مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية
Miljram Journal for Educational, Linguistic and Psychological Studies
ISSN: 1858 - 9995

مجلة القُلزم
للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول مُحكمة حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

في هذا العدد:

العلاقة بين التربية والتنمية البشرية المستدامة ومعوقات تحقيقها في السودان
أ. د أونسة محمد عبدالله أونسة

اتجاهات طلبة جامعة كسلا السودانية نحو التعليم الإلكتروني (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية).
د. صلاح التوم إبراهيم محمد

اللغة الانفعالية في شعر إبراهيم صعابي
د. نوال بنت سليمان بن دخيل الشمري

اللغات التي خالفت لغات العرب في القياس النحوي
د. عبد الله محمد محمد صالح -د. أحمد شمس الدين أحمد محمد علي

استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالولاية الشمالية - السودان (من وجهة نظر المعلمين للعام الدراسي 2022 - 2023م)
د. أحمد التيجاني عبد العزيز

التوجيه الصرفي للقراءات القرآنيَّة الواردة في كتاب الممتع في التصريف لابن عصفور الإشبيلي
د.أماني عبد الحفيظ فرح محمد

السّماع بين البصريين والكوفيين (دراسة تطبيقية في بعض القراءات القرآنية)
أ.حليمة محمد علي عثمان-د. صلاح رمضان عبد الله عبد البين

واقع الدراسات النحويَّة في العصر الحديث
أ . مشلب محمد الشين -د. صلاح رمضان عبد الله عبد البين

اللغة العربيـة في عصر المعلوماتيـة
أ.إكرام عبدالرازق إبراهيم العيساي - د. هناء محمد أبوزينب محمد

Classroom Discourse Analysis: A Case Study of EFL Reading Class
Mr.Mohannad Ismaiel Gsmalah Mursal -Dr.Tahiya Alshaikh Alhameem

العدد السادس والعشرون-صفر 1446هـ-سبتمبر 2024م

مجلة القُلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية-العدد السادس والعشرون-صفر 1446هـ - سبتمبر 2024م

ISSN: 1858 - 9995 ردميك

دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية- السودان
مجلة القلزم:,Alqulzum Journal for educational
linguistic and psychological studies
الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر2024
تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي
الخرطوم - السودان.
ردمك: 1858-9995
الخرطوم- السودان

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

هيئة التحرير

المشرف العام
أ.د.منى إبراهيم عبدالله محمد
مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير
أ.د.حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير
د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير
د.سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي
أ.الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني
د. محمد المأمون

التصميم والاخراج الفني
أ. عادل محمد عبد القادر

الهيئة العلمية و الإستشارية

أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د.حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د.هالة أبايزيد بسطان محمد- جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د.طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د.ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د.محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د.آمنة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د.زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د.عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د.محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د.علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د.حسين محمد أحمد الربابعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد- جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د.الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي- السودان
د.سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د.سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د. أحمدعيسى محمود حماد -جامعة سنار- السودان
د.مجتبى نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د.الصادق آدم محمد آدم- جامعة السودان المفتوحة- السودان

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (القُلزم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محُكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ().
3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً وبالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R,).
6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).

نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

المحتويات

العلاقة بين التربية والتنمية البشرية المستدامة ومعوقات تحقيقها في السودان.....(7-26)

أ. د أونسة محمد عبدالله أونسة

اتجاهات طلبة جامعة كسلا السودانية نحو التعليم الإلكتروني (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية)..(27-42)

د. صلاح التوم إبراهيم محمد

اللغة الانفعالية في شعر إبراهيم صعابي.....(43-66)

د. نوال بنت سليمان بن دخيل الشمري

اللغات التي خالفت لغات العرب في القياس النحوي.....(67-82)

د. عبد الله محمد محمد صالح -د. أحمد شمس الدين أحمد محمد علي

استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالولاية الشمالية - السودان (من وجهة نظر المعلمين للعام الدراسي 2022 - 2023م).....(83-104)

د. أحمد التيجاني عبد العزيز

السّماع بين البصريين والكوفيين (دراسة تطبيقية في بعض القراءات القرآنية).....(105-122)

أ.حليمة محمد علي عثمان-د. صلاح رمضان عبد الله عبد البين

واقع الدراسات النحويَّة في العصر الحديث.....(123-142)

أ . مشلب محمد الشين -د. صلاح رمضان عبد الله عبد البين

اللغة العربيـة في عصر المعلوماتيـة.....(143-152)

أ.إكرام عبدالرازق إبراهيم العيسابي – د. هناء محمد أبوزينب محمد

التوجيه الصرفي للقراءات القرآنيَّة الواردة في كتاب الممتع في التصريف لابن عصفور الإشبيلي....(153-174)

د.أماني عبد الحفيظ فرح محمد

Classroom Discourse Analysis: A Case Study of EFL Reading Class.....(175-188)

Mr.Mohannad Ismaiel Gsmalah Mursal-Dr.Tahiya Alshaikh Alhameem

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد الخامس والعشرون من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها.

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد الخامس والعشرون، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد السابع والعشرون من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

العلاقة بين التربية والتنمية البشرية المستدامة ومعوقات تحقيقها في السودان

أ. د أونسة محمد عبدالله أونسة

أستاذ أصول التربية- قسم العلوم التربوية
كلية التربية - بجامعة شندي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة الى تأكيد دور التربية واثرها في التنمية البشرية المستدامة، وذلك بإيضاح شكل العلاقة بين التربية التي تعني تعديل سلوك الفرد واعداده الى الحياة وبين التنمية المستدامة التي تهدف الى رقي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك عن طريق جمع المادة من خلال الكتب والمصادر والدراسات النظيرة التي تناولت مثل هذه الجوانب، وتكمن اهمية الدراسة من خلال مناقشتها لموضوع التربية والجوانب المتصلة بالتنمية البشرية المستدامة، اضافة لأنها توفر عمق تحليلي رابط بين التربية والتنمية البشرية المستدامة، كما انها تمهد الطريق امام مزيد من الدراسات التي تعالج قضايا التنمية البشرية وفق بعد تربوي فاعل. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج اهمها: افتقار البيئة التعليمية لكثير من الاساسيات يضعفها من تحقيق تنمية مستدامة ، فالتعليم شرط اساسي لتحقيق التنمية والتنمية توفر للتعليم مقومات النجاح المعوقات الذاتية وضعف دافعية الافراد يحول دون تحقيق تنمية بشرية مستدامة ،المحاباة وتفشي خطاب الكراهية، والتعصب الأعمى، كلها تؤثر على البناء الاجتماعي والتنموي لدي البلدان اضافة لغياب فلسفة تربوية واضحة المعالم لنظم التعليم في السودان والتي تعد من اقوي المعوقات للتنمية البشرية المستدامة في السودان.

الكلمات المفتاحية: التربية ، التنمية البشرية ، التنمية المستدامة، ، التعليم ، معوقات التنمية.

The Relationship between Education & The Sustainable Human Development and its Constraints in Sudan

Prof .Onssa Mohammed Abdalla

Abstract:

This study aimed at emphasizing the role and impact of education on sustainable human development. It tries to highlight the relationship between the good conduct and behavior of the individual and the sustainable human development that tends to improve the economic, social and cultural life.The researcher adopted the analytical descriptive method for a data collected from books, references and related previous studies. The study falls into three parts. Part 1 is the general overview, part11 treats the theoretical framework of the study, and part 111fathoms the relation between education and the sustainable develop-

ment. Part of this chapter handles the constraints of human development in Sudan. The study is important as it juxtaposes education with the sustainable human development with far shooting analysis, besides, paving the way for further studies in the field The study comes to the following results: The educational environment lacks basic factors, so it fall short to attain sustainable development. The subjective constraints and weak motivation wall up individuals from achieving sustainable human development. Partiality, hatred address and jingoism affect the social and development structure in many countries. Absence of clear educational philosophy in Sudan aggravates the sustainable human development.
Keywords: Education, Human development, Sustainable Development, Development Constraint

المقـــدمـة :

إن الله سبحانه وتعالى قد أودع في الأرض كل مقومات الحياة، واستخلف فيها الإنسان ليقوم بواجب الخلافة، وسخر كل مقومات الحياة للإنسان وذللها له، حيث أن الإسلام قد أرسى الأسس والقواعد والمبادئ التي تضبط وتقنن علاقة الإنسان ببيئته والمتمثلة في حياتها والحفاظ على استدامة عطائها، بما يحقق العلاقة السوية والمتوازنة بينهما.

ترتكز الأسس والمبادئ التي أرساها الإسلام للحفاظ على استدامة عطاء الموارد البيئية على المقاصد الكلية للشريعة والمتمثلة في حفظ الدين والنفس والمال والعقل والنسل. وفي واقع الأمر فإن هنالك ارتباطا وثيقا بين المقاصد الكلية للشريعة وبين حفظ البيئة من التلوث والتدهور نتيجة للاستغلال غير المرشد من قبل الإنسان، حيث يشكل التلوث والتدهور البيئي اللذان يشهدهما العالم اليوم خطرا ماثلا لحفظ النفس والنسل والعقل، وتظهر هذه المخاطر في عدة اوجه ومجالات.(حياتي،98، 2011). وفى سبيل هذه القيم الانسانية النبيلة أمرنا الإسلام ان نتحلي ببعض السلوكيات الراشدة والدالة على اتباع الجانب العملي من اجل الاستخلاف فى الارض ومن اجل صون الموارد والمحافظة عليها، ليس هذا فحسب بل قدم الاسلام توجيه مباشر للسعي فى الارض واحداث التغيير الجزري فيها من اجل اعمارها فى ذلك قال عليه الصلاة والسلام:» ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعا فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة». وقال عليه الصلاة والسلام:» إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فليغرسه. وفى هذا اشارة واضحة الدلالة للمحافظة على البئية بفهم سلوكي بغية التأكيد على بقاء الغطاء النباتي.

كما نهى الإسلام عن الفساد لما فيه من ضرر بحياة الناس ويعتبر من اكبر مهددات تنمية الشعوب والمجتمعات وفى ذلك يقول الله تعالى (وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللّهُ لاَ يُحِبُّ الفَسَادَ). (سورة البقرة، 205).

إن التربية والتنمية البشرية، والتنمية الاقتصادية، عمليات مجتمعة متداخلة مترابطة تتفاعل فيما بينها بطريقة متشابكة دائرية، بحيث اذا اختلت علاقة إحداهما بالأخرى اخذاً وعطاءً، او ضعفت في اداء

مهامها تجاه الأخرى انعكس ذلك سلباً على الاخريتين يضر بعملياتها الداخلية، ويعوق حركتها، وقد يشل قدرتها او يفشلها في تحقيق الاهداف المنوط بها، وذلك لان مخرجات كل منها يعد مدخلاً رئيسياً للأخرى بصوره دائرية.

مادامت التنمية البشرية هي قاعدة التنمية الاقتصادية واساس اطراد نموها، فان التربية هي العملية التي توثق العلاقة بينهما؛ كونها تتعهد النشء في اخطر مراحل نموهم، وتتولى افراد المجتمع، وتعدهم للاطلاع بأدوارهم فى التنمية البشرية والتنمية الاقتصادية، على اساس الحد من الامية، الفقر، والبطالة والتهميش، وتحقيق زيادة امد الحياة الخالية من العلل والامراض، وحصول الفرد على الدخل المناسب، لتحقيق مستوى معيشي لائق، وتوفير حياة كريمة، يتوقف على نوعية تربية هذا الفرد، وماتزودة من قدرات ومهارات، تمكنه من تحقيق ذلك. وهذا ما تهدف اليه التنمية البشرية، واذا وفرت التربية الفرص التعليمية المتكافئة والمناسبة لافراد المجتمع وبنوعية تمكنهم من انماء مهاراتهم ومعارفهم، بمايتيح لهم الحصول على فرص العمل الملائمة، ومكنتهم من الانخراط فى انشطة المجتمع، والمشاركة الفاعلة فى زيادة الانتاج وتوظيف مهاراتهم فى رفع دخولهم، فان هذا ماتقصدة التنمية الاقتصادية. (محمد ناجي واخرون،2021، 15). وبهذا يتضح لنا الاهمية الكبري التى تقوم بها التربية فى توثيق هذه العلاقات بينها وبين التنمية الاقتصادية والتنمية البشرية، وذلك من خلال توجيه السلوك والفعل نحو غاية اي منها فى سبيل رفع الانتاج واعداد الفرد نحو تنمية ذاته واصلاح مجتمعة، والتخلص من كل المشكلات التى تهدد وجوده وتعيق تطوره مثل مشكلات البطالة والفقر وغيرها من العقبات التى تعتري التنمية بصوره عامة، وهذا هو الهدف الرئيسي للتربية المتصل بالاصلاح والتطور والحداثه.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة لاعتقاد الكثيرين من الذين يديرون حقل التنمية فى اغلب البلدان العربية والافريقية ان التنمية ميدان ينحصر فى توفر الموارد والايدي العاملة. وهذا بدوره يؤثر تاثير سالب على الحقل التنموي واستدامته.

- بهذا يمكننا ان نحصر مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسي الاتي:
- كيف تؤثر النظم التربوية فى مجال التنمية البشرية والتنمية الاقتصادية من أجل الحصول على تنمية مستدامة وانكاس ذلك على الحالة السودانية؟
- ما المعوقات التربوية التى تحول دون قيام تنمية مستدامة فى السودان؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى الاتـــــي:

- التعرف على مفهوم التنمية البشرية المستدامة .
- تحليل طبيعة العلاقة المتبادلة بين التربية المستدامة والتنمية البشرية المستدامة.
- معرفة المتطلبات التربوية اللازمة لدفع عمليات التنمية البشرية المستدامة.
- رصد وتحليل ونقد المعوقات التربوية التى تحول دون قيام التنمية البشرية المستدامة فى السودان.

- التاكد على ان التنمية المستدامة يجب ان يسبقها وعي تربوي ذات مخرجات تنموية.
- معرفة الابعاد العالمية فيما يخص التربية للتنمية المستدامة وابراز التشريعات المنظمة للسلوك التنموي.

أهمية الدراسة:

تكمن اهمية الدراسة من خلال مناقشتها لموضوع التربية والجوانب المتصلة بالتنمية المستدامة ، كما هى مشروع تحليلي ونقدي لواقع التربية فى ظل توفر موارد التنمية للمجتمعات والشعوب خاصة العربية والافريقية منها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لحصر الجوانب المختلفة لموضوع الدراسة .

فروض الدراسة:

- توجد علاقة ارتباط وثيق بين المخرجات التربوية وبين التنمية المستدامة.
- لا توجد تنمية مالم يكن هنالك سلوك منضبط يوجه حركة التنمية المستدامة.
- تستطيع التربية من أجل تنمية مستدامة أن تؤثر في المجال الفكري الثقافي المتعلق بميدان التنمية المستدامة.
- المناهج والمدرسة والادارات التربوية تعد اركاناً اساسية في توجيه التربية نحو غايات التنمية المستدامة.
- غياب فلسفة تربوية واضحة المعالم لنظم التعليم فى السودان ، تعد من اقوي المعوقات للتنمية البشرية المستدامة فى السودان.

العـــــلاقة بين التربيـــة والتنمية البشـــرية المســـتدامة:

اذا كانت التنمية البشرية هى أساس التنمية الاقتصادية ، فأن النظام التربوي هو اللحمة او العملية الرئيسية التى توثق العلاقة بينهما، كون النظام التربوي يتولي تنمية معارف و مهارات السكان التى يتوقف عليها تحقيق المكونات الاخري للتنمية البشرية، كما يتولى اعداد وتاهيل القوى العاملة كماً وكيفاً- اللازمة للتنمية الاقتصادية- وعلى مقدار تنمية مهاراتهم ومعارفهم واعدادهم لمختلف الانشطة الاقتصادية والاجتماعية؛ توسعت فرص حصولهم على وظائف فى سوق العمل، وتزايدت قدراتهم على الكمشاركة الفاعلة فى عمليات التنمية الشاملة. (محمد ناجي واخرون، 2021م:399). وفى المقابل ، فعلي مقدار تبادل البشر منافع التنمية الاقتصادية ووسعت الخيارات امامهم، توافرت المدخلات الاساسية للتربية، وغدت التربية اداة التنمية البشرية والتنمية الاقتصادية، وطاقتها المحركة، وبالتالي فقيام نظام تربوي حديث وفعال يتيح الفرص التعليمية المناسبة لكل افراد المجتمع، فقد توافرت الاعمدة الرئيسية للتنمية البشرية، على اساس ان حصول اغلب السكان على حقهم فى التعليم يشكل مدخلاً مهماً لتحقيق المكونات الاخرى للتنمية البشرية. (محمد ناجي واخرون، مرجع سابق:399).

التربية من أجل التنمية المستدامة هي الفكرة الرئيسة للتعليم في الألفية الثالثة وتقتضي زيادة فهم الناس وتوعيتهم للاستدامة.التربية من أجل التنمية المستدامة،أبعد من تعليم معلومات ومبادئ تنتمي

للإستدامة وأوسع معانيها هو التعليم لتحقيق م على إعلان عقود دولية 1985 التحول الاجتماعي مع تحقيق هدف إبتكار مجتمع أكثر إستدامة .دأبت الأمم المتحدة منذ بهدف إثارة الاهتمام بالقضايا الكبرى وتشجيع العمل الدولي نحو المسائل ذات الأهمية العالمية .

فطرحت اليابان فكرة إعلان العقد لأول مرة أثناء الاجتماع الرابع للجنة التحضيرية لمؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة في مدينة بالي في أندونسيا في العام 2002م م وحظيت الفكرة بالتأييد على أعلى المستويات السياسية في مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة في 2002يونيو بجوهانسبرج فى جنوب افريقيا ونتائج هذا المؤتمر أكدت مدى الحاجة إلى إدراج التنمية المستدامة في النظم التعليمية على كافة المستويات بحيث يصبح التعليم عاملاً مساعداً وفاعلا رئيسيا في تحقيق التغيير.وبعد ثلاثة أشهر أعلنت الفكرة أثناء الدورة السابعة والخمسين للجمعية العامة للأمم المتحدة حيث أعلن عن عقد للتعليم من أجل التنمية المستدامة إبتداء من ا يناير 2005 الي ديسمبر 2015م ويهدف ذلك إلى تعزيز التعليم بإعتباره الأساس الذي يقوم عليه المجتمع ، وإلى تعزيز التعاون الدولي بغية إعداد سياسات وبرامج وممارسات تجديدية للتعليم من أجل التنمية المستدامة. (زينب ،2015م ،15).

دور التعليم فى التنمية المستدامة:

أن أهداف التنمية المستدامة يستدعي تضمين استراتيجيات التعليم الحديثة في عملية التعليم بمايؤدي لتغيير في الأنماط السلوكية للدارسين ويمكنهم من اتخاذ خطوات عملية في سبيل تحقيق أهداف التنمية المستدامة(UNESCO, 2015)؛ ومن هذه الاستراتيجيات التعليم التشاركي participatory learning، والتعليم التعاونيcollaborative learning، وغير ذلك من أنواع التعليم النشط الذي يعتمد على المشاركة والنقاش في إثراء العملية التعليمية. إن تغيير الاستراتيجيات التدريسية والتعليمية من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة يؤدي لتحفيز الدارسين وتحسين قدراتهم في التفكير الناقدcritical thinking، واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب وبصورة جماعية، وتطوير قدراتهم في اتخاذ خطوات عملية لحل المشكلات.وبوجه عام، فإن التعليم من أجل التنمية المستدامة يستدعي تغييرا جذريا في الطرائق التدريسية التي تمارس الآن. كما يستدعي أن يكتسب معلمي التعليم العام وأساتذة الجامعات القدرات التالية من أجل بناء مجتمعات آمنة ومستقرة ومستدامة وذلك باتخاذ الاتي:

- التفكير الناقد.
- التفكير المتكامل الذي يتضمن كل محاور المشكلة .
- التخطيط للحاضر والمستقبل.
- إجراء الاتصالات وبناء الشراكات.
- التعامل مع الآخرين واحترام العلاقات .

يعد تقديم التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم الجيد مدى الحياة للجميع من أهم العوامل في تحقيق التنمية المستدامة في مجالاتها المختلفة.يساعد التعليم الجيد المنصف في محاربة العصبية، وتحسين الأوضاع الصحية، ويؤمن وضع وظيفي أفضل وفرص جيدة للاستثمار. هذا، ويشهد تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي للجميع تقدما ملحوظا منذ عام 2000، حيث ارتفعت نسبة الاستيعاب في البلدان

النامية في عام 2015م إلى 91%، كما تقلص عدد الأطفال خارج المدرسة إلى النصف. وبالرغم من ذلك يوجد 57 مليون طفل خارج نطاق المدرسة في الدول النامية وخاصة في المناطق المتأثرة بالصراعات.من جانب آخر، فإن التقدم في مجال تعميم التعليم يواجه كثير من التحديات في البلدان النامية نسبة للمستويات العالية من الفقر، والصراعات المسلحة، وعدم الاستقرار السياسي (UNESCO,2015 ,2014).

كمان نادى اعلان بون فى (2009) بضرورة تطبيق السياسات التالية لتحقيق هدف التعليم من اجل تنمية مستدامة:

1. تطبيق برامج التعليم من اجل تنمية مستدامة فى جميع مستويات التعليم.
2. ترقية الوعي بدور التعليم فى التنمية.
3. توفير الدعم والموارد المالية من اجل التطبيق الجاد.
4. توجيه التعليم لتحقيق هدف التنمية المستدامة.
5. تطوير آليه عالمية واقليمية ومحلية من اجل المساعدة فى التطبيق.

اما على المستوى العملي فقد دعا الاعلان لتقديم رؤية ومدخل شامل للتطبيق مرتكزاً على التالي:

1. دعم برنامج التعليم من أجل تنمية مستدامة فى المناهج التعليمية والتدريب والمؤسسات.
2. دعم البحوث والحوار والنقاش حول البرنامج وتشجيع الشراكة.
3. تشجيع مساهمة الشباب والطلاب ومنظمات المجتمع المدني والموسسات التقليدية.
4. الترويج للبرنامج عبر نظم المعرف المحلية وقيم المجتمع.
5. تشجيع التعليم من اجل التنمية المستدامة عبر الاتفاقيات الدولية المتعلقة بقضايا البئية. (الطيب ابراهيم احمد 2024م ،16).

اتفق معظم العلماءالتربويون والباحثون على وجود علاقة موجبة بين التعليم،التربية والتنمية المستدامة وأكدت أبحاث نظرية رأس المال البشري أن التعليم عملية إستثمارية كما أن الدول الصناعية الكبرى إعتمدت في نموها الشامل المتعدد الجوانب على التعليم بل إن الولايات المتحدة الأمريكية غيرت من مناهج الفيزياء والرياضيات في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي لمواجهة التفوق السوفيتي في مجال الفضاء واعتبرت أنها في خطر لمجرد أن المنتجات اليابانية تفوقت على نظيراتها الأمريكية ولمواجهة هذا غيرت نظامها التعليمي في أوئل ثمانينيات القرن الماضي . وهذا يؤكد أهمية الأدوار المتعددة للتعليم ويؤكد مدى علاقاته بعمليات التنمية وإمكانية علاقة موجبة بين زيادة الفرص التعليمية وبين زيادة معدلات تلعب دور تنموي ،والتي تقدمها المؤسسات التربوية والتعليمية ، التنمية المستدامة.كما أن مبادئ الأمن الفكري داخل المجتمع متقدم في جودة سلامة التنمية المستدامة .وجودة الإستدامة تعني درجة الامتياز أو بعض المؤشرات التي تتضمن درجة عالية من الصفاء والنقاء وقوة الصفة. (زينب ،2015م ،41).

هنالك الكثير من التجارب لبعض الدول التى استطاعت ان تنهض بمقدراتها الذاتية واستطاعت ايضا ان توظف التعليم بالطريقة المثلي ليحقق التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية والثقافية، وسارت بمجتمعاتها نحو معدلات الرفاة الاجتماعي وارتفع دخل الفرد فيها وهذا كله بسبب السياسات الراشدة التى جعلت من التعليم العنصر المهم فى التنمية والانسان هو عنصر التنمية ومن هذه التجارب المشرقة فى الميدان الانساني هى تجربة اليابان ودول شرق اسيا.

حيث يرى البنك الدولي ان معجزة شرق اسيا تتمثل فى انها عملية ادت الى استقرار الاقتصاد الكلي وكبح التضخم وحققت وظائف النمو الثلاثة(تحسين الانتاجية والتوزيع والتراكم) وذلك من خلال توليفه ناجحة من التدخلات الانتقائية بسياسات تتعلق بخلق خصائص التنمية فى شرق اسيا فى:

1. شجعت التنمية على ظهور الطبقة الوسطي ومكنت المزيد من اعضاء المجتمع من المشاركة فى عملية التنمية.
2. ادت التنمية الى الحد من الفساد الاجتماعي الناتج عن التوتر والمواجهة.
3. قللت التنمية من مطالبة المجتمع باعادة توزيع الدخل واضعفت الضغوط السياسية التى تمارسها جماعات الضغط على خصائص السياسات.
4. ساعدت التنمية على ظهور وسط اجتماعى يشجع الناس على التضحية بالمصالح الفردية قصيرة المدى لتحقيق هدف التنمية طويل الاجل ، وتكوين بئية اجتماعية تسهل الوصول الى تصور قومى متكامل. (منير لواج ،2013م ،63).

بعد الدمار الذي شهدته اوربا بعد الحرب العالمية الثانية والتى كانت بسبب طموح بعض القادة الاوربيين،توافق راي الخبراء والمخططين للتعليم فى الدول الاسكندينافيه وخاصة الترويج والسويد على ضرورة التخطيط لبناء وصياغة فرد ديمقراطي ومسالم من خلال النظام التعليمي فيهما. بعد عقود من العمل الجاد اصبحت هاتان الدولتان فى مقدمة التصنيف العالمي على مستوى التنمية البشرية والرفاهية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية. (الطيب ابراهيم، سابق :150).

ان نماذج وتجارب التنمية الاقتصادية فى العقود الاخيرة اتجهت نحو الاستثمار فى الانسان باعطاء اولوية للتعليم والتدريب، تزامن ذلك مع ظهور مفهوم تنمية الموارد البشرية، فقد اشارت نتائج العديد من الدراسات الى ان 90 % فى المائه من النمو الاقتصادى فى الدول الصناعية مرجعة تحسين قدرات الانسان من تعليم ومهارة وادارة. (هنداوي، 2004م).

أن التربية تؤديً في جميع مستوياتها دورا بارزا في تحقيق أهداف التربية من أجل التنمية المستدامة كونها تعمل على تزويد الأفراد والمجتمعات بالمهارات والأفكار والمعلومات والقيم للعيش والعمل في نمط إستدامي وهي الأداة الرئيسة التي في ضوئها يتم إحداث تغيرات في كل أرجاء العالم . وكذلك عند الحديث عن النجاح والتطور في أي مؤسسة في العالم ،حكومية كانت أم خاصة ، ولا سيما التربوية فأن أول ما يجب الالتفات له هو المميزات التي كفلت لتلك المؤسسة سبل النجاح وإستمراريته .التربية للتنمية المستدامة ،هي رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي والتقاليد الثقافية وإستدامة الموارد الطبيعية والبيئية ، ولتاكيد ذلك على الصعيد الكلي فان خلاصة الارتباط والعلاقة بين التربية والتنمية البشرية المستدامة والتنمية الاقتصادية تتجلي فى الاتي:

1. تتيح فرص التعليم الملائمه لكل افراد المجتمع كحق وضرورة انسانية تشكل شخصياتهم المتفردة، وتحسين مستوى حياتهم، وهذه أمور تمثل الاساس الاول للتنمية البشرية.
2. تحافظ على ثقافة المجتمع واستمرار شخصيته الوطنية المتميزة من خلال ادماج الاجيال المتعاقبة فى ثقافة مجتمعهم، الحاملين للهوية، الفخورون بالانتماء له، حتى تستمر ثقافة

المجتمع كاساس يجمع السكان نحو هدف واحد، ويشد من ازرهم على البذل والعطاء، وهذا بدوره يمثل عنصراً مهماً للتنمية البشرية.

3. تعد القوى البشرية المؤهلة والمدربة فى كافة التخصصات وعلى جميع المستويات اللازمة، ليس لاحتياجات التنمية وسوق العمل فحسب، وانما للتنمية البشرية.
4. تحسن الكفاءات العلمية والفكرية، والقدرات والمهارات الابداعية والابتكارات لابناء المجتمع، وتنمى مهارات البحث العلمى، وطرق التفكير المنطقى كراس مال فكري تهدف اليه التنمية البشرية.
5. تعمل على تطوير اساليب ووسائل الانتاج، وتطوير التجارب والنظم الملائمه لبئية المجتمع، وتوطين العلم والتقنية وهذا عماد التنمية البشرية وماتقصده.
6. تنمى الميل والمواهب والقدرات والاستعدادات لدى افراد المجتمع، وتنمية العادات والاتجاهات الايجابية بما يسمح فى توظيفها فى تنظيم جهود التنمية البشرية.
7. ترفع من قدرة افراد المجتمع على التفاعل النشط مع قضايا المجتمع، وتحدياته الداخلية والخارجية، والتعايش مع بئية التنمية والتعامل الرشيد مع موارد المجتمع، واستثمارها فى توليد فرص جديدة للتنمية البشرية المستديمة ، ورفع وتيرة تقدمه. وهذا ماتهدف اليه التنمية البشرية.
8. تزيد من قدرة الافراد على التفاهم والتعايش مع الاخرين ومع الثقافات الاخري؛ بما يحقق المصالح المشتركة ويصون هذا الكون من المخاطر التى تهدده. بما يفتح افاقاً جديدة امام التنمية البشرية. (محمد ناجي واخرون، مرجع سابق:405).

إذا استطاعت فلسفة التربية استيعاب المفاهيم والقيم التي ترتكز عليها وحدة المجتمعات وتبني عليها الهوية المشتركة، وتصنيفها وترتيبها واستيعابها بالنظام التربوي بمنهجية واضحة, تتيح نشر تلك المفاهيم والقيم خلال المراحل الدراسية المختلفة من جانب والمؤسسات التربوية غير المقصودة من جانب آخر، بحيث تكامل أدوارها في إبراز الجوانب المشتركة بين أفراد المجتمع، بحيث يتشكَّل لدى الناشئة عقل جمعي يشكل هوية المجتمع المعين.

مما سبق يتضح أن بإمكان فلسفة التربية أن توجه سلوك المجتمع وتقوده نحو الغايات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها، بما في ذلك الهوية المشتركة، وذلك من خلال التوظيف الجيد المنصب نحو الوحدة من التعدد ودراسة البدائل الثقافية، بحيث تجعل منها موجهاً نحو الوحدة والتماسك بين أفراد المجتمع، وهنالك دور أكثر فاعلية تجاه الهوية المشتركة وهو الجهود العلمية والموجهة التي تقوم بها المؤسسات المقصودة وغير المقصودة، مسنودة في ذلك بالمناهج التعليمية والسياسة التربوية، حتى تبلغ مرحلة تكامل الأدوار نحو هوية مشتركة تعبر عن الانتماء الوطني والاعتزاز الشخصي لأي فرد من أفراد المجتمع. ويتعاظم القصور اكثر بالتعامل مع التربية ككتلة صماء ومطلقة دون ادراك طبيعة التمايزات والاختلافات الجوهرية بين تربية الدولة الرسمية وتربية المجتمع وتربية المؤسسات التعليمية، وع عدم وضع الاعتبار للتباينات بين التوجهات التربوية لمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية فى اطار المجتمع الواحد مفسحة المجال واسعاً لإغفال طبيعة

التناقضات الجوهرية والاختلافات الطبقية والاجتماعية والثقافية والايدولوجيا فى ظل غياب مشروع وطني متفق حوله بين جميع الاطراف، مترافقاً مع التهام الدولة على هشاشتها وتأكلها للمجتمع وخيراته، وفى مقدمتها الانسان السوداني.(احمد عوض احمد،2022م،18).

مفهـــوم التنـــمية:

قد برز مفهوم التنمية Development بداية فى علم الاقتصاد حيث استخدم استخدام للدلالة على عملية احداث مجموعة من التغيرات الجذرية فى المجتمع المعين ، بهدف اكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتي المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد فى نوعية الحياة لكل افراده ، بمعنى زيادة قدرة المجتمع على الاستجابة للحاجات الاساسية والحاجات المتزايدة لاعضائه بالصورة التى تكفل زيادة درجات اشباع تلك الحاجات عن طريق الترشيد المستمر لاستغلال الموارد الاقتصادية المتاحة . «كمال الدين التابعي،1987 :48 ».

لاحقاً تطور مفهوم التنمية ليرتبط بالعديد من الحقول المعرفية، فأصبح هنالك التنمية الثقافية التى تسعى لرفع مستوي ثقافة الفرد فى المجتمع وترقية الانسان وكذلك التنمية الاجتماعية التى تهدف الى تطوير التفاعلات المجتمعية بين اطراف المجتمع، الفرد، الجماعة، المؤسسات الاجتماعية، المنظمات الاهلية، بالاضافة لذلك استحدث مفهوم التنمية البشرية الذى يهتم بدعم قدرات الفرد وقياس مستوي معيشته وتحسين اوضاعه فى المجتمع.

تكون مصطلح التنمية البشرية واستقر هذا المصطلح بعد رحلة طويلة، شهد خلالها عدة مصطلحات ظهرت تباعاً ، وصار كل منها يخلى مكانه للمصطلح الجديد بمضامين وابعاد جديدة، ويحمله بعضاً مما ثبت فائدته، ونحواً من ابعاد وتطبيقاته ولعل اهم تلك المصطلحات هى تنمية القوى العاملة، وتنمية القوى البشرية ، وتنمية الموارد البشرية ، وتنمية راس المال البشري، ثم مصطلح التنمية الاجتماعية الذى مالبث هو الاخر يطغى على المصطلحات الاخرى؛ نتيجة لأستغراق المصطلحات السابقة فى الجانب الاقتصادى الصرف، وتجاهل وجود البشر والنظر اليهم كوسائل لزيادة الانتاج وتعظيم الثروة، فى حين يرتكز مصطلح التنمية الاجتماعية على ان البشر هم الغاية الحقيقية لاى انماء اولاً والمجتمع ثانياً ورخائهم الدائم. (احمد على الحاج،2001م :94).

بينما يعرفها التقرير الاول لبرنامج الامم المتحدة الانمائي لعام 1990م بانها : عملية توسيع الخيارات المتاحة امام الناس المتمثلة فى ثلاثة خيارات اساسية، هى: ان يحيا الناس حياة طويلة خالية من العلل، وان يكتسبوا المعرفة، وان يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة. ومالم تكن هذه الخيارات الاساسية مكفولة، فان الكثير من الفرص الاخرى ستظل بعيدة المنال. كما ان هناك خيارات اضافية يهتم بها الكثير من الناس وهى تمتد من الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، الى فرص الابتكار والابداع، واستمتاع الاشخاص بالاحترام الذاتى، وضمان حقوق الانسان لتحقيق حياة كريمة. (عصام الدين بربر ،2006م :94). وبهذا فان مفهوم التنمية البشرية يتضمن بعدين اساسين اولهما: تشكيل قدرات الانسان وتنمية طاقاته المختلفة من خلال الاشباع المتناهي لمختلف احتياجات ذلك النمو بعناصره المادية وغير المادية، وثانياً: توظيف تلك القدرات والطاقات فى الانتاج وفى استثمار الموارد والانشطة الاقتصادية والاجتماعية التى

تولد الانتاج والثروة، والمشاركة في المجالات السياسية والثقافية من خلال تنظيم مجتمعي حصيف يعبىء موارده الداخلية ، ويتفاعل مع المتغيرات العالمية من اجل الاطراد في تنمية تلك القدرات والموارد. (حامد عمار ،1998م :54). ولكى تؤدى التنمية الاقتصادية الى تحقيق تنمية بشرية، وضعت عدة شروط من اهمها: ان يصاحب التنمية الاقتصادية توزيع عادل للدخل من خلال اتباع سياسات اقتصادية تهدف الى تقديم السلع والخدمات العامة لكافة شرائح المجتمع ومناطق البلاد دون تمييز وان تعاد هيكلة النفقات الاجتماعية بصوره تؤدي الى استفادة الشرائح الاجتماعية الاقل دخلاً والاكثر عدداً. (برنامج الامم المتحدة الانمائي ،1999م: 1).

التنمية البشرية المستدامة:

يعرفها جيمس سبت المدير التنفيذي لبرنامج الامم المتحدة الانمائي بأنها التنمية التى لاتكتفى بتوليد النمو فحسب بل بتوزيع عائداتها بشكل عادل،وهى تجدد البئية بدل تدميرها، وتمكن الناس بدل تهميشهم، وتوسع خياراتهم وفرصهم، وتوهلهم للمشاركة في القرارات التى تؤثر في حياتهم،انها في صالح الفقراء والطبيعة،وفي صالح المراة وتشدد على النمو الذى يولد فرص عمل جديدة وتحافظ على البئية، وتزيد من تمكين الناس،وتحقيق العدالة فيما بينهم.«منظمة العمل الدولية،2001م :8 ».

يمكن تعريف التنمية المستدامة حسبما جاء في المواثيق الدولية بأنها هي التنمية التي تلبي احتياجات الأجيال الحاضرة دون المساس بتلبية احتياجات الأجيال المقبلة، بمعنى آخر، هي التنمية التي تعمل على إعمار الأرض باستغلال ما بها من موارد بحيث يستديم عطاء تلك الموارد للأجيال الحالية والأجيال القادمة . (UNESCO 2014, 2015).

يتكون مفهوم التنمية البشرية المستدامة من العناصر الاتية:

1. **الانصاف:** ويعنى به تحقيق الفرص المتكافئة امام البشر.
2. **الانتاج:** ويقصد به زيادة النمو والانتاجية بالتلازم مع تحقيق التنمية البشرية.
3. **الاستدامة:** و يقصد بها ان تكون التنمية عملية شاملة قابلة للاستدامة اقتصادياً واجتماعياً وبئياً.
4. **التمكين:** ويقصد به تمكين البشر من المشاركة في عملية التنمية كفاعليين والمشاركة في ادارة حياتهم. (احمد زوري،2006م :8).

أهداف التنمية:

- تهدف التنمية عامة الى رفع المستوى الاقتصاد والاجتماعي وحد المشكلات الناجمة عن التخلف، وتهيئة فرص جديدة للعمل لافراد المجتمع والانتفاع الكامل بكافة الامكانيات والموارد وتهيئة طاقات الافراد لاستغلال موارد بيئتهم، كما تسعى لتحقيق تنمية طاقات الافراد لكي يتحمل كل فرد مسؤوليته تجاه خطة التنمية خاصة ومجتمعة عامة.
- أهم اهداف التنمية يركز على التقدم الاجتماعي والاقتصادي وتحقيق اعلي مستويات للمعيشة وان الهدف الاساسي للتنمية هو اخراج المجتمعات المعزولة من عزلتها وجمودها واشراكها في عملية التنمية واعطائها الفرصة لاخذ دورها في التنمية الشاملة.
- تسعى التنمية الى تحقيق التماسك الاجتماعي لتحقيق الرفاهية والعدالة الاجتماعية بجانب زيادة الشعور بالانتماء للمجتمع القومي والولاء الشديد له.

تسعى التنمية الى تحقيق بعض الاهداف العامة والتى يمكن تلخيصها فى الاتي:

1. اشباع الحاجات الاساسية لغالبية افراد المجتمع وتحقيق التجانس وتذويب الفوارق بين الطبقات فى المجتمع.
2. تحقيق التكامل بين الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع بحيث الا يطغي جانب على الاخر اثناء تنفيذ مشروعات التنمية.
3. تحسين الظروف المعيشية ومساعدة افراد المجتمع على زيادة دخلهم.
4. تهدف التنمية الى تاكيد التعاون بين الحكومات والهيئات الاهلية للمجتمع.

المعـــوقات الـــتربوية التى تحول دون قيـــام تنمـــية بشرية مســتدامة فى السودان:

السودان شأنه شأن معظم الدول الإفريقية يتسم بالتنوع العرقي والثقافي والإثني، وهذا النوع يتطلب ضرورة خلق تماسك اجتماعي على أساس من التعايش السلمي بين مختلف القبائل والمجموعات، فالتعايش السلمي لا يقل في أهميته عن أي رؤية وطنية توائم بين الهوية والمواطنة وقضايا التنمية المستدامة وتضبط كل ما يتصل بها من حقوق وواجبات، الأمر الذي يجعل منه محور اهتمام على الصعيدين الرسمي والشعبي بغية استمرار الحياة وتعزيز المصالح ولن يتحقق ذلك إلا عبر تعايش حقيقي بتنظيم العلاقة بين المجموعات كافة. وهذا يؤكد أن التقاء السكان حول موارد المياه أو التجمعات السكانية تفرض نوعاً من التداخل والتعايش وهذا ما ويوجد في المجتمع السوداني، على الرغم من أنه لم يكن بالقدر الكافي وإذا لم يتم استيعاب هذه التنوع بشكل إيجابي يمكن لهذه المجموعات أن تجنح نحو الهويات الصغرى وهذا هو المهدد الرئيسي للوحدة وتحقيق التنمية البشرية والاقتصادية المتجهة نحو الوطن الواحد.

إن الحراك الذي ينشأ بين المجموعات المختلفة بمرجعيتها الثقافية والعرقية والدينية داخل الحدود الجغرافية للدولة الواحدة ينعكس بدوره سلباً أو إيجاباً على الاستقرار المجتمعي، كما أن الأنشطة الاقتصادية التي تقوم بها المجموعات السكانية وما يترتب عليها من تنافس لها تأثيرها الواضح على طبيعة التفاعلات التي تنشأ بينها. (الطيب حاج عطية ,2011: 59).

على الرغم من هذه السمات العامة التى يتميز بها السودان ، من حيث الموقع الجغرافي وتركيبة الكيان البشري السوداني المتجهة نحو التنوع والاختلاف، وسمات شخصية عامة وذات ابعاد اخلاقية وقيمية متجهة نحو صلاح الفرد الان، ان كل ذلك لم يجعل من الدولة السودانية دولة حديثة معاصرة تتجه نحو التنمية الشاملة والعادلة، وهذا بشكل او باخر ينزر بوجود مجموعة العقبات والمعوقات التى تقف حجر عثرة امام التطور والحداثة، وعلى الرغم من اتساع رقعة هذه المعوقات التى تكاد تشمل كل مناحي واتجاهات الحالة السودانية الا اننا نتناول بعضاً منها لاهميتها واتصالها المباشر بموضوع الدراسة ، وبموقعها الحساس تجاه الوصول اللا التنمية بكافة جوانبها ومن اجل ذلك نتناول منها على سبيل المثال وليست الحصر الموضوعات الاتية:

1. المعتقدات المريضة والهدامة :

تمثل المعتقدات بزور المقاصد، والتى هى بالطبع بزور الاهداف والخطط والاستراتيجية والتى تمثل بزور الواقع ، فاذا برعنا فى اطلاق سراح الافكار الهدامة والمريضة فاننا من الناحية النظرية على الاقل نكون

قد اطلقنا سراح المعتقدات والتوقعات غير البناءه والمعوقة ـ وغالبا ماتكون هذه المعتقدات راسخة لدرجة اننا لا نستطيع التعرف على طبيعتها من حيث كونها معتقدات مريضة او هدامة ـ اننا نعتقد ان هذه المعتقدات والتوقعات عباره عن حقائق او ربما ان نقول اننا اصبحنا واقعيين، وتمثل تلك المعتقدات المعوقة فى الافتراضات والتوقعات الاكثر عمقاً والاكثر تاصلاً التى قد نتمسك بها وربما يكون لدينا معتقدات عن الحياة والعالم وعن انفسنا وعن الاخرين تعوقنا عن الحركة او تدخلنا فى سلسلة مستمرة من الصراعات وتحقيق النتائج غير المرغوب فيها)ـ وطالما بقينا غير واعيين بهذه المعتقدات المعوقة فانها تواصل زحفها حتى تحكم عالمنا. (مارى جيه لور،2010م :78). وحفاظا على تحركنا الى الامام ونيل مبتغانا المستقبلي يجب التخلص من كل الافكار والمعتقدات التى تحول دون التوصل الى ذلك وهذا بالضرورة يتطلب وعي ذاتي، وليس هذا فحسب بل يجب تعديل نمط سلوكنا ليساهم فى اصلاح تلك المعتقدات، فمن السهل جدا ان يتغير المعتقد من كونها سلبي الى معتقد اكثر ايجابية ويسهم فى تطورنا وتنمية قدراتنا الذاتية وهي بدورها ماتحدث الفارق التنموي على المستوي الشخصي ومستوي تنمية المجتمعات وهذا يكون بمثابة اجابة اكثر واقعية لتساؤل كيف تسخر الاعتقاد لصالحك حتى يخدم قضايا التنمية المستدامة فى السودان؟ ولدلالة ذلك مانجده فى قصة ايميلي حيث كانت تعتقد ان حياتها ليست متوازنة فقد كانت مشغولة بعملها طول اليوم وكان لديها اربعة اطفال تعتني بهم وكان يومها مزدحم بالمسوليات لدرجة انها شعرت ان ساعات اليوم غير كافية للاطلاع بكل هذه المسوليات وقد طبقت كل اساليب ادارة الوقت دون جدوى وبمجرد تعلمها ادارة التفكير اكتشفت انها تمتلك اعتقادا بانه اذا اذا قام الاخرون بتقديم خدمة لها فانها بذلك تصبح مدينة لهم ومما ذاد الامر صعوبتا اعتقادها بانها لا ينبقي ان تكون مدينة لاي شخص باي شي ونتيجة لذلك لم تستطع ان تطلب من عائلتها او زوجها او اطفالها او اي من اصدقائها ان يقدموا لها اي مساعدة. كما لم تستطع ان تطلب مساعدة او نصيحة من رئيسها فى العمل او زملائها وعندما ادركت ايميلي انها تستطيع ان تجرب اعتقادا اخر، تغيرت حياتها الى الافضل فقد ادركت ان بامكانها تقديم الامتنان للاسهامات التى قام بها الاخرون حتى تحقق النجاح وبهذا الاعتقاد الجديد كان من السهل عليها ان تطلب المساعدة وتستمتع بالنتائج كما استمتعت ايضا بالتعبير عن تقديرها للمساعدات التى تلقتها)ـ(مارى جيه لور،2010م :79).

2ـ عوائق العادات والتقاليد فى بعض المؤسسات السودانية.

تشكل العادات والتقاليد معوقا ظاهرا خاصة فيما يتعلق بسلوك العامة اذ تتجه بعض ممارسات المجتمع نحو التقليل من اهمية التنمية وممارستها للتغير التنموي الذى يسهم فى نقل المجتمع من مجتمع رعوي فقير الى مجتمع حديث ومتتطور هذا جانب ، اما الجانب الاخر فيما يتعلق بالممارسات الداخلية داخل تركيبة المجتمع نحو المحافظة على القديم وعدم تولي امور التنمية المستدامة اهمية تزكر مثل جهل اهمية ادارة الوقت والتعامل معه كقيمة ضرورية لاحداث التنمية الشاملة، وعدم الالتزام بديمومة العمل والانضباط اثناء ادائه. ونجد فى بعض الموسسات الهامة وذات الحساسية العالية فى التعامل مع الجمهور اذ نجد الموظفين او العمال يخضعون الى عاداتهم وتقاليدهم المجتمعية اكثر من حرصهم على فعالية العمل والرفع من قدرات موسساتهم التى يعملون بها، وتبقي ارادة وخطط الموسسة مرهونها بالمزاج الشخصي المنصب نحو المجاملات المجتمعية.

3.التفكير البدائي وضعف تحفيز العاملين وعدم حثهم على الابداع:

هنالك الكثير من المؤسسات السودانية خاصة كانت اوعامة لا تولي قضية تاهيل وتدريب الموظفين ادنى اهتمام، ويعتبر الموظف او العامل هو فى السلم الادني من حيث الاولويات والاستشارة ويكتفي هو بتطبيق السياسات والامور الصادرة من القيادة العليا دون ان يبدي فيها اي من الملاحظات وقد تكون خبرته اوكفاءتة العلمية تؤهله لمثل هذه الاستشارات، ولكن التفكير البدائي من قبل القادة او المديرين لا تفسح تلك المساحة للراي والمناقشة وهذا بصوره او باخري يوضخ ان لدينا عدد لا متناهي من قبل الخبراء ذو الكفاءة العالية ولكنهم يخضعون تحت وضاءات قيادات تعوق من التنمية وتحد من استمرارية الاجيال فى القيادة والادارة.

علماً ان هنالك مايعرف بخطط التنمية الفردية (IDP) هي خطط شخصية مصممة لمساعدة الموظفين على تحسين مهاراتهم والارتقاء بمهنهم داخل المنظمة. عادةً ما يتم إنشاؤها من خلال عملية تعاونية بين الموظف ومديره، وهي تحدد أهدافًا محددة وأهدافًا للتعلم وعناصر عمل تهدف إلى دفع النمو الشخصي والمهني على مدى فترة محددة. يبدأ إنشاء خطة التنمية الفردية بالتقييم الذاتي، حيث يتأمل الموظفون نقاط قوتهم وضعفهم وتطلعاتهم المهنية. ويلي ذلك مناقشة مع مديرهم لوضع أهداف واقعية وقابلة للتحقيق تساهم في مسار الموظف المهني وأهداف المنظمة. تعمل خطة التنمية الفردية كخارطة طريق لتنمية الموظف، وتفصيل الموارد والتدريب والخبرات اللازمة لاكتساب مهارات جديدة أو تحسين المهارات الحالية. (احمد فرج، 2018، 21).

نجد بعض الموسسات لا تهتم كثيرا بعمليات تحفيز التفكير لدى العامل وينعكس لك على جودة الاداء وجدول المهام ومن اجل تغيير هذه المفاهيم يجب على الموسسة ان تعمل على :

- تطوير الوعي الذاتي واكتشاف مايحفز العامل على الاداء.
- وضع اهداف ذات مغزي وتحقيقها.
- القضاء على الافكار التى تبدد الوقت والطاقة والمال .
- الموازنة والتفريق بين النجاح المهني والانجاز الشخصي .
- التمتع بالسلام الداخلى بين العاملين .
- حث الافراد والمدراء من اجل ادارة افكار قائمة على صلاح الموسسة فى المقام الاول ، وهذا لا يكون اكثر فعاليا مالم يحدث تغيير سلوكي مرتبط ببئية العمل والعلاقات التى تحكم الموظفين داخل حقل العمل ومن اجل افكار رائدة حديثة ومتطوره تتجه نحو مفاهيم التنمية المستدامة يجب مشاركة الموظفين فى عملية التخطيط التربوي التنموي وما يعوق هذا الجانب ان اغلب الخطط تعد جاهزة للتنفيذ دون مناقشة باسلوب بيراقراطي فضلا عن ضعف الثقافة التخطيطية .

تسهم التربية فى خلق عقل ناقدي يشكل العنصر الحاسم فى شخصية الفرد المستقبلية التة تؤسس لمفهوم التنمية الشاملة ، كما ان التطورات الحديثة والمتلاحقة في عالمنا المعاصر هي محتاجة لعقل ناقد ونشط اكثر من العقل الجمعي ، هذا جانب اما الجانب الأخر والاكثر حوجة هو وجود انسان فاعل ومدرك

ويتقبل اراء الاخرين ويتفاعل مع روح الجماعة ويحترم حقوق المجتمع. وهذا كله لا يتأتى الا من خلال تنشئة اجتماعية قائمة على احترام الحقوق والواجبات وتعليم راشد وهادف وموجه نحو خلق شخصية قوية ومسؤولة وبالطبع لا يمكن ان يكون كذلك الا اذا قام التعليم بتمكين الدارسين لتلك القيم التي تنشئ وتربي من خلال الاسلوب الديمقراطي الذي يتيح للأشخاص التعبير عن اراءهم ومقترحاتهم ومن جراء ذلك تقوي الشخصية لديهم ويتفاعلون مع المنهج والادارة المدرسية وبئية الدراسة ، والمعلم المرشد الذي يحترم خيارات تلاميذه ـ

4. سلوك الحكومات تجاه قضايا التنمية.

تتخذ بعض الدول والحكومات بعض الاساليب والممارسات التى من شانها ان تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لمجتمعاتها رغم ان الغاية النبيلة هي ان تسعي بكل ما اوتيت من قدرات بشرية ومادية واقتصادية لبلوغ ذلك. ومن هذه الممارسات التى تؤثر على خطط وابعاد التنمية المستدامة:

- تفشي خطاب الكراهية والاصطفاف العرقي والاثني والقبلى.
- الاعلاء من قيمة المصالح الذاتية على المصالح الوطنية.
- التمركز حول الهوايات الصغري ـ
- الدفع بالادارات الاهلية للدخول فى صراعات تجاه الدولة خاصتا فيما يتصل وملكية الاراضى.
- الممارسات السياسية الغير اخلاقية فى سبيل الوصول لغايات افراد او احزاب.
- ضبابية بعض التشريعات والقوانين الخاصة بالاراضي والاستثمار.
- ضعف مهنية بعض الاجهزة الخاصة بتعويضات المشاريع القومية(السدود، والطرق والموانى) ـ
- عدم مشاركة المجتمعات المحلية فى وضع وتنفيذ المشروعات الانمائية التى تقام فى مناطقهم.

وفى سبيل التخلص من تلك الممارسات على الدول ان تنهج نهج يقودها الى تحقيق تنمية شعوبها تنمية متكاملة وشاملة ومستدامة وان يتفق سلوك المواطن مع خطط التنمية الكلية للدولة والحكومات وهنا نتجنب الفراغات التى تحدث اثناء سريان المشاريع التنموية، وهنالك الكثير من المفاهيم التى تجنب الدولة التخطيط العشوائي، كما تضمن ايضا ان ياتي السلوك الجمعي للمواطن متماشيا مع استراتيجة الدولة ومن اجل ذلك يجب ان تعتمد على الاتي:

العدالة الاجتماعية Social Justice:

تمثل العدالة الاجتماعية نظاماً اجتماعياً و اقتصادياً متكاملاً يهدف الي ازالة الفوارق بين طبقات المجتمع الواحد حيث يعمل علي توفير المعاملة العادلة و توفير الحصة التشاركية من خبرات المجتمع للجميع. و تشمل في النهضة الاقتصادية و العمل على اعادة توزيع الدخل القومي و تكافؤ الفرص, لتشكل في النهاية ما يسمى بالمجتمع المدني. « مشعل، 2014م ،65».

إن العدالة الاجتماعية هى عملية تحقيق المساواة فى الحقوق الاهلية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية دون تمييز استناداً الى الجنس او اللغة او الدين او العقيدة او الموقع الجغرافي او المركز الاجتماعى او لاي سبب كان، وتوفير فرص متكافئة للجميع للارتقاء بقدراتهم على المنافسة الى اقصي حد ممكن، بهدف زيادة مستويات الرفاهية، وتقليل حدة التفاوت الاجتماعى، وتخفيض معدلات الفقر والحرمان المادى والثقافى والسياسي ، وذلك بالمشاركة بين الدولة والقطاع الخاص والمجتمع المدني. ويساعد على ذلك

تنمية القدرات والملكات واطلاق الطاقات لكل افراد المجتمع، وكذلك مراعاة العدالة فى تحمل الاعباء بين الاجيال الحاضرة والاجيال المقبلة وتقليل الفروق غير المقبولة بين الافراد والجماعات والاقاليم داخل الدولة. (cip2014).

عندما تقوم العدالة الاجتماعية على هذا الاساس وهذا النهج المبني على المساواة ومراعاة الحقوق وتوفير فرص متكافئة للجميع فانها تنشئ جيل متسامح ومستمتع بخدمات بلده على اساس العدالة وبالتالي يكون اكثر فعالية فى قضايا التنمية ، والساعي اليها ـ لان كل ذلك يعتبرسلوكاً تربي عليه.

الحوكمة governance:

هي الادارة الرشيدة و قد ظهر هذا المصطلح بعد تقرير البنك الدولي لسنة 1989م حولة كيفية تحقيق التنمية مع انتشار الفساد في الدول الافريقية جنوب الصحراء , و اخذ المفهوم بعدين البعد السياسي والبعد الاقتصادي الاداري , و قد وردت تعاريف كثيرة للحوكمة منها تعريف موندي : 2001 الذي عرفهما بأنها منظومة من القوانين و القواعد و العوامل التي تتحكم في عمليات المنظمة و تتضمن علاقة المنظمة بأصحاب المصالح و المجتمع. (بطاح ،2016م ،60).

جاءت أهمية الحوكمة في الحاجة إلى نظام وقائي يدافع عن السلامة ويعمل على تحقيق المصداقية، حيث ظهرت نتيجة بعض الأحداث و انهيار الشركات المالية التي حدثت في جنوب شرق آسيا وشرق أوروبا وأمريكا، فمنذ منذ العام 1997م ، ومع انفجار الأزمة المالية الآسيوية أخذ العالم ينظر نظرة جديدة إلى حوكمة الشركات. والأزمة المالية المشار إليها، يمكن وصفها بأنها كانت أزمة ثقة في المؤسسات والتشريعات التي تنظم نشاط الأعمال والعلاقات في ما بين منشآت الأعمال والحكومة .وبلغ الاهتمام بالحوكمة المؤسسية قمته مع بداية القرن الحالي ،تحديدا بعد سنة2001م بسبب الانهيارات المالية للعديد من الشركات الامريكية العملاقة. (مطر محمد ،2013م ،14).

برزت اهمية الحوكمة كنظام لمواجهة الاستبداد الاداري في المؤسسات المختلفة و التي تعلقت العلاقة بين الرؤساء و المؤسسة او بين مصدري القرارات المتعلقة بها , تعمل على مواجهة ظواهر الفساد و الاستبداد لعدد من المؤسسات الاقتصادية بسبب عدم وجود ألية ضبط لمحاسبة رؤساء هذه المؤسسات و غياب الشفافية , و عدم احقية العمال في هذه المؤسسات او الجمهور المتلقي لخدماتها في مناقشة قرارات هوؤلاء المسؤلين و هي بذلك تمكن من الافصاح عن المعلومات (فيصل ،2016م ،14).

إن بجهود الدول والمنظمات المنصب حول تطبيق نظام الحوكمة يستطيع المجتمع التخلص من كثير من المعوقات الخاصة بتوجيه السلوك، كما تتضح العلاقة بين الرؤساء والمرؤسين على هذا المنوال.

إن الفساد والمحسوبية والتعصب وغيرها من القضايا ذات الصلة اثرت تاثيرا مباشر على كثير من الدول رغم وفرة مواردها واصبحت تلك البلدان تصنف من الدول الاكثر فسادا، ومثال لذلك فينزويلا التى تعرف بجوهرة الموارد ولكن لسوء الادارة والفساد وانتشار المخدرات مازالت عاجزة فى توفر الخدمات لدى مواطنيها وهذا يثبت صحة فرضية ان التنمية تحتاج الى تعديل سلوك متجه نحو التنمية اكثر من كونها وفرة موارد.

ومن اجل التخلص من كل ذلك وزرع بئية ايجابية تتسم بالتنمية المستدامة يجب التاكيد على الاتي:

- أهمية تحقيق التوازن بين البيئات الريفية والبيئات الحضرية.
- أهمية تزويد المجتمعات الريفية بوسائل الإنتاج في مجال زيادة الانتاجية الزراعية والمنتجات الحيوانية.

- أهمية تزويد البيئات الريفية بالخدمات الصحية وخدمات الماء والكهرباء.
- أهمية التخطيط التنموي السليم، اتباع أساليب البناء الحديثة.
- زيادة المساحات الخضراء بالمدن عن طريق إنشاء الحدائق وتشجير الشوارع مما يؤدي لتنقية الهواء من الغبار العالق وتلطيف الجو.
- الحفاظ على استدامة عطاء الموارد ذات الصلة مثل الأراضي والغابات والطاقة والموارد المعدنية.

نظام التعـــليم فى الســـودان:

إن التعليم يؤدي دورا مهما في خدمة المجتمع ، إذ يساعد في عملية الاستثمار في رأس المال البشري؛ فهو المسئول عن إمداد المجتمع بالطاقات البشرية والكوادر العلمية ، كما يمد هذه الكوادر بالمفاهيم الوطنية التي من شأنها أن تعزز الانتماء وترسيخ مفهوم الهوية الوطنية لديهم .

ان التقدم الهائل الذي تحقق في اليابان وهي مثال حي وواقعي على تطبيق مفهوم الإنسان كمحور للتنمية الشاملة والمستدامة ـ لا يقوم على أساس من مصادر الثروة الطبيعية، بل انه يقوم بالدرجة الأولى على الاهتمام بالإنسان الياباني أو الجيل الياباني الذي اجترح المعجزات بعد ان استعد صانعو مستقبل اليابان بما ينبغي لذلك من شروط ومستلزمات التعليم تحديدا، فقد أسرفت اليابان كما هو تعبير احد الباحثين في استثماراتها في التعليم بالنسبة إلى نصيب الفرد من الدخل القومي، ولم تتردد في وضع استثمارات ضخمة في نظامها التعليمي" فالتنمية الشاملة والمستدامة بكل أشكالها وأنواعها وأهدافها ومحاورها في نهاية المطاف هي: عملية تنطلق من الإنسان، وتمر بالإنسان وتنتهي عنده، فالتنمية الصحيحة تنطلق من الإنسان بحفظ كرامته ورعاية حقوقه وحريته ورفع قيمته وزيادة كفاءته، وتنمية قدراته من أجل رفع درجة مساهمته الايجابية. (عمر فرج،2016،4).

ذلك أن التنمية تنطلق من الإنسان ثم تتجه لتغيير محيطه المادي وتهدف في النهاية إلى تحقيق سعادته. عليه فإن أي أمة وطنية يقودها قائد مستنير وحكيم في أي وقت في الحاضر والمستقبل وترغب في التقدم التنموي يجب ان تصب جهودها وتوجهاتها ومرئياتها وخططها المستقبلية على الإنسان، فالإنسان هو الاستثمار الحقيقي وهو رأس المال . هنالك الكثير من المعوقات والعقبات التى تنكس سلباً على اداء وفعالية التعليم تجاه التنمية البشرية والتنمية الشاملة وهي فى النقاط التالية:

المناهج:

تسهم المناهج التعليمية بدور كبير فى عملية التعليم، وفى عملية بلوغ الغايات التى تحددها فلسفة التعليم الكلية للدولة السودانية، الا ان المناهج السودانية تعتريها الكثير من المشكلات والتى تجعلها غير قادرة على مواكبة سبل التطور الذى يحدث فى العالم من حولنا خاصة فيما يتعلق بموضوع بلوغنا الى احداث تنمية بشرية شاملة مستدامة، هذا عوضاً عن ان العالم الخارج وحتى دول الجوار من حولنا استطاعت ان تبلغ الى غاياتها النبيلة فيما يخص الرفاة والتنمية الاجتماعية وارتفاع معدلات دخل الفرد، وتصحيح الكثير من المفاهيم والقيم الاجتماعية التى اقعدتها ردحاً من الزمن، ولكن بانتفاضتها وعزيمتها استطاعت ان تحدث تلك القيم فى مناهجها وخرج جيل يحمل بذور النماء والتسامح ويقدر قيمة التنوع والاختلاف (رواندا، جنوب افريقيا، كينيا).

لذلك يري الكثير من الباحثين والاكاديمين ان المناهج السودانية بوضعها الراهن غير قادرة على احداث التنمية البشرية المستدامة وذلك لعدة اعتبارات منها:

1. عدم مواكبتها للتطورات الاجتماعية والاقتصادية داخلياً، وتنامي حدة الفقر والمظاهر السالبة المتمثلة فى تفشي السرقة والنهب والتسول، وبروز طبقة ثرية بسبب الاعتداء على المال العام، وتسخير امكانيات الدولة لمصلحة المحاسيب، وبعدت وانفصلت عن التطورات والمستجدات فى المعارف والعلوم.
2. عدم الحياد الفكري والسياسي، فالذين قاموا بصياغة ووضع المناهج كانوا منحازين بصورة كاملة لمذهبهم الفكري، ورؤى تنظيمهم السياسي، وخدمة لتوجه.
3. لم تراعى المناهج المهارات والفروق الفردية، ولا ميول المتلقين فى نيل القدر المعرفي الذى يتوقون اليه.
4. لم تحفل بالتنوع والتعدد الثقافي فى المجتمع. (احمد عوض احمد،2017م،44).

بينما يرى الطيب ابراهيم (2016م، 165) . ان المنهج او المادة التعليمية هما الركيزة والقاعدة التى يقوم عليها التعليم. ابان العديد من الدارسين والباحثين ان هنالك ملاحظات حول مناهج التعليم العام فى السودان مها:

- الاهتمام بالكم دون الكيف، حيث يقوم المنهج على الحشو والتكديس والتمحور حول الحفظ والتلقين وشحذ الذاكرة بعيداً عن التفكير الناقد والمقارنة والتركيب والتحليل، فالتذكر اولي وظائف العقل.
- ضعف الاهتمام بالانشطة غير الصفية (العمل الجماعي،المشاريع الصغيرة،الجمعيات،الرحل المدرسية).
- يفتقر التعليم الى الاهتمام بالتدريب وتنمية المهارات كما فى الدول الاخري.
- يفتقر التعليم شحذ الذهن واثارة الفاعلية وتنمية المهارات وبناء الشخصية وتأسيس قيم الحرية والحوار والمثاقفة والتدريب والاجتهاد والابداع .(الطيب ابراهيم، مرجع سابق، 165).

تمويل التعليم:

ان ضعف الميزانية وتناقص الدعم المالي من قبل الدولة من اهم المشكلات التى يعاني منها التعليم فى السودان. لم يكن اصلاح وتطوير التعليم هدف استراتيجي لاي حكومة من الحكومات التى تعاقبت على السودان. بدليل ان ان نصيب التعليم العام من الميزانية العامة لا يتجاوز 1 % اضافة الى ان الطالب يتحمل ستة اضعاف ماتنفقة الدولة على التعليم العام. (الطيب ابراهيم،144).

هذا الضف بل القصور يجعل من التعليم من الصعوبة بمكان ان يودي دوره فى التنمية المتكاملة وأن يلبي رغبات المجتمع السودانى المتوجهة نحو المستقبل، مالم يسبق ذلك فلسفة موجهة وراشدة وقيادة تربوية واعية باهمية التعليم من اجل التنمية المستدامة.

كما ينعكس ذلك بصورة واضحة فى اضعاف مخرجات العملية التعليمية، خاصة ان خريجي التعليم العالي السوداني اصبحوا ينافسون فى سوق التوظيف العالمي، وهذا يتطلب منافس ذو كفاءة عالية وتدريب متقدم يؤهله لذلك. وهذا لن يحدث الا اذا زاد الانفاق على التعليم من قبل الدولة واستطاعت ان توفر المعينات الاساسية من الوسائل الحديثة فى لغة التعليم والتعلم وتكنولوجية التعليم.

البئية التعليمية وتدريب المعلمين:

يقصد بالبئية التعليمية هى كل التجهيزات التى تعين الكادر العامل فى الحقل التعليمي ، وتوفر المناخ المناسب لعملية التاهيل واكساب المعارف ولكن الوضع الاني فى السودان يفتقد الى الكثير من التجهيزات

التى تخص المناخ التعليمية، وبما ان التعليم اصبح صناعة فان اي افتقار للبئية التعليمية يعني بالضرورة عدم اكتمال حقلة التعليم والتعلم وهذا بدوره يوثر على تنمية عادلة وشاملة.

أما فيما يتعلق بتدريب المعلمين باعتبارهم هم ناقلي المعرفة ومنفذى سياسة وفلسفة التعليم على الارض ايضا يعانون من كثير من المشكلات التى تجعل من قضية التنمية امراً مستحيلاً ، وان هذا الامر لديه ارتباط مباشر بتمويل التعليم، فقد شهدت الايام الماضية هجرات كوادر باستمرار الى دولة الخليج وغيرها بسبب ضعف امكانيات الاعداد للعملية التعليمية وضعف حافز الاستاذ ويعتبر هذا من اكثر الجوانب المؤثرة ويظهر ذلك بعد سنوات قلائل ان الحقل التعليمي خالي تماماً من الكوادر بسبب ضعف الاجوار وقلة التدريب وعدم الشعور بالرضاء الوظيفي.

تخطيط مؤسسات التعليم:

الحديث عن تخطيط التعليم وعلاقته بتلك المعوقات ينحصر فى الاتي:

1. التعدد فى تبني الاستراتيجيات التعليمية مابين كل فترة والاخري ، يوضح ان ليس هنالك تخطيط مدروس يمكن ان يبنى عليه لدراسة وضعية خطط التنمية المتعلقة بالتعليم فى السودان.
2. على الرغم من التوسع فى مؤسسات التعليم العالي فى السودان، الا ان بعض الجامعات التى تم تاسيسها لا ترتقي الى مايعرف بالتعليم الجامعي الجيد، كما ان نفس قرار انشائها كان وليد للابعاد المناطقية اوبغرض الكسب السياسي فقط وهذا يضعف حق الاجيال فى التعليم الجيد وتوزيع فرص التعليم باعتباره حق تقدمه الدول وفق شروط محدده.
3. ظلت مؤسسات التعليم العالي مرهونة بسياسات وزارة التعليم العالي، وهى ماموره بذلك، بحيث تقدم الوزارة كل النفقات مقابل ان لا تتمتع تلك الموسسات بحريتها الاكاديمية واستقلاليتها عملاً بمبدأ من لا يملك قوته لا يملك قراره.

الخاتـــمة:

تناولت هذه الدراسة موضوع التربية وصلتها بالتنمية البشرية المستدامة و معوقات تحقيق ذلك على الوضع السودان، وتم ذلك من خلال عدة محاور ونقاشات تمت على مجمل الدراسة، وتوصلت لعدد من النتائج منها ان التعليم والتنمية يسيران يدا بيد فالتعليم شرط اساسي لتحقيق التنمية والتنمية توفر للتعليم مقومات النجاح ، المعوقات الذاتية وضعف دافعية الافراد يحول دون تحقيق تنمية مستدامة.

المحاباة وتفشي خطاب الكراهية والتعصب الأعمى كلها تؤثر على البناء الاجتماعي والتنموي لدي البلدان ، غياب فلسفة تعليمية واضحة هو ما يضعف التخطيط للتنمية المستدامة ، سلوك بعض الحكومات يؤثر سلباً على احداث التنمية المستدامة- لبئية التعليمية فى السودان هشة التكوين لا تتناسب وطبيعة التغيرات المنشودة نحو نمو المجتمعات المعاصرة والوصول الى الحداثة وجودة التعليم.

كما اوصت الدراسة بالاتي: ضرورة المراجعة الدورية لسياسات الدولة خاصة فيما يتعلق بخطط التنمية المستدامة ، يجب انزال مفاهيم العدالة الاجتماعية والحوكمة للواقع التنموي السوداني ، تبني تشريعات وقوانين تشجع العمل التنموي وتوسع افق الاستثمار الايجابي - وضرورة استحداث مناهج تعليمية قائمى على فلسفة التنمية المستدامة للافراد والمجتمعات - يجب الاستهداء بتجربة بعض الدول فيما يتعلق وسلوكها تجاه التربية والتنمية المستدامة.

الهوامش:

القران الكريم ـ

المراجع العربية:

(1) الطيب أحمد المصطفى حياتي،الإنسان والبيئة من منظور إسلامي، مركز دراسات الإسلام والعالم المعاصر، الخرطوم، 2011م.

(2) زينب الزبير الطيب ، السياسات الوطنية ،المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية واللجنة الوطنية السودانية للتربية والعلوم والثقافة ،قاعة المؤتمرات الدولية ،جامعة الزعيم الأزهري ،السودان 2011م.

(3) فيصل عبدالوهاب ، الحوكمة وتعزيز العدالة الاجتماعية فى الجامعات السودانية، مؤتمر كلية التربية الخامس ،جامعة الخرطوم 2018م.

(4) بطاح احمد، الادارة التربوية رؤية معاصرة دار الفكر بيروت 2016م.

(5) مطر محمد نور، دور الحوكمة فى تحسين جودة مخرجات التعليم العالي الجامعي فى الاردن، جامعة الشرق الاقصي نموزجاً، المؤتمر الدولي العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية بالتنسيق مع جامعة الزيتونة، الارد عمان مجلد 1 ،2013م ـ

(6) كمال الدين التابعي، الاتجاهات المعاصرة لدراسة القيم والتنمية، القاهرة 1980م ـ

(7) مشعل احمد ،العدالة الاجتماعية، القاهرة 2014مـ

(8) إخلاص حسن عشرية، تنمية مهارات التفكير للقرن الواحد وعشرين، جامعة الخرطوم كلية التربية 2016م .

(9) ماري جيه، ادارة التفكير، مكتبة جرير2010مـ ـ

(10) مركز المشروعات الدولية،2014م الطريق الى العدالة الاجتماعية.

(11) حسن ابراهيم هنداوي، التعليم واشكاليات التنمية، كتاب الامة ، قطر2004م.

(12) محمد ناجى الدعيس واخرون، التربية والتنمية البشرية المستديمة، مجلة جامعة المدينة،العدد 39اكتوبر ،2021م.

(13) أحمد على الحاج، اقتصاديات التعليم فى اليمن من النظرية الى التطبيق، صنعاء دار الشوكانى للطباعة والنشر،2001م.

(14) أحمد عوض احمد، التعليم والايدولوجيا التعليم العام فى السودان نموزجاً، شركة مطابع السودان للعملة 2016م.

(15) عصام الدين برير، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، العين دار الكتاب الجامعي، 2006م.

(16) حامد عمار، مقالات فى التنمية البشرية ،1998م.

(17) منظمة العمل الدولية، التنمية البشرية المفهوم العام، 2001م.

(18) برنامج الامم المتحدة الانمائي، تقرير التنمية البشرية للعام 1999م.
(19) أحمد زوري، التعليم من اجل التنمية المستدامة، مجلة علوم التربية، دورية مغربية نصف سنوية، العدد 22 ، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديد، 2006م.
(20) البنك الدولي، التربية وثيقة سياسة القطاع، مكتب اليونسكو الاقليمي فى البلدان العربية، بيروت لبنان، 2001م.
(21) منير لواج، الية دعم الموسسات الصغيرة والمتوسطة لتحقيق التنمية المحلية، دراسة مقارنة تجربة الهند واليابان والجزائر، مجلة دراسات العدد الاقتصادى مجلد 4،2013م.
(22) الطيب ابراهيم احمد، الركائز الاساسية لتعليم العام ودورها فى التنمية المستدامة فى السودان، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، العدد الثامن ديسمبر2014م.
(23) أحمد عوض احمد البشير، التربية السودانية، نحو تربية مستنيرة ديمقراطية ونقدية، دار المصورات، 2022م.

المراجع الاجنبية:

(1) UNESCO, Roadmap for Implementing the Global Action Program on Education for Sustainable Development, 2014.
(2) United Nations Sustainable Development Summit, New York, 201

اتجاهات طلبة جامعة كسلا السودانية نحو التعليم الإلكتروني (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية)

د. صلاح التوم إبراهيم محمد
باحث بمركزبحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر- السودان

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، واشتملت العينة المفحوصة على 300 من طلاب كلية التربية بجامعة كسلا أُختيرت بالطريقة العشوائية ، حيث تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي . توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، من أهمها : إن للطلبة في كلية التربية بجامعة كسلا اتجاهات إيجابية تجاه التعليم الإلكتروني ، وإن الطلبة غير راضون عن واقع استخدام التعليم الإلكتروني بالجامعة ، وإن معظم الطلبة يفضلون أن يعمم التعليم الإلكتروني بكل الأقسام المختلفة ، كما أنه لا توجد فروق في الاتجاهات تعود لمتغير التخصص أو النوع الاجتماعي أو المستوي الدراسي .

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، جامعة كسلا، كلية التربية .

Attitudes of students of the Sudanese University of Kassala towards electronic education
(An applied study for students of the College of Education)

Dr. Salah Al-Toum Ibrahim Mohammed

Abstract:

This study aimed to identify the attitudes of students of the Faculty of Education at the University of Kassala towards e-learning, and the researcher followed the descriptive and analytical approach, and used the questionnaire as a tool to collect data, and the researcher used: the statistical analysis program spss as a statistical method.The study found a number of results: that students have positive attitudes towards e-learning, that students are dissatisfied with the reality of using e-learning at the university, and that most students prefer to generalize e-learning in all departments, and there are no differences in the trends related to the variable of specialization or gender. Or academic level. Departments.

Key words: Faculty of Education, University of Kassala, electronic education.

مقدمة :

إن ما يشهده العالم اليوم من ثورة تكنولوجية ضخمة ، ألقت بظلالها على المنظومة التعليمية بكافة مراحلها ومستوياتها ، فكان لزاماً على المؤسسات التربوية التعليمية مواكبة هذا التطور والتقدم ، للاستفادة القصوى في تطوير الوسائل التعليمية الحديثة ، وتوظيف مستحدثات التقنيات الحديثة لتحقيق فاعلية أفضل في العملية التعليمية ، وتعزيز الدافعية نحو التعليم وإثارة الاهتمام . ويعد التعليم الالكتروني في هذا العصر في الأهمية بمكان ، حيث يعد من الوسائل الحديثة لمواكبة التطور والتقدم في شتي مناحي الحياة ، إذ أن أساليب وطرق التدريس اتجهت إلى استخدام أحدث التقنيات مباعدة عن الوسائل التقليدية ، حيث لم يعد الهدف من العملية التعليمية في عصر ثورة المعلومات إكساب الحقائق المجردة والمعرفة فقط ، بل تعداه إلى إكساب الطلبة المهارات والقدرات البحثية والكشفية التي تعتمد على الذات .

إن تحفيز وتنمية اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني من خلال استخدام تقنيات التعليم الحديثة يعد من الغايات الأساسية في هذا العصر التي يجب الاهتمام بها وإعطاؤها الأولوية في برامج وخطط الجامعات ، كما أن الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني تزيد من دافعية الطالب نحو التعلم وتنمي المجالات المعرفية والإدراكية لديه وعلى المجتمع المحيط من حوله ، حيث تنعكس على سلوكياته وتصرفاته وطريقته في التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم ، وتساعده في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في المواقف النفسية والاجتماعية دون تردد أو تفكير[1] .

إن التعليم الإلكتروني انتشر في معظم دول العالم ، وقد دفعت عوامل كثيرة توجه المؤسسات التعليمية نحوه ، من أبرزها توفير فرص أكثر مرونة للتعليم قي أي مكان أو زمان ، وتقليل تكلفة التعليم الجامعي ، ويمكن من خلاله تعزيز جودة خبرات التعليم بما يوازي التعليم التقليدي ، كما أشار باحثون إلى المميزات المتحققة من خلال وسائل التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة ، وتعزيز مهارات التأمل الذاتي . وقد دشنت كلية التربية وبعض الكليات الأخرى بجامعة كسلا برنامج التعليم الإلكتروني لطلابها ، وتطبيق نظام المقررات الالكترونية ، بسبب إغلاق الجامعة إبان جائحة كورونا في موجتها الأولي نهاية العام 2019م ، ولعل البرنامج تعرض لعدد من العقبات حالت دون مواصلته أبرزها التمويل والنقص في الخبرات المدربة والمؤهلة لتنفيذ البرنامج بالإضافة لإحجام بعض الطلبة للاستجابة بدافعية لبرنامج التعليم الالكتروني.[2] ، لذلك اختار الباحث القيام بهذه الدراسة حول اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني العام الدراسي الجامعي 2022-2023 بإعتبار أن واقع الاتجاهات يعد من العوامل المهمة لتطوير التعليم الإلكتروني بأنشطته المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

إن توظيف التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي له الدور الكبير في إثراء وتفعيل عملية التعلّم ، وبما أن جامعة كسلا من الجامعات السودانية الولائية العريقة ، يؤمل أن تخدم مجتمعها المحلي والسودان كله بخبرات متسلحة بالمعارف اللازمة التي تواكب تطورات العصر وثورة المعلومات والتكنولوجيا، إذ أننا في زمن أصبح فيه استخدام التعليم الإلكتروني ضرورة اجتماعية وعلمية وثقافية وحضارية ، ومن هنا جاءت ضرورة معرفة اتجاهات الطلبة في كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني وذلك من خلال التساؤلات التالية :

1. ما اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني ؟
2. ما المتطلبات التدريبية اللازمة للتعليم الإلكتروني لطلبة كلية التربية حسب وجهة نظرهم؟
3. ما صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني لطلبة كلية التربية بجامعة كسلا حسب وجهة نظرهم؟
4. ما أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة كسلا ؟
5. ما أثر « النوع الاجتماعي (ذكر ، أنثى) ، والتخصص (علمي ، أدبي) والمستوى الدراسي (دبلوم، بكالوريوس ، ماجستير ،...) على اتجاهات كلية التربية نحو التعليم الإلكتروني .

أهداف الدراسة :

تسعي الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية :

1. التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني .
2. التعرف على صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني كتقنية تعليمية حديثة .
3. التعرف على إن كان هناك تباين في اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني وفقا لمتغير «النوع الاجتماعي ، أو التخصص ، أو المستوى الدراسي» .

أهمية الدراسة :

1. تعد هذه الدراسة الأولى – حسب علم الباحث – في الكليات الجامعية بجامعة كسلا .
2. تشجيع القائمين على أمر الكليات الجامعية بجامعة كسلا على توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية .
3. تشجيع طلبة الجامعة نحو القبول الإيجابي لممارسة التعليم الإلكتروني .
4. لفت نظر هيأة التدريس والطلبة لما للتعليم الإلكتروني من دور فعال في التعليم الجامعي .
5. يؤمل الباحث أن تفتح هذه الدراسة آفاقا أوسع لإجراء دراسات أخرى حول التعليم الإلكتروني بالجامعات السودانية .

حدود الدراسة :

(1) الحدود الموضوعية : اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني .

(2) الحدود المكانية : كلية التربية بجامعة كسلا .

(3) الحدود الزمانية : العام الدراسي 2023-2022

(4) الحدود البشرية : طلبة التربية (علمي ، أدبي) بجامعة كسلا للعام الدراسي 2023-2022

مصطلحات الدراسة :

الاتجاهات :

في الاصطلاح تعرف على أنها : مجموعة من الانفعالات الوجدانية المكتسبة والتي تتكون لدى الفرد نحو مادة محددة إما إيجابا فيؤدي به إلى شغف هذه المادة والإقبال عليها ، وإما سلبا بإبداء النفور وعدم الاهتمام بها [3] (عماشة ، 2014) . ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها : انفعال سلوكي يدفع الطلبة إلى اتخاذ موقف نخو التعليم الالكتروني إما بالإيجاب أو السلب ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بأداة الدراسة .

التعليم الالكتروني :

يعرف بأنه : أسلوب من أساليب التعلم يهدف إلى إيصال المعلومة للمتعلم معتمدا في ذلك على التقنيات الحديثة مثل الحاسوب ، والبرمجيات التعليمية ، والفصول الافتراضية [4]، ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه : مجموعة الوسائط والتقنيات التعليمية و الوسائط الإلكترونية التي تستخدم في كافة الأنماط والأنشطة التعليمية .

الطلبة :

« أحد العناصر الأساسية والفاعلة في الملية التربوية طيلة التكوين الجامعي ، إذ أنه يمثل عدديا النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية «[5]. ويعرفهم الباحث إجرائيا بأنهم الأفراد الذين منتظمون في الدراسة ويجلسون بقاعات كلية التربية بجامعة كسلا للعام الدراسي 2022- 2023

كسلا :

إحدى مدن شرق السودان تقع حول دلتا نهر القاش ، أخذت مدينة كَسَلاَ (بفتح الكاف والسين) اسمها من «جبل كسلا» الذي يعتبر من أهم المعالم الطبوغرافية بالمنطقة وتعد عاصمة لولاية كسلا [6] ، وإجرائيا يعرفها الباحث بأنها مدينة سودانية يقع في نطاقها الحد المكاني لإجراء الدراسة الحالية .

الدراسات السابقة :

1. **دراسة (كمتور ، 2002)** بعنوان : تطوير التعليم العالي باستخدام معطيات تكنولوجيا التعليم، هدفت الدراسة إلى تطوير التعليم العالي باستخدام معطيات تكنولوجيا التعليم ، اتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة كأداة الدراسة ، وتكون مجتمع الدراسة من إداريين ، وأعضاء هيأة تدريس ، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها : الجامعات السودانية بوضعها الحالي تحتاج إلى استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة . تكنولوجيا التعليم تسهم في رفع مستوى الأساتذة والطلبة .
2. **دراسة (جوبتا وزملائه ، 2004) Gupta,et,al.** بعنوان : اتجاهات الطلاب وأعضاء هيأة التدريس بالجامعة نحو استخدام التعليم الالكتروني ، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب السنة الثالثة بكلية طب الأسنان وأعضاء هيأة التدريس بالكلية نحو استخدام التعليم الإلكتروني ، تكونت عينة الدراسة من 65 طالباً و4 من أعضاء هيأة التدريس ، استخدم الباحثون الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة. توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: 86 % من الطلاب يدخلون على موقع المناهج الدراسية الإلكترونية من داخل الكلية . 53 % من الطلاب يدخلون على المواقع أيضا من المنزل . 79 % من الطلاب يفضلون استخدام التعليم الالكتروني شيء إضافي بجانب المحاضرات التقليدية . 7 % من الطلاب يفضلون أن يخل التعليم الالكتروني مكان المحاضرات التقليدية .
3. **دراسة (رماح ، 2007)** بعنوان : أثر تكنولوجيا المعلومات في كليات التربية السودانية ، هدفت الدراسة إلى مدى توظيف تكنولوجيا المعلومات في طرائق التدريس بكليات التربية السودانية، ومعرفة الصعوبات التي تقف مانعاً أمام توظيفها، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ،

والاستبانة أداة لجمع البيانات ، واختارت الباحثة جامعات (السودان للعلوم والتكنولوجيا ، الخرطوم ، أم درمان الإسلامية) مكانا للدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها : توظيف تكنولوجيا التعليم واستخدامها في طرائق التدريس يزيد من الدافعية لدى الطلاب . لا تتوفر الأجهزة التكنولوجية بكليات التربية السودانية . لا تستخدم تكنولوجيا المعلومات في طرائق التدريس بكليات التربية بولاية الخرطوم .

4. **دراسة (مها ، 2008)** بعنوان : درجة أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية ، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من 160 معلمة و40 مشرفة تربوية ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات . توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها : إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني في مهام منهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر هيأة التدريس كانت بدرجة كبيرة ، أما درجة الاستخدام فكانت بدرجة متوسطة . إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني في أدوار كل من معلمة الرياضيات والطالبة من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة ، أما درجة الاستخدام فكانت بدرجة متوسطة . إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني وارتباطه بالتحليل من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، أما درجة الاستخدام فكانت بدرجة متوسطة . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المتوسطات الكلية لمحاور أداة الدراسة تبعا لمتغير كل من « العمر، المستوى التعليمي ، عدد الدورات التدريبية « في تحديد درجة أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر عينة الدراسة .

5. **دراسة (إبراهيم ، 2010)** بعنوان : اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل في الجامعة الافتراضية السورية نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة الحاسوبية والدورات التدريبية الحاسوبية ، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل في الجامعة الافتراضية السورية نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة الحاسوبية والدورات التدريبية الحاسوبية ، طبقت الدراسة على عينة بلغت 320 طالب وطالبة من تخصصات مختلفة ، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها : الاتجاه الإيجابي للجنسين نحو التعليم الالكتروني . وأن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الجنسين نحو التعليم الإلكتروني لصالح الذكور .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني يعزى لمتغير الاختصاص لصالح طلبة الإجازة الجامعية العلمية .

6. **دراسة (الهاجري ، 2014)** بعنوان : اتجاهات الهيأة التدريسية والطلاب نحو تطبيق التعليم الإلكتروني - دراسة ميدانية بوزارة التربية بالكويت – المرحلة الثانوية ، تناولت الدراسة اتجاهات الهيأة التدريسية والطلاب بمرحلة التعليم الثانوي نحو إدراكهم لأهمية تطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني كأداة لتطوير التعليم ، ومدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لديهم

، ومدى ارتباط وتأثير تلك الكفايات على مدى إدراكهم ، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها : وجود اتجاهات ايجابية لدى كل من الهيأة التدريسية والطلاب نحو إدراكهم لأهمية تطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني كأداة لتطوير التعليم . وقد تباينت آراء هيأة التدريس تبعا لاختلاف متغير « النوع» ، وملائمة أسلوب التعليم الإلكتروني لتعليم الطلبة ، والمنطقة التعليمية . وعدم وجود تباين في آرائهم تبعاً لكل من متغيرات « الدورات التدريبية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا التعليم ، التخصص الوظيفي ، وسنوات الخبرة . بالإضافة إلى وجود علاقات ارتباط ايجابية بين كفايات التعليم الإلكتروني لدى كل من أعضاء هيأة التدريس والطلبة بدرجة عالية . ووجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) لكفايات التعليم الإلكتروني بأبعادها مجتمعة واتجاه كل من الهيأة التدريسية والطلاب نحو إدراكهم لأهمية تطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني كأداة لتطوير التعليم.

7. **دراسة (رحاب وحاتم 2019)** بعنوان : متطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات التربية بالجامعات السودانية ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن متطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات التربية بالجامعات السودانية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس ، واستخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وبلغ عدد العينة 127 من أعضاء هيأة التدريس ومساعدي التدريس ، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة . توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها : غالبية المبحوثين أجابوا على فقرات الاستبانة التي تتعلق بمتطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني بالموافقة بشدة . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين . أجاب المبحوثون بأن الكفايات اللازمة لاستخدام التعليم الالكتروني في البيئة التعليمية .
8. **دراسة (حمدتو ، 2020)** بعنوان : مدى تطبيق وفاعلية التعليم الإلكتروني في الجامعات السودانية بولاية الخرطوم ، هدفت الدراسة إلى تحليل مدى تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات السودانية بولاية الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس ، واستخدم الباحث البحث التطبيقي (المسح الميداني) واعتمد على عينة احتمالية بلغت 200من أعضاء هيأة التدريس من خمس جامعات سودانية بولاية الخرطوم ، وأظهرت الدراسة عدد من النتائج منها : تدني إلمام هيأة التدريس بتطبيقات الحاسب الآلي حدّ من تفعيل التعليم الالكتروني . وقلة البرامج التعليمية المطروحة وعدم كفايتها بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم . بالإضافة إلى أن التعليم الإلكتروني يعمل على تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم ويعزز رغبات التعلم الذاتي لدى الطلبة .

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية، أن هناك أوجه تشابه تمثلت في المنهج المتبع ، وأدوات الدراسة ، والرؤية المشتركة لتفعيل دور التعليم الإلكتروني ، بالإضافة لتقصي صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني . كما نلاحظ أن هناك أوجه اختلاف تمثلت في الحدود المكانية والزمانية لإجراء الدراسات ، بالإضافة إلى أن البحث الحالي يتميز بالبيئة التي أجري فيها بأنها بيئة في طور النمو التكنولوجي

في كافة مؤسساتها، حيث أن جميع الدراسات السابقة أجريت في بيئات عربية متقدمة تكنولوجيا أو بيئات سودانية تمثل مراكز حضرية متقدمة . وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في التعرف على المنهج المناسب ، وفي طريقة اختيار العينة وطريقها ، وإعداد الاستبيان بشكل عام وبناء فقراته .

الإطار النظري :

مفهوم التعليم الالكتروني :

لم يتم اتفاق كامل حول تحديد مفهوم شامل يُغطي جميع جوانب مصطلح «التعليم الإلكتروني»، فمعظم المحاولات والاجتهادات التي اهتمت بتعريفه نظرت كل منها للتعليم الإلكتروني من زاوية مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والتخصص والغرض، ولهذا تعددت المحاولات التي بحثت في تعريف مفهوم التعليم الإلكتروني وفقاً لنوع الدراسات التي قام بها الباحثون أو طبيعة الفلسفة التي انطلقوا منها في دراستهم لهذا المجال .

حيث ترى (المفوضية الأوربية) أن التعليم الإلكتروني يقوم على استخدام تقنيات الوسائط المتعددة الحديثة مع الإنترنت لتعزيز جودة التعليم عن طريق تيسير التعامل مع مصادر المعرفة[7]. وينظر إليه على أنهُ استخدام لتطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم بحيث يشمل ذلك عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط، التنفيذ والتقويم سواء كان ذلك داخل غرفة الصف الدراسي أو عن بعد [8].

كذلك يعرف التعليم الإلكتروني بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفى أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل: الإنترنت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية، الأقراص الممغنطة، التليفزيون، البريد الالكتروني، أجهزة الكمبيوتر، وذلك لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد إعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم ، حيث يرى سلامة أن التعلم الإلكتروني هو: «أي تعليم يتعلمه المتعلم من خلال الوسائط التكنولوجية الإلكترونية مثل التعليم عبر الانترنت ، والتعليم المبنى على استخدام الكمبيوتر، والتعلم الرقمي، والتعلم عبر الأقمار الصناعية، والأقراص المدمجة والفيديو التفاعلي [9].

مما تقدم يتضح أن التعليم الإلكتروني طريقة إبداعيه لتقديم بيئة تفاعليه متمركزة حول المتعلمين، ومصممه مسبقاً بشكل جيد، وميسر لأي فرد وفي أي مكان وأي وقت باستعمال خصائص، ومصادر الإنترنت، والتقنيات الرقمية، بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعليم المفتوحة، المرنة والموزعة [10].

تقنيات التعليم الإلكتروني :

يشهد هذا العصر تطورات مستمرة في الوسائل التكنولوجية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية و التي تندرج تحت ثلاث تقنيات رئيسية وهي:

أولاً: التكنولوجيا المعتمدة على الصوت: والتي تنقسم إلى نوعين، الأول تفاعلي مثل المؤتمرات السمعية والراديو قصير الموجات، أما الثانية فهي أدوات صوتية ساكنة مثل الأشرطة السمعية والفيديو.

ثانياً: تكنولوجيا المرئيات (الفيديو): يتنوع استخدام الفيديو في التعليم ويعد من أهم الوسائل للتفاعل المباشر وغير المباشر، ويتضمن الأشكال الثابتة مثل الشرائح، والأشكال المتحركة كالأفلام وشرائط الفيديو، بالإضافة إلى الإشكال المنتجة في الوقت الحقيقي التي تجمع مع المؤتمرات السمعية عن طريق الفيديو المستخدم في اتجاه واحد أو اتجاهين مع مصاحبة الصوت [11].

ثالثاً: الحاسوب و شبكاته: وهو أهم العناصر الأساسية في عملية التعليم الإلكتروني، فهو يستخدم في عملية التعلم بثلاثة أشكال وهي:

1. التعلم المبني على الحاسوب والتي تتمثل بالتفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط.2-

التعلم بمساعدة الحاسوب يكون فيه الحاسوب مصدراً للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل استرجاع المعلومات أو مراجعة الأسئلة والأجوبة.

ج- التعلم بإدارة الحاسوب حيث يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد المتعلم.

أهداف التعليم الإلكتروني :

يهدف التعليم الإلكتروني إلى تحقيق العديد من الأهداف منها :

1. تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.
2. الوصول إلى مصادر المعلومات عن طريق شبكة الإنترنت واستخدامها في شرح وإيضاح العملية التدريسية.
3. توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم.
4. إمكانية توفير دروس لأساتذة مميزين، إذ أن النقص في الكوادر التعليمية المميزة يجعلهم حكرا على مؤسسات تعليمية معينة و يستفيد منهم جزء محدود من الطلاب. كما يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الفصول الافتراضية [12].
5. يساعد التعليم الإلكتروني الطالب على الفهم والتركيز أكثر في الدرس، حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت، كما يساعده على القيام بواجباته بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنت أو للمادة الالكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة المتعددة.
6. إدخال الإنترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية له فائدة جمة برفع المستوى الثقافي العلمي للطلاب، و زيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع بدلاً من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى انحطاط المستوى الأخلاقي والثقافي.
7. بناء شبكات لمؤسسات التعليم بحيث يتواصل من خلالها المعلمون والطلاب .

إجراءات الدراسة :

1)منهج الدراسة :

على ضوء أهداف البحث فإن المنهج المناسب للبحث الحالي هو المنهج الوصفي التحليلي, وذلك لملائمة هذا المنهج لطبيعة البحث وأهدافها. والمنهج الوصفي هو «الذي يهتم بوصف الظاهرة كما هي عليه في الواقع وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً وكمياً، ويوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى» [13].

2)مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية بجامعة كسلا العام الدراسي 2022-2023 ، واختار الباحث استخدام العينة العشوائية ذات المراحل المتعددة لاختيار عينة الدراسة ، لكون مجتمع الدراسة كبير جداً ، إذ يقدر عدد أفراد مجتمع الدراسة أربعة ألف ومائة خمسة وثلاثين فرداً [14] . وفي هذه الحالة تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى فئات ثم اختيار العينة من كل فئة من هذه الفئات بشكل عشوائي . حيث بلغت عينة الدراسة 300 طالب وطالبة .

الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة (ن=300)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	110	36.7
	أنثى	190	63.3
المستوى الدراسي	دبلوم	67	22.3
	بكالوريوس	218	72.7
	ماجستير	15	5
التخصص	علمي	115	38.3
	أدبي	185	61.7

يتبين من الجدول رقم (1) أن عدد الإناث بلغ في العينة 190 بنسبة مئوية (63.3 %) بينما بلغ عدد الذكور 110 بنسبة مئوية (36.7 %) ، وكانت أعلى النسب المئوية لأفراد العينة وفقا لمتغير المستوي التعليمي من نصيب البكالوريوس (72.7 %) وأدناها الماجستير)5 %) ، بينما بلغت أعلى نسبة مئوية وفقا لمتغير التخصص (61.7 %) لتخصص الأدبي ، وأدناها لتخصص العلمي (38.3 %) .

أداة الدراسة :

اعتمد الباحث الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات ، تم تطويرها بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ، وتتضمن قسمين : الأول يتضمن معلومات عامة عن الطلبة (النوع الاجتماعي، التخصص ، المستوي الدراسي) ، والثاني يتضمن (35) فقرة حيث تمت صياغتها على شكل مشاعر يتم التعبير عنها من خلال درجة موافقة المبحوث عليها على نمط مقياس ليكرت الخماسي (موافق تماماً،موافق،محايد،غير موافق، وغير موافق تماماً) .

صدق الأداة وثباتها :

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الخبراء وبعض أساتذة الجامعات السودانية الموجودين في مدينة كسلا والقادمين إليها من العاصمة الخرطوم بسبب الحرب ، وقد بلغ عدد السادة المحكمين خمسة محكمين ، تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم لاعتماد الاستبانة في صورتها النهائية متضمنة (35) فقرة موزعة على أربعة محاور وهي :

المحور الأول : اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني ، ويتكون من (13) فقرة .

المحور الثاني : المتطلبات التدريبية اللازمة للتعليم الإلكتروني، ويتكون من (7) فقرات.

المحور الثالث : صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني، ويتكون من (6) فقرات .

المحور الرابع : أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة كسلا، ويتكون من (9) فقرات .

وللتأكد من الصدق البنائي لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) مبحوث من مجتمع الدراسة لا تشملهم العينة الرئيسة للدراسة،

ولحساب الثبات استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Chronbach,s Alpha) من خلال برنامج الحزم الإحصائية spss (Statistical Package for Social Science) ، والجدول التالي يوضح اختبار ألفا كرونباخ لدرجة ثبات عبارات الاستبانة .

جدول رقم (2) يوضح اختبار ألفا كرونباخ لدرجة ثبات عبارات الاستبانة

N of Items	Chronbach,s Alpha
40	0.83

من الجدول رقم (2) يتبين أن معامل الثبات قدر ب 0.83 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة ، إذ أشارت معظم الدراسات إن نسبة قبول معامل الثبات 0.60.

الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحث لمعالجة البيانات والمعلومات إحصائياً: برنامج الحزم الإحصائية (spss)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات الطلبة على كل فقرة من فقرات محاور الدراسة ، وعلى كل محور بجميع فقراته .

عرض النتائج ومناقشتها :

عرض وتحليل ومناقشة السؤال الأول الذي نص على :ما اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات البالغ عددها 13 فقرة التي تقيس اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني . ويوضح الجدول رقم (3) ملخص هذه النتائج .

الجدول رقم (3) النتائج الخاصة باتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني:

الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %
5	4.51	90.2
12	4.29	85.8
3	3.94	78.8
6	3.94	78.8
1	3.89	77.8
8	3.61	72.2
7	3.56	71.2
4	3.43	68.6
13	3.43	68.6
9	3.26	65.2
10	2.99	59.8
2	2.57	51.4
11	2.51	50.2
المجموع	45.93	70.7

يتضح من الجدول رقم (3) أن اتجاهات العينة نحو التعليم الإلكتروني ، كما تقاس بالمتوسط الحسابي للتطبيق على فقرات المحور الأول كاملة (13 فقرة) هو (45.93) من (65) بنسبة (70.7) وهي نسبة تشير عن اتجاه إيجابي نحو التعليم الإلكتروني لدي أفراد عينة الدراسة ، وأن الفقرة التي حصلت على أعلى نسبة مئوية من فقرات المحور الأول هي الفقرة رقم (5) المرتبطة بتوظيف التعليم الإلكتروني يزيد من تحصيلي الأكاديمي حيث بلغت نسبتها (90.2 %) .

إن هذه النتائج تشير إلى دافعية ورغبة طلبة كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني . بينما حصلت الفقرة رقم (11) على أقل نسبة مئوية ، وهي الفقرة المرتبطة بأن التعليم الإلكتروني يقطع عملية التواصل بيني وبين الأستاذ ، وهذا يشير إلى أن استجاباتهم تعزز من الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الإلكتروني .

عرض وتحليل ومناقشة السؤال الثاني الذي نص على : ما المتطلبات التدريبية اللازمة للتعليم الإلكتروني لطلبة كلية التربية بجامعة كسلا حسب وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات البالغ عددها 7 فقرات، والتي تقيس المتطلبات التدريبية اللازمة للتعليم الإلكتروني لطلاب كلية التربية بجامعة كسلا . ويوضح الجدول رقم (4) ملخص هذه النتائج .

الجدول رقم (4) النتائج الخاصة بالمتطلبات التدريبية اللازمة للتعليم الالكتروني لطلاب كلية التربية بجامعة كسلا:

الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪
15	4.31	86.2
20	4.23	84.6
17	4.02	80.4
18	3.51	70.2
16	3.37	67.4
19	3.31	66.2
14	3.11	62.2
المجموع	25.86	73.9

يتضح من الجدول رقم (4) أن متطلبات أفراد العينة التدريبية كما تقاس بالمتوسط الحسابي للأداء على فقرات المحور الثاني كاملة (7 فقرات) هو (25.86) بنسبة (73.9 %)، وهذه النسبة تشير إلى ضرورة أن يتدرب الطلبة على استخدام التقنيات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني . إن الفقرة التي حصلت على أعلى نسبة مئوية الفقرة (15) التي بلغت نسبتها (86.2) والمرتبطة بتضمين التعليم الإلكتروني التدريب على تقنيات التعليم الحديثة ، أما الفقرة التي حصلت على أقل نسبة مئوية فهي الفقرة (14) التي بلغت نسبتها (62.2 %) والمرتبطة بعدم كفاءة الأساتذة لاستخدام التعليم الإلكتروني ، حيث يلاحظ

أن تقديرات العينة جاءت متوسطة وهي تشير بالتالي إلى أنهم غير متأكدين من كفاءة الأساتذة لمعرفة واستخدام التعليم الالكتروني .

عرض وتحليل ومناقشة السؤال الثالث الذي نص على : ما صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني لطلبة كلية التربية بجامعة كسلا حسب وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات البالغ عددها 6 فقرات، والتي تقيس صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني لطلاب كلية التربية بجامعة كسلا . ويوضح الجدول رقم (5) ملخص هذه النتائج.

الجدول رقم (5) النتائج الخاصة بصعوبات استخدام التعليم الالكتروني لطلبة كلية التربية بجامعة كسلا حسب وجهة نظرهم:

الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪
22	4.27	85.4
24	3.70	74
21	3.63	73.6
26	3.46	69.2
25	3.16	63.2
23	2.89	57.8
المجموع	21.11	70.4

يتضح من الجدول رقم (5) أن صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني لطلبة كلية التربية ، كما تقاس بالمتوسط الحسابي للأداء على فقرات المحور الثالث كاملة (6 فقرات) هو (21.11) بنسبة (70.4 %) ، وتوضح هذه النتائج وجود صعوبات تقف عقبة أمام الطلبة لاستخدام التعليم الإلكتروني ، وأن أفراد العينة على ما يبدو لأتم الاستعداد لاستخدام التعليم الإلكتروني متى ما توفر لهم ووفرت وسائله . إن الفقرة التي حصلت على أعلى نسبة مئوية الفقرة (22) التي بلغت نسبتها (85.4 %) والمرتبطة بعدم توافر أجهزة ومعدات التعليم الإلكتروني ، أما الفقرة التي حصلت على أقل نسبة مئوية فهي الفقرة (23) التي بلغت نسبتها (57.8 %) والمرتبطة بأن التعليم الإلكتروني له تأثير سالب على المقرر الدراسي من حيث كمية المادة الدراسية .

عرض وتحليل ومناقشة السؤال الرابع الذي نص على :

ما أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة كسلا ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات البالغ عددها 9 فقرات، والتي تقيس أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة كسلا . ويوضح الجدول رقم (6) ملخص هذه النتائج .

الجدول رقم (6) النتائج الخاصة بأثر التعليم الالكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة كسلا:

الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %
29	4.49	89.8
31	4.45	89
27	4.39	87.8
33	4.27	85.4
28	4.18	83.6
35	3.88	77.6
32	3.26	65.2
34	3.14	62.8
30	2.98	59.6
المجموع	35.04	77.9

يتضح من الجدول رقم (6) أن أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة كسلا ، كما تقاس بالمتوسط الحسابي للأداء على فقرات المحور الرابع كاملة (9فقرات) هو (35.04) بنسبة (77.9 %)، وتوضح هذه النتائج أن هناك مردود كبير للتعليم الإلكتروني إذا ما توفر بالقدر المطلوب ، وهذا مؤشر لدى قابلية الطلبة للتعليم الإلكتروني.

إن الفقرة التي حصلت على أعلى نسبة مئوية الفقرة (29) التي بلغت نسبتها 89.8 %) والمرتبطة بأن التعليم الإلكتروني يساعد الطالب في استثمار وقته وجهده ، أما الفقرة التي حصلت على أقل نسبة مئوية فهي الفقرة (30) والتي بلغت نسبتها (59.6 %) والمرتبطة بأن التعليم الإلكتروني يساعد الطالب في حل الواجبات والمسائل الخاصة بالمقررات .

عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بـ :

ما أثر « النوع الاجتماعي (ذكر ، أنثى) ، والتخصص (علمي ، أدبي) والمستوى الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) على اتجاهات كلية التربية بجامعة كسلا نحو التعليم الإلكتروني .

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الالكتروني لمعرفة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة كما موضح في الجدول رقم (7) .

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الالكتروني حسب متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي:

المتغيرات المستقلة	المستويات	المتوسط الحسابي	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	53.10	110	36.7
	أنثى	56.98	190	63.3
التخصص	علمي	54.63	115	38.3
	أدبي	57.12	185	61.7
المستوى الدراسي	دبلوم	56.11	67	22.3
	بكالوريوس	53.36	218	72.7
	ماجستير	54.34	15	5

يوضح الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الإلكتروني موزعين حسب متغيرات الدراسة المستقلة .

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات الطلبة على محور الاتجاهات ، فقد تم استخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8) تحليل التباين لاتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني حسب متغيرات النوع، التخصص ، والمستوى الدراسي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	164.634	1	74.091	1.400	0.090
التخصص	170.002	2	79.510	1.260	0.249
المستوى الدراسي	221.264	2	81.315	1.365	0.289
الخطأ	14712.114	245	49.723		

يتبين من الجدول رقم (8) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات الدراسة : النوع الاجتماعي ، التخصص ، والمستوى الدراسي .

الخاتمة:

من خلال ما تم عرضه من خلال النتائج السابقة يستنتج الباحث أن طلبة كلية التربية بجامعة كسلا، اتجاهاتهم إيجابية نحو التعليم الإلكتروني ، وهم واعون بأهمية التعليم الإلكتروني في إكسابهم المهارات والخبرات اللازمة لمواكب عصر التكنولوجيا، ولزيادة تحصيلهم الأكاديمي .

التوصيات :

على ضوء ما خرجت به الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي :

1- الاهتمام بتطوير التعليم الإلكتروني وتعزيزه لدى طلبة كلية التربية بجامعة كسلا .

2- تفعيل دور أساتذة كلية التربية فيما يتعلق باستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات .

3- توفير أجهزة الحاسب الآلي والإنترنت لطلبة الكلية

الهوامش:

(1) الرزاد ، محمد (2002) : مشكلات المراهقة الشباب ، بيروت ، دار النقاش للطباعة والنشر والتوزيع ، ص .

(2) مقابلات شخصية مع بعض أساتذة كلية التربية، جامعة كسلا، 2020.

(3) عماشة، محمد عبده(2004): تصميم برنامج تدريبي قائم على التكامل بين تكنولوجيات بث الوسائط وشبكات الخدمات الاجتماعية وفاعليته في تنمية بعض مهارات استخدام التطبيقات التعليمية للويب لدى معلمي التعليم العام واتجاهاتهم نحوها ، الجمعية العربية للتكنولوجيا ، دراسات وبحوث ، ص 45.

(4) الموسى، عبد لله بن عبد العزيز(2002): التعليم الالكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه ، ورقة عمل مقدمة إلى مدرسة المستقبل ، جامعة الملك سعود ، ص175.

(5) بطاط، نور الدين(2018): الاتجاه نحو السلوك الصحي لدى طلبة علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة ،الإبداع الرياضي ، ص39.

(6) الحوامدة ، محمد فؤاد (2011): معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، « مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، ص65.

(7) عزمي ، نبيل جاد (2008): تكنولوجيا التعليم الالكتروني ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ص94.

(8) الشهراني ،ناصرين عبد الله ناصر(2008): مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، ص15.

(9) سلامة،عبد الحافظ محمد(2006): وسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم، سوريا، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص54.

(10) الخان ، بدر (2005): استراتيجيات التعليم الالكتروني ، ترجمة على بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الواني ومنى التبجي ، حلب ، دار شعاع للنشر والعلوم ، ص18.

(11) الهادي ، محمد (2005): التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت ، القاهرة ، ط1، الدار المصرية اللبنانية، ص96.

(12) قطيط، غسان(2009): الحاسوب وطرق التدريس والتقويم ، عمان ، ط1، دار الثقافة ، ص34.

(13) عبيدات، محمد، وآخرون(2005): منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، الأردن، ط1، دار وائل للنشر، ص191.

(14) تقرير مكتب المسجل ، كلية التربية، جامعة كسلا ، 2023 .

المصادر المراجع:

(1) إبراهيم، أحمد (2010): اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل ،الجامعة السورية الافتراضية نحو التعليم الإلكتروني .
(2) بطاط، نور الدين(2018): الاتجاه نحو السلوك الصحي لدى طلبة علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، جامعة المسيلة.
(3) جوبتا وزملائه (2004): اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام التعليم الالكتروني .
(4) الجمل، أحمد على حسين (2005): تحديات استخدام التعليم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية ، دراسات وبحوث تكنولوجيا التربية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية .
(5) الحوامدة ، محمد فؤاد (2011) : معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية,» مجلة جامعة دمشق، المجلد 27.
(6) حمدتو، هشام كمال مختار محمد(2020): مدى تطبيق وفاعلية التعليم الإلكتروني في الجامعات السودانية ، الخرطوم .
(7) رماح ، مشرف أحمد (2008) : أثر تكنولوجيا المعلومات في طرائق التدريس في كليات التربية السودانية، جامعة أمدرمان الإسلامية .
(8) الخان ، بدر (2005): استراتيجيات التعليم الإلكتروني ، ترجمة: على بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الواني وآخرون ، حلب، دار شعاع للنشر والعلوم .
(9) الرزاد ، محمد (2002) : مشكلات المراهقة (الشباب)، ط1، بيروت ، دار النقاش للطباعة والنشر والتوزيع .
(10) السفياني ، مها بنت عمر بن عامر(2008) : أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، مكة المكرمة ، السعودية.
(11) سالم ، أحمد محمد (2004) : تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني ، الرياض.
(12) سلامة،عبد الحافظ محمد(2006): وسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم، سوريا، دار الفكر للنشر والتوزيع.
(13) الشهراني،ناصرين عبد الله ناصر(2008): مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين.
(14) قطيط، غسان(2009) : الحاسوب وطرق التدريس والتقويم ، عمان ، ط1، دار الثقافة .
(15) العوض، رحاب بشير، والصادق ، حاتم عبدالماجد (2019): متطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات التربية في الجامعات السودانية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، السودان.
(16) عبيدات، محمد ،غضار ،محمد، وآخرون(2005): منهجية البحث العلمي ، القواعد والمراحل والتطبيقات، الأردن، دار وائل للنشر.
(17) عزمي، نبيل جاد (2008): تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
(18) عماشة، محمد عبده(2004): تصميم برنامج تدريبي قائم على التكامل بين تكنولوجيات (تقنية) بث الوسائط (البورد كاستينج) وشبكات الخدمات الاجتماعية وفاعليته في تنمية بعض مهارات استخدام التطبيقات التعليمية للويب لدى معلمي التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، الجمعية العربية للتكنولوجيا.
(19) كمتور،عصام ادريس(2006) : تكنلوجيا التعليم ، أسس ومبادئ، الرياض، مكتبة الرشيد .
(20) الموسى، عبد لله بن عبد العزيز (2002): التعليم الالكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه ، ورقة عمل مقدمة إلى مدرسة المستقبل ، جامعة الملك سعود .
(21) الموسى،عبد الله، والمبارك،أحمد (2005):التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات،الرياض،مؤسسة شبكة البيانات.
(22) الهادي ، محمد (2005) : التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة ، ط1، الدار المصرية اللبنانية.
(23) KandilIngeç, Sebnem (2015) Investigation of Students' Attitudes Towards E-Learning in Terms of Different Variables--A Case Study in a Technical and Vocational High School for Girls Educational Research and Reviews, v10 n1 p81-91
(23) Liaw, Shu-Sheng; Huang, Hsui-Mei; Chen, Gwo-Dong (2007) Surveying Instructor and Learner Attitudes toward ELearning.

اللغة الانفعالية في شعر إبراهيم صعابي

د.نوال بنت سليمان بن دخيل الشمري

أستاذ الأدب المساعد- قسم اللغة العربية
جامعة حفر الباطن
المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هذا بحث عنونته بـ (اللغة الانفعالية في شعر إبراهيم صعابي) يدور حول الوظيفة الانفعالية بوصفها الركيزة الأساسية في تكوين النص الشعري، ويهدف إلى الكشف عن الأساليب اللغوية المعبرة عن مشاعر ومكنونات الشاعر ومواقفه تجاه الأحداث والقضايا من حوله.سار البحث على المنهج الوصفي مقروناً بأداة التحليل؛ لما لكل منهما من آليات ووسائل تخدم الموضوع، وقسمت البحث إلى ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول: نبذة عن الشاعر، والمبحث الثاني: وظائف اللغة عند النقاد والدارسين، والمبحث الثالث: الوظيفة الانفعالية في شعر إبراهيم صعابي.

كلمات مفتاحية: اللغة- الانفعالية- الشعر- إبراهيم صعابي.

Emotional language in the poetry of Ibrahim Saabi

Dr.. Nawal Sulaiman bin Dakhel Alshammari

Abstract:

This is a research titled (Emotional Language in the Poetry of Ibrahim Saabi) that revolves around the emotional function as the basic foundation in the composition of the poetic text, and aims to reveal the linguistic methods that express the poet's feelings and hidden meanings and his attitudes towards the events and issues around himThe research followed the descriptive approach combined with the analysis tool. Because each of them has mechanisms and means that serve the subject, the research was divided into three sections: The first topic: An overview of the poet, the second topic: The functions of language according to critics and scholars, and the third topic: The emotional function in the poetry of Ibrahim Saabi.

Keywords: Language - Emotion - Poetry - Ibrahim Saabi.

مقدمة:

يتخذ الشاعر من القصيدة أداةً للتعبير عن مكنوناته وأفكاره الخاصة ونقلها للطرف الآخر (المتلقي)، ولنجاح هذه العملية لابد لها من أداةً تعبيرية، فكانت اللغة هي الأداة واللبنة الأساسية لتأدية هذه الوظيفة، وتُعدُّ من أهم آليات التواصل وتقنيات التبليغ ونقل التجارب والخبرات والمعارف بين الناس، وعلى هذا تكون اللغة أداة لا تقتصر على الشاعر أو الأديب فحسب، إنَّما هي وسيلة للبشرِ كافة، فعن طريقها يمكنهم نقل نشاطهم الفكري والتواصلي.

فالخطاب الشعري في حقيقته عبارة عن رسالة موجهه من مرسل إلى مرسل إليه، متضمنة دلالات معينة، وهذا الخطاب يشترك في صنعه الاثنين معاً، وينتج عنه تفاعل فيما بينهما (تأثير وتأثر) مما يُمكن الرسالة من الكشف عن مكنونها، ويدفع المتلقي بالتفاعل معها.

فالنص الشعري له قوة وهيمنة على نفس المتلقي مما جعله أداة خصبة للتنقيب عن وظائف اللغة والتي يعبر من خلالها الشاعر عن تجربته الشعورية، وإبراهيم صعابي له تجربته الخاصة التي يتميز بها عن غيره من الشعراء والتي تعكس لنا عواطفه ومواقفه في وضع نفسي معين، وتصور لنا الحالة الانفعالية المهيمنة عليه، مما يجعلها مادة خصبة للدراسة والبحث.

أهمية البحث.

تكمن أهمية الموضوع بوصف العاطفة المكون الأساسي للوظيفة التعبيرية، حيث إن لها دوراً أساسياً في عملية الخلق الشعري، وتعد من المرتكزات الأساسية في تكوين النص الأدبي ومرتبطة بالذات، والكشف عن اللغة الخاصة التي يمتلكها الشاعر وإبداعه الفني، إضافة إلى تسليط الضوء على اهتماماته وأفكاره من خلال استجابته للمثيرات الخارجية والداخلية.

أسباب اختيار البحث:

1. جدّة الموضوع إذ لم تقف الباحثة -في حدود اطلاعها- على دراسات تناولت الوظيفة الانفعالية في نتاج إبراهيم صعابي.
2. تجلية موقف الشاعر إبراهيم صعابي تجاه ما يواجه من مصاعب ومعاناة شخصية من جهة وقضايا وطنه المملكة العربية السعودية والعالم العربي والإسلامي من جهة أخرى.
3. بيان قدرة الشاعر على نقل تجربته الشعورية الخاصة والعامة؛ وذلك أن الوظيفة الانفعالية تعني بمقاربة الظواهر الأسلوبية المعبرة عن ذات الشاعر ومكنوناته، ورؤيته للأشياء.

أهداف البحث.

1. التدليل على أن النص الأدبي بوصفه بناء لغوي لا ينفك عن كونه مؤدياً وظيفة اللغة الأساسية وهي: التواصل.
2. التأكد من قدرة نظرية الاتصال اللغوي على مقاربة الظواهر الأسلوبية في المدونات الأدبية، وتفسيرها وتأويلها؛ ومن قدرة الألفاظ المستخدمة في النص على التعبير عن الانفعالات والعواطف.
3. الوقوف على الأساليب اللغوية المعبرة عن مشاعر إبراهيم صعابي وعواطفه في المواقف المختلفة.

4. تجلية جملة السمات الذاتية لإبراهيم صعابي، والقيم الخلقية التي يتسم بها، ومنها الوفاء والحب للوطن بمفهومه الخاص والعام، ووقوفه مع قضايا الأمة العربية والإسلامية.

منهج البحث:

سنتطرق في هذا البحث إلى تناول الوظيفة الانفعالية باعتبارها إحدى الوظائف الست التي أشار إليها رومان جاكبسون في نموذج التواصل اللغوي وإسقاطها على نماذج مختارة من نصوص الشاعر إبراهيم صعابي باتباع المنهج الوصفي مقروناً بأداة التحليل؛ لما لكل منهما من آليات ووسائل تخدم الموضوع.

أولاً: لمحة عن الشاعر وشاعريته:

يعد إبراهيم عمر محمد صعابي أحد شعراء منطقة جازان الواقعة في جنوب غرب المملكة العربية السعودية، ولد فيها عام 1374هـ وهناك تلقى تعليمه العام فيها، وحصل على البكالوريوس من جامعة الملك عبد العزيز عام 1400هـ في تخصص إدارة الأعمال. بدأ حياته العملية منذ عام 1394هـ معلمًا، فوكيل مدرسة، ثم مديرًا لمدرسة معاذ بن جبل المتوسطة في جازان، وأوكلت إليه رئاسة قسم الثقافة والمكتبات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جازان بين عامي 1423 و1426هـ وهو أحد أعضاء نادي جازان الأدبي من سنة 1427 إلى سنة 1432هـ إضافة إلى أنه يتمتع بعضوية الكثير من اللجان والمجالس[1]. وقد نظم صعابي الشعر مبكرًا، وبرع في حقليه العمودي والحر، وامتاز بالحس المرهف، والعاطفة المتقدة، قيل عنه إنه كان «شاعرًا ذاتيًا وجدانيًا من الدرجة الأولى، عاطفته قوية جامحة تتدفق في شعره براقة نضرة، جمع بين الموهبة وبين تنميقها من خلال تجربة إبداعية يتزود فيها ببعض الواقعية وفيوضات الخيال.. وتتميز أشعاره بالعفوية التعبيرية مما جعلها تهيئ للشاعر التعبير عن الحالات المنوعة للوجدان والشعور»[2]. وهذا يعني أن شعره مرآة عاكسة لحياته الواقعية والنفسية، تصور أوجاعه الداخلية وأحلامه الدفينة وتطلعاته المستقبلية.

ثانيا: مؤلفاته وإسهاماته الثقافية والأدبية:

يتبين من التجربة الشعرية لصعابي أنه كان غزير المادة وافر الإنتاج، تتمثل تجربته الأدبية في العديد من المؤلفات، وهي[3]:

1. حبيبتي والبحر، صدر عن النادي الأدب بجازان عام 1403هـ
2. زورق في القلب، صدر عن الدار السعودية للنشر والتوزيع بجدة عام 1406هـ
3. وقفات على الماء، صدر عن النادي الأدي بالدينة المنورة عام 1412هـ
4. وطني سيد البقاع، صدر عن النادي الأدب بجازان عام 1419هـ
5. وطن في الأوردة، من إصدارات الإدارة العامة للتربية والتعليم بجدة عام 1421هـ
6. من شظايا الماء، صدر عن النادي الأدب بجازان عام 1422هـ
7. أخاديد السراب، صدر عن النادي الأدب بجازان عام 1430هـ
8. زرقة المواجع، الصادر عن نادي الباحة الأدبي عام 2017م.

وقد جُمعت كلها في الأعمال الشعرية الكاملة الصادرة عن نادي جازان الأدبي عام 1440هـ إضافة إلى تجربة فنية جمع فيها بين الآليات الشعرية والنثرية، عنون لها بـــ (مساء الحب أيتها الشمس)، صدرت عن النادي الأدبي بجازان عام 1997م.

ولصعابي العديد من الأشعار المنشورة في الجرائد اليومية والمجلات الأدبية، كما له العديد من الإسهامات الثقافية والأدبية في مؤتمرات محلية وعربية منها[4]:

1. من المهرجان الشعر العربي لدول الخليج عام 1408ه.
2. مثَّل المملكة العربيَّة السُّعوديَّة عضوًا في الوفد المُشارك لحضور فعاليَّات معرض الكتاب الدَّولي في فرانكفورت بألمانيا عام 2004م.
3. ومثل المملكة العربية السعودية في الأيام الثقافية السعودية في مصر عام 1427ه.
4. أحيا بعض الأمسيات الشعرية خارج المملكة العربية السعودية، منها أمسية في مهرجان الشعر العربي الأول بالإسكندرية.

وقد حصل على العديد من الجوائز، منها جائزة أبها الثقافية، وحاز ديوانه (وطني سيد البقاع) المركز الأول للشعر الفصيح عام 1418هـ وفاز ديوانه (أخاديد السراب) بجائزة أمير منطقة جازان للتفوق الشعري عام 1430هـ

كما نجد بعض الدراسات التي تطرقت إلى تجربة إبراهيم صعابي الشعرية من أبرزها [5]:

1. كتاب بعنوان (إطلالة في الشعر السعودي المعاصر) لفوزي خضر.
2. كتاب بعنوان (التاريخ الأدبي في منطقة جازان) لمحمد بن أحمد عيسى العقيلي.
3. كتاب بعنوان (مراجعات في الأدب السعودي) لحسين علي محمد.
4. كتاب بعنوان (لمحات عن الشعر والشعراء في منطقة جازان) لحجاب بن يحيي الحازمي.
5. كتاب بعنوان (الرمزية في مائيات الصعابي) للمياء محمد صالح باعشن.
6. كتاب بعنوان (التشكيل الرمزي للماء في شعر إبراهيم صعابي) لأسماء أبو بكر أحمد.

المبحث الثاني: وظائف الخطاب عند النقاد والدارسين.

لقد حظيتِ اللغة بعناية اللغويين منذ القدم، سواء على المستوى العربي أو الغربي؛ إذ اتفقوا بوجهٍ عام على أنَّ اللغة المستعملة هي أداة للتواصل والتعبير في المجتمعات البشرية، فإذا نظرنا إلى الدراسات العربية نجد العديد من العلماء العرب القدماء الذين أسهموا في تكوين علم اللغة وتطوره، أمثال: الخليل، وسيبويه، ابن جني، أبي علي الفارسي وغيرهم. وهناك الكثير من المفاهيم التي وضعها العلماء على مرور الزمان، التي انطلقت من جمع اللغة والتنظير والتقعيد لها على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية كافة، موضحين دورها في توطيد العلاقات المجتمعية، وأهميتها كأداة للعملية التواصلية مشيرين إلى عناصر ومكونات التواصل، سنحاول استعراض بعض آرائهم حول اللغة والبلاغة والبيان التي تصبُّ في قالب الغرض من اللغة (التواصل).

يُعدُّ مفهوم ابن جني للغة من أكثر المفاهيم شيوعًا؛ إذ يرى أنَّ اللغة « أصواتٌ يُعبر بها كل قومٍ عن أغراضهم»[6]، وقد أشار في هذه المقولة إلى عدة أمور بدءًا من العناصر الجوهرية التي تتكون منها اللغة كافة والمتعلقة بالجانب الصوتي، ثم إلى طبيعة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية وهي أبرز سمة للعملية التواصلية؛ فهو بهذا يقرر أنَّ اللغة لا تكون لغةً إلا بوجود أطرافٍ للكلام (متكلم- متلقي)، فضلًا عن صلاحيتها للتعبير عن الأغراض، وكل الصيغ والمفاهيم التي قدَّمها العلماء من بعده لا تخرج عن جوهر ما جاء به ابن جني.

أمَّا سيبويه فركز على ضرورة وصول المعنى إلى المتلقي من خلال تقسيمه الكلام في قوله: «فمنه

مستقيمٌ حسنٌ ومحال، ومستقيمٌ كذب، ومستقيمٌ قبيح، وما هو محال كذب»[7]، وهذا التقسيم يدل على اهتمام سيبويه باستقامة الكلام حتى يسهل وصوله للمتلقي، موضحًا أعلى درجات الكلام ما كان (مستقيمٌ حسن) يسهل فهمه وإدراكه، وأدنى درجاته ما كان (مستقيم قبيح) يصعب على المتلقي فهمه لعدم أخذ الألفاظ موضعها الصحيح. وعرَّف ابن خلدون اللغة في مقدمته بقوله: «اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[8]، وهو بهذا يقرر أنَّ اللغة أهم أداة للعملية التواصلية المجتمعية، فضلًا عن كونها عملية قصدية بغرض التعبير عن احتياجات وأفكار ودواخل الإنسان وإيصالها للطرف الآخر، أمَّا قوله: (اللسان وهو في كل أمة بحسب مصطلحاتها) فتصريحٌ منه باتفاق أفراد المجتمع على لغة للتواصل فيما بينهم. وذكر أبو هلال العسكري في تعريفه للبلاغة أنَّها «كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه من نفسه، كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن»[9]، وهو بهذا يقرر أنَّ المعاني لن تصل إلى المتلقي وتحقق الغاية المرجوة إلا إذا كانت مستقرة ومتمكنة من قلب المتكلم أولًا. وكان الجاحظ من أبرز العلماء العرب الذين تحدَّثوا عن العملية التواصلية في إطار حديثه عن اللسان ودوره في الإفصاح والإبانة والتبليغ، فعدَّ البيان وسيلة التواصل بين المتكلم والمتلقي للوصول إلى الفهم والإفهام اللذين هما شرطٌ أساسيٌّ لكلِّ خطابٍ لغوي، وفي هذا يقول: «وعلى قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة، وحسن الاختصار ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى، وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبين وأنور، كان أنفع وأنجع...، والبيان اسم جامع لكلِّ شيءٍ كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون ضمير حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنًا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنسٍ كان ذلك الدليل؛ لأنَّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنَّما هو الفهم والإفهام، فبأي شيءٍ بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذاك هو البيان في ذلك الموضع»[10]، ففي حديثه عن البيان إشارة واضحة إلى عناصر العملية التواصلية المكونة من(المتكلم والمستمع، والرسالة، القناة والشفرة) فالرسالة تنتقل من متكلمٍ إلى سامع، والغاية منها الفهم والإفهام، والوسيط بينهما اللغة المشتركة، فضلًا عن تأكيد أنَّ نجاح هذه العملية لا يكون إلا بالوصول إلى مرحلة الفهم والإفهام، وبذلك فإن: « مفهوم البيان عند الجاحظ مفهوم إجرائي، أي إنَّه العملية الموصلة إلى الفهم والإفهام»[11].

كما تطرق الجاحظ للحديث عن أشكال وأدوات ذلك التواصل التي حدَّدها بـ»الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال»[12]، والشروط التي يجب أن تتوافر في كلٍّ منها حتى تتوافر الجودة والفاعلية، ثم أوضح دور المتكلم في صياغة الكلام وإنتاجه، ودور السامع في تأويله للكلام والاعتداد به في هذه العملية، إلى جانب الإلمام بكل عناصر الإبلاغ، والشروط الواجب توافرها للوصول إلى التواصل الفاعل الذي عبر عنه بالفهم والإفهام، وهذا الاهتمام دلالة على أهمية العملية التواصلية الذي يمكن وصفه بجوهر العلاقات الإنسانية. وعند النظر إلى جملة التعريفات التي قدَّمها العرب قديمًا نتوصل إلى اتفاقها على أهمية اللغة وعدَّها ظاهرة اجتماعية، تستلزم وجود طرفين أو أطراف عدة، الغرض منها التواصل البشري الفكري وغير الفكري، واشترطوا لنجاح هذه الغاية (التواصل) الفهم وعدم الغموض، وفي هذا دلالة على اهتمامهم بالعملية التواصلية التي أشاروا إليها في كتاباتهم، وإن لم يطلقوا عليها مصطلحًا ويفردوا لها كتبًا ودراسات.

أمَّا إذا نظرنا إلى الغرب لاسيما علماء اللسانيات فسنجد أنَّهم أجروا العديد من الأبحاث للتوصل إلى نظرية لسانية تقوم على تفسير خصائص اللغة، مفهومها ومظاهرها وقواعدها، وربطها بالوظيفة التواصلية للسان البشري، فظهر العديد من العلماء الذين أسهموا في تطوير هذا العلم كدي سوسير، وتشومسكي، مارتينه، سابير، ورومان جاكبسون وغيرهم، حاول كل واحد منهم تقديم مفهومٍ للغة حسب اهتمامه، فكانت أعمالهم متفاوتة القيمة العلمية غير أنَّ جهودهم حققت نقلة كبيرة في علم اللسانيات. وقد كانت آراء دي سوسير حول ثنائية اللغة والكلام هي الشرارة الأولى في الحديث عن عملية التواصل؛ ولكن بصورة غير مباشرة في نصٍّ سمَّاه (مدار الكلام) للحديث عن مكانة اللغة في وقائع اللسان؛ إذ افترض من خلاله وجود شخصين يتحاوران فيما بينهما، رمز للأول بـالحرف (أ) والثاني بـــالحرف (ب) وتتم عملية التواصل بينهما عن طريق نقل الأفكار الموجودة في دماغ الطرف الأول، الذي يُرسل إشارات مناسبة للصورة إلى فمه فتنتقل من فمه إلى أذن الطرف الثاني، ثم تستمر العملية ولكن بشكل معكوس؛ إذ تنتقل من دماغ الطرف الثاني لأذن الطرف الأول؛ ولضمان نجاح العملية يحدث الربط بين الأفكار والصورة[13]، وكان لهذا المفهوم أثر كبير في العلماء الذين جاءوا من بعده. وقد عرَّف اللغة أنَّها نسقٌ من العلامات والإشارات التي تُعبر عن الأفكار، وجوهره الوحيد الربط بين المعاني والصور الصوتية[14] وتهدف بذلك إلى التواصل والتبليغ، وخصوصًا أثناء اتحاد الدال مع المدلول بنيويًّا، أو أثناء تقاطع الصورة السمعية مع المفهوم الذهني[15]، فهو يؤكد خضوع اللغة للعلاقات الدلالية والصوتية والنحوية وأنَّها أداة التواصل لحدثٍ اجتماعي، الغرض منه التوصيل والتبليغ، وهو بهذا يتوافق تقريبًا مع ما ذهب إليه ابن جني في تعريف اللغة.

أمَّا تشومسكي فيرى أنَّ «اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لتكوين وفهم جملٍ نحوية»[16] فهو بهذا يقرر أن اللغة ملكة فطرية يمتلكها الإنسان منذ ولادته، وعن طريقها يمكنه التواصل مع غيره، أمَّا إدوارد سابير فيرى أنَّ اللغة «ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات بواسطة نظامٍ من الرموز الصوتية الاصطلاحية»[17]، وبالنظر إلى المفهومين السابقيْن نجد أنَّهما يتفقان في بعض الجوانب ويختلفان في البعض الآخر، فأمَّا اختلافهما فيتمركز حول اللغة ملكة فطرية أم مكتسبة، واتفاقهما حول خصوصيتها بالإنسان ومكوناتها وغايتها. وذهب مارتينه إلى أنَّ اللغة وسيلة إبلاغ يستطيع الإنسان بها أن يحلل خبرته إلى وحدات، لكن هذا التحليل يختلف من مجتمع إلى مجتمع[18]، فهو هنا يؤكد دور اللغة في العملية التواصلية، وذلك في وضع نظام لغوي مشترك يختلف من جماعة إلى أخرى. وعلى هذا نستنتج اتفاق علماء اللسانيات مع علماء العربية القدماء على أهمية اللسان واجتماعية اللغة، ودور التخاطب والتواصل في التفاهم بين أفراد المجتمع، غير أنَّهم تميَّزوا عن العرب في إفرادهم للعملية التواصلية بالاهتمام وتفصيلهم بالحديث عن كيفيتها وشروطها وعناصرها ووظيفة كل عنصرٍ فيها، انطلاقًا من (نظرية النحو الوظيفي) التي تُعدُّ أهم النظريات اللسانية الوظيفية لارتكازها على أساسيات الواقع اللغوي، مثل: أوضاع إنجاز الخطاب، والحال النفسي والاجتماعي لكلٍّ من المتكلم والسامع، وملابسات الخطاب والغرض منه، كما أنَّها تنظر إلى اللغة بوصفها وسيلة للتواصل؛ إذ تخضع دراستهم لها ضمن مفهوم التواصل بعدة وظائف أساسية للنشاط اللغوي عند الإنسان، وهناك العديد ممن تحدَّث عن هذه الوظيفة أمثال: هاليدي، سيمون ديك، ورومان جاكبسون، والأخير كان لنظريته صدى كبير عند الدارسين العرب في العصر الحديث أمثال: عبدالله الغذامي[19]،

عبدالسلام المسدي[20]، محمد الهادي الطرابلسي[21] وغيرهم. وقد أسهم العديد من علماء اللسانيات الغربيين في وصف العملية التواصلية وتوضيح عناصرها، فشارك كولي يرى أنَّ «التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنَّه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضًا تعابير الوجه، وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في الزمان والمكان»[22]، وهنا يظهر نوعان من التواصل: أولهما التواصل اللفظي ممثلًا في اللغة المنطوقة والمكتوبة، والآخر التواصل غير اللفظي ويتمثل في الصورة والحركة والرمز، بمعنى أنَّ أيّ سلوكٍ ونشاطٍ بالحياة خاضع للتواصل. وأمَّا ريتشاردز فيرى أنَّ الاتصال يحدث حين يؤثر عقلٌ في عقلٍ آخر، فتحدث في عقل المتلقي عبرة مشابهة للتي حدثت في عقل المرسل ونتجت جزئيًّا عنها[23]، ولم يكن ذلك ببعيد عما ذكره جون دوبوا؛ إذ ذكر أن عملية التواصل هي في الحقيقة «تبادل كلامي بين متكلم محدث لملفوظ موجه إلى متكلم آخر، وهذا المخاطب يلتمس الاستماع إليه، أو جوابا ظاهرا أو باطنا حسب نوع ملفوظه، فعملية التواصل هي ربط المتكلم الدلالة بالأصوات، ويحدث عكس ذلك بالنسبة للمستمع بحيث يربط هذه الأصوات المنطوقة بدلالتها»[24]، أمَّا فان ديك فيرى أنَّها «عملية للتفاعل الاجتماعي، يكون من خلالها تبادل المعلومات التداولية بين المتكلم والمخاطب، تتطلب عملية التواصل وجود شخصين على الأقل متكلمًا ومخاطبًا»[25]، ونستنتج مما سبق أنَّ التواصل عملية يحصل بمقتضاها التفاعل بين مرسل ومستقبل، ومن خلالها تنقل الأفكار والمعلومات وتستوجب لنجاحها وجود طرفين أو أكثر، وفهم اللغة المستخدمة. ويُعدُّ رومان جاكبسون من أهم اللسانيين الذين تناولوا نظرية التواصل والتي أصبحت من الموضوعات المحورية لديه، وقد أفاد جاكبسون من جهود العلماء الذين سبقوه لبناء نظرية أو نموذج متكامل يمكنه أن يكون مرجعًا لمن يأتي بعده، وكان لهذا النموذج التواصلي شهرة كبيرة لدى الدارسين والمهتمين بالدراسات اللسانية والأدبية؛ لأنَّ جاكبسون حلَّل فيه العلاقات بين اللسانيات والشعرية موظفًا الأدوات النظرية لمهندسي التواصل، ثمَّ أظهر الوظائف الست التي يَعدُّها مكونة لكل قضية لسانية ولكل تواصلٍ كلامي. وهذا النموذج التواصلي يقوم على تقسيم البناء اللغوي والتواصل بين الأفراد إلى ستة عناصر لعملية الاتصال، والتي يرى جاكبسون أنَّ وجودها أمرٌ محتوم لنجاح هذه العملية فيقول: «اللغة وسيلة للتواصل الإنساني، ويتحقق هذا التواصل الإنساني من خلال توافر العناصر التالية: مُرسِل، مُرسل إليه، مُرسلة لغوية، إقامة اتصال، لغة مشتركة»[26]، وتفرَّع عن هذه العناصر ست وظائف لغوية مرتبطة بالهدف المنشود من هذه العملية؛ إذ «إنَّ الغرض الذي نهتم به يتحكم في طبيعة تقسيم الوظائف وتحديدها»[27]، وهذا يعني أنَّ كل وظيفة تقوم بالتركيز على أحد عناصر الاتصال وتنبني كل منها من طبيعة العلاقة بين المتكلم والمتلقي وبينه وبين العالم المحيط به؛ مما يتيح الحصول على فئات دلالية متنوعة[28]، وهذه الوظائف هي[29]:

1. الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية: وهي تُحدِّد العلاقة بين المرسل والمرسلة وموقفه منها.
2. الوظيفة الإفهامية: وهي تركز على المرسل إليه أو المخاطب.
3. الوظيفة الانتباهية: وذلك حين يُقيم المرسل اتصالًا/قناة مع المرسل إليه، ويحاول الإبقاء على هذا الاتصال، وهنا تظهر ألفاظ مثل (ألو) وغيرها من الألفاظ التي لا تملك أي معنى أو هدف سوى إبقاء الاتصال.

4. وظيفة ما وراء اللغة: التي تظهر في المراسلات التي تكون اللغة نفسها مادة دراستها، أي التي تقوم على وصف اللغة وذكر عناصرها وتعريف مفرداتها.
5. الوظيفة المرجعية أو المعرفية: التي تُعدُّ قاعدة لكل تواصلٍ؛ لكونها تُحدِّد العلاقة القائمة بين الرسالة والموضوع الذي ترجع إليه؛ لأنَّ المسألة الأساسية تكمن في صياغة معلومة صحيحة عن المرجع تكون موضوعية يمكن ملاحظتها والتأكد من صحتها.
6. الوظيفة الشعرية: وهي التي تكون مُعدة للرسالة ذاتها وتظهر في النصوص الفنية اللغوية كالقصائد الشعرية وغيرها.

فهذا يوضح أنَّ كل رسالة منذ بدء إرسالها وانطلاقها من المرسل إلى استلامها، من قبل المتلقي وقيامه بعملية فك شفراتها وكشف أسرارها، هناك وظائف لغوية يُعبر بها بشكل مختلف حسب المغزى والدور التعبيري الذي تؤدِّيه في العملية التواصلية، وعلى هذا يكون النصُّ الأدبي غير مستثنى من هذه العملية اعتبارًا من أنَّه رسالة تواصلية تتوافر فيها عناصر الاتصال، وهذا يستوجب أن يكون له وظائف لغوية.

مما سبق نستنتج أنَّ النصَّ يتكون من مجموعة من الوظائف التي تتفاعل فيما بينها، وتحكم بناء النص وتعطيه ماهيته وخصائصه النوعية، تتوزع هذه الوظائف على النصِّ جميعه، ومن بينها تكون هناك وظيفة رئيسة هي المهيمنة والمستحوذة على مساحة كبيرة، أو تكون المركز والنواة في مقطعٍ من النصِّ أو النصِّ كاملًا وتكون بقية الوظائف تابعة لها، فتسليط الضوء على هذه الوظائف يُسهم بدرجةٍ كبيرة في فهمه وتحليله، وسيتم التركيز في هذا البحث على إحدى وظائف الخطاب وهي (الإنفعالية) موضحة مفهومها ومضامينها ومحاورها، ثمَّ محاولة إسقاطها على نماذج من شعر إبراهيم صعابي.

المبحث الثالث: الوظيفة الانفعالية في شعر إبراهيم صعابي:

تركز هذه الوظيفة على المتكلم بصورة كلية، وتهدف إلى التعبير والكشف عن عواطف المرسل أو مواقفه تجاه موضوعٍ ما، ويتجلى ذلك في طريقة النطق مثلًا أو في أدوات تعبيرية أخرى. وقد وضح جاكبسون هذه الوظيفة بقوله: «إنَّ الوظيفة المُسمَّاة تعبيرية أو انفعالية المركزة على المرسل إلى أن تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتكلم عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعالٍ معين صادقٍ أو خادع»[30]، وهذا يعني أنَّ هذه الوظيفة تُحدد علاقة المتكلم بالرسالة وتسلط الضوء على مشاعره وعواطفه تجاه موقفٍ أو حدثٍ معين أيًّا كان نوعها سواء (مدح، غزل، غضب، استغاثة، فرح، حزن.. إلخ) بغض النظر إن كان هذا الانفعال حقيقيًّا أم مصطنعًا، فهذا يمثل المحور الرئيس فيها.

فهذه الوظيفة مرتبطة بدرجة كبيرة بانفعالات ومواقف شخصٍ ما، وهذا يعني أنَّ النواة والأصل لهذه الوظيفة هي (العاطفة) والتي يستثيرها مثير أو دافع معين، وإذا نظرنا في نتاجنا النقدي والفكري نجد أنَّه أمرٌ لم تغفل عنه جهود النقاد العرب القدماء والمحدثين، تناولته إبداعاتهم وإن كانت تظهر متناثرة في كتبهم لاسيما القدماء منهم. وإذا نظرنا في كتب القدماء نجد أنَّهم أدركوا مدى أهمية العاطفة وأثرها في تكوين النص الأدبي وإن لم يطلقوا عليها هذه التسمية، فابن قتيبة سمَّاها (دواعي) في قوله: «وللشعر دواع تحثُّ البطيء، وتبعثُ المتكلف، منها الطمع، ومنها الشوق، ومنها الشراب، ومنها الطرب، ومنها الغضب»[31]، ثم يذكر ما يُعزِّز ويقوي هذه الدواعي في ذكره لرد الحطيئة عندما سُئل عن أيّ الناس أشعر؟ فكان رده أن أخرج

لسانه وقال: هذا إذا طمع، ثم نراه يضيف لهذه الدواعي داعيًا آخر وهو الوفاء في قوله: «قال أحمد بن يوسف الكاتب لأبي يعقوب الخريمي: ما مدائحك لمحمد بن منصور بن زياد أشعر من مراثيك فيه وأجود؟ فقال: كنا يومئذ نعمل على الرجاء، ونحن اليوم نعمل على الوفاء، وبينهما بون بعيد..»[32]، وفي هذا دلالة على أهمية هذه الدوافع لاستثارة العاطفة وتحريكها؛ لينتج عنها قولًا شعريًّا يمثل انعكاسًا يقيس مدى فاعليتها وقوتها من خلال أثرها في المتلقي. وقد أورد ابن رشيق في كتابه العمدة أنَّ: «أشعر الناس امرؤ القيس إذا ركب، وزهير إذا رغب، والنابغة إذا رهب، والأعشى إذا شرب»[33]، وإذا تأملنا العبارة نجد أنَّ المعول الأساسي لهذا القول هي العاطفة المهيمنة على كلِّ واحد منهم، والتي جعلت منه يمتاز ويقوى في مسارٍ معين عن غيره، بل ويفوقهم به وهذا ما دفع بالنقاد لإطلاق مثل هذا الحكم. وما ذكرناه سابقًا يدلُّ دلالةً قاطعة على معرفة العرب قديمًا للدوافع التي تُثير قريحة الشاعر لقول الشعر، وإدراكهم موضوع العنصر المُهمين في النصِّ الشعري وإن لم يطلقوا عليهما أسماءً ومصطلحات، غير أنَّ عدم تسميتها لم يمنعهم من وضع مقاييس لنقد عاطفة الشاعر كـ(مقياس الصدق والكذب، قوة العاطفة أو ضعفها، والسمو والضّعة، وثبات العاطفة واستمراريتها، والتنوع والشمول)، وفي ذلك دلالة دامغة على إدراكهم لأهمية العاطفة في النظم، وهذا ما دفعهم للإسهاب في الحديث عنها في كتبهم النقدية[34].

أمَّا المحدثون فقد تنبهوا إلى العاطفة وعرَّفوها أنَّها «مجموعة من الانفعالات، تتجمع حول معنى شيء من الأشياء»[35]، وقيل عنها: «حالة شعورية تندفع من النفس البشرية إثر انفعالها بحدثٍ تراه أو تسمعه أو بمشهدٍ يؤثر فيه»[36]، ومنهم من يرى أنَّ التجربة الشعورية حدثٌ فكري نفسي، أي موقف معين عاشه الشاعر أو عاش فيه كان هو المثير للعاطفة الشعرية التي جعلت من هذا الموقف عملًا شعريًّا قائمًا بذاته[37]. وعليه يمكننا القول إنَّ العاطفة أو الانفعال عنصُر أساسي من عناصر الأدب مرتبطٌ بالذات، ويُقصد بها استجابة الإنسان لأشكالٍ مختلفة من المثيرات الخارجية والداخلية، التي يمكن أن يتعرض لها والتي تتجلى في مجموعة من المشاعر الذاتية كالحبِّ والكره والغضب والفرح والحزن والألم والقلق والخوف وغيره، كما تقوم بإثارة مشاعر الآخرين وأحاسيسهم تجاه التجربة الشعورية فينفعل بها المتلقي كما ينفعل الأديب. وينعكس ذلك على لغة الشعر التي يتحد فيها «المضمون الشعري ويفني في البناء اللغوي الذي يتضمنه؛ بحيث يستحيل الفصل بينهما، فالمشاعر والأحاسيس والأفكار، وكل العناصر الشعورية والذهنية تتحول في الشعر إلى عناصر لغوية؛ بحيث إذا تقوض البناء اللغوي تقوض معه الكيان النفسي والشعوري المتضمن فيه»[38]، وفي هذا دلالة على خصوصية لغة الشعر فالكلمات ليست وسيلة للتعبير فقط، إنَّما تتحول إلى كلمات وعبارات ذات قدرة على بعث الصور الإيحائية «وفي هذه الصور يعيد الشاعر للكلمات قوة معانيها التصويرية الفطرية في اللغة»[39]؛ ولهذا نجد الشعراء أولوا أساليبهم عناية كبيرة فلا يستخدمون أي لفظة، بل ينتقون وينتخبون من اللغة ما يتناسب مع الحالة الانفعالية والموقف الشعري وصياغته بطريقة يتحقق فيها التأثير المرجو في نفس المتلقي. وعلى هذا نتوصل إلى أنَّ الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية التي قال بها جاكبسون تقوم على باعثيْن يُعدان الأصل في تغذيتها وانبعاثها على هيئة نصٍّ شعري، هما: باعث داخلي ينبع من ذات الشاعر، وباعث خارجي يثيره موقف أو حدث، وهما لا يلغيان حقيقة ضرورة امتلاك الإنسان للغة خاصة تترجم هذه العواطف وتصف الأحاسيس، وعلى ذلك ارتأيت أن يُقسم المبحث تبعًا للبواعث والدواعي وتوزيع النماذج الشعرية وفقًا لهما.

أولًا: الباعث الداخلي (الانفعالي العاطفي):

الشاعر بما يمتلكه من ملكة شعرية يستطيع التعبير عن واقعه وما يثيره فيه من انفعالات نظمًا؛ ليكون ذلك النظم انعكاسًا لتلك الحالة الانفعالية والعاطفية والتي من شأنها أن تكشف عن ملامح شخصيته وإكساب نتاجه صفة الخلود[40]. ولكلِّ شاعرٍ تجاربه الخاصة التي لا يشاركه فيها غيره؛ لأنَّها تصور عواطفه وانفعالاته ومواقفه الخاصة في وضع نفسي معين، والتي إن نجح في تمثلها وصياغتها وأحسن التأليف بين عناصرها، وجد ما يطمح له من الاستجابة والتأثير في المتلقي، وقد عبر شوقي ضيف عن ذلك في قوله: «إذا لم تبلغ التجربة الفنية مدى واضحًا من دقة هذا التأليف لعواطفنا وانفعالاتنا الداخلية فإنَّها لا تؤثر فينا؛ ومن ثم تكون تجربة رديئة، فإنَّ الفنان لم يُحسن جمع الدوافع النفسية التي ترتبط بتجربته النفسية ولا تنسيقها تنسيقًا يجعلنا نستجيب إليه»[41]. ويمتاز إبراهيم صعابي بعاطفة متقدة تُظهرها الكثير من القصائد الانفعالية المحملة بأحاسيسه ومشاعره، المعبرة عن ذاته، والمبينة لخصائص شخصيته، والمصورة لنفسيته، لتشكل في النهاية عالمه الشعري والإبداعي الذي لامس عواطفنا وانفعالاتنا كمتلقين، وتُعدُّ عواطف الحبّ والحزن والخوف والخشوع والابتهال من خير ما يمثل الانفعال العاطفي؛ إذ إنَّ الشاعر يُفصح فيها عن مشاعره الذاتية ومعاناته النفسية ومناجاته الروحية، ومن النماذج الممثلة لهذه الوظيفة قصيدة (هموم القلب)[42] التي عبر بها الشاعر عن انفعالاته العاطفية تجاه من استثارها، حيث يقول:

أنا أهواكِ وأهوى فيكِ حُبّي ... وأقضّي فيكِ ليلي ونهاري
فتعالي يا ابنة البحرِ نُغنّي ... عَنْ قريبٍ بأغاريدِ القَمَاري

يكشف النصُّ عن الحالة الانفعالية التي تسيطر على الشاعر، والعواطف التي تسري في أضلاعه موظفًا مجموعة من الألفاظ ذات الدلالة الغزلية تُظهر حرارة المشاعر وتفصح عن وجدان محبٍّ مولع كقوله: (أهواك- أهوى- حبي) والتي تُعدُّ أخصّ معاني عاطفة الحب، فضلًا عن إيحائها باستقرار تلك المشاعر في وجدانه وروحه المنتشية بها والطامعة بالمزيد منها.

وإذا ما انتقلنا إلى عاطفة الحزن التي غالبًا ما يتولَّد عنها الإحباط واليأس من تغير الحال، نجد أنَّ هذه الحالة الانفعالية سادت في عددٍ من النصوص الشعرية لدى إبراهيم صعابي كقصيدة (أخاف على حبيبتي من البحر)[43] يقول فيها:

عشقتكِ إنَّما ظلّت دموعي ... دليل هوى بأحلامي الكبار
عشقتكِ في زمانِ الوهمِ عشقًا ... يقاسمُ واقعي شطرَ انتحاري
قتلتكِ يا ابنةَ البحرِ المعنّى ... قتلتُ شواطئًا كانت مناري
قتلتُ- متى قتلتكِ- كلّ طيرٍ ... يغرّدُ مثل تغريدِ القماري
وأغرقتُ الجمالَ بلا توانٍ ... وألفتُ المراثي باصطبار
لتسكبَ دمعةً تشكو أساها ... وتذكرَ عاشقًا رهنَ احتضار

القارئ للنصِّ يشعر بالحالة الانفعالية المهيمنة على روح الشاعر والمنعكسة فيه؛ نتيجة صدمة تضاربت فيها الأحلام مع الواقع، فالصورة التي رسمها للمحبوبة في خياله وقام بإمدادها بمشاعر الحبِّ

والعشق تصطدم بالواقع الذي تحكمه العادات والتقاليد، وهذا ما تصوره الألفاظ والعبارات التي وظفها في نصه مثل: (عشقتك في زمان الوهم - أحلامي الكبار)، فالوهم والأحلام الكبار ألفاظٌ مشحونة بدلالات الخيبة والإحباط التي تولدت من واقعٍ ملئ بالحزن والأسى، على ذاته التي حُكم عليها بـــ(الموت) مصيرًا له ولمعشوقته أو الذي هو في الحقيقة موت للحكاية التي جمعتهما. ودفع هذا المصير بالشاعر لاتخاذ موقف جاء في صوره مشاهد تعجُّ بالحزن والسوداوية القاتمة في قوله: (قتلتك يا ابنة البحر– قتلت شواطئًا كانت مناري- شطر انتحاري- عاشقًا رهن احتضار)، فالقتل والانتحار والاحتضار ألفاظٌ توحي بالنهاية المأساوية لتلك الحكاية والمعاناة التي لقيها الشاعر جراءها. وتطل علينا هذه العاطفة مرةً أخرى في قصيدة (تأشيرة دخول إلى عينيك)[44] إذ يقول:

إلى عينيكِ -يا امرأة تفكر في دهاء-
سوف أرحل مرة أخرى
إلى عينيكِ
أدخل في مدائن واقعي حطبًا
فأُحْرقُ ثُمَّ أُحرقُ لحظة الترحالِ
لحظة مقتلي بخناجرِ الإبحارِ
لم تعدِ الحياة تهمني لم أعشقِ الأزهارَ
لن أبكي على تذكارْ
ولن أَتَصفّحَ التاريخَ يا مدنًا تُسافرُ ثم لم ترجعْ
إلى عينيكِ ترتحلُ العصافيرُ
فتنسى شدوَ ألحاني
وتزرعُ لحنَ أحزاني
فأقرأُ ما روى المجنونُ في ليلاه
وبعضُ عجائبِ الإنسانِ تسحقني
وتقلعني إلى المجهول- من أرضي-
ببعضِ عجائبِ الإنسانْ

يوجه الشاعر في بداية المقطع الحديث إلى محبوبته التي وصفها (بالدهاء والخبث)؛ ليتضح أنَّها المتسبب له بهذه الأزمة العاطفية التي تولد عنها عاطفة الحزن والأسى، وهي المهيمنة في النصِّ وتتخللها مساحات من لحظات انفعالية عديدة وهي:

1. إحساس اليأس والقنوط من الحياة متمثلًا في قوله: (فلم تعد الحياة تهمني)، الذي دفع به للعزوف عن عشق الأزهار والبكاء على الذكرى، وتصفح كتب التاريخ، والسفر في الأوجاع، وقراءة ديوان المجنون في ليلاه.
2. مشاعر الحزن والألم والمعاناة في توظيفه لألفاظ مثل: (أرحل – أبكي- تسحقني- مقتلي- تقتلعني)، فهي ألفاظٌ تصور مدى المعاناة والألم الذي وجدها من تلك المحبوبة لا سيما صورة

مقتله التي اختار لها (الخناجر) للدلالة على الألم المتكرر والطعنات العديدة فلم تكتفِ بطعنة واحدة، وهذا يوحي بالقسوة من جانب المحبوبة وعظم جرح وألم الشاعر المحب.

3. مشاعر الغضب والقهر تتمثل في الرغبة بالانتقام بالعودة إلى الماضي (ليحرق ذاته) التي أحبتها و(يحرق) لحظات الإغداق والعطاء.
4. اضطرابات مشاعرية وصراع داخلي بين (البقاء والرحيل) و(الحضور والاحتراق).

ويمكن القول إنَّ الحالة الانفعالية للشاعر دفعت به لاستخدام ألفاظٍ موحية تتوافق مع أحاسيسه ومشاعره، نتج عنها أن ولّد انفعالًا عاطفيًّا لدى المتلقي، وانطباعًا بقصة معاناة الشاعر وصدمته التي دفعت بالشاعر إلى وصم المحبوبة بصفة (الدهاء والخبث)، على خلاف المعتاد ويمكن عدّ ذلك وسيلة للتنفيس عن حرقات قلبه.

ويتوجه الشاعر لمخاطبة أنثاه مرة أخرى بقصيدة له بعنوان (الجفاف)[45] فيقول:

عيناك واهمتان..
أقرأ فيهما الإرهاص مكتحلًا..
بقاعِ البحرِ
ممتزجًا بعنفِ القهرِ
أقرأ فيهما نخلَ (الرصافةِ)
ينقشُ الذّكرى بربوةِ (ثَهمُدِ)
حتى تلوحُ كرجعِ جرحٍ في يدي

يبدو أنَّ الحديث هنا مختلفٌ عن النصِّ السابق؛ إذ يقوم على قراءة عينيها واستنباط ما فيهما من كلامٍ مبني على الوهم، فكل أمل تحكيه به تلك العينين وتعدُّ بانبعاثه من جديد هو (وهم) لا أصل له، وهذا ما أكده بقوله: (أقرأ فيهما الإرهاص مكتحلًا بقاع البحر) وليس ذلك فقط، بل (ممزوجٌ بعنف القهر) فلا أعتقد هناك أقسى من تلك الحالة الانفعالية التي وصل إليها الشاعر من اليأس والقنوط من تغير واقعه.

ثم تأتي القراءة الثانية لعينيها ليفصح فيها الشاعر من خلال عباراته عن حالة الحزن الذي يعيشه (ينقش الذكرى- الرصافة – ثهمد - رجع جرح)، فالجرح الذي يعانيه كالنقش المتجدد الذي وإن مرَّ عليه الزمان تبقى آثاره في نفسه، كتلك الأطلال والآثار الباقية على أرض العرب (الرصافة وثهمد)، كجرح يذكرهم بأمجاد الأجداد والآباء في الأزمان الماضية وخيبتهم وذلهم الحاضر، فتجدد لهم مشاعر الحسرة والألم والقهر على حالهم ومعاناتهم المتجددة.

وإذا نظرنا إلى شعر إبراهيم صعابي نجد كثرة الابتهالات والأدعية في نصوصه، التي هي في الأصل عبادة تمسُّ الجانب العاطفي السامي لديه، وهي تمثل حالة عاطفية تُعبر عن مشاعر الشاعر تجاه خالقه، وتظهر احتياجه الدائم له فيلوذ به محتميًا من مصاعب الحياة مستمدًا القوة منه، مقرًا بضعفه، راجيًا هباته، وباسطًا شكواه وحزنه، وغالبًا ما نلامس هذا الجانب متناثرًا في العديد من القصائد[46] كما في قصيدة (بعض المشاعر)[47]؛ إذ يقول:

رباه ليس لمذنبٍ مثلي سوى أنِّي ألوذُ بمن يفيض على المدى

أبكي ولن يلدَ البكاءُ لآلئًا ... لكنّما خوفَ العذابِ لما بَدَا
من ضعفِ إيمانٍ ودمعةِ عائدٍ ... وسوف تخدعني فانتظرُ الغدا
تلك المشاعرُ بالحقائقِ أُزلفتْ ... كل السعادةِ أن أكون مُوحدَا
لبيك يا ربَّ الطهارةِ ربنا ... لبيك يا ربَّ الأنـــــامِ تَعبُّدَا
أنزلت فرقانًا ليسكبَ نورهُ ... بفم الحياةِ ويُسعد المتهجِّدا

يظهر في النصِّ صدق اللحظة الانفعالية التي تتكون من مجموعة من العواطف، بدءًا من مشاعر الندم والخوف متمثلة بالإقرار بالذنوب التي تستوجب العذاب مقترنة بمشاعر الرجاء والتوسل بالمغفرة، ثم عاطفة الشكوى من تلك النفس الضعيفة التي تغريه بطول الأمل ليقع في شراك المغريات، ليختتمها بالتلبية والخضوع التام لأوامر الله. ويتضح أنَّ إبراهيم صعابي استخدم العديد من المفردات التي تحمل دلالة الدعاء والابتهال مثل: (رباه- يارب)، وفي موضع آخر من النص قال: (اللهم)، فضلًا عن توظيفه لعددٍ من المفردات والعبارات الدينية كـ(لبيك- رب الأنام تعبدا- أنزلت فرقانًا- أُزلفت-سبحانك اللهم)؛ وهذا يدل على ترسخ الجانب الديني في ذاته وما يتمتع به الشاعر من قدره على التعامل مع المفردات الدينية في سياق شعري يرتبط بالحالة العاطفية.

ثانيًا: باعث خارجي:

يتعرض الشاعر للعديد من المواقف والأحداث التي تتسبب في تفجر حالات عاطفية مختلفة، سواء أكانت على المستوى الشخصي أو المجتمعي أو على مستوى الأمة، ويشعر القارئ لنصوص إبراهيم صعابي بحبه العظيم لوطنه، وانشغاله بالقضايا الإسلامية والعربية، ويلحظ أنَّ انعكاس الأحداث المأساوية التي تتعرض لها الأمة قوي جدًّا في ذاته، ليشكل هم الأمة همًّا ذاتيًّا، فتتعالى في قصائده صراخات وأصوات المشاعر والأحاسيس المتألمة والجريحة والرافضة لهذا الواقع، في أساليب عالية الإيقاع، وفيها شيء من النقد اللاذع والأسلوب الساخر من حال الأمة، ممزوجة بمشاعر الحسرة والألم والحزن واليأس مع بعضٍ من مسحات الأمل في انبعاث وعودة ماضي الأمجاد.

فمن النماذج التي تغنى فيها بحب الوطن كانت قصيدة (قلادة الوطن)[48]، وهي من القصائد التي تسودها حالة الفخر والاعتزاز بالوطن، وهي من أعظم صور الانتماء الذي يقود إلى مشاعر أخرى من التعلق والحب له، فيقول:

إنَّ الرياضَ إذا نادت لمكرمةٍ ... أصغى الوجودُ بسمعٍ غيرِ ذي صممِ
حدودنا الشمسُ لا نرضى بها بدلًا ... ودُونهَا صرخةُ النيرانِ والحِمَمِ
سلاحُنا الحقُّ والرحمانُ يصحبنا ... فكيفَ نَخشى عدُوًّا غيرَ ملتزمِ؟
حضارةٌ من هُدى القرآنِ تغمُرُها ... بشائرُ الغيثِ نورانيةُ الدّيمِ
إذا الإمامُ رِضَا الرحمانِ غايتهُ ... نامَ الرّعَايَا ولم يغفلْ ولم يَنَمِ
قم يا زمانُ وحدِّثْ كل ذي بَصرٍ ... عن أرضنَا البِكرِ في حربٍ وفي سلمِ
إنْ كانَ سُجّلَ في التاريخِ مُعتَصِمٌ ... لبّى النِّداءَ ففينا أَلْفُ مُعْتَصِمِ

تتجلى اللحظة الانفعالية بقوة في هذا النص، فنجد الشاعر استخدم تقنية التشخيص جاعلًا من مدينة الرياض عاصمة المملكة ومركز قيادتها، إنسانًا يمتاز بالقوة والهيبة لتنصاع له الرقاب وتصغي له الآذان.

ثم نراه يمزج الحاضر بالماضي منوهًا بجوانب العظمة والسمو التي امتاز بها هذا الوطن (سلاحنا الحق- الرحمان يصحبنا – حضارة من هدى القرآن- أرض النبوة- رضا الرحمان- المعتصم)؛ مما يجعل الارتباط بهذا الوطن ارتباطًا دينيًّا ينبع من عقيدة راسخة تسمو بالمشاعر الإنسانية، وتعود به إلى تاريخهم الإسلامي الزاهر ليكون مددًا له بالقوة والاستمرارية، وهذا ما ختم به الأبيات مستشهدًا بشخصية المعتصم وحادثة عمورية التي تمثل نموذجًا تاريخيًّا يقتدي بها أبناء هذا الوطن، فكل هذه الصفات والمزايا التي امتازت بها المملكة العربية السعودية كانت جديرة لأن تجعل الشاعر، وكل مواطن يفتخر بهذا الوطن ويعتز به ويبذل الغالي والنفيس في سبيله، وهي التي أوجبت له القلادة والوسام التي تميزه عن غيره. وتحتدُّ هذه الحالة الانفعالية في نصٍّ آخر بعنوان (غنائية لعاصفة الخلود)[49]، فيظهر من اختياره للفظة (غنائية) في العنوان أنه نص يتغنى بالعواطف والأحاسيس، ومفعم بمشاعر الحب والانتماء للوطن، وهي مشاعر من شأنها أن تجعل من الشاعر روحًا متعالية يمتزج فيها الحبُّ بالفخر والاعتداد بالروح الوطنية السعودية؛ مما يجعل المتلقي يقف أمام شاعر يُمجد الوطن ويمزج دمه به فيقول:

تسطِّرُ رايتي في الأُفقِ وعدًا ... يُعيدُ الشمسَ للوطنِ السَّعيدِ
إذا عصفَتْ بنا نارُ المنايا ... حملنا الماءَ في كفِّ الشهيدِ
عزفتُ لهُ حديثَ الرُّوحِ عِشقًا ... فلم تَحْضُر سوى لُغَةِ الورودِ
فَمَنْ عَرَفَ الشَّهادةَ واشتَهاهَا ... فقد آوى إلى رُكنٍ شديدِ
سأحملُ في يدِي رُوحي وأُلقي ... بها في وجهِ زنديقٍ عنيدِ
وأُسمِعُ كُلَّ ذي صَمَمٍ بأنِّي ... سُعُودِيٌّ ولَونُ دمي سعُودِي

يوضح المقطع مدى تعلق الشاعر وأبناء هذه الأرض الطاهرة بها، فإذا ما شعروا بنار العواصف والأخطار تحيط به يسارعون لحمل أكفانهم بأيديهم، بل الماء في كفِّ الشهيد لا يخافون الشهادة في سبيله إنَّما يسعون لها ويشتهونها، لترتفع حدة هذا الانفعال الذي يظهر على هيئة صوت صارخ يسمعه كل ذي صمم أنَّه (سعودي ولون دمه سعودي)، واستخدام الشاعر لهذه العبارة وتكراره لها في مواضع عدة من النصِّ تُعطي للمتلقي إيحاءً إلى أنَّ الوطن يمثل شريان الحياة لديه فلا يمكن الفصل بينهما، فعملية مزج الوطن بلون الدم تُوحي بشدة حبه له وتغلغله في جسده وذاته، فاستطاع الشاعر بإيحاءات الألفاظ ودلالاتها أن يثير فينا حالات شعورية انفعالية حقق بها تجاوبًا عاطفيًّا حين ترجمت الألفاظ ما يدور في وجدانه.

وتعد قصيدة (وقفات على الماء)[50] من القصائد التي تعكس اهتمام إبراهيم صعابي بقضايا الأمة، وتكشف عن أحاسيس مرهفة للشاعر يسودها الحزن واليأس من تغير حال الأمة فيقول:

وقفة أخيرة:

أطلُ على البحر (والفلكُ تجري)
فأفقأُ عينيكِ.. أغمضُ عينيَّ
رباهُ.. ماذا أرى؟
هاهم الميتونَ: يمُوتون خنقًا
يموتون جوعًا يموتون شنقًا

ويحترِقون
ويحترقون..
ويحترقون
أطلُ على البحرِ
والفلكُ تغرقُ.. تغرقُ.. تغرقُ
أفتحُ عيني.. أبصرُ شيئًا من الخوفِ

افتتح الشاعر المقطع باستخدامه لفظة (أطلُّ) التي توحي بالمراقبة والمتابعة الناجمة عن اهتمامه بالحدث، وكأنَّه أمام مشهدٍ درامي الشخصية الرئيسة فيها الأمة التي رمز لها بـــ (الفلك)، وما تلاقيه من أصناف العذاب جرَّاء ضعفها وتكالب الأعداء عليها، وفعل المراقبة ينتج عنه حالة انفعالية من القلق والخوف على مصيرها. ونستشعر هيمنة مشاعر اليأس؛ على ذات الشاعر فلا أمل من تغير أحوال هذه الأمة الذي لا يرى في واقعها إلا (الموت)، الذي تنوعت طرائقه ما بين (الجوع- الشنق- الخنق- الاحتراق- الغرق)، ولهذا دلالة على النهايات المأساوية الممزوجة بقدرٍ كبيرٍ من الألم والعذاب.

ثم تأتي الخاتمة حاملة لعدد من اللحظات العاطفية التي تترجم إحساس الشاعر وموقفه تجاه تلك المأساة، فرؤيته للأمة وهي (تغرق) وتكراره لهذا الفعل بصيغة الحاضر دلالة على استمرارية المأساة على أرض الواقع، وعلى الضعف والعجز الذي تشتكي منه هذه الأمة من ناحية، واستمرارية مشاعر اليأس والإحباط وتمكنها من ذات الشاعر من ناحية أخرى، على الرغم من وجود مشاعر الرفض وعدم تقبل هذا الواقع التي جسدتها عملية (فقأ العين) حينًا و(إغماضها) حينًا آخر. وتتفاقم الحالة الانفعالية التي يعانيها الشاعر بسبب قضايا وأحداث الأمة المكلومة؛ لُيقدِّم اعترافه بضعفها وعجزها عن نصرة المستضعفين في صورة خطابٍ موجَّه لأختٍ له في العروبة والإسلام لم تجد من يهبُّ لنصرتها ويلبي استغاثتها؛ مما يُظهر عمق إحساسه بالذل والعار والحزن المرير على أمة دانت لها بقاع الأرض في زمنٍ سابق، ليقول في قصيدة (اعتراف)[51]:

أختاهُ صوتكِ في الآفاقِ محتدمٌ ... لكننا عجمٌ في ملبسِ العربِ
متنا وعاثت بنا الأنفاسُ لاهثةً ... تنسلُّ من دمِنا تأوي إلى الهربِ
أختاهُ معذرةً ما عاد مُعتصمٌ ... فينا وكمْ أنكرتنا عُروةُ النسبِ
تناسقَ الحزنُ أشجارًا نُعانقها ... وعرضُنا بات في أنيابِ مُغتصِبِ
أختاهُ عفوًا بنو قومي على أملٍ ... أن يأتي النصر في شوطٍ من اللعبِ
أختاه معذرةً صمتي يُؤرِّقُني ... وليس لي غير ظلِّ تائِهِ الحسبِ
على شفا جُرُفٍ تنهار نخلتنا ... ويستبيحُ جناها بائعُ الحطبِ

يجسد المقطع حالة الذل والقهر في نفوس العرب، فالموت هنا لا يعني الموت الجسدي بقدر ما يعني موت المشاعر وموت الحمية والنخوة التي عُرف بها العربي منذ الجاهلية، وهو ما عبر عنه بوصفهم (بالعجم) مؤكدًا انتفاء تلك الصفة عنهم، ليردفها بمؤكد آخر بقوله: (ما عاد فينا معتصم- أنكرتنا عروة النسب) مشيرًا إلى حادثة عمورية وتلبية المعتصم لاستغاثة المرأة المسلمة، وهي صياغة موفقة من الشاعر استطاع بها استثارة حواس ومشاعر المتلقي بتذكيره بتلك الحادثة ورد فعل القادة زمن القوة والفتوحات الإسلامية؛ مما

يرسخ لديه مشاعر الامتهان والإذلال وفقد حكام اليوم لإحساس المسؤولية تجاه قضايا الأمة في الحاضر.وبعد هذا الاعتراف والإقرار بعجز الأمة وضعفها نراه يُقدِّم اعتذاره وأسفه عن الموقف المتخاذل من العرب عن نصرة كل أنثى مسلمة بعثت بنداءات الاستغاثة دون مجيب بقوله: (أختاهُ معذرةً- أختاهُ عفوًا)، ليترجم في أسفه حالة عاطفية من الخذلان والحسرة والحزن التي تعاني منها الذات العربية والإسلامية على واقع باتت الأعراض طعام سهل للعدو، والأمة قابلة للسقوط والانهيار في أيدي المستعمر، ثم يُظهر بعض مشاعر التهكم والسخرية من أمة تتنظر النصر وتُمنِّي نفسها به دون حراك بقوله: (أن يأتي النصر في شوط من اللعب)، فتوظيفه للفظة (اللعب) دلالة على عدم جديتها في التحرك لاستعادة قوتها وأمجادها الماضية.

وتتكرر حالة الحزن والأسف على واقع الأمة في قصيدة (حالة غياب)[52] التي قصد فيها حالة غياب القوة والأمجاد والانتصارات عن حاضر الأمة فيقول:

يا سادتي تاريخُنا ببياضِهِ متألقٌ ما بالُهُ يتقزمُ؟
أجدادُنا عَزَفوا ابتسامةَ مجدهِم ببسالةٍ فلم البنونَ تَجهَّمُوا؟
لا ماءَ يروي أنفُسًا مشتاقةً لا قبلَ يخفقُ والحقائقُ تُعدمُ
وتداعتِ الأكلاتُ حول لُحُومِنا بصراخِ مغتصبٍ ونحن نُتمنمُ
في كل زاويةٍ تضجُّ حكايةٌ شيءٌ يبينُ لنا وآخرُ مُبهمُ
أضحى السلامُ ضحيةً مألوفةً وروايةً يلهو بها مُتندمُ
كم ذل من عجبٍ عزيزٌ حائرٌ يهوى الإباءَ وحارَ فينا الأحلمُ!

يُفصح الشاعر عن حالة انفعالية من التعجب والاستنكار لحال الأمة اليوم، متجسدة في عدد من الاستفهامات عن أسباب ذلك الحال الذي يهيمن عليه الضعف والتخاذل والتشتت على الرغم من تكالب الأعداء عليها، والذرائع وراء ذلك الصمت والإذعان المستمر لشعاراتهم المتكررة عن السلام على الرغم من افتقادها للمصداقية، فأخذت هذه التساؤلات شكل مقارنة بين صفات رجالات الأمة ومواقفهم في الماضي وبين رجالاتها في الحاضر، وهي في الحقيقة مفارقة موجعة للضمير العربي الحي فاختار ألفاظًا تعبر عن مواقف الأبناء (تجهم - نتمتم- ذل)، التي تحمل صور التخاذل والاستسلام على الرغم من تكرار المواقف المؤلمة والمهينة والتي تتطلب الحراك واتخاذ موقف جدي حيالها، معبرًا عنها بعدد من الألفاظ الدالة كقوله: (في كل زاويةٍ تضجُّ حكايةٌ – كم من ذل) معلنًا تبرمه وتضجره من هذا الصمت المخزي. وفي نهاية النص نلحظ تغيرًا في الحالة النفسية للشاعر من الحزن والأسى على حال الأمة إلى حالة من الأمل، يحاول إثارتها وغرسها في نفس المتلقي في تبدد هذا الليل الجاثم على صدر الأمة واستعادة ماضي الأمجاد في قوله:

يا غارقًا في اليأسِ حدّق في المدى فالخيلُ لا تغفو ولا تتبرمُ
والليلُ إن أعطى البقاعَ ظلامهُ فالفجرُ يضحكُ للوجودِ ويبسمُ
وإذا رأيتَ الشمسَ حان غروبُها فاعلم بأن شروقها مُتحتمُ

وتتجدد نبرة التعجب والاستنكار لدى إبراهيم صعابي كردٍّ فعلٍ تجاه ما يشاهده من أحداثٍ مؤلمة، تجري على الساحة العربية والإسلامية في نصِّ (أخاديد السراب)[53] فيقول:

ونُغني (كم وردنا الماء صفوًا)

وسوانا يشربُ الطينَ بأقداح البغايا
قال: كنا
قلت: كنا
قال: كنا
قلت: كنا
أنصتَ البحرُ مليًّا وغدا من صولةِ الجزرِ يبابا
وانثنى الفارسُ
كالضوءِ توارى خلفَ أشلاء الغيابْ
رحل الفارس يستجدي جوابًا للسؤال
من محا الأسودَ من ريشِ الغُراب؟
علق الطهرَ على صدر الكلابْ؟
واشتهى في النارِ دفئًا من أخاديد السرابْ؟

قدَّم الشاعر في هذا المقطع لوحه فنية متخذًا من الحوار شكلًا لها مستذكرًا ماضي الأمة المجيد، الذي يبعث مشاعر الحزن والأسى والمتخاذل من تغير حاضرها المتجسد في التكرار في قوله: (قال- قلت) تعبيرًا عن اكتفاء أفراد الأمة بالأقوال، وترديد أمجاد الأجداد في الماضي دون أن يكون هناك رد فعل لتلك الانتهاكات، فترتب على هذا الصمت عودة الفارس أدراجه وهو يجر أذيال الخيبة والحسرة على حال الأمة، ومثلت هذه العودة ترجمة حرفية لمشاعر الإحباط واليأس التي هي في الأصل امتداد للحالة الانفعالية التي تملّكت روح الشاعر وهيمنت عليها.

كما يمثل محيط الشاعر وعلاقاته بمن حوله دافعًا قويًّا لحدوث

الحالات الانفعالية لاسيما تلك التي تنجم عن فَقد الأحبة، وأشد الفقد ألمًا ما كان سببه موت أحد أفراد الأسرة أو الأصحاب؛ مما يعمق الشعور

بالألم والحزن والغربة الروحية كما في قصيدة (لست أرثيك)[54]؛ إذ يقول:

لستُ أرثيكَ بلْ سأرثي بقائي بين موتى الحياةِ والأحياءِ
لا أُعزّي بكَ الصَّحاب ولكن بي أُعزّي فيا لهولِ العزاءِ
إنَّما الموتُ للشهيد حياةٌ وهو للنفس فرحةٌ باللقاءِ

يتضح لقارئ النص مدى هيمنة مشاعر الحزن والأسى وتمكنها من الشاعر؛ لتتحول من حالة نفسية لعزاء ورثاء الفقيد إلى رثاء وعزاء لذات الشاعر التي تعاني الفقد والغربة الروحية جراء فقده لصاحبه، وهذا ما أقرّه بقوله: (سأرثي بقائي - بي أعزي)، وفي هذا دلالة على هول الفاجعة وعِظم المأساة التي وقعت على كاهل الشاعر. وتتجدد هذه الحالة الانفعالية في قصيدة (تهنئة)[55] صوَّر فيها قدوم العيد باعثًا في ذاته مشاعر الحزن والألم بدلًا من الفرح فيقول:

أيُّ عيدٍ -بالله-
مرَّ علينا

فابتهجنا بشدوه والأغاني؟
كيف تصفو الحياةُ
صاحِ وتحلو
وأنا والحبيبُ
مغتربانِ؟
كل عامٍ
ونحنُ أشقى قلوبًا
حين نرجو
من المنايا الأماني

استخدم الشاعر أسلوب الاستفهام للتساؤل عن الحال الذي قَدِم به العيد، وفي ذلك تلميحٌ للحالة العاطفية التي يعيشها وافتقاده لمشاعر الفرحة والابتهاج بالعيد، والتي لا تتحقق إلا بوجود الأحبة معبرًا عنها بألفاظ مثل: (نعاني- أشقى- جراح)، ثم يقرر في نهاية النص استحالة عودة الحبيب فمن تأخذه المنايا لا يعود أبدًا؛ مما يدل على استحالة إحساسه بطعم الفرح وتجدد مشاعر الحزن والألم في كل المناسبات السعيدة (كل عامٍ ونحنُ أشقى قلوبًا حين نرجو من المنايا الأماني)

الخاتمة:

الحمد لله على أن أعان ويسر، والشكرُ له على أن وفق وسدَّد، وبعد:

فقد تناول البحث الوظيفة التعبيرية الانفعالية كعنصر من الوظائف الست التي قال بها جاكبسون في الدراسات اللسانية وإسقاطها على نماذج من قصائد إبراهيم صعابي الذي كان ومازال يمتع أسماعنا وذائقتنا بنماذج شعرية تمتاز بالروعة والإبداع، محاولةً تسليط الضوء على تجربته التعبيرية الانفعالية والأساليب اللغوية المعبرة عنها، إضافة إلى أهمية التواصل اللغوي، وأثره في نقل الأفكار والمعاني، والتعبير عن المشاعر والانفعالات عامة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

1. يظهر الارتباط الوثيق بين النص الأدبي لإبراهيم صعابي – من حيث هو بناء لغوي-والوظيفة الأساسية للغة وهي: التواصل.
2. امتاز إبراهيم صعابي بعاطفة متقدة ذات حضور قوي في نصوصه الشعرية المحملة بالعواطف والمشاعر.
3. تجلت قدرة الشاعر على اختيار الألفاظ والعبارات الموحية والمعبرة عن الجوِّ النفسي المصاحب له، فكانت قصائده ترجمة حرفية لما يختلج في وجدانه من أحاسيس ومشاعر.
4. تتفاوت حضور العواطف في النص الشعري لإبراهيم صعابي إذ يظهر أن الغلبة فيها لمشاعر الحزن والأسى سواء أكان حزنًا على ذاته المتألمة لحاله وواقعه الشخصي والمجتمعي أم على الواقع العربي والإسلامي الذي يتجرع أفراده كؤوس من الجراح والآلام والانهزامية.
5. استخدم الشاعر للابتهالات والأدعية في نتاجه الشعري، والتي تعد عبادة يعبر بها عن مشاعره تجاه خالقه.
6. استطاع الشاعر التنويع بين الأساليب اللغوية والبلاغية مما له دور في تقوية المعنى وتمكينه في ذات المتلقي.

الهوامش:

(1) قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية، ط1(الرياض: دارة الملك عبد العزيز، 1435هـ) ج2، ص930.

(2) أسماء أبو بكر أحمد، التشكيل الرمزي في شعر إبراهيم صعابي، ط1(جازان: نادي جازان الأدبي 2009م) ص7.

(3) إبراهيم عمر صعابي، الأعمال الشعرية الكاملة، ط1(جازان: نادي جازان الأدبي، 2019م) ص475.

(4) الأعمال الشعرية الكاملة، ص476.

(5) الأعمال الشعرية الكاملة ص468-476.

(6) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي(ابن جني)، الخصائص، ت: محمد علي النجار، ط2 (لبنان: عالم الكتب، 2010م) ص67.

(7) عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه)، الكتاب، ت: عبد السلام هارون، ط3 (مصر: مكتبة الخانجي، 1988م)، ج1، ص25.

(8) عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ت: عبد الله محمد الدرويش، ط1 (سوريا: دار البلخي، 2004م)، ج2، ص367.

(9) الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران (أبو هلال العسكري)، الصناعتين في الكتابة والشعر، ت: علي محمد البجاوي وأبو الفضل إبراهيم، ط.د (لبنان: منشورات المكتبة العصرية، 1419هـ) ص10.

(10) أبو عثمان عمرو بن بحر (الجاحظ)، البيان والتبيين، ت: محمد عبد السلام هارون، ط7 (مصر: مكتبة الخانجي، 1998م) ج1، ص76-75.

(11) محمد العمري، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، ط. د. (لبنان: دار أفريقيا الشرق، 1999م) ص191.

(12) أبو عثمان عمرو بن بحر (الجاحظ)، البيان والتبيين، ج1، ص76.

(13) فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، ط. د. (العراق: دار آفاق عربية، 1985م) ص30.

(14) المرجع السابق، ص33.

(15) جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ط1 (المغرب: الألوكة، 2015م) ص9.

(16) نادية رمضان النجار، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، مراجعة: عبده الراجحي، ط.د (مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ت.د) ص19.

(17) المرجع السابق، ص16

(18) أندريه مارتينيه، مبادئ اللسانيات العامة، ت: أحمد الحمو، ط.د (سوريا: المطبعة الجديدة، 1985م) ص24.

(19) انظر آراءه في كتابه: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية نظرية وتطبيق، ط7 (المغرب: المركز الثقافي العربي، 2012م)، في حديثه عن نظرية البيان (الشاعرية) ص9.

(20) انظر: كتابه النقد والحداثة مع دليل بيبلوغرافي، ط1 (لبنان: دار الطليعة، 1983م)، لاسيما في دراسة حول شعر أحمد شوقي المعنونة بـ (التضافر الأسلوبي وإبداعية الشعر) ص78.

(21) انظر: كتابه خصائص الأِسلوب في الشوقيات، ط. د. (تونس: منشورات الجامعة التونسية، 1981م)، ما يتعلق بالتقطيع ص78-74 وعلاقات التشابه ص142، وعلاقات التداعي ص207.

(22) جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص6.

(23) نقلًا عن بوشته عمر، توظيف البعد التداولي للتواصل اللغوي في منتديات الشبكة الدلالية، رسالة لنيل الدكتوراه بقسم اللغة والأدب العربي، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2018م، ص83.

(24) يوسف تغزاوي، واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ط1 (الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2014م) ص39.

(25) يوسف تغزاوي، واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص93.

(26) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2 (لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985م) ص172-171.

(27) مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، ط.د (الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1995م)، ص58.

(28) فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون: دراسة ونصوص، ط1 (لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1993م) ص66.

(29) انظر: المرجع السابق، ص67-66، وعبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، ط1 (سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع، 2003م) ص50-47.

(30) رومان جاكبسون، ترجمة: محمد الولي، ومبارك حنون، ط1 (المغرب: دار توبقال للنشر، 1988م)، ص28.

(31) عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، الشعر والشعراء، ت: أحمد محمود شاكر، ط2 (مصر: دار

المعارف، ت. د) ج1، ص78.

(32) المصدر السابق، ص79.

(33) الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي ، العمدة في صناعة الشعر، تحقيق: محمد بدر الدين الحلبي، ط1(مصر، مطبعة السعادة، 1907م) ج1، ص60.

(34) أحمد محمد نتوف، النقد التطبيقي في القرنين الرابع والخامس الهجريين، ط1 (سوريا: دار النوادر، 2010م) ص350-341. وانظر: محمد عبد المنعم خفاجي، مدارس النقد الأدبي الحديث، ط1 (مصر: الدار المصرية اللبنانية، 1995م) ص47 وما بعدها.

(35) منصور عبد الرحمن، اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس، ط.د (مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1977م) ص407.

(36) محمد ألتونجي، المعجم المفصل في الأدب، ط2 (لبنان: دار الكتب العلمية، 1999م) ج2، ص612.

(37) شوقي ضيف، في النقد الأدبي، ط9 (مصر: دار المعارف، 1962) ص140.

(38) علي عشري زايد، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، ط5 (مصر: مكتبة الآداب، 2008م) ص 41.

(39) محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، ط.د (مصر: دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، 1997م) ص357.

(40) أحمد أمين، النقد الأدبي، ط.د (القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ت.د) ج1، ص30.

(41) شوقي ضيف، في النقد الأدبي، ط9 (مصر: دار المعارف، 1962) ص87.

(42) الأعمال الشعرية الكاملة، ص28.

(43) المصدر السابق، ص69.

(44) الأعمال الشعرية الكاملة، ص152.

(45) الأعمال الشعرية الكاملة، ص205.

(46) للشاعر بعض الأبيات لا تتجاوز البيتين خصّصها للدعاء والتضرع، وعنون لها ب (ابتهال) ص474.

(47) الأعمال الشعرية الكاملة، ص282.

(48) الأعمال الشعرية الكاملة، ص257.

(49) الأعمال الشعرية الكاملة ص447.

(50) المصدر السابق، ص224.

(51) الأعمال الشعرية الكاملة، ص316.

(52) **الأعمال الشعرية الكاملة، ص377.**

(53) **الأعمال الشعرية الكاملة، ص385.**

(54) **الأعمال الشعرية الكاملة، ص299.**

(55) **المصدر السابق، ص426.**

المصادر والمراجع :

(1) (أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، ابن قتيبة)، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمود شاكر، ط2، مصر، دار المعارف، ت.د.

(2) (أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، ابن جني)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط2، لبنان، عالم الكتب، 2010م.

(3) (أبو على الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي)، العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق: محمد بدر الدين الحلبي، ط1، مصر، مطبعة السعادة، 1907م.

(4) (أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري)، الصناعتين في الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، وأبو الفضل إبراهيم، ط.د، لبنان، منشورات المكتبة العصرية، 1419هـ

(5) (عبد الرحمن ين محمد بن محمد بن خلدون)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبدالله محمد درويش، ط1، سوريا، دار البلخي، 2004م.

(6) (عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي،الجاحظ)، البيان والتبيين، ت: محمد عبد السلام هارون، ط7، مصر، مكتبة الخانجي،1998م.

(7) (عمرو بن عثمان بن قنبر، سيبويه)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط3، مصر، مكتبة الخانجي،1988م.

(8) إبراهيم عمر صعابي، الأعمال الشعرية الكاملة، ، ط1، المملكة العربية السعودية، نادي جازان الأدبي،2019م.

(9) أحمد أمين، النقد الأدبي، مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ت.د.

(10)أحمد محمد نتوف، النقد التطبيقي في القرنين الرابع والخامس الهجريين، ط1، سوريا، دار النوادر،2010م.

(11)أسماء أبو بكر أحمد، التشكيل الرمزي في شعر إبراهيم صعابي، ط1، المملكة العربية السعودية، نادي جازان الأدبي، 2009م.

(12)أندريه مارتينيه، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة: أحمد الحمو، ط1، سوريا، المطبعة الجديدة، 1985م.

(13)بوشته عمر، توظيف البعد التداولي للتواصل اللغوي في منتديات الشبكة الدلالية، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2018م.

(14)جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ط1، المغرب، دار الألوكة، 2015م.

(15)رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، ط1، المغرب، دار توبقال للنشر، 1988م.

(16)شوقي ضيف، في النقد الأدبي، ط9، مصر، دار المعارف، 1962م.

(17)عبد السلام المسدي، النقد والحداثة مع دليل بيبلوغرافي، ط1، لبنان، دار الطليعة، 1983م.

(18)عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، ط1، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع، 2003م.

(19)عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية نظرية وتطبيق، ط7، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2012م.

(20)علم اللغة العام، فردينان دي سوسور، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، ط.د، العراق، دار آفاق عربية، 1985م.
(21)علي عشري زايد، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، ط5، مصر، مكتبة الآداب، 2008م.
(22)فاطمة الطبال، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون دراسة ونصوص، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1993م.
(23)قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية، ط1، الرياض، دارة الملك عبد العزيز، 1435هـ.
(24)محمد ألتونجي، المعجم المفصل في الأدب، ط2، لبنان، دار الكتب العلمية، 1999م.
(25)محمد العمري، البلاغة العربية: وأصولها وامتداداتها، ط.د، لبنان، دار أفريقيا الشرق،1999م.
(26)محمد الهادي الطرابلسي، خصائص الأسلوب في الشوقيات، ط.د، تونس، منشورات الجامعة التونسية، 1981م.
(27)محمد عبد المنعم خفاجي، مدارس النقد الأدبي الحديث، ط1، مصر الدار المصرية اللبنانية، 1995م.
(28)محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، ط.د، مصر، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، 1997م.
(29)مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، ط.د، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1995م.
(30)منصور عبد الرحمن، اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس، ط.د، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، 1977م.
(31)ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985م.
(32)نادية رمضان النجار، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، مراجعة عبده الراجحي، ط.د، مصر، درا الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ت.د.
(33)يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو التطبيقي، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2014م.

اللغات التي خالفت لغات العرب في القياس النحوي

د. عبد الله محمد محمد صالح
أستاذ مشارك ـ قسم اللغة العربية
كلية التربية ـ جامعة دنقلا

د. أحمد شمس الدين أحمد محمد علي
أستاذ مشارك ـ قسم اللغة العربية
كلية التربية ـ جامعة دنقلا

المستخلص:

أتت هذه الدراسة بعنوان اللغات التي خالفت لغات العرب في القياس النحوي، هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أوجه الاختلاف اللغوي والكشف عن اللغات التي خالفت لغات العرب في قياسهم النحوي وتوجيهها ومعرفة أصولها وكذلك حصر البعض منها، اتبعت الدراسة المنهج التاريخي في تتبع اللغة ونشأتها ونظرياتها، والمنهج التحليلي الوصفي للوصول إلى أصل اختلاف اللغات العربية، وعوامل الرواية والقياس ومدى التوسع فيه وأثره في هذا الاختلاف، توصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن التوسع في القياس كان أحد العوامل التي أدت إلى اختلاف اللغات بين العرب، وأن الاختلاف بين لغات العرب في النحو له أوجه عدة منها الكشكشة والعنعنة وغيرها، أوصت الدراسة بقيام دراسات ميدانية لمعرفة مدى انحراف اللغات العربية عن أصل اللغة العربية في المجتمعات المسلمة في أفريقيا.

كلمات مفتاحية: اللغات، القياس.

Languages that differed from Arabic Languages in Grammatical Analogy

Dr. Abd Allah Mohammed Mohammed Salih
Dr.Ahmed Shams Aldin Ahmed Mohammed Ali

Abstract:

This study was titled “Languages that differed from the Arab languages in grammatical analogy.” This study aimed to identify the aspects of linguistic difference and reveal the languages that differed from the Arab languages in their grammatical analogy, its orientation, and knowledge of their origins, as well as identifying some of them. The study followed the historical method in pursuing the language, its origins and theories, as well as the descriptive analytical method to reach the origin of the difference in the Arabic languages, the factors of narration and analogy, the extent of its expansion and its impact on this difference. The study came out with many findings , that the change that occurs in the form and content of Arab speech leads to the changing of the language, that the expansion of analogy was one of the factors that led to the difference in languages among the Arabs, and that the differ-

ence between the Arab languages in its grammar has several aspects, including kashkasha, annaanah, and others. The study recommended that field studies should be conducted to find out the extent of the deviation of the Arabic languages from the origin of the Arabic language in Muslim societies. In Africa.

Keywords: Languages, Analogy

مقدمة:

نشأت اللغة العربية وتطورت فوصلت لغة قريش مرحلة الكمال قبيل البعثة النبوية، فننزل بها القرآن الكريم، بسبب تعدد الأوجه فيها، وقد خرجت لغات كثيرة عن لغات العرب، وقد شدّد بعض النحويين قواعدهم إذ لم يقبلوا منها إلا المضطرد لذلك جاءت كثير من اللغات مخالفة لقواعدهم النحوية، وقد بنى كثير من النحويين قواعدهم على شواهد من لغات العرب.

هدف الدراسة:

الوقوف على أوجه الاختلاف اللغوي والكشف عن اللغات التي خالفت لغات العرب في قياسهم النحوي وتوجيهها ومعرفة أصولها وكذلك حصر البعض منها.

موضوع الدراسة:

الوقوف على اللغات التي خالفت لغات العرب في القياس النحوي.

مشكلة الدراسة:

منذ أمدٍ بعيد اختلفت اللغات العربية نحوياً؛ يقول ابن جني في كتابه: « لو فشا في أهل الوبر ما شاع في لغة أهل المدر من إضراب الألسنة وخبالها وانتقاص الفصاحة وانتشارها لوجب فض لغتها، ولا نكاد نرى بدوياً فصيحاً، وإن نحن انسنا منه فصاحته في كلامه لم نكد نعدم ما يفسد ذلك» [1] قول النبي (صلي الله عليه وسلم): «نزل القرآن بسبعة لغات كلها شافٍ كافٍ» [2]، الكُلّ له حُجّة في هذا الاختلاف، وأن سعة القياس تبيح لهم ذلك ولا تحظره عليه، فإن اختلفت لغتان؛ فإنه يؤخذ بأوسعها روايةً وأقومها قياساً.

أسئلة الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة يحاول الباحثان الإجابة على السؤال التالي:

هل القياس النحوي والتوسع فيه يمكن أن يؤدي اختلاف اللغات بين العرب؟

ومن هذا السؤال تنبع التساؤلات التالية:

1/ هل التغيير الذي يطرأ على الشكل والمضمون من كلام العرب يمكن أن يؤدي إلى تغيير اللغة؟

2/ ما علاقة العامل والمعمول باختلاف اللغات بين العرب؟

3/ ما أوجه الاختلاف بين لغات العرب في النحو؟

أهمية الدراسة:

يتمتع علم النحو بأهمية كبيرة بين العلوم العربية، ولما كانت هذه الأهمية وهذا الاهتمام به نابعٌ من أسباب نشأته المرتبطة بالقرآن الكريم وقراءته وتفسيره؛ فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية تتمثل في النقاط التالية:

1. يمكن أن تفيد الباحثين والطلاب في اللغة العربية وفي علم النحو وفي علوم القرآن والتفسير من خلال استجلائها لتلك اللغات التي خالفت لغات العرب في القياس النحوي.
2. من المتوقع أن تسهم في تذليل صعوبات اللغة وإزالة ما استصعب او استشكل بين لغات العرب في نطقها واختلافاتها في النحو والقياس.
3. اثراء المكتبات العربية الخاصة منها والعامة بدراسة تناولت القياس النحوي وعلاقته بالتغييرات في اللغات.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التاريخي في تتبع اللغة ونشأتها ونظرياتها، والمنهج التحليلي الوصفي للوصول إلى أصل اختلاف اللغات العربية، وعوامل الرواية والقياس ومدى التوسع فيه وأثره في هذا الاختلاف.

مصادر معلومات الدراسة:

كتب علم اللغة وعلم الأصوات، وكتب النحو، وآراء النحويين، والبحوث العلمية، والدراسات السابقة، والأوراق المقدمة في مؤتمرات ذات صلة، والشبكة العنكبوتية.

مقدمة:

اللغة العربية هي اللغة الشريفة ــ صانها الله وأعادها لسابق جِدتها ــ لمّا تطرّق إليّها الفساد بكثرة الدخيل، وشيوع اللحن والتحريف، بسبب ما استلزمه الفتح الإسلامي من الاختلاط بغير العرب؛ هبّ أئمتها ــ رضي الله عنهم، وجزاهم خير الجزاء ــ لحياطتها، والذود عن حياضها؛ بتدوين أصولها وقواعدها وتقييد شواردها وأوابدها، حفاظاً لها من الضياع بتغيير الأزمان والأوضاع، فلم يغادروا صغيرةً ولا كبيرة إلا أحصوها فيما ألّفوه ودوّنوه، لا سيما ما يختص بالتفريق بين العربي الأصيل؛ وما صار في حكمه من معربات العرب، وبين ما ولّده المحدثون، وابتذلته العامة، صوناً للغة من الخطأ، وتمييزاً للطيب من الخبيث، والصحيح من السقيم.

علم النحو أو علم الإعراب علمٌ يُعرف به حال أواخر الكلم [3]، وهو علمٌ يبحث في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب، فغاية علم النحو أن يحدّد أساليب تكوين الجملة ومواضع الكلمات والخصائص التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضع، سواءً أكانت خصائص نحوية كالابتداء والفاعلية والمفعولية، أو كانت أحكاماً نحوية كالتقديم والتأخير والإعراب والبناء. [4]

أصل اللغة نشأتها وتطورها:

أحدّث الله تعالى الموضوعات اللغوية للمتكلم على وحدها وقسمها، ابتداءً مِن وضعِها وطريق معرفتها، ومعنى القول؛ الموضوعات اللغوية كذا وكذا أن كل لفظ وُضع لمعنى كذا وكذا وإن كان بين ظاهريهما فرقٌ، وأقسامها مفرد ومركب، والمفرد الملفوظ بكلمة واحدة قيل ما وضع لمعنى، ولا جزء يدل فيه على شيء، نحو: «عبد الله وبعلبك» أعلاماً مركبة لكونها أكثر من كلمة، ونحو: «يضرب وأخواته» وبالعكس، أي مفرد فعند النحويين لا يمتنع دلالة جزء الكلمة الواحدة على شيء في الجملة، واللفظُ ما يصير ملفوظاً بتلفظ كلمة واحدة، والمراد من الكلمة هي الكلمة اللغوية ولا نسلم من المهملات في الموضوعات اللغوية. [5].

يرى بعض القدماء والمحدثين أن اللغة إلهام من الله، هبط بها إلى الإنسان الأول فعلّمه النطق بأسماء الأشياء، ويرى البعض أنها تواضع واصطلاح، وقد ذكر ابن جني حين يقول: «وأكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح لا وحي ولا توقيف» ويُرى في موضع آخر أن اللغة وُضعت على دفعات ويقال: إن آدم وضع أسماءً لجميع الحيوانات، والمراد بالمواضعة أن الناس اخترعوا المواضعة اختراعاً ليتفاهموا بها، وزعم بعض الباحثين أن أصل اللغة لابد فيه من المواضعة، كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فيضعوا لكل منها اسماً ولفظاً ليدل عليها. [6]

يعتقد البعض أن اللغة ظاهرة إنسانية نشأت من الأصوات الطبيعية، وأن الإنسان قبل مرحلة محاكاة الأصوات كان كالحيوان الأعجم يتفاهم بالحركات والأصوات المعجمة، وكانت أصواته على هيئة صيحات طبيعية كالضحك والبكاء والنحيب، ولم تكن ذات حروف ومقاطع، ولم تكن له القدرة العقلية التي يستطيع أن يقلّد بها الأصوات. [7]

ثم نمت هذه المقدرة وأخذ في محاكاة الأصوات الطبيعية وأصوات الحيوان، ومظاهر الطبيعة، وأصوات الأفعال، وأشياء كدوي الريح وحنين الرعد، واستنتج أصحاب الرأي أنّ لغة الإشارات أقدم من لغة الكلام. [8]

يقول ابن جني في كتابه الخصائص :» إن أبا عليٍّ رحمه الله قال لي يوماً في أصل اللغة هي من عند الله « [9] واحتج بقوله تعالى: ﴿ وعلّم آدم الأسماء كلّها ﴾ (سورة البقرة، الآية: 31)، هذا لا يناسب موضع الخلاف، وذلك أنه قد يجوز أن يكون تأويله أقدر آدم على أن واضع عليها، وهذا المعنى من عند الله سبحانه لا محالة، ولا يمنع قول من قال: «إنها تواضع منه على أنه فُسّر هذا بأن قيل: إن الله سبحانه علّم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات العربية والفارسية والعبرية والسريانية والرومية وغير ذلك من سائر اللغات، فكان آدم وأولاده يتكلمون بها ثم أن أولاده تفرّقوا في الدنيا وعلق كل منهم بلغة من تلك اللغات». [10]

فإن قيل بأن اللغة لا تكون وحياً، وذلك في أن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعداً فيحتاجوا الى الإبانة عن الأشياء المعلومات فيضعوا لكل واحد منها سمةً ولفظاً؛ إذا ذُكر عُرِف به مسماه ليمتاز به عن غيره، وليُغني بذِكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أقرب وأخف وأسهل من تكلّف إحضاره لبلوغ الغرض في إبانة حاله، بل قد يحتاج في كثيرٍ من الأحوال إلى ذِكر ما لا يمكن إحضاره، ولا إدناءه كالفاني، وحال اجتماع الضدين على المحك الواحد وكيف يكون ذلك لو جاز، وغير هذا مما هو جار في الاستحالة والتعذر مجراه، فكأنهم جاءوا إلى واحد من بني آدم فأومأوا إليه وقالوا: إنسان (إنسان، إنسان) فأي وقت سُمع هذا اللفظ عُلم أن المراد به هذا الضرب من المخلوق، وإن أرادوا سمة عينه أو يده أشاروا إلى ذلك فقالوا: يد، عين، رأس، قدم أو نحو ذلك فمتى سُمعت اللفظة من هذا وهلم جرّا فيما سوى ذلك من الأسماء والأفعال والحروف، ثم من بعد ذلك أن تنقل هذه المواضعة إلى غيرها فتقول الذي اسمه إنسان فكأنه مرد والذي اسمـــه رأس، فليجعل مكانه سد (في بعض النسخ «فيجعل» وهذه رواية الخصائص، ومرد في اللغة الفارسية معناها إنسان ومرد معناها بهذه اللغة الرأس.) وعلى هذا بقية الكلام. [11]

كذلك لو بدأت اللغة الفارسية فوقعت المواضعة عليها لجاز أن تنقل، ويولد منها لغات كثيرة من الرومية وغيرها وعلى هذا ما نشاهده الآن من اختراع الصُنّاع لآلاتهم وصنائعهم من الأسماء كالنجار والبناء

وغيرها قالوا: لا يجوز بأن يوصف بأن يواضع أحد على شيء، إذ قد ثبت أن المواضعة لا بد معها من إيماء وإشارة بالجارحة. [12]

اختلفت اللغات؛ يقول ابن جني في كتابه: « لو فشا في أهل الوبر ما شاع في لغة أهل المدر من إضراب الألسنة وخبالها وانتقاص الفصاحة وانتشارها لوجب فض لغتها، ولا نكاد نرى بدوياً فصيحاً، وإن نحن انسنا منه فصاحته في كلامه لم نكد نعدم ما يفسد ذلك» [13]

الكل له حجةٌ في هذا الاختلاف، وأن سعة القياس تبيح لهم ذلك ولا تحظره عليه، ألا ترى أن لغة التميميين في ترك إعمال (ما) يقبلها القياس ولغة الحجازيين في إعمالها كذلك لأن لكل واحد من القومين ضرب يُؤخذ به، وليس لك أن ترد إحدى اللغتين بصاحبتها؛ لأنها ليست أحق بذلك من رسيلتها ولكن الغاية في أن تتخير إحداهما فتقويها على أختها، فأما رد إحداهما بالأخرى فلا [14]، ألا ترى قول النبي (صلي الله عليه وسلم): «نزل القرآن بسبعة لغات كلها شافٍ كافٍ» [15] فإما أن تقل إحداهما جداً وتكثر الأخرى جداً، فإنه يؤخذ بأوسعها روايةً وأقومها قياساً، ألا ترى ما تقول: «مررت بك لا المال لك» قياساً على قول قُضاعة «المال لك ومررت به»، وينظر في حال من انتقل إليه لسان فإن كان إنما انتقل من لغة إلى لغة أخرى مثلها فصيحة؛ وجب أن يؤخذ بلغته التي انتقل إليها كما يؤخذ بها قبل انتقال لسانه إليها، حتى كأنه إنما حضر غائب من أهل اللغة حتى صار إليها أو نطق ساكن من أهلها، فان كانت اللغة التي انتقل لسانهم إليها فاسدة لم يؤخذ بها ويؤخذ بالأولى، حتى كأنه لم يزل من أهلها. [16]

يرى الباحثان أن التوسع في القياس كان أحد العوامل التي أدت إلى اختلاف اللغات بين العرب.

قال ابن فارس في فقه اللغة، باب القول على لغة العرب: هل يجوز أن يُحاط بها؟ قال بعض الفقهاء كلام العرب لا يحيط به إلا نبي، قال ابن فارس: حريٌ أن يكون صحيحاً وما بلغنا أن أحداً ممن مضى ادعى حفظ اللغة.

فأما الكتاب المنسوب إلى الخليل وما في خاتمته من قوله هذا آخر كلام العرب. فقد كان الخليل أروع واتقى من يقول ذلك، وقال سفيان بن عيينة: من أحب أن ينظر إلى رجل من ذهب فلينظر إلى الخليل بن أحمد. [17]

فصل كثير من الباحثين في تاريخ الدرس اللغوي عند العرب، وبخاصة عند تعرّضهم لتاريخ النحو وهم يرجعون هذا الدرس إلى انتشار اللحن نتيجة دخول شعوب غير عربية في الإسلام، أي أن الدرس اللغوي نشأ لحفظ القرآن الكريم من اللحن، لكنه لم يكن السبب الأول ولم يكن الغاية من الدراسة والسبب الحقيقي لنشأة علوم اللغة؛ إنما هو السعي لفهم النص القرآني باعتباره مناط الأحكام التي تنظم الحياة، وفرقٌ كبير بين علمٍ يسعى لفهم القرآن وعلم يسعى لحفظه من اللحن. [18]

يقول الثعالبي: «والعربية خير اللغات والألسنة والإقبال على تفهمها من الديانة إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقّه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد، ثم هي لإحراز الفضائل والاحتواء على المروءة وسائر المناقب ...». [19]

اللغة ألفاظ يعبّر بها كل قوم عن مقاصدهم، واللغة كثيرة وهي مختلفة من حيث اللفظ ومتحدة من حيث المعنى، أي أن المعنى واحد الذي يخالج ضمائر الناس، ولكن كل قوم يعبرون عنه بلفظ غير لفظ

الآخرين، وصلت إلينا اللغة العربية عن طريق النقل وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، وما رواه الثقات من منظور العرب ومنظومهم. [20]

لنفترض أن اللغة كانت في أول أمرها صيحات وإشارات باليد أو مجرد أصوات تدل على الرغبات الشخصية للإنسان الأول... إلى آخر ما يقوله العلماء في هذا الصدد، ثم اكتسب الإنسان خبرة جعلته ينطق ببعض الأسماء بمسميات يعرفها ويشاهدها أمامه، ثم لمسميات يشعر بها ثم بعد ذلك وفق لهذه الأسماء كانت الجمل، أليس تكوين الجمل هو المرحلة الأخيرة في اللغة؟ وأنه كان نتيجة تطورات كثيرة، وخبرات مختلفة، فإن كان الأمر كذلك فالإعراب ظاهرة تمثّل قمة التطور اللغوي عند الإنسان وليس مصاحباً لنشأة اللغة، ذلك لأن الإعراب لا يأتي إلا مع الجمل على أنه لم يجيئ دفعةً واحدة [21]، وذهب إلى أن أبا علي كان يذهب إلى أن هذه اللغة إنما وقع كل صدر منها في زمان واحد، وإن كان تقدم شيء على صاحبه فليس بواجب أن يكون المتقدم على الفعل الاسم، ولا يكون المتقدم على الحرف الفعل، والفعل قبل الحرف، ويعني بقولهم: إن الاسم أسبق من الفعل؛ لأنه أقوى في النفس وأسبق في الاعتقاد من الفعل. [22]

ظاهرة الإعراب وأثرها في قياس لغة العرب:

كانت ظاهرة الإعراب إحدى الخصائص الشائعة في طائفة غير قليلة من اللغات السامية، واللغة العربية كانت لغة معربة، ولكن بعد أن نهضت الأمة العربية نهضتها الكبرى تحت راية القرآن وفتحت الفتوحات الكبيرة وخالط العرب كثيراً من الأمم تشعّبت منها عدة لغات عامية، وقد لوحظ أن هذه اللغات العامية تتلون بألوان البيئة الاجتماعية، وما فيها من مؤثرات». [23] ويقول أيضاً «لولا اللغة الفصيحة التي تربط بين المثقفين لانقطعت الصلات، ولولا النحو العربي حفظ اللغة الفصيحة في الكتابة والخطابة لذهب اللسان العربي جملةً من الوجود، وتظهر قيمة النحو جلية في حفظ الروابط العقلية والأدبية بين الأجيال المتباعدة الزمان». [24]

يقول ابن فارس: «وكذلك الحاجة إلى علم العربية فان الإعراب هو الفارق بين المعاني، ألا ترى أن القائل إذا قال ما أحسن زيد، لم يفرق بين التعجب والاستفهام والجزم إلا بالإعراب». [25]

معلوم أن ظاهرة اعراب القرآن من الظواهر اللغوية التي اهتم بها العلماء قديماً وحديثاً، وقد استعان به الكثير من المفسرين في مصنفاتهم من أجل توضيح معاني الآيات ــ فقديماً قيل: الاعراب فرع المعنى ــ اذ بمعرفة حقائق الاعراب، والوقوف على تصرّف حركاته وسكناته يسلَم اللسان، ويصح الكلام، وتُعرف أكثر المعاني، ويحصل المراد، لذلك كان على المعرب أن يفهم معنى ما يريد اعرابه مفرداً كان، أو مركباً، قبل الاعراب، حتى يتسنى له اعرابه اعراباً سليماً لأنه بمعرفة المعنى يحسن التوجيه ويصح الاعراب واذا استغل المعنى، واستبهم المراد منه صعب فهمه، واشكل اعرابه.

اذا تجاذب الاعراب والمعنى شيئا واحدا بأن دعا اليه المعنى، وأباه الاعراب، فالمعوّل عليه هو المعنى، ويؤول الاعراب لصحته، واستقامته، مثال ذلك: قوله تعالى:﴿ إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ* يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ ﴾ (سورة الطارق، الآية: 9،8) حيث أن المعنى يقتضي أن يتعلق الظرف: «يوم» بالمصدر وهو «رجع» على أن يكون المعنى: إنّه على رجعه في ذلك اليوم لقادر، ولكن الاعراب يمنعه لعدم جواز الفصل بين المصدر ومعموله بأجنبي، والعلماء الذين اشتغلوا بالكشف عن وجوه «إعراب القرآن» كانت لهم اتجاهات مختلفة:

فبعضهم اقتصر على اعراب شكله، مثل: «مكي بن أبي طالب» ت 437 هـ ومنهم من عرض لإعراب غريبه مثل: «ابن الأنباري» ت 577 هـ ومنهم من عرض أشكال الاعراب، وجعل لكل شكلٍ باباً على نحو ما فعل «الزجّاج» ت 311 هـ ومنهم من جمع بين أوجه القراءات والاعراب مثل: «ابن جني» ت 392 هـ.

قال ابن جني: «وقد اخترع العرب النحو منذ أواسط القرن الأول الهجري، وساروا فيه سيراً حثيثاً، ولكن مضى نحو قرن على أهل البصرة ولم يؤثر عنهم فيه كتاب مدوّن إلى أن ظهر في القرن الثالث الهجري؛ الخليل وسيبويه فاستطاعا أن يجمعا المتناثر من النحو فقامت عليه الدراسات في شتى البلاد». [26]

أورد ابن جني: أن اللغة فيها أسماء وأفعال وحروف، ولا يجوز أن يكون المعلوم من ذلك الأسماء دون غيرها مما ليس بأسماء، فكيف خص الأسماء وحدها؟

قيل اعتمد ذلك من حيث كانت الأسماء، أقوى القيل الثلاثة، وقد تستغني الجملة المستقلة عن كل واحد من الحرف والفعل، وقد علّل بعضهم بأن اللغة لا تكون وحياً كما ذكر. [27]

سمّت العرب الفعل بأسماء وذلك على ضربين: أحدهما في الأمر والنهي والآخر في الخبر والأمر نحو: صه بمعنى أسكت، ومه، ووراءك اسم تنحي، ومكانك بمعني اثبت ومنها هلمَّ وهي اسم أئتِ وتعال. [28] وقد جاءت التسمية للفعل في الخبر وإنما بابها الأمر والنهي، من قبل لا يكونان إلا بالفعل فلما قويت الدلالة على الفعل حسنت إقامة غيره مقامه. [29]

عُرف الاسم والفعل والحرف عند النحويين بأقسام الكلمة، فالاسم حدثٌ دال على معنى مفرد وذلك المعنى يكون شخص وغير شخص، نحو: رجل، وفرس، وأما غير شخص: الضرب، الأكل، الظن، العلم.

فالاسم تخصه أشياء يُعتبر بها منها أن يقال: إن الاسم ما جاز أن يُخبر عنه نحو قولك: عمرو منطلق، وأيضا تدخل عليه الألف واللام. والفعل ما دلّ على معنى وزمان، وذلك الزمان إما ماضٍ وإما حاضر وإما مستقبل، وقال: والزمان الفرق بينه وبين الاسم، الذي يدل على معنى فقط. والحرف مالا يجوز أن يخبر عنه كما يخبر عن الاسم، وهي التي يـأتلف منها الكلمة فالاسم قد يأتلف مع الاسم نحو:» الله إلهنا» ويأتلف الاسم والفعل نحو: «قام عمرو» ولا يأتلف الفعل مع الفعل والحرف لا يأتلف مع الحرف. [30] ويورد ابن جني سؤالاً في الأسماء والأفعال والحروف هل وقع جميعها في وقتٍ واحد أم تتالت وتلاحقت قطعة قطعة؟؟

يقول ابن جني: «ذهبت إلى أن الأسماء أسبق رتبة من الأفعال في الزمان واستدللت على ذلك بأن الكلمة قادت إليه، إذا كان الواجب بأن يبدأوا بالأسماء لأنها عبارات عند الأشياء ثم يأتوا بعدها بالأفعال التي بها تدخل الأسماء في المعاني والأحوال، ثم جاءوا فيما بعد بالحروف لأنها تراها لواحق بالجمل بعد تركيبها واستقلالها بأنفسها نحو إن زيداً أخوك، ليست عمرًا عندك، وقيل يمنع منها أشياء منها وجود أسماء مشتقة من الأفعال، نحو قائم من قام، ومنطلق من انطلق، ألا تراه يصح لصحته ويعتل لاعتلاله. [31]

يقول ابن جني: «إذا رأيت بعض الأسماء مشتقةً من الفعل فكيف يجوز أن يعتقد سبق الفعل للاسم في الزمان؟ وقد رأيت الاسم مشتقا منه ورتبة المشتق منه أن يكون، أسبق من المشتق نفسه»، وأيضا فإن المصدر مشتق من الجوهر نفسه، كالنبات من النبت وكلاهما اسم وأيضاً المضارع يعتل لاعتلال الماضي وإن كان أكثر الناس على أن المضارع اسبق من الماضي وأيضا فإن كثيراً من الأفعال مشتقة من الحروف نحو سألتك حاجة، قوليت لي أي قولته لولا [32]، والاسم نوعان: معرب وهو ما يتغير آخره بسبب العوامل الداخلة عليه:

ك(زيد) ومبنى وهو بخلافه ك(هؤلاء) في لزوم الكسر وكذلك (حزامِ) في لغة أهل الحجاز، و ك (أحدَ عشرَ) و (قبلُ ـــ وبعدُ) وهو أصل البناء. [33] والاسم المعرب أنه أصل، أما المبني فهو الفرع والمعرب يتغير آخره بسبب العوامل تقول جاءني زيد، ورأيت زيداً، ومررت بزيدٍ، ألم تر آخر زيد تغيّر بسبب ما دخل عليه فلو كان التغير في غير الآخر لم يكن إعراباً. [34]

أما المبني فهو الذي يلزم طريقه واحدة ولا يتغير آخره بسبب ما يدخل عليه ويبني على أربع: الكسر، والفتح، والضم، والسكون، وقسم ابن هشام المبني على الكسر على قسمين: قسم متفق عليه وهو «هؤلاء» بالكسر عند جميع العرب، وقسم مختلف فيه وهو حزامِ وقطامِ «حزام» أهل الحجاز يبنونه على الكسر مطلقاً والشاهد قول لجيم بن مصعب بن علي بن بكر بن وائل.:

إذا قالت حزامِ فصدقوها ** فإن القول ما قالت حزامِ

فكسروها مرتين مع أنها «فاعل» وعند بني تميم تعرب بالفتح نصباً وجراً وبالضم رفعا فيقول جاءتني حزامُ ـــ رأيت حزامَ ومررت بحزامَ. [35]

النظرة التطورية في اللغة لا تقبل بحال أن ننظر إلى ظاهرة الإعراب في العربية على أنها وجدت هكذا دفعة واحدة، فالطبيعي أن الإعراب لم يصل إلى هذه الدرجة الدقيقة المنظمة في العربية إلا على مراحل ودرجات لابد أنه بدأ بسيطاً جداً، ولعل كثيراً من الألفاظ التي تعبر بها العربية كانت في وقتٍ ما مبنية ثابتة أواخرها على حركة واحدة [36] وقليلٌ من الشواهد ما يحفظ هذه الفكرة ولعل النحاة والرواة قد مثّلوا دوراً كبيراً في تطبيق نصوص الأدب الجاهلي على ما رسموه من مناهج منظمة للإعراب، ولكن بعض الشواهد الشعرية أفلتت من أيديهم فلم يتناولونها بالتغيير، ومن أمثلة هذه الشواهد: قول امرئ القيس:

اليوم أشربْ غير مستحقب **إثماً من الله ولا واغل [37]

«فأشرب» حقه في النظام النحوي المألوف أن يرفع ولكنه ورد هنا مجزوماً وهو في مثل هذا الموقع في معظم اللغات السامية.

ومثال آخر:

تأبى قضاعة أن تعرفْ لكم نسباً ** وابن نزار فأنتم بيضة البلد

والمألوف «نصب» تعرف بعد أن وعلى هذا حملوا بيت لبيد [38]

القياس عامل من العوامل التي ساعدت على تعميم ظاهرة الإعراب في العربية وتؤدي فكرة قطرب النحوي من أن العرب «إنما أعربت كلامها لأن الاسم في حالة الوقف يلزمه السكون» فجعلوه في الوصل متحركاً حتى لا يبطئوا في الإدراج وعاقبوا بين الحركة والسكون وجعلوا لكل واحد أليق الأحوال ولم يلتزموا حركة واحدة لأنهم أرادوا الاتساع فلم يضيقوا على أنفسهم بحظر الحركات وقد آثر النحاة في ابتكار بعض ظواهر الإعراب في أجزاء القياس على بعض نماذجها رغبة منهم في الوصول إلى قواعد مطردة منسجمة. [39] وقال عبد اللطيف البغدادي: أعلم أن اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه وأما النحوي لا يتصرف فيما ينقله اللغوي ويقيس عليه، ويرى المحققون الأصوليون أن اللغة لا تثبت قياساً ولا يجرى القياس عليها. [40]

يأتي تطور ظاهرة الإعراب لاستنباط القوانين والقواعد فيقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات

هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعراباً وتسمية الموجب لذلك التغير عاملاً وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم فقيدوها وجعلوها صناعة واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو. [41]

ظاهرة الإعراب للأسماء المنقولة من لغة أجنبية إلى لغة معربة تكاد تكون ظاهرة لغوية عامة؛ إذ أن هذه الأسماء تلتزم طريقة خاصة في إعرابها، فلا تخضع للطريقة أو القاعدة التي تتحكم في إعراب الأسماء في اللغة، ويمكن ملاحظة ذلك في الإغريقية واللاتينية بصفة خاصة حيث يوجد حشد من الأسماء الأجنبية نقلت إليها من الإغريقية ومن اللغات الآسيوية والأفريقية. [42].

اللغات التي خالفت لغات العرب في القياس النحوي:

عند الحديث عن اللغات التي خالفت لغات العرب هناك عاملان: كان لهما أكبر الأثر في نهوض الدراسة اللغوية وهما: أولهما ـــــ خوف المسلمين على الكتاب الكريم أن يصيبه تحريف كما ذكر، وثانيهما ـــ حاجة الشعوب الداخلة في الإسلام وفي الحكم العربي إلى تعليم لغة الدولة.

يقول الجاحظ: «اللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل واحدةٍ منهما الضيم على صاحبتها» وهو مبدأ لغوي صحيح أقرّه المحدثون، فقد قال (فندريس): «إذا احتكت لغتان إحداهما بالأخرى؛ أثرت كل منهما بصاحبتها». [43] وهو نفس ما قاله الجاحظ، وقد مثل الجاحظ: بزياد الأعجم الذي كان يجعل السين شيناً والطاء تاء فيقول:» فتى زاره الشلتان في غير رغبة» يريد السلطان. [44]

هؤلاء الأجانب الداخلون في ظل الحكم العربي كانوا أكثر حرصاً على تعلم العربية ودراستها، ووضع قواعد يسهل عليهم الرجوع إليها لذلك كان إقبالهم على هذه الدراسة اللغوية الجديدة عظيماً واهتمامهم بها بالغاً، وكانوا يجلسون إلى شيوخ اللغة والنحو.

مرّ الشعبي يوما بأناس من الموالي يتذاكرون النحو، فقال:» لئن أصلحتموه إنكم لأول من أفسده»[45]، ويرى محمد محمد أحمد شراب في كتابه أن أسباب الشكوى من النحو تحول النحو والإعراب إلى المصطلحات الجامدة، التي تبتعد عن المعنى وقد عرفنا أن الأصل في وضع هذا العلم هو تعليم العربي أن يكون كلامه موافقاً لما جاء به العرب من حيث الشكل والمضمون وقد اتفق العرب قديماً على شكل معين من الحركات تواكب المعاني، لا يفهم المعنى إلا مع هذا الشكل من الحركات.

يرى الباحثان أن التغيير الذي يطرأ على الشكل والمضمون من كلام العرب يؤدي إلى تغيير اللغة.

من أسباب تقسيم النحو إلى أبحاث وعناوين وموضوعات مستقلة، هذا الأسلوب يشتت الفكر وقسم أيضا إلى أجزاء وأدى إلى تكرار الأحكام واختلاطها في ذهن العربي.

تركيز الاهتمام في مسببات الإعراب الشكلية» العامل والمعمول» حيث يكثر الجدل في سبب الرفع والنصب أهي الضم أو الفتح؟ أم العامل «الفعل والابتداء» وكلاهما بعيد عن السبب الحقيقي للإعراب [46]، فالعرب لم ترفع الفاعل لأن الفعل عمل فيه الرفع، ولم تنصب المفعول به لأن الفتحة أو الألف عملا فيه النصب وإنما رفعوا الفاعل لأنه الفاعل ونصبوا المفعول لأنه المفعول ... فالعلة متخيلة وليست هي التي عملت، والحركة مجلوبة عن الكلام. وما أظنهم قد خصوا الضمة بالرفع مع أن ابن جني في الخصائص: بذل جهداً لبيان حكمة العرب وسداد مقاصدهم فيما أتوا في لغتهم وكان ذلك بإبداء العلل لسننهم وخططهم في تأليف لسانهم وقوى العلل التي تنسب إلى أفعالهم وما يقوم به النحويون ومع أننا لا ننكر تعليلات النحويين

إلا أنهم بالغوا في تصيد علل بعض الكلام فشهر بين الناس ضعف علل النحاة، فقال ابن فارس هو أحمد بن زكريا بن فارس توفي سنة تسع وستين وثلاثمائة:

مــرت بنا هيفاء مجدولة *** تركية ترمي لتركي

ترنو بطرف فاتن فاتر *** كـأنه حجة نحوي [47]

يقول صاحب الكتاب إن علامات الإعراب إنما هي إشارات ورموز لتمييز معان اصطلحوا عليها. [48]

يرى الباحثان كذلك أن العامل والمعمول هي واحدة من الأسباب الكبرى لاختلاف اللغات بين العرب، لأن التعليل فيها يضعف اللغة ويخرجها من القياس النحوي.

بالغ النحاة ــ خاصة المتأخرين منهم ــ في مصنفاتهم فأدخلوا فيها من التفريعات والتعديلات مما لا يتحمله علم النحو وصار النحاة يتكلّفون من إعطاء أسباب الكليات التي يضعونها في هذه الصناعة فوق ما تحتمله الصناعة.

فالنحاة عند أبي الوليد في كتابه (الضروري في صناعة النحو)، «أنهم قصروا في إتباع منهج دقيق يقوم على بيان حصر لأنواع الإعراب وبيان الجمل التي تخص بها كل نوع وأسباب ذلك ويؤكد ذلك بقوله: «ولم يسلكوا أيضاً في حصر قوانين الإعراب والمعربات طريق من الطرق الصناعية، ولا سيما القدماء منهم وإنما المتأخرون فقد تجدهم سلكوا في ذلك بعض السلوك «. [49]

هنالك أوجه قامت على هذا القول الوجه الأول: في عدم إتباعهم للمنهج الدقيق.

أما الوجه الثاني: فيتصل في عدم بيان الحكمة في اختصاص نوع ما يحكم كأن يختص الاسم المستقيم (بالرفع) الضمة، واكتفائهم ببيان النوع وحكمه دون تفصيل يقول:» وهذه الحكمة هي التي رام النحاة الوقوف عليها فلم يوضحوها كل الإيضاح» أما الوجه الثالث: قال إنهم لم يستعملوا في ... أنواع الإعراب بالقسمة الصحيحة أو أنها صناعة ناقصة. [50] وقد نظر النحاة في طبيعة النظام التركيبي والعناصر التي يتشكل منها من حيث الأسس التي تحكمها والمعاني التي تتمثل بها، وبعد أن لاحظوا أن هناك أنماطاً تركيبية معينة تتحكم في نظام اللغة التركيبي جردوا منها هيكلاً نظرياً، يعد قواعد نحوية يقاس عليها التوليد والتحليل، وتمثّل النظام المطِّرد في اللغة، بيد أن طبيعة اللغة الإنسانية التي لا تخضع للأحكام المطلقة واجهتهم بأنماط أخرى تقِلُّ اطِّراداً، فانبرى لها النحاة بالتحليل وانقسموا إلى فريقين، الأول: يوجه في ضوء المطَّرد، والثاني: يجعل من هذه التي تقل عن المطَّرِد قواعد ينقاس عليها ومن ثم كثر التعدد في التحليل من مثل هذه الشواهد التي خرجت على الأصول المطَّردة وتشعبت المواقف منه من حيث التضعيف والجواز والرفض. [51] ويبدو أن مثل هذه القضايا المشار إليها قابلة للاجتهاد مع مرور الأيام، فإذا كانت الشواهد التي تمثل الفصحى وقد خرجت عن المطَّرد ثابتة فإن الأشخاص الذين ينظرون فيها يتزايدون بمرور الزمن وكذلك الأمر مع ما تمثّله طبيعة اللغة ومن ثم كثر التعدّد في التوليد والتفريع، وكثر الأخذ والرد بالجواز والترجيح والتضعيف والرفض، ومن الجوانب التي كانت في ظاهرة التعدد أربعة جوانب: الخروج على القاعدة، وطبيعة اللغة، والمعني، والاجتهاد. [52]

يورد محمود حسن الجاسم في كتابه أسباب التعدد في التحليل النحوي «أن القاعدة في النحو العربي لم تحظ إلى يومنا هذا بدراسة عميقة»

تنقسم القاعدة عند النحاة إلى قسمين، الأول: متفق عليه عند الجمهور وهو ما بُني على شواهد لا يشك في اطرادها مثل: قاعدة رفع الفاعل والمبتدأ والخبر والتلازم بين الموصول وصلته والعامل والإسناد وغيره، ثم أنّ ما بُني على المطرد ينقسم إلى قسمين: وذلك بحسب أصل الوضع وعدمه، فهنالك قواعد أصول وأخرى فروع ومن النوع الأول يقال إن الأصل في المفعول به التأخر عن فعله، وبذلك تُجرّد قاعدة مبنية على أصل الوضع وقد يخالف هذا الأمر بشواهد مطَّردة أيضا فيقدم المفعول به على فعله بلاغياً ومن ثم تخرج قاعدة بلاغية تقول يجوز تقديم المفعول به على الفعل. وأصل الوضع في العربية أن يذكر الجار قبل أن المصدرية وقد خولف هذا الأصل بشواهد مطردة تقول يطرد حذف الجار مع أن المصدرية إذا أمن اللبس[53]

من الأسباب التي أدت إلى اختلاف بعض القواعد: أن هنالك من يشدد المعيار ولا يقبل إلا المطرد كالبصريين، وهنالك من يقبل ما لم يطرد كالكوفيين، فالمطرد في المنادي لا يأتي معرفاً بالألف واللام، وقد جاءت بعض الشواهد ودخلت أدوات النداء فيها على ما عُرِف بالألف واللام فتناولها البصريون بالتأويل والتقدير، أما الكوفيون فتمسكوا بالظاهر واعتبروا المعرف بالألف واللام هو المنادي ولم يكتفوا إنما جعلوها قاعدة يقيسون عليها. [54]

أن الشواهد التي خرجت عن القاعدة واقتضت تعدداً تتنوع الأوجه في تحليلها، وتتعقد بحسب مفهوم القاعدة إذ إن التعدد في الشواهد المطردة التي خرجت عن القواعد يبدأ بسيطاً ثم يتعقد في الشواهد التي لم تبلغ حد المطرد وخرجت على هذه القواعد.

من القواعد المتفق عليها المبنية على مطَّرد وخرجت عليها شواهد مطَّردة اقتضت تعدّد قاعدة الإسناد، فبعد أن لاحظ النحاة أن هذه الفكرة تتجلي واضحة في معظم الأنماط التركيبية، بمظهر الجملة الفعلية والجملة الاسمية جعلوا منها قاعدة لابد منها في كل عبارة مستقلة. [55]

من المطرد الذي خرج عن هذه القاعدة مثل أسلوب المدح والذم :» نعم الرجل وبئس الرجل» ويظهر غموض الصيغة الصرفية ل»نعم وبئس وحبذا» جعل النمط التركيبي لهذه الأساليب قلقاً، فقد رأي البصريون أنها أفعال وبذلك توجه العبارة على نمط الإسناد الفعلي ورأي الكوفيون أنها أسماء فيوجه الأسلوب على نمط الإسناد الاسمي [56]، وأدلة النقض التي ينقض بها قضية، لإثبات خلافها، وتستعمل هذه الأدلة عندما يلجأ النحوي إلى أحد الأدلة المعقدة في اللغة، ليثبت بطلان ما ذهب إليه غيره في كثير من كتاب سيبويه، فقد كان يورد أقوالاً للخليل أو ليونس فينقضها إلا أنه يقدم دليل النقض، ليثبت بطلان ما ذهب إليه الكوفيون، ويقول سيبويه: «وأعلم أن ما كان فعلاً لا يغير ما بعده عن حاله التي كان عليها قبل أن يذكر وذلك كقولك: حسبت زيداً وهو خير منك وك: عبد الله هو الظريف»، وقال تعالى: ﴿وَيَرَى ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ ٱلۡحَقَّ﴾ (سورة سبأ، الآية: 6)

قد زعم أناس أن «هو» ههنا صفة فكيف يكون صفة وليس من الدنيا عربي يجعلها ههنا صفة للمظهر ويورد محمد فضل ثلجي في كتابه دليل القاعدة النحوية «إلى أن سيبويه يعني بلفظة أناس، الكوفيين، وذلك عندما يورد هذه اللفظة وحدها ». [57] ومن اللغات التي خالفت لغات العرب نحويا: مثل قراءة حمزة ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَ﴾ (سورة النساء، الآية: 1)

قال النحاة المتأخرون لا يعطف على مضمر مخفوض إلا بإعادة خافضه، وردوا هذه القراءة رغم رواياتها عن أحد أئمة القُرّاء السبعة، وإذا قرأ ابن عامر قارئ الشام وهو من القراء السبعة أيضاً «وكذلك ﴿

زَيَّنَ لِكَثِيرٍ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ قَتْلَ أَوْلَٰدِهِمْ شُرَكَآؤُهُمْ ﴾ (سورة الأنعام، الآية: 137) بضم كلمة «قتلُ» وفتح كلمة «أولادهم» ردّ النحاة هذه القراءة؛ لأنهم لا يجيزون الفصل بين المضاف والمضاف إليه في مثل هذا، وكان الزمخشري من أشد النحاة إباء لهذا إذ قال: «إن الفصل بين المتضافين لو كان في مكان الضرورات وهو الشعر لكان سمحاً مردوداً فكيف به في القرآن المعجز!». [58]

يميل سيبويه إلى الترجيح للقاعدة النحوية التي تتوافق مع كلام العرب ألفاظا منها عربي جيد حيث أورد هذا اللفظ: ضربت زيداً عربي جيد وسبب ذلك هو إعمال الفعل في الاسم حيث جاء موقعه الإعرابي مفعول به.

أيضاً إذا قلت زيد ضربت فهو عربي جيد وذلك أن الاستعمالين سواء فيما يتعلق بالاهتمام والعناية في التقديم والتأخير. [59]

قال سيبويه: فإن بنيتَ الاسم عليه؛ قلت ضربتُ زيداً، والاهتمام والعناية هنا في التقديم والتأخير، سواء في مثله في «ضرب زيد عمراً ، وضرب عمراً زيدُ» وقد نجد سيبويه يرجِّح حالة إعرابية على أخرى مع أن الحالتين ترِدان في لغة العرب ومثال ذلك أنه وضّح أن كلمة (ابن) في القول الآتي «إذا ابن أبي بلال بلغتهِ» تأتي منصوبة في كثيرٍ من لغات العرب ولكن على الرغم من كثرة ورود هذه الكلمة منصوبة؛ يرى سيبويه أن الرفع أجود وهو يعني الرفع على الابتداء لا على إعمال فعل مفسر كان مذهبه جواز الرفع بعد إذا، وإن كان فيها معنى الشرط لأنها غير عاملة، فيكفي بما في جملة الابتداء من ذكر الفعل، وكان الأخفش يذهب إلى جواز وقوع المبتدأ بعد إذا، وقال الزجّاج: الرفع فيه بمعنى إذا بُلغ ابن أبي موسي يعني عن النيابة عن الفاعل[60]

الأوجه التي جاء الاختلاف فيها بين لغات العرب

يقول أحمد بن فارس ص 25 في أوجه الاختلاف أحدها: الاختلاف في الحركات كقولنا: «نَستعين» و«نِستعين» بفتح النون وكسرها، قال الفرَّاء: هي مفتوحة في لغة قريش، وأسدٌ وغيرهم يقولونها بكسر النون.

والوجه الآخر: الاختلاف في الحركة والسكون مثل قولهم: «معَكم» و«معْكم» أنشد الفرّاء: ومَنْ يتَّقْ فإنّ الله معْهُ ورزق الله مؤتابٌ وغادِ.

ووجهٌ آخر: وهو الاختلاف في إبدال الحروف نحو: «أولئك» و«ألالك». أنشد الفرّاء:

أُلا لِك قومي لَمْ يكونوا أُشابَةً وهل يعِظُّ الضِّلّيلَ إلا أُلالكا

ومنها قولهم: «أنّ زيداً» و«عَنّ زيداً». ومن ذَلِكَ: الاختلاف في الهمز والتليين نحو: «مستهزءون» و «مستهزُوْن»، ومنه: الاختلاف في التقديم والتأخير نحو: «صاعقة» و«صاقعة»، ومنها: الاختلاف في الحذف والإثبات نحو «استحيَيْت» و«استحْيت» و «وصدَدْت» و «أَصْدَدْت»، ومنها: الاختلاف في الحرف الصحيح يبدلُ حرفًا معتلاً نحو: «أما زيد»، ومنها: الاختلاف في الإمالة والتفخيم في مثل «قضى» و«رمى» فبعضهم يفخم وبعضهم يُميل، ومنها: الاختلاف في الحرف الساكن يستقبله مثله، فمنهم من يكسر الأول ومنهم من يضم، فيقولون: «اشترَوُا الضلالة» و«اشترَوِ الضلالة».

ومنها: الاختلاف في التذكير والتأنيث فإن من العرب من يقول «هَذِهِ البقر» ومنهم من يقول «هَذَا البقر» و«هذه النخيل» و «هَذَا النخيل»، ومنها: الاختلاف في الإدغام نحو: «مهتدون» و «مُهَدُّون»، ومنها: الاختلاف في الإعراب نحو: «مَا زيدٌ قائماً» و «مَا زيدٌ قائم» و «إنّ هذين» و «إنّ هذان» وهي بالألف لغة لبني الحارث بن كعب يقولون لكلّ ياء ساكنة انفتح مَا قبلها ذَلِكَ.

من اللغات التي خالفت لغات العرب نحوياً يقول السيوطي في كتابه المزهر ص177 "وهي أقبحُ اللغات وأنزلُها درجة قال الفراء: كانت العربُ تحضر المَوسِم في كل عام وتحجُّ البيتَ في الجاهلية وقريشٌ يسمعون لغاتِ العرب فما اسْتحسنوه من لغاتهم تكلموا به فصاروا أفصحَ العرب وخلَتْ لغتُهم من مُستبْشع اللغات ومُستقبَح الألفاظ من ذلك: الكَشْكَشة وهي في ربيعة ومضر يجعلون بعد كاف الخطاب في المؤنث شِيناً فيقولون: رَأَيْتُكش وبكَش وعَلَيْكَش فمنهم من يُثبتُها ومن ذلك: الكَسْكَسة وهي في ربيعة ومُضر يجعلون بعد الكافِ أو مكانها في المذكر سينا على ما تقدم وقصدوا بذلك الفَرْقَ بينهما، ومن تلك اللغات المخالفة للغات العرب ومستقبحة عندهم: العَنْعَنة وهي في كثير من العرب في لغة قيس وتميم تجعل الهمزة المبدوء بها عيناً فيقولون في أنك عنك وفي أسْلم عَسْلم وفي أذُن عُذُن، ومنها: الفَحفَحة في لغة هُذَيل يجعلون الحاء عَيْناً، ومنها: الوكْم في لغة ربيعة وهم قوم من كَلْب يقولون: عليكِم وبِكِم حيث كان قبل الكاف ياء أو كسرة، ومنها: الوهْم في لغة كلْب يقولون: منهِمْ وعنهِم وبينهِمْ وإن لم يكن قبل الهاء ياءٌ ولا كسرة، ومنها: العَجْعَجَة في لغة قضاعة يجعلون الياء المشدَّدة جيماً يقولون في تميمي تميمِجّ، ومنها: الاستنطاء في لغة سعد بن بكر وهذيل والأزد وقيس والأنصار تجعل العين الساكنة نوناً إذا جاورت الطاء كأنْطي في أعْطِي، ومنها: الوتم في لغة اليمن تجعلُ السِّين تاء ك (النات) في الناس، ومنها: الشَّنشنة في لغة اليمن تجعل الكاف شينا مطلقا كلبَّيْش اللهم لبَّيْش أي لبيك، ومن العرب من يجعل الكاف جيماً كالجعْبة يريد الكعبة.

قال ابن فارس في فقه اللغة: باب اللغات المذمومة - فذكر منها العَنْعَنَة والكشكشة والكَسكَسة والحرف الذي بين القاف والكاف والجيم في لغة اليمن (جَمَل ـ كَمل)، ومثل الحاق القاف باللّهاة حتى تغلُظ جداً، وفي ذلك يقول: وهذا قبيحٌ لا يزيد الكلام قُوَّة بل يُقَبِّحه. وذكر الثعالبي في فقه اللغة من ذلك: اللَّخْلَخَانيَّة تَعْرِض في لغة أعراب الشِّحْر وعُمان كقولهم: مَشَا الله كان يريدون ما شاء الله كان، والطُّمْطُمانيَّة تَعْرِض في لغة حِمْيَر كقولهم: طاب أمْهَوَاء: أي طاب الهواءُ وهذه أمثلة من الألفاظ المفردة.

الخاتمة والنتائج والتوصيات:

بدأت هذه الدراسة بنشأة اللغة وأصلها وتطورها وحفظها على مر العصور وأصل حفظ القران الكريم لها، واتبعت كذلك النظرية التطويرية وتطوير ظاهرة الإعراب، وقد بنى كثير من النحويين قواعدهم على شواهد من لغات العرب، وقد شدّد بعض النحويين قواعدهم إذ لم يقبلوا منها إلا المضطرد لذلك جاءت كثير من اللغات مخالفة للغات العرب في القياس النحوي ومخالفة لقواعدهم النحوية بسبب تعدد الأوجه فيها، وهي لغات رفض النحويون أن يقيسوا عليها لغاتهم واستقبحوها، لذا خرجت لغات كثيرة عن لغات العرب.

النتائج:

من النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة:

1. أن اللغة العربية وصلت إلينا عن طريق النقل وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، وما رواه الثقات من منظور العرب ومنظومهم.
2. أن اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه وأما النحوي فيتصرف فيما ينقله اللغوي ويقيس عليه.
3. أن التوسع في القياس كان أحد العوامل التي أدت إلى اختلاف اللغات بين العرب.

4. أن العامل والمعمول هي واحدة من الأسباب الكبرى لاختلاف اللغات بين العرب، لأن التعليل فيها، يضعف اللغة ويخرجها من القياس النحوي.
5. أن الاختلاف بين لغات العرب في النحو له أوجه عدة منها نحو الكشكشة والعنعنة وغيرها.

التوصيات:

1. قيام دراسات ميدانية لمعرفة مدى انحراف اللغات العربية عن أصلها في المجتمعات المسلمة في أفريقيا.
2. انتشار اللغة العربية ومستقبل صمودها أمام اللحن ولغات أو رموز سائل التواصل الاجتماعي.

الهوامش:

(أ) المصادر

القرآن الكريم

(ب) المراجع:

(1) الخصائص، ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب العربي، د/ت/ط ج2، ص1.

(2) جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير أبو جعفر الطبري، ط1، 200، ج1 ص 46.

(3) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة، كامل المهندس، مكتبة بيروت، لبنان، ط 2، 1984م، ص56

(4) أبجد العلوم، الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، صديق بن حسن القنوجي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1978م، ج 2، ص 561.

(5) حاشية العلامة سعد الدين التفتزاني وحاشية المحقق الشريف الجرجاني، تصحيح شعبان محمد إسماعيل، مكتبة الكليات الأزهرية، 1973م، ج 1، ص 115- 119.

(6) المدخل إلى دراسة النحو العربي علي ضوء اللغات السامية، عبد المجيد عابدين، ط 1، 1951م، ص12.

(7) المرجع السابق، ص 13.

(8) المرجع السابق، ص 14

(9) الخصائص، ابن جني، تحقيق عبد الحميد هنداوي، الطبعة الثانية، 2003، ج 1، ص94.

(10) الخصائص، مرجع سابق، ص 95.

(11) المزهر في علوم اللغة وأنواعه للسيوطي، المكتبة العصرية، بيروت، 1986م، ج1، ص 11ـ 12.

(12) المرجع السابق، ص 13

(13) الخصائص، مرجع سابق، ص 1.

(14) المرجع السابق، ص 3، 7.

(15) جامع البيان في تأويل القرآن، مرجع سابق، ص 46.

(16) الخصائص، مرجع سابق، ص7، 10.

(17) فصول في علم اللغة، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، 1997م، ص34.

(18) المرجع السابق، 35، 37.

(19) المرجع السابق، ص38، 39.

(20) جامع الدروس العربية، مصطفي الغلاييني، دار الفكر للطباعة، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص7.

(21) ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم، احمد سليمان ياقوت، عمادة شؤون المكتبات، ط1، 1980م، ص3.

(22) الخصائص لابن جني ج2، مرجع سابق، ص30.

(23) سر صناعة الإعراب، أبي الفتح عثمان ابن جني ط1، ج 1، 1954م، ص 3.

(24) المرجع السابق، ص 4.

(25) المرجع السابق، ص 40.

(26) المرجع السابق، ص 5.

(27) الخصائص لابن جني، ج1، مرجع سابق، ص99.

(28) الخصائص لابن جني، مرجع سابق، ج3، ص 34ـ 35.

(29) المرجع السابق، ص 37.

(30) الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي، تحقيق عبد الحميد الفتلي، ط 4، ج 1، 1999م، ص41-36.
(31) المرجع السابق، ج2، ص33.
(32) المرجع السابق.
(33) المدخل إلى دراسة النحو العربي على ضوء اللغات السامية، مرجع سابق، ص 34.
(34) المرجع السابق.
(35) المدخل إلى دراسة النحو العربي على ضوء اللغات السامية، مرجع سابق، ص 35.
(36) المرجع السابق، ص 37.
(37) ديوان امرئ القيس بن حجر الكندي، اعتني به عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط 2، 2004م، ص141.
(38) المدخل إلى دراسة النحو العربي على ضوء اللغات السامية، مرجع سابق، ص 34، ـ38.
(39) المرجع السابق، ص 37ـ 38.
(40) ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم، مرجع سابق، ص 504.
(41) المرجع السابق.
(42) تطور الدرس النحوي، حسن عون /د/ت/ط ـ ص23.
(43) تاريخ النحو العربي، علي محمد فاخر، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، 1900م، ص35.
(44) البيان والتبيين للجاحظ، تحقيق فوزي عطوي، د/ت/ط، ج1، ص 52.
(45) تاريخ النحو العربي، مرجع سابق، ص 36.
(46) معجم الشوارد النحوية والفوائد اللغوية، محمد محمد حسن شراب، دار المأمون التراث، ط 1، 1990م، ص 18.
(47) هذه الأبيات من كتاب معجم الأدباء، ياقوت الحموي الرومي، تحقيق: احسان عباس، دار الغرب الأندلسي، بيروت، لبنان، ج 1، ص 156
(48) معجم الشوارد النحوية والفوائد اللغوية، مرجع سابق، ص 19، 20.
(49) الضروري في صناعة النحو، للقاضي أبي الوليد بن رشد، تحقيق: منصور علي عبد السميع، تقويم: محمد إبراهيم عبادة، ط1، 2002م، ص 24.
(50) المرجع السابق، ص 25.
(51) أسباب التعدد في التحليل النحوي، محمود حسن الجاسم، جامعة حلب، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، د/ت/ط، ص 94.
(52) المرجع السابق، ص 94.
(53) المرجع السابق، ص 65.
(54) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين، كمال الدين أبو البركات أبو الأنباري، محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، ج1، ص335، 340.
(55) أسباب التعدد في التحليل النحوي، مرجع سابق، ص 98.
(56) المرجع السابق، ص 99.
(57) دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي، تقديم: سمير شريف، دار الكتاب الثقافي الأردن، 2005، ص 109.
(58) من أسرار اللغة العربية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، 1978م، ط 6، ص 177.
(59) دليل القاعدة النحوية، مرجع سابق، ص 87.
(60) المرجع السابق، 88.

استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالولاية الشمالية - السودان (من وجهة نظر المعلمين للعام الدراسي 2022 - 2023م)

د. أحمد التيجاني عبد العزيز
استاذ مساعد- كلية التربية - جامعة دنقلا

المستخلص:

هدفت الدراسة الي التعرف علي واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالولاية الشمالية من وجهة نظر المعلمين ،استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،تكونت عينة الدراسة من معلمي مادة الجغرافيا بالمدارس الثانوية بالولاية الشمالية ، الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة المسح الشامل من مجتمع الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع عدد (75) استبانة على المستهدفين من معلمي مادة الجغرافيا بمدارس الولاية الشمالية واستجاب (57) فرداً أي ما نسبته (0.76%) من المستهدفين،وكانت أهم نتائج الدراسة ان التعليم الالكتروني يعمل بشكل كبير علي رفع مستوى الطالب من حيث الاستيعاب والابتكار،ان التعليم الالكتروني يعمل على زيادة قدرة الطلاب على استيعاب مادة الجغرافيا بشكل أفضل مقارنة بالطرق الاخرى. وقد اوصي الباحث بضرورة توفير الوسائل الالكترونية بالمدارس ،إنشاء إدارة متخصصة فاعلة في التعليم الالكتروني علي مستوي وزارة التربية والتعليم .

الكلمات المفتاحية : التعليم الالكتروني، منهج التعليم الالكتروني، تدريس الجغرافيا.

Using electronic learning in teaching geography at the secondary level in the northern state - Sudan (From the teachers' point of view for the academic year 2022-2023 AD)

Dr.Ahmed Eltigani Abdelaziz Mohamed Osman

Abstract:

The study aimed to identify the reality of using e-learning in teaching geography at the secondary level in the northern state Sudan from the point of view of teachers. The researcher used the descriptive analytical approach. The study sample consisted of teachers of geography in secondary schools in the northern state. The study was selected using a comprehensive survey from the community. The study, where the researcher distributed (75) questionnaires to the targeted teachers of geography in schools in the northern state, and (57) individuals responded, meaning (%0.76) of the targeted people. The most important results of the study are

that e-learning works significantly to raise the student's level in terms of comprehension and innovation. E-learning works to increase students' ability to comprehend the subject of geography better compared to other methods. The researcher recommended the necessity of providing electronic means in schools, and establishing an effective specialized department in e-learning at the level of the Ministry of Education

Keywords: e-learning, e-learning curriculum, teaching geography.

أولاً : الاطار العام للدراسة:

المقدمة :

تقدم مجال تقنيات المعلومات و البحث العلمي وادى الي تطور المنظومات التعليمية الحديثة، التي أرست أسسها في العقد الأخير من القرن العشرين مسبقا؛ والقرن الحادي والعشرين والتي تعتبر خلاصة جهود المفكرين والعلماء وثمرة أبحاثهم الطويلة، وكان لها الدور الأكثر تعاظما في تخطيط برامج التعليم ،وتقنيات التعليم ومن المصطلحات الحديثة و المنتشرة التداول والاستخدام من قبل التربويين وتوظيفها في مجال التعليم التعليم الإلكتروني(E-Learning) ،حيث يمكن لتقنية التعليم الإلكتروني أن تساهم وبفعالية في تحقيق أهداف التعليم بالمرحلة الثانوية إذا وجدت التخطيط السليم والأعداد الجيد لبرامجها وموادها التعليمية. كما يمكن لهذه التقنية أن تساهم وإلى حد كبير في تحسين المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والنوع، وتعد مادة الجغرافيا من أكثر المواد الدراسية تأثراً بالأحداث الجارية و خاصة ما يتعلق بسطح الأرض وتفاعل الانسان مع المتغير ات الجغرافية والمعلوماتية ساهمت التقنية الحديثة في التغلب علي المشكلات الطبيعية و البشرية ،الامر الذي يدعو إلى تطوير أساليب تعليم و تعلم الجغرافيا.للوصول بالمتعلم إلى اكتساب المعلومات بنفسه، وبرمجتها في صورة الكترونية لكي يساير روح العصر الذي يعيشه .

مشكلة الدراسة :

أن مادة الجغرافيا تعاني من أزمة من حيت الطرائق المتبعة في التدريس؛ والتي تركز على شحن ذاكرة التلاميذ بتعليم موسوعي، وانحصار دور المدرس في أغلب الحالات في التلخيص للكتاب المدرسي ، وإن الطريقة التي يتم بها تدريس مادة الجغرافيا في معظم الأحيان تكاد لا تتطلب من المتعلمين بحثا ولا فكراً ، حتى أضحت مجرد إعداد وإلقاء من قبل المدرس وتقبل واستماع من جانب المتعلمين عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي : ما واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالولاية الشمالية من وجهة نظر المعلمين ؟ تتفرع منه الاسئلة التالية:

أسئلة الدراسة :

أ. ما دور التعليم الالكتروني في تطوير التعليم الثانوي الولاية الشمالية ؟

ب.واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بالولاية الشمالية ؟

ج.ما اتجاهات معلمي الجغرافيا نحو استخدام التعليم الالكتروني ؟

د.ما معوقات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس الجغرافيا من وجهة نظرالمعلمين ؟

أهداف الدراسة :

أ. التعرف علي واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالولاية الشمالية من وجهة نظر المعلمين.

ب. التعرف علي دور التعليم الالكتروني في تطوير التعليم الثانوي الولاية الشمالية .

ج. التعرف علي واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بالولاية الشمالية .

د. التعرف علي اتجاهات معلمي الجغرافيا نحو استخدام التعليم الالكتروني .

هـ. التعرف علي معوقات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس الجغرافيا من وجهة نظرالمعلمين.

فرضيات الدراسة :

أ. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استخدام التعليم الالكتروني تطوير التعليم الثانوي الولاية الشمالية.

ب. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استخدام التعليم الالكتروني و تحقيق أهداف تدريس مادة الجغرافيا في الولاية الشمالية .

ج. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المعلمين بضرورة استخدام التعليم و تحقيق أهداف تدريس مادة الجغرافيا في الولاية الشمالية.

د. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعيقات التي تحول دون التعليم الالكتروني و تحقيق أهداف أهداف تدريس مادة الجغرافيا في الولاية الشمالية.

أهمية الدراسة :

تنبع اهمية البحث من انه :

أ. يتناول البحث جانباً مهماً من جوانب تدريس الجغرافيا، و هو استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا .

ب. قد يفيد الكشف عن معوقات استخدام التقنيات في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية واتجاهات المعلمين نحوها؛ في التبصير بها ووضع الحلول المناسبة.

ج. قد تفيد الدراسة في تطوير برامج إعداد وتدريب معلمي الجغرافيا، وتعين مخططي مناهج الجغرافيا في إعادة تخطيط المناهج الحالية للجغرافيا في ضوء التقنيات التعليمية الحديثة.

د. قد يساهم هذا البحث في إتاحة الفرصة و المجال لمزيد من البحوث حول هذا الموضوع، وليستفيد منه الباحثون وطلبة الجامعات.

ثانياً : الاطار النظري للدراسة:

مفهوم التعليم الالكتروني E-learning :

1.تعريف سالم (2004م،ص289) « منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل(الإنترنت،القنوات المحلية،البريد الإلكتروني،الأقراص المغنطة،أجهزة الحاسوب) لتوفير بيئة تعليمية

تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم « . ومن التعريفات التي تنظر للتعليم الإلكتروني كطريقة تدريس،مايلي:

تعريف العريفي(2003م،ص6)للتعليم الإلكتروني بأنه:» تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت» .

تعريف الموسى والمبارك (2005 م،ص113) للتعليم الإلكتروني بأنه « طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة،ورسومات,وآليات بحث،ومكتبات إلكترونية،وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم والمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة

تعريف زيتون(2005م،ص24) للتعليم الإلكتروني بأنه»تقديم محتوى تعليمي(إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته ، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط».

ومن ثم يمكن للباحث أن يقدم تعريفاً شاملاً للتعلم الإلكتروني بأنه:

ذلك النمط من التعلم الذي تتم فيه كل إجراءات الموقف التعليمي التعلمي إلكترونياً ، بحيث يكون فيه المتعلم نشطاً وإيجابياً وفعالاً، وبذلك فهو يجمع بين التعلم النشط وتقنيات التعليم، وينمي المهارات العليا، كما أنه يراعي خصائص المتعلمين المختلفة، من سرعة تعلمهم، والمكان والوقت المناسبين لتعلمهم بالإضافة إلي مراعاة تفضيلات المتعلمين، محققين بهذا التعريف الشعار الأكثر رواجاً للتعلم الإلكتروني وهو: في أي وقت، وفي أي مكان، بأي سبيل أو وسيط، وبأي سرعة Any time, any place, any path, any pace..

ثالثاً : مناهج التعليم الإلكتروني ومتطلباتها:

أ- مفهوم المنهج الإلكتروني :

يعرف سعادة وإبراهيم (2004م،ص178) المنهج الإلكتروني(التكنولوجي) بأنه» مجموعة المواقف التعليمية التعلمية التي يستعان في تصميمها وتنفيذها وتقويم أثرها، بتكنولوجيا التربية ممثلة في الحاسوب التعليمي والكتب المبرمجة والحقائب التعليمية وسائر أنواع التعلم الذاتي من أجل تحقيق أهداف محددة بوضوح ،يمكن الوصول إليها وقياسها. ويعرفة الحربي (1427هـ ص 54) بأنه : منظومة فرعية من منظومة التعليم الإلكتروني تتضمن مجموعة من الخبرات المترابطة والمتكاملة وظيفياً تقدمها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها وفق خطة معينة بالاعتماد على الوسائط المتعددة(نصوص-صور-صوت-حركة)من خلال وسائط الإلكترونية مثل الحاسب والانترنت سواء قدمت داخل المدرسة أو خارجها لمساعدة التلاميذ على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية. ومن ثم يمكن للباحث تعريف المنهج الإلكتروني على أنه محتوى تعليمي يقدم في شكل صفحات من خلال بيئة تفاعلية تعتمد على تقنيات الشبكة العنكبوتية، ومجموعة من الوسائط المتعددة

ب- أهداف المنهج الالكتروني :

هذا وقد حدد (الموسى،2002م،ص ص265-233) أهداف المنهج الإنترنتي (الإلكتروني) بمايلي:

أ. تصميم المناهج الدراسية بطريقة الوحدات الدراسية ووضعها على موقع على الانترنت.

ب. نشر ثقافة المعلوماتية لدى المتعلمين.

ج. إتاحة الفرصة للطلاب والطالبات الدخول للموقع واسترجاع ما درسوه في نفس اليوم أو على الأقل دراسته بطرقة معينة.

د. حل مشكلة الغياب والمرض لدى بعض الطلاب بمتابعة المنهج من منازلهم.

هـ. وضع أنشطة مصاحبة للمنهج وكذلك أسئلة ومواقف معينة تساعد على الفهم والتذكر.

و. وضع وصلات(link) للمواضيع المرتبطة ببعضها بعض، فمثلاً يكون ربط المواد الدراسية ببعض المواقع التي تساعد على الفهم ومثل ذلك المكتبات والكتب التي تناولت الموضوع بنوع من التفصيل في حالة رغبة الطالب الرجوع إلى الموقع.

ز. حل مشكلات الدروس الخصوصية من خلال إمكانية مراجعة المادة بأي وقت يريده الطالب وبطريقة تضمن فهمه مهما كان مستواه التحصيلي.

ح. حل مشكلات طرق التدريس التقليدية ، لأن الطالب يتعلم بطريقة مختلفة لما درسه بما يضمن دافعيته للتعلم بسبب تقنيات الوسائط المتعددة التي يتم تزويد المنهج بها.

ط. ربط الطالب بالتعلم حتى وهو خارج المدرسة لوجود مرونة في الزمن والمكان لمراجعة ما يتم دراسته أو التحضير لما سيتم دراسته.

ج- خصائص المنهج الإلكتروني:

يتسم المنهج الإلكتروني بعدة خصائص حددها (الحربي ، 1427 ص 61)

بمايلي:

أ. يعتمد هذا المنهج على الاتجاه السلوكي في صياغة أهدافه:حيث ينطلق هذا المنهج في صياغته لأهدافه من منطلق سلوكي، بمعنى أنه يهتم بتحديد ما يمكن أن يقوم به المتعلم بعد انتهائه من عملية التعلم من أوجه سلوك معينة يمكن ملاحظتها وقياسها.

ب. محتوى المنهج الكتروني يقدم بشكل مبرمج : حيث يتم تقديم المحتوى الإلكتروني على شكل إطارات أو وحدات تعليمية متسلسلة ومبرمجة بشكل خطي أو متشعب، وفي الغالب فان المحتوى يكون مرتبطاً بصورة وثيقة بالأهداف السلوكية ومتدرجاً في صعوبته.

ج. يعتمد التفاعل في الموقف التعلمي من جانب المتعلم على فكرة المثير والاستجابة: حيث يتم تقديم عناصر المحتوى الدراسي بموجب هذا المنهج على شكل مثيرات تظهر على الشاشة عند استخدام الحاسب التعليمي، ويقوم المتعلم في ضوء تفسيره لتلك المثيرات، بعمل استجابات معينة تستلزمها تلك المثيرات.

د. يشترط المنهج الإلكتروني توافر متطلبات سابقة لدى المتعلم: ينبغي وجود متطلبات سابقة لدى المتعلم قبل أن يبدأ في عملية التعلم، حتى يضمن له التعامل مع محتويات البرنامج التعليمي باسلوب فاعل.

هـ. يُعتمد المنهج الإلكتروني على المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم: حيث يتيح هذا المنهج الفرصة للمتعلم لكي يقوم بنشاط إيجابي مستمر.

و. يقوم التعلم على فكرة الخطو الذاتي بالنسبة للمتعلم:أي أن المتعلم يُعلم نفسه بنفسه من خلال استمراره بالتعلم وتعزيزه لاستجابته كما أنه يسمح للمتعلم بالسير في عملية التعلم وفق سرعته الخاصة وقدرته على الاستيعاب.

ز. التقويم في المنهج الإلكتروني يتم بطريقة غير تقليدية:إذ يقوم المتعلم بتقويم نفسه بشكل مستمر للكشف عن الأخطاء وتصويبها أولاً بأول، وبذلك يتحقق المعنى الصحيح للتقويم المستمر.

معوقات تنفيذ المنهج الإلكتروني:(العلي،2005م،ص113-112)

هناك معوقات كثيرة تواجه تنفيذ المنهج الإلكتروني ويتمثل أهمها في الآتي:

أ. التكلفة المادية الكبيرة وخاصة في مرحلته الأولى.

ب. ضعف البنية التحتية اللازمة لتنفيذ هذا المنهج سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو على مستوى إدارات التعليم أو على مستوى المدارس.

ج. ضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة بالمهارات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي والانترنت في التعليم.

د. اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسب والانترنت في التعليم اقل من المتوقع وتسير ببطء شديد عند المقارنة بما ينبغي أن تكون عليه .

هـ. المشاكل الفنية التي تنتج عن انقطاع الاتصال عند تقديم المنهج عبر الشبكة العالمية للمعلومات(الانترنت) وكذلك أثناء البحث والتصفح وإرسال الرسائل الإلكترونية وصعوبة الدخول إلى الشبكة في بعض الأحيان.

و. قلة وجود فنيين متخصصين في مجال الحاسب الآلي والانترنت.

ز. عدم وجود فرق للدعم الفني في المدارس.

إسخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا :

أن مادة الجغرافيا من أكثر المواد التي يمكن استخدام التقنية الحديثة المحوسبة في تدريسها، فهي بديل عن الخرائط والمجسمات والقطاعات الدائرية والمخطوطات والنصوص التاريخية وغيرها التي وتكلفة مادية عالية ً يتطلب إعدادها وقتا ، كما تقوم بتبسيط الحقائق، مع المعارف والمعلومات ومحاكاة الواقع خصوصا التي يتعذر مشاهدتها أو ملاحظتها مباشرة، كذلك تساعد على حل المشكلات، وتوفر التفاعل الشخصي بين المادة التعليمية المبرمجة والطالب؛ لذلك يمكن استخدام التقنيات التعليمية في توضيح كثير من المعلومات والمفاهيم الجغرافي(Bailey, S. 2002. 25.)

أهمية استخدام التقنيات التعليمية في تدريس الجغرافيا:

يرى الهادي (2005م ،42)أن استخدام التقنيات التعليمية في التعليم بشكل عام والجغرافيا إحدى المواد –الأساسية في التعليم العام يحقق المزايا التالية:

1. توفير معلومات مرئية من خلال الرسومات والحركة والصوت، وكذلك القدرة على المحاكاة والنمذجة. ومتعة التعلم حيث أن التقنية تستثير وتجذب الطلاب نحو التعلم، وتقليل وقت التعّلم بحوالي 30 % من التعّلم التقليدي.
2. التعّلم الذاتي أو الفردي لتباين قدرات الطلاب، التعّلم التَفاعلي من خلال التخاطب والحوار التعليمي مع البرمجيات التعليمية المستخدمة.

دور معلم الجغرافيا في ظل التقنيات التعليمية:

اثرت العوامل والتحديات التي وردت سابقا في طبيعة الدور الذي يقوم به المعلم وتطويره على نحو يحقق أهداف التربية الحديثة، فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل يتطلب تحولا جزرياً في أدوار المعلم المتعارف عليها في ظل التعلم التقليدي، إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل التعلم الإلكتروني، ينبغي على المعلم أن يتقن هذه الأدوار والوظائف، ويمكن توضيح هذه الأدوار **فيما يلي (سعادة والسرطاوي ،2003م ،142)**

أ. **باحث:** وتأتي هذه الوظيفة في مقدمة الوظائف التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، وتعني البحث عن كل ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه لطلابه.

ب. **مصمم للخبرات التعليمية:** عليه تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الطلاب.

ج. **تكنولوجي:** مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع، واستخدام برامج حماية الملفات، بالإضافة إلىامتلاك مهارات الاستخدام للتقنية التي يقوم باستخدامها في التدريس.

د. **مقدم للمحتوى:** أن تقديم المحتوى من خلال التقنيات التعليمية الإلكترونية لابد من أن يتميز بسهولة ال وصول إليه واسترجاعه والتعامل معه، وهذه الوظيفة لها كفايات عديدة عليه أن يتقنها.

هـ. **مرشد وميسر ومقوم للعمليات:** أصبح دور المعلم الأكبر هو تسهيل الوصول للمعلومات، وتوجيه وإرشاد المتعلمين أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال التقنيات التعليمية. والتعرف على أساليب مختلفة لتقويم طلابه من خلال التقنيات، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه، وتحديد البرامج الإثرائية أو العلاجية المطلوبة.

و. **مدير أو قائد للعملية التعليمية:** حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية الإلكترونية، ومواعيد اللقاءات الافتراضية وأساليب عرض المحتوى وأساليب التقويم وطريقة تحاور المتعلمين معاً.

ثالثاً:إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: منهج الدراسة:

المنهج الوصفي(الوصفي التحليلي)

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من معلمي مادة الجفرافيا بالمدارس الثانوية بالولاية الشمالية و البالغ عددهم (143) مدرسة .

ثالثاً: عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة المسح الشامل من مجتمع الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع عدد (75) استبانة على المستهدفين من معلمين مادة الجغرافيا بمدارس الولاية الشمالية واستجاب (57) فرداً أي ما نسبته (0.76%) من المستهدفين.

جدول (1) يوضح النوع

	العدد	النسبة المئويه
ذكر	19	%33.33
انثي	38	%66.66
المجموع	57	%100.00

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول اعلاة ان غالبية افراد العينة كانوا اناث .

الجدول (2) المؤهل التعليمي

	العدد	النسبة المئويه
بكالريوس	36	%63.16
دبلوم عالي تربية	12	%21.05
ماجستير	8	%14.04
دكتورة	1	%1.75
المجموع	57	%100

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يبين الجدول اعلاة أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من ذوي المؤهل العلمي بكالريوس ، حيث بلغ عددهم (36) فرداً وبنسبة (63.16 %)، وتضمنت العينة على (12) فرداً وبنسبة (21.05%) من ذوي المؤهل العلمي دبلوم عالي تربية ، كما تضمنت العينة على (8) أفراد وبنسبة (14.04%) لهم المؤهل ماجستير و تضمنت العينة على (1) أفراد وبنسبة (1.75 %) لهم المؤهل دكتوراه .

الجدول (3) الخبرة العملية

	العدد	النسبة المئويه
إلى5 سنة1	14	%24.56
إلى10 سنة6	4	%7.02
إلى 15 سنة11	10	%17.54
إلى20سنة16	13	22.81%
سنة فاكثر21	16	28.07%
المجموع	57	100.00%

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يبين الجدول اعلاة أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من ذوو خبره (21سنة فاكثر) سنة، حيث بلغ عددهم (16) فرداً ويمثلون ما نسبته (28.07%) من العينة الكلية، ثم يليهم بالعدد أفراد عينة من ذوي خبره (5-1) سنة، حيث بلغ عددهم (14) فرداً ويمثلون ما نسبته (24.56%) يليهم ذوو خبره (16إلى20سنة) سنة، إذ بلغ عددهم (13) فرداً وبنسبة (22.81%) من العينة الكلية، ثم أفراد عينة الدراسة من ذوي خبره (15-11) سنة، والبالغ عددهم (10) فرداً وبنسبة (17.54%)، وأخيراً ذوي خبره (6إلى10 سنة) سنة والبالغ عددهم (4) أفراد وبنسبة (7.02%)من العينة الكلية .

رابعاً: صدق وثبات الاستبانة:

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (5) محكمين وقد أبدوا ملاحظاتهم التي تقيد بها الباحث لإخراج الاستبانة بصورتها النهائية وهذا هو الصدق الظاهري للاستبانة.

الثبات:

تم حساب الثبات بمعامل (ألفا كرونباخ) وذلك للتأكد من مدى ثبات الاستبيان ككل، وكانت قيمة الثبات تساوي (0.965) وقيمة الصدق تساوي (0.982)، وهي قيم مرتفعة جداً وتشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجةٍ عالية جداً من الصدق والثبات وتحقق أهداف الدراسة.

رابعاً:تحليل البيانات وعرض النتائج ومناقشتها:

المحور الأول:

تم إعطاء الدرجة (3) كوزن لكل إجابة « أوافق «، والدرجة (2) كوزن لكل إجابة « محايد»، والدرجة (1) كوزن لكل إجابة « لاأوافق « .

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية :

تنص الفرضية الأولى:

« جدول رقم (5) دور التعليم الالكتروني في تطوير التعليم الثانوي الولاية الشمالية

ت	العبارات	الوسط الحسابي	التفسير
1	تساهم التعليم الالكتروني بشكل كبير في رفع مستوى الطالب من حيث الاستيعاب والابتكار	2.88	موافق
2	يسمح التعليم الالكتروني للطالب مراجعة دروسه وسماع شرح المدرس أكثر من مرة	2.89	موافق
3	يعمل التعليم الالكتروني على زيادة قدرة التلاميذ على استيعاب المناهج الدراسية بشكل أفضل مقارنة بالطرق السابقة للتعليم	2.77	موافق
4	تعدأدوات التعليم الالكتروني من الركائز الأساسية التي تولد الإبداع التقني المعاصر	2.75	موافق
5	يعمل التعليم الالكتروني علي تنمية المعلمين و تحسين أساليبهم التدريسية	2.7	موافق
6	تساهم التكنولوجيا بشكل كبير في حل المشاكل الطلابية	2.21	محايد
7	يعالج التعليم الالكتروني الفروق الفردية بين الطلاب	2.11	محايد
8	يعمل التعليم الالكتروني علي إثارة دوافع وميول التلاميذ	2.84	موافق
9	يقضي التعليم الالكتروني علي ظاهرة الدروس الخصوصية	2.14	محايد
10	يساعد التعليم الالكتروني الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس	2.67	موافق
11	يرفع التعليم الالكتروني المستوى الثقافي العلمي للطالب	2.68	موافق
12	يزيد التعليم الالكتروني الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على إلابداع بدلا من إهداره	2.39	موافق

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

تبين من الجدول اعلاة :بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.88) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (بساهم التعليم الالكتروني بشكل كبير في رفع مستوى الطالب من حيث الاستيعاب والابتكار)

1. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.89) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (تسمح للطالب مراجعة دروسه وسماع شرح المدرس أكثر من مرة)
2. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.77) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يعمل على زيادة قدرة التلاميذ على استيعاب المناهج الدراسية بشكل أفضل مقارنة بالطرق السابقة للتعليم)
3. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.75) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يعد الأدوات التكنولوجيا و التقنيات الحديثة من الركائز الأساسية التي تولد الإبداع التقني المعاصر)

4. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.7) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يعمل علي تنمية المعلمين و تحسين أساليبهم التدريسية)
5. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.21) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (يساهم التعليم الالكتروني بشكل كبير في حل المشاكل الطلابية)
6. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.11) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (يعالج الفروق الفردية بين الطلاب)
7. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.84) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يعمل علي إثارة دوافع وميول التلاميذ)
8. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.14) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (يقضي علي ظاهرة الدروس الخصوصية)
9. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.67) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس)
10. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.68) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يرفع المستوى الثقافي العلمي للطالب)
11. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.39) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يزيد الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع بدلا من إهداره)

أن النتائج أعلاه لا تعني أن جميع أفراد عينة الدراسة متفقون على ذلك، حيث أن هناك أفراداً غير محددين أو غير موافقين على ذلك، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الموافقين وغير محددين وغير الموافقين للنتائج أعلاه تم استخدام اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الفرضية

مما تقدم لاحظنا تحقق فرضية الدراسة الأولى لكل عبارة من العبارات المتعلقة بها، وللتحقق من صحة الفرضية بصورة إجمالية لجميع العبارات، وحيث أن عبارات الفرضية عددها 12 عبارة وعلى كل منها هناك (57) إجابةً هذا يعني أن عدد الإجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة على جميع عبارات الفرضية ستكون (684) إجابةً.

جدول رقم (6) إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الخاصة بالفرضية بالجدول أدناه:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	القيمة الإحتمالية
لا اوافق	58	8.48%		
محايد	165	24.12%		0.00
اوافق	461	67.40%		
المجموع	684	100.00%	2.5892 موافق	

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول اعلاة أن (58) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (8.48%) غير موافقين على مضمون العبارة ، وكما كان محايدا (165) فرداً وبنسبة (24.12%) على ذلك و هناك (461) أفراد موافقين بنسبة (67.4 %) بخصوص ذلك . وقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات الموافقة وغير المحددة وغير الموافقة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية (382.272) ، بدرجة حرية (2) ، وبلغت قيمة الخطأ المسموحة في العينة (0.00) وهي اقل من مستوي المعنوية (0.05)-واعتماداً على ما ورد في الجدول رقم (2)- فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة (5%) بين الإجابات ولصالح الإجابات الموافقة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية .

مما تقدم نستنتج أن فرضية الدراسة الأولى والتي نصت على أن: « دور تقنيات التعليم في تطوير التعليم الثانوي ولاية الشمالية» قد تحققت لصالح الموافقين .

- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

جدول رقم (7) واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بالولاية

ت	العبارات	الوسط الحسابي	التفسير
1	استخدام التعليم المدمج في شرح الدروس	2.04	محايد
2	استخدام تقنيات التعليم الإذاعة ، القنوات المحلية أو الفضائية ، الأقراص الممغنطة .	2.19	محايد
3	استخدام السبورة الذكية في تدريس المنهج	2.24	محايد
4	استخدام شاشات العرض باختلاف أنواعها في تدريس المنهاج .	2.32	محايد
5	يتضمن الدرس مؤثرات صوتية و سومات خطية وصور متحركة وصور ثابتة لقطات فيديو	2.44	موافق
6	اجيد استخدام الحاسب الالي في تدريس المنهج	2.29	محايد

ت	العبارات	الوسط الحسابي	التفسير
7	أتمكن من ادارة الملفات الالكترونية كل المهام المطلوبة	2.09	محايد
8	اجيد استخدام المكتبة الالكترونية	2.13	محايد
9	أستخدام محركات البحث للحصول علي المعلومات الخاصة بالمنهج	2.42	موافق
10	أشبع الطلاب علي التواصل بالانترنت و تبادل الخبرات	2.44	موافق
11	أستخدام الفيديو و التسجيلات السمعية في تدريس المنهج	2.11	محايد
12	أستخدام البريد الالكتروني في التواصل مع الطلاب	1.8	محايد
13	اطلب من طلابي ارسال الواجبات علي بريدي الالكتروني	1.61	غير موافق
14	Attached fileأستطيع ارسال الملفات عبر البريد	2.02	محايد
15	لدي برمجيات جاهزة لتدريس المنهج	1.96	محايد

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول اعلاة :

1. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.04) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (استخدام التعليم المدمج في شرح الدروس)
2. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.19) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (استخدام تقنيات التعليم الإذاعة ، القنوات المحلية أو الفضائية ، الأقراص الممغنطة .)
3. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.24) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (استخدام السبورة الذكية في تدريس المنهج)
4. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.32) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (استخدام شاشات العرض باختلاف أنواعها في تدريس المنهاج .)
5. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.44) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يتضمن الدرس مؤثرات صوتية و سومات خطية وصور متحركة وصور ثابتة لقطات فيديو)
6. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.29) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (اجيد استخدام الحاسب الالي في تدريس المنهج)
7. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.09) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (أتمكن من ادارة الملفات الالكترونية كل المهام المطلوبة)

8. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.13) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (اجيد استخدام المكتبة الالكترونية)
9. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.42) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (أستخدام محركات البحث للحصول علي المعلومات الخاصة بالمنهج)
10. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.44) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (أشبع الطلاب علي التواصل بالانترنت و تبادل الخبرات)
11. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.11) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (أستخدام الفيديو و التسجيلات السمعية في تدريس المنهج)
12. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (1.8) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (أستخدام البريد الالكتروني في التواصل مع الطلاب)
13. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (1.61) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة غير موافقون على انه (اطلب من طلابي ارسال الواجبات علي بريدي الالكتروني)
14. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.02) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (أستطيع ارسال الملفات عبر البريد Attached file)
15. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (1.96) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (لدي برمجيات جاهزة لتدريس المنهج)

أن النتائج أعلاه لا تعني أن جميع أفراد عينة الدراسة متفقون على ذلك، حيث أن هناك أفراداً غير محددين أو غير موافقين على ذلك، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الموافقين وغير محددين وغير الموافقين للنتائج أعلاه تم استخدام اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الفرضية

مما تقدم لاحظنا تحقق فرضية الدراسة الأولى لكل عبارة من العبارات المتعلقة بها، وللتحقق من صحة الفرضية بصورة إجمالية لجميع العبارات، وحيث أن عبارات الفرضية عددها 15 عبارة وعلى كل منها هناك (57) إجابةً هذا يعني أن عدد الإجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة على جميع عبارات الفرضية ستكون (855) إجابةً.

الجدول رقم (8) إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الخاصة بالفرضية بالجدول أدناه:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	القيمة الإحتمالية
لا اوافق	261	%30.53	2.15 محايد	0.00
محايد	205	%23.98		
اوافق	389	%45.50		
المجموع	855	%100.00		

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول و الشكل اعلاة أن (261) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (30.53%) غير موافقين على مضمون العبارة ، وكما كان محايدا (205) فرداً وبنسبة (23.98%) على ذلك و هناك (389) أفراد موافقين بنسبة (45.5%) بخصوص ذلك.

وقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات الموافقة وغير المحددة وغير الموافقة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية (62.428) ، بدرجة حرية (2) ، وبلغت قيمة الخطأ المسموحة في العينة (0.00) وهي اقل من مستوي المعنوية (0.05)-واعتماداً على ما ورد في الجدول رقم (2)- فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة (5%) بين الإجابات ولصالح الإجابات المحايدة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية .

مما تقدم نستنتج أن فرضية الدراسة والتي نصت على أن: « واقع استخدام التقنيات التعليمية في المدارس الثانوية بولاية الشمالية».قد تحققت لصالح المحايدون .

- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثه :

تنص الفرضية على الآتي:

« الجدول رقم (9) **اتجاهات معلمي الجغرافيا لاستخدام التعليم الالكتروني**

ت	العبارات	الوسط الحسابي	التفسير
1	يعتبر تعلم حاسوب ضروري للمعلمين	2.93	موافق
2	الحاسوب و الانترنت يساعدان في التدريس	2.86	موافق
3	استمتع باستخدام برامج التعليم الالكتروني في تدريس المنهج	2.54	موافق
4	استخدام الحاسب و الانترنت من اساسيات التقنيات الحديثة في تدريس المنهج	2.56	موافق
5	تستخدم المدارس الانترنت كاحد الوسائل الاساسية في تدريس المنهج	1.88	محايد

ت	العبارات	الوسط الحسابي	التفسير
6	يساعد التعليم الالكتروني في توضيح للطلاب	2.47	موافق
7	يساعد التعليم الالكتروني الطلاب في اكتساب معلومات كثيرة في زمن قصير .	2.79	موافق
8	يحفز التعليم الالكتروني يحفز الطلاب علي التفكير الابداعي .	2.74	موافق
9	التعليم الالكتروني يزيد من فاعلية الطلاب .	2.81	موافق
10	استخدام الحاسب يعيق عملي في التدريس .	2.04	محايد
11	التعليم الالكتروني يحقق نتائج افضل من التعليم التقليدي .	2.46	موافق

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول اعلاة :

1. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.93) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (تعتبر تعلم احاسوب ضروري للمعلمين)
2. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.86) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (الحاسوب و الانترنت يساعدان في التدريس)
3. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.54) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (استمتع باستخدام برامج التعليم الالكتروني في تدريس المنهج)
4. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.56) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (استخدام الحاسب و الانترنت من اساسيات التقنيات الحديثة في تدريس المنهج)
5. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (1.88) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (تستخدم المدارس الانترنت كاحد الوسائل الاساسية في تدريس المنهج)
6. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.47) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يساعد التعليم الالكتروني في توضيح للطلاب)
7. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.79) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يساعد التعليم الالكتروني الطلاب في اكتساب معلومات كثيرة في زمن قصير .)
8. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.74) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (يحفز التعليم الالكتروني يحفز الطلاب علي التفكير الابداعي .)

9. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.81) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (التعليم الالكتروني يزيد من فاعلية الطلاب .)
10. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.04) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (استخدام الحاسب يعيق عملي في التدريس.)
11. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.46) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (التعليم الالكتروني يحقق نتائج افضل من التعليم التقليدي .)

أن النتائج أعلاه لا تعني أن جميع أفراد عينة الدراسة متفقون على ذلك، حيث أن هناك أفراداً غير محددين أو غير موافقين على ذلك، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الموافقين وغير محددين وغير الموافقين للنتائج أعلاه تم استخدام اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الفرضية

مما تقدم لاحظنا تحقق فرضية الدراسة الأولى لكل عبارة من العبارات المتعلقة بها، وللتحقق من صحة الفرضية بصورة إجمالية لجميع العبارات، وحيث أن عبارات الفرضية عددها 11 عبارة وعلى كل منها هناك (57) إجابةً هذا يعني أن عدد الإجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة على جميع عبارات الفرضية ستكون (627) إجابةً.

الجدول رقم (10) إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الخاصة بالفرضية بالجدول أدناه:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	القيمة الإحتمالية
لا اوافق	81	%12.92		
محايد	118	%18.82		
اوافق	428	%68.26		
المجموع	627	%100.00	2.5534 موافق	0.00

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول و الشكل اعلاة أن (81) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (12.92 %) غير موافقين على مضمون العبارة ، وكما كان محايدا (118) فرداً وبنسبة (18.82 %) على ذلك و هناك (428) أفراد موافقين بنسبة (68.26 %) بخصوص ذلك.

وقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات الموافقة وغير المحددة وغير الموافقة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية (347.493) ، بدرجة حرية (2) ، وبلغت قيمة الخطأ المسموحة

في العينة (0.00) وهي اقل من مستوي المعنوية (0.05)-واعتماداً على ما ورد في الجدول رقم (2)- فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة (5 %) بين الإجابات ولصالح الإجابات الموافقة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية .

مما تقدم نستنتج أن فرضية الدراسة والتي نصت على أن: اتجاهات المعلمين لاستخدام التعليم الالكتروني « قد تحققت لصالح الموافقون .

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعه :

الجدول رقم (11) معوقات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس الجغرافيا من وجهة نظرالمعلمين

ت	العبارات	الوسط الحسابي	التفسير
1	ضعف الميزانية دون تأمين اجهزة الحاسوب الالي .	2.88	موافق
2	عدم وضوح سياسات الدولة نحو التعليم الالكتروني .	2.79	موافق
3	عدم توفر معامل حاسب الي داخل المدارس .	2.67	موافق
4	اتجاهات المعلمين السالبة نحو استخدام التعليم الالكتروني .	2.12	محايد
5	كثرة الاعباء التي تقع علي عاتق المعلم .	2.44	موافق
6	عدم امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعليم الالكتروني .	2.54	موافق
7	صعوب متابعة الطلاب بشكل فردي .	2.47	موافق
8	عدم قناعة المجتمع بالتعليم الالكتروني .	2.07	محايد
9	النقص في خدمات الصيانة بصورة دورية .	2.56	موافق
10	عدم توفر برمجيات للمنهج .	2.56	موافق
11	كثرة اعداد الطلبة .	2.53	موافق
12	عدم توافر الانترنت للطلاب في البيت .	2.52	موافق
13	عدم امتلاك الطلاب لمهارات الحاسوب و التعليم الالكتروني	2.37	موافق
14	عدم توفر الرغبة لدي الطلاب في التعليم الالكتروني.	1.65	غير موافق

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول اعلاة :

1. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.88) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (ضعف الميزانية دون تأمين اجهزة الحاسوب الالي .)
2. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.79) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (عدم وضوح سياسات الدولة نحو التعليم الالكتروني .)
3. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.67) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (عدم توفر معامل حاسب الي داخل المدارس.)

4. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.12) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (اتجاهات المعلمين السالبة نحو استخدام التعليم الالكتروني .)
5. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.44) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (كثرة الاعباء التي تقع علي عاتق المعلم .)
6. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.54) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (عدم امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعليم الالكتروني .)
7. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.47) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (صعوب متابعة الطلاب بشكل فردي .)
8. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.07) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة محايدون على انه (عدم قناعة المجتمع بالتعليم الالكتروني .)
9. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.56) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (النقص في خدمات الصيانة بصورة دورية .)
10. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.56) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (عدم توفر برمجيات للمنهج .)
11. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.53) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (كثرة اعداد الطلبة .)
12. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.52) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (عدم توافر الانترنت للطلاب في البيت .)
13. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (2.37) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة موافقون على انه (عدم امتلاك الطلاب لمهارات الحاسوب و التعليم الالكتروني .)
14. بلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة (1.65) وتعني هذه القيمة أن غالبية أفراد العينة غير موافقون على انه (عدم توفر الرغبة لدي الطلاب في التعليم الالكتروني .)

أن النتائج أعلاه لا تعني أن جميع أفراد عينة الدراسة متفقون على ذلك، حيث أن هناك أفراداً غير محددين أو غير موافقين على ذلك، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الموافقين وغير محددين وغير الموافقين للنتائج أعلاه تم استخدام اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الفرضية

مما تقدم لاحظنا تحقق فرضية الدراسة الأولى لكل عبارة من العبارات المتعلقة بها، وللتحقق من صحة الفرضية بصورة إجمالية لجميع العبارات، وحيث أن عبارات الفرضية عددها 14 عبارة وعلى كل منها

هناك (57) إجابةً هذا يعني أن عدد الإجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة على جميع عبارات الفرضية ستكون (798) إجابةً.

لجدول رقم (12) إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الخاصة بالفرضية بالجدول أدناه:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	القيمة الإحتمالية
لا اوافق	143	%17.92		
محايد	160	%20.05		
اوافق	495	%62.03		
المجموع	798	%100.00	2.44 موافق	0.00

المصدر: إعداد الباحث، 2022م، بيانات الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول اعلاة أن (143) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (17.92%) غير موافقين على مضمون العبارة ، وكما كان محايدا (160) فرداً وبنسبة (20.05%) على ذلك و هناك (495) أفراد موافقين بنسبة (62.03 %) بخصوص ذلك. وقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات الموافقة وغير المحددة وغير الموافقة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية (296.263) ، بدرجة حرية (2) ، وبلغت قيمة الخطأ المسموحة في العينة (0.00) وهي اقل من مستوي المعنوية (0.05)-واعتماداً على ما ورد في الجدول رقم (2)- فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة (5 %) بين الإجابات ولصالح الإجابات الموافقة على ما جاء بجميع عبارات الفرضية .

مما تقدم نستنتج أن فرضية الدراسة والتي نصت على: معوقات استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال في أغراض التدريس من وجهة نظرهم «.قد تحققت لصالح الموافقون .

النتائج :

1. اكدت الدراسة ان التعليم الالكتروني يعمل بشكل كبير في رفع مستوى الطالب من حيث الاستيعاب والابتكار.
2. اكدت الدراسة ان التعليم الالكتروني يمل على زيادة قدرة الطلاب على استيعاب مادة الجغرافيا بشكل أفضل مقارنة بالطرق السابقة للتعليم.
3. اكدت الدراسة ان تعمل علي تنمية المعلمين و تحسين أساليبهم التدريسية .
4. اكدت الدراسة ان ان التعليم الالكتروني يساهم بشكل كبير في حل المشاكل الطلابية .
5. اكدت الدراسة ان التعليم الالكتروني يزيد الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على إلابداع بدلا من إهداره
6. اكدت الدراسة ان استخدام الحاسب و الانترنت من اساسيات التقنيات الحديثة في تدريس مادة الجغرافيا.

7. اكدت الدراسة ان التعليم الالكتروني يساعد الطلاب في اكتساب معلومات كثيرة في زمن قصير.
8. اكدت الدراسة ان التعليم الالكتروني يحفز الطلاب علي التفكير الابداعي .
9. اكدت الدراسة ان ضعف الميزانية دون تأمين اجهزة الحاسوب الالي .
10. اكدت الدراسة عدم وضوح سياسات الدولة نحو التعليم الالكتروني.
11. اكدت الدراسة عدم توفر معامل حاسب الي داخل المدارس .
12. اكدت الدراسة عدم امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعليم الالكتروني .
13. اكدت الدراسة عدم امتلاك الطلاب لمهارات الحاسوب والتعليم الالكتروني .

التوصيات :

1. في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي :
2. ضرورة توفير الوسائل الالكترونية بالمدارس .
3. إنشاء إدارة متخصصة فاعلة في التعليم الالكتروني علي مستوي وزارة التربية والتعليم .
4. توفير البنية التحتية اللازمة لاستخدام التقنية في التعليم و التعلم من خلال المواقع الالكترونية و الشبكات و الأجهزة و المكتبات الالكترونية مع الاستفادة من الخبرات الداخلية و الخارجية في هذا المجال .
5. العمل علي تجهيز القاعات الدراسية و تزويدها بأجهزة الحاسب الآلي بمواصفات مناسبة مع وجود فريق للدعم الفني تلبي احتياجات التدريب علي استخدام التعليم الالكتروني .
6. أن تنفذ مراكز التدريب و التطوير دورات تدريبية للمعلمين في استخدام الحاسب الآلي و الشبكات و تطبيقاتها في العملية التعليمية .
7. تنفيذ دورات تدريبية في استخدام الحاسب الآلي و الانترنت للطلاب .
8. العمل على تهيئة بيئة العمل بما يتناسب مع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس المنهج بالمدارس .
9. توفير مكتبة إلكترونية حديثة مزودة بعدد كاف من أجهزة الحاسب الآلي بالكليات لخدمة الطلاب المعلمين .
10. نشر الوعي بمفهوم التعليم الالكتروني ،وثقافته،و أهميته،و كيفية الاستفادة منه علي مستوي وزارة التربية و التعليم .
11. الاهتمام بإزالة بالمعوقات التي تحد من فاعلية استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المنهج في وزارة التربية و التعليم .
12. إجراء دراسة مماثلة شاملة للدراسة الحالية في علوم أُخري، من وجهة نظر المختصين في التعليم الالكتروني.
13. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس .
14. إجراء دراسة عن المطالب اللازم توافرها لاستخدام التعليم الالكتروني في التدريس.
15. إجراء دراسة عن استخدام شبكة الإنترنت في إدارة المؤسسات التعليمية .

الهوامش:

(1) الحربي، محمد (1427هـ)» مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمتختصين، رسالة دوكتورة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

(2) العريفي،يوسف.»التعليم الإلكتروني تقنية رائده وطريقة واعدة». ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني خلال الفترة (21-19صفر 1424هـ) (21-23/4/2003م).مدارس الملك فيصل بالرياض.

(3) الموسى،عبدالله.» (2002م) التعليم الالكتروني-مفهومه-خصائصه-فوائده-عوائقه» . ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة (23-22/اكتوبر/)،كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

(4) الموسى،عبدالله،والمبارك،أحمد،(2005).التعليم الالكتروني الأسس والتطبيقات.الرياض ،مؤسسة شبكة البيانات.

(5) الهادي، محمد محمد (2005) تكنولوجيا الاتصالات وشبكات المعلومات، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

(6) زيتون،حسن حسين،(2005م)، .رؤية جديدة في التعلم – التعلم الإلكتروني –المفهوم،القضايا،التطبيق ، التقويم . الرياض،الدار الصولتية للتربية .

(7) سالم،أحمد ،(2004م).تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني. الرياض، مكتبة الرشد.

(8) سعادة،جودة،وإبراهيم،عبد الله،(2004م) المنهج المدرسي المعاصر. عمان،دار الفكر

(9) العلي ، أحمد عبدالله (2005م) التعليم عن بعد .القاهرة ،دار الكتاب الحديث.

(10) Bailey, S. (2002): Using the Computer in Middle School Social Studies. The Social Studies, 78(1), 23- 25.

السّماع بين البصريين والكوفيين
(دراسة تطبيقية في بعض القراءات القرآنية)

أ.حليمة محمد علي عثمان
طالبة دكتوراه - كلية الدراسات العليا
جامعة البحر الأحمر
د. صلاح رمضان عبد الله عبد البين
أستاذ مشارك- قسم اللغة العربية
جامعة البحر الأحمر

مستخلص:

تناولتْ هذه الورقةُ البحثيةُ، أصلا مُهما من أصول النحو العربي والتي استنبطوا منها لغتَهم وقواعدَهم في مقارنة علمية بين البصريين والكوفيين, وهذا الأصلُ هو «السّماع « وقد ارتكزت الدراسة على مقدمة وتعريف للسّماع لغة واصطلاحا مع تحديد أنواعه, ثم تناولت المدرستان السّماعَ مستعينةً في ذلك بالقرآن وقراءاته كأول مصدر اعتمد عليه علماءُ النحو؛ لتطبيقَ قواعدَهم ثم مقارنة بين المدرستين في بعض المسائل الخلافية ، مُحدّدة في ذلك طُرق الأخذ والهدف من هذه الدراسة، الوقوف على أهمّ المسائل التي اعتمدت عليها المدرستان في السماعكذلك التعرّف على الأثر من القراءات وثماره في القاعدة النحوية وأبراز الجهود التي بذلها علماؤنا في ارساء علم النحو. تكمن أهميتها من أهمية القراءات القرآنية في إثراء اللغة العربية كذلك تكمن في أهمية المعني من خلال تفسير الظواهر اللغوية، كذلك من أهمية القرآن الكريم وعظمته. اتّبع الباحثان ،المنهج الوصفي التحليلي والتاريخي.وتوصل الباحثان إلى النتائج الآتية أهمّها : إنّ القرآن الكريم كان الباعث والمحرّك للدراسات اللغوية. قد أسهم الخلاف النحوي في السّماع في تطوّر النحو العربي. تشدّد البصريون في تطبيق شروط الفصاحة.نموذج (العطف على الضمير المجرور دون اعادة حرف الجر)، وكذلك قاعدة نصب الفعل المضارع المقترن بإلفاء السببية بعد الرجاء حملا على التمني .

الكلمات المفتاحية :السّماع ،البصرة ،الكوفة، القراءات

Hearing between the schools of Basra and Kufa
(An applied study on some readings of the Holy Qur'an)

A.Halima Mohammed Ali Osman
D.Salah Ramadan Abdullah Abdlbaien

Abstract:

This research paper dealt with an important origin of Arabic grammar and a tributary of the development of the Arabic language. To play its role in meeting society's requirements to keep pace with development. The second principle that grammarians resorted to is analogy. It began with the introduction, then the definition of analogy linguistically and terminologically, followed by a summary of the history of its origin and the definition of its types and divisions, supported by examples from the Qur'an and its readings, explaining in it the impact of reading

on analogical issues that depend on logic and reason, followed by visual and Kufic analogy, then controversial issues were discussed. Between them and clarifying the method of taking and contrasting, especially since the Basrans are a controlled school and Kufa is known as a school of listening, then the issues between them are raised and the reasonable is extracted from what is transmitted, and it is concluded with some results, the most important of which is that the analogy began visually and ended visually, and an example of this is that the Basrans see that (in) is a factor in the subject and the predicate, unlike the Kufans. They see it as operating in the subject, so it becomes accusative and the predicate is nominative as it used to be nominative. Then clarify the index of references.

key words: Hearing ، Basra ، Kufa, readings of the Holy Qur'an.

مقدمة :

الحمدُ لله الذي تفضّل علينا وعلّمنا ممّا لم نكنْ نعلم والصلاةُ والسلامُ على رسولنا الكريم سيّد الخلق محمد بن عبد الله وآله وصحبه أجمعين .

يُعدُّ علمُ النحو من أعظم العلوم العربية أصالةً وأوسعَها مادةً وأغزرَها تراثا ، وما الكلامُ العربيُّ إلاّ تراثُ قبائل شتّى انتشرت في الجزيرة العربية .وقد كانت لهذه القبائل العربية أصولا اعتمدوا عليها في بناء قواعدهم وأولها «السّماع» هو المقدّمُ فبعضُ اللغات لا تؤخذ إلاّ به ويعتبرُ الأساسُ الذي اعتمدَ عليه العلماءُ والنحاةُ الأوائل في الاستدلال والاحتجاج .

إنّ السّماعَ هو الكلامُ الفصيحُ الذي نُقل عمّن يثقون ببلاغتهم وفصاحتهم .لكن طالَ الفسادُ نُظمَه ونثرَه؛ لذلك احتجوا بكل هذه المصادر جاعلين القرآنَ الكريمَ المصدرَ الرئيس ،لأنّه الأوثقُ والأفصحُ والأصحُ ,ذلك حفاظا على ألفاظه من الخطأ واللّحن, لهذا حرص أهلُ البصرة على انتقاء الأساليب الفصيحة والشواهد الصحيحة؛لأنّهم أرادوا أنْ تكون الأسسُ قويةً ، فكان لزاما عليهم أن تكون شواهدُها متواترةً.

كذلك تناول أهلُ الكوفة أصلَ السّماع لكنّهم توسعوا فيه وقبلوا جميع ما رُوي من كلام العرب وسمعوا من القبائل التي أخذ عنها البصريون ,كذلك من القبائل التي رفض البصريون الأخذ عنها.

منها سكان البراري ممّن كان يسكن في أطرافهم المجاورة (السيوطي,المزهر في علوم العربية وأنواعها,ج1/59.كذلك أخذوا عن هذه القبائل,تغلب وبكر لمخاطبتهما الفرس (السيوطي, المزهر,ج1/211و212)وعبد قيس لمخاطبتها الهند والفرس ,كذلك عشيرة الحُطْمة من بني عبد قيس (شوقي ضيف المدارس لنحوية,ص160).

هكذا تغيّر منهجُ وأسلوبُ المدرستين ، ومن هنا جاء الاختلاف في التناول وقامت بينهما مناظرات وهذا ما جعل للنحو وجها جديدا, حيث ظهرتْ ثمارُه وآثارُه في ذلك العلم الذي خلّفه علماءُ النحو مما أثرى اللغة العربية .

أولا : أهمية البحث :

1. معرفةُ الأصول التي بنى عليها العلماءُ قواعدَهم.
2. دورُ وأهميةُ السّماع ومصادره في تقعيد القاعدة النحوية.
3. معرفة الطُّرق والمنهجُ لهذا الأصل.
4. المسائل التي اختلفت فيها المدرستان تطبيق في بعض القراءات القرآنية.
5. يفتحُ البحث الآفاق للمختصين في الدراسات النحوية في إبراز دور القراءات وأثرها في القاعدة النحوية .

ثانيا : أهداف البحث :

1. التعريفُ بالخلاف النحوي بين المدرستين في قضية السّماع .
2. الوقوفُ على أهم المسائل التي اعتمدت عليها المدرستان في السّماع .
3. التّعرفُ على الأثر من القراءات وثماره في القاعدة,
4. إبرازُ الجهود التي بذلها علماؤنا في إرساء علم النحو وعلم القراءات وتوطيد أركانه وبناء قواعده على أسس ثابتة .
5. كلتا المدرستين اجتهدت لبلوغ مرام مشترك .

ثالثا: أسئلة البحث :

1. أيعدُّ السّماعُ الأصل الأول من مصادر اللغة العربية؟
2. كيف تناولت المدرستان قضيةُ السّماع في تطبيق القاعدة النحوية؟
3. هل كان للخلاف أثرٌ وثمرة في القاعدة النحوية؟
4. ما موقفُ المدرستين من القرآن الكريم وقراءاته والذي يُعدُّ المصدرُ الأول من مصادر اللغة ؟

تعريف السماع لغة واصطلاحا:

تعريفه لغة:

يُقالُ «سَمِعَه يَسْمَعه سَمْعاً وسِمْعاً وسماعاً وسماعية « يقول اللحيان : وقال بعضهم : السمعَ (بالفتح) مصدرٌ و(بالكسر) اسم .([1])وله في اللغة معاني عديدة. الأول: (الأذنُ). ([2]) وفي ذلك قوله تعالى:(خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ) ([3])

ويكون السَمَعُ للواحد والجمع كما في الآية السابقة, لأنّه في الأصل مصدر والجمع إسماعٌ.

أمّا الثاني, حيثُ الأذن ، أيْ ، الإحساس» وهو قوة فيها ، بها تدرك الأصوات» ([4])وفي ذلك يقول تعالى:(أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ) ([5]) أما الثالث, الذكر المسموع الحسن الجميل, وقيل أيضاً ذلك بالكسر (السمع). ([6])

أمَا السّماعُ: فقد تعددت دلالته وأصبحت له استعمالات كثيرة منها:

أولاً : ما سمعتَ به فشاعَ وتكلم به ، يُقالُ : هذا قبيحٌ في السّماع وحسنٌ في السّماع إذا تكلّم به .

ويقالُ: هذا أمرٌ ذو سماع, أماّ حسنٌ إماّ قبيحٌ.([7])

تعريف السّماع اصطلاحا:

هو ما ثُبتَ في كلام ممن يُوثقَ بفصاحته فشملَ كلامُ الله تعالى وهو القرآنُ الكريم ، وكلامُ نبينا محمد عليه الصلاة والسلام وكلامُ العرب قبل بعثته وفي زمنه وبعده إلى أنْ فسدتْ الألسنة لكثرة المَولدين . ([8])

أهميته :

العوامل التي جعلتْ اللغويين يلحوّن في الاعتداد به من كثرة مصادرهم.

طرقُ السماع :

اتخذ النحاةُ واللغويون طريقين: الطريق الأول: الرواية والنقل ([9])، يرى الباحثان: ونعني بذلك كلمّا وصلهم بغير طريقة المشافهة في أثناء عصر التدوين, وهنا لا وجود ودور للعقل فالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر وأقوال العرب يُنقل كما هو.

يقول الأنبا ري في ذلك:» أعلم أنَّ النقل هو الكلامُ العربيُّ الفصيحُ المنقول النقل الصحيح الخارج عن حدّ القلة إلى الكثرة «.([10])

1 -الطريق الثاني (أ): المشافهة وقد كان ذلك عبر:

1- الذهاب إلى البادية لتلقي اللغة عن الأعراب أنفسهم.([11]) فقد أخذ الخليل عن الأعراب.

2- صلة أهل البادية (الأعراب) والحضر.

ثالثاً: إنَّ السّماع يختلفُ كثرةَ وقلةَ فماذا يصنع بالمسموع الفرد أيقبلُ ويحتج بهأم لا ؟ ([12])

من مصادر النحو:

من الأصول التي اعتمدت عليها المدرستان:

أولاً: السّماع:

إنَّ علماءَ النحو عنوا عنايةً فائقةَ بالأصول النحوية ، ومن المصادر السماعية ، القرآن الكريم وقراءاته والحديث النبوي الشريف ، وكلام العرب ، شعرُهمُ ونثرهمُ والاستشهادُ بهاعلى القواعد النحوية وتوجيهُها وإيراد أقوال العلماء فيها وبيان مواقف البصريين والكوفيين فيها.

لذلك يُعدُّ السّماعُ الأصلُ الأول من أصولِ اللغة والنحو وتأتي أهمية السّماع من أمور ثلاثة هي: ([13])

1. الدليلُ إلى القاعدة قبل استخراجها .
2. الشاهدُ على صحة القاعدة بعد ذكرِها.
3. الطريقُ الأقوام التي تعرف طبيعة اللغة .

والسّماعُ واحدٌ من الأصول التي اعتمدها البصريون والكوفيون ، فلم يقتصرْ على فئة نحوية دون الأخرى ، فالبصريون قد سمعوا اللغة ، كذلك الكوفيون ,ثم استنبطوا الأحكامَ ووضعوا القواعد ، والكلٌ يعلمُ ما لأهلُ البصرة من السبقِ في ذلك بحكم أسبقية ظهور المذهب البصري ، وقد تشدَّدوا في الأخذ ، فلم يَسْمَعُوا إلّا من الفصحاء شروط مشدَّدة . حيث كانوا لا يأخذونَ إلا من الثقاتِ من الرواة ، أو فصحاء الأعراب ، وكذلك حددُّوا القبائل والتي كانت تقطُن بوادي ووسط وشرق الجزيرة. ([14]) ويبدو أنّ القبائلُ لم تكُنْ على درجة واحدة من الفصاحة والبلاغة ومن هنا يجب التحرّي على كل مسموع ، فإذا كان في القبائل

العربية الخالصة التي اعتصمتْ بالبادية ، وتحَصَّنتْ بالصحراء من عاديات اللكنة والعُجمة أخذ بهذا المسموع ، ويُرفضُ إذا كان من مصدر غير الذي ذُكر.

ولأن اللغةَ حيّةٌ متطورة يعتريها ما يعتري الأحياء من التغيير لذلك نستطيعُ القول :»بأنّ اللغة كائنٌ حيٌ لا يخضعُ للقوانين الجامدة» .وكان النُحَاةُ يَسَمون المسموع (الفصيحُ) ويقصدونَ بذلك الاستعمال إذا ورد بشيء ,لأنَّ السّماعَ يبطلُ القياس.([15])

ومن مصادر هذا المسموع الآتي:

1. القرآن الكريم وقراءاته.
2. الحديث النبوي الشريف.
3. كلام العرب الفصحاء شعراً ونثرا. ([16])

أولاً : القرآن الكريم وقراءاته :

القرآن الكريمُ : هو كتابُ الله المُعْجزُ الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، وقد تكفل الله تعالى بحفظه في قوله تعالى : (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) .([17])ليس هنالك كتابٌ نالَ ما ناله القرآن الكريم من التوثيق والعناية والحفظ والدراسة, فهو النَصُ الصحيحُ المجمعُعلى الاحتجاج به في اللغة والنحو والصرف وعلوم البلاغة, فليس هنالك شكٌ في أنَّه ذروة الفصاحة في أنقى أصالتها.([18])

لذلك اتفق العلماءُ على أنَّ القرآن الكريم, هو الأصلُ الأولُ من أصول الاستشهاد في اللغة والنحو, لأنَّ لغةَ القرآن من أفصح لغات العرب وأسهلها,فجَعلوا القرآن الكريم أول مصادر السّماع وأجمعُوا على أنّه مّصْدر رئيس من مصادر الاحتجاج والاستشهاد باللغة, فهو أوثقُ نص يمكن الاعتماد عليه ؛ لما هيأ الله له السلامة والحفظ .([19])

المعروفُ, أنَّ النحو العربي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالقرآن الكريم ، وذلك عندما تفشى اللحن في الألسنة, ثم تسرّب إلى القرآن الكريم.وهكذا نشأ النحو، حفاظاً على ألفاظ القرآن من الخطأ واللّحن ثم أصبح القرآن الكريم بعد ذلك من أهم مصادر السّماع.

إنَّ من إعجاز القرآن الكريم العظيم وخلوده إلى أن يرث الله الأرضَ ومن عليها ,أن هيأ مُنزله – تعالى شأنه- عقولَ العلماء وأفكارَ الباحثين والخوض في ميْدانه الرحب لكشف أسراره, وذلك لأنّ القرآنَ الكريمَ كتابُ العربية الأول لمتانة الأسلوب وسمُوالمعنى وقوة الدلالة ,وتمثّل نصَّه بحراً زاخراً بالظواهر اللغوية والقضايا النحوية قد توافر علماؤها على خدمة القرآن الكريم ، وقد ظهرت مؤلفات كثيرةٌ, درست النصّ القرآني من جوانبه كافة لإبراز معانيه وتجلية مشكله وتأصيل قواعد النحو ، ثم وقفت من العلماء بعد ذلك جهودها البارعة على إعراب القرآن .([20])

لهذا نشأ النحو العربي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالقرآن الكريم ، وذلك عندما تفشى اللحن في الألسنة ثم تسرّبَ شيئاً فشيئاً إلى نص القرآن الكريم ، وقصة الإعرابي الذي طلب اقرآءه شيئاً من القرآن الكريم في عهد عمر رضي الله عنه تدلُّ على ذلك فعندما سمع القارئ يقرأ ([21]) في قوله تعالى: (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِيْنَ وَرَسُولُهُ) ([22]) الشاهد جر اللام في (رسوله)، حيث قال : أوقد بَرئ الله من رسوله ، إنْ يكن الله قد برأ من رسوله ، فأنا أبرأ منه فبلغتْ مقالةُ الإعرابي عمر رضي الله عنه فدعاه وقال» ليس هكذا وبيَّن له أنّها بضم

(رسولُه) « ثم أمر بعد ذلك ألا يقرئ القرآن إلاّ عالم باللغة . و من خلال ما تمّ عرضه نشأ النحو, حفاظاً على ألفاظ القرآن من اللحن ثم أصبحَ القرآن الكريمُ تضئ فصاحته,ثم أجمع النحاة' على أنّ أفصحَ هذه المصادر وأوْثقها ، كتابُ الله عزَّ وجلَّ ، فقد كان القرآنُ الكريمُ هو المعينُ الذي يمدُّ اللغةَ بما تحتاجه من شواهد ، فكلماتُه فصيحةٌ ولغته صحيحةٌ آياتُه متواترةٌ وهو المصدرُ الأولُ للدراسة النحوية بلا منازع .

إنَّ للنحو علاقةٌ كبيرةٌ بالقراءات القرآنية ، فقد كان النحاةُ الأوائلُ من القراء فمن البصريين ،عبد الله بن أبي اسحق ، وعيسي بن عمر الثقفي ، وأبو عمر بن العلاء والخليل بن أحمد الفراهيدي. والخلافُ النحوي كان متأثراً في بدايته باختلاف القراءات القرآنية واختلاف المصاحف ، ففي الفترة التي سبقت وجود المصحف العثماني ، كان للصحابة مصاحفُ عدةٌ يقرأ منها أهلُ الأمصار ، كمصحف علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، مصحف أبي كعب ، عبد الله بن مسعود ، عبد الله بن عباس ، عبد الله بن عمرو بن العاص ومصحف السيدة عائشة رضي الله عنها وأرضاها.([23]) وسبب إنفراد هؤلاء بمصحف ما قاله أبو بكر بن أبي داؤود؛ إنّما قلنا مصحف فلأنّه خالف مصحفنا هذا من الخط أو الزيادة والنقصان.([24])

قال ابن الجزري : كلُّ قراءةٍ وافقت العربية ولو بوجه ، ووافقت أحدُ المصاحفِ العثمانية ولو احتمالاً وصحّ سندُها فهي القراءةُ الصحيحةُ التي لا يجوز ردّها ولا إنكارها ، بل هي من السبعة التي نزل بها القرآن ووجب على الناس قبولها, وحيث أختل ركن من هذه الأركان الثلاثة أطلق عليها ضعيفة أو شاذة أو باطلة سواء كانت عن الأئمة المقبولين السبعة أم عمّن هو أكبرُ منهم.([25]) والقراءةُ، هي النطقُ بألفاظ القرآن الكريم ، كما نطقها النبي صلى الله عليه وسلم ، فهي تختلف عن القرآن ، فالقرآنُ الكريمُ يمثلُ الأصل وتمثلُ القراءات طرق إدارة ذلك الأصل.

قد بيَّن الزركشي، في البرهان الفرق بينهُما فذكر :أنَّ القرآن والقراءات حقيقتان متغايرتان ، فالقرآن هو الوحي المنزلُ على محمد صلى الله عليه وسلم للبيان والإعجاز, والقراءات اختلافُ ألفاظ الوحي المذكور في كتابة الحروف وكيفيتها من تخفيف وتتقيلوغيرها .([26])

الخلافُ النحوي كان متأثراً في بدايته باختلاف القراءات القرآنية واختلافُ المصاحف ففي الفترة التي سبقت وجود المصحف العثماني ، كان للصحابة مصاحفُ عدة يقرأ منها أهل الأمصار ، كمصحف علي بن أبي طالب رضي الله عنه ....الخ.([27])

إنّ أهلَ البصرةِ والكوفة عَنُوا بالقراءات القرآنية وأولوها محور اهتمامهم ، ومصدر استشهادهم فتارة يصفون القراءة القرآنية بقراءة الجماعة وتارة بقراءة العامة ([28])

في ذلك قال سيبويه «وقد قرأ أناس قوله تعالى:(وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ)([29]) بالنصب و قوله تعالى :(الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي) ([30]) ولكن أبتْ العامة إلَا القراءة بالرفع .([31])

إنّ الشفاهةَ في القراءة هي المعتمدةُ على غيرها وقد امتنعت القراءةُ بالقياس المطلق وهذا ليس له أصلٌ في القراءات ؛لأنّ القراءةَ يأخذها الأخر عن الأول,لذلك قالوا فأقرءوا كما علمتمونا,فكانوا يقولون أئمةُ القراءات»منهم نافع «لولا أنّه ليس لي أن أقرأ القراءات لقرأت حرف كذا كذا».هذا يدلُّ على أنّهم كانوا يأخذون القراءات بحذر شديد.

السّمـــاع البصـــــــري:

كان للبصرة فضلُ صناعة النحو, وهذا ما أجمع عليه علماء العرب الأوائل, وفيها كانت نشأته ، وإليها ينسب اثنان من أتباع أئمة النحو وكفاهما فخراً : هما الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه .

في ذلك يقولُ ابن سلام :»لأهل البصرة في العربية قدمة, وبالنحو ولغات العرب والغريبُ عناية «([32]) وكذلك ذهب ابن النديم: «إنّما قَدَّمنا البصريين أولاً, لأنَّ علمَ العربية عنهم أُخذ ولأنَّ البصرة أقدم من الكوفة.([33])

قد انتهجَ علماءُ البصرة طرقا عديدةً لأخذ لغتهم من أفواه العرب ,إذن كيف أخذت البصرة هذه اللغة؟

1. كان علماءُ البصرة دائمي الترحال إلى البوادي طلباً للغة (يتلقون) عن أعرابها. فكانوا يتحرّون في العربي سلامة لغته وسليقته. وأمّا الراوي،فالصدقُ والضبطُ.([34])
2. إذا فالبصريون يعودُ لهم فضلُ تثبيت اللغة بعقلانية تامة والمنطقُ الدقيق ، لأنّهم أخضعوا كلام العرب في أغلب استعمالاته إلى قواعد وقيّدوه بشروط وكل ماعدا ذلك أو خالفه وخَرَج عَنْه ، حَكموا عليه بالشذوذ وأبعدوه من دائرة القياس والاحتجاج. ([35]) ,لا وجود للقياس في وجود السّماع.
3. كذلك اعتمد نحاةُ البصرة أشعارَ العرب في الجاهلية, كما اعتمدوا أشهرَ القراءات القرآنية.وقد أكّد بعض‘ الباحثين, بأنَّ البصريين أخذوا بالسّماع كما أخذوا بالقياس, ويبدوا ذلك واضحاً في ردّهم لمسائل الكوفيين([36]) فكيف يقبلون المتَن من دون سندٍ؟ أيْ أنَّهم يرفضونَ الشاهدَ الذي لا يعرفُ قائله.

   أمَّا إذا خرجت هذه الشواهدُ عن كلام العرب الشائعُ المسموعُ عنهم فهي بلا تردد في عداد الشواهد الشاذة أو الضروريات وعليه ، فالأخذُبها في وضعِ الأحكام النحوية غير مقبولٍ.([37])
4. كذلك تقيدوا بالمأثور من الكلام الذي يتحرّوْنه ويسعون إلى تحقيق القاعدة الشاملة منه بعدما يسمعون ما يجمعون وفي أثناء ذلك يخضعون للغات القبائل التي حدّدوها أو لهجاتها إلى عملية فرزعلمية دقيقة فيختارون أشْيعَها وأقربَها إلى القياس .([38])ثم يعتمدون على كلام العرب يختارون منه الثابت والأكيد وقد وضعوا لذلك معايير ومقاييس أتفقَ عليها الجمهور هيأنْ تكون أكثرَ اللغات شيوعاً وأكثرَها وقوعاً في الآثار وأخفّها على الألسنة وأجودَها في القياس النحوي .([39])
5. إنّ أكثرَ ما تميّز به البصريون ، ذلك الحرصُ أو التشدُّد في الأخذِ بكلام العربية .([40])
6. كذلك اعتمدَ البصريون على القياس واتّخذوا منه أداة لبناء قواعدهم ، ممّا جعلَ مصطلحاتهم أقربَإلى الدقة العلمية حيث جمعوا الكلام العربي وتتبّعوه في مواطنه الفصيحة (البوادي) وتمعنوا في أحواله وعملوا على استنباط علله ، فأسسوا قواعدهم بناء على منهجهم وما خالفَهم أهملوه أو عُدَ في باب الشاذ .([41])

والذي يمعنُ النظرَ في طريقة البصريين عندما تتبّعوا كلامَ العرب في تلك البوادي والتي حدّدها

البصريون بقبائل معينة مثل هذيل وأسد وكنانة وقيس وتميم وبعض الطائيين في مصادرهم يدرك بلا عناء أنّهم أغفلوا الفوارق بين اللهجات العربية واللغة المشركة للقبائل والتي أخذوا عنها خاصة إذا أنّ لغةَ الشعر تكادُ تكون واحدة ولا غرابةُ في ذلك؛ لأنّهم تعودوا إقامةَ المواسم للشعر والأدب وأشهرُها سوقُ عكاظ وكان سببُ اجتماعهم للمذاكرة والرواية .كذلك لم يلتفتوا إلى كل مسموع ولم يقيسوا على الشاذ وكثير من قبائل معروفة لذلك أصبح النحو مُحْكما مقيدا بشروط مضبوطة.ثم انتقل اهتمامهم إلى القراءات. ويضافُ إلى السابق,عُني نحاة' البصرة والكوفة بالقراءات القرآنية وجَعلُوها محورَ اهتمامهم ومصدَرَ استشهادهم ، فتارةً يصفونَ القراءةَ القرآنيةَ بقراءة الجماعة وتارةً ينعتونَها بقراءة العامة .

إنَّ صلةَ علمْ النحو بالقراءات القرآنية وثيقة والعلماءُ قد انتبهوا منذُ وقتٍ مبكرٍ إلى ضرورة التوافق بين القراءات المروية والقاعدة النحوية ، لكنّهم اختلفوا في تطبيق هذه المعادلة فرأى بعضُهم ,أنَّ القاعدة النحوية هي المرجعُ المعتبرُ والأساسُ الذي يُردُّ إليه كلُ خلاف, فما وافقه فهو الصواب وما خالفهُ فهو لحنٌ إلا للضرورة الشعرية وغيرها ، بينما يرى الآخرون أنَّ القاعدة وضعَت في وقت لاحقٍ وكانت قاصرة على جميعُ أنواع الكلام وأحوال اللغة لأسباب موضوعية ، إذْ ليس من شأنها أنْ تكون مرجعاً وأساساً يحاكمُ إليه كل قولٍ وتخضعُ له لغات العرب أجمعين.

يُعدُّ كتابُ سيبويه من أقدم ما وصل من كتب النحو وإليه يرجعُ الدارسون في كلَّ ما يكتبون عن النحو وأصوله ,يقول المبردُ (ت 285):»لم يُعملْ كتابٌ في علم من العلوم مثل كتاب سيبويه».

يقول أبو عثمان(أبو الطيّب اللغوي ت351)مُوجّها كلامه لتلميذه الأخفش «من أراد أن يعمل كتاباً كبيراً في النحو بعد كتاب سيبويه فليستحى» ([42])يقولُ أبو الطيب اللغوي فيه :» هو أعلمُ الناس بالنحو بعد الخليل . وألف كتابه الذي سماه الناس (قرآن النحو)» ([43]) ويقولُ السيرافي (ت368): « وعمل كتابه الذي لم يسبقه إلى مثله أحدٌ قبله, ولم يلحق به من بعده « ([44])» .

إنّ القرآنَ الكريمَ وقراءاتَه كانتا مصدراً مُهماً لسيبويه حينما وضع ودوَّنَ الأصولَ. ولقد استقَّر في وعي الأجيال الإسلامية المتعاقبة وأدبياتها أنَّ القرآنَ الكريمَ حجةٌ في اللغة العربية,والعلماءُ أجمعوا على أنَّه أفصحُ ممّا نطقَ به العربُ وأصحّ نقلا ، وأنّه نَزَل بلسان عربيٌ مبين ، ولا ينكرُ أحدٌ أنَّه بلغَ من الفصاحة ذروته وأنّه أصدقُ نصّ لغوي نظراً أحيط به جَمْعَه من شروط وضوابط تجعلُ الثقة كاملةٌ لا يشوبُها شكٌ في أنّه كلامَ الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ولذا فهو أجدرُ المصادر اللغوية التي يعتمد عليها .

يقول السيوطي:» أمَّا القرآنُ فكلُّ ما ورد أنَّه قُرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواءً أكان متواتراَ أم أحاداَ أم شاذ وقد أطبق الناسُ علي الاحتجاج بالقراءات الشاذة في العربية إذا لم تخالفْ معروفاً ، بل ولو خالفته يحتجَ بها وأنْ لم يَجرِ القياس عليه .([45])

يقول الله عزَّ وجلَّ:(مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ) ([46]) والنصُّ القرآني هو النصُ الصحيحُ المجمعُ على الاحتجاج به في اللغة والنحو ولم يتوافر لنصٍ من النصوص ما توافر للقرآن الكريم من تواتر رواياته وعناية العلماء بضبطها وتحريرها متناً وسنداً وأَقرَّ النحاةُ بأنّه كلامُ أحْربعلى كلام العباد فكلَّموا بكلامهم وجاء القرآنُ على لغتهم وعلى ما يعنون.[47]من هنا ظهرتْ شواهدُ القرآن الكريم في كتب النحو منذُ

سيبويه ,كان يوردُ شواهدَ القرآن الكريم مقرونةً في الأغلب الأكثر ممّا ورد عن العرب من شعرٍ أو نثرٍ ، مبتدأ حيناً بالقرآن وآخر بالشعر أو النثر, وحيناً بأمثلة يقتبسها عمَّا صحَّ عن العرب.[48]

ليس وراء ذلك إلا توثيقٌ للنصِّ القرآني وإقرارٌبحجته. والشرائعُ في الأمر لم يقتصروا في الاستشهاد على النّصِ القرآني الموحّد ، بل ضَمّنُوا إليه قراءاته, وكما أسلف الزركشي ,أنّ القرآن والقراءات حقيقتان متغايرتان.

مصدرُ القراءات عند سيبويه وبعض البصريين:

يقول ابن الجزري: إنَّ سيبويه أخذَ القراءةَ عن أبي عمرو بن العلاء ويظهرُ إنْ صحّ ذلك أنَّه لم يأخذها عنه مباشرةً ، وإنّما أخذها عن بعض تلاميذه ، إذْ نراه في الكتاب لا يذكرُ له مسألة إلاّ عن طريق الرواية عن بعض التلاميذ وخاصة يونس بن حبيب ممّا يَدُلُّ على أنَّه لم يَلقُه, ونظنُّ أنَّه حمل قراءة الذكر الحكيم عن هارون بن موسى النحوي الذي يتردد ذكره في الكتاب مع بعض القراءات التي يَرْويها, كذلك عن أستاذه الخليل وغيره من أئمة القراءات في البصرة مثل يعقوب بن اسحق الحضرمي وهو أحدُ أئمة القراءات العشر([49]) وقبل الدخول في طرق الأخذ عند سيبويه لأبد من التوضيح في موقف البصرة من القراءات.

يرى الباحثان :من الإنصاف أنْ يُوضعَ حدٌ فاصلٌ بين متقدمي نحاة البصرة ومتأخريهم من حيث موقفهم من هذا الاتهام الذي وجّه لهم بأنّهم انتهجوا منهج التضعيف في القراءات ؛لأنّ متقدمي البصرة كعبد الله بن أبي اسحق الحضرمي(ت117),عيسى بن عمر (ت:149) ,يونس بن حبيب(ت182) ,الخليل بن احمد (ت175)وسيبويه (ت180) لم يقعْ منهم مايمسُ القراءات بل جاءت مؤيّدة ومناصرة للقرآن وقراءاته ,أمّا الخليلُ وسيبويه فأصدقَ مصدر يوضّحُ موقفهم من القراءات التي خالفَ ظاهرُها ماقعّدوه من قواعد (كتاب سيبويه)كانوا يلتمسون لها تخريجا أو تأويلا ووجوه تحُوّل دون ردّها.فهم احترموا الشاذة فضلا عن المتواترة ,وهذا ماعزّز استدلالهم وشواهدهم القرآنية.

ممّا يؤكّد ذلك قول الخليل حينما تعرض لقراءة الأعرج في قوله تعالى :(يا جبالُ أُوبي معه والطيرُ) (50).قال سيبويه :(من قال يا زيدَ والنضرَ فنصب ,فإنّما نصب ؛لأنّ هذا كان من المواضع التي يُردُّ فيها الشيء إلى أصله ,فأمّا العربُ فأكثر ما رأيناهم يقولون :يا زيدُ والنضرَ حيث قرأ الأعرج (والطيرُ) أمّا رأي الخليل رحمة الله عليه قال «هو القياس»,كأنّه قال ويا حارثُ ولو حمّل الحارثُ على(يا)كان غير جائز لأنّك لا تنادي اسما فيه الألف واللام ب(يا) ولكنّك أشركت بين النضر والألف واللام ب(يا),ولم تجعلها خاصة للنضر (51) فالخليل يرى أنّه عندما تعطف اسما فيه الأول واللام على المنادى المبني فالقياس عنده الرفع؛لأنّ الاسم التابع للمنادى المرفوع المبني مناد مرفوع مثله لأنّ العطف يقتضي التشريك بين الاسمين التابع والمتبوع,وأمّا سيبويه فكان الأصلُ عنده عدم الطعن في القراءة وإنْ خالفت قياسه النحوي,فلم يطعن في قراءة ولم يصفها بالقبح أو اللحن أوْ الرداءة ، وأقصى جهده وصف القراءة بأنّها قليلة .(52) لم يكنْ موقفُ متأخري البصريين موقفا منهجيا مقبولا كما كان عليه متقدموهم ,فنراهم يحتجون بها حين تتفق مع أصولهم ,وتساير قواعدهم دون أنْ تتعارضَ مع ما وصلوا إليه من قواعد فيحكمون عليها بالرفض والإنكار ويعدُّ أبو الحسن الأوسط هو أول من فتح باب الطعن على القراءات القرآنية التي خالف ظاهرها قياسه النحوي .

كذلك كانت لسيبويه ,طُرقٌ كثيرةٌ للأخذ بالقراءات لتقوية القاعدة النحوية ، كما سيتضحُ في هذا المثال ، تقولُ : «أتاني زيدُ الفاسقَ الخبيثَ». وهنا يُفهم من المثال أنَّه أراد شتمه دونَ التصريح بذلك . ويقول

مدللاً بقراءة من القراءات لآي الذكر الحكيم, وبلغنا أنّ بَعْضَهم قرأ هذا الحرف نصباً: من قوله تعالى: (وَامْرَأَتُهُ حمالةُ الْحَطَبِ) ([50]) ، أيْ لم يجعل الحمالة خبراً للمرأة ، ولكنّ كانّه قال أذكرُ حمالةَ الحطب شتمًا لها.على أنّها مفعول به منصوب.أي الحمالةَ.

يقول في موضع آخر كذلك ، ودَّ لو تأْتيه فتحدِّثُه والشاهد (ودُّ ، وَدَّ) يقول سيبويه «والرفع في «ودُّ» جيّد على معنى التمني وذلك في قوله تعالى : (وَدُّوا لَوْ تُدْهِنُ فيدهنونَ) .([51]) لذلك قرَّر جواز رفع الفعل المضارع ونصبه إذا وقعَ في جواب (لو) بعد الفاء.النصب فيدهنوا.

ممّاسبقَ يتبيّن, أنّ سيبويه قد استخدم كثيراً هذه القراءات, كذلك كان يراها موافقة للأصول العربية أو للغات العربِ الذين يستشهدُ بكلامهم وأساليبهم من شعرٍ ونثرٍ, فإنْ بَعُدِ بعْضَها عن الاستعمال أو المشهور, وإنْ ورد ما خالف القياس واللغة الفصحى أرجعه إلى إحدى لغات العربِ وذكر المتكلمين هذه اللغة وسمّوها كلغة هذيل وتميم ونحوهما, إنّها على لغة من لغات العرب, أو سمعها من عربي.([52]) والذي يبدو للباحثين أنّ سيبويه أحياناً يتأول هو أو أحدُ شيوخه ما ورد في القراءة المخالفة لسوادِ المصحف أو القراءة المشهورة بوجه من الوجوه الحسنة حتى لا ينكرها.

أما الدكتورة خديجة الحديثي, فتقول : «أنَّ موقف سيبويه من القراءات موقفٌ معتدلُ وقد استشهد بها واستخلص منها القواعد وقاسَ عليها كلامَ العرب أو قاسَها على كلام العرب, ونظر إليها نظرتُه إلى الآيات الواردة في المصحف العثماني ، فهو لم يخطِّئْ قراءة ولم يحسن قارئاً ولم يرجّحُ قارئاً من القُراء على غيره بل كان يؤيدُ القراءة أو يؤولها أو يرجحها في غير أن يعتمد شخصية القارئ في ذلك, وجُّل اهتمامه كان موجها إلى ما يرد في القراءة من ألفاظ وتعبيرات وإلى صحتها أو مخالفتها للمشهور, وافقتْ كلام العربِ أو خالفته».([53])

السّماعُ الكوفي:

إنَّ الحركةَ اللغوية في الكوفة – كما يرى صالح بلعيد كانت بذرةْ في حقيقتها لنشأة علم الجرح والتعديل ، وكانت دعوةً غير صريحة لتيسير النحو, وتحريره من قبضة القوانين الصارمة ، وهم كانوا يعتقدون أنَّ اللغة تنشأ وتنمو إذا تحررت وتقييدها بقواعد صارمة وقوانين مُشددة إجحاف في حقها.([54])

بالرغم من ذلك فقد أخذ الكوفيون اللغة والنحو عن البصريين وليس أحدٌ من أعلامهم إلا وقد تتلمذ على يد بصري .

اهتمامُ الكوفة من النحاة بالسماع, كان أكثرَ فيما عرف عند البصريين أمثالهم ,تلقى الكوفيون النحو البصري عن عيسي بن عمر ,والخليل بن أحمد, ويونس بن حبيب فقد درس الكسائي ، كتاب سيبويه عن الأخفش ، كما وقف عليه الفراء واحتفظ لنفسه بنسخة منه وُجدتْ تحت وسادته.

لقد انتهج الكوفيون كذلك طرقا لأخذ لغتهم عن الأعراب والبصريين فكيف كانت هذه الطرق؟

1. أئمةُ الكوفة وقفوا على النحو البصري مشافهة ومناقلة ولابد من أنّهم قد أفادوا من أعمال البصريين. واهتمامُ أهل الكوفة بالسّماع كان أكثر ممّا عُرف عند البصريين أمثالهم وبصورة أوسع فقد أخذوا شواهدَ اللغة من كل مسموع وبنوا عليه وقاسوا وجَعلوا الشاذ جائزاً عليه, وتعدوا على ذلك إلى القياس على ما خالف الأصل .([55])

2. فأخذوا بشكل غير محدود عن الأعراب أينما وجدوا وتَوسعُوا في الأخذ بالقراءات وما يعرضُ لها من مسائل وفي نظرهم كل ما يثبت عن العرب تكلموا به فهو مقبولٌ وصحيحٌ ولو كان شاذاً.([56])
3. ثم وقفوا أئمةُ الكوفةعلى النحو البصري شفاهةً أو مناقلةً ولا بد من أنّهم قد أفادوا أعمال البصريين وكان لهم منها نقط ارتكاز اعتمدوا عليها في منهجها .([57])

قال أبو الطيب اللغوي : «وكذلك أهلُ الكوفة كلَّهم يأخذونَ عن البصريين ولكن أهلُ البصرة تحفظوا من الأخذ عنهم, لأنّهم لا يرون الأعراب الذين أخذوا عنهم حجة».([58])وكان أخذُهم عن البصريين مُبكرا.يرى الباحثان:

4. إنّهم أخذوا شواهد النحو عن سكان الحواضر كما أخذوها عن سكان البراري دون قيود ولم يهتموا بصدق الرواية أو صدق المصنوع في نحوهم للراوي مما كان السبب بزج كثير من المنحول في شعرهم وكانوا إذا سمعوا شاهدا واحدا فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلا وبنوا له فروعا وأبوابا وقاسوا عليه؟

موقفُ الكوفيين من القراءات:

يختلفُ موقفُ الكوفيين عن البصريين من القراءات القرآنية والسّماعُ خاصةً, حيث كانوا يجيزون ويحتجون بها ويعقدون على ما جاء فيها كثيراً من أصولهم وأحكامهم لا يرفضونُها ولا يغلطونُها؛ لأنّها صوابٌ عندهم.([59])يرجعُ اهتمامات الكوفيين إلى اعتبارات عدة ,من بينها:

1. إنّ الكوفةَ كانت مهبطُ الصحابة, ففيها نزل عددٌ كبيرٌ منهم وهم أكثرهُم عربٌ لا يهتمون في فصاحتهم, لذلك أصبحت الكوفةُ موطن القراءات, وظهر ثلاثةٌ من أربعة قُرّاء كانوا أئمة القُرّاء في العراق وهم : عاصم بن أبي النجود و حمزة بن حبيب الزيات ، وعلي بن حمزة الكسائي ومؤسس هذه المدرسة وإمامُها من أئمة القُراءة ,الكسائي وثقافته عربية خالصة ، فهو من الذين سلكوا مسلك الفراءفي اعتماده على النقل واعتداده بالرواية ، كذلك هو من الذين يرون وجوب اتصال السند للقراءة ويعتدّون كل الاعتداد بما رُوى من قراءات ، في دراسة العربية ، لأنّها من القرآن وما كان من القرآن أجدرُ بالتفصيل وأوْلى بالقبولِ. ([60])
2. إنَّه طابعُ الكوفيين في دراستهم ومن مظاهر هذا اعتنائهم بالقرآن وصلة الكسائي واضحة ، لأنّه من أئمة القُراء وقد اشتهر الكوفيون في ردّهم لبعض القراءات ومنها المتواترة ووصفها بالرداءة والشذوذ وبالقبيح أحياناً فمن المواقف التي تثبت تقبُّل الكوفيين للقراءات وعدم ردها أو تأويلها.

كان الكسائي يقرأ قوله تعالى:(لَمْ يَطْمِثْهُنَّ) ([61]) بضَّم الميم وكسرها وقد كان الكسائي يجمعُ بين القراءتين لئلا يخرجُ عن هذين الأثرين .([62])

كما كان الفراء يجيز إدخال (الفاء) والغائها من خبر(إنْ) إنْ (كان) اسمه مما يوصلُ .([63]) كما في قوله تعالى:(قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيكُمْ) فهي من قراءة عبد الله بن مسعود قال تعالى:(قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيكُمْ) .([64])الشاهد فإنّه ملاقيكم حيث جوّز بإلغائها. وهذا الموقف من

الكوفيين هو الشائع بين النحاة والنحويين, وهذا هو نقيضُ الموقف البصري منْها من حيث ردها وعدم الاحتجاج بها.

يقول المخزومي: في حديثه عن مصادر دراسة الكوفة عند الفراء:» والقراءات المختلفة (أي المصدر الثاني) وإنْ شذَّت في نظر نحاة البصرة, أيْ القراءة ، يستشهدُ بها ويصوبها ويحتجُ بها» .([65])فيما يرى : عبد الله الخثران : إنَّ هذه الفكرة عن موقف الكوفيين من القراءات مَرَدَّها إلى البركات الأنبارى في كتابه الإنصاف, ويرى أنَّ الرجوع عن موقف الكوفيين يثبت أنَّ هذا الفهم غير صحيح على إطلاقه ,فالفراء الكوفي قد شارك البصريين في رفض بعض القراءات المتواترة.([66])وقد شاركهم في رد قراءة حمزة بجر(م)في(الأرحام) في قوله تعالى:(وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِوالأرحامَ)([67])

حيث قال عن جر(الميم)في (الأرحام) فيه قبح ,لأنَّ العربَ لا تردُّ مخفوضاً على مخفوضٍ ، وإنّما يجوز في الشعر لضيقه.([68]) وللفراء مواقفٌ كثيرةٌ يرد فيها قراءة أو ينعتها بالشذوذ وكذلك للكسائي مواقف وهو الذي قرأ كتاب سيبويه فمثلاً في قوله تعالى : (قَدْ سَمِعَ) ([69]) حيث قال من يبيّن الدَّال عند السين ، فلسانُه أعجمي ليس بعربي([70])، فقال أبو حيان : « ولا يلتفت إلى هذا القول فالجمهور على البيان,([71]). أي إظهار الدَّال وعدم إدغامها في السين .

لقد كان الفراء يحذو حذو شيخه ، ويترسم خطاه في ذلك فتراه مرة يردُّ قراءة متواترة ويتسبب الوهم إلى الُقرّاء بأنهُم لم يكونوا متقنين وفطنين ، ومن هنا نلاحظُ أنّ الكوفيين وعلى رأسهم الكسائي أكثروا من تقبيح قراءة متواترة ويصف الفراء أحداها بالرداءة وآخرى بالوهم والشذوذ.

يرى الباحثان :فكل ذلك يدلنا على أنّ الفراء لم يلتزم كما التزم سيبويه حيث كان يقولَ احتراماً وتقديراً وتعظيماً « إنّ القراءة سنة «.

يقول عبد الله الخثران: إنّ موقف الكوفيين من القراءات موقفين :

1. موقفٌ يرفضُ القراءةَ ويعدُّها شاذةً ممّا يجعلُ قول أبي البركات الأنبارى- ومن تبعه ، إنَّ الكوفيين يقبلون القراءات ويحتجون بها,بجانبه الصواب.([72])
2. الموقفُ الثاني ، المعروفُ عن المذهب الكوفي- كما هو مشهور؛ لواؤه بيد السّماع ، لا يخضُرّ له دفة ، ولا ينقضُ له عهدٌ ويهون على الكوفي نقض أصلٍ من أصوله وينسفُ قاعدة من القواعد ولا يهون عليه إطراح المسموع على الأكثرين. ([73])

يرى الباحثان: أنّهم قد سلكوا طريقاً قيّدوا بموجبه حريتهم تجاه المسموع ولم يتصرفوا فيه ، ولم يعْملوا بعقولهم – وإنْ كانوا قادرين على ذلك – رُبّما احتراماً له وتقديساً لمادته من قرآن وقراءاته وغيرهما من المسموع العربي ,هذا لا يعنى أنّهم وقفوا دون حراك فقد رأيْنا كيف كان الفراء وأستاذه الكسائي يُردّون بعض القراءات ويصفونَها بالشذوذ أحياناً .وقد سُئل الكسائي في مجلس يونس عن قولهم «لا ضْرَبَنَ أيُّهُمْ يقوم « لم لا يقالُ « لأضْربَنَ أيّهم يَقوم»؟

فقال : «هكذا خُلقت». ([74])

يقولُ عبده الراجحي : « ولسنا نعرف تعبيراً أدلَّ على الوصفُ المحرّض من تعبيره « أيْ هكذا (خُلقت).فتعبير إجابته أو تعليل إجابته بقبوله هكذا خُلقت يدلُ على أنَّ الظواهر اللغوية عند الكوفيين

تنقلُ ولا تُمنطقُ ولا تفسر بعمل عقلي ، فهو بهذا يسير على خطى قومه في النحو وما تميل إليه من التتبع اللغوي ، وعدم التأويلات البعيدة .([75]) ، فهم يحترمون كل ما جاء عن العرب, ويجيزون للناس أن يستعملوا استعمالهم, ولو كان الاستعمال لا ينطبق على القواعد العامة ,بل يجعلون هذا الشذوذ أساساً لوضع قاعدة عامة ، قال السيوطي : « في بغية الوعاة : قال ابن درستويه إنَّ الكسائي كان يسمعُ الشاذ الذي لا يجوز إلاّ في الضرورة ، فيجعله أصلاً ويقيس عليه.قال السيوطي نقلا عن الأندلسي : « الكوفيون لو سَمعُوا بيتاً واحداً فيه جواز شيء مخالف للأصول ، جعلوه أصلاً واعتمدوا عليه بخلاف البصريين» .([76]) وممّا يدلُّ عناية الكوفيين بالسّماع واعتمادهم عليه واحترامهم له ما ذكره (أبو البركات الأنباري) في الإنصاف فقد بيَّن أنَّهم اعتمدوا على السّماع وحده في تسع وعشرين مسألة اعتمدوا عليه بجانب القياس ,في حين أنّ البصريين احتجوا بالنقل وحده في خمسة عشرة مسألة فقط.([77])

لذلكَ كانوا يقيسون على القليل والنادر والشاذ, حيثُ أجازوا للناس أن يستعملوا استعمالهم ولو كان استعمالهم قليلاً لا ينطبقُ على القواعد العامة التي توصلَ إليها البصريون، بل يجعلونَ هذا القليل النادر أصلاً وأساساً لوضع قاعدة عامة.إنّ احترام الكوفيين للسّماع ، جَعَلهم يُجرون الكلام في الغالب على حسب الظاهر والتخفيف والتقليل من صور الحذف والتقدير, لتوسيع القواعد الخارجة عن القياس ,كما عند البصريين ؛ لذا قلَّ عندهم ما كثر عند البصريين من التأويل والحمل على الشذوذ وكانوا يدرجون النصوص تحت القاعدة بواسطة التأويل.([78])

إنّ هذا يدلُ على أنَّ الكوفيين لم يتمسكُوا بالحدِّ الزماني أو المكاني الذي وضعه البصريون ، ولم يتقيدوا به بل لم يحترموا القواعد والأسس التي وضعها البصريون للنحو العربي وهم أساتذتهم .

على ذلك يمكن القول بأنَّ التأويل ضرورة يحتاج إليها النحو في بعض أبوابه, وقد يكون ذلك مقيداً في تفسير بعض المسائل, لأنّ المعنى في بعضها لا يتضحُ أو يفهمُ مضمونُة إلاّ بالتأويل. ولا شك في الإحكام التام الذي التزم به البصريون ، ولجأ نحاةُالبصرة إلى التأويل, لأجل اطّراد قواعدهم وإدخالُ جميع ظواهر اللغة في إطار واحدٍ.

بعضُ النماذج التي اختلف فيها البصريون والكوفيون:

ومن النماذج الذي اختلف فيها الفريقان أي البصريون والكوفيون (نعت الاسم الموصول بالمعرفة)

حيث أجاز الكسائي والفراء من الكوفيين (نعت الاسم الموصول بالمعرفة)([79])قال تعالى: (ثُمَّ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ تَمَامًا عَلَى الَّذِي أحسنَ) ([80])أجاز الكسائي والفراء أن يكون (أَحْسَنَ) نعتاً للذي في موضع جرٍّ وأجازا (مررت بالذي أخيك ، حيث ينعتان الذي بالمعرفة) .([81]) ويكون (أَحْسَنَ) مرفوعاً.

لكن البصريين لا يجوّزون مذهب الكسائيوالفراء؛لأنّه نعت الاسم قبل أن يتمَ المعنى ، وذهب إلى أنَّ (أحسَنَ) فعل ماض داخل في صلة الذي ([82]) وزعم البصريون أنّهم لا يعرفون (الذي) إلّا موصولا.([83])وحكى سيبويه عن الخليل أنّه سمع « ما أنا بالذي قائلٌ لك شيئاً» والذي يرجِّحه الباحثان ما ذهب إليه البصريون وسيبويه حيث أعربوا (أحسنَ) فعل ماضي واقع صلة للموصول وفاعله ضمير يعود على (موسى) أي تماماً على الذي أحسن.([84])

هنالك فرق كبير بين السّماع والرواية, فالسّماعُ أُخذ مباشرة للمادة اللغوية عن الناطقين بها, الرواية فهي ما يرويه العالم عن عالم آخرا وجيل سابقٍ من العلماء.قد لُوحظ أنَّ البصريين وضعوا حدوداً زمانية ومكانية . حيث تمثلتْ حدودهم المكانية في قبائل ست هي قيس ، وتميم ، وأسد ، هذيل ، كنانة وطي بينما لم يضع الكوفيون حدوداً زمانية و مكانية .

إذن يعتبرُ السّماع' هو أصلُ التقعيد النحوي والصرفي ، وما سببُ اختلافُ النُحاة إلاّ اختلافٌ ناتج عن مسموعٌ قد ورد بخلاف ما قعّدوه ، أو ما اتفقوا عليه ، لهذا الجأهم هذا المسموعُ لإعادة النظر في ذلك التقعيد بما يتناسبُ والمسموع.لذلك شددُّ البصريون في المسموع وعدم تسليمهم بكل ما سمعوا وكانوا أحياناً يلجأؤن إلى التأويل حيث لا يتفقُ المسموعُ مع قواعدهم ، بينما توسّع الكوفيون في الأخذ عن المسموع للحد الذي جعلهم يقيسون حتى على الشاذ والنادر . وللسّماع عند المدرستين دورٌ كبيرٌ ومؤثرٌ في تقعيد نحوهم وقد دفعهم ضبط القرآن لتقييد مفهومه بضوابط الفصاحة المتمثلة في قبائل معينة وزمان محدّد مع الاطّراد والغلبة حتى يتحقق فيه معنى الحجة والثبوت ويبعد عن تهمة التأثر بالأعاجم .وقد كان السّماعُ عندهم مرجع الأدلة كلها ومن هنا أصبح العالمُ الذي يسمعُ من العرب ويشافههم له ميزة عن غيره, فقد روى أنّ الكسائي سأل الخليل بن أحمد من أين علمك هذا فقال «من بوادي الحجاز ونجد ..

لذلك بذلوا مجهودات جبّارة وغاية جهدهم ونفيس أوقاتهم في جمع المادة المسموعة وحفظها وصيانتها ووضعوا لذلك ضوابطاً وأصولا يحتذون بها ، لتمييز غثها عن سمينها, ولمّا لم يكن السّماع بدرجة واحدة من القوة والثقة عندهم قاموا بتقسيمه, ولم يرتض نحاةُ البصرة والكوفة مسموعاً وفق ضوابطهم في منهجهم في السّماع ، إلّاإذا كان المسموع خارج الحدود الزمانية والمكانية (للبصريين) إنّما رفضوا المسموع مجهول القائل وكان رفضهم بمعيار الموافقة أو المخالفة .

الخاتمة:

الحمد لله الذي أتمّ بنعمته الصالحات وأعاننا وجعل منّا أُمّة مسلمةً تسعى لمعرفة المزيد في كتابه عزّ وجلّ, وسنة نبيّه نبي الرحمة عليه أفضل الصلاة والسلام . ووهبنا لغةً عجز عنها الأولون والآخرون فهْم أغوارها, بالرغم من مجهودات العلماء للحفاظ على كتاب الله من التدليس والتحريف ,وسهّل علينا أمره بأن نزل على سبعة أحرف؛ لتباين القبائل العربية واختلاف لهجاتها لكنْ جمعها دين واحد؛إنّه القرآن الكريم.

من خلال هذه الورقة والتي بعنوان السّماع بين البصريين والكوفيين –دراسة تطبيقية في القراءات القرآنية (أنموذجا)حيثُ توصل الباحثان إلى بعض النتائج المهمة:

1. إنّ هنالك تضاربا وتباينا كبيرا بين المؤلفين في التحديد الدقيق لبداية الخلاف النحوي وأشهرها على الإطلاق ما كان بين الكسائي وسيبويه بما يعرف بالمسألة الزنبورية .
2. لقد كان للخلاف صورٌ ومظاهرٌ عديدةٌ من بينها المناظرات والمجالس واللقاءات .
3. قد أسهم الخلافُ النحوي في السّماع في تطوّر النحو العربي.
4. تشدّدُ البصريون في تطبيقهم شروط الفصاحة حتى يجعلونه خاليا من الشوائب.
5. تؤكد مجمع الدراسات النحوية وتطوّرها إلى بروز اتجاهين اتجاه تمثله البصرة واتجاه آخر تمثله الكوفة.
6. لاشك في أنّ القرآن كان الباعثَ والمحرّك للدراسات اللغوية فكل ما انتجه من تراث لغوي كان منبعه القرآن الكريم.
7. حقيقةُ الطعن لم يبدأ في القراءات عند البصريين إلاّ عند علماء القرن الثالث الهجري وكان في مواضع محدودة.
8. لقد اعتمدت المدرستان السّماع واستنبطوا الأحكام ووضعوا القواعد,الدليل على ذلك لقد احتجّ الكوفيون في تسع وعشرين مسألة ,بينما احتجّ البصريون في خمس عشرة مسألة .

الهوامش:

(1) ابن منظور, أبو الفضل محمد بن مكرم ، لسان العرب, معجم ،(سمع) 3/335.

(2) الزبيدي ، تاج العروس ، تحقيق عبد العليم الطهطاوي ، مطبعة حكومة الكويت للعام 1984م ، ج 21 ، ص 223 ، ص 224.

(3) سورة البقرة الآية (7).

(4) الزبيدي ، تاج العروس ، 21/223 ، ولسان العرب 3/335.

(5) سورة ق الآية (37).

(6) ابن منظور, لسان العرب, 3/335, د. تمام حسان ص 91.

(7) الخليل بن أحمد, العين, تحقيق د. مهدي المخزومي و د. إبراهيم السامرائي (د.ط) (د.ت) (س م ع) 1/348 ، والتاج 21/223.

(8) السيوطي - جلال الدين ، الاقتراح في أصول النحو ,ت عبد الرحمن اليماني وآخرين و(د,ت)- ص 14.

(9) الأنبا ري- نزهة الألباء في طبقات الأدباء- تحقيق د. إبراهيم السامرائي- دار النشر, مكتبة الأندلس- بغداد- في العام 1972م- ط2- ص 55.

(10) الأنبا ري ،(أبوالبركات الأنبا ري) ، لمع الأدلة ، تحقيق سعيد الأفغاني ، مطبعة الجامعة السورية ، 1957م ، ص 81.

(11) السيوطي ، في علوم اللغة وأنواعها ، دار أحياء الكتب العربية ، عيسي ألبابي الحلبي وشركاؤه ، ج 1 ، ص 121.

(12) السيوطي ، الاقتراح ، ص 22.

(13) خديجة الحديث ، الشاهد وأصول النحو, دار النشر, الكويت (دون تحقيق)، 1974م, ص 134. وتمام حسان, الأصول ص 112.

(14) عبد الجبار علوان ، الشواهد والاستشهاد في النحو ، دار النشر جامعة بغداد ، بغداد للعام 1976م ، ص 18.

(15) عبد العال سالم ، المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن من الهجرة ، دار النشر بيروت ، للعام 1980م ومؤسس الرسالة للطباعة والنشر ، ص303.

(16) مكرم عبد العال سالم مكرم ، الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي 3 ، دار النشر لبنان ، ط1 - ص 434.

(17) سورة الحجر ، الآية (9).

(18) حسانين عفاف محمد حسانين ، أدلة النحو ، دار النشر ، المكتبة المصرية ، مصر ,ط1,ص15

(19) علوان عبد الجبار علوان ، الشواهد والاستشهاد في النحو ,ص18

(20) عماد مجيد العبيدي ، الخلاف النحوي في كتب إعراب القرآن حتى نهاية القرن الثامن الهجري ,دار غيداء للنشر والتوزيع ودائرة المكتبة الوطنية ، عمان ,الأردن الطبعة الأولى 2011م ، ص 15 متفرقة.

(21) الانباري ،الوقف والابتداء، تحقيق،(محمد الدين عبد الرحمن رمضان)،دار النشر ،مطبوعات مجمع اللغة العربية ،دشق للعام ١٩٧١

(22) سورة التوبة الآية 3

(23) ابن منظور, مختصر تاريخ دمشق, 1/19.

(24) السيبتاني ، المصاحف ، تحقيق آرثر جفري ، دار النشر ، المطبعه الرحمانية ، مصر ، ط 1 للعام 1355. ص 50 .

(25) شمس الدين الجزري ، النشر في القراءات العشر, تحقيق علي محمد الصباغ ، مطبعة مصطفي ، القاهرة ، المجلد 1 ، ص 15.

(26) الزركشي ، البرهان في علوم القرآن ، ص 1/318

(27) نفسه 1/259.

(28) ينظر، للنحاس ، إعراب القرآن ، تحقيق د . زهير غازي زاهد ، عالم الكتب ، بيروت ، ط3 للعام 1988م، ص 2/19.

(29) سورة المائدة الآية 38.

(30) سورة النور الآية (2)

(31) سيبويه ، الكتاب ، 1/144.

(32) ابن سلام الجمحي ، طبقات الشعراء ، المحقق ، اللجنة العليا لإعداد التراث العربي ، دار النهضة ، بيروت ، ص 12.

(33) ابن النديم ، الفهرست ، تحقيق رضا نجد ، طبعة طهران للعام 1971م ، ص 5 .

(34) الأفغاني سعيد الأفغاني, من تاريخ النحو, دار الفكر. بيروت ، ص 65.

(35) د.بلعيد. صالح بلعيد,في قضايا فقه اللغة العربية, ديوان المطبوعات الجامعية, بن عكنون الجزائر, طبعة في العام1995م,ص150.

(36) د. إبراهيم السامرائي ، المدارس النحوية ، أسطورة وواقع ، دار الفكر عمان ، ط 1 سنة 1987م ، ص 17.

(37) إبراهيم السامرائي ,المدارس النحوية ، ص 150.

(38) د. بلعيد صالح, قضايا فقه اللغة العربية ، ص 148.

(39) بلعيد صالح ,قضايا فقه اللغة العربية ، ص 148.

(40) ابن الانباري ، نزهة الألباء ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار النشر المكتبة العصرية ، بيروت لبنان ، ط 1 للعام 2003م ، ص 34-33.

(41) د. بلعيد صالح, قضايا فقه اللغة العربية ، ص 148

(42) أبو الطيب اللغوي ,المغنى, 631 سيوبيه ، الكتاب, 1/223.

(43) أبو الطيب اللغوي, المغنى ص 60.

(44) السيرافي ،إخبار النحويين البصريين،تحقيق(احمد حسن مهدي)، دار النشر، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت للعام ٢٠٠٨، ط٢،ص

(45) السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو ، تحقيق محمد حسن, دار النشر, دار الكتب العلمية, بيروت، للعام 2006م ، ص 24.

(46) سورة الأنعام، الآية 38.
(47) خديجة الحديثي, الشاهدُ وأصولُ النحوِ, الكويت, د.د.ن 1974م ، ص 32.
(48) نفسه ، ص 32.
(49) شوقي ضيف, المدارس النحوية, دار المعارف, القاهرة, 1968م, ط1, ص 80.
(05) سورة سبأ الآية 10
(51) سيبويه 2/186,187
(52) سيبويه 1/58
(53) سورة المسد الآية 4.
(54) سورة القلم الآية 9.
(55) شوقي ضيف, المدارس النحوية, دار المعارف, القاهرة, 1968م, ط1, ص 80.
(56) الحديثي, دراسات في كتاب سيبويه ، ص 48-47.
(57) د. بلعيد صالح, في قضايا فقه العربية ، سابق ، ص 46.
(58) المرجع السابق ص 181.
(59) نفسه ص 151.
(60) د. مهدي المخزومي, مدرسة الكوفة ومنهجها دراسة اللغة والنحو (د.م)دار النشر دار الطباعة ألبابي الحلبي ,مصر ص 330, سابق.
(61) أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين,ت محمد أبو الفضل إبراهيم ,دار النشر المكتبة المصرية ,بيروت للعام 2011م ، ص 143.
(62) 59 د. مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة ، ص 341.
(63) نفسه ، ص 345.
(64) سورة الرحمن ، الآية 56.
(65) الفراء, معاني القرآن, ص 3/119, سابق.
(66) نفسه ، ص 3/119, سابق.
(67) سورة الجمعة ، الآية 8
(68) مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة ، ص 140.
(69) الخثران عبد الله الخثران ،تطور في الدرس النحوي،(د.م)،دار النشر المعرفة الجامعية ط١،القاهرة للعام 1993،ص225
(70) سورة النساء، الآية 1.
(71) الفراء، معاني القرآن ، ص 1/232, المسألة في الإنصاف 2/463, المسألة الخامسة و الستون .
(72) سورة المجادلة ، الآية 1.
(73) الفراء, معاني القرآن ، ص 1/232, المسألة في الإنصاف 2/463
(74) ابن الجزري ، النشر في القراءات العشر ، الجزء الثاني ، ص4-3

(75) عبد الله الخثرات ، تطور الدرس ، ص 226.

(76) مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة ، ص 350 ، وطه الراوي, نظرة في النحو مجلة المجمع العلمي العربي، دمشق ، 4/319.

(77) أو لفتح عثمان ابن جني, الخصائص, (ب,ت),عالم الكتابة والطباعة والنشر والتوزيع ,تاريخ النشر 2006,مجلد2 ، ص3/292.

(78) الراجحي ،النحو العربي والدرس الحديث ،بحث في المنهج(د،م) ،دار النشر ،دار النهضة العربية،بيروت،١٩٧٩،ص٥٩

(79) السيوطي ، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ، مطبعة عيسي البابي الحلبي ، ط1 ، 1965م ، ص 2/164...

(80) السيوطي ،الاقتراح ص 236.

(81) عبد الله الخثران ، تطور الدرس النحوي,(د,م),دار النشر المعرفة الجامعية ,مصر ,1993م ,ص 231.

(82) محمد الطنطاوي ، نشأة النحو وتاريخ أشهرُ النحاة,(د,م)، دار النشر المكتبة العربية ,مصر ،(د,ت),ص 143.

(83) الفراء ، معاني القرآن وإعرابه ، 2/305, إعراب القرآن 1/593.

(84) سورة الأنعام الآية 154.

(85) بن جرير الطبري جامع البيان في تفسير القرآن, الطبعة الأولى ,للعام 1324ه ,4/159.

(86) الفراء' معاني القرآن ص 2/107, المقتضب ، 3/197.

(87) نفسه ، 2/305.

(88) القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد ، الجامع لأحكام القرآن ، دار النشر ، دار إحياء التراث العربي بيروت ، لبنان ' 1965م ، ص 7/142.

واقع الدراسات النحويَّة في العصر الحديث

أ. مشلب محمد الشين
كلية الدراسات العليا
جامعة البحر الأحمر

د. صلاح رمضان عبد الله عبد البين
أستاذ مشارك- قسم اللغة العربية
جامعة البحر الأحمر

المستخلص :

يعرضَ البحثُ بالدراسة والتحليل قضيةً تعدُّ من أهم القضايا التي برزت في الدراسات اللغوية في العصر الحديث وهي حركة تجديد نظام اللغة العربية قديماً وحديثاً ، وهذا ما يسوقنا إلى النظر في الدرس النحوي الحديث إلى تلك الجهود المبذولة التي حاولت تجديد النحو ، مادة ، وعرضاً، انطلاقاً من التراث النحوي القديم ، من خلال ما وقفت عليه من أعلام قدمت آراء جديرة بالملاحظة، والتبني؛ فقد تتبع البحث حركة تجديد النحو العربي بين الأصالة والحداثة والتي تمتاز بكثرة ورودها في مصادر اللغة العربية ، و**يهدف** البحث إلى المقاربة بين الرؤى التجديدية عند النحاة قديماً وحديثاً ، وإنشاء نحو عربي متصل بمعطيات الحداثة ، و تسليط الضوء على هذه الآراء نقداً وتقويماً ، وتبدو **أهمية** البحث في النظر في نقد المحدثين ومواقفهم من تلك المحاولات؛ و جمع ما تناثر من دراسات وبحوث في دائرة تجديد النحو وإصلاحه ، والتقاط النظرات الجريئة التي رصدها هؤلاء الباحثون ومحاولة نقدها، وبيان ما أدت هذه الدراسات في نقد الدرس النحوي القديم، ومعالجة مشكلاته، وصعوباته، وتقديم ما تراه صالحا للدرس النحوي الحديث. و قد **خلص البحث** إلى أن التَّجديد النحوي عند القدماء كان يتجه نحو معالجة القضايا مع مراعاة توحيد الأصل وإتمام البناء . ، و ابتداء بنظريات النحو العربي وانتهاء بمحاولات التيسير القديمة الحديثة، والدعوة إلى إلغاء نظرية العامل وتجديد القواعد النحوية، وإعادة النظر فيما التبس منها. وإعادة النظر فيه هي محاولة ابن مضاء القرطبي في كتابه الردّ على النحاة»، وبيان مواقف المحدثين من النحو العربي . وقد بني البحث على **المنهج** التكاملي انطلاقاً من الظاهرة اللغوية وصولاً إلى الأحكام النّحوية و الضوابط التي تنظمها وتضبطها .

الكلمات المفتاحية : الإبقاء على النحو القديم - تجديد النحو - تغيير النحو .

The reality of grammatical studies in the modern era

A.Mashlab Muhammad Al-Shein
Dr. Salah Ramadan Abdullah Abdlbain

Abstract:

The research presents through study and analysis an issue that is considered one of the most important issues that have emerged in linguistic studies in the modern era, which is the movement to renew the Arabic language system in ancient and modern times. This is what leads us to look in the modern grammar lesson at those efforts made that attempted to renew grammar, both in material and presentation, based on

From the ancient grammatical heritage, through the notable figures it stood on, it presented opinions worthy of note and adoption. The research traced the movement to renew Arabic grammar between originality and modernity, which is characterized by its frequent occurrence in the sources of the Arabic language. The research aims to bring together the innovative visions of ancient and modern grammarians, and to create an Arabic grammar connected to the data of modernity, and to shed light on these views through criticism and evaluation. The importance of the research appears In considering the criticism of the hadith scholars and their positions on these attempts; And collecting the scattered studies and research in the field of grammar renewal and reform, capturing the bold views observed by these researchers and trying to criticize them, and explaining what these studies led to in criticizing the old grammatical lesson, addressing its problems and difficulties, and presenting what it deems valid for the modern grammatical lesson. The research concluded that grammatical innovation among the ancients was directed towards addressing issues while taking into account the unification of the origin and the completion of the structure. Starting with theories of Arabic grammar and ending with ancient and modern attempts at simplification, and calling for the abolition of the factor theory, renewing grammatical rules, and reconsidering what is ambiguous about them. Reconsidering it is the attempt of Ibn Muda' al-Qurtubi in his book "The Response to the Grammarians," and to clarify the positions of the hadith scholars regarding Arabic grammar. The research was built on the integrative approach, starting from the linguistic phenomenon and reaching the grammatical rulings and controls that organize and control it.

Keywords: keeping the old grammar - renewing the grammar - changing the grammar.

مقدمة :

بالنظر لسعة الدرس النحوي ، وإيغاله في الزمن البعيد - أكثر من ألف عام فقد أفرزت هذه الحقبة الزمنية الطويلة ، دراسات كثيرة ومتنوعة في مجال ، النحو العربي. وتجانست أبواب هذه الدراسات أحياناً مع علوم أخرى ، هي في الأصل بعيدة عن النحو ، كالفقه ، والمنطق والفلسفة . وتركت هذه العلوم بصمات واضحة على النحو العربي ، فدخله العسر تارة، واليُسر أخرى . ولما تطورت الحياة ، وبرزت دراسات حديثة

في هذا العلم، حاول أصحابها إظهار مشكلات النحو العربي ووضع الحلول الملائمة لها . فعُنيَتْ هذه الدراسات بكُلّ جوانب النحو ، إذ شملت القديم، والمتأخر بأبوابه وأصوله ، وبيَّنت ما فيه من عُسر وصعوبة ، وحددت مواضع الخلل ، التي تركتها علوم الفلسفة والمنطق عليه ، وحاولت وضع حلول لذلك دون مساس في أصالة النحو . فظهرت ثلاثة أنواع من . الدراسات تناولت هذا الأمر المهم وحاولت علاجه ، وقد وضعتها في ثلاثة مباحث . أشرتُ فيها إلى أهمها .

مشكلة البحث:

وأهم الإشكاليات والتساؤلات التي يطرحها الموضوع :

- ما الفرق بين الظواهر اللغوية والظواهر النحوية ؟
- هل أضافت النظرات الناقدة إلى حركة تجديد النحو العربي جديداً ؟
- كيف برزت اجتهادات المحدثين في إزالة الغموض واللبس حول بعض الظواهر النحوية وما جدَّ منها.

منهج الدراسة :

في إطار التكامل المنهجي للدراسة بغية التوصل إلى نتائج إيجابية مرجوة؛ اتبعنا ما يمكن أن يسمى بالمنهج التكاملي انطلاقاً من الظاهرة اللغوية وصولاً إلى الأحكام النّحوية و الضوابط التي تنظمها وتضبطها، لأنَّه لا يقف من اللغة موقفاً قبلياً ولا يعتمد على المعيارية أو الجاهزية أو الوصفية وكذلك باعتباره المنهج الأنسب لهذه الدراسة، إضافة إلى المنهج التحليلي و آلياته وذلك في تقديم المفاهيم حول الطرق المتبعة في دراسة مظاهر التجديد عند القدامى، والآراء التوجيهية أو النقدية عند المحدثين في دراستهم لبعض أبواب النحو العربي، وإعادة النظر فيما التبسَ أو سادهُ الإغفال أو الغموض.

الهدف من البحث :

يعتبر النحو العربي أبرز فروع اللغة العربية ، وهو وسيلة لحماية اللغة من لحن الأعاجم، وأداة لفهم الكتاب والسنة إن فكرة تجديد النحو هي فكرة علمية و تعليمية لازمة ومشكلة تربوية لذلك كان لابدَّ من وضع الحلول لها حتى تدفع عن النحو سمة الصعوبة التي نادى بها بعض المغرضين ودعاة التغريب من أبناء أمتنا، ويحمل النحو العربي في ضوئها مسؤولية ضعف العربية لدى أكثر المثقفين لذلك كان لابد من :

- الوقوف على إرث النحاة الأوائل .
- ضبط النظرة المثلى للنحاة المحدثين لهذا الإرث .

أهمية البحث :

رغم تطرُّق كثير من الباحثين إلى ظاهرة تجديد طور النحو في نظر الدَّارسين ـ مما قد يجعل فيها معاداً إلا أنَّني أرى أنَّ جدة طرحي تكمن في نقطتين:

1. الوقوف عند غُلوُّ بعض الباحثين في توجيه النقد للقدماء ، وإخضاع الظاهرة النَّحويّة للنظريات المستجلبة ، والقراءات الخارجية التي تتنافى وطبيعة الدرس النحوي، ومحاولة الفصل التاريخي بين حاضر الأمة وماضيها في لغتها في منهج تفكيكي بنيوي مـن خـلال مشروع النهضة القائم على إنشاء حضارة على أنقاض حضارة أخرى في حلقة نفي أو سلب النظم الجديدة للنظم القديمة.

2. دحض غلو بعض الباحثين في توجيه النقد للقدماء وإخضاع الظاهرة النحوية للنظريات المستجلبة المستمدة من الأشخاص ، والتي تتنافى مع طبيعة الاستعمال اللغوي العربي المستمدة من النص ، وميزت بين محاولات التجديد ونظام اللغة العربية المستنتج من طبيعتها .

المبحث الأول : دراسات تدعو للإبقاء على القديم :

يرى كثير من الدارسين اللغة العربية ، بصورة بهية وقدسية رسمها القرآن الكريم لها . إذ زادها هيبة و وقاراً . فأجلوها بعلومها المختلفة ، ووضعوا حولها سوراً منيعاً من التقدس ، لا يسمحون لأحدٍ بتخطيه ، وعدُّوا المساس بقوانينها نوعاً من الكفر والإلحاد في هذا الجانب، ورأوا أنَّ النحاة الأوائل حينما وضعوا هذه الأصول ، وضعوها عن علم عميق ودراية في كلام العرب ، وأشعارهم : العرب (غير المتأثرين بالاختلاط الذي أفرزه الانتشار الواسع للإسلام في المعمورة كلها ، لهذا نجد البصريين يفتخرون بأنَّهم أخذوا اللغة عن : (حَرَشَة الضباب ، وأَكَلَة اليرابيع ...) [1]، واعتمدوا على أصول لتأسيس قواعدهم هي : (السماع ، والإجماع، والقياس) [2] . وقد أقر النحاة في عصرنا ما أقره النحاة الأوائل والمتأخرون ، بتحديد عصر الاستشهاد .

إذ أقر المجمع اللغوي في القاهرة بأنَّ كلام العرب الموثوق بهم هم : (عرب الأمصار إلى نهاية القرن الثاني الهجري ، وأهل البدو من جزيرة العرب إلى آخر القرن الرابع) [3] .

لذا استمر الحفاظ على ما جاء به النحاة الأوائل عبر العصور ، لكونه يمثل رمزاً تاريخياً خاصة ، فأفاض هذا على علمائها إجلالاً وتقديساً ، ثُمَّ لما جاؤوا به من مادة نحوية ولما تطوَّرت الحضارة الإنسانية في العصر الحديث ، وبرزت عوامل جديدة في الحياة، وازداد الاختلاط بين الغرب والشرق ، صار حتماً على اللغة مواكبة مسيرة الحياة وتطورها . فأدى هذا التطوّر إلى ظهور دراسات تدعو إلى التجديد ، والإصلاح في النحو العربي . من خلال التجديد في مناهجه ، وطرق التأليف فيه ، وإعادة النظر في أبوابه . لأنَّ التصنيف الذي أتبعه النحاة قديماً يحتاج إلى دقة أكثر.

فشكل صعوبة واضحة في النحو العربي ، قال الدكتور شوقي ضيف : (لسنا في حاجة إلى أن نُبدي ونعيد في أنَّ النحو العربي ليس صعباً من حيث هو ، و ، وإنَّما الصعب فيه طريقة تصنيفه فإنَّ الحالة الواحدة لا تجدها في مكان بعينه ، وإنَّما نجدها مبعثرة في أمكنة متفرقة)[4].

فكانت هذه الآراء الجديدة تمثل خروجاً على اللغة ، وخطراً على مبادئها في رأي المحافظين ، الذين رفضوا التجديد والتطوير في القواعد النحوية ، ورأوا : (أنَّ أسهل طرق الإصلاح وأجداها نفعاً الرجوع إلى الأصول الأصلية من كتب الأقدمين ، فنرجع بالنحو مثلاً إلى كتاب سيبويه ومؤلفات أبي الفتح الموصلي وشيخهِ أبي علي .....)[5] فتزعم تيار الحفاظ على القديم جماعة الأزهر الشريف في مصر ، ومنهم الدكتور محمد محمد حسين ، مدافعاً عن القديم ، ولا يرغب في المساس بقدسيته ، وأنَّ ما جاء عن العرب يمثل مرحلة النضوج الفكري والحضاري . فضمَّن آراءه في كتاب ألفه بهذا المجال.[6]

ورأى أنَّ هذه الدعوات الجديدة لا تخاطب الجيل الحاضر ، لأنَّهم آمنوا بقدسية اللغة ومكانتها ، بل يخاطبون جيلا آخر ، قد يأخذ بأفكارهم ، فيقول : (وهم لا يسأمون من هذا التكرار لأنَّهم يعرفون أنَّهم يخاطبون في كُلّ مرة جيلاً جديداً غير الذي سمعهم من قبل ، وقد ينجحون في إغواء بعض من ضاقت عنه حيلهم من قبل ... لذلك كان فرضاً لازماً على كُلّ عارف بحيلهم أن لا يمل من تكرار الرَّد عليهم ركوناً إلى أنَّه

قد أذاع الرَّد من قبل)[7] ، ويرى أنَّ : (الخطر كُل الخطر هو في قبول مبدأ التطوّر نفسه)[8] . وتمثل أراء الدكتور محمد محمد حسين ، رفضاً لما جاء به الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) .

وقد تبعه في رفض دعوة التجديد في النحو من الأزهريين أيضاً ، الشيخ محمد عرفة الذي ألف كتاباً عنونه بـ (النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة .. إذ رفض الجديد الذي جاء به إبراهيم مصطفى ، ومنتصراً للقديم فقال : « خرج كتاب إحياء النحو للأستاذ إبراهيم مصطفى فكان قاسياً على النحاة المتقدمين جميعاً هاجمهم في غير موارية وأبان أنَّهم قَصَروا النحو على بعض منه وهو الإعراب وأنفقوا أعمارهم ولم يكشفوا عن سر ما اقتصروا عليه من ذلك فضلاً عن تقصيرهم في النواحي الأخرى من العربية . فكان حقاً على الأزهر أن يُبين للناس رأيه في هذا الحديث « [9] . ويقول الشيخ عرفة في نظرية العامل ومعاني الإعراب : (مثل هذا لا جديد فيه فإنَّه لا يكون هو التجديد المطلوب في النحو لأنَّ محاولة التجديد إنَّما تكون بالرأي الجديد، ولا يمكن أن تكون بالرأي القديم ، لأنَّه هو الذي يراد إحداث التجديد فيه) [10] . وقد وافق الأستاذ عبد المتعال الصعيدي الشيخ عرفة آراءه وأشاد بها ، لكون التراث العربي القديم غالباً ويجب المحافظة عليه.[11] وبرز الأستاذ مصطفى صادق الرافعي الذي ألف كتابه (تحت راية القرآن [12]. إذ قال فيه : (إنَّنا في هذا الكتاب إنَّما نعمل على إسقاط فكرة خطرة ، وإذا هي قامت اليوم بفلان الذي نعرفه فقد تكون غداً في مَنْ لا نعرفه ونحن مستيقنون أن ليس في جدال من نجادلهم عائدة على أنفسهم إذْ هم لا يضلون إلا بعلم وعلى بينة ... ولكنّا كالذي يصف الرجل الضَّال ليمنع المهتدي أنْ يضلَّ ، فما به زجر الأول بل عِظة الثاني)[13] .

هذا في مصر ، أما في العراق فكان للحوزة العلميَّة دور واضح في رفض التجديد في اللغة العربية ، وقد تمثل هذا الدور بشخص الشيخ محمد الجواد الجزائري الذي انبرى يردُّ على مقترحات اللجنة المصرية ، التي ألفتها الوزارة المصرية عام ١٩٣٨ من الأساتذة : (طه حسين ، وأحمد أمين . وإبراهيم مصطفى ، وعلي الجازم ، ومحمد أبي بكر إبراهيم، وعبد المجيد الشافعي) [14] . فوجهت وزارة المعارف العراقية آنذاك كتاباً إلى الشيخ الجزائري - تطلب رأيه في هذه المقترحات . فانبرى الشيخ محمد الجواد يسجل ملاحظاته التي صدرت في كتاب جمعه طلابه عنوانه : (نقد المقترحات المصرية في تيسير العلوم العربية)[15] .

فتناول الشيخ الجزائري المقترحات المصرية بالنقد ، رافضاً جميع ما جاء فيها ، ولا سيما ما يهم بحثنا النحو العربي.

فقد ردَّ على رأي اللجنة في الاستغناء عن الإعراب التقديري والمحلي فقال : « إنَّ الاستغناء عن الإعراب التقديري والإعراب المحلي يجلب على التلميذ عناء مضاعفاً ... ويوجب زيادة أصل بين أصول النحو « [16] .. وأنَّ هذا الإلغاء : (يلزمها أن تؤسس أصلًا جديداً في النحو يكفل بيان أنواع الكلمات المُقَدَّر إعرابها وتمييزها عن غيرها، وبيان أحكامها المختصة بها ، وهذا مزيد عناء على المعلم والمتعلّم)[17] . وعَدَّ رأي اللجنة في عَدِّ (حركات الإعراب أصلية وبعضها فرعية فتنوب الحروف عن الحركات وتنوب عن الحركة في أبواب معدودة) [18] .

فرفض أن يكون لكل حركة لقب واحد في الإعراب والبناء ، وأن يكتفي بألقاب البناء .[19] ورفض الشيخ الجزائري أيضاً تسمية الجزءين الأساسين للجملة - المسند والمسند إليه - بالموضوع والمحمول لأنَّ اللجنة ارتأت : (هنا أن تأتي بشيء جديد تجاه اصطلاح النحاة ، كان الأولى لها اتباع اصطلاح البلغاء لا المناطقة

، للقرب بين فني النحو والبلاغة من ناحيتي اختصاصهما بلغة العرب ، ووحدة موضوعيهما المختلفين بالحيثيات) .[20] وقوله أيضاً : « وإذا نظرنا إلى الجملة الفعلية ، وإلى اصطلاح النحاة وعلماء البلاغة الجاري على (مسند إليه ومسند) رأينا اصطلاحهم شاملاً للجملة الفعلية من دون تفكير لأي تأويل .... فتفضيل اللجنة لاصطلاح المنطقيين جار على ميول خيالية بعيدة عن حساب التفضيل في صناعة لغة العرب « [21] .

بهذا الأسلوب النقدي اللاذع ردَّ الأستاذ الشيخ الجزائري على مقترحات التجديد ، مفضلاً العودة إلى جذور النحو الأولى في كتاب سيبويه وأوائل النحاة الآخرين . وممن تعصبوا للقديم أيضاً السيد محمد كرد علي . إذ إنَّه : « ساخط على الجديد ويكاد يُصاب بالبرداء ، ولو حلف بالطلاق والعتاق لأهل العصور الزاهرة في العربية . وسرّ عظمة اللغة عنده هو في جمودها على ما وردت عليه « [22] ، أي أنَّه يريد بقاء العربية كما عرفها وقرأ عنها في مصادرها دون تغير أو تجديد .

وكذلك الأستاذ محمد رضا الشبيبي الذي يَعِدُّ التعريب بأنَّه : (خطوة إلى الوراء ، وتطوّر معكوس[23] في واقع العربية ومن الميَّالين إلى هذا الاتجاه أيضاً الدكتور مازن المبارك في كتابه (نحو وعي لغوي) الذي قال فيه : (إنَّ لغتنا العربية ليست مجرد أداة للتفاهم بين الناس يسهل الاستغناء عنها ، أو استبدال غيرها بها) [24].

إنَّ هذه الدراسات وغيرها ، مِمَنْ أهتموا بدراسة القديم الموروث من تراثنا النحوي . إنَّما تشكل حلقة في سلسلة الدراسات المهمة في تاريخ النحو العربي ، على الرغم من نظرتها المنفردة في إبقاء النحو على أصوله ، من دون تحريك شيء فيه .

وهذا أمر فيه نظر فيما يتعلق بتلك الدراسات . إذ تنفي فكرة أنَّ النحو علم يتطوَّر ويتجدد كونه جزءاً من روح اللغة . بل ترفض مجرد النظر فيها ، وأرى أنَّ هذه الدراسات على الرغم مما فيها من قيمة عالية في تقديس التراث والإبقاء عليه ، إلا أنَّها تشكل قصوراً واضحاً في مسيرة ديمومة الحياة لهذا العلم المهم، لأنَّ العلوم الأخرى في تطور مستمر وتجدُّد ، وديمومة النحو العربي وتجدده يكمن في أسرار القرآن الكريم، وما فيه من تغطية شاملة لكل دقائق هذا العلم جديدها ، وقديمها .

فالنظر لما في القرآن الكريم نظراً جلياً ودقيقاً يهدي إلى تجديد الحياة للنحو وغيره من العلوم .

المبحث الثاني : دراسات تدعو إلى التجديد في قديمه وإصلاحه .

حملت الخلافات النحوية التي دارت بين البصريين والكوفيين ، ، عاملاً مهماً يراه الباحث اللبنة الأولى لتأسيس جانب الاعتراض على الرأي الصعب في النحو وإمكانية مناقشته ، وطرح الرأي السهل دون المساس بجوهر المادة النحوية . وما تركه الكوفيون فيه بعض عوامل التيسير والإصلاح في اللغة العربية . إذ كان منهجهم في تناول المادة اللغوية ، أسهل وأقرب إلى طبيعة اللغة وعلومها ، منه إلى المختلط بالفلسفة والمنطق : (حملت آراء الكوفيين الكثير من عوامل التيسير في اللغة وعلومها ، حيث اعتمد مذهبهم على الرواية ، والنصوص العربية الفصيحة من القرآن والشعر والرواية عن العرب ومشافهتهم أكثر من اعتمادهم على الأقيسة النظرية المنطقية)[25] . وقد دفع هذا الأمر كثير من الباحثين في العصر الحديث إلى التفكير في تخليص النحو مما علق به من شوائب المنطق والفلسفة ، وتحميله ما لا يطيق منها . فظهرت دراسات كثيرة اعتمد أصحابها في بعض أفكارهم على أفكار القدماء من النحويين ، ومزج بعضهم آراءه بأفكار غربية أخذ

منها ما فيه فائدة النحو العربي ، ولا يمس جوهره وأصالته . فكانت دعوات الإصلاح والتجديد تهدف بالدرجة الأساس إلى بناء النحو العربي بناءً جديداً من خلال إصلاح منهج طرح المادة النحوية ، أو منهج التأليف فيها. قال الدكتور المخزومي إنَّ : « دراسة العربية تحتاج إلى إصلاح جذري لا يكفيه تنسيق الموضوعات القديمة ، ولا الإخراج الجميل ولا إحداث الطرائق التربوية التي تتناول الموضوعات القديمة كما تناولها الدارسون الأولون ، ويعالجها معالجة سطحية ... « [26] .

فأصبح ضرورياً ظهور دراسات تهتم بتجديد النحو العربي ، وإعادة إصلاحه بمعايير تتلاءم مع الموروث العريق لهذا العلم الخالد. فظهرت نتيجة ذلك دراسات كثيرة في العصر الحديث تهدف : (إلى التيسير والتسهيل وبعضها يهدف إلى الإصلاح) [27] ، على الرغم من أنَّ مهمة التجديد ، والإصلاح ليست هدفاً سهلاً لا بل تشكل : (هدفاً من أخطر الأهداف في نهضتنا الفكرية حتى نتجنب التخبط في أساليب التعليم وفي وسائله).[28]

فالنحو العربي يحتاج إلى : (إعادة النظر في قواعد اللغة وخاصة النحو وتخليصها من تلك الشوائب الغريبة، التي اختلطت بها على مر القرون ، تيسيراً لهذا النحو وتسهيلاً لتعلُّمه وتعليمه ، ونحن واثقون من أنَّ إعادة استقراء الكلام العربي في القرآن الكريم والحديث الشريف ، وأشعار العرب ، وأقوالهم ، ودراسة آراء النحويين مهما تكن اتجاهاتهم ومذاهبهم ستؤدي بنا إلى نتائج مهمة ، وخطيرة ، وتوصلنا إلى وضع القواعد والضوابط الصحيحة ، والسليمة) [29] .

فإصلاح الدرس النحوي وإعادة تجديد أبوابه وترتيبها على وفق أسس جديدة ، يُعَدُّ الخطوة الجريئة الأولى في طريق تجديد النحو وتيسير تعليمه . وهذا العمل يتطلب جهوداً غير اعتيادية من النحاة المحدثين وإليه أشار الدكتور الجواري بقوله : (ولا ريب أنَّ عملاً ضخماً مثل هذا العمل إنَّما ينبغي أن تتصدى له جهود متضافرة مجتمعة، في معاهد البحث العلمي، ويتفرغ له متخصصون ، ضربوا في الثقافة القديمة بسهم وافر ، وعرفوا عن أصول هذا العلم وفروعه ، وكيف نشأ ؟ ، وكيف تطور؟ ، وكيف تحول من حال إلى حال.؟[30] .

فالإصلاح إذن لا يأتي من فراغ أو لكون هذا الباحث درس أطراف النحو ، وعرف بعض أموره ، إنَّما عليه أن يأخذ من القديم الجانب الأوفر ، فيعرف دقائق الأمر ، وينظر فيما اختلف فيه النحاة من حقائق ، و مسائل ثُمَّ يتجه إلى ما يريد من بحث ، بعد أن يضمن ثقته بقدرته على الإبحار في محيط النحو العربي ، الزاخر بالأسرار.وليس لأي شخص أن يغامر بالقول ، وعرض الرأي إذا لم يمتلك تلك الناصية من المعرفة . لذا فقد ظهرت في العصر الحديث ، دراسات متعددة، أشار البحث إلى بعضها في دعوات التيسير في فصل سابق. فالدراسات التي يسجلها البحث هنا مماثلة لتلك المشار إليها و رُبَّ قائلٍ يقول هذه محاولات لتيسير النحو العربي . فلماذا تقع تحت هذا الباب من القول ؟ .

نقول : إنَّ مثل هذه الدراسات قد تمخض عنها آراء ، ومسائل نحوية جديدة ، فيها الكثير من العمق في التراث على الرغم من حداثة أمرها ، فهي ثمار فكر عربي فذ . أحيت النحو ، وأحست بحاجته إلى التجديد، لهذا وقفت هذا الموقف الخالد . فأعطت ثمار عملها دراسات جديدة في مادتها ، وطريقة عرض مسائلها ، مستندة إلى الموروث القديم، وغير بعيدة عن جوهره . وأصحاب هذه الدراسات يرون عملهم هذا : (لا يمس

النحو في صورته القديمة ، ولا يمتد إلى أصوله ومصطلحاته، وإنَّما يقتصر على الحذف والاختصار وإعادة ترتيب الأبواب والموضوعات ، ثُمَّ تمهيد ما توعر فيها ، وتقريب ما نأى عن متناول الطالب) [31] . إنَّ التجديد في الدراسات الحديثة نابع من ضرورات العصر الذي نعيشه ، لكون النحاة الأوائل كانوا يعيشون ظروفاً مختلفة ، وطبيعة مختلفة ، وفي ظل ميدان اجتماعي غير مُعقد ، كون الاختلاط مع الأمم المجاورة آنذاك محدداً بضوابط الدين وسياسة الدولة الواحدة - الدولة الإسلامية - (فصنيع الأقدمين كان منسجماً تمام الانسجام مع الظروف التي صادفتهم) [32] . وقد اختلفت ظروف اليوم عن الأمس. لأنَّ الدولة الإسلامية لم تعد واحدة في نظامها وقوامها . وتعدد الطامعون في الأمة الإسلامية ودينها . وبما أنَّ اللغة العربية مرتبطة بالدين الإسلامي ، ارتباطاً وثيقاً ، فقد كثر محاربوها نكاية بالإسلام. وبسببه فرض على نحاة اليوم نمط جديد من الحياة اللغوية ، لازدياد الاقتراب من اللغات الأخرى ، وكثرتها بعد أن كانت محدودة سابقاً بعدة لغات ؛ كالفارسية، واليونانية ، والهندية، والسريانية . واليوم كثيرة هي اللغات تحتك باللغة العربية ، نتيجة الاستعمار وما فرضه . وكذلك البعثات الدراسية التي إلى خارج المحيط العربي . وهذا الأمر دعا إلى اختلاط جديد من نوعه ، اختلاط فرض تطورات غير عادية على اللغة العربية . فنتجت دراسات كثيرة ابتعد بعضها عن جوهر اللغة وواقعها سيأتي الحديث عنها لاحقاً. وأخرى أخذت من اللغات الأخرى ما يُنمي ويطوّر لغتنا العربية ، بما ينسجم وطبيعة الظروف ومستجدات العصر ، دون أن يمس هذا جوهر اللغة وأصالتها . وقد بين الأستاذ أحمد حسن الزيات عن حاجة اللغة لهذه الدراسات بأن قال : « اللغة ناقصة، لأنَّها من عمل الإنسان ... والناقص عِرْضَةٌ للفساد والجمود والتخلف وموضع للزيادة والتجديد والتطور لذا كان الاجتهاد في اللغة وعلومها أمراً تحتمه الضرورة وتقتضيه الطبيعة « [33] .

إذن الضرورة وطبيعة الحياة تحتم علينا هذا التجديد . وقد كثرت الدراسات النحوية التي تدعو إلى التجديد في القديم وإصلاحه ، وأرى أنَّ كل محاولات التيسير قديماً وحديثاً، هي تجديد وإصلاح ، لذا يتلاقى الأمران هنا . والدراسات في هذا الجانب كثيرة أكتفي بالإشارة إلى بعضها من أجل تعزيز البحث . هي:

أ. دراسة الأستاذ إبراهيم مصطفى التي ضمنها كتابه (إحياء النحو) إذ تُعَدُّ من هذا الدراسات المهمة في تجديد النحو العربي ، وأولها في العصر الحديث . قال الدكتور أحمد مطلوب : «كتاب (إحياء النحو) لإبراهيم مصطفى من أهم المحاولات الحديثة في تجديد النحو « [34].

ب. دراسات الدكتور مصطفى جواد ، التي ضمنها مقالاته في إصلاح منهج النحو العربي وتجديده ، نذكر منها :

1. (النحو الكوفي وفائدته في تيسير القواعد العربية)[35] .
2. (المباحث اللغوية في العراق ومشكلة العربية العصرية) [36] .
3. (مشكلة اللغة العربية وحلها) .[37]
4. (قل ولا تقل)[38] ، ومما جاء فيه من مسائل مهمة كثيرة منها قوله:

(فقل : هذا يكفي في البيان وكاف في البيان .

ولا تقل : يكفي للبيان ، ولا كاف للبيان ...

قل : تبقيتُ الشيء فهو مُتبقي . ولا تقل : تبقى الشيء فهو مُتبقٍّ . وقل هذا المُتبقى من المال

والدنانير ، ولا تقل هذا المُتبقي بالياء)[39] .

جـ - دراسات الدكتور أحمد عبد الستار الجواري حين أظهر في دراساته أسلوباً جديداً يدعو فيه إلى إصلاح وتجديد منهج النحو العربي، وتخليصه مما علق فيه من شوائب المنطق والفلسفة ، وقد ظهر هذا جلياً في دراساته :

1. نحو التيسير عام1962
2. نحو الفعل عام ١٩٧٤
3. نحو القرآن عام 1974 .
4. نحو المعاني عام ١٩٨٧)[40] .

ومن أمثلة تطبيقه وقوفه عند الجملة الاسمية التي حُذف أحد ركنيها ، ولم يقدَّر المحذوف ، والذي يكثر في القرآن الكريم من مثل قوله تعالى : (وَقَالَتْ امْرَأَةُ فِرْعَوْنَ قُرَّةُ عَيْنٍ لِي وَلَكَ)[41].

قال الجواري : « إنَّ بعض الأسماء التي يؤتى بها في حالة الإسناد ، تكون مشحونة بالمعنى والإيحاء ، بحيث لا تحتاج إلى ما يوضحها أو يُسند إليها ، وهذه كلها طرق في التعبير الفني جَنَى عليها تَمَسُّك النحاة بأجزاء الجملة ولا سيما طرفاها ، وتأويل الكلام بحيث تذهب روعته ، ويضمحل أثره في النفس « [42] ، ويرى أن تقدير المحذوف هدر للمعنى وتضييع لجمالية الأسلوب القرآني. [43]

د- دراسات الدكتور مهدي المخزومي ، التي أراها منبعاً حقيقياً للتجديد في الدراسات النحوية الحديثة وهي:

1. آراؤه التي ضمنها بحثه للدكتوراه : (مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو) [44] عام 1953 .
2. (دعوة جادة في إصلاح العربية) [45] .

(في النحو العربي نقد وتوجيه) عام1964 .

(في النحو العربي قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث) عام 1966.

والمخزومي يرى أنَّ (حاشا) يكثر استعمالها (للتنزيه) أكثر من الاستثناء ، فقد قال عن الفعل (حاشا) إنَّه (ليس من الاستثناء في شيء ، وهو بالتنزيه أشبه ، والواقع أنَّ استعمال (حاشا) في الاستثناء قليل ، ولذلك كان سيبويه يَعدُّها في حروف الإضافة ، ولذلك يخفض ما بعدها في أكثر الاستعمالات[46] وقد استبدل بقوله تعالى : (حَاشَ للهِ مَا هَذا بَشراً) [47] .

هـ - دراسات الدكتور شوقي ضيف ، التي بناها متأثراً بأسلوب ابن مضاء القرطبي ، ومنهجه في إصلاح النحو العربي إذن (بعثت نظرية ابن مضاء وأسهمت في تغذية محاولات التجديد والتيسير والتي قامت استجابة لروح العصر) [48] . واتضح هذا التأثير بعد تحقيقه كتاب القرطبي (الرد على النحاة) فظهرت للدكتور ضيف دراسات تدعو إلى التجديد في النحو العربي ضمنها كتابيه :

1. (تجديد النحو) عام ١٩٨٢.
2. (تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده) عام ١٩٨٦ .

وقد جاء شوقي ضيف بتقسيم جديد للجمل في العربية وألغى تقسيم النحاة إياه - الجمل التي لها

محل من الإعراب ، والجمل التي لا محل لها من الإعراب - وكان تقسيم الجملة كالآتي :

(أ - جملة مستقلة - وهي :

1- الجملة المستأنفة.

2- الجملة الحوارية .

3- الجملة المعترضة .

4 - الجملة المفسرة .

5- الجملة المعطوفة على إحدى الجمل السابقة .

ب - جملة خاضعة غير مستقلة - وهي :

1- جملة الخبر .

2- جملة الفاعل ونائبه .

3- جملة المفعول به .

4 - الجملة الواقعة حالاً .

5- الجملة التابعة : نعتاً أو عطفاً أو بدلاً

6- جملة الصلة .

7- الجملة المضاف إليها .

8- جملة جواب الشرط .

9 - جملة جواب القسم .

11- الجملة المعطوفة على إحدى الجملة السابقة .) [49]

والدكتور ضيف بهذا الأسلوب التجديدي الذي بناه موافقاً رأي ابن مضاء القرطبي في إلغاء ما جاء به النحاة القدماء من تسميات، لكنَّه أسبغ عليه من روحه العصرية ما يوحى إلى اهتمامه الكبير بهذا العلم الجليل .

د - ليس هذا فحسب بل توجد دراسات كثيرة في مجال تجديد النحو العربي كدراسات الدكتور إبراهيم السامرائي ، وآراء الأستاذ عباس حسن ، وكتابات الدكتور نعمة رحيم العزاوي ، والدكتور أحمد مطلوب وغيرهم . ولا يمكن تجاهل ما قامت به(المجامع العلمية اللغوية) التي كثيراً ما عقدت مؤتمرات هدفها تجديد النحو وتيسيره. والواقع أنَّ الحديث طويل عن هذا الموضوع إلا أنَّ البحث قَصَرهُ على تلك الإشارة تعزيزاً لموقفه ، لأنَّ مجال الدراسات النحوية الداعية إلى تجديد النحو دون المساس بجوهره وأصالته كبير ، والبحث العلمي مستمر ما دام في الأمة رجال آمنوا برسالة اللغة العربية ، التي خلدها القرآن الكريم، وما يحمله من أسرار وخفايا ، هي في صميمها تعطي ثماراً يمكن الاعتماد عليها في أي منهج وأسلوب جديد ، لأنَّ القرآن : (اشتمل على كل المحتاج إليه من أحكام اللغة ، سوى الشاذ والنادر ، وما لا تقتضيه الحاجة وزيادة . نعم وزيادة والدليل على ذلك أنَّ النحو منذ نشأته حتى الآن لم يستوعب كل ما تمثل في القرآن من الأحكام والتراكيب الأسلوبية) [50] . ولا يزال أمر تجديد النحو العربي يلوح في الأفق ، لأنَّ العربية قابلة للتطور والتجدد ، بدليل قابلية أساليبها على المطاوعة ، وأقصد بالمطاوعة ، هو أن يتحول الفعل الثلاثي اللازم إلى

متعد ، والمتعدي إلى لازم ولا يتم ذلك إلا بطرق منها : (زيادة الهمزة قبل فائه نحو : أَكْرَمَ ، وأَنْزَلَ ، وبتضعيف عينه نحو : عَظَّم ، وَكَرَّم)[51] ، أما الفعل المتعدي فيتحول إلى لازم بطرق منها : (تضمين الفعل المتعدي معنى فعل لازم نحو: قوله تعالى (فَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَتِي) [52] بمعنى (بَارِكْ) ، ... والتأخير عن المعمول نحو (إِنْ كُنتُم لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُوْنَ[53])) [54] . وقد يقول قائل : إنَّ هذا الأمر متعلق بالصرف ، فنقول لاريب في ذلك لكون الصرف قسيم النحو ، وهو خير دليل على مطاوعة العربية وعدم جمودها .

المبحث الثالث : دراسات تدعو إلى التغيير والتجديد

بعدما نظرنا في نوعين من الدراسات النحوية بإيجاز، وصار لا بُدَّ من أَنَّ نقف أمام نوع ثالث منها . وهذا النوع يتمثل بدعوة شاملة إلى التغيير والتجديد الجذري ، دون الالتزام بمآثر النحو العربي . وقد حمل راية هذه الدعوة فريقاً ، آمن بصعوبة النحو العربي ، واستقرار عسرته في أذهان الناس فوجد : (أنَّ العربية ظلت محتفظة بسماتها الأصلية دهوراً طويلة ، فخالفت بذلك غيرها من لغات الأرض التي باد أكثرها، وأصاب التغيير بعضها ، فانقطع ما بين ماضيها وحاضرها ، فحاول هذا الفريق أن يمدَّ إلى العربية يد التغيير والتبديل ، متستراً في عمله هذا برداء التيسير والتحديث) [55] .. وهم بهذا المعنى يدعون إلى تغيير حقائق النحو العربي و (إقامة نظام لغوي جديد على أنقاضه) [56]. وإن أصحاب هذه الرؤيا ليسوا إلا حاقدين على اللغة العربية ، وساءهم بقاؤها طوال هذه القرون من الزمن دون أن تتغير وتتبدل أصولها وحقائقها فكانت لهم (دعوات تحمل في طياتها معاول هدم لأسوار العربية الحصينة من النحو ، والصرف ، والخط العربي ، إذ أخذت تنحرف فيما يسمى بالحرص الشديد على العربية عن الصراط المستقيم)[57] ، الذي يجب الالتفات إليه هنا. إذ إنَّ هذه الدراسات لم تنظر إلى التراث النحوي بإمعان و ودقة ، ولم تطَّلِعْ على كل النحو في الكتب القديمة ، بل أخذوا يصيدون مواضع الصعوبة والعسرة ، ليجعلوها سبباً يحتجون به لإقامة دعوتهم هذه ، والفريق الذي دعا إلى التجديد والتغيير فعلاً : (لم يكن همهُ تجديد الدراسة النحوية ، أو النفاذ إلى فهم جديد لحقائق اللغة ، وإنما رمى من دعوته إلى مسخ هذه الحقائق وابتداع نظام لغوي جديد ، وكان شافعه إلى ذلك ما زعموه من صعوبة النظام اللغوي وعسر القواعد الموروثة) [58]. وقد انقسمت هذه الدراسات في دعوتها إلى تجديد النظام اللغوي في العربية إلى اتجاهات متعددة :

اتجاه أراد تغيير الحروف العربية بأخرى أجنبية ، وثانٍ أراد من العامية مشاركة الفصحى ، بل إشاعتها في المجتمع واستعمالها بدلاً من لغة القرآن الكريم، والحديث الشريف ، والشعر العربي العريق وثالث أراد دفن التراث النحوي برمته مع علمائه الذين ابتدعوه ، وإحلال أفكار ونظريات أخرى غيره . وأرى أموراً قد تُشكّل سبباً عند بعض أصحاب هذه الدراسات إن لم يكن كلهم ، هي :

1. التبعية للأجنبي في السلوك والعمل.
2. التأثر الشديد باللغات الأجنبية ولا سيما الانكليزية والفرنسية .
3. الحقد الدفين على اللغة العربية وعلومها ، لأسباب سياسية ، ودينية ، واجتماعية .

وقد يكون وراء هذه الدعوات عوامل مادية ، دفعت أصحابها للرضوخ أمام المال وإغرائه ، فكتبوا ما كتبوا من أجل الكسب دون إيمان، وقناعة . ولمعرفة هذه الدراسات نسوق بعض الأمثلة بالإشارة ، ونفصل القول في واحدة لم يتطرق

إليها البحث سابقاً [59] ، زيادة في الفائدة وتعزيزاً لما ذهب إليه البحث من رأي :

أ. (إصلاح اللغة العربية - للأب انستاس الكرملي) [60] الذي دعا فيه إلى إصلاح قواعد اللغة العربية قائلاً : (يجب إصلاح قواعد اللغة وزيادة حروف جديدة على حروفها الأصلية واتخاذ حركات جديدة زيادة على ما عندنا) [61] . وأراد استبدال حروف العربية بالحروف اللاتينية . وممن سار على نهج الكرملي في دعوته استعمال الحروف اللاتينية بدلاً من العربية الدكتور داود الجلبي الموصلي الذي قال : (كنت أول من اقترح استبدال الحروف اللاتينية من الحروف العربية بعد أن بدل التُّرك حروفهم، ولما كنت ولا أزال على رأيي في لزوم تبديل حروفنا) [62].. وغيرهم ممن دعا إلى نشر دراسات تهتم بتغيير الحرف العربي ، الحرف الذي يَعُدُّونَه بحسب رأيهم سبباً في نقل العربية وصعوبتها متناسين خصائص لغتنا الجميلة ، وطرائق نظمها التي تنفرد بها عن اللغات الأخرى .

ب. دراسات تدعو إلى إلغاء الفصحى وتثبيت العامية . ومغزى هذه الدراسات إحلال اللهجات العامية محل اللغة الفصحى . وتبنَّى هذه الدراسات والدعوة إليها عدد غير قليل من العرب الذين استهوتهم رغبات الأجنبي للأسف الشديد ، وأحبوا لغته وحياته ، متناسين أصالة تراثهم وقدسية لغتهم . ومن هؤلاء : (سلامة موسى ، وأحمد لطفي السيد ، وقاسم أمين، والخوري مارون غصن ، ومحمود تيمور .....) [63]

ج. دعوة شريف الشوباشي ، وكيل وزارة الثقافة المصرية عام ٢٠٠٤ في كتابه تحيا اللغة العربية : يسقط سيبويه)[64] .

د. دراسة الأستاذ (يوسف السودا) في كتابه (الأحرفية أو القواعد الجديدة في العربية)[65] وسيكون هذا الكتاب مثالاً لهذا النوع من الدراسات.

تمثل دراسة (يوسف السودا) ثورة انقلابية على كل ما جاء به النحاة الأقدمون والمتأخرون من قواعد وأصول لأنَّ هذه الدراسة غيرت كُلَّ القواعد تغييراً جذرياً شاملاً، دون الاحتفاظ بشيء من روح اللغة وأسسها الأولى . ويدعو المؤلف في كتابه إلى تغيير جذري ، وجديد مخاطباً بذلك أبناء العربية بقوله : (إلى أبناء الضاد أقدم هذا الكتاب في قواعد اللغة العربية وقد بُنِيَ على أسس جديدة آمل بأنَّها تجعل القواعد أقرب منالاً مما هي عليه ...) [66] ومضى المؤلف يطرح أفكاره في الكتاب المكون من (ثماني وخمسين ومئتي صفحة) من القطع الوسط مُقسم قسمين هما :

أ- القسم الأول : المقدمة وتتألف من (اثنتين وثمانين صفحة) متضمنة فقرات وُضِعَ لها أرقاماً لاتينية، ولكل فقرة ما يقابلها بالإنكليزية وهي :

1. نظرة جمالية .
2. المصطلحة الجديدة .
3. قواعد عامة جديدة وأبواب محذوفة .
4. أبواب معدلة .
5. الخلاصة .

وقد ضمت ثنايا تلك الفقرات ، عرضاً موجزاً عن ازدهار اللغة قبل ظهور قواعد النحو ، لأنَّ المؤلف يرى أن العربية كانت سهلة ، ولا صعوبة فيها قبل أن يُكتب النحو . ثم تناول اختلاف الروايات في المسألة الواحدة وتأويلات النحاة ، وما أسسوه من قواعد معقدة ، من ذلك الاختلاف في عمل (اسم الفاعل) أو عمل (إياك) أو عمل (لا) وأنَّ تأويلاتهم مجرد بلبلة [67]. وخطَّأَ تسميات النحاة ، وأن القواعد تاهت ألف وثلاثة مئة عام ، وعاب على المتقدمين والمتأخرين عملهم على الرغم مما بذلوه من جهود في سبيل بناء قواعد النحو العربي [68] . ويرى أنَّ النحاة القدماء لو عرفوا حال العربية الآن لما سرهم هذا فيقول : « لو قام اليوم الأئمة الأقدمون ورأوا أنَّ المتأخرين لا يزالون عند القواعد التي وضعها القرن الثاني لعتب سيبويه والزمخشري، وابن مالك على نحاة اليوم واستفزوهم إلى إعادة النظر في الأسس القديمة، حرصاً على اللغة وسعياً لتذييعها بين أبنائها ، ونشرها بين الأمم » [69] ، ويرى (السودا)(أنَّ برنامجه يلائم المرحلة التي هو فيها فيقول : « يعوزنا سنة ١٩٥٩ أن نضع قواعد لسنة ١٩٥٩ . قواعد يحفظها التلميذ في بضع ساعات ، طيلة بضعة أشهر إلى جنب غيرها من اللغات والعلوم . قيل لي : ولكن مسَّ الأسس معناه ثورة في اللغة . قلت : لتكن الثورة إذا لم يكن خلاص اللغة إلا بثورة « [70] . ومما استعمله المؤلف في هذا القسم موضوع المصطلح الجديد ، إذ وضع فيه مصطلحات خاصة تقابل مصطلحات النحو، وهي كما وردت :

(1- مصطلحة - 2 - أحرفية - 3- فعيل - 4- تميم -5- مظهر -6- تصريف وصرف – 7 - أفعال مساعدة -8- يعربيات) [71]، ويقابلها في العربية : (مصطلحة بدلًا من القول (مصطلحات) ، وأحرفية بدلًا من (أجرومية)، وفعيل بدلاً من (فاعل) و(نائب فاعل) ، وتميم بدلاً من (المنصوبات - المفعول به ، والحال ، والمفعول المطلق- ومظهر تشترك مع (تميم) ، وأفعال مساعدة بدلاً من (كان وأخواتها) ...)[72] . فتصبح (القاعدة الجديدة : أنَّ كلمة فعيل إذا أسند إليها فعل معلوم تدل على من فعل الفعل : ذَبَحَ اللحَامُ الخَرُوْفَ) [73] . وكلمة : (تميم بدلا من كلمات مفعول به ، مفعول فيه ، مفعول معه ، مفعول لأجله ، مفعول مطلق ، حال)[74] . ومثال ذلك قوله (قَتْلَ الْجُنْدِي اللص) فـ (اللص) عنده تميم بدلًا من (مفعول به) ، وهو غير مكترث بالأخذ عن الأجنبي ، لأنَّ العلم عنده لا حدود له، قال : (ولم أجد ضيراً في اللجوء إلى اللغات الأجنبية، باعتبار أنَّ العلم لا وطن له ولا عصبية فيه.....)[75] .

ب - القسم الثاني : يتألف هذا القسم من (مئة وخمس وسبعين صفحة مخصصة بالقواعد الجديدة التي مهد لها في المقدمة ، إذ قسَّم المسائل فيه قسمين : الأول منهما عني بالصرف ، وبعض المسائل النحوية الممزوجة معه ، والثاني بأنظمة النحو : قال : (إنَّ المسائل في العربية قسمان : القسم الأول : يتعلق بصميم اللغة وجوهرها ، أمثال حركة عين المضارع في الفعل الثلاثي ، مشاكل الاسم الممنوع من الصرف ، جواز ما لا ينصرف في الشعر وعدم الجواز في النثر . تذكير المؤنث وتأنيث المذكر في العدد ، الاضطراب الواقع في المشتق من الفعل الثلاثي بين اسم النوع واسم المرة . والبلبلة بين (لا) المشبهة بـ (ليس) ومعمولها ، وبين (لا النافية للجنس) ومعمولها مشكلات كتابة الهمزة ، ومشكلات الكسرة ، والفتحة في (إنَّ) .... إلى آخر ما هناك من مواضيع تتعرض للغة في كتابتها ، وصياغتها ، وتركيبها ، ومألوفها من رفع ، ونصب ، وجر.

والقسم الثاني : يتعلق بالقواعد التي ارتآها النحاة أنظمة ووضعوا اللغة في إطارها ، وأطلقوا على تلك الأنظمة أسماء ، وجعلوا لها تحديدات) [76] .

ومن المسائل التي عرضها :

1. قسم الإعراب نوعين هما : (الإعراب الغراماطيقي [77] هو تفكيك الجملة كلمة كلمة لمعرفة نوع كل كلمة وعملها ومحلها من الإعراب) ويقصد (بعمل الكلمة ومحلها من الإعراب ، يذكر أن الكلمة إذا هي فعيل ، أو تميم ، أو مظهر) [78] . بمعنى إذا كانت الكلمة فاعلًا أو نائباً عن الفاعل ، أو أنَّها مفعول به ، أو مفعول فيه ، أو حالا، كما يرى ذلك المؤلف .

   والإعراب الثاني هو : (الإعراب المنطقي - لا يأخذ الكلمة بمفردها ، بل يأخذ الجملة بكاملها- فيُعنى بتقسيم الجمل على أنواع بحسب المعنى وحسب علاقة كل جملة بأختها) [79] .
2. عدَّ المؤلف الأسماء : (الضمائر ، الاسم الموصول ، اسم الإشارة ، أسماء الاستفهام) كُلُّها ضمائر، فقال : (اعتبرنا الأنواع الأربعة ضمائر ، كما تعتبرها كل اللغات ، لأنَّ الاسم يدلُّ على شيء بنفسه ، والضمائر الأربعة لا تدل على شيء بنفسها بل هي جميعاً تحلُّ محل الاسم وتُغني عن تكراره) وقد عبر عنها بـ (الضمير الذاتي، الضمير الموصول ، ضمير الإشارة ، ضمير الاستفهام [80].

ومن خلال الاطلاع على مادة الكتاب وجدتُ التأثر الواضح عند المؤلف بما في اللغات الأجنبية ، وأنَّ القواعد التي رسمها المؤلف على وفق قواعد تلك اللغات ، لا تنسجم مع الذوق العربي ، والقواعد النحوية العربية، لكونها تمثل أصالة التراث وعراقته ، ولأنَّها لم تتأثر بشرقي أو غربي، فبقيت محافظة على روحها السامية وأصالتها ، وأعتقد أنَّ أداء المؤلف هذا ليس سوى سحابة صيف تمرُّ من غير تأثير ، لذا مرت هذه الدعوة على العربية من غير أن تهز جفناً أو بدناً لها ، لأنَّها لغة راسخة في عمق التاريخ أولا ، ومتجددة متلائمة مع ما في العصر من جديد ثانياً . ولست الوحيد في نقدي كتاب (الأحرفية) ، فقد تناوله آخرون بالنقد والتحليل، ومنهم الباحثة (نسرين العلواني) في بحثها الموسوم (البحث الصرفي في الدراسات اللغوية العربية الحديثة)[81] ، فهي تستغرب من أسلوب المؤلف وطروحاته ، وكيف أنه سيواجه طلابه بمثل هذه الأفكار ؟ . قالت (والملاحظ على كلام الباحث هذا أنه يحاول أن يسلخ عن العربية روحها ، فكيف يفسّر لطلابه قوله تعالى : (فَلَعَلَّكَ تَارِكٌ بَعْضَ مَا يُوحَى إِلَيْكَ وَضَائِقٌ بِهِ صَدْرُكَ)[82] ، وكيف يُفهِمُ الطالب لغته العربية الموحية المعبرة الجميلة من غير معنى أو دلالة ؟ ، وكيف تكون له ملكة لغوية معنوية يعبر فيها بأساليب العربية البلاغية الرائعة ؟ ، كان الأولى به أن يؤكَّد أهمية دراسة المعاني والاستزادة منها في درس العربية بفروعها المختلفة ، وهي طريقة ناجحة ومجربة في قاعات الدرس)[83]. وأُؤَيد هذا الأمر ، وأؤكد على أهمية الوقوف عند دراسة المعنى النحوي ، والعودة بالنحو إلى جذوره الأولى قبل دخول الفلسفة وما شابهها عليه . وخلاصة القول إنَّ هذه الدراسات التي أراد أصحابها أن يغيروا أصول العربية ، ويأتوا بشيءٍ آمنوا أنه جديد ، ويمكن الاعتماد عليه يوماً ما وهذا وَهْمٌ كَبِيرٌ وقعوا فيه، لأنَّ العربية محفوفة بسور منيع من العقول المستنيرة بعمق الماضي العريق ، وبروح القرآن الكريم الذي نزل بهذه اللغة العريقة ، وهو محفوظ من الزيف والخلل بقدرة الله تعالى : (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)[84].

لذا فإنَّ مثل هذه الدراسات ليست سوى خواطر عبر بها أصحابها عن خلجات نفوسهم . وعلى دعاة التجديد أن يبتكروا ويطوروا ، بدلاً من اللوم والشكوى من قوة النظام النحوي الموروث ، بل عليهم أن لا يصفوا هذه القوة جموداً . وأن يبحثوا عن عناصر تزيد هذه القوة وتبثّ الحركة في الرَّاكد من القواعد ،

وليس القفز إلى واقع جديد بعيد عن هذا الموروث القوي بتجديد . ومن هنا أرى ، أن يقف هؤلاء موقفاً آخر فيه إنصاف لتراث العربية .

النتائج:

- التَّجديد النحوي عند القدماء كان يتجه نحو معالجة القضايا مع مراعاة توحيد الأصل وإتمام البناء .
- مسألة التبويب للمادة النحوية مازالت مبتغى يلوح في أفق الدارسين قديماً وحديثاً، حيث أثرت هذه المسألة في الدرس النحوي ابتداء بنظريات النحو العربي وانتهاء بمحاولات التيسير القديمة الحديثة، والدعوة إلى إلغاء نظرية العامل وتجديد القواعد النحوية، وإعادة النظر فيما التبس منها.
- الدرس النحوي القديم بدأ وصفياً لكنه تحول أواخر القرن الثالث للهجرة وبعده إلى المعيارية لأغراض تعليمية كما يفهم من قول ابن جني في بيانه حد النحو، وأنه وضع ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنه ردَّ به إليها .
- أهم محاولة جريئة مسَّت منهج النحو العربي وطالبت بتغييره جذرياً وإعادة النظر فيه هي محاولة ابن مضاء القرطبي في كتابه الردّ على النحاة»، والتي جاءت على شكل هزة عنيفة للنحو التقليدي، لأنها مسَّت أصوله التي بُنِيَ عليها، وقد دعت في عمومها إلى هدم نظرية العامل وإلغاء العلل الثواني والثوالث ورفض القياس وإسقاط التمارين غير العملية.
- الإعراب والعلامة الإعرابية جزء من النظام النحوي العربي لا يمكن الاستغناء عنه، ولا يمكن استبعاد العلامة الإعرابية إلا في حال أمن اللبس.
- إن الغاية من تجديد النحو تتجاوز مرحلة تعليم القواعد على أهميتها في المقام الأول، ولكنَّ تجديد النحو مطلب أساسي ونقطة ارتكاز، إذا أردنا لأي مشروع يتعلق بتجديد أساليب اللغة العربية تعلماً وتعليماً واستخداماً أن يتقدم على المدى القريب والبعيد.
- الدرس النحوي الحديث قد تجنى على النحاة القدامى عندما اتهمهم بتعسير النحو، باتباعهم منهج التأليف الذي قام على نظام الشروح والحواشي والتعليقات، وذلك منهج اقتضته طبيعة القرون التي ساد فيها، فهو من جهة استجابة لطبيعة المتعلمين، ومن جهة أخرى اتساق مع إجلال المجتمع للنحو ومعلمه كما أوضح ابن هشام في مقدمة المغني.
- النحاة المحدثون اختلفوا كما اختلف القدامى وأحياناً أكثر مما يدل على أن النحو مرتبط أشد الارتباط بالمعنى، والمعاني مخزونة في أذهان أصحابها، ومن هنا كان اختلاف النحاة في التأويل والتقدير في أحايين كثيرة دليلا على سعة اللغة بحسب قدرة الناطقين بها أكثر من كونه دليلا على تعصب النحاة.
- بيان هدف التجديد الذي يسعى إلى لفتح أبواباً واسعة للنظر إلى التراث النحوي ، ويشترط في التجديد النحوي ألا يقوم على الاختصار وحذف الشروح النحوية، بل ينبني على العرض الجديد

الموضوعات النحو العربي، حيث قصد جل المصلحين فكرة التجديد لا بتحديد المادة النحوية ، لأنَّ المادة النحوية لا تجدد ، وإنما خصصوا تجديد الطرق والأساليب والمناهج والتبويب للتخفيف من ثقل المادة وجعلها سهلة مبسطة.

- من خلال تحليل كثير من هذه المحاولات تبيّن لنا فشلها لأنَّ أصحابها انطلقوا في قراءاتهم النقدية للتراث من منطلقات قاصرة تنم عن غياب تصور واضح للعلم وما تقتضيه التطبيقات التربوية من مبادئ أساسية في صناعة التعليم ومحاولات تيسير النحو في الكتب المدرسية لم تُقدّم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد للنحو حيويته، وكان الفرق شاسعا بين نظريات التجديد وكيفية تطبيقها.
- هذه المحاولات لم تصحح وضعا، ولم تجدد منهجاً، ولم تأتِ بجديد إلا إصلاحاً في المظهر وأناقة في الإخراج. أما القواعد فهي هي، وأما الموضوعات فكما ورثناها لم يُصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل؛ كثافة من حيث الموضوعات وغزارة في المفاهيم والمصطلحات النحوية، وغموض في لغة التعريفات التي تبدو أحياناً، ألغازاً ورموزاً لا يتسع عقل الدارس لفهمها وإدراك معانيها الدسمة.

الهوامش:

(1) السيوطي - الاقتراح . ص ١١٤
(2) المصدر نفسه . ص١٣
(3) أبو مغلى : د. سميح - الأصول في اللغة العربية وآدابها - دار القدس - عمان - ١٩٩٠
(4) القرطبي - الرد على النحاة . ص ٥٥ التحقيق
(5) القزاز: د. عبد الجبار - الدراسات اللغوية في العراق . ص ١٦٠
(6) حسين : د. محمد محمد - حصوننا مهددة من داخلها – ط٥ - الكويت ١٩٧٨
(7) حسين : محمد محمد - حصوننا مهددة من داخلها . ص ٢١١
(8) لم يتسن للباحث الاطلاع عليه ٩٥٦
(9) نقلا عن / الصعيدي - النحو الجديد /
(10) المصدر نفسه . ص٧٩
(11) ينظر / المصدر نفسه . ص ٧٨
(12) الرافعي : مصطفى صادق - تحت راية القرآن - ط٧ - مصر - ١٩٧٤
(13) الرافعي - تحت راية القرآن . ص ٥
(14) الصعيدي - النحو الجديد . ص ٨٤
(15) الجزائري - نقد المقترحات المصرية في تيسير العلوم العربية عام ١٩٥٩. ويجدر بنا أن تشير إلى أنَّ الشيخ (محمد رضا كاشف الغطاء) قد ردَّ على المقترحات المصرية أيضاً بكتابه (نقد المقترحات المصرية) في إجابته طلب وزارة المعارف الموجه إليه أيضاً، إلا أنَّه كان ميالاً إلى التيسير ولم يتعصب إلى القديم فيه كما فعل الشيخ الجزائري، كما يُعَد كتاب الشيخ الجزائري أكثر سعة في تناول المادة النحوية من كتاب الشيخ محمد رضا .
(16) الجزائري - نقد المقترحات المصرية . ص ٣١ و ٣٢.
(17) المصدر نفسه . ص ٣٥
(18) المصدر نفسه . ص ٣٦
(19) ينظر / المصدر نفسه . ص ٤٨ - ٥٠
(20) المصدر نفسه . ص ٥٧
(21) المصدر نفسه . ص ٥٩
(22) المبارك : د. ز مازن - نحو وعي لغوي - بيروت- ١٩٧٩ . ص ١٣
(23) المصدر نفسه . ص ١٤
(24) المصدر نفسه . ص ١٤٠
(25) القزاز : د. عبد الجبار - الدراسات اللغوية في العراق . ص١٤٧
(26) المخزومي - دعوة جادة في إصلاح العربية - المعلم الجديد .ص ٢٣
(27) المخزومي - مدرسة الكوفة . ص ٣٩٩

(28) الجواري - نحو التيسير . ص ٦٠
(29) إبراهيم : د. محي الدين توفيق - ابن الانباري في كتابه الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين - جامعة الموصل - ١٩٧٩ / ٣١٣
(30) الجواري - نحو التيسير . ص ١١
(31) العزاوي - في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث . ص١٢٣
(32) تمام حسان الأصول . ص ١٠٣
(33) شاهين : د . توفيق محمد - عوامل تنمية اللغة العربية - ط ١ - القاهرة /١٩٨٠. ص ١٠
(34) مطلوب : د. احمد - فصول في العربية - منشورات المجمع العلمي العراقي – بغداد٢٠٠٣ . ص ٤٢٣
(35) جواد : د. مصطفى - مجلة المعلم الجديد - الجزء الثالث - السنة الثالثة عشرة – ١٩٥٠. ص ٣٩- ٤٩
(36) جواد : د. مصطفى - المباحث اللغوية في العراق - ط ٢ - بغداد ١٩٦٥
(37) جواد : د. مصطفى - مجلة المعلم الجديد - المجلد الخامس - ١٩٤٠ . ص ١٠٦
(38) جواد : د. مصطفى - قل ولا تقل - ط ٢ - بغداد ١٩٧٠
(39) المصدر نفسه ٢ .ص ١٦١
(40) أشار إليها البحث في هوامشه ص ٢٠٦
(41) القصص - الآية / ٩٨٩
(42) الجواري - نحو القرآن . ص٢٥
(43) ينظر / المصدر نفسه .ص ٢٦ .
(44) أشار إليها البحث سابقاً : وقد تضمنت آراء جديدة في تطور النحو العربي.
(45) المخزومي - مجلة المعلم الجديد - جـ ٦ - مجـ ١٨- ١٩٥٥. ص ٢٣ - ٢٩
(46) المخزومي - في النحو العربي قواعد وتطبيق / ٢٠٩ ، وينظر / سيبويه الكتاب ٢ . ص ٣٠٩
(47) يوسف - من الآية / ٣٠
(48) العزاوي - في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث . ص ٤٠
(49) ينظر / الجواري - تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً . ص١٩٤- ١٩٧
(50) الحسون : د. خليل بنيان - النحويون والقرآن - عمان - الأردن ب ت / ٨
(51) الفضلي : د. عبد الهادي - موجز التصريف - مطبعة الآداب - النجف الاشرف ١٩٧٢ . ص ١٣٠
(52) الأحقاف - من الآية / ١٥
(53) يوسف - من الآية / ٤٣
(54) الفضلي : د. عبد الهادي - موجز التصريف . ص ١٣٠ ، ١٣١
(55) العزاوي - من قضايا تعليم اللغة . ص ١٠١
(56) المصدر نفسه . ص١٠٢
(57) الحموز : د. عبد الفتاح أحمد - تأويل ماله أكثر من وجه إملائي في العربية - مجلة الضاد - جـ ١٩٨٢ . ص١٢٠

(58) العزاوي : د . نعمة رحيم - فصول في اللغة والنقد - ط ١ - المكتبة العصرية - بغداد ٢٠٠٤ . ص ١٠١
(59) أشار البحث في الفصل السابق إلى هذه الدراسات ص ٢١٤ وما بعدها
(60) القزاز : د. عبد الجبار - الدراسات اللغوية في العراق ص ١٥٧
(61) المصدر نفسه . ص ١٥٧
(62) المصدر نفسه. ص ١٩٣
(63) سعيد : د. نفوسة - تاريخ الدعوة إلى العامية في مصر . ص ٢٠٨ أشار إليها البحث في الفصل السابق . ص ٢١٨.
(64) عرض البحث تفصيلات عنه في الفصل السابق . ص ٢١٨
(65) صدر في بيروت بطبعته الأولى عام ١٩٥٩
(66) المصدر نفسه . ص ٧
(67) ينظر | السودا : يوسف - الأحرفية ١٠ ، ١١
(68) ينظر المصدر نفسه . ص ٨ - ٢٠
(69) المصدر نفسه . ص٢٢
(70) المصدر نفسه . ص٢٣
(71) السودا : يوسف - الأحرفية . ص٢٧
(72) ينظر المصدر نفسه . ص٢٧ - ٤١
(73) المصدر نفسه . ص ٣١
(74) المصدر نفسه . ص ٣١
(75) ينظر / المصدر نفسه . ص ٣٢
(76) السودا : يوسف - الأحرفية . ص ١٤٤
(77) غراما طيق / كلمة يونانية مشتقة من كلمة (غراما) ومعناها (الحروف) والمقصود (علم الحروف) ينظر / المصدر نفسه . ص٢٨
(78) المصدر نفسه . ص١٠٠- ١٠١
(79) المصدر نفسه . ص ١٠١
(80) السودا : يوسف - الأحرفية . ص ٢٦
(81) أشار إليه البحث في هوامشه . ص ٢١٤
(82) هود - الآية / ١٢
(83) العلواني : نسرين - البحث الصرفي في الدراسات اللغوية العربية الحديثة . ص ٥٢
(84) الحجر الآية / ٩

المصادر والمراجع :

(1) السيوطي - الاقتراح في أصول النحو . الناشر: دار البيروني ، دمشق .
(2) أبو مغلى : د. سميح - الأصول في اللغة العربية وآدابها - دار القدس - عمان - ١٩٩٠ .
(3) القرطبي - الرد على النحاة . تح : شوقي ضيف .القاهرة ، دار الفكر العربي .
(4) القزاز: د. عبد الجبار - الدراسات اللغوية في العراق .
(5) حسين : د. محمد محمد - حصوننا مهددة من داخلها – ط5 - الكويت ١٩٧٨
(6) الرافعي : مصطفى صادق - تحت راية القرآن - ط٧ - مصر - ١٩٧٤
(7) المبارك : د. ز مازن - نحو وعي لغوي - بيروت- ١٩٧٩ .
(8) القزاز : د. عبد الجبار - الدراسات اللغوية في العراق .
(9) المخزومي - دعوة جادة في إصلاح العربية – العراق ، مجلة المعلم الجديد .
(10) المخزومي - مدرسة الكوفة .مصر ، القاهرة . 1958
(11) الجواري - نحو التيسير .العراق ، 1984 م .
(12) إبراهيم : د. محي الدين توفيق - ابن الانباري في كتابه الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين - جامعة الموصل - ١٩٧٩ / ٣١٣
(13) العزاوي - في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث ، بغداد ، دار الشؤون الثقافية العامة
(14) تمام حسان ، الأصول . القاهرة ، عالم الكتب .
(15) شاهين : د . توفيق محمد - عوامل تنمية اللغة العربية - ط ١ - القاهرة /١٩٨٠.
(16) مطلوب : د. احمد - فصول في العربية - منشورات المجمع العلمي العراقي – بغداد2003 .
(17) جواد : د. مصطفى – العراق ، مجلة المعلم الجديد - الجزء الثالث - السنة الثالثة عشرة – ١٩٥٠.
(18) جواد : د. مصطفى - المباحث اللغوية في العراق - ط ٢ - بغداد ١٩٦٥
(19) جواد : د. مصطفى – العراق ، مجلة المعلم الجديد - المجلد الخامس - ١٩٤٠ .
(20) جواد : د. مصطفى - قل ولا تقل - ط ٢ - بغداد ١٩٧٠
(21) المخزومي - مجلة المعلم الجديد - جـ ٦ - مجـ ١٨- 1955.
(22) ينظر / الجواري - تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً ، بغداد ، دار الشؤون الثقافية العامة
(23) الحسون : د. خليل بنيان - النحويون والقرآن - عمان - الأردن ب ت / 8
(24) الفضلي : د. عبد الهادي - موجز التصريف - مطبعة الآداب -بغداد ، النجف الاشرف 1972 .
(25) الحموز : د. عبد الفتاح أحمد - تأويل ماله أكثر من وجه إملائي في العربية – الأردن، مجلة الضاد - جـ١٩٨٢ .
(26) العزاوي : د . نعمة رحيم - فصول في اللغة والنقد - ط ١ - المكتبة العصرية - بغداد 2004 .
(72) القزاز : د. عبد الجبار - الدراسات اللغوية في العراق
(28) سعيد : د. نفوسة - تاريخ الدعوة إلى العامية في مصر . ص ٢٠٨ أشار إليها البحث في الفصل السابق.
(29) ينظر | السودا : يوسف - الأحرفية . بيروت 1969
(30) العلواني : نسرين - البحث الصرفي في الدراسات اللغوية العربية الحديثة . بغداد ، 2003

اللغة العربية في عصر المعلوماتية

أ.إكرام عبدالرازق إبراهيم العيسابي
طالبة دكتوراه – كلية الدراسات العليا
جامعة البحر الأحمر

د. هنـــاء محمد أبوزينب محمـــد
جامعة البحر الأحمر

المستخلص :

هذه ورقة بحثيه بعنوان (اللغة العربية في عصر المعلوماتية) ، تهدف إلى التعريف بالتحديات التكنولوجية و الاقتصادية للغة العربية ، وإظهار ما تتضمنه اللغة العربية من غنى في أدوات التعبير ، وقد اعتمدت الورقة على جملة من الدراسات السابقة لجمع المعلومات ، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت إلي عدد من النتائج أبرزها أن للعولمة آثار إيجابية وسالبة على اللغة ، وأن العربية استطاعت أن تُولد من جذورها اللغوية ، ومن كلماتها ما يصحُّ للتعبير عن هذه المرحلة الحضارية . وقد أوصت الباحثة بالاهتمام بمستوى موظفي الدولة ليواكبوا التطور والنهضة في ميدان المعلوماتية ، والعناية بلغة الصحافة ووسائل الإعلام كافة ، وتعريب اللوحات واللافتات .

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية ، العولمة ، اللغات.

Arabic language in the era of globalization

A.Ikram Abdel Razek Ibrahim El Esabi
Dr.Hana Mohammed Abuzeinab Mohammed

Abstract:

This research paper entitled' *'Arabic language in the era of globalization"* It aims to identify technological and economical challenge that face Arabic language and to find out how it enriches with expressions words . Previous studies have been used as a tool for data collection. It is used descriptive analytical method to conduct the study. The researcher reached to some findings among which are; globalization has both positive and negative impact on Arabic Language and has words and expressions to be used to face the challenge of globalization. The researcher recommends to take care about using Arabic language in the field of press and media by employees as well as Arabcizing billboards and panners.

Key words: Arabic language, globalization, Languages.

المقدمة :

إن اللغة من مقومات بناء الأمم وتطورها وارتقائها ، فتطور الأمم رهن بمحافظتها على لغتها وقدرة هذه اللغة على التطور والاستيعاب لكل مستحدث ، والعربية إحدى هذه اللغات التي ظهرت منذ القدم ولا تزال صامدة في مواجهة تحديات كبيرة لكونها لغة حية تحمل رسالة سماوية عادت على الإنسانية جمعاء بالنور والهداية ، فهي إذن معطى حضاري مهم للغة العربية والإسلامية لكونها تمثل تراثاً تاريخياً هويةً وبُعداً حضارياً ، ولذلك تعد المحافظة على سلامة اللغة وتهيئتها لتفي بمتطلبات العصر بعلومه وفنونه ومختلف مجالاته وجعلها ملائمة لضروريات الحياة وحاجاتها. وتسعى المؤسسات العربية والمجامع اللغوية والمعاهد بمختلف الأقطار العربية التي حملت على عاتقها مسئولية النصوص العربية وتحفيزها لمواكبة حركة الحياة وديناميكيتها فتواكب إثر ذلك مستحدثات العصر الحالي ونهضته العلمية والفنية ، وتستوعب مستحدثات الأفكار والمعاني الجديدة ، فاللغة كائن حي يتأثر بحضارة الأمة ونظمها وتقاليدها واتجاهاتها العقلية ودرجة ثقافتها وشئونها الاجتماعية والاقتصادية وما إلى ذلك.

إن كل تطور بحثي في ناحية من هذه النواحي إلا وينعكس تأثيره في أداة التعبير ، ولذلك تعد اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب ، واللغة العربية أصدق مثال على هذا ، حيث أصبحت بعد نزول القرآن الكريم لغة العلوم العقلية (كالطب والكيمياء والفلك والطبيعة) إضافة إلى العلوم النقلية (كالفقه والتفسير والكلام) ، بل غدت لغة العلم الأولى التي لا تضاهيها لغة في القرون الوسطى ، وخلفت آثاراً تشهد بعبقرية علماء العرب المسلمين على مر العصور.

مشكلة البحث :

1. التخوف من العولمة طغى لمعظم الباحثين على التفاؤل بها .
2. ينبه معظم الباحثين إلى أنّ الصراع القادم هو صراع لغوي .
3. انتشرت العولمة بمظهرها التقاني (الحواسيب ، الشبكة ، الفضائيات) وعلا النكير وضج الصراخ، مما يتوهمون على آثارها المدمرة للعقيدة والثقافة واللغة

أهداف الدراسة:

1. إن العربية الفصحى لتدين حتى يومنا هذا مركزها العالمية أساسيا لهذه الحقيقة الثابتة ولقد قامت في جميع البلدان العربية والإسلامية رمزاً لغوياً لوحدة عالم الإسلام في الثقافة والمدنية والفصحى – لغة القرآن .
2. إن اللغة العربية أغنى لغات العالم بل هي أرقى من لغات أوربا لأنها تتضمن كل أدوات التعبير في أصولها .

أهمية الدراسة وسبب اختيار الموضوع:

1. بيان مدى الأزمة التي تمر بها العربية .
2. اللغة العربية أمام تحديات تكنولوجية واقتصادية ما فتئت تتطور بسرعة مذهلة لم تعد تصدق من متطلبات العصر في جميع المجالات .

منهجية البحث :

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يمكن تعريفه على موقف أو مجموعة من الناس والأحداث أو الأوضاع ، وقد جاء الحديث عن تعريف التدافع لغة واصطلاحاً وتعريف العولمة اللغوية والعولمة اصطلاحاً :

التدافع لغة : تدافع يتدافع تدافعاً فهو متدافع ، والمفعول متدافع (للمتعدي)

تدافع السبل: دفع بعضه بعضا ، تدافع الموج ، تدافع القوم الشيء دفعه كل واحد منهم إلى صاحبه ، ضيف تدافعه الحي .. دفعه كل واحد منهم إلى الآخر ، تدافعوا الكرة أي تناقلوها ، تدافع القوم عند الباب أي تزاحموا ، دفع بعضهم بعضا ، تدافع القوم في الحرب أي تدافعوا لإنقاذ الجرحى.

التدافع اصطلاحاً : من التعريف بسنة المدافعة في قوله تعالى : { إِنَّ اللَّهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا }[1] وقرأ المدنيات يعقوب [2] وسهل في سورتي البقرة والحج (ولولا دفع الله الناس) ويقال هو سيد قومنا غير مدافع بفتح الفاء أي غير مزاحم في ذلك ، ولا مدفوع عنه ، ومن معاني المدافعة الوصول للغاية وبلوغ المقصد، يقال : «هذا الطريق يدفع لمكان كذا ـ أي ينتهي إليه» ، ودفع إلى المكان ودفع كلاهما أي انتهى إليه وهو مجاز سنة المدافعة تعني السير في طريق الحق ومنازعته ، وتستلزم عزيمة كعزيمة الأسد ، نقله الصاغاني[3] : كاندفاع السيل حتى الوصول. وقال ابن الليث[4] الاندفاع : المضي في الأرض كائناً ما يكون ، وفي الأساس اندفع الأمر مضى فيه وهو مجاز ، وفي الحديث إنه دفع من عرفات أي ابتدأ السير.

قال ابن منظور[5] : الدفاع كثرة الماء وشدته ، ومن معانيها الحركة والسعي والمضي في الأمر.

نلاحظ: هذه المعاني اللغوية العديدة ، وثيقة الصلة بالمعنى الاصطلاحي» ، لذلك أشارت الدراسة إلى أن التدافع اللغوي هو تدافع اللغات ، دفاع اللغات عن بعضهم البعض ـ التعدد اللغوي تدافع ، الازدواجية غير المتكافئة تدافع ، اللغة العربية ومبدأ الهوية والانتماء في العصر الرقمي تدافع ، الانترنت تدافع ، الأزمة داخلية أو خارجية تدافع ، يجب أن تدافع اللغات عن بعضها البعض ، فالعربية تتدافع مع اللغات لكي تكون ذات عزيمة وتكون لغة العصر.

تعريف العولمة لغة :

العولمة في اللغة هي مصدر الفعل عَوْلَم ، وهي ما يعبر عن انتقال المعلومات والسلع ورؤوس الأموال والتكنولوجيا ومختلف المنتجات الإعلامية والثقافية بحرية تامة بين المجتمعات الإنسانية ، ولا تقتصر العولمة على ما ذكر سابقاً فحسب ، بل تتعداه أيضاً إلى تنقل البشر ذاتهم ، وكأن العالم أضحى قرية صغيرة.[6]

تعريف العولمة اصطلاحاً:

هي ظاهرة اجتماعية تسعى إلى تعزيز التكامل بين مجموعة من المجالات المالية والتجارية والاقتصادية وغيرها ، كما تساهم العولمة في الربط بين القطاعات المحلية والعالمية من خلال تعزيز انتقال الخدمات والسلع ورؤوس الأموال ، وتعرف العولمة بأنها عملية تداول مختلف للمنافع التي تطبقها على وجه أخص المنظمات والشركات والمؤسسات بهدف تحقيق نفوذ دولية أو توسيع عملها ليتحول من محلي إلى عالمي. [7] ومن التعريفات الأخرى للعولمة إنها دعم القطاع التجاري ضمن كافة أنحاء العالم وتحديداً من خلال المنشئات الكبرى التي تنتج الخدمات والسلع بين دول عديدة ومتنوعة.

وجاء الحديث عن : الثمار الخبيثة للعلمانية[8] والغزو الفكري والدليل على أنه ليس وهماً ، وتحذير كثير من الباحثين مما قد تحمله العولمة الثقافية عن اللغة العربية من مخاطر ، وكفل هذا ما حَـمَـل بعض المؤسسات اللغوية والفكرية على عقد مؤتمرات وندوات لمقاربة هذه المسألة ؛ منها:

- الأداء اللغوي على مواقع التواصل الاجتماعي (دكتوراه) ، دكتور محمود أحمد . وتوصَّلت هذه الدراسة إلي أن الإنترنت أسهم في التواصل بين مختلف ثقافات العالم ، وقرَّب الأفكار واستطاعت شبكة الإنترنت ببرامجها المختلفة أن تخزن التاريخ العربي ، وتحتضن أهمَّ القواميس العربية ، فأصبح ـ مثلاً ـ يسمع القرآن الكريم ويُقرأ ترجمته بلغات عديدة ، ولا زالت الشركات تعمل على حلِّ إشكالية الحرف العربي .
- مرونة اللغة العربية (دكتوراه) ، السعدي غنيمي . 2018م .

توصلت هذه الدراسة إلي أن العربية تمتلك ثراءً في المعنى والمبنى ، ولها من الإمكانات ما يُؤهِّلها لولوج عصر المعلوماتية ، ومكاتفة التكنولوجيا باقتدار . ومن تصفح الباحثة لرسالتها وضح لها أن العربية تملك من الخصائص والميزات التي تجعلها قادرة على مسايرة العصر ، ومواكبة عالم التكنولوجيا ، فقد حاولت الباحثة أن توضِّح أن العربية تتحدَّى فى ذلك السيل المنهمر، وأشارت إلي التدافع ـ تدافع اللغات، دفاع اللغات عن بعضها البعض ـ والانتماء إلى العصر الرقمي ، تدافع الانترنت وتدافع الازدواجية غير المتكافئة ، تدافع التعدد اللغوي .

- ندوة (اللغة العربية والتقنيات الحديثة)بدعوى من مجمع اللغة العربية الأردني 2008م .ـ المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى العربي الرقمي برعاية السيد نائب رئيس الجمهورية ، دمشق حزيران 2009م .
- اللغة العربية وعاء الوجدان القومي والركيزة التوحيدية والثقافة العربية المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر نوفمبر 2000م .
- اللغة العربية والتقنيات الحديثة – مجمع اللغة العربية الأردني .

من هذه الدراسات استفادة الباحثة إن العولمة بما لها من وسائل اتصال وشبكة وحواسيب وبرامج ووسائل سمعية وبصرية وإعلام فضائي أيما فائدة في ميدان الثقافة العربية عامة واللغة العربية خاصة ذلك إنها تتيح لنا إختزال الوقت والجهد حيث يمكن الوصول للمعلومة والإفادة من المعرفة ، وللعربية مرونة تمكنها من التكييف وفقاً لمقتضيات هذا العصر .

ثم جاء الحديث عن : التحديات التي تواجه اللغة العربية[9] ووضع اللغة العربية في ضوء اللغات ودرجة قربها أو بعدها من مخاطر الاندثار[10] ، واللغة العربية وأصابع الاتهام[11] واللغة العربية والصراع[12] وموقع اللغة العربية في عصر العولمة ، والوسائل الناجعة للوقوف في وجهها ، واللغة العربية وأثرها في الهوية الثقافية واللغة أساس الهوية ، ما مدى اعتزاز أهمل العربية بلغتهم؟[13] وكذلك جاء الحديث عن : الازدواجية المفروضة (الفرنسية ، العربية والإنجليزية) لما فيها من أخطار تهدد وجود اللغة العربية.[14]

- اللغة العربية هي لغة العالم الأولى ، فلما ضعفنا انزوت ، واللغة العربية[15] ومبدأ الهوية والانتماء في العصر الرقمي[16] ، واللغة العربية في عصر التحول الرقمي.

إن العربية أمام تحديات تكنولوجية واقتصادية ما فتئت تتطور بسرعة مذهلة لم تعد تصدق ، ومن متطلبات العصر في جميع المجالات أن يتم تحليل كميات ضخمة من البيانات سواء ما تعلق بالمجال الصناعي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو العلمي[17] انجاز هذه المهمة يتطلب تطوير اللغة العربية من الداخل وتعريب المصطلحات وإقناع أهل الاختصاص باستخدامها كل في مجال تخصصه.

إن نقل التكنولوجيا بغير اللغة الوطنية ، سيكون مآله الفشل وسيبقى الانعتاق من أخطار العولمة وتداعياتها مؤجلاً وسيبقى مستقبل الأجيال الصاعدة بلغة الغموض وسيبقى الاقتصاد الوطني في حالة تبعية للأسواق العالمية.

إن العربية بحاجة إلى اجتهادات نوعية في حد ذاتها ، وإن التحديث المعجمي والمفرداتي والتركيبي ، من شأنه أن يؤهلها لمزيد من تقبل المعطيات العلمية الجديدة ، وإن التعصب للتراث قد يضيع العربية الكثير من فرص التحديث ، والعربية الحديثة لها القدرة والخصائص على هضم اللهجات العامية المختلفة واستبعادها وتوحيدها مادامت العربية لغة القرآن.

وتشير الباحثة للآثار الإيجابية للعولمة في اللغة العربية بقولها:

يمكن الإفادة من العولمة بما أنها وسائل اتصال وشبكة وحواسيب وبرامج ووسائل سمعية وبصرية وإعلام فضائي أيما فائدة في ميادين الثقافة العربية عامة ، واللغة العربية خاصة: ((ذلك أنها تتيح لنا اختزال الوقت والجهد ، حيث يمكن الوصول إلى المعلومة والإفادة من المعرفة طالما اقترنت المعرفة في اللغة العربية بالعلم ، وبالعلم المعرفي يمكن أن تنتشر ثقافتنا في الوقت الذي تنقل فيه إلينا ثقافة الغير.[18] وكذلك تشير إلى الآثار السلبية للعولمة في اللغة العربية من خلال ما تورده الباحثة في الآتي

إن من السلبيات التي حملتها العولمة ممثلة في الشبكة الدولية للمعلومات والهاتف السيار والفضائيات ما يلي:

- ضعف اكتساب المهارات اللغوية ، ومحاولة ترسيخ العاميات العربية بكتابها ولا ينكر إن في العربية كما لغيرها من اللغات ، مستويين هما المستوى الفصيح والمستوى العامي أو غير المعياري الذي يسود في الحياة اليومية والتعبير عن بسائط الأشياء[19]
- كما يرى آخرون : إن العولمة تسعى لتحقيق الهيمنة في مجال الاقتصاد والتقنية والاتصال وتؤدي الهيمنة في هذه المجالات إلى السيطرة في الحقل المعرفي والثقافي واللغوي ، بل إن بعضهم بلغ به الخوف والتعصب إلى أن يسمي آثار العولمة على اللغة والثقافة بالويلات[20] ، فالعولمة تكريس للسيطرة من قبل الشعوب القوية الغنية على الشعوب الضعيفة الفقيرة ، وبعضهم ألقى باللائمة والعتاب على العربية ونعتها بأوصاف لا تليق بمقامها ، كما أن هناك قضية شائكة ألا وهي (العولمة اللغوية) ثم جاء الحديث عن اللغة العربية في مناخ التعددية اللسانية والثنائية غير المتكافئة ، وتناول الغزو الأجنبي لبلدان العالم العربي والإسلامي مع الاكتساح الاستعماري لهذه البلدان في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي.[21]
- وتشير الباحثة إلى ملاحظة : أن الوطن العربي بدأ يبتعد عن لغته ، ومعروف تاريخياً أن من يبتعد عن لغته ، إنما يفقد ذاته ، وفقدان الذات معناه فقدان كل مقومات المجتمع ، ومن ثم

خسارة خصائص الأمة ، كما أن تشتت اللغة يعكس تشتت أهلها والانفصال عنها هو في حقيقة الأمر انفصال عن الرابط الذي يجمع بين مكونات الأمة ، والنتيجة الحتمية هي «الاندثار التدريجي للهوية التي تمثلها ، والاندحار للحضارة التي سجلت بها ، وأسباب الاندحار والاندثار متعاضدة متعاونة بقصد أو من غفلة»[22].

إن الناظر إلى واقع العربية في العهود الحديثة ، يرى بكل وضوح التضييق عليها ومحاولات التشويش على صورتها ، ويتبين الدعوات المقرضة للقضاء عليها ومعاول الهدم من اجل استئصالها ، وكلها ممارسات تفسر بكونها دعوات وأفعال تضاف إلى المحاولات الاستعمارية الساعية إلى محو أهم خصائص الأمة والتخطيط لإضعافها ، وعلى الرغم من برامج التضييق ووسائل التشويش وتنوع معاول الهدم ، ما تزال اللغة العربية تحيا حياة عزيزة محبوبة مرغوبة وإن لم يكن ذلك بالدرجة التي كانت عليها في ماضيها ول بالقدر الذي يجب أن يكون عليه حاضرها. [23]

ثم جاء الحديث عن العربية في عيون أصحابها بتقرير وضعه خبراء اليونسكو سنة (2003م) حول حيوية اللغات وتعرضها للاندثار ، تجدهم يعتبرون موقف أفراد المجتمع إزاء لغتهم واحد من أهم المعايير الأساسية التسعة للحكم على مدى حيوية لسان من الألسنة ، ودرجة الخطورة التي تهدده ، ثم يقسمون هذا المعيار بدوره إلى ست درجات أهمها وأعلاها : أن يكون المجتمع كله متعلقاً بلغته ويتمنى لها التطور والنمو ، وأدناه هو: ألا يكون هنالك شخص يهمه موت اللغة أو بقاؤها ، وتلك هي العلامة السوداء ودرجة الخطر الأكبر ، ومن هنا تأتي مشروعية طرح سؤال أساسي وهو:

ما مدى اعتزاز أهل العربية بلغتهم وتشبثهم بها وحرصهم على المحافظة عليها وتطويرها وتنميتها؟ وإلى أي حد ما تزال الشعوب العربية أو الناطقة بالعربية تعتبر هذه اللغة جزءاً أساسياً من هويتها وكينونتها ووجودها وليست مجرد أداة من أدوات التواصل التي يمكن استبدالها بأي لغة أخرى؟ وبعبارة أخرى: ما نظرة أهل اللغة للغتهم؟ ؛ هل هي نظرة إعجاب وفخر واعتزاز؟ ، أم نظرة ازدراء واحتقار؟ وما نوع العلاقة التي تربطهم بها؟ هل هي علاقة حميمة فيها ود واحترام وتقدير وميل وإقبال ، أم علاقة خصام وانفصال وتنكر ونفور؟

– الإجابة على هذه الأسئلة وما هو من قبيلها وفصيلها ، ستكون للأسف سلبية ومخيبة بصفة إجمالية.

فالسمة الغالبة على تعامل أهل العربية مع لغتهم هي سمة التفريط واللا مبالاة والتنكر والتخلي والتقصير في خدمتها واستخدامها وتهميشها في كثير من المجالات الحيوية ، بل قد لا يخلو الأمر أحياناً من ملاحظة علامات الإعراض والنفور الذي يصل عند بعض الفئات إلى درجة الإحساس بالخجل من استخدامها وكأن في ذلك منقصة أو مذمة ومعَّـرة ، أما نتيجة المقياس الذي يستخدمه علم النفس الاجتماعي في وزن قيمة اللغة من زاوية حرص الآباء على نقل لغتهم لأبنائهم ، ويعتبره تقرير خبراء اليونسكو من المعايير التسعة الأساسية لمعرفة حيوية اللغة أو تعرضها للخطر وهو جزء مما يعكس نظرة أهل اللغة للغتهم ، فهي صادمة أيضاً ـ ذلك أنت أغلب الآباء وأرباب الأسر المنتمية لفئة النخبة المؤثرة من الطبقتين العليا والمتوسطة، أصبحوا يحرصون أكثر من أي وقت مضى على الدفع بأبنائهم للمدارس الأجنبية ويتفاخرون بذلك أيَّـما تفاخر. [24]

الخاتمـة :

يجدر بنا أن نختم هذا البحث ؛ بـأن الدارسة أوصت الباحثين وأصحاب الحل والعقد من هذه الأمة ، بأن يبذلوا جل جهودهم من أجل تعميم اللغة العربية وأن تكون لسان قومها في الحياة العامة وفي جل أنشطتهم المجتمعية من مؤسسات وإدارات تنظيراً وتعليماً وبحثاً وإبداعاً وتوثيقاً ، وأن صيرورة اللغة لن تأتي إلا عن طريق مشروع عربي حصري تتكاتف حوله جميع الكفاءات والقدرات لإنجاح المخططات للسمو بالإنسان العربي والقفز به قفزة نوعية تؤهله للوقوف وبثبات أمام تتبع العولمة وأخطارها فكيف تهمش اللغة العربية وتنحيها جانباً وتحرمها الولوج في المجالات الحيوية العلمية الثقافية والإعلامية والمقاولات والمعاملات ... وغيرها) وتجعلها حكراً على اللغة الأجنبية ثم نعيب عليها بأنها قاصرة ، ونحوها وصرفها معقدان وإنما العيب في المجتمع الذي يعاني من عقدة نقص ونظرة دونية للغة فاللغة حين تعطى الاعتبار وتفرد في المجتمع سترتقي وينصلح حالها ، وإنما مثلكم مثل من يقول :

ألقاه في اليمن مكتوفاً *** وقال إياك إياك أن تبتل بالماء

إن خصوم اللغة العربية كثيراً ما يركزون على المشاكل البسيطة من نحو وإملاء وتيسير طرق التعليم بينما تطور اللغة بالاستعمال لا بالإهمال وتحل هذه المشاكل بالإعمال فكل شيء يترك جانباً لابد أن يعلوه الغبار والصدأ .

النتائج:

- الثقافة العربية : الأصالة ، التحدي ، الاستجابة.
- للعولمة آثار إيجابية وسلبية.
- شكلت العولمة تحدياً للغات وهي الكتابة على الشبكة التي نافست بحدة الكتابة الورقية وهو ما سمي بالمحتوى الرقمي ، وقد حافظت تقانة العولمة أي (الشبكة العنكبوتية) في أشياء تسهم في الحفاظ عليها وعلى تراثها ونشرها عالمياً لاسيما أمهات الكتب ، فلم يعد ثمة خوف عليها بعد تراجع النشر الورقي أمام النشر الإلكتروني ، وتزخر الشبكة الآن بعشرات الآلاف من الكتب وملايين النصوص العربية ، ويُذكر على سبيل المثال لا الحصر: المدونات اللغوية العربية لعل من أشهرها مدونة (عدنان عبيدات) المسماة ((بنك اللغة العربية)).
- لقد استطاعت العربية أن تولد من جذورها اللغوية ومن كلماتها ما يصح للتعبير من هذه المرحلة الحضارية وعلومها.
- إن اللغة العربية تملك ثراء في المبنى والمعنى ولها الإمكانيات التركيبية ما يؤهلها لولوج عصر المعلوماتية وكثافة التكنولوجيا باقتدار ، غير أنه تواجهها أخطار جسيمة تعرقل مسارها الطبيعي وتحد من استخدامها استخداماً لائقاً ، ومن هذه الأخطار ما يلي:

أ. استفحال الألفاظ الأجنبية في الخطاب العربي؛ مما أدى إلى بروز استخدام لغوي ملوث.
ب. ضعف تعليم العلوم الصلبة باللغة العربية في مرحلة التعليم المتقدم المتخصص.
ج. تراجع التعريب والانتقاص من قيمة كل ما يرد باللغة العربية.
د. شيوع العاميات في الأوساط التربوية ، ذلك لأن اللهجات العامية تشوه ولا تنتج فهي تأخذ ألفاظها من الفصحى أو من لغات أجنبية فشوهوها بإبدال حروفها.

هـ العربية فرضت نفسها منذ عهود ومازالت تفرض نفسها ، لن يضيرها قول قائل أو تقاطع قاطع ويكفيها سموقاً أنها حافظت على التراث الإنساني من الضياع ، وتعد منافساً خطيراً لجميع لغات العالم ، فهي تشكل قوة ضاربة في الأعماق وتعد منافساً خطيراً لجميع لغات العالم باعتمادها كلغة أثناء عملية الترجمة.

التوصيات :

بعد هذا العرض ؛ يمكن للبحث أن يقدم توصيات في النقاط الآتية:

1. دعم المجامع اللغوية العربية والمؤسسات المثيلة معنوياً ومادياً على الصعيدين الشعبي والرسمي ، والدعوة إلى توحيدها في مجمَع واحد ما دامت قضيتها واحدة مشتركة وهي خدمة اللغة العربية القومية السامية الواحدة في كل المجالات.
2. عدم السماح بنشر كل ما يكتب باللهجات العامية مهما كان مستواه وسببه ومقاومته.
3. مراجعة ما يؤلف ويكتب مع أهمية تصويبه اللغوي قبل الإذن بنشره.
4. الإصرار على أن تكون لغة البحث والتدريس والمناقشات بالعربية الفصيحة الرشيقة في كل أقسام الجامعات وكلياتها.
5. الاهتمام بمستوى موظفي الدولة والمؤسسات اللغوية بعقد دورات لغوية .
6. العناية بلغة الصحافة ووسائل الإعلام كآفة وتعريب اللوحات واللافتات
7. تعليمات جادة وصريحة من المسؤولين في قطاع التربية والتعليم .

الهوامش:

(1) سورة الحج ، الآية (38)

(2) يعقوب وسهل : رصد أكبر شبكة للمحترفين في العالم ، يعقوب لديه خمسة وظائف مدرجة على ملفه الشخصي.

(3) الصاغاني ، محمد بن الحسن بن حيدر بن علي القرشي العدوي العمري الصاغاني وهو هندي الأصل.

(4) ابن الليث ، شيخ الإسلام الإمام الحافظ العالم أبو الحارث الليث بن سعد بن عبد الرحمن ، فقيه ومحدث ، إمام أهل مصر في زمانه وصاحب المذاهب الإسلامية.

(5) ابن منظور : أديب ومؤرخ وعالِم في الفقه الإسلامي واللغة العربية ومن أشهر مؤلفاته (لسان العرب).

(6) أحمد الضبيب : اللغة العربية في عصر العولمة.

(7) سيد يس : اللغة العربية في عصر العولمة.

(8) جون لوك : فيلسوف تجريبي ومفكر سياسي إنجليزي ، تعلم في جامعة أكسفورد.

(9) النقاش (رجاء) الكاتب الشهير في كتابه «هل تنتحر العربية؟»

(10) المسدي (عبد السلام) العرب والانتحار اللغوي.

(11) مبارك مازن: نحو وعي لغوي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1979م.

(12) أحمد درويش جذور العربية فروع الحياة ، دار السؤال للطباعة والنشر ، دمشق ، ط2، ب.س.ن.

(13) السرقسطي : كتاب الأفعال إعداد حسن محمد شرف ، مراجعة محمد مصري غلام ، ط3 ، القاهرة ، مجمع اللغة العربية ، 2002م.

(14) لوي جان كالغي: مطرب مصري من أم فلسطينية ، ولد في السويس ، حقق شهرة واسعة في العالم العربي، درس بكلية التربية بدايات العام 2002م.

(15) ويكيبيديا (الموسوعة الحرة)

(16) نفس المرجع السابق أعلاه.

(17) مجموعة مؤلفين : لغتنا العربية في خطر ، منشورات جمعية حماية العربية بالشارقة ، 2000م.

(18) شفيق الأخرس : العرب والعولمة ما العمل؟ العرب والعولمة : 454.

(19) مرجع سابق.

(20) أسعد الحمداني : ويلات العولمة على الدين والثقافة واللغة ، دار النقاش ، بيروت ، 2002م.

(21) اليونسكو : (منظمة اليونسكو) حيوية اللغات وتعرضها للاندثار ، تقرير أعده خبراء اليونسكو الخاص المعني باللغات المهددة بالاندثار.

(22) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون أبو زيد ولي الدين الحضرمي الأشبيلي المعروف بابن خلدون ، تعد مصنفاته من مصادر الفكر العالمي ، ومن أشهرها كتاب (العبر) وديوان المبتدأ والخبر في معرفة أيام العرب والعجم.

(23) المرجع السابق.

(24) كلود هاجيج : كتب فقرة رائعة عن هذه النقطة حين قال متكلماً عن لغته وكأنه يتكلم عن لغتنا ويشخص حالنا معها : ((اللسان الذي يكون في صحة جيدة هو ذلك الذي يحظى بتقدير مستعمليه ، الذي يجدونه لساناً جميلاً وغنياً ودقيقاً وبحكم أنهم يعرفونه أكثر من أي لسان آخر وأنهم ليسو على درجة عالية من الازدواجية ، فإنهم لا يعبرون جيداً عن رغباتهم إلا بهذا اللسان ، وعلى العكس من هذا حيث يكون هناك مستعملون تجذبهم لغة أخرى ، فإنهم يكفون عن إعطاء القيمة اللازمة للسانهم ، وربما أحسوا بالخجل من استعماله ، وأدى بهم في النهاية إلى التخلي عنه ، هناك نوع من الإحساس بالضيق ينشأ لديهم من كونهم ما زالوا يستخدمون لساناً ليس هناك ما يدعو إليه ، وهذه هي النقطة التي تتجمع حولها كل المشاعر السلبية التي يجدون صعوبة في التخلص منها ، ومن ثم يحصل لديهم الاقتناع بأن لسانهم لم بعد صالحاً للتعبير عن الحداثة ، وأنه عاجز عن التعبير عن الأفكار المجردة دون أن يعلموا أن كل لسان له هذه القدرة التعبيرية بمجرد ما يتوافر العزم على خوض غمار التوليد المعجمي ، أنظر كتاب لا لموت اللغات ، ص 149.

التوجيه الصرفي للقراءات القرآنيَّة الواردة في كتاب الممتع في التصريف لابن عصفور الإشبيلي

د.أماني عبد الحفيظ فرح محمد
قسم اللغة العربية – كلية الآداب والدراسات الإنسانية
جامعة دنقلا

المستخلص:

يتناول هذا البحث التوجيِّه الصرفي للقراءات القرآنية التي استشهدَ بها ابن عصفور في كتابه(الممتع في التصريف)، واقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، الأول خصصته للتعريف بالكتاب وصاحبه ومكانته, والثاني وضح لنا معنى التوجيه لغة واصطلاحا، والثالث كان عبارة عن دراسة تطبيقية لبعض القراءات الصرفية الواردة في كتاب الممتع, وبينت أقوال المفسرين والنحويين واللغويين في توجيهها، ثم ترجيح أحد الآراء, ويهدف هذا البحث إلي توضيح علاقة علم الصرف بالقراءات القرآنية وبيان أهميَّة علمي الصرف والقراءات في فهم الآيات القرآنية ، مستعيناً في ذلك بالمنهج الوصفي التحليلي،ثمّ ختمت البحث بأهمّ النتائج التي توصل إليها البحث ومنها أن الظواهر الصرفية تتبوء مكانة متميزة بين بقية الظواهر اللغوية التي حفلت بها القراءات القرآنية ولاسيما على مستوى فرش الحروف، وأن القراءات تشكل مصدرا عظيما من مصادر الاحتجاج بمختلف مستوياته يستشهد بها على تقعيد القواعد، واعتمدت في ذلك على مصادر ومراجع منها ما كان في اللغة نحواً وصرفا ومنها ما كان في القراءات القرآنيّة. وبعض من معاجم اللغة وكتب التراجم.

الكلمات المفتاحيَّة: التوجيه الصرفي، القراءات القرآنيّة ، ابن عصفور الإشبيلي، اللهجات، الممتع في التصريف

Morphological guidance for the Qur'anic readings contained in the book Al-Mumti' fi Al-Tasrif by Ibn Asfour Al-Ishbili

Dr. Amani Abed el hafeez Farah Mohammed

AbStract:

This research deals with the morphological guidance of the Quran-tic readings cited by Ibn Asfour in his book(Al Mumti fi Al Tasrif). The nature of the research required dividing it into three sections. The first was devoted to introducing the book ,its author,and its status.The second explained to us the meaning of guidance Ling uistically and terminologically ,The third was applied study of some .The morphological readings contained in the book Al Mumti, and the opinions of commentators ,grammarians ,and linguists regarding their guidance, and then giving preference to one of the opinions.This research aims to clarify the relationship of morphology to Quranic readings and demonstrate the Importance of the sciences of morphology and readings in under-

standing Qur anic verses ,using the descriptive and analy tical approach . Then I concluded the research with the most important results that the research reached, including that morphological phenomena Occupy adisting uished place among the rest of the linguistic phenomena that are filled with Qur anic readings , especially on the letters of the letters, and that the readings Constitute agreat Sou

rce of protest at various Levels that are cited on the strictness of the rules,.and Irelied on that .,I have Sources and references, including what was in the Language, Grammar and morphology ,including what was in Quranic readings, and some of the language dictionaries and biographical book.

Keywords: morphological, guidance, Quranic readings,,Ibn Asfour al Ishbili ,dialects, fun in morphology,

المقدمة:

لقد شرف الباري عزوجلّ اللغة العربيَّة بنزول القرآن على رسوله الأمين بها فقال تعالى: (لسان الذين يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين) [1] وقد اشتغل العلماء المسلمون بكتاب الله حفظا ودراسة وتفسيرا، فانبثقت عن هذه الدراسات جلّ العلوم العربية من تفسير ونحو وصرف وغيره. ومن رحمة الله بأمة الإسلام أن وسع عليها في قراءة كتابه العزيز، فقد أنزله على سبعة أحرف قال(ﷺ) :» أقراني جبريل على حرف فراجعته فزادني فلم أزل استزيده ويزيدني حتى انتهي على سبعة أحرف»وتعددت قراءات القرآن فظهر ما يسمي بالقراءات فهو من أجل العلوم الإسلامية، لأنه علي ارتباط وثيق بالقرآن الكريم. وللعلاقات القرآنية علاقة وثيقة باللهجات العربية،إذ كانت لغات العرب مختلفة وألسنتهم شتي، يعسر على أحدهم الانتقال من لغته إلى غيرها، أو من حرف إلى آخر بل قد يكون بعضهم لايقدر على ذلك لو بالتعليم والعلاج لما فيه من الاحتمال على مشقة وعسر[2] فكان من تيسير تعليمهم القرآن الكريم أن أمر الله عز وجلّ رسوله الكريم(أن يقرئ كل قوم بلغتهم وما جرت عليهم عادتهم فالهذلي يقرأ(عتي حين)[3] يريد (حتي حين) [4]؛ لأنه هكذا يلفظ بها ويستعملها، والأسدي يقرأ(تِعلمون وتِعلم) و(تِسود وجوه)[5]و(ألم أِعهد اليكم) [6] والتميمي يهمز والقريشي لايهمز()

إذن هذه حقيقة القراءات فهي تمثل مستوي لهجيا، ولكن النحويين جعلوا لها مكانا في الاستشهاد فكانوا سببا في إدخالها الدرس النحوي واللغوي، ونظروا اليها على أنها من المستويات الأخرى التي تشكل مستوي واحد ـــ القرآن الكريم والشعر والأمثال وكلام

العرب ـ وكان ذلك سببا في ظهور اضطراب القواعد النحوية والصرفية ومن هنا جاء تسمية بحثي ب(التوجية الصرفي للقراءات الواردة في كتاب الممتع في التصريف لابن عصفور). وتهدف الدراسة إلى توضيح علاقة الصرف بالقراءات القرانية وبيان أهمية علمي الصرف والقراءات في فهم الآيات القرآنية، كما تهدف إلىإعطاء واحد من الكتب التراثية حظا من الاهتمام بالدراسة.

أهميَّة البحث:

1. إبراز أهميّة كتاب الممتع في التصريف المتمثلة في كثرة شروحه وشارحيه.
2. إن البحث يمس كتاب الله توجيها وتحليلا وتيسيرا على طلابه للوصول إلى المراد من نزوله وهو فهم معانيه.

منهج البحث:

المنهج المتبع في إنجاز هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات لهذه الظاهرة أي التوجيه الصرفي للقراءات ومن ثم وصفها بالإضافة إلى الاستعانة ببعض الأدوات المتمثلة في التحليل

مشكلة البحث:

وإشكالية هذا البحث تكمن في الآتي:

1/ ماهية الأوجه الصرفيّة التي حملت عليها القراءات القرآنيّة التي استشهد بها ابن عصفور.

2/ ما مدي تأثير اختلافات القراءات في تغيير المعني العام للآية.

3/ هل يؤثر الاختلاف بين الحركات البنائيَّة للأسماء والمصادر والأفعال في المعني؟

4/ هل تعد الاختلافات الصرفيَّة فيصلاً يرجع إليه في إصدار الأحكام الشرعيّة؟

الدراسات السابقة:

هناك دراسات كثيرة دارت حول هذا الكتاب منها ماهو قديم مثل تعليقات ابن مالك(ت672هـ) على الممتع ذكرها محقق كتاب الممتع ، ونقله أبوحيان في التذييل والتكميل، ومنها ما هو حديث ك(جهود ابن عصفور الصرفيّة / رسالة دكتوراه/ سكينة بدري مقبول/ إشراف محمد أحمد الشامي/ جامعة أم درمان الإسلامية/1427هـ ـــ 2006م).

الخاتمة:

و فيها أهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال الدراسة، وبعض التوصيات التي يرى الباحث الحاجة إليها، وتيسيراً للفهم والزيادة لمن يريد ذُيِل البحث بفهرس المصادر والمراجع

المبحث الأول: التعريف بالكتاب وصاحبه ومكانته

ابن عصفور هو علي بن مؤمن بن محمد الحضرمي الأشبيلي المولد أبو الحسن المعروف بابن عصفور. ومن أبرز العلماء الذين أخذ عنهم أبوعلي الشلوبين(ت645هـ)، فقد لازمه عشر سنين ختم فيها كتاب سيبويه وقد حدث بينهما مقاطعة، وأبو الحسن الدّباج(ت646هـ) كان نحويًا أديبا وعالما بالقراءات تتلمذ على ابن خروف، ومن تلاميذه المبرزين أبوعبدالله الشلوبين الصغير المالقي(ت670هـ)، وأبوالفضل الصغار قاسم علي الأنصاري البطليوسيي (ت630هـ) وابو عثمان الطبيري النحوي(ت680هـ) واذيعهم صيتا أبوحيان الغرناطي(ت754هـ) .

له مؤلفات في اللغة والأدب والتصريف مثل (المقرب) في النحو، و(الممتع في التصريف) وشرح الجمل وسرقات الشعراء, توفي بتونس669هـ [7].

التعريف بكتاب الممتع في التصريف :

من أهم مصنفات المدرسة الأندلسيّة التي تأخرت عنايتها بالنحو البصري والصرفي،

استغرق هذا الكتاب مع ابن عصفور أربع سنوات(625هـ ــ 629هـ)، وعندما فرغ منه قدمه إلي أبي بكر عبدالله بن أبي الأصبع عبدالعزيز بن صاحب الرد

وقد بسط فيه مسائل التصريف بسطا مسهبا، مدعوما بالدليل والتعليل والأدلة والشواهد فكان من أشهر كتبه، ومن أمثل كتب الصرف المطولة حتى قلّ أن يخلو مسائله كتاب من كتب الصرف المتأخرين، وسار على نهج من سبقوه في ترتيب أبواب الكتاب وهي عنده محصورة في سبعة أبواب :

الأبنية بقسميها الأسماء والأفعال والحروف الزوائد والإبدال والقلب والحذف والنقل والإدغام ومسائل التمرين.

فالأبواب واستسقي مادة كتابه مما تقدمه من مؤلفات في علم التصريف، فكان فيه منسقا لجهود سابقيه بعد أن اختار منها ما يرضيه ويحقق الغاية التي صبأ إليها في تصنيف كتابه, وحقق الكتاب فخر الدين قباوة وطبع عدة مرات.[8]

مكانته:

كان أبوحيان النحوي شديد الإعجاب به يقدمه على من سواه ولايفارقه في الحل والترحال[9]؛ لأنّه كما قال في مقدمة كتابه المبدع:» ولما كان كتاب(الممتع) أحسن ما

وُضع في هذا الفن ترتيبا، وألخصه تهذيباً, وأجمعه تقسيما, وأقربه تفهيماً, قصدنا في هذه الأوراق ذكر ما تضمنه من الأحكام بألخص عبارة، وأبدع إشارة، ليشرف الناظر فيه علي عظمه في أقرب زمان، ويسرح بصيرته على عقائل حسان. وسميته ب(المبدع الملُّخص من الممتع).[10] ويقول محقق الكتاب ــ فخر الدين قباوة ــ :» والناظر فيما نشر من مصنفات ابن عصفور وعناوين ما صحت نسبته إليه مما لم ينشر، يجد نشاطا واسعا في دراسة النحو والصرف واللغة والأدب وإنتاجا أدبيا في النثر والشعر والرجز، ولهذا قيل عنه إنه كان إماماً في اللغة، ريان في الأدب في الطبقة الأولى من أعلام إشبيليه، وحامل لواء العربيَّة في زمانه بالأندلس، وإماما في المغارب والمشارق، وحيث حلّ فعلمه نازل بالمحل.

أما أعماله النحوية فكانت تسير فيما خطّه قدماء النحاة من مذهب التحقيق، ويقوم علي اتخاذ سبيل بين طريقي البصرة والكوفة، لاختيار الرأي المدعوم بالدليل، فإن كان

دليل الطرفين ضعيفا ، وتبدى له ماهو أصح بذل في المسألة اجتهاده، ووضع حكما جديدا بعيد عن المذهبين، ولذا كان ابن عصفور يختار في مصنفاته ما رجحته الأدلة

من أقوال البصريين والكوفيين والبغدادين ويضيف أحيانا ما انفرد به هو من الأحكام والضوابط والتعليل والتفسير[11]

المبحث الثاني: مفهوم التوجية الصرفي

من الطبيعي أن لكل كلمة أصلاً اشتق فيه؛ بناءا على ذلك سوف تتناول الباحث نبذه موجزة في معني التوجيه لغة واصطلاحا

التوجيه في اللغة:

الجذراللغوي لها (و.ج.ه) والوجه معروف ويجمع على وجوه، والجهة النحو نقول(كذا على جهة كذا), والوجهة القبلة وشبهها في كل وجهه وفي قوافي الشعر التأسيس

والتوجيه والقافية[12].

ووجّه بمعني انقاد واتّبع، ويقال: إلى الشئ توجّه بمعني ولي وجهه إليه وفي المثل(أينما أُوَجّه ألقَ سعدا.[13]، ثمّ تناولها الجرجاني في كتابه معرّفا بها قائلا:» إيراد الكلام على وجه يندفع به كلام الخصم, وقيل عبارة على وجه ينافي كلام الخصم»[14]

التوجية في الاصطلاح:

فنٌ مستساغٌ بين العلماء قديماً وحديثاً به تعرفُ قوة المعاني ودقتها، وقد اعتني الأئمة به وأفردوا له كتباً كثيرة. وهو» علم غايته بيان وجوه القراءات القرآنية، واتفاقها مع قواعد النحو واللغة ومعرفة مستندها اللغوي تحقيقا للشئ المعروف، كما يهدف علم التوجيه إلى ردّ الاعتراضات

والانتقادات التي يوردها بعض النحاة واللغويين والمفسرين علي بعض وجوه القراءات»[15] وهو كذلك:» علم يبحث عن القراءات من جوانبها الصوتية، والصرفية، والنحوية والبلاغية، والدلاليه»[16]

المبحث لثالث: دراسة تطبيقية لبعض القراءات القرآنية

المطلب الأول : أبنيَّة الأسماء والأفعال

أولا ـ أبنية الأسماء

لكل اسم متمكن ميزان يوزن به، فإذا أردت أن تزن اسما اتيت بأحرف (فَعَل) مطابقة لحركاته وسكناته فوزن(فرس)(فعل).

فإن بقي بعد الثلاثة حرف أصلي كررت لام(فعل) ف(درهم) على وزن(فِعلل)، وإن بقي حرفان أصليان كررت اللام ف(سفرجل) وزنها(فعللّ) ، وإن كان في الاسم زيادة في وزنه وضعنا الزائد في الميزان وبلفظه ف(ضارب) علي وزن)فاعل (وللاسم الثلاثي المجرد اثنا عشر وزنا واحد منها استعماله قليل والآخر مهمل يقول ابن مالك:

وغير آخر الثلاثي افتح وضم *** وأكسر وزد تسكين ثانيه تعم

وفِعُل اهمل والعكـــس يقل *** لقصدهم تخصيص فُعِل بفعل

ومسألتنا تدور حول كلمة(قيما) حيث ورد قراءتها بدون تضعيف يقول ابن عصفور:»

(قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا)[17] يري إنها مصدر مقصور من قيام ولولا ذلك لكان قِوماً؛ لأنه من ذوات الواو ولا تقلب الواو ياء إذا كانت متحركة عيناً في مفرد لانكسار ما قبلها؛ إلا بشرط أن يكون بعدها ألف وتكون في مصدر لفعل اعتلت عينه نحو (قام قياماً)فدلّ انقلاب الواو ياء في قيم علي أنه مصدر في الأصل وصف به.[18]

التعليق:

في قوله (قَيِما) وجهان متواتران:

1/ قرأ عاصم وابن عامر، وحمزة والكسائي وخلف(قِيَماً) بكسر القاف وفتح الياء مخففاً.

2/ قرأ الجمهور(قَيِّماً) بفتح القاف وكسر الياء مشدداً [19] .

الجذر اللغوي للقراءتين واحد(ق.و.م)، بيد أنّ الصيغ الصرفيّة تباينت، و القراءتان

بمعني واحد والمراد بهما المصدر لقول الفراء في قوله(وَلا تُؤْتُوا السُّفَهاءَ أَمْوالَكُمُ) [20]:» السفهاء: النساء والصبيان الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِياماً يقول التي بها تقومون قواما وقياما. وقرأ نافع الْمَدَنِيّ (قيما) والمعنى- والله أعلم- واحد.[21]

يري ابن عصفور أنّ(قِيماً) مصدر من الفعل(قام) مستدلاً علي ذلك؛ بأنّ الواو لا تقلب ياء إلا إذا وقعت عيناً لمصدر قبلها كسرة وبعدها ألف, ووافقه الطبري علي ذلك:» فان قياما وقوما وقيما معنى واحد. وإنما»القيام» أصله»القوام»، غير أن»القاف» التي قبل»الواو» لما كانت مكسورة، جعلت»الواو»»ياء» لكسرة ما قبلها، كما يقال:»صُمْت صيامًا»[22]. فكلها عنده مصادر بيد أنّها اختلفت في ألفاظها ويبدو لي أنّها استعمالات لهجيّة.

وهناك أمران يعضدان صحة ما ذهب إليه: الأول: أنّ نافع وابن عامر قرأ (قياما) في قوله(وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا) قيماً [23]، ويقول الزمخشري:» وقرئ: قيما، بمعنى قياما، كما جاء عوذا بمعنى عياذ[24] .فعدّ قراءتي (قياما وقيما) بمعني واحد والمراد بهما المصدر. بينما أضاف العكبري فيها وجهان آخران:» (قِيَامًا) : يُقْرَأُ بِالْيَاءِ وَالْأَلِفِ، وَهُوَ مَصْدَرُ قَامَ، وَالْيَاءُ بَدَلٌ مِنَ الْوَاوِ، وَأُبْدِلَتْ مِنْهَا لَمَّا أُعِلَّتْ فِي الْفِعْلِ، وَكَانَتْ قَبْلَهَا كَسْرَةٌ، وَالتَّقْدِيرُ: الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ سَبَبَ قِيَامِ أَبْدَانِكُمْ؛ أَيْ: بَقَائِهَا.

وَيُقْرَأُ قِيَمًا - بِغَيْرِ أَلِفٍ، وَفِيهِ ثَلَاثَةُ أَوْجُهٍ: أَحَدُهَا: أَنَّهُ مَصْدَرٌ مِثْلُ الْحَوْلِ وَالْعِوَضِ، وَكَانَ الْقِيَاسُ أَنْ تُثْبَتَ الْوَاوُ لِتَحَصُّنِهَا بِتَوَسُّطِهَا، كَمَا صَحَّتْ فِي الْحَوْلِ وَالْعِوَضِ، وَلَكِنْ أَبْدَلُوهَا يَاءً حَمْلًا عَلَى «قِيَامٍ» عَلَى اعْتِلَالِهَا فِي الْفِعْلِ. وَالثَّانِي: أَنَّهَا جَمْعُ قِيمَةٍ كَدِيمَةٍ

وَدِيَمٍ، وَالْمَعْنَى أَنَّ الْأَمْوَالَ كَالْقِيَمِ لِلنُّفُوسِ إِذْ كَانَ بَقَاؤُهَا بِهَا،وَقَالَ أَبُو عَلِيٍّ: هَذَا لَا يَصِحُّ لِأَنَّهُ قَدْ قُرِئَ فِي قَوْلِهِ: (دِينًا قِيَمًا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ)[25] ، وَفِي قَوْلِهِ: (الْكَعْبَةَ الْبَيْتَ الْحَرَامَ قِيَامًا)[26] ، وَلَا يَصِحُّ مَعْنَى الْقِيمَةِ فِيهِمَا. وَالْوَجْهُ الثَّالِثُ: أَنْ يَكُونَ الْأَصْلُ قِيَامًا فَحُذِفَتِ الْأَلِفُ كَمَا حُذِفَتْ فِي خِيَمٍ، وَيُقْرَأُ: قِوَامًا بِكَسْرِ الْقَافِ، وَبِوَاوٍ وَأَلِفٍ، وَفِيهِ وَجْهَانِ: أَحَدُهُمَا: هُوَ مَصْدَرُ قَاوَمْتُ قِوَامًا مِثْلُ لَاوَذْتُ لِوَاذًا، فَصَحَّتْ فِي الْمَصْدَرِ لَمَّا صَحَّتْ فِي الْفِعْلِ. وَالثَّانِي: أَنَّهَا اسْمٌ لِمَا يَقُومُ بِهِ الْأَمْرُ وَلَيْسَ بِمَصْدَرٍ[27] عدّ قياماً مصدر,وذكر ثلاثة أوجه ل(قِيماً) الأول والثالث بمعني المصدر وإن اختلفت تفاصيلهما. والوجه الثاني بمعني الجمع.

وحجة من كسر القاف وخفف أنّه من صيغ مصادر(قام)، وهذا الوزن قليل في

المصادر، والغالب فيه تصحيح لامه؛ لأنّها مفتوحة كما صحت في(عوض وحول)، وعلته خارجه عن القياس, وأصل الياء فيه واواً كما فعلوا في وثيرة ، ومعناها وصف للدين بمصدر القيام المقصود به كفايّة المصلحة للمبالغة[28]

وحجة من قرأ بالفتح إنّه جعلها صفة للدين واستدلوا علي ذلك بقوله(**وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ**)[29]، ووزنها (فيعل) وأصلها(قيوم) واجتمعت الواو والياء في كلمه والسابق ساكن فقلبت الواو ياء وأدغمت في الياء فصارت قيم ،ومعناها مستقيم، ويري ابن عاشور هنا أنّها صيغة مُبَالَغَةٍ من(قَائِمٌ) بِمَعْنَى مُعْتَدِلٍ غَيْرِ مُعْوَجٍّ، وَإِطْلَاقُ الْقِيَامِ

عَلَى الِاعْتِدَالِ وَالِاسْتِقَامَةِ مَجَازٌ، لِأَنَّ الْمَرْءَ إِذَا قَامَ اعْتَدَلَتْ قَامَتُهُ، فَيَلْزَمُ الِاعْتِدَالُ الْقِيَامَ[30] ، ويري القرطبي أنّهما لغتان قال:»(قِيَمًا) قَرَأَهُ الْكُوفِيُّونَ وَابْنُ عَامِرٍ بِكَسْرِ الْقَافِ وَالتَّخْفِيفِ وَفَتْحِ الْيَاءِ، مَصْدَرٌ كَالشِّبَعِ فَوُصِفَ بِهِ. وَالْبَاقُونَ بِفَتْحِ الْقَافِ وَكَسْرِ الْيَاءِ وَشَدِّهَا، وَهُمَا لُغَتَانِ. وَأَصْلُ الْيَاءِ الْوَاوُ» قَيُّومٌ» ثُمَّ أُدْغِمَتِ الْوَاوُ فِي الْيَاءِ كَمَيِّتٍ. وَمَعْنَاهُ دِينًا مُسْتَقِيمًا لَا عِوَجَ فِيهِ) [31].

ورجح الزمخشري كونها صفة :» والقيم: فيعل، من قام، كسيد من ساد، وهو أبلغ من القائم. وقرئ: قيما. والقيم: مصدر بمعنى القيام وصف به.[32] وتبعه في ذلك ابن عاشور:»وَالْأَحْسَنُ أَنْ نَجْعَلَ الْقَيِّمَ لِلْمُبَالَغَةِ فِي الْقيام بِالْأَمر، وَهُوَ مُرَادِفُ الْقَيُّومِ، فَيُسْتَعَارُ الْقِيَامُ لِلْكِفَايَةِ بِمَا يَحْتَاجُ إِلَيْهِ وَالْوَفَاءُ بِمَا فِيهِ صَلَاحُ الْمُقَوَّمِ عَلَيْهِ، فَالْإِسْلَامُ قَيِّمٌ بِالْأُمَّةِ وَحَاجَتِهَا، يُقَالُ: فُلَانٌ قَيِّمٌ عَلَى كَذَا، بِمَعْنَى مُدَبِّرٌ لَهُ وَمُصْلِحٌ، وَمِنْهُ وُصِفَ اللَّهُ تَعَالَى بِالْقَيُّومِ، وَهَذَا أَحْسَنُ لِأَنَّ زِيَادَةً اللفظ دلت علي زيادة المعني[33].

بينما رجح الطبري الثانية قائلاً: «والصواب من القول في ذلك عندي أنهما قراءتان مشهورتان في قراءة الأمصار، متفقتان في المعنى، فبأيهما قرأ القارئ فهو للصواب مصيبٌ، غير أن فتح»القاف» وتشديد»الياء» أعجب إليّ، لأنه أفصح اللغتين وأشهرهما.[34]

ثانيا ـ أبنية الأفعال:

ينقسم الفعل إلى مجرد ومزيد، فالمجرد ماكانت جميع حروفه أصليه، ولايسقط حرف منها في تصاريف الكلمة بغير علة، والمزيد ما زيد فيه حرف أو أكثر علي حروفه الأصلية[35]

وجعلوا للثلاثي المجرد ثلاثة أبنية :

أ/ فعَل ويأتي مضارعه علي يفعِل مثل(ضرب/ يضرِب).

ب/ فعِل ويأتي مضارعه يفعَل مثل(علِم/ يعلَم).

ج/ فعُل ويأتي مضارعه علي يفعُل(كرُم/ يكرُم)

وينقسم المزيد من حيث حروف الزيادة إلى ثلاثة أقسام:

1/ مزيد بحرف ويجئ علي ثلاثه أوزان : أفعل مثل(أحسن)، وفعّل مثل(كبّر)، وفاعل مثل(سابق).

2/ مزيد بحرفين وله خمسة أوزان وهي: انفعل مثل(اندفع)، وافتعل مثل(اجتهد) وافعلّ مثل(اصفرّ) وتفعّل مثل (تّلقف) وتفاعل مثل (تصالح) ومسالتنا تدور في الوزن قبل الأخير حيث ذكر ابن عصفور من معاني(تفعّل) تكون متعدية(تلقف) وتخبّطه[36]

التعليق:

وردت في(تلقف) أربعة قراءات:

1. قرأ الجمهور بفتح اللام وتشديد القاف.
2. قرأ عاصم في رواية حفص(تلْقف) ساكنة اللام وفتح القاف وتخفيف التاء وكذلك في سورتي طه والشعراء.
3. قرأ ابن كثير في بعض ما روي عنه(هي تلقف) بتشديد التاء علي إدغام التاء من تتلقف، وهذه القراءة لا تترتب إلا في الوصول أمّا في الابتداء في الفعل فلا يمكن
4. قرأ سعيد بن جبير(تلقم) بالميم أي تبتلع كاللقمة [37]

القراءتان متواترتان والخلاف بين مضارع الفعلين(لقِف وتلقّف) حيث قرأها حفص في مواضعه الثلاثة من(يلقف)، وأصل اللقف أخذ الشيء بحذق في الهواء قال ابن منظور لقف الشي ألقفه لقفا إذا أخذته فأكلته أو ابتلعته فقال ابن السكيت: اللقف مصدر لقفت الشيء ألقفه لقفا إذا أخذته فأكلته أو ابتلعته ورجل لقف سريع الأخذ, ولقف ولقِم بمعني واحد، وأما قراءة ابن كثير فأصلها تتلقف أدغم إحدى التاءين في الأخرى[38]. وحجة من شدد أنّه جعل أصل الفعل(تلقّف) ومضارعه(تتلقف) فحذفت أحد التاءين تخفيفاً، لاستثقالهم الجمع بين تاءين متبوعين بحرف قريب منهما في المخرج، وأُختلِف في التاء المحذوفة . فذهب سيبويه إلي أن التاء الثانيّة هي المحذوفة؛ لأنّها هي التي تسكن وتعتل بالقلب والإدغام فحصل بها التكرار والاستثقال، والأولي زيدت لتدل علي الاستقبال ولو حذفت لذهب الغرض الذي اجتلبت من أجله, وذهب الكوفيون إلي أنّ المحذوف الأولي المزيدة للمضارعة؛ لأنّ حذف الزائد أولي من حذف الأصلي، والمختار مذهب البصريين لأنّ التاء الأولي جاءت للمضارعة وحذفها يفوت الغرض الذي اجتلبت من أجله [39]. وللتضعيف معانٍ متعددة كالدلالة علي التكثير والمبالغة مثل(غلّق)، والتعدية أي جعل الفعل متعدياً بعد إنْ كان لازماً مثل(فرّحت الطالب), أو الدلالة علي الشيء مثل(كذبت فلاناً)، أو اختصار الحكاية مثل(هلل). وعلي ضوء معاني الزيادة بالتضعيف تختلف الدلالة بين القراءتين ، وصار الفعل بتلك الزيادة متعدياَ فدلّ علي قول ابن عاشور علي المبالغة ، أَيْ تُبَالِغُ وَتَتَكَلَّفُ اللَّقْفَ ما استطاعت، وَالتَّعْبِيرُ بِصِيغَةِ الْمُضَارِعِ فِي قَوْلِهِ : تَلْقَفُ ويَأْفِكُونَ لِلدَّلَالَةِ عَلَى التَّجْدِيدِ وَالتَّكْرِيرِ، مَعَ اسْتِحْضَارِ الصُّورَةِ الْعَجِيبَةِ، أَيْ: فَإِذَا هِيَ يَتَجَدَّدُ تَلَقُّفُهَا لِمَا يَتَجَدَّدُ وَيَتَكَرَّرُ مِنْ إِفْكِهِمْ. وقراءة حَفْصٌ عَنْ عَاصِمٍ عَلَى صِيغَةِ الْمُجَرَّدِ[40]. ومعني الآية أن الثعبان استوفى تلك الحبال والعصي أكلا وأعدمها الله عز وجل، ومد موسى يده إلى فمه فعاد عصا كما كان، فعلم السحرة حينئذ أن ذلك ليس من عند البشر فخروا سجدا مؤمنين بالله ورسوله.[41].

المطلب الثاني: حروف الزيادة:

جمعها الصرفيون في عبارة (سالتمونيها) أو(هويت السمان) أو(اليوم تنساه) وهذا لايعني أن هذه الأحرف متي ما وجدت في كلمة (ما) إنها زائدة فقد تقع أصلا. والفرق بين الحرف الأصلي والزائد أن الأصلي لايسقط في تصاريف الكلمة لغير علة، بينما الزائد يسقط في بعض تصاريفها مثل زيادة الألف في اسم الفاعل نحو (عالم) ، والميم والواو في اسم المفعول فنقول(معلوم)[42] ومسألتنا تدور حول أصل كلمة (ضهيأ) يقول ابن عصفور:» وضَهْيأٌ؛ لأنهم يقولون في معناه: ضَهْياءُ. وحروف ضَهْياء الأصولُ إنما هي الضاد والهاء والياء، فكذلك ضَهْيأٌ المقصور. وأيضًا فإنَّ

الضهيأ: المرأة التي لا تحيض، وقيل: التي لا ثدي لها. فهو على هذا مشتق من «ضاهيَتُ» أي: شابَهتُ. قال تعالى: (يُضاهُونَ قَولَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن قَبْلُ)[43]. فالهمزة على هذا زائدة[44].

التعليق:

اختلف النحاةُ في أصل(ضهيأ) كما اختلف اللغويون في معناها ، فمنهم من قال: هي التي لا تحيض, ومنهم من قال: هي التي لا ثدي لها.

أمّا النحويون فمنهم من يري أنّها اسماً مقصوراً ك(ابن ولاد)، ومنهم من يراها اسماً ممدوداً كسيبويه, ومنهم من جمع بين علامتي تأنيث قال القرطبي:» فَقَالَ ابْنُ وَلَّادٍ:

امْرَأَةٌ ضَهْيَأٌ، وَهِيَ الَّتِي لَا تَحِيضُ، مَهْمُوزٌ غَيْرُ مَمْدُودٍ. وَمِنْهُمْ مَنْ يَمُدُّ وَهُوَ سِيبَوَيْهِ فَيَجْعَلُهَا عَلَى فَعَلَاءَ بِالْمَدِّ، وَالْهَمْزَةُ فِيهَا زَائِدَةٌ لِأَنَّهُمْ يَقُولُونَ نِسَاءٌ ضُهْيٌ فَيَحْذِفُونَ

الْهَمْزَةَ. قَالَ أَبُو الْحَسَنِ قال لي النَّجِيرَمِيُّ: ضَهْيَأَةٌ بِالْمَدِّ وَالْهَاءِ. جَمَعَ بَيْنَ عَلَامَتَيْ تَأْنِيثٍ، حَكَاهُ عَنْ أَبِي عَمْرٍو الشيباني فِي النَّوَادِرِ. وَأَنْشَدَ:

ضَهْيَأَةٌ أَوْ عَاقِرُ جَمَادِ.»[45]

أمّا في قوله(يضاهئون) وجهان متواترتان:

1/ قرأ عاصم وحده(يضاهئون) بهمزة مضمومة وكسر الهاء.

2/ قرأ الباقون(يضاهون) بضم الهاء من غير همز، وهما لغتان ضاهيت وضأهات وترك الهمزة أكثر، [46]

و حجة من قرأ(يضاهئون) أنّها مشتقة من امرأة ضهيأ؛ علي وزن(فعيل) وهي التي ضاهأت الرجال في أنّها لا تحيض,وهمزتها مزيده كما في (غرقىء)، وزعم الفراء أنّها لغة الطائف[47]

وحجة من قرأ (يضاهون) جعلها مشتقة من (ضهياء) ووزنها فعلاء ، والأكثر تَرْكُ الهمزةِ،لأنّ همزتها زائدة وزعم الزَّجَّاجُ أنه يجوز أن تكون همزة ضَهيأ أيضًا أَصليَّةً، وياؤه زائدة، ويكون مشتقًّا من «ضاهأتُ» أي: شابَهتُ؛ لأنه يقال : ضاهَيتُ وضاهأتُ. وهو أولى به؛ لأنَّ أصالة الهمزة غيرَ أوّل أكثرُ من زيادتها. فيكون ضهياء الممدود عنده من «ضاهيَتُ» أي: شابَهتُ، وضَهيأ المقصور من «ضاهأتُ»[48].

وأضاف الحلبي وجها آخر لهما فقال:»واختلفوا في أصلهما إلي ثلاثة أقوال:

الأول : إنّ الياء فرع من الهمزة كما قالوا: قرأ وقريت، وتوضأت وتوضيت.

الثاني : إنّ يضاهِئُون بالهمز مأخوذة من يضاهِيُون فلما ضُمت الهاء قلبت همزة.

الثالث : إنّه مأخوذ من امرأة ضهيأ بالقصر.

فإن قيل: لِمَ لم يُدَّعَ أن همزةَ ضهياء أصلية وياؤها زائدة؟ ، فالجواب أن فَعْيَلاً بفتح الياء لم يَثْبت. فإن قيل: فلِمَ لم يُدَّع أن وزنَها فَعْلَل كجعفر؟ ، فالجواب أنه قد ثبتت زيادة الهمزة في ضَهْياء بالمدِّ فَلْتَثْبت في اللغة الأخرى، وهذه قاعدةٌ تصريفية.[49].

وضعف العكبري قراءة الهمز, وأنكر كونها مشتقة من (امرأة ضهياء) قائلاً:» أَمَّا: (يُضَاهِئُونَ) : فَالْجُمْهُورُ عَلَى ضَمِّ الْهَاءِ مِنْ غَيْرِ هَمْزٍ، وَالْأَصْلُ ضَاهَى، وَالْأَلِفُ مُنْقَلِبَةٌ عَنْ يَاءٍ، وَحُذِفَتْ مِنْ أَجْلِ الْوَاوِ، وَقُرِئَ بِكَسْرِ الْهَاءِ، وَهَمْزَةٍ مَضْمُومَةٍ بَعْدَهَا، وَهُوَ ضَعِيفٌ، وَالْأَشْبَهُ أَنْ يَكُونَ لُغَةً فِي ضَاهَى، وَلَيْسَ مُشْتَقًّا مِنْ قَوْلِهِمْ: امْرَأَةٌ ضَهْيَاءُ؛ لِأَنَّ الْيَاءَ أَصْلٌ وَالْهَمْزَةَ زَائِدَةٌ، وَلَا يَجُوزُ أَنْ تَكُونَ الْيَاءُ زَائِدَةً؛ إِذْ لَيْسَ فِي الْكَلَامِ فَعِيلٌ بِفَتْحِ الْفَاءِ»[50].والقراءتان معناهما واحد ولكن الطبري اختار ترك الهمزة :» قال أبو جعفر: والصواب من القراءة في ذلك ترك الهمز، لأنها القراءة المستفيضة في قراءة الأمصار، واللغة الفصحى.[51]

المطلب الثالث: الإبدال:

لغة خلف الشئ، والتبدل التغيير، واستبدلت ثوبا مكان ثوب، وأخا مكان أخ ونحو ذلك المبادلة[52]

واصطلاحا هو إبدال الحروف والمصوتات وإقامة بعضها مقام بعض، ويقولون مدحه ومدهه كابدالك من الواو (تا) في (تالله)[53]. والإبدال ظاهرة لغويّة لم ينكرها أحد من المتقدمين ولا من المحدثين لكن اختلفت المناهج في دراستها، وتقصي أسبابها وتحديد شروطها، فالمتقدمون رأوا أنها صورة من صور الاختلاف

اللهجي فلا تنطق القبيلة الواحده بالصورتين ؛لأن اللغة كما هو معلوم فطرة واستحالة تحول العربي الفصيح عن فطرته مهما حاول[54]. ورأي المحدثين إن اختلاف صورتي اللفظ مع اختلافهما في الدلالة، وفي الاشتقاق ولايتجاوز اختلافهما الصوت الواحد أو المصوت الواحد بين مجموع بنائيهما بشرط وجود علاقة صوتية تجمع بين المبدل والمبدل منه[55] ومسألتنا تدور حول إبدال الياء من النون يقول ابن عصفور:» وأُبدلت أيضًا ـ الياء ـ على اللزوم من النون في: تَسنَّى، بمعنى: تَغيَّرَ. ومن ذلك قوله تعالى: {لَم يَتَسَنَّ}[56]، فحُذفت الألف المبدلة من الياء للجزم. والأصل «يَتَسَنَّنْ»،

فأُبدلت النون [ياء] هروبًا أيضًا من اجتماع الأمثال. والدليل على ذلك قوله تعالى: {مِن حَمَإٍ مَسْنُونٍ} أي: مُتغيِّر. فقوله تعالى: {مَسْنُون} يدلُّ على أنَّ «يَتَسَنَّ» في الأصل من المُضَعَّف كمَسنُون، وليس من قَبيل المُعتلِّ[57].

التعليق:

نلاحظ أنّ ابن عصفور استشهد بقراءة من حذف الهاء في(يتسنه)؛لأنّ فيها قراءتان متواترتان:

1. قرأ حمزة بحذف الهاء في الوصل ووافقه الكسائي.
2. قرأ الجمهور بالهاء في الوصل ولا اختلاف في الوقف في ذلك أنّه بالهاء لثباتها في الخط .[58]
3. وكان بعض القراء يتعمّد الوقوف على الهاء ليجمع بذلك موافقة الخط، وتأدية اللفظ.[59]

الفعل(يتسنّه) مأخوذ في كلا القراءتين من السنّة, والسنة في اللغة تستعمل علي ضربين : أحدهما أن يراد به العام والحول ، والثاني أن يراد به الجدب بقوله(وَلَقَدْ أَخَذْنا آلَ فِرْعَوْنَ بِالسِّنِينَ) [60]وهي كلمة ثلاثيّة محذوفة اللام, وللنحاة في لامها قولان :

أحدهما : أنّها واو وذلك بقولهم في التصغير والجمع (سنينه/ سنوات).

الثاني : أنّها هاء وذلك بقولهم في التصغير والجمع(سُنيهه/سنهات) واختاره الزجاج بقوله : «فجعل»الهاء» في»السنة» أصلا وهي اللغة الفصحى.»[61] .

والخلاف في القراءتين ينبثق من هنا فمن جعل أصلها واو ، قرأ بحذف الهاء بحجة

إنّها زائدة أُثبتت لتبين حركة ما قبلها في الوقف فلما اتصل الكلام صارت عوضا منها، فاستغنوا عنها، وميزانها في آخر الكلام كألف الوصل في أوله,فهاء (يتسنّه) هنا زائدة وأصل الفعل(يتسنن) فأبدلت أحدي النونين ياء كراهة التضعيف فصارت(يتسنّي) وحذفت الألف للجزم، ودخلت الهاء للسكت وهو اختيار المبرد[62]. والجمهور جعل أصلها (هاء)؛ لذلك قرأ بالوصل؛فهاء(يتسنّه) هنا أصليه,وحذفت الضمة للجزم,فيكون(يتسني) من السنة أي: لم تغيره السنون [63] . وقال النقاش: لَمْ يَتَسَنَّهْ معناه: لم يتغير من قوله تعالى: (ماءٍ غَيْرِ آسِنٍ) [64]، وأنكر قوله ابن خالويه والزجاج بحجة أنّ مضارعه كان يجب أن يكون(يتأسن)[65] وقد قال قوم: هو مأخوذ من قوله: (مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ)[66] وهو المتغير. وذلك أيضًا إذا كان كذلك، فهو أيضًا مما بُدِّلت نونه ياء، وأنكره الزجاج بحجة أنّ « مسنون « معناه مَصْبُوب على الأرض.[67] والفعل(يتسنّي) يحتمل المعنيين لكن الأصح السنة بمعني العام كما قَالَ النَّحَّاسُ:» أَصَحُّ مَا قِيلَ فِيهِ إِنَّهُ مِنَ السَّنَةِ، أَيْ لَمْ تُغَيِّرْهُ السِّنُونَ. وَيُحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ مِنَ السَّنَهِ وَهِيَ الْجَدْبُ، وَمِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى:» وَلَقَدْ أَخَذْنا آلَ فِرْعَوْنَ بِالسِّنِينَ» وَقَوْلُهُ عَلَيْهِ السَّلَامُ:» اللَّهُمَّ اجْعَلْهَا عَلَيْهِمْ سِنِينَ كَسِنِيِّ يُوسُفَ». يُقَالُ مِنْهُ: أَسْنَتَ الْقَوْمُ أَيْ أَجْدَبُوا، فَيَكُونُ الْمَعْنَى لَمْ يُغَيِّرْ طَعَامَكَ

الْقُحُوطُ وَالْجُدُوبُ، أَوْ لَمْ تُغَيِّرْهُ السِّنُونَ وَالْأَعْوَامُ، أَيْ هُوَ بَاقٍ عَلَى طَرَاوَتِهِ وَغَضَارَتِهِ.[68] ، وصححه الطبري بقوله : « والصواب من القراءة عندي في ذلك إثباتُ»الهاء» في الوصل والوقف، لأنها مثبتةٌ في مصحف المسلمين، ولإثباتها وجهٌ صحيح في كلتا الحالتين في ذلك»[69]

المطلب الثالث: القلب:

الإعلال تغيير في أحرف العلة ـ الواو والياء والألف ـ لدواعي التخفيف فهو مباينة كليّة؛ لأنه تغيير في حرف العلة[70]، وهذا التغيير يحدث في صورة الحرف حتى تكون نقيض الصورة السابقة أي الحرف نفسه انقلب إلى صورة أخرى مثل (قال) أصلها (قول) فالواو قلبت ألفا [71] ومسألتنا تدور حول قلب الواو إلى ياء يقول ابن عصفور: «

إنّ «فُعَّلٌ»1 إذا كان جمعًا صحيح اللام، يجوز قلب الواو الأخيرة ياء، ثمَّ تُقلب الواو الأولى ياء، وتدغم الياء في الياء حملًا للعين على اللام. وذلك نحو: صائم وصُيَّم وصُوَّم، ...، وكذلك في جمع عات, فإن كان مفردًا لم يجز القلب. ؛ لأنَّ الوجه فيما اعتلَّت لامه فكانت واوًا أن تثبت في المفرد، نحو قولك: عَتا يَعتُو عُتُوًّا. قال تعالى:

{وَعَتَوْا عُتُوًّا كَبِيرًا}[72]. وإذا كان الوجه في اللام، أن تثبت لم يجز في العين إلَّا الثبات؛ لأنَّ العين أقوى من اللام. وكذلك أيضًا لا يجوز قلب الواو الواقعة عنها في الجمع، إذا كانت اللام معتلَّة، كراهيةَ توالي الإعلال من جهة واحدة. وذلك نحو: شاوٍ وشُوًّى[73].

التعليق:

في الآية وجهان متواتران:

1/ قرأ حفص وحمزة ولكسائي بالكسر.

2/ قرأ الباقون بالضم

استشهد ابن عصفور بقراءة الجمهور وهؤلاء احتجوا بأنهم غيروا الثاني بالكسر لتصح الياء الساكنة، وتحرك الأول مضموماً علي أصله كان جمعاً أو مصدرا وأصله ضم أوله[74]

وحجة من كسر أنّ أصل هذه الأسماء جمع علي وزن فعول, فأصل الثاني منها الضم لكنه كسر لتصح الياء التي بعده, التي أصلها واو؛ لأنّ الياء لا تكون قبلها ضمة فلما كسر الثاني اتبع كسرته كسرة الأول فكسر للإتباع[75] ويري الطبري أنّ القراءتان معناهما واحداً فيقول:» لأن»عتا» من ذوات الواو، فأخرج

مصدره على الأصل بالواو، وقيل في سورة مريم (وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا) وإنما قيل

ذلك كذلك لموافقة المصادر في هذا الوجه جمع الأسماء كقولهم: قعد قعودا، وهم قوم قعود، فلما كان ذلك كذلك، وكان العاتي يجمع عتيا بناء على الواحد، جعل مصدره أحيانا موافقا لجمعه، وأحيانا مردودا إلى أصله»[76]. ويري بعض المفسرين أنّ الضم هو الأصل, والكسر للمناسبة ما قبله:» وَعَتَوْا، معناه صعبوا عن الحق واشتدوا، ويقال عُتُو وعِتِي على الأصل، وعتي معلول باستثقال الضم على الواو فقلبت ياء ثم كسر ما قبلها طلب التناسب»[77] . وخلاصة القول أنّ الجمهور يرونه مصدر, والذين قرءوا بالكسر يرونه اسمًا, ويجوز أن تكون مصدرا قال الفراء :»جاء الْعُتُوُّ بالواو لأنه مصدر مصرح. وقال فِي مريم (أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمنِ عِتِيًّا)[78] فَمَن جَعَله بالواو كَانَ مصدرًا محضًا. ومن جعله

بالياء قَالَ: عاتٍ وعُتِيّ فلمّا جَمَعُوا بُني جمعهم عَلَى واحدهم. وجازَ أن يكون المصدر بالياء أيضًا لأن المصدر والأسماء تتفق فِي هَذَا المعنى: ألا ترى أنهم يقولون: قاعد وقوم قعود، وقعدت قعودًا. فلمّا استويا هَاهُنَا فِي الْقُعُود لَمْ يبالوا أن يستويا في العتو والعتيّ.[79]

المطلب الرابع: الإدغام:

وهو إدخال حرف ساكن في حرف متحرك حتي يصير في موضع واحد، ويرتفع بهما اللسان رفعة واحدة، ويكون في الحرفين المتجانسين والمتماثلين والمتقاربين[80]، فيقع الإدغام عند قلب الحرف الأول ليماثل الثاني قال سيبويه:» والإدغام يدخل فيه الأول في الآخر والآخر على حاله، ويقلب الأول فيدخل في الآخر حتى يصير هو والآخر في موضع واحد، نحو (قد تركتك)، ويكون الآخر على حاله»[81] وهذا من إدغام الدال في التاء في كلمتين لا في كلمة واحدة. وذكر أبو عثمان المازني أنه فصل من فصول العربية، وأكثر من يسأل عنه قراء القرآن فيجدون فيه صعوبة؛ لأنه وضع صوتي ونطق في اللفظ يقع فيه الخلاف بينهم عن السؤال عنده [82] ومسألتنا تدور حول اختلاف في وقوع (ما) بعد فعل المدح (نعم)

يقول ابن عصفور: « فأمَّا قول بعضهم [في القراءة] {نِعِمَّا}: [فحَرَّكَ] النون ، فلم يُحرِّكِ العينَ للإدغام. بل جاء على لغة من يقول «نِعِمَ»، فيُحرِّك العين، وهي لغة هذيل»[83].

التعليق:

ذكر النحاة في(نعم) أربع لغات:

1/ نَعِمَ الرجل بفتح النون وكسر العين.وهو الأصل

2/ نِعِمَ الرجل بكسر النون والعين وهي لغة هذيل

3/نَعْمَ الرجل بفتح النون وإسكان العين.

4/نِعْمَ الرجل بكسر النون وإسكان العين وهو أفصح اللغات.[84] .

واختلاف القراء في هذه الآية ناتج عن هذا الاختلاف ؛ لذلك للقراء فيها أربعة أوجه:

1. قرأ نافع في غير رواية ورش وأبو عمرو وعاصم في رواية أبي بكر والمفضّل فَنِعِمَّا بكسر النون، وإخفاء حركة العين.
2. وابن كثير وعاصم في رواية حفص، ونافع في رواية ورش فَنِعِمَّا هِيَ بكسر النون إتباعاً لكسرة العين وهي لغة هذيل
3. وقرأ ابن عامر وحمزة وال كسائي فَنِعِمَّا هِيَ بفتح النون وكسر العين مشبعة.
4. اختار الجمهور كسر النون واختلاس حركة العين وكلّهم شدّد الميم[85].

فمن قرأ بفتح النون وكسر العين جعل الكلمة علي أصلها وأصلها(نَعِم) علي وزن (فَعِل) كما قالوا شَهِد فتركوا الأول علي فتحه. وحجة من قرأ بكسر النون إتباعاً لكسرة العين، أنّ أصلها(فَعْل) فلما وقعت بعدها(ما) وأدغمت(نعم) فيها كسرت لالتقاء الساكنين,وقيل هي لغة هذيل، وحجة من كسر النون وأخفي حركة العين ، ورُوي عنهم الإسكانُ أيضاً، واختاره أبو عبيد، وحكاه لغةً للنبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ في نحو قولِهِ: «نِعْمَّا المالُ الصالحُ مع الرجلِ الصالحِ» ومِمَّن أنكره المبرد والزجاج والفارسي قالوا: لأنَّ فيه جمعاً بين ساكنين على غير حَدِّهما. قال المبرد: «لا يَقْدِرُ أحدٌ أن ينطِقَ به، وإنما يرومُ الجمعَ بين ساكنين فيحرِّكُ ولا

يَشْعُر» وقال الفارسي: «لعل أبا عمرو أخفى فظنَّه الراوي سكوناً»، والجمهور اختار الاختلاس علي الإسكان[86].

نخلص مما سبق إلي أنّ من أسكن العين لم يدغم,كما يجوز أنْ يدغم من كسر العين والذي كسر العين لم يحرك الساكن من أجل الإدغام؛ لأنّ تحريك ما قبل الحرف

المدغم لا يجوز في الإدغام، إذا كان المدغم منفصلاً من المدغم فيه؛ ولكن(نعم) علي لغة من حرك العين قبل الإدغام ولو حركة وألقي حركة المدغم عليه لوجب أن يكون مفتوحاً ويجوز فيه التحريك بالفتح؛ لأن حركة المدغم الفتحة من حيث أخر المثال الماضي[87]، قال سيبويه «نعما» بكسر النون والعين ليس على لغة من قال «نعم» فأسكن العين، ولكن على لغة من قال «نعم» فحرك العين، وحدثنا أبو الخطاب أنها لغة هذيل وكسرها كما قال لعب[88]).

ونلاحظ أنّ الزجاج أبدي رأيه في هذه القراءات مفنداً قراءة أبي عمرو بقوله:»فذكر أبو عبيدٍ أنه يَخْتَار هَذه القراءَة من أجل هذه الروَاية.ولا أحسب أصحابَ الحديث ضَبَطُوا هذَا، ولا هذه القراءَةَ عند البصريين النحويين جائزة البتَّة، لأن فيها الجمعَ بينَ ساكنين من غير حرف مَد ولين.

فأما مَا قرأناه من حرف عاصم ورواية أبي عمرو (فنِعِمَّا هِي)، بكسر النون والعين، فهذا جَيِّدٌ بَالغ لأن هاهنا كسرَ العينِ والنونِ، وكذلك قراءَة أهلِ الكوفة (نَعِمَّا هي) جَيدة لأن الأصل في نِعْمَ نَعِمَ ونعِمَ. ونعْمَ فيها ثلاث لغاتٍ [89]

و الجدول أدناه يوضح بقيّة القراءات القرآنيّة الواردة التي استشهد ابن عصفور في كتابه:

المطلب	الموضوع	الصفحة	السورة	الآية	رقم الآية
الأول (أبنية الأسماء والأفعال)	أبنية الاسم الثلاثي المجرد	52	طه	(لَا نُخْلِفُهُ نَحْنُ وَلا أَنْتَ مَكاناً سُوىً)	85
الأول	أبنية المزيد بحرفين	82	الحاقة	(اقْرَءُوا كِتَابِيَهْ (19) إِنِّي ظَنَنْتُ)	19,20
الثاني	إبدال الهمزة من الألف	214	الفاتحة	(غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلا الضَّالِّينَ)	7
	إبدال الهمزة من الألف	214	الرحمن	(فَيَوْمَئِذٍ لا يُسْئَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلا جَانٌّ)	39
	إبدال الهمزة من الواو	221	يوسف	(ثُمَّ اسْتَخْرَجَها مِنْ وِعاءِ أَخِيهِ)	76
	إبدال الياء من النون	247	البقرة	(فَانْظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ)	259

المطلب	الموضوع	الصفحة	السورة	الآية	رقم الآية
	إبدال الهاء همزة	264	طه	(طه)	1
المطلب الثالث(القلب)	المعتل العين	320	الفرقان	(لَقَدِ اسْتَكْبَرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ وَعَتَوْا عُتُوًّا كَبِيراً)	21
	المعتل اللام	343	طه	(لَا تَخافُ دَرَكاً وَلا تَخْشى)	77
	المعتل اللام	350	مريم	(وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا)	8
	المعتل الفاء والعين	358	النجم	(وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عاداً الْأُولى)	50
	معتل العين واللام	365	الأنفال	(وَيَحْيَى مَنْ حَيَّ عَنْ بَيِّنَةٍ)	42
المطلب الرابع الإدغام	إدغام المثلين	415	النساء	(إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ)	58
	ما أدغم من قياس	455	أل عمران	(سَنُلْقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُوا الرُّعْبَ بِمَا أَشْرَكُوا بِاللَّهِ)	151
		455	النساء	(وَقَوْلِهِمْ عَلى مَرْيَمَ بُهْتاناً عَظِيماً)	156
		455	الأنعام	(أَلَيْسَ اللَّهُ بِأَعْلَمَ بِالشَّاكِرِينَ)	53
		455	النحل	(لِكَيْ لَا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْئًا)	70

المطلب		الموضوع	الصفحة	السورة	الآية	رقم الآية
			455	سبأ	(إِنْ نَشَأْ نَخْسِفْ بِهِمُ الْأَرْضَ)	9
			456	الأنعام	(والحَرْث ذّلِكَ)	14
			457	المعارج	ذِي المَعارِجِ تَّعرُجُ	3,4

الخاتمة:

بعد أن وصلت إلي خاتمة الحديث عن التوجيه الصرفي للقراءات القرآنيّة الواردة في(الممتع في التصريف) قبل أن أذكر أهم النتائج التي توصل إليها البحث أحب أن أشير إلى أكتفيت بدراسة نماذج ، ولم قاتطرق لكل القراءات الواردة فيه ،ومن أهم النتائج مايلي :

1. أغلب أسباب الاختلاف في القراءات القرآنيّة هو في ألفاظها ويبدو لي أنّها استعمالات لهجيّة.
2. إ نّ الاختلافات الصرفية بين القراءات القرآنية تودي إلي تغير في الدلالة من قراءة إلى أخرى، وليس بالضرورة أن يكون هذا الاختلاف اختلاف تضاد، وإنّما قد يكون في كثير من الأحيان اختلاف تنوع في المعني.
3. إنّ القراءات المتواترة بتعدد وجوهها إمّا أن توضح, أو تفصّل أو تخصص أو تعمم أو ينتج عن الوجه الآخر دلالة جزئيّة.
4. إنّ ابن عصفور بصري النزعة؛ وذلك يتضح من اعتماده علي سيبويه في جلّ آرائه وإن خالفه في مسائل معدودة مثل الحديث عن أصل(اطمأن).
5. أكثر ابن عصفور من الاستشهاد بالقراءات الشاذة كقراءة أبي أيوب السختياني(ولا الضالين) بهمز الألف وقراءة(إعاء أخيه)

الهوامش:

(1) سورة النحل الآية 103

(2) شمس الدين أبو الخير بن الجزرى ، النشر في القراءات العشر ، تحقيق علي محمد الضياع،المكتبة التجارية الكبري،د.ط،1/22

(3) قرأ ذلك ابن مسعود في سورة يوسف 35 ينظر: الحسين بن أحمدبن خالويه، مختصر في شواذ القرآن ، عني بنشره براجستراسر ،المطبعة الرحمانية مصر ،ط/1934م، 153

(4) سورة المؤمنون الآية 54

(5) سورة آل عمران الآية106

(6) سورة يس الآية 60 بكسر همزة أعهد وهي قراءة يحيي ينظر: محمود أحمد الصغير ،القراءات الشاذة وتوجيهها النحوي، دار الفكر المعاصر بيروت ،ط3/ 1999م، 125

(7) ينظر: ترجمته في عبد الحي بن أحمد بن محمد بن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ، تحقيق محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه عبدالقادر الأرناؤوط، دار ابن كثير دمشق بيروت ، ط1/ 1406هـ ــ 1986م، 5/ 330

(8) أبو الحسن علي بن مؤمن بن عصفور الإشبيلي ،الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، دار المعرفة بيروت ،ط1/ 1987م، 13.

(9) عبدالرحمن بن ابي بكر جلال الدين السيوطي، بغية الوعاةفي طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم، المكتبة العصرية صيدا ،ط.ت، 357

(10) أبوحيان الأندلسي ،مقدمة المبدع الملخص من الممتع, تحقيق عبد الحميد سيد طلب, الكويت،ط/1982م,1/13

(11) الممتع في التصريف ، مرجع سابق 1/ 13

(12) محمد بن مكرم جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط3/ 1414هـ ، 13/ 555

(13) مصطفي إبراهيم،أحمدالزيات،حامد عبدالقادر، محمد النجار، المعجم الوسيط، تحقيق مجمع اللغة العربية،دار الدعوة مصر،2/ 1015.

(14) علي بن محمد بن علي الجرجاني، التعريفات، تحقيق إبراهيم الأيباري، دار الكتاب العربي بيروت، ط/1405هـ1/ 96

(15) محمد أحمد خالد شكري ،مقدمات في علم القراءات، دار عمار عمان ،ط/1422هـ ــ 2001م، 1/ 201

(16) مجموعة من الأساتذة والعلماء المختصين ،الموسوعة القرآنية المتخصصة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية مصر، ، ط/ 1413هـ ــ 2002م ،1/336

(18) سورة الأنعام الآية 161

(19) الممتع في التصريف 53

(20) ينظر: أبومحمد مكي بن أبي طالب، مشكل إعراب القرآن، ، تحقيق محي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة بيروت ،ط3/ 1404هـ ــ1984م، 1/ 458ـ 459، شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد بن عبدالغني

الدياطي،اتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، وضع حواشيه أنس مهرة، دار الكتب العلمية بيروت ،ط1/ 1419هـ ـ 1998م، ،287، أبوالحسن أحمد بن عبدالغفار الفارسي،الحجة في القراءات السبع، لأبي الحس تحقيق بدر الدين القهوجي/ بشير حويجاي، راجعه ودققه عبدالعزيز رباح وأحمد يوسف الدقاق ،دار المأمون للتراث دمشق ،ط2/ 1413هـ ــ 1993م، 278.

(21) سورة النساء الآية 5

(22) أبو زكريا يحيي بن زياد، معاني القرآن ،عالم الكتب بيروت،ط3/ 1983م،1/ 256

(23) أبوجعفر محمد بن جرير ،جامع البيان في تفسير القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، ،دار المعرفة بيروت، ط1/ 2000م،7 / 568.

(24) اتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر237

(25) أبوالقاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري،الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل، ،دار الكتاب العربي بيروت، ط3/ 1407هـ ـ 2009م ،1/ 471

(26) سورة الأنعام الآية161

(27) سورة المائدة الآية 97

(28) أبو البقاءعبدالله بن الحسين بن عبدالله العكبري ،إملاء مامنّ به الرحمن في وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، تعليق نجيب المجدي، المكتبة العصرية بيروت ،ط1/ 1423هـ ـ 2002م،1/ 330ـ 331

(29) ينظر: تأويل مشكل إعراب القرآن، مرجع سابق،1/458ـ 459،الحجة في القراءات السبع، مرجع سابق،3/439، ،محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشورا،التحرير والتنوير ،الدار التونسية للنشر،،ط/1984م ،8/199

(30) سورة البينة الآية 5

(31) ينظر: تأويل مشكل إعراب القرآن،مرجع سابق،1/ 458ـ 459،الحجة في القراءات السبع، مرجع سابق،3/439، التنوير والتحرير، مرجع سابق،8/ 199.

(32) أبوعبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكربن فرح الأنصاري، تفسير القرطبي ، دار الكتب المصرية القاهرة، ط2/1384هـ ـ 1964م ،7/ 152.

(33) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل،مرجع سابق،2/ 83ـ 84

(34) التحرير والتنوير، مرجع سابق،8/ 199

(35) جامع البيان في تفسير القرآن،مرجع سابق،12/ 282

(63) أحمد محمد الحملاوي ،شذا العرف في فن الصرف،دار الكيان الرياض ،د.ط ،61

(37) الممتع في التصريف، مرجع سابق،26/1

(38) ينظر: الحجة في القراءات السبع،مرجع سابق،4/ 66ـ 69،تأويل مشكل إعراب القرآن،مرجع سابق،1/ 539، إملاء ما منّ به الرحمن، مرجع سابق،1/ 588

(39) ينظر: تفسير القرطبي، مرجع سابق،7/259 ، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبدالله السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق أحمد محمد الخراط، دار القلم دمشق،د.ط،د.ت، 16/54، لسان العرب،مرجع سابق،7/ 321

(40) أبو عمرو عثمان بن قنبر الحارثي الولاء أبوبشر الملقب بسيبويه، الكتاب، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ،ط3/ 1408هـ ـ 1988م، 3/ 153

(41) التحرير والتنوير، مرجع سابق،9/ 49

(42) أبو محمد عبدالحق بن غالب بن عطية ،المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبدالسلام عبد الشافي دار الكتب العلمية بيروت ،ط1/ 2001م،2/ 439.

(34) شذا العرف في فن الصرف ، مرجع سابق 61

(44) سورة التوبة الآية 30

(45) الممتع في التصريف، مرجع سابق1/ 155

(46) تفسير القرطبي، مرجع سابق،7/ 118ـ 119

(47) ينظر: تأويل مشكل إعراب القرآن، مرجع سابق،1/ 503، الحجة في القراءات السبع، مرجع سابق،4/ 186ـ 189، اتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر303،جامع البيان في تفسير القرآن،مرجع سابق،14/ 207ـ 208

(48) ينظر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، مرجع سابق،2/246،تفسير القرطبي، مرجع سابق،8/ 48118 () إبراهيم بن السري بن سهل الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، عالم الكتب بيروت ،ط1/ 1408ه ـ 1988م ،2/ 443 ــ 444

(49) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، مرجع سابق،6/ 39ـ 40

(50) إملاء ما منّ به الرحمن، مرجع سابق،2/ 640ـ 641

(51) جامع البيان في تفسير القرآن، مرجع سابق،14/ 207

(52) عبدالرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم العربية، تحقيق فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية بيروت، ط1/ 1418هـ ـ 1998م ، 1/ 476

(53) أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده، المخصص، تحقيق خليل إبراهيم جفال ، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط1/ 1417هـ ـ 1996م، 13/ 267

(54) أبوالفتح عثمان بن جني(ت392ه) الخصائص، تحقيق محمد علي النجار ، دار الكتب المصرية القاهرة، ط2/1374هـ ـ 1955م، 2/ 82

(55) إبراهيم أنيس ،من أسرار اللغة، مطبعة مصطفي البابلي الحلبي،ط5، 59

(56) سورة البقرة الآية 259

(57) الممتع في التصريف، مرجع سابق، 1/ 247

(58) ينظر: مشكل إعراب القرآن، مرجع سابق 1/ 307ـ 309، اتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر 209،

(59) مشكل إعراب القرآن، مرجع سابق 1/ 307 ـ 309

(60) سورة الأعراف الآية 132

(61) معاني القرآن وإعرابه، مرجع سابق،1/ 343

(62) ينظر: تفسير القرطبي، مرجع سابق،3/ 294،محمد بن يوسف الغرناطي، البحر المحيط ،تحقيق صدقي محمد جميل، دار الفكر بيروت ،د.ط، 1420هـ ،2/ 623، جامع البيان في تفسير القرآن، مرجع سابق،5/ 460

(63) ينظر: تفسير القرطبي، مرجع سابق،3/ 293، جامع البيان في تفسير القرآن، مرجع سابق،5/ 460، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، مرجع سابق،1/ 349

(64) سورة محمد الآية 15

(65) ينظر: الحسين بن أحمد بن خالويه، الحجة في القراءات السبع، تحقيق عبدالعال سالم مكرم،دار الفكر لبنان،ط4/ 1401هـ ،100،معاني القرآن وإعرابه، مرجع سابق1/343،المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، مرجع سابق،1/ 349

(66) سورة الحجر الآية 26

(67) ينظر: جامع البيان في تفسير القرآن، مرجع سابق،5/ 460،معاني القرآن وإعرابه1/ 343، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز1/ 349.

(68) أبوجعفر النحاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس، إعراب القرآن ،وضع حواشيه وعلق عليه عبدالمنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية بيروت ،ط1/ 1421هـ 1/ 127

(69) جامع البيان في تفسير القرآن، مرجع سابق،5/ 460

(70) التعريفات، مرجع سابق 24

(71) شرح المفصل10/ 5

(72) سورة الفرقان الآية 21

(73) الممتع في التصريف، مرجع سابق،2/320

(74) تأويل مشكل إعراب القرآن، مرجع سابق 2/ 84

(75) نفس الصفحة

(76) جامع البيان في تفسير القرآن، مرجع سابق،19/ 254

(77) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، مرجع سابق،4/ 205 ، والدر المصون في علوم الكتاب المكنون، مرجع سابق،8/470

(78) سورة مريم الآية69

(79) معاني القرآن، مرجع سابق،2/ 265

(80) الممتع في التصريف، مرجع سابق،2/ 631

(81) الكتاب، مرجع سابق4/ 104ـ 105

(82) المنصف 2/ 340

(83) الممتع في التصريف، مرجع سابق 2/ 615

(84) تفسير القرطبي، مرجع سابق3/ 334

(85) ينظر: الحجة في القراءات السبع، مرجع سابق1/ 396، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، مرجع سابق، 211

(86) ينظر: تأويل مشكل إعراب القرآن، مرجع سابق1/ 316، الدر المصون في علوم القران المكنون، مرجع سابق، 2/ 608ـ 609، تفسير القرطبي، مرجع سابق،3/ 334 ـ 335

(87) ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، مرجع سابق،1/ 365ـ 366، الحجة في القراءات السبع، مرجع سابق،1/ 396ـ 398

(88) الكتاب، مرجع سابق،4/ 439

(89) معاني القرآن وإعرابه، مرجع سابق1/ 354

المصادر والمراجع:

المصادر:

(1) القرآن الكريم.

(2) أبو الحسن علي بن عصفور الإشبيلي،الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، دار المعرفة بيروت ط/1987م.

المراجع:

(3) إبراهيم أنيس ، من أسرار اللغة، مطبعة مصطفي البابلي الحلبي وأولاده بمصر،،ط5 .

(4) إبراهيم بن السري بن سهل الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، عالم الكتب بيروت، ط1/1408ه ـــ1988م

(5) أبو بشر عثمان بن قنبر الملقب بسيبويه، الكتاب، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة ، ط3/1408هـ ـ 1988م.

(6) أبو البقاء عبدالله بن الحسين بن عبدالله العكبري، إملاء ما منّ به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن ، تعليق نجيب المجدي، ، المكتبة العصرية بيروت، ط1/1423ه ـــ2002م

(7) أبوالحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي، الحجة في القراءات السبع، تحقيق بدر الدين القهوجي، وبشير حويجاي ، راجعه ودققه عبدالعزيز رباح وأحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث دمشق ، ط2/1413ه ـــ 1993م.

(8) أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده، المخصص، تحقيق خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي بيروت،د.ط.

(9) أبوجعفر أحمد بن محمد بن إساعيل النحاس، إعراب القرآن، وضع حواشيه وعلق عليه عبدالمنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية بيروت، ط1/ 1421هـ

(10) أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تفسير القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعرفة بيروت، ط1/ 2000م.

(11) أبو زكريا يحيي بن زياد الفراء، معاني القرآن ، عالم الكتب بيروت، ط3/ 1983م.

(12) أبو العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبدالله السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ،تحقيق أحمد محمد الخراط ،دار القلم دمشق، د.ط ،د.ت.

(13) أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصار القرطبي، تفسير القرطبي، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية بيروت، ط2/ 1384ه ـــ 1964م.

(14) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبدالسلام عبد الشافي، ، دار الكتب العلمية بيروت، ط1/ 2001م.

(15) أبومحمد عبدالله بن مسلم بن قتيبه، تحقيق إبراهيم شمس الدين ، تأويل مشكل القرآن، د، ت، دار الكتب العلمية بيروت

(16) أبو محمد بن مكي ابن أبي طالب القيسي، مشكل إعراب القرآن، تحقيق محي الدين رمضان، مكتبة الرسالة بيروت ، ط3/1404ه ـــ 1984م.

(17) أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف ، تحقيق إبراهيم مصطفي وعبدالله أمين ، مطبعة مصطفي البابلي الحلبي وأولاده بمصر، ط1/ 1373هـ ـ 1954م.

(18) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية القاهرة، ط2/ 1374هـ ـ 1955م.

(19) أبو القاسم جار الله محمود بن عمروبن أحمد الزمخشري ، الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل، دار الكتاب العربي بيروت، ط3/1407هـ ـ 2009م
(20) أحمد محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف ، دار الكيان الرياض، د.ط.
(21) الحسين بن أحمد ابن خالويه ، الحجة في القراءات السبع، تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار الفكر بيروت، ط4/ 1401هـ
(22) الحسين بن أحمد بن خالويه، مختصر شواذ القراءات، عني بنشره براجستراسر، المطبعة الرحمانية مصر، ط/ 1934م.
(23) شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد بن عبدالغني الدمياطي الشهير بالبناء، إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، وضع حواشيه أنس مهره، دار الكتب العلمية بيروت،
(24) ط1/ 1419ه ـــ 1998م
(25) شمس الدين أبوالخير بن الجذري، النشر في القراءات العشر، تحقيق علي محمد الضياع، المكتبة التجارية الكبري مصر، د.ت.
(26) عبدالحي بن أحمد بن محمد بن العماد، شذرات الدهب في أخبار من ذهب ، تحقيق محمود الأرناؤوط، ، خرج أحاديثه عبدالقادر الأرناؤوط، دار ابن كثير دمشق، ط1/ 1406هـ ـ 1986م
(27) عبدالرحمن بن أبي بكر جلال السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم، المكتبة العصرية صيدا، د.ت.
(28) عبدالرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم العربية، تحقيق فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية بيروت، ط1/ 1418هـ ـ 1998م.
(29) علي بن محمد بن علي الجرجاني، التعريفات ، تحقيق إبراهيم الأيباري، ، دار الكتاب العربي بيروت، ط/ 1405هـ
(30) مجموعة من الأساتذة العلماء المختصين، الموسوعة القرآنية المتخصصة ، المجلس الأعلي للشؤون الإسلامية مصر، ط/ 1413هـ ـ 2002م.
(31) محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهربن عاشورا، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، د.ط، 1984م
(32) محمد بن مكرم جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ، دار صادر بيروت، ط3/ 1414هـ
(33) محمد بن يوسف الغرناطي أبو حيان، البحر المحيط، تحقيق صدقي محمد جميل ، ـ ، دار الفكر بيروت، د.ط، 1420
(34) محمود أحمد الصغير، القراءات الشاذة وتوجيهها النحوي ، دار الفكر المعاصر بيروت، ط3/ 1999م
(35) مصطفي إبراهيم/ أحمد الزيات/ حامد عبدالقادر ومحمد النجار، المعجم الوسيط، تحقيق مجمع اللغة العربية ،دار الدعوة مصر ،د.ت.
(36) مقدمات في علم القراءات، محمد أحمد خالد شكري ، دار عمار عمان، ط1/ 1422هـ ـ 2001
(37) موفق الدين يعيش بن علي، شرح المفصل، المطبعة المنيرية، د.ط،د.ت.

Classroom Discourse Analysis: A Case Study of EFL Reading Class

Mr.Mohannad Ismaiel Gsmalah Mursal

Dr.Tahiya Alshaikh Alhameem

Abstract:

More than the recognition, perception, and interpretation of written materials, reading has been dubbed as our bridge to other skills that are necessary for success. Subsequently, one way for teachers to monitor both the quantity and quality of output of the students is through Classroom discourse analysis, which is an aspect of classroom process research (Jiang, 2012). This paper, therefore, aimed to determine teacher's questioning versus students' reading strategies in the case of an ESL reading class in one of the private schools in Khartoum City, Sudanese through classroom discourse analysis. As a qualitative endeavor, it made use of classroom observations with the aid of an audio recorder to enable the analysis. A total of 113 exchanges were generated in a 40-minute discussion, with roughly 23 minutes allotted to the said discourse, and the rest for other activities. Teacher-Student- Teacher (TST) captured as Teacher-Student-Teacher (TST) in the case of this paper, is the recurring sequence during the whole duration of the discourse. Discourse analysis that was done to an audio recording transcript of a reading class observation revealed patterns that are primarily present in some, if not most, discourse analysis (DA) research literature. Interestingly, it, however, uncovered the following: for teacher's way of questioning (in this case, echo and epistemic), epistemic questions (mostly, rhetorical for this matter), were made reference(s) by the students in answering questions. Consequently, the lesson or activity became, to some extent, communicative, because of the above-mentioned points.

Key Words: Classroom Discourse Analysis Classroom Interaction English as a Foreign Language

تحليل الخطاب الصفي: دراسة حالة لفئة قراءة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

أ.مهند إسماعيل قسم الله مرسال – طالب دكتوراه – كلية الدراسات العليا – جامعة الزعيم الأزهري.
د. تحية الشيخ الهميم – أستاذ مشارك – قسم اللغة الانجليزية – جامعة الزعيم الأزهري

المستخلص:

أكثر من التعرف على المواد المكتوبة وإدراكها وتفسيرها ، فقد أطلق على القراءة اسم جسرنا إلى المهارات الأخرى الضرورية للنجاح. بعد ذلك ، تتمثل إحدى طرق المعلمين لمراقبة كمية ونوعية مخرجات الطلاب في تحليل خطاب الفصل الدراسي ، وهو جانب من جوانب بحث عملية الفصل الدراسي (جيانغ ، 2012). لذلك ، هدفت هذه الورقة إلى تحديد أسئلة المعلم مقابل استراتيجيات القراءة لدى الطلاب في حالة فصل قراءة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إحدى المدارس الخاصة في مدينة الخرطوم بالسودان من خلال تحليل الخطاب الصفي. كمسعى نوعي ، استفادت من ملاحظات الفصل الدراسي بمساعدة تسجيل صوتي لتمكين التحليل. تم إنشاء ما مجموعه 113 تبادلا في مناقشة مدتها 40 دقيقة ، مع تخصيص ما يقرب من 23 دقيقة للخطاب المذكور ، والباقي لأنشطة أخرى. المعلم - الطالب - المعلم (TST) الذي تم التقاطه كمعلم - طالب - معلم (TST) في حالة هذه الورقة ، هو التسلسل المتكرر خلال مدة الخطاب بأكملها. كشف تحليل الخطاب الذي تم إجراؤه على نسخة تسجيل صوتي لملاحظة فئة القراءة عن أنماط موجودة بشكل أساسي في بعض ، إن لم يكن معظم ، الأدبيات البحثية لتحليل الخطاب. ومن المثير للاهتمام ، مع ذلك، كشفت عن ما يلي: بالنسبة لطريقة المعلم في طرح الأسئلة (في هذه الحالة ، الصدى والمعرفية) ، تم جعل الأسئلة المعرفية (في الغالب ، بلاغية لهذه المسألة) ، مرجعا (مراجع) من قبل الطلاب في الإجابة على الأسئلة. وبالتالي ، أصبح الدرس أو النشاط ، إلى حد ما ، تواصليا ، بسبب النقاط المذكورة أعلاه.

الكلمات المفتاحية: تحليل الخطاب الصفي، التفاعل الصفي، تعليم اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية

1.Introduction

Generally, reading comprehension can be defined as "the ability to understand information in a text and interpret it appropriately" (Akbari, 2014, p. 122).

Consequently, teaching reading is as complex as the reading itself. The understanding of complex reading process and the ability to use a wide array of teaching approaches are evidence of effective teachers, which yield "confident and independent readers" (Professional Development Services for Teachers, p.2). More than the recognition, perception, and interpretation of written

materials, reading has been dubbed as our bridge to other skills that are necessary for academic success. Subsequently, one way for teachers to monitor both the students' quantity and quality of output is through Classroom discourse analysis, which is an aspect of classroom process research (Jiang, 2012). Cook (1989) defined discourse as the "language in use" (p.9) and the analysis of the language in use refers to

us as discourse analysis (Brown & Yule, 1983, p. 1).

Because of this, discourse analysis involves looking at the language form and language function; thus, it identifies linguistic features that depict various genres and social and cultural factors that assist our interpretation and understanding of manifold of texts, as well as types of talks (Jiang, 2012).

2.Study questions

2.1What are the patterns and interactions prevailing in the EFL class consideration teacher questioning strategies?

2.2 What are the reading strategies for learners of English as a foreign language?

3.Objectives of the study

This study attempts to realize the following objectives:

3.1To investigate the patterns and interactions prevailing in the EFL class consideration teacher questioning strategies?

3.2To identify the reading strategies for learners of English as foreign language?

4.Literature review

4.1Discourse analysis in the classroom

In the language of Gee (1999a), beyond just a talk, discourse embraces any meaningful use of language and communicative gestures as well.

Information on two of the primary functions of language can be sourced out by looking closely into the discourse: "to support the performance of social activities and social identities, and to support human affiliation within cultures, social groups, and institution" (Gee, 1999, p.1). Hence, intimately, discourse is consistent with the presentation of social activities (e.g. classroom lessons), the formation and as well the maintenance of social identities, the interactions of social groups, and the setting up of social institutions. Discourse analysis provides an insight about the way things are in a certain circumstance.

One of the most common models of discourse analysis is the Sinclair and Coulthard Classroom discourse analysis. Sinclair and Coulthard's (S&C) 1975 method of discourse analysis (DA) has been described as a litmus test for whether or not a lesson is communicative (Raine, 2010, p. 19, as cited in Cockayne, 2010). Sinclair and Coulthard's Model consists of five ranks: lesson; transaction; exchange; move and act. The highest rank in this model the lesson, but they were unable to show structurally how a lesson is made up of transactions (Coulthard,

1985, p. 123 as cited in Heinel, 2017). The other four ranks, on the other hand had well defined structure. Transactions were made up of exchanges, exchanges were "expressed in terms of moves", and moves consisted of "one or more acts" (Coulthard, 1985, p. 124-125).

There are two (2) major classes of exchange as indicated by Sinclair and Coulthard (1992) in their model: boundary exchange and teaching exchanges (p.25). The former typically signals the beginning or the end of a lesson, transaction, or a change topic normally marked by words such as 'right', 'alright', 'now', and 'OK', either with falling or rising intonation and a short
break (Sinclair & Coulthard, 1992 as cited in Heinel, 2017). On the other, thelatter is described as "the individual steps by which the lesson progresses" (Ibid).

Teaching exchanges consist of a minimum of one move and a maximum of three: a required opening move, followed by a possible answering move, and consequently a probable follow up move (Cook, 1989 quoted in Heinel. 2017), and Sinclair and Coulthard (1992) also termed these as Initiation (I), Response (R), and Feedback (F) (p.26), and these are used to express structure of exchange. Typically, move, in an exchange pertains to the minimal contribution of a speaker (to make an exchange) (Coulthard, 1985, p. 125 quoted in Heinel, 2017). In the said model, Initiation (I) moves are created by the teacher, and occasionally followed by a student (verbal or non-verbal) response (R) moves. Afterwards, response (R) moves are followed by some kind of a Feedback or Follow-up (F) move which is made by the teacher in order to accept, reject, evaluate or comment on the response made by the students (Hellerman, 2003, p. 80 as cited in Heinel, 2017).

Generally, discourse analysis refers to structural analysis in macro and as well as micro views (Chang, 2017). The first phase, which is the macro analysis, refers to the surface understanding in English reading comprehension. On the other hand, micro analysis involves the analysis of vocabulary, grammar, cohesion and information structure. Both analysis phases are crucial in the discourse analysis.

4.2Schemata and meaning making

Consideration of the different facets in addition to the task of reading by students who have already established a schema in relation to the topic in another tongue or speech must be noted by language

teachers (Landry, 2002). McCarthy (1991) quoted in (Landry, 2002) put schemata as "the underlying connections that allow new experiences and information to be aligned with previous knowledge" (p.168). Further, logical relationships are necessary to make sense out of a text. By the same token, there are three types of schemata:content, formal, and abstract. Content schemata refers to evident relationships,obvious from a topic; formal, this refers to distant connections based on understanding of generalizations and mindset, and; abstract, hidden factors andthematic consideration.

Faulty or inaccurate constructs usually resulted from the absence of schema or the inability to activate it (Carrell & Eisterhold, 1983, in Carrell, et al, 1998, p.85) in (Landry, 2002).Further, benefits from either being more prepared for a text or the text itself could be modified for easier comprehensionare expected of the readers (Carrell & Eisterhold, 1983, in Carrell, et al, 1998, p.85); however, it is arguable whether text modification.

Dichotomous views on schemata must be considered as well. On one hand, a strong view perceives schemata as something that influences the opinion of the readers prior to reading a text or selection (Landry, 2002). Van Djik (1981) puts schemata as higher-level complex knowledge structures (p.141) thatoperate as what Anderson (1977) termed "ideational scaffolding". On the other hand, weaker views state that schemata are structured background knowledge on a topic leading to predictions of discourse; independently. messages are perceived in a particular manner determined by the following: person's history. interests, gender, excreta (Anderson et al., 1977). Moreover, Bartlett (1932) viewed memory as constructive and mental representation was built from current discourse and background knowledge; hence, memory is developed from organized pieces by way of schema's nature as an active feature.

Furthermore, fixed or flexible schemata are a way to account for interpretation and production of discourse ((Brown & Yule, 1983) in (Landry, 2002).

In the language of Anderson & Pearson (1984); Bernhardt (1991), Carrell,(1991); Grabe, (1991); Rumelhart, (1980) as quoted in (Maarof & Yaacob, 2011), in the process of reading, reader is an active participant, constructing meaning from clues found in printed texts (p.211). Thus, meaning is not intrinsic aspect of the text; rather, "texts have the potential for meaning" (Widdowson, 1984).

5.Methodology

The paper subscribed to qualitative design of research specifically, discourse analysis. A single case of a secondary school reading class (in Sudan- Khartoum) was the unit of analysis of the paper, permissions were importantly sought from the principal and consequently, of that of the teacher handling the reading class. an audio recorder was utilized to record the conversations during the reading class.

Similarly, the researcher also took observational notes to record the explicit behaviors of the learners during the event.

6.Analysis

6.1 The Reading Class Observation

Previously, important concepts were put forward in the light of the subsequent analysis. The reading class observation was done at Khartoum in Magmouat AL-nogoom School for Girls . Audio recorder was used in order to capture the conversation that was to be transcribed in order to discover patterns, hence, phenomenon, eventually, that might have occurred.

In brief, a total of 123 exchanges were generated in a 45-minute discussion, with roughly 30 minutes allotted to the said discourse, and the rest for other activities. TST, or Teacher-Student-Teacher (Teacher-Student-Teacher, in the case of this paper) is the recurring sequence during the whole duration of the discourse. Teacher dominated the discourse.

Sinclair and Coulthard (1975) as cited in Jiang (2012), established that TST is a regular sequence in the classroom discourse.

In recapitulation, the teacher had an assigned reading which is a novel Treasure Island by Robert Louis Stevenson. One (1) week time, as evident in the transcript, was allocated to the students to read the said novel. The instruction was that a discussion would be done after the students read the novel, and active participation was quite expected as always.

In the course of this analysis, themes and concepts would follow and be given explications (along with the excerpts from the transcript) and these were grounded on the observed phenomenon. An important highlight of this analysis, which is very crucial to every language teaching, and specifically, teaching reading, is the art of questioning employed by the teacher. Strategies, if there were any being employed by the students, would be determined as well,

though meaning is always constructed subjectively by those who engaged in the discourse, researcher who analyzes discourse also brings his own subjective interpretations and meaning constructions to the discourse s/he analyzes.

At the beginning, the teacher set the mode before proceeding with the discussion. It was necessary because it could serve as some sort of an activation of the previous knowledge for the reason that the students might have forgotten what's to be done on that day or the other way around. However, it would be logical enough that even if the teacher did not do that, students still have to be responsible with the task they were assigned with.

6.2 Teacher's questions in the discussion

Basically, the reading teacher, during the event was asking questions that werereally geared toward the context of the discussion. Comprehension questions were the dominant of the teacher, as evident in the transcript. Cognitively, in Bloom's Taxonomy, comprehension questions basically encompass understanding usually of the facts and ideas by organizing, describing, interpreting, translating, and stating (general concepts). Teachers can check comprehension by asking their students open-ended questions, having them justify answers, or by collecting summaries (Landry, 2002).

> *Teacher:* Okay... Treasure Island.... So, anyone? Who could give me... ahm... a little bit of an overview of what... ahm, Treasure Island is.... Actually is? So... anyone? Who could give me a little summary of it? Or what is the gist of the novel by Robert Louis Stevenson, Treasure Island.... Okay... anyone? Okay Omnia...

At the beginning of the discourse, the teacher started to ask question (s) elicitingan overview, summary or the gist of the selection from the students.

Consequently, a student answered and provided a direct to the question. At this point, it was hard to determine whether the student read the selection or the other way around. However, in the transcript the student mispronounced the word " imaginary " and as well as "Edinburgh", having pronounced it as "End burgh". It might suggest that the student did not comprehend the selection and rather relied on the available summary of the story. Conversely, this concurs well enough with Cohen et al (1979) that inessential unknown vocabulary words disrupt comprehension unless the reader recognizes that

they can be ignored. Strategy is an integral part of learning, more relevant than specific linguistic knowledge. How readers solve problems is a better focus than looking at what is problematic for them (Cohen et al. 1979 in (Landry, 2002).

In each episode, the teacher directed the discussion by remarking on student responses and asking supplementary questions. Each question set off a question- answer-comment cycle. At the beginning of the first episode, the teacher set the context by repeating the question several times. This focused the students' attention and let them know (from their previous experiences with this teacher) that they were expected to know the answer.

13 Teacher: Our story treasure Island, we said this story is imaginary is not real story, we are going totalk about the author this story is …

*13 Students in (chorus)***:** Robert Louis Stevenson

14 Teacher: Robert Louis Stevenson was born in …*14 Students in (chorus)***:** Edinburgh, in Scotland

15 Teacher: When was Robert Louis Stevensons born?

15 Student: in November, 1850

16 Teacher: so, he was born in Edinburgh and lived there then he travelled to another place, to where?And why?

16 Student: Samoa, because he was ill and the weather was warm there.

For the numbered 13 of teacher's turn, it was clear that the teacher was kind of revealing (asked a question but answered it anyway, though it may not be necessarily the direct answer), Long and Sato (1983) developed the classification of questions. In the said classifications, questions are categorized into echoic and epistemic questions. The former are mainly questions that ask for the repetition of an utterance or a confirmation that the utterance has been interpreted as intended, and these are utilized for comprehension checks, confirmation checks, and clarification requests. The latter, on the other hand, are questions that serve the purpose of acquiring information

(Long & Sato, 1983 inVivekmetakorn & Thamma, 2015).

6.3 Schemata in Reading

As evident in the transcript of the discourse, it can be inferred that the students in the class mainly applied schemata as a reading strategy when they approached the given text. Aside from that, meaning making was also clearly found. It was possible that not all of the students in the class did the reading of the selection. Some of them, when asked a particular question, answered profoundly, that is, they were able to state (an) answer(s) but did not seem to really have understood their own response.

10 Teacher: If someone reciting…. Please keep quit and listen okay,…. Now Treasure*11 Student:* Treasure Island is a novel that [..] imaginary to paint a broader picture… *11 Teacher:* okay so what do you mean by that?
12 Student: okay,…imaginary../ what?
12 Teacher: Ahm…. It means it is the picture of what happened next?
13 Teacher: Our story treasure Island, we said this story is imaginary is not real story, we are going totalk about the author this story is …

In the same way, the students seemed to make meanings out of every feedback and/or follow up of the teacher. Readers, as active participants construct meaning (s) from clues that are found in the printed text; hence, to put it another way, meaning is not necessarily found in the texts but the texts have the potential for meaning (Widdowson, 1984 in Maarof & Yaacob, 2011). At this point, the students were not actually looking or reading the selection itself, but relied heavily on the unpremeditated narration of some part of selection by the teacher.

52Teacher: so definitely they did that because it's parts of the tradition … Okay so an anyone give an unforgettable quote from Captain Bill Jim and his father?

53..... *Student:* Captain// said to me Captain Bill.
54..... *Student:* Captain said to Jim's father//..... where is my room.
55 Teacher: so, who can say to me, what does the story talk

about?

56 Student: the story talks about the pirates steal the treasure from the ship.

57 Teacher: okay, who's the storyteller?

56 Student: Jim Hawkins.

In the discourse part above, it's indicated that it's already the student who was asking a question to the teacher. On the part of the teacher, it was unusual at this point since the student were expected to have known of it, yet the teacher did not answer the question; instead, the teacher had the question answered by another student. The students answered "no". Now, by the same token, the teacher asked the students who is Jim Hawkins' father?, obviously, this is an easy question, but there is a kind of focus on deep and careful reading. When the teacher was asked why did he ask the question, he said that it was to know whether the students have it as a link or something that served as their basis for answering, which was quite vague, so to speak. Furthermore, this might be in line with the finding that reading a great deal of different material for different purposes, a reader can "achieve the capacity for creating, refining, and connecting diverse arrays of cognitive schemata" (Grabe, 1986, p. 36 in Landry, 2002). Significantly, a student made a justification of the answer by saying that they [Jim Hawkins]if we said Jim Hawkins that mean his father is Hawkins!.

Ausubel (1963, 1968 in Anderson, Spiro, & Anderson, 1977) in his language, said that, "... new ideas and information are learned and retained most efficiently when inclusive and specifically relevant ideas are already available in cognitive structure to serve a subsuming role or to furnish ideational anchorage" (1968, p. 153).

On one part of the discourse, it was obvious that the class was implementing an English Only Policy. Interestingly, based on the transcript it could be noted that students in this class were not really doing well in the English language (although it could only be furthered by a content-specific observation, that is, when its focus is on English speaking skills [of the Not all of the students participated in the discussion; only a few students contributed to the exchange.

7. Discussion

Mustapha (1995) puts reading as a multileveled, interactive, and hypothesis- generating process in which readers construct a

meaningful representation of text by using their knowledge of the world and of language.

With the data generated through the observation transcript, the analysis focused on the questioning of the teacher and as well as the strategy(ies) employed by the students in reading the given selection. Discourse analysis was done to the audio transcript of the reading class observation in order to find out some patterns and describe any occurring phenomenon in the said class.

It was found out that the teacher primarily utilized a combination of echoic and epistemic questions, as put forward by Long and Sato (1983). The former are mainly questions that ask for the repetition of an utterance or a confirmation that the utterance has been interpreted as intended, and are utilized

for comprehension checks, confirmation checks, and clarification requests. The latter, on the other hand, are questions that serve the purpose of acquiring information (Vivekmetakorn & Thamma, 2015). Specifically, for echoic, comprehension checks, clarification requests, and confirmation checks were evident. For epistemic, the most prominent was rhetorical because the teacher predominantly asked for effect only, maybe because of the fact that the students were not, to some extent, answering and just remained silent. Another pattern is about the reading strategy of the students. It is clear that the students mainly relied on the schema (maybe their strategy to approaching the given selection). For this observation, though it is in anyway clear that some of the students seemed to have not read the selection fully as it appeared in the transcript, their strategy, i.e. banking on the epistemic questions (e.g. rhetorical) and feedback of the teacher, allowed them to at least make inferences (backed up to some point by the ideas that they got, probably when they read) about the story.

I also have to note that based on my observation, some students' inability to comprehend the text (which is a novel), can be attributed to Structural deficit hypothesis which claims that lack of grammatical knowledge or of processing ability interferes with higher level text comprehension (Stein, Cairns & Zurif, 1984; Bowey, 1986a, 1986b; Bentin, Deutsch and Liberman, 1990; Menyuk et al., 1991; Scarborough, 1991 in Akbari, 2014). Syntactic awareness is also believed to assist readers in accomplishing their reading comprehension tasks effectively (Ibid.) Akbari's (2014)

finding indicates that it may be argued that "grammatical knowledge predicts better comprehension and may be used as an indicator of success in reading"(p.125). However, in this case, further and specific inquiry has to be done yet. I have raised this assumption based on how students answered in the discussion.

In connection with Sinclair and Coulthard CDA. this discourse somehow fitted the model, given that the teacher predominantly did the talking, and it supports the findings of Vivekmetakorn & Thamma (2015) that Initiation- response-feedback interaction pattern (I-R- F) was the most recurring pattern and "teacher's questions served to initiate much of the talk in classroom"(p.63). The predominance of IRF pattern in the discourse certainly means that the discourse was teacher-centered. The class, however, was "communicative" only to an extent: probably because the students, albeit and obviously had little comprehension of what they read, were able to get into play by referencing with the epistemic questions of their teacher to recover and generate ideas and inferences, respectively.

8. CONCLUSION

This discourse analysis that was done to an audio recording transcript of a reading class observation found patterns that are primarily present in some, if not most, DA research literature. Interestingly, the analysis, however, uncovered the following: for teacher's way of questioning (in this case, echoic and epistemic), epistemic questions (mostly, rhetorical for this matter), were made reference(s) by the students in answering questions. This was also true the feedback of the teacher to each and every raised question; another was that schema served as their strategy to both (probably) approaching the text, and as well as during the discussion. Consequently, the lesson or activity became, to some extent, communicative, because of the abovementioned points.

Furthermore, it is put forward that schemata is relatively important in any reading activities, and appropriate and sufficient schema should be given to the students. Aside from that, it should be noted that questions generation should always be in line with the students' level of understanding. However, the level of the students' understanding is not always the issue and we should not let that cloud our thinking. From the analysis above, it will always be for teachers to teach reading strategies to students so that they will be guided enough whenever they encounter problems along the way.

Students who received instruction on reading strategies along with being taught the reading texts proved to be more proficient readers than those who did not (Sattar & Salehi, 2012). Although the given selection was written perhaps in a manner that can be grasped by lay readers, it is important to note that it's still a novel, and aside from its length, syntactic complexity is always present. Possessing linguistic knowledge at sentential level would not suffice, yet necessary; having enough control over different lengths of texts and ability to deal with them applying appropriate strategies to those texts is what the learners need (Ibid.) Finally, it all boils down to the fact that reading teachers should strike a balance between how to read and what to read when teaching reading to students.

References:

(1) Akbari, Z. (2014). The role of grammar in second language reading comprehension: Iranian ESP context. Procedia Social and Behavioral Sciences, 98, 122-126. Retrieved August 2019, from www.sciencedirect.com

(2) Alsubaie, S. (2015). An analysis of classroom discourse: Elicitation techniques in EFL, classrooms. International Journal of English Language Teaching, 3(8), 29-39.
(3) Anderson, R. C., Spiro, R. J., & Anderson, M. C. (1977). Schemata as scaffolding for the of information in connected discourse. Technical Report, University of Illinois at Urbana Champaign, Center for the Study of Reading.
(4) Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Washington, DC: The U.S. Department of Education.
(5) Brevik, L. M., Olsen, R. V., & Hellekjær, G. O. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. Reading in a Foreign Language, 161-182.
(6) Brown, G., & Yule, G. (1983). Discourse Analysis. London: Cambridge University Press.
(7) Chang, Y. (2017). Study on the Discourse Analysis in the Application of English Reading Teaching. 2017 International Conference on Arts and Design, Education and Social Sciences, (pp. 1186-1194).
(8) Cook, G. (1989). Discourse. HongKong: Oxford University Press.
(9) Gee, J. (1999). An Introduction to Discourse Analysis Theory and Method. 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE: Routledge.
(10) Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, L. (2012). Dimensions of L2 performance and proficiency: accuracy and in SLA. John Benjamins Publishing.
(11) Jiang, X. (2012). A Study of College English Classroom Discourse. Theory and Practice in Language Studies, 2146-2152.
(12) Landry, K. (2002). Schemata in Second Language Reading. The Reading Matrix, 2, 3.
(13) Maarof, N., & Yaacob, R. (2011). Meaning-making in the first and second language: reading strategies of Malaysian students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 12, 211-223. Retrieved from www.sciencedirect.com