



يونيفرسيتي سلطان زين العابدين
UnisZA
UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN

Journal **Afaq Lughawiyyah**

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

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL. 3 (1), MARCH 2025

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL. 3 (1), MARCH 2025

PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
KUALA NERUS, TERENGGANU, MALAYSIA • 2025

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

Norasyikin Osman - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Managing Editors

Majdan Paharal Radzi - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Mohd Firdaus Yahaya - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Mohd Shahrizal Nasir - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Editors

- 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
- 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
- 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 - Universiti 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
- Kamarul Shukri Mat Teh - Universiti Islam Pahang Sultan Ahmad Shah, Malaysia
- 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 - Dharmawangsa University, Medan, Indonesia
- 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.	القضايا الدلالية في كتاب "الكامل" للمبرد <i>Mohamed Abdelrahman Ibrahim Youssef</i>	1-17
2.	الإطلاق والتقييد في تحليل النصوص الدينية: سورة الأعلى نموذجاً <i>Abdul Hadi Adeniyi Saladudeen</i>	18-31
3.	النحو العربي في نيجيريا: آفاق التطور والازدهار <i>Kazeem Ibrahim</i>	32-46
4.	الأمثال العربية كوسيلة تربوية وأخلاقية: "ومن يشابه أبه فما ظلم" نموذجاً <i>Tajudeen Yusuf</i>	47-59
5.	ظاهرة التناسخ في رواية "حضرة المحترم" لنجيب محفوظ: آلية التفصيل بعد الإجمال نموذجاً <i>Mohd Azizul Rahman Zabidin & Ebrahim Mohammad Ahmad Eldesoky</i>	60-80
6.	المقاطع الصوتية ودلالاتها في شعر محمد الأول عبد السلام "صاحب القرآن": قصيدتا "المشجيرة" و"الحسينية" أنموذجاً <i>Abdulwahid Abdulrauf Onikanhun</i>	81-104
7.	الإرهاب والغزو الفكري في الشعر الاجتماعي العالمي في بلاد يوربا، نيجيريا <i>Ahmad Abubakar Agbaje</i>	105-133
8.	فاعلية GitMind في تلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع <i>Nashihul Murtadho</i>	134-156
9.	Model Pengajaran Tarikh Adab dan Nusus untuk Kurikulum Bersepadu DINI (KBD) <i>Rosni Samah, Aishah Isahak & Najwa Rosni</i>	157-171
10.	The Effectiveness of Development of Brain-Based Arabic Learning Media with a Neuroscience Approach to Muhammadiyah Vocational High School Students in the Covid-19 Period <i>Mohammad Jailani</i>	172-190

11. Vocabulary Learning Strategies: Perspectives of Arabic Language Learners 191-208

Nur Afiqah Md Azmi, Nik Hanan Mustapha & 'Ammar Khalil



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

القضايا الدلالية في كتاب "الكامل" للمبرد

[THE SEMANTIC ISSUES IN AL-MUBARRAD'S BOOK "AL-KAMIL"]

Mohamed Abdelrahman Ibrahim Youssef

Kulliyyah of Sustainable Tourism and Contemporary Languages, International
Islamic University Malaysia, Jalan Panchor, 84600 Pagoh, Muar, Johor, Malaysia

Corresponding Author: mansoura@iium.edu.my

Received: 4/9/2024

Accepted: 11/1/2025

Published: 31/3/2025

ملخص

مباحث علم الدلالة ضاربة بجذورها في أعماق التراث العربي والإنساني، على نحو ينم عن علو كعب علمائنا القدامى في هذا الصدد. ويتجلى ذلك في ما جادت به قرائح الأصوليين والمفسرين والشُّراح وأصحاب المصنفات الموسوعية مثل كتاب "الكامل في الأدب واللغة" للمبرد. ويتناول هذا البحث القضايا الدلالية الواردة في مطاوي هذا المصنّف؛ وذلك للوقوف على القضايا الدلالية التي تخر بها هذه الموسوعة الأدبية النفيسة؛ في محاولة لاستجلاء المنهج الذي تبناه المبرد عند تناوله لعدة قضايا دلالية، منها: المشترك اللفظي، والمعرب، والدخيل، والسياق، وغير ذلك. وهذا الجانب لم يتناوله الباحثون من قبل، وفقاً لما بين يدي الباحث من مظان، وهذا ما يمثل مشكلة البحث الحالي. وتبنّى الباحث المنهج الوصفي، وخلص إلى عدة نتائج، منها: أن القضايا الدلالية في الكتاب قد استحوذت على قدر كبير من اهتمام المؤلف، كما لوحظ شغف المصنّف بالوقوف على المعاني الجزئية، متناولاً الجوانب اللغوية من حيث المفرد والجمع والمشارك اللفظي، والأضداد. بالإضافة إلى الإشارة إلى اللهجات العربية، لكنه لم يكثر كثيراً بالمعرب والدخيل؛ حيث مسهماً مساً خفيفاً.

الكلمات المفتاحية: الدلالة، اللهجات، المجال الدلالي، المشترك اللفظي، الأضداد

Abstract

Semantics studies are deeply rooted in the Arab and human heritage, in a way that reflects the high level of our ancient scholars in this regard. This is evident in the contributions of the scholars of the principles of jurisprudence, commentators, and encyclopedic authors such as Al-Mubarrad's book "Al-Kamil fi al-Adab wa al-Lughah". This research deals with the semantic issues contained in the folds of

this work; in order to stand on the semantic issues that abound in this precious literary encyclopedia; in an attempt to clarify the approach adopted by Al-Mubarrad when dealing with several semantic issues, including: polysemy, Arabization, foreignness, context, and others. This aspect has not been addressed by researchers before, according to the sources available to the researcher, and this represents the problem of the current research. The researcher adopted the descriptive approach and reached several results, including that the semantic issues in the book have captured a great deal of the author's attention, and the author's passion for standing on partial meanings was noted, addressing the linguistic aspects in terms of singular, plural, verbal homonym, and opposites. In addition to referring to Arabic dialects, but he did not care much about the Arabized and the foreign; as he touched on them lightly.

Keywords: meaning, dialects, semantic field, verbal homonym, opposites

Cite as: Youssef, M. A. I. (2025). al-Qadaya al-dalaliyyah fi kitab "al-Kamil" li al-Mubarrad [The semantic issues in al-Mubarrad's book "al-Kamil"]. (2025). *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.139>

© 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

تتخذ المكتبة العربية بأهميات الكتب التي اتخذت منحىً موسوعياً يضم بين تلافيفه ضروباً شتى من فنون القول، على نحو يشهد بتطور الكتابة الأدبية، وتشعب مباحثها، وسبرها لأغوار النص، وبخاصة في مجال علم الدلالة، ومن هذه الكتب: "البيان والتبيين" للجاحظ، و"الأمالي" لأبي علي القالي، و"العمدة" لابن رشيق القيرواني، و"العقد الفريد" لابن عبد ربه... إلخ. ومن ثم، ظهرت عدة مصطلحات مرتبطة بالكتابة، منها: الجمع، والتصنيف والتأليف، والتدوين، وغير ذلك.

ومن نافلة القول، إن السمة المشتركة بين أهميات الكتب المذكورة آنفاً، وغيرها الكثير، قد أولت اهتماماً ملحوظاً بقضايا الدلالة، وذلك من خلال الغوص على دقائق المعاني، واستجلاء مراميها، وتتبع مساراتها، وتجلياتها في النص. وقضايا الدلالة كثيرة، منها: الوقوف على مرامي الخطاب بتتبع المعاني الجزئية، والإشارة إلى ما يتضمنه من مشترك لفظي، وترادف، وأضداد، وألفاظ مُعَرَّبَة، بالإضافة إلى السياق، وما يتعلق بالمجالات الدلالية (Semantic Fields)، وغير ذلك.

ومن أهم المصادر الموسوعية الرصينة - في هذا الصدد - كتاب "الكامل في الأدب واللغة" للمبرد. وتتجلى القضايا الدلالية في تلافيفه، بما يبرز مدى اهتمام علمائنا القدامى ووعيهم بهذه القضايا، وإسهامهم الذي لا تخطئه عين في هذا المضمار، حيث تطرّق إليها المبرد، بما يخدم توجهه في عرض النصوص التي حفل بها الكتاب، مفسراً، ومعقّباً، وناقداً، ومرجّحاً.

مشكلة البحث

يروم علم الدلالة استجلاء المعاني، والوقوف على مقاصد الخطاب وفحواه، بناءً على المعهود اللغوي لدى العرب. والتصدي لهذه المهمة الجليلة يتطلب الإحاطة بعلوم اللغة، فضلاً عن دقة الملاحظة، وتوقُّدُ الذهن، وعمق الثقافة وشمولها لمعارف عديدة. ويأتي هذا البحث للوقوف على دور المبرد في كتابه "الكامل" في عرض القضايا الدلالية المشار إليها آنفاً، وبيان منهجه في هذا الصدد. فثمة ثغرة بحثية في مجال الدراسة الدلالية، تتمثل في عدم قيام الباحثين بالوقوف على هذه القضايا في هذا المصنّف، وتسليط الضوء على منهج المبرد في هذا المجال. وتتجلى مشكلة البحث من خلال الإجابة عن سؤالين رئيسين مفادهما:

(١) ما القضايا الدلالية التي تناولها المبرد في كتابه "الكامل"؟

(٢) كيف تناول المبرد القضايا الدلالية في "الكامل"؟

أهداف البحث

يتوخّى البحث تحقيق الأهداف التالية:

(١) الوقوف على القضايا الدلالية التي وردت في كتاب "الكامل" للمبرد.

(٢) استجلاء منهج المبرد في تناول القضايا الدلالية في كتابه "الكامل".

منهج البحث

عَوّلَ البحث على المنهج الوصفي، وذلك بجمع المظان المتعلقة بالموضوع؛ للوقوف على القضايا الدلالية في كتاب "الكامل"، من خلال وصفها كما هي واردة في تلافيف هذا المصنّف، وصولاً لنتائج علمية تجيب عن سؤالَي البحث..

الدراسات السابقة

لم يعثر الباحث على دراسة تنفرد بتناول المكوّن الدلالي لكتاب "الكامل" للمبرد، فكل ما وقف عليه الباحث -في هذا الصدد- لا يخرج عن كونه عرضاً لجوانب من جهود المبرد في الدرس اللغوي على نحو عام، وقد تتناول الدراسات السابقة موضوعات بعيدة عن طبيعة الدراسة الحالية مثل: الأصوات، والنحو، والبلاغة. ومن ثمّ، فلا مندوحة -هنا- عن عرض ما تيسر الوصول إليه من الدراسات الأقرب إلى الدراسة الحالية، فضلاً عن عرض الدراسات التي تتناول القضايا الدلالية في كتب أخرى؛ حيث يُستفاد منها على نحو ما، ومن هذه الدراسات ما يلي:

١) جهود المبرد في الأدب العربي

سعت أكرم وبانو (2023) إلى الوقوف على أطراف من جهود المبرد في النحو والنقد والبلاغة. وقد استهلّت الباحثتان الدراسة بعرض موجز لسيرة المبرد، وسبب إطلاق هذا اللقب عليه. والملاحظ أن هذه الدراسة جاءت خلواً من الخاتمة، بما يُفترض أن تتضمنه من نتائج وتوصيات ومقترحات.

٢) القضايا الدلالية في تفسير فتح القدير للشوكاني

تناول محمد (2019) عدة قضايا دلالية في تفسير "فتح القدير للشوكاني" انطلاقاً من أهمية المباحث الدلالية في تفسير القرآن الكريم، واستنباط أحكامه، وتتمثل هذه القضايا في الجوانب الآتية: العام والخاص، المطلق والمقيد، المشترك اللفظي التضاد، طرق الدلالة، الأمر، حروف المعاني. وتوصل البحث إلى عدة نتائج، منها: أن التغير الطبيعي للدلالة الدلالي هو الانتقال من التوسع إلى التضييق. برع الشوكاني في استنباط الأحكام بالاستفادة من المشترك اللفظي.

٣) الدلالة عند الراغب الأصفهاني من خلال كتابه المفردات في غريب القرآن

رامَ (Khadir, 2010) الوقوف على مفهوم الغريب، ونشأته، وتطوره، وأنماطه، بالإضافة إلى الحقول الدلالية لهذا المصنف، وما تخلله من ترادف، ومشترك لفظي، واشتقاق، ونحت، وتوليد...إلخ. وخلص الباحث إلى عدة نتائج، منها: جمعَ الراغب عند تحديده لمفهوم الدلالة بين مفاهيم متعددة، منها ما يتعلق باللغة، ومنها ما هو بلاغي، ومنها ما هو تفسيري ومنطقي وشرعي.

٤) ملامح دلالية في تفسير ابن عباس وأثرها في الدراسة اللغوية

توَحَّى (Farid, 2017) إبراز الملامح الدلالية في تفسير ابن عباس، متناولاً الغريب، واللهجات العربية، وعلاقتها بالدلالة المعجمية والصوتية، بالإضافة إلى المعرب، والسياق...إلخ. ومن نتائج البحث: اهتمام ابن عباس بغريب القرآن، والاستئناس بشعر العرب في هذا الصدد، وكَوْن ابن عباس سباقاً في الوقوف على حروف المعاني.

ه) القضايا اللغوية في تفسير النهر الماء من البحر المحيط لابن حيان الأندلسي

تغياً كرام (٢٠١٨) كشف القضايا اللغوية في تفسير مهجور لابن حيان، وما يهم الباحث -هنا- القضايا التي لها علاقة بالدلالة، وتجلت في الاشتراك اللفظي، والتضاد، والترادف. ومن نتائج البحث، أن ابن حيان اهتم كثيراً بإبراز العلاقات الدلالية، مما يؤكد إقراره بوقوع الظواهر اللغوية السابقة في القرآن الكريم.

وتتوزع الدراسة على ثلاثة مباحث، هي:

- (١) المبرد: حياته ومؤلفاته.
- (٢) كتاب "الكامل" تأليفاً وتحقيقاً.
- (٣) القضايا الدلالية في كتاب "الكامل".

أولاً: المبرد حياته ومؤلفاته

هو محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد، إمام العربية ببغداد في زمنه، وأحد أئمة الأدب والأخبار. مولده بالبصرة، ووفاته ببغداد (al-Zarkali, vol 7, 144 p). وقد وُلد المبرد في البصرة، يوم الإثنين غداة عيد الأضحى ٢١٠ هـ - ٨٢٦ م. ودرس على جلة من علماء عصره، قرأ كتاب سيبويه في النحو على الجرمي... وختمه على المازني... وتلقى عن أبي حاتم السجستاني... وقد أظهر المبرد نبوغاً مبكراً، ونال شهرة واسعة (مكي، ١٩٩٣، ص ٢١٨). وقد رحل المبرد إلى بغداد، وهناك ذاع صيته، وعلا كعبه، نظر لما كان يتمتع به من حسن المحاضرة، ومليح النادرة، وخفة الروح، وكثرة النوادر، وغزارة العلم، وكثرة الحفظ، وحسن الخط.

وللمبرد ما يقرب من خمسين كتاباً تمثل ثقافته المختلفة، في اللغة والشعر والبلاغة وعلوم القرآن والأدب والأنساب وتراجم الرجال. وأغلب هذه المؤلفات لم يصلنا منها سوى أسمائها التي حفظتها كتب التراجم والسير. فمن كتبه المنشورة: كتاب الكامل، وكتاب الفاضل، وكتاب المقتضب، وكتاب ما اتفق لفظه واختلف معناه من القرآن الكريم، وشرح لامية العرب، وكتاب المذكر والمؤنث. ومن كتبه التي ذكرها ابن النديم ولم تصلنا: احتجاج القرآن، أدب الجليس، أسماء الدواهي عند العرب، الاشتقاق، الإعراب، إعراب القرآن، البلاغة، الخط والهجاء، ضرورة الشعر، طبقات النحويين البصريين وأخبارهم، العروض، قواعد الشعر، القوافي (al-Warqi, 1984, 44-45 p).

ثانياً: كتاب (الكامل) تأليفاً وتحقيقاً

ضمّن المبرد كتابه (الكامل) ضروباً من الآداب، ما بين كلام منثور، وشعر مرصوف، ومثل سائر، وموعظة بالغة، واختيار من خطبة شريفة، ورسالة بليغة (al-Warqi, 1984, 45 p). وأشار المبرد إلى منهجه في الشرح قائلاً: والنية فيه أن يفسر كل ما وقع في هذا الكتاب من كلام غريب، أو معنى مستغلق، وأن نشرح ما يعرض فيه من الإعراب شرحاً وافياً.

وقد حشد المؤلف شواهد جمّة استدلالاً على صحة ما يقول، وتنوّعت ما بين أيّ الذكر الحكيم، والحديث الشريف، والشعر، والتعبيرات الاصطلاحية وغير ذلك.

ويلاحظ أن اختيار المؤلف للنصوص، قد انصبّ - في الغالب - على النصوص التي يجد فيها مُتنفساً لشروحه - وهناك طائفة من النصوص التي أوردها؛ ليرّوح بها عن نفس المتلقي. ولا تخلو هذه النصوص من قيمة فنية واضحة. ومن ذلك ما جاء في "باب في المختار من أشعار المولدين"؛ حيث يقول: هذه أشعار اخترناها من أشعار المولدين حكيمة مستحسنة. يُحتاج إليها للتمثل؛ لأنها أشكل بالدهر، ويستعار من ألفاظها في المخاطبات والخطب والكتب.

وفصول "الكامل" لا تخضع لمنهج محدد بموضوعات معيّنة، فما هي إلا أحاديث متفرقة. والباب عند المبرد ليس موضوعاً محدداً في أغلبه، وإنما مجموعة من موضوعات تستدعيها المناسبات باستثناء مواضع قليلة حدّد المبرد عناوين لمادة الباب مثل: الباب الثامن والأربعين "باب من أخبار الخوارج". وإذا كان هذا المنهج منهجاً صالحاً للدرس، إلا أنه لا يصلح للتأليف كثيراً؛ لسيطرة الاستطراد والتكرار والإحالة على أبواب الكتاب، مما أفقد الموضوعات - في الأغلب الأعم - عنصر الترابط والوحدة "وإذا كان هذا المنهج منهجاً صالحاً للدرس إلا أنه لا يصلح للتأليف كثيراً لسيطرة الاستطراد والتكرار والإحالة على أبواب الكتاب مما أفقد الموضوعات - في الأغلب الأعم - عنصر الترابط والوحدة". وربما كان هذا المنهج مناسباً لمثل هذه التأليفات الموسوعية آنذاك والتي كانت تنظر إلى الأدب على أنه مجموع الثقافة العربية، وهي ثقافة لم تكن قد عرفت التخصص بعد (al-Warqi, 1984, 46-47).

وتجدر الإشارة إلى أن كتاب "الكامل" لقي تقديراً كبيراً من العلماء، فاحتذاه بعضهم في تأليفه مثل إبراهيم بن ماهويه الفارسي، واهتم آخرون بتتبع سقطاته، فألف أبو القاسم علي بن حمزة البصري (ت ٣٧٥هـ) كتابه "التنبيهات على أغاليط الرواة". وقد طُبِع لأول مرة في أوروبا، وقد نشرته الجمعية الألمانية في ليبزج Leipzig عام ١٨٦٤م، وصدر في ثلاثة مجلدات بإشراف المستشرق رايت W.Wright (١٨٣٠ - ١٨٨٩م). وضمّن الكتاب ملاحظاته وتعليقاته، وألحق به فهرس منوعة. ثم طبع في الآستانة، في مجلد واحد بلغت صفحاته ٧١٦ صفحة (١٢٧٦هـ/١٨٦٩م) ونشرته المطبعة الخيرية في مجلدين...وتوالى بعد ذلك طبعه على نحو تجاري،

ثم ظهر في طبعة علمية محققة، قام على ضبط نصها الأستاذان محمد أبو الفضل إبراهيم، والسيد شحاته، ونشرت في أربعة مجلدات عام ١٩٥٦ م (Makki, 1994, 231-234 p).

والطبعة المعتمدة في هذا البحث من إصدارات دار الفكر العربي بالقاهرة عام ١٣١٧ هـ - ١٩٩٧ م. وحملت اسم محقق واحد فقط وهو محمد أبو الفضل إبراهيم. وقد وقع الكتاب في مجلدين، كل مجلد يحوي جزأين.

وهوامش الكتاب - إلى حد كبير - وافية، فقد أثبت المحقق الزيادات الموجودة في نسخة (رايت) علاوة على الأمور المعهودة في التحقيق. وقد عوّل - أحياناً - على شرح المصرفي لكتاب "الكامل". ويؤخذ على المحقق عدم تخريجه للأحاديث الشريفة، فضلاً عن تركه شرح كثير من المفردات التي تحتاج إلى بيان، وعدم ترجمته لكثير من الأعلام، ومع ذلك، فلا يمكن أن يجحد الباحث فضل المحقق، وما بذله من جهد جهيد.

ثالثاً: القضايا الدلالية في "الكامل"

(١) منهج المبرد في شرح المعاني الجزئية:

المتتبع لمنهج المبرد في شرح المعاني الجزئية الواردة في النصوص، يلحظ أنه قد أبدى اهتماماً بالغاً بالمعاني الجزئية، حيث استوقفته الألفاظ التي قد تستغل على الفهم، وراح ينقب عن معانيها. ومن ذلك ما أورده عن الراعي:

ومُرسلٍ ورسولٍ غير مُتهم وحاجةٍ غير مُزجةٍ من الحاج

فقد شرح المبرد لفظة (مزجة) قائلاً: "المزجة: اليسيرة الخفيفة المحمل. قال الله عز وجل: (وجئنا ببضاعة مزجة). والحاج: جمع حاجة، وتقديره فَعَلْتُهُ وَفَعَلَ، كما تقول: هامة وهام، وساعة وساع، قال القطامي:

وكنا كالحريق أصاب غاباً فيخبو ساعةً ويشب ساعاً

فإذا أردت أدنى العدد قلت: ساعات، فأما قولهم: في جمع حاجة حوائج فليس من كلام العرب على كثرته على السنة المولدين، ولا قياس له.

ويُلاحَظ هنا ميل المبرد للاستطراد علاوة على تعويله على القياس، وإعراضه عمّا شاع على ألسن المولدين.

(٢) التاريخ يُضَوِّىُ المعنى:

لا يكتفى المبرد بالشواهد القرآنية والشعرية، بل يتخذ من التاريخ سنداً يدعم المعنى الذي ذهب إليه، فعندما أشار إلى ظاهرة التغليب – مثلاً – توقف عند قول الناس: "العرمان" فأكد أن المراد بذلك أبو بكر وعمر بن الخطاب، وليس عمر بن الخطاب وعمر بن عبد العزيز، وعلَّل ذلك بما وقع أثناء الفتنة الكبرى، وذلك بقوله: إن أهل الجمل نادوا بعلي بن أبي طالب رحمة الله عليه: أَعْطِنَا سُنَّةَ الْعُمَرَيْنِ.

ومن نافلة القول، إن التغليب هو تغليب شيء أو أشياء على شيء أو أشياء في مختلف جوانب اللغة الصوتية منها والصرفية والنحوية والدلالية؛ إيثاراً للسهولة والتيسير في النطق أو انسجاماً مع ما شاع واشتهر على ألسنة أهل اللغة (Al-Badiri, 2003, 5 pp). فالتغليب ظاهرة لغوية تتوخى التخفيف، ومن ذلك قول العرب: الأبوان للأب والأم، حيث غلب الأب على الأم؛ فقليل الأبوان.

(٣) المفرد والجمع:

ويتوقف المبرد – أحياناً – عند المفرد والجمع، ومن ذلك عند شرحه لقول أبي حية النميري:

رمتني وسترُ الله بيني وبينها عشيّة آرام الكناس رميم

فيقول: الكناس والمكنس: الموضع الذي تأوي إليه الضباء، وجمع الكناس كُنُس، وجمع المكنس مكانس.

ويشير المصنف أحياناً إلى جمع القلة وجمع الكثرة، ومن ذلك ما أورده شرحاً لقول ذي الرمة:

فقلت لها: لا إن أهلي لجيرة لأكثبة الدهنا جميعاً وماليا

"وقوله: (لأكثبة الدهنا) فأكثبة جمع كثيب، وهو أقل العدد، والكثير كُتِبَ وكُتبان.

وإذا اختلفت صور الجمع، فإن المبرد ينصُّ على ذلك، ومنه ما نقله عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه، وذلك في قوله: (نضائد الديباج) فقد أشار المبرد إلى أن مفرد (نضائد) "نضيدة، وهي الوسادة وما يُنضد به المتاع...وقد تسمى العرب جماعة ذلك النَضْدَ، والمعنى واحد.

ومن ناحية أخرى قد يشير المصنف إلى اختلاف صورة المفرد، ومن ذلك قوله: "وماتت امرأةً للفرزدق بجمع، ومعنى (جمع) ولدها في بطنها، وإن شئت قلت: (جمع)".

(٤) اللهجات العربية:

يميل المبرد أحياناً إلى بيان اختلاف لغات (لهجات) العرب في لفظة ما، ومن ذلك كلمة "الشمال"، حيث يُقال الشَّمال على لغات ست، يقال: شَمال، وشَأْمَل، وشِمَال، وشَمْلٌ، وشَمْلٌ، وشَأْمَلٌ، غير مهموز.

ومن ذلك أيضاً ما أورده عند شرحه لكلمة (السُّرى) إذ يقول: والسُّرى لا يكون إلا سير الليل، قال الله عز وجل: (فَأَسْرِ بِأَهْلِكَ بِقِطْعٍ مِّنَ اللَّيْلِ) من قولك أَسَرَيْتَ، وهي اللغة القرشية، وغيرهم من العرب يقول سَرَيْتُ.

(٥) أثر المجال الدلالي في صيغة الكلمة:

ألمح المبرد إلى أن اختلاف المجال الدلالي للفظ يؤدي إلى اختلاف صيغته. ومن ذلك ما جاء في معرض شرحه لقول الأعشى:

أتيت حُرَيْثاً زائراً عن جنابة فكان حريث عن عطائي جامدا

وقوله: (عن جنابة) يقول: عن غربة وبُعد. يقال هم نعم الحي لجارهم الجنابة. أي الغربة، يقال: رجل جُنُبٌ، ورجل جانب، أي غريبٌ، قال الله تعالى: (وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنبِ) (سورة النساء: ٣٦).

والله ما معشرٌ لاموا امرأً جنباً في آل لأي بن شماس بأكياس

وقال علقمة بن عبدة:

فلا تحرمني نائلاً عن جنابة فإني امرؤ وسط القباب غريب

فمن قال للواحد: جنبٌ قال للجميع: أجنبٌ. كقولك: عُنُقٌ وأعناق، وطنب وأطناب. ومن قال للواحد: جانب: قال للجميع: جُنابٌ. كقولك: راكبٌ وركاب، وضاربٌ وضَرَّاب... وإن كان الجنابة التي تصيب الرجل قلت: رجل جُنُبٌ، ورجلان جُنُبٌ، وكذلك المرأة والجميع. وقد تجوز وليس بالوجه: رجلان جنبان، وامرأة جُنُبة، وقوم أجنب.

وهكذا يختلف المعنى باختلاف المجال الدلالي، فقول الأعشى مجاله الاغتراب، والضرب في الأرض، أما ما ينتج عن الجماع من جنابة، فمجاله الدلالي العلاقة الزوجية.

(٦) المجال الدلالي الخاص:

قد يذكر المصنّف المجال الدلالي العام للفظ، ثم يردفه بالموضع الذي يكثر فيه استعماله ومن ذلك، شرحه لكلمة (الردى) الواردة في قول المفضل بن المهلب بن أبي صفرة:

وَمَنْ هَرَّ أَطْرَافَ الْقَنَا خَشِيَةَ الرَّدَى فليس لمجد صالحٍ بكسوب
"والردى: الهلاك، وأكثر ما يستعمل في الموت. (المبرد، ١٩٩٧، ج ١، ص ٢٤٦).

(٧) المعنى الأليق بالسياق:

من ناحية أخرى، يُورد المؤلف أكثر من معنى للفظ، ثم ينص على المعنى الأليق بالسياق ومن ذلك قوله: "ومن جميل محاورات العرب ما رُوي لنا عن يحيى بن محمد بن عروة، عن أبيه عن جده، قال:

أقحمت السنة علينا النابغة الجعدي، فلم يشعر به ابن الزبير حين صَلَّى الفجر حتى مثل بين يديه يقول:

أتاك أبو ليلى يَشُقُّ به الدجى دُجى الليل جواب الفلاة عثمتُ
لترفع منه جائعاً ذعدت به صروف الليالي والزمان المصممُ

"قوله: (أقحمت السنة) يكون على وجهين: يقال اقتحم، إذا دخل قاصداً، وأكثر ما يُقال من غير أن يدخل، ويكون من القُحمة، وهي السنة الشديدة، وهو أشبه الوجهين، والآخر حسن.

ومن ذلك أيضاً ما ذكره عند شرح كلمة (ذو تومتين) إذ يقول: "وقوله (ذو تومتين) فالتُّومة في الأصل الحبّة، ولكنها في هذا الموضوع التي تُعلّق في الأذن"، وجاء ذلك في شرحه لقول الشاعر:

إذا المرغث العوجاء بات يَعْزها على ضرعها ذو تومتين لهوج

ويُلاحظ -هنا- أن المبرد قد يسوق أكثر من معنى، ثم يشير إلى المعنى المناسب للسياق.

(٨) المشترك اللفظي

بدايةً يشير الباحث إلى المراد بالمشارك اللفظي، ولعل تعريف أهل الأصول للمشارك هو أدق ما يُحدّد به، فهو عندهم اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة. (Salih, 1997, 302 p).

فقد عرّج المبرد أحياناً على المشترك اللفظي، ومن ذلك تعقيبه على قول الفضل بن العباس:

مهلاً بني عمنا مهلاً موالينا لا تنبشوا بيننا ما كان مدفونا

فقد أوضح المبرد ما في لفظة "مَوالٍ" مِنْ مشترك لفظي حيث قال: ويكون المولى الْمُعْتَقُ، ويكون المولى من قوله جَلَّ ثناؤه: (وَأَنَّ الْكَافِرِينَ لَا مَوْلَى لَهُمْ) (سورة القتال: ١١). ويكون المولى الذي هو أحق وأولى، منه قوله: (مَأْوَاكُمُ النَّارُ هِيَ مَوْلَاكُمْ) (سورة الحديد: ١٥) أي أولى بكم. والمولى: المالك.

(٩) الأضداد

التضاد من أنواع المشترك اللفظي، وهو "اصطلاح أطلقه فقهاء اللغة العربية على الألفاظ التي يدل كل منها على معنيين متقابلين متضادين. (فهمي، ١٩٣٧).

وقلماً يتناول المبرد الأضداد، ومن ذلك ما ورد في قول جرير:

ترى العبس الجَوِّيَّ جَوْنًا بُكوعها لها مسكاً من غير عاج ولا ذَبَلٍ

فقد قال المصنف: والجون ها هنا: الأسود وهو الأغلب فيه.. وأوردت المظان أن لفظ الجون يُطلق على الظُّلْمَة، والنور، والأبيض، والأسود. (ابن منظور، ٢٠٠٣، ج ٣، ص ٢٤٦).

(١٠) المعرّب

المعرّب لفظ مُقْتَرَض من اللغات الأجنبية، وُضع في الصيغ والقوالب العربية. (Khalil, 1985, 5). وقلماً يشير المبرد إلى هذه الظاهرة اللغوية. ومن ذلك قوله: بَرَق وبرقان "والبرق أعجمي، ولكنه قد أُعْرِبَ وُجِّعَ كما تجمع العربية. وقد مسَّ المبرد قضية المعرّب -هنا- مسّاً خفيفاً، فلم يُشِرْ إلى اللغة التي اقترض منها العرب هذا اللفظ، ولم يقف على دواعيه.

(١١) تفسير الحديث بالحديث

تجدر الإشارة إلى أن المصنف قد فَسَّرَ - أحياناً - الحديث بالحديث، ففي مَعْرِض شرحه لكلمة (الآدِب)، ذكر أنها صاحب المأدبة، يقال: مَادَّبَهُ، ومَادَّبَهُ للدعوة، وفي الحديث (إن القرآن مأدبة الله).

"قال أهل العلم: معناه مدعاة الله، وليس من الأدب. وأكثر المفسرين قالوا القول الأول، وكلاهما في العربية جائز، ويدل على القول الأول قول رسول الله - صلى الله عليه وسلم - (أنا

الجفنة الغراء) أي التي يجتمع الناس عليها ويُدْعَوْنَ إليها...". وهكذا استأنس المبرد بالحديث النبوي الشريف، ليشرح أحد الدوال الواردة في حديث آخر.

(١٢) نقد الروايات:

المبرد صاحب عقلية ناقدة؛ حيث أعمل فكره فيما بين يديه من روايات، ومن ذلك ما ذكره الرواة فيما يتعلق بخطبة علي بن أبي طالب-كرم الله وجهه- في أعقاب مقتل عامله حسان بن حسان، حيث قال: "أما بعد فإن الجهاد باب من أبواب الجنة، فمن تركه رغبة عنه ألبسه الله الذل، وسيما الخسف".

قال أبو العباس، قوله: (سيما الخسف) قال: هكذا حدثونا، وأظنه (سيم الخسف) يا هذا، من قول الله عز وجل (يَسْؤِمُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ) (سورة البقرة: ٤٩). ومعنى (سيما الخسف) تأويله: علامة. هذا أصل ذا، قال الله عز وجل: (سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ۚ) (سورة الفتح: الآية ٢٩)، فلم يُعَلَّل المبرد ورود الدال (سيما) على هذا النحو، ولم يذكر -مثلاً- أنه من جزاء التصحيف أو غير ذلك.

(١٣) المنهجين الوصفي والمعياري:

تجدر الإشارة إلى أن المبرد جمع بين المنهجين الوصفي والمعياري عند تصنيفه لهذا الكتاب الموسوعي، فمن أمثلة الضرب الأول، ما ورد تحت عنوان "الاستعانة في الكلام"، ومما ذكره في هذا الصدد قوله: قال أبو العباس: وأما ما ذكرناه من الاستعانة، فهو أن يُدْخَلَ في الكلام ما لا حاجة بالمستمع إليه ليصح به نظماً أو وزناً إن كان في شعر، أو ليتذكر به ما بعده إن كان في كلام منثور، كنحو ما تسمعه في كثير من كلام العامة قولهم: ألسنت تسمع؟ أفهمت؟ أين أنت؟ وما أشبه هذا.

ومن أمثلة الضرب الثاني، تعليقه على قول الشاعر:

إلى السالِ فاختر لنا مجلساً قريباً وإياك أن تخرقاً

حيث قال: هذا مما يغلط فيه عامة أهل البصرة، يقولون: (السال) بالتخفيف، وإنما هو السالُّ يا هذا، وجمعه سُلَّانٌ، وهو الغالُّ وجمعه غِلَّانٌ، وهو الشَّقُّ الخفي في الوادي. (المبرد، ١٩٩٧، ج ٢، ص ٣٠).

(١٤) درجة اللفظ:

في سياق شرح اللفظة، قد يتناول المبرد درجاتها ومن ذلك قوله: ماء مِلْح، ولا يقال: مالح، وسمك مملوح وملح، ولا يقال: مالح، وأشد الماء ملوحة الأجاج.

(١٥) الألفاظ التي يخالف معناها مبناها:

لقد أورد المؤلف الألفاظ التي تقال على سبيل التفاؤل، ومن ذلك قوله: والسليم الملسوع، وقيل له سليم على جهة التفاؤل، كما يقال للمهلكة مفازة. وهذه الظاهرة اللغوية تعبر عن الدعاء والتفاؤل والتلطّف في القول، ومن ذلك قول العرب: البصير للأعمى، والكريمة للعين المفقودة (الأعور)، والرّفث للجماع... إلخ.

(١٦) الاهتمام بالقراءات:

للمبرد ولع بالقراءات؛ فكثيراً ما يستشهد بها عندما يشرح الدوال، ومن ذلك تفسيره لكلمة (لسوائكا) في قول الأعشى:

تَجَانِفَ عَنِي جَوُّ الِيمَامَةِ نَاقَتِي وَمَا قَصَدْتَ مِنْ أَهْلِهَا لِسَوَائِكَا

وفي ذلك يقول: ... وقوله عز وجلّ (في أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءٌ لِّلْسَائِلِينَ) (سورة فصلت: ١٠) معناه تماماً، ومن قرأ (سواء) فإنما وضعه في موضع مستويات.

(١٧) المعاني الكلية:

قلّما يشرح المبرد معنى العبارة بأكملها، ومن ذلك ما نقله عن عتاب عثمان لعلي - رضي الله عنهما - وجواب علي له بقوله: إن قلتُ لم أقل إلا ما تكره، وليس لك عندي إلا ما تحب.

فقد شرح المؤلف ذلك بقوله: تأويل ذلك: إن قلتُ اعتدّدتُ عليك بمثل ما اعتدّدت به عليّ فلذعك عتابي، وعقدي ألا أفعل - وإن كنت عاتباً - إلا ما تحب.

وينوّه الباحث إلى بلاغة أمير المؤمنين علي كرم الله وجهه، فالمعنى -هنا- مُكَنَّف، ولعل المبرد ساق تأويله السابق، اعتماداً على السياق التاريخي للأحداث آنذاك، فلا يشير قول الإمام علي إلى تداول العتاب بين طرفي العملية التواصلية: عثمان بن عفان وعلي بن أبي طالب رضي الله عنهما.

(١٨) التناص:

في مَعْرِضِ تَتَبُّعِ المبرد للمعاني، تناول ظاهرة (التناص) أو ما أطلق عليه حازم القرطاجني (الإحالة) وذلك في مصنفه الذائع الصيت "منهاج البلغاء وسراج الأدباء".

والتناص هو تضمين نص لنص آخر، أو استدعاؤه، أو هو تفاعل خلاق بين النص المستحضر والنص المستحضر، فالنص ليس إلا توالد لنصوص سبقتة.

فقد أورد المبرد قول إسماعيل بن القاسم:

"يا عجباً للناس لو فكروا وحاسبوا أنفسهم أبصروا"

وعَلَّقَ عليه بقوله: أما قوله...فمأخوذ من قولهم: الفكرة مرآة تريك حَسَنَكَ مِنْ قبيحك. ومن قول لقمان لابنه: يا بني لا ينبغي لعاقل أن يُخْلِي نفسه من أربعة أوقات: فوقت منها يناجي فيه ربه، ووقت يُحاسب فيه نفسه، ووقت يكسب فيه لمعاشه، ووقت يُخْلِي فيه بين نفسه وبين لذتها؛ ليستعين بذلك على سائر الأوقات.

وقوله:

وَعَبَرُوا الدُّنْيَا إِلَى غَيْرِهَا فَإِنَّمَا الدُّنْيَا لَهُمْ مَعْبَرٌ

مأخوذ من قول الحسن: اجعل الدنيا كالقنطرة تجوز عليها ولا تعمرها

وقوله:

الخير مما ليس يخفي هو الـ معروف والشر هو المنكر

مأخوذ من حديث عبد الله بن عمرو بن العاص، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: (يا عبد الله كيف بك إذا بقيت في حثالة من الناس مَرَجَتْ عهودهم وأماناتهم وصار الناس هكذا) - وشبَّك بين أصابعه -، فقلت: مُرَني يا رسول الله، فقال: (خُذْ ما عرفتَ، دَعْ ما أنكرتَ، وعليك بخويصة نفسك، وإياك وعوامها...). ومن ثمَّ، فقد عوَّل المبرد على ما يتناص مع قول إسماعيل بن القاسم شعراً ونثراً، وذيلها بحديث شريف؛ ليكون هذا مسك الختام.

خاتمة

وصفوة القول إن كتاب "الكامل" للمبرد موسوعة أدبية ولغوية تشهد لصاحبها بطول الباع، وصفاء الذهن، وموضوعية العرض، وتحريّ الدقة في النقل، وغير ذلك من الأمور التي جعلت الكتاب قبلة أنظار المحققين والدارسين والباحثين.

ومن الواضح أن المكوّن الدلالي في هذا الكتاب قد استحوذ على قدر كبير من اهتمام المؤلف، ويلاحظ شغفه بالوقوف على المعاني الجزئية، متناولاً الجوانب اللغوية من حيث المفرد والجمع والمشارك اللفظي، والأضداد. فضلاً عن الإشارة إلى اللهجات العربية. لكنه لم يكثر كثيراً بالمعرب والدخيل، ومَسَّهُما مَسّاً خفيفاً.

وقد مال المصنّف إلى الاستطراد، وذلك بالوقوف على موطن الشاهد، ثم ينتقل إلى شواهد أخرى، لها علاقة بهذا الموطن، مستهدياً في ذلك بالمثل السائر "الحديث ذو شجون"، وذلك على منوال مَنْ سبقوه من المصنفين، ورائده في كل ذلك القياس، وتحريّ الدقة.

وفي معرض تفسيره للألفاظ، يتكئ المبرد أحياناً على الأحداث التاريخية لتحديد المعنى. وقد يفسر دالاً في الحديث الشريف، بدالاً ورد في حديث آخر. كما أنه يشير – أحياناً – إلى درجة شيوع اللفظ.

ويلاحظ أن المبرد قلما يستجلى المعنى الكامل للشاهد الذي بصدد شرحه.

ولم يستخدم الكاتب مصطلح السرقة الشعرية، واكتفى بقوله إن هذا المعنى مأخوذ من قول فلان، وفي ذلك ما ينم عن سعة الأفق، ورحابة الصدر، والإقرار بالفضل للمتقدّم، وعدم القبح في المتأخر. وهذه الرؤية تتفق مع ما ذهب إليه حازم القرطاجني في كتابه "منهاج البلغاء" حيث ضربَ صَفْحاً عن مصطلح السرقة الشعرية، وَعَدَّ إفادة الشاعر من معاني غيره من الشعراء أمراً لاغضاضة فيه، واستخدم في ذلك مصطلح (الإحالة)، الذي يقابل المصطلح المعاصر (التناص). وهذا الأمر يؤكد سعة أفق المبرد وحازم القرطاجني رحمهما الله تعالى.

وتجدر الإشارة إلى أن المبرد قد عَوَّل على القراءات؛ فقد أمدته بذخيرة ثرة في استجلاء معاني الألفاظ؛ فالقرآن الكريم المصدر الأول الذي نعتمد عليه في الاستشهاد اللغوي.

ومن الواضح أن المبرد لم تشغله قضية التغير الدلالي للألفاظ Semantic Change، فلم يجد الباحث فيما قرأ ما يتطرق إلى هذا الجانب الجدير بالدرس. وقد استعمل المبرد المنهج الوصفي في القسم الأكبر من الكتاب، أما المنهج المعياري فلاحتمام إليه جاء في مواضع قليلة.

وعلى أية حال، فإن كتاب "الكامل" حقيق بالدراسة والتحليل على جميع المستويات اللغوية؛ نظراً لغزارة مادته وعمق مباحثه، وطرافة موضوعاته، وموضوعية طرحه لهذه الموضوعات. يقدم البحث التوصيات الآتية:

- (١) إبراز جهود العلماء المسلمين في المقررات الدراسية في كل فروع اللغة العربية؛ ليتخذهم الدارسون نبراساً لهم.
- (٢) إقامة ندوات ومؤتمرات حول عِلْمٍ معيّن من أعلام الدراسات الدلالية من القدامى والمعاصرين.
- (٣) الاهتمام بالجوانب التطبيقية عند شرح موضوعات علم الدلالة، وعدم الاكتفاء بالنواحي النظرية، ومن ذلك على سبيل المثال، نظرية الحقول الدلالية.
- (٤) أن يخص الباحثون كل قضية من القضايا الدلالية محل البحث، بدراسات مستقلة وعميقة، كأن يتناول باحث ما الغريب في أحد أمهات الكتب، ويتناول باحث آخر اللهجات، وكذلك المشترك اللفظي...إلخ.
- (٥) دراسة دلالات ألفاظ معينة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، مثل ألفاظ القدرة والتمكن، وغير ذلك.
- (٦) الاهتمام بإعداد معاجم تتبع نظرية الحقول الدلالية، وإجراء بحوث حولها

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-Badiri, K. O. K. (2003). *Zahirat al-taghlab fi al-Arabiyyah* [Master's thesis, Kuliyat al-Adab, Jami'at al-Kufa].
- Farid, B. B. (2017). *Malamih dalaliyah fi tafsir Ibn Abbas wa atharuha fi al-dirasah al-lughawiyyah* [Doctoral dissertation, Jami'at Ahmed Ben Bella 1].
- Khalil, H. (1985). *al-Mawlud fi al-lughah al-Arabiyyah* (2nd ed.). Dar al-Nahdah al-Arabiyyah lil-Tiba'ah wa al-Nashr.
- Khudair, A. (2010). *al-Dalalah 'inda al-Raghib al-Asfahani min khilal kitabihi al-Mufradat fi gharib al-Qur'an* [Doctoral dissertation, Jami'at Wahran].

- Makki, A. T. A. (1993). *Dirasah fi masadir al-adab* (7th ed.). Dar al-Ma'arif.
- al-Salih, S. (1983). *Dirasat fi fiqh al-lughah* (10th ed.). Dar al-'Ilm lil-Malayin.
- al-Warqi, S. (1984). *Fi masadir al-turath al-'Arabi*. Dar al-Nahdah al-'Arabiyyah.
- al-Zarkali, K. al-D. ibn M. ibn M. (2002). *al-A'lam*. Dar al-'Ilm lil-Malayin.



الإطلاق والتقييد في تحليل النصوص الدينية: سورة الأعلى نموذجاً

[GRATIS AND GRATUITOUS IN ANALYZING RELIGIOUS TEXTS:
SURAH AL-A'LA AS CASE STUDY]

Abdul Hadi Adeniyi Saladudeen

Faculty of Languages and Communication Studies, Ibrahim Badamasi Babangida University,
Lapai, Niger State, Nigeria

Corresponding Author: saadeniyi@ibbu.edu.ng

Received: 26/10/2024

Accepted: 24/12/2024

Published: 31/3/2025

ملخص

تعد هذه المقالة معرضاً دراسياً تطبيقياً لموضوع الإطلاق والتقييد في النصوص الدينية. ويستهدف الباحث إزاءة إثبات قوة العاملين في استخراج المعاني المختلفة من النص، وإحصاء ما كثر ورودها من بين العاملين. واتباع الباحث في إنجاز هذا البحث المتواضع المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت المقالة من مفهوم الإطلاق والتقييد لغة واصطلاحاً، وأهم الأدوات التي تفيد التقييد، كما وضع الباحث الدراسة التطبيقية النموذجية للموضوع المدروس من سورة الأعلى. وتوصل الباحث في نهاية الدراسة إلى أن التقييد أكثر إيراداً في الخطاب المحلل من الإطلاق، وذلك من أجل البيان والفصاحة وتوطيد المقصد بين منتج الحديث والمتلقي. لأن الهدف الأساس للغة هو البيان، وإذا منحت الحرية المطلقة للمستمع؛ فإن ذلك يؤدي إلى الغموض وسوء الفهم.

الكلمات المفتاحية: الإطلاق، التقييد، التحليل، النصوص، سورة الأعلى

Abstract

This article is an applied and scholar exhibition study of gratis and gratuitous articles in Islamic religious texts. It intends to certify the influence of these two mechanisms in finding the hidden meanings from the

text, and to proclaim which one is common in usage. The researcher followed descriptive and analytical methods in this article. The article consists of lexical and technical meaning of the terms, the main gratuitous articles and a case study of gratis and gratuitous in one of the Quranic chapters (Surah al-A'la). The result shows that gratuitous is more common in use than gratis, this is essential for explicitly and clearance of the text contents. It also restricts receiver autonomy to check ambiguity and misunderstanding.

Key words: gratis, gratuitous, analyzing, texts, Surah al-A'la

Cite as: Saladudeen, A. H. A. (2025). al-Itlaq wa al-taqyid fi tahlil al-nusus al-diniyyah: Surah al-A'la namuzajan [Gratis and gratuitous in analyzing religious texts: Surah al-A'la as case study]. (2025). *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 18-31. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.175>

© 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

تعد ظاهرة الإطلاق والتقييد موضوعاً مشهوراً ومتسعا بين العلوم الإنسانية، ذكرها المناطقة فقد ذكر المناطقة المطلق بعنوان (الكلي الطبيعي) وهو المفهوم الذي يشيع صدقه على كثيرين، ويتحقق بتحقيق فرد من أفراد (Al asfahaaniy, 1987)، والفلاسفة في دراساتهم يرونه عمدة أساسية في مضمار كشف أسرار الخطاب والاطلاع على حِكم المتلقي المدفونة في صدره ويريد منها العالم الفلسفي أن يكتشفها مما ذكره المتحدث من الأخبار والمعلومات. كما اعتنى أصحاب البلاغة بهذا الموضوع؛ وهم يدرسون به جوانبه الجمالية في تقديم مضمون الكلام وتأثيره في نفس المتلقي. عرّف الإمام السكاكي الإطلاق باللفظ الذي لم يعتبر فيه العموم والخصوص، ما وضع لشيء لا بعينه (Sakakiy, 2000, p58). وما تغافل علماء أصول الفقه بهذا الموضوع، "فكانت غايتهم مرتبطة باستكشاف الحكم الشرعي من النصوص الدينية، وفهم المعنى وتحديد مراد المتكلم (Al asfahaaniy, 1987)، ولا تقتصر هذه الدراسة على العلماء المذكورين آنفاً فحسب، بل قد راجعها اللسانيون أيضاً، الذين يبحثون عن حقيقة ما أراده المتحدث في البنية السطحية المشتملة على المفردات والتراكيب، والقواعد النحوية والصرفية بالاعتماد على البنية العميقة.

يشتمل الحوار بين المتحدث والمتلقي على عدد من الأحوال الخارجية التي يراها أو يشمها كلاهما أثناء الخطاب، كما لا يستهان في مجال الدراسات اللسانية بالعمليات الباطنية العقلية التي تساعدنا على استيعاب الموضوع المتلقى في الحوار، لأنها أخذت المتحدث إلى مشاورته مع المتلقي. إذ يمرّ الحديث الإنساني بخمسة مراحل قبل النجاح في العملية الخطابية، ولا يتم التحليل الخطابي دون أن تتم هذه المراحل الخمسة، وأولها أن يؤثر المضمون الخطابي في صدر الإنسان أو مخه، ويتمتع ذلك الإنسان

بالقدرة على إخراج هذه المضمونات المؤثرة بمساعدة أعضاء النطق السالمة من العلل والأمراض، كما لا تقلّ عن ذلك أهمية خلو الموج الهوائي الأستوكي من الاضطرابات والضوضاء حتى يصل الكلام المنطوق إلى أذن المستمع، ويقوم عقب ذلك باستيعاب المضمون الكلامي بمساعدة عقله ومخه الناضج، ثم يتفكر فيما ذكره المتكلم بما ذا يردّ عليه. " إن عملية الحديث للإنسان تجتاز خمس مراحل من أول وقت التفكير في الصدور إلى وقت وصوله إلى أذهان السامعين: تفكير المتكلم في الغرض الذي يريد الحديث عنه، نشاط أعضاء النطق في إصدار الأصوات التي تؤثر في الهواء الخارج من الأنف والفم، والنشاط في الوسط الموصل للصوت، واستعداد أذن السامع لاستقبال هذه الموجات الهوائية، ومبادرة ذهن السامع لدراسة الصوت الذي وصل إلى أذنه. (Naja, 2008, 16 Pp)

فتلك المراحل الخمسة دعت المتحدث إلى إعطاء المتلقي حرية كاملة وفرصة توسيع المعنى لما أدركه مما قدم إليه المتحدث من الخطاب. فإعطاء الحرية الكاملة للمتلقي هو ما أراده المتحدث في توظيف الإطلاق، حيث يمكن له إجراء قوة قريحته ونشاطات مخه العجيب في استلهام ما أراده المتحدث ويتفق معه أو يخالفه فيما ذكره من مضمون العبارة. وتترأس في توظيف هذه القدرة تجارب القارئ أو ثقافته أو علمه عن الموضوع المدروس. وتمكن إجراء هذه العمليات منح القارئ أو المستمع هذه الفرصة في الظاهرة الإطلاق فحسب، ويقيّد المتحدث هذه الحرية ويعقّد إطلاقه إذا استخدم التقييد، حيث لا يتسع للمتلقي أن يجري عقله في مضمار الفهم كما اشتتهته نفسه. بل يراقب ما ذكره المتحدث من المفردات وما وظفه من أدوات التقييد، لا يطغى أو يخرج عنها، إذ قد احتوت العبارة على ما يشير إلى مقصد المتحدث بالضبط؛ وتشير زيادة الكلمات في الحوار إلى المعنى البؤري الذي يودّ منتج الكلام أن يتلقاه المتلقي من الكلام الملفوظ. " فالمعنى هو ما يجعل اللغة لغة، وليست جوانب اللغة كلها إلا جوانب للمعنى، ويكون علم اللغة نتيجة لذلك دراسة معنى اللغة حيث تتجه الوظائف الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية إلى الوظيفة الدلالية، وبهذا يتشكل فهم تام ودقيق للغة pp (96, 1997, Buhayri).

تتكوّن هذه المقالة على مفهوم الإطلاق والتقييد، ثم مظاهر التقييد أو ما يستعين بها المتحدث في تقييد الكلام واختتم البحث بذكر الدراسة النموذجية التطبيقية للظاهرة الإطلاق والتقييد في أطياف سورة الأعلى حتى يتبين الاستشهاد على كثير مما ورد ذكره في الجانب النظري من هذه المقالة. واستهدف الباحث إزاء كتابة هذا البحث إبراز قوة الإطلاق والتقييد في فهم النصوص الدينية ويستنتج في نهاية المطاف ما كثر إيرادها من الظاهرتين والأسباب التي أدت إلى ذلك. وقد انتقى الباحث هذه السورة من بين السور القرآنية لقربها إلى الجمهور النيجيري الذي نعيشه حيث ارتكز عليها الجماعة المسلمة لكونها الحزب الأول من القرآن الكريم.

مفهوم الإطلاق والتقييد

اشتقت كلمة (الإطلاق) من الفعل أَطْلَقَ يُطْلِقُ، إطلاقاً على وزن أَفْعَلَ يُفْعِلُ، إِفْعَالاً. والإطلاق بمعنى الإرسال والتخلية، ومنه الطالق، وهي الناقة ترسل ترعى حيث تشاء، إذا أطلقت ولا عقال عليها، وناقة طالق، أي ترعى في الحي بلا خطام، والطلاق الأسراء العتقاء، والطلاق الأسير الذي أطلق سراحه، ومنه أيضاً الطلاق، وهو تخلية المرأة من وثاق الزوجة (Ibn Faaris, 2002, Pp226).

والإطلاق اصطلاحاً: أن يذكر الشيء باسمه، لا يقترن به صفة ولا شرط ولا زمان، ولا عدد، ولا شيء يشبه ذلك. ولم يذكر النحاة المطلق بلفظه في أعمالهم إلا أن تعريفه الاصطلاحي عند البلاغيين والأصوليين ينطبق على تعريف النكرة عند النحاة. عرّف ابن هشام الأنصاري النكرة بأنها ما شاع في جنس (IbnHishaam, 2003, 31Pp)، وقال ابن عقيل "إن حكم علم الجنس في المعنى كحكم النكرة، من جهة أنه لا يخص واحداً بعينه (Ibn'Aqeel, 2007, 129 pp)".

والتقييد كلمة مشتقة من قَيْدٍ، يُقَيِّدُ، تَقْيِيداً، والقيد معروف، والجمع أقياد، وقيد، وقيدت الدابة (IbnMandour, 1995, Pp557-558)، وهو أن تضع الحد أو الحدود لشيء ما يحيط بما في داخله، ويمنعه من الأجانب أو ما يأخذه إلى ما يخالف الغرض المقتصد من صاحب المحيط. يكون التقييد حينما لا يتعلق الغرض بتقييد الحكم بوجه من الوجوه، ليذهب السامع فيه كل مذهب ممكن. وإذا زيد عليهما شيء مما يتعلق بالمسند إليه أو المسند فالحكم مقيد. ويكون التقييد حينما يتعلق الغرض بتقييده بوجه مخصوص، بحيث لو حذف القيد لكان الكلام كذباً أو غير مقصود (IbnHishaam, 2003, Pp31)، نحو قوله تعالى: ﴿وما خلقنا السماوات والأرض وما بينهما لاعبين﴾ فلو حذف الحال كلمة "لاعبين" الذي يرمز القيد لكان الكلام كذباً، أو غلطاً خالف ما قصده المتحدث.

مظاهر التقييد في اللغة العربية

ينبثق التقييد بأدوات؛ تتم بمساعدتها ظاهرة التقييد، إذ ندر وجود التقييد بدون ما يرمز إليه ظاهراً أو باطناً، ويعتمد منتج الحديث عليها للإشارة إلى تحديد وتقييد ما أراده من المستمع أو القارئ أن يستوعبه من العبارة، وبدون هذه الأدوات فإن للمتلقى حرية التصرف مع النص، ويتلاعب بما أراده المتحدث، أو ينعكس ما يحبه صاحب الكلام. وبهذا يضلّ عن الطريق الذي يتمنى له المتحدث؛ فيستلهم ما يخالف إرادة المتكلم أن يرمي إليه من المعاني، وبهذا لا يتحقق ما يودّه المتكلم، فيفقد الحوار غايته، ويغدو هذا العمل الحديثي هراءً لا فائدة وراءه.

وقد ذكر السيد أحمد الهاشمي عددا هائلا من الأدوات التي يتم بواسطتها التقييد في اللغة العربية، فابتدأ بالتقييد بالنعت أو الصفة. إذ للمتكلم أهداف لإتيان بالصفة، إما تخصيص المنعوت بصفة تميزه إذا كان نكرا، أو توضّحه إذا كان معرفا، وبهذه الخصوصية فإن الحديث المتلقى يغدو مخصوصا أو موضحا تحت التقييد بعد ما كان خاليا من الصفة، لأن المعرفة تكشف حقيقة الأمر فيما نسب إليه نحو قوله تعالى: ﴿الرجال قوامون على النساء﴾ سورة النساء الآية ٣٤ ، فبإضافة "ال" المعرفة إلى كلمة "الرجال" في الآية الكريمة تشير إلى حقيقة ما أراده المتحدث، أن المقصود هو حقيقة الرجولة في الأصل، إذ قد نجد في مواقف أخرى تسود المرأة فيها على الرجال. ومما تفيده النكرة أو المعرفة في تقييد النص التأكيد، والمدح، أو الذم، أو الترحم فمثال التأكيد: جاء المعلم النشيط، والمدح: إبراهيم غني محترم، والذم: رأيت البنت الدميمة، والترحم: يا الله! أنا عبدك المسكين. فكل واحد من هذه الصفات يقيّد العبارة، ويحدد ما أراده المتحدث أن يفهمه المستمع أو القارئ من النص.

ومما تتوسط بها الظاهرة التقييد في اللغة العربية التوكيد، إذ هو يفيد التقرير وتحقيق المفهوم عند الإحساس بغفلة السامع، كما يرمز التوكيد إلى إرادة انتقاش معناه في ذهن السامع. ونجد مثالا جذريا لهذه الظاهرة فيما قصّه الله تعالى لنا في سورة يس الآية ١٣-١٦، قال تعالى: ﴿واضرب لهم مثلا أصحاب القرية إذ جاءها المرسلون﴾ ﴿إذ أرسلنا إليهم اثنين فكذبوهما فعززناهم بثالث فقالوا إنا إليكم مرسلون﴾ ﴿قالوا ما أنتم إلا بشر مثلنا وما أنزل الرحمن من شيء إن أنتم إلا تكذبون﴾ ﴿قالوا ربنا يعلم إنا إليكم لمرسلون﴾ إذا أمعنا النظر في هذه الآيات الأربعة، فإننا نجد الآية الثانية قوله تعالى: ﴿إنا إليكم مرسلون﴾ خالية من التوكيد، إذ رأى المتحدث المخاطب خالي الذهن، ولما اشتدّ عنود القوم، جاء في آخر الآية الرابعة: ﴿إنا إليكم لمرسلون﴾ حيث جاء بآيتين توكيديتين: (إنّ ولام) التوكيدان، ويفيد هذا التوكيد التقييد والتقرير وإرادة انتقاش المعنى المقتصد في ذهن السامعين. حتى يزيلان الريب والشك من نفوس المستمعين، فيؤمنون بما دعاهم إليه المرسلون.

ومما تستخدم من الأدوات للتقييد أيضا العطف بكلا نوعين، أي عطف البيان وعطف النسق. فيعطى عطف البيان لمجرد التوضيح للمتبع باسم مختص به، نحو قوله تعالى: ﴿جعل الله الكعبة البيت الحرام قياما للناس﴾ الخ "سورة المائدة الآية ٩٧، فالمقصود بالكعبة في الآية هو البيت الحرام، يكفي في التوضيح أن يبين الثاني الأول عند الجمع بينهما في الآية، وهي لم تكن موضحة عند انفرادها. وأما الهدف لعطف النسق فهو تفصيل المسند أو المسند إليه باختصار، نحو: جاء محمد ونبييل، وجلس العميد فرئيس القسم، وتكلم الأستاذ ثم الطالب، وجاء الأمير حتى الجند، فهذه الأمثلة على الترتيب فإنها تفيد التقييد لمعرفة السامع بالعلاقة بين هذه الأسماء المذكورة وما النشاطات التي حدثت بينهم. فيعدّ هذا التوضيح تقييدا لأنه يبين الوضع للمستمع ويزيده فهما.

ومن العوامل التي تستخدم للتقييد في اللغة العربية ضمير الفصل، فهو ضمير يأتي قبل الخبر أو الفاعل في الجملة، وزيادة هذه الكلمة في العبارة تشير إلى التخصيص نحو قوله تعالى: ﴿إِنْ شِئْنَا﴾ هو الأبتَر سورة الكوثر الآية ٣ فهذا الضمير زائد لتفيد التخصيص والتقييد لمن يأتي بعده إذ الآية مفهومة إذا خلت من هذا الضمير ولكن الله تعالى أراد التقييد لما احتوت عليها الآية من المعاني المختفية، ولإظهار تلك الدلالة أورد الكلمة (هو) في الآية الكريمة وذلك لتقييد المعنى المقتصد.

ويتم التقييد من معاني النواسخ، إذ هذه الأفعال تفيد إدراج الزمن إلى الجملة الاسمية الذي لم يرد آنفاً في الجملة الاسمية، فلما أراد المتحدث تقييد المعنى ليستنبط الزمن الذي وقعت فيه الحادثة أورد ناسخة من النواسخ في نحو: كان إبراهيم مجتهداً، وأصبح الطالب معلماً، وصار الطفل ولداً، وظل المريض عافياً... نجد في الجملة الأولى: (كان إبراهيم مجتهداً) أنها إذا خلت من اللفظ (كان)، (إبراهيم مجتهد) فإنه لا تشير إلى الوقت الذي اتصف إبراهيم فيه بالاجتهاد، ولما أراد أن يبين للمستمع أو القارئ الوقت الذي كان إبراهيم فيه مجتهداً استعان بالناسخ (كان) حتى يعلم المستمع أن اجتهاده وقع في وقت ماضٍ، وأنه حالياً لم يكن متصفاً بهذه الصفة. وهكذا دواليك في أصبح، وصار، وظل... فكل ما يشبه هذه العبارات في اللغة العربية فإنها تفيد التقييد والتحديد وإدخال الزمن إلى الجملة الاسمية التي خلت من الزمن سابقاً.

ولا تقتصر النواسخ على كان وأخواتها فحسب، بل امتدت إلى "إِنَّ للتوكيد، وكأنَّ للتشبيه، ولكنَّ، للاستدراك، ولعلَّ للرجاء، وليت للتمنى، وكذلك ما تفيد اليقين من هذه الأفعال، نحو: وجد، وعلم، ودري، وما يفيد عدم اليقين، نحو: ظن، وحسب، وزعم، وخال... وما يفيد التحول في نحو: اتخذ، وجعل، وصير، وهلم جرا. فكل واحد من هذه الأفعال تفيد فائدة زائدة على العبارة وترتقي مقصدية العبارة إلى مرتبة واضحة لم تتمتع الجملة بها آنفاً، كما ينقص معنى العبارة إذا خلت الجملة من النواسخ. أو نقول "يكون التقييد حينما يتعلق الغرض بتقييده بوجه مخصوص، بحيث لو حذف القيد لكان الكلام كذبا، أو ضعيفاً أن يعمل ما وضع من أجله وهو البيان (Al Hashimiy, 1999, Pp 36).

ولا ينبغي اختتام هذا الجانب بدون ذكر أدوات الشرط، لأنها كثر الاستيراد في الخطابات الإنسانية، ويؤثر تأثيراً فعالاً في تحديد مضمون الكلام، وتشتمل الجملة الشرطية على الجملتين، ثانيها تكون جواباً لأولها، وتجعل القضايا بواسطة أدواتها تتنوع فيما تشير إليه الجملة، منها ما كانت حرفاً نحو مَنْ للعاقل، وما لغير عاقل، وكيف وكيفما للحال، ومتى للوقت... وتفيد أداة الشرط (لو) امتناع الشرط لامتناع الجواب... فكل هذه الصفات التي تمتاز بالجملة الشرطية تجعلها من الأمور

الضرورة دراستها في مظاهر التقييد. إذ تلك الظواهر تقيّد وتحدّد وتشرح ما أرادته المتحدث في كلامه أو نصوصه المكتوبة.

لا يتسع هذا البحث المتواضع ذكر أدوات التقييد بحذافيرها، إذ هي شائعة ومنتشرة بين الموضوعات اللغوية، ومما يجدر الذكر من أدوات التقييد المفاعيل الخمسة، أعني المفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول معه، والمفعول لأجله، والمفعول فيه، فذكر هذه المفاعيل مثلاً المفعول به: دخل الطالب الفصل، والمفعول المطلق: راجعتُ الدرسَ مراجعةً الأديب، وضربتُ الولدَ ضربتين، أو درستُ الموضوعَ درساً، والمفعول لأجله: أصلي الصلاة ابتغاءَ وجهِ الله، والمفعول معه: شربتُ والكوب، والمفعول فيه: ذاكُرتُ الدرسَ ليلاً. فكل واحد من هذه العبارات يقيّد المعنى ويحدد المقصدية من الكلام.

الدراسة التطبيقية لظاهرة الإطلاق والتقييد في سورة الأعلى

قال تعالى: ﴿سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى﴾ ﴿الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى﴾ ﴿وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى﴾ ﴿وَالَّذِي أَخْرَجَ الْمَرْعَى﴾ ﴿فَجَعَلَهُ غُثَاءً أَحْوَى﴾ ﴿سَنَقُِرُّكَ فَلَا تَنسَى﴾ ﴿إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ وَمَا يَخْفَى﴾ ﴿وَنُيْسِرُكَ لِلْيُسْرَى﴾ ﴿فَذَكَرْ إِنَّ نَفْعَتِ الذِّكْرِى﴾ ﴿سَيَذَكَّرُ مَنْ يَخْشَى﴾ ﴿وَيَتَجَنَّبُهَا الْأَشْقَى﴾ ﴿الَّذِي يَصِلَى النَّارَ الْكُبْرَى﴾ ﴿ثُمَّ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى﴾ ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى﴾ ﴿وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى﴾ ﴿بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾ ﴿وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَى﴾ ﴿إِنَّ هَذَا لَفِي الصُّحُفِ الْأُولَى﴾ ﴿صُحُفِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى﴾

﴿سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى﴾

استهلت السورة بصيغة الأمر ﴿سَبِّحْ﴾ من الله سبحانه وتعالى إلى رسوله المصطفى صلى الله عليه وسلم، وأتى بـ﴿اسْمَ رَبِّكَ﴾ وهو مفعول به ليقدر من يتم له التسبيح، وبيان أنه مأمور بتسبيح وتنزيه اسمه تعالى من كل ما لا يليق به مما ينسب إليه الكفار والمشركون، وهو مقدس عنها جميعاً. "والتسبيح هو التمجيد والتنزيه واستحضار معاني الصفات الحسنى لله، والحياة بين إشعاعاتها وفيوضها وإشراقها ومذاقاتها الوجدانية بالقلب والشعور. وليست هي مجرد ترديد لفظ، سبحانه (Qutubu, 2019, Vol.6,89 pp) ورأى العلماء أن الاسم والمسمى هنا واحد، أي نزه ذاته عما دخل في الوهم والخيال، "والأعلى صفة للرب ويجوز أن يكون صفة للاسم والأول أظهر، ومعنى علوه تعالى أن يعلو عن أن يحيط به وصف الواصفين بل علم العارفين ومعنى أعلويته أن له الزيادة المطلقة في العلو. وأول من قال سبحانه ربي الأعلى ميكائيل عليه السلام، وذلك أنه خطر بباله عظمة الرب تعالى، فقال: يا رب: أعطني قوة حتى أنظر إلى عظمتك وسلطانك؛ فأعطاه قوة أهل السموات، فطار خمسة

آلاف سنة حتى احترق جناحه من نور العرش، ثم سأل القوة فأعطاه قوة ضعف ذلك وجعل يطير ويرتفع عشرة آلاف سنة حتى احترق جناحه وصار في آخره كالفرخ ورأى الحجاب والعرش على حاله فخر ساجدا، وقال: سبحان ربي الأعلى، ثم سأل ربه أن يعيده إلى مكانه وإلى حالته الأولى (Barsawiy, Pp 467) ثم قيّد هذا التسبيح لمن يكون فذكر من يستحق السبحة والتنزیه وهو (ربك الأعلى) فكانت هذه الكلمة بيانا لمن ينزهه الرسول والمسلمون قاطبة، حيث بينت الآية وصف من يقُدّسه الرسول والمسلمون. وروي في الحديث أنه لما نزلت قوله تعالى: ﴿فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْعَظِيمِ﴾ سورة الواقعة الآية ٧٤ قال عليه السلام: اجعلوها في ركوعكم، فلما نزل ﴿سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى﴾ سورة الأعلى الآية ١. قال فاجعلوها في سجودكم، وكانوا يقولون في الركوع: اللهم لك ركعت وفي السجود اللهم لك سجدت.

﴿الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى﴾

واستمرّ الله في ذكر قيد آخر، وهو أنه خلق كل شيء فجعله سويا لما يناسبه من الأحوال والأعضاء. منحه ما يجعل حياته ومعيشته ممتعة. خلق كل شيء فسوّى خلقه بأن جعل له ما به يتأتى كماله ويتسنى معاشه. وتعد هذه الآية الكريمة بأكملها قيدا لما سبق، إذ قد يوجد من يجادل في انفراد الله بالتنزیه والتقدیس، فيزعم في رأيه الهدام أن هنالك شيء آخر يستحق التسبيح ودونه أو معه، فجاءت الآية بيانا وقيدا محكما يذكر للمتغافلين من لم يشارك أحدا مع الله في إيجاده، وهو خلق المخلوقات بوجه عام، ولم يترك فراغا لأحد أن يأتي بعيب مما خلقه الله، أو يجد عيبا مما قام الله بإبداعها قط، فهذه الآية الثانية قيد قوي يوطد ما ذكره الله في الأولى، وإذا لم يذكر فإنه قد ترك الفجوة للذي أراد التعارض على كلام الله، تعالى الله عما يقولون.

﴿وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى﴾

دأب الله في هذه السورة بذكر قيود جبروت ملكه الذي أهله بالتسبيح وهو أنه حدّد وكتب أجناس الأشياء، وأنواعها، وأفرادها، ومقاديرها، وصفاتها، وأفعالها، وآجالها... وكل هذه الأحوال لا يخالف مقداره إذ إنه سبحانه وتعالى قد قدر مقادير الخلق قبل أن يخلق السماء والأرض بخمسين ألف سنة. وهو قيد متميز بالله سبحانه وتعالى، إذ هو الوحيد الذي استحق هذه المشيئة، ولا يستطيع أحد كائنا من كان أن يتولى بتقدير الأمور واهتداء صاحبه إلى كيفية الحصول عليها دون سواء. وقد تولى المفسرون ببيان ما أراده الله بهذه الآية بذكر العجائب عن الكائنات الحية من الإنسان أو الحيوانات، أو الجمادات. روى البرسوي في تفسيره: "إن الأفعى إذا بلغت ألف سنة عميت، وقد ألهمها الله أن تمسح عينيها بورث الرازيانج الغض فيردّ إليها بصرها فربما كانت عند عروض العمى لها في برية بينها وبين الريف مسافة طويلة فتطويها على طولها وعلى عماها حتى تهجم في بعض البساتين على

شجرة الرازيانج لا تخطئها عينيها بورقها وترجع باصرة بإذن الله تعالى (Barsawiy, Vol.10,) (Pp468).

﴿وَالَّذِي أَخْرَجَ الْمَرْعَى﴾

فهي قيد آخر تمس النباتات التي يراها الناس بأعينهم، فذكر الله هذا القيد من أجل من لم يفهم مضمون الآية السابقة، فأتى بما في بيئته وما لا يستغنى عنه من المخلوقات الإلهية. قال ابن عباس: المرعى الكلأ الأخضر. أنبت بكمال قدرة الله تعالى ما تأكله الدواب غضا مشتملا على عدد من الألوان نحو: أخضر، وأصفر، وأحمر، وأبيض، أسود... وكل هذه النباتات يتزين بها الناس بيئاتهم، ومنها ما يأكلونها، ومنها ما يتداوون بها لعلاج أمراضهم وعالاتهم في كل وقت. فهذا القيد فعال لا يستطيع الإنسان أن يتغافل عنه. فيفيد ذكره الاعتقال لمن أراد الله به خيراً في الدارين. ومما يجب ذكره في هذا الصدد أن الآية ﴿وَالَّذِي أَخْرَجَ الْمَرْعَى﴾ بأكملها خلت من أدوات التقييد، ولكننا بإمعان النظر إلى الآية تستدل على ذكر ما جعل الله يستحق التنزيه والتسبيح. وبهذا السبب نعد الآية بأكملها قيداً.

﴿فَجَعَلَهُ غُثَاءً أَحْوَى﴾

ويستمر الله في ذكر هذه القيود لإبراز حقيقة ما يدعو الله إليه انتباهنا. ويقول إنه سيجعله بعد ذلك غثاء أي درينا وهو كأمر يبس كل حطام حمض أو شجر أو بقل، يكون أسود اللون. قال الجوهري: الغثاء بالضم والمد ما يحمله السيل من القماش، والقماش جمع الشيء من ههنا وههنا وذلك الشيء قماش ما على الأرض من فتات الأشياء حتى يقال لوزالة الناس قماش. (Ibnmandour, Vol.6, Pp 324) وتشير هذه الآية إلى زينة الحياة الدنيا ومنافعها فإنها مرعى النفس الحيوانية وأنها سريع الانتهاء، فلا ينبغي للعاقل أن يفضلها على الآخرة، لأن ثبوت ما حكاها القرآن يراه الإنسان العاقل في كل وقت وفي كل مكان.

﴿سَنُقَرِّئُكَ فَلَا تَنْسَى﴾

استفادت هذه الآية أيضاً من التقييد حيث وعد الله رسوله بثبوت علمه وأنه تعالى سيقراه صلى الله عليه وسلم ثم أتى بأداة من أدوات التقييد النفي (لا) حيث نفى وأزال ما قد يعرض على الإنسان الغافل بعجز الرسول في ذكر كل ما يحتوي عليه القرآن من الآيات المتشابهة والمتماثلة، وكون النبي أمياً، يعرضه للنسيان في كل وقت، فاستخدم الله أداة النفي (لا) للتقييد، وأذهب ذلك الخوف عن الرسول ورسالته وأنه تعالى الذي أنزل الكتاب عليه قادر على ثبوته في صدره دائماً. ومما جاء الباحث في هذا الصدد السنين الذي يفيد التسوية في بداية الآية أنه من أداة التقييد حيث إنه يفيد إثبات هذه النعمة

على الرسول على استمراره بهذه النعمة، وأنها سيبقى أبداً، وإذا خلت الآية من هذه الآداة فإن المعنى يعطي الملحد حرية الجدل أن الأمر عارض للنقصان أو عدم الاستقرار.

﴿إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ وَمَا يَخْفَى﴾

يرد التقييد في هذه الآية من الجانب الدلالي في بداية الآية الكريمة، حيث خلت ظاهرة الآية من أدوات التقييد، ولكن الواقع يقيد بها. إذ جاءت (إلا) أداة الاستثناء المفرغ، حيث خلت الجملة من المستثنى والمستثنى منه. وقرر الله في غير هذه الآية أنه سيرفع عن صدره عليه السلام بعض الآيات شريطة موافقة مشيئة الله تعالى. وقال تعالى: ﴿مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِي بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلَهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ سورة البقرة ١٠٦. فبأن القرآن الكريم خال من التعارض أو الخطأ فإن الله استثنى ذلك بأنه يرفع عن صدر الرسول ما وافق مشيئته، ثم أكد ذلك بـ (إن) أداة التوكيد حتى يزيل الريب عن المستمع وقرر أنه يعلم ما يسره الإنسان وما جهر به.

﴿وَنُيَسِّرْكَ لِلْيُسْرَى﴾

يرى الباحث من خلال اهتمامه بهذا العنوان أن هذه الآية خالية من التقييد، إذ يرى الله سبحانه وتعالى كثرة ما سبق من التقييدات، وأن ما تكونت عليه الآية وعد من الله إلى رسوله في تيسيره صلى الله عليه وسلم لليسرى، وإثبات نعمه عليه فيما بعد، وقد ظهرت عليه صلى الله عليه وسلم نعمات هائلة يصدقها الواقع، من رعاية الله له من كل كيد الكفار والمشركين، واستغنائه مع كونه يتيماً في بداية حياته، فهذا الوعد لا يحتاج إلى التقييد إذ هو وعد من الله الذي لا يمنعه مانع من إرادته. وهو الوحيد الذي لا مثيل له، وخلق السماوات والأرض له واعترف الناس كلهم له بذلك. فيندرج فيه تيسير طريق تلقي الوحي والإحاطة بما فيه من أحكام الشريعة السمحة والنواميس الإلهية مما يتعلق بتكميل نفسه عليه السلام، وتكميل غيره كما يفصح عنه.

﴿فَذَكِّرْ إِنْ نَفَعَتِ الذُّكْرَى﴾

ورد التقييد في هذه الآية بالشرط، فذكر الله تعالى جواب الشرط قبل جملة الشرط، والتقدير في غير القرآن، (إن نفعت الذكرى فذكر) إذ يبين الشرط ما يكون للإنسان من الجزاء، عقب استماعه إلى الذكر، لأن نفس الإنسان ضعيفة، وما سُمي الإنسان إنساناً إلا لكثرة نسيانه، ويزيل النسيان عنه إذا صاغ إلى الوعظ والذكر. فأمر الله الرسول في الآية الكريمة أن يتولى الرسول بالذكر شريطة أنها تنفع لمن يتعظ، وأما إذا علم أنها خلت من النفع والفائدة فليصمت. قال تعالى: ﴿فَذَكِّرْ فَإِنَّ الذُّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ سورة الذريات ٥٥، وقال أيضاً: ﴿فَذَكِّرْ بِالْقُرْآنِ مَنْ يَخَافُ وَعِيدِ﴾ سورة ق ٤٥

﴿سَيَذَكِّرُ مَنْ يَخْشَى﴾ ﴿وَيَتَجَنَّبُهَا الْأَشْقَى﴾

استهلت هذه القطعة القرآنية بحقيقة أكيدة، ولم تتجرد من القيد؛ ألا وهو الشرط، حيث صرح أن من يفيد التذكرة هو من يخاف الله، لأنه قد مهد واستعد لما يجعله أن يتعظ بالذكر، وهو خشية الله وتقواه، إذ التقوى أساس لاتخاذ ما ستدعو إليه التذكرة، ثم جاء إثر ذلك بالعكس وهو حال الرجل أو الإنسان الموصوف بالشقاء، فإنه يبعد نفسه عن الوعظ إذ هو يسمع ما يضره في التذكرة، ويعارض ما يحرص إليه الواعظ ما يرتكبه من المعاصي والخطايا، ومن أجل ذلك يجعل بينه وبين التذكرة المسافة الشاسعة البعيدة، حتى يتمتع بحياته، ويشتهي بما يدخل في تفكيره ونفسه.

﴿الَّذِي سَيُصَلِّي النَّارَ الْكُبْرَى﴾ ﴿ثُمَّ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى﴾

ودأبت الآية في ذكر ما مصير من اتصف بالشقاء وجعلها خالية من التقييد إذ قد أسس الأصل لهذه الفئة من الناس، ولا يحتاج إلى التوكيد، فكل من انخرط إلى سلك الشقاوة فسيكون مأواه النار الكبرى التي لا مثيل لها مما نرى في الدنيا من النار. واستمرت الآية في بيان حاله ﴿الْأَشْقَى﴾ في تلك النار هي أنه لا يموت بحرقها الشديد؛ وأنه لا يتوفى ولا يعيش عيشة طيبة إذ إنها نار الآخرة. قال تعالى: ﴿كُلَّمَا نَضَجَتْ جُلُودُهُمْ بَدَّلْنَاهُمْ جُلُودًا غَيْرَهَا لِيَذُوقُوا الْعَذَابَ﴾ سورة النساء الآية ٥٦ فهذه النار يتألم كل من دخل فيها، وتحرقه دون أنه لا يخرج منه الروح فيستريح، وكذلك لا يجد المتعة في داخلها، ﴿ولا يحيى﴾ أي لا يجد ما يتمناه الإنسان من الرزق والرغبة والوسعة والعافية في داخل هذه النار. وقد خلت هذه الآيات الثلاثة من التقييد إذ قد ثبت شقاواه، ولا جزاء حسن لكل من اتصف بالشقاوة حتى في الأمور الدنياوية. ولم تشتمل هذه الآية على التقييد لأن محتواها ثابتة، وأقرها آيات عديدة من القرآن حتى تبرهن الأمر وحققت القضية ولم تكن لها حاجة إلى التوكيد أو التقييد المفرط.

﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى﴾ ﴿وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى﴾

ثم أقر الله الفلاح لمن آتعت نفسه عن الهوى ونزّهاها عن المعصية. وذكر بعض المفسرين (Qurtubiy, 2006) أن التزكية في هذه الآية هو من أخرج زكاة الفطر بعد إكمال صيام في شهر رمضان، إذ ثبت في الحديث أن زكاة الفطر تزيل المعصية والآثام التي قد يرتكبه الصائم أثناء إمساكه في شهر رمضان، ومهما كان الأمر، فإن تزكية النفس من الذنوب ضرورية للإنسان المسلم، ومن قام بهذه العملية وحاول اجتناب ما نهى الله عنه، في رمضان وغيره فقد فاز فوزا عظيما. وأتى الله بأداة من أدوات التقييد وهي (قد) وأتى بقدر لإفادة التحقيق، تشير إلى أنه لا ريب ولا شك في فوز هذه الفئة، إذ غيرها في النار الكبرى، ثم أتى الله بما قام به هذه الشرذمة من الناس وهو أنه ذكر اسم ربه سواء في يوم عيد الفطر أو غيره فإنه أفلح وصار من الذين قاموا بما رضي الله عنه. فهذه الصفات هي التي

أهلتهم لهذه المنزلة المرموقة الممتعة التي كانوا فيها. وأثبت الله في هذه الآية أن الجزاء العبد يكون على حسب ما فعله العبد عندما كان على كيد الحياة، إن كان خيرا فخييرا، والعكس كذلك، فإن الله لا يظلم أحدا.

﴿بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾ ﴿وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَى﴾

واختتم الله هذه السورة بسرد الأحوال النفسية التي تعمقت في نفوس الكفار الذين زين لهم الشيطان متاع الحياة، فحسبوها خيرا وأحسن، وهو إثارة الحياة الدنيا على الآخرة، وأقر الله إزاء ذلك ما ينبغي للعاقل أن يهتم بها من دون ذكر القيد وقال: ﴿وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَى﴾ وهو أن رغبة للسعادة يوم الآخر وتقديم الأعمال الصالحة لتلك الدار هو أجود وأحسن وهو ما لا فناء له، والدنيا التي كنا فيها ستنتهي يوما لا مفر للإنسان من هلاكها، وإذا انتهت الدنيا فكيف بمن فيها.

﴿إِنَّ هَذَا لَفِي الصُّحُفِ الْأُولَى﴾ ﴿صُحُفِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى﴾

ابتدأت الآية القرآنية بالتقيد وهو (إن) أداة التوكيد ليزيل عن زعم أن هذا الإرشاد خاص بالرسول وقومه فحسب، وذكر أنه مذكور في الكتب السابقة، ثم استشهد بكتاب إبراهيم، وكتاب موسى التوراة عليهما وعلى رسولنا المصطفى أزكى الصلاة والسلام. وهما من أصحاب العزم من الرسل الخمسة. وجاء الله تعالى بذكر اسم النبيين توطيدا وتقوية لما تكونت عليها الآية.

نرى من خلال دراسة الإطلاق والتقييد من هذه السورة كيف انعكست هذه الظاهرة في بيان ما تدعو إليه الآيات القرآنية، ونكتشف عبر هذه الظاهرة أن الله تعالى لم يترك للإنسان مجالا للجدال ولا الالتباس في استيعاب كلامه، ونجد أيضا أنه كثر توظيف التقييد ووضع كلامه في أسلوب لا يجد المستمع أو القارئ فراغا للغفلة أو الجهل عنه؛ ووضح حالات السعداء وقسيمهم حتى يعلم كل واحد بنفسه إلى ما ذا انتمى، وبين أن الجزاء يكون مما يعمل به الإنسان، كما صور الله تعالى أحوال أهل الجنة وأهل النار حتى يستشعر به الإنسان وهو على كيد الحياة، وينتقي منهما ما اشتهاه لنفسه. كما امتدت الملاحظات في هذه السورة لكي لا يكون للإنسان عذر، ومهد الله تعالى الطريقة السهلة في إبلاغ رسالته إلى الناس وتحدثت بالأساليب المرتفعة التي لا يفوق قريحة الإنسان العادي، حيث أتى ببعض الآيات خالية من التقييد، إذ هي سهلة الفهم، يستسيغه كل من يسمعه، ويستوعب محتواه من دون حاجة إلى البيانات أو الشروح المفرطة.

نتائج البحث

توصل الباحث في نهاية هذا البحث على النتائج التالية:

- (١) أن الآيات الكريمة في سورة الأعلى تشتمل على الإطلاق والتقييد
- (٢) أن آيات التقييد أكثر من الإطلاق حتى لا يمنح أحدا مضمارا للجهل أو التفريط عن السبيل السوي.
- (٣) أن من أدوات التقييد المذكورة في السورة ما يلي: المفاعيل، وهي مذكورة في الآيات التالية: ١، ١٥، والشرط في الآيات الآتية: ١٠، و ١٤ والوصف في هذه الآيات الكريمة: ١٢، و ١٦، والعطف نحو الآيات ١٣، و ١٩.

توصيات

يوصي الباحث التزام بدراسة الإطلاق والتقييد في الآيات القرآنية، تعطي هذه الدراسات فرصة اكتشاف ما تدعو إليه الآيات القرآنية مما لا يشير إليه المفسرون السابقون، وبهذا يتقدم العلم وتتطور المعرفة بما أشار إليه القرآن الكريم، وتنمي معرفة الأسرار المختفية في دلالة الإطلاق والتقييد، وبهذا يظل القرآن مضمارا وميدانا للتقدم الإنساني والتنمية العنصر البشري.

خاتمة

يستهدف الباحث إزاء وضع هذا البحث المتواضع إثبات قوة العاملين الإطلاق والتقييد في استخراج المعاني المختفية من النص، وإحصاء ما كثر ورودها من بينهما. واتباع الباحث في إنجاز هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت المقالة من مفهوم الإطلاق والتقييد لغة واصطلاحاً، فأهم الأدوات التي تفيد التقييد منها المفاعيل، والشرط، والوصف...، كما وضع الباحث الدراسة التطبيقية النموذجية للموضوع المدروس من سورة الأعلى. وتوصل الباحث في نهاية الدراسة إلى أن التقييد أكثر إيراداً في الخطاب المحلل من الإطلاق، وذلك من أجل البيان والفصاحة وتوطيد المقصد بين منتج الحديث والمتلقي. لأن الهدف الأساس للغة هو البيان، وإذا منحت الحرية المطلقة للمستمع؛ فإن ذلك يؤدي إلى الغموض وسوء الفهم.

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-Aṣḥfahānī, M. A. (1987). *Manṭiq tafsīr al-Qur'ān*. Markaz Muṣṭafā al-‘Ālamī lil-Tarjamah wa al-Nashr.
- Buḥayrī, S. H. (1997). *‘Ilm al-lughah al-naṣṣī: al-Mafāhīm wa-al-ittijāh*. Longman, al-Sharikah al-Miṣriyyah al-‘Ālamīyyah.
- al-Hāshimī, M. I. A. (1999). *Jawhar al-balāghah*. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn ‘Aqīl, ‘A. ibn ‘A. (2007). *Sharḥ Ibn ‘Aqīl li-Alfiyyat Ibn Mālik*. Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- Ibn Fāris, A. (1994). *Mu‘jam maqāyīs al-lughah*. Dār al-Fikr.
- Ibn Hishām, ‘A. ibn Y. (2003). *Qaṭr al-nadā wa-ball al-ṣadā*. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Manzūr, M. F. M. (2002). *Lisān al-‘Arab*. Dār al-Ḥadīth.
- Ibrāhīm, M. N. (2008). *al-Tajwīd wa-al-aṣwāt*. Dār al-Ḥadīth.
- al-Qurṭubī, A. M. ibn A. (2006). *al-Jāmi‘ li-aḥkām al-Qur'ān*. Mu’assasat al-Risālah.
- al-Sakkākī, A. Y. ibn M. (2000). *Miftāḥ al-‘ulūm*. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Quṭb, S. (2019). *Fī ṣilāl al-Qur'ān*. Maktabat Dār al-Uṣūl al-‘Ilmiyyah.



النحو العربي في نيجيريا: آفاق التطور والازدهار

[ARABIC GRAMMAR IN NIGERIA: EVOLUTION AND DEVELOPMENT]

Kazeem Ibrahim

Department of Arabic, Federal University of Kashere, P.M.B. 0182, Kashere, Akko Local Government Area, Gombe State, Nigeria

Corresponding Author: ibrahimqasim2@gmail.com

Received: 8/11/2024

Accepted: 10/2/2025

Published: 31/3/2025

ملخص

قد أبلى علماء نيجيريا أحسن البلاء في خدمة اللغة العربية وآدابها، وكان علم النحو العربي من أعظم ما أنجزوه مما أدى أهل الكثيرين من الخصوم، من بعد ما طابت به القلوب المحيين، ولا زلنا في أمس الحاجة إلى استنهاض الهمم والعقول لتسليط الأنوار السنية على تلك الجهود التي قدّمها علماء نيجيريا في تقدّم عجلة النحو العربي في نيجيريا من حيث تصنيف وتأليف وشرح وتعليق واختصار وتحقيق. ولذلك حاول هذا البحث لفت أنظار الآخرين إلى جهود علمائنا في تطوير النحو العربي الذي هو الوسيلة لجميع العلوم المكتوبة بالعربية ولتحقيق ذلك قسمنا المقالة إلى أربعة أقسام بعد المقدمة. فالقسم الأول عبارة عن التعريف الوجيز بنيجيريا، والقسم الثاني يناقش اهتمام علماء نيجيريا بالنحو العربي والقسم الثالث على دراسة النحو في نيجيريا آفاق التطور والازدهار، وجاءت الخاتمة في القسم الرابع الأخير وهي خلاصة ما في البحث.

الكلمات المفتاحية: نيجيريا، البلاء، النحو العربي، الخلافة، التطوير

Abstract

Nigeria Scholars have undergone several challenges in their attempts to preserve Arabic language and literature. Arabic grammar is one of the areas where they made remarkable contributions. This research sees a great need to exhibit those tremendous achievements which cover their publications, commentaries on and authentication of others works. The first section of this paper, after introduction talks on Nigeria; second and third sections discuss passion of Nigeria scholars for Arabic grammar and its advancement respectively.

Keywords: Nigeria, challenges, Arabic grammar, summary, contributions

Cite as: Ibrahim, K. (2025). al-Naḥw al-‘Arabī fi Nījīriyā: Āfāq al-taṭawwur wa-al-izdihār [Arabic grammar in Nigeria: Evolution and development]. (2025). *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 32–46. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.152>

© 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

يهدف الباحث بهذا الجهد العلمي المبذول، في المنجز النحوي المدروس لفت أنظار الباحثين إلى جهود علمائنا في تطوير النحو العربي الذي هو الوسيلة زالعنصر الاساسي لنشر بقية العلوم، يكشف في زواياه الغطاء عن قضايا نحوية تناولها بعض فحول الشعراء النيجيريين، وبهذا نال النحو العربي قصب السبق بين التراث اللغوي للعربية في هذه الديار، حيث سعى القدامى والمحدثون بتقريب مفاهيم النحو العربي في رحاب إنجازاتهم شعراً ونثراً، ومنها يغترف الدارسون ضالتهم المنشودة لتحقيق غايتهم المقصودة، وترشد الباحثين إلى آفاق التطوير، ومواطن التقدم، وعوامل الرقي. ترتفع بها شؤونها في مواكب العلوم العربية قدماً وعلواً، وتحقق مراميها تصويراً وتركيباً.

مشكلة البحث

قد واجه الباحث خلال إعداد هذا البحث مشكلات وصعوبات واشتغال البال تراكمت عليه لولا الصبر وعون الله وفضله بجعل كلّ عسير يسراً.

والمؤلفات النحوية التي كتبها علماء نيجيريا لم تكن في مكتبة عامة وخاصة، ولا يمكن الوصول عليها إلا بشق الأنفس. ولذلك لزم على الباحث أن سافر الباحث إلى بعض البلدان والأمكنة التي يعيش أصحاب المؤلفات، ما يستغرق يومين كاملين في السفر قبل الوصول إلى بعض البلدان، وكان الوقت أيضاً من أعظم مشاغلي فعلي الرّسمي كالمحاضر في الجامعة، يستغرق من كلّ أوقات فراغي تقريباً، ولولا أنّنا خصصنا أوقات معينة للسفر وأيّام عطلتنا لجمع المعلومات لما تغلبنا على هذه المشكلة.

أُسْئَلَةُ الْبَحْثِ

عبارة عن التساؤلات التي يقوم بها البحث العلمي أو المقالة الأكاديمية، وتمثل تلك الأسئلة إجابة واضحة عن التساؤلات التي قد تتوقع في البحث، وعلى هذا الأساس يكشف هذا العمل النقاب عن النحو العربي في نيجيريا وآفاق تطوره. ولذلك طرحت بعض الأسئلة الآتية:

- ١) كيف تساعد وتفيد الجهود المبذولة لدى أعلام النحو العربي في المجتمع النيجيري عبر توجيه الطلبة والدارسين؟
- ٢) ما تلك المواطن التي ترتفع فيها العلوم العربية عامة، وتدفع بها عجلة النحو العربي إلى الأمام خاصة في نيجيريا؟
- ٣) ما مدى اهتمام علماء نيجيريا بتطوير النحو العربي درسًا وتدريسًا؟
- ٤) ما تلك العوامل والبواعث التي أدت علماء العرب وعلماء نيجيريا إلى النحو العربي؟
- ٥) ما هي الكتب النحوية التي ألفها علماء نيجيريا مما تدل على آفاق تطور هذا العلم وازدهاره؟

أَهْدَافُ الْبَحْثِ

يهدف البحث في هذه الصفحات إلى إبراز مساهمة علمائنا النيجيريين في مجال تنمية اللغة العربية وثقافتها، ومن قاموا به من جهد مشكور، ودور مرموق في تطوّر علم النّحو في نيجيريا، وذلك عن طريق إحياء ودراسة بعض مؤلفاتهم النحوية لطلبة علم العربية، وبغية هذا البحث أيضا تكمن في تيسير إيجاد كتب النحوية التي تنتهي إلى منطقة غرب أفريقيا لطلبة العلم العربية في الجامعات العالمية بوجه عام، والنيجيرية بوجه خاص.

وكان من أهداف هذا البحث الإشارة بأنّ علم العربية تستقل في هذه البلاد، حيث يرجع قدمه إلى قدم الإسلام في نيجيريا، إذ وضع قدميه الشريفتين صاحب معه اللغة والنحو والصّرف، الذي جعل العلماء يتأثّرون بمؤثرات الثقافة الإسلامية، فعكفوا عليها عكوف الرّاهب في صومعته يؤلّفون في الثّقافة العربية الإسلامية من نحوٍ ولغةٍ وصرفٍ وبلاغةٍ وعروضٍ وأدبٍ.

والبحث يلفت أنظار الباحثين والدارسين والقراء إلى مزيد جهود علماء نيجيريا حتّى يقعوا على مظاهر النّشاط التّأليفِي النّحوي؛ الذي يدلّ دلالة واضحة عن مكانة اللغة العربية في نيجيريا منذ أمدٍ بعيدٍ.

الدراسات السابقة

كانت الدراسات السابقة مثابة العمود الفقري للإنسان، لأنَّ الباحث لا يعتمد إلا عليها كما أنَّه يستمد منها المواد الأساسية والثانوية التي يعمل شخصية الباحث في جمعها ودراستها وتحليلها ثم نقدها قبل الحكم عليها بالجودة أو الرداءة، ليصل إلى نتيجة بعد إبرازها في قلب علمي جذاب ثم يلبسها ثوباً جديداً قشيباً. اعتمد هذا البحث على بعض الدراسات السابقة منها:

- (١) موجز تاريخ نيجيريا (١٩٦٥م): لمؤلفه الشيخ آدم عبد الله الإلوري. كان من الكتب التاريخية المعتمدة عليها في معرفة تاريخ بلاد نيجيريا. من منشورات مطبعة بيروت لبنان.
- (٢) كتاب المدارس النحوية (١٩٨٥م): للدكتور شوقي ضيف. كان من ضمن الكتب النحوية الموثوقة بها في جمع المعلومات عن أسباب أدَّت إلى نشأة النحو العربي وتطوره. طبع بمطبعة دار المعارف، القاهرة.
- (٣) أضواء على تعليم النحو العربي لدى الإلوري أنموذج بعض كتبه النحوية (٢٠١٠م): هي مقالة كتبها البروفيسور عبد الغني عبد السلام، ومنشورة في مجلة اللوح، المجلد السابع، العدد السابع، تصدر من قسم اللغة العربية، جامعة ميدغري، نيجيريا.
- (٤) من سمات التفكير النحوي والصرفي عند يحيى فاروق ثيط (٢٠١٥م): عبارة عن مقالة كتبها الدكتور قاسم إبراهيم، ومنشورة في مجلة الآفاق، المجلد الأول، العدد الأول، تصدر من قسم اللغة العربية، جامعة بوتشي، نيجيريا.

قد استفاد الباحث في تلك المقالات والمؤلفات النحوية، حيث اقتبس بعض المعلومات تساعدنا في هذا الرحاب البحثي، مع أنَّ معظمها قد لا تدقق الغاية العلمية كُلِّها حسب محتوياتها، حيث سعى الباحث في موضوع نقاشه أن يحيط بالجوانب المهمة ذوات الآفاق والعمق فكرةً وأسلوباً.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، ومن ذلك نحاول النَّظر إلى عرض بعض مؤلفات علماء نيجيريا ونحلِّلها تحليلًا علميًا ليعرف القارئ مضامينها ومغزاها، ومع ذكر ملحوظات لازمة إذا كانت الدواعي إلى ذلك.

المبحث الأول: التعريف الوجيز بنيجيريا:

كانت نيجيريا دولة أفريقية عظمى تحدها شمالاً جمهورية نيجر وجنوباً خليج غنيا وغرباً جمهورية بيني وشرقاً جمهورية كمرون، وتعد نيجيريا قلب دول غرب أفريقيا قديماً وحديثاً لرحبة مساحة أرضها البالغة (932,768) كيلومتر مربعاً ولضخامة عدد سكانها الناف على (120,709,300) نسمة. وكانت أراضي نيجيريا الجنوبية تبدأ من الدرجة الرابعة شمال خط الاستواء وانتهت شمالاً في الدرجة الرابعة عشرة ويبلغ طول نيجيريا من شرقها إل غربها سبعمائة ميل ومن الشمال إلى الجنوب ستمائة وخمسين ميلاً .

واستقرت عاصمتها القديمة في لاغوس والعاصمة الحالية بأبوجا، تتألف البلاد مما ينيف عن مأتي قبيلة (Laeef, 2010)، أشهر المعترف بها، قبيلة هوسا، وموظبتهم الإقليم الشمالي، وقبيلة إيبو وموطنهم الإقليم الشرقي، وقبيلة يوربا ويقطنون الإقليم الغربي، وقبيلة الفلانية والكانوري فتقطنان الإقليم الشمالي (Adam, 1965). ومن الجدير بالذكر أنّ نيجيريا لم تعرف بهذا الاسم وبهذا الشكل الموجود اليوم إلا في القرن التاسع الميلادي حيث افتحهما الاستعمار البريطاني واستولي عليها. وأثبت بعض المؤرخين أنّ تسمية نيجيريا بهذا الاسم متصلة بنهر النيجر، وأنّه إذا أخذت دوله النيجر اسم النهر تماماً، فإن نيجيريا قد أضافت إلى اسم النهر مقطعا واحد، فأصبحت تعنى ما حول النيجر، وأمّا جعل الاسم شاملاً لحدود نيجيريا فإنّه من اختراع الحكومة البريطانية حيث أعلنت بذلك في جريدة البريطانية في عددها الصادر بتاريخ ٨- من يناير- ١٨٧١م (AbdulHameed, 1983). وأمّا بعيد لا يعترف قانون نيجيريا بديانة رسمية للبلاد ولكن دين الإسلام والمسيحية ودين المحلية، والمعتقدات البدائية أكثر الديانات شهرة في نيجيريا.

المبحث الثاني: اهتمام علماء نيجيريا بالنحو العربي

إنّ علم النحو والصرف لعلم أسس على التقوى من أول يوم، إذ هو أول علم دَوّن في الإسلام، وكان علم النحو من أربح المكاسب، وأرجح المناصب، وأرفع المراتب، وأنصح المناقب، وحرفة أهل الهمم من الأمم ونحلة أهل الشرف من السلف والحلف، لم لا وهو مح اللغة العربيّة، لغة القرآن الكريم.

وقد نشأ النحو وترعرع وكان لنشأته ولولادته بواعث وعوامل وأسباب وطروق وملابسات أدّت إلى اهتمام العرب بقواعده ومن أبرزها ما يأتي:

- (١) الباعث الديني: وهو الرغبة الشديدة عند القراء في محافظة كتاب الله على نصوصه عند فشو اللحن الذي دعاء من يهّمه أمر الدين إلى وضع القواعد للحفاظ على كتاب الله العزيز.

- (٢) الباعث السياسي: تحولت الخلافة الإسلامية إلى دولة عربية خالصة في فترة الأمويين، وكان الخلفاء يغيرون على اللغة العربية غير شديدة حيث كانت لغة رسمية للدولة، ولما فشا اللحن في قراءة القرآن الكريم، حث ذلك المسلمين من الخلفاء والأمراء والعلماء على أن يفكروا في صيانة كتاب الله عن طريق وضع قاعدة تصون اللسان من اللحن.
- (٣) الباعث القومي: لما كان العرب يفخرون بلغتهم-اللغة العربية-لما فيها من الفصاحة والبلاغة والسحر التي لم تكن موجودة في غيرها من اللغات، دفعهم ذلك إلى وضع القواعد التي تصون هذه اللغة من الانحطاط والفساد، وخاصة بعد اختلاطهم وامتزاجهم بالأعاجم.
- رقي العقل العربي: لما كانت العرب راقية العقل والذهن، ولا غرابة في أن يدفعها هذا الرقي العقلي والذهني إلى وضع واهتمام بعلم النحو والصرف وأبوابه وأقيسه.
- وإذا نظرنا في هذه البواعث المذكورة التي أدت اهتمام العرب بالنحو العربي منذ القدم، نرى بعضها من بعض لا تختلف عن دوافع وضع النحو لدى علماء نيجيريا عن صون اللسان والقلم من الخطأ والأغاليط الشنيعة التي تجعل اللغة وآدابها ركيكاً وتعقيداً.
- ولا يزال هذه الدوافع قائمة لدى طلاب العربية في ديار نيجيريا، بل عامة المسلمين فيها (Abdul-Ganiy, 2010)، ولذا اهتم علماء نيجيريا اهتماماً شديداً في النحو العربي.
- ولذا، قرض علماء نيجيريا الأشعار ونظم المنظومات في رفع شأنه وعلو كعبه وأهمية فائدته في كلام العرب ومنه قول يحيى صالح الإمام الحقيقي في ديوانه يقول:

ليس الكلام بدون النحو يحسنه *** إلا عواء كلابٍ لست سامعه
لا ينكر المرء ما للنحو من قيم *** نحو العلوم سوى من طاش عاقله
خير العلوم على الإنسان مطلبه *** فنُّ لإعرابنا قد فاز عارفه
أكرم به زينة الآداب في ألسنٍ *** يولي الخطاب بدون العيب آخذه
من يعلم النحو كلُّ العلم يخدمه *** باقي العلوم بدون الشك عامه
ما النحو إلا كمفتاح العلوم كذا *** ملح الكلام يكسبه ملاذته

يا حبذا علمُ إعرابِ الكلامِ على *** كل العلوم من الإنسان شاهقه
 ماذا يضاهي بعلم النحو في الأدب *** لا كروح من الأجساد حامله
 كل العلوم بدون النحو مشغله *** جاهد ففي النحو للإنسان ظافره

ومنه قول الشيخ أبي بكر أبارغدوما الإلوري، ((المتوفى ٢٠٠١م)) (Qasim, 2014).

ومن شاء فليؤمن بنطقي هذه *** ومن شاء فليكفر يرى عاقبتها
 وجدت فنون العلم حين نظرتُها *** كثير وماء ساكن تحت قعرها
 ولكنّها من بينها النحو وكذا *** لك الصرفُ كانا مثل دلو وحيلها
 لأجلهما كونوا لدى علمائها *** خدامًا تكونوا متقنين لعلمها
 فإنّ الذي عن علمه كان جاهلاً *** يكون كفارًا بين هـرّ لفقدها
 وجاهله في كثرة من علمه *** وأصواته مثل الكلاب بنبحها
 لذاك أمرت كل الطلاب عـندنا *** ليكثرُوا في علمها بطـلابها
 لأنني أخاف الخزي من بين محشـر *** لعدمي بعلم النحو والصرف كلّها
 وأنهما كانا لباقي علـومنا *** لباسًا جميلاً للذي يلبسـونها
 ومن شاء فليؤمن بنطقي هذه *** ومن شاء فليكفر يرى عاقبتها

ومنه قول عبد الله بن فودي (المتوفى ١٢٤٥).

فأصله اللغات والتصريف *** دوحته وفرعه الشريف
 مفتاح كنزه وكيمياء *** أسرار به علمه الأدياء
 أم العلوم أبيها أرحم *** النحو واجتماع ذين أقوام

وبدقة النظر الى هذه الأبيات المعروضة التي قدّمها علماء النّيجيريين تدلّ دلالة واضحة أنّ
 للعلماء النّيجيريين اهتمامًا بالغًا بالنّحو العربي.

المبحث الثالث: النحو العربي في نيجيريا آفاق التطور والازدهار

أثبت العلماء أنّ اللغة العربية دخلت في نيجيريا بواسطة الإسلام فهما توامان لا يمكن الفصل بينهما، وقد تعلم أجدادنا اللغة العربيّة والدين الإسلامي بجد واجتهاد، لكن حبّهم الخالص لهما، حبّ إليهم اللغة، وفتح الأبواب ولقح الأبواب (Isa, 2010).

والنحو العربي هو أساس ونقطة الانطلاق لتعلم الدّراسات الإسلاميّة، فهو وسيلة يوصل إلى الدّراسات جمع العلوم المكتوبة بالعربيّة. ولذلك ترى علمائنا النّيجيريين الذين خدموا الدّين الحنيف وبينوه للأمة المحمّدية، ودوّنوه في الكتب، كان أول ما يبدون به في بداية تعلمهم هو تعلم النّحو العربي، واتقانه نطقًا وكتابةً، قدموا الوسيلة على الغاية لتحقيق الغاية حيث لا غاية بلا وسيلة وإذا ضيعت الوسيلة ضيعت الغاية.

ولعلّ سر هذا القول مما دفع العلماء القدامى في تصنيف الكتب النّحويّة يهتدي بها طلابهم خوف من الوقوع في الخطاء فلهم مع ذلك بعض الكتب النّحويّة القيّمة التي تدلّ على تطور النّحو العربي في هذه الدّيار..

وشهد على ذلك إنتاجات نحوية قيّمة تعبر عن مستوى العلماء النّيجيريين النّحوي واللّغوي وخير مثال: كتاب (أيا طالب الإعراب) للشيخ عثمان بن فوديو (المتوفى ١٢٣٢) (Adam, 1987)، حقّقه الشيخ آدم عبد الله الإلوري (المتوفى ١٩٩٢م) (Muassasatu, 2000)، ولأخيه عبد الله بن فودي المتوفى (1245 كتاب) (البحر المحيط)، ويبلغ عدد أبياته أربعة الألف وأربعمائة بيت، وكتاب لمع البرق فيما لذي تشابه من الفرق، للشيخ عبد الله بن فودي حقّق هذا الكتاب وشرحه الدّكتور المرحوم يحيى فاروق ثيط (المتوفى ٢٠١٢م) للحصول على درجة الماجستير عام ١٩٩٨م، يصف أهمية هذا الكتاب بقوله: إنّ التّراث اللّغوي الذي تركه الشيخ عبد الله بن فودي نفيس للغاية بذل فيه جهدًا ناجحًا خلال الأزمنة المتعاقبة، وكان من بين هذا التّراث كتاب (لمع البرق فيما لذي تشابه من الفرق)، فهو كتاب جليل القدر، ويحتوي على الدّرر من المسائل النّحوية الغرر.

ومن العلماء اللامعين في تقدم عجلة تطور النّحو العربي إلى الأمام الشيخ آدم عبد الله الإلوري صاحب كتاب (تقريب النّحو) (Al-Iloriy, n.d.)، وهو كتاب نحوي فيه دروس أولية لمعرفة النّحو العربي على الأسلوب القريب السّهل الذي يناسب عقول أبناء طلبة اللغة العربيّة في نيجيريا، وكان مفتاحًا لهم لفهم النّحو العربي في الكتب القديمة والحديثة المتطولة والمختصرة وكتاب {مفتاح الإعراب والتّصريف} (Al-Iloriy, n.d.)، ألّفه الشيخ آدم عبد الله الإلوري كالمصباح البطاري في دروس النّحو والتّصريف لطلاب اللغة العربيّة في نيجيريا وكتاب (مقدمات علم النّحو) (Al-Iloriy, n.d.)، اختصر شرح الأجرومية للشيخ زيتي دخلان مفتي مكّة المكرّمة في زمانه، ليستفيد منه طلاب اللغة العربيّة وعون لهم في تعليم النّحو العربي في نيجيريا.

ومن الإنجازات النحوية كتاب الموسوم بـ(صور من أسباب مشاكل النحو العربي دراسة وتوجيه) (Aliyu, 2008) للبروفيسور المرحوم علي نائبي سويد أستاذ النحو العربي، بقسم اللغة العربية، جامعة بايرو- كنو، سابقاً، في هذا الكتاب سجل علي نائبي أهم الأسباب التي يرى النحاة المعاصرون أنها عرقلت ولا تزال تعرقل سير النحو العربي إلى الأمام في المجالات التعليمية.

ومما ألفت هذه الفترة وهي العقد الأول من ٢٠٠٠م، من الأعمال النحوية الجادة والعميقة كتاب الموسوم بـ(المبني والمعرّب في النحو العربي)، للدكتور يحيى فاروق ثيط، المحاضر بقسم اللغة العربية، جامعة بايرو، كنو سابقاً، جمع هذا الكتاب من كتب النحو المختلفة القديمة والحديثة، ورتبه ترتيباً جديداً، يخالف ترتيب أغلبية الكتب النحوية الموجودة، وقام بهذا العمل بغية أن يسهل فهم النحو ودراسته لطلبة العلم، ثم صنّف آخر بعنوان (الجوامع لأحكام التّوابع) ، فإنّ ما يميّز به هذا الكتاب شكلاً ومضموناً ليتّ من المخزون النحو الهائل، قام بهذا العمل بأنّ ظاهرة التّوابع في النحو العربي جديرة بأن تستقلّ لها دراسة مفصلة توفي حقّها من البسط والإيضاح والتّهذيب بحيث يتمكّن الباحث والقارئ والدارس من الوقوف على أحكام التّوابع وخصائصها في النحو العربي بدون عناء ومشقة، ويكون في غنى عن تتبعها في الكتب القديمة والحديثة، وكذلك كتابه الموسوم بـ(كشف الغطاء عن منصوبات الأسماء) ، وهذا الكتاب يتضمّن بياناً واضحاً عن الأسماء المنصوبة اقتطف يحيى فاروق ثيط مسائله من كتب النحاة القديمة والحديثة، وأيد على قاعدة بالشواهد المتباعدة من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والشعر العربي، وغيرها مع ذكر إعراب الغامض منها وموضع الشّاهد فيها.

ومن الأعمال النحوية المنظومة كتاب (المنظومة النحوية الأدبية)، للشّيخ محمد الجامع اللّبيب، المعروف بتاج الأدب، (المتوفى ١٩٢٣م وقيل ١٩٢٢م) (Onireti, 2001)، وهذا العمل من التّراث النحوي الأصيل الذي يكشف النقاب عن جذور النحو العربي وتطوره في هذه الدّيار، إذ صاحب المنظومة قام بتأليف هذه الأبيات بين نصف ساعة فقط، حسب ما ورده الرّجال الثّقة في هذه الدّيار (Apaokagi, 1967) وكتاب (مرقاة المنابر في علم النحو)، للشّيخ أبي بكر الصّديق أبارغدوما الإلوري (المتوفى ٢٠٠١م) ، فالكتاب عبارة عن منظومة نحوية ذكر فيها المبادئ النحوية التي يجب على طلاب المبتدئين أن يلموا إلماماً شديداً بها (Agbarigidoma, n.d.).

ومن أفضل النماذج لمنظومة النحوية كتاب الموسوم بـ(ميمية الإعراب) (Alawiye, 1997)، للدكتور لقمان نور الدّين ألوّي الرّكوي، المحاضر بقسم اللغة العربية، بجامعة غظو بوشى، نيجيريا، نظم هذا الكتاب لتسهيل فهم قواعد اللغة العربية وتقريب الطّلاب إلى الإعراب، وحفزه إلى العمل المضني كثرة الطّلب من بعض الطّلاب العربية على أن يكتب لهم نظماً في هذا الميدان النحوي، فألف هذا الكتاب تلبية دعوتهم على حسب قوله في مقدّمة الكتاب، وكذلك (المنظومة الرّيتونية في المبادئ النحوية)، للأستاذ محمّد المصباح إبراهيم الرّيتوني، المؤسّس مدرسة ن والقلم

في ولاية لاغوس، وهذا الكتاب عبارة عن الشعر التعليمي، ويبلغ عدد أبياته ستة وسّين بيتاً، تحتوي على المبادئ النحويّة للمبتدئين.

ومن الإنجازات الإبداعية كتاب (تحفة الإعراب)، لمحمد الأوّل عبد السّلام، (صاحب القرآن)، فتحفة الإعراب منظومة نحويّة تبلغ أبيات تحفة إحد وثمانين بيتاً في مسائل نحوية عديدة، تتم عن تعمّق هذا الناظم وإنّ مؤلّفه يقدم هذا العمل إلى طلاب العلم في هذه الدّيار على حدّ قول صاحب تقديم الكتاب الدكتور عيسى ألبكر الشّاعر العملاق والمحاضر بقسم اللّغة العربيّة، جامعة إلورن، نيجيريا.

ومن الجدير بالذكر كتاب (قاموس الحروف)، للشّيخ حامد زبير أبو حنيفة التي صدر عام ٢٠٠١م، كتبت دراسته الضّوء على حلّ عقد الحروف المعنوية ليستفيد بها طلاب اللّغة العربيّة في بعض الفصول الوسطى في المدارس الإسلاميّة في نيجيريا (Abu-Haneefah, 2001)، وكتاب (من أنفع الأساليب في معرفة ضوابط الأعراب)، الذي نشر عام ٢٠٠٦م، للسيد أحمد اللبيب تاج الدّين، ودرس المؤلّف القواعد الإعرابيّة ما قد يصعب تطبيقها لطلاب اللّغة العربيّة في نيجيريا، وبّين مستبهماتهما بالتّحليل والتّعليل والتمثيل.

ومما أثبتته التّطورات النّحويّة وجود كتاب المعنونة بـ(المرشد إلى النّحو التطبيقي جزأ)، الذي قام بهذا العمل على نهج الكتب المقررة بالأزهر الشّريف، لأنّه من خريجي الأزهر نظراً لما للإعراب من أهميّة لدى الطّالب وأعرب بعض الشّواهد النّحويّة من النّصوص القرآنية، والأحاديث النبوية والعبارات الأدبيّة راعياً أن تكون لغة الكتاب مناسبة لجميع الدّارسين للنحو العربي في نيجيريا (Abdulhameen, 1995).

لا ينسى الباحث ولا يتناسى ذكر كتاب (مرجع الطّلاب في حروف الجرّ)، صدر عام ١٩٩٧م، للمرحوم سعد الله يحيى (المتوفى ٢٠٠٨م)، فقد قام بعمل وجيز حيث جمع بعض قلائل في التّدريب على حروف الجرّ توضيحاً ما غمض من هذه الدّراسات على الطّلبة المبتدئين حتّى يتمكّنوا من فهم من مختلف التّأليفات في النّحو العربي.

ومن أحسن وأوفى ما صنف في النّحو العربي في نيجيريا كتاب (توضيح العدد في فنّ النّحو العربي)، نشرت الطبعة الثانية عام ٢٠٠٦م، لمحمد ثوبان بن آدم عبد الله الإلوري، لقد قام بعمل جبار حيث جمع آراء النّحويين حول قضية العدد في كتاب واحد.

وبناء على نفيسه، فإنّنا مع الشّاعر عبد الرّحمن عبد العزيز الرّكوي الذي أثار إعجاب الكتاب قائلًا:

وهب الله لطلاب العدد *** ذلك التوضيح خلا للعقد

أن من يقرأه يحمده ربّه *** ثم يشكر أم توضيح العدد
 طبعة ثانية من نشره *** عربت أولها هذا بالعدد
 فيه للقارئ ما يهديه من *** حيرة التعداد في اليوم وغد
 سبق التوضيح حتى لم يدع *** لسواه الشاؤ لو ما قد قصد
 عندما طالعته ألفيته *** مقنع الإخوان في هذا الصدد
 من أجاد العدّ يا من دهره *** جلّ محصى العدّ مولانا الأحد
 أنت أم بل أبو التوضيح لا *** ينكر التوضيح إلا من حسد
 فزت يا شبل الألوري الذي *** هو في الإسلام والعلم الأسد
 رحمة نازلة دائمة *** للأب المرحوم من ربّ الأحد

ومن جادت قرائح العلماء النيجيريين في النّحو العربي كتاب (مفتاح الأسماء في المغرب والمبني)، لعبد الواسع ألفنلا يونس، صدر عام ٢٠٠٤م، ويهتمّ المصنّف الإسهام في هذا الكتاب بدراسته، همّ المبنيات والمغربيات في النّحو العربي وحصر على الأسماء (Alfa-Nla, 2004).

ومن خير النّماذج في تطور النّحو العربي في نيجيريا، كتاب (الخلاصة النّحوية للمدارس الابتدائية)، للكمال الدّين العريف، نشر الكتاب عام ٢٠١٠م، ويقوم المؤلّف على تلخيص بعض المعلومات النّحوية، وتبسيط قواعدها بأسلوب يسير لطلبة المرحلة الابتدائية والتّمهيدية في نيجيريا (Kamalud-deen, 2010).

ويهتم الباحث بذكر الكتاب المعنون بـ (قواعد الصّرف والنّحو للمدارس الابتدائية) للشيخ عبّاس زكريا القارئ الإباضي، صدر الكتاب عام ١٩٨٣م، فقد أمرته لجنة التّعليم لجماعة عباد الرّحمن بمدينة كنو، نيجيريا، بأن يكون مدرّساً لمادّة النّحو العربي في بعض فصول مدرستها الابتدائية، ولذلك طلب من اللّجنة بوضع مذكرة مختصرة ومناسبة لطلاب فأدّت له بكتابة أهمّ مبادئ علم النّحو على حدّ قول المؤلّف (Abbas, 1983).

ومن الإبداعية في النّحو العربي كتاب الموسوم بـ (مذكرة ابن مالك في النّحو والإعراب)، صدر الكتاب عام ٢٠٠٨م، لعبد الحفيظ يونس بن مالك، فقد صنّف المؤلّف هذا الكتاب لطلاب

السَّنة الثالثة والرَّابطة الإِعداديَّة في مدرسة ن والقلم، والتي أسَّسها أستاذُه مُحَمَّد المصباح الزَّيتوني ويحتوي على علم النُّحو والإعراب (Abdul-Hafeez, 2008).

ويجدر بالذِّكر كتاب (الأغيز النُّحو)، للسيد إبراهيم الخليلي، عبد الرزاق أونيمجيسن، الذي صدر عام ٢٠٠٩م، فقد بذلت جهوده على جمع بعض الألفاظ والأحاجي النُّحوية التي لا تزال الطُّلبة يجعلونها عضلة العقد، ويشكون عويصها ويستقلون مسائلها، لفت أنظار طلاب اللُّغة العربية في نيجيريا إلى مدخلها وذوقها (Ibrahimul-Khaleely, 2009).

بناءً على ذلك، تبعه صديقه السيّد حبيب الله "الحديدي" زبير على كتابه الموسوم بـ(الألفاظ النُّحوية)، صدر الكتاب عام ٢٠١٠م، فقد جمع بعض الألفاظ النُّحوية وأحجيتها التي تجعل الطلبة متحيرين في توجيه معناه وإعرابه، وحلَّها تحليلًا نحويًا (Habeebullahi, 2010).

ومن الإنجازات النُّحوية كتاب (المسائل النُّحوية)، لمؤلِّفه الدُّكتور ناصر الدِّين إبراهيم أحمد، المحاضر بجامعة الفيدرالية دظي، جينغاوا، الذي صدر عام ٢٠٠٥م، فهذا الكتاب عبارة عن عشر مسائل، وتحت كلِّ مسألة مسائل فرعيَّة منها ما قربت من الطُّلبة ومنها ما بعدت مهمَّ وأوضح المؤلِّف ما غمضت وأقرب ما بعدت منها. في ذلك الكتاب. ثمَّ صنَّف كتاب آخر الموسوم بـ(بين السائل والنحوي)، صدر عام ٢٠٠٩م، فقد أدلت دراسته على المسائل النُّحوية والصَّرفيَّة وأبرز المؤلِّف حقائقها وتبسيطها بأسلوب واضح حتَّى يستفيد الطُّلبة منها استفادة جمة.

وعلاوة على ذلك، كتاب (الموصلات وأسرارها)، للسيّد حامد محمود إبراهيم الهجري المحاضر بكلية أرغنج كب، الذي صدر عام ٢٠١٠م، فقد قام يجمع ما شئت في الكتب النُّحوية من موضوع "الموصلات" على قدر ما اطَّلَع عليه من الكتب، وحاول الإحاطة بأهمَّ مسائلها المختلفة سعيًا لتسهيل الصَّعاب وتقريب البعاد على قدر الإمكان والاستطاعة (Al-Hijry, 2010).

ولا يفوتنا ذكر كتاب (النُّحو نشأته وتطوره ومدارسه)، للأستاذ عبد الله إبراهيم المقدَّم، الذي صدر عام ٢٠٠٠م، فقد تحدَّث عن نبذة يسيرة مستوفاة لقضايا تاريخ النُّحو العربي، ومدارسه مبسطة لكلِّ قارئ. وبناءً على ما سبق، فإنَّنا مع فضيلة الشَّيخ حبيب الله آدم عبد الله الإلوري، الذي وصف كتاب (النُّحو نشأته وتطوره ومدارسه)، قائلاً:

"فإنَّ الكتاب سيكون في مثابة شعلة تضيئ الطَّرِيق لطلبة اللُّغة العربيَّة وقواعدها في هذه الدِّيار، لأنَّه لا يكفي الإدعاء لمعرفة القواعد دون العلم بتاريخ نشأته وتطوره ومعرفة الفروق بين أعلامها وقادتها فما أكثر الإدعاء في هذا الزَّمن (Abdullah, 2000).

ومما يسجِّل من التطورات النُّحوية في نيجيريا كتاب الموسوم بـ(تدريب الطالب النَّاجح على إعراب أمثلة النُّحو الواضح)، للدُّكتور محمَّد حسن محمد، المحاضر بقربة اللُّغة العربيَّة إنغالا-

نيجيريا، سابقا ومحاضر بجامعة الفيدرالية دظى، ولاية جيجاوا حاليا، صدر ذلك الكتاب، عام ٢٠١٢م، فهو عبارة عن ثلاثة أجزاء، فلكل جزء يحتوي على كشف الغموض وإزالة الصعوبات المتعلقة بالتدريبات الواردة في كتاب النحو الواضح.

ومما شهدنا كتاب (تقريب الإعراب إلى ألسنة الطلاب)، للشيخ أحمد القروي عبد القادر، الذي نشر عام ١٩٨٥م، فقد قام المؤلف بتلخيص أهم المبادئ النحوية لطلاب الابتدائية والإعدادية في نيجيريا، ليكون محتاجاً لهم لتقريب هذا العلم (Ahmad, 1985).

ويدلّ كتاب (البيانات في قضايا واو العربية)، لذكر الله أبي بكر بابا كيكري، الذي طبع عام ٢٠١٦م، فقد جمع بعض المتفرقات من مسألة واو في كراسة واحدة تسهياً لطالب اللغة العربية في نيجيريا (Dhakrullahi, 2022)، أن يحيط بموضوع واحد، وبالإضافة على ذلك، كتاب (القواعد البسيطة في علم النحو والصرف)، لمسعود يونس مالك، الذي صدر عام ٢٠١٠م، ويشتمل على مسائل مختارة في علم النحو حرصاً أن تكون مناسبة إدراك الطلبة من حيث سهولة الفهم والاستيعاب والمرونة والتنوع في التطبيق.

وبمتابعة الأعمال العلمية والحركات النحوية والتأليفية التي شهدناها من العلماء القدامى والمحدثين في نيجيريا، تدلّ دلالة واضحة على تطوير النحو العربي في نيجيريا ولاسيما المصنفات النحوية التي لا يسعنا عرضها لضيق المجال وطبيعة المقالة أمثال كتاب (العقد الثمين في تراجم النحويين في بلاد يوربا) للدكتور قاسم إبراهيم، وكتاب (من قضايا التنوين)، وكتاب (توضيح القواعد النحوية)، وكلاهما للدكتور ناصر الدين إبراهيم أحمد، وكتاب (تيسير النحو في قواعد اللغة العربية)، لكمال الدين العريف يوسف أدوي، وكتاب (المسائل الخلافية بين البصرة والكوفة)، وكتاب (المدد في فن العدد)، وكلاهما لإبراهيم الخليلي عبد الرزاق أونيمجيسن، وأمثالهم، ولعلّ هذه الحركة العلمية والإنجازات الهائلة التي تصدر من علماء نيجيريا مما أثار الإعجاب في نفس الدكتور عيسى أبي بكر المحاضر بقسم اللغة العربية، بجامعة إلورن، قائلاً:

إنّ نمو الملكات الفنية والقوي الأدبية، وتزايد الثقة بالنفس والاعتزاز بالتراث العربي والإسلامي كلّها تبشر بالمستقبل الباهر للغة العربية في هذه الديار وثبت السرور في صدور حماة اللغة الذين يعملون ليل نهار جاهدين ليتحقّق لها التطور والازدهار (Isa, 2010).

خاتمة

إنّ للحركة النحوية في نيجيريا دوراً ملموساً في تطوير اللغة العربية وآدابها في هذه الديار، ويمكن إرجاع هذا التطور إلى جهود العلماء القدامى والمحدثين الذين بذلوا نفساً ونفيساً بكتابة المسائل

النَّحْوِيَّةُ ووسعوها في كراسة واحدة لتكون مفتاحًا لطلاب اللغة العربيَّة وأدائها في نيجيريا. ولا يعنى أن ما عرضنا من الإنجازات هو كلُّ ما يمكن أن يسجَّل لهذه الفترة الوجيزة من جهود نحوية ولغوية فهناك عشرات من المؤلَّفات النَّحْوِيَّة والبحوث العلميَّة التي صدرت من أساطين اللُّغة العربيَّة وتدلُّ دلالة واضحة في تطور النَّحو العربي في نيجيريا.

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

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

REFERENCES

- Abbas Zakariyya al-Qāri'. (1983). *Qawā'id al-ṣarf wa-al-naḥw*. Ḥuqūq al-ṭab' maḥfūzah lil-mu'allif.
- Abdul-Ghaniy Abimbola Abdussalam. (2010). *Aḍwā' 'alā ta'lim al-naḥw al-'Arabī ladā al-Ilory: Unmūdḥaj ba'd kutubihi al-naḥwiyyah*. *Majallat al-Lawḥī*, 7(7).
- Abdul-Hafeez Yunus Malik. (2008). *Mudhakkirat Ibn Mālik fī al-naḥw wa-al-i'rāb*. Ḥuqūq al-ṭab' maḥfūzah lil-mu'allif.
- Abdulhameed Shuyb Agaka. (1983). *Mashākil al-lughah al-'Arabiyyah ladā al-ṭālibīn al-Nijīriyyīn*. Ḥuqūq al-ṭab' maḥfūzah lil-mu'allif.
- Abdul-Hameen Yusuf Aliyyu. (1995). *al-Murshid ilā al-naḥw al-taṭbīqī* (2nd ed.). Ḥuqūq al-ṭab' wa-al-nashr maḥfūzah lil-mu'allif.
- Abdul-Wasī' Alfa-Nla Yunus. (2004). *Miftāḥ al-asmā' fī al-mu'rab wa-al-mabnī*. Ḥuqūq al-ṭab' maḥfūzah lil-mu'allif.
- Abu Bakar Agbarigidaoma. (n.d.). *Qaṣīdat targhīb al-talāmīdh fī tadhkirat asmā' ba'd min al-'ulamā' al-'ārifīn bi-al-naḥw wa-al-ṣarf*. Ḥuqūq al-ṭab' maḥfūzah lil-mu'allif.
- Abubakar al-Siddīq Agbarigidoma. (n.d.). *Mirqāt al-manābir*. Ḥuqūq al-ṭab' maḥfūzah lil-mu'allif.
- Adam Abdullah al-Ilory. (n.d.). *Miftāḥ al-i'rāb wa-al-taṣrīf*. Maṭba'at al-Thaqāfah al-Islāmiyyah.
- Adam Abdullah al-Ilory. (n.d.). *Muqaddimat 'ilm al-naḥw*. Maṭba'at al-Thaqāfah al-Islāmiyyah.
- Adam Abdullah al-Ilory. (n.d.). *Taqrīb al-naḥw*. Maṭba'at al-Thaqāfah al-Islāmiyyah.
- Adam 'Abd Allāh al-Ilory. (1965). *Mu'jiz tārikh Nijīriyā*. Maṭba'at Dār al-Ḥayāt.
- Adam 'Abdullāh al-Ilory. (1987). *al-Islām fī Nijīriyā wa-al-Shaykh 'Uthmān ibn Fūdiy al-Fūlānī* (3rd ed.).
- Ahmad Abdul-Qadir al-Qurawiyy. (1985). *Taqrīb al-i'rāb ilā alsinat al-ṭullāb*. Ḥuqūq al-ṭab' maḥfūzah lil-mu'allif.
- Aliyyu Naib Suwayd. (2008). *Ṣuwar min asbāb mashākil al-naḥw al-'Arabī: Dirāsah wa-tawjih*. Maṭba'at Dār al-Ummah li-Wakālat al-Maṭbū'āt.

- Dhakrullahi Abubakar Baba Kekere. (2022). *al-Bayyināt fī qaḍāyā wāw al-‘Arabiyyah*. Maṭba‘at Kewudamilola.
- Habeebullahi Zubayr. (2010). *al-Alghāz al-naḥwiyyah*. Ḥuqūq al-ṭab‘ maḥfūzah lil-mu’allif.
- Hamid Mahmud Ibrahim al-Hijry. (2010). *al-Mawṣūlah wa-asrāruhā*. Maṭba‘at Kewudamilola.
- Hamid Zubayr Abu-Haneefah. (2001). *Qāmūs al-ḥurūf* (2nd ed.). Ḥuqūq al-ṭab‘ maḥfūzah lil-mu’allif.
- Ibrahim al-Khaleely Abd al-Razzaq. (2009). *al-Alghāz al-naḥwiyyah*. Ḥuqūq al-ṭab‘ maḥfūzah lil-mu’allif.
- Isa Alabi Abubakar. (2010). *al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-ādābuhā fī Nijīriyā: Āfāq al-taṭawwur wa-al-izdihār*. *Fais Journal of the Humanities*, 4(2).
- Kamalud-deen al-Areef. (2010). *al-Khulāṣah al-naḥwiyyah lil-madāris al-ibtidā’iyyah*. Ḥuqūq al-ṭab‘ maḥfūzah lil-mu’allif.
- Khidr Salahud-deen Apaokagi al-Adaby. (1967). *al-Manzūmah al-naḥwiyyah al-adabiyyah li-Shaykh Muḥammad al-Jamīl al-Labīdī: Tāj al-adab, taḥqīq wa-taqdīm*. Maṭba‘at Dār Tawfīq Allāh.
- Lateef Oniret Ibrahim. (2001). *Fann al-maqālāt fī al-adab al-‘Arabī al-Nijirī*. *Majallat al-Ādāb*, 23.
- Luqman Nurud-deen Ahmad Alawiye. (1997). *Mīmiyyat al-i‘rāb*. Ḥuqūq al-ṭab‘ maḥfūzah lil-mu’allif.



الأمثال العربية كوسيلة تربوية وأخلاقية: "ومن يشابه أبه فما ظلم" نموذجًا

[ARABIC PROVERBS AS AN EDUCATIONAL AND MORAL TOOL: "WA-MAN YUSHABIH ABAHU FAMA ZALAM" AS A CASE STUDY]

Tajudeen Yusuf

Department of Arabic and French, Arabic Unit, Kwara State University, Malete,
Kwara State, Nigeria

Corresponding Author: tajudeen.yusuf@kwasu.edu.ng

Received: 2/9/2024

Accepted: 28/1/2025

Published: 31/3/2025

ملخص

تتناول هذه الدراسة المثل العربي "ومن يشابه أبه فما ظلم" من منظور التربية الخلقية، موضحةً كيف يعكس هذا المثل قيمًا تربوية وأخلاقية وإنسانية متوارثة عبر الأجيال، يستند البحث إلى تحليل هذا المثل كأ نموذج لدراسة نقل القيم الأخلاقية والسلوكية من الآباء إلى الأبناء، و يبحث في الأبعاد التربوية والدينية والاجتماعية والنفسية التي تسهم في تكوين الشخصية الفردية بناءً على هذه القيم. تهدف الدراسة إلى فهم كيفية تأثير هذه الأمثال في تشكيل الهوية الثقافية والاجتماعية للأفراد، ودورها في الحفاظ على التراث الأخلاقي داخل المجتمعات العربية. وقد اعتمدت الدراسة على مراجع متنوعة من الأدب العربي والتفسير القرآني والدراسات النفسية والاجتماعية الحديثة لدعم النقاط المطروحة. ومن خلال استعراض الحجج الفلسفية والدينية والعلمية، يظهر أن التشابه بين الآباء والأبناء ليس مجرد ظاهرة بيولوجية، بل هو نتاج تفاعل معقد بين الوراثة والتربية والثقافة.

الكلمات المفتاحية: الأمثال العربية، التربية الخلقية، "ومن يشابه أبه فما ظلم"، القيم الاجتماعية، التنشئة الأسرية

Abstract

This study examines the Arabic proverb "Wa-Man Yushabih Abahu Fama Zalam" (Whoever Resembles His Father Has Not Wronged) from the perspective of moral education, highlighting how this proverb

reflects inherited educational, moral, and human values passed down through generations. The research uses this proverb as a model to explore the transmission of ethical and behavioral values from parents to children, analyzing the educational, religious, social, and psychological dimensions that contribute to the formation of individual character based on these values. The study aims to address how such proverbs influence the cultural and social identity of individuals and their role in preserving moral heritage within societies. The research draws on a variety of sources from Arabic literature, Qur'anic exegesis, and modern psychological and social studies to support its points. Through the examination of philosophical, religious, and scientific arguments, it becomes evident that the resemblance between parents and children is not merely a biological phenomenon but is the result of a complex interaction between genetics, upbringing, and culture.

Keywords: Arabic proverbs, ethical and behavioral values, "Wa-Man Yushaabi Abahu Fama Zalam", social values, family socialization

Cite as: Yusuf, T. (2025). al-Amthāl al-‘Arabiyyah ka-wasīlah tarbawīyyah wa-akhlāqīyyah: “Wa-man yushābih abāhu fa-mā zalam” namūdhan [Arabic proverbs as an educational and moral tool: “Wa-man yushābih abāhu fa-mā zalam” as a case study]. *Afaq Lughawīyyah*, 3(1), 47–59. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.137>

© 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

الأمثال العربية تعتبر كنزاً ثقافياً زاخراً بالحكمة والموعظة، حيث تنقل تجارب الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بطريقة مكثفة وبليغة، ويأتي المثل "ومن يشابه أبه فما ظلم" كأحد هذه الأمثال البارزة التي تعكس عمق العلاقة بين الأبناء وآبائهم، ومدى تأثير التربية الخلقية في تشكيل سلوكيات الأفراد، إن هذا المثل يحمل في طياته رسالة مفادها أن التشابه بين الأب والابن ليس مجرد تطابق في المظهر، بل هو تجسيد للقيم والمبادئ التي ورثها الابن عن أبيه، في هذا السياق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل هذا المثل من خلال استكشاف جوانب التربية الخلقية الكامنة فيه، وكيفية انعكاس هذه التربية على السلوكيات الفردية والاجتماعية للأفراد في المجتمعات العربية. يُعبّر هذا المثل عن فكرة وراثته الصفات والسلوكيات بين الأجيال، مشيراً إلى أن الفرد الذي يتبع خطى والده ويشبهه في سلوكياته وصفاته، ليس بمخطئ، بل هو امتداد طبيعي للعائلة (Awad, 2019). هذه الفكرة تعكس الترابط الأسري والتواصل بين الأجيال، وتبرز أهمية الحفاظ على القيم والعادات المتوارثة في المجتمع.

وهناك التعابير والنصوص الماثلة، في التراث العربي والإسلامي، والتي تؤكد على الوراثة الجينية والاجتماعية والقيمية بين الأجيال. ومن الأمثال المشابهة قولهم "الولد سر أبيه"، هذا التعبير مفاده أن الأبناء غالباً ما يحملون صفات وسلوكيات مشابهة لآبائهم، ومنها قولهم "هذا الشبل من

ذاك الأسد"، ويُستخدم هذا المثل للدلالة على أن الابن يحمل صفات القوة والشجاعة من أبيه، ويُشير إلى التشابه الكبير بين الأب وابنه في الأمور الحميدة. ومنها قولهم "كما تكونوا يولى عليكم"، تعبير يعكس هذا القول تأثير التربية والبيئة في تشكل صفات الأبناء. ومن نصوص مماثلة من القرآن والحديث قوله تعالى: "والبلد الطيب يخرج نباته بإذن ربه والذي خبث لا يخرج إلا نكدا" (سورة الأعراف، الآية ٥٨) حيث تشير الآية إلى أن البيئة الصالحة تنتج ثمارًا صالحة، مما يمكن أن يُفهم في سياق تربية الأبناء وتأثير الآباء عليهم. ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم مما رواه الترمذي: "المرء على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل" يؤكد هذا الحديث تأثير الصحبة والتربية على تشكيل الشخصية، وهو قريب من فكرة المثل.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في دراسة كيفية تأثير الأمثال العربية، في نقل القيم الأخلاقية والتربوية عبر الأجيال، واستكشاف دورها في تشكيل الهوية الثقافية والاجتماعية للأفراد. تُطرح تساؤلات حول ما إذا كان التشابه بين الآباء والأبناء يتجاوز البعد البيولوجي إلى أبعاد تربوية وثقافية عميقة، ومدى إسهام هذا التفاعل بين الوراثة والتنشئة والثقافة في بناء الشخصية الفردية واستدامة التراث الأخلاقي داخل المجتمعات العربية.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي والتحليلي، حيث تم تحليل المثل "ومن يشابه أبه فما ظلم" باعتباره نموذجًا لتفسير القيم الأخلاقية والسلوكية في الثقافة العربية. تم توظيف مصادر متنوعة تشمل الأدب العربي والتفسير القرآني والدراسات الحديثة في علم النفس والاجتماع لدراسة أبعاد المثل من منظور تربوي وديني واجتماعي ونفسي. بالإضافة إلى ذلك، استخدم المنهج المقارن لبيان أوجه التفاعل بين الجوانب الوراثة والتربوية والثقافية في تفسير العلاقة بين الآباء والأبناء وتأثيرها على تكوين الشخصية.

الدراسات السابقة والفجوة البحثية

تناولت الدراسات السابقة العديد من الجوانب المرتبطة بالأمثال العربية، مركزة على أبعادها التربوية، الثقافية، واللغوية. فقد أوضحت دراسة الربابعة (٢٠١٨) الدلالات النفسية والتربوية التي تحملها الأمثال الثقافية العربية، مستعرضة صورة الطفل في هذه الأمثال وتأثيرها على تشكيل مفاهيم الطفولة في المجتمعات العربية، مما يعزز الفهم العميق لدور الأمثال في بناء القيم التربوية لدى الأفراد.

كما ركزت دراسة بابطين والجراح (٢٠١٩) على توظيف الأمثال السائرة في إثراء كفايات متعلمي اللغة العربية، حيث استعرضت الخصائص الأسلوبية والمحتوى التعليمي للأمثال، مبينة دورها الفعّال في تطوير المهارات اللغوية والثقافية للمتعلمين. أما دراسة جيل الدراسات الثقافية والفكرية (٢٠١٨) فقد سلطت الضوء على الأنساق الثقافية المضمرة في الأمثال العربية القديمة، من خلال تحليل انعكاس القيم والتصورات المجتمعية ودورها في نقل القيم الأخلاقية والاجتماعية عبر الأجيال.

على الرغم من إسهامات هذه الدراسات في تقديم رؤى متنوعة حول الأبعاد التربوية والثقافية للأمثال العربية، إلا أنها لم تعالج بصورة تفصيلية الأبعاد الأخلاقية والقيمية التربوية المستمدة من الأمثال العربية كنموذج لتحليل انتقال القيم بين الأجيال. هنا تكمن الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى سدها، حيث تركز على المثل "ومن يشابه أبه فما ظلم" كنموذج يعكس التشابه بين الآباء والأبناء، ليس فقط من منظور بيولوجي، بل من خلال التفاعل المعقد بين الوراثة، التربية، والثقافة. وبالتالي، تضيف هذه الدراسة بعداً جديداً يجمع بين التحليل التربوي، الأخلاقي، والاجتماعي في دراسة الأمثال العربية.

أهمية الأمثال ومكانتها في المجتمع

تعدّ الأمثال من أقدم وسائل التعبير الأدبي التي استخدمها الإنسان للتعبير عن تجربته الحياتية وتلخيص معارفه وحكمه، وقد اكتسبت الأمثال مكانة مرموقة في الثقافات المختلفة نظراً لما تحمله من معاني ودروس تُستخلص من واقع الحياة اليومية. في المجتمعات العربية، تلعب الأمثال دوراً بارزاً في نقل الحكمة والتجارب من جيل إلى جيل، إذ يتم تداولها شفويًا وتُستخدم كأداة توجيهية تحمل قيماً أخلاقية واجتماعية.

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أن الأمثال تلعب دوراً أساسياً في تشكيل الهوية الثقافية للمجتمع، حيث تعكس هذه الأمثال قيماً وتقاليد متجذرة في وجدان الأفراد، مما يعزز من انتمائهم إلى جماعاتهم الثقافية (Al-Sayyid, 2018). ويضاف إلى ذلك أن الأمثال تُعد وسيلة فعّالة لتوجيه السلوك البشري، حيث تُستدعى في مناسبات متنوعة لتقديم النصح والإرشاد بأسلوب موجز ومؤثر. إضافة إلى ذلك، تُسهم الأمثال في تعزيز التواصل الاجتماعي من خلال توفير لغة ثقافية مشتركة تُعبّر عن القيم والمفاهيم بأسلوب يتجاوز حدود الزمن والمكان.

وقد أكدت الدراسات أن للأمثال دوراً تربوياً واجتماعياً كبيراً في نقل القيم والأخلاقيات وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات (Al-U'taybi, 2015). كما أشار الباحثون إلى أن الأمثال تُعد من الأدوات الفعّالة التي تسهم في بناء التفاهم الثقافي والاجتماعي بين الأجيال المختلفة (Al-Balushi, 2018).

فإن دراسة الأمثال وأهميتها في المجتمع تسهم في فهم أعمق للثقافة الإنسانية وتفاعل الأفراد مع بيئتهم الاجتماعية. ومن هنا، تبرز أهمية المثل العربي "وَمَنْ يَشَابِهَ أَبَهُ فَمَا ظَلَمَ" كنموذج يُظهر كيفية تأثير الموروث الثقافي على سلوكيات الأفراد وتوجهاتهم الاجتماعية عبر الأجيال، حيث تُستخدم للتعبير عن تجارب الحياة اليومية، وتقديم النصائح والإرشادات بأسلوب يتسم بالبساطة والدقة. ومن أهمية المثل في الأدب العربي:

(١) التعبير عن الحكمة والخبرة: الأمثال في الأدب العربي تعبر عن حكمة مجتمعية تمثل خلاصة التجارب الإنسانية على مر العصور، إذ إن الأمثال تتضمن تجارب ومواقف من الحياة اليومية تُقدم بأسلوب موجز وبلغ، مما يجعلها سهلة التذكر والتداول بين الناس.

(٢) تعزيز الهوية الثقافية: الأمثال تسهم في تعزيز الهوية الثقافية للمجتمعات العربية من خلال نقل القيم والمبادئ التي تشكل جزءاً من التراث الثقافي، وتُستخدم الأمثال كوسيلة للحفاظ على هذه القيم وتناقلها من جيل إلى جيل، مما يضمن استمرارية التراث الثقافي.

(٣) الترابط الاجتماعي: من خلال استخدام الأمثال في المحادثات اليومية، يتم تعزيز الترابط الاجتماعي بين الأفراد. فالأمثال تعكس القيم المشتركة وتُعزز من الفهم المتبادل بين أفراد المجتمع.

٤) التوجيه والإرشاد: الأمثال تُستخدم كأداة تعليمية تهدف إلى توجيه الأفراد وتقديم الإرشادات والنصائح في مواقف مختلفة من الحياة، ذلك أن الأمثال تقدم حلولاً مختصرة وسريعة للمشكلات الاجتماعية والشخصية، مما يجعلها أداة فعالة في توجيه السلوك.

ومن أهميتها أنها مفيد في نقل القيم الأخلاقية والاجتماعية، وهي وسيلة تُقدم مجموعة من المعايير السلوكية التي تُساعد الأفراد على التفاعل بشكل إيجابي داخل المجتمع. ويضاف إلى ذلك أنه من خلال استخدام الأمثال، يتم تعزيز التفاهم بين الأفراد، حيث تُقدم المثل حلولاً ونصائح مبنية على تجارب سابقة. هذا يساعد على تجنب النزاعات وتقديم رؤى مشتركة للمواقف الاجتماعية المختلفة. وهي وسيلة للحفاظ على التراث الشفوي ونقله عبر الأجيال، نظراً لطبيعتها الموجزة وسهولة الحفظ، تمثل الأمثال جزءاً مهماً من الأدب الشفوي الذي يضمن استمرارية الحكمة والثقافة التقليدية، إن الأمثال أسلوب بلاغي وتأثير أدبي تُعزز من جماليات اللغة العربية من خلال استخدام الأساليب البلاغية التي تجعلها أكثر تأثيراً وقوة.

الأصول التاريخية للمثل

يعود هذا المثل إلى فترة ما قبل الإسلام، حيث يُنسب إلى بيت شعر قاله الشاعر رؤبة بن العجاج في مدح عدي بن حاتم الطائي. فقد ورد في البيت الشعري:

بأبه اقتدى عدي في الكرم *** ومن يشابه أبه فما ظلم

وفي هذا المثل يُشيد رؤبة بعدي بن حاتم، معتبراً إياه قدوةً في الكرم والجود، مثل والده حاتم الطائي، أحد أعلام العرب المشهورين بسخائهم البالغ (Al-Tahir, 2007). وعلى الرغم من أن البيت الشعري يُنسب إلى رؤبة، إلا أن هناك تساؤلات حول مدى دقته الزمنية، إذ إن عدي بن حاتم توفي في عام ٦٨ هـ، بينما وُلد رؤبة بعد ذلك وتوفي في عام ١٤٥ هـ، مما يجعل اللقاء بينهما مستبعداً من الناحية التاريخية.

هذا يُشير إلى أن المثل قد يكون قد طُوّر أو انتشر لاحقاً كتعبير عن فكرة التوارث الأخلاقي والاجتماعي بين الأجيال. وتظهر في المثل فكرة محورية في الثقافة العربية، وهي أهمية اقتداء الأبناء بأبائهم في الصفات الحسنة والفضائل، حيث يُستخدم لتأكيد أن الأفراد الذين يتبعون خطى آبائهم في مكارم الأخلاق والكرم يستحقون الثناء والاحترام. هذه الفكرة تدعم التماسك الاجتماعي وتعزز من الروابط الأسرية من خلال التشديد على نقل القيم والأخلاق من جيل إلى جيل. كما أن هذا المثل يعكس

جانباً من فلسفة القيم في المجتمع العربي، حيث تُعدُّ الفضائل كرمًا وسخاءً سمةً جوهرية يجب الحفاظ عليها عبر الأجيال، مما يعكس رؤية المجتمع لدور الفرد كحامل لقيم الأسرة والمجتمع (Al-'Utaybi, 2012).

محاور المثل الأساسية

ومن خلال عمق الدراسة ودقة النظر يتضح أن المثل "ومن يشابهه أبه فما ظلم" يتضمن أبعادًا غنية ومعقدة تمتد إلى ما هو أبعد من المعنى الظاهري، فهذا البيت لا يعبر فقط عن تشابه الأبناء مع آبائهم، بل يتناول أيضًا مفاهيم أعمق تتعلق بالبناء اللغوي والدلالي للبيت الشعري، حيث يستند إلى استخدام لغة قوية ومعبرة تحمل في طياتها دلالات متعددة. كما يكشف عن السياق التاريخي والثقافي الذي نشأ فيه هذا المثل، مما يساهم في فهم أعمق للقيم الأخلاقية والاجتماعية التي يحملها. وبالإضافة، يتطرق المثل إلى محور التشابه الجيني والسلوكي، موضّحًا كيف أن هذا المثل يعكس جوانب متصلة بالوراثة والسلوكيات المكتسبة، ويتناول أيضًا المحور الديني والفلسفي، الذي يربط المثل بمعتقدات وأفكار دينية وفلسفية تؤثر على تفسيره وتطبيقه، وأخيرًا، يستعرض المحور العلمي والنفسي الذي يعزز من فهمنا لكيفية تأثير هذه الأمثال على الفرد والمجتمع من منظور علمي ونفسي حديث.

المحور اللغوي

البناء اللغوي والدلالي للمثل "ومن يشابهه أبه فما ظلم" يمثل مثالًا بارزًا على الأسلوب البلاغي في الأدب العربي، حيث يجمع بين البساطة اللغوية وعمق المعنى. يستخدم الشاعر رؤية بن العجاج الفعل "اقتدى"، وهو فعل يدل على التبعية والاتباع، ليشير إلى أن عدي بن حاتم الطائي يسير على نهج والده حاتم الطائي المعروف بكرمه، وهذا الاستخدام يُبرز مفهوم التوارث القيمي، حيث يعبر عن انتقال الفضائل من جيل إلى جيل.

وفي قوله "ومن يشابهه أبه فما ظلم"، يعتمد الشاعر على التشبيه المباشر ليؤكد أن التشابه بين الأب والابن في الصفات الإيجابية ليس مجرد مصادفة، بل هو سلوك مشروع وممدوح. فالشاعر يستخدم الأسلوب الإيقاعي لتعزيز الفكرة، إذ يُصاغ البيت بأسلوب سهل التذكر والترديد، مما يساعد على ترسيخ المعنى في ذهن المتلقي (Al-Tahir, 2007). هذا البناء اللغوي المتمركز حول فكرة الاقتداء والشبه يُعزز من مفهوم الانتماء الأسري وتوارث القيم بين الأجيال.

محور السياق التاريخي والثقافي

من الناحية التاريخية، يُعتبر هذا البيت الشعري جزءًا من الشعر الأموي، ويُنسب إلى الشاعر رؤبة بن العجاج، الذي عاش في القرن الثاني الهجري. يُشير هذا البيت إلى عدي بن حاتم الطائي، ابن حاتم الطائي الشهير بكرمه، وهو ما يجعله نموذجًا مثاليًا للحديث عن التوارث القيمي. غير أن هناك تساؤلات حول مدى دقة نسبة هذا البيت لرؤبة، نظرًا لأن عدي بن حاتم توفي في عام ٦٨ هـ، بينما وُلِد رؤبة بعد ذلك بفترة، وتوفي في عام ١٤٥ هـ. هذا الفارق الزمني يجعل اللقاء بينهما مستبعدًا، مما يُثير احتمالية أن البيت قد نُسب لرؤبة لاحقًا، أو أن الفكرة القيمية التي يعبر عنها البيت كانت شائعة بما يكفي لأن تُنسب إلى رؤبة حتى ولو لم يكن هو من عاش في زمن عدي بن حاتم (Al-Anazi, 2010)، وهذه الإشكالية التاريخية تفتح الباب أمام دراسة أعمق للتأثير الثقافي والاجتماعي على تناقل الأمثال والحكم عبر الأجيال.

محور القيم الأخلاقية والاجتماعية

يُعَدُّ المثل الشعبي تجسيدًا للقيم الأخلاقية والاجتماعية في المجتمعات العربية، حيث يُبرز أهمية الاقتداء بالآباء في الصفات الحميدة مثل الكرم والجود. هذا التوجه يتناغم مع القيم الاجتماعية التي تُعلي من شأن الفضائل المتوارثة، وتعتبر الأسرة الوحدة الأساسية لنقل هذه القيم. يعكس المثل رؤية المجتمع للتربية الأخلاقية، حيث يُعتبر الأبناء الذين يتبعون نهج آبائهم في الصفات الإيجابية امتدادًا طبيعيًا ومستحقًا للإشادة. هذا النهج يُعزِّز الروابط الأسرية ويُبرز أهمية الحفاظ على السمعة الطيبة للعائلة عبر الأجيال (Al-Harbi, 2014).

في هذا السياق، تُشير الدراسات إلى أن تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية يتطلب تضافر جهود الأسرة والمؤسسات التعليمية. فالأسرة تلعب دورًا محوريًا في تنمية هذه القيم من خلال الحوار المفتوح مع الأبناء ومراقبة سلوكهم، بينما تساهم المؤسسات التعليمية في تعزيز هذه القيم عبر برامج تدريبية وتربوية موجهة (Al-Jabiri, 2018).

محور التشابه الجيني والسلوكي

يشير المثل "ومن يشابه أبه فما ظلم" إلى التشابه بين الآباء والأبناء، وهو تشابه يمكن تفسيره من خلال العوامل الوراثية والسلوكية. ومن منظور علم الوراثة، أثبتت الدراسات أن الجينات تلعب دورًا

كبيراً في نقل الصفات الشخصية والسلوكية من الآباء إلى الأبناء. والصفات الوراثية، مثل المزاج والقدرة على التحمل وحتى بعض الأنماط السلوكية، تنتقل من جيل إلى جيل. هذا يُدعم نظرية أن بعض السمات الشخصية والسلوكية يمكن أن تكون موروثة، مما يُظهر أن الأبناء ليسوا مجرد نتاج بيئتهم، ولكن أيضاً نتاجاً مباشراً لجينات آبائهم (Johnson, 2012).

على الصعيد السلوكي، كما أن المثل يُشير إلى فكرة تقليد الأطفال لسلوك آبائهم، وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي التي قدمها عالم النفس ألبرت باندورا، يتعلم الأطفال من خلال مراقبة سلوك الأشخاص المحيطين بهم، خاصة آبائهم. إذا كان الأب مشهوراً بصفة معينة، مثل الكرم أو الشجاعة، فمن المرجح أن يتبنى الابن هذه الصفة من خلال التقليد والممارسة. هذا التشابه السلوكي بين الأجيال لا يُفسّر فقط من خلال الوراثة، بل أيضاً من خلال التأثير القوي للتربية والنمذجة السلوكية (Bandura, 1977).

المحور الديني والفلسفي

من المنظور الديني، يعكس المثل أهمية القيم الأخلاقية والتربوية التي ينقلها الآباء إلى أبنائهم، ففي الكثير من النصوص الدينية، يتم التأكيد على أهمية تربية الأبناء على القيم الحميدة والصفات الحسنة، وعلى سبيل المثال، يُشدّد الإسلام على أهمية الاقتداء بالنماذج الصالحة، حيث يقول النبي محمد صلى الله عليه وسلم: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" (صحيح البخاري). وهذا الحديث يؤكد على دور الوالدين في تشكيل شخصية الأبناء وتوجيههم نحو القيم الدينية والأخلاقية.

أما من الناحية الفلسفية، فإن المثل يعكس جدلية الوراثة والتربية في تشكيل الهوية الإنسانية. الفلاسفة مثل أفلاطون وأرسطو ناقشوا دور التربية في تشكيل الفضائل، حيث رأى أرسطو أن الفضائل الأخلاقية تُكتسب من خلال التدريب والممارسة، وليست فطرية. في هذا السياق، يمكن فهم المثل على أنه تأكيد على أهمية التربية والتنشئة الاجتماعية في نقل القيم من جيل إلى جيل (Aristu, 1984).

المحور العلمي والنفسي

من منظور علم النفس، يُشير المثل إلى العلاقة بين الوراثة والبيئة في تشكيل سلوك الإنسان. فإن الدراسات النفسية الحديثة تؤكد أن السمات الشخصية هي نتيجة لتفاعل معقد بين العوامل الوراثية والبيئية، فالأبناء الذين ينشأون في بيئة تربيهم على قيم معينة مثل الكرم، ويكون لديهم ميل أكبر لتبني هذه القيم مقارنة بمن ينشأون في بيئة تفتقر إلى مثل هذه القيم (Rothbart, 2011).

إن النظرية البيئية السلوكية تركز على كيفية تأثير البيئة على السلوك. ووفقاً لهذه النظرية، البيئة الأسرية تلعب دوراً حاسماً في تشكيل سلوك الفرد. فالأطفال يتعلمون من خلال مراقبة وتقليد سلوك آبائهم، وهذا يؤدي إلى تطور سلوكيات مشابهة بين الأبناء وآبائهم، وهذا التفاعل بين الوراثة والبيئة يمكن أن يُفسر التشابه الكبير بين الآباء والأبناء الذي يُشير إليه المثل (Bandura, 1977).

التطبيقات الاجتماعية والثقافية

يُستخدم المثل على نطاق واسع في السياقات الاجتماعية والثقافية لتأكيد أهمية الاستمرارية الأسرية والقيم المتوارثة. ففي المجتمعات التقليدية، تُعتبر هذه الأمثال جزءاً لا يتجزأ من الثقافة الاجتماعية، حيث يتم استخدامها لتوجيه الأفراد نحو احترام تراثهم العائلي والعمل على الحفاظ عليه. ففي المجتمعات، وخاصة العربية منها، يُعتبر الحفاظ على السمعة الطيبة للعائلة من أعلى القيم الاجتماعية، ويُعزز المثل من هذه الفكرة من خلال التأكيد على أن الأبناء الذين يتبعون خطى آبائهم في الفضائل هم موضع احترام وتقدير. هذا المثل يلعب دوراً في تشكيل الهوية الثقافية والجماعية للأفراد، ويُستخدم في توجيه السلوك الاجتماعي لضمان الاستمرارية بين الأجيال (Al-Harbi, 2014; Al-Jabri, 2018).

تؤكد الدراسات الاجتماعية أن هذه الأمثال تساهم في تشكيل روابط قوية بين الأفراد وعائلاتهم ومجتمعاتهم، حيث يعزز المثل فكرة التعاون الاجتماعي والانسجام بين الأجيال. في سياقات مختلفة، يُستخدم المثل أيضاً لتسليط الضوء على أهمية الموروث الثقافي في تحديد السلوكيات والتوجهات. الأمثال تساعد في نقل القيم من جيل إلى جيل، مما يساهم في تحقيق الاستقرار الاجتماعي وتعزيز الشعور بالانتماء. علاوة على ذلك، تلعب الأمثال دوراً في تثبيت المعايير الأخلاقية التي يتم تبنيها في الحياة اليومية، مما يعزز الالتزام بالقيم الأسرية والاجتماعية التي تُعتبر أساسية لتحقيق التماسك الاجتماعي.

وفي المجتمعات الحديثة، يُستخدم المثل في تعليم الأجيال الجديدة عن التراث الثقافي وكيفية الحفاظ عليه. كما يُنظر إليه كأداة تربوية لرفع الوعي الاجتماعي حول كيفية تأثير سلوك الأفراد على سمعة العائلة والمجتمع ككل. في هذا السياق، لا يقتصر المثل على نقل القيم الأسرية فقط، بل يسهم أيضًا في بناء هويات اجتماعية وثقافية مستدامة.

النتائج

(١) تأثير الوراثة والبيئة: يُشير المثل "من شابه أباه فما ظلم" إلى أن التشابه بين الآباء والأبناء ليس مجرد صدفة، بل هو نتيجة لتأثيرات وراثية وبيئية مشتركة. تُظهر الدراسات أن شخصية الفرد تتأثر بتفاعل معقد بين العوامل الوراثية والبيئية، مما يؤدي إلى تشابه في الصفات والسلوكيات بين الأجيال.

(٢) دور الأسرة في نقل القيم: يُبرز المثل أهمية الأسرة كوحدة أساسية في نقل القيم والتقاليد عبر الأجيال. يُعتبر الحفاظ على السمعة الطيبة للعائلة من أعلى القيم الاجتماعية، ويُعزز المثل هذه الفكرة من خلال التأكيد على أن الأبناء الذين يتبعون خطى آبائهم في الفضائل هم موضع احترام وتقدير.

(٣) التأثير المتبادل بين الوراثة والبيئة: تُشير الأبحاث إلى أن العوامل الوراثية والبيئية تتفاعل بشكل معقد لتشكيل شخصية الفرد. في مراحل الطفولة، يكون للبيئة العائلية تأثير كبير، بينما يبدأ تأثيرها في التراجع مع تقدم العمر، حيث يصبح الأفراد أكثر استقلالية في اختيار تجاربهم وبيئاتهم الخارجية.

التوصيات

(١) تعزيز دور الأسرة في التربية: نظرًا لأهمية الأسرة في نقل القيم والتأثير على تكوين شخصية الفرد، يُنصح بالتركيز على التربية الإيجابية وتعزيز القيم الحميدة داخل الأسرة لضمان انتقالها بسلاسة إلى الأجيال القادمة.

(٢) الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية: يُوصى بتوفير بيئات اجتماعية وثقافية داعمة تُعزز من القيم الإيجابية وتسهم في تطوير شخصية متوازنة قادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع.

٣) التوعية بأهمية التفاعل بين الوراثة والبيئة: يُنصح بنشر الوعي حول كيفية تفاعل العوامل الوراثية والبيئية في تشكيل الشخصية، مما يُساعد الأفراد على فهم تأثير هذه العوامل والعمل على تطوير ذواتهم بشكل أفضل.

٤) تشجيع الدراسات المستقبلية: يُشجع الباحثون على إجراء مزيد من الدراسات لفهم التفاعل المعقد بين الوراثة والبيئة وتأثيره على تكوين الشخصية، مما يُساهم في تطوير استراتيجيات تربوية واجتماعية أكثر فعالية.

ومن خلال هذه النتائج والتوصيات، يتضح أن التشابه بين الآباء والأبناء ليس مجرد نتيجة للعوامل البيولوجية، بل هو نتاج لتفاعل معقد بين الوراثة والتربية والثقافة، مما يُبرز أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة والبيئة في تشكيل شخصية الفرد.

خاتمة

يعد المثل "وَمَنْ يَشَابِهَ أَبَهُ فَمَا ظَلَمَ" من الأمثال العربية القديمة التي تحمل دلالات عميقة في فهم العلاقة بين الأجيال وتأثير البيئة العائلية والوراثة على تكوين شخصية الفرد الترابط العميق بين الأجيال، ذلك المثل الذي يستند إلى عوامل وراثية، اجتماعية، ودينية. وإن المثل القرآني "والبلد الطيب يخرج نباته بإذن ربه والذي خبث لا يخرج إلا نكداً" (الأعراف: ٥٨)، على سبيل مثال، يعبر عن مفهوم رئيسي يتعلق بتأثير البيئة والأصل في تشكيل نتائج العمل أو سلوك الفرد. إذا ما طبقنا هذا المفهوم على المثل العربي "وَمَنْ يَشَابِهَ أَبَهُ فَمَا ظَلَمَ"، نجد أن هناك تقارباً دلاليّاً بينهما، حيث يؤكد كلا المثلين على أهمية الجذور، سواء كانت بيئية أو أسرية، في تشكيل الصفات والخصائص التي تظهر على الأفراد في حياتهم. ومن خلال استعراض الحجج الفلسفية والدينية والعلمية، يظهر أن التشابه بين الآباء والأبناء ليس مجرد ظاهرة بيولوجية، بل هو نتاج تفاعل معقد بين الوراثة والتربية والثقافة. ويظل هذا المثل شاهداً على الحكمة العربية القديمة في فهم العلاقات الأسرية وأثرها المستمر في تشكيل المجتمعات.

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-‘Anzī, M. (2010). *al-Taḥlīl al-tārīkhī li-al-shi‘r al-Umawī*. Dār al-Ṭalī‘ah.
- al-‘Awad, M. (2019). *al-Amthāl al-sha‘biyyah wa-atharuhā fī tashkīl al-huwiyyah al-thaqāfiyyah*. Dār al-Nashr al-‘Arabiyyah.
- al-Alūsī, Shihāb al-Dīn. (n.d.). *Rūḥ al-ma‘ānī fī tafsīr al-Qur’ān al-‘Azīm wa-al-sab‘ al-mathānī*. Dār al-Nashr Ghayr Ma‘rūfah.
- al-Balūshī, A. (2018). Dawr al-amthāl fī ta‘zīm al-huwiyyah al-thaqāfiyyah wa-al-ijtimā‘iyyah. *al-Majallah al-‘Arabiyyah lil-Dirāsāt al-Thaqāfiyyah*, 10(4), 122–135.
- al-Harbī, A. (2014). al-Qiyam al-akhlāqiyyah wa-al-ijtimā‘iyyah fī al-amthāl al-sha‘biyyah al-‘Arabiyyah: Dirāsah taḥlīliyyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Ijtimā‘iyyah*, 12(3), 45–67.
- Ibn al-Athīr, ‘Izz al-Dīn. (n.d.). *al-Kāmil fī al-tārīkh*. Dār al-Nashr Ghayr Ma‘rūfah.
- Ibn Khaldūn. (1377). *al-Muqaddimah*. Dār al-Nashr Ghayr Ma‘rūfah.
- al-Jābirī, M. (2018). Dawr al-usrah fī naql al-qiyam al-akhlāqiyyah ‘abr al-ajyāl: Dirāsah maydāniyyah. *al-Majallah al-‘Arabiyyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah*, 8(2), 101–123.
- Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2013). *Behavioral genetics* (6th ed.). Worth Publishers.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. The Guilford Press.
- al-Sayyid, A. (2013). *Asālīb al-balāghah fī al-adab al-‘Arabī*. Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- al-Sayyid, A. (2018). *al-Qiyam al-ijtimā‘iyyah fī al-amthāl al-‘Arabiyyah*. Dār al-Fikr.
- al-Ṭāhir, M. (2007). *al-Shi‘r al-‘Arabī fī al-‘aṣr al-Umawī: Dirāsah wa-taḥlīl*. Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- al-‘Uṭaybī, N. (2012). *al-Tawāruth al-qiyamī wa-al-ijtimā‘ī fī al-amthāl al-‘Arabiyyah*. Dār al-Fikr.
- al-‘Uṭaybī, N. (2015). *al-Lughah wa-al-balāghah fī al-amthāl al-‘Arabiyyah*. Dār al-Nashr al-‘Arabiyyah.



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

ظاهرة التناص في رواية "حضرة المحترم" لنجيب محفوظ: آلية التفصيل بعد الإجمال نموذجاً

[THE PHENOMENON OF INTERTEXTUALITY IN THE NOVEL
"RESPECTED SIR" BY NAGUIB MAHFOUZ: THE MECHANISM OF
DETAIL AFTER SUMMARIZATION AS A MODEL]

Mohd Azizul Rahman Zabidin^{1*} & Ebrahim Mohammad Ahmad Eldesoky¹

¹Arabic Language Department, Kulliyah of Theology, Quranic Sciences and
Arabic Language, Universiti Islam Antarabangsa Sultan Abdul Halim Mu'adzam
Shah, 09300 Kuala Ketil Kedah Darul Aman, Malaysia

*Corresponding Author: azizul@unishams.edu.my

Received: 2/1/2025

Accepted: 28/2/2025

Published: 31/3/2025

ملخص

يشير مفهوم التناص إلى العلاقة بين النصوص، مسلطاً الضوء على تأثير النصوص الكامنة أو الغائبة داخل النص الحالي، حيث تتفاعل مع النص وتؤثر على معانيه على المستويين النحوي والدلالي. كما يشمل التفاعل بين أجزاء النص الواحد، حيث يتفاعل كل جزء مع الأجزاء الأخرى ويثريها. ومن بين الآليات المختلفة لهذا المفهوم، تؤدي "آلية التفصيل بعد الإجمال" دوراً مهماً في تعزيز تماسك النص وبنيته. وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالتناص في الدراسات الأدبية، إلا أن الآليات التناصية المحددة في الأدب غير الغربي تظل غير مستكشفة بشكل كافٍ. هذا، ويهدف هذا البحث إلى معالجة هذا النقص من خلال منهج وصفي تحليلي، لتحليل آلية "التفصيل بعد الإجمال" في رواية "حضرة المحترم" لنجيب محفوظ. يتيح هذا المنهج فحصاً تفصيلياً لكيفية مساهمة هذه الآلية في تماسك الرواية وبنيتها السردية. وتكشف النتائج أن هذه التقنية تثري تماسك النص من خلال تحويل الملخصات المجردة إلى تفصيلات دقيقة، مما يعزز فهم القارئ للنص. ويؤكد هذا البحث على أهمية الآليات التناصية في التحليل الأدبي، ويدعو إلى إجراء المزيد من الأبحاث حول دورها في التقاليد الأدبية والثقافية المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: النص، التناص، آليات التناص، التفصيل بعد الإجمال، حضرة المحترم، نجيب محفوظ

Abstract

Intertextuality refers to the relationship between texts, highlighting the influence of underlying or absent texts within the current one, which interact with and impact its meaning on both syntactic and semantic levels. Additionally, it encompasses the interplay between different parts of the same text, where each segment interacts with and informs the others. Among the various mechanisms within this concept, "Detail after Summarization" (al-tafṣīl ba'da al-ijmāl) plays a significant role in enhancing textual coherence and structure. Despite growing interest in intertextuality within literary studies, specific intertextual mechanisms in non-Western literature remain under-examined. This study addresses this gap through a descriptive-analytical approach to examine the mechanism of "Detail after Summarization" in Naguib Mahfouz's novel Respected Sir (Ḥaḍrah al-Muḥtaram). This methodology enables a detailed examination of how the mechanism contributes to the novel's cohesion and narrative structure. The findings reveal that this technique enriches textual cohesion by transforming abstract summaries into detailed elaborations, enhancing readers' comprehension of the text. This study underscores the significance of intertextual mechanisms in literary analysis and advocates for further research on their role across diverse literary traditions and cultural contexts.

Keywords: text, intertextuality, mechanisms of intertextuality, detail after summarization, Respected Sir, Naguib Mahfouz

Cite as: Zabidin, M. A. R., & Ahmad Eldesoky, E. M. (2025). Zāhirat al-tanāṣ fi riwāyat Ḥaḍrat al-muḥtaram li-Najīb Maḥfūz: Āliyyat al-tafṣīl ba'd al-ijmāl namūdhajan [The phenomenon of intertextuality in the novel "Respected Sir" by Naguib Mahfouz: The mechanism of detail after summarization as a model]. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 60–80. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.156>

© 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

مما لا شك فيه أن الغاية الأساسية من قراءة النصوص فهمها وتحليل بُنيّتها اللغوية، والوقوف على أجزائها، ومدى تماسكها وترابط عناصرها بعضها ببعض، لنقل رسالة ذات مغزى. ومن أجل تحقيق هذه الغاية، لا بد من استجلاء المعايير النصية المتنوعة التي تسهم في تماسك النص وتجلية معناه.

ومن بين هذه المعايير، يحتل معيار "التناص" مكانة بارزة؛ حيث يُعدُّ أحد المعايير النصية السبعة التي طرحها روبرت دي بوجراند في مجال لسانيات النص (Abd Gani & Ali, 2022). يُعنى التناص بالتفاعل بين النصوص المختلفة، مما يجعله عاملاً حاسماً في تحديد نصيّة النص؛ إذ لا يُعدُّ النص نصّاً إلا إذا استوفى هذه المعايير، ويُعدُّ التناص من أبرزها (Dakhīyah, 2022).

علاوة على ذلك، يعمل التناص من خلال آليات وأساليب متعددة، متخذاً أشكالاً ومناهج متنوعة، تم فحصها وتقييمها بعناية من قبل بعض النقاد العرب (Zabidin, 2024). وتبرز من

بين هذه الآليات "التفصيل بعد الإجمال"، التي تُمثِّل إحدى آليات التناس المهمة (Abd al- Rādī, 2010).

وانطلاقاً من هذا، يتوجّه هذا البحث إلى دراسة آلية "التفصيل بعد الإجمال"، التي تُعدّ من آليات التناس المهمة، محاولاً عرضها من خلال تلمّسها في النماذج المنتقاة من رواية "حضرة المحترم" للأديب الكبير نجيب محفوظ. وتتمحور إشكالية البحث في توضيح مفهوم التناس، والكيفية التي يعمل بها، بوصفه معياراً مهماً من معايير النص، في تفسير النص من خلال آلية من آليات المهمة، وهي "التفصيل بعد الإجمال"، وكيف يكون لهذا أثر واضح في قراءة النصوص الأدبية وفهمها بشكل أفضل.

مشكلة البحث

تُعدّ آلية "التفصيل بعد الإجمال" إحدى التقنيات السردية التي تجمع بين البساطة والعمق، ما يجعلها وسيلة فعّالة في بناء التماسك النصي وإثراء المعاني. ومع ذلك، فإن هذا المفهوم لم ينل نصيبه من البحث الكافي في سياق الأدب العربي الحديث، حيث يظلّ التركيز منصّباً على دراسات عامة حول مفهوم التناس دون التطرّق بعمق إلى الآليات النوعية التي تميّز النصوص الأدبية العربية. وفي ظلّ هذا النقص، تظهر الحاجة إلى استكشاف كيفية توظيف هذه الآلية في الأدب العربي بوصفها أداة فاعلة في تشكيل البنية السردية، وتعزيز الروابط النصية، وخاصة في أعمال الروائيين الكبار مثل نجيب محفوظ. وتُمثِّل رواية "حضرة المحترم" نموذجاً ثرياً لاختبار هذه الآلية، مما يفتح المجال لفهم أعمق لدورها في تقديم سرد غني بالتفاصيل الدقيقة. هذا، ويسعى هذا البحث إلى معالجة هذا الفراغ العلمي من خلال تحليل آلية "التفصيل بعد الإجمال" في هذه الرواية، وذلك بهدف إظهار تأثيرها في تحقيق التماسك النصي وإثراء المعنى الأدبي، وبذلك يسهم في تطوير الدراسات المتعلقة بالتناس في الأدب العربي، ضمن إطار يجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

المنهجية

يستند هذا البحث، في إطاره المنهجي، على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعدّ الأنسب لدراسة آلية "التفصيل بعد الإجمال" وتحليلها في رواية "حضرة المحترم" للأديب الكبير نجيب محفوظ. وقد جرى اختيار المقاطع النصية وفق صلتها الوثيقة بأهداف الدراسة، التي تتمثّل في تحليل الكيفية التي تسهم بها هذه الآلية في تحقيق التماسك النصي والبنية السردية للرواية، وذلك من خلال الربط بين الملخصات العامة والتفاصيل الدقيقة. تُبنى التحليلات على أسس علم لغة النص ومفهوم

التناص، بما يضمن اتساقها مع الإطار النظري للدراسة وأهدافها، مما يساهم في تقديم رؤية نقدية شاملة تُثري فهم العلاقة بين الإجمال والتفصيل في الخطاب السردي.

أسئلة البحث

تكمُن أسئلة البحث في محاولة الإجابة عما يلي:

(١) كيف تتجلى آلية التناص "التفصيل بعد الإجمال" في رواية "حضرة المحترم" لنجيب محفوظ؟

(٢) ما دور آلية التناص "التفصيل بعد الإجمال" في تحقيق التماسك النصي لرواية "حضرة المحترم"؟

أهداف البحث

تتمثّل أهداف هذا البحث فيما يلي:

(١) استكشاف آلية التناص "التفصيل بعد الإجمال" في رواية "حضرة المحترم" لنجيب محفوظ.

(٢) تحليل دور هذه الآلية في بنية الرواية وتماسكها النصي من خلال ربط الملخصات المجردة بالتفاصيل الدقيقة.

المبحث الأول: الإطار النظري

مفهوم النص

في بداية الأمر، وقبل كل شيء، من الضروري بمكان أن نقف وقفة توضيحية عند مفهوم "النص" حيث نسعى من خلال ذلك إلى الكشف عن حدود النص وأبعاده؛ إذ نقف أمام كمّ هائل من التعريفات الخاصة بالنص، تنطلق من نظرة خاصة ومرجعيات مختلفة. وتصل هذه التعريفات أحياناً إلى حدّ التناقض مع بعضها. لذا، ينبغي ألا يتعدّد مدلول المصطلح في عُرْف خاص بعينه كعُرْف النحاة أو النقاد، وإلا كان هذا التعدّد سبباً في البلبلة والتردد في الفهم. من أجل هذا كله، كان لابد من تحرير مصطلح النص، فإذا تمّ تحرير المصطلح واتضحت أبعاده اتضحت القضايا التي تبني عليه.

لعلّ من المفيد النظر إلى تعريف النص الذي أشار إليه جوليا كريستيفا القائل إن النص: "ترحال للنصوص، وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافي ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى" (Kristeva, 1997, 21). ولو أمعنا النظر في التعريف الذي أشارت إليه كريستيفا للاحظنا جليا أنها قد ركّزت على معيار ضروري من معايير النصية وهو معيار "التناص" (Intertextuality) وهو ما عبّرتُ هي عنه بقولها: إنه "ترحال للنصوص" و"تداخل نصي"، و"نصوص عديدة تتقاطع ملفوظاتها مع بعضها البعض".

يرى رولان بارت أن النص: "فضاء متعدد الأبعاد، تتمازج فيه كتابات متعددة، والنص نسيج من الاقتباسات تنحدر من منابع ثقافية متعددة" (Barthes, 1993, 85). هنا، نرى أنّ رولان بارت يقصر النص على معيار واحد من معايير النصية، وهو التناص، يتضح ذلك من الجملة الأولى في تعريفه "النص فضاء متعدد الأبعاد" ويزداد وضوحا في الجملة الثانية التي أشار بها إلى أنّ النص تتداخل به و"تتمازج فيه كتابات متعددة" هذه الكتابات مأخوذة من "منابع ثقافية متعددة".

كما أوضح رولان بارت أن كلمة نص (Texte) تعني النسيج (Tissu)، وإن الذات إذ تكون ضائعة في هذا النسيج تنحل فيه، كما لو أنها عنكبوت تذوب هي نفسها في الافرازات البانية لنسيجها. فإننا نستطيع أن نعرّف نظرية النص بأنها علم صناعة نسيج العنكبوت (Hypho) (Barthes, 1992).

ويرى هاليدي ورقية حسن أن كلمة "النص" تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي فقرة، منظومة أو مكتوبة، مهما طالت أو امتدت ... والنص هو وحدة اللغة المستعملة، وليس محدداً بحجمه ... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة. والنص لا شك أنه يختلف عن الجملة في النوع (al-Faqī, 2000).

أما سعد مصلوح فقد قال في تعريف النص: "أما النص فليس إلا سلسلة من الجمل، كل منها يفيد السامع فائدة يحسن السكوت عليها، وهو مجرد حاصل جمع للجمل، أو لنماذج الجمل، الداخلة في تشكيله" (Maṣlūḥ, 1990, 140)؛ وقد فقدت الجمل - داخل هذا التعريف - خاصية الاتصال أو خاصية ارتباطها بسياق خطابي (Afīfī, 2001). علاوة على ذلك، فإن النص يمكن أن يجيء على صورة كلمة واحدة أو جملة واحدة أو مجموعة من الأجزاء أو خليط من البنيات السطحية (de Beaugrande, 2001). كما أنه يهمل جانب الترابط الذي ينبغي أن يتصف به كل نص قوي، بل لا يكون النص نصا بدونه.

قد وضع روبرت دي بوجراند وولفجانج أولرخ دريسلار للنص تعريفا أكثر تحديداً؛ لأنه احتوى على المعايير التي يجب توافرها فيه، وقد أثر هذا التعريف كثير من الدارسين، منهم: سعد

مصلوح، وسعيد بحيري، وصبحي إبراهيم الفقي، وأحمد عفيفي وأشرف عبد البديع (Abd al- Rādī, 2008).

وفي ذلك، يقول سعد مصلوح: "قد آثرنا هنا أن نعتمد تعريف روبرت ألان دي بوجراند، ولفجانج أولرخ دريسلار لمفهوم النص من حيث إنه حدث تواصل (Communicative Occurrence) يلزم لكونه نصاً أن تتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعية، ويزول عنه هذا الوصف إذاً تخلف واحد من هذه المعايير" (Maṣlūḥ, 2003, 225-226). وهذه المعايير هي (de Beaugrande, 2001):

- ١) السبك (Cohesion): ونعني به الكيفية التي يتم بها ربط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاحق.
- ٢) الحبك أو التماسك الدلالي وترجمه تمام حسان بالالتحام (Coherence): ويقصد به الطريقة التي يتم بها ربط التراكيب على مستوى البنية العميقة للنص، التي ربما لا تظهر على مستوى السطح أو على مستوى العلاقات المعنوية القائمة في النص.
- ٣) القصدية (Intentionality): ويعني أن النص حدث لغوي مخطط له، وليس رصفاً اعتباطياً للجمال والكلمات، إنه بنية لغوية يقصد بها أن تكون مُتَّسِقَةً وَمُنَّسَجَةً، لتحقيق غرض منشئها.
- ٤) المقبولية (Acceptability): ويتضمن موقف المرسل إليه أو متلقي النص، إزاء كون صورة ما من صور اللغة، ينبغي لها أن تكون مستحسنة، من حيث هي نص مُتَّسِقٌ ومنسجم.
- ٥) الموقفية (Situationality): ويُسمَّى كذلك السياق أو المقام، وينقسم إلى سياق لغوي وسياق غير لغوي، وهذا الأخير يحيل إلى خارج النص ويشمل السياق الثقافي والديني والاجتماعي، وقد أسهمت كلها في تكوين النص.
- ٦) التناس (Intertextuality): ويتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى سابقة أو معاصرة له، بحيث يصبح النص بنية مقتطعة من بنيات أخرى.
- ٧) الإعلامية (Informativity): وهي العوامل المؤثرة بالنسبة لعدم الجزم (Uncertainty) في الحكم على الوقائع النصية أو الواقع في عالم نصي (Textual) في مقابلة البدائل الممكنة.

مفهوم التناص

لقد سبقت الإشارة إلى أن "التناص" أحد المعايير السبعة التي يقوم عليها النص، في سياق حديثنا عن علم النص، حيث لا يُعَدُّ النص نصاً إلا إذا توافرت فيه هذه المعايير، ومنها "التناص" الذي يمثل عملية استبدال من نصوص أخرى. لذا، من الأهمية بالمكان الآن أن نتطرق إلى معيار التناص ساعياً إلى إبراز مفهومه وآلياته.

التناص لغةً مصدر للفعل تناصَّ (تناصص بفك الإدغام)، وهو على وزن (تَفَاعَلَ) الدالّ على المشاركة. وعندما نبحت في المعجم عن الكلمة نجد أنها بمعنى الازدحام، فقد جاء في معجم الوسيط "تَنَاصَّ الْقَوْمُ: اُزْدَحَمُوا" (Anīs et al, 2004). وهذا المعنى قريب من المشاركة، وهذا يعني أن هناك توافقاً بين معنى الكلمة والمعنى الصرفي الذي ينطوي عليه وزن الكلمة. وحينما نطلع على معجم اللغة العربية المعاصرة نقرأ "تَنَاصَى، يَتَنَاصَى، تَنَاصً، تَنَاصِيًا، فهو مُتَنَاصٍ، تناصى القومُ: أخذ بعضهم بنواصي بعض في الخصومة.. هبَّت الریحُ وتناصت الأغصانُ: علقت رءوس بعضها ببعض" (Umar, 2008).

وقد صيغ المصطلح (تناص) بزيادة ألف وتاء على الأصل (نص)، وكل زيادة في المبنى تعني زيادة في المعنى، وهذه الزيادة تخبرنا عن تناص اثنين أو أكثر، وهو ما يعني المشابكة والتداخل والاتصال، فكأنه يعني الاستمرارية الزمانية، وهي ما يحققه قولنا تناص النصان، كما تفيد الزيادة تلك المشاركة المتشابكة بين النصين، وهو معنى ورد في المعاجم العربية كما سبق، إذن نستطيع أن نقول وفقاً لهذه النظرية المعجمية: إنَّ التناص مصطلح صحيح من الناحية اللغوية، ويدل على معانٍ عدّة، يهمننا هنا منها أربعة معانٍ (al-Huqayl, 2018):

- ١) الجمع والتراكم في قولهم: نصّ المتاع إذا جعل بعضه فوق بعض.
- ٢) الازدحام، فإذا تناص القوم فهذا يعني أنهم ازدحموا والتَّصَق بعضهم ببعض.
- ٣) الاشتباك والتداخل من قِبَل طرفين بقوة، في قولهم: تناص الرجلان.
- ٤) رد الشيء إلى أصله ومحتده، في قولهم: ونَصَصْتُ الحديث.

تعريف التناص اصطلاحاً

كثُرَت تعريفات مصطلح التناص كثرة وصلت إلى حدِّ التناقض والتعارض أحياناً. لذا، سيعرض البحث فيما يلي بعض هذه التعريفات الكثيرة، ثم يختار من بينها ما يراه مناسباً مع دراسته الحالية. ويمكن الآن النظر إلى تعريف التناص لدى النقاد الغربيين والعرب.

مفهوم التناص في النقد الغربي

يعود الفضل في صياغة مصطلح التناص وإدخاله إلى حقل الدراسات النقدية المعاصرة إلى الناقدة جوليا كرسيفا التي عرّفته بأنه: "ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتناهي ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى" (Kristeva, 1997, 70)، ووصفته أيضًا بأنه تركيبة فسيفسائية من الاستشهادات، وكل نص امتصاص أو تحويل لنصوص أخرى (al-Za' bī, 2000).

وقد توسع رولان بارت في هذا المفهوم وأضاف إليه بعدًا آخر حين وصف التناص بأنه "تبادل النصوص أشلاء نصوص دارت أو تدور في فلك نص يعتبر مركزًا، وفي النهاية تتحد معه... فكل نص ليس إلا نسيجًا جديدًا من استشهادات سابقة (al-Huqayl, 2018, 43).

أما روبرت دي بوجراند، فقد عرّف التناص بأنه يتضمن "العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة وقعت في حدود تجربة سابقة، سواء بوساطة أم بغير وساطة" (de Beaugrande, 2001, 10)، وهو تعريف يتّسع ليشمل العلاقات الضمنية بين النصوص وليس فقط الاقتباسات المباشرة.

ويأتي مارك انجينو ليؤكد هذا البعد التفاعلي للنصوص بقوله: إن "كل نص يتعايش بطريقة من الطرق مع نصوص أخرى، وبذا يصبح نصًا في نص، تناصًا" (al-Za' bī, 2000, 13)، مما يؤكّد أن التناص ليس مجرد وجود نص داخل نص آخر، بل هو تفاعل حيوي بين النصوص.

مفهوم التناص في النقد العربي

تعامل النقاد العرب المعاصرون مع مصطلح التناص بطريقتين: الأولى تمثلت في ترجمة المفاهيم الغربية بصياغات مختلفة مع الاحتفاظ بجوهرها، والثانية تمثلت في محاولات أصيلة لربط المصطلح بالتراث النقدي العربي وإعادة تعريفه بما يتناسب مع خصوصية النص العربي.

من الطريقة الأولى، نجد تعريف محمد مفتاح للتناص بأنه: "فسيفساء من نصوص أخرى، أدمجت فيه بتقنيات مختلفة، ممتص لها، يجعلها من عندياته، وبتصويرها منسجمة مع فضاء بنائه ومع مقاصده، محوّلًا لها بتمطيطها أو تكثيفها بقصد مناقضة خصائصها ودلالاتها أو بهدف تعضيدها" (Miftāḥ, 1992, 121)، وهو تعريف يكاد يكون إعادة صياغة لتعريف كرسيفا.

أما الطريقة الثانية، فتتجلى في جهود عدد من النقاد العرب الذين حاولوا تأصيل المصطلح وربطه بتراث النقد العربي، مشيرين إلى أن ظاهرة التناص موجودة في مباحث النقد العربي القديم

تحت مسميات مختلفة مثل "التلميح" و"التضمن" و"الاقتباس" و"السرقاات الأدبية" (al-
(Dusūqī et al., 2020).

وفي هذا السياق، يأتي تعريف أحمد محمد عبد الراضي الذي يوسع من مفهوم التناص
ليشمل مفهومي متكاملين (Abd al-Rādī, 2010):

(١) المفهوم الأول: يتمثل في تداخل نصوص غائبة في نص حاضر تتفاعل وتتعلق معه على
المستويين النحوي والدلالي.

(٢) المفهوم الثاني: يتمثل في العلاقات النصية داخل النص الواحد، كتفسير الغامض، وتفصيل
المجمل، وتحديد المعنى المحتمل، وهو ما أشار إليه تمام حسان وغيره من علماء اللغة
العربية.

هذا التعريف المزدوج يتميز بشموليته وانفتاحه على أبعاد النص الداخلية والخارجية،
ويُعدُّ إضافةً نوعيةً للمفهوم الغربي الذي ركز بشكل أساسي على العلاقات بين النصوص المختلفة.

تعريف جامع للتناص

بناءً على ما سبق، يمكن تقديم تعريف جامع للتناص، يستوعب المقاربات الغربية والعربية،
ويراعي الأبعاد الداخلية والخارجية للنص، وهو أن التناص: "علاقة نصية ذات بعدين: داخلي
وخارجي؛ فالبعد الداخلي يتمثل في علاقات بين أجزاء النص الواحد كـ"تفسير المبهمة" و"التفصيل
بعد الإجمال" و"تخصيص العام والجواب عن السؤال"، والبعد الخارجي يتمثل في علاقات بين
النص ونصوص أخرى سابقة أو معاصرة له تظهر في صور متعددة كـ"الاقتباس" و"التضمن"
و"التلميح"، وغيرها من آليات التفاعل النصي. وفي كلا البعدين، يهدف التناص إلى إثراء النص
وتعميق دلالاته وتحقيق تماسكه الداخلي وانسجامه مع محيطه الثقافي."

هذا التعريف المقترح يتميز بالشمولية ويستوعب مختلف أشكال العلاقات النصية، سواء
كانت داخل النص الواحد أو بين النصوص.

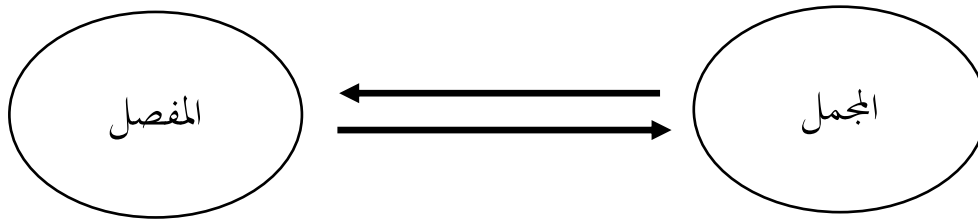
آلية التفصيل بعد الإجمال

لقد سبق لنا أن ذكرنا أن التناص علاقة من العلاقات الملحوظة في النص، وهو أحد المعايير النصية
السبعة التي ذكرها ديوجران، وهو ليس علاقة تقع بين نص ونص آخر فحسب لكنه علاقة كذلك

بين أجزاء النص الواحد بعضها ببعض، والتناص بالمفهوم الثاني له آليات منها آلية التفصيل بعد الإجمال.

وقد يكون "التفصيل بعد الإجمال" آلية من آليات التناص التي تفسّر النص وتوضّحه، خاصةً إذا كان الإجمال في نص، والتفصيل في نص آخر، كأن يكون الإجمال في سورة من سور القرآن والتفصيل في سورة أخرى، هذا باعتبار السورة نصًّا والسورة الأخرى نصًّا آخر، أو كأن يكون الإجمال في حديث نبوي والتفصيل في حديث نبوي آخر، أو كأن يكون الإجمال في موضع من النص، والتفصيل في موضع آخر منه، كأن يكون التفصيل في موضع من مواضع النص القرآني والإجمال في موضع آخر منه وهكذا (al-Dusūqī et al., 2020).

تُعَدُّ علاقة التفصيل بعد الإجمال من أبرز العلاقات الدلالية التي ركز عليها علماء النص؛ لكونها تضمن اتصال المقاطع النصية ببعضها البعض، بفضل ما تمنحه هذه العلاقة من استمرارية دلالية بين مقاطع النص، كما تجدر الإشارة إلى أن هذه العلاقة لا تسلك دوماً في فضاء النص نفس الاتجاه، فهي تسير وفق اتجاهين (Khaṭṭābī, 1991):



الشكل الرقم (١): مخطّط توضيحي لعلاقة الإجمال والتفصيل

وهذه العلاقة مُزْدَوِجَةُ الاتّجاه، وتنقله من رَتَابَةِ الواحدة إلى تَنَامٍ مُطَرِّدٍ، معنى ذلك أن تلك العلاقة لا تسلك دائماً سبيل المجمل المفصل، بل قد تتحول الأمور فيتقدم المفصل على المجمل لتحقيق غاية معينة، وهو ما عبر عنه "ابن عاشور" بقوله: "للإجمال بعد التفصيل وقع من نفوس السّامعين" (Ibn 'Āshūr, 1984)، فهو بهذا الترتيب تداولي، بخلاف الأول الذي هو معياري (al-'Amūsh, 2008).

تدخل علاقة التفصيل، إذن، ضمن العلاقات الملحوظة التي لا تعبّر عنها أداة، وتقوم بربط أجزاء النص، وذلك عن طريق هذا التوضيح المتمثل في التفصيل بعد الإجمال، والذي لا يعتمد في ذلك على أداة تقوم بهذا الدور، كما هو الشأن في العلاقات الملفوظة (al-Dasūqī & Zabidin, 2021).

إنما يأتي التفصيل مقترنا بإجمال، فيكون بمنزلة التعريف من التنكير، إذ يجد المرء في كل منهما دلالة، ولكن دلالة التفصيل كدلالة التعريف أكثر تحديدا من قرينتها (Hasan, 2001).

يتجلى هذا الأسلوب عند تقديم معنى في بداية النص أو نهايته، يكون فهمه غير مكتمل أو غير واضح بذاته، مما يتطلب تفسيراً أو توضيحاً من خلال ما يرد بعده أو قبله في النص (Nawfal, 2014).

على ضوء ما تم عرضه من الآراء والتعريفات، يمكن للبحث أن يحدّد تعريفاً مناسباً لمصطلح "التفصيل بعد الإجمال" بأنه: أحد آليات التناص التي تتمثل في تقديم فكرة عامة أو جملة في بداية النص أو أحد مقاطعه، يليها شرح أو تفصيل لهذه الفكرة في موضع لاحق من النص نفسه، وهذه العلاقة الدلالية تهدف إلى تعزيز استمرارية المفاهيم داخل النص، وضمان ترابط أجزائه بشكل يجعل المتلقي قادراً على فهم المعنى المقصود بوضوح ودقة، ويتميز التفصيل بعد الإجمال بأنه لا يعتمد على أدوات أو وسائل شكلية ظاهرة للربط بين الأجزاء، بل يقوم على العلاقات المعنوية الخفية التي تربط بين الأفكار والمفاهيم في النص.

ويمكن أن تظهر علاقة التفصيل بعد الإجمال في نصوص متعددة مثل القرآن الكريم والأحاديث النبوية، حيث يتم تقديم إجمال في موضع ثم يأتي التفصيل في موضع آخر من النص نفسه أو في نص آخر.

المبحث الثاني: التعريف برواية "حضرة المحترم"

وقبل الشروع في الدراسة التطبيقية للرواية، حري بنا تقديم تلخيص سريع لأحداث الرواية، حتى يتمكن القارئ من تكوين إطار عام لموضوعات الرواية وأفكارها ورؤيتها. لعل هذا الملخص يجعل قراءة الدراسة نفسها أكثر وضوحاً في ذهن القارئ.

المضمون العام للرواية

نُشرت سلسلة "حضرة المحترم" لأول مرة في صحيفة "الأهرام اليومية" في القاهرة ونشرت لاحقاً في شكل كتاب في عام ١٩٧٥م (El Enany, 1990)، وترجمها رشيد العناني كاتب وناقد وأكاديمي مصري، متخصص في الأدب العربي الحديث عام ١٩٨٦م.

الرواية تحكي قصة عثمان بيومي، الشاب الطموح الذي تمكن من تحقيق حلمه بنيل شهادة البكالوريا بعد جهد واجتهاد، رغم مرارة فقدان والديه وهو صغير. تعيّن في وظيفة بقسم

المحفوظات في الحكومة، ولكنه لم يكتف بذلك بل استمر في سعيه للتعليم والتطوير، حيث حصل على إجازة في الحقوق وعمل بجدية وإخلاص ليصل إلى هدفه في أن يصبح "المدير العام".

ومن أهم ما لوحظ أن نجيب محفوظ يقدّم بطل الرواية وهو "عثمان بيومي"، موظفاً في دائرة المحفوظات ومنذ اللحظة الأولى التي تطأ فيها قدم بيومي الدائرة يكشف عن أحلامه وتطلعاته للوصول إلى منصب المدير العام (Sulaimān, 1996). فوضع خطة للمستقبل تعاونه على منازلة الزمن، لاجتياز الطريق العسير الممتد من "الثامنة" إلى "الأولى" بكل السرعة اللازمة التي من خلالها يستطيع أن يصل إلى "سدرة المنتهى" قبل أن يقرع ملاك الموت بابه (Tarābīshī, 2013). ومن بنود هذه الخطة، التي ترجمها إلى ورقة عمل يذاكرها كل صباح قبل انطلاقه إلى العمل (Maḥfūz, 2008):

- (١) القيام بالواجب بدقة وأمانة.
- (٢) دراسة اللائحة المالية كأنها كتاب مقدس.
- (٣) الدرس للحصول على شهادة عليا ضمن الطلبة الذين يعملون من منازلهم.
- (٤) دراسة خاصة للغتين الإنجليزية والفرنسية بالإضافة إلى العربية.
- (٥) التزود بالثقافة العامة وبخاصة الثقافة المفيدة للموظف.
- (٦) الإعلان بكل وسيلة مهذبة عن تَدَيُّني، وخلقى واجتهادي في عملي.
- (٧) العمل على كسب ثقة الرؤساء ومحبتهم.
- (٨) الاستفادة من الفرص المفيدة مع الاحتفاظ بالكرامة، مثل مساعدة أدبية تقدم لذي شأن، صداقة مفيدة، زواج موفق من شأنه تمهيد الطريق للتقدم.

ومن خلال أحداث الرواية، وجدنا أن "عثمان بيومي"، قد تعرّف على عدد من الشخصيات النسائية، وهي: "سيدة"، و"أنيسة"، و"قدريّة" و"راضية" وكشفت كل واحدة منهن بعضاً من جوانب شخصيته. كما وجدنا أن عثمان بيومي، خلال فترة من حياته، وقع في الحب مع امرأتين مختلفتين وهما "سيدة" و"أنيسة" في فترتين متباعدتين، لكنه على الرغم من ذلك رفض الزواج بهما فتخلّى عن الحب؛ عازماً على الاستمرار في تحقيق أحلام حياته. ومع ذلك كله، فحاجة الإنسي إلى الأنثى قائمة، هكذا خلق، فعثمان بيومي لا بد وأن يشبع حاجته للأنثى. ويتمزق بين الحاجتين: الدنيوي الذي خلق عليه، والمقدس الذي خلقه بنفسه لنفسه ليسعى إليه (Sulaimān, 1996).

هذا، وحين فشلت مساعي عثمان بيومي في الحصول على زوجة من أسرة كريمة ترقى به اجتماعياً؛ قرّر الاقتران بنموذج نقيض مثّلته قدرية التي لم تأل جهداً في محاولة التكيف مع الحياة الجديدة بغية إسعاد زوجها (al-Sālim, 2012). وكان عثمان بيومي يجيء قدرية - قبل أن يتزوجها - في درب البغاء كاللص، متخفياً في الظلام خوفاً على سمعته ومركزه، استنكرت قدرية أن يُعَدَّ لقاؤه بها جريمة، وأكدت أنها اضطرت للعمل هناك كحل مؤقت لمشكلاتها، ثائرة ومتمردة على واقع أليم حرمت فيه من العدالة والحرية، ونشأت في ظلاله فقيرة وعاجزة من كل سلاح (al-Sālim, 2012). هذا وتكون قدرية البغي هي الجواب فيتزوجها. ويُعدُّ هذا السقوط الأول بالنسبة إليه.

وليس من قبيل المبالغة إن قلنا إنَّ الحياة الجديدة التي تمنّاها لتكون بداية جديدة، مع الأسف الشديد، تقوده في النهاية إلى سقوط جديد، وطبعاً أكثر قسوةً في نتائجه من السقوط الأول، إذ يتزوَّج من سكرتيرته "راضية عبد الخالق"، التي اصطادته لتحقيق غايتها. وهكذا يتحول الصياد إلى طريدة وعندما يبلغ الأمل المقدس المنشود، وتفتح الحجرة الزرقاء أبوابها له ليدخلها مديراً عاماً، يكون عثمان بيومي قد فَقَدَ القدرة على دخولها، إذ يعين مديراً عاماً وهو يرقد على سرير المرض، تصك أذنيه كلمات زوجته راضية، وهي تعترف لعمتها، في حجرة مجاورة لحجرتها، بخيانتها له، وبأنها تحمل في بطنها جنيناً لا تدري مَنْ أبوه، أهو الراقد في الحجرة المجاورة أم هو غيره (Sulaimān, 1996).

وينبغي ألا نغفل هنا عن حقيقة بالغة الأهمية، مفادها أن الوصول إلى "الحجرة الزرقاء" رحلة أرهقت عثمان بيومي، واستنفدت عمره دون طائل. تطلّع عثمان بيومي إلى "الحجرة الزرقاء"، تلك الحجرة المقدسة، المترامية اللانهائية، فكان مصيره السقوط والفشل. عثمان بيومي، إذن، يرى في تلك الوظيفة في مستواها الأعلى قداسة تنقل مديدها والواصل إليها من مصاف البشر إلى مصاف الآلهة. ومن هنا يصبح امتلاكه للحجرة الزرقاء، حجرة المدير العام، "تحقيقاً للألوهية على الأرض"، من خلال تقمُّصه الدور الإلهي أو المقدس لفراغة مصر وكتّابها من الكهنة. وعثمان بيومي كان على وعي تام بهذا الدور: "الوظيفة في تاريخ مصر مؤسسة مقدسة كالمعبد" (Sulaimān, 1996).

ولعل نجيب محفوظ قد أطلق على الرواية هذا العنوان "حضرة المحترم" للتعبير عن شيء من السخرية من موظفي الحكومة في مصر. فقد جرى العرف لدى المصريين على تسمية الموظف الحكومي بمسمى "حضرة المحترم"، وكان من المفروض أن ينال احترام الناس وبخاصة لدى البسطاء بينهم بسبب عمله في الحكومة، ومع ذلك كله ينقلب الوضع رأساً على عَقَبٍ، حيث اختلفت حال بطل الرواية في هذه الرواية، وكأن نجيب محفوظ يرغب في أن يظهر للناس أن هذا هو "حضرة المحترم" الموظف الحكومي بحياته البائسة (Zabidin, 2024).

ويستطيع البحث أن يخلص، بعد هذه الإطالة، إلى أن رواية "حضرة المحترم" التي تعكس حياة "عثمان بيومي"، يتجسد فيها الموظف الحكومي الذي يرى عمله على أنه حياته كلها، فإلتفت إليه متجاهلاً كل جوانب حياته الأخرى، لدرجة أنه يهمل عواطفه العميقة انتظاراً لمنصب أعلى وهو "منصب المدير العام". فوصل أخيراً إلى هذا المنصب وهو على فراش الموت تاركاً العالم وراءه، وعاد خالي الوفاض بدون رفيقة حياة تؤنس وحشته، وبدون تأسيس أسرة يأنس بها وتأنس به، وبدون أن يعيش حياته ويستمتع بها كما يعيشها كل ذي لب.

المبحث الثالث: آلية التفصيل بعد الإجمال في رواية "حضرة المحترم"

من أبرز الآليات التي استخدمها محفوظ في هذه الرواية "آلية التفصيل بعد الإجمال"، حيث تعتمد هذه التقنية على تقديم فكرة أو ملخص في البداية ومن ثم تقديم تفاصيل دقيقة تُبرز المعنى بشكل أوضح. نعرض هنا عدة النماذج للآلية في رواية "حضرة المحترم":

• النموذج الأول:

"انفتح الباب فترأت الحجرة مترامية لا نهائية، تراءت دنيا من المعاني والمثيرات، لا مكاناً محدوداً منطوياً في شتى التفاصيل. آمن بأنها تُلْتَهَمُ القادمين وتذيبهم. لذلك اشتعل وجدانه وغرق في انبهار سحري. فَقَدْ أَوَّلَ ما فَقَدَ تركيزه. نسي ما تآقت النفس لرؤيته، الأرض والجدران والسقف. حتى الإله القابع وراء المكتب الفخم" (Mahfūz, 2008, 5).

فقوله "الإله القابع وراء المكتب الفخم" قول مجمل أتى تفصيله في العبارات التالية له وهي: "وتناسي ذلك وعده مزاحاً. وراح يلوم نفسه كيف فاتته أن يرى بكل عناية حجرة صاحب السعادة المدير العام: كيف فاتته أن يملأ عينيه من وجهه وشخصه؟ كيف لم يحاول أن يقف على سر السحر الذي يخضع به الجميع فيجعلهم طوع إشارة منه؟ هذه هي القوة المعبودة وهي الجمال أيضاً. هي سر من أسرار الكون، على الأرض تطرح أسراراً إلهية لا حصر لها لمن له عين وبصيرة" (Mahfūz, 2008, 9).

وجدنا هنا أن الراوي يصور المدير العام بصورة مقدّسة، بوصفه إلهاً يعبدّه الموظفون طمعاً في رضاه، فكأن عثمان بيومي ليس في مكتب موظف كبير وإنما في محراب.

• النموذج الثاني:

"اطمأنت القلوب ودارت فرحتها بمزيد من الخشوع، فقال الرجل:

- حققوا المأمول منكم بالاجتهاد والاستقامة.

وراح يراجع بياننا بالأسماء حتى سأل عن غير توقع:

- من منكم عثمان بيومي؟

دق قلبه دقة قوية جدا. وقع نطق الرجل لاسمه من نفسه موقعا مؤثرا عنيفا. تقدم خطوة مطرقا وهمس:

-ترتيبك ممتاز في البكالوريا فلم لم تكمل تعليمك؟

صمت. اضطرب. لم يَدْرِ في الواقع ماذا يقول بالرغم من حضور الجواب في وعيه طيلة الوقت. وعنه أجاب مدير الإدارة كالمعتذر:

- لعلها ظروف يا صاحب السعادة!" (Mahfūz, 2008, 6).

وجدنا في هذا المقطع أن عثمان بيومي في أول يوم من عمله في قسم المحفوظات سأل المدير العام عن سبب عدم مواصلته للدراسة، فأجابه بما يفيد أن له ظروفًا خاصة هي التي حالت دون تحقيق ذلك. فعبارة "ترتيبك ممتاز في البكالوريا فلم لم تكمل تعليمك" قول مجمل جاء تفصيله في العبارة التالية له وهي: "ولولا وفاة الأم بغير توقُّع لأكمل عثمان تعليمه في المدارس العليا" (Mahfūz, 2008, 12).

فجاء النص التالي ليوضح لنا الظروف التي جعلت عثمان بيومي يتوقف عن مواصلة الدراسة، وتمثلت تلك الظروف في موت أمّه التي تحمّلت مسؤولية الأسرة بعد أن انتقل أبوه إلى مثواه الأخير، فالقدر لم يسعفه، وماتت أمّه واضطر إلى إيقاف تعليمه.

• النموذج الثالث:

"هناك طريقة سعيدة تبدأ من الدرجة الثامنة وتنتهي متألفة عند صاحب السعادة المدير العام. هذا هو المثل الأعلى المتاح لأبناء الشعب ولا مطمح لهم وراء ذلك. تلك هي سدرة المنتهى، حيث تتجلى الرحمة الإلهية والكبرياء البشري. ثامنة ... سابعة ... سادسة ... خامسة ... رابعة ... ثالثة ... ثانية ... أولى ... مدير عام" (Mahfūz, 2008, 9).

فعبارة "هناك طريقة سعيدة تبدأ من الدرجة الثامنة وتنتهي متألفة عند صاحب السعادة المدير العام" قول مجمل أتى تفصيله في العبارة التالية لها وهي: "تلك هي سدرة المنتهى حيث تتجلى الرحمة الإلهية والكبرياء البشري. ثامنة ... سابعة ... سادسة ... خامسة ... رابعة ... ثالثة ... ثانية ... أولى ... مدير عام".

فيأتي إجمال بعده تفصيل، ليوضح حقيقة الطريقة السعيدة الكامنة في درجات وظيفية من وجهة نظر عثمان بيومي، حيث يرى أنها رحلة الصعود من الدرجة الثامنة إلى الدرجة الأولى، وهي منصب المدير العام. فنرى هنا كيف يقدّس عثمان بيومي هذا المنصب العظيم الذي يصفه بـ "سدرة المنتهى" تلك السدرة التي كلما ارتقى إلى درجة جديدة اقترب منها.

• النموذج الرابع:

"في مسكنه -حجرة وحيدة ومرافق - يرى نفسه، يتجسد له معنى حياته. إنه يعيش متفتح الحواس مرهف الوعي ليتزود بكل سلاح" (Mahfūz, 2008, 10).

فهنا تفصيل بعد الإجمال. أما الإجمال فيتمثل في لفظة "مسكنه" الذي يأتي تفصيلها في قوله: "حجرة وحيدة ومرافق".

فالإجمال وهو الشيء المجمل الذي يحتاج إلى تفصيل، هنا هو قوله: مسكنه، فهذا المسكن قول مجمل يحتاج إلى تفصيل يوضحه أديبنا الأستاذ نجيب محفوظ، حين يذكر أنّ هذا المسكن مكوّن من حجرة واحدة ومرافق، أي مطبخ وحمام وصالة صغيرة لاستقبال الضيوف، ويتمثل هذا في قوله "حجرة وحيدة ومرافق" التي توضح كلمة "مسكنه" على النحو الذي ذكرته.

• النموذج الخامس:

"ومن نافذته الصغيرة يرى وطنه - حارة الحسيني - كأنها امتداد لروحه وجسده. حارة طويلة، ذات منحني حاد، مشهورة بموقف للكارو ومسقى للحمير. البيت الذي ولد ونشأ فيه تهّدم. وقامت موضعه باحة صغيرة لعربات اليد. قليل من مواليد الحارة من يبرحها بصفة نهائية إلا للقبر. يعملون في مواقع كثيرة، في المبيضة .. في الدراسة .. السكة الحديد .. أو فيما وراء ذلك، ولكنهم يرجعون إليها آخر النهار. ومن خواصها الحميمية أنها لا تعرف الهمس أو النجوى، أصواتها مرتفعة جداً، متوترة بين الحكمة والبدائية، ومن بينها صوت قريب قوي خشن لم يُخلِله الكبر، صوت أم حسنى صاحبة البيت" (Mahfūz, 2008, 10-11).

فقوله: "حارة طويلة ذات منحني حاد، مشهورة بموقف للكارو ومسقى للحمير. البيت الذي ولد ونشأ فيه تهّدم. وقامت موضعه باحة صغيرة لعربات اليد. قليل من مواليد الحارة من يبرحها بصفة نهائية إلا للقبر. يعملون في مواقع كثيرة، في المبيضة .. في الدراسة .. السكة الحديد .. أو فيما وراء ذلك، ولكنهم يرجعون إليها آخر النهار. ومن خواصها الحميمية أنها لا تعرف الهمس أو النجوى، أصواتها مرتفعة جداً، متوترة بين الحكمة والبدائية، ومن بينها صوت قريب قوي خشن لم يخلِله الكبر، صوت أم حسنى صاحبة البيت." تفصيل. لقوله: حارة الحسيني.

• النموذج السادس:

"عاش من جديد الأيام الأخيرة لأبيه. هذا أمر لا مفرّ منه. كان المرض والكبر قد أقعداه، فكانت نزهته أن يفتش فروة أمام البيت، لا يكاد يرى أو يسمع، يتأمل عجزه، يتأوه هاتفا: - اللهم لطفك ورحمتك ... كان في زمانه من رجال الحارة الأشداء. عاش حياة طويلة معتمدا على عضلات ذراعيه وساقيه، يعمل بلا انقطاع ويعاني على المدى شظف العيش والفقر. قوة مُهْدَرَّة تتغذى على لا شيء وَيَقْهَقُ في المِلَمَات بلا معنى ولا سبب. ووجد ذات مساء ميتا حيث يجلس على الفروة، فلم يدر أحد كيف حضره الموت ولا كيف تلقاه هو" (Mahfūz, 2008, 18).

فقوله: "عاش من جديد الأيام الأخيرة لأبيه. هذا أمر لا مفر منه" إجمال يأتي تفصيله في قوله: "كان المرض والكبر قد أقعداه، فكانت نزهته أن يفتش فروة أمام البيت، لا يكاد يرى أو يسمع، يتأمل عجزه، يتأوه هاتفا: اللهم لطفك ورحمتك ... كان في زمانه من رجال الحارة الأشداء. عاش حياة طويلة معتمدا على عضلات ذراعيه وساقيه، يعمل بلا انقطاع ويعاني على المدى شظف العيش والفقر. قوة مهذرة تتغذى على لا شيء ويقهقه في الملمات بلا معنى ولا سبب. ووجد ذات مساء ميتا حيث يجلس على الفروة، فلم يدر أحد كيف حضره الموت ولا كيف تلقاه هو" (Mahfūz, 2008, 18).

• النموذج السابع:

"وتفحص الحجرة بعناية بطولها الطويل وعرضها العريض، سقفها الأبيض الأملس، ونجفتها الكرستال، وجدرانها المورقة، مدفأتها الوشاة بالقرميد، بساطها الأزرق الذي لم يتخيل إمكان وجود بساط في طوله وعرضه، وطاولة الاجتماعات ذات الغطاء الأخضر، والمكتب المُتَصَدِّرُ بأرجله الغليظة الملتوية وسطحه البلوري، وتحفه الفُضِيَّة من ورقات، ومحابر وأقلام وساعة وسومان ونافضة، وعلبة خشبية للسجائر من خان الخليلي" (Mahfūz, 2008, 56).

وقوله: "وتفحص الحجرة بعناية" (Mahfūz, 2008, 56). إجمال يأتي تفصيله في قوله: "بطولها الطويل وعرضها العريض، سقفها الأبيض الأملس، ونجفتها الكرستال، وجدرانها المورقة، مدفأتها الوشاة بالقرميد، بساطها الأزرق الذي لم يتخيل إمكان وجود بساط في طوله وعرضه، وطاولة الاجتماعات ذات الغطاء الأخضر، والمكتب المتصدر بأرجله الغليظة الملتوية وسطحه البلوري، وتحفه الفضية من ورقات ومحابر وأقلام وساعة وسومان ونافضة وعلبة خشبية للسجائر من خان الخليلي" (Mahfūz, 2008, 56).

خاتمة

تُبرز هذه الدراسة أهمية آلية "التفصيل بعد الإجمال" بوصفها أداة للتداخل النصي في رواية "حضرة المحترم" لأديبنا الكبير نجيب محفوظ. ومن خلال التحليل التفصيلي، تتكشف الدراسة الكيفية التي تُحوّل بها هذه التقنية الملخصات المجملّة إلى تفاصيل نابضة بالحياة، مما يعزز الاتساق النصي، وعمق السرد، ووضوح الموضوع. كما تؤكد النتائج على القيمة الثقافية والأدبية لهذه الآلية في الأدب العربي، من خلال ربطها بالتقاليد البلاغية الكلاسيكية، والاستراتيجيات السردية الحديثة. وبالجمع بين المنظورين الغربي والعربي حول التداخل النصي، تسهم الدراسة في فهم أكثر شمولاً لكيفية تشكيل مثل هذه الآليات للمعاني وإثراء النصوص الأدبية.

النتائج

يمكن تلخيص نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

- (١) يُعدّ التناص بالآليات المتعددة أداة حيوية لتفسير النصوص، ومن الضروري أن يدرك القراء هذا الجانب أثناء تفاعلهم مع الأدب، حيث إن إغفاله قد يؤدي إلى تفويت عناصر نصية مهمة.
- (٢) تلعب آلية "التفصيل بعد الإجمال" دوراً أساسياً في الحفاظ على الاتساق الدلالي للنص من خلال ربط الإجمال بالتفصيل.
- (٣) تُظهر الدراسة كيف أن التناص يستفيد من هذه التقنية، إذ تُمكن النص من بناء طبقات متعددة من المعاني والإشارات.
- (٤) في رواية "حضرة المحترم"، تُستخدم تقنية "التفصيل بعد الإجمال" لتوسيع التصريحات العامة، التي يوردها السارد أو الشخصيات، مما يُحوّل الملخصات المجملّة إلى أوصاف أكثر وضوحاً وحيوية، ويُعزز فهم القارئ للسرد.
- (٥) يُسهم الاستخدام المتكرر لآلية "التفصيل بعد الإجمال" في رواية "حضرة المحترم" في الحفاظ على التكامل البنيوي للرواية.

التوصيات

حدّدت هذه الدراسة عدّة مجالات يمكن استكشافها في الدراسات المستقبلية:

(١) ضرورة إجراء دراسات إضافية حول استخدام آليات التناص المختلفة في النصوص الأدبية والسياقات الثقافية المتعددة.

(٢) يُوصى بدراسة استخدام آلية "التفصيل بعد الإجمال" في أعمال نجيب محفوظ وأدباء آخرين ضمن الأدب العربي، للكشف عن الأنماط والاختلافات، والقيمة الثقافية لهذه التقنية السردية في السياقات المختلفة.

(٣) ينبغي إجراء دراسة مقارنة عبر الثقافات لفحص كيفية توظيف آلية "التفصيل بعد الإجمال" وآليات التناص الأخرى في الأدب غير العربي، مما يُتيح فهماً أعمق للاستخدامات العالمية مقابل الاستخدامات الثقافية المحددة لهذه التقنيات في بناء السرد.

(٤) يجب استكشاف تأثير آلية "التفصيل بعد الإجمال" على فهم القارئ وتفاعله، من خلال دراسات استجابة القارئ لفهم كيفية تأثير هذه التقنية على تفسيراته واستجاباته العاطفية للسرد.

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

- ‘Abd al-Rāḍī, A. M. (2010). *al-Ma‘āyir al-naṣṣiyyah fī al-Qur’ān al-Karīm* [Textual standards in the Noble Qur'an] (1st ed.). Maktabah al-Thaqāfiyyah al-Dīniyyah.
- Abd Gani, M. I., & Ali, A. S. (2022). Robert De Beaugrande’s textual standards and its impact on understanding of Prophetic discourse: Hadith of the treatment for upset stomach as example. *‘Abqari Journal: Journal of Islamic Social Sciences and Humanities*, 26(1), 207–227.
- ‘Afīfī, A. (2001). *Naḥw al-naṣṣ: Ittijāh jadīd fī al-dars al-naḥwī* [Towards the text: A new direction in grammar studies] (1st ed.). Maktabah Zahrah al-Sharq.
- al-‘Amūsh, K. (2008). *al-Khiṭāb al-Qur’ānī* [The Qur'anic discourse] (1st ed.). Jidār li-al-Kitāb al-‘Ālamī.
- Anīs, I., et al. (2004). *al-Mu‘jam al-wasīṭ* [The intermediate dictionary] (4th ed.). Maktabat al-Shurūq al-Duwaliyyah.
- Barthes, R. G. (1992). *Ladhdhat al-naṣṣ* [The pleasure of the text] (M. ‘Ayāshī, Trans.; 1st ed.). Markaz al-Inmā’ al-Ḥaḍārī.

- Barthes, R. G. (1993). *Dars al-sīmiyūlūjiyā* [The semiotics lesson] (‘A. al-Salām Bin ‘Abd al-‘Ālī, Trans.; 3rd ed.). Dār Tūbqāl li-al-Nashr.
- Dakhīyah, F. (2022). al-Tanāṣ wa-tashkīl al-dilālāh fī riwāyat *Yukhabbi fī jībāyḥ qaṣīdah* li-Munjiya Ibrāhīm [Intertextuality and the formation of meaning in the novel *Hiding in His Pocket* by Munjiya Ibrahim]. *Apuleius Journal*, 9(2), 169–181.
- De Beaugrande, R. (2001). *Al-naṣṣ wa-al-khiṭāb wa-al-ijrā’* [Text, discourse, and process] (T. Ḥasan, Trans.; 1st ed.). ‘Ālam al-Kutub.
- El Enany, R. (1990). *Respected Sir*. Doubleday & Anchor Books.
- Ḥasan, T. (2001). Syntagmatic relations in the Qur'anic text, either verbally perceived or mentally. *Journal of Qur'anic Studies*, 3(2), 172–200.
- al-Ḥuqayl, I. S. (2018). *al-Saraqāt al-shi‘riyyah wa-al-tanāṣ: Nuqāt al-taqāṭu ‘wa-masārāt al-tawāzī* [Poetic theft and intertextuality: Points of intersection and parallel tracks]. *Al-Majallah al-‘Arabiyyah*.
- Ibn ‘Āshūr, M. al-Ṭ. (1984). *Tafsīr al-Taḥrīr wa-al-Tanwīr* [Interpretation of liberation and enlightenment] (Vol. 1). Al-Dār al-Tūnisiyyah li-al-Nashr.
- Khaṭṭābī, M. (1991). *Lisāniyyāt al-naṣṣ: Madkhal ilā insijām al-khiṭāb* [Text linguistics: An introduction to discourse cohesion] (1st ed.). Al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī.
- Kristeva, J. (1997). *‘Ilm al-naṣṣ* [The science of text] (F. al-Zāhī, Trans.; 2nd ed.). Les Éditions Toubkal.
- Maḥfūz, N. (2008). *Ḥaḍrat al-Muḥtaram* [Respected Sir] (3rd ed.). Dār al-Shurūq.
- Maṣlūḥ, S. (1990). al-‘Arabiyyah min naḥw al-jumlaḥ ilā naḥw al-naṣṣ [Arabic: From sentence grammar to text grammar]. In ‘A. Hārūn (Ed.), *Al-kitāb al-tadhkārī li-qism al-lughah al-‘Arabiyyah* (W. al-Najm & ‘A. Badawī, Eds., p. 406). Kuwait University.
- Maṣlūḥ, S. ‘A. (2003). *Fī al-balāghah al-‘Arabiyyah wa-al-aslūbiyyāt al-lisāniyyah: Āfāq jadīdah* [In Arabic rhetoric and linguistic stylistics: New horizons] (1st ed.). Kuwait University.
- Miftāḥ, M. (1992). *Taḥlīl al-khiṭāb al-shi‘rī: Istrāṭījiyyat al-tanāṣ* [Analyzing poetic discourse: The strategy of intertextuality] (3rd ed.). Al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī.
- Nawfal, Y. (2014). *al-Ma‘āyir al-naṣṣiyyah fī al-suwar al-Qur’āniyyah: Dirāsah taṭbīqiyyah muqāranaḥ* [Textual standards in Qur'anic surahs: A comparative applied study] (1st ed.). Dār al-Nābigah li-al-Nashr wa-al-Tawzī’.
- al-Sālim, J. M. ‘A. (2012). Kashf al-mastūr fī al-mashhad al-niswī fī riwāyāt Najīb Maḥfūz [Unveiling the hidden in the feminine scene in the novels of Naguib Mahfouz]. *Pakistan Journal of Islamic Research (Al-Majallah al-Bākistāniyyah li-al-Buḥūth al-Islāmiyyah)*, 9, 257–280.
- al-Sayyid, N. M. (2024). *al-Ittisāq al-naṣṣī fī lughah al-riwāyah al-‘Arabiyyah al-mu‘āṣirah: Najīb al-Kilānī namūdhajan: Dirāsah fī daw’ ‘ilm lughah al-naṣṣ* [Textual cohesion in the language of contemporary Arabic novels: Naguib Al-Kilani as a model: A study in light of text linguistics] [Doctoral dissertation, Sultan Abdul Halim Mu'adzam Shah International Islamic University (UniSHAMS)].

- Sulaimān, K. (1996). *al-Mufāraqa fī riwāyat Najīb Maḥfūz Ḥaḍrat al-Muḥtaram* [The irony in Naguib Mahfouz's novel *Respected Sir*]. *Majallat Abḥāth al-Yarmūk: Silsilat al-Ādāb wa-al-Lughawīyyāt*, 14(2), 173–197.
- Ṭarābīshī, J. (2013). *al-A ‘māl al-naqdiyyah al-kāmilah* [The complete critical works] (1st ed.). Dār Madārik li-al-Nashr.
- ‘Umar, A. M. (2008). *Mu ‘jam al-lughah al-‘Arabiyyah al-mu ‘āṣirah* [Dictionary of contemporary Arabic language] (1st ed.). ‘Ālam al-Kutub.
- al-Za‘bī, A. (2000). *al-Tanāṣ: Naẓariyyan wa-taṭbīqiyyan* [Intertextuality: Theoretical and applied] (2nd ed.). Mu ‘assasat ‘Amūn li-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Zabidin, M. A. R. (2024). *Mi ‘yār al-tanāṣ ladā Robert De Beaugrande fī riwāyatay “Al-Qāhirah al-jadīdah” wa-“Ḥaḍrat al-Muḥtaram” li-Najīb Maḥfūz: Dirāsah taḥlīliyyah* [The criterion of intertextuality according to Robert De Beaugrande in the novels *Cairo Modern* and *Respected Sir* by Naguib Mahfouz: An analytical study] [Doctoral dissertation, Sultan Abdul Halim Mu'adzam Shah International Islamic University (UniSHAMS)].



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

المقاطع الصوتية ودلالاتها في شعر محمد الأول عبد السلام "صاحب القرآن": قصيدتا "المشجيرية" و "الحسينية" أنموذجا

[SOUNDS SEGEMENTS AND THEIR SEMANTIC IN THE POETRY OF MUHAMMAD AL-AWWAL ABDUS-SALAM "SOHIBUL-QUR'AN": "THE AL-MUSHAJARIYYAH" AND "AL-HUSAYNIYYAH" POEMS AS A CASE STUDY]

Abdulwahid Abdulrauf Onikanhun

Arabic Department, Muhyideen College of Arabic & Islamic Studies, Old Jebba Road, Sango Area, Kulende, Ilorin, Kwara State, Nigeria

Corresponding Author: aoabdulrauf78@gmail.com

Received: 25/1/2025

Accepted: 17/2/2025

Published: 31/3/2025

ملخص

يستقل لكل لغة من اللغات العالمية نظامها المقطعي الخاص به، ويتضح هذا النظام المقطعي بناءً على قيم كل لغة من تلك اللغات، وقوانينها الصوتية. ولذا كان الإنسان حين يتكلم ينطق بسلسلة من الأصوات المتوالية والمتتابعة، وهي مترابطة ومتألّفة في مجموعات التي تسمى بـ "الكلمات"، وقد تكون هذه الكلمات منتظمة في جمل وعبارات، تعطي معنى واضحاً ومراداً من المرسل (المتكلم) نحو المستقبل (المتلقي)، وتعنى بالكلمات هذه حُزْمٌ صوتية متشابكة ومترابطة العناصر، لا يمكن تجزئتها صوتياً إلا إذا يلجأ دارسوا الأصوات اللغوية إلى تناول كل صوت منفرداً، وتقديم وصف لخصائصه ومكوناته، فإن ذلك يهدف إلى تحقيق هدفٍ تعليميٍّ ييسر دراسة أصوات اللغة. وعلى هذا المنوال ترتكز المقالة المعنونة بـ "إيقاع المقطع الصوتي ودلالته في شعر محمد الأول عبد السلام صاحب القرآن" قصيدتا المشجيرية والحسينية أنموذجاً، فهذه محاولة دراسة تطبيقية لدلالة المقاطع الصوتية العربية وذلك باتخاذ القصيدتين: المشجيرية والحسينية - من القصائد الواردة في مقامات الإلوري - عينية دراسته النموذجية، كما سيرى المتلقي في السطور التالية بمشيئة الله تعالى:

الكلمات المفتاحية: صاحب القرآن، القصيدة، المقاطع الصوتية العربية، دلالة المقاطع، الإيقاع الصوتي

Abstract

Each of the international languages is its own talmudic system, and this tomography system is clear based on the values of each of these languages and its vocal laws. Therefore, when a person speaks, he uttered a series of successive and successive voices, and they are interconnected and seduced in groups called "words", and these words may be regular in sentences and phrases, give meaning, clear and intended from the (speaker) towards the future (the recipient), and concerned with these words, an intertwined and interconnected vocal bind Language votes resort to eating each unilateral voice and presenting a description of its characteristics and components, as this aims to achieve an educational goal that facilitates the study of the voices of the language. In this manner, the article entitled "The rhythm of the audio clip and its significance in the poetry of Muhammad I Abd al-Salam, the owner of the Qur'an, is focused on the poems of the al-Mushajariyyah and al-Husayniyyah as a model".

Keywords: the owner of the Qur'an, the poem, Arabic vocal clips, the significance of the clips, phonetic rhythm

Cite as: Onikanhun, A. A. (2025). al-Maqāṭi' al-ṣawtiyyah wa-dalālatuhā fī shi'r Muḥammad al-Awwal 'Abd al-Salām "Ṣāhib al-Qur'ān": Qaṣīdatā al-Mushajariyyah wa-al-Husayniyyah unẓumājan [Sound segments and their semantic meanings in the poetry of Muhammad al-Awwal Abdus-Salam "Sohibul-Qur'an": "The Al-Mushajariyyah" and "Al-Husayniyyah" poems as a case study]. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 81-104. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.176>

© 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

يعتبر الصوت اللغوي العنصر الأول في تشكيل اللغة، وذلك بضم الأصوات بعضها إلى بعض بشكل منتظم حتى تتألف الكلمات التي تشكل الوحدات الدلالية، ومن ثم ترتبط هذه الكلمات عبر نظام النحو لتشكل اللغة التي يتداولها الناس في ما بينهم، ولكن تبقى هنا كثمة مرحلة بين الصوت والكلمة، فإذا كان الصوت يمثل المرحلة الأولى في تكوين اللغة؛ فإن المقطع يأتي في المرحلة الثانية متوسطاً بين الصوت والكلمة، (Tbadinah; 2000 Pp:13). وكانت الحالة التهجي الإملائي عملية التي تعبر بوضوح عن هذه الحزم، والتي تراد بها المجموعات الصوتية المتكوّنة من الحروف والأصوات التي تخرج دفعة واحدة، فالطفل على سبيل المثال يبدأ أن يتكلّم وترى عليه بوضوح ظهور عملية إبراز الحزم الصوتية (المجموعات الصوتية)، أو المقاطع التي ينطق بها دفعة واحدة، فإنك تسمعه يقول: "مَأمَا" "بَآبَا"، أو يقول: "مَآ" دلالة على والدته، أو "بَا" دلالة على والده، فهذا يعنى أنه ينطق بمقطع واحد بسهولة وسلسة، دون أن يشعر بأية صعوبة أثناء نطقه به، ثم يدخل في النطق بمقطعين مندرجا إلى ثلاثة مقاطع فأربعة وهكذا. فكل إنسان حين يتكلم لو قمنا بتسجيل كلامه على جهاز تسجيل، ثم أعدنا الكلام بعد أن نعلم إلى إبطاء النطق، فسنجد أنه ينطق بكلمات مجزأة، أي ينطق بطريقة مقطعية، (Malburaj; 1985, Pp:133) وتتكون عادة الكلمة العربية

من مقطع أو مقاطع عدة، وثيقة الاتصال والانضمام، وانسجام بعضها ببعض، وليس من سهل تفكيكها أو عزل بعض أصواتها عن بعض أثناء النطق، بل تبقى مميزة واضحة في السمع، وقد يساعدها على هذا التمييز استقلال معانيها في كل لغة. (Adil; 2006, Pp:10) لقد جاء البحث مكونا من مقدمة وأربعة مباحث ثم خاتمة التي اشتملت على أهم النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث.

مشكلة البحث

هي جملة استفهامية خبرية تفسر العلاقة بين متغيرات البحث. تقع مشكلة هذا البحث في أن هناك بعض الدراسات حول مقامات الإلوري لمحمد الأول عبد السلام صاحب القرآن؛ لكنها دراسات محصورة على الجانب المنثور فيها دون المنظوم، أي عدم ميل الباحثين والدارسين الطبيعي نحو دراسة القصائد الواردة في مقامات الإلوري في رسائلهم العلمية، فهذا من جهة، ومن جهة أخرى أن معظم الكتابات التي تناولت أدب الشاعر لم تمس دراسة المقاطع الصوتية دراسة مستقلة تحيط بها خاصة من الجانب التطبيقي. ولذلك يسعى هذا البحث إلى معالجة هذه المشكلات وذلك باقتصار دراسته على الجانب المنظوم في مقامات الإلوري ويصب في عمق دراسة المقاطع الصوتية دراسة علمية للتعرف على مدى جودة شاعرية الشاعر صاحب القرآن.

أهمية البحث

وقد تكمن أهمية هذا العمل في إظهار التوافق والتناسب بين المقاطع الصوتية ودلالاتها المختلفة، وبيان مدى تضافر مكونات هذه المقاطع في أداء المعاني والأغراض الشعرية. فقد يساعد هذا البحث عبر إدراك المغزى في موكب المقاطع الصوتية من ناحية استقلال معانيها.

أسئلة البحث

تحتوي وتستقر أسئلة البحث فيما كَوَّنَهَا الباحث تحت النقاط الآتية، وكما يبذل جهداً مضنياً نحو إجابتها عبر أهداف البحث، ومن أهم تلك الأسئلة ما يلي:

(١) ما مواطن المقاطع الصوتية حسب حقولها الدلالية في رحاب قصائد الشاعر محمد الأول صاحب القرآن ؟

- ٢) أين تكمن خصائص المقاطع الصوتية وما حقيقة دلالتها في قصيدة صاحب القرآن المعنونة بـ "المشجيرية" ؟
- ٣) ما مدى توظيف المقاطع الصوتية لدى الشاعر محمد الأول صاحب القرآن في زاوية قصيدته الحسينية؟
- ٤) ما تلك البواعث والعوامل تحقّقها المقاطع الصوتية في التشكيل الشعري لدى صاحب القرآن؟
- ٥) هل تكمن في المقاطع الصوتية أسرار تساعد في فهم دلالاتها التركيبية، وتحصيل معانيها الشعرية؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث ويسعى الباحث نحو توضيح الأجوبة المقنعة لأسئلة البحث عبر إبراز مساهمات علمية أدبية لغوية، ثقافية واجتماعية قام بها صاحب القرآن في موكب قصيدته المشجيرة والحسينية، لتغذية عقول الباحثين والدارسين. وعلى هذا تستقر أهداف البحث في النقاط التالية:

- ١) تصوير البحث الغاية البيانية ترمي المقاطع الصوتية إلى توطيدها في قصيدة المشجيرية للشاعر محمد الأول صاحب القرآن.
- ٢) إبراز خصائص المقاطع الصوتية، وإظهار حقائقها الدلالية، حسب ما استعملها الشاعر محمد الأول صاحب القرآن، في رحاب قصيدته الحسينية.
- ٣) توضيح مدى توفير المقاطع الصوتية لتوطيد الغاية المقصودة، لدى الشاعر محمد الأول من خلال قصيدته الحسينية في صور مختلفة.
- ٤) ربط المزايا اللغوية بالأسرار البيانية نحو إفادة المتلقي بروعة الفكرة في دالها ومدلولها، وجودة الأسلوب في زاوية المقاطع الصوتية بشكلها وهيكلها.
- ٥) تصوير غايات المقاطع الصوتية بأوجه الحقول الإبداعية، التي تساعد في فهم دلالاتها التركيبية، وتحصيل معانيها الشعرية.

الدراسات السابقة

- ١) التحليل الفونيمي للخطاب النبوي؛ "دراسة صوتية مقطعية في خطبة الوداع"، إعداد: الدكتور فرحة مفتاح عبد الله الشريدي. تحتوي هذه المقالة بمحاورها حيث تأتي بعد

المقدمة وقفة بيانية للمقطع الصوتي بين القدامي والمحدثين، أنواع المقاطع الصوتية وخصائصها، أهمية المقاطع الصوتية، البنية المقطعية لخطبة الوداع، المعنى الإجمالي لخطبة الوداع، البنية المقطعية للخطبة، الإيقاع العام للخطبة، الكتابة المقطعية، وتليها قائمة المصادر والمراجع بعد توضيح الخاتمة. وموكب الائتلاف بين الباحثين أنهما التقتا في تناول المقاطع الصوتية، غير أن موقع الاختلاف في موطن الدراسة المختارة، حيث اختار السابق نماذجه في ظلال الخطاب النبوي، وأما اللاحق قد أخذ شواهد المدروسة في رحاب الشعر العربي النيجيري. وعلاوة على ذلك اهتم ذلك أكثر على الفونيمات بأنماطها المتعددة.

(٢) البنية الإيقاعية في الشعر الفلسطيني شعر الأسرى أنموذجاً، إعداد الباحث: معاذ محمد عبد الهادي الحنفي؛ قدّمه إلى قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية، تخصص الآداب والنقد والبلاغة، عام ٢٠٠٦م. وكل من الباحثين سعى سعياً حثيثاً لدراسة المقاطع الصوتية في الشعر دون النثر، غير أن وقع الاتجاه يختلف بينهما، حيث اتجه هذا على طائفة من الشعر العربي النيجيري المعاصر، وأخذ ذلك عصا تسياره من الشعر الفلسطيني.

(٣) مقامات محمد الأول صاحب القرآن الإلوري النيجيري؛ "دراسة تحليلية"، إعداد عز الدين أديتنجي، بحث قدّمه إلى قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمّان، الأردن، للحصول على درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، عام ٢٠١٤م. ونالت الأسبقية بين الرسائل العلمية التي تناولت قبسات بحثية في زوايا كتاب مقامات الإلوري في البقعة الجامعية. ومن أوجه الاتفاق بين الباحثين أنهما في رحاب كتاب واحد مستقل، حيث افترقا في نوع الدراسة؛ تهتم الأولى بتناول قضية لغوية هادفة عبر المقاطع الصوتية، وأما الثانية استوتت في دراسة أدبية محضة.

منهجية البحث

ولما كان المنهج المتبع في الدراسة بمثابة الدليل في رحلة البحث، حرص الباحثان على اتباع المنهج الملائم لطبيعة الموضوع وأفكاره، فقد اتبعا المنهج التاريخي من تتابع آراء اللغويين الصوتيين في مفهوم المقطع ومدلوله قديماً وحديثاً، والمنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المقاطع الصوتية للقصيدة، واستنباط دلالتها المختلفة، والمنهج الإحصائي الذي يقدم المعطيات الرقمية المتعلقة بنسب تواتر المقاطع الصوتية في القصيدة، ونسبها المئوية، وهذه المعطيات هي التي تشكل المادة

الخام للدراسة، وتجعلها أكثر دقة وموضوعية. قد جاء البحث مكونا من مقدمة وأربعة مباحث ثم خاتمة التي اشتملت على أهم النتائج والاستنتاجات التي توصل إليه البحث.

المبحث الأول: نبذة عن حياة الشاعر محمد الأول عبد السلام "صاحب القرآن"

هو محمد الأول بن عبد السلام بن محمد الثاني الإلوري مولدًا، والفلاني نسبا، وأمّه هي الحاجة ثويبة بنت محمد الجامع أَيْنَلَا (Ayinla) الملقبة بـ: أَيْلِيَهَا (المحتجبة)، وكان أبوه الشيخ - رحمه الله تعالى- عالما وداعيا إلى الله طَوَافَا بين المدن والقرى، كما كان عاشقا للعلم والأدب، وموظبا لتلاوة القرآن الكريم كل وقتٍ وحينٍ، حتى لقّبه أستاذه الشيخ يوسف أَدَارَى الأَبْهَجِي الإلوري بـ: "صاحب القرآن"، وبهذا اللقب عُرف ابنه المترجم له، واشتهر به. (Shohibul-qur'an, Muqobalah, 2019).

ولد محمد الأول في بيت أُوْكِي إِتَا (Oke- Ita)، في إِتَا أَجِيَا، عَمْبِرِي، في مدينة إلورن، عاصمة ولاية كوارا، نيجيريا، عام ١٩٧٣م، ونشأ نشأة دينية إسلامية بين أسرته الشريفة، ترعرع وتربى في كنف والديه المسلمين الكريمين، لقد تلقى القرآن الكريم سرًا في كُتَاب والده الشيخ عبد السلام، ثم اليسير من مبادئ العلوم الإسلامية والعربية. (Adetunji; 2014; Pp:56) ومن أبيه وأستاذه الأول اكتشف صاحب القرآن صروح موهبته العلمية، واستنار منه مكارم الأخلاق الإسلامية على مبدأ الإخلاص، والأمانة، والوفاء، وصلاح النية، وحسن المعاملة.

لقد بدأ صاحب القرآن رحلته العلمية لمواصلة دراساته العربية والإسلامية إثر وفاة والده، والتحق كُتَاب الشيخ حسين أَرِكِيُوَصُولَا (Arikewusola) الإلوري، وقضى فيه تلمذيته مدة الشهرين فقط (Shohibul-qur'an, Muqobalah, 2019)، وأخذ منه بعض الكتب في مبادئ علوم الفقه، والنصوص الأدبية، ثم سافر إلى كَدُونَا، في شمال نيجيريا، مع أخيه الشقيق عبد المؤمن بن عبد السلام الملقب أيضا بصاحب القرآن، وذلك عام ١٩٩٠م، وسُجِلَا في مدرسة العلوم والشريعة لمؤسسها الشيخ أبي بكر غومي، ودَرَسَا فيها بعض الكتب الفقهية والعلوم الشرعية، والكتب الأدبية واللغوية. (Shohibul-qur'an, Muqobalah, 2019).

ثم قاده الحظ السعيد إلى التقائه بشيخ سوداني يدعى الدكتور إبراهيم مرتضى في كدونا أيضا، سنة ١٩٩٣م، وتتلّمذ عليه، وقد كان له أثر ملموس في حياة محمد الأول، لازمه شهرين فقط، وقرأ عليه خلال هذه المدة القصيرة كتباً عديدة، منها: الكتب الدينية، واللغوية، والنحوية، والأدبية، والبلاغية، والمنطقية، وبه فتح الله عينيه على أسرار العلوم ومظاهرها. (Shohibul-qur'an, Muqobalah, 2019).

ونتيجة لهذا التحصيل العلمي، وذلك الاحتكاك، والاستفادة من هنا وهناك، وبالجهود الذاتية الجبارة، أصبح الشاعر ذا ثقافة عربية راسخة، وحضارة إسلامية عالية، وموضع الإعجاب بين العلماء المعاصرين له، لقد وهبه الله مواهب متعددة، وكان مزوداً بالعلم والأدب، وذا همة عالية ورغبة شديدة في رجاء بلوغ القمّة، وإدراك السابقين الموصوفين بالعلم والتأليف، وساعدته هذه الهمة والرغبة، بل الجهود المثمرة لنيله الثقافة العربية والإسلامية العالية، هما اللتان وضعتاه في منزلة سامخة مرموقة بين المعاصرين له، مع عدم تعلّمه في الجامعة، لا في نيجيريا ولا في خارجها، فقد صار ذا فصاحة وبلاغة نادرتين، فألى جانب تمكنه في التحدّث بالعربية الفصحى السليقة، ينظم الأشعار في مختلف الأغراض، كما ينشئ المقالات القيّمة في موضوعات علمية متعددة الأنواع، مما وضعه في موضع السبق أثناء مشاركته في كثير من المؤتمرات والندوات والمأدبات الأكاديمية.

ومما امتاز به أنه يتكلم باللغة الإنجليزية بطلاقة عجيبة من دون تعلّمه بأية مدرسة غربية، خصوصية أم حكومية، وكذلك يتكلم بلغة هاوسا، ولغة الفلاتة، إضافة إلى لغته المحلية، لغة يوربا (Shohibul-qur'an, Muqobalah, 2019). وخير دليل على هذه الموهبة ديوانه الموسوم بـ "ديوان صاحب القرآن"، وديوانه "الحيوان"، والخمسيات، وأبيات شعره الواردة في كتابه "مقامات الإلوري".

كان المترجم له رجلا لم يرض بغير القلم بديلا، وله مساهمة كبيرة في دائرة التأليف والتصنيف، وعلى هذا يقول: "لم تمرّ بي سنة منذ أن بدأت التأليف للكتب عام ١٩٩٥م، إلا أرى أنني قد ألفت فيها كتاباً واحداً على الأقل". (Shohibul-qur'an, Muqobalah, 2019). ومن مؤلفاته: "مقامات الإلوري"، و"ديوان صاحب القرآن"، و"نحن في انتظار الساعة"، و"قيام الساعة بين لحظة وساعة"، و"نقطة الانتفاع"، و"هداية العبد في قصائد الزهد"، و"إجابة المرتجي عن آثار الشيخ الأبهجي"، و"زهر البديع شرح زبدة المديح"، و"الخمسيات"، و"رموز من أي القرآن" (مجلدان) تحت الطبع.

لقد تأثرت شخصية صاحب القرآن بالأخلاق الإسلامية الطيبة، وكان متحلياً ومتصفاً بلبين جانب، وطلاقة الوجه، والوقارة، والإخلاص في النية والعمل، وحب الخير لآخرين، كما يتمتع بمكارم الخصال الحميدة، وعفة النفس، والقناعة حيث لا ينكحه الطمع ولا يصاحبه الجشع في غير ما بيده، وكان مثالياً في السماحة والتواضع، وصدق القول في الجدّ والهزل، وعلاوة على ذلك أنه لا يسعى إلا وراء مصالح الأمة الإسلامية، الأمر الذي يفضيه إلى أن يوقّره الناس ويحترمونه عند اللقاءات والحلقات العلمية، (Al-Abuhajiy, Muqobalah, 2019). لقد تزوّج الشيخ محمد الأول بالصالحات من النساء، ووهبه الله منهنّ ذكورا وإناثا مباركين، أمّد الله في عمره خدمة للإسلام واللغة العربية.

المبحث الثاني: المقطع الصوتي في مفهومه المعجمي والاصطلاحي

للقوف على دلالة المقاطع الصوتية العربية كان لا بد من التعرف لغويا واصطلاحيا على المقطع ثم دراستها في شعر صاحب القرآن. المقطع لغة: المقطع في اللغة اسم مكان على وزن (مَفْعَلٍ)، وهو بمعنى الآخر والخاتمة، ومقطع كل شيء ومنقطعه: آخره حيث ينقطع، كمقاطع الرمال والأودية والحرّة، وقد يطلق ويراد به غاية ما قُطِع، يقال: مقطع الثوب، ومقطع الرَّمْل الذي لا رَمْلَ وراءه، ومقاطع القرآن مواضع الوقوف، ومبادئ مواضع الابتداء (Ibn Mansur; 1990, Pp:35). وفي معجم مقاييس اللغة تطلق لفظة المقطع ويقصد بها إبانة الشيء ومقطعات أبيات الشعر. (Ibn Faris; Pp:101-102).

المقطع اصطلاحا

لقد يتجلى أن الفارابي هو الأول الذي تناول دراسة المقطع الصوتي في كتابه "الموسيقى الكبير"، حيث يبرز طاقته على الإفادة من تجربة فكرة المقطع عبر دراسة الأوزان الشعرية، وقد كان محسنا في تصرفه بالمصطلح واستعماله تسمية المقطع القصير على ما يواجه الصامت الذي يليه مصوّت قصير، والمقطع الطويل على ما يواجه الصامت الذي يتبعه مصوّت طويل، وكذلك استخدامه لفظة حرف بما يقابل مصطلح الصوتية (الفونيم)، وغير ذلك من المسائل والقضايا المتعلقة بالدراسات الصوتية الحديثة، يقول: "كل حرف غير مصوّت أتبع بمصوّت قصير قرن به، فإنه يسمى "المقطع القصير"، والعرب يسمونه الحرف المتحرك من قبل أنهم يسمون المصوّتات القصيرة حركات، وكل حرف لم يتبع بمصوّت أصلا وهو يمكن أن يقترن به فإنهم يسمونه الحرف الساكن، وكل حرف غير مصوّت قرن به مصوّت طويل فإننا نسميه المقطع الطويل". (Alfarabiy; 1989, Pp:113).

ويستلخص من هذا التعريف أن الفارابي ذكر شكلين فقط من أشكال المقاطع الصوتية العربية هاملا الأشكال الأخرى، فسمى الشكل الأول مقطعا قصيرا، بينما سمي الشكل الثاني مقطعا طويلا، كما يلحظ أنه تحدث عن المقطع الطويل المفتوح فقط، أي الحرف الذي يليه مصوّت طويل. لقد تباينت آراء الباحثين واختلفت وجهات نظرهم حول مفهوم مصطلح المقطع ووظيفته، ولكننا لسنا بصدد عرض جميع خلافاتهم وآرائهم، بل إننا نقف عند المفهوم الذي يتوافق مع طبيعة دراستنا، والأقرب إلى الوظيفة الدلالية للمقطع.

يعرّف عبد الصبور شاهين المقطع بأنه: "مزيج من صامت وحركة، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها، ويعتمد على الإيقاع النفسي، وكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن تنتج إيقاعا يعبر عنه مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت وحركة، (Shaheen P: 1980, Pp:38). وعرفه أحمد مختار عمر بأنه "تتابع من الأصوات الكلامية، له حد أعلى أو قمة إسماع

طبيعة تقع بين حدين أدنيين من الإسماع"، (Mukhtar; 1981, Pp:241)، أما رمضان عبد التواب فإنه عرفه بقوله: "كمية من الأصوات تحتوي على حركة واحدة، يمكن الابتداء بها والوقوف عليها"، (Ramadan; 1985, Pp:67)، ولم يختلف تعريف أحمد كشك من تعريف رمضان السابق حيث يقول إن المقطع: "كتلة نطقية يمكن أن يقف عليها المتكلم"، (Kishik; 2006, Pp:32). أما يحيى عابنة فإنه يعتبر المقطع مجموعة من الأصوات التي تمثل قواعد صوتية مكونة من أصوات صامتة تتلوها قمة مكونة من أصوات العلة، (Abbanah, 2000, Pp:15) كما هو عند إبراهيم أنيس عبارة عن حركة قصيرة أو طويلة مكتنفة بصوت أو أكثر من الأصوات الساكنة (Anees; 1999, Pp:145). والمقطع عند حمزة إشولا عبد الرحيم: "هو وحدة صوتية تتكوّن من صائت واحد على الأقل، ويمكن وجود صائت واحد أو أكثر قبل الصامت أو قبله وبعده"، (Ishola; 2012, Pp:72)، وهو الدقة الصوتية التي لا يمكن فصلها من بعضها البعض، ولا يمكن تقسيم كل مقطع منها صوتياً، بل لا بدّ من نطقه دفعة واحدة، (Abdullateef; 1999, Pp:13). لقد كان تحليل الشعر العربي إلى المقاطع من معالم التأثير بدراسة المستشرقين المحدثين، وأجمعوا على جعل المقطع وحدة صوتية مركبة يتكوّن منها الشعر، إذن فإن تحليل النصوص الشعرية على منوال المقاطع الصوتية يعطي دلالات واضحة في تلك النصوص مستنداً فيها على أشكال أو أنواع المقاطع الصوتية المتألّفة لها.

المبحث الثالث: المقاطع الصوتية وأنسجتها في اللغة العربية

ينقسم المقطع العربي في اللغة العربية إلى قسمين أساسيين، هما المفتوح والمغلق، ويمكن أن يسمّى المفتوح بالمتحرك أو الصامت، ويرمز له برمز (ص) اختصاراً للكلمة (صامت) للدلالة عليها، كما يسمى المغلق بالساكن أو الصائت، ويرمز له برمز (ح) إشارة إلى كلمة (حركة)، وقد ذكر إبراهيم أنيس أنواع خمسة مختلفة للنسيج في المقاطع العربية وهي:

- (١) صوت ساكن + صوت لين قصير = المقطع القصير المفتوح، رمزه (ص+ح)، مثل: قَ
- (٢) صوت ساكن + صون لين طويل = المقطع الطويل المفتوح، ورمزه (ص+ح+ح)، مثل: لَأْ
- (٣) صوت ساكن + صوت لين قصير + صوت ساكن = المقطع القصير المغلق، ورمزه (ص+ح+ص)، مثل: لَمْ
- (٤) صوت ساكن + صوت لين طويل + صوت ساكن = المقطع الطويل المغلق بصامت، ورمزه (ص+ح+ح+ص)، مثل: قَالْ

ه) صوت ساكن + صوت لين قصير + صوتان ساكنان = المقطع الطويل المغلق بصامتين، ورمزه (ص+ح+ص+ص)، مثل: جَبُرَ (Anees; Pp:92).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الحركة القصيرة قد تكون فتحة أو ضمة أو كسرة نحو: تَ، تِ، تُو هكذا، وهو بدوره لا يصيبه أي تغيير، لا في الكتابة الصوتية المقطعية ولا في الكتابة الرموزية، بل لهدور فعال تجاه الدلالة الصوتية المقطعية، فالصامت المتبوع بحركة قصيرة "الفتحة" يختلف عن غيره الذي يُتْبَع بحركة "الضمة" أو "الكسرة" من جانب موسيقي وإيقاعي، ومهما يكن من أمر فإن العلماء الأصواتيين يقرّرون أن الأنواع الثلاثة الأولى من المقاطع العربية هي الشائعة، وهي التي تكون الكثرة الغالبة في الكلام العربي (Anees; Pp91-92).

وقد أشار القدامى من النحاة إلى ميل اللغة العربية الطبيعي تجاه المقاطع الساكنة، وذلك بإقرارهم استحالة اجتماع أربعة أصوات متحركة في الكلمة الواحدة، وكراهته في ما يشبه الكلمة، بمعنى أن اللسان العربي ينفر من تتابع أربعة مقاطع متحركة (مفتوحة)، بل أباحوا تتابع أربعة مقاطع ساكنة (مغلقة) مثل قولك: اسْتَفْهَمْتُ (Anees; Pp: 93).

أما تتابع المقاطع من النوع الأول (ص ح)، أو من النوع الثالث (ص ح ص) جائز مستساغ في الكلمات العربية، وقد تميل اللغة العربية في تطورها إلى التخلص من تتابع النوع الأول، أما تتابع النوع الثاني مقيد غير مألوف في اللسان العربي، كما لا يسمح الكلام العربي بتتابع أكثر من اثنين من هذا النوع. (Anees; Pp:93). ومن البديهي أن يلفت النظر إليه هو أن المقاطع الثلاثة الأولى هي التي يتكوّن منها الكلام العربي المتّصل، والأكثر وروداً في الشعر العربي لما لها من توافق حركي سريع مع الحالات الشعورية والتنفسية، ولا بدّ لكلّ كلام عربي أن ينتهي في التحليل الأول للصيغ إلى هذه المقاطع كلها أو بعضها، وأما المقطعان الأخيران قليلا الشيوخ في الكلمات العربية، لعدم توافقهما مع الحالات الشعورية والتنفسية، إلا أنهما يعرضان في حالات الوقف غالباً أو نهايات الكلام، لأن الكلمة العربية لا تحمل في أولها صامتين، كما لا تقبل تجاوز ثلاث صوامت بلّه أربعة، فإذا اجتمعت ثلاثة صوامت وسط الكلام، وجب تحريك أحدها ليرتدّ النسيج المنطقي إلى الأصل المقبول، وهو ما يسمّيه النحاة بالتحريك للتخلّص من التقاء الساكنين. (Nasirudeen; 2019, Pp:114-115). وإذا أنعمت النظر إلى الكلمات العربية المستعملة تجد أنها متألّفة من تلك المقاطع الثلاثة الأولى، وأشكال نسيجها ثلاثة أنواع وهي:

(١) صوت صامت + صوت لين قصير

(٢) صوت صامت + صوت لين طويل

(٣) صوت صامت + صوت لين قصير + صوت صامت.

ومن خلال هذه الأنواع الثلاثة تتكوّن المقاطع الصوتية المستعملة والشائعة لنسيج الكلمات في اللغة العربية. تتجسّد أهمية دراسة نسيج المقاطع الصوتية في كون الدراسة الصوتية للأصوات المفردة من حيث المخارج والصفات غير كافية باعتبارها خاضعة لقواعد معينة في تجاورها وارتباطاتها ومواقعها، وعليه فإن دراسة ظواهر التشكيل الصوتي تقتضي دراسة الظواهر التي لا ترتبط بالأصوات في ذاتها، بل بالمجموعة الكلامية بصفة عامة كالمقطعية والنبر والتنغيم.

فتتابع المقاطع المتشابهة قد يوضّح المعاني وتكشف المشاعر التي تكتّمها النصوص الأدبية أكثر مما توضّحها الكلمة المفردة أو الصوت المفرد، فدراسة الأنظمة المقطعية تقدم خدمات جليّة لتفسير الظواهر اللغوية في ميادين متعددة البنى الصرفية، والصوتية، والأسلوبية، مما يوجه الدلالة ويصحح الكثير من أنظمة اللغة والعلل النحوية (Abdul-Jaleel; 1998, Pp:50).

لقد نحاول في هذا البحث أن نستوحي دلالات المقاطع الصوتية في القصيدة المشجّرية، انطلاقاً من كيفية توزيع هذه المقاطع وتنوعها مع رصد كميتها، ومولجين إلى تتابع هذه المقاطع على المستوى الصوتي والصيغي، متدرجين للتوصل إلى المستوى الدلالي. فالمقطع الصوتي باعتباره أصغر وحدة صوتية في الكلام يتلاحم أحياناً مع المواقف الوجدانية للنصوص، لقد كانت كثرة المقاطع الصوتية وتنوعها في هذه القصيدة متناسبة مع حالات الشاعر النفسية وتجربته الشعورية التي انتابته أثناء الإبداع والنظم، كما كانت كثرة المقاطع متناسبة مع الأوزان. لقد درس إبراهيم أنيس أغراض الشعر، وحاول الربط بين الغرض الشعري والوزن العروضي المبني على المقاطع، واستنتج من ذلك مطمئناً بأن الشاعر في حالة يأس هو جزعه يختار وزناً طويلاً كثير المقاطع للتعبير به عما يجيش في نفسه من حزن وجزع، أما إذا كان ينظم أثناء المصيبة فإنه يتأثر بالانفعال النفسي الذي يحتاج إلى تفضيل بحر قصير يناسب زيادة نبضات قلبه، على حين أن شعر الحماسة والفخر الذي يتطلب ثوران النفس لكرامتها وانفعالها، يغلب على الشاعر في نظمه استخذ البحور القصيرة أو المتوسطة، إلا أن طابع التآني والرزانة كانا يغلبان على الحماسة في الجاهلية، لذلك جاءت أشعارهم طويلة ذات أوزان ضخمة المقاطع، أما بالنسبة إلى غرض المدح فإنه غرض بعيد عن الانفعال النفسي والاضطراب، لذلك جاءت قصائده طويلة وبحوره هائلة المقاطع، وهذا ما ينطبق على غرض الوصف أيضاً (Anees; Pp:175-176).

ويستلخص من دراسة إبراهيم أنيس السابقة أن دلالة المقاطع الصوتية ترجع إلى الحالة النفسية التي تطغي على الشاعر وتسيطر عليه أثناء نظمه لقصيدته، وإذا كان هادئاً تأتي قصيدته المقاطع الضخيمة، وقد يحصل ذلك في أغراض بعيدة عن الانفعالات النفسية منها الوصف، والمدح، والغزل، وغيرها، أما إذا غلبت الانفعالات على الشاعر فإنه يعتمد وقتئذ على المقاطع الضئيلة التي تنسجم وحالة الاضطراب التي يجيشها، وأن المقاطع الكثيرة تمكّن الشاعر أن يفرغ بحمل مواقفه

الوجدانية للنصوص التي تتجسد في صدره وتكتم أنفاسه، على خلاف المقاطع القليلة التي يشقّ عليها حمل الأثقال الشعورية والوجدانية.

المبحث الرابع: دلالة المقطع الصوتي في شعر محمد الأول عبد السلام صاحب القرآن وللتعرّف إلى النظام المقطعي العربي ودلالاته يُطَّلَع أولاً على القصيدة المشجّرية التي يتحدث فيها الشاعر عن فضل العلم وأهله، وعن وخيمة الجهل وأصحابه، يقول الشاعر:

العلم ترياق الضنى وغناء	**	والجهل سمّ قاتل وعناء
العلم يكسوك بزيّ كامل	**	ونقيضه لغشاوة وشقاء
العلم ميسمه يلوح لشائم	**	ضوء وهاج إن دجى ظلماء
العلم ترياق المصائب والوباء	**	تبدو خلال طلابه أشيَاء
العلم ترياق الضنى ومحامد	**	يوحى إلى من حازه إيـمـاء
العلم ترياق الضنى وغناء	**	متن السلامة إنه لـدلاء
العلم ترياق الضنى وغناء	**	والجهل شؤم بيس فيـهـ ولاء
العلم ترياق الضنى وغناء	**	والجهل سم دسمه أومـاء
العلم ترياق الضنى وغناء	**	والجهل سمّ قاتل ووبـاء
العلم ترياق الضنى وغناء	**	والجهل سمّ قاتل العمـياء
العلم ترياق الضنى وغناء	**	والجهل داء على الطبيب عبـاء
العلم ترياق الضنى وغناء	**	كنز نفيس للنهى إثـراء
العلم ترياق الضنى يا ليت من	**	يمنا ويسراه لـديه سـواء
العلم ترياق العنى ما يعتنى	**	للظى الخسارة إنه إطفـاء
العلم ما ترعى به بين الملا	**	وجباك منظور حفاك ثنـاء
العلم إرب لزي طبـائع	**	والجهل بالكفر معا قرنـاء

(Sohibul-Qur'an, Pp:146)

تجبيء أنسجة المقاطع الصوتية في هذه القصيدة على منوال الآتية:

(١) أَلْعَلُّمُ تَرْيَاقُ الضَّنَى وَغَنَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح / ص ح
ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح
وَالْجَهْلُ سُمُّ قَاتِلٌ وَغَنَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح
ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح
(٢) أَلْعَلُّمُ يَكْسُوكَ بَزِيٍّ كَامِلٍ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص
ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح
وَنَقِيضُهُ لَغَشَاوَةٌ وَشَقَاءُ :

ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص
ح ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح
(٣) أَلْعَلُّمُ مَيَسْمُهُ يَلُوحُ لَشَائِمٍ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح / ص ح
ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح
ضَوْءٌ وَهَاجٌ إِنَّ دُجَى ظُلَمَاءُ :

ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح / ص ح
ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح
(٤) أَلْعَلُّمُ تَرْيَاقُ الْمَصَائِبِ وَالْوَبَا :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ص / ص ح / ص ح / ص ح
ح / ص ح / ص ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح

(٨) اَلْعِلْمُ تَرْيَاقُ الضَّنَى وَغِنَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح

ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح

وَالْجَهْلُ سُمٌّ دَسَمُهُ أَوْمَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح

ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

(٩) اَلْعِلْمُ تَرْيَاقُ الضَّنَى وَغِنَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح

ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح

وَالْجَهْلُ سُمٌّ قَاتِلٌ وَوَبَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح

ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح

(١٠) اَلْعِلْمُ تَرْيَاقُ الضَّنَى وَغِنَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص

ح ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح

وَالْجَهْلُ سُمٌّ قَاتِلُ الْعُمِيَاءِ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح

ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح

(١١) اَلْعِلْمُ تَرْيَاقُ الضَّنَى وَغِنَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح

ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح

وَالْجَهْلُ دَاءٌ عَلَى الطَّيِّبِ عِبَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح /

ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

(١٢) أَلْعَلُّمُ تَزْيَاقُ الضَّنَى وَغَنَاءُ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح /

ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

كُنْزُ نَفِيسٍ لِلنَّهَى إِثْرَاءُ :

ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح /

ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح

(١٣) أَلْعَلُّمُ تَزْيَاقُ الضَّنَى يَا لَيْتَ مَنْ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح /

ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص

يُمْنًا وَيُسْرَاهُ لَدَيْهِ سَوَاءُ :

ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح /

ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

(١٤) أَلْعَلُّمُ تَزْيَاقُ الْعَنَى مَا يَعْتَنَى :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح /

ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ح

لِلْظَى الْخَسَارَةِ إِنَّهُ إِطْفَاءُ :

ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص /

ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ح

(١٥) أَلْعَلُّمُ مَا تَرَعَى بِهِ بَيْنَ الْمَلَا :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح /

ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ح

وَجِبَاكَ مَنْظُورٌ حَفَاكَ تَنَاءً :

ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

ح ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

(١٦) أَلْعَلُّمُ إِزْبُ لِيَزِيَّ طَبَائِعِ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص

ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

وَالْجَهْلُ بِالْكَفْرِ مَعَ الْقُرْنَاءِ :

ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ص

ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

يوضح الجدول التالي عدد ورود كل مقطع من المقاطع الصوتية ونسبتها المئوية في القصيدة:

رقم البيت	مجموع المقاطع	عدد (ص ح)	عدد (ص ح ح)	عدد (ص ح ح ح)
	في البيت	في البيت	في البيت	في البيت
1	24	8	6	10
2	26	13	6	7
3	25	9	8	8
4	25	10	8	7
5	24	8	10	6
6	25	11	6	8
7	24	8	7	9
8	23	7	6	10

8	9	7	24	9
10	8	5	23	10
25	8	8	25	11
10	8	5	23	12
7	9	8	24	13
8	7	10	25	14
6	9	10	25	15
11	5	8	24	16
134	120	135	389	المجموع الكلي
34.45%	30.85%	34.7%	100%	النسبة المئوية

ومن خلال الجدول السابق يبدو بشكل جلي أن مجموع عدد المقاطع في القصيدة السابقة ٣٨٩ مقطعاً صوتياً، منها ١٤٥ مقطعاً قصيراً مفتوحاً (ص ح) بنسبة ٣٤,٧٪، و ١٢٠ مقطعاً طويلاً مفتوحاً (ص ح ح) وكانت نسبته ٣٠,٨٥٪، و ١٣٤ مقطعاً طويلاً مغلقاً (ص ح ص) بلغت نسبته ٣٤,٤٥٪، لقد يرجع السبب في ورود هذا العدد الهائل من المقاطع إلى غرض الوصف الذي تناوله الشاعر في تلك القصيدة، أي وصف العلم والجهل، الذي يؤديه إلى أن يتحدث عن فضائل العلم وأهله، وعن رذائل الجهل وأصحابه. ومن شأن هذا النظام المقطعي المتناسب المتناسق، أنه يحقق في هذه القصيدة نغماً موسيقياً منسجماً خاصاً، وأنه يثير في المتلقي انتباهاً عجبياً، فهو كالعقد المنظوم تتخذ الخرازة من خرزاته في موضع ما، شكلاً خاصاً، وحجماً خاصاً، ولونا خاصاً. (Anees; Pp:11). وبالتالي فإن الشاعر في غرضه الوصفي هذا غير مضطرب وإنما كان هادئاً، ونفسه غير منفعة لذلك الغرض، ومن هذا المنطلق جاء عدد المقاطع الصوتية ضخماً، والذي يكثر بزيادة الهدوء ويقل بالاضطراب، إذًا فإن دلالة هذا العدد من المقاطع في هذه القصيدة واضحة، وهي أن الشاعر يتحدث فيها عن الغرض الوصفي البعيد عن الاضطراب النفسي، يدل على الهدوء والاستقرار الذي يتمتع به الشاعر لحظة نظمه لهذه القصيدة والذي ينتج عنه هذا العدد الغفير من وجود المقاطع الصوتية.

وقد تبين عبر الجدول أيضا سيطرة المقطع القصير المفتوح (ص ح)، وهو مقطع يتميز بالخفة، والرشاقة، وسرعة الحركة، واليسر، وسهولة النطق، لأنه لا يحتاج إلى مجهود عضلي عند النطق به، وعليه يدل قول محمود أحمد نحلة: "... تتسم المقاطع القصيرة بوضوحها السمعي العالي، وتنتج بمدة زمنية قصيرة وبمجهود قليل، وهذه السمات ترتبط دلاليا بمفهوم السرعة والخفة واليسر، وغيرها من الدلالات التي تستمد من السياق". (Nahlah; Pp:171). ويرجع وضوحه السمعي العالي إلى عدم إعاقة عند النطق أثناء مرور الهواء، واختصاصه بقوة انتشار الصوت وارتفاعه، مما يفضي إلى تنبيه واستغراق السامع وتبديد غفلته وسهوه، فصاحب القرآن يعبر - من شيوعه المقطع القصير المفتوح في هذه القصيدة - عن فضل العلم وأهله، كما يبرر وخيمة الجهل وأصحابه، لقد استعمل الشاعر المقطع القصير المفتوح لتعبيره عن هذا المفهوم أكثر من غيره من المقاطع لما فيه من خفة ورشاقة، وبه أحدث نوعا من التوازن بين دلالات القصيدة ونفسية المتلقي.

ويليه المقطع المتوسط المغلق (ص ح ص) بدرجة ثانية مع كونه مقطعا ضعيفا لكون اللب فيه مكونا من حركة قصيرة متلوّة بما لا يزيد من صامت قصير واحد، مما يجعل زمن النطق به قصيرا، ولا يتجاوز مَوْراً (Mora) واحدا، (Annuriy; 1996, Pp:240) ومَوْراً عبارة عن الزمن الذي يستغرقه النطق بلب المقطع.

ومن خلال ما سبق يبدو بشكل جلي أن للمقاطع الصوتية دلالة واضحة مبنية على أساس الحالة النفسية للشاعر ساعة نظم أبياته من حيث الهدوء والسكينة أو الاضطراب والقلق، وهذا يسهم قسطا كبيرا في انخراط الشاعر بالأوزان المناسبة لحالته النفسية، وإن لم يكن في الحقيقة منتبهاً لهذه الفكرة، ولقد كان في القصيدة هذه عدد كثير من المقاطع لكون غرضها الوصف، والشاعر فيها غير مضطرب بل كان هادئا مستقرا. وبالانتقال إلى غرض شعري آخر من الأغراض التي كان الشاعر صاحب القرآن يتناولها، يمكن ملاحظة الدلالة التي تحدثها المقاطع الصوتية في القصيدة، وعلى نفسية الشاعر، يقول الشاعر في قصيدة الحسينية يرثي بها فقيده الشيخ الحسين، وذكر فيها مناقبه وتأبينه للفقيد، يقول:

- | | | |
|-------------------------------|----|------------------------|
| ١ أَكْذَا زَوْرُ الْمَمَاتِ | ** | وَسُكُونُ النَّغَمَاتِ |
| ٢ وَأَنْتَهَاءُ الشَّهَوَاتِ | ** | وَهُدُوءُ الْحَرَكَاتِ |
| ٣ وَتَقْصَايَ فِي الْأَمَانِي | ** | وَهُضُوءُ اللَّهِوَاتِ |
| ٤ إِنْبِرَى شَيْخِي حَمَامٌ | ** | لِسُكُوبِ الْعَبَرَاتِ |
| ٥ وَنَهَانِي عَنْ رُقُودٍ | ** | لِصُعُودِ النَّفْسَاتِ |

٦ وَالْوَمَنَ الْمُنُونُ ** لِإِبَاءِ الْحَسَنَاتِ
 ٧ كَانَ يَهُوَاني وَمَا ** جَبَرَنِي بِوَجَبَاتِ
 ٨ وَمَغَانِيهِ أَمَانُ ** مِنْ وَبَالٍ وَأَفَاتِ
 ٩ وَثَرَاهُ لَثَرَاءُ ** وَمِيَادِينِ النَّجَاتِ

(Sohibul-Qur'an; Pp:146)

يبدو الاضطراب واضحا في الأبيات الشعرية السابقة، وقد جاءت المقاطع الصوتية فيها على حسب الأنسجة التالية:

(١) أَكْذَا زَوْرُ الْمَمَاتِ :

ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح
 وَسُكُونُ النَّعْمَاتِ :

ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح
 (٢) وَأَنْتَهَاءُ الشَّهَوَاتِ :

ص ح ص / ص ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح
 وَهُدُوءُ الْحَرَكَاتِ :

ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح
 (٣) وَتَقَاصِي فِي الْأَمَانِي :

ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح / ص ح ح / ص ح ح
 وَهَضُومُ اللَّهَوَاتِ :

ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ص / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح
 (٤) إِنْبَرَى شَيْخِي حَمَامُ :

ص ح ص / ص ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح
 لِسُكُوبِ الْعَبَرَاتِ :

وفيما يلي الجدول يوضح شيوخ المقاطع الصوتية في تلك القصيدة:

رقم البيت	مجموع المقاطع في البيت	عدد المقطع (ص ح) في البيت	عدد المقاطع (ص ح) في البيت	عدد المقاطع (ص ح) في البيت
1	16	7	7	2
2	15	5	6	4
3	15	5	7	3
4	16	6	7	3
5	16	7	6	3
6	16	7	6	3
7	16	6	8	2
8	16	7	5	3
9	16	8	6	2
المجموع الكلي	142	58	58	26
النسبة المئوية	100%	40.85%	40.85%	18.31%

يستقرأ من هذا الجدول أن عدد المقاطع في النصوص الشعرية السالفة الذكر ١٤٢ مقطعا صوتيا، استوى فيها المقطع القصير المفتوح (ص ح) والمتوسط المفتوح (ص ح ح) حيث بلغ عدد واحد منهما ٥٨ بنسبة ٤٠,٨٥٪، ثم يليهما المقطع المتوسط المغلق، وكان عدده فيها ٢٦ مقطعا، ونسبته ١٨,٣١٪، وكان لهذا الرقم الكلي دلالة واضحة، وذلك باستشاف الشاعر الحالة النفسية المضطربة والمتوترة منه أثناء كتابته القصيدة، كيف لا؟ فالشاعر في غرض الرثاء والتأبين، يبكي خلاله فقيده الشيخ حسن ويندبه، وذلك بذكر مناقبه ومحاسنه ثم عرض حزنه وكآبته اللذين أصاباه عند فقد، مما يؤدي إلى زيادة خفقان قلبه وسرعة ضرباته، ولا غرابة في أن تشتمل القصيدة على هذا العدد الضئيل من المقاطع الصوتية الذي يعكس بوضوح حالة الاضطراب التي تنتاب الشاعر وقت كتابته القصيدة. ومن الملاحظ أن عدد المقاطع في القصيدة الحسينية هذه قليل

إذا قيس بعدها في القصيد السابقة عليها، وذلك لحمله دلالة الاضطراب التي طغت على ذات الشاعر حين ينظم هذه القصيدة، وبإمعان النظر إلى تلك القصيدة فإن القارئ يستشعر فيها بوضوح هذا الاضطراب مما يؤدي إلى زيادة خفقان قلب الشاعر وسرعة ضرباته، يتضح كل ذلك حين اختزل الشاعر لعدد المقاطع الصوتية حتى تنسجم وحالته النفسية المضطربة.

خاتمة

وبعد الجولة مع المقطع الصوتي ودلالته في شعر محمد الأول صاحب القرآن توصلت الدراسة على أن الشاعر في شعره عامة وفي النموذجين السالفين الذكر خاصة- قد استطاع حسب طاقته ومقدرته أن يدلل على حالته النفسية عبر عدد المقاطع الصوتية، حيث كان عدد المقاطع الصوتية الضخم في شعره ذا الطابع الهادئ في الأغراض من الوصف والمدح والغزل، على حين كان العدد القليل من المقاطع يتمثل في الأغراض التي تنبعث من حالته النفسية المضطربة كالرثاء. وقد توصلت الدراسة أيضا إلى أن المقاطع الصوتية المستعملة عند العرب هي التي اعتمد عليها الشاعر في نسيج أشكال مقاطع شعره الصوتية، وأن المقاطع القصيرة (ص ح) المتألفة من (صامت + صائت) هو أكثر المقاطع الصوتية تكرارا في شعره، ثم يليه المقطع الطويل المفتوح (ص ح ح)، فالمقطع القصير المغلق (ص ح ص). وأخيرا نقترح أن يقوم الباحثين اللغويين بتحليل الشعر العربي النيجيري عبر المقاطع الصوتية للحصول من خلالها على دلالاتها الواضحة المبنية على أساس الحالات النفسية لدى كل شاعر أثناء نظمهم أبياتهم الشعرية وذلك من حيث الهدوء والسكينة أو الاضطراب والقلق، والتي تلعب دورا كبيرا في انخراط الشعراء بالأوزان المناسبة لحالاتهم النفسية وتجاربهم التعبيرية.

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

- Abd al-Tawwāb, R. (1985). *al-Madkhal ilā 'ilm al-lughah* (2nd ed.). Maktabat al-Khānjī.
 Abdullāh Ibrāhīm, 'Ā. (2006). *al-Nizām al-maqṭa'ī wa-dalālatuhu fī Sūrat al-Baqarah: Dirāsah sawtiyyah waṣfiyyah taḥlīliyyah* [Master's thesis, al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah].
 Abdul-Jalīl, 'Abd al-Qādir. (1989). *Handasat al-maqāṭi' al-ṣawtiyyah*. Dār al-Shafā' li-al-Nashr wa-al-Tawzī'.

- Adetunji, 'Izuddīn. (2014). *Maqāmāt Muḥammad al-Awwal Ṣāhib al-Qur'ān al-Ilūrī al-Najirī* [Doctoral dissertation, Jāmi'at al-'Ulūm al-Islāmiyyah al-'Ālamiyyah].
- Aḥmad Mukhtār, 'U. (1981). *Dirāsāt fī al-ṣawt al-lughawī*. 'Ālam al-Kutub.
- Anīs, I. (1999). *al-Aṣwāt al-lughawiyyah*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Anīs, I. (n.d.). *Mūsīqā al-lughah* (2nd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Fārābī, M. ibn M. ibn Ṭ. (1989). *Kitāb al-mūsīqā al-kabīr* (G. 'Abd al-Malik Khashbah, Ed.). Dār al-Kitāb al-'Arabī li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Ibn Fāris, A. ibn Z. (n.d.). *Maqāyīs al-lughah* ('A. al-Salām Hārūn, Ed.; Vol. 5). Dār al-Fikr li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn Manẓūr. (1990). *Lisān al-'Arab* ('Abd Allāh 'Alī 'Alī al-Kabīr, M. A. Ḥasb Allāh, & M. al-Shādhilī, Eds.; Vols. 5, 42).
- Khishīk, A. (2006). *Min waṣā'if al-ṣawt al-lughawī*. Dār Gharīb li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Malberg, B. (1985). *Ilm al-aṣwāt: Ta'rib wa-dirāsāt 'Abd al-Ṣabūr Shāhīn*. Maktabat al-Shabān.
- Nūrī, M. J. (1996). *Ilm al-aṣwāt al-'Arabiyyah*. Manshūrāt Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah.
- Shāhīn, 'A. al-Ṣ. (1980). *al-Manhaj al-ṣawtī: Ru'yah jadīdah fī ṣarf al-'Arabī*. Mu'assasat al-Risālah.
- 'Ubābinah, Y. (2000). *Dirāsāt fī fiqh al-lughah wa-al-funūlūjiyā al-'Arabiyyah*. Dār al-Shurūq li-al-Nashr wa-al-Tawzī'.



الإرهاب والغزو الفكري في الشعر الاجتماعي العالمي في بلاد يوربا، نيجيريا

[TERRORISMS AND INTELLECTUAL INVASION IN GLOBAL SOCIAL POETRY IN YORUBA, NIGERIA]

Ahmad Abubakar Agbaje

Department of Arabic and Islamic Studies, College of Arts and Education,
Fountain University, Osogbo, Nigeria

Corresponding Author: ahmadagbaje68@gmail.com

Received: 25/1/2025

Accepted: 17/2/2025

Published: 31/3/2025

ملخص

تناول الشعراء اليورباويون الشعر العربي بأغراضه المعروفة – القديمة – وتمكنوا من الإحاطة بأهمها. في هذا العصر الحديث عدد من الشعراء في بلاد وعالجوا في أشعارهم قضايا اجتماعية معاصرة، لم تقتصر على المستوى الإقليمي فحسب، بل امتدت إلى المستوى العالمي وانطلاقاً من هذا، ارتأى الباحث جمع القصائد التي تناولت القضايا الاجتماعية الحديثة. وقد خلص البحث إلى عدة نتائج، من أبرزها قدرة شعراء بلاد يوربا على توظيف الشعر العربي النيجيري في خدمة رسالة اجتماعية، لم تقتصر على المستوى الوطني فحسب، بل امتدت إلى المستوى العالمي. "، وكفاءتهم العلمية التي أهّلتهم لأداء هذه المسؤولية الاجتماعية على الوجه الأفضل، وجودة شعرهم العربي حتى صار ضمن الآداب المعترف بها عالمياً. اعتمد الباحث في دراسته على منهجين، هما التحليلي والتاريخي.. وبالمنهج التحليلي، يقوم الباحث بتحليل كل عمل، مستخرجاً القيم الاجتماعية المتضمنة في الشعر العربي المرتبط بالواقع. أما المنهج التاريخي، فيهدف إلى دراسة النصوص الأدبية في سياقها التاريخي، مع تسليط الضوء على الوقائع المرتبطة بها.

الكلمات المفتاحية: القضايا الاجتماعية، الشعر العربي، شعراء بلاد يوربا، الإرهاب العالمي، الغزو الفكري

Abstract

Yoruba poets have demonstrated a profound engagement with classical Arabic poetry, mastering its core themes and traditional elements. In the contemporary era, poets from the Yoruba region of Nigeria have expanded their focus beyond regional concerns to address pressing global social issues through their poetic expressions. This study aims to compile and analyze poetry that reflects modern social realities and transcends geographical boundaries. The findings of this research highlight the exceptional ability of Yoruba poets to integrate Nigerian Arabic poetry as a medium for conveying socially relevant messages on an international scale. Their academic expertise has enabled them to articulate complex social narratives with depth and precision, thereby positioning their works within the broader framework of global literature. To achieve these objectives, the study employs two primary research methodologies: analytical and historical. The analytical approach examines individual poetic works to extract the embedded social values that mirror real-life experiences, while the historical method contextualizes these literary texts within their respective historical backgrounds, shedding light on the events and influences that shaped their creation. This research underscores the intellectual contributions of Yoruba poets to global literary discourse, illustrating their role in bridging cultural and linguistic traditions while addressing contemporary social challenges.

Keywords: social issues, Arabic poetry, poets of the Yoruba land, global terrorism, ideological invasion

Cite as: Agbaje, A. A. (2025). al-Irhāb wa-al-ghazw al-fikrī fī al-shi'r al-ijtimā'ī al-'ālamī fī Bilād Yōrūbā, Nigeria [Terrorisms and intellectual invasion in global social poetry in Yoruba, Nigeria]. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 105-133.
<https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.161>

© 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>)

الشعر الاجتماعي وتطوره عند العرب

الشعر الاجتماعي يتناول قضايا المجتمع بشيء من التفصيل. فبهذا يبرز الداء ويصف الدواء يضخم الداء حتى تحس به الأمة فتستأصله من جسدها كما يستأصل المرض الخبيث من الجسم العليل. والشعر الاجتماعي كما ذكر سابقاً، هو الذي يتناول حياة الناس العادية اليومية كالعدالة الاجتماعية والفقر والعمل والأمراض الاجتماعية والآفات الخلقية ومشاكل المرأة والعمال والتعليم والدين¹

فالآتية طبعاً، من أهم الأسباب التي جعلت الشعراء في العصر الحديث يهتمّون بالشعر

الاجتماعي:

كثرة المشاكل وتنوّعها.

وتفاعل الشعراء مع محيطهم وإحساسهم بمشاكل المجتمع.

وإدراك الشعراء لدورهم الفعّال في تحذير المجتمع من مغبّة التردّي والانحطاط

ودفعه نحو السمو.²

أنواع الشعر الاجتماعي

١- شعر اجتماعي تقريرّي يعتمد على تصوير الواقع الاجتماعي بأسلوب مباشر من خلال

الكشف عن العيوب والإشارة إلى سبل الإصلاح. " شعر اجتماعي رمزي: يعالج

المشكلات الاجتماعية بأسلوب غير مباشر من خلال الرمز والإيحاء، كما هو الحال في

قصائد إيليا أبي ماضي

٢- شعر اجتماعي ثوري: يحرّض على مواجهة الفقر والظلم الاجتماعي، ويدعو إلى التغيير

الجزري من خلال التمرد على الأوضاع السائدة.³

وأخيراً، كان للشعر الاجتماعي تأثيرات جوهرية على المجتمعات العربية، إذ ساهم في

كشف الحقائق، وتوعية الأفراد، والمساهمة في تشكيل وعي نقدي تجاه التحديات التي فرضها

الواقع الاجتماعي والتحوّلات الفكرية. ونقول إنه كان للشعر الاجتماعي انعكاسات هامة على

المجتمعات العربية حيث ساهم في توضيح الحقائق وتنوير الدروب وانتشال العرب من بحر

الضياع وأحوال المدنية : "مما ساهم في تكوين وعي مجتمعي يواجه التحديات التي تهدد قيمه

وهويته ولغته ودينه.وقد أسهم شعراء الإصلاح والتنوير في إيقاظ الوعي الاجتماعي، مؤمنين

بدورهم في التعبير عن قضايا الأمة ومناصرة الحق من خلال أشعارهم.

الشعر الاجتماعي في بلاد يوربا

تُعدّ قبيلة يوربا من أكبر القبائل في نيجيريا المعاصرة، وقد استوطنت مساحات واسعة من أراضي ولايات أوغن، وأوندو، وأويو، ولاغوس، فضلاً عن الجزء الأكبر من ولاية كوارا. كما ينتشر عدد كبير من أبناء قبيلة يوربا في الجنوب الغربي لجمهورية بنين، التي كانت تُعرف سابقاً بالداهومي. وهذه المناطق المذكورة شكّلت ما كان يُعرف ببلاد يوربا قبل التقسيم الأوروبي لإفريقيا.

الشعر الاجتماعي هو ذلك النوع من الشعر الذي يتناول مشكلات المجتمع ويعالجها، مثل الجهل والفقر والعادات والتقاليد، حيث يقوم الشاعر بتشخيص هذه المشكلات وتحليلها، محاولاً إبراز محاسنها إن وُجدت، والتنفير من مساوئها من خلال الإقناع القائم على كشف الحقائق وتعريتها. كما قد يتناول هذا النوع من الشعر مفهوم بناء المجتمع نفسه وكيفية نشأته، ويهدف بذلك إلى أمرين رئيسيين: الأول تقديم العبرة والموعظة الحسنة، والثاني وضع نماذج يُحتذى بها في البناء والتكوين.⁵

لم يدخر شعراء يوربا جهداً في إثراء الشعر العربي ذي الطابع الاجتماعي، حيث لم يقتصر إبداعهم على معالجة قضايا مجتمعاتهم المحلية فحسب، بل تعدّى ذلك إلى التفاعل مع القضايا الاجتماعية العالمية عبر أشعارهم المتنوعة.

قد تدفع بعض المناسبات، سواء كانت شخصية أو قومية أو دولية، الشاعر إلى التعبير عن مشاعره من خلال القصيدة. وقد يجد الشاعر نفسه مدفوعاً للنظم في حالات معينة، مثل تلقيه هدية ثمينة من أمير، كبيت من الشعر أو فرس، مما يدفعه إلى التعبير بالشعر كردّ جميل. غير أن مثل هذا النظم قد يُقيّد الشاعر أحياناً، إذ يجد نفسه مُلزمًا بحدود معينة تمنعه من إطلاق العنان لخياله الشعري بشكل كامل: "وفي مثل هذا النظم، نجد تسجيلاً أدبياً لتلك

المناسبة، يظهر من خلاله تمكن الشاعر في صياغة الألفاظ والتعابير بأسلوب يتناسب مع طبيعة الحدث.⁶

وفي مثل هذا النظم، نجد تسجيلاً أدبياً لتلك المناسبة، يظهر من خلاله تمكن الشاعر في صياغة الألفاظ والتعابير بأسلوب يتناسب مع طبيعة الحدث:

بدأت باسم إله الورى	له الحمد والشكر طول المدى
صلاة سلام على سيد الـ	خلائق قطعاً هو المصطفى
دعانا الإله بقـرآنه	إلى حفظ ست بحق دعا
إلى حفظ دين ومال وعرض	وجسم ونسل ومنها نهى
بلا تفسدوا الأرض فاعتبروا	معانيها تعرفوا ما حوى
ليدخلنا الدار دار السلام	مع المفلحين وأهل التقى
أيا شارب الخمر تب عن قريب	ففيها العيوب وضعف الدمى
تكن مفلحاً صالحاً شاكراً	لنعمة مولاك رب العلى
ومن لم يزل شارب الخمر في	دناه إلى الموت يصل اللظى ⁸

الظواهر الاجتماعية العالمية في الشعر العربي في بلاد يوربا

وفقاً لموسوعة إنكارتا (ENCARTA)، تُعدّ الظواهر الاجتماعية أحد أقدم فروع علم الاجتماع، وتشمل قضايا مثل الزواج، والأسرة، والظلم الاجتماعي، والعلاقات العرقية، والانحرافات السلوكية، والمجتمعات الحضرية، والمنظمات الرسمية أو المعقدة، والتي لم تكن تُدرس في السابق بشكل مستقل تحت أي علم من العلوم الاجتماعية.⁹ تشير الظواهر الاجتماعية إلى أنماط وأساليب العمل الإنساني التي يعتمد عليها الأفراد في حياتهم اليومية، وتشمل العلاقات الأسرية، والمعاملات الاقتصادية، والأوضاع السياسية، والممارسات الدينية، والمعايير الأخلاقية، وغيرها من الجوانب الاجتماعية التي تؤثر في بنية المجتمع.¹⁰

تنقسم الظواهر الاجتماعية إلى قسمين رئيسيين: ظواهر سلبية وظواهر إيجابية. تشمل الظواهر السلبية الفساد، والبطالة، والأمية، وانتشار الرشوة، وتعاطي المخدرات، والعنف، والإرهاب. أما الظواهر الإيجابية فتشمل اللغة، والدين، والتمسك بالقيم الأخلاقية، وانتشار التعليم، وغيرها من العوامل التي تعزز استقرار المجتمع.¹¹

يقع على عاتق المختصين في الشأن الاجتماعي، سواء كانوا علماء اجتماع أو وعّاظاً أو مرشدين أو مصلحين اجتماعيين، مسؤولية رصد الظواهر الاجتماعية وتحليلها ضمن سياق حركة المجتمع. فإذا كانت الظاهرة إيجابية، وجب دعمها وتشجيع استمراريتها في النسيج الاجتماعي. أما إذا كانت ظاهرة سلبية، فينبغي انتقادها والتحذير من مخاطرها، مع تقديم البدائل القيمية والأخلاقية التي يمكن أن تسهم في معالجتها والتقليل من تأثيرها السلبي. أدرك الشعراء في بلاد يوربا أهمية دورهم في معالجة الظواهر الاجتماعية، فتصدى كثير منهم لرصد المشكلات الاجتماعية السلبية وتشخيصها، مقدمين رؤى علاجية مستوحاة من المبادئ الإسلامية. وقد جاء ذلك انطلاقاً من تعاليم الإسلام التي تحثّ على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كما في قوله تعالى: 'كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر...'. وفي حديث النبي صلى الله عليه وسلم: 'من رأى منكم منكراً فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه وإن لم يستطع فبقلبه فذلك أضعف الإيمان'¹³ وقد ركّز العديد من شعراء يوربا على تناول أخطر الظواهر الاجتماعية السلبية في عصرنا الحالي، ومن أبرزها ظاهرة الإرهاب العالمي، التي سنتناولها بشيء من التفصيل في المبحث التالي.

الإرهاب في الشعر الاجتماعي العالمي في بلاد يوربا

الإرهاب ظاهرة عالمية عانت منها مجتمعات عديدة، وذاقت ويلاته واكتوت بنيرانه، وما زالت تعاني من آثاره السلبية في عصرنا الحديث. وقد امتد خطره ليشمل العالم بأسره، فلم يعد أي

شعب بمنأى عن هذا التهديد، إذ لا يميز الإرهاب بين صغير أو كبير، ولا بين رجل أو امرأة، بل يحصد أرواح الأبرياء دون تمييز، متسبباً في مآسٍ إنسانية لا حصر لها.¹⁴

"الإرهاب شر محض، وآثاره خراب وألم، وتبعاته فساد وتدمير للمجتمعات. أما الإرهابي، فهو غالباً شخص ذو فكر منحرف ونفس مضطربة، تحكمه دوافع عداوية تجاه مجتمعه والإنسانية بأسرها، ويعيش في حالة من العداء المستمر مع الاستقرار والتقدم يُعد تعريف الإرهاب من أكثر المفاهيم إثارة للجدل، حيث تعددت التعريفات واختلفت المصطلحات في محاولة لتحديد معناه. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في وضع تعريف دقيق وشامل، إلا أنه لم يتم التوصل إلى حد جامع مانع لحقيقته، مما جعل المصطلح محل اختلاف واسع وفقاً لوجهات النظر السياسية والقانونية والاجتماعية المختلفة. ولكي نعرف أن كل ما ذكر من تعاريف للإرهاب لم تكن كافية لتحديد مفهومه تحديداً لا يختلف فيه أحد، وسأذكر نماذج مما قيل في تعريف الإرهاب.

- الإرهاب هو الأعمال التي من طبيعتها أن تثير لدى شخص ما الإحساس بالخوف من خطر ما بأي صورة.

- الإرهاب يكمن في تخويف الناس بمساعدة أعمال العنف.

- الإرهاب هو الاستعمال العمدي والمنظم لوسائل من طبيعتها إثارة الرعب بقصد تحقيق أهداف معينة.

- الإرهاب عمل بربري شنيع.

- هو عمل يخالف الأخلاق الاجتماعية ويشكل اغتصاباً لكرامة الإنسان.¹⁵

عند تحليل هذه التعريفات، نجد أنها لا توفر جميعاً تعريفاً دقيقاً جامعاً مانعاً للإرهاب، حيث إن كل تعريف يفتقر إما إلى الشمولية أو إلى الدقة في التمييز بين الإرهاب وغيره من الأفعال المشروعة. ويرجع هذا الاختلاف أساساً إلى تباين مصالح الدول وأيديولوجياتها،

حيث تصيغ كل جهة تعريفاً يتماشى مع سياستها ومواقفها الخاصة. ومن أبرز الأمثلة على التباين في تعريف الإرهاب قضية فلسطين، حيث يتعرض الفلسطينيون منذ أكثر من خمسين عاماً لأعمال القتل والتشريد وهدم المنازل على يد الاحتلال الصهيوني، ومع ذلك، تُبرّر هذه الممارسات على أنها دفاع عن النفس، بينما يُنظر إلى مقاومة الفلسطينيين، حتى لو كانت بالحجارة، على أنها عمل إرهابي، مما يعكس ازدواجية المعايير في تفسير المفهوم.¹⁶

فمنذ أكثر من (٥٠ سنة) والصهاينة يسومون الفلسطينيين سوء العذاب من قتل وتشريد وتدمير وهدم للبيوت على أهلها ويعتبر هذا العمل في نظر الصليبيين في أمريكا وأوروبا دفاعاً عن النفس وما يقاوم به هؤلاء المضطهدون بالحجارة ونحوها يعتبر إرهاباً وعنفاً.¹⁷

قدّم الشيخ حمود بن عقلاء الشعبي في مقالته 'معنى الإرهاب وحقيقته' تعريفاً شاملاً للإرهاب، حيث تناول المفهوم من منظور لغوي وشرعي، ساعياً إلى تقديم تعريف جامع مانع يوضح الفارق بين الإرهاب المذموم والإرهاب المشروع وفق التصور الإسلامي. والتعريف كالآتي:

أما من حيث اللغة فالإرهاب مصدر أرهب يرهب إرهاباً من باب أكرم وفعله المجرد (رَهِبَ) والإرهاب والخوف والخشية والرعب والوجل كلمات متقاربة تدل على الخوف إلا أن بعضها أبلغ من بعض في الخوف وإذا تتبعنا هذه المادة في القرآن الكريم مادة رَهِبَ أو أرهب وجدناها تدل على الخوف الشديد قال تعالى (وإياي فارهبون) أي خافوني ، وقال تعالى (ويدعوننا رغبا ورهبا) أي طمعا وخوفاً، وقال تعالى (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم) أي تخيفونهم.

وقال ابن جرير : حدثنا بشر قال ثنا يزيد قال ثنا سعيد عن قتادة (واضمم إليك جناحك من الرهب) أي من الرعب وهذا التفسير للرَّهْب بالرعب يدل على أن الرعب مرادف

للرَّهْب وأن معناه الخوف الشديد يؤيد هذا قوله صلى الله عليه وسلم: (نصرت بالرعب مسيرة شهر) أي بالخوف هذا نموذج مختصر لبيان معنى الإرهاب في لغة العرب.¹⁸

من الناحية الشرعية، ينقسم الإرهاب إلى قسمين:

١. إرهاب مذموم: وهو محرم شرعاً ويُعد من كبائر الذنوب، حيث يتمثل في الاعتداء على الآمنين، سواء كان ذلك على مستوى الدول، أو الجماعات، أو الأفراد. ويشمل هذا النوع من الإرهاب السطو، والنهب، والاعتداء على الممتلكات، وترويع الناس، والتضييق على الحريات.
٢. إرهاب مشروع: وهو ما شرعه الله للمسلمين للدفاع عن أنفسهم وردع أعدائهم، كما جاء في قوله تعالى: 'وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم'.¹⁹

هذا هو المفهوم الحقيقي للإرهاب، وفيما يلي قصيدة سباعية لعيسى أبيبكر ألبى في التنديد بالإرهاب والإرهابيين بعنوان "الإرهابيون"

قذفوا الرّعب في قلوب العباد	وأسالوا الدماء في كل واد
كيف تحقيق ما يرومون بالإر	هاب أو هدم سور أمن البلاد
إن ما لا ينال بالسلم قد يصـ	عب إحرازه بغارات عاد
أي شيء يا قوم أغلى من النفـ	س التي يزهقونها بفساد
أي دين دعا إلى العنف والتمـ	ثيل بالأبرياء لنيل المراد
قاتل الله من يشجّع في كـ	ل مكان تشدد الأوغاد
إن إرهابهم يفيد عدوّ	الله من قبل ضّيره للعباد ²⁰

أبرز الشاعر في وصفه للإرهابيين مدى تأثيرهم السلبي على المجتمع، إذ نشروا الخوف بين الناس وأشاعوا الفوضى من خلال سفك دماء الأبرياء دون وجه حق. كما أشار إلى أن النفس البشرية تُعدّ أثنى ما في الحياة وفقاً لجميع الأديان السماوية... " كما دعا الشاعر إلى اعتماد الحوار والرفق وسيلة للمطالبة بالحقوق بدلاً من اللجوء إلى العنف والإرهاب، اللذين لا يؤديان إلا إلى مزيد من الاضطراب وعدم الاستقرار. واستشهد بقول النبي صلى الله عليه وسلم: 'إن

الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا يُنزع من شيء إلا شانه'. كما توجه بالدعاء ضد كل من يثير الفتن ويشعل نيران الحروب، محذراً من عواقب أفعالهم الوخيمة. وقد استشهد الشاعر في تحذيره من الفتنة والفساد بقول الله تعالى: 'إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ' (المائدة: ٣٣)، مشيراً إلى خطورة نشر الفوضى والتخريب، كما استدل بالآية الكريمة: 'وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً'، في تأكيد على أن الفتن لا تصيب الظالمين وحدهم، بل يعم ضررها المجتمع كله."

في البيت الثاني، استخدم الشاعر أسلوب الاستفهام بغرض نفي إمكانية تحقيق المعتدين لأهدافهم من خلال عدوانهم. أما الاستفهام في البيت الرابع، فجاء لتقرير حقيقة محددة، بينما ورد في البيت الخامس للنفي، مما يعكس تنوع استخدام الاستفهام في خدمة المعاني البلاغية المختلفة" في البيت الثاني، استخدم الشاعر أسلوب الاستفهام بغرض نفي إمكانية تحقيق المعتدين لأهدافهم من خلال عدوانهم. أما الاستفهام في البيت الرابع، فجاء لتقرير حقيقة محددة، بينما ورد في البيت الخامس للنفي، مما يعكس تنوع استخدام الاستفهام في خدمة المعاني البلاغية المختلفة. أما البيت الثالث، فقد جاء معبراً عن فكرة ذات قيمة بلاغية عالية، مما يجعله مماثلاً لأمثال يوروبا الشهيرة في تأثيره وحكمته.

وفيما يلي سبوعية أخرى كُتبت في ذكرى أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، والتي تعدّ واحدة من أبرز الهجمات الإرهابية التي شهدتها الولايات المتحدة. وقعت هذه الأحداث يوم الثلاثاء الموافق ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، حيث تم اختطاف أربع طائرات مدنية وتحويل مسارها للصطدام بأهداف محددة، مما أسفر عن سقوط آلاف الضحايا والمصابين. في هذه الهجمات، تم اختطاف أربع طائرات مدنية وتحويل مسارها لاستهداف مواقع حيوية، حيث نجحت ثلاث منها في إصابة أهدافها. وكان أبرز هذه الأهداف برجاً مركز التجارة العالمي في مانهاتن، إضافة

إلى مقر وزارة الدفاع الأمريكية (البنتاجون). وأسفرت هذه الهجمات عن مقتل ٢٩٧٣ شخصاً، وفقدان ٢٤ آخرين، فضلاً عن آلاف الجرحى الذين أصيبوا بسبب استنشاق الدخان والأبخرة السامة الناتجة عن الحرائق.²¹

حادثة رُوّعت العالما	خوّفت الجُّهال والعالما
والشر قد كشّر أنيابه	فالتَّهم الظالم والراحما
نائبته من همّه وصفها يخونه	بيانّه راغمما
سبتمبر الأسود شهر غدا	يذكره عالمنا ناقما
من يرحم البيض فقد هالهم	ما شيب الشيخون والناعما؟
أرثي لهم لأنني شاعر	لا يقبل الإرهاب والظالما
إني امرؤ ذو مِقة قلبه	رق ويهمي دمه ساجما ²²

في الأبيات الأربعة الأولى، وصف الشاعر هذه الحادثة على أنها مأساة عالمية ذات فداحة غير مسبوقة، جعلت الجاهل والعالم على حد سواء يعيش حالة من الخوف والذهول. كما أصابت العقول بالحيرة أمام هذا اليوم المشؤوم، الذي شهد أحداثاً مأساوية ستظل آثارها محفورة في الذاكرة الجماعية وربما تستمر لعقود قادمة. أما في الأبيات الثلاثة الأخيرة، فقد حاول الشاعر تقديم رؤية متوازنة للأحداث، حيث عبّر عن مشاعر التعاطف مع الضحايا الأمريكيين، لما حلّ بهم من فاجعة مروعة تفوق الوصف، حتى ليكاد هولها يُشيب الولدان. ولعل ما زاد من وقع الصدمة على الأمريكيين هو أن الهجوم وقع داخل أراضيهم، في قلب دولتهم القوية، وعلى يد مجموعات صغيرة لم يكن لها وجود بارز على الساحة قبل ذلك افتتح الشاعر قصيدته بأسلوب التصريح، مما أضفى عليها جمالية إيقاعية. كما استخدم في البيت الثاني استعارة مكنية، حيث صوّر الشر بحيوان مفترس، واكتفى بالإشارة إلى إحدى صفاته المخيفة، وهي 'كشر أنيابه'، مما يعزز الإيحاء بشراسته وخطورته".

كما كتب الشاعر سباعية أخرى بعنوان 'رسالة من غوانتانامو'، على لسان السجناء الذين وُجّهت إليهم تهمة الإرهاب. وفيها يصوّر ما يعانونه من ظلم وقسوة داخل السجن، ويجسد معاناتهم اليومية وما يكابدونه من آلام وشدائد:

قيّدونا في السجن مثل القروء ونسونا نئِنّ تحت الحديد
إن (غوانتانامو) لشرُّ مكانٍ لصنوف التعذيب والتنكيد²⁴

ومن بين الشعراء الذين كتبوا قصائد للدفاع عن الإسلام والردّ على افتراءات الغرب، التي تتهم المسلمين بالإرهاب على مستوى العقيدة واللغة والفكر، الشاعر لقمان نور الدين الأويي، وذلك في قصيدته التي حملت عنوان 'ضجة الإرهاب، وهي:

إلام عجيج الخوف من غير كائن	وتعريف معدوم من الجبناء
أدرت قريضي نحو محض حقيقة	فأرشدني عقلي إلى الأشياء
نظرت أمور الكون طردا وعكسها	فجرت لغوغاء من السفهاء
وسوء مفاهيم العداة بعصرنا	وتخليط أشياء على البلدان
فكيف أمان الأمس خيفة يومنا	ونسبة إرهاب إلى الأمناء
فضجة إرهاب حقيقته ولا	شرائع إسلام لدى الظرفاء
رميت باللقاب لهمي بشرعتي	فصرت نضالا ماثلا لعداء
صلاتي تخويف وصومي مرهب	وشرّ الوغى في لحيتي اللمساء
إذا قمت ضجّوا إن قعدت فصيحة	وإن قلت قالوا كلمة الإغراء
كلامي خوف بل سكوتي أسوأ	فأصبحت يومي في ذرى الرُقباء
خبرت شرائع الإله لأسرها	فأدركتها أمناً لدى السعداء
فقمت بتطبيق الحقائق معرضا	عن الضجة الكبرى من الحمقاء
وداعا خيال الطيف من أهل نهية	وهجرا سحيقا من حمى العقلاء ²⁶

تعبّر القصيدة عن مشاعر الشاعر تجاه الحملة التي يشنها الغرب تحت ذريعة 'الإرهاب'، والتي تهدف إلى تشويه صورة الإسلام وإلصاق التهم بكل من يهتم بأموره. وقد

جاءت القصيدة ردًا على هذا التضليل، مؤكدة أن هذه الادعاءات الغربية ليست إلا شكلًا من أشكال الإرهاب الحقيقي الذي يُمارَس ضد الأمة الإسلامية.

في الأبيات (١-٤)، عبّر الشاعر عن استغرابه من موجات الذعر التي تُبثّ هنا وهناك دون وجود سبب حقيقي يدعو للخوف. ومن منطلق مسؤوليته الاجتماعية كشاعر، رأى أنه من واجبه توضيح الحقيقة وتصحيح المفاهيم المغلوطة التي يروج لها الإعلام، حتى لا ينخدع بها البسطاء من الناس.

وفي البيتين (٥-٦)، يواصل الشاعر استنكاره لنسبة الأعمال الإرهابية إلى المسلمين، مؤكدًا براءتهم منها عبر التاريخ. ويرى أن هذه التهم الملفقة ليست إلا تجسيدًا للإرهاب الحقيقي الذي يمارسه الغرب نفسه ضد المسلمين. "ومن البيت السابع حتى نهاية القصيدة، يبيّن الشاعر كيف أصبح التمسك بالشرعية الإسلامية سببًا لاستهداف المسلمين من قِبَل الغرب. ففي نظرهم، الإسلام والجهاد هما المعنى الحقيقي للإرهاب، والمسلم الذي يحافظ على دينه ويجاهد في سبيله هو العدو الأول. وعلى العكس من ذلك، فإن المسلم 'المقبول' لديهم هو من يتبنى موقفًا ضعيفًا ولا يلتزم بشعائر دينه إلا شكليًا."

وظّف الشاعر أسلوب الاستفهام للتعبير عن استغرابه في البيت الخامس، كما في قوله: 'فكيف أمان الأمس خيفة يومنا!'، حيث قارن بين 'أمان' و'خيفة'، وبين 'الأمس' و'يومنا'، مما يعكس المفارقة الزمنية بين الماضي الآمن والحاضر المضطرب. كما استخدم الطباق بين 'قمت' و'قعدت' في البيت التاسع، وبين 'سكوتي' و'كلامي'، وهي أساليب بلاغية ساهمت في إضفاء طابع جمالي على القصيدة وزيادة تأثيرها التعبيري.

وفي السياق ذاته، كتب الشاعر مصلح يوسف المرتضى القروي قصيدة بعنوان 'الإرهاب في الإسلام'، تتألف من ٢١ بيتًا، تناول فيها القضية من منظور مختلف. نقتطف منها الأبيات التالية:

أُم الإسلام موقفه ضرار	ألإرهاب في الإسلام دار
وما يرجو انتفاع به الخيار	أفي الإسلام إلا ما يــــرام
تنال بها السعادة والإيثار	حوى كل المكارم من خصال
هو الإسلام شيمته الوقار	هو الإسلام يدعو إلى الأمان
وبالإرهاب يطعنه الفجار ²⁷	وها في اليوم يقذف بالنفاق

في هذه القصيدة، يسعى الشاعر إلى الدفاع عن الإسلام وتبرئته من الاتهامات الباطلة المتعلقة بالإرهاب، والتي يُروّج لها في بعض الدوائر الغربية تمتاز القصيدة بأسلوبها السلس وألفاظها الواضحة، مما يسهل على القارئ فهم معانيها العميقة. وقد أظهر الشاعر براعته في البيت الأول من خلال استخدام التصريح، كما وظّف الاستفهام الإنكاري فيه للتعبير عن رفضه للاتهامات الموجهة ضد الإسلام. أما في البيت الثاني، فقد استخدم الاستفهام للتقرير، مما أضفى على المعنى قوة وإقناعاً.

وفي السياق ذاته، كتب الشاعر عبد الواسع بن عبد السلام الإبايجي قصيدة بعنوان 'صورة الثورات الغربية على البلاد الإسلامية قديماً وحديثاً'، حيث تناول فيها التدخلات الغربية في العالم الإسلامي عبر التاريخ²⁸

حلول الغاصبين القاهرينا	بكل الأرض حل الغرب قهرا	
نفوسهم وليسوا أهلينا	فكم أرض حرام ملّكوها	
بتخريب وما هم آثمينا	وكم دار بأهلها أتوها	
بحجة أنهم يتصالحونا	وكم ألغوا شريعتهم بكيد	
شريعتكم فضول الأقدمينا	فقد ألغوا شريعتهم وقالوا	٥
أساطير القرون الغابرينا	وقالوا الفقه والقرآن طرّا	
فصاروا للحرام محلّينا	تجارتهم صناعتهم حرام	
فصاروا عن حلال يصدفونا	طعامهم شرابهم حرام	
وعنها -قبل- كانوا ينكبونا	وصار المسكرات حلال قوم	
رَمادا كي يخاب القارؤونا	مصاحفهم محرّفة فصارت	١٠

- وَكُتِبَ بِهِمْ يَمْرُقُهَا كِلَابٌ
وَمَنْ كَتَبُوا الْمَقَالَةَ ذَاتَ ضَوْءٍ
بِإِغْرَاقٍ وَإِحْرَاقٍ وَشَنْقٍ
لَقَدْ وَضَعُوا الْمَحَاكِمَ ذَاتَ جَوْرِ
فَصَارَ الْأَهْلُ لِلْغُرَبَاءِ عِبْدًا ١٥
وَكَالُوا الْأَهْلَ فِي كُلِّ النُّوَاحِي
تَرَى الْأَهْلِينَ رَمَزًا لِازْدِرَاءٍ
وَكَمْ فَقَّأُوا عِيُونًا عَنْ بَرَاءٍ
وَكَمْ نَهَبُوا نِسَاءً مُؤْمِنَاتٍ
وَمَا اخْتَرَعُوا السِّيَاسَةَ لِلرَّعَايَا ٢٠
وَلَكِنْ لَامْتَلَاكَ وَاعْتَلَاءَ
سَلِ الْأَثَرَاكِ عَنْ سُوءِ رَوَاهِ
فَكَمْ ثَارَتْ عَلَيْهِمْ مِنْ جَدِيدٍ
وَكَانُوا يَذْبَحُونَ الْمُسْلِمِينَ
جَرِيدَتِهِمْ إِذَا عَتَمَتْهُمْ قُدُومُ ٢٥
كَفَى عَجَبًا لِمَنْ سَمَّوْا: أَمِينًا
وَذَا طَهْ وَذَا تَوْفِيقٌ مِنْهُمْ
فَصَارُوا فِي يَدِ الْأَعْدَاءِ مَالًا
فَصَارَ الشُّعْرُ يَقْرِضُهُ رَجَالُ
فَمَاتَ الدِّينُ لَيْسَ لَهُ حَيَاةُ ٣٠
لِقَنْطَارٍ وَلِوَلْوَةِ وَذَهَبٍ
وَضَلَّ الدِّينَ عَنْ شَعْرِ الْعِرَاقِيِّ
نَفَاقَ الشُّعْرِ أَكْبَرُ مَا رَأَيْنَا
وَأَغْرَبُ مَا يَكُونُ جِزَاءَ سَجْنٍ
بِقَدْرِ الْحِفْظِ مِقْدَارِ ابْتِلَاءِ الـ ٣٥
لِكِي يَعْلُوا عَلَى مِصْرَ عَلَوًا
وَلَوْ عَرَفَ السُّعُودِيُّونَ كَيْدَ الـ
فَإِنَّهُمْ أَشَدُّ النَّاسِ حَقْدًا
- وَحُمِرَ كِي يَمَلُّ الْكَاتِبُونَ
فَمِنْهُمْ بِالْصَّرَاحَةِ يَنْقَمُونَ
وَيُمَثِّلُ أَمَامَ الْهَازِئِينَ
كَمَا وَضَعُوا الَّذِينَ يَفْتَشُونَ
وَصَارَ الْحُكْمُ حُكْمَ الْغَالِبِينَ
بِكَيْلِ الْجَوْرِ وَيَلُّ الْجَائِرِينَ
لَأَنْهُمْ فَقَطُّ يَتَنَسَّكُونَ
وَقَالُوا لِلْقَذَى هُمْ يَفْقَأُونَ
وَمَا أَحَدٌ بِنَاهِي النَّاهِيْنَ
لِيَنْتَفِعُوا بِمَا يَتَكَسَّبُونَ
وَقَالَ النَّاسُ أَنْتُمْ مَصْلَحُونَ
عَلَى أَيْدِي الرِّجَالِ السَّالِبِينَ
بُغَاةَ الرُّوسِ وَالْمُتْرُوسِينَ
وَصَارُوا عَنْدهُمْ عَجَلًا سَمِينًا
لِهَدْمِ الشَّرْعِ شَرْعُ الْمُؤْمِنِينَ
وَأَحْمَدُ: مُصْطَفَى أَنْ يَخْدَعُونَ
لِأَلْوِيَةِ الدِّيَانَةِ رَافِعُونَ
لِيَبْتَاعُوا الرِّجَالَ الْمَهْتَدِينَ
لِعُتْبَى الْغَرْبِ كَانُوا شَاعِرِينَ
لَدَى الشُّعْرَاءِ كِي يَسْتَمْلِكُونَ
يَزْفُونَ الْقِصَائِدَ طَامِعِينَ
لِنَحْسَبِهِ فَرَنْسِيًّا يَقِينًا
مِصَائِبُهُ تَهْزُ الْعَاقِلِينَ
بِنِسْبَةِ مَا وَعَاهُ الْحَافِظُونَ
بُوعَاةِ الْآيِ وَالْمُسْتَظْهِرِينَ
فَكَمْ بَاشَا وَبَكُ يَتَنَاصَرُونَ
أَمِيرِيكََا لَوْلَوْ مُدْبِرِينَ
عَلَى الْإِسْلَامِ مَا هُمْ غَافِلِينَ

إذا نطقت أميريكا بشيء فهل في الكون من يستنكفونا؟
 ٤٠ لهم حق على الأغيار كانوا إلى تنفيذه يتعجلونا
 فأني الحق كان لهم سلوني مُعادة الوري متغلبينا²⁹

يعرض الشاعر موقف الغرب من العالم الإسلامي، حيث يصور احتلالهم للعديد من البلدان الإسلامية تحت ذرائع باطلة تهدف في حقيقتها إلى نهب الثروات المعدنية والاستيلاء على الممتلكات. ويرى الشاعر أن هذه القوى الاستعمارية لا تحكمها مبادئ عادلة، بل تدفعها أطماعها الاقتصادية والسياسية.

وظّف الشاعر الطباق في البيت الثامن بين 'حلال' و'حرام'، مما عزز التناقض بين المبادئ الأخلاقية والممارسات الاستعمارية. كما كثّف استخدامه لأسلوب الاستفهام بأغراض بلاغية متعددة، مما يعكس تمكنه من أدوات الشعر وقدرته على إيصال فكرته بعمق وتأثير. يقدم الشاعر تصويرًا نقديًا للثورات الغربية في العالم الإسلامي، حيث يعكس موقف الغرب السلبي تجاه المسلمين. كما يكشف عن مطامعهم وأهدافهم الخفية، التي تتمثل في فرض الهيمنة السياسية والاقتصادية على البلدان الإسلامية.

وفي هذا السياق، كتب الشاعر بقاء هاشم إسماعيل قصيدة مؤلفة من ٣٣ بيتًا بعنوان 'وأرسل عليهم طيرًا أباييل'، حيث يعالج فيها موضوعًا مشابهًا بأسلوب شعري مميز:

العزّ والذلّ في الميــــدان ضدّان وكيف يجمع ضدّان بميدان؟
 أضحى القويّ ضعيفا هل بذا عجب وكلّ شيء خلا الله بفقّان
 كفى بـ "أمريك" حزنا أن أصابهموا خسر هجوما وهم في موج غفلان
 لو كان ليلا لقالوا متشاسنة وكان برهانهم لسنا بيّقظان
 لكن أتاهم ضحى ألهاهمو لعب ما كاد ينفعهم جمع لسلّحان
 بكى أشدّاءهم ضعفاؤهم ندموا وليس ينفع قَطُّ دمعُ أجفان
 إذ أرسل الله جلدًا بالعذاب ردى طيرا أباييل ترميهم بخسران
 طارت إلى دارهم بالعزم في غضب تقول تطهير أرض الله أكفّاني

- تَبَّتْ يدا أمريكا أمرهــــــــــــــــم كَدَّر
 ١٠ فَأَيْنَ يَا بَانَ أَيْنَ الصِّينَ هَلْ هَلَكُوا
 كانوا ملوكًا زمانًا لا ينفاسهم
 فمَسَّــــــــــــــــهم ذُلٌّ خِزْيٌ بعد عَزَّتْهم
 لمثل هذا فتوبوا قبل موتكمو
 نِعَمَ المجاهد والإخوان أجمعهم
 ١٥ وهم قليلون لكن أخلصوا فلــــــذا
 أضحى أسامة جنــــدا لا يقاس به
 أَمَنْ يقاتل كي يبقى الحنيف كمن
 لكل جِزْبٍ عــــدُوٌّ لا يفارقه
 وكل شيء له أصلٌ يُطــــابقه
 ٢٠ أَيْدٍ عــــبادك يا رَبِّي على الأعدا
 والأئمنُ منتَزِع من أرضهم وان
 والسيوفيتي وأتوني ببرطان
 ذوو الشجاعة لا من كل بلدان
 باءوا بلا أثَرٍ في الأرض في الآن
 إِنَّ المنيَّةَ تَطوي حبل غفران
 أعني بهم إخوتي في أرض أفغاني
 أعانهم ربهم طرًّا بإيمان
 آلاف جند ولو من أرض برطان
 يسعى لإهدامه في كل بلدان؟
 أَشَدَّ أعداء دين الله نصراني
 إن اليهود جميعا أصل طغيان
 فالمكر مكرك لكن مكـرهم وان³¹

افتتح الشاعر قصيدته بمطلع بديع، حيث عبّر عن استغرابه من التناقض بين العزّ والذل، إذ تُعرف أمريكا عالميًا بأنها في مقدمة الدول من حيث القوة والنفوذ، ولا تزال تفرض سيطرتها على العالم من خلال التحكم بالمنح والمنع. وقد دفع هذا الواقع الشاعر إبراهيم

الحجى إلى التعبير عن رؤيته لأمريكا في قصيدة مميزة، نقتطف منها الأبيات التالية:

- نُصْحُو إذا شــــــــــــــــاءت لنا أمريكا
 ما ضَرَّنا شمسٌ يدوم غياها
 وننام إن شاءت لنا أمريكا
 إيماننا أن القضاء قضاؤها
 إن أشرق الدّولار من أمريكا
 ولها نَحجّ وبيتها يحلو لنا
 من ذا يعارض إن قضت أمريكا
 فيه الطّواف على ثرى أمريكا³²

ما يثير استغراب الشاعر هو أنه، على الرغم مما تمتلكه أمريكا من عدة وعتاد، وما تزخر به من أسلحة مدمرة تشمل الدبابات والقنابل والبنادق، إلا أنها تعرضت لهذه الحادثة المروعة في وضح النهار وأمام أنظار العالم، ولم تُجدِ كل وسائلها الدفاعية نفعا، فإذا بالقوي يصبح ضعيفا بين عشية وضحاها ويستشهد الشاعر بقول الله تعالى: 'قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَتَاكُمْ عَذَابُهُ

بَيَاتًا أَوْ نَهَارًا مَاذَا يَسْتَغْجِلُ مِنْهُ الْمُجْرِمُونَ' (يونس: ٥٠)، ليؤكد أن العقاب الإلهي قد يأتي فجأة في أي وقت، دون أن يتمكن أحد من دفعه أو تجنبه، مهما بلغت قوته وعظمته

وقد شبّه الشاعر هذا الحدث المأساوي بما جرى لأصحاب الفيل، الذين أرسل الله عليهم طيرًا أبابيل ترميهم بحجارة من سجيل، فلاقوا مصيرهم المحتوم، حيث جاء هلاكهم من حيث ظنوا أنهم في أوج قوتهم. ثم يدعو الشاعر الأمريكيين إلى الاعتبار بما حلّ بالأمم التي سبقتهم، مثل قوم نوح الذين أغرقهم الطوفان بسبب تكذيبهم للرسول، وفرعون الذي طغى وتجبر فكان مصيره الغرق في البحر. كما يذكر بما آل إليه حال دول كبرى في العصر الحديث، مثل اليابان والصين والاتحاد السوفيتي وبريطانيا، التي كانت في أوج عظمتها لكنها لم تسلم من سنن التاريخ وتقلبات الأيام، فالأيام دول، والعاقبة لمن يعتمر. وتأكيدًا على أن الأيام دول، وأن الدول مهما بلغت من القوة قد تؤول إلى الضعف، استشهد الشاعر بقول الإمام فخر الدين الرازي:

وكم قد رأينا من رجال ودولة فبادوا جميعا مسرعين وزالوا
وكم من جبال قد علت شرفاتها رجال فزالو والجبال جبال³³

يُلاحظ أن الشاعر افتتح قصيدته بأسلوب التصريح، كما وظّف الطباق بين 'العز' و'الذل' في البيت الأول، وبين 'قوي' و'ضعيف' في البيت الثاني، مما عزّز التباين بين القوة والضعف كفكرة محورية في القصيدة. كما ضمّن الشاعر اقتباسين من القرآن الكريم؛ الأول في عجز البيت السابع، حيث قال: 'طيرًا أبابيل ترميهم بخسران'، في إشارة إلى سورة الفيل، والثاني في صدر البيت التاسع بقوله: 'تبت يدا أمريكا أمرهم كدر'، مستلهمًا معنى الآية من سورة المسد. وأخيرًا، استخدم الاستفهام في البيت السابع عشر للتقرير، مما يبرز براعته في توظيف الأساليب البلاغية.

وفي السياق ذاته، كتب الشاعر قصيدة أخرى بعنوان 'الإرهاب نهج أمريكي'، خصصها للدفاع عن الإسلام والمسلمين في مواجهة الاتهامات الباطلة بالإرهاب. وتتألف القصيدة من ٦٠ بيتًا، نقتطف منها الأبيات التالية:

الصدق مرّ وليس الكذب في الدين نحن نسعى لأمر ليس في الدين؟

ولا يُهدّدنا جيش المجانين	لا مثل "أمريك" في الإسلام يفتننا
لكنها لسبيلٌ عند صهيوني	الجور عند إله الناس موبقة
أو كان يدعو إلى الإنصاف واللّين	وكل من كان للإسلام منتـميا
مكرٌ عظيمٌ منّ القوم المَفاتين	أمثالهم عضد الإرهاب عندهمو
سيعلمون غداً أصحاب سَجّين ³⁴	الدين يُسر وما الإرهاب ملّتنا

يجاهر الشاعر في هذه القصيدة بحقيقة يتغافل عنها الكثيرون بدافع المجاملة للغرب، وهي أن أمريكا قد تبنت سياسة العداء ضد الإسلام والمسلمين. كما يوضح كيف أن بعض القوى استغلت الظلم والعنف لتحقيق أهدافها الخفية. وقد أبدع الشاعر في توظيف الأساليب البلاغية، حيث استخدم الطباق بين 'الصدق' و'الكذب' في البيت الأول، مما عزّز التباين بين الحقيقة والتضليل. كما تضمّنت نهاية القصيدة اقتباساً قرآنياً، حيث قال: 'سيعلمون غداً أصحاب سَجّين'، مستوحياً ذلك من قوله تعالى: 'سيعلمون غداً من الكذاب الأشر' (القمر: ٢٦)، في إشارة إلى أن الظلم والافتراء لن يدوم، وأن الحقيقة ستتكشف يوماً ما.

وفي السياق ذاته، كتب الشاعر محمد جامع أسليجو قصيدة بعنوان 'الدين لا الإرهاب'، يردّ فيها على الاتهامات الموجهة إلى الإسلام بالإرهاب، والتي تستخدمها بعض القوى كذريعة لمهاجمته وتشويه صورته. وفيما يلي مقتطف من القصيدة:

والشّرع فينا بالمصالح جـار؟	أنّي أحبّذ غير شرع البـاري
فأرى بعولمة أتت بعـوار	لا أصطفي حكماً يخالف ملّتي
بالجور والإرهاب والإخفـار	وتُرى أميركا مديرة سـعيها
يا ليت قومي يفهمون غُبـاري!	والدين لا الإرهاب مَقصد شـأنه
والأفغانستان من الأقطـار؟	ماذا على إيران والفلبين معـا
وعراق "بالأغلال ياللعـار!	حتى ازدرت بعلائها ومقامها
في منتهى الإرهاب للإضـرار ³⁶	فالاحتـاد العالـمي إلـف العـمى

يعلن الشاعر براءته من دعاوى العولة الجائرة والاتهامات الباطلة بالإرهاب، التي تستخدمها أمريكا ذريعة لاستهداف المسلمين وشنّ حملات عدائية ضدهم كما ندد الشاعر بانحياز منظمة الأمم المتحدة وتجاهلها للحقائق، إذ يرى أنها تخضع لإملاءات القوى الدولية بدلاً من تحقيق العدالة. وقد شبهها بجمع من العميان، نظراً لتغاضيها عن جرائم أمريكا وإسرائيل ضد الإنسانية. وفي مقابل هذا الواقع، يؤكد الشاعر تجديد عهده وولائه للشرعية الإسلامية، متمسكاً بتعاليمها وقيمها السامية التي تدعو إلى العدل والرحمة والتسامح، في مواجهة الظلم والاستبداد الدولي.

الغزو الفكري في الشعر الاجتماعي العالمي في بلاد يوربا

يعد الغزو الفكري أحد أخطر التحديات التي تواجهها الأمم، حيث يسعى الأقوياء إلى فرض سيطرتهم الفكرية على الشعوب المستضعفة، مما يمكنهم من التحكم في مواردها والتأثير على قراراتها ومصيرها فالغزو الفكري له عدة تعريفات ذكرها العلماء والباحثون من أهمها:

أ- عرّفه الشيخ عبد الرحمن حبنكة الميداني فقال: "الغزو الفكري عنوان أطلق في الثلث الأخير من القرن الرابع عشر الهجري الموافق للثلث الثالث من القرن العشرين الميلادي، على المخططات والأعمال الفكرية، والتثقيفية، والتدريبية، والتربوية، والتوجيهية، وسائر وسائل التأثير النفسي والخلقي والتوجه السلوكي الفردي والاجتماعي، التي تقوم بها المنظمات والمؤسسات الدولية والشعبية من أعداء الإسلام والمسلمين، بغية تحويل المسلمين عن دينهم تحويلًا كلياً أو جزئياً، وتجزئتهم وتمزيق وحدتهم، وتقطيع روابطهم الاجتماعية، وإضعاف قوتهم لاستعمارهم فكرياً ونفسياً، ثم استعمارهم سياسياً وعسكرياً واقتصادياً، استعماراً مباشراً أو غير مباشر"³⁷

ويتميز هذا التعريف بشموليته، حيث يتناول وسائل الغزو الفكري، وأهدافه، والفترة التي بدأ فيها انتشاره بشكل واضح.

ب- "أما محمد قطب، فقد ركّز في تعريفه على الهدف الأساسي للغزو الفكري، حيث اعتبره مجموعة من الوسائل غير العسكرية التي تهدف إلى طمس معالم الحياة الإسلامية، وإبعاد المسلمين عن التمسك بدينهم، سواء في العقيدة أو في القيم والتقاليد أو أنماط السلوك"³⁸

ج- وعرفه الشيخ سعيد برايك تعريفا عاما، لم يحدد فيه أصحاب الغزو الفكري، بل ذكر هدفهم الرئيس وهو تدمير الأمة المسلمة والقيم والأخلاق فقال بأن مصطلح الغزو الفكري يعني "الإغارة على أمة من الأمم إغارة ثقافية بأسلحة فكرية ، للهيمنة على عقول أفرادها وزعزعة الثوابت التي ينطلقون منها والتشويش على أفهامهم مما يدمر قواها الداخلية ، ويحطم مقوماتها".³⁹

أما الدكتور صالح رقب، فقد قدّم تعريفاً أكثر شمولية للغزو الفكري، حيث ركّز على آثاره المباشرة على المجتمعات الإسلامية. فقد اعتبره وسيلة تهدف إلى تغيير أوضاع المسلمين السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية من خلال السيطرة على قلوبهم وعقولهم. ويؤدي هذا الغزو إلى جعل المجتمعات المستهدفة مسلوكة الإرادة ومنهزمة نفسياً، مما يجعلها تخضع بشكل تام لقادة الغزو دون مقاومة، بل قد يصل الأمر إلى تقليدهم بحب وإعجاب، ظناً منهم أنهم أصحاب التقدم والرقى.⁴⁰

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أن الغزو الفكري أصبح جزءاً من استراتيجيات القوى الاستعمارية، التي استبدلت استعمار الأراضي باستعمار العقول والقلوب. فعندما تنجح هذه القوى في التأثير على الفكر والثقافة، يصبح فرض السيطرة السياسية والعسكرية والاقتصادية أكثر سهولة."

"أما أدوات هذا الغزو، فتشمل الأفكار والكلمات والرؤى والمفاهيم، إضافة إلى الحيل والنظريات المغلوطة والشبهات. كما يعتمد على قوة الإقناع، وبراعة العرض، وشدة الجدل، وتحريف الحقائق، وهي أسلحة لا تقل خطورة عن الأسلحة العسكرية التقليدية⁴¹

والفرق بين الغزو الفكري، والغزو العسكري: أن الغزو العسكري يأتي للقهر وتحقيق أهداف استعمارية، دون رغبة الشعوب المستعمرة، أما الغزو الفكري فهو لتصفية العقول، والأفهام، لتكون تابعة للغازي. ولذا، فهو أشد فتكاً وضرراً من الغزو العسكري لأن الأمة المهزومة فكرياً، تنقاد إلى غازيها طواعية، وتسلم رقبتها إلى جزارها عن رضا وقناعة بل وعن حب ومودة، دون أن تفكر بالتمرد أو تسعى في سبيل الخلاص.⁴²

وخلاصة القول، أن الغزو الفكري داء خفي يفتك بالأمم دون أن تشعر، فيطمس هويتها ويضعف شخصيتها، ويجعلها تفقد مقوماتها الأصيلة. وهذا ما أدركه بعض الشعراء في بلاد يوربا، فقاموا بالتنبيه إلى مخاطره وتحذير مجتمعاتهم منه. ومن أبرز القصائد التي عالجت هذا الموضوع، قصيدة للشاعر عبد الوهاب بن عبد السلام الإبايجي بعنوان 'مجاراة الغرب'، التي تسلط الضوء على مختلف أشكال الغزو الفكري التي ما زال الغرب يمارسها ضد الشعوب المسلمة.⁴³

ولعل هذا ما تفتن إليه بعض الشعراء في بلاد يوربا فقرضوا الشعر تنبيها لقومهم وإنذاراً، فقد أعذر من أنذر. ومن النماذج المعثورة عليها في هذا الشأن قصيدة للشاعر عبد الوهاب بن عبد السلام الإبايجي،⁴⁴ أسماها "مجاراة الغرب" يذكر الصور المختلفة التي غزانا وما زال يغزونا الغرب فكرياً خلالها. والقصيدة كالاتية:

نُجاري الغرب في كلِّ النَّواحي	وَأَيْمُ الله إِنَّا خَاطُنُونَا
وَمَنَّا مَنْ يُحِبُّ الموتَ إِنَّمَا	ت ذا الغرْبِيَّ أو أضْحَى سَجِينَا
وهذا الغرب في قَلْق غَرِيقُ	يُرْجِي فيه عَوْنُ الْمُنْقَذِينَا
وينبُذ ما رآه الأَمْس خيراً	لِيَنْفُذَ مِنْ شِمَاتة شَامَتِينَا

- ٥ ونرجو نحن في حُـمق وجهل
وكان الكبش ليس له جناح
لهم دنيا وليسس لهم معاد
لجنتهم طعام أو متاع
وبعد الموت ليس لهم مصير
١٠ ثقافتهم تذكّر شكل أنثى
ثقافتهم تؤنث شكل رجل
مُميِّلة أمام الناس خـدًا
ترى الإسراف في لبس وسُكنى
ترى الإسراف في كُفن ودُفن
١٥ يصير الأهل والإخوان طرّا
شريعتهـم تقوم على تضاد
وما لُـمنا حضارتهم بحرف
ولكن رُمت تنبيه البرايا
لتقنية إذا كُـسيت حياء
٢٠ وإن كُـسيت كساءً من بداء
إذا صلحت حضارتهم صلاحا
إذا طلحت حضارتهم طلاحا
لقد سبقوا لملك الأرض سبّقا
بأن الفضل من ربّ البرايا
وإن ذكروا فهل هم يشكرون⁴⁵

أشار الشاعر إلى أن الغزو الفكري شتّت المسلمين، وجعلهم يتبعون الغرب في مختلف جوانب حياتهم، سواء الدينية أو الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية أو الأخلاقية. ويرى أن هذا التقليد الأعمى من أكبر الأخطاء التي تواجه الأمة الإسلامية اليوم. "إن الغرب نفسه يعاني من مشكلات عديدة لم يجد لها حلاً ناجعة، فلماذا يُنسب إليه الكمال والمثالية، ولماذا نلجأ إليه في البحث عن حلول لمشكلاتنا، رغم أن الفارق بيننا وبينهم شاسع، وخاصة في الجانب العقائدي إن كان الغرب يعمل لتحقيق المصالح الدنيوية فقط، فإن المسلمين يسعون إلى تحقيق

التوازن بين متطلبات الدنيا والآخرة، كما جاء في قوله تعالى: 'وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا...' (القصص: ٧٧)، مما يدل على شمولية النظرة الإسلامية للحياة. فإن لكل مميزاته، فمن الغزو الفكري "أن تتبنى أمة من الأمم - وبخاصة الأمة الإسلامية - معتقدات وأفكارا لأمة أخرى من الأمم الكبيرة - وهي غير إسلامية دائما - دون نظر فاحص وتأمل دقيق لما يترتب على ذلك التبني من ضياع لحاضر الأمة الإسلامية - في أي قطر من أقطارها - وتبديد لمستقبلها، فضلا عما فيه من صرفها عن منهجها وكتابها وسنة رسولها، إذ لا يوجد مذهب سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي يغني الأمة الإسلامية عن منهجها الإلهي، ونظامها الشامل المتكامل في كل زمان ومكان" ⁴⁶

من أبرز مظاهر التقليد الأعمى لعادات الغرب التي رفضها الإسلام، تشبه الرجال بالنساء، والذي ورد النهي عنه في النصوص الشرعية. كما تشمل هذه الظاهرة الإسراف في الملبس والسكن والمأكل والمشرب، والمبالغة في الترف، إضافة إلى التكبر والاختيال في المشي، وهي أمور اعتبرها الإسلام خروجًا عن الاعتدال والتوازن في السلوك. يرى الشاعر أن هذه العادات والتقاليد تعدّ من أشكال الغزو الفكري، حيث تفرض الأمة الغازية قيمها وأخلاقها على الأمة المغزوة، مما يؤدي إلى طمس هويتها الأصلية. وبما أن الأخلاق تمثل المعيار الأساسي الذي يُقاس به تماسك أي أمة، فإنه من الضروري أن تكون هذه الأخلاق مستمدة من القيم الأصيلة التي تحكم المجتمع وتوجه سلوكه. ⁴⁷

ويؤكد الشاعر أنه حينما يحذر المسلمون من التبعية والتقليد الأعمى للغرب، فإنه لا يعني بذلك رفض كل ما يتعلق بالحضارة الغربية، بل يعترف بأن لها جوانب نافعة، خاصة في المجال التكنولوجي. ومن الإنصاف الاعتراف بفضل كل من يساهم في تقدم البشرية، وفقًا لما قاله محمد بن عبد الملك بن عبد الحميد: "

إذا أفادك إنسان بفائدة من العلوم فلازم شكره أبدا ⁴⁸

ومن أبرز القصائد التي تناولت هذا الموضوع، قصيدة الشاعر الحسن بن عبد الرشيد هدية الله، التي كتبها تحذيرًا لشعبه النيجيري بمناسبة الاحتفال بالعيد الخمسين للاستقلال. ويوضح الشاعر فيها أن نيجيريا، رغم حصولها على الاستقلال الرسمي، لا تزال تعاني من الغزو الفكري نتيجة لمخططات استعمارية طويلة الأمد أثرت على مختلف الجوانب الاجتماعية والسياسية والعسكرية والاقتصادية والثقافية. وقد حملت القصيدة عنوان 'استعمار آخر':

وحرّرنا الذين استعبدونا	وغير الله گم هم عبّدونا
وما إن أطلقوا الأغلال حتى	ضربنا الطّبّل فالماضي نسينا
رقصنا حائرين كأن جُنُنًا	وليت القوم قومي مبصروننا
لقد طبع الحبور قلوب قومي	وهم في جهلهم مستغرقوننا
تحررنا وتبقى في حبال	تفاكير وقلنا حرّرونا
نعم قد حرّرونا من قديم	ولسنا لحظة متحرّرينا
أما أفكارنا مستعمرات	ونحن بدا إذا مستعمروننا
ألا في الجاهلية نام قومي	وقلت متى هم يستيقظوننا؟
ولمّا ساد ظلم الناس قلنا	أقد رجع الذين استعمروننا؟
ويسألنا الرشا الشرطي دومًا	رجال الأمن ما هم أمّنوننا
وإنهم اللصوص ولا عجيب	وقطّاع الطّريق المرهبوننا
تفانى الشعب في لعب ولهو	على الفانسي وقد يتخاصموننا
ببلدتنا يموت المرء جوعا	وسادتنا هم المتنعموننا
وكلّهم الأنانيون ربّي	على الفقراء ليسوا يُشفقوننا
شهدت وأشهد الرحمن ربي	بأن جميعهم قد أفسدوننا
فنيجريا البريئة من فساد	ولو يأوي إليها المفسدوننا
تُعَدّ بلادنا أغنى بلاد	ونعلم والأجانب يعلموننا ⁵⁰

عبّر الشاعر عن قلقه العميق تجاه الأوضاع في بلاده، حيث يرى أن العقول لا تزال خاضعة للاستعمار الفكري، رغم مرور سنوات على التحرر الجغرافي من قبضة المستعمرين.

خاتمة

وقد ركّز البحث على إبراز الرسالة الاجتماعية لهذا الشعر، متناولاً مواقف الشعراء من القضايا الاجتماعية العالمية، مثل ظاهرة الإرهاب العالمي والغزو الفكري الغربي. وقد ركّز البحث على إبراز الرسالة الاجتماعية لهذا الشعر، متناولاً مواقف الشعراء من القضايا الاجتماعية العالمية، مثل ظاهرة الإرهاب العالمي والغزو الفكري الغربي. كما تناول البحث دراسة تحليلية لبعض قصائد العولمة المختارة، مع التركيز على العناصر التالية: التصوير الشعري والخيال، الملامح البلاغية، أساليب الافتتاح والاختتام، أثر القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، اختيار المفردات المناسبة، والتوظيف الفني للون المحلي

وفي ختام البحث، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- (١) يؤمن شعراء بلاد يوربا بأن القصيدة رسالة اجتماعية، لذا أكثرها تناول القيم الاجتماعية في مختلف أغراضهم الشعرية من الوعظ والإرشاد ومدح المحسن والفخر وغير ذلك.
- (٢) يعكس تطور الشعر في بلاد يوربا مدى تنوع موضوعاته الاجتماعية، إذ كان تقليدياً لدى الشيوخ، لكنه شهد تحولاً مع الأجيال الشابة، التي جعلته أكثر تعبيراً عن روح العصر الحديث، مستجيباً لمتغيرات الحياة ومؤثراً في المشاعر. وبهذا، تتجدد الرؤية الفنية لهذا الشعر، في سعيه لإثبات مكانته بين الآداب العالمية.
- (٣) ازدهر الشعر الوقائعي لدى الشعراء الجدد أمثال عيسى ألبى أبوبكر و موسى عبد السلام أبيكن وعبد الرحمن عبد العزيز الزكوي وجمعة أريبي وسعيد إبراهيم أولومي وعلي عبد الرزاق أبولاجي ورضوان الله إبراهيم أولاغنجو وعبد العزيز السلطان الإلوري وداود عبد الباقي وبقاء هاشم إسماعيل وحامد محمود إبراهيم الهجري ومحمد الجامع سعد الله عبد الكريم أسليجو وعبد الوهاب الإبايجي وغيرهم.

٤) إن ثراء لغة اليوربا بالأساليب البلاغية أتاح للشعراء توظيف مختلف فنون البلاغة العربية في أشعارهم، مما جعلها زاخرة بأمثلة رائعة من الأساليب البيانية والبديعية المستوحاة من البلاغة العربية.

٥) لا شك أن الإسلام أثّر في هذا الشعر بدرجة أولى، حتى ظهرت بصمات الألفاظ الدينية في جميع أغراض الشعر وإن كان شعر بعضهم يتبعد عن هذه الخاصية أحياناً.

ويوصي البحث بضرورة أن يواصل شعراء العربية في بلاد يوربا التعبير عن تجاربهم الشخصية وظروفهم الاجتماعية من خلال إنتاجهم الشعري، مع تجنب التقليد الأعمى للشعراء القدماء. كما ينبغي لهم التفاعل المستمر مع الأدوات المعاصرة للعولمة، والاستفادة مما تبثه من أفكار وقيم وعادات جديدة، مع الحفاظ على هويتهم الأدبية، وذلك لضمان مواكبة التطورات الأدبية العالمية.

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

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

REFERENCES

- 501 Most Devastating Disasters. (2010). *501 most devastating disasters*. Bounty Books.
- Abd al-Tawwāb, R. (1985). *al-Madkhal ilā 'ilm al-lughah* (2nd ed.). Maktabat al-Khānjī.
- Abu Bakar, I. A. (n.d.). *Karya yang dirujuk dalam kajian* [Maklumat penerbitan tidak dinyatakan].
- Agbaje, A. A. (2025). *al-Irhāb wa-al-ghazw al-fikrī fī al-shi'r al-ijtimā'ī al-'ālamī fī Bilād Yōrūbā, Nigeria* [Terrorisms and intellectual invasion in global social poetry in Yoruba, Nigeria]. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 105–133. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.161>

- Bibāwī, N. L. (2002). *al-Irhāb šinā'ah ghayr Islāmiyyah*. Dār al-Bibāwī li-al-Nashr.
- Dekan Penyelidikan Saintifik Universiti Islam. (n.d.). *al-Adab wa-al-nuṣūṣ: Muqarrar al-thālith al-thānawī (al-funūn al-nathriyyah)*. Universiti Islam.
- Encarta. (n.d.). *Social phenomenon*. Microsoft Encarta.
- Fazāzī, A. F. H. (1998). *al-Mukhtārāt min al-aghrāḍ al-shi'riyyah al-'Arabiyyah li-'ulamā' madīnat Ibadan* [Master's thesis, Universiti Ilorin].
- Ghaladanchī, S. A. (1994). *Ḥarakat al-lughah al-'Arabiyyah wa-adabuhā fī Nijrīyā* (2nd ed.). Sharikat al-Aykān li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Hidayatullah, A. R. (2010). *Qaṣīdah makhtūṭah fī maktabat al-shā'ir* [Unpublished manuscript].
- al-Ḥarah al-'Umāniyyah. (2014).
- Ibn Fāris, A. ibn Z. (n.d.). *Maqāyīs al-lughah* ('A. al-Salām Hārūn, Ed.; Vol. 5). Dār al-Fikr li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Ibājawī, A. W. A. S. (2002). *Afā'ī al-gharb aw gharb al-afā'ī* [Ular-ular Barat atau Baratnya ular-ular]. Al-Manhal.
- Islāmweb. (n.d.). *Ḥadīth display*.
- Khishīk, A. (2006). *Min waṣā'if al-ṣawt al-lughawī*. Dār Gharīb li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Maydānī, A. R. H. (1994). *Ajniḥat al-makr al-thalāthah wa-khawāfihā* (7th ed.). Dār al-Qalam.
- Mahfūz, M. (2007, June 5). *al-Zawāhir al-ijtimā'iyyah bayna al-maw'izah wa-al-baḥṭh al-'ilmī*. *Al-Riyāḍ*.
- Mutbaqānī, M. S. (2005). *al-Gharb min al-dākhil: Dirāsāt li-al-zawāhir al-ijtimā'iyyah* (2nd ed.).
- al-Naysābūrī, M. ibn al-Ḥajjāj. (n.d.). *al-Jāmi' al-ṣaḥīḥ*. Dār al-Jīl & Dār al-Āfāq al-Jadīdah.
- Nūrī, M. J. (1996). *Ilm al-aṣwāt al-'Arabiyyah*. Manshūrāt Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah.
- Oloyede, M. A. (1989). *A thematic and stylistic study of Arabic poetry in Ibadan (1876–1976)* [Doctoral dissertation, University of Ibadan].
- al-Qarāwī, M. Y. A. (2005). *al-Banīniyyāt*. Institut Bahasa Arab dan Kebudayaan Islam, Universiti Abomey-Calavi.
- Qutb, M. (1986). *Wāqī'unā al-mu'āṣir*. Mu'assasat al-Madīnah.

- al-Raqab, S. H. (1998). *Ḥāḍir al-‘ālam al-Islāmī wa-al-ghazw al-fikrī*. Maṭba‘at al-Rantīsī.
- al-Sa‘īd, A. S. F. (1981). *al-Ghazw al-fikrī wa-al-tayyārāt al-mu‘ādiyah li-al-Islām*. Idārat al-Thaqāfah wa-al-Nashr, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmiyyah.
- Saad Al-Buraik. (n.d.). *Artikel berkaitan pemikiran Islam*.
- Shāhīn, ‘A. al-Ş. (1980). *al-Manhaj al-şawtī: Ru‘yah jadīdah fī şarf al-‘Arabī*. Mu‘assasat al-Risālah.
- al-Tatawwur al-shi‘r al-siyāsī wa-khaṣā’işuh. (2012).
- ‘Ubābinah, Y. (2000). *Dirāsāt fī fiqh al-lughah wa-al-funūlūjiyā al-‘Arabiyyah*. Dār al-Shurūq li-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.



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

فاعلية GitMind في تلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع

[THE EFFECTIVENESS OF GitMind IN SUMMARIZING ARABIC
SYNTAX THROUGH THE PROJECT-BASED LEARNING METHOD]

Nashihul Murtadho

Department of Arabic Language and Literature, Kulliyyah of Islamic Revealed
Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia,
50728 Kuala Lumpur, Malaysia

Corresponding Author: nashihulmurtadho@gmail.com

Received: 8/9/2024

Accepted: 23/1/2025

Published: 31/3/2025

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن كيفية إجراء التدريس في تلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع بواسطة الخريطة المفاهيمية وذلك باستخدام تطبيق GitMind، ثم الكشف عن أوجه فاعلية هذا التطبيق على الطلاب في عملية تلخيص الدروس النحوية. وهذه الدراسة من نوع الدراسة الوصفية باستخدام الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات. تم اختيار خمسة طلاب من الطلاب في مستوى الماجستير الذين سجلوا في مادة طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا كالعينة لهذه الدراسة، تم تطبيق هذه النظرية في عملية التدريس المصغر عبر التعليم عن بعد، ثم إجراء المقابلة بعده. استنتجت الدراسة فاعلية تطبيق GitMind في تلخيص الدروس النحوية حيث أنه مع ما له من الميزات يجعل عملية التلخيص للدروس سهلة وسريعة، ويساعد الطلاب على استذكار المعلومات السابقة من خلال الخريطة المفاهيمية التي حصلها التطبيق، وهو مع طريقة التعلم القائم على المشروع يجعل الحصة الدراسية حيوية ويعطي للطلاب خبرة جديدة في مراجعة الدروس

الكلمات المفتاحية: GitMind، طريقة التعلم القائم على المشروع، تلخيص، الخريطة المفاهيمية، النحو

Abstract

This study aims to identify how teaching is conducted in summarizing Arabic syntax through the project-based learning method using a conceptual map by utilizing the GitMind application; to study the effectiveness of this application on students in the process of summarizing Arabic syntax. This study is a descriptive study using observation and interview as a tool for collecting information. Five students at the master's level who were registered in the course on methods of teaching Arabic as a second language at the International Islamic University Malaysia were selected as the sample for this study. This study was then conducted using the process of micro-teaching via online learning, and then the interview was conducted. The study concluded the effectiveness of the GitMind application in summarizing Arabic syntax, as it, with its features, makes the process of summarizing Arabic syntax easy and fast, and helps students recall previous information through the conceptual map obtained by the application. When GitMind was used with the project-based learning method, it makes the lesson lively and gives students new experience in reviewing lessons.

Keyword: GitMind, project-based learning, summary, conceptual map, Arabic syntax

Cite as: Murtadho, N. (2025). Fa'iliyyah GitMind fi talkhiṣ al-durūs al-naḥwiyyah min khilāl ṭarīqat al-ta'allum al-qā'im 'alā al-mashrū' [The effectiveness of GitMind in summarizing Arabic syntax through the project-based learning method]. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 134-156. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.140>

© 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 العناية بالنحو في العملية التعليمية أمر ذو أهمية للغاية، لما له من تأثير على المعنى في الكلام العربي وبالإضافة إلى أنه الميزان الذي به تعرف صحة التركيب اللغوي من عدمها، ويصوب الخطأ واللحن (العياضي، ٢٠٢٢)، وبه تميز التراكيب وتدرج المفاهيم النحوية، فيميز الفاعل من المفعول به والمبتدأ من الخبر، لولاه لجهل أصل الإفادة في الكلام (Khalidun, 2024)

لا شك في أنّ صعوبة النحو العربي مع كثرة تعقيداته وتفرعاته وتقاسيمه أمر أشار إليه كثير من المهتمين بتعليم اللغة، إلا أنّ هذه الصعوبة جزء أساسي ومهم من منهج تعليم اللغة وتعلّمها، فلا بد من تسهيله على المتعلّمين باستخدام ما يجد على الساحة من تقنيات واستراتيجيات ونظريات، لأنّه فرع مهم من فروع اللغة لا مفرّ منه (Annaqah, 1985)، بل عده ابن خلدون أهم أركان اللسان العربي (Khalidun, 2024)

من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتسهم في هذا المجال لتسهيل الطلاب على استيعاب واسترجاع القواعد النحوية مع تعقيداتها وتفرعاتها وتقاسيمها، وذلك بتقديم فكرة التلخيص لدروسها في شكل الخريطة المفاهيمية باستخدام تطبيق GitMind من خلال طريقة التعلم القائم

على المشروع. والفكرة تناسب الطلاب المبتدئين في دراسة النحو كالطلاب في المرحلة الثانوية لتقوية معرفتهم الأساسية بالقواعد النحوية قبل الانتقال إلى الدروس المتقدمة بعدها.

تأتي أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

(١) كيف يتم إجراء التدريس في تلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع باستخدام تطبيق GitMind ؟

(٢) ما هي أوجه فاعلية تطبيق GitMind على الطلاب في عملية تلخيص الدروس النحوية ؟

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة السابقة وهي متمثلة في الأهداف التالية :

(١) معرفة كيفية إجراء التدريس في تلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع باستخدام تطبيق GitMind

(٢) الكشف عن أوجه فاعلية تطبيق GitMind على الطلاب في عملية تلخيص الدروس النحوية

الدراسات السابقة

فيما يأتي بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية، منها:

الدراسة من مهدي مشته في مقالته (٢٠٢٤م) بعنوان: الخرائط الذهنية استراتيجية فاعلة في تدريس قواعد النحو العربي (مقاربة في دروس مختارة من كتاب السنة الثالثة ثانوي). تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن مدى فاعلية الخرائط الذهنية كاستراتيجية بيداغوجية في تدريس قواعد النحو العربي عند تلاميذ السنة الثالثة في المرحلة الثانوية في دولة الجزائر، وإلى التعرف بالخرائط الذهنية ومعرفة أهميتها وكذا كيفية استخدامها. والدراسة من نوع الدراسة النظرية حيث عرض الباحث بعض النماذج من الخرائط الذهنية لبعض الموضوعات النحوية المأخوذة من كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب العلمية. اكتشفت الدراسة على أنّ الخرائط الذهنية بمختلف أشكالها أداة فعّالة يمكن استثمارها في تعليمية قواعد النحو العربي لأنها تعمل على تذليل صعوبات التعلم في النشاط التعليمي، وتحسينها لقدرات الفهم، والتخزين، والترتيب، والاسترجاع لدى التلاميذ. اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في استخدام الخرائط الذهنية أو المفاهيمية كالوسيلة في تدريس القواعد النحوية، واختلفت في المنهج حيث اعتمدت الدراسة الحالية على الدراسة الوصفية، واكتفت هذه الدراسة على الدراسة النظرية أو المكتبية.

ثم الدراسة من محمد جيسر راجو وأصدقائه في مقالته (٢٠٢٤م) بعنوان: فعالية استخدام طريقة رسم الخرائط الذهنية في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الحكومية ٤ ركوه

بندا أتشيه. تهدف هذه الدراسة إلى الاكتشاف عن كيفية إجراء عملية تعليم اللغة العربية باستخدام رسم الخرائط الذهنية، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، مع الاختبار القبلي والبعدي، المقابلة والملاحظة كالأدوات لجمع البيانات. واستخدموا السبورة كوسيلة لرسم الخرائط الذهنية. تتكون عينة الدراسة من ٣٤ طالبا من طلاب الفصل الثاني في المرحلة الثانوية بدائرة ركوه بندا أتشيه، إندونيسيا. توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام رسم الخرائط الذهنية في تعليم اللغة العربية لدى الطلبة، وبها تزيد رغبة الطلاب في التعلم وتبعدهم عن الملل. اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في استخدام الخرائط الذهنية أو المفاهيمية في تدريس اللغة العربية، واختلفت في الوسيلة لإنشاء الخريطة حيث استخدمت هذه الدراسة السبورة لإنشاء الخريطة، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على التطبيق الإلكتروني لإنشائها.

تليها الدراسة من ناضرة والدكتور عبد الرحمن شيك في مقالتهما (٢٠٢١م) بعنوان: توظيف الخريطة الذهنية في علم الدلالة بطريقة التعلم التعاوني. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة كيفية توظيف الخريطة الذهنية وطريقة التعلم التعاوني في تدريس علم الدلالة ومعرفة موقف الطلاب في استخدامهما في تعلم علم الدلالة. استخدمت الباحثة المنهج النوعي والاستقرائي لجمع البيانات، واستخدمت تطبيق Coggle كالوسيلة لإنشاء الخريطة الذهنية. واختارت ٤ طلاب من الطلاب في مستوى الماجستير الذين سجلوا في مادة طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا كالعينة لهذه الدراسة، ومثلوا موقف طلاب البكالوريوس من السنة الثانية، وتم إجراء التدريس من خلال عملية التدريس المصغر. اكتشفت الدراسة من خلال عملية التدريس أنّ الطلاب يستمتعون ويستوعبون المادة بسهولة وبدوام التركيز. رأت الباحثة أنّ الدمج بين التعلم التعاوني والخريطة الذهنية أفضل من استخدام أحدهما دون الآخر. اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في استخدام الخريطة الذهنية أو المفاهيمية في تدريس اللغة العربية باستخدام تطبيق إلكتروني كوسيلة لإنشاء الخريطة، واختلفت في المادة ونوعية التطبيق حيث استخدمت الدراسة الحالية تطبيق GitMind في تدريس وتلخيص الدروس النحوية.

ذكر جميع الدراسات السابقة استخدام وسيلة الخريطة الذهنية في تعليم اللغة العربية، إلا أنّه لم يوجد من يقوم بإجرائها على درس النحو باستخدام طريقة التعلم القائم على المشروع خاصة، وباستخدام وسيلة الخريطة المفاهيمية عبر تطبيق إلكتروني لإنشاء الخريطة. فقامت الدراسة الحالية بإجراء الدراسة حول تدريس وتلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع باستخدام وسيلة الخريطة المفاهيمية عبر تطبيق GitMind لمعرفة مدى فاعلية هذا التطبيق وإمكانية تنفيذها في العملية التعليمية.

منهج البحث

هذه الدراسة من نوع الدراسة الوصفية باستخدام أداة الملاحظة في تتبع الدراسات والمقالات حول طريقة التعلم القائم على المشروع للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ثم تطبيقها في عملية التدريس المصغر، وفي تتبع أحوال الطلاب خلال عملية التدريس. وباستخدام المقابلة كأداة جمع المعلومات للحصول على النتائج للسؤال الثاني. تم اختيار خمسة طلاب من الطلاب في مستوى الماجستير الذين سجلوا في مادة طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا كالعينة لهذه الدراسة، فهم يمثلون موقف طلاب الفصل الثالث في المرحلة الثانوية المتوسطة. قام الباحث بتطبيق هذه النظرية في عملية التدريس المصغر عبر التعليم عن بعد بواسطة غرفة جوجل ميت.

الإطار النظري

المبحث الأول: النحو

مفهوم النحو

كلمة ((نحو)) تطلق في اللغة العربية على عدّة معانٍ منها: الجهة ، تقول: ذهبْتُ نحو فلان، أي جهته، ومنها الشبه والمثل: تقول محمد نحو عليٍّ، أي شبهه ومثله. أما علم النحو فهو العلم بالقواعد التي يُعرف بها أحكام أواخر الكلمات العربية في حال تركيبها من الإعراب والبناء. (عبد الحميد، ٢٠٠٩)

واضعه

قال محمد بن سلام الجحفي في كتابه طبقات فحول الشعراء : "كان أوّل من أسّس العربية، وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها، أبو الأسود الدؤلي، وهو ظالم بن عمرو بن سفيان، وكان رجل من أهل البصرة" (Aljumahi, 1980, 12) وذلك بأمر من أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب رضي الله عنه، قال بعضهم (Abdul Hamid, 2009):

نقل النحو إلينا الـــــــدؤلي عن أمير المؤمنين البــــطلِ
بدأ النـحوَ عليٍّ وكـــــــذا ختم النحوَ ابنُ عصفورٍ علي

وقد نظّم الشيخ عبد القادر القصاب (ت ١٣٦٠ هـ) للذين وضعوا النحو ودوّنوه، فبدأ بأوّل واضعه بقوله:

إن قلت من النحو في الأصل وضع	حتى علا الآلات قدراً وارتفع
قلت أبو الأسود وهو الدؤلي	أمره به إمامنا علي
لما رأى لحناً فشى في الكوفه	فخاف فوت اللغة المألوفه
بسبب اختلاط بعض العجم	بالعرب الفصح أسود الأجم

فكتب أمير المؤمنين صحيفة فيها مبحث من مباحث النحو وقال لأبي الأسود الدؤلي " تتبَّعه وزد فيه ما وقع لك!". قال أبو الأسود : فجمعتُ منه أشياء وعرضتها عليه، وكنت كلَّما وضعتُ باباً من أبواب النحو عرضته عليه إلى أن حصَّلتُ ما فيه الكفاية، فقال أمير المؤمنين : ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوت! فلذلك سُمِّي النحو. وذكر الناظم أيضاً غير هذا السبب وإن كان المعنى واحداً وهو وقوع اللحن، ومن أشهر تلك الروايات التي وردت :

وذاك أن بنَّته المصونه	تكلّمت بكلمة ملحونه
قالت له في ليلة غـراء	(يا أبتى ما أحسنُ السماءِ)
جرّت وكان حقها أن تنصبا	لكونها أرادت التـعجبا
ولم ترد بذاك أن تستفهما	وهو للاستفهام منها فهما
فقال طبق قولها : (نجومها؛	إذا انجلى عن وجهها غيومها

(Abdul Hamid, 2009)

أهميته

وضَّح أبو القاسم الزجاجي فائدة تعلُّم النحو في ثلاث نقاط :

- (١) التكلُّم بكلام العرب على الحقيقة
 - (٢) القراءة الصحيحة لما لا يحتمل فساداً، وهو القرآن الكريم والسنة النبوية
 - (٣) الإبداع الأدبي الشعري والنثري
- ويلخّص ابن جنّي فائدة تعلُّم النحو بقوله : ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق كما وإن لم يكن منهم (Harakati, 2022).

أهداف تدريسه

يحدد الدكتور نايف معروف أهداف تدريس النحو العربي في عدّة الجوانب، منها :

- (١) إدراك أهمية النحو في عصمة اللسان العربي عن اللحن
- (٢) تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم حديثاً وقراءةً وكتابةً بشكل يتلاءم مع مستواهم
- (٣) القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي بأنواعه، ثم المبادرة إلى تصحيحه
- (٤) تنمية القدرة على التفكير السليم، بما يحقق لدارسه من التحليل والتركيب والاستقراء والقياس (Harakati, 2022)

الاستراتيجيات الحديثة في تدريس النحو

استراتيجيات التدريس تعد عنصراً مهماً في تعليم اللغة العربية عامة وتدريس النحو خاصة. والعصر الحاضر بما فيه من تطورات هائلة في وسائل الاتصال، وتكنولوجيا التعليم، وانتشار الإنترنت، وعالم الفضائيات، أسهمت إلى إعادة النظر في استراتيجيات التدريس. فاللغة العربية بما فيها النحو ليست صعبة، وإنّ الصعوبة التي يواجهها المتعلمون لها ربما يعود إلى تقليدية استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل المعلمين. سنتناول بعضاً من الاستراتيجيات الحديثة، نسردها فيما يأتي:

١. استراتيجية النص

لما كانت الطريقة الاستقرائية تقوم على تعليم القواعد النحوية من خلال الأمثلة المتقطعة، اتجهت بعض المربين إلى تعديل بعض جوانبها بحيث تنشأ طريقة جديدة تقوم على أساس تعليم القواعد النحوية من خلال النصوص؛ أي الأساليب المتصلة لا الأساليب المتقطعة أو الأساليب الملتقطة، فسُميت بطريقة النص. تتم هذه الطريقة باختيار نص أو قطعة من القراءة في موضوع واحد، فيقرأه التلاميذ ويفهمون معناه، ثم يُشير المعلم إلى بعض الجمل فيه فيتم تحليلها ومناقشتها وإبراز ما فيها من خصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، وبعدها تأتي مرحلة التطبيق. من مميزات أنها تجعل التلاميذ يشعرون باتصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلمها مما يجعله يحب هذه القواعد ولا ينفّر منها.

٢. استراتيجية حلّ المشكلات

تقوم طريقة حلّ المشكلات على دروس التعبير، أو القراءة، أو النصوص، حتى يتخذ المعلم التعبيرات من هذه النصوص نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحوية،

ثم يلفت نظرهم إلى أنّ هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، فيكلفهم بحلّها، ثمّ مناقشتها معهم حتى يستنبطوا القاعدة . من مميزاتها أنها تُعدّ من أحسن الطرق التي تساعد على تدريب الطالب التفكير الصحيح لوجود التنظيم المنطقي في خطواتها وعناصرها، وتثير لذة طبيعية للتلاميذ في الدرس لإمكان التكيف مع سهولة للأوضاع الصفية الاعتيادية.

٣. استراتيجية الاستقصاء

عُرِفَتْ بأنّها الطريقة الطبيعية التي يتعلّم بها الناس عندما يتركون لوحدهم يتعلّمون، أو ما يقوم به الأطفال عندما يتركون لوحدهم يتعلّمون؛ فهم يطرحون الأسئلة، ويلاحظون، ويجمعون المعلومات، ويصنفون، ويجربون، وينقلون ملاحظاتهم وأفكارهم إلى بعضهم البعض. إنّ دور المعلّم في استراتيجية الاستقصاء يتجلى في أنه يساعد التلاميذ على مسؤولية التعلم، ويحثهم على الانخراط في البحث والتقصي، ويهيئ أمامهم الفرص لممارسة عمليات التعلم ومهارات التفكير. ودور المتعلم يتمثل في أن يملك المتعلم مجموعة من المهارات العلمية والعملية من خلال ممارسته طريق الاستقصاء.

٤. استراتيجية الحوار والمناقشة

تعدّ طريقة الحوار أسلوباً معدّلاً عن طريقة الإلقاء، وتعتمد على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلّم وطلابه أثناء عرضه للمادة التعليمية بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة، فهي تنقل الطالب من الدور السلبي المتمثل بتلقي المعلومات إلى الدور الإيجابي الذي يسهم فيه مع المعلم في التفكير وإبداء الرأي، مما يجعلهم أكثر تفاعلاً مع المعلم ومع بعضهم البعض.

يتمثل دور المعلم في إعداد سلسلة من الأسئلة المتدرجة، فيبدأ بتهيئة المتعلّمين لاستقبال الدرس، ومناقشته معهم أو بينهم، واكتشاف عناصره، وذلك بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بعبارة تحتوي على العناصر المراد تدريسها التي تؤدي إلى استخلاص القاعدة بشرط تدوين الإجابة الصحيحة فقط على السبورة وأخيراً ينتقل بهم المعلم إلى مرحلة التطبيق. من مميزاتها أنها تشجع وتعطي فرصة كافية للطلبة ليتفاعلوا مع بعضهم البعض دون تدخل المعلم إلا عند الضرورة.

٥. استراتيجيات فكر – زواج – شارك

إنّ استراتيجية فكر – زواج – شارك من استراتيجيات التعلّم التعاوني، فإنّه أسلوب أو نموذج تدريسي يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلّم مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق المناقشة والحوار والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلّم واكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات وخبرات التعلّم بطريقة جماعية. تقوم هذه الاستراتيجية على ثلاث خطوات ؛ الخطوة الأولى : فكر

بنفسك ؛ فيها يطرح المعلم إلى التلاميذ تساؤلاً ما أو تذكر أمر معين أو ملاحظة ما، ثم تتاح لكل التلاميذ لحظات قليلة للتفكير في الإجابة. الخطوة الثانية : زواج مع زميل لك ؛ يشارك كل تلميذ أحد زملائه، ويناقشا إجابتهما، ويقارن كل منهما أفكاره، ويحددا الإجابة التي يعتقدان أنها الأفضل. الخطوة الثالثة : شارك الفصل كله ؛ يدعو المعلم كل زوج من التلاميذ ليشاركا أفكارهما مع الفصل كله، فعلى المعلم أن يسجل إجابات التلاميذ على السبورة. فهذه الاستراتيجية تعزز مشاركة الطلبة، وتعطي الحيوية للدرس وتزيد من حماسة الطلاب وتشويقهم للدرس المقبل.

٦. استراتيجيات الخريطة المفاهيمية

إنَّ استراتيجية الخريطة المفاهيمية تعمل على إشراك الطلاب في الدرس من خلال محاولاتهم إيجاد علاقات ذات معنى بين المفاهيم التي يعرضها المعلم في أشكال تخطيطية متسلسلة من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً مع إتاحة الفرصة كاملة للطلاب لإعمال أفكارهم بحرية. من أساليب التدريس باستخدام هذه الاستراتيجية؛ (١) يبدأ المعلم بتحديد المفهوم المراد تدريسه للطلاب، (٢) وضع فراغات محدودة في الخريطة وإضافة كلمات رابطة أو مفتاحية تساعد الطلاب للإجابة عن المطلوب، (٣) عرض الخريطة المفاهيمية التي بنيت في النماذج المرفقة على الطلاب، (٤) تنبيه الطلاب إلى الكلمات المفتاحية الموجودة في الخريطة، (٥) توزيع الطلاب في مجموعات مع نقلهم الخريطة على أوراقهم ومن ثم إكمال الفراغات الموجودة فيها مستعيناً بالكلمات المفتاحية، (٦) تعليق الخرائط التي تعملها المجموعات على السبورة وأن تشرح كل مجموعة خريطتها. من الضروري التأكيد للطلاب أن اختلاف الخرائط المعروضة للمفهوم الواحد شيء صحيح وهو ما يجب أن يكون شريطة أن تظهر العلاقات الصحيحة بين المفهوم وفرعياته. من مميزات هذه الاستراتيجية تنشيط الجانب الأيمن من الدماغ خلال إيجاد العلاقات، تساعد المتعلم على سرعة المراجعة الفعالة لما سبق دراسته، وتركيز انتباه المتعلمين وإرشادهم إلى طريقة تنظيم الأفكار (Abdul Salam, 2023).

المبحث الثاني: طريقة التعلّم القائم على المشروع

تعريف طريقة التعلّم القائم على المشروع

عرف وليام كلباتريك بأنَّ التعلّم القائم على المشروع عبارة عن نشاط يقوم به الطالب من أجل تحقيق الأهداف المحددة والمرسومة، ويقوم به بشكل طبيعي في جو اجتماعي يشبه المناخ الحقيقي للعمل (Al Anshori, 2019). يُعرّف أيضاً بأنه عمل ميداني يقوم به الطالب ويتسم بالناحية العملية، تحت إشراف المعلم، ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية (Abdul Fattah, 2017). وقد وُصف بأنه التعلّم الذي يدمج بين المعرفة والفعل، حيث لا يتلقى الطالب المعارف فحسب؛ بل يطبق ما درسه في حلّ مشاكل حقيقية والحصول على نتائج قابلة للتطبيق.

وكان جون ديوي (١٨٩٧ م) من أوائل من نادى بفكرة " التعلّم بالممارسة " كمركز لإقامة علاقات متبادلة بين المعلّم وطلابه، ثم طوّرت الأبحاث التربوية هذه الفكرة للتعليم في منهجية تُعرف باسم "التعلّم القائم على المشروعات"، وأثبتت هذه الأبحاث أنّ المتعلّمين في البيئة الدراسية التي تبنت على التعليم القائم على المشروع قد حازت على درجات أعلى من المتعلّمين في البيئة الدراسية التقليدية (Ridhwan, 2016).

المشروع وأقسامه

المشروع هو فعالية قصدية تجري في محيط اجتماعي، وبموجبها يكلف الطالب بتنفيذ عمل معين يشكل محورًا من محاور المنهج، أو موضوعًا أو وحدة فيه صورة مشروع يتضمن عددًا من أوجه النشاط باستخدام عدد من مصادر التعلّم ذات الصلة لتحقيق أهداف محددة (Muhammad, 2021).

ذهب وليام كلباتريك (Al-Anshori, 2019) إلى أنّ المشاريع أربعة أقسام رئيسية، ويمكن أن يقال بأنّها التقسيم من حيث الغرض، وهي:

(١) المشروعات البنائية/الإنشائية: هي مشروعات ذات صبغة عملية تهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء، مثل صناعة الزيوت النباتية، صناعة الصابون، وما أشبه ذلك.

(٢) المشروعات الترفيهية: هي مشروعات تطبيقية وترفيهية حيث يتعلّم التلاميذ فيها من خلال المتعة والفرح التي تقدّمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعليمية وزيارات ميدانية التي تهدف إلى خدمة مجال الدراسة، مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتاحف لإطلاعهم على صناعات الإنسان القديم وكيفية تطوّرها على مر العصور.

(٣) مشروعات حلّ المشكلات: تهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ على التفكير المبدع، عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها، مثل المشروعات المحافظة على البيئة

(٤) مشروعات اكتساب المهارات: الغرض منها التعرف إلى مهارة ما أو اكتسابها، مثل مشروع قياس درجة الحرارة والضغط الجوّ، مشروع استخدام البوصلة والخريطة للوصول إلى منطقة معينة، ومشروع إسعاف المصابين وغيرها.

وهناك تقسيم آخر للمشروع من حيث الإعداد والمحتوى وينقسم إلى ثلاثة أقسام (Muhammad, 2021):

- (١) مشروعات مكتبية: يقوم فيها المكلف بالمشروع بكتابة التقارير والملخصات المكلف بها.
- (٢) مشروعات تصميمية: وهي تختلف باختلاف التخصص، كمشروعات كلية الهندسة وغيرها.
- (٣) مشروعات تطويرية: تتناول ما هو موجود من أنظمة وأجهزة، ومعدات لتطويرها لتكون أكثر قدرة على تلبية متطلبات المواقف الجديدة.

مراحل تنفيذ طريقة التعلم القائم على المشروع

تتمثل طريقة التعلم القائم على المشروع في عدّة مراحل تميّزها، ويمكن تحديدها في أربعة مراحل؛ اختيار المشروع، تخطيط المشروع، تنفيذ المشروع، وتقويم المشروع (Muhammad, 2021) :

- اختيار المشروع: فيها يقوم المعلّم بطرح موضوع معين ذي صلة بالطالب والمنهج وأهدافه، أو ظاهرة حياتية، أو حدث جارٍ، أو صعوبة من صعوبات المنهج، مع بيان أهمية الموضوع المطروح وفتح المناقشة حوله لتحديد إمكانية تنفيذه.
- تخطيط المشروع: يقوم الطالب بوضع خطة مفصلة لتنفيذ المشروع تحت إشراف المعلّم، وتتضمن الخطة؛ تحديد أهداف المشروع، تحديد نوع النشاط اللازم لتنفيذه : فردي أو جماعي، تحديد الطرق والأساليب المتبعة في تنفيذ النشاط، تحديد المدة الزمنية لتنفيذ المشروع، وتحديد مراحل تنفيذه ومتطلبات العمل في كلّ مرحلة مع تحدي الصعوبات المحتملة وطرق التغلب عليها.
- تنفيذ المشروع: هنا يتمّ وضع خطة المشروع موضع التطبيق، من خلال أداء الأدوار والمهام المكلف بها كلّ طالب، وقد تستوجب هذه الخطوة بعض التعديلات على الخطة بحسب مقتضيات الموقف.
- تقويم المشروع: التقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وخلال مراحلها التالية حتى نهاية المشروع، حيث يتمّ عرض المشروع وتقويمه في شكله النهائي من خلال المعلّم ويشارك الطلاب أنفسهم في عملية التقويم الجماعي، من أجل أن يرى كل طالب نتائج جهده ضمن جهد المجموعة. ويمكن بعد عملية التقويم الجماعي أن تعاد خطوة من خطوات المشروع، أو إعادة المشروع كلّ بصورة أفضل (Abdul Fattah, 2017).

خصائص طريقة التعلّم القائم على المشروع

إنّ التعلّم القائم على المشروع هو نموذج تعليمي وتعلّمي ملزم ومناسب وصارم يدعم البحث الحقيقي واستقلالية التعلّم لدى المتعلّم. بالإضافة لتشجيع البراعة الأكاديمية، فإنّ التعلّم القائم على المشروع له فوائد مهمّة للطلبة، منها:

- (١) مساعدة المتعلّمين على التمييز بين المعرفة والقيام بالعمل.
- (٢) دعم المتعلمين في التعلّم وممارسة المهارات في حلّ المشكلات.
- (٣) تشجيع الطلاب على تطوير مستويات التفكير الذهنية المرتبطة بالتعلّم.
- (٤) بناء تواصل إيجابي وعلاقات تعاونية بين مجموعات مختلفة من المتعلّمين (رضوان وآخرون، ٢٠١٦).
- (٥) بث روح الاستطلاع والاكتشاف والثقة بالنفس.
- (٦) تعزيز الطلاب الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في العمل.
- (٧) ربط المدرسة بالمجتمع (Muhammad, 2021).
- (٨) إتاحة الظروف التي تُظهر الفروق الفردية (Abdul Fattah, 2017).

نماذج من تطبيق طريقة التعلم القائم على المشروع

تعليم مهارة الكلام: من الدراسة التي أجراها أمين الله (٢٠٢٣)، حيث اختار تعليم مهارة الكلام بطريقة التعلم القائم على المشروع بواسطة يوتيوب، وكان المشروع مشروعاً فردياً. ويمكن تلخيص خطوات التدريس منها كالآتي:

- يقوم المعلّم بتعيين ثلاثة موضوعات للتدريس، وهي القصة عن الخبرة الشخصية، قراءة الأخبار، والخطابة. ويتمّ تدريس كلّ موضوع في ثلاثة لقاءات.
- اللقاء الأول: يبين المعلّم هذه الموضوعات إلى الطلاب مع إعطاء أمثلة تطبيقية بالحد الأدنى من المعايير، ومن ثم يختار الطلاب موضوعاً منها لمشروعهم، ثم يعطى المعلّم الطلاب فرصة لتخطيط المشروع مع بحث المعلومات في الإنترنت، ثم كتابتها بشكل النص

▪ اللقاء الثاني: يبدأ المعلم بتصحيح النصوص من الطلاب أولاً، ثم يقدم الطلاب ممارسة الكلام أمام الفصل عبر النص مع التعليق والملاحظات من المعلم والطلاب الآخرين، وبعد ذلك يكلف المعلم الطلاب بتسجيل تلك الممارسة في الفيديو ثم رفعه في اليوتيوب

▪ اللقاء الثالث: يسلم الطلاب روابط الفيديو لمشروعهم إلى المعلم، فيعطي المعلم النتيجة للطلاب على المشروع حسب ملاءمة النطق وفصاحة الكلام واللهجة، وجودة التحرير للفيديو.

تعليم مهارة الكتابة: من الدراسة التي أجراها الفوزي (٢٠٢٣) حيث اختار تعليم مهارة الكتابة بطريقة التعلم القائم على المشروع بواسطة كانفا، وكان المشروع مشروعاً جماعياً، ويتم المشروع في أربعة لقاءات. ويمكن تلخيص خطوات التدريس منها كالاتي :

▪ اللقاء الأول: يعين المعلم للطلاب المشروع وهو صنع الملصقات التي تحتوي على الجملة الاسمية باستخدام تطبيق كانفا، ويعطي للطلاب الحرية في اختيار الموضوع للملصق، ثم يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات لتتم المناقشة بينهم حول الموضوع

▪ اللقاء الثاني والثالث: طلب المعلم من الطلاب أن يجلسوا حسب مجموعاتهم لبدءوا عملية تصميم الملصقات، تقسم كل مجموعة أفرادها للبحث عن المكونات للملصق؛ كالصور المناسبة، والمفردات، وترتيب الجمل، ومن يقوم على دور التصميم.

▪ اللقاء الرابع: يجمع الطلاب المشروع وهو الملصقات إلى المعلم، ثم يعرضها المعلم أمام الفصل بوسيلة جهاز العرض، ثم تشرح كل مجموعة ملصقاتها وما فيها من محتوى الجملة الاسمية أمام الفصل مع التعليق والتصحيح على الأخطاء من الطلاب الآخرين ثم من المعلم، فيقوم المعلم بعد ذلك إعطاء النتيجة على المشروع حسب ملاءمة المشروع مع الموضوع، واستخدام الجملة الاسمية المناسبة، وجاذبية الملصقات.

مشروع علم المعاجم: من الدراسة التي أجراها الأنصاري (٢٠١٩)، حيث اختار طريقة التعلم القائم على المشروع في بناء خبرة الطالب التعليمية في تصنيف المعاجم العربية. يستغرق المشروع ثمانية لقاءات، وكان المشروع مشروعاً جماعياً ومن نوع المشروع البنائية أو الإنشائية. ويمكن تلخيص خطوات التنفيذ منها كالاتي :

▪ تخطيط المشروع: يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات تتكون من طلاب بكفاءات تعليمية مختلفة، ثم يعطي المعلم للمجموعات فرصة للمناقشة؛ من تعيين نوعية المعجم، تقسيم الوظائف بين أفرادها، ووضع جداول لأعمالهم.

- التنفيذ: يقوم كل منهم بالمسؤولية المكلف بها؛ من جمع المواد وكتابتها، تصميم المعجم، تصحيح المواد من جهة اللغة وصحة المضمون، ودور المعلم في هذه المرحلة هو تهيئة الظروف، تذييل الصعوبات، توجيه الطلاب وتشجيعهم على العمل، والقيام بالتعديل في سير المشروع.
- التقويم: في نهاية المشروع يستعرض كل مجموعة ما قام به من عمل لهذا المشروع.

المبحث الثالث: الخريطة المفاهيمية

مفهوم الخريطة المفاهيمية

كان أول من قدّم فكرة الخريطة المفاهيمية واستخدمها هو جوزيف نوفاك Joseph Novak بوصفها أداة للبحث، ثم تطور استخدامها فيما بعد في التعليم بوصفها أداة مفيدة لتنظيم معرفة المتعلم وتصور التعديلات التي تحدث في إطارها المعرفي وبوصفها استراتيجية فعالة لتعليمه كيف يتعلم.

تُعرف الخريطة المفاهيمية بأنها بنية هرمية متسلسلة توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأكثر تحديدا عند القاعدة. وتُعرف أيضا بأنها رسم على شكل مخطط انسيابي من أعلى إلى أسفل لإظهار العلاقات بين المفهوم أو الفكرة أو الموضوع وفروعه، من خلال أسهم ومؤشرات يوضع عليها نصوص لتوضيح العلاقة فيما بينها (حسونة، ٢٠١٨).

مكونات الخريطة المفاهيمية

نجد أن الخريطة المفاهيمية تتكون من المكونات الآتية:

- (١) المفهوم العام: وهو المفهوم الرئيسي في أعلى الخريطة، ثم يأتي بعده مفاهيم ذات الصلة به توضع داخل أشكال هندسية (مربعات، صناديق، دوائر، وغيرها).
- (٢) كلمات الربط: وهي الكلمات التي تجمع بين فكرتين أو أكثر معاً، مثل ؛ فرق، تصنيف، هو، يتكون من، له، وما أشبهها.
- (٣) المفاصل المتقاطعة: هي عبارة عن خطوط للاتصال الذي يربط بين فكرتين أو أكثر في التسلسل الهرمي.

٤) الأمثلة: وهي أمثلة للمفهوم التي توضع في قاعدة الخريطة (, Naif, 2023: Alawi, 2012)

الفرق بين الخريطة المفاهيمية والخريطة الذهنية

عُرفت الخريطة الذهنية بأنها تصور عقلي لموضوع أو فكرة تكون متمركزة في الوسط، يتم ربط الموضوعات أو الأفكار الفرعية باستخدام الخطوط والرموز والأشكال والصور؛ لإعادة تنظيم المعرفة بطريقة إبداعية، بينما الخريطة المفاهيمية تربط الموضوعات والأفكار بشكل مخطط من الأعلى إلى الأسفل. وهناك فروق أخرى بينها وبين الخريطة المفاهيمية، منها ما سنوضحها باختصار عبر الجدول الآتي:

المقارنة بين الخريطة الذهنية والخريطة المفاهيمية

أوجه المقارنة	الخريطة الذهنية	الخريطة المفاهيمية
صاحب الفكرة	Toni Buzan	Joseph Novak
وظيفتها	عرض الأفكار أو الموضوعات بطريقة إبداعية وسلسلة	إظهار العلاقة بين المفهوم أو الفكرة وفروعه بطريقة نظامية
التزامها	تذهب أبعد من المعلومات وتحوي العلاقات الجديدة من الأفكار	تلتزم بحدود المعلومات في الدرس
وقت الاستخدام	يستخدم عند تدوين الملاحظات وتنظيم المحتويات الرئيسية للفكرة	يستخدم عند تلخيص موضوعات للفكرة أو موضوع رئيسي مع إبراز الأفكار الفرعية منه
اتجاه القراءة	متمركز من الداخل للخارج	رأسي ؛ من الأعلى إلى الأسفل

طريقة التصميم	تبدأ مع الموضوع الرئيسي في الوسط وتتفرع إلى أفكار فرعية مع توظيف الصور التوضيحية والأشكال وإظهار الروابط بينهما	تبدأ من الموضوع الرئيسي في الأعلى، وتنتهي الأفكار الفرعية مع ذكر الأمثلة، وتكون الروابط هي الأسهم
---------------	---	---

(Hasunah, 2018)

أهداف الخريطة المفاهيمية

يسهم استخدام الخريطة المفاهيمية في تدريس قواعد اللغة العربية عامة وقواعد النحو خاصة في تحقيق عدد من الأهداف المهمة للمتعلم والمعلم، منها:

- ١) تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة لدى المتعلم
- ٢) تمكن المتعلم من إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المفاهيم
- ٣) تدرب المتعلم على إعداد ملخص للقاعدة في شكل مخطط يمكن رسمه على الورق
- ٤) يشجع المتعلم على سرعة المراجعة الفعالة للقواعد التي سبقت دراستها
- ٥) يساعد المتعلم في فهم المعلومات المفاهيمية، التي هي جوهر التدريس الفعال
- ٦) تصبح الخطة التنظيمية للدرس أوضح للمعلمين حيث يشكلون خريطتهم لمفهوم الدرس
- ٧) تمكن المعلم من قياس مدى تطور المفاهيم لدى طلابه، ومستوى تغيرها (Alawi, 2023)
- ٨) تقلل من القلق عند المتعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة
- ٩) تساعد على بقاء أثر التعليم لأطول مدة (Naif, 2012)

تطبيق GitMind

تطبيق GitMind هو أداة مجانية من الأدوات الويب الثاني لرسم وتصميم الخرائط الذهنية والمفاهيمية عبر الإنترنت باستخدام العديد من الميزات الإبداعية والفعالة المتوفرة فيه، وذلك من خلال استخدام الأشكال المتنوعة من المخططات الرائعة. ومن مميزات أنه يتيح الفرصة للمستخدمين مشاركة خرائطهم مع أي عدد يريده من الأصدقاء والزلاء والتعاون معهم في رسمها من خلال إرسال الرابط. يتم تخزين الخرائط التي تم إنشاؤها وحفظها في مساحة تخزينية على موقع الويب

تلقائياً، وهذا ما يسمح الوصول إليها مباشرة ومن أي مكان باستخدام متصفح الويب على أنظمة تشغيل windows أو ios أو الهواتف الذكية.

النتائج ومناقشتها

للحصول على نتائج الدراسة، تمت قراءة الدراسات المتعلقة بطريقة التعلم القائم على المشروع ثم إجراءها في عملية التدريس المصغر للإجابة عن السؤال الأول. وللإجابة عن السؤال الثاني، اعتمد الباحث على الملاحظة في سلوك الطلاب وتفاعلهم فيما بينهم في عملية إنجاز المشروع بهذا التطبيق، وردودهم على الأسئلة خلال عملية التدريس المصغر. ومناقشة نتائج الدراسة كما يأتي:

١. إجراء التدريس في تلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع باستخدام تطبيق GitMind

لتحقيق هذا الهدف، تم إجراء التدريس المصغر لهذه النظرية بتطبيق الخطوات المعدة مسبقاً في عملية تلخيص الدروس النحوية من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع بوسيلة تطبيق GitMind الممثل لإنشاء الخريطة المفاهيمية، ويتم التدريس عن بعد في غرفة جوجل ميت. ركز التدريس على تلخيص إعراب الأسماء من كتاب النحو الواضح للجزء الثاني، وذلك من موضوع تقسيم الاسم إلى مفرد ومثنى وجمع إلى موضوع إعراب جمع المؤنث السالم. تكونت عينة الدراسة من خمسة طلاب من الطلاب في مستوى الماجستير الذين سجلوا في مادة طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ويمثلون موقف طلاب الفصل الثالث من المرحلة الثانوية المتوسطة. لإتمام عملية التدريس المصغر، مثل الباحث نفسه كالمدرس في المدرسة لتدريس عينة الدراسة، وقام بإعداد خطة التدريس التي تنقسم إلى أربعة مراحل حسب خطوات التنفيذ لطريقة التعلم القائم على المشروع. بعد دخول الطلاب في غرفة الدراسة عبر الرابط الذي أرسله المدرس، قام المدرس في بداية الدرس بمراجعة الدروس السابقة التي تم تدريسها وتعلمها من الأسابيع الماضية باختصار وإيجاز. ثم بعد ذلك يدخل المدرس في خطوات التدريس حسب طريقة التعلم القائم على المشروع وهي كما يأتي:

المرحلة الأولى: اختيار المشروع

(١) بين المدرس على الطلاب عما سيقومونه في هذه الحصة؛ وهو إنجاز المشروع في تلخيص هذه الدروس بواسطة الخريطة المفاهيمية مستخدماً تطبيق GitMind

(٢) شارك المدرس شاشته على الطلاب لبيان طريقة استخدام هذا التطبيق مع بيان كيفية التلخيص، واختار المدرس موضوع إعراب اسم المفرد ثم لخصها به كالنموذج.

- (٣) قام المدرس بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين، كل مجموعة تتكون من طالبين وثلاثة طلاب.
- (٤) أتاح المدرس للطلاب فرصة لاختيار الموضوعات - وهي أربعة: إعراب المثني، إعراب جمع التكسير، جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم -، لكل مجموعة موضوعين.

المرحلة الثانية: تخطيط المشروع

- (١) قام المدرس بإنشاء مجموعتين جديدتين في الواتساب، ثم أمر الطلاب بالانضمام إليها حسب مجموعتهم للمشاورة بينهم في تخطيط المشروع

- (٢) يبدأ الطلاب بتخطيط المشروع وجمع المعلومات حسب موضوعيهم في المجموعة

المرحلة الثالثة : تنفيذ المشروع

- (١) يقوم الطلاب في هذه المرحلة بتنفيذ مشروعهم بعد تخطيطها، فيقوم أحدهم بإنشاء ملف جديد في تطبيق GitMind ثم يرسل الرابط إلى مجموعة واتساب ليشارك غيره في إتمام المشروع. أعطى المدرس إليهم ١٠ دقائق لإكمال مشروعهم.

- (٢) يلاحظ المدرس عملية كل فرقة عبر ذلك الرابط مع إعطاء المداخلات والتعديلات في غرفة جوجل ميت مباشرة ليعم الجميع بالتوجيه، وتنبيههم للوقت المتبقي

المرحلة الرابعة: تقويم المشروع

- (١) بعد انتهاء الوقت، أمر المدرس الطلاب أن يتوقفوا من العمل ويرسلوا الروابط لمشروعهم إلى مجموعة واتساب عامة التي يتواجد فيها جميع الطلاب

- (٢) يعرض كل مجموعة مشروعهم عبر الشاشة، ويطلب المدرس أحد أفراد المجموعة بشرح مشروعهم على الجميع. فتبدؤ من المجموعة الأولى ثم الثانية

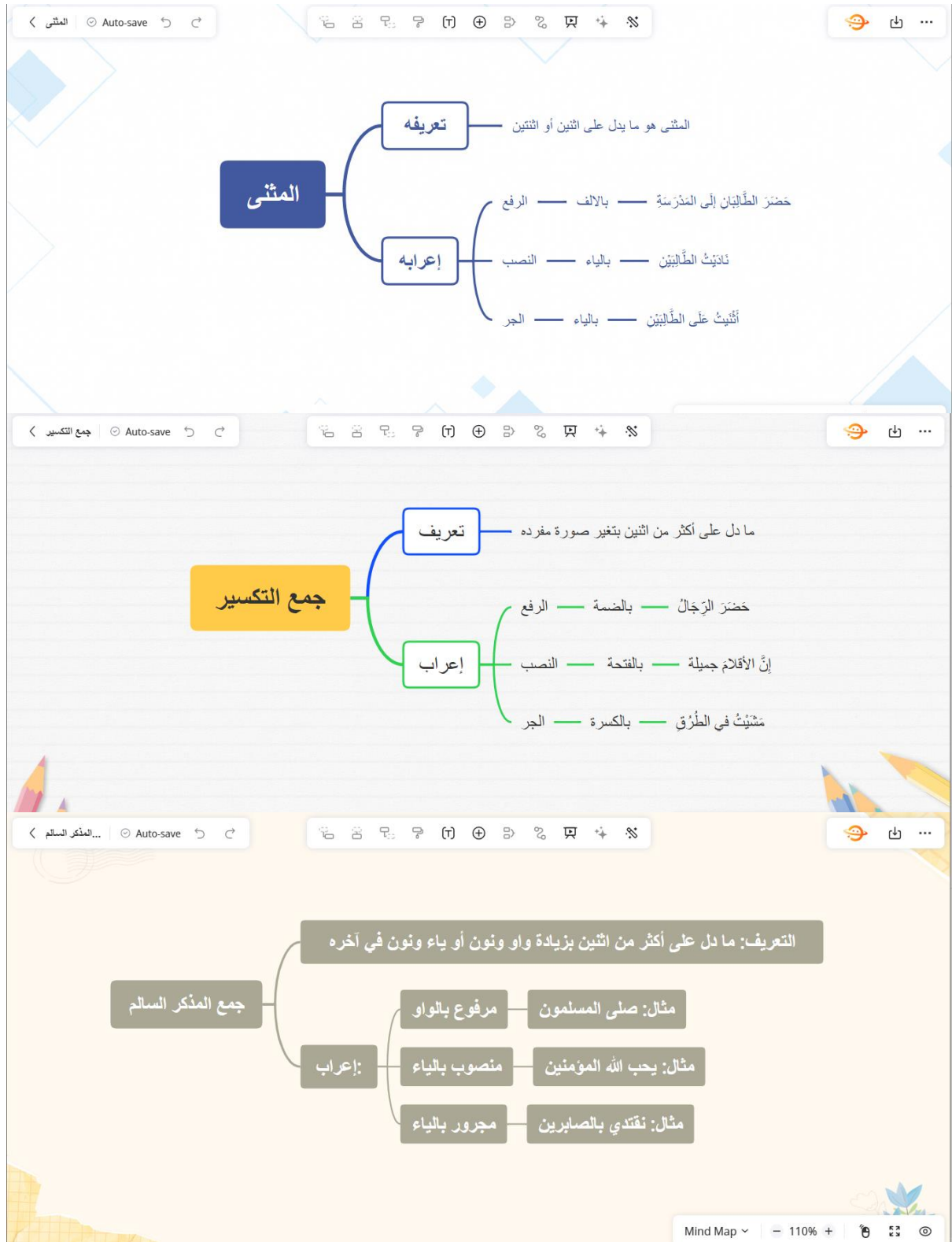
- (٣) يقوم المعلم بتقويم المشروع مع الطلاب الآخرين عقب كل شرح ، فيمكن للمعلم والطلاب الآخرين تعديل المشروع مباشرة بالدخول عبر الرابط المرسل إلى مجموعة واتساب عامة

- (٤) يطلب المدرس إلى كل مجموعة بعد عملية التعديل بإرسال المشروع إلى مجموعة واتساب عامة بشكل صورة/ملف.

- (٥) بعد إكمال عملية التقويم لمشروع كل مجموعة، يراجع المدرس هذه الدروس مع الطلاب مرة أخرى، وذلك بطرح أسئلة شفوية يسيرة إلى كل واحد منهم لتأكد فهمهم واستذكارهم عنها

٦) يختتم المدرس الحصة بالنصائح والإرشادات، وتوجيه الطلاب بقراءة درس جديد تهيئاً وتصوراً لهم قبل حضورهم إلى الحصة المقبلة

الأمثلة من الخرائط المفاهيمية التي أنشأها الطلاب باستخدام GitMind



٢. أوجه فاعلية تطبيق **GitMind** على الطلاب في عملية تلخيص الدروس النحوية

بعد إجراء التدريس المصغر، قام الباحث بإجراء المقابلة على الطلاب وسألهم حول خبرتهم بعد استخدام هذا التطبيق. بدأ الباحث بسؤالهم عن معرفتهم بهذا التطبيق قبل عملية التدريس المصغر، فأجاب بعضهم بأنهم لم يعرفوا بوجود هذا التطبيق سابقاً، والآخر قرروا بأن لهم خبرة في استخدام التطبيقات الأخرى لإنشاء الخريطة الذهنية ويطنّ أن تطبيق **GitMind** مثل سائر التطبيقات.

الطالبة الأولى تقول: " استخدمتُ قبل هذا تطبيق آخر لإنشاء الخريطة الذهنية، لكن هيئته غير جميل وليس لديه الأشكال والخطوط المتنوعة وله أيضاً محدودات كثيرة، وأتوقع قبل عملية التدريس المصغر أن **GitMind** سيكون مثل ذلك التطبيق، فلا يمكن إجراء التدريس به بسهولة "

ثم بدأ الباحث بطرح الأسئلة إليهم حول هذه القضية، فاستنتج الباحث من ردود الطلاب بأن استخدام تطبيق **GitMind** في عملية التدريس وتلخيص الدروس النحوية فعالة ومؤثرة من أوجه متعددة، يكمن تلخيصها فيما يلي:

- يمتاز التطبيق بأنواع من الميزات المفيدة، منها ميزة إمكانية المشاركة، ميزة الملصقات المتنوعة التي يمكن استخدامها مباشرة.

الطالب الأول يقول: "التطبيق فعال جداً، أقيّمه (٥/٥) لأنه يمتاز بإمكانية المشاركة في استخدامها، والتطبيق له تصميم رائع وهو حديث بطبيعتها"

الطالبة الثانية تقول: " من بين ميزته المؤثرة هي ميزة مشاركة الصفحة مع الآخرين، بها يسهل عمليتنا في إنجاز المشروع مع المجموعة، ومن ميزته أيضاً كثرة الملصقات الجاهزة "

هذه الميزة تجعل سير التعلم القائم على المشروع فعالة، حيث أن الطلاب في عملية تنفيذ المشروع يطالب غيره بالبحث عن معلومة ما للمشروع والآخر ينشئ الخريطة في التطبيق ويضع تلك المعلومة فيها، ويمكنهما إكمال الخريطة سوياً في نفس الوقت، مما تُظهر عملية المشاركة بين الطلاب في حصة الدراسة بشكل بَيّن. وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال متابعة رسائلهم في مجموعة واتساب

- يسهّل للطلاب الاستذكار بالدروس السابقة، وذلك من خلال الخريطة المفاهيمية التي ابتكروها عبر هذا التطبيق لخلاصة الدروس السابقة، وأن شكل الخريطة مشوّق لنفوسهم بسبب تنوع الألوان في الأشكال الهندسية وكذلك الخطوط مما يجعلهم يدرك المعلومات بسهولة عبر مواطنها في الخريطة.

تقول الطالبة الثالثة: *GitMind* " سهلة الاستخدام ويقدر على تنظيم المعلومات النحوية التي تعلمناها سابقا، فعندما كانت المعلومات مرتبة بهذا الشكل، عند رأيي نستطيع أن نتذكر هذه المعلومات في مدة طويلة بشكل مرتفع "

وهذا ما لاحظته الباحث عند إلقاء الأسئلة التطبيقية حول الدروس التي لخصوها الطلاب قبل نهاية الحصة، فهم يجيبون على الأسئلة بسهولة وسريعة، مع أن السؤال الموجه إليهم يكون من مشروعه ومن مشروع غيره

● يجعل عملية التلخيص سهلة وسريعة

كما عبرت به الطالبة الرابعة: " بهذا التطبيق نستطيع أن نقوم بعملية إنجاز المشروع مع المجموعة ونكملها في أسرع وقت "

فهم يقدرون على تلخيص الدروس السابقة التي تتكون من ١٨ صفحة من الكتاب المدرسي إلى ٤ صفحات فقط في الحصة الواحدة، بل يقدرون على شرحها واستذكارها.

لاحظ الباحث أيضا أوجهاً أخرى من خلال عملية التدريس بتطبيق *GitMind*، منها أنه:

(١) يجعل الحصة الدراسية حيوية، حيث يجتهد كل طالب مع زملائه في إكمال المشروع ويتسابقون مع الوقت ليكملوا قبل انتهاءه، ويسألون المدرس أسئلة تعينهم على إكمال المشروع؛ إما السؤال عن الدروس السابقة أو السؤال عن كيفية التعامل مع التطبيق، ومن جانب آخر أنهم يتعاملون أيضا مع الكتاب المدرسي في أخذ المعلومات عن مشروعهم.

(٢) يعطي الطلاب خبرة جديدة في مراجعة الدروس، فالتطبيق شيء جديد وممارستهم به شيء جديد أيضا، فاجتماع شيين جديدين يحفز نفوسهم على التعامل معه بشكل فعال. وهذا مما لاحظته الباحثة أثناء تنفيذ المشروع حيث يهتم كل طالب بمشروعه اهتماما جيدا طيلة مدة التنفيذ.

خاتمة

اكتشفت الدراسة فاعلية تطبيق *GitMind* في تلخيص الدروس النحوية للطلاب من خلال طريقة التعلم القائم على المشروع. تطبيق *GitMind* مع مميزاته يجعل عملية التلخيص للدروس النحوية سهلة وسريعة، ويجعل الطلاب يستذكروا المعلومات بسهولة عبر الخريطة المفاهيمية الرائعة التي حصلوا عليها التطبيق. وهو مع طريقة التعلم القائم على المشروع يجعل الحصة الدراسية حيوية ويعطي للطلاب خبر جديدة في مراجعة الدروس.

من المقترحات للدراسات المقبلة هي إجراء هذه الدراسة في عملية التدريس مع الطلاب المدرسي في الفصول الدراسية وجهاً لوجه أو عبر التعليم عن بعد، إلا أنّ تطبيقها بالمواجهة يُستحسن أن يستخدم الطلاب الجهاز الحاسوبي في ممارسة تطبيق GitMind لأنه أسهل من ممارستها في الهواتف الذكية. ويوصي الباحث بإجراء هذه الدراسة بعد مضي أكثر من أسبوع وبعد تدريس أكثر من باب، لا بعد كل أسبوع، حتى يستوعب ويراجع الطلاب الدروس من الأسابيع الماضية في حصة واحدة.

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 Fattah, W. (2017). Fā'iliyyat istirātijīyyat al-ta'allum al-qā'im 'alā al-mashrū'āt fī tadrīs muqarrar al-taqyīm wa-al-tashkhīṣ fī al-tarbiyah al-khāṣṣah 'alā mafhūm al-dhāt al-akādīmī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭalibāt qism al-tarbiyah al-khāṣṣah Jāmi'at al-Amīr Saṭṭām ibn 'Abd al-'Azīz. *Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs*, 88(88), 23-44. <https://doi.org/10.12816/0042065>
- Abdul Hamid, M. M. I. (2009). *al-Tuḥfah al-sanīyah bi-sharḥ al-muqaddimah al-Ājurrumīyah fī qawā'id al-naḥw wa-al-i'rāb*. Mu'assasat al-Risālah.
- Abdul Salam, A. (2023). al-Istrātijīyyāt al-ḥadīthah fī tadrīs al-naḥw wa-atharuhā fī al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭullāb al-ta'līm al-'āmm. *Majallat 'Ilmiyyah Muḥakkamah Rub' Sanawiyyah*, 10(1), 645-692. <https://site.abhath-ye.com>
- al-Anshori, A. (2019). Taṭbīq istirātijīyyāt ta'līm māddat 'ilm al-ma'ājim fī ḍaw' al-ta'līm al-qā'im 'alā al-mashrū'. In *Al-Multaqā al-'Ilmī al-'Ālamī al-Thānī 'Ashar li-al-Lughah al-'Arabiyyah*, 519-530.
- Alawi, S. (2023). Istikhdām al-kharā'it al-mafāhīmiyyah fī tadrīs qawā'id al-lughah al-'Arabiyyah. In *Waqā'i' al-Mu'tamar al-Iftirāḍī al-'Ilmī al-Sanawī al-Sādis li-Qism Mu'allim al-Ṣufūf al-Ūlā*. *Majallat Kulīyyat al-Tarbiyah al-Asāsiyyah*, 383-393.
- Aljuhami, M. B. A. S. (1980). *Ṭabaqāt fuḥūl al-shu'arā'*. Dār al-Madanī.
- Annaqah, M. (1985). *Ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā'*. Umm al-Qurā University.
- Harakati, M. (2022). Ta'līmiyyat al-naḥw ḥudūriyyan wa-'an bu'd. *Majallat Muqārabāt fī al-Ta'līmiyyah*, 30(30), 12-28.
- Hasunah, I. (2018). *Infographic vs. mind map vs. concept map*. Al-Aqsa University. <https://www.researchgate.net/publication/322602985>

- Ishak, N., & Chik, A. R. (2021). Tawzīf al-kharīṭah al-dhihniyyah fī ‘ilm al-dalālah bi-ṭarīqat al-ta‘allum al-ta‘āwunī. *International Language and Education Conference 2021*, 110–114.
- al-Iyadhi, K. (2022). Fā‘iliyyat barnāmaj qā’im ‘alā al-nuṣūṣ al-aṣliyyah fī ḍaw’ naẓariyyat taḍāfur al-qarā’in al-naḥwiyyah fī tanmiyat mahārāt al-i‘rāb al-taḥlīlī ladā muta‘allimī al-lughah al-‘Arabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. *Majallat Ta‘līm al-‘Arabiyyah Lughat Thāniyyah*, 4(7), 6–47. <https://www.researchgate.net/publication/367866664>
- Khaldun, A. (2004). *Muqaddimat Ibn Khaldūn*. Dār Ya‘rib.
- Muhammad, S. (2021). Istikhdām al-ta‘allum al-qā’im ‘alā al-mashrū‘āt al-iliktrūniyyah al-tashārūkiyyah al-mad‘ūmah bi-taṭbīqāt al-Jūjil al-ta‘līmiyyah fī tadrīs al-tarbiyah al-bī‘iyyah li-tanmiyat al-taḥṣīl wa-ba‘ḍ ‘ādāt al-‘aql ladā ṭullāb al-dirāsāt al-‘ulyā. *Al-Majallah al-‘Ilmiyyah li-Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Asyūṭ*, 37(12), 1–42.
- Naif, A., & Azzalimi, S. (2012). Fā‘iliyyat isti‘māl kharā’iṭ al-mafāhīm al-muḥawsabah fī taḥṣīl al-ṭullāb bi-Ma‘had I‘dād al-Mu‘allimīn fī māddat Tārīkh al-Ḥaḍārah al-‘Arabiyyah al-Islāmiyyah. In *Al-Mu‘tamar al-‘Ilmī al-Khāmis li-Kulliyat al-Tarbiyah al-‘Ulūm al-Insāniyyah. Abḥāth al-‘Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Nafsiyyah*, 1653–1688.
- Ridhwan, I., Abdul Hamid, A., Amin, Z., & Ali, F. (2016). al-Ta‘allum al-iliktrūnī al-qā’im ‘alā al-mashrū‘ (ususuhu wa-naẓariyyatuhu). *Majallat al-Buḥūth fī Majālāt al-Tarbiyah al-Naw‘iyyah*, 5, 74–115.



MODEL PENGAJARAN TARIKH ADAB DAN NUSUS UNTUK KURIKULUM BERSEPADU DINI (KBD)

[THE TEACHING MODEL OF ARABIC LITERATURE AND NUSUS FOR THE INTEGRATED DINI CURRICULUM (KBD)]

Rosni Samah¹, Aishah Isahak^{1*} & Najwa Rosni²

¹ Fakulti Pengajian Bahasa Utama, Universiti Sains Islam Malaysia, Bandar Baru Nilai, 71800 Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia

² Universiti Kebangsaan Malaysia, 43600 UKM Bangi, Selangor Darul Ehsan, Malaysia

* Corresponding Author: aishah_isahak@usim.edu.my

Received: 7/3/2025

Accepted: 24/3/2025

Published: 31/3/2025

Abstrak

Kurikulum Bersepadu Dini (KBD) yang dikenali sebagai Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran DSKP KBD Semakan 2022 mempunyai subjek Adab dan Nusus yang berpandukan kepada sukatan dan buku teks kurikulum Al-Azhar. Subjek ini merupakan subjek yang sukar difahami dan juga pelajar kurang bermotivasi. Pengajarannya lebih kepada pendekatan terjemahan untuk memahami kandungan. Dalam Bahasa Inggeris terdapat model yang dikemukakan oleh Carter dan Long (1991) untuk pengajaran sastera. Tujuan kajian ini adalah bagi mengkaji pandangan pakar bahasa Arab terhadap penggunaan model ini yang boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab dalam kurikulum KBD. Bagi mendapatkan data, kajian ini menggunakan instrumen temu bual kepada peserta kajian seramai lima orang guru bahasa Arab daripada tiga buah universiti awam. Dapatan menunjukkan bahawa model yang diutarakan ini bersesuaian dan boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab dalam kurikulum KBD. Kajian ini mencadangkan agar model ini menjadi rujukan dalam pengajaran subjek Adab dan Nusus untuk pelajar bukan penutur jati.

Kata kunci: Sastera Arab, Adab dan Nusus, model sastera, pelajar bukan penutur jati, kurikulum DINI

Abstract

The Integrated Dini Curriculum (KBD), known as the Curriculum and Assessment Standard Document DSKP KBD Review 2022, incorporates the subjects of Adab and Nusus, which are derived from the syllabus and textbooks of the Al-Azhari curriculum. The teaching of these subjects primarily focuses on translation methods to aid in comprehending the content. A model suggested by Carter and Long (1991) in the context of English literature for literature teaching has been established. This study aims to explore Arabic language teachers' perspectives on the applicability of this model, particularly its potential adaptation for teaching Arabic literature within the KBD curriculum. To gather data, the study employed interviews with five Arabic language teachers from three public universities. The findings suggest that the proposed model is appropriate and can be effectively adapted for teaching Arabic literature in the KBD curriculum. This study recommends the adoption of this model as a reference for teaching the subjects of Adab and Nusus to non-native students.

Keywords: Arabic literature, Adab and Nusus, literary model, non-native students, DINI curriculum

Cite as: Samah, R., Isahak, A., & Rosni, N. (2025). Model pengajaran Tarikh Adab dan Nusus untuk Kurikulum Bersepadu Dini (KBD) [The teaching model of Arabic literature and Nusus for the Integrated Dini Curriculum (KBD)]. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 157-171. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.160>

© 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

Bahagian Pendidikan Islam KPM telah membuat semakan kepada Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) bagi Kurikulum Bersepadu Dini (KBD) yang dikenali sebagai DSKP KBD Semakan 2022. Berasaskan kepada MOA baharu yang dijalankan antara KPM dengan pihak Universiti al-Azhar, kurikulum tersebut telah dinamakan semula sebagai Kurikulum Bersepadu Dini Menengah Atas dan Tingkatan Enam Dini. Pelajar-pelajar yang berada dalam Tingkatan 4 bagi sesi 2023 (aliran KBD) menggunakan buku teks baharu. Kandungan buku teks tersebut diambil daripada kandungan buku teks di *Maahad Bu'uth* al-Azhar, Mesir.

Antara subjek kurikulum ini adalah *al-Adab Wa al-Balaghah*. Sukatan bagi buku teks *al-Adab* tingkatan empat mengandungi tiga zaman bermula dengan zaman *Jahiliyyah*, *Islami* dan berakhir dengan zaman *Umayyawi*. Buku teks tingkatan lima pula bermula dengan zaman *Abbasi*, *Mamluki* dan diakhiri dengan zaman *Andalus*. Buku teks tingkatan lima mengandungi perbincangan Sastera Moden. Setiap perbincangan dalam ketiga-tiga buku teks ini dibahagikan kepada tiga pembahagian utama. Pertama tentang faktor-faktor yang menyumbang perkembangan sastera bagi setiap zaman. Kedua tentang perbincangan puisi. Bahagian ketiga pula dikhususkan untuk perbincangan prosa. Pengajarannya lebih berbentuk terjemahan yang menyebabkan pelajar kurang berminat dan kurang memahami kandungan terutamanya dalam penghayatan estetika sastera.

Dalam pengajaran bahasa Inggeris, bahan sastera digunakan bagi menggalakkan proses pembelajaran. Begitu juga model pengajarannya telah

diperkenalkan oleh Carter dan Long (1991). Justeru, kajian ini bertujuan bagi mengkaji pandangan guru-guru bahasa Arab terhadap penggunaan model Carter dan Long (1991) yang boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab dalam kurikulum KBD.

Dalam pembelajaran dan pengajaran subjek sastera Arab di Malaysia, didapati terdapat permasalahan yang ketara dari sudut minat pelajar dan kesukaran memahaminya. Kelemahan ini disebabkan oleh bahasanya yang agak tinggi tidak dapat dikuasai dan difahami oleh pelajar. Isu ini berlaku hasil rentetan kelemahan mereka sendiri dalam penguasaan bahasa Arab. Isu ini telah dibincangkan oleh penyelidik dalam kajian-kajian lepas seperti Rosni Samah dan Aishah Isahak (2024) yang membincangkan kelemahan penguasaan bahasa Arab di peringkat sekolah mahupun universiti yang telah diperkatakan sejak tahun 90-an lagi oleh kajian-kajian lepas Osman Khalid, 1993; Ab. Rahim Ismail, 1994; Siti Saudah Hasan, 1994; Tarmizi, 1997 sehinggalah sekarang seperti kajian yang dilakukan oleh Rosni Samah (2009), Abdul Razif et al. (2017), Asmuni et al. (2020), Izzah Syakirah dan Rosni Samah (2020), dan Rosni Samah et al. (2023). Hasil tinjauan daripada beberapa kajian yang telah dijalankan dapat dikenal pasti punca kelemahan tersebut iaitu bertitik tolak daripada diri pelajar sendiri. Mereka mempunyai motivasi yang rendah dan kurang berstrategi dalam mempelajari bahasa Arab.

Kekurangan minat atau motivasi ini turut terdapat dalam mempelajari sastera Arab. Dapatan penyelidik terdahulu menjelaskan bahawa pelajar mempunyai minat yang rendah dalam membaca bahan sastera. Mohamad dan Sulong (2016) menjelaskan bahawa sampel kajian mereka tidak berminat membaca novel bahasa Arab. Sampel ini adalah daripada pelajar universiti awam. Dapatan Radzi et al. (2017) menjelaskan bahawa sampel kajian mereka yang terdiri daripada mahasiswa beberapa buah universiti awam menyatakan bahawa mereka tidak memilih bahan sastera.

Harun Baharudin (2017) dalam kajiannya menyatakan pelajar kurang membaca novel. Nursafira Lubis et al. (2022) dalam kajian mereka menyatakan pelajar masih berada pada tahap sederhana dalam penggunaan novel sebagai bahan bahasa Arab. Faktor utama disebabkan oleh kurang motivasi dan minat serta tiada pendedahan. Zainur Rijal dan Rosni Samah (2018) dalam kajian mereka menjelaskan bahawa pelajar bermasalah mengikuti kursus-kursus sastera Arab kerana mereka kurang penguasaan kosa kata. Rosni et al. (2023A) dalam kajian mereka menjelaskan bahawa pelajar di peringkat universiti mempunyai tahap yang rendah dalam penguasaan saiz kosa kata sastera Arab.

Kelemahan ini turut terdapat dalam kalangan pelajar sekolah menengah lagi yang dicerapi oleh penyelidik terdahulu. Zainur Rijal et al. (2016) dalam kajian mereka menunjukkan bahawa pelajar memahami kosa kata utama dalam buku teks sastera Arab di peringkat Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM) pada tahap yang rendah. Izzah Syakirah dan Rosni (2020) dalam kajian mereka menjelaskan pelajar di peringkat STAM masih lemah dalam memahami makna kosa kata sastera Arab.

Subjek sastera sebenarnya dapat menyuntik motivasi belajar bahasa Arab dan meningkatkan penguasaan kemahiran bahasa jika pendekatan pembelajarannya bersesuaian. Kajian Rosni Samah et al. 2023 menjelaskan bahawa bahan sastera dapat meningkatkan tahap motivasi pelajar dan membantu pencapaian kemahiran bahasa mereka. Aprillya Alwien Suoth et al. (2023) menjelaskan bahawa bahan sastera dapat meningkatkan penguasaan bahasa pelajar dan membina kemahiran yang diperlukan.

Bahan sastera telah digunakan dengan meluas bagi pengajaran bahasa Inggeris untuk menarik minat dan meningkatkan tahap penguasaan kemahiran bahasa. Dapatan kajian Aprillya Alwien Suoth et al. (2023) menunjukkan bahawa bahan sastera membantu dalam penguasaan bahasa yang dipelajari. Carter dan Long (1991) telah mengutarakan tiga model untuk pengajaran sastera. Model pengajaran sastera ini boleh diadaptasi untuk pembelajaran sastera Arab kepada penutur bukan Arab. Oleh itu, kajian ini mengkaji pandangan guru-guru bahasa Arab terhadap penggunaan model ini yang boleh diadaptasi untuk pengajaran subjek *al-Adab* dalam Kurikulum Bersepadu Dini (KBD).

Kajian ini bertujuan:

- i. Mengetahui pandangan pakar bahasa Arab terhadap kesesuaian penggunaan Model Bahasa Carter dan Long (1991) yang boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab dalam kurikulum KBD.
- ii. Meneliti pandangan pakar bahasa Arab terhadap kesesuaian penggunaan Model Budaya Carter dan Long (1991) yang boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab dalam kurikulum KBD.
- iii. Mengkaji pandangan pakar bahasa Arab terhadap kesesuaian penggunaan Model Perkembangan Pribadi Carter dan Long (1991) yang boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab dalam kurikulum KBD.

KAJIAN LITERATUR

Kurikulum Bersepadu Dini (KBD)

Penggubalan Kurikulum Bersepadu Dini (KBD) adalah berhasrat bagi mencapai wawasan Falsafah Pendidikan Kebangsaan untuk melahirkan individu yang mempunyai tahap intelek, emosi, rohani dan jasmani yang seimbang dan harmonis (Bahagian Pendidikan Islam, 2022).

Antara subjek dalam kurikulum KBD ini ialah *Tarikh al-Adab al-Arabi wa Nususuhi* yang memberi fokus kepada sejarah kesusasteraan Arab dan perbincangan teks sastera. Subjek ini merupakan subjek teras dalam Kurikulum Bersepadu Dini (KBD) yang ditawarkan di sekolah-sekolah agama Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK), Sekolah Menengah Agama Kerajaan Negeri (SMAN) dan sekolah agama swasta. Subjek ini mempunyai buku teks tersendiri. Sukatannya digubal khas

berpandukan sukatan sekolah menengah *Buuth Al-Azhari*. Buku teksnya juga berpandukan kepada buku teks yang diterbitkan oleh *Buuth Al-Azhari*.

Kandungan bukunya, (*Lilsaffi al-Awwal Athanawi*, 2021) boleh dibahagikan kepada dua bahagian utama. Pertama, kandungannya berkaitan dengan sejarah perkembangan sastera dari sudut zaman kemunculan bagi setiap zaman, faktor-faktor yang mempengaruhi kemunculan dan perkembangannya termasuklah faktor politik, ekonomi, kemasyarakatan, pemikiran dan keagamaan. Bahagian kedua ialah kandungan yang berkaitan dengan sastera, iaitu puisi dan prosa. Dalam puisi dibincangkan tema-tema yang mendominasi setiap zaman, dan tema-tema yang baharu muncul dalam setiap zaman baharu, sejarah dan biodata penyair, serta contoh bagi setiap tema penyair tersebut. Bahagian akhirnya perbincangan menganalisis teks puisi yang terdiri daripada makna perkataan, penerangan linguistik, pembinaan retorika, rema, gambaran dan makna umum yang disampaikan oleh penyair. Dalam bahagian prosa pula dibincangkan tema-tema, bentuk-bentuk prosa mengikut zaman, sasterawan bagi setiap bentuk prosa serta contoh prosa dengan analisisnya seperti perbincangan perkataan sinonim, kandungan linguistik, diksi retorika serta makna umum yang hendak disampaikan oleh sasterawan.

Bahasa dalam buku teks ini, boleh dibahagikan kepada dua kategori. Pertama, bahasa moden yang menerangkan tentang sejarah dan perkembangan sastera serta penerangan dan penjelasan kepada teks sastera itu sendiri. Kedua, bahasa lama atau *turath* yang digunakan bagi teks sastera mengikut zaman yang bermula dari zaman *Jahiliyyah* sehinggalah ke zaman moden. Bahasa-bahasa tersebut dengan gayanya yang tersendiri perlu dirujuk kepada antologi puisi atau kamus bagi mendapatkan makna sebenar yang dikehendaki oleh sasterawan. Kebiasaannya penerangan bagi perkataan-perkataan yang sukar difahami telah dihuraikan di dalam antologi dan buku-buku penerangan bagi teks sastera. Begitu juga makna umum bagi teks sastera juga telah dijelaskan beserta imaginasi yang digambarkan oleh sasterawan untuk pembaca.

Secara umumnya, sukatan *al-Adab* mempunyai bahagian sejarah sastera dan teks yang dibahagikan kepada tiga sukatan. Pertama, sukatan untuk tingkatan empat yang digabungkan tiga zaman, iaitu zaman *Jahiliyyah*, zaman permulaan Islam dan Zaman *Ummawiyyah*. Sukatan kedua pula untuk tingkatan lima yang terdiri daripada zaman Abbasi Awal, Abbasi Kedua, Mamluki dan Andalusi. Manakala sukatan ketiga pula untuk tingkatan enam yang terdiri daripada zaman pentadbiran *Uthmaniyyah* dan zaman moden.

Kandungan sukatan bagi tahun empat, lima dan enam terlalu banyak kerana ia menggabungkan beberapa zaman yang luas. Bagi memudahkan pembelajaran, peta minda perlu digariskan supaya pelajar dapat menggambarkan pokok perbincangan secara ringkas seperti yang dicadangkan oleh Atoh, N. (2020) tentang keberkesanan penggunaan peta minda dalam pembelajaran subjek sastera Arab. Dari sudut pembahagian perbincangan secara umum bagi setiap zaman adalah seperti berikut:

- 1- Pengenalan setiap zaman yang dimulakan dengan faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan sastera seperti politik, kemasyarakatan, ekonomi, budaya, pemikiran dan kepercayaan.
- 2- Perbincangan tema-tema puisi yang berkembang dan tema-tema baharu dalam setiap zaman.
- 3- Pembinaan puisi dan ciri-ciri keistimewaannya dari sudut bentuk dan kandungan.
- 4- Perbincangan penyair dan contoh puisi mereka.
- 5- Analisis puisi yang terdiri daripada makna perkataan, kaedah *nahu* dan *sarf*, anasir *balaghah*, makna khusus dan umum, pembinaan puisi dan gambaran imaginasi serta rema.
- 6- Perbincangan prosa dan bentuk-bentuknya.
- 7- Perbincangan sasterawan dan contoh prosa.

Sastera Dalam Pembelajaran Bahasa

Ramai sarjana seperti F. R. Leavis (1943), Maley and Moulding (1985), Collie and Slater (1987), Parkinson, Brian; Thomas, H.R. (2001) dan Duff, A. & Maley, A. (2007) berpendapat tentang keberkesanan bahan sastera dalam pengajaran bahasa dan banyak memberi manfaat. Antaranya ialah menyediakan konteks yang bermakna, melibatkan pelbagai kosa kata, dialog, dan prosa yang mendalam. Ia juga dapat menarik minat berimaginasi serta meningkatkan kreativiti, dan menggalakkan pemikiran kritis yang selaras dengan prinsip pengajaran bahasa komunikatif.

Teks sastera menyediakan kandungan yang bernilai dengan bahasa deskriptif dan watak serta plot yang menarik. Ia menggambarkan realiti yang sebenar dan dinamik serta memperkenalkan pelbagai kosa kata yang mendalam, dialog dan prosa yang boleh digunakan untuk komunikasi aktiviti seharian. Alam (2007) menjelaskan bahawa, teks sastera merangsang imaginasi serta menawarkan kepada pelajar contoh penggunaan bahasa yang sebenar yang membolehkan mereka melakukan perbincangan kumpulan dan penerokaan individu. Kramsch (1993) berpendapat bahawa teks sastera boleh memberikan pelajar peluang berunding secara dialogik tentang makna serta memberi pelajar akses kepada dunia sikap dan nilai, imaginasi kolektif dan kerangka rujukan sejarah yang membentuk memori bangsa atau komuniti bahasa. Sastera menyediakan bahan bahasa yang autentik dengan memberi contoh bahasa sebenar tentang kehidupan seharian. Brumfit dan Carter (1986) menjelaskan bahawa teks sastera ialah teks yang autentik, bahasa sebenar dalam konteks, yang boleh memberikan respons secara langsung serta membantu pelajar membangunkan kebolehan interpretasi.

Lazar (1993) menjelaskan bahawa sastra adalah sumber yang sangat baik untuk membangunkan kebolehan pelajar bagi menyimpulkan makna dan membuat tafsiran. Ini kerana teks sastra kaya dengan pelbagai tahap makna, dan memerlukan pelajar terlibat secara aktif dalam meneroka dan menggali implikasi tersirat yang tidak dinyatakan dalam teks tersebut. Sastra juga akan meningkatkan semua kemahiran bahasa kerana ia dapat memperluaskan pengetahuan linguistik dengan memberikan bukti penggunaan kosa kata yang meluas dan halus, serta sintaksis yang kompleks dan tepat. Konteks yang kaya dengan bahasa menjadikan item leksikal atau sintaksis lebih mudah diingati oleh pelajar.

Collie, J. dan Stephen, S. (1987) mencadangkan bahawa dalam membaca teks sastra, pelajar juga perlu mengatasi bahasa yang ditujukan untuk penutur asli. Mereka akan memperoleh kemahiran tambahan dengan pelbagai penggunaan linguistik, bentuk dan konvensyen mod tulisan seperti ironi, pendedahan, hujah, penceritaan, dan sebagainya. Bahan sastra juga menawarkan bahan tulisan yang banyak dan pelbagai yang membincangkan isu kehidupan manusia yang abadi serta menggambarkan watak-watak yang jelas daripada pelbagai latar belakang sosial. Oleh itu, ia dapat meningkatkan pandangan pelajar mengenai masyarakat bahasa sasaran dan merapatkan jurang budaya. Menurut kajian Nellufar Yeasmin (2011) pelajar bahasa asing boleh diajar dengan jayanya dengan menggunakan teknik pengajaran bahasa melalui sastra. Teks sastra merupakan sumber yang baik untuk memudahkan pengajaran dan pembelajaran bahasa.

Model Pengajaran Sastra

Carter dan Long (1991) telah mengutarakan tiga model untuk pengajaran sastra seperti berikut:

1 - Model Bahasa

Model ini merujuk kepada pendekatan berasaskan bahasa. Ia dapat membantu pelajar meningkatkan pengetahuan mereka tentang bahasa sasaran dengan menfokuskan kepada kategori kosa kata, leksikal dan wacana yang biasa. Secara umumnya model ini membantu memahami teks dan rumusan tafsiran yang bermakna. Ini dapat memudahkan penghayatan dan pemahaman estetika terhadap teks. Pendekatan sedemikian membolehkan pelajar mengakses teks dengan sistematik dan berkaedah untuk mengkaji contoh linguistik tertentu, bahasa literal dan kiasan secara langsung dan tidak langsung. Pendekatan ini sesuai dengan pelbagai aktiviti yang boleh digunakan dalam pengajaran seperti *prosedur cloze*, latihan ramalan, ayat campur aduk, penulisan ringkasan, penulisan kreatif, dan main peranan yang digunakan oleh guru untuk penggunaan teks sastra bagi mencapai matlamat linguistik tertentu.

2 - Model Budaya

Model budaya membantu pelajar menganalisis karya sastera yang berkaitan dengan budaya sasaran, seperti sejarah sastera atau genre. Ia memerlukan pelajar meneroka dan mentafsir konteks sosial, politik, sastera dan sejarah teks tertentu. Model ini memberi peluang kepada pelajar untuk meneroka latar belakang budaya, yang membawa kepada pemahaman sebenar tentang karya sastera dan menggalakkan pelajar memahami budaya dan ideologi yang berbeza berhubung dengan pengalaman mereka sendiri.

3 - Model Perkembangan Peribadi

Model perkembangan peribadi, atau model pengkayaan merupakan jambatan yang cuba merapatkan model bahasa dan model budaya dengan memberi tumpuan kepada penggunaan bahasa tertentu dalam teks sambil meletakkannya dalam konteks budaya tertentu. Model ini melibatkan peribadi, intelek dan emosi pelajar serta pengalaman peribadi. Pelajar digalakkan untuk meluahkan perasaan dan pendapat mereka dengan menghubungkan antara pengalaman peribadi dan budaya mereka sendiri melalui pemahaman yang dinyatakan dalam teks. Tujuan utama model ini ialah untuk membantu pelajar mengembangkan pengetahuan tentang idea dan kandungan bahasa melalui tema dan topik yang berbeza berdasarkan pengalaman mereka sendiri.

Daripada perbincangan di atas, boleh dirumuskan bahawa ketiga-tiga model pengajaran sastera ini berbeza dari sudut fokusnya terhadap teks. Dalam model bahasa, teks digunakan sebagai fokus untuk analisis tatabahasa dan struktur. Manakala dalam model budaya, teks digunakan sebagai artifak budaya. Dalam model pengembangan peribadi pula, teks dianggap sebagai rangsangan untuk aktiviti bagi pengembangan peribadi. Setiap pendekatan mempunyai kekuatan dan kelemahan tersendiri. Pembelajaran sastera memerlukan model pendekatan bersepadu yang terdiri daripada elemen utama ketiga-tiga model tersebut supaya sastera dapat diakses oleh pelajar dan bermanfaat untuk perkembangan bahasa mereka.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian kualitatif digunakan dalam kajian ini sebagai reka bentuknya. Ia berpusatkan kepada kajian kepustakaan dan temu bual dalam menghasilkan data. Kajian perpustakaan bertujuan menjelaskan pandangan tentang model pengajaran sastera yang diutarakan oleh Carter dan Long (1991). Bagi mendapat data, penulis mengkaji dan menganalisis bahan cetak yang membincangkan masalah kajian ini. Penulis turut menggunakan kajian lapangan melalui instrumen temu bual yang dijalankan ke atas lima peserta yang merupakan pakar bahasa Arab bagi kursus sastera Arab di tiga buah universiti awam. Dapatan daripada peserta disusun mengikut tema dan hanya empat jawapan sahaja dipilih daripada perserta untuk dibentangkan pandangan mereka. Jawapan yang hampir sama dengan salah satu empat jawapan tersebut tidak dibentangkan, bahkan dimasukkan ke dalam salah satu daripada empat tersebut.

Temu bual secara berstruktur digunakan untuk mendapatkan data melalui soalan-soalan yang telah disusun mengikut tema secara terperinci. Soalan-soalan tersebut tentang kesesuaian tiga model Carter dan Long (1991) yang boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab di peringkat KBD.

DAPATAN KAJIAN & PERBINCANGAN

Bertitik tolak daripada model yang dikemukakan oleh Carter dan Long (1991), dapat dirumuskan bahawa model tersebut boleh diadaptasi untuk pengajaran sastera Arab kepada pelajar di peringkat KBD. Ini kerana sastera Arab mempunyai banyak ciri yang menepati kehendak dan keperluan model tersebut. Analisis teks sastera Arab dapat memenuhi dan menepati ciri-ciri yang terdapat dalam model yang dikemukakan itu. Di samping, sastera Arab dapat membantu penguasaan bahasa Arab yang baik melalui pembelajaran mengikut model tersebut. Justeru, kajian ini bertujuan mendapatkan pandangan pakar yang terlibat dalam pengajaran sastera Arab bagi melihat kesesuaian penggunaan model tersebut. Berikut adalah hasil temu bual yang dijalankan kepada peserta kajian:

1 - Model bahasa

P1: Model bahasa ni memang sesuai untuk pembelajaran sastera Arab kerana kita belajar sastera Arab pun perlu mengetahui makna perkataan terlebih dahulu sebelum memahami puisi.

P2: Ya, benar... model bahasa ini sesuai untuk pembelajaran sastera Arab yang mempunyai banyak rahsia di sebalik bahasanya.

P4: Saya rasa model bahasa ini bersesuaian kerana teks sastera Arab sendiri memerlukan olahan dari sudut bahasa untuk memahaminya. Selain itu pendekatan ini memberi fokus kepada kosa kata, susunan nahu dan juga balaghah yang menjadi asas utama dalam analisis teks sastera Arab.

P5: Memang betul... model ini dapat membantu pelajar memahami makna sebenar teks sastera terutama dari sudut stilistik dan retorik.

2 - Model budaya

P2: Model budaya ini sesuai untuk pembelajaran sastera Arab sebab teks sastera sendiri memuatkan budaya Arab pada zaman tertentu.

P3: Model budaya dapat membantu pelajar mengenali dan memahami budaya Arab mengikut gambaran yang dilukis oleh sasterawan terutama budaya semasa teks itu dihasilkan.

P4: Teks sastera Arab mencerminkan budaya semasa. Melalui model ini, budaya Arab dapat diperkenalkan dan bahasa yang menggambarkan budaya dapat dikuasai oleh pelajar.

P5: Teks sastra Arab seperti puisi dan prosa dengan pelbagai genrenya mengandungi maklumat tentang budaya zaman yang ditulis seperti sejarah, perkembangan politik, ekonomi, kemasyarakatan, budaya, pendidikan dan pemikiran. Model ini memang sesuai untuk pembelajaran sastra Arab.

3 - Model perkembangan peribadi

P1: Model ini sesuai untuk pembelajaran sastra Arab supaya pelajar dapat berinteraksi dengan teks melalui keupayaan intelek dan emosi mereka sendiri. Tujuannya adalah untuk memahami mesej melalui aktiviti membaca serta dapat memperkembangkan kemahiran bahasa yang lain.

P2: Pelajar perlu bertindak balas terhadap kandungan bahan bacaan seperti perasaan dan emosi yang berkaitan dengan pengalaman sebenar mereka sendiri. Oleh itu, model ini sesuai untuk pembelajaran sastra Arab.

P4: Model ini memberi peluang kepada pelajar mengaitkan pengalaman hidup sebenar mereka dengan tema atau kandungan yang terdapat dalam teks yang dipelajari. Oleh itu ia sesuai untuk pembelajaran sastra Arab.

P5: Ya... memang sesuai kerana model ini memberi peluang kepada pelajar membincang isu-isu dalam bahan sastra berdasarkan perspektif mereka sendiri.

Dalam pengajaran bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua atau asing, bahan sastra telah diperkenalkan sebagai teks pembelajaran. Mengikut Çatalbaş, G., & Solmaz, O. (2024) kepentingan kesusasteraan dalam pengajaran bahasa Inggeris (ELT) semakin meningkat sejak tahun 1980-an disebabkan oleh kepercayaan bahawa konteks yang bermakna dan autentik dapat membantu dalam pemerolehan bahasa. Model pengajarannya telah diperkenalkan oleh Catter dan Long (1991). Dalam pengajaran bahasa Arab pula, bahan sastra jarang digunakan dan merupakan subjek khusus dalam komponen penawaran sukatan. Pengajarannya lebih kepada memahami kandungan. Terdapat juga pelajar yang beranggapan bahawa bahan sastra sukar difahami kerana bahasanya agak tinggi. Pengajarannya juga lebih secara konvensional yang berpusatkan guru dan terjemahan. Kajian ini mengemukakan pandangan guru-guru bahasa Arab terhadap kesesuaian model yang dikemukakan oleh Carter dan Long (1991) untuk pengajaran subjek sastra Arab di peringkat sukatan kurikulum DINI.

Terdapat tiga model yang dikemukakan oleh Carter dan Long (1991). Model ini boleh diubahsuai untuk pengajaran subjek sastra Arab. Kesemua peserta kajian bersetuju bahawa model ini sesuai untuk digunakan dalam pengajaran sastra Arab. Hasil kajian menunjukkan model bahasa bersesuaian dengan sastra Arab bagi memahami kandungan sastra dari sudut bahasa yang merupakan perbincangan asas dalam analisis teks sastra Arab. Langkah pertama adalah mengetahui makna sebenar bagi perkataan yang digunakan mengikut kehendak sasterawan. Makna perkataan ini dijelaskan melalui perbincangan perkataan sinonim dan makna leksikal. Kemudian

diikuti dengan perbincangan *nahu* dan *sarf*. Seterusnya perbincangan gaya bahasa yang terdiri daripada balaghah dengan bahagian-bahagiannya. Selepas itu diikuti dengan perbincangan makna umum bagi teks atau gambaran estetika.

Mengikut pandangan peserta kajian, model bahasa dalam pembelajaran sastra Arab terbukti sangat efektif, terutamanya dalam memahami kandungan sastra Arab yang kaya dengan makna dan keindahan tersirat di sebalik bahasa. Pemahaman terhadap kosa kata, susunan *nahu*, dan balaghah adalah aspek utama yang perlu dikuasai untuk menganalisis teks sastra Arab dengan tepat. Oleh kerana bahasa Arab mempunyai banyak lapisan makna, pendekatan ini memberi tumpuan kepada pembelajaran unsur bahasa yang penting bagi memudahkan pelajar memahami dan menafsirkan teks dengan lebih mendalam. Pandangan peserta kajian ini menepati dapatan kajian yang dijalankan oleh Raees Calafato (2024) yang menunjukkan peserta kajiannya secara umum menzahirkan pandangan tentang penggunaan sastra ini banyak memberi kesan dalam penguasaan bahasa.

Selain itu, teks sastra Arab mempunyai maksud yang tersirat di sebalik bahasa melalui penggunaan gaya bahasa (stilistik) dan retorik yang memerlukan pemahaman khusus. Dengan pendekatan bahasa yang menyeluruh ini, pelajar dapat menyingkap rahsia di sebalik setiap perkataan dan frasa. Seterusnya pelajar dapat memperkaya penghayatan terhadap sastra Arab. Di samping meningkatkan kefahaman, model ini ia juga memberikan pengalaman pembelajaran yang bermakna serta mendalam. Dapatan ini menyokong kajian yang telah dijalankan oleh Jumadil dan Atoh, N. (2022) dalam menganalisis puisi Arab. Selain dapat memahami kandungan teks sastra, model ini dapat membantu pelajar menguasai bahasa Arab dengan baik.

Melalui model budaya, peserta kajian berpendapat bahawa ia sangat sesuai dalam pembelajaran sastra Arab kerana teks sastra Arab menggambarkan budaya dan kehidupan masyarakat pada zaman ia dihasilkan. Melalui model ini, pelajar dapat mengenali pelbagai aspek budaya Arab, termasuk sejarah, politik, ekonomi, kemasyarakatan, pendidikan, dan pemikiran yang dimuatkan dalam teks sastra seperti puisi dan prosa. Model ini membantu pelajar memahami konteks budaya yang menjadi latar kepada karya-karya tersebut. Dapatan ini menyokong dapatan Nazife Aydinoglu (2013) yang menjelaskan penggunaan teks sastra dalam sukatan pembelajaran bahasa. Antara salah satu tujuan penggunaan sastra adalah untuk membiasakan pelajar dengan budaya bahasa tersebut.

Di samping itu, pelajar juga dapat menguasai bahasa yang berkaitan dengan budaya tersebut. Teks sastra Arab dianggap sebagai medium bahasa dan juga sebagai sumber penting bagi menggambarkan realiti sosial dan budaya semasa ia dihasilkan. Dengan memahami budaya melalui karya sastra, pelajar juga dapat memahami tentang masyarakat Arab. Oleh itu, model budaya dapat memperkaya pembelajaran sastra Arab dan memberikan perspektif yang lebih luas tentang kehidupan serta pemikiran masyarakat Arab pada masa lalu. Dapatan ini bersesuaian dengan dapatan kajian Farhanah Mohamad Fikray dan Hadina Habil (2022) yang menjelaskan kepentingan model ini.

Menurut peserta kajian, model perkembangan peribadi dalam pembelajaran sastera Arab adalah satu kaedah yang efektif kerana ia menggalakkan pelajar berinteraksi secara aktif dengan teks melalui dimensi intelek dan emosi mereka. Melalui pendekatan mengaitkan pengalaman hidup pelajar dengan tema-tema dalam teks, mereka dapat mengembangkan pemahaman yang lebih menyeluruh terhadap mesej yang ingin disampaikan oleh sasterawan. Model ini memberi ruang kepada pelajar untuk bertindak balas terhadap kandungan teks berdasarkan perasaan dan pengalaman peribadi mereka. Seterusnya, ia memperkukuh kemahiran bahasa dan pemikiran kritikal. Dapatan ini selari dengan dapatan yang dikemukakan oleh Lok Raj Regmi (2024) tentang sastera sebagai bahan dalam pengajaran dan pembelajaran dapat membangunkan potensi pelajar secara seimbang dan menyeluruh, merangkumi aspek intelek, emosi, psikologi dan sosial.

Selain itu, model ini membimbing pelajar berdiskusi tentang isu-isu yang terkandung dalam karya sastera dari perspektif individu, yang membolehkan mereka lebih memahami nilai budaya dan sosial yang terkandung dalam bahan sastera Arab. Oleh itu, model perkembangan peribadi bukan sahaja memperkaya pengalaman pembelajaran, tetapi juga menjadikan proses pembelajaran lebih relevan dan bermakna dalam konteks kehidupan semasa pelajar. Dapatan kajian ini menyokong cadangan yang dikemukakan oleh kajian Ahed Hani Almsaiden (2024).

KESIMPULAN

Kajian ini meneliti pandangan pakar Bahasa Arab tentang kesesuaian model yang dikemukakan oleh Carter dan Long (1991) untuk pengajaran sastera Arab, dengan melihat kesesuaiannya dalam konteks pelajar bukan penutur jati. Terdapat tiga model utama yang dikemukakan, iaitu model bahasa, budaya, dan perkembangan peribadi. Hasil kajian menunjukkan bahawa tiga model ini adalah relevan dalam meningkatkan pemahaman terhadap sastera Arab. Model bahasa menekankan kepentingan memahami kosa kata, nahu, dan balaghah dalam analisis teks sastera Arab. Ia membolehkan pelajar menguasai makna sastera yang mendalam di sebalik setiap perkataan dan frasa. Model budaya pula membantu pelajar mengenali konteks kandungan seperti sejarah, politik, ekonomi, budaya, pemikiran dan sosial dalam karya sastera. Ia dapat memperkaya pemahaman terhadap budaya Arab yang terkandung di dalam teks tersebut. Model perkembangan peribadi pula memberi peluang kepada pelajar untuk menghubungkan pengalaman hidup mereka dengan tema-tema dalam teks, serta menggalakkan pemikiran kritikal dan refleksi emosi terhadap kandungan sastera. Kesimpulannya, penggunaan ketiga-tiga model ini sesuai bagi pengajaran subjek sastera Arab dan memperkukuhkan penguasaan bahasa Arab, memperkaya pengalaman pembelajaran, serta menjadikan proses pembelajaran sastera Arab lebih relevan, mendalam dan bermakna untuk pelajar bukan penutur jati. Model ini dapat membantu pelajar memahami dan menghargai sastera Arab secara menyeluruh, termasuk aspek budaya dan nilai sosial yang terkandung di dalamnya.

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

- Abdul Rahim Ismail. (1994). Pengajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua: Permasalahan dan penyelesaian. In M. B. Lubis (Ed.), *Persuratan Islam*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Abdul Razif Zaini, Muhammad Redzaudin, Rufian Ismail, Mohamad Rushdan, Nurshamsinar Zakaria, & Hasmadi Hamdan. (2017). Permasalahan dalam pengajaran bahasa Arab di Malaysia. *Persidangan Antarabangsa Sains Sosial dan Kemanusiaan*. Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor.
- Ahed Hani Almsaiden. (2024). The degree of how Arabic language teachers take into account the skills of literature circles in teaching Arabic literature for the secondary students. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(1), 178–185.
- Alam, F. (2007). *Imperial entanglements and literature in English: Using postcolonial literature in ELT*. Writers. Ink.
- Aprillya Alwien Suoth, Ceisy Nita Wuntu, & Olga A. Rorintulus. (2023). The effectiveness of using novels in learning process to improve the English language skills: A systematic review. *JELTEC: Journal of English Language Teaching, Literature and Culture*, 2(1), 84–95.
- Asmuni Zumrah, Nazipah Mat Shaid @ Md. Said, & Rosni Samah. (2020). Penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam bidang politik dan ekonomi dalam kalangan pelajar tahun satu di universiti awam. *Sains Humanika*, 12(2), 55–60.
- Atoh, N. (2020). Keberkesanan peta minda dalam pengajaran kesusasteraan Arab untuk pelajar program bahasa Arab, UPSI: The effectiveness of mind maps in teaching Arabic literature for student of Arabic language program, UPSI. *'Abqari Journal*, 23(1), 70–83.
- Brumfit, C. J., & Carter, R. A. (Eds.). (1986). *Literature and language teaching*. Oxford University Press.
- Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Çatalbaş, G., & Solmaz, O. (2024). The investigation of English language teachers' use of literature and innovative technologies in the classroom according to various variables. *Focus on ELT Journal*, 6(1), 24–40.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Collie, J., & Stephen, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Duff, A., & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford University Press.

- Farhanah Mohamad Fikray, & Hadina Habil. (2022). The implementation of literature teaching approaches in the ESL classroom: A systematic review. *LSP International Journal*, 9(1), 149–165.
- Harun Baharudin. (2017). Strategi dan teknik terjemahan novel Arab dalam kalangan pelajar universiti. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 17(4), 225–245.
- Izzah Syakirah Maaruf, & Rosni Samah. (2020). The ability to translate Arabic vocabulary among STAM students: Kebolehan menterjemah kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar STAM. *Sains Humanika*, 12(3), 12–23.
- Jumadil, & Atoh, N. (2022). Analisis puisi Mahmud Darwish dan Taufiq Ismail berdasarkan pendekatan strukturalisme genetik. *Rumpun Jurnal Persuratan Melayu*, 10(1), 87–101.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kurikulum Bersepadu Dini semakan Al-Adab wa Al-Balaghah: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran Tingkatan 4*. (2022). Bahagian Pendidikan Islam, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Lazar, G. (1993a). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993b). *Literature and language teaching*. Cambridge University Press.
- Leavis, F. R. (1943). *Education and the university*. Chatto and Windus.
- Lok Raj Regmi. (2024). The use of literature in language teaching: A pedagogical approach from the Nepali perspective. *SCHOLARS: Journal of Arts & Humanities*, 4(1), 1–10.
- Lujnah I'dad wa Tatwir lil-Manahij bi al-Azhari al-Sharif. (2021). *Tarikh al-adab al-'Arabi wa nususuhi lil-saff al-awwal al-thana'wi*. Qita' al-Ma'ahid al-Azhariyyah, Al-Azhar al-Sharif.
- Maley, A., & Molding, S. (1985). *Poem into poem*. Cambridge University Press.
- Mohamad, A. H., & Sulong, W. M. W. (2016). Minat dan sikap pelajar bachelar bahasa Arab di IPTA Malaysia terhadap bahasa Arab. *Jurnal al-Anwar*, 1(1), 21–37.
- Nellufar Yeasmin, Md. Abul Kalam Azad, & Jannatul Ferdoush. (2011). Teaching language through literature: Designing appropriate classroom activities. *ASA University Review*, 5(2), 283–297.
- Nazife Aydinoglu. (2013). Use of literature in language teaching course books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 36–44.
- Nursafira Lubis Safian, Mohamad Zulfazdlee Abul Hassan Ashari, & Nik Hanan Mustapha. (2022). Persepsi dan strategi pelajar bukan Arab terhadap penggunaan novel dalam pembelajaran bahasa Arab. *Issues in Language Studies*, 11(1), 55–73.
- Parkinson, B., & Thomas, H. R. (2001). *Teaching English in a second language*. University Press.
- Radzi, N. A. A., Mustapha, N. F., & Tok Lubok, P. (2017). Pemilihan bahan bacaan Arab dalam kalangan pelajar universiti awam. *Jurnal Kesidang*, 2, 144–153.

- Raees Calafato. (2024). Literature in language education: Exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence. *Pedagogies: An International Journal*, 19(1), 80–98.
- Rosni Samah. (2009). *Isu pembelajaran bahasa Arab di Malaysia*. Universiti Sains Islam Malaysia.
- Rosni Samah, Aishah Isahak, Khairul Asyraf Mohd Nathir, Mohamad Yazid Abdul Majid, Mohd Adi Amzar Muhammad Nawawi, & Hishomudin Ahmad. (2023a). Penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam bidang sastera dalam kalangan pelajar ijazah sarjana muda bahasa Arab. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, 6(4), 64–77.
- Rosni Samah, Aishah Isahak, Khairul Asyraf Mohd Nathir, Mohamad Yazid Abdul Majid, Mohd Adi Amzar Muhammad Nawawi, & Hishomudin Ahmad. (2023b). Kepentingan bahasa sastera dalam pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa asing. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(10), 1–15.
- Rosni Samah, & Aishah Isahak. (2024). Cabaran dan solusi pembelajaran bahasa Arab di Malaysia. *Al-Qanatir*, 33(5), 13–21.
- Rosni Samah, Aishah Isahak, & Wan Azura Wan Ahmad. (2020). Amalan guru cemerlang dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) bahasa dan sastera Arab mengikut strategi Ibnu Khaldun. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(1), 37–54.
- Siti Saudah Hasan. (1994). Permasalahan bahasa Arab dan masalah pembelajaran. In *Pengajaran dan pembelajaran bahasa asing: Masyarakat pelbagai etnik di Malaysia*. Pusat Bahasa, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Tarmizi. (1997). *Pengajaran dan pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab: Satu kajian di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama* [Master's thesis, Universiti Malaya].
- Zainul Rijal Abdul Razak, & Rosni Samah. (2018). Saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar di peringkat pengajian tinggi: Permasalahan dan strategi pengajaran. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)*, 8(2), 61–70.
- Zainul Rijal, Rosni Samah, Mohammad Fauzi Jumingan, & Mohd Shahrman Abu Bakar. (2016). Kebolehan menguasai kosa kata bahasa Arab dalam buku teks di kalangan pelajar Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM). *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)*, 5, 33–43.



THE EFFECTIVENESS OF DEVELOPMENT OF BRAIN-BASED ARABIC LEARNING MEDIA WITH A NEUROSCIENCE APPROACH TO MUHAMMADIYAH VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE COVID-19 PERIOD

Mohammad Jailani

Universitas Ahmad Dahlan, Jl. Kapas No.9, Semaki, Kecamatan Umbulharjo,
Kota Yogyakarta, Daerah Istimewa, Yogyakarta, Indonesia

Corresponding Author: mohammadjailani2@gmail.com

Received: 10/9/2024

Accepted: 11/1/2025

Published: 31/3/2025

Abstract

The problem at SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta is that students struggle to understand Arabic due to conventional teaching methods and reliance on textbook-based learning. This approach limits comprehension and engagement. The cause lies in outdated techniques that do not cater to students' individual needs. By integrating neuroscience-based media, the study aimed to improve learning outcomes, resulting in increased comprehension and higher average scores. This approach effectively addressed traditional learning challenges. This study aimed to develop Arabic learning media based on neuroscience in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta. Neuroscience as the learning media has the goal to improve the students' learning outcomes. The data was obtained from documents and interviews. The results of the classification of reputable National and International journals, as well as interviews, were conducted with 20 students and 2 teachers. The study's result proves that Arabic learning media based on neuroscience could improve the students' learning outcomes in learning Arabic with an average score of 77.58/B+. The combination of attractive learning media and neuroscience theory is an approach that could stimulate students. The analysis of learning media continued based on neuroscience to the stages of product design, development, and evaluation to revision, resulting in data that student learning outcomes were well arranged. The weakness of neuroscience as the Arabic learning media was on the results of the students' population data, only a few students did not understand to improve students' Arabic learning outcomes. Therefore, the development of neuroscience as Arabic learning media required further research, the implications of developing Arabic learning media based on neuroscience could provide creativity to teachers and help the students in learning Arabic, especially in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta.

Keywords: Arabic teaching, Covid-19, Brain-Based Arabic learning media, Neuroscience approach, learning outcomes

Cite as: Jailani, M. (2025). The effectiveness of development of brain-based Arabic learning media with a neuroscience approach to Muhammadiyah Vocational High School students in the COVID-19 period. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 172-190. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.141>

© 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 main problem in this study is that learning Arabic is considered a difficult subject for students at SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta. Hence, the development of Arabic learning media based on neuroscience as a guide to the student's comprehension (Abu-Remaileh, 2021). because the learning activity was not carried out effectively (Alwishah, 2016). As the previous study, there were several researchers have been studying this matter (Booth, 2021).

Besides, Arabic learning was considered overwhelming for the students. This research was based on the argument that students had not been actively participating in the learning activities. The teaching and learning process was conducted using a teacher-centered approach (Dahou et al., 2019). This approach also relied on textbooks or student worksheets. Students were primarily instructed to write, read, and listen to the material explanation. According to the teacher who taught this subject, the teaching method used was still based on conventional teaching practices.

The book used was a textbook from the PWM Educational School (Akzam et al., 2021). The information was obtained in the new academic year of 2021 on February. Based on the preliminary study, students preferred the audio-visual media to textbook in learning Arabic. However, in this case, (Markova, 2021) the media delivered by the teacher was more emphasized with a neuroscience approach (Mohammad Jailani et al., 2021). It means, the audio-visual media had more advantages in developing the students' thinking skill (Ritonga, Kustati, et al., 2021). The pictures in the media were focused on brain stimulation (Al-Khreshah et al., 2020). It implied that the visualization in the media was more focused on the right brain and left-brain approach. It is Arabic learning media which based on neuroscience (Iva Ribero Cota et al, 2018).

Nowadays, Arabic research has big implications for the disciplines of Arabic language and literature (*adab*) as explained in Ritonga's research (2021). There are a lot of discussion about Arabic etiquette or linguistics, (Hamzah et al., 2020) we barely find the discussion on learning matter, especially in Arabic (Ritonga, Widodo, et al., 2021). Most of the research focused primarily on curriculum development and the development of Arabic language materials. Jung-In (2020) described that the development of curriculum every year affected learning that continued to be innovative (Hamid et al., 2021). However, the problem that occurs is that the teacher is not able to be innovative and creative which makes students lack interest in learning (Jung-IN KIm Chair et al, 2020).

Based on relevant research from Fauzi, which was entitled “The Use of Neuroscience for the Development of the Arabic Curriculum”, neuroscience approaches the right brain and left brain as stimulation for students to understand Arabic (Fauzi Muhammad Ilfan, 2020). The material stimulation and implementation delivered by the teacher. Hilmi conducted a similar study in his research which explained the importance of implementing neurolinguistics for learning in Islamic boarding school (Xuan et al., 2020). Specifically on learning *quwaid as-sarfiyyah* (Uril Baharuddin et al., 2021). Apparently, the learning technique that was applied in Islamic boarding schools is lecturing technique. In line with Jailani (2021), his research focused on the application of a neurolinguistic approach implemented at Madrasah Aliyah (Islamic High School). It meant that the neurolinguistic approach helped the students to memorize *mufrodāt* and practice *muhadasah* because neurolinguistics focuses on how students learn with their brains (Mohammad Jailani et al., 2021).

Based on the perspective of literature art events or previous research survey and a summary of the background and main problems of previous research, some researchers focused on the topic of Arabic with literature (*Adab*). The previous researchers focused on the use of neuroscience in the Arabic curriculum, neuroscience is called neurolinguistics in the learning method approach. Due to the lack of creative media and learning, the learning has been more directed towards conventional techniques (Akmaliah et al., 2021). Therefore, this research intended to focus on the discussion of Arabic learning media based on neuroscience. The objectives of this research were to develop Arabic learning media based on neuroscience to help the students in understanding Arabic material easier and improving students’ learning outcomes (Abdullah, 2014).

Based on the explanation above, the researchers need to use alternative Arabic learning models. The implementation of learning that has been applied in schools is lecturing techniques with textbooks. In the preliminary study, some findings stated that students in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta had difficulties understanding the Arabic language learning material delivered by the teacher (Teacher, Observation (2021). Unfortunately, there was a lack of appropriate media for learning *qiro'ah*, *kitabah*, *istima'*, and *muhadasah* for students who were unable to read the Qur'an and correctly recognize the letters of Hijaiyah. The Arabic language learning at SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta relied on textbooks and student worksheets (Teachers and Students, 2021). Thus, the focus of this study was the development of Arabic learning media based on neuroscience for the students at SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta.

To enhance the development of brain-based Arabic learning media with neuroscience, the Borg and Gall model serves as a valuable framework. This model involves a systematic process of research and development, including steps such as preliminary research, product development, validation, and testing. By applying this model, the development of Arabic learning media integrates neuroscience principles, focusing on brain stimulation and synchronization between the brain and language acquisition. The Borg and Gall model ensures that the media is effectively tailored to

meet the needs of students, providing a structured approach to enhancing learning outcomes through scientifically-informed strategies.

The Borg and Gall model is well-suited for developing brain-based Arabic learning media with neuroscience, as it provides a comprehensive approach to creating educational products. This model involves a series of stages, including needs assessment, design, development, testing, and revision. By integrating neuroscience principles, such as brain stimulation and cognitive synchronization, into the development process, the media effectively supports students in enhancing their Arabic language skills. Through systematic validation and practical application, the media is refined to ensure it meets both educational and neurological effectiveness, thereby improving student engagement and learning outcomes (M. Jailani, 2022; M. J. Jailani et al., 2023; Walimatul Fara et al., 2021).

LITERATURE REVIEW

The Effectiveness of Development of Brain-Based Arabic Learning Media with a Neuroscience Approach to Muhammadiyah Vocational High School Students in the COVID-19 Period (M. J. Jailani et al., 2023). Neuroscience-based learning approaches emphasize how the brain processes information, making education more effective and aligned with the brain's functions. In Arabic language learning, this approach engages both the right and left hemispheres of the brain to optimize comprehension and application. This concept is rooted in theories supporting the integration of information processing and cognitive stimulation (M. Jailani & Widodo, 2021).

The relevance of neuroscience-based media lies in its ability to enhance student learning outcomes. These media are designed to leverage neuroplasticity, where the brain adapts and learns through specific stimuli. Research shows that this method not only increases engagement but also accelerates understanding compared to traditional methods (Sinaga et al., 2024).

The COVID-19 pandemic presented new challenges to education, including Arabic language instruction. Online learning often lacks interactivity, creating a need for media capable of addressing these limitations. Neuroscience approaches provide effective solutions for remote education, ensuring continuity in learning (Kerras & Essayahi, 2022; Leech et al., 2022).

Arabic language learning includes four key skills: reading (qiro'ah), writing (kitabah), listening (istima'), and speaking (kalam). Neuroscience-based learning media aim to develop these skills through an integrated and comprehensive approach. This method enhances students' ability to master Arabic holistically and effectively. Ibn Sina's multilevel reasoning principle emphasizes gradual and systematic understanding, progressing from memorization to practical application. This concept aligns with neuroscience-based media, supporting a step-by-step learning process that ensures deeper comprehension of Arabic material (M. J. Jailani et al., 2023; Mohamad Jailani, 2023).

Studies on Arabic learning media highlight the importance of innovation in education. Research suggests that incorporating neuroscience principles into educational tools can address the limitations of traditional Arabic instruction. Such media foster better engagement and learning outcomes. Despite its effectiveness, neuroscience-based media have certain limitations, including the need for proper teacher training. Without adequate preparation, educators may struggle to utilize these tools to their full potential. Continuous professional development is crucial to address this challenge (M. J. Jailani et al., 2023).

Motivation plays a significant role in Arabic language learning. Neuroscience-based learning media not only improve understanding but also enhance motivation by providing engaging and interactive methods. This dual benefit is key to fostering sustained student interest. The implications of neuroscience-based media in Arabic education are profound. This approach has the potential to revolutionize Arabic learning, particularly during unprecedented times like the COVID-19 pandemic. Further research and development are recommended to refine these tools and maximize their impact on the future of Arabic education (Eltahir et al., 2021; M. J. Jailani et al., 2023; Mohamad Jailani, 2023).

METHODOLOGY

This research was conducted in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta, researchers chose SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta as the place of the research because it met the requirements and research criteria. In this study, the research subjects were three teachers and twenty students. From these two research subjects, it is expected to obtain complete data regarding Arabic learning media based on neuroscience in understanding, memorizing, and practicing Arabic *mufrodat* and *muhadasah*. Determination of research subjects is done by sampling the data source. The research analysis was to develop Arabic learning media based on neuroscience. Moreover, the students in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta have not been able to understand the material delivered by the teacher.

The confirmation of this type of research used was R&D (Research and Development) with Borg and Gall model. At the initial planning stage, the researchers used methods and approaches related to primary and secondary data. Primary data were obtained through scientific journals, both National and International journals from Google Scholar. Researchers classified the relevant journal articles, to select and choose those that were suitable as primary data references. The secondary data was obtained in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta through a questionnaire/questionnaire method, interviews, observation, and documentation guidelines.

The development procedure in this study is based on the procedural steps presented by Borg and Gall which consisted of ten stages. However, at this stage, the researcher only applied five of the 10 stages in this development research. These steps are as follows : 1. Research and initial information gathering stage, 2. Planning stage,

3. Product format development stage, 4. Testing stage with product validation, 5. Product revision stage (Darmalaksana, 2020).

Data collection techniques were carried out by using interview, observation, and documentation methods. First, in-depth interviews were guided by the interview guide. The interview was the primary data in this study. The interview was intended to obtain data by asking questions about everything to informants regarding Arabic learning media based on neuroscience in understanding, memorizing, and practicing Arabic language *mufrodat* and *muhadasah* in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta. The informants were the teachers and students. Second, observation was conducted to obtain information about Arabic learning media based on neuroscience in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta. Observations to be carried out are formal or informal. Third, the method of documentation. The documents to be studied are textual data and photos of Arabic learning media in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta. The textual data were textbooks, student worksheets, educator administration, and learning curriculum related to Arabic learning media. Meanwhile, photo and recording documents provided visual information about the practical activities of Arabic learning media based on neuroscience in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta.

In this study, the type of data analysis used was Miles and Huberman (1994) model. It was done if the activities in qualitative data analysis were carried out interactively and taken place continuously until complete so that the data was saturated. Activities in data analysis were data reduction, data display, and conclusion drawing/verification data. Three main interrelated activities occur simultaneously, namely: data reduction, data display, and conclusion drawing or data verification. Meanwhile, the test was used to know the effectiveness of the test section on student learning outcomes.

RESULTS AND DISCUSSION

FINDINGS

Based on the informant's data, SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta is an education that concentrates on the field of skills automatically learning that is emphasized is a practice rather than theory development. The learning process in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta is based on a textbook. Teachers only rely on textbooks to deliver material to students (Setiawan, 2021). The following table is the data of Arabic scores in 2020:

Table. 1 Student Learning Outcomes Before Using Neuroscience Media

No	Learners	Learning outcomes	Scores	Factor
1	H N	Below standard score	65	Not able to understand the material
2	J R	Below standard score	70	Not able to understand the material

3	ML	Below standard score	65	Not able to understand the material
4	S H	Below standard score	70	Not able to understand the material
5	F Q	Below standard score	65	Not able to understand the material
6	F Z	Below standard score	70	Not able to understand the material
7	I N	Below standard score	65	Not able to understand the material

The table above is a sample of student learning outcomes in the academic year of 2020 through data from the teachers in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta. The data focused on Grade 10 in computer network engineering major. Of the 20 students, all students had difficulties in learning Arabic before using Arabic learning media based on neuroscience. The result of the interview is as follows:

According to a confession from a student: "Sir, Arabic is pretty difficult to understand and read, especially memorizing and practicing Arabic *mufrodat*. The teacher only told us to write without any other way and alternatives" Then, we feel that we are not attracted to learning Arabic in the class, some of our friends can read and write quite well, but cannot practice it."

This is the result of student interviews with researchers. The students experienced difficulties in understanding the material presented by students (Students, Interview (2021).

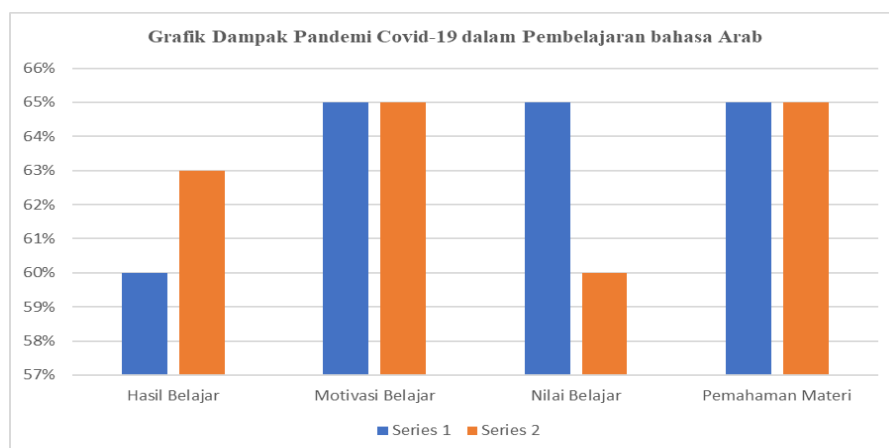


Figure 1. Graph of COVID-19 impacts on the learning process

COVID-19 has made teachers and students carry out teaching and learning activities separately. On the one hand, there are appeals from the government including maintaining social distancing, wearing masks, washing hands, and prohibiting crowds. Teaching and learning activities in the schools had become online learning (distance learning) (Suyadi, Zalik Nuryana, and Niki Alma Febriana Fauzi, 2020). The learning activities are still carried out despite the COVID-19 pandemic. Teachers and students felt difficult and burdened due to online learning activities (Al-Khresheh et al., 2020).

Table 2. Materials validation results

Validator	Maximum score	Rating result	percentage
1	40	46	86%
2	40	45	85%
Total	80	91	87%

The acquisition percentage is 87% which means feasible. It can be concluded that the material in the Arabic learning media developed is very feasible. However, there are some inputs or suggestions given by validators or material experts suggest that it is necessary to add examples of sentences in *mufrodat* topics (the use of vocabulary) and an evaluation model.

In the media validation instrument, there are 8 points of assessment indicators, namely (1) a simple application display; (2) an attractive appearance; (3) easy to read and has good contrast; (4) navigation buttons work well; (5) well-operated audio; (6) easy to use; (7) the application can be used without any problems; (8) application is not an error. Each item statement means 1 as the lowest and 5 as the highest score.

Table 3. Media validation results

Validator	Maximum Value	Rating result	Percentage
1	50	48	93%
2	50	47	91.4%
Total	100	95	92.24%

The results of the validation indicated that the Arabic learning media based on neuroscience developed for this study met the very feasible criteria, with a percentage of approximately 92.24%. However, there were some suggestions from validators or media experts to optimize the teaching media, such as increasing the font size in the Arabic learning media based on neuroscience.

Table 4. Final Results after the Use of Media

No.	Students	Media Development Implementation Results	Average score	Likert scale
1	20 students	Test 1	76.2/B+	Results obtained 89 of 1-100
2	20 students	Test 2	80.15/A	90/100 from 1-100

The results of the tabulation above explain that after the use of Arabic learning media based on neuroscience was conducted 7 times, students were given tests to determine student learning outcomes and to find out the improvement of their Arabic ability by using Arabic learning media based on neuroscience. The results of the first test showed that the average test score of students was 76.2/B+ on a scale of 1-100 with a range of scores between 49-89. These results indicated a good interpretation. 20 students were tested in the Arabic learning process.

Based on the test results, it can be concluded that neuroscience-based Arabic learning media can improve student learning outcomes. This is evident from the fact that the average score in Test 1 was 76.02 (B+), which increased to 80.15 (A) in Test 2, reflecting an improvement of 3.13 points. The average learning outcome for Test 2 was 77.58 (B+). According to the research criteria, an average score of B+ (74-78) on a scale of 1-188 is considered very good. Then, the test results had exceeded the number of criteria. In other words, the teaching materials developed can improve student learning outcomes.

Table 5. Improvement of Arabic Learning outcomes after using Arabic learning media based on neuroscience in 2021

No.	Learners	Score	Improved Learning
1	M Z	75	Mastering and memorizing <i>mufrodat</i>
2	A G	80	Mastering, writing and <i>imla'</i>
3	P P	79	Understanding <i>muhadasah</i> easier
4	S M	80	Fluent in speaking <i>mufrodat</i>
5	H S D	75	Memorizing <i>mufrodat</i>
6	S J	80	Memorizing <i>mufrodat</i>
7	D M Y	75	Memorizing <i>Mufrodat</i>

8	R U	80	Memorizing <i>mufrodat</i>
9	I R	85	Memorizing <i>Mufrodat</i> and able to pronounce it.

Twenty samples for the research were taken from students at SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta, with assistance from the Arabic teachers. The students submitted the results of the questionnaire by the concepts and ways of learning expected by students. Students were assisted and facilitated the learning process which related to *muhadasah* material, *mufrodat*, and practice of working on questions and exercises in learning media (Students, Questionnaire, 2021).

DISCUSSION

Implementation of Arabic Learning Media Based on Neuroscience Development in COVID-19 Outbreak

During COVID-19 outbreak, Arabic learning has been neglected, even though not only one school or two schools have been affected. In general, in 2020, all teaching and learning processes are conducted from home by online learning (Shearer, 2020). The most important and crucial activity in education is the approach to learning between teachers and students such as the communication and interaction between teacher and students (Andrews, Walter, and Ayse Dalyan, 2020). The following is a description of learning media during the COVID-19 pandemic:



Figure 2. Teaching and Learning Process with Online Learning Media (Teachers, Documentation, 2021).

The figure above shows how a teaching and learning process was carried out in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta during the COVID-19 pandemic. It means that students were provided the material from the teacher through the learning media. The teacher also provided exercises for Arabic subjects and combined them with Arabic learning (Yana et al., 2020). Based on the evidence, the learning process was merely based on the textbook. Then, the students would have the difficulties to comprehend and understand the material presented by the teacher (Yoyo, 2018).

Implications of Development of Arabic Learning Media Based on Neuroscience

Neuroscience is a neural science that studies the nervous system, especially studying neurons or nerve cells, with a multidisciplinary approach (Mohammad Jailani et al, 2021). Neuroscience is a field of science that specializes in the scientific study of the nervous system (Boudelaa et al., 2010). Therefore, neuroscience is also called the study of the brain and all the functions of the spinal core (Davis et al., 2020). The following is descriptive neuroscience in learning:

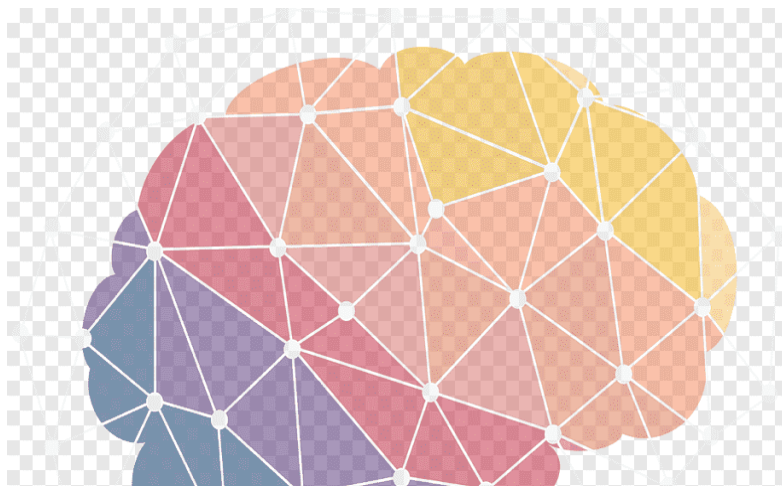


Figure 3. Neuroscience and Teaching Media (Riska Yuli Nurvhianti, 2018).

Considering that learning media has been improved a lot, Arabic learning media based on neuroscience emerged (Pesenti et al., 2021). Neuroscience is a facilitator for the student's interest in language learning (Rahmat Ryadhush Shalihin et al., 2021). The power of thinking that is focused and enjoyable, affects the brain (Perkins et al., 2019). Besides, the part of the brain that responds to the task of developing information and optimizing the brain is the prefrontal cortex (Belkacem & Lakas, 2021). This part serves to send brain nerve cells to the right brain and left brain (Atoum & Nouman, 2019).

The development of Arabic learning media based on neuroscience is carried out in several stages as stated above. Stage 1. Analysis, Stage 2. Design, Stage 3. Development, Stage 4. Evaluation (Test), Stage 5. Revision. Among 10 stages of

development, researchers only carried out 5 stages in the process of developing Arabic learning media based on neuroscience as follows:

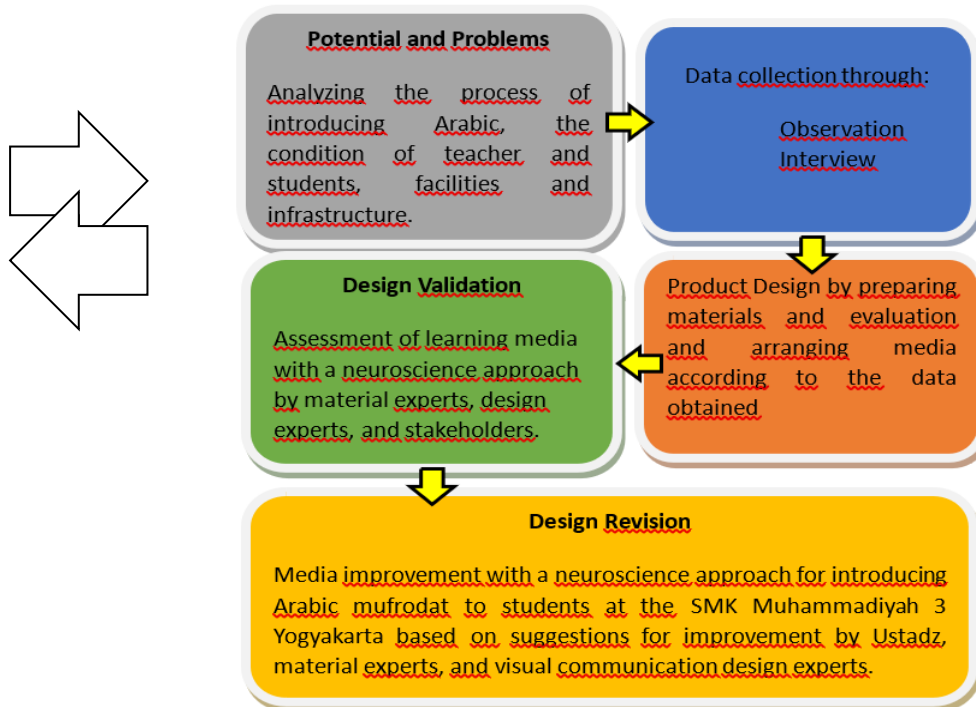


Figure 4. The research stages

In the early stages, students' needs analysis was carried out by documentation, observation, and interviews (Zaini et al., 2021). The material was adapted from the basic competencies and indicators of learning objectives (Yoyo, 2018). Materials contained the discussion of *mufrodat* and *muhadasah* by focusing students on maximizing the right-brain and left-brain approaches, the teacher continued to identify them.

The content of the learning chapter material delivered to students in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta based on the basic competencies in the Arabic language textbook by the Team of the Directorate General of Primary and Secondary Education for Regional Leaders of Muhammadiyah Yogyakarta (McCracken, 2024). The researcher gave materials with attractive PowerPoint slides (Schiller, 2020). This research was on Arabic learning media based on neuroscience (Rachel I. Mayberry et al., 2017). See the image below:



Figure: 5. Arabic Learning Materials.

The description of the material above is a lesson delivered by the teacher to the students (Pimada et al., 2020). The chapter on *assyakanu* (*tempat tinggal* / residence) (Amrulloh et al., 2021). In this stage, the students were taught about *maharah qiro'ah* (reading), *maharah istima'* (listening), *maharah kitabah* (writing) and *imla'*, and finally they are expected to be able to practice *maharah kalam* (speaking) (Li et al., 2022). Certainly, the teacher was a facilitator and made an easier Arabic learning for students (Fithrotul Jannah et al., 2018).

The steps in Arabic learning media based on neuroscience are as follows:

1. Students operate audio-visual videos that is given (shared) by the teacher.
2. Students read the text delivered by the teacher in the media
3. Students listen to the audio
4. Students concentrate on their brains and respond with the language to be spoken
5. Students see, listen, and practice what the teacher says in the media.
6. The teacher identifies students who is able and not able to read the vocabulary (*mufrodat*)
7. Finally, students read and practice together with the teacher.

Based on the results and discussion above, the exact problem in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta was the lack of creative and innovative Arabic learning media. Teachers might not be able to initiate and create the learning media and materials which meet students' expectation. Hence, students could not understand the material presented by the teacher. Therefore, the contribution of this research complemented and provided an alternative way specifically for learning media. The contribution was Arabic learning media based on neuroscience. This media is enjoyable and easy to access by directing the use of the right brain and left brain of

students. It is relevant to the case in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta related to Arabic learning.

CONCLUSSION

Based on the findings and discussion, it can be concluded that Arabic learning in SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta is diverse. The implementation of Arabic learning media based on neuroscience development significantly improved students' learning outcomes, with an average score of 77.58 (B+), and enhanced their motivation. This media facilitated the improvement of students' language skills, including *qiro'ah*, *kitabah*, *istima'*, and *kalam*, by leveraging right-brain and left-brain approaches to optimize language comprehension. However, the study had certain limitations, particularly in the content and depth of the neuroscience-based media. The materials and visualizations applied still require refinement to maximize their impact on students' learning outcomes. Further research is necessary to address these gaps and produce a more comprehensive understanding of neuroscience-based Arabic learning.

To strengthen the implications of this study, actionable recommendations are proposed for educators and policymakers. Educators should integrate neuroscience-based approaches into their teaching methods by incorporating brain-based strategies and innovative media tailored to Arabic language instruction. Policymakers are encouraged to support professional development programs that train teachers in neuroscience-based pedagogy, equipping them with the skills to utilize such media effectively. Moreover, policymakers could facilitate the development of a neuroscience-based curriculum for Arabic learning, emphasizing interactive and visual content to cater to diverse learning needs. Continuous monitoring and evaluation of these methods are essential to ensure sustainable improvements in students' language proficiency. By adopting these strategies, educators and policymakers can foster a more effective and engaging Arabic learning environment, contributing to the broader advancement of Arabic education.

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

- Abdullah, R. (2014). Pengajaran bahasa Arab di Pondok Pesantren Salafiyah Kalimantan Timur. *Dinamika Ilmu*, 14(1), 97–108.
- Abu-Remaileh, R. (2021). Country of words: Palestinian literature in the digital age of the refugee. *Journal of Arabic Literature*, 52(1–2), 68–96. <https://doi.org/10.1163/1570064X-12341420>
- Akmaliyah, Hudzaifah, Y., Ulfah, N., & Pamungkas, M. I. (2021). Child-friendly teaching approach for Arabic language in Indonesian Islamic boarding school. *International Journal of Language Education*, 5(1), 501–514. <https://doi.org/10.26858/IJOLE.V5I1.15297>
- Akzam, I., Supriady, H., & Alfitri, A. (2021). Improve Arabic language and Islamic skills with BISA system to Arab Village. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 624–632. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns1.1447>
- Al-Khresheh, M. H., Khaerurrozikin, A., & Zaid, A. H. (2020). The efficiency of using pictures in teaching speaking skills of non-native Arabic beginner students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 872–878. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080318>
- Alwishah, A. (2016). Avicenna on animal self-awareness, cognition and identity. *Arabic Sciences and Philosophy*, 26(1), 73–96. <https://doi.org/10.1017/S0957423915000120>
- Amrulloh, M. A., Ikhwan, M., Islam, U., Raden, N., Lampung, I., Lampung, K. B., Islam, U., Sunan, N., & Yogyakarta, K. (2021). Stylistic of the Qur'an: Reading the story of Sulaiman. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 8(1), 17–31.
- Andrews, W., & Dalyan, A. (2020). Poetry, culture, neuroscience, emotions, and the case of bonding, separation, and separation anxiety in sixteenth-century Ottoman culture: A theoretical preface. *Journal of the Ottoman and Turkish Studies Association*, 7(2), 147–174.
- Atoum, J. O., & Nouman, M. (2019). Sentiment analysis of Arabic Jordanian dialect tweets. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 10(2), 256–262. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2019.0100234>
- Belkacem, A. N., & Lakas, A. (2021). A case study on teaching a brain-computer interface interdisciplinary course to undergraduates. In V. L. Uskov, R. J. Howlett, & L. C. Jain (Eds.), *Smart education and e-learning 2021* (pp. 215–228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1781-4_20
- Booth, M. (2021). Zaynab Fawwāz's feminist locutions. *Journal of Arabic Literature*, 52(1–2), 37–67. <https://doi.org/10.1163/1570064X-12341419>
- Boudelaa, S., Pulvermüller, F., Hauk, O., Shtyrov, Y., & Marslen-Wilson, W. (2010). Arabic morphology in the neural language system. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(5), 998–1010. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21273>

- Cota, I. R., Ferraz, D. M. dos S., & Sampaio, N. F. S. (2018). A narratividade e a instância discursiva “eu” em um estudo neurolinguístico sobre Alzheimer. *International Journal Arabic Learning*, 1(2), 1-18.
- Darmalaksana, W. (2020). *Metode penelitian kualitatif studi pustaka dan studi lapangan* (Vol. 1, Issue 1). UIN Sunan Gunung Djati Bandung. <http://digilib.uinsgd.ac.id/32855/1/Metode%20Penelitian%20Kualitatif.pdf>
- Davis, T., LaCour, M., Beyer, E., Finck, J. L., & Miller, M. F. (2020). Neural correlates of attitudes and risk perception for food technology topics. *Food Quality and Preference*, 80, 103836. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2019.103836>
- Eltahir, M. E., Alsalhi, N. R., Al-Qatawneh, S., AlQudah, H. A., & Jaradat, M. (2021). The impact of game-based learning (GBL) on students’ motivation, engagement and academic performance on an Arabic language grammar course in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3251-3278. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10396-w>
- Fauzi Muhammad Ilfan. (2020). Pemanfaatan neurosains dalam desain pengembangan kurikulum bahasa Arab. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.29240/jba.v4i1.1095>
- Hamid, M. A. A. A., Sahrir, M. S., & Razali, K. A. (2021). A preference analysis and justification of Arabic written corrective feedback among instructors and undergraduates. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 697-706. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31756>
- Hamzah, M. H., Madbouly, A. E. S., Halim, H. A., & Abdullah, A. H. (2020). The production of the English stop voicing contrast by Arab L2 speakers of English. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 434-444. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i2.28615>
- Jailani, M. (2022). Development of Arabic learning media innovation from neuroscience perspective for santri: Implications in the development of intellectual property rights in Islamic boarding schools. *Al-Ta'lim Journal*, 29(2), 150-163. <https://doi.org/10.15548/jt.v29i2.734>
- Jailani, M. J., Bustam, B. M. R., & Perawironegoro, D. (2023). The use of neuroscience in developing Arabic learning media: Its implications in vocational high schools. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 15(4), 368-394. <https://doi.org/10.18844/wjet.v15i4.8643>
- Jailani, M., Suyadi, S., & Muallimah, M. (2021). Pengembangan pembelajaran Alquran Hadis dengan pendekatan akal bertingkat Ibnu Sina di SMK Muhammadiyah 3 Yogyakarta berbasis neurosains: Di masa pandemi COVID-19. *SALAM: Jurnal Sosial dan Budaya Syar-i*, 8(4), 1051-1066. <https://doi.org/10.15408/sjsbs.v8i4.18995>
- Jailani, M., Wantini, Suyadi, & Bustam, B. M. R. (2021). Meneguhkan pendekatan neurolinguistik dalam pembelajaran: Studi kasus pada pembelajaran bahasa Arab Madrasah Aliyah. *Al-Thariqah: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 152-167.
- Jailani, M., & Widodo, H. (2021). Implementation of the use of neuroscience-based Arabic learning media on students: A case study at Vocational High School

- Muhammadiyah 3 Yogyakarta. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 5(2), 267–280. <https://doi.org/10.29240/jba.v5i2.3136>
- Jailani, M., Widodo, H., Fatimah, S., Islam, F. A., Pendidikan, M., Islam, A., Ahmad, U., Yogyakarta, D., Islam, F. A., Pendidikan, M., Islam, A., Ahmad, U., & Yogyakarta, D. (2021). Pengembangan materi pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Implikasinya terhadap pendidikan Islam. *Al-Idarah: Jurnal Kependidikan Islam*, 11(1), 143–155.
- Jannah, F., Yuniasti, R., Ma'ali, K., & Arifa, Z. (2018). Pengembangan program bahasa Arab menuju persaingan global: Studi kasus di TAZKIA International Islamic Boarding School. *Jurnal At-Ta'dib*, 13(2), 1–16.
- Kerras, N., & Essayahi, M. L. B. (2022). Education and COVID-19: Learning Arabic language and perspectives. *Electronic Journal of E-Learning*, 20(1), 36–52. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.1.1976>
- Leech, N. L., Gullett, S., Cummings, M. H., & Haug, C. A. (2022). The challenges of remote K–12 education during the COVID-19 pandemic: Differences by grade level. *Online Learning Journal*, 26(1), 245–267. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.2609>
- Li, S., Hanafiah, W., Rezai, A., & Kumar, T. (2022). Interplay between brain dominance, reading, and speaking skills in English classrooms. *Frontiers in Psychology*, 13, 798900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.798900>
- Markova, O. M. (2021). The phenomenon of musicality in expressiveness of V. Kandinskyi canvases. *Linguistics and Culture Review*, 5, 303–316.
- Mayberry, R. I., Davenport, T., Roth, A., & Halgren, E. (2017). Neurolinguistic processing when the brain matures without language. *Brain Maturation Without Language*, 1(4), 1–15.
- McCracken, S. (2024). Learning from myth to empower individuals to create long-lasting narratives and personal branding in organizations. In *Transformational sales leadership: Sales leader perspectives* (pp. 107–123). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003330424-7>
- Mohamad Jailani. (2023). Arabic language learning media in schools reviewed from the perspective of neuroscience/Media pembelajaran bahasa Arab di sekolah ditinjau dari neurosains. *ATHLA: Journal of Arabic Teaching, Linguistic and Literature*, 4(2), 119–138. <https://doi.org/10.22515/athla.v4i2.7155>
- Perkins, A. M., Strawbridge, R., Arnone, D., Williams, S. C. R., Gasston, D., Cleare, A. J., O'Daly, O., Kumari, V., Ettinger, U., & Corr, P. J. (2019). Towards a neuroscience-based theory of personality: Within-subjects dissociation of human brain activity during pursuit and goal conflict. *Personality Neuroscience*, 2, e2. <https://doi.org/10.1017/pen.2019.2>
- Pesenti, M., Thioux, M., Seron, X., & De Volder, A. (2000). Neuroanatomical substrates of Arabic number processing, numerical comparison, and simple addition: A PET study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(4), 461–479. <https://doi.org/10.1162/089892900562228>

- Pimada, L. H., Amrulloh, M. A., Zahra, D. N., & Syahid, A. H. (2020). Error analysis in writing hamzah: What have to students do? *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 4(1), 143-159. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i1.9870>
- Ritonga, M., Kustati, M., Budiarti, M., Lahmi, A., Asmara, M., Kurniawan, R., Putri, N., & Yenti, E. (2021). Arabic as foreign language learning in pandemic COVID-19 as perceived by students and teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(1), 75-92. <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/726>
- Ritonga, M., Widodo, H., Munirah, & Nurdianto, T. (2021). Arabic language learning reconstruction as a response to strengthen Al-Islam studies at higher education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 355-363. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20747>
- Schiller, N. O. (2020). Neurolinguistic approaches in morphology. In *Oxford research encyclopedia of linguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.601>
- Shalihin, R. R., Suyadi, Yusmaliana, D., & Faturahman, D. (2021). Rational brain transmutation into intuitive brain based on neuroscience in Islamic education. *Proceedings of the 2nd International Conference on Education and Technology*, 1-10. <https://doi.org/10.4108/eai.14-9-2020.2305691>
- Shearer, B. C. (2020). The theory of multiple intelligences after 40 years: A scientific idea whose time has come or gone? *Psychology and Education*, 57(7), 487-494. <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/74>
- Sinaga, Y. R. A., Herliani, Boleng, D. T., Maasawet, E. T., Akhmad, & Rambitan, V. M. M. (2024). Development of neuroscience-based biology learning media to increase learning motivation and cognitive learning outcomes of Tenggara high school students. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(6), 2916-2926. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i6.7314>
- Suyadi, Nuryana, Z., & Fauzi, N. A. F. (2020). The fiqh of disaster: The mitigation of COVID-19 in the perspective of Islamic education-neuroscience. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101848. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101848>
- Uril Baharuddin, Syuhadak, & Sutaman. (2021). Model of developing oral skills for non-Arabic learners at the university level. *Dinamika Ilmu: Jurnal Pendidikan*, 21(1), 225-241.
- Walimatul Fara, E., Kholisin, K., & Maziyah, L. (2021). Developing Lectora based-mind mapping interactive media for learning Arabic nouns and verbs/ تطوير وسائل لتعليم الأسماء والأفعال Lectora القائمة على الخرائط الذهنية المستندة إلى. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 4(3). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i3.13332>
- Xuan, D., Ismail, W. M., & Zailani, M. A. (2020). Non-native Arabic learners' social media usage and motivation influencing learning of Arabic language in Malaysian public universities. *International Journal of Language Education*, 4(2), 258-275. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.13980>
- Yana, E., Irwandani, Sari, N., Amirrudin, Amrullah, A., & Jatmiko, A. (2020). Critical-thinking instrument based on Google Form: Development on work and energy

- materials. *Journal of Physics: Conference Series*, 1467(1), 012053. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1467/1/012053>
- Yoyo. (2018). Neo-patriarchy and the problem of the Arab crisis: A critical study on Hisham Sharabi's works. *Qudus International Journal of Islamic Studies*, 6(2), 251–267. <https://doi.org/10.21043/qijis.v6i2.3808>
- Zaini, A. R., Hasan, Y., & Husaini, M. H. (2021). Saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan penuntut tahun akhir Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS): Arabic vocabulary size among Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) final year students. *Al-Irsyad: Journal of Islamic and Contemporary Issues*, 6(1), 606–614.



VOCABULARY LEARNING STRATEGIES: PERSPECTIVES OF ARABIC LANGUAGE LEARNERS

Nur Afiqah Md Azmi^{1*}, Nik Hanan Mustapha² & 'Ammar Khalil³

¹Quranic Language Department, Centre for Languages and Pre-University Academic Development, International Islamic University Malaysia, 50728 Kuala Lumpur, Malaysia

²Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur, Jalan Gombak, 53100, Kuala Lumpur, Malaysia

³English Language Department, Centre for Languages and Pre-University Academic Development, International Islamic University Malaysia, 50728 Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: afiqahmdazmi@iium.edu.my

Received: 10/9/2024

Accepted: 24/1/2025

Published: 31/3/2025

Abstract

Ongoing discussions about enhancing students' vocabulary mastery in learning foreign languages have spurred an urgent need for practicing vocabulary learning strategies (VLS) in learning new vocabulary. VLS are widely used as an effective learning tool, offering various advantages in vocabulary mastery. However, the empirical evidence supporting its implementation in the context of learning Arabic as a foreign language (AFL) remains limited. Therefore, this study aims to investigate the level of VLS implementation among Arabic foreign language learners. To gather quantitative data, survey research is employed using a VLS questionnaire developed by Gu (2018) with a 5-point Likert scale. This questionnaire was administered to diploma students majoring in Islamic Studies at Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin (UniSIRAJ), Malaysia. The data collected from 144 respondents were analyzed using SPSS. The results of the study indicate that the level of using VLS among the respondents is high, showing that they are active-users of VLS, whereas note-taking strategy is the most preferred, while inferencing strategy is the least used. Pedagogical implications of this study are that the implementation of VLS in the AFL context should be improved to enhance students' Arabic vocabulary mastery.

Keywords: vocabulary learning strategies, Arabic language, foreign language learning, vocabulary mastery, university level

Cite as: Md Azmi, N. A., Mustapha, N. H., & Khalil, A. (2025). Vocabulary learning strategies: Perspectives of Arabic language learner. *Afaq Lughawiyyah*, 3(1), 191-208. <https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.143>

© 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

Mastery of vocabulary is considered one of the most crucial elements in language learning due to its strong influence on successful language performance. As a person's vocabulary mastery increases, he is expected to become more proficient in language skills. Therefore, vocabulary mastery could be enhanced by learning and acquiring vocabulary as much as possible. However, to be able to memorize and apply new vocabulary is very challenging (Ghalebi et al., 2020), especially in learning a second and foreign language.

In recent times, the level of Arabic vocabulary mastery among university students in Malaysia is at a worrying stage (Zulkepli et al., 2023). Previous research has extensively highlighted the inability of university students to acquire a desired amount of vocabulary especially in the context of learning Arabic as a foreign language (AFL) (Abdullah & Bakar, 2022; Maaruf & Samah, 2020; Pisal et al., 2024; Razak et al. 2020; Samah et al., 2023; Zaini et al., 2021). Due to their limited vocabulary, they are unable to communicate in Arabic and use it daily in class (Samah et al., 2020). As the number of unfamiliar vocabularies increases by exposure, it becomes more difficult for them to understand Arabic texts (Samah et al., 2023) and lessen their abilities to write in Arabic (Maskor, 2020). As a result, Arabic language is perceived as less desirable and overly complicated due to students' difficulties in mastering its basic concepts (Negoro et al., 2022; Retnawati et al., 2020).

In Malaysian educational environment, most AFL learners still completely depend on their teachers' guidance in explaining unknown vocabulary (Azrin & Baharudin, 2020). Meanwhile, the instruction hours in Arabic class are limited which is impossible for the teachers to teach and explain every word in class (Sahid et al., 2020). Therefore, the students would need to memorize the Arabic vocabulary by themselves outside class (Aluwi & Ghani, 2023). However, relying on vocabulary memorization alone does not help students to acquire and retain the vocabulary effectively if they are not exposed to appropriate use of learning strategies. Thus, vocabulary learning strategies (VLS) become one of the solutions as it is one of the main factors in improving students' efficiency in learning vocabulary (Gu & Johnson, 1996; Nation, 2001; Sahid et al., 2020; Schmitt, 1997). The number of studies investigating the realm of AFL that employ vocabulary learning strategies (VLS) for non-native speakers in Malaysia remains limited. The limited research on VLS in Malaysia, compared to similar studies on other foreign languages, underscores the necessity of the present study.

Since the learning of vocabulary is commonly associated with VLS, this study seeks to examine the level of VLS usage within the AFL context, as aligned with Sustainable Development Goal number 4 (SDG 4) which aims for quality education. To achieve this, three objectives are established: (i) to determine the VLS that is most preferred among students; (ii) to determine the VLS that is less preferred among students; and (iii) to determine the level of VLS implementation among students, with the hope to have positive impacts towards pedagogy that will improve students' abilities to acquire new vocabulary and provide a way to increase students' vocabulary knowledge in Arabic language.

LITERATURE REVIEW

This section discusses the existing literature in the role of vocabulary mastery in AFL context and vocabulary learning strategies (VLS) implementation among UniSIRAJ diploma students majoring in Islamic studies. It starts by defining VLS and their classification, followed by the implementation of VLS in mastering AFL.

VOCABULARY MASTERY

Vocabulary mastery is very important in teaching and learning any language since it is a fundamental pillar of every language (Pa, 2006). Language cannot exist without vocabulary, as it plays a crucial role in expressing an individual's needs and desires across various fields, particularly in language teaching and learning. Maskor and Baharudin (2020) defined vocabulary as a collection of words that form sentences and, over time, contribute to the development of a language. Acquiring vocabulary enables an individual to understand its meaning, pronounce it accurately, and use it appropriately in various contexts. Conversely, without understanding the meanings of vocabulary, one cannot comprehend the language (Tu'aimah, 1989). Thus, mastering vocabulary is a fundamental step toward achieving greater language proficiency.

A learner's language skills are closely related to the vocabulary size that he acquires through vocabulary learning (Hasnurol et al., 2021; Ngalawi & Zainal, 2020). Nation (2001) emphasized that the size of the learner's vocabulary is an indicator that distinguishes a person's language, in which the lack of acquired vocabulary will cause difficulties to express ideas and understand language structures. As the person's vocabulary size increase, his level of language mastery would be improved.

In learning Arabic as a foreign language, the basic principle is the ability to understand Arabic vocabulary (Nisa et al., 2020). By mastering Arabic vocabulary, students are able to understand, write and speak Arabic well (Jasni et al., 2020). Additionally, learning a second and foreign language is related to a cognitive procedure that links with the broader language study and output strategies (Schmitt, 1997). In this case, the learner should be exposed to the appropriate ways and strategies of learning, acquiring and retaining the new vocabulary especially in the AFL setting.

VOCABULARY LEARNING STRATEGIES (VLS)

Numerous researchers have highlighted challenges associated with vocabulary learning strategies (VLS), such as their definition and classification, the factors influencing VLS preferences, and their implementation in foreign language contexts, especially in Arabic.

Originally, VLS are a part of language learning strategies (LLS) (Nation, 2001; 2022). Existing literature (Cohen, 2014; O'malley et al., 1990; Oxford, 1990; Oxford et al., 2018; Wenden & Rubin, 1987) defined LLS as the steps employed by learners consciously in managing the language information received, to facilitate the process of language acquisition. According to Schmitt (1997), VLS are the intersection between two aspects of study that consists of vocabulary and learning strategies which then lead to the emergence of VLS in the field of a second and foreign language acquisition.

Noting that VLS highlight the learner's active role in the vocabulary learning, Catalan (2003) defined VLS as having the knowledge about the mechanisms, processes, strategies, steps, or actions taken by students to find out the meaning of unknown words, to retain them in long-term memory, to recall them at will, and to use them in oral or written mode. This definition is supported by Kousalová (2023) which highlighted the focus of VLS toward the techniques learners employ to discover the meaning of a new word. On the other hand, VLS relate to the learner's ability to use these strategies to acquire new words and phrases and manage their learning effectively (Ellis, 1994). Thus, VLS are regarded as a tool that facilitates vocabulary learning and vocabulary development among language learners (Norastinia et al., 2015), as well as help them understand vocabulary items (Cameron, 2001). Despite some differences among VLS definitions, the common ground is that VLS are useful aids for learners to make their vocabulary learning more effective.

Various researchers have emphasized the importance of VLS implementation in learning vocabulary due to several reasons. Vocabulary knowledge is one of the main aspects of language learning that can be learnt independently (Sahid et al., 2020). As expected, learners of a second and foreign language should acquire sufficient vocabulary to be able to utilize the language effectively and successfully (Oxford, 2016). Consistent with this insight, VLS encourage learners to take control of their own learning and become autonomous by using different strategies to acquire vocabulary independently (Nation, 2022). Additionally, VLS relate to the lack of learners' dependency on their teachers as it enables learners to improve vocabulary outside the class (Webb & Nation, 2017). As a result, VLS promote the shift from teacher-centered to student-centered learning in which the learners make the appropriate choice regarding what to learn and how to learn and understand a new word.

On the other hand, the choice, use and effectiveness of VLS depend on the context of the learners and several variables including proficiency level, task, text, language modality, background knowledge, learning context, target language, and learner characteristics (Nation, 2013; Schmitt, 1997). Logojan's (2021) study found that

the learners' language proficiency and maturity play an important role in VLS implementation. Generally, shallower strategies are used by younger learners or beginners, and deeper strategies are used by more cognitively matured learners or with higher levels of proficiency (Cohen & Aphek, 1981; Schmitt, 1997). These factors contribute to different choice of VLS among language learners, therefore influence their effectiveness in learning vocabulary.

TAXONOMY OF VOCABULARY LEARNING STRATEGIES

Numerous scholars have attempted to develop different VLS taxonomies. Schmitt (1997) established a VLS taxonomy extended from Oxford's LLS classification (1990) where VLS are categorized into two groups: (i) discovery strategies for uncovering the meanings of new words; and (ii) consolidation strategies which relate to establishing the meanings of words. These two groups are then divided into five subgroups: determination strategies, social strategies, memory strategies, cognitive strategies, and meta-cognitive strategies. This comprehensive taxonomy is considered as a primary theoretical framework of VLS and is widely adopted as an instrument in VLS research.

Another VLS taxonomy was introduced by Gu and Johnson (1996) to discover the VLS employed by advanced Chinese learners in the context of learning English as a Foreign Language (EFL). This taxonomy contains eight main strategies: beliefs about vocabulary learning, metacognitive regulation, guessing, dictionary, note-taking, rehearsal, encoding, and activation. Then, Nation's taxonomy (2001) appeared which includes three types of VLS that consist of planning, sources, and process.

In addition to these taxonomies, Al-Shuwairakh (2001) identified two main strategies of VLS taxonomy in the context of learning Arabic vocabulary. This taxonomy includes: (i) discovery strategies, which refer to the non-lexical strategy for discovering the meaning of a word and using the dictionary; and (ii) integration strategies. Discovery strategies consist of taking notes, memorizing, practicing, meta-cognitive strategies, and expanding lexical knowledge.

Recently, Gu (2018) developed an updated and validated VLS taxonomy based on his previous taxonomy (Gu, 2013). Despite several VLS taxonomies that have been established in this field, they have never been properly validated, or the validation information has never been formally published (Gu, 2018). Therefore, by presenting this validated questionnaire, it is the main aspect that distinguishes Gu's taxonomy (2018) from other previous taxonomies. Additionally, this taxonomy was again validated by Chou (2024), hence becoming the reason for selecting this taxonomy as the instrument in this current study.

VLS IN FOREIGN LANGUAGE CONTEXT

Some studies have been conducted to explore the level of VLS usage among foreign language learners at various levels, including primary, secondary and tertiary levels,

then identifying which VLS are most frequently and least applied by learners. Studies conducted by Noor et al. (2016) and Azrin and Baharudin (2020) found that AFL students at primary and secondary school apply VLS at a medium level as they are more dependent on teachers and friends in learning Arabic language vocabulary, thus reducing their ability to learn vocabulary independently. These results are expected because learners in the school stage rely more on the help of others in the process of learning Arabic vocabulary. On the other hand, prior research (Akahsah et al., 2024; Kousalová, 2023) emphasize the positive impact of peers on the learning process as it promotes learners' active engagement in collaborative learning by relying on their classmates for assistance when needed.

Based on a study conducted by Ismail et al. (2016), AFL academically smart secondary school students utilize VLS at a low degree even though they employ various types of strategies in VLS. Compared to pre-university students, Baharuddin and Ismail (2015) and Kamaruddin and Baharudin (2017) asserted that the students have been using VLS moderately in learning Arabic vocabulary. Similar findings are also discovered by Logojan (2021), indicating a medium usage of VLS among secondary school English learners. This result is due to the lack of training and awareness on the use of VLS as the instructional hours for English are limited, in addition to the culture of learning in the context of the institution or the country (Logojan, 2021).

In terms of VLS implementation at the university level, Arabic language major students show a more positive attitude towards VLS compared to students of non-Arabic major (Shahid et al., 2020). Therefore, it is believed that the learners' background on the foreign language is an influential factor of VLS implementation in learning vocabulary. Pisal et al. (2024) reported that the level of VLS usage among university AFL learners is at a moderate level, hence suggesting that learners should be exposed earlier to various effective uses of VLS to learn more vocabulary. Previous studies conducted by Alhashemi and Mahmoud (2012) and Mustapha and Omar (2014) showed that AFL university students utilize various types of VLS in estimating new word meanings. This finding is aligned with the study of Brosh (2019) and Kousalová (2023) that highlighted the effectiveness of employing various strategies to achieve successful learning outcomes.

According to Anthonysamy et al. (2021), to perform well at the tertiary level, students believe that they need to apply learning strategies which help them to reflect on their learning and find ways to improve their learning performance. In line with that, third- and fourth-year students are expected to utilize more strategies than students at the beginner levels (Chamot & Kupper, 1989). To conclude, AFL learners at tertiary level are expected to apply VLS better than learners at primary and secondary levels. This is because language mastery develops alongside the learners' age and experience (Negoro et al., 2022). This finding is supported by Jaikrishnan and Ismail (2021) which found a difference in the level of VLS usage between experienced and less experienced language learners. Therefore, Malaysian AFL university students learners are considered to have more experienced and matured in learning

Arabic as they are consistently taught and exposed formally to the Arabic language from primary up to secondary levels.

Upon the above comparison, the mixed findings from the earlier research proved that learners differ in their level and use of strategies; therefore, they have different understandings and actions when learning Arabic, both inside and outside the class (Pisal et al., 2024). However, the number of studies on Arabic language acquisition for non-native speakers has so far been relatively low compared to equivalent research about other foreign languages (Bakker, 2020). For the current study, it will focus on the Arabic language acquisition in terms of the implementation of VLS among AFL learners at the university level.

METHODOLOGY

This study employed quantitative research to gather data through a questionnaire with numerical items of a 5-point Likert scale. The scale ranges from 1, which denotes strong disagreement, to 5, which denotes strong agreement. The respondents are asked to evaluate how they agree with the statements in the questionnaire. The data collected from the respondents were then analyzed using SPSS.

POPULATION AND SAMPLING

The population of this study are learners of an Arabic language course (subject code DTU 2022), majoring in Islamic studies at Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin (UniSIRAJ), Malaysia. DTU 2022 is a compulsory subject for diploma students under the Centre for Languages and General Studies at UniSIRAJ. Given the importance of the Arabic language as an important foreign language in Malaysia, the Arabic language subject has been included in the curriculum in many Malaysian universities both public and private universities, in which the students need to pass this subject before graduation (Abdullahi et al., 2018). Diploma students are selected to observe the continuity of Arabic language learning from the school level to the university level, particularly in terms of the skills involved in using VLS to acquire Arabic vocabulary.

As recommended by Krejcie and Morgan (1970), an appropriate sample size is 144 respondents from the total population of 220 students taking the course. The sample was chosen using a convenient sampling technique and the questionnaire was distributed physically in class. Ebert et al. (2018) noted that distributing physical questionnaires will lead to a high response rate from the respondents.

SURVEY INSTRUMENT

The instrument utilized in this study is adapted from a VLS questionnaire developed by Gu (2018). This questionnaire is chosen based on its established validity and reliability of the items conducted by Gu (2018) and Chou (2024). Therefore, using the

validated questionnaire can save time and resources and allows for comparison with data derived from other studies (Aithal & Aithal, 2020). The questionnaire employed in this research contained 32 items divided into seven categories of VLS: metacognitive strategies, inferencing, using dictionary, note-taking, rehearsal, encoding, and activation, as presented in Table 1.

Table 1. Constructs and dimensions

Constructs and Dimensions	No. of items
Metacognitive strategies	
Selective attention	2
Self-initiation	3
Inferencing	
Guessing strategies	3
Using dictionary	
Dictionary strategies	4
Taking notes	
Choosing which word to put into notebook	3
Deciding what information goes into notes	2
Rehearsal	
Use of word lists	2
Oral repetition	2
Visual repetition	2
Encoding	
Visual encoding	2
Auditory encoding	1
Use of word-structure	1
Contextual encoding	2
Activation	
Activation	3
Total items	32

The Cronbach's Alpha coefficient value is 0.876 for all items, which indicates a high level of reliability (Hair et al., 2019). The questionnaire was translated into Malay language using a back translation technique (Brislin, 1970). Then, the mean score interpretation by Oxford (1990) was employed to determine the degree of the respondents' implementation towards VLS whether it is high, moderate, or low, as shown in Table 2.

Table 2. Oxford's mean score interpretation

Level	Min score
High	3.5 – 5.0
Moderate	2.5 – 3.4
Low	1.0 – 2.4

RESULT AND DISCUSSION

This section consists of descriptive analysis using SPSS to analyze the respondents' backgrounds and to answer the objectives of this study.

DESCRIPTIVE ANALYSIS

- i) **Gender:** The respondents' gender is tabulated in Table 3.

Table 3. Respondents' gender

Gender	Frequency	Percentage (%)
Male	64	44
Female	80	56
Total	144	100

- ii) **Period of learning the Arabic language:** The period of learning Arabic language among the respondents is presented in Table 4.

Table 4. Respondents' period of learning Arabic language

Years	Frequency	Percentage (%)
< 2 years	0	0
3-5 years	85	59
6-9 years	26	18
> 10 years	33	23
Total	144	100

Based on the descriptive analysis in Table 3, most of the respondents are female. This is consistent with the situation in most higher education institutions in Malaysia as the number of females registered in these institutions is more than males (Kementerian Pengajian Tinggi, 2022). In addition, as presented in Table 4, most of them have experience learning the Arabic language at least for three to five years at primary level, indicating that most of the students have learnt the Arabic language formally based on the Arabic curriculum provided by the Malaysian Ministry of Education through the j-QAF program, which was implemented starting 2005 (KPM, 2010). Abdullah and Bakar's (2022) research indicate that three to five years is the minimum period that students need to develop vocabulary.

ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION OF VLS

Table 5 below shows the mean and standard deviation figures, indicating the level of VLS used among respondents arranged in descending order.

Table 5. Level of VLS used among respondents

No	Components	Mean	Standard deviation	Degree of use
----	------------	------	--------------------	---------------

1	Note-taking	3.94	0.66	High
2	Metacognitive strategy	3.92	0.56	High
3	Using dictionary	3.72	0.64	High
4	Encoding	3.70	0.68	High
5	Rehearsal	3.61	0.68	High
6	Activation	3.54	0.77	High
7	Inferencing	3.50	0.55	High
	Overall VLS use	3.72	0.51	High

Table 5 presents a statistical overview of various vocabulary learning strategies (VLS) employed by respondents. The table suggests that they utilize a diverse range of VLS to learn vocabulary. Notably, note-taking and metacognitive strategies appear to be the most preferred strategies with the highest mean score of 3.94 and 3.92 respectively, while inferencing is the least frequently used strategy with its mean score of 3.50, indicating learners may not often deduce word meanings from context. This suggests that individual learners may have preferences for certain strategies over others, and that some learners may be more consistent in their use of VLS than others.

The following section provides a discussion of the results to highlight the objectives of the study.

1. TO DETERMINE THE MOST PREFERRED VLS AMONG STUDENTS:

The result indicates that note-taking is the most preferred VLS with the highest mean of 3.94, showing that the learners write down useful notes in their notebooks whenever they find new words. Based on cultural and educational practices in Malaysia, Malaysian students are typically influenced by traditional teaching methods and teacher-led instruction, where note-taking is a commonly-practiced habit. Since most of the respondents of this study begin learning Arabic in primary school, they find note-taking is familiar and beneficial even though they are currently at the university level. Similarly, Akahsah et al. (2024) research points out that students frequently apply strategies that they have been using since their secondary level.

The result of this study aligns with Logojan's (2021) and Pisal's (2022) findings which discover that note-taking strategies is one of the preferred strategies by foreign language learners. By taking notes in class, they are able to organize information about new words, making it is easier to review in the near future or prepare for a quiz or an exam (Logojan, 2021). In AFL setting, students prefer note-taking to record Arabic vocabularies, phrases, and their meanings, so it will be much easier to retain and review new vocabulary. In line with that, educators should assist students on efficient note-taking techniques, such as creating Arabic word banks, using visual aids, or organizing notes by thematic categories, thereby improving their students' vocabulary retention.

On the other hand, this current finding contradicts with previous studies by Rahmani (2023) which found that note-taking strategies are less preferable by Afghan

EFL undergraduate learners because they do not make notes for commonly used words, useful expression or phrase, and words related to their personal interest. Given that the time for language teaching and learning is very limited in the Afghan setting, therefore, the learners might not make notes for the newly learned words (Rahmani, 2023).

2. TO DETERMINE THE LESS PREFERRED VLS AMONG STUDENTS:

Based on Table 5, it shows that inferencing or guessing strategies obtained the lowest mean score of 3.50. Even though the usage level of inferencing strategies is still high, the result indicates that it is the least practiced by the learners. Alhashemi and Mahmoud (2012) and Logojan (2021) also emphasized that inferencing strategies are less used among the students. This result might be related to the difficulty that learners might face in inferencing meaning from the context.

In contrast, this result differs from previous studies (Al-Shuwairakh, 2001; Kousalová, 2023; Rahmani, 2023) which discovered that inferencing strategies are more commonly employed by learners to comprehend new words. Al-Shuwairakh (2001) pointed out that this result is influenced by the language environment as his research was conducted among Arabic native speakers in an Arabic language environment. Compared to the current research, it is conducted among UniSIRAJ learners who are non-Arabic speakers living in non-native environments, thus leading to very low usage of the inferencing strategy. AFL learners in Malaysia have limited opportunities to be immersed in natural Arabic environments, such as interacting with native speakers or experiencing authentic texts, which makes inferencing strategies less needed.

On the other hand, this finding is unaligned with the study of Yaacob et al. (2019) which agreed that inferencing strategies are more commonly used by learners as they are able to guess from pictures, illustrations and diagrams that come with the text as well as make use of the morphology and grammatical structure of words to infer the meaning of the word. The reason for this may be due to some factors such as the learners' ability to understand other words in the context and their grammatical knowledge, which makes them able to guess the meaning better. However, the grammatical and lexical knowledge required for effective inferencing might not be fully developed among AFL learners in Malaysia, particularly those at beginner or intermediate levels. This aligns with the lower preference towards inferencing strategies among respondents in this study.

3. TO DETERMINE THE LEVEL OF VLS IMPLEMENTATION AMONG STUDENTS:

The results concluded that respondents employ a high level of VLS. However, this matter contradicts some previous studies such as Azreen and Baharudin (2020), Ismail et al. (2016), Kamaruddin and Baharudin (2017), Noor et al. (2016), and Pisal et al. (2024) which indicated a moderate and low degree in employing VLS among AFL students. This high usage of VLS among the respondents is related to the experience of learning Arabic language. The result shows that they learn Arabic as a foreign

language for at least three to five years prior, as noted from Table 4. Therefore, it is an important factor enabling them to make decisions regarding the appropriate VLS to be employed in learning Arabic vocabulary. This result is coherent with Baharudin (2014) and Jaikrishnan and Ismail (2021) that the level of VLS implementation is affected by the duration of learning the Arabic language, as students who study the Arabic language for a long period tend to use more strategies than students who learn Arabic within a short period. Therefore, experience in learning Arabic language has a strong influence on VLS application among students.

On the other hand, Arabic language learners in UniSIRAJ can be classified as good language learners according to Rubin's classification (1975), as they can use certain types of learning strategies to become successful learners. Another study of Oxford et al. (1993) and Chamot et al. (1996) has confirmed that good language learners use more and better language learning strategies than those who are weak learners. Furthermore, Griffiths (2018) has listed the characteristics of good language learners as being motivated, independent, goal-oriented, and having positive beliefs about what they are trying to learn. Therefore, it can be said that the use of learning strategies by good language learners will help them gain control over the skills required during the learning process. It can be concluded that learners of the Arabic language in UniSIRAJ are characterized by good language learners as they use a variety of VLS to learn Arabic words.

Schmitt (1997) concluded that the high use of VLS is a result of learners' awareness of the importance of vocabulary, they realize that learning vocabulary is important, so they use more strategies to learn vocabulary compared to other linguistic aspects. In addition, Dickinson (1994) emphasized awareness differentiates between good learners and vice versa. In the context of the current respondents who are AFL learners, they are aware of the need to learn a lot of Arabic vocabulary, hence, the degree of their use in VLS is high.

Aside from students' awareness, motivation is another factor that causes the high use of VLS among Arabic language learners. This finding aligns with Oxford (1989) and Dornyei and Ushioda (2021) that confirmed the language learners with high motivation will use more strategies than students with low motivation. This is because high motivation urges them to make certain choices, engage in work, and continue working (Dornyei & Ushioda, 2021). Based on the current study, motivation is assumed to be one of the factors that prompt the Arabic language learners in UniSIRAJ to better employ vocabulary learning strategies.

RESEARCH IMPLICATIONS

The findings of this study hold significance for both theoretical and practical aspects. Theoretically, the results of this study could provide useful insights concerning the benefit of VLS in learning Arabic vocabulary, especially for university students, and thus improving their performance in learning and acquiring vocabulary. Moreover, the study's outcomes provide practical implications especially for teachers as well as

curriculum designers and material developers in integrating varied VLS into Arabic language subjects or courses in all levels. Language learners are expected to be trained to implement VLS from the beginning of learning a foreign language to ensure they can better grasp the language they are learning.

Considering the need for further investigation, this study recommends conducting more research on VLS in learning Arabic vocabulary, particularly its correlation with other variables such as gender, cultural background, educational background, language proficiency, learning styles and motivation. Further exploration should also be done on VLS usage in other tertiary institutions in Malaysia in AFL context. Additionally, it is worth noting that the absence of qualitative approach in data collection represents a limitation in this study. Therefore, it is suggested that future research should use other data collection methods such as interviews, diary or journal writing and classroom observations to enhance the richness of the data and obtain a more comprehensive picture of students' actual practices in VLS.

CONCLUSION

The outcomes of this study reveal the high usage of VLS among Arabic language learners in UniSIRAJ. Earlier research indicates that the aspects of awareness and motivation might influence the higher implementation of VLS in learning Arabic vocabulary. The most preferred VLS in this study is note-taking while inferencing strategy is considered as the least practiced among the selected population. In conclusion, learners not only need to know about these VLS, but they are required to have skills in utilizing them.

ACKNOWLEDGEMENT

This research was funded by IIUM Jamalullail Chair. Credit should be given to the Centre for Language and General Studies, Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin (UniSIRAJ) for allowing the research to be completed by providing the respondents, facilities, and support.

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

- Abdullah, W. A. I. W., & Bakar, K. A. (2022). Penguasaan kosa kata menerusi dimensi saiz dan pengukuran kosa kata bahasa Arab di Malaysia [Vocabulary mastery through size dimension and Arabic language vocabulary measurement in Malaysia]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, 5(1), 132-144.
- Abdullahi, A., Mohmad Rouyan, N., Mohd Noor, S. S., & Bashir, I. (2018). The application of Web 2.0 tools to determine receptive skills among Malay learners of Arabic language at the Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA). *E-Academia Journal*, 7, 1-7.
- Aithal, A., & Aithal, P. S. (2020). Development and validation of survey questionnaire & experimental data: A systematical review-based statistical approach. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS)*, 5(2), 233-251.
- Akahsah, N. M., Azizun, N., Vijayan, B., Musa, H. I., Saleh, M. R., & Rahmat, N. H. (2024). An investigation of how foundation learners perceive their use of learning strategies. *Arab World English Journal*, 15(1).
- Al-Shuwairekh, S. (2001). *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation, University of Leeds].
- Alhashemi, A., & Mahmoud, A. (2012). Vocabulary learning strategies used by learners of Arabic as a foreign language in the University of Islamic Sciences in Malaysia and their beliefs about vocabulary. *Journal of Educational Sciences*, 8(2), 105-117.
- Aluwi, A. M., & Ghani, M. T. A. (2023). Penguasaan kosa kata terhadap penulisan bahasa Arab dalam kalangan pelajar Sekolah Menengah Agama Khairiah: Kajian daripada perspektif guru [Vocabulary mastery of Arabic language writing among Khairiah Religion Secondary School students: A study from the teacher's perspective]. *Sains Insani*, 8(2), 294-303.
- Anthonyamy, L., Ah Choo, K., & Soon Hin, H. (2021). Investigating self-regulated learning strategies for digital learning relevancy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 29-64.
- Azrin, N. F., & Baharuddin, H. (2020). Strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab dalam kalangan murid sekolah rendah: Implementing Arabic vocabulary learning strategies among the primary school students. *Attarbawiy: Malaysian Online Journal of Education*, 4(2), 17-23.
- Baharudin, H. (2014). *Strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab pelajar sekolah menengah agama di Malaysia* [Doctoral dissertation, University of Malaya].
- Baharudin, H., & Ismail, Z. (2015). Learning strategies of Arabic language vocabulary for pre-university students in Malaysia. *Asian Social Science*, 11(10), 32.
- Bakker, B. (2020). Learning Arabic vocabulary: The effectiveness of teaching vocabulary and vocabulary learning strategies. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(10), 190-202.

- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Brosh, H. Y. (2019). Arabic language-learning strategy preferences among undergraduate students. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2), 351-377.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1996). Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 175-187).
- Chou, M. H. (2024). Validating the vocabulary learning strategies used by English as a foreign language university students in Taiwan. *RELC Journal*, 55(1), 128-143.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Cohen, A. D., & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221-236.
- Dickinson, L. (1994). Learner autonomy: What, why, and how. In *Autonomy in language learning* (pp. 2-12).
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Ebert, J. F., Huibers, L., Christensen, B., & Christensen, M. B. (2018). Web-based questionnaire invitations as a method for data collection: Cross-sectional comparative study of differences in response rate, completeness of data, and financial cost. *Journal of Medical Internet Research*, 20(1), e24.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ghalebi, R., Sadighi, F., & Bagheri, M. S. (2020). Vocabulary learning strategies: A comparative study of EFL learners. *Cogent Psychology*, 7(1), 1824306.
- Griffiths, C. (2018). How individual differences relate to successful strategy use. In *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts* (pp. 55-68).
- Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 325-350.
- Gu, Y. (2013). Vocabulary learning strategies. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24.
- Hasnurol, H., Ab Halim, M., Kaseh, A. B., Maheram, A., & Syaidatun Nazirah, A. Z. (2021). Penguasaan penerapan kosa kata nilai dalam pembelajaran bahasa Arab

- j-QAF sekolah rendah. *e-Bangi: Journal of Social Sciences and Humanities*, 18(10), 127-142.
- Ismail, M. Z., Bakar, K. A., Mustapha, N. F. N., & Rouyan, N. M. (2016). Penggunaan strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab pada kalangan pelajar cemerlang: The strategies used by excellent students in learning new Arabic affixes. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 31, 47-68.
- Jaikrishnan, S., & Ismail, H. H. (2021). A review on vocabulary learning strategies used in learning English as a second language. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(9), 297-309.
- Jasni, S. R., Zailani, S., & Zainal, H. (2020). Impak pendekatan kreatif dalam pengajaran dan pembelajaran kosa kata Arab. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, 3(1), 10-21.
- Kamaruddin, N. N. A., & Baharudin, H. (2017). Strategi pembelajaran kosa kata dan penguasaan pengetahuan kosa kata Arab dalam kalangan pelajar STAM: Vocabulary learning strategies and mastering of Arabic vocabulary knowledge among students of Sijil Tinggi Agama Menengah (STAM). *Attarbawiy: Malaysian Online Journal of Education*, 1(1), 64-73.
- Kementerian Pengajian Tinggi. (2022). *Statistik pendidikan tinggi 2022: Bab 1 – Makro institusi pendidikan tinggi*. <https://www.mohe.gov.my/en/downloads/statistics/2022-3/1177-statistik-pendidikan-tinggi-2022-bab-1-makro-institusi-pendidikan-tinggi/file>
- Kousalová, B. A. A. (2023). Vocabulary learning strategies, self-regulated learning and learners' outcomes in primary school pair work. *Studia Paedagogica*, 28(3), 133-163.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Logojan, A. A. (2021). Vocabulary learning strategies used by elementary-level students of English. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 2.
- Maaruf, I. S., & Samah, R. (2020). The ability to translate Arabic vocabulary among STAM students: Kebolehan menterjemah kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar STAM. *Sains Humanika*, 12(3).
- Maskor, Z. M. (2020). *Penilaian pengetahuan kosa kata bahasa Arab dalam kemahiran menulis pelajar Sekolah Menengah Kebangsaan Agama* [Doctoral dissertation, Universiti Kebangsaan Malaysia].
- Mohamad Maskor, M. Z., & Baharudin, H. (2020). *Pengetahuan kosa kata Arab dalam kemahiran menulis*. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mustapha, N. H., & Omar, R. A. M. I. (2014). Arabic vocabulary learning strategies among non-native speakers: A case of IIUM. *Global Journal al-Thaqafah*, 4(2), 125-133.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

- Negoro, P. P., Jamaluddin, W., & Amiruddin, A. (2022). Problems in the formation of language environment in learning Arabic. *International Journal of Arabic Language Teaching*, 4(2), 290-302.
- Ngalawi, A. C., & Zainal, H. (2020). Kajian literatur saiz kosa kata Arab di Malaysia [Literature review of the size of the Arabic vocabulary]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, 3(1), 157-169.
- Nisa, I. K. (2020). Penerapan metode bernyanyi dalam meningkatkan penguasaan kosa kata bahasa Arab di MTS Ma'arif NU 07 Purbolinggo. *Penerapan Metode Bernyanyi dalam Meningkatkan Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab di MTS Ma'arif NU 07 Purbolinggo*, 1, 1-15.
- Noor, Z. A. M., Yusoff, N. M. R. N., Yasim, I. M. M., & Kamarudin, M. Y. (2016). Foreign language vocabulary learning strategies in Malaysia. *Creative Education*, 7, 428-434.
- Nosratinia, M., Abbasi, M., & Zaker, A. (2015). Promoting second language learners' vocabulary learning strategies: Can autonomy and critical thinking make a contribution? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 21-30.
- O'Malley, J. M., O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., & Amerstorfer, C. M. (2018). Understanding language learning strategies in context: An innovative, complexity-based approach. In *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts* (pp. 5-29).
- Oxford, R. L., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. (1993). Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? *System*, 21, 31-48.
- Pa, M. T. (2006). Dasar-dasar umum pengajaran bahasa Arab di Malaysia. In *Pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia* (pp. 1-14).
- Pisal, N. A., Chulan, M., Ismail, U. S., Ismail, N., & Rahman, N. L. A. (2024). Vocabulary learning strategies among Malaysian Arabic foreign language learners with different gender. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 7(2).
- Rahmani, S. (2023). Vocabulary learning beliefs and strategies of Afghan EFL undergraduate learners. *Cogent Education*, 10(1), 2194227.
- Razak, Z. R. A., Samah, R., & Ismai, S. (2020). Tahap penguasaan kosa kata bahasa Arab pelajar universiti: Satu kajian korpus di Universiti Sains Islam Malaysia. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)*.

- Retnawati, H., Rahmatullah, S., Djidu, H., & Apino, E. (2020). Has Arabic language learning been successfully implemented? *International Journal of Instruction*, 13(4), 715–730.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 41–51.
- Sahid, M. K., Mamat, A., & Adnan, M. A. M. (2020). Vocabulary learning strategies between learners of Arabic major and non-Arabic major at a Malaysia public university. *Education Sciences & Psychology*, 55(1).
- Samah, R., Isahak, A., & Ahmad, W. A. W. (2020). Amalan guru cemerlang dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) bahasa dan sastera Arab mengikut strategi Ibnu Khaldun. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(1), 37–54.
- Samah, R., Isahak, A., Nathir, K. A. M., Majid, M. Y. A., Nawawi, M. A. A. M., & Ahmad, H. (2023). Penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam bidang sastera dalam kalangan pelajar ijazah sarjana muda bahasa Arab [Arabic vocabulary mastery of literature among students of Bachelor in Arabic Language]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, 6(4), 64–77.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–228). Cambridge University Press.
- Tu‘aimah, R. A. (1989). *Ta’līm al-‘Arabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīna bihā: Manāhijuh wa-asālibuh*. ISESCO.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wenden, A. (1987). *Learner strategies in language learning*.
- Yaacob, A., Shapii, A., Saad Alobaisy, A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M. (2019). Vocabulary learning strategies through secondary students at Saudi school in Malaysia. *SAGE Open*, 9(1), 2158244019835935.
- Zaini, A. R., Hasan, Y., & Husaini, M. H. (2021). Saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan penuntut tahun akhir Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS): Arabic vocabulary size among Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) final year students. *Al-Irsyad: Journal of Islamic and Contemporary Issues*, 6(1), 606–614.
- Zulkepli, M. K. A., Abd Hamid, M. Z., Wahab, B., Yahaya, A. F., & Mohamad, N. (2023, October). Developing a framework of e-Mu'jam Arabic vocabulary for UiTM students. In *2023 International Conference on University Teaching and Learning (InCULT)* (pp. 1–6). IEEE.