizikal diintegrasikan alat peranti elektronik. Ia menyediakan pengalaman

interaksi antara manusia dan komputer secara virtual dalam masa nyata. Dalam konteks kajian ini, penyelidik menggunakan VR sebagai medium maya yang interaktif bertujuan untuk menarik minat murid dan memudahkan kefahaman mereka terhadap sesebuah mata pelajaran. Medium interaktif ini membolehkan interaksi secara maya terhadap imej tiga dimensi dan paparan video dengan menggunakan peranti pintar. Selain itu, penggunaan teknologi seperti VR telah digunakan secara meluas terutamanya di dalam bidang pendidikan sehingga dapat memaksimumkan penerimaan pengetahuan dan kefahaman kepada murid (Norabeerah, 2016), menyuburkan perkembangan intelek dan memberikan kefahaman berkaitan warisan dan budaya. (Fatin Norsyafawati et al., 2016).

Selain itu, Berdasarkan kajian Foster & Cunniff (2016), pendekatan gamifikasi dapat meningkatkan keberkesanan aktiviti pembelajaran melalui mekanisme penglibatan murid. sekaligus membuatkan mereka lebih berminat dalam pembelajaran, meningkatkan prestasi serta menjadikan pengalaman pembelajaran mereka lebih menyeronokkan. Penyelesaian ini digunakan secara meluas dalam di aplikasi video animasi. Keupayaan untuk memaparkan video animasi ke dunia nyata melalui peranti seperti telefon dan tablet sangat berkesan kerana maklumat itu boleh disediakan kepada pelajar pada masa dan tempat yang tepat. Selain itu, Roslinda et. al (2017) dalam model pembelajaran makna visual untuk aplikasi pendidikan Realiti Maya (VR) berjaya meningkatkan motivasi murid pemulihan mempelajari asas membaca secara berkesan. Berpandukan analisis yang telah dilaksanakan oleh Azrizan et. al (2020), didapati bahawa penggunaan teknologi VR telah berjaya meningkatkan pengusaan murid membaca dan mengecam sebutan yang tepat. Konklusinya. penggunaan dan pembangunan modul gamifikasi dalam VR berpotensi tinggi dan perlu diperluaskan terutamanya dalam pengajaran Bahasa Arab di Malaysia.

Pada masa kini, murid abad ke-21 merupakan generasi era digital. Penggunaan teknologi menjadi medium terpenting dalam kehidupan dan pembelajaran mereka. Justeru, guru perlu bersedia untuk mengharungi cabaran baharu dan perlu menyelesaikan isu-isu penting yang berkaitan dengan penyesuaian pembelajaran proses ke arah keperluan, keutamaan dan keperluan pelajar. Metod pengajaran yang bersifat inovatif melalui pendekatan menarik dapat membantu pelajar supaya lebih aktif, bermotivasi dan melibatkan diri dalam proses pembelajaran secara menyeluruh. Paradigma pedagogi moden dan trend dalam pendidikan telah diperhebat dengan penggunaan TMK. Maka, pelbagai integrasi bahan pengajaran, pendekatan dan teknik baharu diperlukan dalam melaksanakan pembelajaran aktif. Antaranya, pendekatan gamifikasi menjadi salah satu daripada trend ini. Sejak akhir-akhir ini, strategi baharu yang diketengahkan dan menjadi tumpuan di dalam pendidikan adalah pengintegrasian gamifikasi. Kajian oleh Shariful Hafizi, Abd Hakim & Kamarul Shukri (2019) mendapati pengintegrasian gamifikasi dalam pendidikan berupaya merangsang murid supaya lebih bermotivasi dan melibatkan diri dan melibatkan diri secara aktif sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran.

METODOLOGI KAJIAN

Pengkaji telah menggunakan Modul Stephen Kemmis sebagai landasan dalam melaksanakan kajian tindakan ini. Kajian ini melibatkan 4 langkah iaitu tinjauan masalah, merancang, pelaksanaan tindakan dan membuat reflek. (Chua, 2011). Tambahan itu, pendekatan dalam penelitian tindakan (action research) yang dirancang untuk memahami dan memperbaiki praktik-praktik yang ada dalam konteks pendidikan atau organisasi. Metode ini menekankan pada partisipasi aktif para peserta, refleksi, dan tindakan berkelanjutan untuk memajukan pembelajaran dan perubahan.

Berikut adalah beberapa prinsip dan tahapan dalam Metodologi Kemmis dan McTaggart yang telah dgunakan oleh pengkaji:

1) Perencanaan dan Identifikasi Masalah: Identifikasi masalah atau isu yang ingin diatasi dalam konteks pendidikan atau organisasi.

2) Perencanaan Tindakan: Bersama-sama dengan peserta yang terlibat, merencanakan tindakan-tindakan yang akan dilakukan untuk mengatasi masalah tersebut.

3) Pelaksanaan Tindakan: Melakukan tindakan sesuai dengan rencana yang telah dirancang. Peserta aktif terlibat dalam mengumpulkan data dan melibatkan diri dalam perubahan.

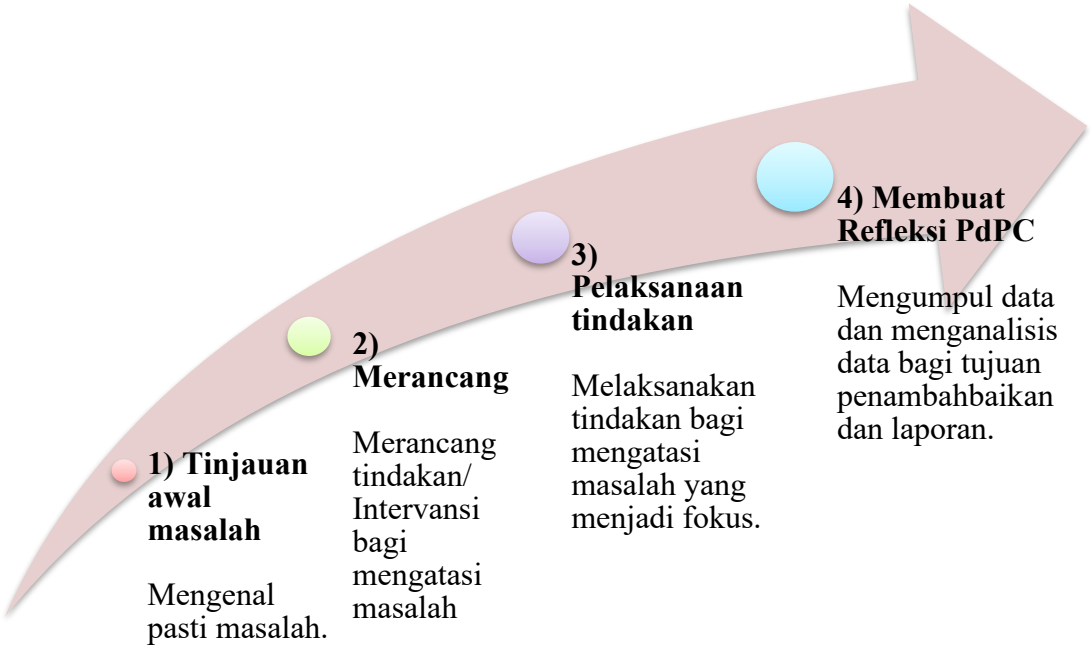
4) Refleksi: Melibatkan refleksi atas hasil tindakan yang telah dilakukan. Data-data yang dikumpulkan diinterpretasikan untuk memahami dampak tindakan tersebut.

5) Penarikan Kesimpulan: Menarik kesimpulan dari analisis data dan refleksi, serta memahami bagaimana tindakan tersebut mempengaruhi situasi.

6) Perencanaan untuk Perubahan Berkelanjutan: Berdasarkan temuan dan kesimpulan, merencanakan langkah-langkah lebih lanjut untuk meneruskan perubahan positif.

7) Refleksi Terhadap Proses: Peserta juga merenungkan tentang proses penelitian tindakan itu sendiri dan bagaimana hal itu telah mempengaruhi pandangan mereka terhadap masalah dan praktik.

Kajian ini juga telah dijalankan kepada murid sekolah rendah di negeri Selangor yang mengambil bahasa Arab sebagai bahasa asing berdasarkan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) semakan 2017.



Rajah 1. Proses Kajian Tindakan Model Kemmis & McTaggart (1988)

Berdasarkan Model Kemmis & McTaggart (1988) diatas, terdapat empat fasa tindakan yang bertitik tolak daripada tinjauan awal masalah.

Jadual 1. Pelaksanaan Tindakan Menggunakan Model "Sabbar" dalam Meningkatkan Kemahiran Membaca Perkataan Pembelajaran Bahasa Arab Murid.

Bil.	Minggu/Aktiviti (Soalan & Pemerhatian)	1	2	3	4	5
1	Pembentukan pengalaman murid dengan aktiviti mengenal serta membaca perkataan bahasa Arab menggunakan kad imbasan dan jadual huruf.	/				
2	Penggunaan kad imbasan dan aplikasi yang mengandungi panduan padanan huruf dan baris arab-rumi dan penerangan kaedah "SaBBAr" dan hubungkait dengan perkataan yang ingin dibaca.		/			
3	Membimbing murid menyambungkan padanan huruf dengan perkataan pembelajaran dengan teknik "SaBBAr".			/		
4	Murid membaca perkataan pembelajaran Bahasa Arab dengan mempraktikkan teknik "SaBBAr".			/	/	

5	Murid membaca perkataan pembelajaran tanpa menggunakan teknik "SaBBAr".	/	
6	Ujian Bacaan		/
7	Membaca perkataan Bahasa Arab yang pelbagai melalui gamifikasi, Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR).		/

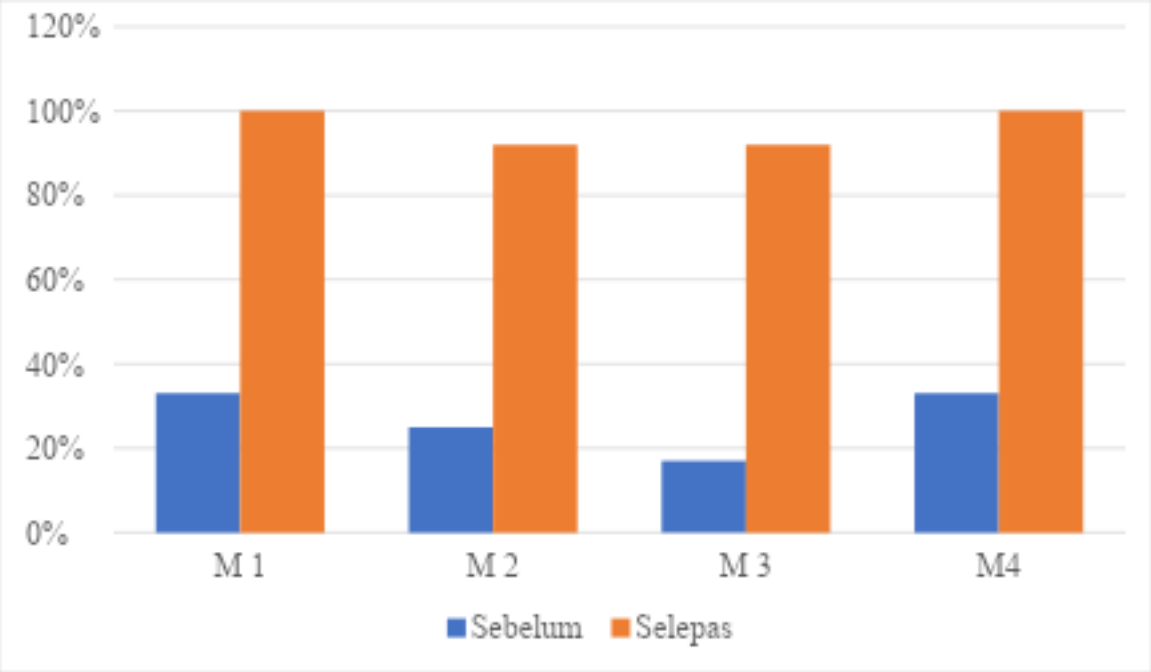
7.0 DAPATAN KAJIAN

7.1 Pencapaian subjek dalam ujian sebelum rawatan dan ujian selepas rawatan

Ujian sebelum rawatan dan ujian selepas rawatan yang dilaksanakan untuk menilai dan menguji tahap keberkesanan penggunaan modul SaBBAr dalam meningkatkan kemahiran murid membaca perkataan bahasa Arab. Berikut adalah keputusan markah ujian yang telah dijalankan:

Jadual 2. Keputusan Ujian Sebelum Rawatan dan Selepas Rawatan.

Subjek/ Murid	Keputusan Ujian Sebelum	Keputusan Ujian Sebelum (%)	Keputusan Ujian Selepas	Keputusan Ujian Selepas (%)
M 1	4/12	33 %	12/12	100 %
M 2	3/12	25 %	11/12	92 %
M 3	2/12	17 %	11/12	92%
M4	4/12	33%	12/12	100%



Rajah 2. Peratus Perbezaan Markah Ujian Sebelum dan Ujian Selepas Rawatan

Berdasarkan perbezaan markah yang telah ditunjukkan pada Jadual 2 dan Rajah 2 dapat dirumuskan bahawa telah berlaku peningkatan prestasi markah pada peringkat yang lebih baik. Keempat-empat murid menujukkan markah yang cemerlang dan terdapat peningkatan daripada ujian sebelum rawatan kepada ujian selepas rawatan. Hal ini membuktikan bahawa penggunaan modul "SaBBAr" dapat meningkatkan kemahiran murid membaca perkataan bahasa Arab, di samping dapat meningkatkan motivasi dan minat murid dalam mempelajari bahasa Arab.

Modul yang dihasilkan mudah, cantik, canggih dan mempunyai elemen gamifikasi berkonsepkan penerokaan, menyebabkan murid sangat terpegun. Hal ini jelas tergambar apabila pengkaji mempamerkan moduk "SaBBAr", murid terus memegang dan ingin menggunakannya. Murid meneliti dan cuba memadankan dan membacanya. Oleh itu, murid lebih aktif, ceria seronok dan bersemangat untuk menghadapi sesi pembelajaran.

Murid juga lebih mudah memahami apa yang hendak diajar apabila pembelajaran dan pemudahcaraan menggunakan bahan bantu mengajar seperti gamifikasi, AR dan VR. Hal ini disebabkan penggunaan modul yang interaktif mampu menarik perhatian murid untuk memahami dengan lebih mendalam apa yang akan dipelajari. Hal ini dapat dibuktikan dengan perubahan tingkah laku subjek di mana dari seorang yang pasif kepada seorang yang aktif. Murid berlumba-lumba untuk membaca. Tiada lagi perasaan malu dan takut untuk menyebut dan membacanya.

Bimbingan dalam proses pembelajaran dan pemudahcaraan juga memberikan kesan yang sangat besar dalam membantu subjek meningkatkan kemahiran membaca perkataan Bahasa Arab. Murid mencuba memadankan dan membaca di hadapan pengkaji seorang demi seorang. Kesalahan bacaan yang berlaku akan terus

diperbetulkan oleh pengkaji. Di samping itu pengkaji juga melakukan latih tubi membaca agar murid dapat mengingatinya dan ingatan murid akan berkekalan serta dapat diaplikasikan pada perkataan bahasa Arab yang lain.

7.2 Motivasi Murid

Hasil pemerhatian terhadap murid, pengkaji mendapati murid amat berminat untuk meneruskan pembelajaran dengan menggunakan bahan "SaBBAr" sekaligus dapat meningkatkan motivasi subjek. Hal ini dapat dibuktikan apabila pengkaji memberi lembaran kerja yang mengandungi perkataan bahasa Arab lalu murid terus menulis padanan huruf ruminya sebagai panduan murid sebelum membaca perkataan-perkataan pendek tersebut. Murid telah berjaya menyebut dan membaca perkataan-perkataan pendek tersebut dengan jelas dan betul. Seterusnya murid telah mencuba membaca perkataan-perkataan pendek yang lain yang terdapat di dalam buku teks bahasa Arab. Suatu yang amat membanggakan pengkaji, murid tersebut dapat membacanya dengan baik.

Sebagai kesimpulannya, pengkaji berkeyakinan bahawa penggunaan modul ini telah dapat membantu meningkatkan kemahiran murid menyebut dan membaca perkataan-perkataan bahasa Arab. Murid ini juga tidak jemu atau bosan apabila pengajaran bahasa Arab dijalankan dengan menggunakan modul "SaBBAr". Hal ini mempercepatkan penguasaan bacaan murid serta merangsang minda murid dalam membaca perkataan dan ayat bahasa Arab dalam buku teks khasnya dan dalam Iqra' amnya. Sekaligus masalah tidak tahu membaca perkataan dan ayat bahasa Arab dapat diatasi dan sebaliknya dapat melahirkan generasi yang celik bahasa Arab pada masa akan datang.

Jadual 3. Analisa Temu Bual Kepada Murid Selepas Menjalani Intervensi

Bil.	Soalan Temu Bual	Ya (%)
1.	Adakah suka Subjek bahasa Arab?	82.05
2.	Adakah Subjek bahasa Arab menarik?	82.05
3.	Adakah Kaedah "SaBBAr" ini menjadikan cara Pembelajaran dan Pemudahcaraan anda lebih menarik?	84.12
4.	Adakah Kaedah "SaBBAr" memudahkan anda untuk membaca perkataan bahasa Arab?	85.04
5.	Adakah guru yang mengajar bahasa Arab anda merupakan guru kesukaan anda dalam mengajar?	87.18

PERBINCANGAN

Dapatan kajian menunjukkan bahawa penggunaan inovasi modul "SaBBAr"ini dapat membantu murid-murid mengingkat kemahiran membaca perkataan bahasa Arab sekaligus mengubah tingkah laku mereka menjadi lebih bersemangat semasa belajar.

Hal ini kerana pendekatan gamifikasi dalam modul ini sangat membantu murid dalam perkembangan kognitif kerana gamifikasi adalah pendekatan yang mengaplikasikan elemen-elemen permainan ke dalam konteks pendidikan atau pembelajaran. Ini dapat berupa tantangan, poin, tingkatan, penghargaan, dan elemen permainan lainnya yang mendorong motivasi dan keterlibatan dalam proses belajar. (Deterding et.al., 2011).

Selain itu, kajian ini telah menunjukkan hasil peningkatan dan perkembangan yang positif di mana ianya akan memberi kepentingan dan sumbangan kepada pihak KPM dalam menyokong aspirasi pihak kerajaan dan KPM dalam melaksanakan Dasar Pendidikan Digital Negara dan membantu pihak KPM menjustifikasi penggunaan gamifikasi yang boleh diimplementasikan dalam teknologi realiti maya merentasi bidang bahasa. Selain itu, kajian ini dapat memberi sumbangan penting dalam pendidikan bahasa Arab agar bergerak sejajar dengan perkembangan teknologi pada masa kini dalam mendepani arus Revolusi Pendidikan 4.0. dan dapat memberi panduan dalam pelaksanaan proses pembelajaran dan pemudahcaraan dengan lebih berkesan melalui pembinaan modul yang inovatif dalam mengkonsepsikan bacaan bahasa Arab atau Al-Quran. Tambahan itu, kajian ini berupaya membantu meyediakan bahasa pembelajaran yang sesuai dan berkesan kepada semua jenis murid yang mengambil mata pelajaran Bahasa Arab di sekolah rendah. Malah kajian ini dapat menyediakan platform pembelajaran yang interaktif dan sesuai digunapakai semasa pembelajaran di sekolah dan rumah. Akhir sekali, melalui kajian ini boleh mengintegrasikan amalan dan pembinaan ilmu baharu dunia pendidikan yang menggabungkan teknologi dalam bidang bahasa khusus buat para guru dan murid. (Ahmad Mahdzan, 1992).

KESIMPULAN

Kajian pembangunan modul "SaBBAr" berasaskan gamifikasi dan teknologi adalah sesuai dilaksanakan dalam usaha membantu dan meningkatkan strategi pengajaran guru dalam mendepani arus revolusi pendidikan 4.0 selaras dengan Dasar Pendidikan Digital yang sesuai dengan keperluan murid. Modul "SaBBAr" berintegrasikan gamifikasi, Realiti Maya (VR) dan Realiti Terimbun (AR) ini merupakan satu pakej pembelajaran bagi setiap tema pembelajaran yang menfokuskan kemahiran membaca dalam pelbagai bentuk aktiviti dan perlu disusun secara sistematik agar objektif pembelajaran yang ditetapkan dan dapat meningkat kemahiran membaca perkataan bahasa Arab murid.

Tambahan itu, transformasi dalam pendidikan dan impak globalisasi telah mengubah dunia ke arah pendidikan digital. Perkembangan teknologi berlaku dengan begitu pantas dan telah mengubah kualiti hidup manusia bagi membentuk masyarakat 5.0 termasuklah bidang pendidikan. Negara Malaysia terus melangkah ke abad-21 bermatlamatkan pemacuan ke arah sebuah negara yang berdaya saing dan berdiri teguh bertunjangkan tamadun negara bangsa yang mantap. Sehubungan dengan itu, penggunaan teknologi dalam sesi pembelajaran dan pemudahcaraan selaras dengan arus revolusi industri 4.0 wajar diterapkan di peringkat akar umbi.

Terdapat pelbagai kaedah terkini yang dapat mewujudkan suasana pengajaran dan pembelajaran aktif yang berintegrasikan teknologi seperti e-pembelajaran. Menurut Clark & Mayer (2011) mentakrifkan e-pembelajaran sebagai arahan yang diberikan pada peranti digital seperti komputer riba, tablet, atau telefon pintar bertujuan untuk menyokong pembelajaran. Antara cabaran utama dalam sistem pendidikan bagi menghadapi revolusi industri 4.0 ialah transformasi dalam konteks pendidikan yang dikenali Pendidikan 4.0 (Puncreobutr, 2016). Antara contoh teknologi baharu yang digunakan secara meluas dalam era industri 4.0 ialah Realiti Maya (VR) dan Gamifikasi (Laudante, 2017).

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

RUJUKAN

Abdullah, H. & Ainon, M. (1986). *Daya Pengaruh dan Perubahan Sikap*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distibutors Sdn.

Ahmad Mahdzan, A. (1992). *Kaedah Penyelidikan Sosioekonomi*. Edisi Kedua. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Azrizan, A. B., Nik Ammar, S., Nik Rosli, I., Zanariah, M. I. & Mohd Sarifuddin, M. S. (2020). Augmented Reality Mengatasi Miskonsepsi Pembentukan Peribahasa Augmented Reality Overcoming Misconceptions about Forming Proverbs. *Journal of Advanced Research in Social and Behavioural Sciences*, *19*(1), 26-32.

Chua, Y. P. (2011). *Kaedah Penyelidikan*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.

Clark, R.C., & Mayer, R.E. (2016). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. John Wiley & Sons.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining" Gamification"*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15).

Fatin Norsyafawati, M. S., Nik Zulkarnaen, K., Ahmad Rasdan, I., & Khairul Azhar, M. D. (2016). An Exploratory Study on Mobile Augmented Reality (AR) Application for Heritage Content. *Journal of Advanced Management Science, 4*(6), 489-493.

Foster, P. J. B., & Sean, C. (2016). *Digital Commons at Loyola Marymount Augmented Reality in the Classroom*. Honors Thesis. 122.

Hasnah, I, & Jamaludin, B. (2017). Kompetensi Guru Bahasa Melayu dalam Menerapkan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi dalam Pengajaran dan Pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, *7*(1), 56-65.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner.* Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Laudante, E. (2017). Industry 4.0, Innovation and Design. A New Approach for Ergonomic Analysis in Manufacturing System. *The Design Journal*, 20, 2724-2734.

Norabeerah, S., Halimah, B. Z., & Azlina, A. (2016). Pengajaran Masa Depan Menggunakan Teknologi Augmented Reality dalam Pendidikan Bahasa Melayu: Tahap Kesedaran Guru. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, *2*(2), 1-10.

Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New Challenge of Learning. *Journal of Humanities and Social Sciences*, *2*(2).

Rohaiza, I. & Zanariah, A. M. (2021). *Tujuh Keutamaan dalam RMK-12*. Berita Harian 1 Mac 2021.

Rosli, R. & Nurzarina, A. (2017). *Kefahaman Guru tentang Kemahiran Abad ke-21.* Dlm. S. Z. Ibrahim, A. E. Mat Zain, S. Sharil, & A. N. Zainal Arifin (Eds.), Prosiding Persidangan Antarabangsa Sains Sosial dan Kemanusiaan (p. 412). Selangor: Pusat Pengajian Teras, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor.

Shariful Hafizi, M. H., Abd Hakim, A. M. & Kamarul Shukri, M. T. (2019). Gamifikasi dalam Pendidikan: Satu Kajian Literatur. *Asian People Journal*, *2*(2), 31-41.

Shirley Anne. S. Paul. A. S., Hart, P., Augustin, L., Clarke, P. J., & Pike, M. (2020). Parents' Perspectives on Home-Based Character Education Activities. *Journal of Family Studies*, *28*(3), 1158-1180.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007 Peti Surat 60807,
91117



KONSEP TAKSONOMI STRATEGI METAKOGNITIF KOSA KATA TERHADAP PEMAHAMAN KOSA KATA BAHASA ARAB

[THE CONCEPT OF VOCABULARY METACOGNITIVE STRATEGY TAXONOMY TOWARDS ARABIC VOCABULARY COMPREHENSION]

Siti Fatimah Datu Ali Nafiah

Sekolah Kebangsaan Sepagaya, Peti Surat 60807, 91117 Lahad Datu, Sabah

Corresponding Author: *ftdan550@gmail.com*

Received: 4/6/2023 *Accepted: 29/7/2023* *Published: 31/8/2023*

Abstrak

Era Endemik Covid-19, perubahan dalam sistem pendidikan bahasa Arab memberi laluan ke arah pendigitalan dan menyebabkan pelbagai model pengajaran dan pembelajaran bahasa diperkenalkan bagi melestarikan pendidikan bahasa Arab agar sentiasa terkini dari aspek penguasaan bahasa para pelajar bahasa Arab. Sehubungan itu, pengkaji mengenalpasti terdapat keperluan perubahan dalam pendidikan bahasa Arab iaitu pengimplementasian strategi pembelajaran bahasa. Justeru, artikel ini bertujuan untuk memperkenalkan konsep baharu iaitu konsep taksonomi strategi metakognitif kosa kata. Keperluan konsep baharu tersebut akan memberi peluang kepada peningkatan nilai tambah dalam perancangan pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. Metodologi kajian adalah reka bentuk kajian kepustakaan dengan menyusun maklumat dari pelbagai sumber kepustakaan berkaitan dengan perbahasan. Hasil analisis kajian mendapati bahawa penggunaan strategi metakognitif perlu bagi mengoptimakan tahap pemahaman pelajar terhadap penggunaan bahasa dalam menyelesaikan tugasan akademik bahasa. Disamping itu, taksonomi yang direka bentuk dalam kajian ini dijangkakan dapat membantu penyediaan dan perancangan guru dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab.

Kata Kunci: *bahasa Arab, kosa kata, pengajaran dan pembelajaran, strategi pembelajaran, taksonomi*

Abstract

In the Endemic Era of Covid-19, changes in the Arabic Language education system gave way to digitalization and caused various language teaching and learning models to be introduced to preserve

Arabic language education so that it is always up-to-date from the aspect of language mastery of Arabic students. Accordingly, the researcher identified that there is a need for change in Arabic language education which is the implementation of language learning strategies. Therefore, this article aims to introduce a new concept which is the concept of taxonomy of vocabulary metacognitive strategies. The need for the new concept will provide an opportunity to increase added value in the planning of teaching and learning Arabic. The research methodology is the design of a literature study by compiling information from various literature sources related to the debate. The results of the study analysis found that the use of metacognitive strategies is necessary to optimize student's level of understanding of the use of language in completing language academic assignments. In addition, the taxonomy designed in this study is expected to help the preparation and planning of teachers in teaching and learning Arabic.

***Keywords**: Arabic language, vocabulary, teaching and learning, learning strategies, taxonomy*

Cite as: Datu Ali Nafiah, S. F. (2023). Konsep Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata terhadap pemahaman kosa kata bahasa Arab [The Concept of Vocabulary Metacognitive Strategy Taxonomy towards Arabic Vocabulary comprehension]. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 310-320. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.63

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Kepelbagaian elemen dalam pendidikan bahasa seperti taksonomi pembelajaran (Nik Mohd Rahimi et al., 2016; Fara, 2016; Kharisma & Suyadi, 2020; Iis & Evi, 2022; Rizal, 2022) kosa kata (Harun et al., 2017; Siti et al., 2020), kemahiran berfikir aras tinggi (Umar & Mokhammad, 2020) dan penggunaan strategi (Yusoff & Azman, 2023) menjadi keperluan dalam kejayaan sistem pendidikan bahasa. Elemen-elemen yang disebutkan tersebut mempengaruhi perubahan corak pengajaran dan pembelajaran bahasa, khususnya pembelajaran bahasa sebagai bahasa kedua. Hal ini dinyatakan oleh Umar & Mokhammad (2020) bahawa pembelajaran bahasa kedua adalah kemampuan individu mempelajari bahasa selain bahasa ibunda.

Kemampuan individu mempelajari bahasa dapat dibincangkan dengan menyoroti kesepaduan elemen yang dibahaskan oleh pengkaji dalam kajian ini. Elemen pertama iaitu taksonomi pembelajaran, dapat dikaitkan dengan pencapaian yang tinggi dalam mata pelajaran bahasa Arab. Menurut Nik Mohd Rahimi et al. (2016), semakin tinggi kefahaman bacaan taksonomi, semakin tinggi pencapaian mata pelajaran bahasa Arab.

Selain itu, elemen kedua iaitu saiz perbendaharaan kata atau kosa kata turut mempengaruhi pencapaian akademik pelajar dalam mata pelajaran bahasa Arab. Selain itu, elemen ketiga iaitu kemahiran berfikir aras tinggi dapat membantu meningkatkan minat pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab disamping mempertingkatkan pemahaman pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab (Umar & Mokhammad, 2020). Perbahasan elemen yang seterusnya adalah penggunaan strategi, seperti yang dibahaskan oleh Yusoff & Azman (2023) bahawa penggunaan strategi pembelajaran bahasa seharusnya didedahkan kepada pelajar agar pelajar bahasa Arab

menjadi pelajar yang cekap dalam mengendalikan pembelajaran bahasa Arab secara regulasi kendiri.

Regulasi kendiri diperlukan oleh para pelajar bahasa Arab agar mereka dapat meningkatkan penguasaan terhadap tugasan pembelajaran bahasa Arab. Hal ini seperti yang dinyatakan oleh Siti Fatimah (2017) bahawa regulasi kendiri iaitu merancang, mengurus maklumat, memantau kefahaman, menyemak semula dan menilai diperlukan untuk memupuk kesedaran penggunaan strategi metakognitif dalam pembelajaran bahasa. Sehubungan itu, penetapan regulasi kendiri dengan mengimplementasi strategi metakognitif dalam pembelajaran bahasa dapat membantu proses pembelajaran bahasa Arab.

LATAR BEL.AKANG KAJIAN

Strategi Metakognitif Dalam Pembelajaran Bahasa

Strategi metakognitif dapat ditakrifkan sebagai kemampuan individu untuk mengawal selia proses kognitif dan ia juga dapat digunakan untuk mengubahsuai dan memantau tingkah laku pembelajaran (Gagne, 1977 (dalam Ng et al., 2022)). Sehubungan itu, jika strategi metakognitif diaplikasikan dalam pembelajaran bahasa, ia akan dapat memberi kelebihan kepada pelajar untuk mempertingkatkan keupayaan kognitif, sosial dan linguistik individu. Oleh itu, strategi metakognitif dapat dilatih dalam pembelajaran kemahiran membaca dengan mengimplementasinya untuk meningkatkan pemahaman kosa kata bahasa Arab.

Penggunaan Strategi Metakognitif Dalam Pemahaman Kosa Kata Bahasa Arab

Pencapaian akademik dalam mata pelajaran bahasa Arab berkait rapat dengan pemahaman teks bacaan. Hal ini dapat direalisasikan dengan pernyataan Ruzanita et al. (2021) yang membahaskan bahawa penerapan strategi metakognitif dalam kalangan peserta kajiannya didapati mampu melahirkan pelajar yang menyedari keperluan memahami kosa kata dan ejaan yang terdapat dalam teks bacaan. Teks bacaan juga dapat dijadikan wadah pemerolehan kosa kata dengan mengaktifkan pengawalan strategi yang digunakan pelajar ketika membaca teks.

TUJUAN DAN OBJEKTIF KAJIAN

Artikel ini bertujuan untuk membahaskan tentang konsep hubungan pengimplementasian strategi metakognitif terhadap proses pemahaman kosa kata bahasa Arab. Fokus utama yang menjadi objektif kajian adalah sejauhmana pemahaman kosa kata dapat dipertingkatkan dalam kalangan pelajar khususnya pelajar bahasa Arab dengan penerapan strategi metakognitif dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Justeru, analisis kajian akan memperkenalkan suatu konsep baharu, iaitu Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata. Secara khususnya, objektif kajian diperincikan seperti berikut:

1. Mengenal pasti penggunaan strategi metakognitif dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.
2. Memperkenalkan konsep baharu iaitu Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

PERSOALAN KAJIAN

1. Bagaimanakah penggunaan strategi metakognitif dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab?

2. Bagaimanakah penguasaan pemahaman kosa kata bahasa Arab dapat dipertingkatkan dengan penggunaan Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata?

METODOLOGI

Kajian ini dilaksanakan dengan mengimplementasi reka bentuk kajian kepustakaan dan maklumat dikumpul dari kajian-kajian lepas berkenaan penggunaan strategi metakognitif dalam pembelajaran bahasa dan penguasaan pemahaman kosa kata bahasa dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. Antara kajian lepas yang dapat dikenal pasti bagi tujuan penetapan tema dapatan kajian adalah Azwani et al. (2023), Nur Naimah Akmar & Harun (2017), Zainur Rijal & Rosni Samah (2018), Mohd Yusri et al. (2016), Chai et al. (2023), Haafiz et al. (2018), Rohman (2014), Listiana et al. (2019), Linamalini & Kamarul Shukri (2014), dan Kristiyani (2023). Hasil dari analisis kajian-kajian yang dinyatakan tersebut digunakan untuk mendapatkan dapatan kajian berkenaan penggunaan strategi metakognitif dalam pembelajaran kosa kata.

DAPATAN KAJIAN

Hasil kajian kepustakaan mendapati bahawa penggunaan strategi metakognitif dapat meningkatkan penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar bahasa Arab.

A. Elemen Kesepaduan Pembelajaran dalam Memupuk Pemahaman Pelajar terhadap Kosa Kata

1. Kelestarian Taksonomi Pembelajaran dalam Pembelajaran Kosa Kata Arab

Aras pemahaman pelajar dalam menguasai pengetahuan yang dipelajari perlu dipertingkatkan dengan melestarikan pengimplementasian taksonomi pembelajaran dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Oleh yang demikian, walaupun kurang perbahasan berkenaan penggunaan taksonomi dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab, terdapat sarjana kajian pendidikan Islam iaitu Azwani et al. (2023) membahaskan bahawa timbul keperluan untuk mewujudkan taksonomi ilmu khusus. Justeru, taksonomi merupakan elemen yang dapat disepadukan dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

2. Pengaruh Saiz Kosa Kata dalam Penggunaan Strategi Pembelajaran Kosa Kata Arab

Penguasaan saiz kosa kata yang tinggi dapat menentukan kelancaran dan keberkesanana pembelajaran. Saiz kosa kata yang dimaksudkan adalah jumlah perkataan yang diketahui seseorang (Nur Naimah Akmar & Harun, 2017; Zainur Rijal & Rosnah, 2018). Sehubungan itu, individu yang mempunyai jumlah kosa kata yang tinggi dalam capaian minda mereka akan membantu mempertingkatkan kemampuan mereka dalam penguasaan bahasa.

3. Pengimplementasian Kemahiran Berfikir Aras Tinggi untuk Meningkatkan Pengetahuan Kosa Kata Arab

Peningkatan penguasaan pengetahuan kosa kata dapat dirai dengan mengimplementasi kemahiran berfikir aras tinggi dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran kosa kata Arab (Mohd Yusri et al., 2016). Sehubungan itu, kemahiran berfikir aras tinggi akan dapat melahirkan pelajar yang berstrategik dalam menyelesaikan tugasan kosa kata Arab apatah lagi mampu memahami penggunaan korpus kosa kata dalam pembelajaran bahasa Arab. Hal ini disokong oleh pernyataan Chai et al. (2023) iaitu pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi yang berkesan dapat memberi impak terhadap pencapaian pembangunan modal insan.

4. Pengaplikasian Strategi Pembelajaran Kosa Kata Arab Mengoptimakan Regulasi Kendiri

Kerelevanan strategi pembelajaran kosa kata dapat membina kemampuan regulasi kendiri dalam menggunakan strategi yang bersesuaian ketika pelaksanaan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Kepentingan regulasi kendiri dapat dilihat mempunyai korelasi dengan bagaimana pelajar bertindak balas dengan persekitaran pembelajaran yang memerlukan mereka menggunakan strategi pembelajaran seperti yang dinyatakan oleh Mohammad Haafiz et al. (2018) bahawa keupayaan pelajar untuk menyusun, menyelia, mengawal, melaksana dan menilai sendiri merupakan strategi yang dapat mengoptimakan pelaksanaan pembelajaran regulasi kendiri.

B. Penggunaan Strategi Metakognitif dalam Pemahaman Kosa Kata Bahasa Arab

Proses pembelajaran yang menggunakan ranah strategi metakognitif dapat membantu proses pemahaman kosa kata. Hal ini dapat dilestarikan dengan memberi latihan strategi metakognitif yang merangkumi komponen yang membentuk kesedaran proses metakognitif dalam kalangan pelajar khususnya pembelajaran bahasa Arab. Komponen-komponen tersebut seperti yang dibahaskan oleh Anderson (2001) dinyatakan secara terperinci seperti pernyataan berikut:

1. Perancangan Strategi

Komponen ini dimulakan dengan merancang pembelajaran mengikut kesesuaian objektif aktiviti pembelajaran. Objektif dirancang dengan teliti pada peringkat ini agar penentuan dalam merancang strategi berkualiti, berdaya saing dan berkesesuaian dengan keperluan penggunaan strategi dapat digunakan dalam penilaian pencapaian pembelajaran bahasa Arab (Rohman, 2014). Perancangan tersebut merupakan set matlamat terhadap perancangan strategi dengan mengambil kira penggunaan pengetahuan kendiri (*person knowledge*) untuk memudahkan proses pemilihan strategi.

2. Pemilihan dan Penggunaan Strategi

Komponen pemilihan dan penggunaan strategi turut diperlukan dalam langkah proses pembelajaran metakognitif. Variasi penggunaan strategi menjadikan pelajar perlu memilih strategi yang bersesuaian dengan aktiviti pembelajaran. Hal ini penting kerana proses pemilihan melibatkan proses kognitif yang bersilang dengan keupayaan metakognitif untuk memilih dan menggunakan strategi tertentu seperti penerapan klu konteks agar sesuai dengan pemantauan tujuan yang spesifik dalam aktiviti pembelajaran.

3. Pemantauan Penggunaan Strategi

Pemantauan penggunaan strategi merupakan komponen yang penting dalam penggunaan strategi metakognitif kerana apabila strategi dipilih untuk digunakan dalam aktiviti pembelajaran, pelbagai persoalan yang timbul ketika proses kognitif dilibatkan dalam hal tersebut. Antaranya adalah membangun pengetahuan sendiri, menentukan strategi yang akan digunakan untuk menyelesaikan masalah dan mengawal hasil pembelajaran seperti yang diujarkan oleh Listiana et al. (2019). Justeru, pelajar dapat mengatur strategi dengan mempelbagaikan penggunaannya dalam satu aktiviti pembelajaran.

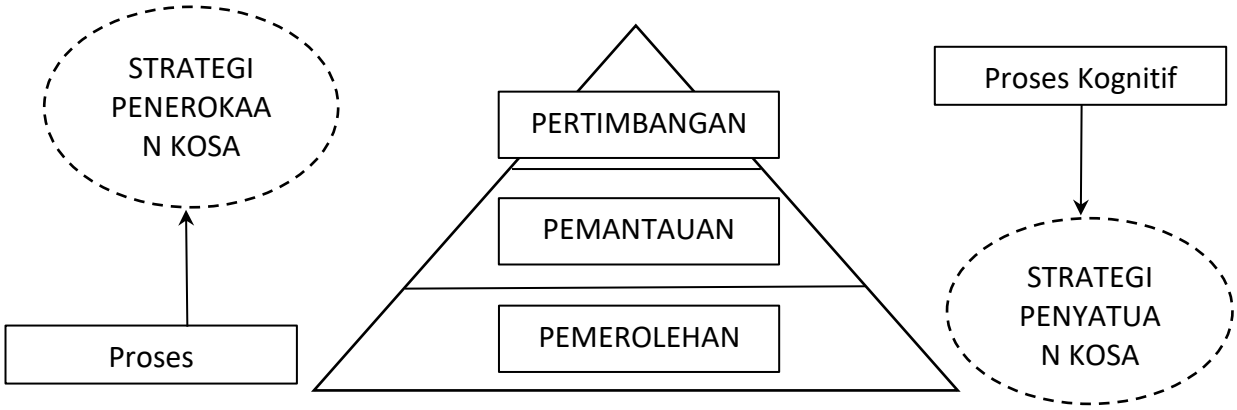
4. Pengaturan Kepelbagaian Strategi

Pada takat komponen ini, strategi metakognitif dapat diatur untuk menepati koordinasi penyusunan penggunaan strategi metakognitif yang bersesuaian serta dapat digabungkan antara strategi metakognitif dan strategi metakognitif yang lain dalam pembelajaran bahasa. Oleh yang demikian, pelajar akan dapat mengenalpasti sama ada mereka merupakan pelajar yang mempunyai tahap penguasaan pembelajaran yang tinggi atau rendah dengan meneliti penggunaan strategi pembelajaran bahasa seperti pernyataan Linamalini & Kamarul Shukri (2014) yang menyatakan bahawa pelajar yang cemerlang menggunakan pelbagai strategi pembelajaran bahasa. Disamping itu, pelajar juga akan menjadi cekap mengurus setiap strategi metakognitif yang digunakan dalam pembelajaran.

5. Penilaian Penggunaan Strategi

Komponen ini merupakan fasa refleksi bagi pelajar bagi menilai sejauhmana strategi metakognitif yang dipilih untuk sesuatu tugasan pembelajaran dapat menjawab objektif pembelajaran. Penilaian terhadap penggunaan strategi merupakan aspek yang perlu diberi perhatian khusus oleh pelajar, kerana ia akan memacu perubahan demi perubahan dalam proses pembelajaran dan kemudiannya menurut Kristiyani (2023), ia membantu guru menilai pembelajaran pelajar dengan efektif. Proses penilaian juga menghasilkan pelajar yang dapat memperoleh pengetahuan melalui strategi metakognitif, pelajar yang menjadi pemantau terhadap pembelajaran mereka dan pelajar yang mampu membuat pertimbangan penggunaan strategi yang bersesuaian dengan hasil pembelajaran.

C. Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata



Rajah 1. Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata.

(Adaptasi & Ubahsuai daripada Anderson & Krathwohl, 2001)

Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata dapat diaplikasikan dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab kerana menurut Koksal et al. (2023), pemikiran yang berpandukan taksonomi akan memberi nilai tambah terhadap kemenjadian pelajar. Selain itu, Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata memfokuskan pembinaan mental melalui proses kognitif dan peningkatan pemahaman melalui proses metakognitif. Berdasarkan rajah 1, fasa pemerolehan kosa kata dapat dipertingkatkan dengan menggunakan strategi penyatuan kosa kata dibawah ranah proses kognitif.

Penerapan strategi penyatuan kosa kata melibatkan penalaran kesan interaktif dalam makna kosa kata yang ada dalam kognitif pelajar. Hal ini dapat dibahaskan sebagai penyatuan makna dengan makna bagi kosa kata yang diperolehi oleh pelajar dalam situasi pembelajaran yang aktif dengan penggunaan bahasa. Justeru, perkara ini dapat dikaitkan dengan perbahasan konteks sosial oleh Bhushan (2011) yang

menyatakan bahawa konteks sosial adalah penting dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa.

Kepentingan dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa dapat diteliti pada peringkat fasa pemantauan yang mana ia merupakan fasa pemilihan strategi untuk menjadikan kosa kata yang dipelajari dapat diingati oleh pelajar dan bersesuaian dengan konteks situasi pembelajaran. Situasi ini turut dibahaskan oleh Uyun & Kalsum (2023) yang membahaskan bahawa fokus terhadap bentuk bahasa dan tahu tentang sistem bahasa akan membantu proses pemantauan pembelajaran kosa kata. Sehubungan itu, penekanan terhadap pemantauan strategi yang digunakan dalam pembelajaran menjadi perlu untuk dititik beratkan agar pelajar mampu membuat pertimbangan terhadap strategi metakognitif yang mereka akan gunakan dalam tugasan bahasa.

Pertimbangan dalam menggunakan strategi metakognitif untuk memahami kosa kata merupakan fasa yang dapat dilaksanakan dengan mengambil kira penggunaan strategi penerokaan kosa kata iaitu salah satu strategi metakognitif untuk membantu pelajar memahami tentang persoalan yang timbul dalam pemikiran ketika hendak memilih kosa kata dari seleksi kosa kata yang ada dalam minda mereka. Menurut Anderson & Krathwohl (2001) penerokaan dalam pembelajaran bukan sahaja membawa pelajar memahami sesuatu perkara yang dipelajari, akan tetapi penerokaan juga menjadi sebab pelajar membuat idea mereka mempunyai variasi dalam pemilihan strategi pembelajaran. Sehubungan itu, strategi penerokaan kosa kata merupakan strategi yang membantu pelajar dalam ranah proses metakognitif bagi mewujudkan pelajar yang dapat mengenal pasti potensi diri.

Potensi diri dalam pembelajaran, akan dapat dikenal pasti dengan adanya penggunaan strategi. Hal ini disokong dengan pernyataan Zulkifli (2013) yang menyatakan bahawa potensi diri pelajar yang menyeluruh dan seimbang dapat dipupuk dengan pelaksanaan pelbagai strategi. Oleh yang demikian, perkembangan penggunaan strategi dapat membantu pelajar menjadi pelajar yang holistik.

PERBINCANGAN

Perancangan Pengajaran yang Membantu Guru Mengaplikasikan Pengalaman Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata

Penerapan Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata dalam perancangan pengajaran dapat membantu guru menerapkan teori pembelajaran berpusatkan pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab. Menurut Marini et al. (2018), pembelajaran berpusatkan pelajar merupakan suatu strategi yang mana pelajar memainkan peranan penting dan melibatkan diri secara aktif dalam proses pembelajaran. Justeru, penerapan taksonomi ini akan membantu guru melahirkan pelajar sebagai artikulator kosa kata yang aktif.

Peningkatan Kefahaman Bacaan Menerusi Aras Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata

Kefahaman bacaan memerlukan individu menguasai pengetahuan kosa kata yang baik. Sehubungan itu, penerapan Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata akan membuka peluang kepada pelajar mengenali potensi diri dalam pembelajaran bahasa Arab khususnya. Hal ini juga taksonomi ini dapat diaplikasikan oleh guru untuk membantu mendapatkan maklumat tahap kefahaman bacaan seperti yang dibahaskan oleh Nik Mohd Rahimi et al. (2016) bahawa guru dapat mengambil tindakan bagi penambahbaikan tahap kefahaman bacaan bahasa Arab.

Penyediaan Soalan yang sesuai dengan aras pengetahuan berdasarkan Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata

Soalan yang dijana berdasarkan aras pengetahuan yang terdapat dalam Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata dapat menambah baik mutu soalan bagi pentaksiran formatif dan sumatif pembelajaran bahasa Arab. Mutu soalan mempunyai perkaitan dengan tahap pengetahuan pelajar seperti yang dibahaskan oleh Iis & Evi (2022). Oleh itu, guru dan pelajar dapat menjadikan taksonomi tersebut sebagai panduan penyediaan soalan bahasa Arab mengikut tahap pengetahuan pelajar.

Penilaian Holistik Mengikut Tahap Penguasaan Murid berpandukan Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata

Penilaian diperlukan bagi mengenal pasti tahap penguasaan murid dalam sesuatu bidang pembelajaran. Sehubungan itu, penilaian yang holistik dapat diwujudkan dalam norma pembelajaran yang bersesuaian dengan aras pengetahuan pelajar seperti yang dirancang oleh mereka. Perancangan strategi pula menurut Muchlas (2014) (dalam Fara, 2016) dinyatakan sebagai intipati penting dalam penilaian penggunaan strategi.

KESIMPULAN

Pembelajaran memerlukan panduan pengetahuan yang dapat mengubah kejelasan pemahaman individu. Sehubungan itu, pengimplementasian Taksonomi Strategi Metakognitif Kosa Kata dapat membantu proses kognitif dan metakognitif iaitu pemerolehan, pemantauan dan pertimbangan yang penting dalam perancangan strategi dalam proses pembelajaran kosa kata khususnya kosa kata bahasa Arab. Justeru, pembinaan taksonomi tersebut diharap dapat membantu pembelajar memahami tindakan mereka dalam situasi pembelajaran bahasa Arab.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

RUJUKAN

Anderson, L. D. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* Boston, MA: Addison Wesley-Longman, Inc.

Azwani, M., Ab Halim, T., Ahmad Munawar, I., & Nur Hanani, H. (2023). Kesesuaian taksonomi Bloom dengan bidang hafazan al-Quran dalam dokumen standard kurikulum dan KSSM pendidikan Islam. *BITARA International Journal of CIvilizational Studies and Human Sciences, 6*(2), 40-57.

Bhushan, R. (2011). The Sociology of Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(3), 309-311.

Chai, W. T., Shahlan, S., & Saemah, R. (2023). Tahap Efikasi Kendiri Penguasaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam Kalangan Murid. *Jurnal Dunia Pendidikan*, *4*(4), 318-333.

Fara, D. F. (2016). Taksonomi Bloom- Revisi: Ranah Kognitif serta Penerapannya dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab 11*, 436-444.

Listiana, L., Daesusi, R., & Soemantri, S. (2019). Peranan Metakognitif dalam Pembelajaran dan Pengajaran Biologi di Kelas. In *Symposium on Biology Education (Symbion)*, Vol. 2.

Iis, M. & Evi, N. S. (2022). Analisa Butir Soal Ujian Madrasah Bahasa Arab Menurut Taksonomi Bloom. *Muhadasah Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 4*(1), 40-52.

Kristiyani, A. (2023). Penilaian Aktif Produktif Kompetensi Menulis dalam Pembelajaran Bahasa: Suatu Kajian Deskriptif. In *Prosiding Seminar Nasional PIBSI ke-44 Yogyakarta*, Vol. 44, No. 1.

Kharisma, N. L. M. & Suyadi. (2020). Akal Bertingkat Ibnu Sina dan Taksonomi Bloom dalam Pendidikan Islam Perspektif Neurosains. *al-Idarah: Jurnal Kependidikan Islam*, *10*(1), 1-10.

Koksal, D. Ulum, O. G. & Yuruk, N. (2023). Revised Bloom's taxonomy in reading texts in EFL/ESL settings. *Acta Educationis Generalis, 13*(1), 133-146.

Linamalini, M. N. & Kamarul Shukri, M. T. (2014). Kepelbagaian Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Arab (SPBA) dalam Kalangan Pelajar IPT Kelantan. *The Online Journal of Islamic Education*, Special Issue, 1-8.

Marini, A. B., Mohd Isrul, E., Muriati, M., Rodziah, L., Norleyza, J., Noorazean, M. A., Syahanim, M. S. & Abdullah, M. Z. (2018). Kerangka bagi persekitaran pembelajaran berpusatkan pelajar untuk latihan pengaturcaraan kendiri. *Asean Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 10*(1), 24-38.

Mohammad Haafiz, A., Mohd Khairuddin, A., Khalid, J., Arbiah, M., & Hairi, A. (2018). Pembelajaran Regulasi Kendiri di Kalangan Pelajar dalam Mata Pelajaran Bahasa Arab Sekolah Menengah: Satu Analisis Perbandingan Mengikut Jenis Sekolah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, 3*(2), 57-46.

Mohd Yusri, K., Nik Mohd Rahimi, N. Y., Hamidah, Y.@A. & Kamarulzaman, A. G. (2016). Inculcation of Higher Order Thinking Skills (HOTS) in Arabic Language Teaching at Malaysian Primary Schools. *Creative Education*, 7, 307-314.

Ng, S. H., Saemah, R., & Shahlan, S. (2022). Kesan Strategi Metakognitif ke atas Kemahiran Bacaan Pemahaman Murid SJKC Tahap 2. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, *7*(3), 1-17.

Nik Mohd Rahimi, N. Y., Sarizan, S., & Siti, N. (2016). Tahap Kefahaman Bahasa Arab Mengikut Taksonomi Bacaan dalam Kalangan Pelajar. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, *41*(1), 33-37.

Nur Naimah, A. K. & Harun, B. (2017). Strategi Pembelajaran Kosa Kata dan Penguasaan Pengetahuan Kosa Kata Arab dalam Kalangan Pelajar STAM. *Attarbawiy: Malaysian Online Journal of Education*, *1*(1), 64-73.

Rizal, M. (2022). Analisis Capaian Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Taksonomi Bloom Edisi Revisi. *Jurnal PTK dan Pendidikan*, *8*(2), 85-96.

Rohman, F. (2014). Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, *1*(1), 63-78.

Ruzanita, S., Azhar, M. S. & Shamsudin, O. (2021). Strategi Metakognitif dalam Kemahiran Membaca Pelajar Tingkatan Enam Sekolah Menengah. *International Journal of Education and Training*, 7(Khas), 1-10.

Siti Fatimah, D. A. N. (2017). *Kesedaran Metakognitif dan Strategi Metakognitif Membaca Teks dalam Kalangan Pelajar Bahasa Arab, UKM*. Tesis Sarjana. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Umar, F. & Mokhammad, M. H. (2020). Bahasa Arab Berbasis Peningkatan Pembelajaran HOTS (Higher Order Thinking Skills) (Kajian Pembelajaran bahasa Arab di Madrasah Aliyah Unggulan Darul 'Ulum Step 2 Kemenag RI), *Jurnal al-Hikmah*, *8*, 1-20.

Uyun, A. S. & Kulsum, E. M. (2023). The Role of Second Language Acquisition (SLA) Theories in TESOL Methodology. *Gunung Djati Conference Series, 20*, 50-58.

Yusoff, Y. & Azman, C. M. (2023). Penggunaan Strategi Kognitif dalam Pembelajaran Nahu Arab dalam Kalangan Pelajar IPG Kampus Ipoh Teras Pendidikan Islam. *Jurnal Afaq Lughawiyyah, 1*(1), 139-161.

Zainur Rijal, A. R. & Rosni, S. (2018). Saiz Kosa Kata Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar di Peringkat Pengajian Tinggi: Permasalahan dan Strategi Pengajaran. *International Journal of Language Education and Applied Linguistic*, *8*(2), 61-70.

Zulkifli, O. (2013). Pemupukan Potensi Diri Pelajar yang Menyeluruh melalui Pengajaran Bahasa Melayu. *Jurnal Peradaban Melayu*, *8*, 133-152.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



CORPUS ANALYSIS OF CONJUNCTIONS: ARABIC LEARNERS' DIFFICULTIES WITH COLLOCATIONS

Haslina Hassan[1]*, Nur Hizbullah[2] & Zakiyah Arifa[3]

[1] Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Science, International Islamic University Malaysia, JalanGombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

[2] Department of Arabic Language and Culture, Universitas Al Azhar Indonesia, Komplek Masjid Agung Al Azhar Jl. Sisingamangaraja, Kebayoran Baru Jakarta Selatan 12110, Indonesia

[3] Department of Arabic Language Education, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, Jl. Gajayana No.50, Dinoyo, Kec. Lowokwaru, Kota Malang, Jawa Timur 65144, Indonesia

* Corresponding Author: *haslina.h@iium.edu.my*

Received: 2/6/2023 *Accepted: 2/8/2023* *Published: 31/8/2023*

Abstract

This paper examines Arabic majors use of conjunctions in their essays both in the application (qualitative) and frequency of conjunctions used (quantitative). The essays serve as a corpus for this study where conjunctive use and misuse among learners of Arabic are described and how certain combinations of words are preferred. Sketch Engine was employed to track the frequency of conjunctions used and to identify the concordance lines of Arabic conjunctions and the collocates. A simple frequency counts reveals that out of more than 83 conjunctions available in Arabic, only 48 were used and the rest 35 were not employed at all by the students. However, the use was not necessarily correct. There seemed to be a confusion in the application of these conjunctions, particularly those which carry similar meanings with the ones in L1. Another problem with its usage lies in the use of collocations; where translation of L1 was applied to the Arabic conjunctions. Mother tongue interference could be the reason for the confusion since direct translation of the word can be used in the same context, but the contexts of their applications are different. This study highlights the need to focus on these errors when teaching Arabic to second or foreign language learners.

Keywords: learner corpus, collocation, Arabic conjunctions, mother tongue interference, second language

Cite as: Hassan, H., Hizbullah, N., & Arifa, Z. (2023). Corpus analysis of conjunctions: Arabic learners' difficulties with collocations. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 321-339. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.65

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

INTRODUCTION

The advance in educational technology has made it possible for learners to submit their works to the teachers online; somehow many teachers did not make full use of the technology in the teaching and learning exercises until the Covid-19 hit the world. The pandemic has negatively impacted everyone and all sectors around the world. The education sector was inseparable where schools and colleges were closed. However, the crisis had left some opportunities particularly where most education systems had obliged to adopt alternatives to face-to-face teaching and learning. Students and teachers alike accepted online teaching and learning as a new norm. Answer scripts and assignments were among other assessment tools that had been submitted online; and this had become an advantage for the language researchers as their works could be compiled as learner corpus.

Studying learner corpus interests second language researchers as it is an evidence-based approach to language teaching where it provides a useful resource for them to gain concrete evidence and a wider perspective on learners' inter-language acquired during the process of language.

LITERATURE REVIEW

There are several studies conducted on the use of conjunctions in essays produced by French EFL/ ESL students (Granger & Tyson, 1996), Chinese (Meisuo, 2000), Japanese (Narita et al., 2004), Taiwanese (Lai, 2008), Libyan (Hamed, 2014), Iraqi (Darweesh et al., 2016), Malaysians (Nuruladilah, 2016), Saudis (Alsharif, 2017; Abumelha & Alyousef, 2019), Arabs (Basheer, 2019), Tunisian (Ons Abdi, 2021) where overuse, underuse, and misuse have been reported, with overuse being the most predominant, leading to problems of coherence or readability of the discourse (Yeung, 2009; Mahmoud, 2014).

A corpus-based study on the use of conjunctions among Japanese EFL learners has been conducted by Narita et al. (2004) and it was observed that conjunctions such as 'for example,' 'of course,' and 'first,' have been overused whereas 'then,' 'yet,' and 'instead' have been underused. Lai (2008) compared the use of conjunctions in the writings of skilled and unskilled Taiwanese EFL undergraduates. His quantitative findings revealed that the unskilled learners applied conjunctions more frequently

than the skilled ones. Both groups applied conjunctions appropriately. However, wrong use was observed in some conjunctions such as 'furthermore', 'in other words', 'besides', 'on the contrary', 'nevertheless', 'by contrast', 'hence', 'therefore', and 'because'.

Hassan (2004) described the wrong use of connectives among Malaysian AFL learners appeared mainly due to the interference between L1 and L2. However, little work has been done based on second or foreign language learners of Arabic written works, let alone concentrating on Malaysians Arabic major learners and far less work has been undertaken investigating conjunctive use and collocation behaviors among them.

This study is mainly focused on the use of Arabic conjunctions among Malaysians L2 learners. It aimed to investigate the capabilities of Arabic major students of the use of conjunctions through their writings and to deepen the understanding on the collocational awareness among them. Besides, it provides accurate descriptions of conjunctive use among learners of Arabic, and how certain combinations of words are preferred.

METHODOLOGY

This is a corpus-based research. Sixty essays produced by Malaysians L2 Arabic learners were collected and compiled as learner corpus for this study. The size of the corpus is about 24000 words and was built by using Sketch Engine software available online (https://www.sketchengine.eu/).

The learners who provided the data enrolled in the "Computer Applications in Language and Literature" course, offered by the Department of Arabic Language and Literature in one of the universities in Malaysia. They were predominantly in their first and second year of Arabic major degree programme with 97% of them Malaysians. The students were requested to submit a comparative essay of not less than 400 words entitled: Studying abroad is better than studying locally. They were instructed to write the essay on Microsoft Word on the first day of class without any help from native speakers of Arabic.

It is worth mentioning that this is a regular exercise taking place every semester which serves as a reference for the instructor to refer to for the purpose of checking the authenticity of the students' written works throughout the semester; particularly their language use.

The main reason for this approach among others is when AI text generators software begin to gain significant dominance in the market; where undetected language barrier text can be produced. Simonsen (2021) is in the opinion that "AI

writing technologies seem to be highly relevant in language classes just as the calculator was in Math classes 50 years ago".

Another threat faced by instructors is a high dependency on the internet resources among the students; where the tendency to copy and paste the content of the web pages is very likely. Oftentimes, the written works submitted to the instructor contain no language mistakes, however the errors were detected in the conclusion part of the works where usually the students write it on their own; or when they communicate with the instructor and their language is very hard to understand.

The essays collected for the purpose of this study could be considered as authentic data because the students were not requested to produce them using certain words or structures. Data authenticity is a factor that has to be considered in data collection for learner corpus. The essays were then sent to the instructor of the course through the university's Learning Management Platform called *i-ta'leem.* The learners' role ended at the point where their essays were submitted to *i-ta'leem* and the rest of the procedures were handled by the instructor. Each essay was given an ID number and uploaded to Sketch Engine as learner corpus by the instructor. Mistakes have been retained in all the essays included in the corpus. The average length of the essays is about 400 words.

This study applied both quantitative and qualitative approaches to examine the use of conjunctions. Wordlist of learner corpus was generated by Sketch Engine in determining the frequency of conjunctive use in the learner corpus. For the purpose of analysing the actual application of Arabic conjunctions in context and examining closely the word combinations produced by the students, the concordance lines are applied. The lines are also helpful in identifying the recurring patterns of words combination occurred in the corpus.

Arabic Conjunctions

Combined words that signal a logical connection between ideas are classified as conjunctions. They are not single words, or a repetition of word but rather among other grammatical devices used to realize cohesion and textuality of a discourse. Conjunctions function as a driver who guide readers of where the writers are and the locations that they are heading to. Arabic conjunctions are normally found as a result of the following combinations (Hassan, 1999):

1. noun +noun
2. noun +preposition
3. noun + preposition + preposition
4. noun + preposition +noun
5. preposition + preposition

6. preposition + preposition +preposition
7. preposition + preposition +preposition + preposition
8. preposition + preposition + preposition + noun
9. preposition + preposition + verb +preposition
10. preposition +preposition +noun
11. preposition +preposition +noun +noun
12. preposition +noun +preposition +noun
13. preposition +preposition +preposition +noun +reference
14. preposition +noun
15. preposition + noun +noun
16. preposition +noun +preposition
17. verb + noun + preposition + preposition
18. verb + preposition +noun

The table below shows examples of different combinations of words that form Arabic conjunctions.

Table 1. Words Combination that Form Arabic Conjunctions.

No.	Words combination	Examples of Conjunctions
1.	noun +noun	صفوة القول إزاء ذلك
2.	noun +preposition	فضلا عن وأخيرا بالتأكيد ذلك أن
3.	noun + preposition + preposition	اللهم إلا إذا
4.	noun + preposition +noun	جدير بالذكر إضافة إلى ذلك
5.	preposition + preposition	كما أن إلا أن بينما غير أن إلى أن ليس إلا إلا إذا
6.	preposition + preposition +preposition	من حيث أن ولا بد وحتى لو مع +فإن

No.	Words combination	Examples of Conjunctions
		ومن ثم
7.	preposition + preposition +preposition + preposition	وإلا فلا وعلى أي حال
8.	preposition + preposition + preposition + noun	وما إلى ذلك
9.	preposition + preposition + verb	أما إذا كان
10.	preposition +preposition +noun	من أجل هذا/ من أجل ذلك بلا شك وبالتالي ولا بد ولا سيما فلذلك وبذلك وكذلك
11.	preposition +preposition +noun +noun	وعلى سبيل المثال وعلى أي حال
12.	preposition +noun +preposition +noun	ونتيجة لذلك بالإضافة إلى ذلك والأنكى من ذلك وعلاوة على ذلك
13.	preposition +preposition +preposition +noun +reference	ولهذا كله
14.	preposition +noun	في حين لذا لذلك فوق ذلك مع ذلك من ثم ليس فقط ومثلا بالتأكيد فحسب وخاصة

No.	Words combination	Examples of Conjunctions
15.	preposition + noun +noun	و)من ناحية أخرى) إلى جانب ذلك بجانب ذلك والعكس صحيح وخلاصة القول بمعنى آخر لا سيما إلى جانب آخر على سبيل المثال
16.	preposition +noun +preposition	على رغم من بالرغم من لدرجة أن ثم سرعان ما
17.	verb + noun + preposition + preposition	تجدر الإشارة إلى أن
18.	verb + preposition +noun	زد على ذلك

Therefore, conjunctions could be considered as a type of collocations as they are pre-fixed patterns of words combination made of two to five-word combination consisting of noun, preposition and verb.

English conjunctions carry a variety of meanings: additive, adversative, causal, temporal, clarifying (Halliday & Hasan, 1976), on top of those, the Arabic conjunctions bear two additional meanings: hypothetical and limitation if attached to a complete sentence (Hassan, 1999). Depending on the context of use, conjunctions may have a strong tie with the sentence that comes before or after them.

Table 2. Meanings of Arabic Conjunctions (Hassan, 1999).

Arabic Conjunctions	Meanings
بالإضافة إلى ذلك/ إضافة إلى ذلك، بجانب ذلك، بلا شك، هلم جرا، والأنكى من ذلك، وبالتالي، والعكس صحيح، وكذلك، وعلاوة على ذلك، فوق ذلك، زد على ذلك، زيادة على ذلك، خلاصة القول /وخلاصة القول /والخلاصة/ خلاصةً، فضلا عن	Additive
إلا أنّ، بالرغم من، بل العكس، بينما، غير أنّ، في حين، اللهو إلا إذا	Adversative
إزاء ذلك، لدرجة، لذا، من أجل هذا، ونتيجة لذلك، والحاصل، وبذلك، ومن ثم، إلى أن، ولهذا كله	Causal

Arabic Conjunctions	Meanings
وأخيرا، أولا، ثم سرعان ما، دائما، عندما، عندئذ	Temporal
أيا كان، بالتأكيد، بمعنى آخر، تجدر الإشارة إلى، ذلك أن، طبعا، على سبيل المثال، ليس إلا، من حيث أنّ، مع +فإن، وبعد + ف، وعلى أي حال، ولا بد، وما إلى ذلك،	Clarifying
أما +ف، أما إذا كان، إذا ما + فإن، إذا، وإلا فلا، وحتى لو،	Hypothetical
فقط، فحسب	Limitation

RESULT AND DISCUSSION

The results of the analyses are divided into three categories to give accurate patterns of conjunctive use among the learners:

1. frequency of conjunctive use,
2. description of the conjunctive use according to the meanings,
3. investigation of its misuse and preference of word combination.

Category no. 1: frequency of conjunctive use among learners of Arabic

It was shown that there were 241 conjunctive occurrences in the entire learner corpus. Every student employed at least one conjunction in their writing with an average of 4.016 of conjunctions being used in all the essays. The maximum number of conjunctive uses is 15 and the min is 1. Table 3 describes conjunctive use in the learner corpus.

Table 3. Distribution of Conjunctive Use in the Learner Corpus.

No. of conjunctions employed in the entire corpus	241
Frequency of correct use of conjunctions	178
Frequency of wrong use of conjunctions	63
Maximum no. of conjunctive use in one essay	15
Minimum no. of conjunctive use in one essay	1
Essays with no conjunctions at all	0
Average use of conjunctions in the entire corpus	4.016

It has to be mentioned that there are about 83 Arabic conjunctions available in the Modern Standard Arabic, out of which only 48 were used and the rest 35 were not employed at all by the students. It was observed that there were a number of preferred conjunctions among the learners. The frequency of conjunctive use was gauged by five scales: always, very often, sometimes, rarely and never. Table 4 shows the definition of scales adapted by the study:

Table 4. Definition of Scales Used in Describing the Frequency of Conjunctive Use in the Learner Corpus.

Scales	No of occurrence in the entire corpus
Always	26-15 times
Very Often	12-7 times
Sometimes	6-4 times
Rarely	3-1 times
Never	Not being employed at all

There are 6 conjunctions that have been highly employed by the learners as illustrated in Table 5; followed by Table 9, 10 and 11 that illustrate examples of Arabic conjunctions used by the students according to the scales defined in Table 4.

Table 5. List of Conjunctions that Have "Always" Been Employed by the Learners.

Frequency	Conjunction ID	Conjunctions
26	1	بالإضافة إلى ذلك/ إضافة إلى ذلك
25	34	لذلك
23	18	بجانب ذلك
19	19	ًخلاصة القول /وخلاصة القول /والخلاصة/ خلاصة
18	6	فوق ذلك
15	60	و) على سبيل المثال)

The conjunction: "وبالإضافة إلى ذلك" is the most frequent one applied by the students as shown in Table 5; and Table 6 illustrates how the conjunction was applied in the students' essays; both in the correct and wrong use.

Table 6. Examples of the Use of "وبالإضافة إلى ذلك" Among the Students.

Left context	KWIC	Right context
ا الى الاخرين .<s><s/>	اضافة	الى ذلك , ل اجل من الحصول على بركة العلم و مرضاة الله , يجب علي نا
ي خارج البلاد .<s><s/>	اضافة	الى ذلك , اذا نطلب العلم في البلاد غير بلاد نا , نمكن تحسين لغة نا و نزيد
ة الانجليزية .<s><s/>و	اضافة	عن الى ذلك , نحن نستطيع ان نعرف و نعلم الثقافات الاخرى ب سبب تو
ع , و غير ها .<s><s/>و	اضافة	الى ذلك , كان العلم و المعرفة مهمة جدا في حياة نا الان من اجل البحث .
الب في الجامعة و لكن	اضافة	على ذلك كسب معلومات عامة عن ذلك البلاد .<s><s/>و ثانيا , امكانية
ذه الجامعة .<s><s/>و	اضافة	الى ذلك , الطلبة الجامع س يختلطون ب قوم مختلفة من البلد متنوعة .'>
الفكرة و تبادل الراي ب	اضافة	المعرفة و ثقافة هم .<s><s/>و ايضا درب نفس هم لا توقف حياة هم ب
نفس هم .<s><s/>ب	اضافة	ذلك , حياة جميع الطلاب و الطالبات خاصة ل طالب جامعي س يحمل الـ
ث و غير هم .<s><s/>	اضافة	الى ذالك , الطالب دائما يجب ان يبحث عن الخبرة الجديدة و يريد ان يتح
يريد الرسب .<s><s/>	اضافة	الى ذلك الاخلاق و الادب من الشروط ل امتياز , ل ان النجاح و بركة العلم

It was observed in Table 7 that, "الذلك" was rightly employed by the students.

Table 7. Examples of the Use of "الذلك" Among the Students.

Left context	KWIC	Right context
علي هم ان يتعاونوا في الامور	ذلك	ه الجامعة عيشة مشتركة في المجتمع , و ل
, الشهادة التي تخرج من جامع	ذلك	لمجتهدة جاءت من انحاء البلاد .<s></s>ل
, نحصل على معرفة اجديدة ع	ذلك	م , و كيف نريد اخطلاط مع هم .<s></s>ل
, يستطيع الطلاب ان يدرسوا	ذلك	يعيشون و يتعاملون ب طريقة مختلفة , ل
, يكون الطالب محرر .<s></s>	ذلك	مراقبة الابوين .<s></s>و نتيجتهونتيجة ل
يوجد كثير من الطلاب الاجانب	ذلك	ط بل في جميع انحاء العالم .<s></s>ف ل
ان يكون ان نجد تخصصا في	ذلك	كل ه موجودا في الوطن واحد .<s></s>و ل
صار حتما على الطالب الجامع	ذلك	عو عصر العولمة و التكنولوجيا المتجددة , ل
نرى ان الطلاب في هذا اليوم	ذلك	ائ هما الى الرغبة في العلم , ل ذلك , ف ل
, كثير من الطلاب يقودون الس	ذلك	غرفة هم في الطبقة الخامسة .<s></s>ل
, توجد مائتان طالبا من خارج	ذلك	ماليزين و ايضا ل غير الماليزين .<s></s>ل
نرى ان الطلاب في هذا اليوم	ذلك	ائ هما الى الرغبة في العلم , ل ذلك , ف ل

The conjunction "بجانب ذلك" is among the most frequent one used by the students, however the application is not necessarily correct as captured in Table 8 below:

Table 8. Examples of the Use of "بجانب ذلك" Among the Students.

Left context	KWIC	Right context
ذللك , هناك طلاب من الغرب التى يتكلمون ب اللغ	جانب	ة ب الحوار في اللغة العربية .<s></s>و ب
الى ذلك , ان المحاضرة في الجامعة تبدا في الصباح	جانب	إجات البخارية , و الدراجات .<s></s>و ب
الى ذلك المسجد ليس مكانا ل العبادة فقط بل هو د	جانب	التلاوة ل الطلاب المستجدين .<s></s>ب
من اجل التعلم , ب هذه الطريقة سوف توسع مداركـ	جانب	و المعاملات و ما اشبه ذلك .<s></s>و ب
ذلك , و هم ايضا يريد ان يعرف عادات او تقاليد لدى	جانب	قاء جديد من جميع الاوطان .<s></s>و ب
ذلك , هذه الجامعة يوجد التخصص المختلفة .<s></s>	جانب	طين , و افريكا , و غير ذلك .<s></s>و ب
ذلك , الذين يسكنون في قارة اسيا : في الصين , و ت	جانب	دة , و الفلسطين , و الاردن .<s></s>و ب
ذلك هم يتعاونون مع المجتمع من حيث المال و الم	جانب	و الخبرات و العلوم مع الايتام و الفقراء ; ب
ذلك , يشارك الطلاب الجامعي الانشطات تعد ها الـ	جانب	شل الشباب , فشلت الامة .<s></s>و ب
ذلك , الغاية الاولى ل استخدام لغة الانجليزية و لغة ا	جانب	هم يتكلمون ب لغة العربية .<s></s>و ب
ذلك , يملك الطلاب تجربة واسعة من ناحية متعلم و	جانب	ب الطلاب في الكلام ب اجمل .<s></s>ب
يدرس الطلاب في خارج الوطن ان يعطون ايجابي اثر	جانب	ل الطول في في خارج الوطن .<s></s>في

Table 9. List of Conjunctions that Have Often Been Employed by the Learners.

Frequency	Conjunction ID	Conjunctions
12	62	ومثلا / مثلا

11	45	وأخيرا
8	3	زد على ذلك
7	41	وكذلك
7	46	أولا
7	78	فقط

According to Table 9, there are 6 conjunctions that fall under 'often' category.

Table 10. List of Conjunctions that Have "Sometimes" Been Employed by the Learners.

Frequency	Conjunction ID	Conjunctions
6	5	بلا شك/ ولا شك أن
5	2	زيادة على ذلك
5	25	بالرغم من/ على رغم من
5	36	ونتيجة لذلك
4	15	وكذلك
4	17	إلى جانب (كل) ذلك
4	83	ولا سيما

Table 11. Samples of Conjunctions that Have "Rarely" Been Employed by the Learners.

Frequency	Conjunction ID	Conjunctions
3	9	فضلا عن
3	50	دائما
3	79	ليس فقط +بل
3	82	وخاصة
2	4	ومن ناحية أخرى
2	12	وبالتالي
2	13	كما أن
2	81	فحسب +بل
1	7	مع ذلك
1	8	بما أن
1	10	هلم جرا
1	14	والعكس صحيح
1	16	وعلاوة على ذلك
1	20	صفوة القول
1	21	وختاما

Frequency	Conjunction ID	Conjunctions
1	22	وفضلا عن ذلك
1	23	في الختام
1	35	من أجل هذا/ من أجل ذلك

There are conjunctions that have never been applied by the students as illustrated in Table 12:

Table 12. Samples of Conjunctions that Have "Never" Been Employed by the Learners.

Frequency	Conjunction ID	Conjunctions
0	11	والأنكى من ذلك
0	24	إلا أن
0	26	بل العكس
0	27	بينما
0	28	غير أن
0	29	في حين
0	30	اللهم إذا
0	32	لدرجة
0	37	والحاصل
0	57	جدير بالذكر
0	75	إلا إذا
0	76	وإلا فلا
0	77	وحتى لو

Category no. 2: description of the conjunctive use according to the meanings

A deeper analysis of Arabic conjunctions based on the meanings: additive, adversative, causal, temporal, clarifying, hypothetical and limitation described earlier shows that 'additives' are by far the most frequent ones employed by the students regardless of the correct use or misuse, followed by 'clarifying' and 'temporal'. 'Limitation' and 'causal' conjunctions were found to be much less frequent, and the least frequently used were 'adversative'. It was observed that the rank order of conjunctive meanings employed by the learners are as follows:

Table 13. The Rank Order of Conjunctive Use According to Meanings.

Rank	No of occurrences	Meaning
1.	88	Additive
2.	81	Clarifying

3.	31	Causal
4.	21	Temporal
5.	15	Limitation
6.	5	Adversative
7.	0	Conditional

There are a number of conjunctions that have been applied correctly by the students in terms of meaning and words combination.

Table 14. Varity of Conjunctive Meanings Applied Correctly in the Learners' Essays.

Frequency	Conjunctions	Meaning
26	بالإضافة إلى ذلك/ إضافة إلى ذلك	Additive
25	لذلك	Clarifying
23	بجانب ذلك	Additive
19	خلاصة القول /وخلاصة القول /والخلاصة/ خلاصة	Additive
18	فوق ذلك	Additive
15	و) على سبيل المثال)	Clarifying
12	ومثلا/ مثلا	Clarifying
11	وأخيرا	Temporal
8	زد على ذلك	Additive
7	وكذلك	Additive
7	أولا	Temporal
7	فقط	Limitation

Category no. 3: investigation of the misuse of Arabic conjunctions among the learners

Generally, with increased proficiency, L2 learners tend to demonstrate their ability to utilize conjunctions to infer logical relationships in extended discourse (Geva, 1992). It was discovered that the average use of conjunction is 3 per essay; although all the students attempted to incorporate conjunctions in their writings, the main problem with its usage lies in the accurate use of collocations of the conjunctions.

The analysis revealed that, out of 241 conjunctive occurrences, 25.31% (61 occurrences) were wrongly applied by the students. It was observed that the students failed to choose the correct combination of two or more words, and the results supported what was noticed by (Fan, 2010) that this is due to the students' unawareness of collocational properties in vocabulary. Table 14 shows the wrongly used conjunctions in the learner corpus.

Table 15. Conjunctions that Have Been Wrongly Applied by the Learners.

Wrong use frequency	Arabic Conjunctions	Arabic Conjunctions applied in the essays	Meaning
16	فوق ذلك	وبعد ذلك وغير ذلك	additive
13	بالإضافة إلى ذلك/ إضافة إلى ذلك	وبالإضافة بالإضافة على ذلك إضافة من ذلك إضافة عن ذلك بالإضافة ذلك بإضافة ذلك	additive
9	لذلك	ومن ذلك بذلك بعد ذلك بسبب ذلك	clarifying
5	بجانب ذلك	وبجانب إلى ذلك إلى جانب	clarifying
5	خلاصة القول /وخلاصة القول /والخلاصة/ ًخلاصة	الخلاصة وبالخلاصة في خلاصة القول في الخلاصة وبالخلاصة في خلاصة القول في الخلاصة	additive
5	ونتيجة لذلك	وعقيبته	causal
3	زيادة على ذلك	في الزيادة الزيادة	additive
2	فضلا عن	من فضلك فضلا على ذلك	additive
2	بالرغم من/ على رغم من	وبرغم ذلك وبالرغم ذلك	adversative
2	ومثلا/ مثلا	ومثله	clarifying
1	زد على ذلك	زد ذلك	additive

Category no.4: preference of certain word combinations by the learners

Findings showed that when learners encountered a collocational problem, they tend to resort to one of the strategies of lexical simplification: synonym, avoidance, transfer and paraphrasing (Granger, 2003). Synonymous happens when a synonym substitutes a particular word of an actual conjunction. Avoidance refers to a strategy that omits or adds a new word to an actual conjunction. If there is an element of L1 lexical transfer in the use of conjunctions, the strategy could be considered as transfer. Paraphrasing occurs when the same number of words combination of a conjunction is retained with an element of word substitution.

Table 16 provides examples to illustrate each category of the four strategies applied by the students (adopted from Granger's):

Table 16. Examples of Wrong Use of Conjunctions.

Correct collocations	Problematic Collocations	Strategies Applied
بالإضافة إلى ذلك/ إضافة إلى ذلك	وبالإضافة بالإضافة على ذلك إضافة من ذلك إضافة عن ذلك بالإضافة ذلك بإضافة ذلك	Avoidance Paraphrasing Paraphrasing Paraphrasing Avoidance Avoidance
زد على ذلك	زد ذلك	Avoidance
زيادة على ذلك	في الزيادة الزيادة	Avoidance Avoidance
فوق ذلك	وبعد ذلك وغير ذلك	Synonym Transfer
بجانب ذلك	وبجانب إلى ذلك إلى جانب	Avoidance Avoidance
فضلا عن	من فضلك فضلا على ذلك	Paraphrasing Avoidance
خلاصة القول /وخلاصة القول /والخلاصة	الخلاصة وبالخلاصة في خلاصة القول في الخلاصة	Avoidance Avoidance Avoidance Transfer
صفوة القول	وفي صفوة القول	Paraphrasing
على رغم من ذلك	وبرغم ذلك وبالرغم ذلك	Paraphrasing Paraphrasing
إلى جانب ذلك	إلى جانب	Avoidance

Correct collocations	Problematic Collocations	Strategies Applied
	غير ذلك	Transfer
لذلك	ومن ذلك	Avoidance
	بذلك	Paraphrasing
	بعد ذلك	Transfer
	بسبب ذلك	Transfer
ونتيجة لذلك	بسبب على ذلك	Synonym
	ونتيجته	Transfer
	وعقيبته	Synonym
ومثلا	ومثله	Transfer
	في المثال	Transfer
وخاصة	والخاصة	Avoidance

Wrong use due to "synonym"

There seemed to be a confusion in the application of some of the conjunctions particularly those words that carry similar meanings in L1- since conjunctions are word- combination linkers-. It was observed that learners substituted a particular word with its synonym of an actual conjunction. The findings reiterate what was discovered by Lombard (1997) that major mistake found in the learner corpus is the use of a near-synonym where lexical transfer occurs. For example, "وعقيبته" was used instead of "ونتيجة لذلك", where "نتيجة" is translated to "عقيبة" in Malay.

Wrong use due to "avoidance"

Avoidance refers to a strategy that omits or adds a new word to an actual conjunction. The findings in this study support that mere exposure to collocations does not usually lead to their acquisition in Najda, Collocation, p 5). For example, the conjunction "بجانب ذلك" is highly employed in Malaysian Secondary Arabic Textbooks but has been wrongly applied in students' writings; e.g. بجانب إلى ذلك where another preposition of "إلى" was added.

Wrong use due to "transfer"

Mother tongue interference could be the reason for the confusion since it was observed that direct translation of the word was used in the same context. For example: ومثله was employed instead of ومثلا. A reason that may account for this is the aspect of intralinguistic transfer. In Malay when things are exemplified, the word '*misalnya*' is used, which is a combination of root word 'misal' +'nya' (reference); "*missal"* is a Malay word originated from Arabic. Learners may transfer the word directly to

Arabic together with the 'reference' "nya" as used in Malay. This may explain why such a pattern is found in the learner corpus.

Wrong use due to "paraphrasing"

Paraphrasing occurs when the same number of words combination of a conjunction is retained with an element of word substitution.

Avoiding unfamiliar collocations, learners tend to use high frequency words acquired prior to joining the university. It was observed that the students failed to choose the correct combination of two or more words; especially when it involves preposition, as a result they picked up any prepositions that they are familiar with and tried to substitute it with what they forgot. For instance, a conjunction بالإضافة إلى ذلك were quoted as إضافة **عن** إضافة , ذلك ذلك where the preposition إلى was replaced by عن ,من. It was noticed that this is due to their unawareness of collocational properties in vocabulary (Fan, 2010).

CONCLUSION

This study has attempted to delineate the use of connectives among Arabic majors. Examining the conjunctive use identified in the learner corpus, it was noticed that the right use outweighs the wrong use. This finding indicates that the learners were competent in the use of conjunctions.

However, there are several factors contributing to the wrong use. Some of the Arabic conjunctions carry similar meanings with the ones in Malay but the contexts of their applications are different. Therefore, the confusion arose leading to the wrong use.

Another problem lies where translation was applied to the Arabic conjunctions. Mother tongue interference could be the reason for the confusion since the direct translation of the word can be used in the same context. The errors in translating and selecting appropriate Arabic words for proper use was probably due to inadequate exposure to Contrastive Analysis in the second language acquisition process where students would be unable to compare and contrast the differences between the vocabulary aspects between the L1 and L2 words (Pramela & Oh, 2020).

It is high time that a lesson on Arabic conjunctions be developed and introduced to L2 advanced learners. To date, there are only a few references available on the subject matter and as a result, the students are not properly exposed to different varieties of Arabic conjunctions let alone to apply them correctly in their writing and speaking. But exposure alone does not guarantee the right application of the conjunctions as described in the findings. Therefore, this study highlighted the need

to focus on the most commonly used conjunctions with a special attention to collocations.

Emphasis should also be stressed on errors in conjunctive use when teaching Arabic to second or foreign language learners, irrespective of their level of proficiency; this is because it was noted in this study that Arabic majors who are supposed to be highly competent fall into such mistakes.

Thorough analysis should be carried out in the future focusing on "language transfer" or the influence/ interference of mother tongue (L1) to the target language (L2), particularly on conjunctive use. This is not new, but teachers have to apply effective strategies that best suit the targeted learners to overcome the issue. Learner corpus should be predominately used in teaching and learning of second or foreign language. This is particularly relevant for error analysis studies where learner corpus record language production systematically.

There are about 35 conjunctions that have never been applied by the students but it should be underscored that comprehension is not affected without conjunctions. That kind of pattern may arise when learners do not have the necessary knowledge and mastery over the use of Arabic conjunctions which is true to some extent with regard to the data of this study. This study reiterates that students must be exposed to concordance lines of each conjunction where the semantic, stylistic and syntactic properties are clearly observed and comprehended (Yen-Chu Tseng, 2006).

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

ETHICS STATEMENT: This study did not involve human participants, personal data, or experimental interventions. It is based on scholarly document analysis and adheres to academic integrity principles and the guidelines of the Committee on Publication Ethics (COPE).

REFERENCES

Darweesh, A.D., & Kadhim, S.A.H., (2016). Iraqi EFL Learners' Problems in Using Conjunctions as Cohesive Devices. *Journal of Education and Practice*, *7*(11), 169-180.

Fan, P.A.N. (2010). Lexical Acquisition Viewed from a Contrastive Analysis of Collocational Behavior of Near Synonyms. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, *33*(5), 52-64.

Geva, E. (1992). The Role of Conjunctions in L2 Text Comprehension. *TESOL Quarterly*, *26*(4), 731-747.

Granger, S. (2003). Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, *20*(3), 465-480.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hassan, H. (1999). *Cohesion in Arabic*. Master Dissertation, International Islamic University Malaysia.

Hassan, H. (2004). *Connectives in Arabic and Malay: A Contrastive Study*. Doctoral dissertation, University of Jordan.

Lai, Y. (2008). *A Corpus-Based Investigation of Conjunctive Use in the Taiwanese Students' Writing*. Unpublished Thesis. Ming Chuan University, Taiwan.

Mahmoud, A. (2014). The Use of Logical Connectors by Arab EFL University Students. *International Review of Social Science and Humanities*, *7*(1), xx-xx.

Narita, M., Sato, C., & Sugiura, M. (2004). Connector Usage in the English Essay Writing of Japanese EFL Learners. *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*, Lisbon, Portugal. European Language Resources Association (ELRA).

Pramela, K. & Oh, C. M. (2020). A Case Study of L1 Interference in Speech Acts Among Chinese L2 Students. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. *26*(1), 106-118.

Simonsen, H. K. (2021). AI Writers in Language Learning. *2021 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, Tartu, Estonia, 238-240.

Yen-Chu Tseng, H.-C. L. (2006). The Effects of Online Conjunction Materials on College EFL Students' Writing. *System*, *34*(2), 270-283.

Yeung, L. (2009). Use and Misuse Of 'Besides': A Corpus Study Comparing Native Speakers' and Learners' English. *System*, *37*(2), 330-342.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

POSITIVE AND NEGATIVE AFFINITIES OF SELECTED ARABIC NAMES IN YORUBA COMMUNITIES: AN ANALYTICAL STUDY

Badmus Issa Abdulwaheed

General Studies Unit, Fountain University, Oke-Osun, P.M.B. 4991, Osogbo, Osun State, Nigeria

Corresponding Author: *badmus.issaabdulwaheed@fuo.edu.ng*

Received: 5/6/2023 *Accepted: 30/7/2023* *Published: 31/8/2023*

Abstract

A name is believed to be a source of blessings irrespective of its origin, creed and culture. Islam has a referred affiliation with human identity in its doctrinal practice. It is sad to see what is meant to be a source of blessings to mankind from Allah being misrepresented through the verbal and written presentations in many instances. This paper examines selected Arabic names in Yoruba speaking communities and chronologically gives a traceable account on some of the affinities attached to the names. The study also aims to correct the seeming negative affinities and gives the exact meanings and pronunciations of the bastardized names, while it also hints the public about the surge in cutting of Arabic names to portray human desire at the expense of the original meanings of the affected names, which always resulted to negativism. Discourse and narrative methods are adopted in examining both spoken and textual data collected. This study would contribute immensely to Arabic scholarship on corrupted names and help non-Arabic speaking natives to find correct versions of the bastardized Arabic names in Yoruba communities and caution people to take a precaution in bastardizing Arabic names in any format. In addition, exposes afflictions associated with any bastardized Arabic names and how it portrays a bad identity for the bearers in Islam.

Keywords: positive, negative, affinities, Arabic names, Yoruba communities

Cite as: Abdulwaheed, B. I., Positive and negative affinities of selected Arabic names in Yoruba communities: An analytical study. *Afaq Lughawiyyah*, *1*(2), 340-352. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.2.64

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

INTRODUCTION

Yoruba (s) are inhabitants of a prominent geographical location in Nigeria, situated in the southwestern part of Nigeria. But, in this context, the concerned Yoruba (s) are not limited to the southwestern part of Nigeria alone but extends to any communities that Yoruba speaking people are hosted both in Nigeria and diaspora.

Kadriye (2017) posits that every child is considered as an exceptional individual with the name he/she bears irrespective of their class, religions and even culture. While he later substantiated his claim by asserting that social scientists also regard the naming perception as a symbolized identity anthropologically.

Nevertheless, it is critically observed that personal names are mostly of religion and social significance. It is commonsensical to note that according to religion scriptures, spiritual implication and value are always attached to names given to a baby, as it is claimed by Yoruba adage which says:

"Oruko ni ro ni" (*it is a name that always has a major influence on someone"*)
(Abubakre 2004, p.94)

This work aims to give a detailed account of how some Arabic names were marred from the time immemorial and to examine the prevailing scourge of this bastardization that is manifesting in adding negative notions and affinities to these so-called Muslim names that are rendered in Arabic language. Also, it is an attempt to identify the positive and negative affinities of Arabic names in different Yoruba speaking states of South-western part of Nigeria and beyond and find the historical causes of these negative affiliations to the well-known sanctified connections of the names.

Be as it may, this paper is sensitively designed to correct the bastardization of some selected names in Yoruba communities as a result of ignorance of the consequence of such, or in the name of bending to what is in vogue, as the youth usually tagged the action as civilization. And this will make a huge contribution in reviving our Islamic heritage that is already going into extinction and degradation over time. Likewise, it will charge most Yoruba speakers to retrace their steps back to how it was during the lifetime of Prophet Muhammad (s.a.w.). So that, all their practices as far as the Islamic name is concerned can be in total conformity with the dictates of al-Islam.

RESEARCH PROBLEM

It is persistently recurrent in Yoruba communities, the situation where people consciously or unconsciously defacing and misrepresenting Muslim names with bad attributes and affinities, even with some ill-illustrations which connote a negative notion from what those names were meant to be originally. Oloyede has redirected our attention to these mutilating tendencies in Muslim names in Yoruba communities in his presentation at 2021 Islamic Vacation Course (IVC). He posits:

"*The entertainment industry and the* advertising *firms have almost generally mischievously used Muslim names to denote failure, hopelessness, backwardness and unseriousness in the public domain"*

The assertion simply reveals the use of Muslim names for a low status character in the movies such as gateman, cook and even as downgraded as a mad or thieve. It has been noticed that the bearers sometimes shorten the good names given to them, which will result to a bad meaning that will contradict what the name is meant for originally. These aforementioned ways would be strictly treated and analyzed with the critical illustrations.

This study also finds out that the negative affinities to Muslim names in Yoruba land are more than the positive affinities regarding the data of the names collected in this category of affinities. This is barbaric and disgustingly disturbing, and it ardently calls for urgent rescue in order to avoid continuous spread of this nature in Yoruba communities. This new trend of conscious or unconscious bastardization of Muslim names done by the people calls for a caution, which a courteous Muslims must be conscious of, because it renders these names meaningless and blessing less in most cases.

CONCEPTUAL REVIEW

It is obvious that great importance is attached to names mostly in all continents of the world, irrespective of colours, races, religions and cultures. This is so evident because names determine the personhood of the baby both in his present and future life as asserted by Olatunji et al. (2015). It is agreed upon in all ramifications that name as an entity is not mere a label, symbol or ordinary means of identification, but loaded with meaningful and symbolic connotations and positive affiliations, and this arrangement is so specific and limited to human race only (Olatunji et al., 2015).

It is apparently observed that human beings get their identities through many channels, which sometimes may not be through religious inclinations alone, but it always extends to some other rational directions. Like the events, activities surrounding the birth of the child, the clan he/she belongs to and expression of quality and ability seen or foreseen in a child at the point of naming, this does not limited to Yoruba communities alone, but also applicable to many tribes and many countries of the world.

To substantiate the aforementioned claims, it so worthy to declare here that Allah has never attributed a negative notions and affinities to all His beautiful names as they were mentioned in the scripture, and that is the reason why Allah proclaimed and asserted in Qur'an 7 verse 180, Allah says:

وَلِلّٰهِ الْاَسْمَآءُ الْحُسْنٰى فَادْعُوْهُ بِهَا ۪ وَذَرُوا الَّذِيْنَ يُلْحِدُوْنَ فِيْٓ اَسْمَآئِهٖ ؕ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُوْا يَعْمَلُوْنَ

"All the names of God are beautiful, so call Him by them; and leave those alone who act profanely towards His names: They will be reattributed for their deeds." (Surah al-A'raf, Verse: 180)

He even warned those who are contravening in bastardizing His names adopted by His servants and promised them His wrath as a compensation of their transgression.

Additionally, He also stated in Qur'an 33 verse 5, that human beings would be addressed by their father's name on the day of resurrection. He says:

اُدۡعُوۡهُمۡ لِاٰبَآئِهِمۡ هُوَ اَقۡسَطُ عِنۡدَ اللّٰهِ‌ۚ فَاِنۡ لَّمۡ تَعۡلَمُوۡۤا اٰبَآءَهُمۡ فَاِخۡوَانُكُمۡ فِى الدِّيۡنِ وَمَوَالِيۡكُمۡ‌ؕ وَلَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ جُنَاحٌ فِيۡمَاۤ اَخۡطَاۡتُمۡ بِهٖ وَلٰكِنۡ مَّا تَعَمَّدَتۡ قُلُوۡبُكُمۡ‌ؕ وَكَانَ اللّٰهُ غَفُوۡرًا رَّحِيۡمًا

"Call them by the names of their fathers. This is the right course in the sight of God. If you do not know their fathers, they are then your brothers in religion and your friends. It will not be a sin if you make a mistake, unless you do so intentionally; for God is forgiving and kind."
(Surah al-Ahzab, Verse: 5)

To buttress how highly Islam has placed the entity called name, it is narrated with a sound chain of hadith by Abu'l-Darda' that the Messenger of Allah s.w.t. said:

"You will be called on the Day of Resurrection by your names and the names of your fathers, so choose good names for yourselves." (Sunan Abu Dawood)

Emphatically, all the evidence above shows the sacredness of names as a special identity of all in the life after death. With this directive of choosing good names for ourselves according to the Islamic doctrine, one should be wary of affiliating a negative affinity to the beautiful names people have carefully chosen for themselves. It is also stated by Sabir et al. (2014) that there are great effects of names across various regions and cultures.

It should be noted that these so-called Islamic names are of Arabic origin in most instances. So, attaching positive affinities to it could be seen as double blessings, but should be frowned upon if original Islamic names are dented with negative affinities.

The Prophet of Islam was reported to have frown at some names when he had direct contact with the bearers, displaying his displeasure to such names because of the negative posture of the meanings carried by the names. This, hereby served as a reference point to be used in maintaining a better name being given for a personal identity.

Using names like Abu Hurairah (the father of Cat) is an illustration of someone that spent a lot of time with a cat and loved it very much. Fahd (Lion) expressed the bravery and agility of the clan in which the child was born into, Okanlawon (the most distinguished out of all) was an illustration of having a male child out of many female children of a mother. While Iyabo (a female returnee) is oftenly given to a female child born after the demise of a prominent woman in the family, grandmothers in most cases in Yoruba culture and likes. These names and likes are so circumstantial in the identity of individuals.

Conclusively, it is good to submit here according to the assertion made by Sabir et al. (2014) that Muslims take a special caution while selecting names of their children unlike how it goes in the western world which our children are trying to emulate today in contrary to our religion's practices.

METHODOLOGY

Discourse and narrative methods are used to examine and analyze the data collected in respect to the bastardized Arabic names in Yoruba speaking communities in Nigeria, as well as the negative affinities, which is the bone of contention of this study. The identified bad usages may not be limited to the mentioned areas as discussed in the abstract but may be extended to other forms of bastardization in affiliating negativity to these sacred names.

DISCUSSION AND RESULTS

Obviously, similar researches have been carried out but they emphasized on phonological and structural patterns of Arabic names and their applications in Yoruba communities. Different data and tables were used in most of these research papers, and they were analytically and expressively judged.

Abubakre (2004) has elaborately stated the Arabic to Yoruba loanwords and the phonological interference are embedded in both Arabic and Yoruba. He examines them critically and structurally and studies the common corrupt tendencies in Arabic names in Yoruba proverbial assertions which always result in mockery or joke (Abubakre, 2004). He briefly mentioned only three affected names, but this paper will study more than twenty (20) naming expressions.

Similarly, Fadoro and Jacob (2014) distinctively analyze the nativisation process of Arabic names in Yoruba land. This work solely focused on phonological processes that are supposed to constitute natural reactions of human vocal and perceptual systems and at the same time analyzed phonological rules that involve syllable patterns of Yoruba language. And this clearly is contrary to our own focus in this study.

Though, Olatoye (2021) substantiated his submissions on abuse of Muslim names in Yoruba land by sampling some affected names and succinctly expressed happenings or any behavioral tendencies surrounding the reason why such names are being attached.

With these numerous scholarly contributions of researchers, it is pertinent to complement what is on ground with what is in vogue now as regards this continuous damage to Arabic names by this young generation, and this attempt to expose this erroneous act to the concerned people will serve as a damage control to these affected Muslim precious names.

Not less than twenty trending misspelt word Arabic names are sampled across Yoruba communities. It is discovered that the negative affinities are common in

Yoruba proverbial phrases and common sayings, registered statements, random observations, assertions, and communal colloquial speeches. This research work also appraises the flow in which our young ladies are intentionally bastardizing their names and replacing it with something contradicting the essence of the initial names given to them at birth, this is so rampant mostly on the social media accounts of the bearers of such names.

It is germane to prove the historical antecedent of these Affinitivied names, so as to evoke the happenings that surrounded how those affinities were attached to Muslim names in the context of the below popular Yoruba assertions and registered statements as it will be treated in this discussion.

For instance, "*A da gba je raufu"* this statement simply means (bearing Raufu at old age) the historical genesis of this assertion simply refers to an old man, who converted to Islam at a late time, after worshiping idols for so many years.

A typical example of this is the upturning of the name *Rasheedah* (the most guided) to *Sheedah* (hardship); though, these two words are written correctly in the Arabic language, but their meanings differ oppositely. We shall give a detailed account of this ugly practice called civilization or catch of cruise among this incoming generation in the cause of this analysis.

Emphatically, it is noteworthy to state here the sampled names both in correct and corrupted version of the same names, coupled with the negative and positive affinities attached to them in Yoruba communities. The following are the correct names and the corrupted versions according to the tables below:

Table 1. Arabic Names with Negative Affinities.

How the names were rendered in the context	Correct format of selected Arabic names	Meaning of the names
Raufu	**'Abdur-Raúf**	The servant of The Compassionate
Mulika	**Mulkat**	Queen
Nuru	**Núruddeen**	The light of Islam
Jimoh	**Jum'ah**	Day of congregation
Yakuba	**Ya'qúb**	Jacob
Gani	**'Abdul-Ganiyy**	The servant of The Self-Sufficient
Wasiu	**'Abdulwāsiʿ**	The servant of The All-encompassing
Waabi	**'Abdulwahhāb**	The servant of The Bestower

Sikiratu	**Dhikratullāh**	Remembrance of Allah (f)
Amuda	**Ahmad**	The thankful servant
Yesufu	**Yúsuf**	Joseph
Lemomu	**Al-Immām**	The leader (Islamic cleric)
Dauda	**Dāúd**	Beloved
Akimu	**ʻAbdul-Hakeem**	The servant of The Wise
Imoru	**ʿUmar**	To flourish
Raji	**Rājí**	Full of hope
Rasaki	**ʻAbdur-Razāq**	The servant of Most Provider
Jemila	**Jameelah**	The most beautiful
Saliu	**Solihu**	The Righteous
Samura	**Semirah**	Night Companion

Table 1: Researcher's Fieldwork, 2023.

Table 2. Arabic Names with Negative Affinities.

How the names were rendered in the context	Correct format of selected Arabic names	Meaning of the names
Asunmo	**Ismāʿeel**	Heard by God
Muda	**Mudath-Thir**	One who wears a Shawl
Rabi	**Rābiʿah**	Spring/Springtime

Table 2: Researcher's Fieldwork, 2023.

Based on the above table, the names could be classified into two groups as regards the types of affinity discovered in the names, namely:

Negative Affinities:

*i. Adagba je **raufu***
*ii. **Mulika** nka kooo*
*iii. Jele jele Eran Iya **Nuru***
*iv. Toju bole Eran Iya **Nuru***
*v. Eniyan o tan ara re bi Iya **Jimoh**, ti o de masalasi ti o ni oun de ile Omo oun.*
*vi. Apari omo **Yakuba***
*vii. **Gani** ga furo*

viii. ***Wasiu*** *weese*
ix. ***Waabi*** *alawamoya*
x. ***Sikiratu*** *sindodo*
xi. *Oniyeye Ale* ***Amuda****, o bimo o so ni* ***Yesufu***
xii. *Ta lo pin itan Aja kan* ***Lemomu***
xiii. *Oluwa to da* ***Rabi*** *Elewe, oun naa lo da Rabi Alaso*
xiv. *Kini* ***Dauda*** *re fe da?*
xv. ***Akimu*** (*Akeem*) kimu enu gongo o se mu suuti (sweet)
xvi. *Oju Imole ko kuro loti, o bimo o so n****i Imoru***
xvii. *O tirai o ti* ***Raji*** *subu*.
xviii. ***Rasaki*** *A je oruko bi eni ki ibon*.
xix. ***Jemila*** *Ori e ti dide*
xx. ***Saliu*** *elenu gbo ro*
xxi. ***Samura*** *abara mu oore je*
xxii. ***Jamiu*** *ja mi si pata*

The bolded words are the negatives Arabic names in the context.

Positive Affinities:

i. ***Asunmo*** *ore Egba*
ii. *Oga ni Iya* ***Muda***
iii. *Oluwa to da Rabi Elewe, oun naa lo da* ***Rabi*** *Alaso*

The bolded words are the positivied Muslim names in the context.

Analysis of the Names

i. The expression *"Adagba je* ***Raufu"*** is often used to represent an indolent person that is laboring unnecessarily on a late hour cause. The name "Raufu" is a marred Muslim name that is correctly spelt "ʿAbdul Raúf". The affiliation of such a beautiful name that connote (the servant of The Benevolent God) this affinity of indolence, is greatly belittling this precious name of Allah.

ii. ***"Mulika*** *nka kooo"* (Mulika is shrinking), this despicable expression is made the sound "ka" that ended the name which also means to "shrink" in Yoruba language, but this is so derogatory when it is compares with the original meaning of "Mulkat" which indicates "wealth" in Arabic language.

iii. *"Toju bole Eran Iya* ***Nuru***" Nuru is a part of the name "Nurudeen" which means "the light of religion" apart from being one of the names of Allah which is "An-Nūr" which means "The Light". Attaching thievery to such sacred and beautiful name as an affinity is maliciously denting the personality of the Supreme Being. This is derogatory of coin two sides, because not only thievery is attached to the name, but also attaching goat that possessed animalistic behaviours of inattentive and strong headed tendencies is of disgrace to what this name connotes.

iv. *"Oga ni Iya Muda, eniyan ni ko le mu obe*" "the mother who takes sword is the master. Some cannot hold knife" depicting this Yoruba phrase, one will notice

that "Mudathir" which is the correct pronunciation of "Muda" appeared to mean "Muda's mother" at first glance, but reverse is the case, because it is used to mean "mu" (take) "ida" (sword).

This could be categorized as a positive affinity for attaching the mastery and bravery to Muda's mother as the expression suggested at a glance, even though there is a negative touch in bastardizing the name from "Mudathir to "Muda" "The person that takes a sword. It is so easy to formulate "da" (end of syllabic part of the name Muda), likewise the "da" part of the word "ida" which means (sword).

v. *"Eniyan o tan ara re bi Iya* ***Jimoh****, ti o de masalasi ti o ni oun de ile Omo oun"* (no one teases himself like Jimoh's mother, who reaches the mosque and says she is in his son's house). The linking points of expression in both two phrases, is that the name "Jimoh" as it was nativised which is originally "Jum'ah", and the name is also used to represent the place where Jum'ah prayer is being observed. The negative affinity attached to this precious name is a mischievous act of teasing which contrast to what they posed, likewise the sanctity and sacredness of the mosque's place in Islam.

vi. *"Apari omo* ***Yakuba****"* (the bald hair person, son of Ya'qúb) not everybody who is having bald hair is a son of Ya'qúb, but this expression tends to pose that anyone with this deficiency is born by Ya'qúb. This assertion is untrue, but what provokes minds is attachment of deficiency to Islamic name of a prophet of Allah.

vii. "***Gani*** *ga furo"* (Gani raises buttocks) Al-Ghaniyy is one of the beautiful names of Allah which means (The Self-Sufficient) but because of the sound of the first syllabic part of the name "Ga" that is similar to the Yoruba verb "ga" which also means raises, the user now conjoins the two to suit their malicious thought at the time.

viii. "***Waabi*** *alawamoya*" (Waabi the selfish). Al-Wahhaab is another name of Allah which connotes (The Bestower). As beautiful as this name is, to add selfishness to is totally derogatory, because one who is a bestower, selfishness can never be part of his attribute.

ix. "***Sikiratu*** *sindodo*" (Corrupted Sikiratu) this is one of the havoc and negative affinities created by Yoruba film makers. "*Dhikratullah*" is the correct pronunciation of what Yoruba people termed "*Sikiratu"*. The name simply means (Remembrance of Allah). Attaching a disparaging attribute of corruption to a name that postures remembrance of Almighty Creator is totally absurd in Islamic community.

x. "*Oniyeye Ale* ***Amuda****, o bimo o so ni* ***Yesufu"*** (Amuda's concubine the jester, she gave birth and named him Yesufu). Amuda is a colloquial form of "*Ahmad*" which means (the thankful person) while Yesufu is Yoryuba nativied way of pronouncing "*Yúsuff*". However, to attach these two beautiful names in Islam to two belittling personalities such as jester and concubine. This type of

affinity is so detesting what the culture of Islam is inculcating as far as the naming issue is concerned.

xi. *"Ta lo pin itan Aja kan* ***Lemomu"*** (Who shares the dog's lap to the Imam). The position of an Imam in Islam is extremely high esteem. While the Dog has nothing to do with Imam because of the illegality of its consumption in Islam. For this reason, affiliating Imam with the dog that is a filthy entity in Islam is barbarous and disastrous.

xii. "*Oluwa to da* ***Rabi*** *Elewe, oun naa lo da Rabi Alaso*" (The God who created Rabi the leaves seller, was the one that created, Rabi the clothe seller). Rabi'ah is an Islamic name, the way it was used in this context simply portrays a positive tendency of different dimensions in Allah's creations. The choice of attributes here is considered to be positive affinity.

xiii. *"Kini* ***Dauda*** *re fe da?"* (What will your Dauda do/be?) This expression sounds interrogative, questing to know what a person will do in retaliation for a particular action to melt against one another. But the choice of name Dauda which is Islamically pronounced as "*Daúd"* coincided with Yoruba verb (da) which means (be/do). So, taking the last syllabic part of the name Da+u+da (da) is a linking point of the ruthless affinity attached to the name of a prophet of Allah *Daúd* (A.S).

xiv. *"Oju Imole ko kuro loti, o bimo o so ni* ***Imoru****"* (the eyes of a Muslim did not desist from alcohol, he named his child Imoru after birth). The word *Imole* is a fabricated and nativied name that represents the word (Muslim) as it is being used in Yoruba community. But the attachment of alcohol to the name "*'Umar*" which is used in the above expression as "Imoru" is unscrupulous with this negative affinity to what is unlawful in Islam.

xv. "*O ti* ***Raji*** *subu*" (You pushed Raji down) No one can say precisely the initial cause of this statement, using the name "Rāji" which means to be hopeful in God, in a negative context of this nature which symbolized the strive of a person in pulling someone down. But, to comprehend this, one needs to add the phrase that needs to be attached with this Yoruba assertion as "*O tirai ti o ti Raji subu*" meaning; (You have tried, because you are able to pull Raji down). Such inhuman affinity should not be seen in Islamic names.

xvi. "***Rasaki,*** *a je oruko bi eni ki ibon*" (Rasaki, that bears the name as the gun triggers) *'Abur-Razaq"* is the name of Allah that means ('the Provider). It is so daunting to find the link between the gun and *Razaq* semantically. But, it is observed that the sound produced by the final syllable of the word Rasaki (ki) is the link point because it sounded like the sound of gunshot as it is seen in Yoruba version of the name.

xvii. "***Morufu,*** *a je oruko bi eni fe ina*" (The known). (Morufu that bears the name as the one who kindles fire). "*Ma'rúf*" is the correct pronunciation of Morufu as it is called in Yoruba communities. The affiliating link could be noticed in the labial position of the mouth when the sound (fu) is being produced, which

signifies the position of the mouth when one is kindling fire. So are the cases of Yesufu (*Yúsuf*) and "Mufu" (*Miftāhuddin*) as they sound when they are called. This affinity is also at the peak of negativism as far as Arabic names are concerned.

xviii. "***Jemila*** *Ori e ti dide*" (Jemila "madness" of your head has risen). Jamīlah (Beautiful, Elegant) is the correct spelling of the name used in this expression as reiterated by Olatoye (2021). This is commonly used when somebody, especially a woman shows a problematic mannerism such as obstinacy, she is often rebuked with such Yoruba phrase. So, affiliating madness to this beautiful name extremely despicable for using it to represent what does not carry the precious meaning it has.

Shortening Affinities:

It has been observed in recent time, that a lot of younger generation, most especially young ladies, display a lot of oblivious and injurious tendencies in what they see as trending styles in this community mostly on their social media pages and handles, with the justification of aligning themselves with what is in vogue. With this reason and others, they changed their original names to something fashionable both in written and pronunciation –in their thinking- by shortening the form of the name, which will totally change the meanings of the names or leaving it without meanings no matter how beautiful the shortened names sound.

This is obviously posing a dangerous threat to Islam if this unpalatable practice continues without curbing.

Table 3. Arabic Names in Shortened forms with Negative Affinities.

Original Forms	Meanings	Shortened Forms	Meanings
Fareedah	Most precious/unique	Reedah	Apostasy
Rasheedah	Most rightly guided	Sheedah	Adversity
Fātimah	Baby's Nurse	Teemah	Catastrophe
Lateefah	Most kind	Teefah	Shadow
Islāmiyyah	Islamism	Miyyah/Miyyat	A hundred/water
Hameedah	Most thankful	Meedah	Stretch
Ameenah	Most pleased	Meenah	Enamel
Mardiyah	Most satisfied	Diyyah	Blood money
Haleemah	Gentle	Leemah	A feast
Sakeenah	Tranquility	Keenah	Daughter in-law
Kareemah	Prestigious	Reemah	White Gazelle
Muneerah	Sparkling light	Muna	Dream/Wish
Maryam	Well behaved person	Miemie	Meme
Habeebah	Most loving	Beebah	Pipe
Ameerah	The Queen	Meerah	Unquestionable

Khadeejah	Khadeejah	Deejah	Dj (Disc Jorker
Kafeelah	The surety	Kaffy	My palm/hand
Sofiyyah	Most sincere	Soffy	My class
Monsurah	Victorious	Surah	Picture

Table 3: Researcher's Fieldwork, 2023.

It is so apparent that truly people do engage in adding bad affinities to Arabic names in Yoruba communities. Such practice evidently portrays bad identity in Islam, which Muslims and non-Muslims should always desist from. Various names were seen with unbearable tendencies which cause human identities to lose its values and may show the beautiful identities of Islam and Muslims through correct pronunciation of names, and correction of non-Muslims.

RESEARCH IMPLICATIONS

It is recommended that Muslims should work in accordance with the Islamic scripture (Qur'an) and other reference books of Islamic jurisprudence and uphold whatever stated there as regards naming matter that serves as our identity. It is also a matter of urgency to curb our children from changing their names in order to suit what is in vogue, which may be in contrast to what our original names bear in terms of meanings and attached blessings.

It is high time to educate and sanitize Islam adherents to carefully chose good names for their children, and maintain that, those names are correctly used when calling their children with the given beautiful names. This is the appropriate way, because those names have direct impact on the behaviours and personalities of their children, while it contributes a lot towards the children's achievements in life as rightly posited by Sabir et al. (2014).

This work will contribute immensely to Arabic scholarship of non-Arabic speaking natives, by finding corrective measures in correcting the scourge of bastardizing Arabic names in Yoruba domain that emanated from them.

It identifies the root cause of adding negative affinities to Arabic names, most especially the selected ones, and shows the dangers and afflictions that are associated with such menace in the life of bearers of the names. Indeed, this is of vast impact to the knowledge, religion and society.

CONCLUSION

This study has examined the Arabic names that were consciously or unconsciously bastardized by attaching some negative affinities that may hinder the name to portray the identity of what it is mostly meant for. At the same time, efforts were made to discuss those with positive affinities. Attempts made to provide correct pronunciation of the bastardized names in this category.

Though, some Islamic names of Arabic origins were given positive affinities, which we also noted and identified in the cause of this study. These were used to praise the Almighty creator or to extol and appreciate a virtue exhibited by an individual or a group. This is highly commendable in Islam to some extent.

Finally, those ones with negative affinities, this study sternly sent a warning signal to the people that usually apply Arabic names to symbolize failure, misery, derision, and backwardness in any community to desist from such erroneous activity that is in contrary to the teachings of Islam. This work mainly covers Yoruba speaking communities, others like Igbo, Hausa, Fulani, Ebira can also be exploited and critically studied by other researchers in their different geographical domains.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

ETHICS STATEMENT: This study did not involve human participants, personal data, or experimental interventions. It is based on scholarly document analysis and adheres to academic integrity principles and the guidelines of the Committee on Publication Ethics (COPE).

REFERENCES

al-Qur'an al-Karim.

Abubakre, R. D. (2004). *The Interplay of Arabic and Yoruba Cultures in South-Western Nigeria*. Iwo: Darul ʿIlm Publishers.

Fadoro, J. O. (2014). Nativisation of Arabic Names: The Yoruba Language as a Case Study. *Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education. 14*(5), 1-8.

Kadriye, S. (2017). Ethnography of Naming as a Religious Identity: Case of Antakiya. In Sonyel Oflazoglu Dora (ed.). *Qualitative versus Quantitative Research. DOI: 10.5772/intechopen.68326*

Olatoye, R. M. (2021). *The Abuse of Muslim Names in Yoruba land*. https://knowislam.com.ng/the-abuse-of-muslim-names-in-yorubaland/.

Olatunji, A., Issah, M., Noah Y., Muhammad, A. Y., & Sulaiman, A. (2015). Personal Name and Reality of Everyday Life: Naming Dynamics in Select African Societies. *The Journal of Pan African Studies*, *8*(3), 72-90.

Sabir, R. I., Nawaz, F., Zakir U., Naeem, M., & Anjum, T. (2014). Names and Behavior: Case of the Names "Muhammad". *International Journal of Philosophy and Theology, 2*(4), 109-127.