

المحاضرة الأولى

أساسيات النحو العربي وتيسير تعلمه

الأستاذ الدكتور تمام حسان

دار العلوم - جامعة القاهرة

السبت 28 ذو الحجة 1418هـ - 25 نيسان 1998م

النحو علامات تكشف عن علاقات. فأما العلامات فتلتبس في حقلي الأصوات والصرف وأما العلاقات فهي نسيج النحو ذاته. ذلك أن اللغة نظام أكبر يشتمل على أنظمة فرعية منها نظام الأصوات ونظام الصرف ونظام النحو وأنظمة صغرى دون ذلك، وهذه الأنظمة بينها تكافل بمعنى أن كل واحد منها يمد الآخر بما يعينه على أداء وظيفته، فالأصوات تمد الصرف والنحو بعناصرها التي تعين على وضوح المعنى، والصرف يمد النحو أيضاً بهذه القرائن اللفظية الدالة على المعاني النحوية، أما النحو فنظامه مكون من شبكة من العلاقات التي تربط بين أبوابه في السياق المتصل وتسمى لهذا السبب بالقرائن المعنوية. دعنا الآن نستعرض بعض ما يقدمه كل من هذه الأنظمة من قرائن المعنى:

1- عطاء نظام الأصوات للصرف

الفرق بين مفهوم الصرف ومفهوم النحو أن الصرف يتخذ المفردات موضوعاً ولكن موضوع النحو هو الجملة وما يربط بين مفرداتها من علاقات. لهذا نجد عطاء الأصوات للصرف ينحصر فيما يعين على وضوح معاني المباني المفردة، وأن عطاء الأصوات للنحو يقع فيما يعين على فهم العلاقات النحوية، فالذي يقرأ ألفية ابن مالك يجد بها تحديداً لأقسام الكلم وبيان العلاقات الصوتية الدالة على كل قسم منها فنقرأ قوله:

بالجرّ والتثوين والنداء وألّ
ومسند للاسم تمييزٌ حصل

وكذلك

بتا فعلت وأنت ويا افعلي ونون أقبلن فعلٌ ينجلي
سواهما الحرف

فعلاقة الجر كسرة أو نحوها وهي صوت وكذلك التثوين وهمزة النداء أصوات استعملت في الكشف عن مفهوم صرفي هو الاسم كما استعملت التاء متحركة

وساكنة والياء والنون في الكشف عن مفهوم صرفي آخر هو الفعل أما الحرف فيعرف بقرينة عدم قبوله لهذه العلامات، فإذا تجاوزنا ما وسعه بيتا الألفية من ألفاظ رأينا الجر لا ينفرد بالدلالة على الاسمى وإنما يشاركه فيها النصب والرفع وأن الكسرة ليست العلامة الوحيدة للجر وإنما تشاركها فيه الياء في التثنية والجمع مما يشير إلى أن الاسم يقبل التصريف وكذلك يشير التثنية إلى التكثير والتمكين وغيرهما وتشير أل إلى التعريف وكلها معانٍ صرفية للمفردات. أما التاء في فعلت وأتت ومعهما يا افعلي فهي إشارة إلى صلاحية الفعل في جدول إسناده أن يُعرف بوساطة ما يتصل به من الأصوات الدالة على الفاعل متكلماً أو مخاطباً أو غائباً، مفرداً أو مثني أو جمعاً، مذكراً أو مؤنثاً وكل ذلك معانٍ صرفية تكتشف بوساطة هذه الأصوات، ويؤكد الفعل بنون التوكيد وهي صوت، وإلى جانب ذلك نجد حروفاً أخرى تدل على معانٍ صرفية مفردة كنون المطاوعة وتاء الافتعال والسين والتاء للطلب والزائد من الحروف وما تتعرف له الحروف من التعبير عن طلب الخفة بوساطة الإدغام والإعلال والإبدال والنقل والقلب والحذف وغير ذلك وجميعه يتناول المعاني المفردة لا العلاقات.

2- عطاء الأصوات للعلاقات النحوية

يقول النحاة: الإعراب فرع المعنى، ويقصدون بذلك أن العلامات الإعرابية إنما تستعمل للكشف عن المعاني النحوية (أي عن معاني العلاقات)، ونصيب الأصوات من هذه المعاني هو الكسرة للدلالة على الجر والضممة للدلالة على الرفع والفتحة للدلالة على النصب والسكون للدلالة على الجزم أما العلامات الفرعية فتتخطى الصوت الواحد ومن ثم تنتمي إلى عطاء الصرف للعلاقات النحوية، ومن الأصوات الدالة على علاقة نحوية حروف الجر كالباء واللام والكاف ودليل ذلك ما نعرفه من تعلق الجار والمجرور بالمتعلق كما أن حروف العطف تكشف عن علاقة بين المتعاطفين وتربط واو المعية بين متصاحبين وتعبر واو الحال عن

ملازمة بين أمرين وياء النسب بين منسوب ومنسوب إليه. ومن هذا القبيل أيضاً
 سكون الوقف الذي يربط بين المعنى وتماه ونون التوكيد التي تربط المعنى
 بالحث والإصرار، وكل ما يطلق عليه في العرف النحوي حروف المعاني من
 الحروف المفردة يعد من عطاء الأصوات للعلاقات النحوية.

3- عطاء الصرف للنحو

لعل تحديد الصرف لأقسام الكلم أن يكون أهم عطاء يقدمه الصرف للنحو
 ذلك أن انتماء الكلمة إلى قسم بعينه أهم قرينة لفظية على المعنى، فإذا قلنا قام زيدٌ
 فأول قرائن المعنى أن قام فعل يشتمل على معنى الحدث ومعنى الزمن وعلى
 صيغة بعينها ولو لم يكن بصيغته فعلاً دالاً على المعنيين كليهما ما رفع فاعلاً
 (هذا لا يطعن في رفع الصفة لفاعلها وإضافة المصدر إلى فاعله)، فإذا تخطينا
 "قام" إلى "زيد" عرفنا أنه فاعل بالقرائن الآتية:

أنه اسم	ولو لم يكن اسماً ما كان فاعلاً (لاحظ أن الاسم من أقسام الكلم).
وأنه مرفوع	وهذا من عطاء الأصوات للنحو.
تقدمه فعل	وتلك قرينة الرتبة (وهي علاقة نحوية خالصة) وعَوْدٌ إلى قسم الأفعال.

مبني للمعلوم	وهذه قرينة صرفية أخرى تنتمي إلى مفهوم "البناء".
ودل على من	وهذه قرينة معنوية نحوية خالصة تسمى قرينة الإسناد
فعل الفعل	

فهذه قرائن الفاعلية الخمس وللصرف منها ثلاث هي من عطائه للنحو.
 والمهم أنك إذا جمعتها معاً بهذا الترتيب حصلت على تعريف الفاعل.

ومن عطاء الصرف للنحو مفهوم الجمود والاشتقاق ونسبة اللفظ المفرد إلى
 أن أي منهما واشترط أحدهما أو الآخر لفهم باب نحوي معين. فالخبر المفرد

والنعت المفرد والحال المفردة من المشتقات إلا عند الترخص في اشتقاقها والتمييز جامد وحسبنا أن نقرأ أقوال ابن مالك في وصف الحال:

وكونه مُنْتَقِلاً مُشْتَقّاً يَغْلِبُ لَكِنْ لَيْسَ مُسْتَحَقّاً

وإذا جاء الجامد في مكان المشتق جرى تأويله بالمشتق ليصح اشتماله على الرابط، ومن هذا القبيل أن المصدر يعرب بعد الفعل مفعولاً مطلقاً إن كان من مادة اشتقاق الفعل فإن لم يكن كذلك أعرب نائباً عن المفعول المطلق إن كان في معناه أو مفعولاً لأجله إن خالف المفعول المطلق في المعنى. انظر إلى الأسئلة الآتية: قام قياماً - قام نهوضاً - قام تكرماً لضيفه، ولما كان الاشتقاق من خصائص الأسماء والأفعال بحكم الأصل وكان الجمود من خصائص الحروف جعل النحاة ما جاء من الصيغ المنسوبة إلى الاسمية جامداً غير متصرف كالضمائر مثلاً مبنياً للشبه الوضعي أي الشبه الذي نشأ بسبب أصل الوضع.

ومن عطاء الصرف للنحو أن ظاهرة الاشتقاق تتطلب تعدد الصيغ الصرفية للدلالة على اختلاف المعنى الوظيفي للمفردات المشتقة، فمعنى الصيغة معنى صرفي يسبق المعنى المعجمي والمعنى النحوي كليهما فإذا قلت: "استغفر الله" تدرج المعنى على النحو التالي:

معنى الصيغة	المعنى المعجمي	المعنى النحوي
الطلب	طلب المغفرة	المضارعة + الاستتار + التعدية

فيكون المعنى الكلي: أطلب غفران الله، وقد يتعدد معنى الصيغة الواحدة بسحب ما ترد فيه من السياق فيسمى ذلك: "تعدد المعنى الوظيفي" انظر مثلاً إلى اختلاف المعنى الصرفي للصيغة في المثالين الآتيين:

الموظف قائم بواجبات وظيفته في ساعات العمل.

الله سبحانه قائم على كل نفس بما كسبت.

فلفظ قائم في المثال الأول اسم فاعل لأنه يدل على التجدد والانقطاع بانتهاء ساعات العمل ثم ابتدائها في اليوم التالي، أما لفظ قائم في المثال الثاني فهو صفة مشبهة لدلالته على الدوام والثبوت فلو كان لأصل الاشتقاق دخل في تحديد المعنى لاتفق المعنى في الحالتين، أما وقد اختلف المعنى فقد كان اختلافه للتقابل بين معنيين صرفيين أحدهما التجدد والانقطاع والثاني الدوام والثبوت.

ومما يرجع إلى الصرف بحسب أقسام الكلم أيضاً معاني الأدوات الداخلة على الجمل الدلالة كل منها على معنى الجملة التي دخلت عليها ثم دلالتها على ربط أوصال الجملة. أنظر مثلاً إلى دلالة "إن" الشرطية في قولك "إن تُكْرِمْنِي أُكْرِمَكَ" وتصور أنك انتزعت الأداة من موقعها فالذي يبقى لك فعلان مضارعان لا داعي لجزمهما ومن ثم لا رابطة تربطهما فلا يتحقق معنى الشرط، وكل أداة فمعناها متعدد عند أفرادها ومتحدد عند وضعها في جملة. انظر مثلاً إلى الأمثلة الآتية:

ما ضاع حق وراءه مطالب = نافية

ما الذي جاء بزيد = استفهامية

وما تفعلوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمَهُ اللهُ = شرطية

سُررت بما سمعت = موصولة

ودّوا ما عننّ = مصدرية أي ودوا عننكم

لن أفعل ذلك ما حييت = مصدرية ظرفية أي طول حياتي

إنما أنت نذير = زائدة فائدتها إدخال إن على الضمير المنفصل

إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا = مبهمة لإفادة التعميم.

وقد تلحق "ما" الشرطية بالظرف نحو "إذما" و"حيثما" وبالمبهمات نحو "كيفما" و"كلما" فتضيف إلى الشرط معنى ما لصقت به، وقد لا تكفي صياغة الجملة لتحديد معناها فتحتاج إلى قرينة من سياق النص ففي قوله تعالى: **[لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ أَفَلَا يَشْكُرُونَ]** فهم المفسرون معنى "ما" على أنها موصولة ولكن ذلك يتعارض مع الاستفهام الإنكاري بعد ذلك بقوله **[أَفَلَا يَشْكُرُونَ]** والأوضح أن تكون "ما" نافية لأن نفي أن يكون طعامهم من عمل أيديهم يجعله أدخل في فضل الله ومن هنا يجب عليهم الشكر ويستتكر عدمه. ومثله ما في قوله تعالى **[وَإِذِ اعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ]** فظاهر الجملة يجعلها استثناء مفرغاً أي أنهم اعتزلوا قومهم وليس لهم معبود إلا الله... وواضح أن الفتية كانوا مؤمنين يعبدون الله سبحانه فلو كان قومهم كذلك ما اعتزلوهم وما كان ينبغي لهم أن يعتزلوهم. هذا عطاء الجملة في عزلتها ولكننا لو رجعنا إلى سياق النص لوجدنا قبل ذلك بقليل قوله تعالى: **[هُؤُلَاءِ قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لَوْلَا يَأْتُونَ عَلَيْهِمْ بِسُلْطَانٍ بَيِّنٍ فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا]** أدركنا أن "ما" ليست نافية وإنما هي موصولة وأن "إلا" بمعنى "غير" أو "من دون" ويكون المعنى: وإذا اعتزلتموهم هم والذين يعبدونهم من دون الله، ويقال مثل ذلك في تعدد معاني "إن" كما في قول الشاعر:

أنا ابنُ أبةِ الضيِّمِ مِنْ آلِ مالِكٍ وإنْ مالِكٌ كانتْ كِرَامَ المَعَادِنِ

فلو جعلنا "إن" شرطية لوقعنا في تحصيل حاصل إذ لا يقال: فلان يأبى الضيِّم وإن كان كريم المعدن، فلو جعلناها نافية لوقعنا في التناقض إذ لا يصح قولنا: فلان يأبى الضيِّم ولم يكن كريم المعدن، فلم يبق لنا غلا أن نجعلها مخففة من الثقيلة، وقد جاء وصولنا إلى هذا المعنى بقرينة من خارج الجملة ومن خارج سياق النص أيضاً وهي قرينة عقلية تسمى السبر والتقسيم.

4- العلاقات النحوية

تقدم أن النحو شبكة من العلاقات يرفدها عطاء نظامين من أنظمة اللغة هما النظام الصوتي والنظام الصرفي أما العلاقات النحوية فكلها قرائن معنوية وأهمها الإسناد الذي يعد قوام الجملة لأنه علاقة الفعل بمرفوعه وعلاقة المبتدأ بخبره. أما بقية العلاقات فمنها التعدية وهي قرينة المفعولية ومنها السببية وهي قرينة المفعول لأجله والظرفية وهي قرينة بيان النوع أو العدد والتأكيد وهو قرينة نفي إرادة المجاز ولذلك لا يقال: ضرب المثل ضرباً لأننا لمعنى "ذكر مثلاً"، ثم تأتي علاقة التبعية وهي قرينة النعت والعطف والتوكيد والبدل ومنها الملابسة وهي قرينة إرادة الحالية منها التفسير وهي قرينة التمييز ومنها الإخراج وهي قرينة التعجب والإنشاء بواسطة المصادر ونحو ذلك، وهذه هي العلاقات الكبرى في داخل الجملة، ومن القرائن اللفظية ما يشتمل على علاقات أيضاً ولذلك تعد من عطاء النحو ذاته وهذه القرائن هي التضام والترتبة والربط، فالتضام يشتمل على ثلاث من العلاقات هي: الافتقار وهو علاقة بين مفتقر ومفتقر إليه كافتقار الموصول على صلة والحرف إلى مدخول له ثم علاقة الاختصاص وهي علاقة ارتباط بين أداة يراد بها معنى بعينه بلفظ آخر من بين ألفاظ تدل على معنى مشترك كاختصاص "لم" بالدخول على المضارع دون غيره من الأفعال وأما العلاقة الثالثة من علاقات التضام فيه المناسبة المعجمية بين اللفظيين المترابطين ذلك أن المعجم يشتمل على حقول من المعاني يناسب بعضها بعضاً ويفارق بعضاً آخر، فإذا كان لدينا فعل مثل "فهم" فإنه يتطلب فاعلاً عاقلاً ومن هنا يقال أن بينهما مناسبة معجمية مما يصدق عليه قول البلاغيين "إرادة المعنى الأصلي" ومن هنا لا يجوز استعمال جملة مثل "السماء تحتنا" أو "تدحرج فلان إلى أعلى" فإذا لم تراعى المناسبة فذلك يسمى المفارقة المعجمية وهي تؤدي إما إلى فساد المعنى كما سبق منذ قليل أو إلى "المجاز" الذي هو بحكم التعريب: "نقل اللفظ من معناه الأصلي على معنى آخر

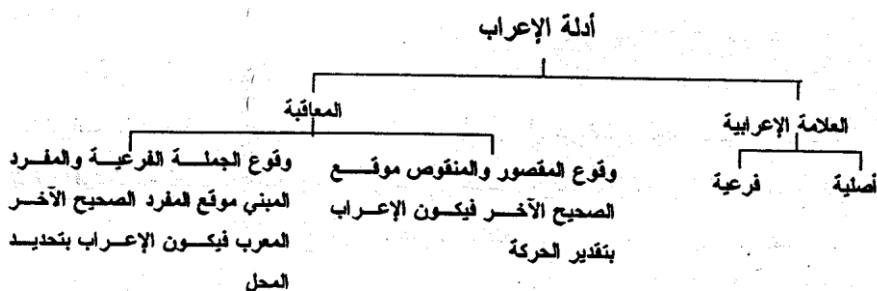
لعلاقة بين المعنيين مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي " فعدم إرادة المعنى الأصلي هو المفارقة المعجمية ولكن هذه المفارقة تبررها إرادة المجاز فإذا قلنا مثلاً: "ألقى الأسد خطبة يحرض بها جنوده" فبين إلقاء الخطبة وبين الأسد الحقيقي مفارقة معجمية ولكن إرادة تشبيه شجاعة القائد بشجاعة الأسد أو على الأصح تشبيه القائد بالأسد بجامع الشجاعة في كل أي بعلاقة المشابهة مع قرينة الخطبة التي لا تكون من الأسد الحقيقي كن ذلك مبرراً لقبول المفارقة المعجمية لسبب أسلوبى غير نحوى.

أما قرينة الرتبة فقوامها علاقة بين سابق ولاحق من الألفاظ فهي ليست من الأصوات ولا من الصرف وإنما هي علاقة نحوية خالصة تتحول إلى قرينة من قرائن المعنى، والمعروف أن الرتبة محفوظة فلا تتخلف وإما غير محفوظة فتخضع للاعتبارات الأسلوبية والبلاغية.

وتبقى من القرائن الثلاث قرينة الربط وهي ذات صورتين إحداها صورة الإحالة والأخرى صورة المطابقة، والمقصود بالإحالة الإشارة بطريقة ما على مذكور في الجملة أو مفهوم من سياقها يتصيده المرء من سياق الكلام، والمقصود بالمطابقة التشابه بين اللفظين أو ما فوقهما في العدد (الإفراد والتثنية والجمع) والنوع (التذكير والتأنيث) وفي الشخص (التكلم والخطاب والغيبة) والتعيين (التعريب والتذكير) وفي الإعراب (الرفع النصب والجر). ذكر النحاة من صور الإحالة إعادة اللفظ نحو: [وَأَنَّ مِنْهُمْ لَفَرِيقًا يَلُؤُونَ أَلْسِنَتَهُم بِالْكِتَابِ لِتَحْسَبُوهُ مِنَ الْكِتَابِ وَمَا هُوَ مِنَ الْكِتَابِ] وإعادة المعنى نحو [دَعُواهُمْ فِيهَا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَامٌ] وإعادة الضمير إلى مذكور سابق نحو [وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ] أو لاحق نحو [فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ] أو متصدر نحو [اغْدُلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلنَّفُوسِ] ونحو [مَا تَرَكَ عَلَى ظَهْرِهَا مِنْ دَابَّةٍ] والإشارة نحو [وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ] [أل] نحو [وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ]

وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ [. ثم غفل النحاة عن استعمال الموصول والوصف في الربط. فأما الموصول فيمنه قوله تعالى: [إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا [أي أجرهم، وقوله تعالى: [وَجَاءَ الْمُعَذِّرُونَ مِنَ الْأَعْرَابِ لِيُؤْذَنَ لَهُمْ وَقَعَدَ الَّذِينَ كَذَبُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ] أي وقعدوا، ومن الموصول الحرفي [وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ تَعَالَوْا إِلَىٰ مَا أَنزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ رَأَيْتُ الْمُنَافِقِينَ يَصُدُونَ عَنْكَ صُدُودًا [أي رأيتهم. وأما الربط بالوصف فمنه قوله تعالى: [وَإِنْ نَكَثُوا أَيْمَانَهُمْ مِنْ بَعْدِ عَهْدِهِمْ وَطَعَنُوا فِي دِينِكُمْ فَقَاتِلُوا أَنْتَ الْكُفْرُ] أي فقاتلوهم. وكذلك [فَاتْلُوهُمْ يُعَذِّبُهُمُ اللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْرِجُهُمْ وَيَنْصُرْكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَشْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُّؤْمِنِينَ [أي صدوركم. فما دام الضمير في هذه الشواهد يعاقب الموصول والوصف فهما بمعناه في الربط.

بل إن قرينة الإعراب التي سبق الكلام عنها بصدد عطاء الأصوات للنحو ليست في الواقع بهذه البساطة، ذلك أن الأدلة على الإعراب لا تنحصر في مجرد العلامة الإعرابية أصلية كانت أم فرعية، فأدلة الإعراب تبدو على نحو ما نراها في الشكل الآتي:



والفرق بين دلالة العلامة ودلالة المعاقبة أن دلالة العلامة سياقية Syntagmatic ودلالة المعاقبة استبدالية Paradigmatic ويشارك الجملة الفرعية في اللجوء إلى تحديد المحل ما بني من الألفاظ إذ يقال فيه "مبني على

كذا في محل كذا" ولعل هذا الطابع المركب لقرينة الإعراب هو الذي دفع النحاة إلى منح الإعراب في جهودهم النحوية مكانة لا تعادلها مكانة قرينة أخرى حتى أصبح النحو كأنه إعراب فقط، وأصبح التصويب والتخطئة مرتبطتين بالإعراب وأصبح اللحن مرتبطاً في الأذهان بالإعراب على رغم إمكانيه مع القرائن الأخرى بدليل اشتغال كتب التراث الأدبي على ما يشير إلى ذلك كالذي نراه في كتب الجاحظ مثلاً، ومن ظواهر العناية بالإعراب اشتغال كتب النحو في أوائل تبويبها على باب عنوانه "المعرب والمبني" والإفاضة في الكلام عن أنواع الشبه المؤدي للبناء كالشبه الوصفي والشبه المعنوي والنيابة عن الحرف والافتقار الذي هو عنصر مهم من قرينة التضام. كما عنيت طائفة أخرى من كتب النحو بإحصاء المعاني العامة التي تعبر عنها الحروف والأدوات كما تحصى الجمل الفرعية ذوات المحل الإعرابي وتلك التي لا محل لها من الإعراب أصلية كانت كالجملة المستأنفة أم فرعية كصلة الموصول، ومن هذه الكتب "مغني اللبيب عن كتب الأعراب" لابن هشام و"الجنى الداني في حروف المعاني" للحسن بن قاسم المرادي ورصف المباني للمالقي. ومع ذلك وقع جماعة من النحاة في التهور من شأن الإعراب والغض من ضرورته للمعنى مما يعني ضمناً أن الإعراب ليس قرينة من قرائن النحو، من هؤلاء قطرب الذي رأى الإعراب علماً للخفة لا دليلاً على المعنى وتابعه في ذلك قوم بينهم بعض المحدثين كالدكتور إبراهيم أنيس. ولكن الذي يتابع التركيب العربي واعتماده في كثير من الحالات على الإعراب لا بد أن ينكر القول بانفصام العلاقة بين الإعراب والمعنى، ولنا أن ننظر في قوله تعالى: **[اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهَبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ]**، فلو تحرر لفظ المسيح من الإعراب بالنصب إلى الجر مثلاً لكان معطوفاً على لفظ الجلالة فنسب إلى مقام الألوهية التي لا ينبغي أن تنسب إليها الأحرار والرهبان، أما النصب فيلحق المسيح عن طريق العطف عن الأحرار والرهبان فلا ينبغي له ولا لهم أن يتخذوا آلهة من دون الله.

تلك هي أساسيات النحو وهي على رغم ضبطها وتنظيمها غير مانعة للبس وذلك بسبب تعدد المعاني على التركيب الواحد فالتركيب الإضافي في حالة المصدر قد يكون بإضافته إلى فاعله أو مفعوله والضمير العائد قد يعود إلى

المضاف أو المضاف إليه وقد يعود إلى الموصوف أو إلى صفته، وكذلك النعت قد يصف المضاف أو المضاف إليه ونحو ذلك مما يتبين من الأمثلة والشواهد، هذا واقع من الناحيتين النظرية والعملية لكن القرائن المختلفة تحول في أغلب الأحيان دون وقوعه وبخاصة في التراكيب القرآنية المعجزة، وقد سبق أن أشرنا على آيتي يس والكهف وما أزال اللبس في كل منهما. فمن شواهد إضافة المصدر قوله تعالى: **[وَلَا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ وَدَعْ أَذَاهُمْ]** إذ ليس في النحو ما يدل على أنهم آذوه أو هو الذي آذاهم ولكن القرينة تأتي من وقائع في النحو ما يدل على أنهم هم الذين كانوا يؤذونه صلى الله عليه وسلم ومن ذلك أيضاً **[لَا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُمْ كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضًا قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الَّذِينَ يَتَسَلَّلُونَ مِنْكُمْ لِوَاذًا فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ]** فهم المفسرون هذه الآية على إضافة المصدر إلى مفعوله فقالوا إن المعنى المقصود هو نهيبهم عن أن ينادوه: يا محمد بل أن يقولوا: يا رسول الله، غير أن القرينة تدل على إضافة المصدر إلى فاعله، وحسبنا أن نتذكر قوله تعالى: **[وَإِذَا مَا أَنْزَلَتْ سُورَةٌ نَظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يَرَاهُمْ مِنْ أَحَدٍ ثُمَّ انْصَرَفُوا]** وأن نضع ذلك بإزاء قوله تعالى: **[قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الَّذِينَ يَتَسَلَّلُونَ مِنْكُمْ]** [هذا من جهة ومن جهة أخرى لا يتناسب مع قوله تعالى **[فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ...]** أي دعوته إياهم إلى الإسلام مع إضافة المصدر على مفعوله. وانظر إلى ما يحكم به النحو من جواز العطف على الضمير أو على لفظ الجلالة في قوله تعالى: **[شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَانِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ]**، أما النص فقد جاء بقرينتين على المعنى بعطف الملائكة على لفظ الجلالة وذلك قوله تعالى: **[قَانِمًا بِالْقِسْطِ]** ولم يقل قائمين، وقوله تعالى **[لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ]** وفي قوله تعالى **[يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ]** ما يوقف قواعد النحو حائرة بين عطف "إياكم" على الرسول أو التحذير من الإيمان بالله ربه، ولكن القرينة التي تقوم دون فهم التحذير متعددة فالرسول أولاً لم يخرج وحده، ثانياً أن العرب كانت تؤمن بوجود الله **[وَلَنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَسَخَرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لِيَقُولَنَّ اللَّهُ]** فلا يعقل أن يجري

التحذير من عبادته ثالثاً تأتي القرينة في لفظ "ركم" بإضافة الرب إلى ضمير المخاطبين فالمرء لا يدعى إلى ترك الإيمان بما يعترف أنه ربه. فهذه قرائن ذات طابع عقلي معنوي وطابع آخر لفظي، ويطول المقام لو أردنا بعض الشواهد الكثيرة الأخرى التي تدل على أن النحو في كل لغات الأرض ليس أكثر من علامات تكشف عن علاقات وأن العلاقات ليست غاية المطاف، وإنما يكون فهمها مؤهلاً للانتقال إلى إدراك المعنى النحوي دون المعنى الدلالي الأكبر الذي هو معنى النص، والفرق عظيم بين نحو الجملة ونحو النص، والفرق عظيم بين قرائن الجملة وهي رهن محبتها في الجملة وبين حرية القرينة الكبرى النصية وهي المسماة بالتناص الذي عبر عنه المفسرون بقولهم: القرآن يفسر بعضه بعضاً والذي حكاه الفقهاء بقولهم: الحديث يفصل ما أجمله القرآن، وقد سبق استعمال التناص بين آيتين من سورتين مختلفتين منذ قليل.

هذا هو النحو وتلك أساسياته، فكيف يمكن لنا أن نتعلم هذا النحو من خلال وسائل معينة تعين على الوصول إلى هذا التعلم؟ إن مثل تعلم النحو بالنسبة إلى صحة الكلام كمثال المنطق بالنسبة إلى صحة التفكير فكلاهما يعين على الحكم بالصحة والخطأ ولكنه لا يعين إلا بدرجة محدودة جداً على إنتاج الصحيح والفاسد. ودليلنا على هذا أن العلماء بقواعد النحو غير معصومين من الخطأ في كلامهم باللغة الفصحى وأن الشكوى مشهورة من أن معلمي النحو يستعملون اللهجة الدارجة في الفصل في تعليم القواعد الفصحى على الرغم من التوجيهات الرسمية، وذلك لعلمهم أن مداومة استعمال الفصحى خلال الدرس مما يعز عليهم بلوغه، وبخاصة بالنسبة إلى الإعراب وعلاماته. وإذا كان ذلك دليلاً على أن المعلم لم يحسن الانتفاع بقواعد النحو على رغم علمه بها فأحرى بالطالب أن يكون أقل انتفاعاً بالنحو وبخاصة لأنه لم يتقن قواعده التي يحاول أن يتعلمها، كيف إذاً يمكن الوصول إلى تعلم النحو تعلماً ميسراً يصل الطالب في حاضره ومستقبله إلى إنتاج الكلام الصحيح؟ إن تعليم النحو يتم في الحاضر بوساطة التلقين وحفظ القواعد وإيضاحها بالأمثلة المصنوعة بدلاً من الشواهد الفصيحة، وربما وجدنا بعض دور التعليم تفرض على الطالب المتعلم حفظ ألفية ابن مالك

بدلاً من توجيهه إلى حفظ النصوص الأدبية الراقية بدعوى أن ألفية ابن مالك تكتنز قواعد النحو وإن احتاج نصها إلى جهود الشراح.

فإذا كان تعلم النحو يتم من خلال هذه الطرق الصعبة فيوصم النحو نفسه واللغة العربية من بعده بالصعوبة فكيف الوصول إلى تيسير تعلم النحو؟ لن يكون تيسير التعلم إلا بإصلاح النظرة إلى التعليم. إن المقصود من تعليم النحو وتعلمه إنما هو الوصول إلى المهارة الأدائية في استعمال اللغة، واللغة في طبيعتها أداة الاتصال في المجتمع ليس ذلك بالنسبة للدارجة فقط بل للفصحى كذلك لأن كلاً منا يصلّي باللغة الفصحى ويكتب رسائله باللغة الفصحى ولا تتم خطبة الجمعة إلا بالفصحى ويكتب رسائله باللغة الفصحى وما تزال الفصحى لغة الصحافة وبعض لغة الإعلام المسموع فلها في حياتنا جانب مهم يبرر دعوى أن الفصحى هي لغة يومنا كما كانت لغة أجدادنا. أضف إلى ذلك أن مدارسنا في مرحلة التعليم العام لم تكن جهودها في تعليم اللغة مقصورة على دروس النحو فقط لأنها كانت تضع في برامجها دروساً لممارسة الأداء اللغوي وأوجه الاتصال كدروس المحفوظات والتعبير والمطالعة والإنشاء واشتمل النشاط المدرسي على المناظرة والخطابة وغيرها مما يعد ممارسة للاستعمال اللغوي المؤدي إلى كسب المهارة. وشأن التلميذ بالنسبة للإفادة من هذه الممارسة شأن الطفل يولد اليوم ثم ما يزال يسمع ما تقوله الأم في مناجاتها إياه وكلامها مع من حولها فيصدر الطفل أصواتاً غير مفهومة تتحول بعد ذلك إلى ألفاظ حتى إذا بلغ الثالثة من عمره أتقن لغة أمه دون أن يعرف لها نحواً أو صرفاً.

ومع ذلك بالغ البعض في أهمية النحو بالنسبة للمهارة وأرادوا تيسير تعليمه فظنوا أن هذا التيسير يتم بحذف بعض أبواب النحو التي زعموها غير مهمة ناسين أن النحو نظام وأن النظام إن ألغي منه جزء تهدمت بنيته وأصبح شيئاً آخر غير الذي كان، ورأى البعض أن حفظ ألفية ابن مالك يعين على تذكر القواعد ومن ثم فيه تيسير لتعليم النحو وتعلمه ناسين أن ألفية ابن مالك تفتقر على الشرح والمفتقر لا يمنح، أما أن تكون نافعة بعد الشرح فدونك شروحها فانظر لم نحس أزمة النحو مع وجودها، وقال آخرون ولهم بعض الحق إن ازدحام مسائل النحو بالخلاف بين

النحاة إن كان نافعاً على مستوى التخصص فهو بلاء وسم نافع على المستوى التعليم العام، وكثرت الأقوال في تشخيص أزمة النحو ولكن وصف الدواء لم يجد الكثير من مهرة الأطباء.

ولست أعزم لنفسي مستوى الطبيب الماهر المؤهل لعلاج هذا الداء، ولكنني أجد بعض الملاحظات التي ربما كان من الخير أن أشير إليها فيما يأتي:

١ - وجوب العناية بدروس الاستعمال على نحو ما جرى بيانها منذ قليل، وهي دروس المحفوظات والمحادثة والقراءة والكتابة والاستماع وطرق الاتصال الأخرى.

٢ - إعداد المعلمين الأكفاء بتدريبهم على وسائل الإيضاح المختلفة وعلى الإشراف على مجموعات من الطلاب لاختيار الأنشطة التي تعين على التعلم.

٣ - الاستعانة بوسائل التعليم الحديثة كمعامل اللغات والوسائل السمعية والبصرية المختلفة.

٤ - التشجيع على التفوق في اللغة العربية بالمكافآت المادية والمعنوية.

٥ - انتهاء موجة التهوين من تعليم اللغة العربية في التعليم العام بإنقاص عدد الدروس والاقتطاع من الدرجات المخصصة للمواد اللغوية.

٦ - مكافحة موجة الاغتراب التي نلمحها في الإغلاء من شأن اللغات الأوروبية على حساب اللغة العربية سواء لافتات المحال التجارية أو أسماء الشركات أو في المحادثة اليومية وغير ذلك.

٧ - دعوة وسائل الإعلام إلى زيادة حصة اللغة الفصحى في برامجها لخدمة وسيلة الاستماع من وسائل اكتساب المهارة.

٨ - البدء في التعليم بالقواعد الكبرى كالفرق بين أنواع الجمل من خبرية إلى شرطية إلى إنشائية من خلال الشواهد ثم التطرق على ضوابط ركني الجملة ثم تتوالى المكملات.

٩ - إعطاء درس التطبيق مرتبة عليا في خطة التدريس النحوي.

١٠ - مطالبة المعلمين أن يتحدثوا أثناء الدرس باللغة الفصحى.

لعل هذه الأمور أن تعين على حسن تعلم النحو وانتشال لغتنا العربية من وهدة الإهمال والتساهل واللامبالاة في رعاية ركن من مقومات شخصية هذه الأمة العربية المسلمة، والله سبحانه وتعالى ولي التوفيق.

المحاضرة الثانية

أساسيات الصرف العربي لاكتساب اللغة السليمة

الأستاذ الدكتور إبراهيم السامرائي

العراق، عضو مجمع اللغة العربية الأردني

السبت 13 محرم 1419هـ - 9 أيار 1998م

أبدأ فأقول ما قاله محمد بن إدريس الشافعي رحمه الله " لا يُحِيطُ بالعربية إلا نَبِيٌّ". وإذا كانت هذه الكلمة تصدر من الإمام الشافعي فهي ذات قيمة، وذلك لأن الإمام الشافعي هو من أهل العربية، وقد أخذ علماء العربية الأوائل عنه أشعار هزيل وصنع له علماء العربية بحثاً كثيرة. هذا هو الإمام الشافعي يقول: لا يحيط بالعربية إلا نبي^(١). وأنا أقول: هذه العربية في عصرنا هذا الذي فقدنا فيه الكثير من العربية، لم نعد نفهم من العربية إلا اليسير اليسير. قد يكون في أذهان الكثير منا أن الصرف مادة مدرسية لا تتجاوز بضع صفحات في كتب النحو، هي كذلك في كتب النحو، وأنا أذكر فيما نسميه الثلاثينيات كنا نقرأ في كتاب في العراق ألفه محيي الدين الناصري اسمه "قواعد النحو والصرف" ثم جاء بعد ذلك النحو الواضح في هذا الكتب المادة الصرفية على سعتها في ذلك الزمن هي يسيرة، يسيرة بالنسبة لما في العربية.

قبل أن أتحدث عن الصَّرْف أريد أن أقول إن هذا المصطلح لا يعرفه الأوائل من علماء العربية، فلن نجد في كتاب سيبويه شيئاً اسمه الصرف، ربما نجد في باب ما لا ينصرف من الأسماء لكننا لا نجد مصطلح الصرف. أول كتاب فيما يسمى الصرف الآن هو كتاب المازني، الذي لم يصل إلينا، اسمه التصريف. هذا التصريف شرحه ابن جني في كتاب كبير سماه المنصف، وفي هذا الكتاب نجد مادة كبيرة هي اللغة العربية فالصرف ليس مدة مدرسية، هي مادة اللغة العربية التي فيها الكثير الكثير من الأصوات وغير الأصوات، في هذا الكتاب نجد مادة لغوية أستطيع أن أسميها في هذا العصر مادة علم اللغة ما يسمى Linguistics. فالصرف إذن مادة كبيرة ليست هذا الذي نعرفه في الكتب المدرسية.

(١) ذكر هذا السيوطي في "المزهر".

أول كتاب في الصرف حمل هذا الاسم هو كتاب أبي الفضل الميّداني صاحب مَجْمَع الأمثال، له كتاب اسمه "نزهة الطّرف في عِلْم الصّرْف" وقد طبع هذا الكتاب قبل أكثر من مئة عام في الأستانة، في مجموع مع كتاب "الأنموذج" للزّمخشرّي، وهذا المجموع من أوائل الكتب التي طبعت في علم الصرف.

هذا الكتاب هو "نزهة الطرف" فيه مادة تتصل بالمسائل اللغوية، ومع كل هذا نجد أن هذه المادة تزيد كثيراً على ما هو معروف في الكتب المدرسية. أقول هذا الصرف ابتعدنا عنه لأننا لا نعرف اللغة العربية ولأننا لا نقرأ أهم كتاب في اللغة العربية هو القرآن الكريم، ففي القرآن الكريم فوائد كثيرة، قد يصل إلى القرآن الكريم رجل مختص يريد أن يتبين الفرائض أو أمور الحياة، لكن للأسف الشديد أن هؤلاء جميعاً لم يعرفوا أن القرآن الكريم هو كتاب العربية، أقول هذا وأنا أرى الآن علماء العربية، وأقصد بهم هؤلاء الإخوان الذين يدرّسون في أقسام اللغة العربية، في الكليات هؤلاء لا يعرفون العربية لأنهم لم يققوا من القرآن الكريم وقفة متعلم، أنا رأيت أحدهم يكتب وأنا أعرفه من أهل الفضل ولكن عجبت ورأيت يكتب الفعل (صَلَحَ) وفي القرآن الكريم نقرأ [جَنَّاتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ] {23 سورة الرعد} وليس هناك صَلَحَ، حتى ابن دريد يقول صَلَحَ ليس بثبت، ولعله من "مناكيره" والأفواه الأودي الشاعر الجاهلي يقول:

تبقى الأمور لأهل الرأي ما صَلَحَتْ فَإِنْ تَوَلَّتْ فبالأشْرَارِ تَنْقَادُ

أقول لو أن هذه الأفعال الثلاثية في عربيتنا ضبطت بالشكل أو الحركات، والحركات كأنها ثانوية، ونعطيها للطفل في السنة الأولى وهو يتعلم القراءة ثم في السنة الثانية نتخفف منها وفي الثالثة تنتهي الحركات، أذكر وأنا في فرنسا تجربة أجريت على فصلين من الطلاب المبتدئين والكثير منهم عرب، فصل يعطي المادة العربية بالحروف العربية والآخر يعطي المادة بما يسمى (transcription)، هذا

الذي يدرس العربية بالحروف اللاتينية هو سريع في التعلم أكثر من الفصل الآخر الذي يقرأ المادة بالحروف العربية ويتخفف فيها كثيراً من هذه الحركات التي هي أصوات، ولكن العرب لم يألّفوا أن يضعوا هذه الأصوات، وذلك منذ القديم، فألفت كتب كثيرة من قديم الزمان تريد أن تضبط للمتعلم الأفعال الثلاثية فتقول مثلاً ما ورد بفتح العين وكسرهما يقصد في المضارع معنى هذا أن هناك أفعلاً كثيرة لا يعرفها الناس.

ربما يعرف القارئ اليوم الأفعال الشهيرة مثل قرأ وكتب، وفرح، وأبو زيد الأنصاري يقول في النوادر، إذا جاوزت المشاهير "يعني الأفعال المشهورة" فأنت بالخيار، ومعنى هذا أن ما وصل إلينا مما نسميه أبواباً ثلاثية غير صحيح لأننا نقرأ قوله تعالى (يَقْدُمُ قَوْمَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَأَوْرَدَهُمُ النَّارَ) (98 سورة هود)، ومعنى هذا أن لدينا قَدَمَ يَقْدُمُ، بمعنى تَقْدَم وله فعل آخر قَدِمَ يَقْدُمُ لا نعرفه فصح كلام أبي زيد الأنصاري، فأنت تختار، أقول هذا لأنني أعرف أن أكثر من عشرين بالمئة من المعربين لا يعرفون قَدِمَ بمعنى أتى مضارعها يَقْدَم، وعملنا تجربة في هذا لطلبة الدكتوراه فلم أجد أحداً كتب يَقْدَم، ولا توجد يَقْدِم أو يَقْدُم، معنى هذا أننا إزاء مشكلة يجب حلها وهذا الحل هو في وضع هذه الحركات التي لم توضع قديماً، كذلك صار هذا العبث فربما نجد قليلاً أن لَمَس مضارعها يَلْمَس أو يَلْمَس ومثلها فَضِلَ يَفْضُل.

وقد عرض لها ابن جني وهو من المشاهير وفسرها على أساس ما يسمى تداخل اللغات، كأنه تخيل، وتخيله مصطنع لا نقره عليه، كأن هذا الفعل قفز وأخذ حقاً ليس له، وهذا غير صحيح، وتبقي كلمة أبي زيد الأنصاري هي الصحيحة "إذا جاوزت المشاهير فأنت في الخيار".

وهناك مسألة كبيرة نقف أمامها وهي إحدى مشكلات التربية، ذلك أن الكثير

من المعربين لا يستطيعون الوفاء بالعربية، فالعربية صارت بعيدة عن الناس.

وأذهب إلى الفعل الرباعي فأجد أن هذا الرباعي اختلفوا فيه، وهذه العربية اليوم هي

عربية جديدة لا نستطيع أن نسد عيبها فنقول "قُلْ ولا تَقُلْ"، فالذي يقول "قل ولا

تقل" قد فاتته نصوص كثيرة لا يعرفها لأن حفظ العربية والوفاء بهذا الحفظ غير

ممکن لكثرة النصوص، والذي ضاع منها هو الشيء الكثير.

أقول هذا لأنني أجد جماعات كثيرة تصدوا للتصحيح، وهم لا يعرفون العربية

وإنما أخذ اللاحق ينقل من السابق. بدأ الحريري في "دُرَّةُ الْغَوَاصِّ" فقال شيئاً فأخذوا

ما قاله وزادوا عليه، إلى أن وصلنا إلى عصرنا هذا، وفيه زادت المسألة سوءاً

وكثر الغلط ودخل غير العرب في العربية حتى صارت هذه اللغة جديدة ولا

تستطيع أن تقول قل كذا ولا تقل كذا، حتى خطيب الجمعة صار مدفوعاً بهذه

العربية التي يجدها في الجرائد اليومية، حتى مجلة المجمع اللغوي في دمشق،

العدد الأخير أقرأ فيه أن كرسي اللغة العربية الذي كان يشغله راتب النفاح رحمه

الله سيشغله فلان، يقول هذا الكرسي شَغَرَ، شَغَرَ لا توجد في اللغة العربية، ربما

نغض الطرف عنها لو وجدناها في الجريدة أو في إعلان، لكني لا أرضاها في

مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق، لأن معنى شَغَرَ قبيح ويدخل في معانيها

زواج الشغار وهو زواج جاهل، يقول الرجل أزوجك هذه المرأة على أن تزوجني

امرأة منك من دون مهر، كذلك قال الرسول الكريم "لا شِغَارَ في الإسلام".

وفي حديث علي: قبل أن تَشْعَرَ برجلها الْفِتْنَةُ خَطَامُهَا ^(١)، هذا هو الكلام القديم لشعر، وهي في حديث علي تومئ إلى الأصل أي رفع رجله، فأني شَعَرَ الآن؟ لا نجدها ولكني احتملها لأن أصبحت من اللغة التي فرضت علينا.

وخطيب الجمعة يقول: الأكثرية الساحقة من المسلمين ما هي الأكثرية الساحقة؟ هي ليست عربية هي أسلوب فرنسي نقل إلى العربية، ومن الفرنسية نقل في مطلع هذا القرن الكثير، حتى صارت هذه العربية عربية لا نعرفها. قد يحدث أن عبارة مثل "يذرف دموع التماسيح" نجد مثلها عند القدماء، شعبة بن الحجاج وهو محدث يقول مر عليه الأعمش وهو في حلقة يحدث قومه، فقال له الأعمش: ويلك يا شعبة، تعلق الدر أعناق الخنازير. هذه العبارة نجد مثلها اليوم، وهي "دموع التماسيح" هذه العبارة من الفرنسية، ولم يعرف هذا الناقل ما قاله شعبة، لكن مع كل هذا ولت هذه اللغة الجديدة التي لا نعرفها حتى لخطيب الجمعة وأنا سمعت هذا، ولا أتهم هذا الخطيب لأنه لا يعرف العربية أعود فأقول أن هذه العربية إذا تجاوزنا الثلاثي نجد الشيء الكثير مما هو خطأ وضم إلى العربية، فالأفعال غير الثلاثية، هذه الأفعال ما كان لها وجود في الكتاب المدرسي، نحن نقول هذا رباعي وهذا خماسي... وهكذا، لكن الطالب المدرسي لا يعرف معنى (اضْمَحَلَّ) ولا يعرف كيف يجدها في المعجم وكان أن يكون في أساسيات الصرف وهو (النَّحْتُ)، فاضمحل هي ضَحَلَّ وَمَحَلَّ، ومثله اقْشَعَرَ (قَشَرَ وشَعَرَ)، هذا هو النحت الذي كتف فيه أحمد بن فارس.

أعود فأقول إن علماء العربية كتبوا في النحو، وجاء الصرف متأخراً، فكتب فيه الميداني المتوفى سنة 517هـ فمصطلح الصرف متأخر.

(2) ولم يذكر شعر المكان بمعنى أصبح خالياً إلا الفيروز آبادي في القاموس المحيط. وهي من هنا متأخرة.

هذه العربية في هذا العصر صار فيها كلام فيها كثير كان ينبغي أن يبدأ بما بدأه سيبويه، ففي المنهج المدرسي لا يوجد أصوات، وكأننا نعتقد أن المتعلم يعرف العربية ويتقن الأداء، وهو لا يتقن الأداء، والأداء صعب أقول هذا لأنني أجد أنه حتى قارئ لغة الفكر لا يستطيع أحياناً أن يتقن لغة الأداء إلا أن يكون من أهل العلم.

ينبغي أن نلجأ للأصوات، وقد ذكرها سيبويه في الجزء الثاني من الطبعة الباريسية والطبعة البولاقية في باب الإدغام، وأنا أرى أن كتاب سيبويه إمام العربية، الذي لم يجد الجاحظ أشرف منه كتاباً حين ذهب إلى محمد بن عبد الملك الزيات ليقدم إليه هدية، فاصطحب معه هذا الكتاب. لم يتم سيبويه هذا الكتاب، لذلك فهو يخلو من خطبة (مقدمة) ومن خاتمة، وهي ضرورية، ويخلو من اسم. يقولون بقي هذا الكتاب خمسين سنة حين ذهب سيبويه إلى شيراز وكما تقول أخبار النحاة فإن الأخفش الأوسط كاد أن ينسب هذا الكتاب إليه، لولا أن كشف هذا الأمر الجعفي فقد قال ذهب سيبويه وعنده "كتاب" شاعر هذا الاسم حتى صار الكتاب، وأنا أرى أن هذا الكتاب لو عاد إليه سيبويه لضم إليه الكثير ولذهب من طريقته، فوضع له خطبة وخاتمة، هذا الكتاب هو ما يحمله الطالب اليوم، وفي الكتاب كان سيبويه يسجل عن الخليل، ففيه أكثر من 700 موضع يقول فيها قال الخليل، أو قال أبو عبد الرحمن مواضع أخرى أخذها عن عيسى بن عمر وغيره. لذلك كأن هذا الكتاب قلب، كان ينبغي أن يبدأ بالأصوات، الأصوات اليوم مهمة، فالكتاب المدرسي لا يوجد فيه أصوات ونحن نتبين ضرورة الأصوات في باب ما يسمى الإعلال والإبدال، الآن يقرأ الطالب في كتابه أن قال أصلها قولٌ وباع أصلها بيع والطالب لا يعرف، هل وجد هذا الأصل؟ لا لكن النحاة أهل اجتهاد، فقد وجدوا أن قال من القول وباع من البيع فالواو والياء موجودتان، فاجتهدوا وقالوا قول بيع، وقالوا إن الواو تحركت وافتتح ما بعدها فقلبت ألفاً، ونحن لم يصل إلى

علمنا أن هذا الأصل وجد، لأن أبا زيد يقول: أخطأتم حين أخطأ، وأسوأتم حين أسوأ، ولم يقل أسأتم من أساء، ولم يطبق القاعدة التي وضعها النحاة والتي نجدها في كثير من لكلمات، هم يقولون إن الواو ضعيفة لا تتحمل الحركة، وهذا غير صحيح، فالواو ليست من أصوات اللين بل هي كأبي حرف آخر، يقول علماء الصرف إنها ضعيفة لذلك قلبت ولكننا نقول استحوذ ولا نقول استحاذ ونقول أغيل ولا نقول أغال وهذه مسجلة في المعاجم في القاموس المحيط، والطبعة القديمة الموجودة في مكتبة اللغات الشرقية في باريس مكتوب عليها "القاموس المحيط والقبوس الوسيط فيما ذهب من العربية شماطيظ" والشماطيظ الكلمات الغربية، هذه الأمور لا يعرفها الطالب، لكنها موجودة في المعاجم.

نأتي إلى شيء آخر ما زال في كتب الصرف المدرسية ونقول دان يدين مديون فتكون مدين، وباع يبيع مبيوع وتكون مبيع وللوصول إلى مبيع نجد طريقاً شائكة لا نقرها ولا نقبلها، ولكننا نحمل الطالب على قبولها، فنقول له إن ياء مبيوع ضعيفة لا تتحمل الحركة فنقلت حركتها وهي الضمة إلى الباء الساكنة قبلها، فلما نقلت التقى ساكنان، هذا المسألة غريبة فلا يوجد ساكنان لأن الواو في مبيوع هي ضمة طويلة، هي حركة وليست سكوناً وهذا ما وقع فيه الصرفيون القدماء حتى يسهلوا الطريق إلى مبيع، ولو قالوا إن مبيع صيغة مجتزأة، اجتزئت واختزلت من مبيوع لكان أحسن لأن مبيوع بقيت في اللغة فهناك من قال مبيوع ومديون، فالعربية تمثل للإيجاز، وفي خطبة بشر بن المعتمر التي يذكرها الجاحظ في البيان يقول إن البلاغة الإيجاز، فالبلاغة قد تكون الكلمة الواحدة، وأريد أن أصحح ما يقال بأن الصرف يتناول المفرد والنحو يتناول الجمل. إن الصرف والنحو توأمان، فلا توجد مسألة نحو إلا معها الصرف، فهناك أبواب تدخل في الصرف أبنية الفعل، أبنية الاسم، المشتقات، وكان ينبغي أن يوضع مع الصرف الحروف التي نسميها أدوات، فكثير منها ذات قيمة.

إن الحركة تعطي الكلمة معنى معيناً، فحين نقول لَبَسَ لها معنى، وَلَبَسَ لها معنى آخر جديد، وهذا ليس في مادة الصرف التي نعرفها.

أغادر هذا إلى شيء آخر، نقرأ اسم الآلة، وأبنية الآلة في كتب الصرف ثلاثة: مِفْعَل، ومِفْعَلَةٌ، ومِفْعَال، ولكن الرصافي الشاعر له اسمه معجم الآلة والأداة نجد من أبنية بناء لا يعادله أي أبنية من هذه الثلاثة فلا تجد مَخِيط في العربية، ولكن تجد قوله تعالى (حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ) فالخياط هو المخطط، وفعال هو اسم الآلة الكثير، وينبغي أن نذهب من أذهاننا مفهوم الآلة الحديث، فالآلة كل أداة، فالعلم آلة، لذلك كان القدماء يقولون آلة الكاتب القلم والمحبرة، الآلة والأداة واحدة ففعال هو أكثر أسماء الآلة ولكننا لا نجده ولا يعطي مكاناً والآن نجد من الآلات والأدوات ما يشترك فيه اسم المكان والزمان فنقول مَطْبَعَةٌ وهي آلة قبل أن تكون مكاناً والمَصْبَغَةُ والمَطْحَنَةُ كذلك لكننا لا نقول مِطْحَنَةٌ أو مِصْبَغَةٌ. السيارة فعالة من أسماء الآلة، وطياره أبلغ من طائرة.

إن الصرف هو علم اللغة الحديث، فالذي في كتاب المنصف لابن جني هو علم اللغة، وهو خاص باللغة العربية ولم يأتنا من الغرب، إن من يدرس علم اللغة في الغرب لا يدرس اللغة العربية.

إن الكثير من عربية اليوم غير صحيحة، وقد رضينا بها لجهلنا بالأصول ولأننا لا نستطيع أن نصححها، والذين يصححونها يخطئون، فهم إن كانوا ليسوا على درجة من العلم، ولا يمكن أن نبدأ المسيرة فالتصحيح صعب.

إن أساسيات الصرف في محاضرتنا، والأساسيات جمع أساس، والأساسي منسوب إلى الأساس.

وقد شاع عند هؤلاء المصححين أنك لا تقول: هذا الشيء أساسي، بل تقل: هذا الشيء الأساس.

والجواب عن ذلك أنني عندما أقول هذا الشيء الأساسي فهو صحيح وهذا الشيء الأساس فهو صحيح أيضاً.

قال العرب: فلان ألمع وفلان ألمعي...

ورؤية يقول:

"والدهرُ بالإنسانِ دَوَّاري" وأراد الزيادة في الدَّوارِ.

ثم أبدأ بهذا الذي يشغلنا من الأساسيات وهو ما يدخل في النسب. النسب عند العرب هو فَعِيلَةٌ وفُعِيلَةٌ وفَعِيلٌ وإن كان صحيح العين غير مضعف تحذف ياءه عند النسب. علماء اللغة الأولون، ابن قتيبة في أدب الكاتب^(١)، يقول إن فَعِيلٌ صحيحة العين غير المضعفة ومثلها فَعِيلَةٌ وفُعِيلَةٌ وفُعِيلَةٌ تحذف ياءه إن كان علماً مشهوراً، فإن لم يكن مشهوراً لا تحذف ياءه.

نحن الآن نقول بدهي وكان ينبغي أن نقول بديهي، والمدينة وهي مشهورة نحذف الياء وهذا صحيح لكن نقول أبو علي المدني لأن مدينة السلام غير مشهورة.

هذه مسألة صرفية نحوية وليس لنا أن نفصل بينها، فكل مادة نحوية فيها صرف، في مادة النسب حين يسأل أحدهم: أبصري مذهبك؟ فماذا نقول في مذهبك؟ هو نائب فاعل، فنائب الفاعل الذي هو نحو دخل مع المنسوب وكأن المراد أنسبت في مذهبك إلى البصرة، هذه المسائل تداخلت وليس لنا أن نقول الصرف يتناول المفرد والنحو يتناول الجملة، هذا غير صحيح. فابن قتيبة صحح ذلك، لكن الكتاب المدرسي لم يصححه.

(١) انظر: أدب الكاتب لابن قتيبة.

أقرأ في "الإمتاع والمؤانسة"^(١) أخبار مقاريوس يخاطب أزيْموس ويقول له: ما أبعد شَبَه مَعْدَنِكَ من المعادن الطبيعية، ونسب إلى طبيعة وقال طبعي، والجاحظ يقول الكلام الغريزي نسبة إلى غريزة، هذا صحيح وكان ينبغي أن يعاد بناء هذه القاعدة في الكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسي أخذ النحو وهو بصري في الكثير منه في مادة ما لا ينصرف قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِنْ تُبْدَ لَكُمْ تَسْأَلُكُمْ)، هذه قراءة والقراءة حجة لكن أحد القراء قرأ عن أشياء وجعلها منونة، وقف عليها أعقل النحويين الخليل بن أحمد وتكلم فيها بشيء لا يصدق ونستبعد أن يكون هذا من كلام الخليل، يقول هي أشياء على فعلاء وهي صفة مثل حمراء فينبغي أن لا تتون هي شيئا ووزنها ينبغي أن يكون فعلاء لكنها قلبت فصارت لفعاء أشياء، وهذا غير صحيح وولد خطأ جديداً.

أما المذيع الآن في الإذاعة الأردنية فيقول (أنواء) وينبغي أن تتون، لأنها ليست الهمزة التي دخلت فيما هو مؤنث مثل علماء ورحماء، وصاروا يمنعون من التنوين ما كان على أفعال عامة، هذا هو الخطأ، ثم أعود إلى فَعِيل وفُعِيل، حذفت الياء لأن اللغة تميل للإيجاز حتى في الكلمة الواحدة فتثقي أسهل من تثيفي، هذه ليست قواعد، فالعربية سماع، والسماع هو الغالب، لأننا حين نقول قُرشي وهذلي بحذف الياء نقول السهيلي وهو منسوب إلى مدينة سهيل في الأندلس.

قلت إن هذه العربية واسعة وصعبة، في أخبار الحجاج بن يوسف الثقفي أنه لقي يحيى بن يعمر فقال له: أألحن يا يحيى؟ قال: مثْلُ الأميرِ أجلُّ من أن يُلْحَنَ، وهو أفصحُ من ذلك، قال: عزمْتُ عليكم لتخبرنني.

فهو أكد هذا الفعل والتأكيد هنا كالواجب، قال نعم، لحنْتُ مرة قال في شيء أفصح؟ قال: في القرآن، قال: فذلك أشنع، ففي أي شيء من كتاب الله؟ قال قرأت:

(قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِينُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبُّ إِلَيْكُمْ) فرفعت أحبّ، وهو منصوب، فقال له الحجاج: طول لحينك أوقعك، فقال الحجاج ليحيى: لا تُساكني ببلدٍ أنا فيه، ونفّاه إلى خراسان.

مثل هذا يدل على أن العربية لا نعرفها اليوم، فالطالب مشغول بالتلفاز وغيره، لقد ضاعت العربية ولنا الآن لغة جديدة، حتى خطيب المسجد يقول: يُحْزِنُنِي هذا ونحن نعرف أن الصحيح يحْزُنُنِي، حَزَنٌ، يَحْزُنُ هو متعد، أما حَزَنٌ فلأزم والمضارع يَحْزَنُ، ما العمل؟ نجد أن هناك مادة في العربية هي المصدر، ولكل فعل مصدر فَوَجَدَ مصدره الوجود، وَوَجَدَ مصدره الوجد وَوَجَدَ مصدره جدة وَوَجَدَ، وإذا قلنا أخذ فلان من الكتب علمه ووجهه فالمصدر وَجادة. وإذا قلت وَجَدَ من الغضب تقول مَوْجدة.

أقول قولي هذا واستغفر الله لي ولكم.

المحاضرة الثالثة

تيسير تعلم الخط العربي في الأقطار العربية منذ أواخر العهد العثماني وحتى الوقت الحاضر

الأستاذ يوسف ذنون

السبت ٢٠ محرم - ١٤١٩ هـ - ١٦ أيار ١٩٩٨ م

تقديم

إن موضوع تعليم الخط العربي من موضوعات الساعة التي يتعاون عليها اللغويون والتربويون والخطاطون، ومع ذلك لم تستقر دراسته على قاعدة يقرها الجميع، وشكلت اللجان لمعالجته وكان هناك مقترحات لها كثيرة ولكنها هي الأخرى لم تستقر إلا على ما هو موروث من العهد العثماني سواء كان ذلك على نطاق القطر الواحد أو الأقطار العربية وإذا كان هناك ثمة تجديد فإنه محدود ولم يحقق تقدماً سواء في الوظيفة أو الهدف، وقد شاركتُ في بعض هذه اللجان ورأيت بُعْدَهَا عن تحقيق الهدف منها مما دفعني لمعالجة هذا الموضوع بعد دراسة متأنية تهيأت لي أسبابها والتي سيرد قسم منها في سياق هذا البحث.

وقبل التوغل في هذا الموضوع أود أن أشير إلى استعمالتي لكلمة "كتابة" كمصطلح للدلالة على الرسوم الكتابية السائدة في الاستعمال اليومي للأشخاص في الأغراض المختلفة، التي تختص بالتعبير اللغوي الصرف، فهي غالباً ما تكون كتابة سريعة قد حملت ملامح شكل خط الرقعة في الكتابات الجيدة في البعض منها أو هي خليط من أشكال هي رسوم من الخط المتقدم أو غيره كخط النسخ بصورة خاصة أو صورهما المحرفة في البعض الآخر.

وكان الاستعمال الآخر هو كلمة "الخط" كمصطلح دلالي على رسم الحروف التي تخضع للقواعد الفنية الدقيقة، التي تميز بين الخطوط وتعطيها شكلها النهائي مثل خط الثلث والنسخ والتعليق والديواني والرقعة وغيرها مما هو معروف لدى أهل هذا الفن، ولعل هذا التحديد في المعنى والفصل بين الكتابة والخط قد وجد عند بعض القدماء في القرون الأخيرة، ولكن لم يكتب له الرسوخ، ومن أمثلته ما ذكره الزبيدي حينما قال: "لما كانت الكتابة شريفة كان حسن الخط فضيلة"^(١).

إن هذا التحديد المتقدم والذي يحاول أن يسود في الوقت الحاضر، لم يكن كذلك في المصادر القديمة سواء في النصوص المتعلقة في الكتابة والخط أو

(١) حكمة الأشراف إلى كتاب الآفاق، تحقيق: عبد السلام هارون. نواذر المخطوطات، المجموعة الخامسة القاهرة

المؤلفات الخاصة بهما، وقد تبعتهما في ذلك المراجع الحديثة المستفيدة منها، فقد كانت متداخلة في المعنى، وقد تفيد معان أخرى ومنها على سبيل المثال كلمة "خط" تأتي كمفهوم للدلالة على ما نسميه "الإملاء" في الوقت الحاضر بعيداً عن المفهوم الخطي الذي ألمحنا إليه فيما تقدم^(١).

وهنا يجب الإشارة إلى أن معالجة موضوع تعليم الخط في هذه الفترة في الأقطار العربية لا يمكن عزله عن تعليمه في الفترة الأخيرة من أيام الدولة العثمانية، لأنه امتداد له، ولأن أكثر هذه الأقطار كانت واقعة تحت حكمها، وحتى المستقلة منها كمصر فإنها في هذا الموضوع واقعة تحت تأثير التطورات التي حدثت فيها، وأوضح ما تكون في مجال الخط العربي.

كما يجدر بي أن أذكر أنني ترددت في استعمال مفردات شائعة بعضها فيه شيء من التحديد في المعنى وآخر يتردد دونه، كالتعلم والتعليم والتدريس والمتعلم والتلميذ والطالب والمعلم والمدرس، وقدرت أن تحديدها يفصح عنه السياق لذلك تركت ذلك لفطنة القارئ، إلى أن تحدّد معانيها النهائية في الاستعمال.

وأخيراً أود أن أذكر أن ما أقدمه في هذه العجالة هو جهد متواضع في مسيرة الخط، فإن وفقت فيه فذلك بفضلته تعالى وإن قصرت فأكون سعيداً وحفيماً بكل من يعين في هذا الجهد بما يصل به إلى الهدف الأسمى الذي يسعى إليه الجميع في هذا الفن الإلهي الأصيل ومنه المنّة والتوفيق.

يوسف ذنون

الموصل في ٧ محرم الحرام ١٤١٩ هـ

١٩٩٨/٥/٣ م

(١) - ابن السراج (أبو بكر النحوي) ت ٣١٦ هـ، كتاب الخط تحقيق: عبد الحسين محمد مجلة (المورد) ١٩٧٦/٣ ص ١٠٣.

- السعدي (صالح يحيى بن السعدي الموصلية) ت ١٢٤٥ هـ، أرجوزة في علم رسم الخط، حققها: زهير زاهد وهلال ناجي، مجلة (المورد) ١٩٨٦/٤ ص ٣٤٥.

لم تكن الكتابة العربية في مراحل تكوينها التي بدأت قبل الإسلام بحاجة إلى جهد كبير في تعلمها، لأن متعلميها قلة وهم المتميزون في مجتمعاتهم وقدراتهم الخاصة الواضحة في إقبالهم على ركوبهم مركباً غير شائع وارتياحهم ميداناً يكاد يكون محدوداً في بيئتهم أو قاصراً على نخبة معينة منهم، كما أن البداية في هذه الكتابة قد صاحبها بساطة في رسوم الحروف ومحدودية في أشكالها نتيجة للتجارب الكتابية التي مر بها العرب في المنطقة شمال جزيرتهم في كتابات البتراء وتدمر والحضر والرها وغيرها المستمدة من الكتابة الآرامية، وجنوبها في قلم المسند الذي انتشر في أغلب أرجائها.

لقد ولدت الكتابة العربية - كما رجح لدينا - في منطقة الجزيرة الفراتية وضعها نفر ممن لهم خبرة في الكتابات السابقة وخاصة في الكتابة الحضرية في حدود القرن الثالث الميلادي، وقد أشارت إلى ذلك المصادر العربية، حينما ذكرت أن الكتابة العربية وضعها كتبة مجيدون من الطائيين في "بقة" إحدى حواضر العرب في الجزيرة الفراتية، ومن ثم انتقلت إلى "الأنبار" وبعدها إلى "الحيرة" حيث اكتسبت شكلها "المبسوط" في حدود القرن الخامس الميلادي لتصل إلى "مكة المكرمة" تلك الكتابة العربية التي عرفت بـ "الجزم" التي تطورت في كتابة المصحف الكريم فكانت الأقلام الموزونة التي أطلق عليها فيما بعد "الخط الكوفي" ومن بعدها "الخط المنسوب" الذي يقوده خط "الثلاث"، فكانت مسيرة فنية عمرها أكثر من أربعة عشر قرناً، غنية بالتجارب وحافلة بالثمار الياقة التي وسمت الحضارة العربية والإسلامية بسماتها الخالدة، رفدها رجال أفاضوا أمثال قطبة المحرر (ت ١٥٦هـ) وإبراهيم الكاتب (ت ٢٠٠هـ) وإسحق بن إبراهيم التميمي (كان حياً في نهاية القرن ٣هـ) وابني مقلّة (ت ٣٢٨ و ٣٣٨هـ) ومهلل بن أحمد (ت بعد ٣٤٧هـ) وابن البواب (ت ٤١٣هـ) وياقوت المستعصي (ت ٦٩٨هـ) وغيرهم من الذين كانوا مصدر الإشعاع فيها، فكانت كتابة عربية في الجانب اللغوي وخطاً عربياً في الجانب الفني تعايشا بوحدة نادرة المثال، فكان هذا الصرح الباذخ من الروائع التي تشكل مادة حضارة هذه الأمة في المخطوطات والعمائر والتحف الباهرة في مختلف صنوف المواد، في الخزف

والخشب في الزجاج والعاج أو النسيج أو الجلود أو النقود وفي المعادن خطأ وزخرفة وتذهيباً وتصويراً وتزويقاً وتجليداً مما يصعب حصره والإحاطة به، ويبرز الخط العربي قاسماً مشتركاً في هذه النتاجات تذكّاراً وتزييناً وتجميلاً حتى صار العلامة الفارقة لفنون هذه الأمة.

تعليم الكتابة والخط نظرة في البدء والتطور

في المراحل المبكرة من حياة الخط العربي لم يكن هناك سوى الكتابة (قلم الجزم) وقد كان تعلمه فردياً في مكة المكرمة كما تذكر الروايات^(١)، ولم نجد ما يفيد عن كيفية التعلم التي ربما كانت هي الطريقة التي تطرقت إليها فيما بعد بعض المصادر، التي سوف ترد لاحقاً.

وقد كانت المدرسة الأولى لتعلم الكتابة هي مدرسة أسرى معركة بدر المكيين الذين كان فداؤهم تعليم عشرة من صبيان المسلمين^(٢) ولعدم توفر مستلزمات التعلم في هذه المرحلة سواء في المكان الذي توفر فيما بعد بما يعرف بالكتاتيب^(٣) أو الأدوات كالأقلام وغيرها والتي توفرت لاحقاً كأقلام الجريد والقصب، وأخيراً المواد التي استقرت على المداد والرقوق والبردي، وبعد ذلك الورق^(٤) فقد استعيز عن كل ذلك بالرمل أو الأرض المتربة يتحلق فوقها المعلم والمتعلمون وتكون الإصبع أو العصا أداة للتعلم^(٥). وقد بقيت هذه الطريقة حتى

(١) الداني (أبو عمرو عثمان بن سعيد) المتوفى ٤٤٤هـ، المحكم في نقط المصاحف تحقيق: عزة حسن، دمشق ١٣٧٩هـ ١٩٦٠م ص ٢٦.

(٢) ابن سعد، الطبقات الكبيرة في السيرة الشريفة النبوية، أو الطبقات الكبرى، ليدن ١٣٢١هـ - ١٣٣٩هـ ١-٩، ١٤/٢.

(٣) حسن إبراهيم عبدالعال، فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة (٦٣٩-٧٣٣هـ) مكتب التربية لدول الخليج، الرياض ١٤٠٥هـ ١٩٨٥م ص ٦٩.

(٤) ينظر عن أدوات الكتابة وموادها:

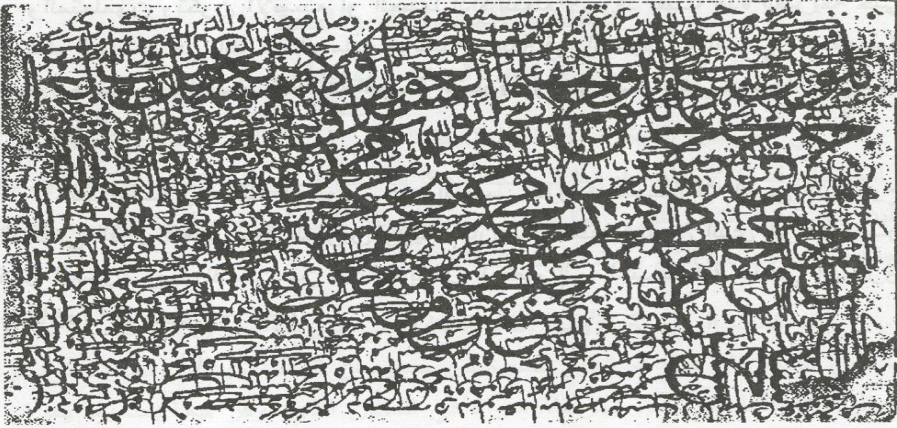
القلقشندي (أبو العباس أحمد بن علي) المتوفى ٨٢١هـ، صبح الأعشى في صناعة الإنشا مصورة الطبعة الأميرية، مصر ١٩٦٣، ٤٤٠/٢ وما بعدها.

عبدالستار الحلوجي، المخطوط العربي ط ٢ جده ١٤٠٩هـ ١٩٨٩م، ص ٢١ وما بعدها

(٥) - الصولي (أبو بكر محمد بن يحيى) المتوفى ٣٣٦هـ، أدب الكتاب، تحقيق: محمد بهجت الأثري، مصر ١٣٤١ ص ٦٢.

الوقت الحاضر في اللوحة الرملية كوسيلة معينة في التعليم^(١) التي استعملت بصورة خاصة بالحساب فكانت اللوحة الغبارية ومنها جاءت تسمية الأرقام الغبارية^(٢).

لقد تطورت تلك الصورة عبر العصور فصارت إلى اللوح المعدني القابل للغسل بعد التمرين وربما كان ذلك امتداداً للرق الذي هو الآخر قابل للغسل، وبعد التمكن من الكتابة ينتقل المتعلم إلى الكتابة على الورق (الكاغد)^(٣). (شكل - ١ -).



شكل - ١ - تمرين بخط الثلث والنسخ (القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي) من مجموعة الباحث الخطية.

لقد وضحت الصورة أكثر حينما حدث الانفصام بين الكتابة والخط حيث

- المرزباني (أبو عبيد الله محمد بن عمر بن حرسى) المتوفى ٣٨٤هـ، الموشح، مأخذ العلماء على الشعراء في عدة أنواع من صناعة الشعر، تحقيق: محمد علي البجاوي، دار نهضة مصر، ١٩٦٥ ص ٢٨٠.

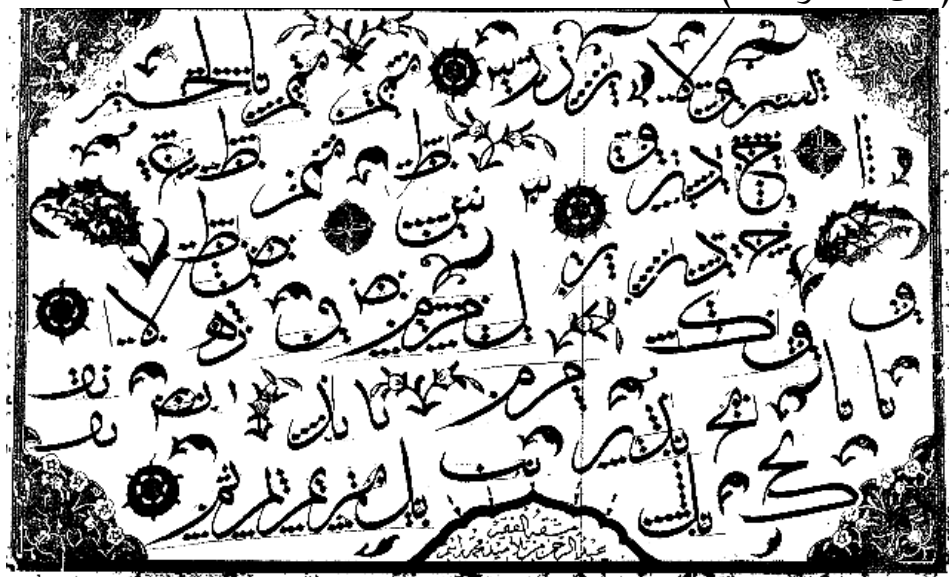
(١) أحمد أبو العباس ورفاقه، الوسائل التعليمية في العلوم الرياضية، دار المعارف بمصر ١٩٥٨ ص ٥٨.

(٢) محمد حسن آل ياسين، الأرقام العربية، مولدها، نشأتها، تطورها، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد ١٤٠٢ هـ ١٩٨٢ م ص ١٥.

(٣) محمد المنوفي، تاريخ الوراقة المغربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الرباط ١٩٩١ ص ٢٢١.

ابن خلدون، المقدمة طبعة المكتبة التجارية الكبرى مصر د ت ص ٥٣٩.

كان التقليد الوسيلة الأولى لكليهما وهكذا استمر في الكتابة، ولكن في تعلم الخط الذي صار أنواعاً كثيرة ولكل نوع أشكاله الخاصة وقواعده المحددة التي حولته إلى فن قائم بذاته يحتاج إلى دراسة خاصة تلي تعلم الكتابة ولذلك قيل إن "حرفة أصول الخط وهندسته وكيفيته وحقيقته، أشرف من عمله تقليداً من غير تحقيق"^(١).
(شكل - ٢ و ٣ -).



شكل - ٢ - مشق (تمرين) بخط الثلث خط عبد الرحمن (القرن الثاني عشر الهجري/ الثامن عشر الميلادي).

عن: FERIT EDG-, Turkish Galligraphic Art, Turkey 1975, p.46.

(١) الزبيدي، حكمة الإشراف، مصدر سابق ص ٦٨.



شكل - ٣ - مشق (تمرين) بخط مصطفى راقم المتوفي سنة ١٢٤٢هـ.

عن: Sevket Rado, TURK HATTATLARI, Islanbul, 1984, s. 198.

إن التغييرات المتقدمة جعلت لتعليم الخط خصوصية على كافة المستويات كان من نتائجها ظهور معلمين خاصين لتعليمه تتضح هذه الصورة فيما ذكره ابن خلدون عن اعتناء أهل إفريقية بالخط ومراعاة أهل الأندلس تجويد الخط والكتاب، وتحدث عن أهل المشرق وكيف كان عندهم في تعليم الخط قانون ومعلمون على انفراد^(١)، وقد صار تعليم الخط وظيفة معلومة عرفت في مصر في العهد المملوكي، أطلق على محترفيها (المكتب) وشرطه أن يكون مجازاً بالأقلام السبعة^(٢).

وقد اشتهر بعض الخطاطين الكبار في مصر بهذا اللقب منهم الإمام العلامة أبو علي محمد بن أحمد الزفتاوي المكتب (ت ٨٠٦هـ)^(٣) وعبد الرحمن بن

(١) المقدمة، ص ٥٣٨.

(٢) حسن إبراهيم، فن التعليم مرجع سابق نفسه ص ٧٧.

(٣) الزبيدي، حكمة الإشراف، مصدر سابق ص ٨٧.

يوسف الزين القاهري المكتب المعروف بابن الصائغ (ت ٨٤٥هـ) والذي تصدى للتكتيب فانتفع به الناس طبقة بعد أخرى، وقرر مكتباً في عدة مدارس^(١).

وفي العهد العثماني عرف "معلم الخط" كمصطلح سواء عن الصعيد الرسمي أو الشعبي وحتى الشخصي إلى أن أصبح وظيفة في أواخر أيامها حينما تشكلت مدرسة الخطاطين^(٢) على صعيد التخصص وفي المدارس الابتدائية عامة في حركة تحديث التعليم في القرن الماضي^(٣)، وقد انتقل هذا الإجراء إلى البلاد العربية بعد تحررها من الحكم العثماني فدخلت مادة الخط مع الإملاء في درس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وامتدت إلى المرحلة المتوسطة (الإعدادية)^(٤).

تعتمد مادة تعلم الكتابة والخط على النموذج الكتابي الذي يكتبه المعلم للتلميذ والذي عرف في العصور الحديثة بـ (المشق)^(٥) سواء كان حرفاً أو كلمة أو جملة.

(١) ابن الصائغ (عبد الرحمن بن يوسف) تحفة أولي الألباب في صناعة الخط والكتاب، تحقيق: هلال ناجي تونس ١٩٦٧، ص ١٧.

(٢) إدهام محمد حنش، الخط العربي في الوثائق العثمانية، عمان ١٤١٨ هـ ١٩٩٨ م.

(٣) إسماعيل حقي، يازي أوكره تمه نك يولي، مجلة "تدريسات ابتدائية مجموعة سي" استانبول "رئيس التحرير ساطع الحصري، السنة الأولى ١٣٢٦ رومي (١٣٢٨ هـ ١٩١٠ م) العدد (٥)، ص ١٦٥.

- يازي نك أصول تدريس، معارف وكالتي نثرياتندن ٢٦٥١، استانبول ١٣٤٠ ص ٤.

(٤) ينظر:

- أحمد حسن عبد الرحيم، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، النجف ١٩٦٤ ١٣٨٤ ص ٩٢.

- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ط ٣ مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٩ ص ٣١٨.

- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ١٠ دار المعارف، مصر ١٩٧٨ ص ٣٥٩.

- محمد صلاح الدين على حجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ١-٢، دار العلم، الكويت ١٣٩٤ هـ ١٩٧٤ م ص ٦٣٤.

(٥) مشق مصطلح خطي متطور، بدأ بمعنى الكتابة السريعة قبل وبعد الإسلام، ومن ثم دخله معنى المد في داخل الحرف الواحد منذ القرن الثالث الهجري حتى أواخر القرن التاسع الهجري، استقر بعدها للدلالة على النموذج الذي يكتبه الأستاذ لتلميذه عامة (التمرين) وفي رقاع الخطاطين حينما يكتبوا (مشقه)، يعني أنه كتب مباشرة دونما أعداد.

وقد أطلق عليه ابن الإخوة (ت ٧٢٩هـ) كلمة "مثال"^(١)، وقد شاعت هذه الطريقة منذ البدء وفي مختلف الأماكن، وهذا الأسلوب في التعليم قديم جداً، فقد اكتشفت رقماً طينية في مدرسة سيبّار (جنوب العراق)، وماري (تل الحريري قرب البوكمال في سورية) من بداية الألف الثاني قبل الميلاد تحمل جملة مكتوبة في أعلى الرقم كنموذج للقيام بتقليدها^(٢).

إن صيغة النموذج والتقليد استمرت في مختلف العصور وحتى الوقت الحاضر سواء في تعلم الكتابة في المراحل الأولى أو في تعلم الخط في المراحل التي تخصص التلميذ فيها ليكون خطاطاً، والاختلاف الأساسي بين الحالتين هو أن الخط صار له قواعد وقوانين وضوابط تعين على فهمه وسهولة تقليده بينما بقيت الكتابة شكلاً مقرباً يعتمد على المعلم في تسهيل تعلمه، وقد غلبت الطرق الفردية في تعلم الخط عبر العصور، لما حقق من خصوصية مميزة وما خلق من تراكمات فنية شكلت موروثاً حضارياً ثراً، فكان التلميذ على الأستاذ مباشرة بداية أو على آثار المجيدين من أعلامه مواصلة سبيل من يرغبون في السير في تعلم الخط فناً قائماً بذاته يتخطى مرحلة تعلم الكتابة.

وقد حاول بعض الكتاب تقديم مادة تعين على تعلم الخط منذ القرن الثاني الهجري^(٣) ولعل ابن درستويه (٢٥٨ - ٣٤٧هـ) هو أول من فكر بتقديم كتاب في "تعليم الخط" في أواخر القرن الثالث الهجري^(٤)، ثم توالى بعده المؤلفات في هذا

(١) محمد بن محمد بن أحمد القرشي، كتاب معالم القرية في أحكام الحسبة، عني بنقله وتصحيحه روبن ليوي، مطبعة دار الفنون، كيمبرج ١٩٣٧، ص ١٧٠.

(٢) - جورج كونتينو، الحياة اليومية في بلاد بابل واشور، ترجمة سليم طه التكريتي، دار الشؤون الثقافية، بغداد ١٤٠٦ هـ ١٩٨٦ م ص ٣٠١.

- كليني دانيال، موسوعة علم الآثار، ترجمة ليوم يوسف (جزءان) دائرة الأعلام، بغداد، ١٩٩٠، ٣٠٨/١.

(٣) فيما توفر لدينا من مصادر ظهر منها: أن من أقدم من بحث في موضوع الخط هو: أبو الربيع محمد بن الليث الخطيب المعروف بالفقيه (ت ١٧٠هـ) في مؤلفه (كتاب الخط والقلم) ينظر: ابن النديم، الفهرست ص ١٨١.

(٤) ورد ذكره في كتابه (كتاب الكتاب) الذي ألفه للخليفة العباسي المعتضد بالله (خلافته ٢٧١ - ٢٨٩ هـ ٨٩٢ -

الميدان^(١)، وكان بعضها على شكل قصائد أو أراجيز، من أشهرها رائية ابن البواب (ت ٤١٣هـ)^(٢) وألفية شعبان الأثاري (٧٦٥ - ٨٢٨هـ)^(٣) لتستقر في القرن العاشر الهجري على "الأمشق" التعليمية المنذجة بالرسوم فقط - التي سيرد الكلام عنها - ومع ذلك لم ينقطع التأليف على الطرق القديمة ولعل آخرها "الميزان المألوف في وضع الكلمات والحروف" لمحمد مؤنس زاده (ت ١٣١٨هـ / ١٩٠٠م)^(٤) وكانت المعالجة التعليمية مركزة على خطي الثلث والنسخ.

٩٠٢م) المطبوع عدة طبعات آخرها بتحقيق: إبراهيم السامرائي وعبد الحسين الفتلي، مؤسسة دار الكتب الثقافية، الكويت ١٣٩٧هـ ١٩٧٧م ص ١١٩ وص ٧١ طبعة لويس شيخو.

(١) لقد أحصينا ما يقرب على مئة مؤلف في هذا الموضوع بين رسالة وكتاب أو فصول ضافية في المؤلفات الكبيرة وقد طبع البعض منها.

(٢) نشرت في مقدمة ابن خلدون طبعة كاترمير سنة ١٨٥٨ ومن ثم توالى نشرها في عدة مؤلفات، وقام بتحقيقها العلامة محمد بهجت الأثري (ت ١٩٩٧) ونشرها في تحقيقاته على كتاب سهيل أنور (الخطاط البغدادي علي بن هلال المشهور بابن البواب) ترجمة محمد بهجت الأثري وعزيز سامي، منشورات المجمع العلمي العراقي، بغداد ١٩٥٨. وقد ترجمت إلى عدة لغات منها التركية والفارسية والإنجليزية ولها شروح متعددة من أشهرها (شرح ابن الوحيد) طبع بتحقيق: هلال ناجي في تونس ١٩٦٧ وشرح ابن البصيص الذي نعهده للطبع قريباً إن شاء الله.

(٣) نشرها هلال ناجي بتحقيقه في مجلة (المورد) بعنوان (العناية الربانية في الطريقة الشعبانية) في العدد الثاني سنة ١٣٩٩هـ ١٩٧٩م ص ٢٢١.

(٤) طبعه بمطبعة المدارس الميرية بمصر سنة ١٢٨٥هـ.

الكراريس الخطية الحديثة الخاصة بالخطاطين

حين استعملت النقطة كوسيلة متكاملة لوزن الحروف في الخط المنسوب في بداية العهد العثماني في القرن العاشر الهجري، بعد أن كانت قاصرة على حرف الألف المكونة لمحور الدائرة التي تشكل واسطة تحقيق التناصب بين الحروف التي تعتمد الوصف اللفظي، ونادراً ما يصحبها الإيضاح الشكلي، عند ذلك دعت الضرورة لتقديم مادة تعليمية لا تعتمد على الوصف اللفظي، وإنما تسلك سبيل تقديم رسوم الحروف مع ميزانها مسقطة بالنقاط بشكل يكاد يكون تاماً، فظهرت الكراريس الخطية الأولى التي أُعدت لتعليم الخط للذين يرغبون في أن يكونوا خطاطين في المستقبل، وقد بدأت بكراريس مشق الحروف المركبة ثم تطورت إلى كراريس^(١) الأمشق المحسنة في أواسط القرن الثالث عشر الهجري (التاسع عشر الميلادي)، واستمرت حتى الوقت الحاضر في البلاد العربية وبعض البلدان الإسلامية، ويمكن إيضاح ذلك بإلقاء نظرة عجلية تشكل مدخلاً لهذه المواضيع:

١ - أمشق الحروف المركبة:

تكون هذه الأمشق على شكل كراس أو دَرَج^(٢)، تتراوح بين ستة عشر صفحة إلى عشرين، تبدأ بالبسملة والدعاء بالتيسير يلي ذلك رسم حروف الهجاء المفردة، وبعدها ترسم الحروف المركبة من حرفين بالتسلسل المشرقي دون تكرار الحروف المفردة غير المتصلة أو الحروف التي لها شكل واحد، ولكنها تختلف بوضع النقط أو عددها فتبقى صور عشرة حروف هي: ب، ج، س، ص، ط، ع، ف، ك، م، هـ ونادراً ما يضاف حرف اللام أو اللام ألف، وتختتم الكراريس بعبارات

(١) كراسة جزء من كتاب يحوي في الغالب ثمانين ورقاً. وهو ما يقابل في وقتنا هذا (الملزمة) في المصطلح الطباعي، وقد ورد ما يفيد هذا المعنى في تجليد الكتب في "عمدة الكتاب وعدة ذوي الألباب" المنسوب لابن باديس، تحقيق: عبد الستار الحلوجي وعلي عبد المحسن زكي، المنشور في "مجلة معهد المخطوطات العربية" ١٣٩١/١ هـ ١٩٧١ م ص ١٥٧.

(٢) دَرَج: هو لصق صفحة بأخرى عددها نحو عشرين صفحة، ينظر: الوراقة، مجلة المقطف ١٨٨١/٧ ص ٣٩٧.

تعطي تراكيب لكلمات تحتوي أكثر من حرفين، وقد اقتصرت هذه الكرايس على خطي الثلث والنسخ في الكراسي الواحدة، وربما كانت على شكل دَرْج، وأقدم ما وصلنا منها كراسي الشيخ حمد الله الأماسي المعروف بابن الشيخ (ت ٩٢٦هـ) ^(١) رأس المدرسة العثمانية في الخط، وقد استمرت هذه الكرايس يكتبها الخطاطون حتى نهاية العهد العثماني بتواصل كبير إلا أنها اختفت بعده إلا من عدد محدود لا يكاد يذكر، (الشكل - ٤ -) ومن من كتب



شكل - ٤ - مشق (تمرين) بخط مصطفى راقم المتوفي سنة ١٢٤٢هـ.
عن: FERID EDG-, Turkish Calligraphic Art, p. 32.

هذه الكرايس من الخطاطين العثمانيين الحافظ عثمان (ت ١١١٠هـ) ^(٢) ومحمد شوقي (ت ١٣٠٤هـ) ^(٣) وقد كانت في البدء غير مسقطة بالنقاط إلا أنها اعتمدتها

(١) ينظر عنه:

- Muhittin Serin, HATTAT, SEYH HAMDULLAH, istanbul, 1992

- مصطفى أوغردرمان فن الخط، تاريخ ونماذج من روائعه على مر العصور. ترجمة صالح سعادوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، أستانبول ١٤١١هـ ١٩٩٠م ص ٣٠ و ١٨٦.

(٢) ينظر عنه:

- كمال جيب 1948, HATTAT HAFIZ OSMAN EFENDI, istanbul, KAMAL GIG.

- درمان، المرجع السابق نفسه ص ١٥٥.

(٣) درمان، المرجع السابق نفسه ص ٢٠٩.

في الأخير على الأغلب (الشكل - ٥ -).

إن هذه الطريقة طبقت على خط "التعليق"^(١) بتأثير كراريس التلث والنسخ في أوائل القرن الحادي عشر ولعل كراسة مير عماد الحسن (ت ١٠٢٤هـ ١٦١٥م)^(٢)، الذي كتب النموذج الأجمل من أقدمها في هذا الخط (الشكل - ٦ -) وقد حاول بعض الخطاطين المعاصرين وضع كراريس في خطوط الديواني وجلي الديواني والرقعة على الطريقة نفسها، وكان في مقدمتهم الحاج مصطفى حليم (ت ١٣١٥-١٣٨٤هـ ١٨٩٨-١٩٦٤م)^(٣) ومصطفى نزلان (ت ١٩٣٨م)^(٤).

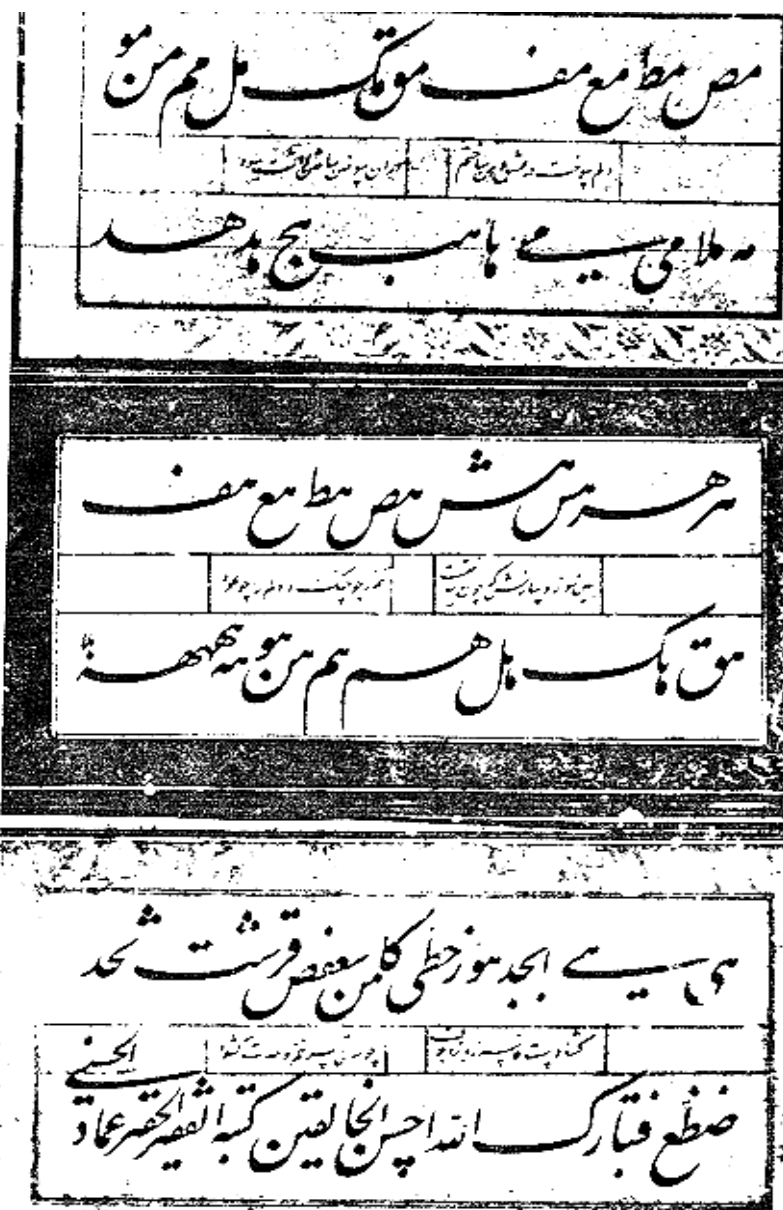
(١) التعليق: يطلق على هذا النوع من الخط خط (التعليق) عند العثمانيين، وقد استمرت هذه التسمية في تركية حتى الوقت الحاضر وتطلق عليه نفس التسمية في الموصل، أما في شرق العالم الإسلامي فيطلق عليه خط (النستعليق)، ويعرف في بغداد وبلاد الشام ومصر بالخط الفارسي، وهو تطور لخط التعليق القديم ظهرت أشكاله الأولى منذ القرن الخامس الهجري.

(ينظر عنه: عبدالفتاح عبادة، انتشار الخط العربي في العالم الشرقي والعالم الغربي مطبعة هندية، مصر ١٩١٥م. ص ٢١ و ٦٣).

(٢) مهدي بياني، أحوال وآثار خوش نويسان، نستعليق نويسان (ثلاثة أجزاء)، جامعة طهران، طهران ١٣٤٦ [شمسي هجري] (١٣٨٧هـ ١٩٦٨م) ٥١٨/٢.

(٣) هاشم محمد الخطاط، المرحوم الحاج مصطفى حليم الخطاط التركي المعروف، مجلة (التربية الإسلامية) بغداد العدد الرابع، ذو القعدة ١٣٨٤هـ مارت ١٩٦٥م ص ٤٢.

(٤) مجلة مدرسة تحسين الخطوط الملكية، تراجم بعض مشهوري الخطاطين السابقين، مصطفى غزلان العدد الأول ١٣٦٢هـ ١٩٤٣م ص ٢٤.



شكل - ٦ - حروف مركبة بخط النستعليق من كراسة مير عماد الحسيني المتوفي سنة ١٠٢٤هـ / ١٦١٥م.

عن: Sevket Rado, TURK HATTALARI, S.87.

٢- الأمشق المحسنة:

ظهرت الأمشق المحسنة كنتيجة طبيعية لمتطلبات التحديث والإصلاحات التي تمت في هذه الفترة في الدولة العثمانية، وخاصة إصلاحات السلطان محمود الثاني (حكمه ١٢٢٣-١٢٥٥ هـ / ١٨٠٨-١٨٣٩ م)، وكان في مقدمتها تحديث التعليم^(١). وأقدم كراسة صدرت في هذا الاتجاه في سنة ١٢٥٩ [١٨٤٣ م] وكان عنوانها "مجمعة بحسن خطوط متنوعة عثمانية"^(٢) وفيها قواعد خطوط الثلث والنسخ والتعليق والديواني والسياسة والرقعة ولوحة جلي الديواني وطفراء السلطان محمود والسلطان عبد المجيد (حكمة ١٢٥٥-١٢٧٧ هـ / ١٨٣٩-١٨٦١ م)، وهنا يلاحظ دخول عامل جديد ألا وهو الطباعة التي كانت ممنوعة وتظاهر الخطاطون ضدها، صارت أكبر أداة في خدمة الخط والخطاطين بعد أن سمح بالاستفادة منها في الكتب غير الدينية أول الأمر^(٣).

تلي ذلك النقلة الكبيرة والمؤثرة في الأمشق المحسنة بصدور كراسة الخطاط العثماني محمد عزت (١٢٥٧-١٣٢٠ هـ / ١٨٤١-١٩٠٣ م)^(٤)، وأخيه الحافظ تحسين (١٢٦٣-١٣٣٠ و ١٨٤٧ - ١٩١٢ م)^(٥) سنة ١٢٩٢ هـ (١٨٧٥ م)، وقد غطت الخطوط الشائعة وهي الثلث والنسخ والتعليق والديواني وجلي الديواني والرقعة والإجازة وصدرت تحت عنوان "ترجمان خطوط عثمانية، ثلث نسخ رقعة ديواني وتعليق وجلي ديواني، وخط أجاز تदन عبارات مشق مجموعة سيدر"، وهي تقوم على توظيف أوضاع المسارات المشتركة في رسم الحروف في اختصار عدد أشكالها والخروج منها بعدد محدود نتيجة المقارنة بينها والتقريب، وتحديد الأشكال الأساسية فيها بقصد اختصار الوقت في تعلم الخط انسجاماً مع إيقاع العصر وتواصلاً مع

(١) سيار كوكب علي الجميل، تكوين العرب الحديث ١٥١٦-١٩١٦، جامعة الموصل ١٩٩١ ص ٣٣٧.

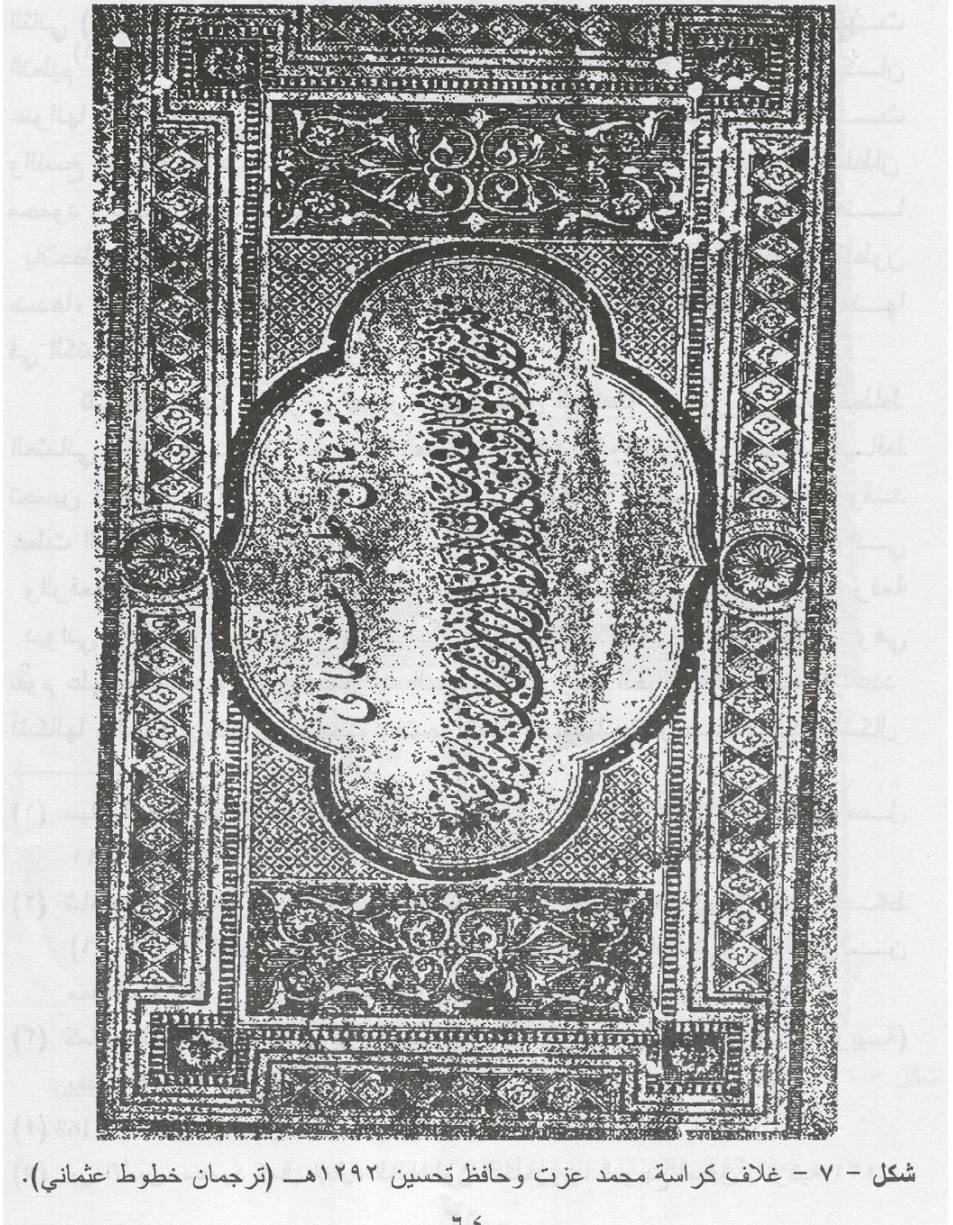
(٢) شاهدت نسخة منها في مكتبة الفنان التشكيلي الرائد المعروف في العراق عاصم حافظ (١٨٨٦-١٩٧٨)، التي كانت دراسته في استانبول في العهد العثماني، ولم أتأكد من معدها وهي طبع: باي تخت طبعانة رهبانان قنولكان في استانبول سنة ١٢٥٩.

(٣) كمال مظهر أحمد/ الطباعة بين غوتنبورغ وخطاطي استانبول، مجلة (آفاق عربية) بغداد، ١٩٧٨/٤ ص ١١٨.

(٤) İbnülemin, M.K. I, Son Hattatlar, istanbul. 1955, s.163

(٥) ابن الأمين، محمود كمال اينال، الخطاطون المتأخرون، المرجع السابق نفسه بالتركية ٤٢١.

عملية تحديث التعليم التي سارت في البلاد العثمانية - المارة الذكر - (الشكل - ٧ و ٨ و ٩ -).



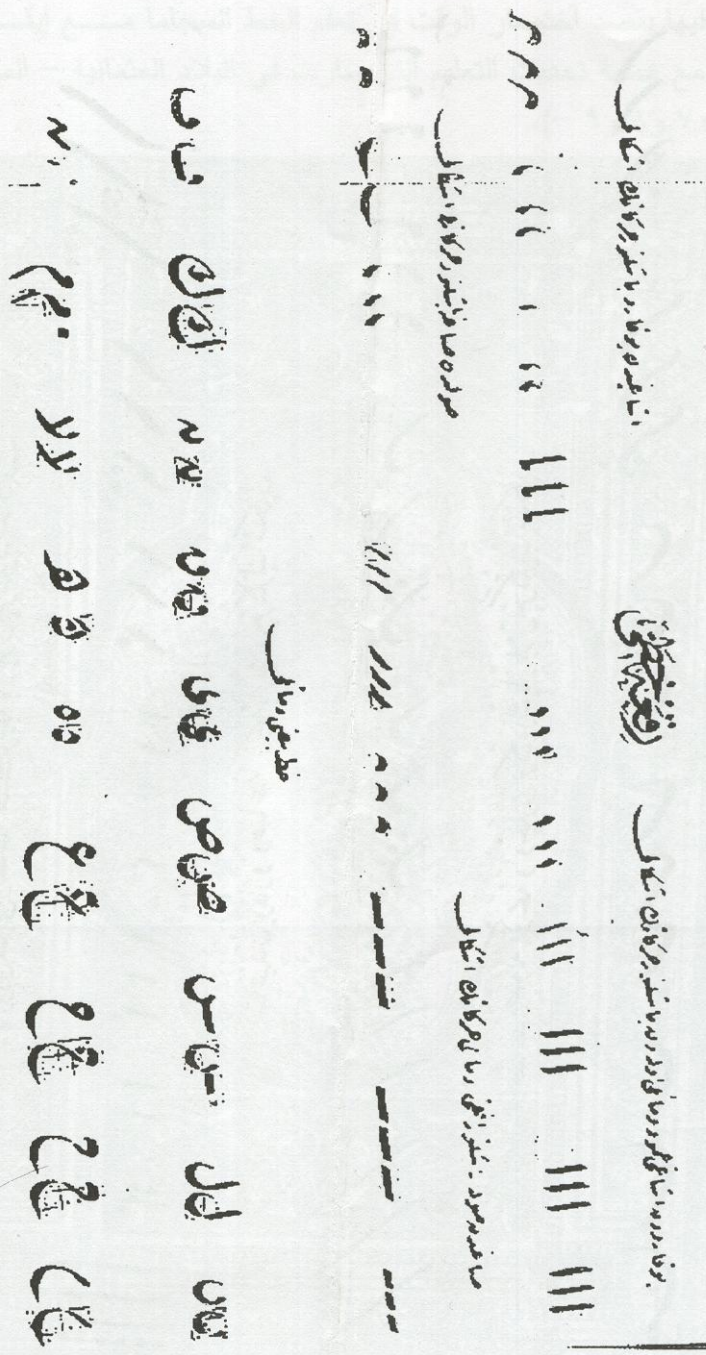
شكل - ٧ - غلاف كراسة محمد عزت وحافظ تحسين ١٢٩٢هـ (ترجمان خطوط عثمانى).

یوفارودن شایعی رضا عدا کتبیجه ایز بلا نیر ککلیه اشکالی

اشاییدن یوفارود رضا عدا کتبیجه ایز بلا نیر ککلیه اشکالی

صاعدی صولیه ایز ککلیه ایز بلا نیر ککلیه اشکالی

نفس سببش سببش خبرر خبرر



شكل - ٩ - صفحة من كراسة محمد عزت وأخيه بخط الرقعة ١٢٩٢هـ.

وقد جرت مراجعة عليها من قبلهما سنة ١٣٠٦ هـ (١٨٨٩ م) تم إجراء بعض التعديلات في الأسلوب والقواعد وخاصة قواعد خط الرقعة، الذي تركز بشكله الأجمل والذي اعتمد في الغالب في هذا الخط، وصدرت بعنوان "خطوط عثمانية، ثلث نسخ رقعة ديواني وتعليق وجلي الديواني وخط أجاز، تدن عبارات مشق مجموعة سي" وقد طبعت عدة مرات في استانبول وطبعت في مصر بعنوان "أثر محمد عزت" عدة طباعات، ولا زالت تطبع في مصر حتى الوقت الحاضر. (الشكل - ١٠ و ١١ و ١٢).

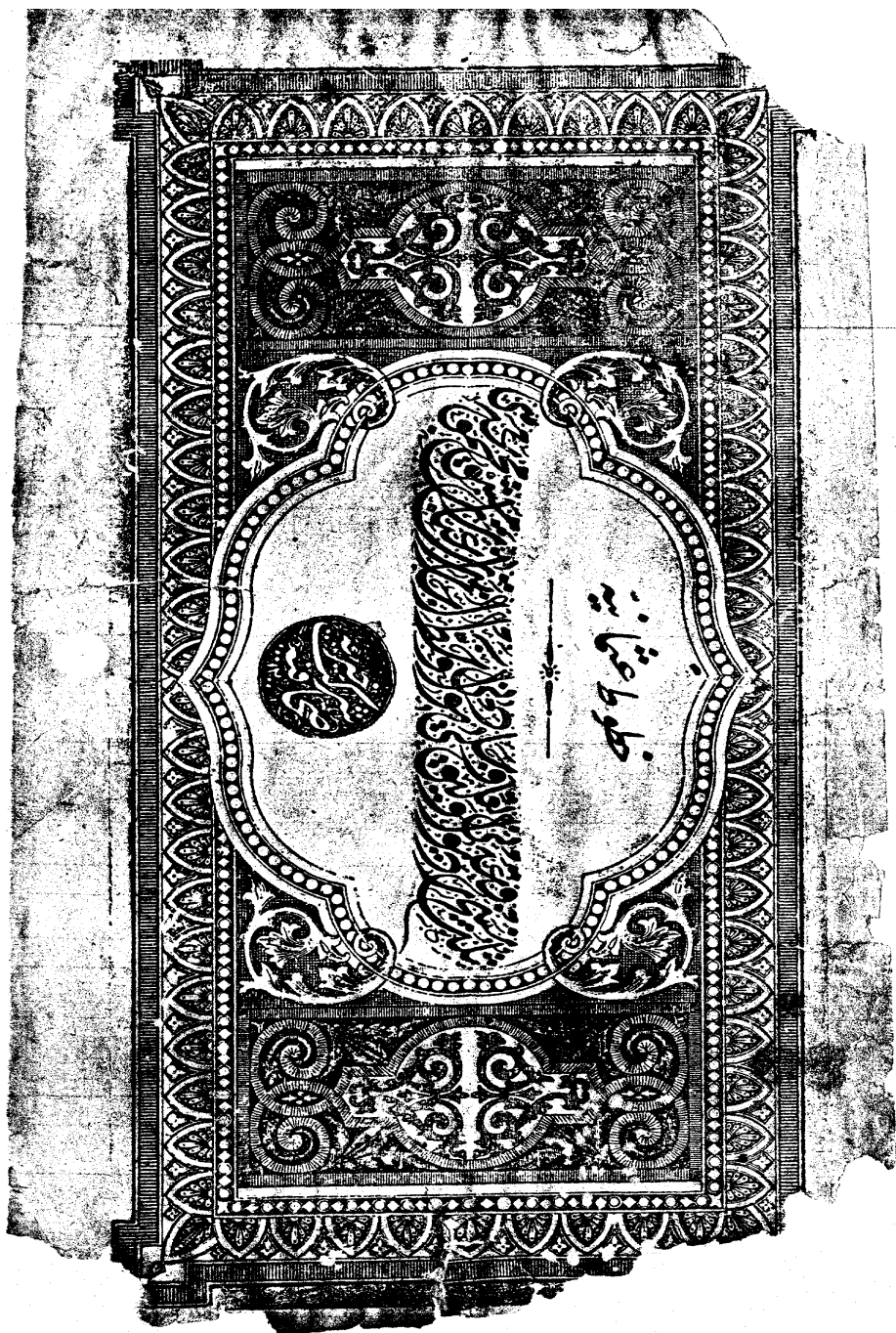
ومن أشهر الأمشق التي أعدت وطبعت على النهج الذي اختطه عزت وأخوه كراسة "قواعد الخط العربي" للخطاط هاشم محمد البغدادي (١٩١٧ - ١٩٧٢ م)، رحمه الله التي لا زالت طباعتها هي الأخرى تترى في البلاد العربية والإسلامية^(١).

إن هذه الأمشق تمثل استمراراً للأمشق المعدة لتعليم الراغبين في أن يكونوا خطاطين، وهي تعتبر متطورة أو متقدمة كثيراً على الأمشق السابقة الممثلة في أمشق الحروف المركبة، وهذا لا يعني اختفاء مثل هذه الأمشق وإنما استمرت بشكل محدود أو كان في بعضها تداخل بين الطريقتين، ومن أمثلتها كراسة الخطاط سيد إبراهيم (١٨٩٧ - ١٩٩٤ م)^(٢) الموسومة "فن الخط العربي" فهي تجمع بين أمشق الحروف المركبة والأمشق المحسنة وتتميز بكثرة نماذجها^(٣).

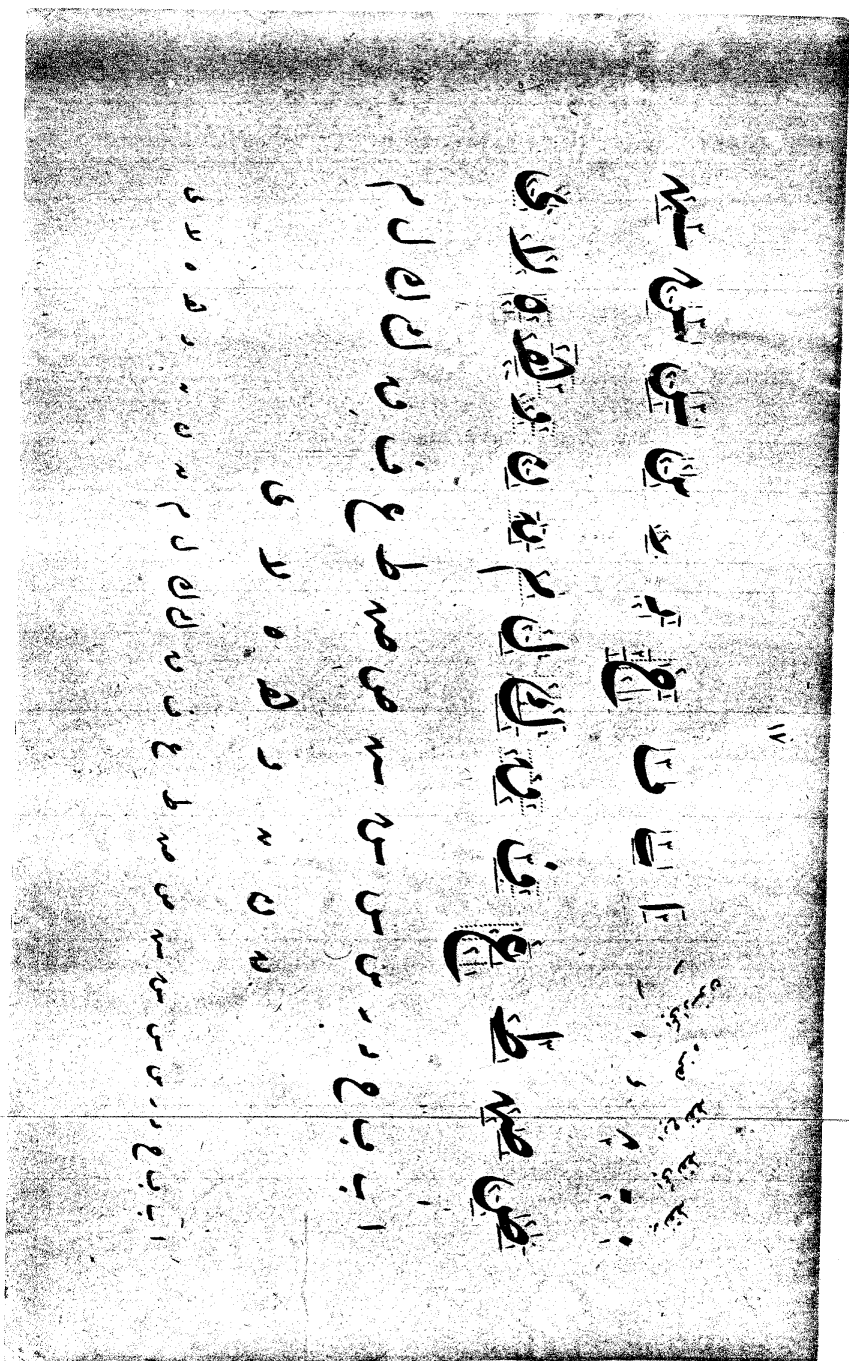
(١) صدرت طبعة كراسة "قواعد الخط العربي" الأولى سنة ١٣٨١ هـ ١٩٦١ م في بغداد وقد تواصل طبعتها بعد ذلك في بغداد وبيروت والقاهرة وطنطا واستانبول وطهران وكراحي.
وعن هاشم ينظر ما كتبه الباحث في الموسوعة الإسلامية الصادرة في استانبول في مادة "هاشم" وكذلك: أوهم محمد حنش، الأنامل والأثر، سيرة فنية للخطاط هاشم محمد البغدادي، جميعة الخطاطين العراقيين، بغداد ١٩٩٧ م.

(٢) فوزي سالم عفيفي، دراسات في الخط العربي وأعلامه (الكتاب الرابع)، سيد إبراهيم محمد الشحات، طنطا ١٩٩٥ ص ٦.

(٣) صدر منها ثلاثة طباعات، كانت الأخيرة منها سنة ١٣٩٨ هـ ١٩٧٨ م وهي مزيدة وموسعة في الخطوط والنماذج، أما طبعتها الأولى فقد كتبت سنة ١٣٦٠ هـ ١٩٤١ م.



شكل - ١٠ - غلاف كراسة محمد عزت وحافظ تحسين ١٣٠٦ هـ (خطوط عثمانية).



شكل - ١١ - صفحة من كراسة محمد عزت وأخيه ١٣٠٦هـ بخط الرقعة.

بائستوی وزیران دولت و مباحثه بین ایشان در محفل

محمدی خطی و نسخ خطی در بابی و باستان‌شناسی در ایران

[illegible]

بسم الله الرحمن الرحيم
الحمد لله الذي هدانا لهذا
ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

سینا سے بھی طبعاً ہے

دو چاه با هلا بار در بهر پستان یکی عطر و دگر سر کمران .
کفجی لرزه بر آبروی کمال ، که نقطه فرود صحرای آن از دهکده سار ریشتر یک کرمل بنبرد .

一
 二
 三
 四
 五
 六
 七
 八
 九
 十

شكل - ١٢ - صفحة أخرى من كراسة محمد عزت وأخيه ١٣٠٦هـ بخط الرقعة.

الكراريس المدرسية

ظهرت الكراريس المدرسية نتيجة لتحديث التعليم في القرن الماضي في الدولة العثمانية وانتشار المدارس وخاصة المدارس الرشدية (المتوسطة) في عموم البلاد بما فيها البلاد العربية^(١)، التي أدخل الخط العربي فيها كمادة أساسية أطلق عليها "حسن خط"^(٢) وقد ساعد على ذلك انتشار الطباعة^(٣)، في هذه الفترة التي مكنت من توفير الأعداد اللازمة من الكراريس التي يحتاجها التلاميذ مهما كانت أعدادهم، يضاف إلى ذلك توفر معلم هذه المادة لانتشار الخط في هذه الدولة باعتباره إحدى ركائز المقومات الشخصية في أفرادها بدءاً بالسلطان وحتى أصغر موظف في هذه الدولة، ولذلك كثر الخطاطون كثرة واضحة^(٤)، كما أن للقلم المستعمل في تلك الفترة لتعلم الكتابة دور كبير في نجاح هذه المادة، حيث أن تعلم الكتابة يتم بوساطة قلم القصب ذي الرأس العريض، أو ما ينوب عنه من الأقلام المعدنية (الريشة والسلاية) الذي لها الموصفات نفسها (الشكل - ١٣ -) وهو الوسيلة المطلوبة ذاتها في تعلم الخط.

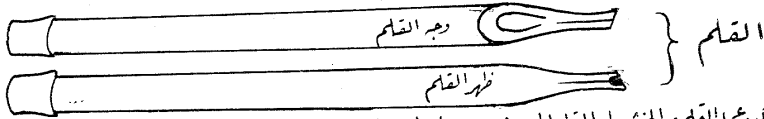
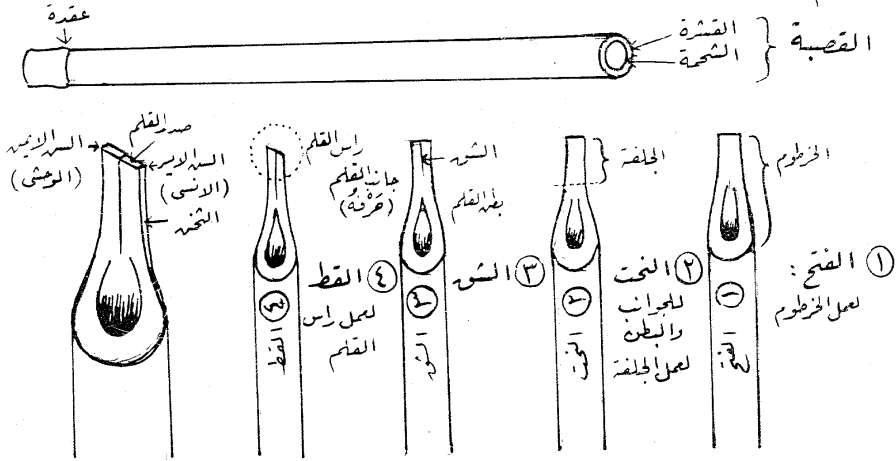
(١) فاضل مهدي بيات، التعليم في العراق في العهد العثماني، مجلة المورد، ١٩٩٤/١ ص ٢٩ ١٩٩٤/٢ ص ١٠.

(٢) إسماعيل حقي، مرجع سابق نفسه، ص ١٦٥.

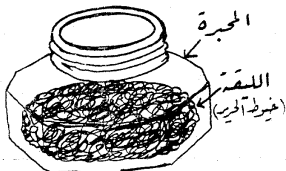
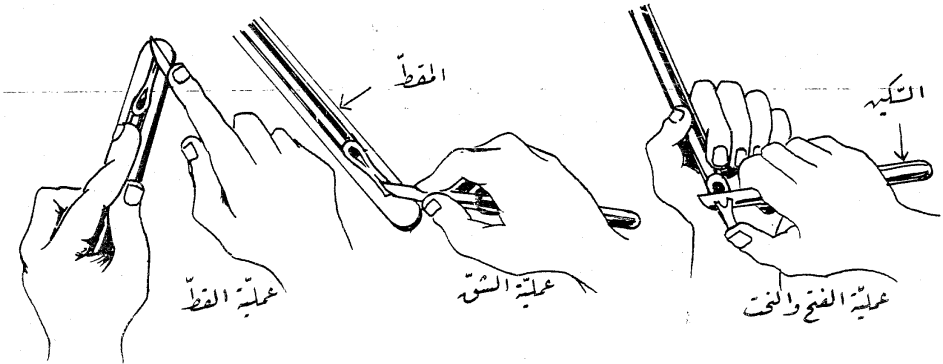
(٣) كمال مظهر أحمد، مرجع سابق نفسه، ص ١١٨.

(٤) محيي الدين سرين، صنعتنا الخطية، ترجمة مصطفى حمزة، دمشق ١٤١٤ هـ ١٩٩٣، ص ٧٣.

اعداد القلم (البرى)



ملاحظة: يمكن عمل القلم من الخشب أو القلم الحديث بعد نطق رأسه بمقص واحد



قلم الحديث
بعد القط



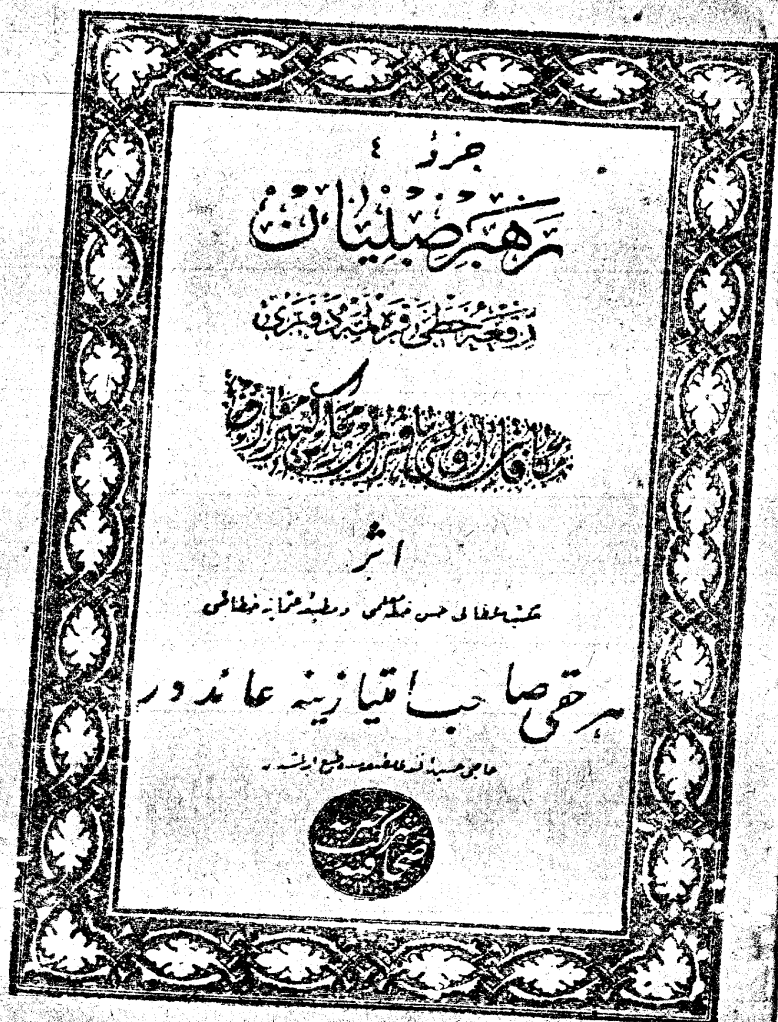
شكل - ١٣ - قلم الخط (القصب) وطريقة إعداده والمحبرة والليقة.

عن: يوسف ذنون، قواعد خط الرقعة، الموصل ١٩٧٨ ص ٥ و ٦.

إن هذه الكرايس تعتبر امتداداً متطوراً ومبسّطاً للأمشق السابقة الواردة في كرايس الأمشق المركبة بحيث تتناسب مع قدرات التلاميذ في أعمارهم المختلفة وقد جرى التركيز فيها على خط الرقعة باعتباره خط الكتابة الاعتيادية الشائع منذ أواسط القرن الماضي وحتى الوقت الحاضر، ولذلك كانت على شكل أجزاء يتراوح عددها بين أربعة أجزاء إلى عشرة على الأغلب لكي تتوزع على الصفوف المختلفة، ويستهل رسم الحروف وتراكيبها، أعيدت رسومها بمسارات أو حدود منقطة (الشكل - ١٤ و ١٥ و ١٦ و ١٧ -) في الكرايس الأولى ثم تحولت إلى رسومها الخفيفة التي يسرها التقدم الطباعي فيما بعد

يلاحظ أن شيوخ هذه الكرايس المدرسية المتدرجة من الحروف إلى مقاطع من حرفين أو ثلاثة ثم إلى جملٍ مختلفة، يكاد يكون عاماً في كل كرايس البلاد العربية، والاختلاف بينها يتركز على اختلاف الجمل المسطرة، والتي غالباً ما تكون من العبارات التربوية سواء كانت آيات من القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية أو الحكم أو غيرها، أو اختلاف الخطاطين الذين تولوا أعدادها أو أعداد خطوطها وقد كان من أوائلها كراسة الرقعة للخطاط عبد الرزاق عوض^(١) التي أقرتها وزارة المعارف العمومية بمصر في المدارس الأميرية سنة ١٩٠٣ (الشكل - ١٨ و ١٩)

(١) عبد الرزاق عوض: فوزي سالم عفيفي، دراسات في الخط العربي وأعلامه (الكتاب الأول) طنطا ١٩٩٤،



شکل - ۱۴ - کراسه دلیل الصبیان المدرسیة لمحمد عزت معلم حسن الخط فی المکتب السلطانی المتوفی سنة

۱۳۲۰ھ / ۱۹۰۳م.

مل

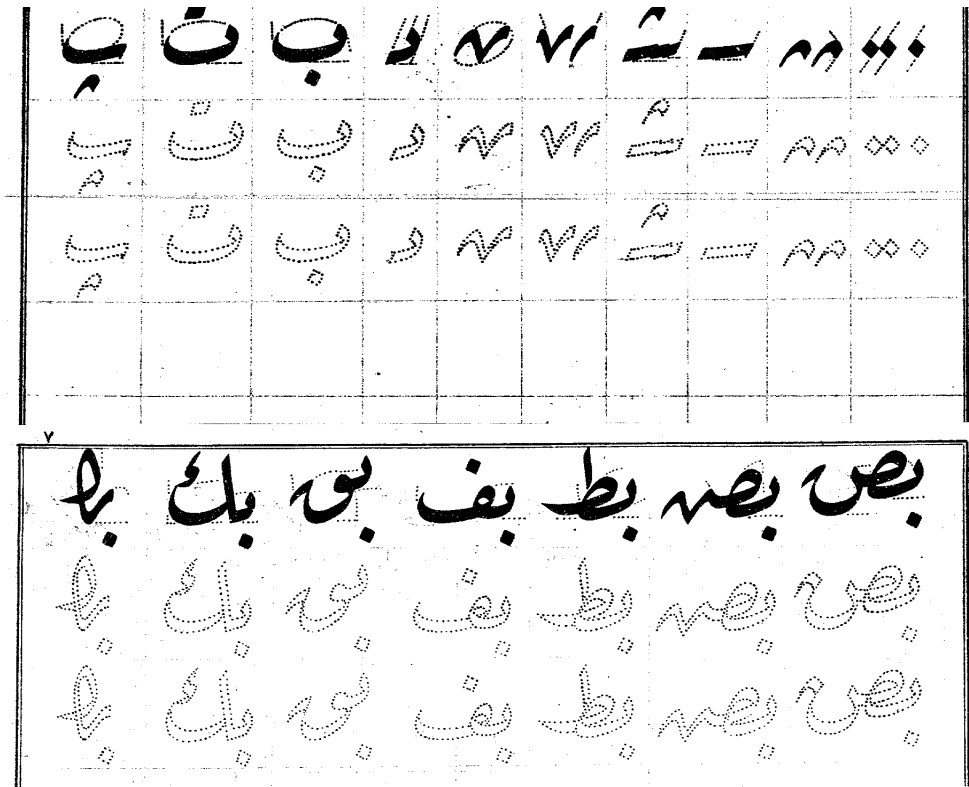
مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل
مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل
مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل	مل

من

من	من	من	من	من	من	من	من	من	من	من	من
من	من	من	من	من	من	من	من	من	من	من	من
من	من	من	من	من	من	من	من	من	من	من	من



شكل - ١٦ - كراسة تعليم الخط العثماني المدرسية (أثر مكتب سلطاني حسن خط معلمي أحمد ورفيقي إسماعيل حقي) (د.ت).



شكل - ١٧ - نماذج من كراسة تعليم الخط العثماني.

يلاحظ أن شيوخ هذه الكرايس المدرسية المتدرجة من الحروف إلى مقاطع من حرفين أو ثلاثة ثم إلى جملٍ مختلفة، يكاد يكون عاماً في كل كرايس البلاد العربية، والاختلاف بينها يتركز على اختلاف الجمل المسطرة، والتي غالباً ما تكون من العبارات التربوية سواء كانت آيات من القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية أو الحكم أو غيرها، أو اختلاف الخطاطين الذين تولوا أعدادها أو أعداد خطوطها وقد كان من أوائلها كراسة الرقعة للخطاط عبد الرزاق عوض^(١) التي أقرتها وزارة

(١) عبد الرزاق عوض: فوزي سالم عفيفي، دراسات في الخط العربي وأعلامه (الكتاب الأول) طنطا ١٩٩٤،

المعارف العمومية بمصر في المدارس الأميرية سنة ١٩٠٣ (الشكل - ١٨ و ١٩
-).

المستشفى العام

	الرقعة رقم ١٢٣٤٥٦٧٨٩١٠				
٢	كتابته		مستررت		
المكتبة الأولى الاستاذية		بمدرسة		من أول	
من تاريخ		١٩٣٣ = ١٣٥٥		١٣١٨	

.. ۱۹۰ (م).

ثم توالى بعدها كراريس الخطاطين الآخرين من أمثال علي إبراهيم^(١) وسيد إبراهيم^(٢) ونجيب هواويني^(٣) ومحمد علي المكاوي^(٤) وغيرهم وفي لبنان نسيب مكارم^(٥) وكامل البابا^(٦)، وكان في سوريا حلمي حباب^(٧) وإبراهيم الرفاعي^(٨)، وفي العراق صبري الهلالي^(٩) وهاشم محمد البغدادي^(١٠)، وفي فلسطين والأردن عبدالقادر الشهابي^(١١) وحسام شتية^(١٢) ومحمد صيام^(١٣)، وفي تونس محمد صالح الخماسي^(١٤)، وفي المملكة العربية السعودية محمد طاهر الكردي المكي^(١٥)، وقد

-
- (١) علي إبراهيم ت ١٩٢٦: فوزي سالم عفيفي، المرجع السابق نفسه، ص ٥٦.
 - (٢) سيد إبراهيم (١٨٩٧-١٩٩٤) فوزي سالم عفيفي، دراسات في الخط العربي وأعلامه مرجع سابق ص ٦.
 - (٣) نجيب هواويني: فوزي سالم عفيفي، دراسات (الكتاب الأول)، مرجع سابق، ص ٩٦.
 - (٤) محمد علي المكاوي (١٩٠٠-١٩٧٥)، فوزي سالم عفيفي، نشأة وتطور الكتابة الخطية العربية ودورها الثقافي والاجتماعي، الكويت ١٤٠٠ هـ ١٩٨٠ م، ص ٤٥٩.
 - (٥) نسيب مكارم (١٨٨٩-١٩٧١)، سامي مكارم، الشيخ نسيب مكارم، مجلة (تاريخ العرب والعالم) ١٩٧٩/٩ ص ٢٢، ١٠/١٩٧٩، ص ٣١.
 - (٦) كامل البابا (١٩٠٥-١٩٩١) مجلة (الخطاط) العدد ٢ في رجب ١٤١٢ هـ. شباط/فبراير ١٩٩٢ م - أخبار ونشاطات، ص ٣١.
 - (٧) حلمي حباب: معروف زريق، موسوعة الخطوط العربية وزخارفها، دمشق ١٤١٢ هـ ١٩٩٣ م ص ١٩٣.
 - (٨) إبراهيم الرفاعي (١٩٠٤-١٩٨٣) محيي الدين نجيب باذنكلي، معالم الخط العربي، حلب، ١٤١٣ هـ ١٩٩٣ م ص ١٦٢.
 - (٩) صبري الهلالي (١٩٠٠-١٩٥٣) وليد الأعظمي، تراجم خطاطي، بغداد المعاصرين، الجزء الأول، بيروت ١٩٧٧ ص ٢٠٧.
 - (١٠) هاشم محمد البغدادي (١٩١٧-١٩٧٣) هادي الحمداني وعبدالله عبدالرحيم السوداني، مهارات في الخط العربي، وزارة التربية، بغداد، ١٤١٠ هـ ١٩٩٠ م ص ٧٦ و ٨٢ و ٩٤.
 - (١١) عبدالقادر الشهابي: محمد صيام، رياض الخط العربي، مركز إحياء التراث العربي - الطبعة ١٩٩٠ ص ٢١٢.
 - (١٢) حسام شتية، محمد صيام، المرجع السابق نفسه ص ٢١٣.
 - (١٣) محمد صالح حسن صيام (١٩١٧-١٩٩٠) قسطندي شوملي ورفاقه، معرض الخط العربي الثالث، جامعة بيت لحم ١٩٨٤، ص ١٩.
 - (١٤) محمد صالح الخماسي (١٩١٠-١٩٩٢) الحبيب شيبوب، محمد صالح الخماسي، وزارة الثقافة - تونس

استعانت بعض البلاد العربية بكراريس الدول الأخرى أو استعانت ببعض خطاطيها لإعداد كرايس لمدارسها أو اعتمدت الكرايس المطروحة للمدارس تجارياً وأغلبها من لبنان بصورة خاصة.

اعتمدت هذه الكرايس خط الرقعة أساساً باعتباره شكل الكتابة الاعتيادية، وصحبها خط النسخ باعتباره الشكل الأوضح والمعتمد في تعليم الكتابة في الصفوف الأولى من المدارس الابتدائية، وكان بعضها يتعدى ذلك إلى الخطوط الأخرى كالتعليق والتثاقل لأغراض فنية بحتة، إن هذه الكرايس قد حافظت بصورة عامة على الطريقة التقليدية في عرضها للنماذج (الأمشَق) المعتمدة للمحاكاة كما ذكرناها فيما سبق، وإن كانت لا تخلو من بعض المحاولات التي تيسر فهم الأشكال الخطية اختلفت من كراسة لأخرى خاصة فيما يتعلق بإدخال الألوان أو إضافة بعض الرسوم الإيضاحية أو تلوين السطور أو إضافة بعض الشروح المساعدة في إرشاد التلاميذ في هذا الدرس في النواحي التي تيسر عليهم عملية التعلم أو بعض الشروح التي تيسر فهم الأشكال الخطية.

ويمكن أن نعتبر ما قدمه في هذا المجال الخطاط عبد الرزاق محمد سالم^(١) في كتابه "الطرق الخاصة بتدريس الخط العربي" وكراريس "بداية الكتابة لتحسين خط الرقعة" و"بداية الكتابة لتحسين خط النسخ" و"الهادي في تعليم خط الرقعة" و"الهادي في تعليم خط النسخ" أول تطور حديث في تيسير تعلم الخط حيث اعتمد تحليل الحروف بواسطة الألوان وإلقاء الضوء على العلاقات بين أجزائها وكذلك أدرك الفوارق بين الكتابة الاعتيادية والخط، ولكنه اعتمد طرق التقليد والمحاكاة دون

١٩٩٢.

(١) محمد طاهر الكردي المكي (١٩٠٣-١٩٨٠) - يوسف ذنون، محمد طاهر الكردي المكي الخطاط، جريدة (العراق) العدد ١٥٥٣ في ١٥/٣/١٩٩١.

- أحمد علي وعبد اللطيف بن عبدالله بن دهيش، محمد طاهر الكردي الخطاط، حياته وآثاره، الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، الرياض (د.ت).

(٢) أو عبد الرزاق سالم وكلتا التسميتين وردتا في مطبوعاته، من مواليد سنة ١٩٠٨ وقد لقيته سنة ١٩٨٧ صحبة الأستاذ فوزي سالم عفيفي تلميذه ولكنه كان في حالة مرضية قد أثرت على ذاكرته، وقد ترجم له الأستاذ فوزي في كتابه نشأة وتطور الكتابة الخطية، مرجع سابق، ص ٤٦٠.

ضوابط وأسس محددة لتساعد على التعلم (الشكل - ٢٠ -) وبالرغم من تفوق هذه الطريقة وظهورها على الأساليب السابقة في تعليم الخط وتشخيص الفوارق بينه وبين الكتابة، إلا أنها لم يكتب لها الانتشار إلا بشكل محدود في بعض البلاد العربية كالسعودية، والذي لا شك فيه أنها قد أثرت فيما صدر بعدها من كراريس في التوجه نحو ملاحظة الأجزاء المشتركة في أشكال الحروف التي لامستها الكراريس التي سبقتها بشكل محدود وكان التراجع إلى الكراريس الأسبق هو السائد.

ألف + نون كبيرة = ألف نون
 النقطه في سوادها
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك

مم يتكون حرف "ل" ؟ - ما موضع اتصاله ؟ - ما موضع نقطه النون بالنسبة للباء ؟ - وما موضعها بالنسبة لجسم النون ؟ - إلى أى اتجاه يميل طرف اللام وكيف ينتهى ؟ - كم جزأً تكونه حرف النون الكبير ؟ - ما الفرق بين النون مفرداً ومتصلاً به حيث وضع النقطه وطول السن ؟

ألف + دال = دال
 النقطه في سوادها
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك

مم يتكون حرف الكاف ؟ - أيه متصل الباء بالجزء الصاعد ؟ - ماذا نموذج على المسافات التي حول الدال ؟ - ما موضع الدال إرته بالنسبة لجسم الكاف ؟ - ماذا تكونه أسفل الاتصال ؟ - أما لك في يد النقطه ووسطها، فمم تكون ؟ - ماذا نموذج على الضلع الأول من الدال، الألف ؟ - ماذا نموذج عند اتصال الباء

- ٢٥ -

ألف + نون كبيرة = ألف نون
 النقطه في سوادها
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك

كم شكل طرف النون المفرد ؟ - ماذا يسبه الجزء الأول من حرف النون الصغير ؟ - ما نسبة هذا الجزء إلى نظيره في حرف النون الطويل ؟ - أى طرفي حرف النون الصغير أعلى من الآخر ؟ - ماذا نموذج على طرف الجزء الطويل في حرف النون الطويل ؟ - كم جزأً يتكونه حرف النون الطويل ؟ - ما نسبة كل جزء منها إلى غيره - مم يتكون حرف اللام ؟ - بماذا يبدأ ؟ - كم صورة لحبة اللام ؟ - كم شكل طرف اللام ؟ - ما الرقم الذي يكونه السن مع الجزء الأول من حرف النون الصغير ؟ - ماذا تجد عند الاتصال بحرف اللام المطرف ؟

ألف + نون كبيرة = ألف نون
 النقطه في سوادها
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك
 النقطه في الوسط لا يسكن ويحرك

مم يتكون حرف السين ؟ - ماذا يكونه الجزء الأول مع الثاني في بد السين ؟ - أى السنتين أرسى بينهما

شكل ٢٠ - نموذج من تحليلات الرقعة والنسخ في الطرق الخاصة لعبد الرازق سالم ص ٦ و ٢٥.

إن حدث العودة إلى طريقة الكراريس السابقة قد صحبتها بعض التغييرات التي لوحظ فيها بعض متطلبات الجانب التربوي والتعليمي، حيث تركزت الجهود على ربط الصفوف الأولية بخط النسخ، خط قراءة المتعلم باعتباره الأوضح شكلاً، يليه خط الرقعة في المراحل التالية باعتباره الأسرع في الكتابة مع مقدمات مساعدة في التخطيط وربط الأشكال المجردة بالواقع بطرق مشوقة في الإخراج والتلوين، ومن أمثلتها كراريس "دفتر الكتابة"^(١) التي ساهم فيها مجمع اللغة العربية الأردني مع وزارة التربية والتعليم الأردنية، التي شكلت مادة كتابية مساعدة لكتب القراءة في الصفوف الأولية.

كما دخل عنصر جديد مساعد في تيسير تعليم الخط العربي، حيث خصصت مؤلفات تعنى بتعليمه بعد أن كان ضمن كتب أصول تدريس اللغة العربية، عالجت كدرس قائم بذاته، ومرجع ذلك أنه أدخل كمادة مستقلة لأول مرة في مناهج التدريس في دور ومعاهد إعداد المعلمين وخاصة في العراق سنة ١٩٦٢، وكانت الإصدارات فيه محدودة على شكل ملازم توزع على الطلبة، وكان أول مطبوع صدر في مصر سنة ١٩٧٣ بعنوان "الطرق الفنية الخاصة بتدريس الخط العربي" تأليف لجنة من المختصين في اللغة والخط العربي^(٢)، توالى بعده مؤلفات أخرى لمعروف زريق^(٣) وفوزي سالم عفيفي^(٤) الذي كان له جهد كبير في

(١) إعداد عبدالكريم الحياوي ورفاقه، عمان ١٤١٢ هـ ١٩٩٢ م.

(٢) صدر عن دار المعارف بمصر من تأليف عبد العليم إبراهيم محمد ورفاقه وأعيد طبعه في بيروت سنة ١٩٨٦ باسم المدعو عباس علي مناصفي، وكأنه من تأليفه دون حياء ولا خجل بعنوان "الأصول الفنية لتدريس الخط العربي" وهو يمثل السطو الكامل للكتاب والاعتداء على التأليف والمؤلفين وقد صدر عن (دار القلم) لصاحبها أحمد كرم الطباع.

(٣) صدر بعنوان "كيف نعلم الخط العربي" عن دار الفكر - دمشق ١٤٠٥ هـ ١٩٨٥ م.

(٤) أصدر مجاميع عدة تصب جميعها في مجال تعليم الخط والثقافة الخطية منها: سلسلة "تعليم الخط العربي" المؤلفة من ثمانية كتب طبعت في طنطا ١٩٨٩-١٩٩٤ وكذلك "حول مناهج تعليم الخط العربي" المؤلفة من خمسة أجزاء طبعت في طنطا أيضاً سنة ١٩٩١-١٩٩٤، وأحدثها كتاب "تعليم الخط العربي" المكون من

هذا المجال في مصر، فأصدر سلاسل متعددة من الكتب التي تعالج موضوعات تعليم الخط وكان تركيزه على الجانب الفني.

إن هذه الصورة التي يلاحظ فيها السعي الحثيث للارتقاء بتعليم مادة الخط العربي والجهود الكبيرة التي بذلت في شتى الأقطار العربية للنهوض به كانت نتائجها محدودة، ولا تتناسب مع هذه الجهود، ويعزى السبب في ذلك إلى عوامل متعددة تنبئ البعض من دارسي تعليم هذه المادة إليها، وجرت محاولات لمعالجة بعضها وبقي البعض الآخر دون المساس به بالرغم من أهميته في تحقيق أهداف تعليم هذه المادة، ولإلقاء بعض الأضواء عليها نستعرض سريعاً ما يغني في ذلك دون الدخول في تفاصيل الجوانب التربوية والتعليمية والنفسية والفنية التي تنطلق منها هذه العوامل، لأنها مطروحة في مضانها بما لا حاجة لمزيد من تكراره.

١- المتعلم: يقوم الخط العربي في المتعلم على مستوى قواه العقلية وتطورها وما يمكن أن تحققه من استيعاب لمادة هذا الدرس، ومدى تواصلها مع تطور مستوى المهارة اليدوية وخاصة الأصابع ويرتبط هذا وذاك مع تطور مستوى الملاحظة البصرية عند المتعلم، يحكم ذلك مقدار الرغبة التي يحملها في تعلم هذه المادة، وهذه تساعد على التغلب على مصاعب هذا الدرس وتعمل على رفع مستوى التركيز لإنجاح العملية التعليمية برمتها، وتنطلق هذه الأمور مما يطلق عليه تطور الطفل الفني وهو علم يحتاجه من يتصدى للعملية التربوية والتعليمية في تدريس الخط العربي.

٢- المعلم: أن الخط العربي علم وفن ولذلك يحتاج إلى معلمين (الأول) المعلم عامة وهذا معلم الكتابة وكل ما يحتاجه هو أن يوفر له مادة الدرس وللتلميذ، أما (الثاني) فإن له مواصفات خاصة وهذا ما لم تعمل على توفيره النظم التعليمية السائدة في الأقطار العربية إلا في الآونة الأخيرة وفي بعضها كالعراق

ومصر وحتى هذه تخضع للمد والجزر وتختلف في مستوى الإعداد ولم تستقر حتى الوقت الحاضر.

٣- المناهج: تختلف مواقف الأقطار العربية في مناهجها من حيث الاهتمام بموضوع الخط العربي، رغم اتفاقها على أهميته في الجانب الكتابي إلا أنها تتفاوت في الالتزام بهذا المنهج علمية وتطبيقاً، وبسط القول في ذلك بطول، والأهم في هذه المناهج أنها لم تخصص درساً خاصاً بالكتابة أو الخط وإنما وضعت والإملاء في درس واحد ضمن دروس مادة اللغة العربية المثقلة بمفردات القراءة والنحو والإنشاء التي تغطي عليه فيستغل درسه النصف فيها فينتهي درس الخط ويبقى مجرد سطور يضمها المنهج.

٤- الكراريس: وهي الدفاتر المخصصة في المدارس لتحسين الكتابة والخط على وفق المنهج - وقد مرّ بنا تطورها - وقد وقفت عند حد عرض الشكل الحرفي وتعليمه أو محاكاته بمساعدة مؤشرات إضافية محددة أو تحليل مكوناته، وهذا لا يكفي لفهمه واستيعابه ومن ثم القدرة على إجادته أو على الأقل صحة رسمه.

٥- لوازم الخط ومتغيراتها: لقد كان قلم القصب برأسه العريض^(١) الأداة المستعملة في الكتابة والخط مع الحبر في أوائل هذا القرن ولكن دخول القلم المدبب الرأس ساحة التعليم سواء كان قلم الرصاص أو قلم الحبر الحديث أو القلم

(١) تنوعت الأقلام ذات الرؤوس العريضة وعلى رأسها قلم القصب بنوعيه المحلي والواسطي الذي يطلق عليه في الوقت الحاضر (الفارسي)، ويسمى قلم القصب عموماً أو المحلي: قلم البوص أو قلم الغاب أو قلم البسط، وقد ظهرت في القرن الماضي الأقلام ذات الرؤوس المعدنية (الريشة) وتسمى رأسها في العراق (السلاية) وفي مصر (السن) وهناك من يطلق على الرأس الريشة، وقد طرحت في الوقت الحاضر أقلام حبر للخط وكذلك أقلام سحرية، عن موضوع أقلام القصب وأنواعها ينظر:

- الأنطاكي (داود) تذكرة أولي الأبواب والجامع للعجب العجائب، المطبعة اليمنية - مصر ١٣٠٨هـ
٢١١/١ (مادة قصب).

الجاف أو القلم السحري (الماجيك) قد أوجد هوة في التعليم باعدت بين الرسم الكتابي والرسم الخطي فحدث الانفصام الذي نادراً ما عولج وكانت نتائج ذلك ما نراه من رداءة كتابات هذا الوقت عامة.

٦- الخط وطرق التعليم الحديثة: إذا استثنينا بعض المعالجات التربوية في تعليم الكتابة والخط فإننا نرى أن المعالجات السابقة تعتمد على الخطاطين وهم جهة فنية تتعامل مع هذه المادة من وجهة نظرها وليست من الوجهة التربوية والأساليب التعليمية الحديثة التي وفرت لها الدراسات المتخصصة الأساليب التي تيسر عملية التعلم التي كانت الإفادة منها في الدرس محدودة.

٧- عوامل متفرقة أخرى: نذكر منها ضعف الوسائل المعنية في هذا الدرس سواء منها القديمة أو الحديثة (الوسائل السمعية البصرية) وهذه وإن كانت من مهام المعلم أو المؤسسة التعليمية إلا أن لها علاقة مباشرة بأطراف أخرى مطلوب منها نشر الوعي الخطي، والذي ولّد قلة الحماس أو التصور من أن الخط مواهب أو من أغراض أخرى سيئة القصد هي التي حجمت هذه المادة وجعلت مسيرتها متعثرة رغم الاهتمام الكبير في بعض الأقطار العربية بها، على عكس بعض البلاد الإسلامية التي تهتم بالخط العربي كتابة لها مثل إيران والباكستان، أو باعتباره فناً قومياً لها مثل تركيا.

تجربة الباحث الخاصة في تعليم الكتابة والخط العربي

لقد أتيحت للباحث فرصة نادرة على الصعيد التعليمي العام سنة ١٩٧٠ في مدينة الموصل بصورة رسمية وانعكست على القطر وكان لها نتائج واضحة على الصعيد الكتابي الذي كان هو الهدف الأساس وعلى الصعيد الخطي الذي جاء عرضاً بنتائج جيدة هو الآخر، التي هيأتها للباحث مديرية التربية محافظة نينوى في الموصل في شخص مديرها آنذاك السيد عبدالقادر عز الدين في حينها وبدعم من السيد وزير التربية الدكتور عبدالستار الجواري رحمه الله على نطاق المحافظة ومن ثم القطر العراقي، بعد تجربة واضحة النجاح في معهد المعلمين في الموصل التي بدأت مع افتتاحه سنة ١٩٦٢ وقد عهد إلى الباحث تدريس مادة الخط العربي فيه وأصول تدريسه إضافة إلى تدريسه مادة التربية الفنية وأصول تدريسها.

ولإيضاح المسارات التي سلكها الباحث في محاولته لتحقيق نقلة نوعية تيسر تعلم الخط العربي والكتابة بما يتناسب والمعطيات الحديثة التي قدمتها طرق التعليم المستمدة من الدراسات المتطورة في ميادينها المختلفة سواء كانت تربوية أو تعليمية أو فنية أو غيرها؛ لتحقيق أهداف هذه المادة بما يتناسب وتناغمها مع إيقاع العصر، وكان الانطلاق من وضوح الهدف الذي يتمثل في تحسين الكتابة الاعتيادية المرتكزة أساساً على الوضوح في الرسوم والسرعة في الأداء والجمالية المؤثرة في الشكل.

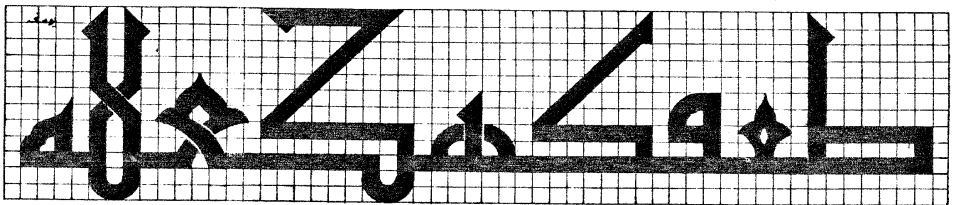
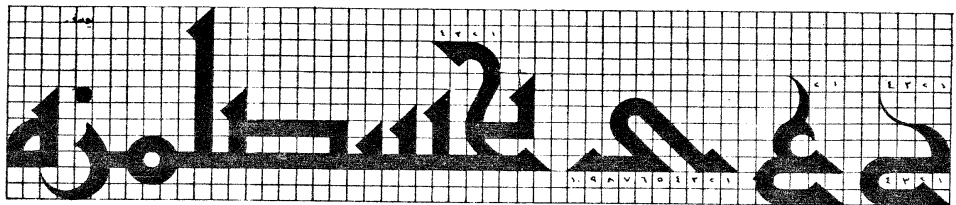
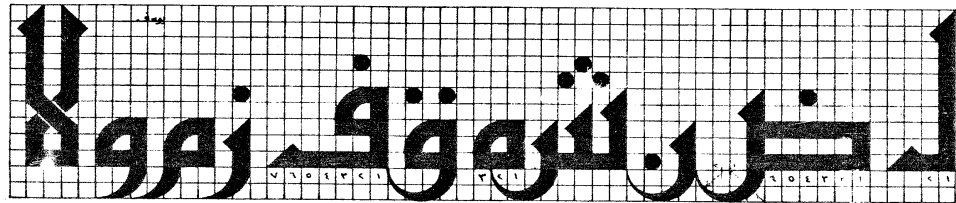
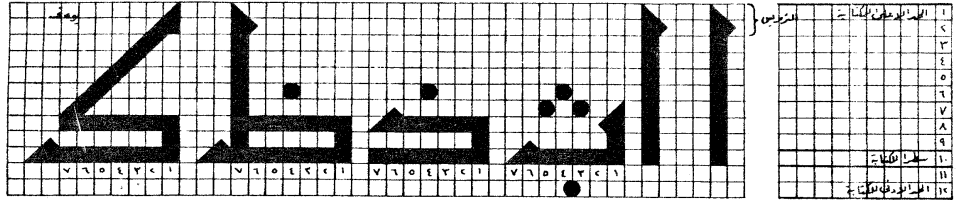
ولتحقيق هذه الأهداف ارتكز الباحث على توظيف مراحل تطور فن الطفل في سبيل خلق التوافق بين قدرات الطفل ومستوى المادة المعطاة، التي هي الأخرى تناغمت مع الأساليب الحديثة في طرق التدريس والتدرج فيها من الأسهل إلى السهل، ولا يتوفر ذلك إلا بفهم دقيق للمادة في جوانبها المختلفة علماً وفناً وتاريخاً، تتوضح من خلال أبعاد المادة والمتغيرات التي طرأت عليها مع متابعة مسيرة تعليمها عبر عمرها الطويل، وخاصة في الفترة المعاصرة التي تسارعت فيها هذه

العملية بما يتناسب والجهود التي بذلت فيها، مع عدم إغفال الدراسات الميدانية ومحاولة التخطيط للتطوير وتحقيق نقلة حقيقية في مختلف الجوانب، فكان من نتيجة ذلك التوصل إلى مسار جديد في تعليم الكتابة والخط العربي ثبت نجاحه بعد تجربته على نطاق واسع وفي عدة أقطار، وقد أخذت به وزارة التربية في العراق وعمم على مدارسها نلخص أبعاده العملية فيما يلي:

١- **التفريق بين الكتابة والخط:** إن الهدف الأساسي في المدارس هو تحسين الكتابة الاعتيادية، تعبر عنها المقولة القديمة المعروفة القائلة أن "الخط ما يقرأ وما زاد عليه فهو نقش" وهذا لا يمنع أن يفاد من الخط الفني لخدمة هذا الهدف بالإضافة إلى ربط التلميذ بفنون أمته التي تكسبه الشخصية المتكاملة، وهذا يتم بفسح المجال للخط العربي في المراحل المتقدمة من الكتابة إضافة إلى ما يأخذه التلميذ في دروس التربية الفنية ونشاطاتها المختلفة وخاصة لجان الخط العربي، بما في ذلك تعليم الخط الكوفي بالطريقة المبسطة التي عالجها الباحث عن طريق المربعات التي يسرت تعلمه لكل المستويات بدءاً من المرحلة الابتدائية (الشكل - ٢١ -).

الخط الكوفي

قواعد عامة للمبتدئين



شكل - ٢١ - خلاصة الخط الكوفي. إعداد: يوسف ذنون سنة ١٩٦٢.

٢- الخط ومراحل تطور الطفل الفنية: يرتبط تعلم الكتابة والخط بالدرجة الأساس بمراحل تطور الطفل من الناحية الفنية، ولذلك تختلف أساليب التعلم ومادتها وفقاً للتغيرات الحاصلة لدى الطفل عقلياً وعضلياً وحسيّاً وتدرجها والتي ركزت عليها الدراسات التربوية منذ أواخر القرن الماضي وحصرتها في طرق تدريس الفن التي اعتمدت في دراستها على فنون الأطفال ومراحل تطورها^(١)، وهي في الواقع تنعكس على العملية التربوية والتعليمية عامة بما فيها تدريس الكتابة والخط، ولربما هي ألصق بها أكثر من غيرها من هذه المواد ويمكن ملاحظة ذلك من خلال عرض سريع لانعكاساتها على مراحل تعلم الخط فيما يلي:

أ- مرحلة التعلم: تبدأ من دخول التلميذ المدرسة إلى أن ينتهي من إكمال تعلم القراءة والكتابة لكافة الحروف، يعطى الطفل في هذه المرحلة "شكل خط النسخ المبسط" باعتباره أوضح الخطوط وينسجم مع دراسته في تعلم القراءة والكتابة، التي يُكتفى بها بصحة رسم الحرف أما الدقة والإجادة فلا سبيل إليهما إلا عند ذوي الأعمار العقلية المتقدمة وتستغرق هذه المرحلة الصف الأول الابتدائي وهي مرحلة تحضير المدرك الشكلي في التطور الفني، ويكون الطفل فيها باحثاً عن رموز تعبر عما يحيط به^(٢).

ب- مرحلة البدء بالتحسين: تبدأ هذه المرحلة في الصف الثاني الابتدائي بمراجعة ما أخذه التلميذ من أشكال الحروف بوضع ضوابط مبسطة لها وتوجيه ملاحظته حول العلاقات بين الحروف؛ للوصول إلى أشكالها المتكاملة، ويتم ذلك بالاستمرار في التمرين على شكل خط النسخ، وهذا يتناسب مع مرحلة المدرك

(١) ينظر: عن مراحل تطور فنون الأطفال:

- حمدي خميس، رسوم الأطفال، دار المعارف، مصر ١٩٦٢.

- محمود البسيوني، سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، مصر ١٩٥٨.

- لطفي محمد زكي، نظريات في السلوك الفني وتطبيقاتها التربوية، دار المعارف، مصر ١٩٦٩.

(٢) حمدي خميس، رسوم الأطفال، المرجع السابق نفسه ص ٢٤.

الشكلي التي يمر بها الطفل والتي يحاول فيها الاستقرار على الأشكال التي تعلمها^(١).

ج- مرحلة محاولة الإجابة والإتيان: في هذه المرحلة يبدأ الطفل بمحاولة التعامل مع المحيط على أساس من الواقعية التي تتبلور في سن الحادية عشرة، لذا يستحسن أن تكون الإفادة في هذه المرحلة مبنية على الانتقال إلى "شكل خط الرقعة" الأبسط في الشكل والأسرع في الأداء، ويتم ذلك في الصف الثالث والرابع الابتدائي، وهذا ينسجم مع مرحلة محاولة التعبير عن الواقع التي يمر بها الطفل في تطوره الفني خلالها^(٢).

د- مرحلة الإجابة والإتيان: وهي المرحلة التي يكون التلميذ قد بلغ مرحلة من النضج في قواه العقلية والعضلية والحسية، ومن المهارة ما يؤهله للتعامل مع المحيط على أساس واقعي سواء كان اتجاهه بصرياً أو ذاتياً، هذه المرحلة التي يطلق عليها مرحلة التعبير الواقعي في تطور الطفل الفني^(٣)، التي يمكن أن تبدأ من الصف الخامس الابتدائي وتأخذ مداها في الصف السادس أو الأول المتوسط (الإعدادي) لذلك يمكن أن يعطى فيها (خط الرقعة) بصورته الفنية دون الدخول في التفاصيل الدقيقة.

٣- الكرايس الكتابية والخطية: تعد الكرايس المدرسية بحيث تحقق الأغراض التي ذكرت في مراحل تطور الطفل فنياً، فتكون في الصفوف الأربعة الأولى "كتابيته" على شكل خط النسخ المبسط أولاً وعلى شكل خط الرقعة ثانياً، ثم يلي ذلك كرايس مبسطة "خطية" في صفي الخامس والسادس لخط الرقعة يليها الخط نفسه بموجب قواعده المعروفة في الصفوف الثلاث التي تليها.

(١) حمدي خميس، المرجع السابق نفسه ص ٢٩.

(٢) المرجع السابق نفسه، ص ٤٨.

(٣) المرجع السابق نفسه، ص ٥١.

٤- **الكراريس والمعلم:** تعد الكراريس الأربع الأولى بحيث يستطيع كل المعلمين القيام بتدريسها، أما الكراريس الست الباقية فإن المعلم الذي يقوم بتدريسها يحتاج إلى الدخول إلى دورة أمدها أربعة أسابيع بموجب منهاج يعد لذلك، يكون المعلم بعدها مؤهلاً لتدريس هذه المادة، ويمكن أن تدخل منهاج هذه الدورة في منهاج مؤسسات إعداد المعلمين والمدرسين لكي يستغنى مستقبلاً عن دوراتها، ويكون كل متخرج منها مؤهلاً لتدريس هذه المادة (الملحق رقم -١).

٥- **الكراريس والقلم:** إن الكراريس الأربع الأولى - المارة الذكر - لا تحتاج إلى أدوات خاصة، لأنه يستعمل فيها الأدوات المتوفرة لدى التلاميذ، وخاصة قلم الرصاص، أما الكراريس التالية، فإنها بحاجة إلى قلم ذي رأس عريض، وهذا يمكن توفيره من القصب المحلي أو الريش أو من أقلام الحبر ذوات الرؤوس العريضة المتعددة التي وفرتها في السوق شركات أقلام الحبر العالمية مثل "شيفرز" و"روترنك" وغيرها أو الأقلام السحرية (الماجيك) الأحدث وهي جاهزة للخط دون الحاجة إلى الحبر.

٦- **قواعد الكتابة الاعتيادية:** تستخرج قواعد الكتابة الاعتيادية من أشكال خط النسخ المبسط ومن ثم من أشكال خط الرقعة، على وفق قواعد مبسطة وسهلة التعلم، وقد حقق الباحث ذلك من خلال تجارب عديدة في دور المعلمين ومعاهدها ومدارسها الابتدائية التطبيقية، وتقوم أساساً على وضع سطور مساعدة ملونة عدا السطر الرئيس، ولكي لا تكثر السطور تكون الفواصل على شكل مساحات ملونة أيضاً، وترسم الحروف على وفق ضوابط تحدد بدء حركة رسم الحرف واتجاه مساره بمساعدة السطور، ويقع الاختيار على الرسوم الأساسية واستخراج بقية الرسوم منها وتكون للحرف صورة واحدة ولا تلتحق به "القفلة" إلا في آخر الكلمة، ويمكن تحقيق ذلك في "شكل خط النسخ" الذي يحقق الوضوح التام (الشكل - ٢٢ و ٢٣-).

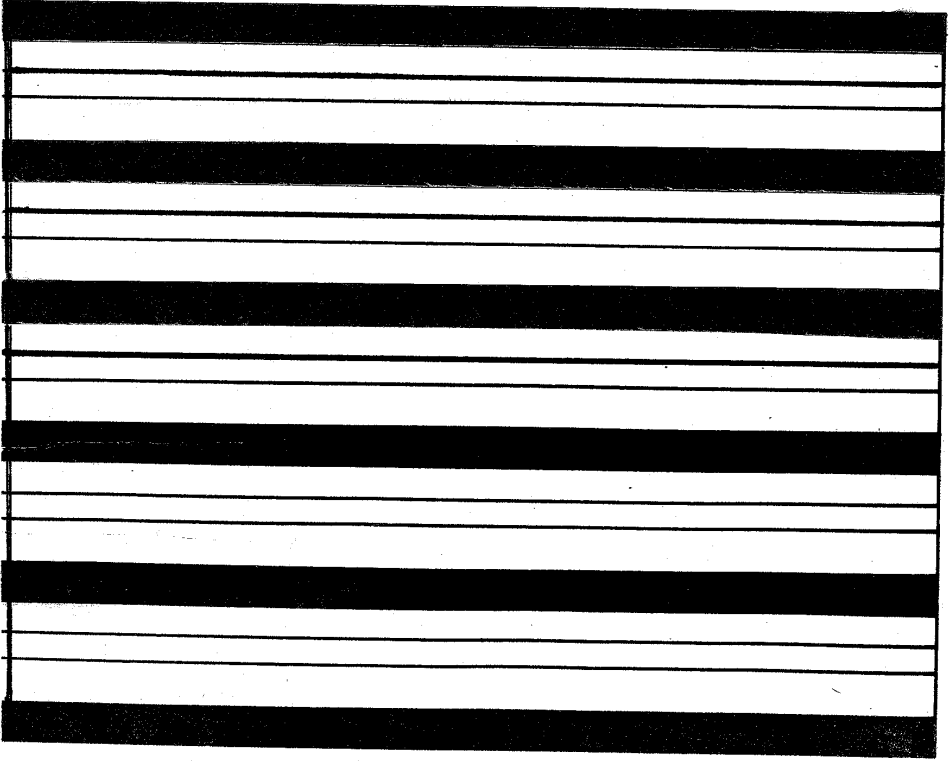
مساجم ملونه

مساجم ملونه

مساجم ملونه

شكل - ٢٢ - مسطرة كراسة شكل خط النسخ.
إعداد الباحث.

مساحات ملونة

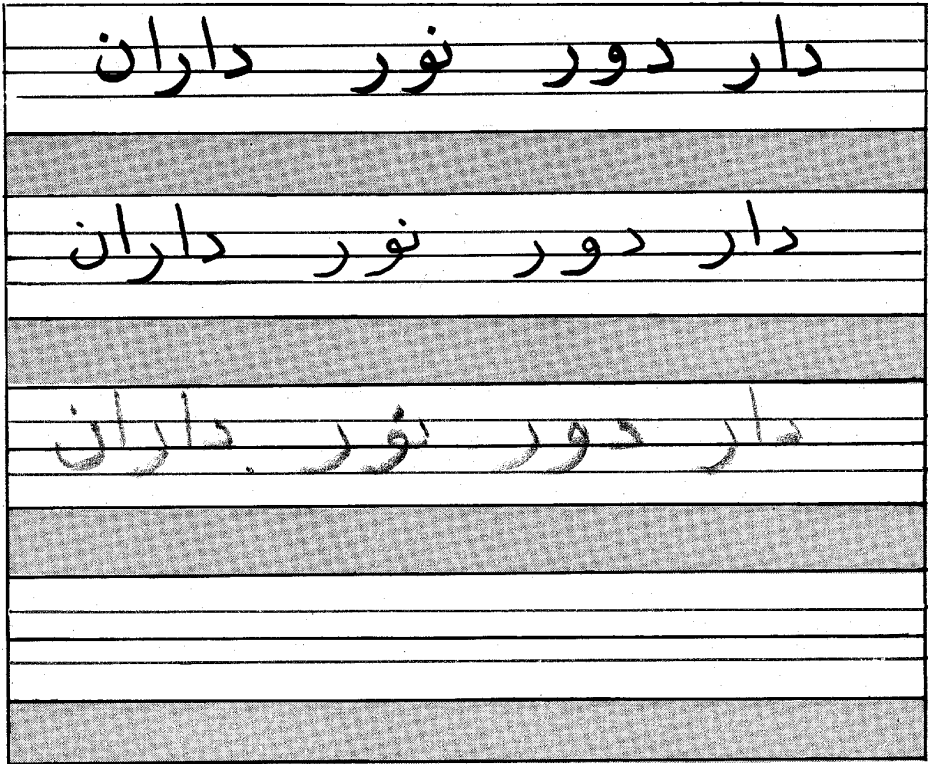


شكل - ٢٣ - مسطرة كراسة شكل خط الرقعة.

إعداد الباحث.

وفي المرحلة التالية ينتقل إلى شكل خط الرقعة، تحقيقاً للسرعة، ولا تزيد عدد سطور الكراس عن أربعة (الأول) يكون بخط النسخ المبسط أما (الثاني) فيكون على شكل خط النسخ المبسط بقلم مدبب الرأس، يليه السطر (الثالث) كتابة السطر الثاني لكنها خفيفة طباعياً لكي تكون بمثابة تدريب دقيق على الكتابة، أما السطر (الأخير) فإنه يترك لكي يجرب كتابته التلميذ بحرية تعكس مدى قدرته على استيعاب لهذا الدرس. (الشكل - ٢٤ و ٢٥ -) ويمكن أن تتكرر مجموعة

السطور هذه مرتين في الصفحة الواحدة أو يعالج الفراغ برسوم إيضاحية.



شكل - ٢٤ - نموذج صفحة من كراسة "شكل خط النسخ".

إعداد الباحث.

رضا الله من رضا الوالدين

رضا الله من رضا الوالدين

رضا الله من رضا الوالدين

شكل - ٢٥ - نموذج صفحة من كراسة "شكل خط الرقعة".

إعداد الباحث.

٧- قواعد خط الرقعة: المطلوب في خط الرقعة إجراء عملية تبسيط له وإرجاعه إلى أشكال محدودة ووضع ضوابط تسهل تعلمه في وقت قصير، وهذا ما توفر له الباحث حيث أنه تمكن من إرجاع جميع أشكال خط الرقعة إلى ثمانية حروف تتمثل فيها جميع أشكال هذا الخط، رُتبت حسب تسلسلها في السهولة دون الالتفات إلى تسلسلها الأبجدي، كما وضعت ضوابط لرسمها تتناسب مع أبسط قدرات التلاميذ، وقد سبقها تعريف بالأدوات والمواد التي يحتاجها التلميذ في هذه المادة مع طريقة إعدادها وخاصة قلم القصب، كما حرص الباحث على إيجاد لغة مشتركة تسهل على المتعلم فهم ما يعرضه المعلم، وبهذه الطريقة يمكن تعلم خط الرقعة في أربعة وعشرين درساً بما في ذلك قواعد رسم الحروف وصلتها بغيرها

في الكلمات والجمل وقواعدها العامة التي تحدد العلاقات فيما بينها وصولاً إلى تحقيق الجمالية المعروفة في الخط العربي بصورة عامة^(١).

إن التعلم في هذه الطريقة يكون على مرحلتين:

الأولى: في الصف الخامس والسادس، يعتمد فيها على التقدير بالنظر في البدايات والاتجاهات والمسافات والابتعاد عن استعمال النقاط المتخذة أداة للقياس في الخطوط عامة.

الثانية: في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) تؤخذ فيها القواعد كاملة على وفق الأصول الفنية وعلى ضوء ما تقدم.

٨- الوسائل المعنية: تكون الخطوة الأولى في هذا الاتجاه هي البدء بالكراس التقليدي وإخضاعه للتطوير تصحيحاً وإخراجاً، تدخله الصورة واللوحة بالألوان لكي يثير الانتباه ويقبل عليه التلميذ بشوق واهتمام، يتبع ذلك الوسائل المعنية في الدرس بوساطة اللوحات التوضيحية بأنواعها المختلفة، وأقلها اللوحة الكارتونية أو المغناطيسية أو المخملية أو غيرها يدعم ذلك وضع اللوحات الخطية الفنية في الصفوف وعلى جدران المدرسة زينة وإيضاحاً (الشكل - ٢٦ -).

(١) يوسف ذنون، قواعد خط الرقعة، ط (٥) الموصل ١٩٨٥.

شكل - ٢٦ - وسيلة إيضاح للتعريف بأنواع الخطوط الشائعة في الوقت الحاضر، فيها (١٥) نوعاً. خط يوسف
ذنون سنة ١٣٩١هـ / ١٩٧١م.

ولزيادة الاهتمام بهذه المادة يمكن الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية الحديثة باستخدام عارض الشرائح (السليدات) أو الفانوس السحري للصور أو عارض فوق الرأس، أو الأشرطة الفديوية والسينمائية وحتى الأنترنت، يكمل ذلك الزيارات الميدانية للمتاحف والمباني الأثرية التي تكثر فيها الخطوط التزيينية والتذكارية المختلفة.

٩- الخط العربي والمراحل الدراسية الأخرى: إن الاهتمام بالخط العربي يجب ألا يقتصر على المراحل الدراسية الأولى وإنما يجب أن يستمر في جميع المراحل في مواد اللغة العربية والتاريخ والفن باعتباره عنصراً حيوياً من عناصر اللغة العربية صاحبها في تطورها عبر العصور الإسلامية وما قبلها مع الضبط الإملائي للكلمة أو شكلها أو إعجامها، حياته من حياتها واستهداف القضاء عليه استهدافاً للقضاء عليها، هذا في اللغة وأما في التاريخ فإن الخط العربي هو السمة المميزة لروائع الحضارة العربية والإسلامية وبه تُعرّف الفنون الإسلامية، ومن هنا جاء التصاقه بالفن الذي يتحتم أن تنشأ عليه أجيال هذه الأمة لكي يحفظها من الضياع وهذا يقضي بأن يتم إدخاله في صلب هذه المواد في مختلف مراحل الدراسة وصولاً إلى الدراسات العليا لغة وتاريخاً وفناً.

١٠- الخط العربي والمؤسسات العلمية: إن للمؤسسات العلمية دوراً في دعم هذا الفن ويأتي في مقدمتها الجامعات العلمية وخاصة مجامع اللغة العربية - ولا بد هنا من وقفة إجلال وإكبار للإشادة بمجمع اللغة العربية الأردني المجمع الوحيد الذي يولي هذا الفن العناية الفائقة ويشترك في مسيرته التربوية بشكل فعال ومباشر مع الجهات المختصة في وزارة التربية.

كما يطلب من المراكز البحثية التي يتعين عليها توجيه الباحثين بسبر

أغوار هذا الفن في الدراسات اللغوية والحضارية والفنية الخاصة بهذه الأمة، ومثلها وفي الاتجاه نفسه الجامعات العربية مضافاً إليها الدراسات والتتقيقات الأثرية بالتعاون مع دوائر الآثار المختصة والجمعيات العلمية وغيرها.

١١ - الخط العربي والمؤسسات الإعلامية: يأتي في مقدمتها وزارات الثقافة والإعلام التي من مهامها الأساسية نشر الوعي الحضاري، والخط العربي في مقدمته عن طريق إقامة المتاحف والمعارض والمسابقات والمهرجانات في الخط كما حصل في الآونة الأخيرة في العراق والمغرب وتونس، ومن مهامها أيضاً توجيه وسائل الإعلام المرئية والمسموعة وفي مختلف البرامج وعلى صعيد الصحف والمجلات والمطبوعات عامة في هذا الاتجاه.

خاتمة

بعد هذه العجالة والمسح الفني لتيسير عملية التعليم في الأقطار العربية منذ أواخر العهد العثماني وحتى الوقت الحاضر، يمكن تلخيص ما جاء فيها بعد إعطاء فكرة عن مسيرة هذه العملية عبر الأجيال - بطرح طريقة جديدة في تعليم الكتابة والخط العربي تميزت بنهجها التربوي الحديث، وأهم ما فيها أنه جرى تجربتها واختبارها منذ سنة ١٩٦٢ في دور المعلمين ومعاهدها والمدارس الابتدائية التطبيقية التابعة لها في العراق ومن بعدها في الدورات التي أقيمت لتعليم الخط في مختلف البلاد العربية من قبل الباحث أو تلامذته وقد ثبت نجاحها، وقد أقرت وزارة التربية العراقية تدريسها في مدارس العراق الابتدائية والمتوسطة ودخلت حيز التنفيذ منذ عام ١٩٩٠ وصدرت بها ثمانى كراريس وإن كانت دون مستوى الطموح في هذه الطريقة بسبب الظروف القياسية التي يمر بها هذا القطر وكان فيها بعض التجاوزات على الطريقة.

يضاف إلى ذلك تطوير أسلوب جديد في بنية الخطوط العربية مع الحفاظ على خصوصية هذه الخطوط وجماليتها، سهل تناولها ويسر فهمها بما يتناسب وإيقاع العصر فكان هناك اختصار في الزمن وفسحة في الإبداع بدون حدود وخاصة في الخط الكوفي.

ملحق رقم (١)

دروس وقواعد خط الرقعة^(١)

يوسف ذنون

قد يحتاج هذا الموضوع إلى شرح واف ومستفيض ولكن هذا لا يمنع من طرحه بصورته الموجزة هذه على اعتباره علامات تلخص مضمون الدورات التدريبية لخط الرقعة لغرض المراجعة والاستفادة منها في عملية التدريس باعتبارها خطة عامة توزع على أشهر السنة لتحقيق الاهتمام بهذا الفن الذي ترعرع في أحضان اللغة ونمى في مواقع الفنون التشكيلية وامتد وتغلغل في أعماق تاريخ هذه الأمة المجيدة وحضارتها الباهرة.

حينما طلب مني تدريس الخط العربي في معهد المعلمين سنة ١٩٦٢ وهي السنة التي تقرر فيها تدريس خطي النسخ والرقعة في الصفوف الأولى لمعاهد المعلمين التي فتحت في تلك السنة، وجدت لزماً على أن أحاول طريقة لتعليم الخط تتناسب والوقت المحدد الذي خصصه المنهج لهذا الدرس وهو حصة واحدة في الأسبوع، وقد كانت الأساليب المطروحة في تعليمه قديمة تعتمد على تعلم الحروف المفردة ثم الحروف حسب مواقعها في الكلمة يلي ذلك رسوم المقاطع، بعدها الكلمات في جمل حتى تصل إلى فقرات تحوي مجموعة من الكلمات، وهذه تحتاج في تعلمها إلى وقت طويل جداً يستغرق سنين، وهذا ما دعى الكثيرين رغم رغبتهم في هذا الفن أن يتحولوا عنه، لأن الأساليب الحديثة في التعليم لم تدخل في تطوير طرق تعليمه التي أصبحت فعلاً قديمة، ولقد حمدت هذه المناسبة التي قادنتي لدراسة خط الرقعة دراسة تحليلية توصلت من خلالها إلى أن هذا الخط يعتمد في رسومه جميعاً على صور ثمانية حروف منه دون زيادة بعد إجراء بعض

(١) نشرت في مجلة "النبراس" ٩/١٩٧٤.

التعديلات في بعض حروفه بالحذف والتبسيط الذي لا يغير من شكله الحقيقي الذي رسخ في الذاكرة البصرية للأجيال الحاضرة، وهذه الحروف هي: آ، ب، م، ي، ق، ص، هـ، ح متسلسلة حسب درجة صعوبتها في الرسم فاعتمدت تعليم هذه الحروف بصورة متقنة وذلك بالاستعانة بتفصيل صورة الحرف أمام المتعلم وربط التركيز الذهني بحركة الأصابع وتحليل الحركات عضلياً، مما يكسب المتعلم المهارة المطلوبة وهي في حدود قدرة كل إنسان سوي لأن خط الرقعة في الأساس كما يظهر لمتتبع نشوئه نتاج تطور الكتابة الاعتيادية على مر العصور، وقد نضج في القرن الماضي فتتاولته أيدي الخطاطين بعد أن اتضحت ملامحه التي تختلف عن كل الخطوط المعروفة ذات القواعد المتقنة كالثلث والنسخ، ولذلك يستطيع كل فرد أن يتعلمه بعد التعرف على قواعده والتدريب المحدود عليه في فترة زمنية قصيرة، وهذا ما ثبت فعلاً من خلال التجارب التي اختبرت بها هذه الطريقة عبر السنوات الماضية التي تلت وجود هذه الطريقة في المئات الذين اجتازوا هذا التعلم في مختلف أنحاء القطر العراقي، عن طريق الدورات التدريبية التي يعطى فيها خط الرقعة بدروس عددها أربعة وعشرون درساً، نوجزها كما يلي مع ذكر أهم النقاط التي يجب التأكيد عليها في كل درس، وسوف نوضح القواعد المستعملة فيها التي تمثل الجانب الاصطلاحي في الخط بعدها:

الدروس

الأول:

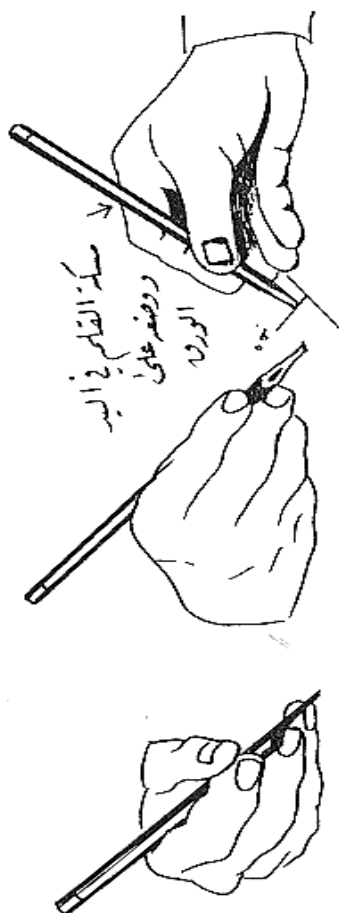
التعرف على مواد الكتابة وأدواتها: وأهمها القلم الذي يعمل من القصب بخطوات أربع هي: الفتح والنحت (الجوانب والبطن) والقط والشق كما هو مبين في (الشكل - ١٣ -) ويمكن التعويض عنه بقلم الحبر الاعتيادي بعد معالجة رأسه بحيث يصبح عريضاً بالقط بمقص الحديد.

الثاني:

رسم النقطة: ومن خلالها نتعرف على الخطوات التي يجب أن نعرفها حتى نستطيع رسم الأشكال في الخط وهي: البداية والاتجاه والمسافة.

الثالث:

رسم النقطتين: وفيه نتعرف على مسكة القلم الأساسية في الخط (شكل - ٢٧ -) وكذلك التعرف على (النقطة) كوسيلة للقياس.



مسكة القلم : ١- في اليد: بمسكة باصبعين (السبابة والابهام) واسناده على الاصبع الوسطى من الرأس وعلى عقد السبابة الفخيل بالرسغ

٢- على الورق: بحيث يشكل رأس القلم مع السطر زاوية قريبة من ٩٠ درجة .

الرابع:

(حرف الألف) وفيه تمرين لحركة سحب الأصابع نحو راحة اليد في العمود النازل.

الخامس:

(حرف الباء "١") وهو تمرين لحركة دفع الأصابع إلى الأعلى ثم تحريك الرسغ أفقياً إلى اليسار والانتهاء بقوس دائرة يتم بتحريك الأصابع إلى اليسار عالياً.

السادس:

(حرف الباء "٢") وفيه ينصب الاهتمام على حركة الانتقال من الاتجاه الأول إلى الاتجاه الثاني وذلك بسحب الأصابع إلى الأسفل للمحافظة على وضع القلم المتعامد على السطر تقريباً.

السابع:

(حرف الميم) نلاحظ فيه حركة إمالة القلم في الأصابع إلى جهة اليسار حين الانتقال من الاتجاه الثاني إلى الاتجاه الثالث لتكوين قوس خفيف يأخذ طريقة بعدها باتجاه راحة اليد مشكلاً شبه عمود نازل.

الثامن:

(حرف الياء) يركز فيه على الانتقال من اتجاه إلى آخر بأقواس خفيفة كما يلاحظ فيه أن الاتجاه الثاني والثالث يمثلان شكل الباء (٢).

التاسع:

(حرف القاف) يكون التأكيد فيه على ثبات رأس القلم بوضع عمودي على السطر مع التحرك الدائري المتتابع مرتين تقريباً.

العاشر:

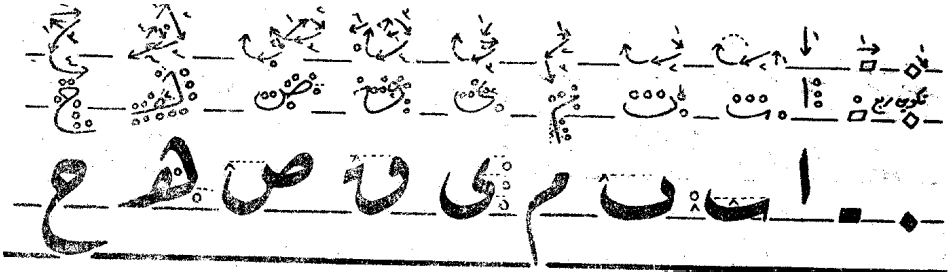
(حرف الصاد) البدء بوضع مائل لرأس القلم ثم إعادته إلى الوضع المتعامد على السطر حين الانتقال إلى الاتجاه الثالث.

الحادي عشر:

(حرف الهاء) التأكيد على الانتقال - كما في حرف الصاد - من الوضع المائل إلى الوضع العمودي في رأس القلم حين الوصول إلى الاتجاه الثالث ومحاولة التشظية في النهاية التي تتم بفرك القلم حين الإرسال.

الثاني عشر:

(حرف الحاء) يلاحظ فيه ثبات وضع رأس القلم المتعامد مع السطر والتحرك الواسع والانتهاء بشظية (الشكل - ٢٨ -).



شكل - ٢٨ - الاتجاهات والمسافات والحروف الأساسية.

الثالث عشر:

رسم بقية الحروف المفردة من الأشكال السابقة التي تعتبر هي الأساس وهي:

(حرف الدال) من أول حرف الباء (٢)، (حرف الراء) الاتجاه الأخير من حرف الهاء، (حرف السين) من حرف الباء ونهاية حرف الصاد (حرف الطاء) من رأس حرف الصاد والألف وتشظية نهاية حرف الهاء، (حرف العين) من حرف الحاء بعد حذف جزء يسير من الاتجاه الثاني في رأسه (حرف الفاء) من رأس القاف وجسم حرف الباء، (حرف الكاف) من حرف الألف والباء وبداية حرف الياء أو بداية حرف الباء (٢)، (حرف اللام) من حرف الألف ونهاية حرف الصاد، (حرف النون) من نهاية حرف الصاد بإضافة نقطة تتصل في نهايته من الداخل أو الخارج (حرف الواو) من رأس القاف ونهاية حرف الهاء...
أما حرف اللام والألف فهما نصف حرف الألف ونهاية حرف الهاء مبالغاً فيها وتلثا حرف الألف، وما تبقى من الحروف - وهي عشرة - فهي مكررة مستمدة من الأصول السابقة وتتميز بعدد النقاط أو مواضعها ويؤخذ شكل النقاط الثلاث من بداية حرف الصاد (الشكل - ٢٩ -).

السادس عشر: الحروف ع، ف، ق، ك حسب مواقعها في الكلمة (الشكل - ٣٢ -).

عَبَّعَ فَفَفَ قَقَقَ كَكَ كَكَ كَكَ
عَبْدٌ يَتَرَّبِعُ أَفْزَعُ بَدِيءٌ يَفْرَأُ كَيْفَ كَانَتْ سَفَرَتُكَ كَيْفَ كَانَتْ

شكل - ٣٢ - الحروف ع، ف، ق، ك حسب مواقعها في الكلمة.

السابع عشر: الحروف ل، م، ن، ه حسب مواقعها في الكلمة (الشكل - ٣٣ -).

لَللَّهِ تَحْتَمُّ نَ لِهْجَةٍ كَهْجَةٍ هِ لِهْ
الْمُطَافِ عَجِيلِ الْوَهْدَةِ الْعَرَبِيَّةِ قَدْ رَوَّعِدَ تَخَضُّعًا لِأَمْرِ خَلْقِهَا

شكل - ٣٣ - الحروف ل، م، ن، ه حسب مواقعها في الكلمة.

الثامن عشر: الحروف و، لا، ي، حسب مواقعها في الكلمة (الشكل - ٣٤ -).

وَاللَّهِ فِي يَوْمٍ
تَعُودُ دَقَّةُ الْمَلاَحِظَةِ قُلْتُ إِنِّي هَذَا فِي رَبِّي وَلَهُ النِّعَةُ

شكل - ٣٤ - الحروف و، لا، ي حسب مواقعها في الكلمة.

التاسع عشر: قاعدة الأسنان المتكررة في الكلمة (الشكل - ٣٥ -).

وَالْأَفِيءُ
تَمُودِدَةُ الْمَاضِيَةِ قُلْ أَنِّي هَرَفِي رَبِّي وَلَهُ النِّهْ

شكل - ٣٥ - قواعد التسنين.

العشرون: قاعدة الحروف التحتانية بعد حرفي الباء والحاء (الشكل - ٣٦ -).

وَالْأَفِيءُ
تَمُودِدَةُ الْمَاضِيَةِ قُلْ أَنِّي هَرَفِي رَبِّي وَلَهُ النِّهْ

شكل - ٣٦ - الحروف التحتانية مع حرفي الباء والحاء وما شاكلها.

الحادي والعشرون: قاعدة الاتصال بنهايات الحروف العالية (الشكل - ٣٧ -). والاستعمال المحدد لشكل الباء الأولية (الشكل - ٣٨ -).

شَكَرَ شَكَرَ شَكَرَ نَبِيَهُ مَكْمَلٌ عَلَى تِلْكَ بِلْدَتَيْنِ

شكل - ٣٧ - الاتصالات داخل الكلمة.

بابا تكة تكة تل تل تلاتا به به الجواز
بس نص بط مع يف ثي يكا بوبي بي الوهبوب

شكل - ٣٨ - أنواع الباء الأولية وما شابهها.

الثاني والعشرون: حرف الهاء الوسطية وعلاقتها بالسطر (الشكل - ٣٩ -).

ها هب هج هد هز هن هط هع هف
هي هك هل هم هن هه هو هلا هي هين

شكل - ٣٩ - موقع الهاء الوسطية بالنسبة للسطر.

الثالث والعشرون: قاعدة التصرف في الكلمات ذات الأشكال الغربية (الشكل - ٤٠ -).

والا في في
تمودقة الملامطة قل اتني هرا في ري وله النة

شكل - ٤٠ - التصرف في الكلمات المستغرية.

الرابع والعشرون: نموذج لقطعة مختارة في خط الرقعة للتدريب (الشكل - ٤١ و ٤٢ -).

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ وَالْعَصْرَ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ
أَلَّا الَّذِينَ
أَسْأَوْا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصُوا بِالحَقِّ وَتَوَّصُوا بِالصَّبْرِ .

شكل - ٤١ - نماذج مختارة لخط الرقعة.

وَالْأَفْئِدَةُ
تَمُودِدَةُ الْمَلَامَةِ قُلْ إِنِّي هَرَفِي رِي وَلَهُ النِّة

شكل - ٤٢ - نماذج مختارة لخط الرقعة.

أما أهم القواعد في هذا الخط فهي:

١- يكون وضع القلم في البدء بحيث يشكل رأسه مع السطر زاوية قريبة من القائمة في رسم الخطوط الأفقية وأقرب إلى نصف القائمة في رسم الخطوط العمودية والقطرية.

٢- يتبع في رسم أشكال الخط أربعة مسارات هندسية وهي التي تشكل الاتجاهات الأساسية في رسوم الحروف ونادراً ما تشذ وهي:

أ- الاتجاه العمودي: وهو مسار حرف الألف وما يؤخذ منه مثل ط، ك، ل. وهو إما صاعد أو نازل.

ب- الاتجاه الأفقي وله مساران الأول إلى اليمين والثاني إلى اليسار وقد يميل قليلاً إلى الأسفل في النهاية لكي يساير حركة اليد الطبيعية وتقع عليه غالبية الحروف.

ج- الاتجاه القطري: وله أربعة مسارات اثنان في الأعلى واثنان في الأسفل يتجهان يميناً ويساراً باتجاه زوايا المربع وتقع عليه بعض أجزاء حروف الميم والياء والقاف والصاد والهاء والحاء وما يستخرج منها.

د- الاتجاه الدائري: وهو باتجاه عقارب الساعة أو عكسها ويظهر واضحاً في نهاية حروف الباء والياء والصاد والحاء.

٣- تستعمل النقطة كواسطة قياس لأطوال الاتجاهات المختلفة في رسم الحروف ويؤخذ القياس على قطريها العمودي والأفقي، وفي الغالب تكون الخطوط الطويلة بمقدار ثلاث نقط والخطوط القصيرة بقدر نصفها أي نقطة واحدة ونصف.

٤- يقع حرف الألف فوق السطر قليلاً دون أن يلامسه أما بقية الحروف فإنها تركز على السطر ولا تتجاوزه إلى الأسفل ما عدا الحروف (ح، ع، م) الآخيرة وما يشبهها وذلك بصورة دائمية وحرف الهاء الوسطية أحياناً كما هو مبين في (الشكل - ٣٩ -).

٥- الفراغات بين الحروف غير المتصلة أو بين الكلمات بقدر نقطة واحدة في الغالب وكذلك بين الحروف وبين الإضافات من نقاط وغيرها.

٦- إن حركات الانتقال في الحروف المتصلة وبخاصة أشكال حرف الباء في مواقعها المختلفة وما شاكلها والسين، تسير بصورة سحبات مزواة تشبه أسنان المنشار بعيدة عن الأقواس، إلا ما ندر.

٧- إذا تكررت ثلاثة حروف مسننة صارت تشبه حرف السين المسنن لذا يقتضي رفع السن الوسطية قليلاً لكي لا تلتبس على القارئ ويظنها حرف السين وكذلك إذا صارت الأسنان أربعة عندها يرفع السن

الثاني أيضاً، أما إذا تكررت الأسنان بصورة متتالية وصار عددها خمسة عند ذلك يرفع السن الثاني والرابع وتستثنى من ذلك الأسنان التي تختتم بحرف النون الأخيرة فإن السن الذي يسبقها يكون دائماً بشكل مرتفع ويبدأ ذلك من بعد سنين فأكثر، ويعتبر السين المسنن أو المستقيم في هذه القاعدة بمثابة وحدة تقابل أسنان الحروف الأخرى (انظر الشكل - ٣٥ -) كذلك بعض الأحيان مع اللام والميم والعين وغيرها.

٨- يقلب السن الذي يمثل الباء الأولية والوسطية ومثيلاتها إلى قوس يتجه إلى الأسفل يشبه بداية حرف الباء المفردة إذا جاء بعده حرف يرسم تحته والحروف التي تحته هنا هي (ح، م، هـ، ي) ويلاحظ التناسب بين حرف الباء ورأس الحرف الذي يأتي تحته فيكون كبيراً مع حرف الحاء وصغيراً مع حرف الميم ويلاحظ أيضاً أن السن الذي يسبق الياء الأخيرة يقلب إلى قوس إذا سبقته حروف أخرى (انظر الشكل - ٣٦ -).

٩- يكون شكل حرف الحاء الأولية المستمد من حرف الصاد هو المستعمل مع الحروف التي تأخذ نفس المستوى على السطر أو التي ترتفع إلى الأعلى بعده إذا تلتته، أما الحروف التي تأتي تحته في الكتابة وهي كما تقدم (ح، م، هـ، ي) بالإضافة إلى (حرف الراء) هنا، فإن شكل الحاء حين يسبقها يكون مستمداً من رأس حرف الحاء المفردة (انظر الشكل - ٣٦ -).

١٠- يكون وصل الحرف الذي يلي حرفي الكاف واللام الوسطية في نقاط أربع من الأعلى وتندرج بالنزول حتى الأسفل ومنها يستمد وضع السن العالي الوسطي في حرف الباء ومثيلاته (انظر الشكل - ٣٧ -).

١١- الباء التي تسبق الحروف التالية (يجب) أن تكون عالية البداية: س، ص، ط، ع، ف، ق، ك، و، ي، (ويجوز) استعمال الباء العالية البداية أو الباء الأفقية في البداية مع الحروف التالية: آ، ك، ل، لا، الهاء الأخيرة المربوطة، (ولا يجوز) استعمال الباء العالية البداية في غير هذه المواضع وليس الباء فقط ولكن ما شاكلها (انظر الشكل - ٣٨ -).

١٢- لما كان خط الرقعة من الخطوط التي تعتمد على السرعة في الأداء لذلك وجب أن يكون خالياً من المدود مع الميل الشديد للاختصار ويظهر ذلك في شكل النقطتين أو الثلاث نقاط ونقطة النون المتصلة ونقطتي القاف المتصلة في نهايته، والحركة المستمرة في رسم غالبية حروف الكلمة الواحدة ويتضح ذلك في رسمنا لحرف الصاد والطاء في الوسط والآخر بدون رفع اليد بعد الانتهاء من الحرف الذي يتقدمه (لاحظ ذلك في الأشكال المرسومة عامة).

١٣- تتعاقب في بعض الأحيان حروف تمثل مساحات ترتفع إلى درجة تجعل شكل الكلمة مستغرباً إذا طبقت فيها القواعد المعتادة لذلك يحسن التصرف في بعض الأشكال مثل زيادة ارتفاع الأقواس وتخفيف الخطوط القطرية وتقليل المسافات خاصة في حرف الحاء ومثيلاته (انظر الشكل - ٤٠ -).

١٤- أهملنا بعض الأشكال التي أصبحت غير مألوفاً في هذا الخط في الوقت الحاضر فمن أراد الإطلاع عليها يمكنه الرجوع إلى الكراسات القديمة وخاصة كراسة محمد عزت.

١٥- يلاحظ أن النقطة في هذا الخط مخففة فهي أقل من مربع وحينما تستعمل بهذا الشكل في القياس تعطي للخط شكلاً مقمرطاً.

١٦- بعد أن تلين اليد في رسم أشكال خط الرقعة سوف تطرأ بعض التغييرات على الصور النهائية للحروف؛ فتعطيه طابعه المعروف مثل إمالة الاتجاه الثاني من حرف الياء إلى الأسفل قليلاً وكذلك الاتجاه الأول من العين وترتفع قليلاً الدال الموصولة والراء الموصولة أيضاً وهكذا.

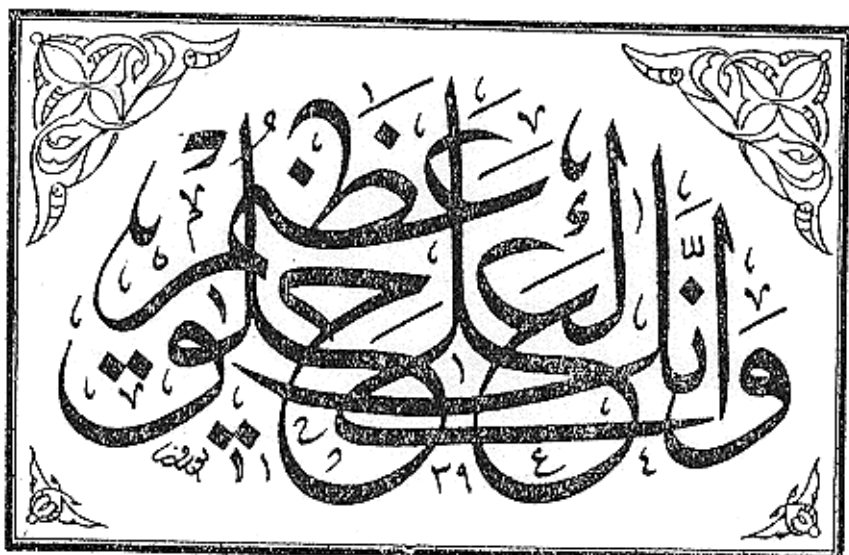
ركائز تعلم الخط:

يعتمد تعلم الخط على التركيز الذهني وربط ذلك بدقة الملاحظة والمهارة اليدوية، فإذا تم الربط بين القواعد المسطرة في هذه السطور ذهنياً مع حركة اليد تولدت دقة الملاحظة وحصلت المهارة المطلوبة، ولا يحتاج ذلك إلى كثرة التمرين إذ أن التركيز هو الذي يصل بالمتعلم إلى المهارة في الخط التي تعتمد في رسم الأشكال الخطية على حركة الأصابع بصورة طبيعية إذا كان وضع القلم سليماً على الورق ومسكته في اليد الصحيحة، وحتى تكتمل هذه الناحية يبدأ المتعلم بالتركيز (أولاً) على مسكة القلم، وبعد أن تصبح في حكم العادة يبدأ بالتركيز (ثانياً) على خطوط سير القلم، فإذا تحكم المتعلم فيها عندها يركز (ثالثاً) على مقادير السير (أي ضبط المسافة) ولا يعني التركيز على ناحية إهمال النواحي الأخرى وإنما يكون هناك قدر من الاهتمام الذي يخلق التوفيق بين هذه الأحوال لإنجاز الشكل النهائي - يلي ذلك، (رابعاً) الاهتمام بالتنظيم والإخراج مثل ملاحظة مواقع الكلمات بالنسبة للسطر وعلاقاتها ببعضها والتصرف أو التخفيف لتحقيق الشكل الفني الذي يحقق أكبر قدر من التوافق والانسجام والموسيقى مع وحدة الشكل الكلي واتزان، ويتم ذلك بعد أن تكون الأمور السابقة قد سارت بصورة طبيعية خالية من التكلف.

العوامل المساعدة:

إن استكمال تحقيق التعليم في الخط يقتضي الاهتمام بنوعية الورق الذي يجب أن يكون جيداً وباستعمال قلم جيد القط وقد قيل قديماً "الخط في القط" بالإضافة إلى مكان للجلوس تتوفر فيه الراحة التامة والإضاءة الكافية أما الجلوس فيجب أن يكون الظهر فيه معتدلاً ويلاحظ كذلك وضع الدفتر أو الورق بالنسبة لاتجاه الساعد الذي يجب أن يكونا في نفس الاتجاه فوق مادة مطاوعة تسهل عملية الخط، وبعد مناسب عن العين يقدر بحوالي ٣٠ سم وكذلك حبر جيد وغير ذلك مما يكسب الكاتب عادات سليمة في أداء الخط تجعل اليد والأصابع تتساب بشكل طبيعي بعيداً عن التوتر ويجعلها تسير في طريق التقدم والتحسين.

كما لا ننسى أن القواعد السابقة تكسب الشخص نظرة معينة في ترتيب وتنظيم ما ينتجه من خطوط، وهذه الناحية وإن كانت وليدة تعلم القواعد إلا أن التركيز عليها في المراحل الأولى يكسب الخط شكله الفني وموسيقاه التي تجعل الانفعال نتيجة حتمية تصيب كل من يشاهده، وهذه الناحية سوف تبرز الطابع الشخصي في الكتابة ويظهر ذلك بعد أن يصل درجة الإجادة فيلاحظ ظهور بعض الميزات التي تتجاوز أحياناً بعض القواعد ولو بصورة محدودة كما يظهر ذلك في أساليب الخطاطين المجيدين، حين المقارنة بين خطوطهم، وبذلك يستقيم الأمر لدى المتعلم وتصبح جميع النقاط التي ركز عليها أثناء التعلم بحكم العادة وتنساب يده دون تفكير راسمة الأشكال الخطية بصورة سليمة ويبقى عليه التركيز على العلاقات بين الحروف بعضها مع بعض والكلمات فيما بينها لكي يخلق علاقات جديدة في الشكل العام، والذي يمثل الجانب الفني في الخط التي تظهر فيه الفروق الفردية بين المتعلمين ولربما يبدأ التفكير في دراسة الخطوط الأخرى لأن لها مظاهر شديدة التعبير وآفاقاً فنية لا تحد (لاحظ الشكل - ٢٦ و ٤٣ -).



شكل - ٤٣ - لوحة بخط الثلث (الجلي) من خطوط الباحث.

المحاضرة الرابعة

نشأة اللغة العربية العلمية وتطورها

الدكتور رشدي راشد

مدير مركز تاريخ العلوم والفلسفات العربية

والقرون الوسطى/ باريس

السبت 27 محرم 1419هـ - 23 أيار 1998م

طلب مني أن أتكلّم اليوم عن موضوع يكاد البحث لم يبدأ بعد فيه ، ألا وهو اللغة العربية العلمية، كيف نشأت وكيف تطورت؟ والحديث قد يطول ويتشعب ليعرج بنا على العديد من جوانب الثقافة بل الحضارة العربية إ لى أن القرون الثلاثة الأولى وهذا ما لا أستطيعه لضيق الوقت ولقلة الباع في كثير من الفنون والعلوم ، سأقصر الحديث إذن على قليل من المسائل التي لي فيها وجهة نظر ، وهي مسألة البحث والنقل ، ومسألة التطور التاريخي للنقل وأخيراً بعض خصائص العربية العلمية ، ويلزم قبل هذا لفت النظر إلى بعض ملابسات النقل القديم وخاصة تلك المتعلقة بتكون "المدينة العلمية" أو "مدينة العلماء" ، وتلك التي تشير إلى دور العلوم الإنسانية أو الاجتماعية في تهيئة النهضة العلمية في الرياضيات والفلك وغيرهما من العلوم ، وهنا أرجو السماح لي بالتذكير ببعض الحقائق التي يعرفها الجميع.

من المعروف أن نقل علوم الأوائل وخاصة تلك التي ترعرعت في أحضان الحضارة الهلستينية لم يكن نقلاً جغرافياً بل لغوياً فقط، فهذه العلوم نمت ونضجت في "اليونان الكبرى" أعني تلك البقعة من الأرض التي قامت عليها الخلافة الإسلامية، فقد كانت توجد في الإسكندرية دوائر علمية يذاكر فيها الطب وبعض هذه العلوم، وكانت هناك أيضاً على أرض الخلافة مدارس الرها ونصيبين وقنسرين وجند يشابور وحران عدا الأديرة العديدة ومدارسها ، فنقل العلوم لم يكن استيراد الهابل ترجمة لها من لغة إلى أخرى ، ومن المعروف أيضاً وجود اهتمامات ونشاطات تعليمية وعلمية في أواخر القرن الهجري الأول وأوائل القرن الثاني ، ويدل على ذلك ما روي عن خالد بن يزيد وغيره في هذه الفترة ، فمن خلاله نلمح آثار هذا النشاط العلمي، ولكنه للأسف لم يصلنا الكثير من أنباء هذا النشاط حتى تشكك البعض فيه، وهذا النشاط التعليمي والعلمي الذي لم يدرس بعد دراسة كافية

على الرغم من أهميته لم ينشئ - كما يبدو - حركة علمية ، أي تقليداً متصلاً واعياً بما يفعل ، وعلمنا أن ننتظر بداية الدولة العباسية لنرى كيف بدأ هذا التقليد الذي سيعم كل فروع المعرفة دون استثناء ، ولا يمكن فهم هذه النهضة العلمية إلا بالرجوع إلى عوامل عدة سنذكر منها ثلاثة فقط ، أولها هو تشجيع السلطة السياسية والاجتماعية ، وهذا يستفاد مما يروي عن خلفاء العباسيين وعن إنشاء بيوت الحكمة والمرصد ، ولم يقف الأمر على الخلفاء فلقد قلدهم في هذا الأمر الوزراء ، ونذكر جميعاً ما قام به بنو المنجم وابن المدبر على سبيل المثال ، والمقام هنا ليس مقام تفصيل ، ولكن لا يفوت على من ينظر في تاريخ الحركة العلمية ملاحظة دور السلطة السياسية في تهيئة الوسائل المادية وتهيئة الباحثين ، واستمر هذا النهج بعد تمزق الخلافة وقيام الدويلات المتنافسة ، التي معها تعددت المراكز العلمية " بفرقها المتعددة والمتنافسة ، فلو أخذنا بغداد في منتصف القرن الثالث لرأينا إحدى صور هذه المدينة العلمية بفرقها: بنو موسى وأعاونهم ، الكندي وحلفاؤه ، أبي معشر وتلاميذه...

أما ثاني هذه العوامل فلقد انبثق من حاجات المجتمع الجديد من مادية وثقافية ، فلقد اقتضت الدولة الجديدة الشاسعة الأنحاء ، المتعددة الحضارات والأنظمة ، من تعمير وتوحيد مما ألزم الاستعانة بالعلم ، فإنباط المياه الجوفية ، وشق القنوات وإنشاء المدن ومد الطرق وتنظيم الدواوين ، وجباية الخراج ومسح الأرضين وغير ذلك أدى إلى توحيد النظم الحسابية والاستعانة بالجبر وبفروع الهندسة ... أعني الاستعانة بالعلوم لحل مسائل عملية ، كما أدت الفرائض الدينية ، من صوم وصلاة وحج ... إلى أبحاث فلكية كان لها جل الأثر في رقي علم الهيئة ، وأدى علم الميقات والوظيفة الاجتماعية الجديدة - أي وظيفة المؤقت - إلى تمثل الثقافة التقليدية للبحث العلمي ، وساعدت الدواوين والوظيفة الاجتماعية الجديدة - أعني الكاتب - على تقدم الحساب والجبر ، ويمكن أن نعد أمثلة أخرى

من الطب والكيمياء وعلم الحيل ، فالعلم أصبح بتطبيقاته جزءاً من الممارسة الاجتماعية، كما كان جزءاً من تلك الممارسة عن طريق التدريس والبحث. أما العامل الثالث الذي أسهم في النهضة العلمية فهو نهضة أخرى سبقتها في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، أعني علم الكلام وعلوم اللغة والتاريخ والفقه والتفسير وغيرها ، فثمة ملابسات لها وزنها اكتتفت نشأة هذه العلوم التي أعدت وحثت على الاهتمام بعلوم الأوائل، ولضرب مثل على هذا، فلنذكر؛ كتاب "العين" للخليل وظهور أول عمل معجمي ، كان هذا العمل يقتضي معرفة متقنة بعلم الأصوات وكذلك بمبادئ حراب التوافق والتباديل لحصر ألفاظ اللغة، هذا ما أخذ به الخليل وما تعذر فهمه على الكثيرين ومنهم الليث بن المظفر نفسه، وباختصار شديد أثارت هذه العلوم العربية الإسلامية العديد من المسائل التي تطل ب حلها الأخذ بعلوم الأوائل وتطويرها ، أو ابتكار علوم جديدة - مثل التباديل والتوافق - لم يعرفها الأوائل ، وهيات هذه العلوم الوسائل اللغوية مما أعد اللغة العربية لاستقبال هذه المعارف الجديدة .

فلنقف الآن قليلا على ظاهرة الترجمة وذلك لبيان ارتباطها بالإبداع وللوقوف على الفترات التي تتقاسم تاريخها.

سادت بين جمهرة المؤرخين نظرة حول تاريخ العلم في فترته العربية ، وظنوا أنه تنوزعه ثلاث مراحل: الأولى للترجمة والثانية للتمثل والاكتمال ت عجبها الثالثة للإبداع ، وأظن أن هذا الاعتقاد قد جانب الصواب ، فإن تأملنا حركة الترجمة العلمية، من فلكية ورياضية على الأخص، فسندرى أن هذه الترجمة مرتبطة بالبحث العلمي وبالإبداع فلم يكن القصد من الترجمة إنشاء مكتبة علمية ؛ الهدف منها إثراء خزائن الخلفاء والأمراء، بل لتلبية حاجات البحث العلمي ، وإذا لم نعي هذه الظاهرة حق الوعي ، فلن ندرك شيئاً من حركة الترجمة العلمية ، ويكفي أن نذكر بأن المترجمين أنفسهم كانوا من قادة الحركة العلمية ، بل إن بعضهم من العلماء

الخالدين على مر العصور ، فمن بينهم: الحجاج بن مطر وثابت بن قرة وقسطا بن لوقا ، هذه واحدة ، والأخرى أن اختيار الكتب - وكذلك توقيت هذا الاختيار - كانا وثيقي الصلة بما يعرض للبحث.

ولنأخذ بعض الأمثلة: عندما ترجم ثابت بن قرة عدة كتب من مخروطات أبلونيوس - وهي أرقى ما كتب في اليونانية - كان ذلك لحاجته إليها في أبحاثه الرياضية، وخاصة تلك المتعلقة بحساب المساحات والحجوم ، وهنا تجدر الإشارة إلى أن أبلونيوس لم يترجم حتى دعت الحاجة إليه ، وذلك عندما بحث الحسن بن موسى ، أستاذ ثابت بن قرة ، في حساب مساحة القطع الناقص ، ولنوضح هذه الفكرة بمثل آخر ، وهو كتاب المسائل العددية لدي وفنطس الإسكندراني ، فلقد ترجم هذا الكتاب في الثلث الأخير من القرن التاسع الميلادي ، أي في وقت متأخر نسبياً ، ويعالج مؤلف هذا الكتاب المسائل الديوفنطيسية أو التحليل اللامحدود ، ولقد اهتم الرياضيون العرب بهذه المسائل وتعمقوا فيها مما دعا إلى ترجمة ذلك الكتاب من اليونانية لمواصلة البحث ، فارتباط الترجمة العلمية بالبحث ليس حقيقة تاريخية فحسب بل هو يفسر لنا في مجال الفلك والرياضيات سر نشاط الترجمة على أيدي أعلى الباحثين طبقة ، كما يبين لنا بعض خصائص الترجمة اللغوية.

لا مجال للشك إذا في أن نشأة اللغة العربية العلمية تبعت التقاء تيارين للبحث ، أحدهما في العلوم الإنسانية وخاصة اللغوية منها ، والآخر هو تيار البحث العلمي نفسه الذي سلك نهجين مترامنين ، أعني الترجمة المرتبطة بالبحث والإبداع أو ابتكار علوم جديدة لم يعرفها القدماء.

علينا الآن نتبع هذين التيارين وإسهام كل منهما في نشأة وتطور العربية العلمية ، وهنا يجب التمييز بين أحوال متعددة سنعرض لبعضها فقط ، فهناك العلوم اليونانية الصرفة التي نقلت إلى العربية ، وهذا مثل علم المناظر ، فالمناظر هي يونانية الأصل ولا نعرف لها أصولاً أخرى ، وهناك العلم الذي ابتكر في العربية

وساعد على تقدمه الترجمة من اليونانية ، هذا مثل التحليل اللامحدود أو التحليل الديوفنطسي كما يسمى الآن ، وهناك العلم الذي ابتكر في العربية وتطور فيها ، مثل الجبر ، سآخذ إذا هذه الأحوال الثلاثة لبيان كيف تطورت العربية العلمية بين الترجمة والبحث، وسأبدأ بالمناظر.

في هذا الميدان كما هو الحال في الميادين العلمية الأخرى - وخلافاً لما يكتب، يجب علينا النظر إلى الترجمة لا على أنها واقعة تاريخية ، بل على أنها حركة تاريخية، أعني ذات فترات ومراحل وتطور داخلي، وبعبارة أخرى إذا اعتبرنا الترجمة واقعة، فسيغيب عنا أشكال هامة من تكون وتطور اللغة العلمية ؛ أما إذا اعتبرناها حركة ذات فترات فسندرك حينئذ تطور هذه اللغة ، وسنعرف أين ومتى تكون الجزء الأساسي من م عجم كل علم من العلوم، وإذا رجعنا إلى علم المناظر سنرى بوضوح أن حركة الترجمة فيه مرت بمراحل عدة ، غلب على الأولى منها النقل الحرفي واللجوء إلى صيغ تركيبية واشتقاقية ليست كما يقال عربية الأصل والأخذ بالتعريب أحياناً ، ولوصف هذه المرحلة يمكننا استعارة عبارة الكندي المشهورة في قوله: إن هؤلاء المترجمين كانوا ينقلون كلمة كلمة دون اعتبار التركيبات العربية ، وتلت هذه المرحلة مرحلة أخرى سعى فيها الناقل إلا التخلص من أغلب هذه التركيبات ، وأراد تصحيح الأسلوب حتى يتسق مع العربية ، وتلت أحياناً هذه المرحلة الثانية مرحلة أخرى أراد فيها المترجم أن يصل بالنص إلى الإتقان العلمي والإتقان اللغوي معاً ، ولبيان خصائص هذه المراحل سأرجع إلى دراسة الانعكاس على المرايا في القرن التاسع الميلادي ، وهذه الدراسة ذات وجهين: الأول هو المرايا المحرقة والآخر هو المرايا لدراسة الإبصار بها ، ولنبدأ بالمرايا المحرقة ، ويكتاب العالم البيزنطي أنثاميوس التراقي. ترجع الترجمة الأولى لهذا الكتاب إلى ما قبل نصف القرن الثالث ، ولقد حالفا الحظ في العثور على جزء منها في السنوات السابقة ، واستشهد الكندي بهذه الترجمة في كتابه "في

الشعاعات"، ومن ثم يبدو أن البحث في المرايا المحرقة قد تبع أو تزامن مع هذه الترجمة، والنشاط البحثي في هذا الميدان سيبحث على ترجمة كل ما كتب علماء اليونان فيه، مثل ديوقليس ودترومس وديدموس... وأغلب هذه النصوص لم تصلنا إلا بالعربية، فلقد فقدت أصولها اليونانية، هذه هي البيئة التي ترجم فيها كتاب أنثامبوس لأول مرة، وعند الفحص المتأن لهذه الترجمة ومقابلتها بالنص اليوناني الذي وصلنا، سنجد أنها ترجمة الكلمة بالكلمة، فهي حرفية وركيكة يصعب أحياناً فهمها ولإيضاح الفكرة فلنأخذ بعض الأمثلة.

ينقل المترجم:

صور سكر ص 126

بالعبارة التالية "وليفعل علامة ح"، فهو إذا يترجم 11/57\$ "ب- فعل"، وهو ركيك. هل أراد المترجم تجنب بهم «؟ لماذا إذا لم يأخذ ب- "جعل" أو ب- "كان"، وهو أقل الإيمان.

صورة سكر ص 126

ولنقرأ كل الجملة في الترجمة :

" فمتى ما نحن توهمننا مرآة ذات سطح مستوٍ في موضع خط ح ز المستقيم موقع الشعاع الذي دلّته ب ز ه على مرآة ز ح ط، أزع أنه يعطف راجعاً إلى موضعاً".

وقراءة هذه العبارة تبين لنا بوضوح بعض خصائص هذا النقل القديم، كان الأفسح أن يقول "فمتى ما توهمننا" أو "فإذا توهنا" عوضاً عن "فمتى ما نحن توهمننا"، كما كان من الأفسح أن يقول "على موضع خط" بدلاً من "في موضع خط"، كان عليه أيضاً أن يقول : وكانت مرآة ز ح ط موقعاً لشعاع دلّته بزه،

فأقول إنه ينعكس إلى موضع ا" بدلاً من موقع ا للشعاع الذي دلّله ب ز ه على مرآة ز ح ط، أزعم أنه ي عطف راجعاً إلى موضعاً".

ومما يجب أن نلتفت إليه أن اللجوء إلى كلمة "أزعم" لترجمة $\lambda\epsilon\ddot{\Upsilon}\omega$ سيختفي تماماً بعد ذلك، وستختفي أيضاً عبارة عطف راجعاً " لترجمة $\lambda\epsilon\ddot{\Upsilon}\omega$ ليحل محلها كلمة "عكس"، ويلاحظ أيضاً أن هذه الترجمة الركيكة تحا ول التعبير حرفياً عما تتضمنه الكلمة اليونانية التي يمكن أن تنقل إلى الإنجليزية ب to throw back - أو إلى الألمانية. zurckwerfen .

والمثال الأخير الذي نقدمه من هذه الترجمة هو العبارة التالية: "وكأنا صيرنا ح وخط ح ا مركزاً وبعد الدائرة خططنا عليه"، وهذه العبارة هي نقل حرفي للنص اليوناني، ولهذا لا يمكن بحال إدراك المعنى المقصود، وكان على الناقل أن يقول: وكأنا صيرنا ح مركزاً وخططنا عليه ببعد خط ح ا دائرة ". من الواضح إذا أن العربية العلمية في هذه المرحلة هي يونانية الصورة عربية المفردات، وإن كانت هذه المفردات لا تعبر أحياناً عن المعنى المقصود.

فلم يكن من الممكن بل من المتصور مع الشغف والاهتمام باللغة العربية أن تقبل مثل هذه الترجمات، وخاصة بعد تعارف علماء اللغة على قواعدها وأحكامها، بل بعد أن تعارف أصحاب العلوم المختلفة على هذا ، فهؤلاء كلهم لم يكن لهم أن يقبلوا أن يطرأ على اللغة العربية الاستحالة والفساد فلزم إذا ترجمة جديدة، وهذا ما تم، فلقد ترجم نص أنثامبوس مرة ثانية سعى فيها الناقل إلى الرجوع إلى أحكام العربية وقواعدها، ولناخذ من هذه الترجمة الثانية ثلاثة أمثلة.

ترجم صاحب النقل الأول العبارة اليونانية $\delta\sigma\theta\acute{\epsilon}\nu\zeta\iota\ \sigma\acute{\eta}\psi$: أي موضع حينما طلب منا"، ومن الواضح أن ظرف الزمان حينما « لا محل له هنا ولهذا سيختفي من الترجمة الثانية.

ونقرأ أيضاً في الترجمة الأولى العبارة التالية: "كالخط الآخذ من علامة آ إلى علامة ب"، يعني الخط الخارج من نقطة آ إلى نقطة ب، فكلمة "الآخذ" هنا لا تعبر عن المعنى، ولهذا حاول الناقل الثاني أن يتفلى الأمر، فكتب كهيئة خط ا ب.

أما المثل الثالث، فهو هذا الذي نقرأه في الترجمة الأولى:

"فلنضع رسم ا لهذا الخط لكيما إذا هيئ الأنبولوس الذي يواجه به الرسم، تمت صنعة المرآة".

وهذه العبارة لا تكاد تكون عربية ولا أظن أن المترجم الأول أدرك المعنى المقصود، وتعريب كلم embolus وهي من الكلمات اليونانية النادرة σήψ | δσθεύζι | يحبذ ذلك.

ونقرأ في الترجمة الثانية هذه العبارة:

"فلنضع رسم ا لهذا الخط، إذا هيئ عليه وامتثل على هذا الأنبولوس، تمت صنعة هذه المرآة".

والجدير بالذكر هنا هو تعديل العبارة وذلك بحذف "لكيما" وإحلال "إذا" الشرطية وإدخال كلمة "امتثل"، وهذه الأخيرة بجوار الكلمة المعربة تبين أن المترجم قد اقترب من معنى الكلمة اليونانية والتي تعني هنا "مسطرة" بمعنى نموذج أو قالب.

ربما كان للبحث الذي قام به كل من الكندي وقسطا بن لوقا وغيرهم في هذا الميدان أثر في إعادة الترجمة وإتقانها لغوياً وعلمياً. فمنذ منتصف القرن الثالث والبحث في هذا الميدان على أشده، وهذا الأثر لا يمكن إنكاره إذا فحصنا الترجمة الثالثة لكتاب أنثامبوس التي ضمنها أحمد بن عيسى من علماء أواخر القرن

الثالث أو أوائل القرن الرابع كتابه ، والنقل الثالث هو نقل دقيق في أسلوب عربي سلس، وهو أقرب نقل إلى النص اليوناني الذي بين أيدينا.

يبدو إذا أن البحث لم يلزم الترجمة فحسب بل ساعد على تقدمها وإتقانها.

فلقد ذكرنا أن الكندي وقسطا أسهما في تطوير دراسات المرايا المحرقة، وألف الكندي عدة رسائل هامة منها كتابه "في الشعاعات"، ففي هذا الكتاب لم يتردد الكندي في أن ينتقد أنثامبوس الذي استلهمه في بحثه ليذهب بعيداً عنه ، ففي صدر كتابه هذا يقول الكندي:

"وقد كان يجب على أنثامبوس ألا يقبل خبراً بغير برهان في التعاليم وفي صناعة الهندسة خاصة، ولا يوجب أيضاً شيئاً بغير برهان ، وقد مثل كيف يعمل مرآة تتعكس منها أربعة وعشرون شعاعاً على نقطة واحدة، ولم يبين كيف كون النقطة التي يجتمع عليها الشعاع على أي بعد شئنا من وسط سطح المرآة. ونحن ممثلون ذلك على أوضح ما يمكننا وأقربه، ومبينوه بالبراهين الهندسية، والجهة الأخرى التي ذكر على أوضح ما تبلغه طاقتنا، ونتم من ذلك ما كان ناقصاً، فإنه لم يذكر بعداً مفروضاً، ونرتب ذلك بعد أن نأتي بموضع غاييتنا نحن، ليكون فهم ما قال سهلاً على من أحب فهمه من محبي التكثير في المعلومات".

أخذ الكندي على عاتقه تحقيق هذا المشروع العلمي الذي اقتضى التقدم بالمادة وباللغة في فصل المرايا المحرقة من علم المناظر ، فمع الكندي وقسطا أرسيت قواعد اللغة لهذا الفرع، وهكذا نرى أن عربية المرايا المحرقة هي نتاج لعلاقة معقدة بين الترجمة والبحث.

لم يقف الأمر على هذه البداية، بل سيختلف فيما بعد عما كان عليه في القرن الثالث ، سيخبرو بعد هذا دور الترجمة لتترك المكان كاملاً للبحث ، هذا ما سيحققه في القرن الرابع العلاء بن سهل - عندما قدم أول دراسة في التاريخ عن النظرية الهندسية للمرايا والعدسات المحرقة ، ولكن هذه قصة أخرى ، وما تم في

فصل المرايا المحرقة، تم نظيره في المناظر ، فلقد ترجم أيضاً كتاب أوقليدس، وأثبتنا أنه ترجم مرتين على الأقل، واستلهمه في القرن الثالث كل من قسطا والكندي وكانت هذه الترجمات من أجل البحث، ومن ثم فقد نقدها الكندي في سفر ظل مجهولاً حتى حالقنا الحظ مرة أخرى فعثرنا عليه، عنوانه دليل على ما يتضمنه من مشروع علمي وهو: "في تقويم الخطأ والمشكلات التي لأوقليدس في كتابه الموسوم بالمناظر"، ويبدأ الكندي كتابه بالكلمات التالية:

"سألت، وفكك الله لدرك الحق، رسم كتاب في صناعة أوقليدس الموسومة بالمناظر وتقويم ما رأينا فيها من الخطأ وإيضاح مشكلاتها".

وهنا أيضاً من خلال هذه العلاقة المعقدة بين الترجمة والبحث أرسيت قواعد لغة هذا الفصل من المناظر الهندسية ومصطلحاته ، سيظل الأمر على هذا حتى يكتب ابن سهل ثم ابن الهيثم خاصة فصولاً جديدة في المناظر ات تم فيها تطوير العلم واللغة في نفس الوقت، منها فصل عن العدسات والانكسار وفصل عن تكوين الخيلات، وفصل عن وسائل الاعتبار والتجريب وغيرهما.

أما الحالة الثانية التي نريد أن نعرض لها الآن فهي الجبر ولغته ، فعلى عكس المناظر لم يكن للجبر أصول يونانية أو هندية، بل ظهر لأول مرة في التاريخ علماً مستقلاً له موضوعاته ومصطلحاته في كتاب محمد بن موسى الخوارزمي قبل نهاية الثلث الأول من القرن التاسع الميلادي ، ولا أعني بذلك أن الخوارزمي لم يرجع إلى أصول كانت مستعملة في هذا أو ذاك الطور من أطوار الرياضيات، ولكن أقصد أنه لا يمكن رد مضمون كتابه إلى ما قبله ، فقد كان هدف الخوارزمي هو صياغة نظرية للمعادلات الجبرية التي يمكن حلها بالجوء إلى الجذور، فكان على الخوارزمي بناء لغة يمكن التعبير بها عن موضوعات عدة في نفس الوقت، أعني عن الأعداد الحسابية والمقادير الهندسية على السواء ، كان

عليه أيضاً تصور تركيبات لغوية جديدة لا تعرفها لغة الأدب بالمعنى القديم ليعبر بها تعبيراً دقيقاً عن هذه الموضوعات وعن أسلوب العلم الجديد. ، كيف الخوارزمي حقق هذا ؟

يستهل الخوارزمي كتابه بتعريف ما نسميه اليوم "الحدود الأولية " لنظريته ، وهذه الحدود هي المجهول الذي أطلق عليه اسم "الشيء" أو "الجذر" ، ثم مربع المجهول الذي هو "المال" ، وكلمة "الشيء" هي كلمة عامة تطلق على كل ما له ماهية وهي أعم من كلمة "الموجود" ، كما سنرى مع الفارابي وابن سينا بعده " أما كلمة "المال" فهي تدل على ما يمتلك وما يكتسب من الذهب أو الفضة ، ولهذا أخذ بها لترجمة اليونانية σύβαωξ التي تعني قيمة العملة النقدية ، عرف الخوارزمي كذلك العدد، وهو العدد المنطق الموجب، ثم القوانين الحسابية الأولية، وأخيراً علاقة التساوي.

أدخل الخوارزمي بعد هذه "الحدود الأولية " المفاهيم التالية: معادلة الدرجة الأولى، معادلة الدرجة الثانية، ثنائيات الحدود وثلاثياتها الملازمة لهذه الضروب من المعادلات ، "الجبر والمقابلة " لرد المعادلة إلى صورتها القانونية، الحل الخوارزمي للمعادلة algorithmique، برهان صيغة الحل عن طريق الهندسة، أعني عن طريق تطابق المساحات، وسمي الخوارزمي هذه البراهين "بعلل" الحل. من الطبيعي، بل من المتوقع، أن تتضمن هذه اللغة الجديدة تراكيب وأساليب لصياغة الخوارزميات ولإقامة عللها، وأن لا تلجأ في اختيار مفرداتها إلى التعريب ، ولعل الكلمة المعربة الوحيدة في كتابه هي لئمة "جنس" التي كانت في هذا الوقت وما قبله إحدى مفردات العربية ، فالغالب على الخوارزمي عند اختيار مفرداته هو التخصيص، أعني الأخذ بمعنى جديد للفظ بتخصيصه كما رأينا مع الكلمات السابقة، أما عن التراكيب والأساليب الجديدة التي لم تعرفها لغة الأدب فهي تنتهي إلى لغة اتفاقية منتظمة، أعني إلى لغة في منزلة بين المنزلتين، الطبيعية من

ناحية والصورية من ناحية أخرى ، فاللغة الجديدة هي لغة طبيعية لا تخالف الأصول الوضعية التي استقرت عليها اللغة الفصحى ولا تتضمن أية رموز " ولكن التخصيص أعطى لكل كلمة مضموناً اتفاقياً محدداً" وركبت العبارات أيضاً بطريقة اتفاقية ومنظمة علينا أن نلجأ لها نفسها... في كل حال، ولقيت إلى الخوارزمي عند عرضة لإحدى خورزمياته لحل معادلة "مال وعشرة أجزاره يعدل تسعة وثلاثين درهماً"، يقول الخوارزمي:

"قابه: أن تتصف الأجزاء، وهي في هذه المسألة خمسة، فتضربها في مثلها، فتكون خمسة وعشرين، فتزيدها على التسعة والثلاثين، فتكون أربعة وستين، فتأخذ جذرها، وهو ثمانية، فتتقص منها نصف الأجزاء، وهو خمسة، فيبقى ثلاثة، فهو جذر المال الذي تريد، والمال تسعة".

وإذا تأملنا هذه العبارة وأسقطنا منها القيم العددية، ظهرت لنا بجلاء الصورة الاتفاقية المنتظمة لهذه التراكيب.

وأدخل الخوارزمي كذلك بعض العبارات المختزلة مخالفاً في ذلك الأسلوب اليوناني الأصل لصياغة المسائل والأمثلة والبراهين، فعادة ما يبدأ المسألة بإحدى العبارات التالية: "فإن قال"، "فإن قيل"، "فإن قال قائل"، "مسألة"، وعادة ما يلجأ إلى صيغة المخاطب "إن أردت، اعلم أن، إن أحببت...". وكثيراً ما يبدأ الحل بعبارة مثل "قياس ذلك..." كل هذه العبارات وأمثالها لا نجدها في النصوص المترجمة ولا في كتب الرياضيين الذين تأثروا بالإرث اليوناني، وستكون لغة الخوارزمي هذه هي أصل لغة الجبر وفروعه على الرغم من التطور الهائل الذي سنذكر باختصار شديد ببعض سماته.

أخذ خلفاء الخوارزمي المباشرون بلغة جبره، ولجأوا إلى نفس القواعد في الاشتقاق، إلا أنهم استعاروا بعض العبارات من هندسة أوقليدس في أثناء العرض، وذلك لحرصهم على البرهان الهندسي للخوارزميات ، وهذه الاستعارة لم تغير كثيراً

من اللغة الجبرية، ولعل أهم ممثل لخلفاء الخوارزمي هو الرياضي المبدع شجاع ابن أسلم المعروف بأبي كامل، فقد أضاف أبو كامل فصلاً جديداً إلى الجبر وهو ما سماه بالمسائل السيالة أو المسائل الغير محدودة التي يعني بها "أن تخرج بصوابات كثيرة، بقياس مقنع ومذهب واضح"، وسيكون هذا الفصل من أهم فصول الرياضيات فيما بعد، وهو الذي سيسميه الكرجي فيما بعد "في الاستقراء".

بدأ الجبر كما بينا بلغة ناضجة أصيلة لا أثر فيها للعجمة، حرص فيها الخوارزمي على دقة التعريف وعلى صورتها المنتظمة حتى لا يكون هناك تقدير أو تأويل، وظل الأمر هكذا مع خلفاء الخوارزمي، وتطور الجبر بعد ذلك ولغته معه، دون أن تفقد شيئاً من فصاحتها على الرغم من تلقيحها بلغة الهندسة، أعني لغة كتاب الأصول لأوقليدس والمخروطات لأبلونيوس وكتاب المسائل العددية لديوفنطس.

وإذا أمعنا النظر في كتب الجبر بعد الخوارزمي تبين لنا أن الجبر طور حسب نهجين، أولهما: هو ما يمكننا تسميته "بحسبة" الجبر والثاني: "بهندسة" الجبر، فقد سعي الجبريون من التيار الأول إلى تعميم العمليات الجبرية على المقادير الصم مما أدى إلى تجديد المادة ظهر هذا المشروع بوضوح شديد مع الرياضي البغدادي أبي بكر الكرجي، وهذا المشروع هو الدراسة المنهجية لتطبيق قوانين علم الحساب وبعض خورزميات هذا العلم على العبارات الجبرية مفردة كانت أو مركبة حسب لغة العصر، أي وحيدة الحد أو كثيرة الحدود، وهنا ظهرت دراسة المقادير المركبة أو كما يقال اليوم كثيرات الحدود، اقتضت هذه الدراسة بدورها تطوير فصل آخر من الجبر ألا وهو حساب التباديل والتوافيق، ولازم هذه الدراسة أيضاً - كما كان من المتوقع - دراسة بعض أشكال المقادير المركبة التي يزيد فيها عدد المجاهيل على عدد المعادلات، أي هذا الفصل الجديد الذي بدأه بالعربية أبو كامل أعني المسائل السيالة.

فلم تعد لغة جبر الخوارزمي قادرة على استيعاب هذه الفصول الجديدة والتعبير عنها ، وكان من الطبيعي إذن أن يتم تطوير وإغناء هذه اللغة، وهذا ما تم.

استعار الكرجي لغة الكتاب العاشر من أصول أوقليدس وعممها، وكذلك عبارات أوقليدس في بعض الكتب الأخرى ، وفهم هذه الاستعارة تأخذ مثلاً واحداً ، يقسم أوقليدس الخطوط المفردة ثلاثة أقسام: الأول هو المنطق بالطول والثاني هو المنطق بالقوة وهو الذي يتعرف بإضافته إلى مربعه والثالث وهو ما سماه المتوسط وهو الذي يتعرف بإضافته إلى مال مال، ولا يشارك بعضها بعضاً ، ولإيضاح الفكر a هو منطق بالطول، a منطق بالقوة إن كان a^2 منطق بالطول، a متوسط إن كان a^4 منطق، ولكن هذا لا يكفي بدور e ما يريد أن يذهب إليه الجبري ، فالكرجي يريد أن يبحث في الخطوط والأعداد على السواء وليس في الخطوط فقط، هذه واحدة، والأخرى أنه لا يكتفي بهذا في الجبر لسعته، لهذا يكتب الكرجي: "فأقول إن المقادير المفردة بلا نهاية، فأولها المنطق بالإطلاق مثل خمسة، والثاني المنطق بالقوة مثل جذر عشرة، والثالث المعروف بإضافته إلى كعبه مثل ضلع عشرين $(33/20)$ ، والرابع المتوسط وهو المعروف بإضافته إلى مال ماله مثل جذر جذر عشرة $(4/10)$ والخامس ضلع مال الكعب، ثم ضلع كعب الكعب، وعلى هذا ينقسم إلى ما لا نهاية".

من البين إذا أن الكرجي لا يكتفي بما أخذه من أوقليدس، بلي عرف بصورة عامة كل المقادير المفردة $[ak]$ ، $k = 1, 2$ ، [...] وسيقوم بنفس العمل فيما يخص المقادير المركبة ، عمت هذه اللغة كل الجبر الحسابي بعد الكرجي، وطورها في نفس الاتجاه الجبريون الحسابيون من بعده، ومن بينهم السموأل بن يحيى المغربي وكمال الدين الفارسي وغيث الدين الكاشي ومحمد بن باقر اليزدي ... الخ.

ومن جهة أخرى قام عمر الخيام ومن بعده شرف الدين الطوسي بتطوير لغة جبرية أخرى ألا وهي لغة الهندسة الجبرية وذلك بالأخذ بلغة الجبر الحسابي وبلغة الهندسة وخاصة لغة القطوع المخروطية وبصياغات جديدة فرضها البحث وخاصة بعض العبارات التحليلية اللازمة للبرهان على وجود الجذور، مثل عبارة "العدد الأعظم" maximum، و"مقدار التفاوت" وغيرهما.

وتوضح لنا كل هذه الأمثلة كيف أخذ الجبريون بعبارات السلف - الخاصة بالقوى الجبرية والعمليات الجبرية لإثرائها بعبارات هندسية فسرت تفسيراً جبرياً - كما هو الحال مع الكرجي وتفسيره للكتاب العاشر من أصول أوقليدس، والخيام والطوسي وتفسير مخروطات أبلونيوس خاصة، وكان تقنين هذه اللغة - أو اللغات - الجديدة هو الطريق الوحيد لتلافي العقبات التي تثيرها اللغة الطبيعية للكلام عن المعاني الرياضية، فلا يمكن بحال في الرياضيات خاصة عزل المعاني عن اللغة التي بها تصاغ، كما لا يمكن تطوير هذه اللغة بعيداً عن هذه المعاني التي يأتي بها البحث الرياضي.

وقبل أن أنهى كلمتي هذه أود أن لفت النظر إلى الحالة الثالثة ، وفيها نرى أثر البحث الواضح والعميق على الترجمة ولغتها ، فقد حدث مراراً أن نقل إلى العربية أحد النصوص الأمهات واستعمل في حقل ابتدع وطور في العربية قبل الترجمة، وسأخذ على هذا مثل نقل كتاب ديوفنطس الإسكندراني.

وسبق لي أن ذكرت ما قام به خلفاء الخوارزمي من بعده من تطوير باب جديد من أبواب الجبر، أعني المسائل السيالة أو الغير محدودة، ورأينا ما وصل إليه هذا البحث من رقي مع أبي كامل ، ولقد أثار هذا البحث الجبري وما وصل إليه من نتائج الاهتمام بما يمكن الاستفادة منه من التراث اليوناني في هذا الحقل ، ولكننا نعرف أن رياضيي الإسكندرية واليونان بل والعالم القديم بأسره لم يمكنهم تصور هذا العلم الذي بدأ مع الخوارزمي، هذه واحدة، والأخرى أن كتاب ديوفنطس

يخص نظرية الأعداد لا ال جبر، كما يصرح بذلك عنوانه ونهج البحث فيه. ديوفنطس لا يأخذ على عاتقه بناء نظرية عامة للمعادلات الجبرية من الدرجتين الأولىين مثلاً، ولكنه يعالج مسائل عددية مثل: نريد أن نجد عددين مربعين يكون مجموعهما عدداً مربعاً " أو نريد أن نجد عددين إذا ضربناهما في عدد مفروض كان الذي يجتمع من ضرب أحدهما فيه عدد مكعب ومن الآخر ضلع ذلك المكعب"... هذه المسائل العددية إن أولت تأويلاً جبرياً غدت من المسائل الجبرية السيالة.

ولم يكن لمثل هذا الكتاب أن يغفله من يبحث في المسائل السيالة ، وكان إذا مع المتوقع أن ينقل إلى العربية، وهذا ما قام به قسطا بن لوقا البعلبكي في الثالث الأخير من القرن الثالث. ففي خلال العقد الذي كتب فيه أبو كامل كتابه في الجبر في القاهرة، نقل قسطا في بغداد كتاب ديوفنطس من اليونانية إلى العربية ، ولم يتردد قسطا في نقل هذا الكتاب بكلمات وعبارات الخوارزمي، مما يعني أنه قرأه قراءة جبرية صرفة تتنافى مع نية ديوفنطس وقصده، بل إن قسطا عدل عنوان الكتاب أحياناً من المسائل العددية « أو $ax^3+bx^2+cx+d=0$ و $ax^2+bx+c=0$ إلى صناعة الجبر. »

وهكذا تراجع قسطا $ax^3+bx^2+cx+d=0$ ب a و $4x^2+bx+c=0$ ب a - شيء «، و $4x^2+bx+c=0$ ب a التي تعني ضلعاً أحياناً "بجذر"، ولم يتوان قسطا أن يترجم العمليات نفسها بكلمات الجبر، فعندما يقول ديوفنطس "زيادة ما كان ناقصاً على كلتا الناحيتين " يكتب قسطا "الجبر"، "نجبر" ... وعندما يقول ديوفنطس "إلقاء ما كان متساوياً من كلتا الناحيتين" يكتب قسطاً "المقابلة"، "قابل" ... الخ.

ويتضمن إذا مثل هذا النقل الذي لحق بالإبداع ولا يتزامن معه، التفسير والتأويل، ولكن هذا النقل المتأخر قد أغنى المادة واللغة أيضاً، فلقد أمد الرياضيين بمسائل جديدة وفتح أبواباً ليس المجال هنا مجال ذكرها أما عن اللغة فقد وفر لهذا

الباب من الرياضيات تعبيرات جديدة أغنت مفرداته مثل عبارة {أ} 3 > (أ) \$ ب
"المساواة المثناة"، وستكون هذه اللغة هي لغة الحقل في القرن الرابع وما بعده.
بينت لنا الحالات السابقة وما صاحبها من أمثلة خطأ الدعوى التقليدية أعني
ما يمكن تسميته بقانون الحالات الثلاث "ترجمة ثم تمثل ثم إبداع"، وأن الإبداع
هو رفيق الترجمة أحياناً يسبقها أحياناً ويزامنها أحياناً ويلحقها أحياناً أخرى، وهو
في كل الحالات الطريق الذي لا مفر منه لخلق لغة علمية ، وكان هذا على
تصاريف الأحوال هو النهج الذي تبعته نشأة العربية العلمية وتطورها.

المحاضرة الخامسة

تيسير تعلم اللغة العربية،

قراءة واستيعاباً وتعبيراً

الأستاذ الدكتور محمود السيد

كلية التربية - جامعة دمشق

السبت 5 صفر 1419 هـ - 30 أيار 1998 م

سيداتني وسادتي: أسعد الله أوقاتكم

في البداية لا بد لي من أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى مجمع اللغة العربية الأردني ممثلاً بشخص رئيسه الأستاذ الجليل الفاضل الدكتور عبدالكريم خليفة لدعوته الكريمة لي لإلقاء هذه المحاضرة عن تيسير تعلم اللغة العربية قراءة واستيعاباً وتعبيراً.

وأتوجه بالتحية والشكر لكم على تجشمكم عناء الحضور، راجياً أن يكون ثمة فائدة بعد هذا العناء، كما أقدم عذري لعدم تمكني في الوقت المخصص لهذه المحاضرة من إيفاء الموضوع بجوانبه الثلاثة "القراءة، والاستيعاب، والتعبير" حقه من المعالجة، وإن كنت أرى أن كل جانب من هذه الجوانب يحتاج إلى محاضرات، وعلى أي حال ما لا يدرك كله لا يترك جله، وسأحاول أن أختصر وأوجز أملاً ألا يكون الإيجاز مخللاً بالفكر.

سيداتي وسادتي:

لقد أثبتت الدراسات التي قام بها "بياجة" في "اللغة والفكر عند الطفل": Le Language et la pensée chez l'enfant والدراسات التي قام بها "هنري فالون" في "أصول التفكير لدى الطفل": les origines de la pensée chez l'enfant أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جداً، ينجم عن عوامل مختلفة فيسيولوجية واجتماعية ونفسية، وأن للوسط العائلي أثراً كبيراً في سرعة هذا التعلم، كما أن للمدرسة هي الأخرى دوراً في إكساب الدارسين المهارات اللغوية^(١).

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة بمفهومها الحديث لا تخرج عن كونها نوعاً من العادة، ولما كانت العادات لا تكتسب إلا بطريق التدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة كان اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل الرمي والسباحة وقيادة السيارة...إلخ.

وهذا المفهوم نسخ ما كان سائداً في مطلع هذا القرن من حيث النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق، على المعلم أن يلقنها للمتعلم تلقيناً، وما على الأخير إلا أن يحفظها ويستظهرها، وبقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة^(٢).

ولقد تأثر علماء اللغة بالمذهب السلوكي في علم النفس، والذي يهتم بدراسة ظاهرة السلوك فقط على أساس أنه مكون من عادات تتكون عن طريق المؤثر والاستجابة والثواب، واللغة في ضوء ذلك مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى، من الممكن دراسة تراكيبها من ناحية وتعلمها من ناحية أخرى على هذا الأساس، ولقد حمل العالم "سكينر" Skinner في جامعة "هارفارد" لواء هذا الاتجاه في كتابه المشهور "السلوك اللغوي"^(٣).

ولقد انتقلت التربية المعاصرة في تعليم اللغة وتعلمها من التحفيظ والتسميع إلى التمهير أي إكساب المتعلم المهارات اللغوية، والمهارات اللغوية هي مهارات إرسال متمثلة في الكتابة والمحادثة ومهارات استقبال متمثلة في القراءة والاستماع.

والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود ، وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، إذ مما يساعد على تكوين المهارة الممارسة والتكرار، على أن تتم الممارسة في مواقف حيوية متنوعة وبصورة طبيعية، وأن تقوم هذه الممارسة على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج إذ من غير ذلك تصير المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها.

ومما يساعد على تكوين المهارة أيضاً القدوة الحسنة من المدربين والمعلمين والتوجيه والتعزيز الإيجابي^(٤).

وممارسة المهارات اللغوية باستمرار يؤدي إلى تكوين العادات اللغوية، فالمهارة تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي، على حين أن العادة أداء ينفذه الشخص دون مشاركة الوعي في تنفيذه، أي أنه يؤدي بصورة عفوية لأن الإنسان قام بأدائه مراراً عديدة في الماضي، فالعادة تتكون نتيجة الإعادة المتكررة لمهارة من المهارات، وممارسة المهارات خطوة ضرورية لتكوين العادات.

في ضوء هذه المعطيات الجديدة لتكوين المهارات اللغوية والعادات سأتناول موضوع محاضرتي "أساليب تيسير تعلم القراءة والفهم والتعبير".

:ÃæáÇð- ÇáÞÑÇÁÉ ãÝáæãÇð æãåÇÑÇÊ ææÙÇÆÝ

وردت تعريفات كثيرة للقراءة، لعل من أفضلها التعريف الذي ذكره Good Man وهو أن القراءة عملية نفسية لغوية Psycholinguistic يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة "الألفاظ" ^(٥)، والقراءة في ضوء ذلك هي عملية استخلاص معنى من رمز مكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين الكاتب والقارئ من خلال الرموز المكتوبة.

والقراءة بمفهومها الحديث تشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، كما تشتمل على الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده، والإسهام في حل المشكلات ^(٦).

وفي ضوء هذا المفهوم تبدت مهارات القراءة في جانبين أساسيين:

أولهما فسيولوجي، ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضعية القارئ، وثانيهما عقلي ويتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده.

وليست عملية القراءة من المهارات السهلة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والتذكر والاستنتاج والنقويم، وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وأن ما نلمسه منها فقط هو المثيرات التي تحدث في البداية، وتتمثل في رؤية الرموز المكتوبة والاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما قرأ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد وتتوسط بين المثيرات والاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عملياً، وهو أمر في غاية التعقيد.

وتؤدي القراءة وظائف على المستويين الفردي والاجتماعي، ومن بين هذه الوظائف الوظيفة المعرفية، إذ إن القراءة تحبب عن كثير من تساؤلاتنا العلمية،

وتسهم في النمو العقلي للفرد، وتساعده على التقدم في التحصيل الدراسي، وهي من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة مختزلة المسافة بيننا وبين الخبرة الإنسانية أنى كان موضعها وزمانها، ولقد عبّر عن هذه الوظيفة الفيلسوف الأميركي "وليم جيمس" عندما سأله أحد أبنائه قائلاً: "إذا سألتني الناس عن مهنتك فماذا أقول لهم يا أبتاه؟" فأجابته: "قل لهم يا بني إن أبي دائم التجوال ليلقى الأدباء والعلماء والمفكرين من كل عصر وجنس ودين، يصغي إلى الأموات منهم كما يصغي إلى الأحياء، يصافحهم على الرغم من أنه تفصله عنهم مسافات شاسعة فهو لا يعبأ بحدود جغرافية ولا بفترات زمنية".

ولقد كتب على باب أول مكتبة مصرية في عهد الفراعنة "هنا غذاء النفوس وطب العقول"، وكان من الشعارات الدالة على أهمية القراءة في حياة الفرد ذلك الشعار المعتمد في المعرض الدولي للكتاب في "فرانكفورت" بألمانيا ونصه "الإنسان القارئ تصعب هزيمته".

وعندما سئل "فولتير" عن سيقود الجنس البشري أجاب: "الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون"، ويرى الفيلسوف الإنجليزي "فرنسيس بيكون" أن "القراءة تصنع الإنسان الكامل"، كما يرى "توماس جيفرسون" الرئيس الأميركي الثالث أن من يقرؤون هم الأحرار فقط، ذلك لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة معاً، وهذان من ألد أعداء الحرية"، وقال أديسون "من أسباب نجاحي أنني تعلمت من صغري كيف أنتزع من الكتاب عقله"، وعندما سُئل "العقاد" رحمه الله: لماذا تقرأ؟ أجاب: لأن حياة واحدة لا تكفيني^(٧).

ولقد كانت فاتحة الرسالة الإسلامية (اقرأ باسم ربك الذي خلق) لأن القراءة سبيل الإنسان لفهم الكون والحياة والنفس، والقراءة المطلوبة هنا هي القراءة الواعية المتفحصة الناقدة التي تنفذ إلى ما وراء الظواهر، وتكشف عن علاقات بينها وصولاً إلى التحكم فيها والسيطرة عليها.

ولا تقتصر وظائف القراءة على الوظيفة المعرفية وإنما تشمل الوظيفة النفسية إذ إنها تشبع في الفرد حاجات نفسية كثيرة، وتساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراعات، كما تساعده على تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.

أما فيما يتعلق بالوظيفة الاجتماعية فتؤدي القراءة دوراً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والتواصل الاجتماعي، وهي وسيلة لنقل التراث من الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد، ولها دور كبير في تقارب الفكر في داخل الجماعة، كما أنها وسيلة الاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب مما يؤدي إلى سرعة التغير الاجتماعي وتقارب الثقافات المختلفة.

Εἰς τὴν ἀνάγνυσιν καὶ τὴν ἐκμάθησιν ὁμαδικὰ καὶ μετὰ τὸν διδάσκαλον

سبقت الإشارة إلى أن عملية القراءة ليست بعملية سهلة ، ومما يزيد في تعقدها انخفاض الرصيد المعرفي عند القارئ وجهله بالمعاني والفكر التي يعبر عنها الكاتب أو بالرموز اللفظية التي يستعملها، وصعوبة المادة المقدمة لعدم مناسبتها لمستواه مما يبعث في نفسه الملل والضيق...إلخ. ومن الأساليب التي يمكن أن تعمل على تيسير تعليم القراءة وتعلمها وتحقيق مراميها:

1- تنمية الاستعداد للقراءة وإيلائه الأهمية:

من البدهي أن لا يمكن الحيلولة دون تعليم القراءة لطفل يرغب في ذلك، إلا أنه لا بد من الإشارة إلى خطر البدء بتعليم القراءة مبكراً لأطفال ليس لديهم الاستعدادات لها، فإذا لم يكن لدى الطفل دافع، ولم تسمح له استعداداته العقلية بالتعلم فإن ثمة خطراً في تعليمه لأن ذلك سيؤدي إلى الإخفاق^(٨)، ومتى بدأ الطفل يخفق في خطواته الأولى لا يمكن لأحد أن يتكهن بالنتائج فيما بعد لأن الخطوات الأولى من دخول الطفل إلى الرياض أو المدرسة أثراً كبيراً في حياته المستقبلية، إذ

لا بد أن تكون محوطة بكل رعاية وعناية واهتمام إن من الأهل في البيت أو المربين في الروضة والمدرسة.

ومن الملاحظ أن ثمة فروقاً فردية بين الأطفال في استعدادهم لتعلم القراءة، والمعلم الكفي هو الذي يستطيع تقدير حالات الأطفال المختلفة واستعدادهم لتعلم القراءة، فإذا كشف عن استعداد مجموعة من الأطفال للبدء في تعلم القراءة بدأ معها، في الوقت الذي يعطي فيه الأطفال الآخرين أنواعاً من التدريبات المختلفة التي تناسب قدراتهم، وقد تكون هذه التدريبات لوحات فيها قصة مصورة، أو رسوماً بينها تشابه واختلاف للتمييز بين المتشابه والمختلف، أو رسوماً لأشياء متشابهة في نطق بعض حروفها... إلخ.

وفي دول متقدمة مثل أميركا يقدم برنامج خاص للأطفال قبل بدئهم في القراءة يطلق عليه "برنامج ما قبل القراءة" تخصص له فترة تسبق البدء في القراءة، وله كتب خاصة يطلق عليها "كتب ما قبل القراءة" ، ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد الأطفال وتهيئتهم للبدء في القراءة، ومعرفة الوقت الذي يبدو فيه الطفل مستعداً للقراءة^(٩).

وتحتوي هذه الكتب على أنواع من الرسوم والصور الملونة والقصص المصورة ترمي إلى تنمية قدرة الطفل على التمييز بين اتجاهات بعض الأشكال، وتشجيع الطفل على حصر انتباهه فيما هو مكتوب أو مطبوع من صور وفهمه والتعبير عنه بالاشتراك مع أقرانه، والكشف عما لدى الطفل من محصول لغوي ومقدار طلاقته في استعماله، ومعرفة قدرته على فهم العلاقات بين الأشياء والحوادث وتفسير الصور وإدراك الصلة بين الأسباب والمسببات، وبيان مقدار صحة النطق لديه والعمل على تقويمه، وتدريبه على إدراك المتشابه من الحروف في النطق... إلخ.

ومن مهارات الاستعداد للقراءة التي لا بد من توافرها ^(١٠):

أ- مهارة تمييز المسموع: ويقصد بتمييز المسموع القدرة على التمييز الشفاهي والسماعي بين كلمة وأخرى وصوت وآخر، حتى ينجح في عملية التحليل الصوتي لاحقاً، ويمكن تمييز المسموع من التعرف الشفاهي على الحروف الهجائية والكلمات.

ب- مهارة التمييز البصري: ويقصد به قدرة التلميذ على التمييز بين شيء وآخر وكلمة وأخرى وحرف وآخر، والقدرة على التعلم عن طريق النظر، أي عن طريق رؤية الأشياء، وأن ينجح في تنمية حصيلته من الكلمات التي يدركها وحده، وأن يعرف العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوق بها في أثناء التدريب على التحليل الصوتي.

ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصري عن طريق التعرف البصري على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات، وذلك بمقابلة الحروف والكلمات والعبارات.

ج- مهارة التمييز السماعي البصري: يحتاج التلاميذ إلى تعرف أسماء الأشياء التي يرونها، وفي أثناء التدريب على التحليل الصوتي يحتاجون إلى ربط الكلمات المكتوبة بنطقها، ويتم تدريب التلاميذ على ذلك عن طريق ربط الحروف بالصوتيات وتنمية حصيلتهم من الكلمات التي يقرؤونها وحدة دون تجزئتها.

د- المهارات البصرية الحركية: ينبغي أن يتعلم التلاميذ أن يحركوا أعينهم من اليمين إلى اليسار في أثناء القراءة، وأن ينتقلوا من سطر إلى آخر يليه بسلاسة وسهولة.

إن التدريب على امتلاك هذه المهارات وتدريبهم على الانتباه على المطبوع ودقة الملاحظة والقدرة على تتبع الأفكار المتسلسلة وطلاقة اللسان والحرية في

التعبير وألفة الكتاب وحسن استعماله والميل إليه، أمور أساسية في تنمية الاستعداد للقراءة.

2- الجمع بين التحليل والتركيب في تعليم القراءة للمبتدئين:

من الواضح أن الطريقة التركيبية التي تنطلق من الحرف إلى المقطع والكلمة هي التي كانت سائدة في تعليم القراءة للمبتدئين من قبل، وقد عدل عنها إلى الطريقة التحليلية التي تنطلق من الكلمة إلى المقطع فالحرف، ثم طرأ تعديل عليها فاعتمدت الوحدة الفكرية ذات المعنى متمثلة في الجملة وتم الانتقال من الجملة إلى الكلمة فالمقطع فالحرف.

إلا أن الاتجاهات المعاصرة في تعليم القراءة للمبتدئين تجمع بين التحليل والتركيب، فتبدأ بالجملة، ثم تحلل الجمل إلى الكلمات التي تشتمل عليها، وتحلل الكلمات إلى المقاطع التي تتألف منها، وأخيراً تحلل المقاطع إلى الحروف المكونة لها.

وهي لا تقف عند الحرف الذي جردته، وإنما تعمل على تركيب كلمات من الحرف الذي وصلت إليه، وبهذا تكون قد انتقلت في الخطوة الأولى من الكل إلى الجزء أي من الجملة إلى الحرف، أما في الخطوة الثانية فإنها تنتقل من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى المقطع فالكلمة فالجملة.

وتجدر الإشارة إلى أن التحليل وحده غير كاف، وأن التركيب وحده غير كاف، وأنه لا بد من الجمع بينهما في ضوء تدريبات كافية ووافية حتى يتمكن التلميذ من امتلاك الحروف والكلمات والجمل والنطق بها صحيحة.

3- وضوح الأهداف من تعليم القراءة في أذهان المعلمين والمتعلمين:

وتتمثل هذه الأهداف في إكساب الناشئة صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء والسرعة في القراءة والفهم الصحيح والتمييز بين الفكر الأساسية والفرعية وتكوينهم للأحكام النقدية حولها وانتفاعهم منها في حياتهم العملية وتنمية ميلهم إلى القراءة وشغفهم بها وتذوقهم لما يقرؤون وتنمية قدرتهم على انتقاء المادة الصالحة للقراءة وزيادة قدرتهم على البحث واستعمال المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة والفهارس والاتصال بنتائج المجيدين من رجالات الفكر في مختلف العصور .

4- برمجة مراحل تعليم القراءة في ضوء النمو الفكري:

إن مراحل تعليم القراءة خمس، وهذه المراحل هي: الاستعداد للقراءة، والبدء في تعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق والميول^(١).

وإذا كانت مرحلة الاستعداد للقراءة تتم في البيت والروضة فإن مرحلة البدء في تعليم القراءة تتم في الصف الأول الابتدائي غالباً ، وفي هذه المرحلة تتكون العادات الأساسية في القراءة وبعض المهارات ، من مثل معرفة أسماء الحروف وتعرف الكلمات الجديدة بالصور والتمييز البصري بين أشكال الحروف وتعرف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ، وقراءة الكتاب المقرر بإتقان، وتعرف الحركات الأولية "الفتحة والضمة والكسرة" وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.

والمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة هي مرحلة التوسع في القراءة، وتمتد من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف السادس، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية

الشغف بالقراءة ودقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة والقصص، وبناء رصيد كبير من المفردات وتنمية البحث عن مواد جديدة للقراءة.

والمرحلة الرابعة هي مرحلة توسيع الخبرات وزيادة الكفايات، وتشمل سنوات المرحلة الإعدادية، وتتميز بالقراءة السريعة التي تزيد خبرات القارئ غنىً وامتداداً في اتجاهات كثيرة.

والمرحلة الخامسة هي مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول، وتشمل هذه المرحلة صفوف المرحلة الثانوية، وفيها تتم تنمية العادات والميول، وزيادة الكفاية في استعمال الكتب ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستمتاع والدرس.

5- اختيار موضوعات القراءة في ضوء حاجات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم ومتطلبات المجتمع والعصر:

ذلك لأن العملية التعليمية مبنية على الدافع، ولا تستثار الدافعية إلا إذا كانت الموضوعات وظيفية تؤدي وظيفة للمتعلم في حياته وذات نفع اجتماعي.

ومن هنا اتخذت ميول المتعلمين نحو موضوعات معينة أهدافاً ودوافع، كما استعملت مصدراً لمحتوى المنهج، فالعملية التعليمية لا يمكن أن تتم إلا إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته وميوله، كما أن وجود الدافع القوي المتمثل في حاجات المتعلمين وميولهم يزيد من سرعة عملية التعلم، ويزيد من تأثيرها، ويجعل المادة ذات وظيفة في حياة المتعلم، فيقبل عليها بكل نفس راضية، والمتعلم يحس بالحاجة إلى إتقان اللغة، وتعلم أساليبها بصورة صحيحة ، والتعبير اللغوي يندفع إليه بطبيعته بشرط أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بخبراته الشخصية، وأن يساعده على قضاء حاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية.

وإذا كانت موضوعات القراءة من الحياة المعاصرة والمشكلات الاجتماعية وتعالج التحديات وتتناول الاتجاهات العالمية أقبل عليها الدارسون ، إما إذا كانت بعيدة عن اهتماماتهم وميولهم ولا تلبي حاجاتهم أعرض عنها الدارسون وأحسوا بصعوبتها.

6- مناسبة المادة المقروءة للمستويات العقلية للدارسين:

إذ لابد أن تكون المادة التي تُقدَّم إلى المتعلمين لقراءتها في الكتب والمجلات وغيرها مناسبة لمستوياتهم العقلية والتحصيلية ودرجة نضجهم واستعدادهم حتى يستطيعوا فهمها وإدراك مراميها دون مشقة فيقبلوا على قراءتها ، ويستلزم ذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث السن والذكاء والنضج العقلي والاستعدادات الخاصةإلخ.

7- الاهتمام بطريقة عرض المادة المقروءة

إذا كانت الموضوعات المتخيرة للقراءة متنوعة ومتصلة بخبرات الدارسين ومشجعة لهم على القراءة والاستزادة منها فلا بد من أن تكون واضحة لا غموض فيها ولا لبس، ومرتبة الأفكار والمعاني، وشائعة وجذابة، وأن تعرض عرضاً تربوياً صحيحاً في ترتيب محكم وتنظيم دقيق وبأسلوب واضح عذب وعبرة شائعة، وأن تكون خالية من الصعوبات والتعقيد حتى لا تنفر القارئ من قراءتها ولا تحوجه إلى المعاجم في كل حين، وأن يكون إخراج الكتاب جيداً، متقن الطبع، واضح الحروف، حسن التنسيق، مناسب الحجم، مزوداً بالصور والرسوم التوضيحية الجمالية حتى يستتير المتعلمين ويزيد من إقبالهم على القراءة^(١٢).

8- تنوع طرائق التدريس والمرونة في استعمالها بحسب الأجواء:

إن لطريقة التدريس الأهمية في تشويق الطلاب وجذبهم نحو المادة واستساغتها وقبولهم لها وهضمها واستيعابها وتمثلها واستعمالها بصورة صحيحة.

إلا أن المعلم الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المدرس، وإنما هو الذي يصنعها ويكيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها.

ومن هنا كانت التربية الحديثة تمنح المعلم حرية الحركة في اختيار الطرائق المتنوعة حتى في الدرس الواحد، إذ لا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده مثل إلزامه باتباع طريقة واحدة على أنها المثلى والفضلى، إذ لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا بالتجربة العلمية المنضبطة ، لذا كان التعصب لأي أسلوب تعليمي والتحيز له من غير القيام بأي تجربة تثبت فعاليته أمراً بعيداً عن الموضوعية والأسلوب العلمي.

وفي ضوء هذا التوجه يمكن للمعلم أن ينوع في أنماط القراءة "جهرية، صامتة، استماع، قراءة سريعة، قراءة للتلخيص، قراءة لجمع المعلومات، قراءة للتفسير، قراءة ناقدة... إلخ"، على أن يكون مرناً في استعمال هذه الأنماط في ضوء الأجواء التي يتفاعل معها.

9- الإكثار من الأنشطة:

تتعدد الأنشطة التي يمكن للمتعلم أن يمارسها داخل المدرسة وخارجها، وكثير منها يمكن أن يسهم في إثارة رغبة الناشئة في القراءة وتنمية ميولهم القرائية.

ويقصد بالنشاط "الأعمال التي يمارسها المتعلم بإرادته أو بتوجيه من معلمه، ليس بغرض إتقان مادة دراسية أو الحصول على درجات شهرية وإنما رغبة في المعرفة وحباً في الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ وإرضاء لهواية خاصة"^(١٣).

ومعظم الأنشطة المدرسية التي تساعد في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال أنشطة متعلقة بالمكتبات بصورة مباشرة، وثمة مناسبات أخرى تتمثل في الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية والمسرح المدرسي والرحلات والمعارض...إلخ.

ومما يعزز هذه الأنشطة اعتماد الطرائق النشيطة في مختلف أنشطة اللغة العربية، وتوجيه المتعلم نحو أن يتعلم كيف يتعلم، وتبني الطرائق التنقيبية في التدريس واعتماد مبدأ التعلم الذاتي والعزوف عن الطريقة التقليدية الإلقائية في التدريس، ذلك لأن اعتماد الطرائق النشيطة أصبح ضرورة يقتضيها التركيز على المتعلم على أنه محور العملية التعليمية التعلمية^(١٤).

10- استخدام التقنيات التربوية في أثناء تدريس القراءة:

إذ إن في توفير هذه الوسائل والأجهزة من سمعية وسمعية بصرية وتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدامها إثارة لاهتمام الناشئة وجذباً لهم للإقبال على الدروس، كما أن تنويع مصادر التعلم وتفعيل دور المكتبات المدرسية وتزويدها بالمراجع وتوظيفها مصدراً للمعلومات يحقق بعض الأهداف المرسومة لتعليم القراءة وتعلمها، ويسهم تنويع البطاقات في المراحل الأولى من تعلم القراءة في سرعة هذا التعلم "بطاقات تنفيذ الأوامر، بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة، بطاقات الألغاز، بطاقات التكميل، بطاقات ترتيب القصص، الأسئلة وأجوبتها...إلخ".

11- الأخذ بالمنهج التكاملي في تعليم القراءة وتعلمها:

ويتجلى هذا المنهج في تناول الموضوعات أو العناية بالمهارات مما يعمل على وحدة اللغة وتكاملها، ويستلزم ذلك تخطيط دروس القراءة بحيث تصبح المادة كلاً متكاملًا يخدم بعضه بعضاً.

وهنا لا بد من الربط بين القراءة ومواقف التعبير، وعلى الدارس أن يوظف ما اكتسبه من دروس القراءة من ألفاظ وتراكيب وفكر وأخيلة وصور وقيم واتجاهات في مواقف التعبير، وأن يفيد من القواعد النحوية في صحة قراءته ودقة فهمه واستنتاجاته.

12- تنويع الأسئلة ومخاطبتها للمستويات العقلية الراقية:

من الواضح أن الوقوف على الأسئلة ذات النمط الواحد يؤدي إلى الملل، وأن الاقتصاد على أسئلة الحفظ والتذكر والاسترجاع لا يكون القارئ الجيد، ولما كانت مهارات القراءة متنوعة وبخاصة العقلية منها كان لا بدّ من تنويع الأسئلة التي تخاطب المستويات العقلية الراقية من تعليل وربط واستنتاج وتحليل وموازنة ونقد وتقويم، فتعلم القراءة المواكبة لروح العصر، عصر الدعاية والإعلان، يستلزم قراءة ما وراء السطور، وتعرف المرامي البعيدة، والغايات المراد إيصالها إلى القراء.

13- اعتماد التعزيز الإيجابي في تعلم القراءة:

إن المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بشخصيته وطريقته وأسلوبه وعلاقاته مع ناشئته وما يضربه لهم من قدوة حسنة ومثل أعلى.

ومن هنا كان للتعزيز الإيجابي الذي يمارسه المعلم دور كبير في تعلم اللغة واكتساب مهاراتها، فكم من مواهب نمت وأزهرت وأثمرت بسبب المعاملة الإنسانية

للمعلم وتشجيعه المستمر وتعزيزه الإيجابي لناشئته! وكم من مواهب وئدت بسبب إغفال هذا التعزيز واعتماد الأساليب الجارحة المنفرة!

14- توافر القدوة الحسنة:

فإذا كان المعلم قدوة أمام طلابه في إتقان اللغة وقراءتها قراءة معبرة ومتفاعلة مع المواقف في الموضوعات المقررة نسج الطلاب على منواله وتجاوزوا الصعاب الحائلة، وإذا كان المعلم محباً للكتاب، مرشداً لطلابه إلى الكتب الملائمة والمفيدة غرس في نفوس طلابه محبة الكتاب، ولازمهم هذا الحب طوال حياتهم.

وإذا توافرت القدوة الحسنة في البيت والمدرسة والمجتمع نهض البنیان وارتفع، وأضحى الكتاب الصديق الصدوق الذي لا يمل الإنسان مصاحبته ، ويبقى للمعلم الدور الأكبر في هذا المجال ، فلنستمع إلى "جلبرت هاييت" في كتابه "فن التعليم" إذ يقول: "إن المعلم في العادة من أقل الناس رزقاً في كل بلاد الدنيا، والطلاب يحبون المعلم، ويعجبون به، ويقبلون عليه، إذا ما رأوه لا يعيد عليهم الأقوال التي يعرفونها، بل يطرفهم بطرف جديدة مما لا يعرفونه من غرائب الدنيا ويتحفهم بالمعاني التي تجعل مظاهر الحياة المعتادة الروتينية تبدو في أنظارهم ممتعة زاخرة بالحياة، ويبادلهم نشاطاً بنشاط وإحساساً وتوثباً بتوثب"^(١٥).

15- الإكثار من ضروب القراءة الحرة:

إن على المعلم أن يحبب إلى نفوس ناشئته القراءة الحرة التي بطريقها تكتسب الثقافة وتزداد الخبرة، إذ إنها معين لا ينضب يمد التعبير بالمعاني والمفاهيم والصور والأساليب والتراكيب، كما أن فيها تنمية للشخصية وتوسيعاً لآفاقها الفكرية والجمالية.

وغني عن البيان أن كل قراءة تستهدف معاً ومنذ البداية المتعة والمعرفة: المتعة معرفة والمعرفة تستطيع ويجب أن تقضي إلى أشكال من المتعة، والموازنة بين المتعة والمعرفة أو التضحية بإحدهما في سبيل الأخرى تؤدي إلى تشويه جسيم، فكل قراءة تشتمل على الجد واللهو، ومن الخطأ ألا نميز إلا ناحية من هذه النواحي، والإسراف في التطبيق الصرف للجهد يثبط العزم، ويحدث تأثيراً سلبياً على لذة القراءة^(١٦).

تلك هي بعض أساليب تيسير تعلم القراءة، ولسنا الآن في مجال الحصر، إلا أن توافر هذه الأساليب وتطبيقها في العملية التعليمية التعلمية في أثناء اكتساب مهارات القراءة يسهم أيما إسهام في تسريع اكتساب هذه المهارات وتجاوز الصعوبات والعقبات.

ثالثاً- من أساليب تيسير الاستيعاب والفهم

سيداتني وسادتي:

من الواضح أن الخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد والبيئة، وأن الخبرة المباشرة هي التي يكابدها المرء ويحياها جسماً وعقلاً ونفساً. أما الخبرة غير المباشرة فهي التي لا يحياها وإنما يطلع عليها فيزيد خبراته المباشرة من خبرات الآخرين، والقراءة سبيل من سبل زيادة الخبرات وتوسيع الآفاق.

والإنسان في كل موقف من مواقف الخبرة يؤثر في بيئته ويتأثر بها، فإذا استطاع أن يربط بين التأثير والتأثر أو بين ما عمله وما حدث له، أو بين الأسباب والنتائج اكتسب خبرات جديدة تتناول جسمه وعقله ونفسه. أما إذا لم يستطع أن يربط بين هذين الطرفين فإنه لا يكون قد اكتسب خبرة جديدة، وذلك هو الفرق بين الإنسان في مواقف خبرته والجماد في تفاعله مع بيئته، فجميع الجمادات تتفاعل مع بيئاتها ولكنه تفاعل لا يؤدي إلى اكتساب خبرة، ذلك أنه لا ينبعث عن دافع أو غرض، ولا ينتهي بربط الأسباب بالنتائج أو التأثير بالتأثر أو الفعل برد الفعل^(١٧).

وليس معنى ذلك أن الإنسان يكتسب خبرة واضحة المعالم نتيجة لمروءه في كل موقف من المواقف، فكثيراً ما يعجز عن ربط الأسباب بالنتائج، واكتساب الخبرة يتوقف على عدد من العوامل منها ذكاء الإنسان وقدرته على إدراك العلاقات وأسلوب تفكيره، وشدة انفعاله وقوة دوافعه وتجاربه السابقة وغير ذلك من العوامل العقلية أو النفسية أو الاجتماعية التي تجعل الناس يمرون في مواقف متشابهة، ولكنهم يخرجون منها بخبرات متباينة، فقد نجد أخوة يعيشون تحت سقف واحد ويتعرضون لمواقف متشابهة، ولكن خبراتهم تتباين بسبب اختلاف عوامل الخبرة بالنسبة لكل منهم، فلكل منهم نظريته الخاصة إلى الأمور وقدرته على استخلاص النتائج وتأويلها، وما دامت القراءة سبيلاً من سبل زيادة خبراتنا كان

بالإمكان أن نتعلم ونحن نقرأ، مثلما يمكن أن نتعلم أن نقرأ، وذلك بإضافة ما نعرفه سابقاً إلى ما نقرأ.

وعلينا -حتى نستوعب- أن نعرف ما يوجد في رؤوسنا من معلومات سابقة أولاً، وهذه المعلومات السابقة هي معلومات غير مرئية، إنها المعرفة المخزنة التي تمكن دماغنا من إدراك المعلومات المرئية التي تراها العين عندما تقرأ، ويعتمد عليها في فهم اللغة المكتوبة^(١٨).

إن ما نحمله في رؤوسنا هو مجرد ذاكرة، والدفاع يحتوي على ذاكرة ذات معنى، وذاكرتنا تتعلق بكل شيء آخر نعرفه، والبناء الإدراكي هو تلخيص لتجربتنا الماضية: لا أريد مثلاً أن أتذكر أنني في العاشر من نيسان الماضي جلست على كرسي، وأنني في العشرين منه جلست على كرسي، ولكنني أريد فقط أن أتذكر أن مفهوم الكرسي هو أنها أدوات للجلوس عليها، ونحن نتذكر أحداثاً فقط عندما تكون استثنائية، أو عندما تكون ذات تأثير قوي، تستعيدنا الذاكرة لتسبغ عليها الانطباعات الحالية عن العالم.

لقد قال حكيم المعرفة من قبل مخاطباً الإنسان:
وتزعم أنك جرم صغير
وفيك انطوى العالم الأكبر

ما ذهب إليه أبو العلاء المعري هو ما تأخذ به التربية المعاصرة عندما تؤكد نظرية العالم في رؤوسنا، إذ إن ما يوجد في رؤوسنا هو نظرية عن العالم، نظرية تحتوي على أساس كل تعلم، فهي مصدر الآمال والمخاوف والتوقعات والدوافع والاستنتاج والإبداع... إلخ، ويمكننا أن نفسر ردود أفعالنا مع العالم في ضوء هذه النظرية: إنني أنظر إلى كل ما حولي من أشياء ذات معنى في هذا العالم، وهي متداخلة ولا معنى لها بمعزل عن غيرها، فمفهوم الكرسي لا أستطيع

أن أنظر إليه على أنه مجرد أداة للجلوس إذا لم أربط هذا المفهوم بمعلوماتي السابقة التي احتفظت بها عن هذا العالم.

والأطفال يملكون نظريات عن العالم أيضاً، ولكنها ليست نظريات معقدة مثل نظريات البالغين، وهي مرتبطة بحاجاتهم حتى إن الأطفال الأصغر سناً يبدو عليهم أنهم قادرون معظم الوقت على أن يكونوا أحاسيسهم عن العالم بمصطلحاتهم الخاصة فيبدون مضطربين أو مترددين، إذ إنهم لا يستطيعون أن يربطوا ما يعرفونه عن العالم بما عرفوه من قبل.

إن معظم معلوماتنا عن اللغة موجودة مسبقاً في رؤوسنا قبل أن نأتي إلى المدرسة لاكتساب المعلومات، إذ إن الإطار المعرفي يتحقق في سنوات رياض الأطفال كما تشير الدراسات، وكل ما يتعلمونه فيما بعد ليس إلا مسألة ملء التفاصيل.

إن نظرية العالم في رؤوسنا ذات بناء كأي نظرية أو تنظيم للمعلومات فهي كالمكتبة، ومن سماتها التصنيف أي أنها تعامل مجموعة أحداث أو موضوعات على أنها الشيء نفسه، ومع ذلك فإنها مختلفة عن غيرها من الأحداث أو الموضوعات الأخرى كصاحب المكتبة الذي لا يستطيع أن يتعامل مع الكتب كافة في ترتيبها على النسق نفسه، وهكذا تتميز الكائنات البشرية من خلال أنماط حياتها، وفي الوقت نفسه إذا لم تكن هناك أسس للتشابه فلن يكون هناك تعلم، فعلى صاحب المكتبة أن يضع كتب الكيمياء مثلاً في مكان معين، إلا أن لهذه الكتب أحجاماً مختلفة وأسماء مؤلفين تختلف من كتاب لآخر وألواناً مختلفة.... إلخ، إن اللغة تعكس الطريقة التي تنظم بها الثقافة التجربة، وهي السبب الذي يجعل العديد من الكلمات في لغتنا مفتاحاً لتصنيفٍ في نظرياتنا عن العالم.

وإن وجود تصنيف مطلوب مسبقاً من أجل تعلم الكلمات واستعمالها،
والكلمات تحمل تصنيفاً أكثر مما تحدد موضوعات، ونظرية التصنيف مهمة
وجوهرية لفهم العالم.

وتجدر الإشارة إلى أن الدماغ لا يستطيع أن يصنف نوعاً واحداً وينتقيه في
وقت واحد فمثلاً الحرف 0 في الرقم 401 يساوي صفراً عندما نقرأ الرقم رياضياً،
والحرف نفسه في كلمة Lion هو حرف من الأحرف الأبجدية وليس صفراً ،
فالدماغ لا يستطيع أن يصنف 0 رقماً وحرفاً في آن واحد، بل سينظر إلى كل
منهما في تصنيفه المستقل^(١٩).

إن البناء الإدراكي ونظرية العالم في رؤوسنا لا يختلفان كثيراً عن فكرة
الموسوعة، إلا أن نظرية العالم في رؤوسنا نظرية حيوية ودينامية، وإن الزمن
والتغير جوهريان في طريقة التوجه نحو العالم، وأن نظرية العالم في رؤوسنا
تحتوي على كل مشاعرنا وقيمنا ونوايانا والأسس التي بموجبها نتفاعل مع العالم.

ومعرفتنا عن اللغة مبنية على معرفتنا عن العالم، وقدرتنا على فهم اللغة
مبنية على قدرتنا على فهم العالم من حولنا، ومما يسهل فهم العالم الحاجة إلى
الـ"تنبؤ" "التوقع" إذ إن كل شخص يمكن أن يتوقع، وإذا لم يكن لدينا هذه القدرة على
التوقع، "الـتنبؤ" بما يمكن أن يحدث فإن الحياة ستكون مستحيلة.

وطالما ندهش لأن توقعاتنا لم تكن صحيحة، وطالما ندهش لأنها صحيحة،
والسؤال لماذا لا نعفي أنفسنا من أي توقع ونبقى أحراراً من أي مفاجأة؟

ثمة ثلاثة أسباب لذلك^(٢٠):

أولهما: هو أن موقعنا في العالم حيث نعيش يتغير باستمرار، وهكذا نهتم
عادة بما سوف يحدث أو يمكن أن يحدث في المستقبل القريب أو البعيد.

وثانيها: هو أنه يمكن أن يكون هناك اختيارات عديدة من المتغيرات تسمح بالاختيار.

وثالثها: أن الدماغ يتطلب وقتاً ليتخذ قراراته عما تشاهده العين، والوقت الذي يتطلبه يعتمد على عدد من المتغيرات، فمثلاً الحرف "ألف" عندما ننظر إليه على أنه من بين الحروف الأبجدية يقل وقت تحديد نوعيته عندما ننظر إليه على أنه أحد أحرف العلة، أو إذا كنا نريد أن نميزه من بين خيارين "أ، ب".

إذاً كلما قلت المتغيرات والاختيارات كان تعرفها أسرع، والتنبؤ عنصر أساسي للمتغيرات غير المتشابهة، فنحن نتنبأ لنقل من شئنا في المتغير، ونترك الدماغ يقرر بناء على المعرفة السابقة عن العالم الموجودة مسبقاً في رؤوسنا.

ويمكن ربط التنبؤ بالاستيعاب، فالتنبؤ يعني توجيه أسئلة، والاستيعاب يعني الحصول على إجابات عن هذه الأسئلة، ومع استمرارنا في الحياة طالما نسال، وكلما تتم الإجابة عن هذه الأسئلة يقل الشك وبالتالي يزداد الفهم والاستيعاب.^(٢١)

فالشخص الذي لا يستطيع فهم اللغة الأجنبية هو الذي لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تدور حولها، والشخص الذي لا يستطيع فهم كتاب أو مقال في جريدة هو الذي لا يجد أجوبة عن أسئلة تتعلق بمحتويات الجزء التالي الذي يقرؤه، وهذه النظرة عن الفهم تختلف عن النظرة السائدة عن الفهم بأنه اختبار لما يقرؤه الطلاب واختبار لذاكرتهم.

وليست النصوص عبارة عن مجموعة من الحقائق، إذ إن لكل نص حقلاً ينتمي إليه، وهو الذي يميزه عن النصوص الأخرى، فالروايات ليست كالكتب المدرسية، والأشعار والنصوص تختلف من حضارة إلى أخرى، والحقل الذي ينتمي إليه النص يفسح المجال للقارئ ليتنبأ بما يحتويه هذا النص أو ذاك، فالقارئ يتنبأ أن الرؤية تقسم إلى فصول، وأن للرسالة شكلاً خاصاً، وأن للمقالة العلمية خصائصها، وهذه المعرفة تسهل لنا عملية الفهم والاستيعاب والتواصل.

إن البنية التي ينطوي عليها نص ما تساعد على الفهم، فحينما نعرف أن القصة تبنى على مقدمة وأحداث وخاتمة يصبح لدينا صورة واضحة عن النص، وعندما تنقصنا هذه المعرفة فإن فهمنا للنص لا يكون كاملاً ، وكلما زاد فهمنا للتركيب الذي ينطوي عليه النص وبنينا عليه زاد فهمنا للنص، كما أن التركيب الذي في مخيلتنا عن نص ما هو الذي يحدد فهمنا لهذا النص. وكلما استطعنا التنبؤ بالبنى والتراكيب وبما تتطوي عليه نصوص معينة استطعنا تذكر النص، فإذا لم نعرف البنى المتعلقة بالنص فلن نفهم النص أو أن قراءتنا له لن تخزن في الذاكرة، وكلما أدرك المؤلف الجوانب التي يمكن أن يتوقعها القارئ واحترمها كان النص قابلاً للقراءة وللتذكر في الوقت نفسه.

ومما يساعد على الفهم قدرة القارئ اللغوية وثقافته، ومعرفته بعملية القراءة ونجاحه السابق فيها وذاكاؤه ودافعيته ومعرفته بمفردات اللغة وتراكيبها، إلا أن التركيز على الكلمات من شأنه أن يعوق الفهم، كما أن الانتباه على التفاصيل غير الضرورية في النص من شأنه أن يسيء إلى الفهم^(٢٢).

فالقراءة عملية انتقائية كما يسميها "غودمان" حيث ينتقي القارئ مفاتيح معينة "إحياءات" لفهم النص ويركز عليها ليفهم النص بأكمله بناء على التوقعات المستوحاة منه، والقارئ الجيد هو الذي يقوم بعملية الانتقاء هذه لتكون له محطات يجمع من خلالها المعلومات العامة عن النص المقروء.

ومما يساعد الطلاب على استيعاب النص المقروء تشجيعهم على تخمين المعنى استناداً إلى نقاط أساسية في النص دون الخوض في تفاصيله ، وأحد هذه الأساليب هو الاختبار المغلق الذي يشجع على التخمين، ويستند هذا الاختبار على مدرسة الجشتالت في علم النفس التي تعنى بالكل ، وفي هذا الاختبار يتعلم الطلاب الكلمات ضمن السياق كما يتعلمون التراكيب ويمنحون فرصة للمناقشة.

ومما يساعد على تطوير عملية الاستيعاب الأسئلة المناسبة، فإذا اتفقنا أن الإجابة الصحيحة هي مؤشر إلى الاستيعاب فإن السؤال المطروح هو كيف يعلم المعلم طلابه تقديم الإجابة الصحيحة؟

إن تعليم الفهم في القراءة ينطوي على إرشاد المعلم طلابه إلى العادات القرائية السليمة التي تقودهم إلى تقديم إجابات صحيحة حول المادة المقروءة، ولكن كيف يتم ذلك؟

للإجابة عن هذا السؤال نقول: ينبغي أن يطرح المعلم أسئلة واضحة جداً من حيث التراكيب لدرجة أن الطالب نفسه يستطيع بعد فترة أن يوجه هذه الأسئلة نفسها.

وإذا سلمنا بأن السؤال الواضح هو الذي يساعد على عملية الفهم فإن السؤال الآخر هو: ما تلك الأنواع من الأسئلة التي تسهم في تطوير عملية الفهم؟

الواقع أن نماذج القراءة هي التي تحدد الأسئلة المناسبة لأنواع الأسئلة مرتبطة بطبيعة الموضوع، إذ ليس ثمة أنواع ثابتة من الأسئلة يمكن استعمالها في جميع الظروف والأحوال، فالأسئلة تتبع من طبيعة النص نفسه ، وعندما يدرك الطالب نوع النص والتركيب الإجمالي له يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة، فالكاتب مثلاً يضع خطة لكتابة النص متخيراً أشكال الخطاب كالسرد والشرح والتصنيف والوصف... إلخ المناسبة للتعبير عن فكرته، وعندما يعتمد شكلاً ما يتابع الكاتب بعدها انتقاء الفكر التي تشكل أساس المقطع أو النص، ويختار الجمل القصيرة التي تعبر عن الأفكار^(٢٣).

والقارئ الجيد الذي سيفهم النص هو الذي يحدد أولاً شكل الخطاب "سرد، وصف... إلخ" وهذا يؤهله لأن يستوعب المادة بشكل فعال، ثم يستعيد أشكال الأسئلة، ويحاول القراءة للوصول إلى التفاصيل وذلك حينما يكون لديه تصور كلي عن الموضوع، ولا بد من طرح الأسئلة التي توجه الانتباه إلى المعنى الذي يريده

المؤلف، كما أن القراءة لاستخلاص الفكر الأساسية تتيح للقارئ أن يجمع الأفكار الفرعية في مجموعات فكرية أساسية.

إن امتلاك المتعلم مهارة تعرف الحروف والنطق بها صحيحة هو المستوى الأول من مستويات المعرفة وغير كاف للاستيعاب والفهم، ولقد أوضحت Mme Borel Maisomy أن القراءة بصورة جهرية هي قبل أي إشارة مكتوبة إعادة إيجاد الأداء الحامل للمعنى، إذ إن الإشارات المكتوبة كلها تنقل رسالة، وامتلاك آليتها يبدو عديم الفائدة إذا لم يسمح بالوصول إلى الفكرة ويكشف عن معنى الرسالة المكتوبة^(٢٤).

إن معرفة القراءة تعني المفهوم ما تشتمل عليه الحروف وترجمته إلى فكر ومشاعر وآراء وعواطف من خلال الرسومات الصغيرة المتتابعة على طول الخط "الحروف" بحيث تصبح القراءة وسيلة جديدة من وسائل الاتصال مع الآخرين.

وفي ضوء هذا الفهم يدخل الناشئ الذي يكتسب مهارة الفهم إلى العالم المتحضر، فبوساطتها تتوسع آفاقه الفكرية ويتصل مع الآخرين ويفيد من معطيات الحضارة.

وهكذا يكون امتلاك فهم المقروء واستيعابه الوسيلة الأساسية لاستيعاب المعارف وتنمية التفكير وإغناء الشخصية، وهذا الفهم يمكن القارئ من استخراج الفكر الأساسية التي تشتمل عليها المادة المكتوبة ومن ثم الإسهام في الحياة الفكرية للإنسانية كلها.

وفي عالمنا المعاصر حيث تقدم دور النشر والإعلام المواد المكتوبة بسخاء داع إلى القلق أحياناً لا بد من الحكم والنقد بالإضافة إلى الفهم.

وفي هذا الصدد يقول " Guehemo " في محاضرة له باليونسكو "أن تعرف القراءة والكتابة والحساب هذا غير كاف، والأجدى أن يسأل ما إذا كان هذا النوع من نصف الثقافة لا يهيئ بوسيلة ما غفلة وعبداً سهلي القيادة ؟"

إن هؤلاء الذين تعلموا القراءة والكتابة والحساب فقط لا يستطيعون أن يكونوا سوى عبيد مقيدون بالكلمة المطبوعة، ومن الصعوبة بمكان الحيلولة بين أنصاف المتعلمين هؤلاء والأمية.

إذا لم يكن هناك إلا القراءة، والقراءة بمفهومها القديم فقط، فإنها لا تعني شيئاً إذا لم تكن مقترنة بالقدرة على تمييز ما هو مسجل على ورقة مطبوعة بين الكذب والحقيقة ومعرفة الاتحادات الخفية والخداعة التي تجمع أحياناً بينهما.

وتعلم الناس القراءة ينبغي له أن يبعدهم عن أن تكون الورقة الأولى المطبوعة وسيلة لتهميتهم لعبودية جديدة، بل وسيلة للنمو والتمييز الناقد.

وبعض طرائق القراءة التي تدفع المرء إلى الزهو والافتخار بأنه يعرف القراءة توقف الفكر بطريقة ما.

وتعليم القراءة لا ينفصل عن تشكيل الفكر وتنمية الروح والفكر الناقد ، وعلى هذا الأساس تصبح القراءة ثمرة كل تربية، تربية غير محدودة لا نهاية لها، تربية مستمرة، والمواطن الذي يمتلك مهارات الفهم والاستيعاب والحكم والنقد ينقذ نفسه من آثار الدعاية، وينجو من السم الذي قد تحمله في طياتها.

ولقد أشار " Anderson " إلى مهارات القراءة في مجال الفهم متمثلة في:

- القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات.
- القدرة على اختيار الفكر الأساسية وتلخيصها.
- القدرة على التمييز بين الفكر الأساسية والفرعية.
- القدرة على فهم الجمل المباشرة.

- القدرة على ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.
- القدرة على نقد الموضوع من حيث الفكر والعرض.
- القدرة على تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.
- القدرة على تعرف اللغة المجردة وشرحها.
- القدرة على تعرف القاعدة وتتابع الأساليب.
- القدرة على ربط الفكر مع الحاضر.
- القدرة على تطبيق المقروع^(٢٥).

والواقع لا يعد الاستيعاب متقناً إلا إذا كان القارئ مزوداً بمهارات التفكير الناقد، ومن هنا تتبوأ القراءة الناقدة الأهمية الكبرى في حياتنا المعاصرة، ذلك لأن القراءة السطحية التي تقف عند المعنى القريب التي لا يدرك القارئ من خلالها ما وراء السطور لا ترقى بصاحبها إلى درجة القراءة الحق، تلك القراءة التي عبر عنها الفيلسوف الألماني "نيتشة" في كتابه "هكذا تكلم زرادشت" قائلاً: "إنني أستعرض جميع ما كتب فلا تميل نفسي إلا إلى ما كتبه الإنسان بقطرات دمه. اكتب بدمك تعلم حينئذ أن الدم روح، وليس من السهولة أن يفهم الإنسان دماً غريباً، إنني أبغض كل قارئ كسول لأن من يقرأ لا يخدم القراءة بشيء، وإذا مر قرن آخر على طغمة القارئيين فلا بد من أن تتصاعد روائح النتن من التفكير.

إذا أعطي لكل إنسان الحق في أن يتعلم القراءة فلن تفسد الكتابة مع مرور الزمن فحسب، بل إن الفكر نفسه سيفسد أيضاً. لقد كان الفكر فيما مضى إلهاً فتحول إلى رجل، وها هو ذا الآن كتلة من الغوغاء، إن من يكتب سوراً بدمه لا يريد أن تتلى تلك السور تلاوة، بل يريد أن تستظهرها القلوب، إن أقرب الطرق بين الجبال إنما هو الخط الممتد من ذروة إلى ذروة، ولا يمكنك أن تتبع هذا السبيل إذا لم تكن لك رجلا مارد، يجب أن تكون التعاليم شامخة كهذه الذرا، وأن يكون لمن تلقن لهم قوة الجبابة وعظمتهم^(٢٦).

وإذا كنا نخالف "نيتشة" في دعوته إلى فوقية الثقافة وتعلم النخبة وعدم إعطاء كل إنسان الحق في أن يتعلم القراءة لأن ذلك سيؤدي إلى فساد الكتابة والفكر معاً، منطلقين من إيماننا بديمقراطية الثقافة وتكافؤ الفرص وإيصال كل إنسان إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه إمكانياته وقدراته واستعداداته بعد توفير فرص التعليم والتعلم للناس جميعاً، فإنه لا يسعنا إلا أن نوافقه على أن القراءة معاناة كما هي الكتابة معاناة، وأن القارئ الجيد هو القارئ المستوعب والناقد والمزود بمهارات التفكير العلمي في عصر اضطربت فيه المعايير ودس فيه السم بالعسل^(٢٧).

رابعاً- من أساليب تيسير التعبير:

استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، ذلك لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، في حين أن الإنشاء هو المظهر الاصطناعي، كما أن التعبير أوسع دائرة من الإنشاء، إذ إنه يشمل مجالات الحياة كافة في تفاعل الإنسان مع المجتمع والبيئة شفاهياً وكتابياً، على حين أن الإنشاء يقتصر على الجانب الكتابي في الأعم الأغلب.

ويتنبأ التعبير الأهمية الكبرى بين المهارات اللغوية لأنه ثمرة الثقافة الأدبية اللغوية، وما دام ثمرة الثقافة كانت فروع اللغة العربية روافد تصب في نهريه، ووسائل في خدمته، فالقواعد النحوية تعلم على أنها وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقواعد الإملائية تعلم على أنها وسيلة لصحة الكتابة وسلامتها من الأخطاء، والقراءة والنصوص الأدبية معين لا ينضب يمد التعبير بالثروة اللفظية والأساليب الجميلة والمعاني والفكر والقيم والاتجاهات ، وإذا كانت أهداف التعبير تتمثل في إكساب المتعلم مهارات التعبير عن نفسه وعما يقع تحت حسه شفاهياً وكتابياً في أسلوب واضح منظم، وتمكينه من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلافها فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب التدريب والمران.

بيد أن اكتساب مهارات التعبير بجانبه الشفاهي والكتابي تواجهه صعوبات، إذ لا يمكن الحديث عن التعبير في منأى عن المشكلات النفسية والتربوية المطروحة في الصفوف، ولا عن مشكلات تعليم اللغة وتعلمها، إذ ليس هناك من انفتاح على العالم إن لم يكن في الوقت نفسه تعبيراً. كما أن علائق الأطفال والمراهقين بالنصوص هي مشكلات تعبير ، ولهذا فإن مشكلات التعبير الشفاهية والكتابية هي في صميم تعلم اللغة، إذ إن مناشط اللغة هي أو يجب أن تكون مناشط تعبير .

ولعله من نافلة القول أن نشير إلى أن اللغة هي أداة التفكير الجوهرية في جميع المعارف، وأن التعبير عن كل منها وثيق الصلة بالآخر، وإن إقامة علاقات وثيقة بين معلمي جميع المواد على مستوى التعبيرين الشفاهي والكتابي أمر مهم في تذليل صعوبات التعبير، إذ إن مدرسي التاريخ والجغرافية والرياضيات وغير ذلك من المواد يقولون إن التأخر المشاهد في مقرراتهم مرده غالباً إلى نقص في التعبير .

ولقد أشار بعض المربين في الدول المتقدمة إلى أن التعاون بين أساتذة التعبير التصويري والتعبير الموسيقي والتعبير الجسدي يجب أن يكون وثيقاً، وأن يسير سوية مع ذلك التعاون بين جميع المعلمين ، وإذا كنا نطمح في بلادنا العربية إلى أن تتحقق هذه الأمنية فليت اللقاءات في أضيق حدودها تتم بشكل مثمر بين معلمي المادة أولاً في مرحلة معينة، ثم بين هؤلاء ومعلمي المادة في المراحل الأخرى بغية العمل على النهوض بأمور اللغة ومن بينها التعبير .

ومن أساليب تيسير تعلم التعبير :

1- عدم محاصرة تعبيرات الناشئة: من الواضح أن التعبير الشفاهي يتعلمه الطفل قبل التعبير الكتابي، فهو يتكلم قبل أن يكتب، والوسط العائلي هو المدرسة الأولى لتعليم التعبير الشفاهي ، ويشير علماء النفس عامة، وعلماء نفس الطفولة

بصورة خاصة إلى أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في بناء شخصية الطفل وإلى تأثيرها في نموه المستقبلي.

فلقد رئي أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط يطبق عليها الصمت، حيث لا يتحدث فيها الأهل إلا نادراً، ولا يكثرثون بالطفل ولا يكلمونه، قد أدى ذلك إلى تأخر شفاهي على جميع الصعد، وعلى صعيد التعبير بصورة خاصة.

ومن هنا يتأتى أهمية أن يعرف معلمو اللغة لا بل جميع المعلمين نظراً لأن تعليم اللغة مسؤولية جماعية، كل شيء عن أطفالهم في محيط حياتهم، إذ إن على المدرسة أن تعرف ما يجري في خارجها.

وإذا كان الوسط العائلي هو المدرسة الأولى في تعليم التعبير فإن أحوال التعبير تتغير كثيراً بناء على تغييرات سن الأطفال وتغيرات البيئات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وهنا يتأتى دور المدرسة في ترميم الثغرات الحاصلة في تعبيرات الأطفال، ولا يفتح تعبير الطفل وينمو في الوسط المدرسي إلا إذا أحس بحريته، إذ غالباً ما يعتمد المعلمون في ظل الأنظمة والتقاليد المدرسية إلى محاصرة التعبير الشفاهي للطفل، أو يكرهونه على أن ينصب في نماذج من اللغة الجامدة، وكثيراً ما نسيء إلى التعبير في عملية تسميع الدروس عندما نطلب إلى الطفل أن يتقيد بما ورد في الدرس ونحاسبه على الخروج عما ورد فيه.

إن إحساسه بهذه القيود، وعدم توفير الطمأنينة له يعمل على وأد القدرة الإبداعية في نفسه، في حين أنه عندما لا يخشى عقوبة أو ملامة إذا خرج عن الحدود المطلوبة يسمح لقواه التعبيرية أن تفصح عن نفسها.

ولقد أشار المربي " Frank Marchand " إلى أن على رياض الأطفال ومدارس التعليم الأساسي أن تحقق هدفين في التعبير الشفاهي^(٢٨):

أولهما: أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وعلى المعلم أن يكف عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، وأن عليه أن يلاحظ الوضع ويراقبه بانتباه وصبر، ويمسك عن التدخل ومقاطعة التلميذ في أثناء الكلام أو إيقافه كي يصحح له تعبيراً خاطئاً، بل يتركه ليعبر في حرية كاملة عن أفكاره وخبراته، ويقبل ظاهرياً بعض الأخطاء، وإذا تدخل المعلم فإنما يتدخل لحث المتعلم على متابعة الكلام معززاً ومشجعاً.

وثانيهما: أن يتكلم على النحو الأفضل: وإذا فسح المعلم المجال أمام تلقائية التلميذ في التعبير عما يريد وبالصيغة التي يشاء، لأن انطلاقه على سجيته يؤدي إلى انسياب التعبير على لسانه، فإن على المعلم أن يتعرف صعوبات النطق والأخطاء الشائعة والأفكار المشوشة المضطربة، وأن يسجل هذه الصعوبات والأخطاء بكل فطنة ورصانة وحنكة ليقوم بإجراء تدريبات علاجية لتذليلها وتجاوزها.

وعلى المعلم في التعبيرات الكتابية في مراحل لاحقة أن يهتم بالقواعد الإملائية والنحوية واللغوية لأهميتها الاجتماعية، إذ إن وجود الأخطاء من هذا القبيل يشين الكتابة.

2- اختيار موضوعات التعبير من حياة الناشئة وبيئتهم: مما يساعد معلمي اللغة على النجاح في أداء مهامهم حسن تخير موضوعات التعبير، بحيث تكون مستمدة من بيئة التلاميذ، وتشمل البيئة الجوانب الطبيعية والاجتماعية المعنوية ، وما دامت البيئة غنية وواسعة فلا يمكن للمعلم أن يغطي جميع جوانبها، ولذلك يتخير منها ما هو وثيق الصلة بخبرة التلاميذ المباشرة، ويمكنه أن يغني خبرة التلاميذ المباشرة بطريق الزيارات، وغير المباشرة بطريق القراءة وعرض الأفلام.

وتجدر الإشارة إلى أن الموضوعات في المرحلة الأساسية من تعليم اللغة وتعلمها تكون مشخصة ومحسوسة، وعلى المعلم أن يكيف موضوعاته ويختيرها

في ضوء النمو الفكري لناشئته، ففي المراحل الأولى تغلب على الموضوعات السمات المشخصة لتزداد نسبة الموضوعات المعنوية مع النمو الفكري.

ولا بد من أن ترتبط الموضوعات بأوقاتها ومناسباتها، إذ من الأخطاء المرتكبة في تدريس التعبير تقديم الموضوعات في غير أوقاتها، فقد نكون في فصل الشتاء وإذا الموضوع المطروح عن فصل الربيع، ذلك لأن التلميذ الذي يعيش في جو المناسبة يتأثر بها وتضفي على أفقه عوالم أرحب وخيالات أغنى.

وتجدر الإشارة إلى أن تكرار الموضوعات بين صف وآخر ومرحلة وأخرى يؤدي إلى الملل والضيق والرتابة ويحد من إبداعية الناشئة وتعبيراتهم، فطالما رأينا موضوعات معينة عن الأم والمعلم والشجرة نتناول في جميع الصفوف وفي المراحل كافة.

ومما يسهل تعلم التعبير وضع المتعلمين في مواقف وظيفية حيوية وحسن الإصغاء لأفكار الناشئة وإنعام النظر في تعبيراتهم عنها، وهذا ويا للأسف لم يتحقق في مدارسنا العربية بعد ، فلنستمع إلى ما يقوله الدكتور زكي نجيب محمود في كتابه "تجديد الفكر العربي": "لم تكن الفصحى في تراثنا الأدبي أداة للاتصال بمشكلات العالم الأرضي، ولا وسيلة للثقافة المتصلة بحياة الناس وأزمانهم" ويتابع قائلاً: "لن أنسى ما حييت قصة صبي من ذوي قرياي كان تلميذاً في مدرسة ابتدائية طلب إليه أستاذ اللغة العربية وإلى زملائه معه أن يكتبوا موضوعاً إنشائياً، خطاباً يوجهه إلى أبيه بمناسبة بدء العام الدراسي، فكتب الصبي الذي أعنيه خطاباً إلى أبيه مهتدياً فيه بالسليقة السليمة الحية فجعله متصلاً بحياته المباشرة، وذكر له بعض الصعاب التي لقيها في حياته المنزلية مع من كان يساكنهم في المدينة والوالد في الريف، فطعامهم ليس على ما يشتهي، ومخادع النوم تقض المضاجع، والبيت تنقصه المواد الغذائية الأساسية، ولذلك أخذ يطلب في رسالته أن يرسل إليه أبوه مع فلان الفلاني شيئاً من البيض والسمن والرقاق ، فدهش الأستاذ أن يكون هذا "إنشاء" عربياً، وكانت الدرجة عنده "صفرًا"، وجاءني الصبي

يشكو، ويسأل في حيرة: ماذا إذاً يكتب أحدنا في خطاب إلى أبيه؟ فعندئذ تذكرت ما لم أستطع أن أرويه للصبي لأنه كان أصغر من أن يتابعه، تذكرت ما روي لي عن شيخ مرموق من أعلام اللغة كيف علم الإنشاء لمن كان مصيرهم أن يكونوا أسانذة للغة في المدارس، إذ أخذ يملئ عليهم بادئ ذي بدء قائمة "بما يقال في مدح الشيء"، ثم قائمة "بما يقال في ذم الشيء" لا يهمه أي شيء هو، وبعد ذلك بدأت كتابة الموضوعات الإنشائية على هذا الأساس، وداخل ذلك الإطار يطرح على طلابه موضوعاً في "إكرام الضيف" ثم يسأل: أهو مما يمدح أو مما يذم؟ فيقال له إنه مما يمدح، إذن فعليكم "بما يقال في مدح الشيء" ثم يعقب عليه بموضوع في "النفاق" فهل النفاق مما يمدح أو مما يذم؟ إنه مما يذم، إذن فعليكم "بما يقال في ذم الشيء" (٢٩).

ومن هنا كان تدريب الناشئة على مواقف التعبير الوظيفية من كتابة رسائل، وتقديم طلبات، وملء استمارات، وكتابة محاضر جلسات، وإدارة اجتماعات، وإجراء حوارات ومناقشات، وإلقاء كلمات، وتوجيه تعليمات وإرشادات... إلخ أمراً مهماً في الارتقاء بواقع تدريس التعبير وتيسير تعلمه.

3- تحقيق درجات واسعة من الحرية في موضوعات التعبير:

من صعوبات تعلم التعبير فرض الموضوعات على المتعلمين من غير أن تكون وثيقة الصلة بخبراتهم أو مستمدة من حياتهم وملائمة لقدراتهم العقلية واهتماماتهم، فإذا لم يكن الموضوع من اهتمامات المتعلم لا يتمكن من الكلام ، والسؤال الذي يثار هنا: إذا لم يكن لدى الطالب ما يقوله فما العمل؟

لقد حدد السيد M.Ferinet من أرباب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير هذا الموقف بصورة جميلة، إذ إنه يشبه ذلك بقصة الحصان الذي ليس ظمآن: "هيا إذن اجعل حصاناً غير ظمآن يشرب، وحتى بالصراخ. وهيا حاول إجبار أطفال لا يرغبون في الكتابة على الكتابة" (٣٠).

حل " Ferinet المشكلة بالنص الحر، إذ يفسح المجال أمام الطالب ليتكلم في الموضوع الذي يريد، فدرجات الحرية واسعة أمامه ولا حدود لها، ويمكن أن تضيق درجات الحرية لتسمح للطالب باختيار موضوع من بين خمسة موضوعات، وتضيق أكثر لتصل إلى اختيار موضوع واحد من موضوعين.

وأشار أيضاً إلى طباعة كتابات الطلبة وتبادل الموضوعات بين المدارس، على أنها طريقة جيدة في استثارة الدافعية، إذ عندما يرى الطالب أن موضوعه مطبوع ويصل إلى مدارس بعيدة تأخذه الحماسة نحو الكتابة.

وبالإضافة إلى النصوص الحرة التي تستثير الطلاب نلاحظ القصص ذات النهايات المفتوحة والتي يمكن لأي طالب أن يضع لها نهاية كما يريد.

إن فرض الموضوع على الطلاب وفرض عناصره في الوقت نفسه لا يعلم التعبير ولا يؤدي إلى نموه والتقدم فيه، فيقدر ما يكون الطلبة إيجابيين في الصف، ويقتصر عمل المعلم على المراقبة والتوجيه يحقق التعبير أهدافه.

ويلجأ بعض المعلمين إلى تقديم النماذج الأدبية لكبار الكتاب، ويطلبون إلى طلبتهم حفظها واستعمالها ، وليس ثمة خطر في إطلاع الناشئة على النماذج الأدبية ولكن الخطر يتجلى في حفظها عن ظهر قلب ومن ثم صبها كما وردت على ألسنة مؤلفيها من غير أن يتمثلها الناشئة ويصوغوها بأسلوبهم الخاص.

وما أجمل قول أحد المربين الفرنسيين في هذا المجال: "إنني أحاول أن أترك للناشئ حريته الحقيقية في التعبير عن فكره التي يجب احترامها، أنا لا أحاول أن يكتب حول ما أفكر فيه ، أحب كثيراً أن يشرح فكرته بنفسه ولنفسه، بحيث تظهر في كتابته وفي حديثه صورة تفكيره، فإذا ما فرضنا أفكارنا عليه فإن ذلك لا يعد فكره هو بل فكرنا نحن".

4- تحقيق شروط التعبير: يرى المربون أن ثمة عناصر ثلاثة لا بد من توافرها لإنتاج التعبير، وهذه الشروط الثلاثة:

أ- توافر المادة بمعنى أن يكون لدى الناشئ شيء ما ليقوله، والسؤال الذي يمثل: أنى للناشئة أن يستمدوا الفكر التي سيعبرون عنها؟ الواقع أنه يستند في الحصول على هذه الفكر من الملاحظة المباشرة للعالم، إذ إن هذه الملاحظة هي في جوهر تمرينات التعبير كلها وفي صميمها، ولا بد من تعويد الطفل على الملاحظة الدقيقة لما حوله وإدراك أوجه الشبه والاختلاف، ومن ثم الارتقاء به إلى الاستقصاء والبحث واللجوء إلى الرسم قبل التعبير الكتابي ومن ثم الشرح. كما أن المصدر الثاني لاستيقاء الفكر الكتب حيث سيجد فيها غذاء جديداً لما يحتاج إليه خياله.

ب- توافر فنية القول ووسائله: وهنا تأتي تمرينات بناء الجمل التي ينبغي أن تستخدم بكل عناية وبصورة يتحقق معها التعادل بين المبنى والمعنى.

ج- توافر الدافع: ويتم عن طريق شخصية المعلم وشخصيات الناشئة أنفسهم، فالمعلم الجيد هو الذي يعرف كيف يوقظ الشاعر الذي ينام في كل إنسان، وله الدور الأكبر في تفتيح قدرات طلابه، كما أن الدافع يستثار عندما يختار المتعلمون الموضوعات التي تسرهم وذات الصلة الوثيقة بحياتهم^(٣١).

5- اعتماد طريقة القرح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات: وهي من الطرائق الإيجابية في تحقيق الأهداف المرسومة للتعبير، فإذا كان المتعلم سلبياً عندما تفرض عليه الموضوعات، وأكثر سلبية عندما تفرض عليه العناصر، فإنه يتسم بالنشاط في استعمال طريقة القرح الذهني أو العصف الدماغي أو استمطار الدماغ، ذلك لأنها أسلوب لتوليد فكر جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلاً من الاعتماد على أفكار فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد، أما الأسس التي تستند إليها هذه الطريقة فهي:

أ- تشجيع جميع أفراد المجموعة على الإسهام في استقراء العناصر ووضع الفكر.

ب- قبول جميع الفكر من غير أي نقد أو تقويم لها في البداية بغية تشجيع المشتركين على المضي في الاستقراء.

ج- تسجيل الفكر كافة، مما يساعد على معرفة تفكير كل فرد ومشاعره ومدركاته، ويقنعه بأهمية إسهامه في تقديم الفكر.

د- تشجيع الإسهامات المتعددة.

هـ- إرجاء النقد أو الحكم إلى أن تنتهي المجموعة من وضع جميع أفكارها.

و- إتباع طريقة في النقد لا تعوق أي فرد من المشاركة في المستقبل في طريقة القدح الذهني.

ز- مكافأة المشتركين في المناقشة عن طريق الاعتراف بأن الحل النهائي هو نتاج عملية القدح الذهني التي قام بها الأفراد كلهم بأدوار مهمة^(٣٢).

6- الموضوعية في تقويم الموضوعات: ثمة معلمون يلتفتون إلى الأسلوب والشكل في أثناء تقويم موضوعات طلابهم، ولا يعيرون المعاني اهتمامهم، وهناك معلمون آخرون يعنون بالمعاني والفكر ولا يهتمون بالشكل والأسلوب، والنظرة الموضوعية تقتضي أن ينظر المعلمون نظرة شاملة فيقومون الموضوعات آخذين بالحسبان الشكل والمضمون معاً، وعند وضع الدرجات عليهم أن يعللوا أسباب وضعها وكذا الأمر في أثناء وضع التقديرات، إذ لا بد من تبيان مواضع الضعف أو الجودة.

وعلى المعلمين أن يبتعدوا عن التجريح واستهجان أساليب الطلبة وكتاباتهم في أثناء تقويم موضوعاتهم، بل عليهم أن يعزّزوا هذه الأساليب وأن يشجعوا طلبتهم مهما تكن إمكاناتهم آخذين بأيديهم إلى نمو تعبيراتهم والارتقاء بها إلى الأفضل، لأن ذلك التشجيع يبعث الثقة بالنفس والاعتداد بها، وكم من قدرات

إبداعية ومواهب أدبية عمل بعض المعلمين أرادوا ذلك أم لم يريدوه على الاستهانة بها، فأصيب بالضمور والاضمحلال والزوال ! وبالمقابل كم من بذور إبداعية لدى الناشئ توافر لها المناخ الملائم والتشجيع المستمر من المعلم، فنمت وأورقت وأزهرت وأعطت أفضل الثمار!

ويمكن للمعلم أن يدرّب طلابه على الموضوعية في تقويم موضوعات زملائه، وذلك بأن يطلب إليهم تقويم هذه الموضوعات في ضوء معايير يتفقون عليها مثل "عدم الخروج عن الموضوع، التعادل في كتابة الموضوع، تنظيم الفكر وتسلسلها، وضوح الفكر وبعدها عن التشويش والاضطراب، المنطقية في تسلسل الفكر، وضوح الشخصية، نضاعة الأسلوب، صحة اللغة وسلامتها...إلخ".

7- الإكثار من التعبير: سبقت الإشارة إلى أن المهارة اللغوية لا تتكون

لدى المتعلم إلا بالمران والممارسة والعمل وإدراك العلاقات بين الظواهر، وفي مجال التعبير لا يمكن اكتساب مهاراته إلا بكثرة التعبير نفسه، إذ إن التعبير يتعلم من خلال التعبير نفسه^(٣٣)، بمعنى أن كثرة الكتابة ووضع الطلاب في مواقف حية تسمح لهم بالتعبير والانطلاق يؤدي إلى إكسابهم مهارة التعبير، وعلى المعلمين ألا يضيقوا ذرعاً من كثرة كتابات طلابهم بحجة عدم تمكنهم من تصحيح هذه الكتابات مشيرين إلى أن الهدف هو أن يتمكن الطلاب على الكتابة المستمرة حتى تتكون عاداتها لديهم، على أن يقوم المعلم بين فنية وأخرى بالاطلاع على كتابات ناشئته وتقويمها كلما أمكن ذلك، ومؤكدين أن نقطة الانطلاق في تعلم التعبير هو تعبير الطالب نفسه، وكل ما يقدم إليه ما هو إلا عملية تنمية لما هو موجود لديه لا لما عند الكبار.

8- الاهتمام بالقراءة الحرة: طالما وجدنا أن الطلاب يختلفون فيما بينهم

في تعبيراتهم، وطالما وجدنا أن التعبيرات المتميزة ترجع إلى اهتمام أصحابها بالقراءة الحرة، ذلك لأن القراءة الحرة تمد صاحبها بالثروة اللفظية والتراكيب اللغوية

والأساليب الجميلة والمعاني والمفاهيم والقيم والاتجاهات التي تنعكس على تعبيره فتزيده غنى وعمقاً وامتداداً وجمالاً.

وللمعلم دور كبير في تنمية الميل إلى القراءة في نفوس أطفاله الغضة عندما يغتنم الفرص لتوجيه الانتباه على مراجع الكتب، ويمنح المتعلمين الفرص للاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها في أثناء قراءاتهم الحرة، ويعطيهم الفرص الكثيرة لمناقشة ما قرؤوه، ويوجه الأسئلة ويتلقى الإجابات، ويستمع إلى ما يقصه عليه القارئ، أو يطلب إليه كتابة قصة عما قرأ، أو يلخص موضوعاً قرأه^(٣٤).

ويمكن للمعلم أيضاً أن يضع الطفل في مواقف تعليمية تعليمية تلزمه الذهاب إلى المكتبة، أو أن يقدم الكتب للأطفال بطريقة غير مباشرة، وذلك بأن يقوم في أثناء عرضه لدوره بالإشارة إلى شخصيات ذكرت في كتاب ما، أو لمواقف متشابهة في كتاب آخر ومناقشتها وقراءة أجزاء منها وتوظيفه بعد ذلك في تعبيره.

9- توافر القدوة الحسنة: سبقت الإشارة إلى أن المهارة لا تتكون إلا

بتوافر القدوة الحسنة، وهذه القدوة ينبغي لها أن تكون في البيت والمدرسة والمجتمع، وما دمنّا في صدد تعلم التعبير فإن للمعلم دوراً كبيراً في إكساب ناشئته مهارات التعبير عندما يكون محباً للقراءة مقدماً كل جديد إلى طلابه، وعندما يخلق المواقف الإيجابية في التعليم، ويحترم إبداعية ناشئته ولا يهدم نتيجة جهودهم، ويراعي ميول متعلميه واهتماماتهم، وعندما يكون قدوة أمام طلابه في التعبيرين الشفاهي والكتابي، فيتدفق في تعبيره الشفاهي بكل سهولة وانسياب، كما يكون قدوة لهم في ممارسة الكتابة المستمرة، ومثلما ننتظر من جميع أساتذة الموسيقى أن يعزفوا على الآلات الموسيقية ينبغي لنا أن ننتظر من معلمي فن الكتابة أن يكتبوا هم أنفسهم لا بقصد النشر بل تلبية لحاجة.

ولقد لوحظ "أن ثمة آلافاً من أساتذة اللغة الإنجليزية وآدابها في الولايات المتحدة الأمريكية يتهيبون الكتابة، ويشعرون حيالها بشيء من الخشية والوجل بسبب عدم تدريبهم تدريباً كافياً على التمرس بالكتابة، فالذين يكتبون ويعانون فن الكتابة يكون لرأيهم وإرشاداتهم لطلابهم طابع الأصالة"^(٣٥).

10- التنوع في صيغ المعالجة: مما يسهل تعلم التعبير تتنوع صيغ المعالجة، لأن في هذا التنوع إثارة للحياة، إذ يمكن تحويل الجمل المشتملة على صيغ المفعولية إلى صيغ الفاعلية لجعل الفعل معبراً ودالاً على العمل، ويمكن تدريب التلاميذ على قص مشهد شاهده مستعملين صيغة الماضي ثم صيغة الحاضر لإضفاء حيوية أكثر على المشهد، كما أن استعمال الحوار والأسلوب المباشر يجعل الوصف أكثر حيوية، واستعمال التشخيص يضيف الحيوية على الوصف ويجعل اللوحة تتبض بالحياة.

والتدريب على الكتابة العفوية والطبيعية يحقق النماذج الجيدة في الكتابة، ويرى بعض المربين أن تحقيق النموذج الجيد في الكتابة يستلزم من الناشئ أن يكون متصفاً بالواقعية ومعرفة الملاحظة المنهجية وامتلاك الإحساس الجيد ووضوح الفكر ودقة المناقشة^(٣٦).

كما أن تشجيع الكتابة الشخصية في المدارس يخفف من صعوبات تعلم التعبير، ذلك لأن التعبير الكتابي يصبح ملاذاً للناشئ عندما يود أن يعبر عن نفسه إذ غالباً ما يلاحظ أن بعض المراهقين يكتبون بوفرة وبصورة صحيحة وبأسلوب حي في يومياتهم القلبية وفي مراسلاتهم.

11- عدم الإسراف في التركيز على قواعد النحو والصرف في المراحل الأولى: فقد رأى بعض الباحثين أن الحرص على مراعاة القواعد النحوية والصرفية في المراحل الأولى من تعلم اللغة يعوق عملية التعبير.

ولقد أثبتت الاختبارات في مراحل التعليم المختلفة أن ثمة طلبة يستطيعون حقاً أن يعبروا شفاهياً ويكتبوا كتابات أصيلة، إلا أن الخوف من التدقيق في الألفاظ والتشدد اللغوي يحدان من قدراتهم الإبداعية، فالتشدد في مجال التصحيح والحرص على اللغة الجميلة يقودان إلى إلغاء كل تعبير.

ومن هنا كان على المعلمين أن يوجهوا ناشئتهم إلى الصواب بطرائق غير مباشرة وبكل لباقة وحسن تصرف من غير أن يؤثر ذلك في فاعلية الإبداع لديهم، إذ ليس من الممكن أن نجعل تلاميذنا كلهم مبدعين بالمعنى العام لهذه الكلمة. ومع النمو الفكري للناشئة يعنى بالتقويم اللغوي وينبهون على أخطائهم اللغوية.

ومن الفائدة أن ترصد الأخطاء الشائعة في تعبيرات الطلاب الشفاهية والكتابية، وأن تجرى تدريبات علاجية في ضوء هذه الأخطاء.

وخلاصة القول: إن أساس التعبير الناجح شفاهياً كان أو كتابياً أن ينطلق من المتعلم نفسه وأن نساعد على إغناء بيئته بالمواقف الحية التي يمر بها جسماً وعقلاً ونفساً بغية زيادة خبراته المباشرة، وأن على المعلمين تنمية الطلاقة في التعبير وتنمية ثقة المتعلم بنفسه وتشجيعه المستمر على التعبير عما في نفسه وعما يواجهه من مشكلات باستعمال العلاقات الإنسانية التي تفجر طاقاته الإبداعية، وأن على المعلمين أن يكونوا قدوة حسنة في محبة التعبير والقراءة الحرة ليكونوا مثلاً حياً أمام متعلميهم يفقدون به وينسجون على منواله.

حواشي البحث

- 1- A. G. Goxes - L'enseignement du francais Parle etecrit - Editions de Lecole - Paris P11.
- 2- R.L. Lyrnan - Summary of in vestigation relation to grammer language and composition. Supplementary Educational P.13 monographs. (Chicago - Iuinois).
- 3- R.F. Skinner - Verbal Behavior (NY, Appletons century crofts).
- 4- الدكتور محمود أحمد السيد - في طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة دمشق - 1997 - ص266.
- 5- عبدالفتاح القرشي - سيكولوجية القراءة - معهد التربية للمعلمين - الكويت - 1980.
- 6- Gaston Mialaret - L'apprentissage de la lecture -presses universitaires de France -2 edition - Paris 1968.
- 7- طائفة من المفكرين - لماذا نقرأ؟ - دار المعارف بمصر - القاهرة 1970.
- 8- كارن زيلان - تأملات في الأولاد والقراءة - مجلة المستقبلات - اليونسكو - العدد 53 سنة 1985 ص47.
- 9- الدكتور عبدالعزيز عبدالمجيد - اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها - دار المعارف بمصر - القاهرة 1961 ص114.
- 10- الدكتورة ريماء سعد الجرف - اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية - جامعة الملك سعود - 1994 ص7 و 8.
- 11- الدكتور محمود رشدي خاطر - تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-إدارة التربية - تونس 1986.
- 12- محمد صالح سمك - فن التدريس للتربية اللغوية - مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة 1979 ص376.

- 13- الدكتور محمد رجب فضل الله - القراءة الحرة للأطفال - عالم الكتب - القاهرة 1995 ص46.
- 14- الدكتور عبداللطيف عبيد والدكتور رضا السويسي - طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - اجتماع تطوير أساليب تدريس اللغة العربية - دمشق 1996 ص87.
- 15- جليبرت هايت - فن التعليم - ترجمة محمد حديد أبو حديد - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة 1954 ص45.
- 16- الدكتور محمود أحمد السيد - الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها - دار العودة - بيروت - 1980 ص250.
- 17- الدكتور الدمرداش سرحان - المناهج المعاصرة - دار الفلاح - الكويت 1984 ص33.
- 18- Frank Smith - (1982). Understanding reading, NewYork: Holt, Rinehart and Winston PP 53-65.
- 19- المرجع السابق ص نفسه 58.
- 20- المرجع السابق نفسه ص62.
- 21- المرجع السابق نفسه ص63.
- 22- Teaching Reading Comprehension to the Advanced ESL Student Using the Cloze Procedure - RELC, 4(2) Ted Plaister (1973) PP. 31-8.
- 23- Jane Catterson (1979). "Reading Comprehension at four Linguistic Levels" in Clifford Pennock,ed. NewYork. International Reading Association, Inc.
- 24- المرجع السادس .

Harold A. Anderson - Comprehension and interpretation Evaluation 25-
of Readin. Chicago Press PP 101-106.

26- فردريك نييتشة- هكذا تكلم زرادشت - ترجمة فليكس فارس- دار القلم- بيروت لبنان
ص64.

27- الدكتور محمود أحمد السيد - تعليم اللغة بين الواقع والطموح - دار طلاس للدراسات
والترجمة والنشر - دمشق 1988 ص175.

Frank Marchand - Le francais telqu'or L'enseigne - Le trairie 28-
Larousse - Paris 1971 p62.

29- الدكتور زكي نجيب محمود - تجديد الفكر العربي - دار الشروق - لبنان- 1973
الطبعة الثانية ص217.

30- المرجع الأول ص 35.

31- المرجع الثامن والعشرون ص 128.

32- الدكتور محمود أحمد السيد- التعبير وتطوير تدريسه- ندوة وزارة التربية السورية بالتعاون
مع اليونسكو حول تطوير تدريس اللغة العربية- دمشق- 1986.

33- الدكتور محمد صلاح الدين علي مجاور- تدريس اللغة العربية ج 2- دار القلم- الكويت
1974.

34- المرجع الثالث عشر ص 45.

35- ÑÇÔá ßæáíä- ÇáÊÛÈíÑ ÇáßÊÇÈí- áíáÉ ÇáãÔÊÞÈáíÇÊ-
ÇáíæäÓßæ- ÇáÚíí 53 ÓäÉ 1985 Ö41.

36- المرجع الرابع ص 426.

المحاضرة السادسة

تيسير تعلم الإملاء والترقيم

الأستاذ الدكتور عدنان الدليمي

عميد كلية الآداب - جامعة الزرقاء

السبت 12 صفر 1419 هـ - 6 حزيران 1998 م

لم يرد في كتب العربية المتقدمة مصطلح الإملاء، ولا مصطلح الترقيم، في معناها المتعارف عليه الآن، فهما مصطلحان مستحدثان، ابتدعهما باحثو عصرنا.

وليس في كتب المتقدمين من علمائنا ما يقابل مصطلح الترقيم، فهو فن مستحدث، وهو من آثار اتصالنا بالغرب، ولكن لا يعني هذا أن تراثنا المكتوب قبل عصرنا، قد خلا تماماً مما يدلّ على هذا الفن، فقد جاءت فيه رموز يمكن أن تعدّ من رموز الترقيم، وإن لم يرد نص على المصطلح نفسه، ولعل من أقدم الإشارات إلى مدلول هذا الفن، وضعهم دائرة للفصل بين آيات القرآن الكريم، ثم وضعهم أرقام الآيات وسط تلك الدوائر، ونستطيع أن نعدّ رموز الوقف والوصل بأنواعها المختلفة، المضافة إلى رسم المصحف، جارية مجرى رموز هذا الفن المستحدث. ومما يمكن أن يعدّ من رموز هذا الفن في تراثنا القديم وضع كلمة (انتهى) أو مختصرها (أه) بعد نهاية النص الذي ينقلونه في ثنايا كتبهم.

ويمكن أيضاً أن نعدّ قسماً من الرموز التي استعملها علماء أمتنا المتقدمون مندرجة ضمن رموز هذا الفن، من ذلك مثلاً استعمالهم رمز (ص) للدلالة على متن الأصل الذي يريدون شرحه، واستعمالهم رمز (ش) للدلالة على شرح ذلك المتن.

ولم تخل كتب علمائنا المتقدمين من إشارات إلى هذا الفن فقد دعا صاحب كتاب (مواد البيان) إلى مراعاة فواصل الكلام، وهذا الأمر هو جوهر فين الترقيم، ومن ثمّ حتّى على تمييز فصول الكتاب، لتعرف مبادئ الكلام ومقاطعته، فإن الكلام ينقسم فصولاً وقصاراً، فالكتابة إذا تميزت فصولها، وصل معنى كلّ فصل منها إلى النفس على صورته، وإذا كان متصلاً دعا إلى إعمال الفكر في تخليص أغراضه، ثمّ ذكر أن الكتاب قد اختلفت طرقهم في فصول الكلام الذي لم يميز بذكر باب أو فصل، فالناسخ يجعلون لذلك دائرة تفصيل بين الكلامين، أمّا كُتّاب الرسائل فيجعلون للفواصل بياضاً يكون بين الكلامين يكون قد قدر رأس إبهام، وفصل السجعتين يكون في قدر رأس خنصر^(١).

(١) صبح الأعشى/ القلقشندي 143/3-144.

وقد اعتنى علماء عصرنا بهذا الفن، وكتبوا فيه شيئاً غير قليل، وكثيراً ما ذيلوا كتب الإملاء بمبحث تناولوا فيه أصول الترقيم، وحددوا رموزه، ولا أريد أن أفصل القول فيه، لأن ما نشر عنه في كتابات المحدثين فيه الكفاية والغناء، فضلاً عن أن كثيراً من جزيئاته تعتمد على ذوق الكاتب، لا سيما ما يتصل بالتفريق بين الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، والنقطة .

ويحسن بمن يقوم بتدريس العربية وغيرها من العلوم أن يحث طلبته على استعمال علامات الترقيم، وأن ينظر في ما يكتبونه، ليتأكد من أنهم يستعملون هذه العلامات، وهذا مما ييسر تعليم هذا الفن، وكلما كانت العناية به قوية في المراحل الأولى كان أنفع وأجدى، لأن التبكير في تعليمه يرسخه في ذهن المتعلمين، ويمكنهم من الجودة فيه.

أما مصطلح الإملاء فيقابله في كتب المتقدمين جملة مصطلحات، هي: الخط، والكتاب، والكتّاب، والهجاء، والرسم، وتقويم اليد، وقد ارتبط مصطلح (الرسم) بخط المصحف، وربما عبروا عن رسم المصحف بعبارة (سواد المصحف)، لأن المداد الذين اعتادوا أن يكتبوا به المصحف هو المداد الأسود، وقد يطلقون على خط المصحف (الرسم السلفي)، أو (المصطلح الرسمي)، وهذه المصطلحات تقابل (المصطلح العرفي) الذي يقصد به الخط الموافق لقواعد الرسم القياسية، وهو المصطلح العام الذي اصطلح عليه الكتّاب، في غير رسم المصحف، ورسم العروض.

ولقد وردت لفظة (إملاء) مقترنة بفن الخط في عبارة صاحب مفتاح السعادة، فقد ذكر أن من بين العلوم المتعلقة بإملاء الحروف المفردة (علم إملاء الخط العربي)، وتكررت العبارة نفسها في كشف الظنون.

والإملاء هو مصدر أَمَلَى يَمَلِي، ولم يرد هذا المصدر في القرآن على المعنى الذي نحن بصددده ولا على المعنى اللغوي العام وإنما ورد فعل من مشتقاته وهو (تَمَلَى) وورد الفعل (يمل) الذي مصدره الإملا، فقد تردد هذا الفعل في آية الدين ثلاث مرات بصيغ (يملّ، وليمل، و(فليمل)، وكلها في معنى الإملاء المرتبط بالكتابة وليس المقصود به الكتابة نفسها.

والإملاء في أصل وضعه هو غير الكتابة والخط، وهو أن يبدأ إنسان ما بالإدلاء بأقوال ولتثبت هذه الأقوال يبدأ إنسان آخر أو أكثر من إنسان يدون هذه الأقوال، وهذا هو مفهوم هذه اللفظة في القرآن الكريم، ثم تطور مدلول هذه اللفظة فأصبحت فناً من فنون التعليم، وذلك بأن يبدأ معلم أو شيخ بإلقاء درس على تلامذته، ويأخذ هؤلاء التلاميذ يدونون ما يُملى عليهم، وبعد ذلك ظهر فن من فنون التأليف اسمه الأمالي كأمالي الزجاجي، وابن الشجري وابن الحاجب وأبي علي القالي.

ويبدو لي أن معنى الإملاء قد تطور في عصرنا هذا فأصبح يدل على الكتابة والخط، وإنما جاء هذا التطور الدلالي من الملازمة الحاصلة بين الإملاء والكتابة والخط وقوانين الكتابة، فعملية الإملاء هذه أصبحت في مرور الزمن بديلاً عن الكتابة وليس في ذلك ضير، ولا مجانبة لقوانين اللغة وتطور دلالة ألفاظها.

والألفاظ القرآنية المتصلة بالكتابة كثيرة، منها مثلاً: كتب وكتبنا، وتكتبوه، ويكتبون، واكتبها، وكاتب، والكتاب، ومكتوب ويسطرون، ومسطور، ومستطر، وصحف، وورق، أما لفظ الخط فقد ورد منه الفعل (تخطه) في قوله تعالى: (وَمَا كُتِبَ تَلَوُ مِنْ قَبْلِهِ مِنْ كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ) ^(١).

وورد ذكر القلم مرتين والأقلام مرتين أيضاً، وورد ذكر المداد مرة واحدة ، وغزارة هذه الألفاظ في القرآن فيها دلالة كبيرة: على مدى اهتمام هذا الدين بآلات العلم والمعرفة، ومما يعزز هذا ويقويه أن أول ما نزل من القرآن على النبي صلى الله عليه وسلم ورد فيه لفظة. (اقْرَأْ) ولفظة (القلم)، وفي القرآن تصريح بأن (القلم) أصل من أصول التعليم (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ).

وقد حصل في عصرنا هذا تفريق بين مدلول لفظ الإملاء ولفظ الخط، فأصبح الإملاء دالاً على تعليم قوانين الكتابة وأصولها، أما الخط فأصبح دالاً على تعليم فنون الخط وأنواعه من نسخ ورق عة وثلاث وغير ذلك من أنواع

الخطوط، وأصبحت وظيفة معلم الإملاء منحصرة بتعليم تلامذته قوانين الكتابة وربما أرشدهم إلى ما يحسن خطهم، أما فن الخط فله درس آخر يُعنى المعلم فيه بتعليم تلامذته فنون الخط وأنواعه وليست له عناية بتعليمهم قوانين الكتابة.

والكتابة أي كتابة كانت إنَّما هي فن مستحدث استحدثه الإنسان في مرحلة من مراحل تطوره الحضاري، فهي لم تظهر ملازمة لظهور اللغة، بل ابتدعت بعد مرحلة طويلة من مراحل تقدم الإنسان ورقيه.

وليس من غرضي في هذا البحث أن أتحدث عن المراحل التي قطعتها مسيرة الكتابة في تاريخ الإنسان العربي أو غير العربي، وإنما الذي أسعى إليه هو معالجة أمر الكتابة العربية وكيف نُيسر تعليمها.

والكتابة علم له قوانينه، وكلّ علم لا يخلو من مشكلات، وجلّ هذه المشكلات متأتية من خروج الكتابة في كل اللغات عن أصل عام ينبغي أن يلتزم به كل من يمارس الكتابة، وهذا الأصل هو أن رموز الكتابة يجب أن تطابق الملفوظ به من الأصوات، وفي حد معرفتي اليسيرة أستطيع أن أجزم أنه ليس هناك لغة قد التزمت الكتابة فيها بهذا القانون.

وكل من له إلمام باللغة الإنجليزية، في ذهنه ألفاظ كثيرة، قد خالف فيها الخط اللفظ، وكان باستطاعة علماء هذه اللغة أن يجروا إصلاحات كثيرة على أصول كتاباتهم لتخلو هذه اللغة من تلكم المخالفات، ولكنهم لم يفعلوا ذلك، رغبة منهم في المحافظة على خطهم الموروث، مع أن هذا الخط غير مرتبط بنص ديني مقدس عندهم، ولكنه جزء من حضارتهم، ومن موروثهم، أما نحن العرب، فقد سارعنا إلى الدعوة إلى تغيير خطنا واستبدال الخط اللاتيني به، وقد فات هؤلاء الدعاة المخلص منهم، والمغرض، أن الخط العربي قد ارتبط بنص لغوي تكفل الله بحفظه، فضلاً عن أن أيّ تغيير في صور حروف العربية وأصو

وإحلال صور أخرى محلها سيؤدي إلى قطع الصلة بتراثنا المكتوب الذي ضمّ حضارتنا وكلّ ما يتصل بهذه الحضارة من دين وعلم وأدب وتاريخ وفن، ولا أظنّ أن هناك لغة في الدنيا استطاعت أن تحافظ على وجودها وكيانها كما استطاعت العربية، وهذا هو سرّ رباني وحكم إلهي لن تستطيع أيّ قوة أن تغيّره، مهما أوتيت من مكر أو حيلة، فالذي تكفل بحفظ القرآن تكفل بحفظ العربية، لأنها لغة القرآن، ولغة من أنزل عليه القرآن، ومن هنا وجدنا جميع الدعوات التي ظهرت في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي الداعية إلى تغيير الخط العربي وبجّة تيسر تعليمه قد خابت وماتت، وبقي الخط العربي محافظاً على أصوله وفنونه، وزاد تمسك الأمة به، وشاع وانتشر في أرجاء العالم، ففي كل مكان يرتفع فيه صوت مؤذن تجد أثراً من آثار هذا الخط، وربما كان غير العرب أكثر من العرب تقديساً وإجلالاً لهذا الخط، فارتباط الخط العربي بالقرآن أتاح له الصمود في وجه كلّ الدعوات الهادفة إلى تغييره، بأيّ حجة من الحجج، سواء أصدرت هذه الدعوات من مخلصين أم من مغرضين، وسيبقى الخط العربي ما بقي على هذه الأرض إنسان يتلو آيات الذكر الحكيم.

ولكن إيماني بقدسية هذا الخط لا يحول دون الإسهام في التفكير في وضع أسس تيسير تعليمه، لأن عملية التعليم بها حاجة إلى إيجاد الطرق التي تيسر التعليم، سواء أكانت المادة التي يُراد تعليمها اللغة أم كانت غير اللغة، وقد شغل أمر تيسير التعليم بالأسلافنا من علماء الأمة، وما سعيهم إلى تدوين العلوم في وقت مبكر من نهضتهم إلا دليل بيّن على مدى اهتمامهم في نشر العلوم وحفظها وتيسير تعليمها، وقد فطنوا على عظيم قيمة التدرج في هذه المؤلفات، وتعدّ مؤلفات ابن هشام الأنصاري مثلاً على هذا النمط من التأليف، وما وضعهم المتون الصغيرة، وشيوع المنظومات التعليمية إلا خطوات نيرة في

هذا السبيل.

وليس همي في هذا البحث أف صل القول في سبل تيسير علوم العربية عامتها، وإنما همي منحصر بتيسير تعليم الكتابة العربية، التي أصبحنا نسميها الإملاء.

والكتابة العربية مرتبطة بقوانين علوم شتى من علوم العربية، كالنحو والصرف واللغة، ولن يستطع أي متعلم أن يتقن الكتابة العربية ما لم يلمَ إماماً تاماً بقوانين العربية، لا سيما ما يتصل منها بالحذف، والإعلال، والإبدال، والوصل، والفصل، والإدغام، والوقف، والابتداء، فضلاً عن إمامه بأشكال الحروف وطبيعتها، وما ينقط منها، وما لا ينقط، وما يجوز أن يوصل بما قبله وبما بعده، ما يجوز أن يوصل بما قبله، ولا يجوز أن يوصل بما بعده.

فتيسير تعليم الكتابة، أعني الإملاء، إذن مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعليم العربية بصفتها كلاً لا يتجزأ، فالذي لا يعرف أن أصل الألف في (دعا) هو الواو، وأن أصل الألف في (رمى) هو الياء، قد يخطئ في كتابة هذين الفعلين، والذي لا يفرق بين (أن) المخففة من (أن) و(أن) الناصبة للفعل المضارع، قد يخطئ في كتابة هذين الحرفين إذا وليهما الحرف (لا)، ومن هنا وجب على معلم الإملاء أن يكون ملماً بقوانين العربية، نحوها، وصرفها، وأصولها حتى يستطيع أن ينجح في تعليم تلامذته، فالخطوة الأولى في تيسير تعليم الإملاء تتمثل في اختيار معلم هذا الفن وإعداده الإعداد الصحيح، والعناية به العناية التي تتناسب وما أوكل إليه من واجب عظيم يتمثل في تعليم النشء قوانين الكتابة. ولعل تقصيرنا في هذا الأمر هو الذي حال دون تعليم أبنائنا لغتهم، وهم في المراحل الأولى من التعلم.

وليس في وسع الباحث المنصف أن ينكر وجود مشكلات في الكتابة العربية، ولكن هذه المشكلات ليست عسيرة الحلّ، وقد سعى علماء أمتنا إلى تذليل هذه المشكلات، فوضعوا المؤلفات الكثيرة في ضبط قوانين الكتابة العربية، وكان غرضهم من ذلك هو حلّ هذه المشكلات، والسعي إلى تيسير تعليم هذا الفن من فنون العربية، والناظر في كتاب كشف الظنون يجد مجموعة من الكتب ليست قليلة عالجت هذا الفن، وقد أسهم علماء عصرنا في وضع جملة ليست قليلة من الكتب عالجت فيها هذا الفن، وكان غرضهم الأول هو تيسير تعليمه، وقد استقصى الدكتور عبد الفتاح الحموز ^(١) جمهرة ما كتب في الإملاء قديماً وحديثاً، فبلغت (126) مصنفاً.

ومما ييسّر تعليم الإملاء هو أن نسعى إلى حصر مشكلات الخط العربي، ومن ثمّ نسعى إلى وضع السبل التي تذلل هذه المشكلات، وأضع بين يدي البحث أبرز هذه المشكلات وهي:

١. التفريق بين الضاد والظاء.
٢. الأحرف المحذوفة من الكتابة.
٣. الأحرف الزائدة في الكتابة.
٤. كتابة الألف في آخر الكلمة.
٥. التفريق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
٦. الوصل والفصل بين الكلمات.

(١) فن الإملاء في العربية 24/1-39.

٧. علامات الضبط والشكل.

٨. كتابة الهمزة.

التفريق بين الضاد والطاء:

لقد أدرك علماء أمتنا منذ زمن بعيد صعوبة التفريق بين الضاد والطاء، وعدّوا ذلك من المشكلات، وقد أشار إلى هذه القضية ابن الجزي فقال وهو يتحدث عن الضاد: "وليس من الحروف ما يعسر على اللسان مثله، فإن السنة الناس فيه مختلفة، وقل من يحسنه، فمنهم من يخرج ظاءً" (١).

وقد عالج المتقدمون هذه المشكلة فوضعوا جملة كتب حصروا فيها ألفاظ الضاد والطاء ليسيروا على الناس معرفة هذه الألفاظ، وليفروا فيما بين الألفاظ المشتملة على هذين الصوتين، وقد ثبت بالاستقراء أن الألفاظ التي وردت فيها الطاء أقل من الألفاظ التي وردت فيها الضاد (٢)، ومن هنا وجدنا قسماً من العلماء قد سعوا إلى حصر هذه الألفاظ ليسهلوا على المتعلمين حفظها، فجمعوها في باب من أبواب كتبهم التي عالجوا فيها قوانين الكتابة العربية، أو وضعوا فيها مؤلفاً خاصاً بها.

ولعل ما ييسر هذا الأمر هو أن يسعى معلم القراءة على ضبط هذين الصوتين، ويضع بين أيدي تلامذته أمثلة على الألفاظ التي جاءت مشتملة على هذين الصوتين، وضبط ذلك غير خاضع لقوانين قياسية وإنما مرده إلى السماع والحفظ، وإذا عرف الناشئ جملة أصول الألفاظ الواردة فيها هذان الصوتان من

(١) النشر في القراءات العشر 219/1.

(٢) صبح الأعشى 220/3، وقد أحصى القلقشندي جملة الألفاظ الواردة فيها الطاء ورتبها على حرف المعجم - صبح الأعشى 220/3-227.

الممكن أن يفهم أن كل ما اشتق من هذه الأصول يشابهها، واعتقد أن الخلط بين الألفاظ التي تشتمل على هذين الصوتين ليس كبيراً، ومما خفف هذه المشكلة في زماننا هذا إقبال النشء على حفظ القرآن، تعلمهم أصول تلاوة، ومعلمو القرآن هم أكثر الناس عناية بضبط الأصوات، وأكثرهم مقدرة على ترسيخها في آذان طلبتهم.

الأحرف المحذوفة من الكتابة:

الأصل في كتابة الألفاظ أن يشتمل الرسم على رموز الأصوات الملفوظة، ليطابق المكتوب الملفوظ ^(١)، وهذا هو القانون العام الذي يخضع له جمهور الكلم العربي المدوّن في تراثنا، ولكن واضعي الخط العربي لم يلتزموا بهذا الأصل في جميع ما رسموه من ألفاظهم، فرسموا قسماً من ألفاظهم بحروف لا تشتمل على كل رموز تلك الألفاظ، إذ حذفوا بعضها من الكتابة، وإن كانوا يلفظون أصواتها، وهذا النوع من الحذف جرى لقسم من المفردات العربية قبل التركيب، وغالباً ما يكون سببه التخفيف والإيجاز في الكتابة، وهذا الحذف غير خاضع لقوانين نحوية أو صرفية، وإنما أخذ به عن طريق النقل، وحُوِّظ عليه في رسم تلك الكلمات التي حذف أحد حروفها من الرسم، دون اللفظ، وقد اختصت الألف والواو بهذا النمط من الحذف، والألف أكثر من الواو تعرضاً للحذف في الكتابة، وربما يكون لحذف الألف من الرسم أصل تاريخي يرتبط بنشأة الخط العربي، فقد جاءت بعض النقوش العربية القديمة خالية من الألف، في كلمات كان حقها أن تشتمل كتابتها على الألف ^(٢).

والكلمات التي حذفت منها الألف في الرسم دون اللفظ قبل التركيب ليست

(١) كتاب الخط لبي بكر بن السراج / مجلة المورد م 5 عدد 3 سنة 1976م. ص 103.

(٢) رسم المصحف/ دراسة لغوية وتاريخية/ الدكتور غانم قدوري الحمد 71 و 305.

كثيرة، وقد جمعها علماء الخط العربي وحصروها مثل : لفظ الجلالة (الله) و(إله) و(الكنّ) و(الرحمن)، و(هذا) و(هذه) و(هذان) و(هذين) و(هؤلاء) و(ذلك).
(ذلكم)، وأرى أن حذف الألف من هذه الألفاظ لا يشكل معضلة في الكتابة، لا سيما أن هذه الألفاظ كثرة الاستعمال، وقد استقر رسمها واعتادته أيدي النشء.

أما حذف الواو من الكتابة فليس أمره شائعاً في الرسم القياسي، فقد حذف الواو من كلمات قليلة، مثل: داوود، وطاووس، وراووق، وناووس وهارون^(١)، فقد كتبوا بواو واحدة، وذلك للتخفيف، وربما كتبوها بواوين على أصل اللفظ، عد داوود، فقد كتبت بواو واحدة.

وحذف الواو في مثل هذه الكلمات لا يُعد مشكلة كبيرة، وذلك لقلة هذه الكلمات فضلاً عن أن استعمالها في الكلام قليل، ولا يُعد إثباتها خطأ شنيعاً، وأرى تسهياً لتعليم الإملاء أن تكتب هذه الألفاظ بواوين، ليطابق الخط اللفظ عدا لفظة (داوود) فتكتب بواو، لشهرة هذه اللفظة ويقوي هذا ورودها في القرآن الكريم بواو واحدة.

وهناك نوع آخر من الحذف يقع للكلمات في التركيب، فهي في أصل رسمها ليس فيها حذف، ولكنها إذا دخلت في التركيب جرى حذف لبعض حروفها، وهذا الحذف خاضع لضوابط نحوية أو صرفية، وقد يكون للتخفيف، وغالباً ما يسبق هذا الحذف من الرسم حذف في اللفظ أيضاً، فمثلاً حذف همزة (ابن) إذا وقعت بين علمين، بالضوابط المعروفة^(٢)، سبقه حذف في اللفظ، لزوال موجب لفظها، وهو الابتداء بها، فهي إنما لحقت لفظة (ابن) لسكون الباء،

(١) قواعد الإملاء/ عبدالسلام هارون 47، والمفرد العلم في رسم القلم/ السيد أحمد الهاشمي 167، وأصول الإملاء/ الدكتور عبداللطيف محمد الخطيب 143.

(٢) قواعد الإملاء/ عبدالسلام هارون 49، والإملاء والترقيم/ عبدالعليم إبراهيم 75-76.

العرب لا تبدأ بالساكن، فجاء بهمزة الوصل بها إلى النطق بالساكن عند ابتداء الكلام به.

وقد استقصى علماء الخط مواضع حذف همزة الوصل لفظاً وكتابةً، من ذلك مثلاً:

- ١ - حذفها من (اسم) في البسملة الكاملة، وذلك لكثرة الاستعمال ولورودها في أوائل سور القرآن الكريم، عدا سورة التوبة، وحذفوها أيضاً من (اسم) المضافة إلى لفظ الجلالة، إذا افتتحت بها الكتابة، ولم يحذفوها من (اسم) في غير هذين الموضعين، فلو قيل (باسمك يا رب) أو (باسمك اللهم)، أو (ابدأ باسم الله) لتثبتت الهمزة^(١).
 - ٢ - حذفها من الأداة (ال) إذا دخلت عليها اللام، سواء كانت لام جر، أم لا ابتداءً، أم لا استغاثة أو تعجب مثل : وللاخرة خير من الأولى، والكتاب للرجل، ويا للأغنياء من الفقراء، ويا للداهية^(٢).
 - ٣ - حذفها مع همزة الاستفهام: تحذف همزة الوصل لفظاً وكتابةً إذا دخلت عليها همزة الاستفهام، كما في قولهم : اسمك زيد أم عمرو؟ وقد اتفق في هذا الحذف الرسم القياسي ورسم المصحف، قال تعالى: (انطَفَى الْبَنَاتِ عَلَى الْبَنِينَ)^(٣).
- وإذا دخلت همزة الاستفهام على الاسم المحلي (بلل)، ثبتت همزة الاستفهام،

(١) أدب الكاتب لابن قتيبة 184.

(٢) أصول الإملاء/ الدكتور عبداللطيف محمد الخطيب 129، وقواعد الإملاء/ عبدالسلام هارون 41.

(٣) الصافات/ 153.

وحدثت بعدها مدة، كما في قولنا: الرجل هذا قال لك ذلك؟^(١).

وتيسيراً لتعلم الإملاء، اقترح ألا يتوسع في حذف الحروف، وأرى أن تثبت الألف في كثير من الأعلام التي شاع حذفها منها، عدا العلم (طه). فيبقى على صورته المعروفة، وأرى أيضاً أن تثبت ألف (السموات) وألف (ثلاث) إذا أضيفت إلى (مئة) في نحو (ثلاثمئة)، أو لم تضاف، ليطابق رسمها لفظها، وهذا هو الأصل في كتابة الألفاظ، وكذلك اقترح إثبات ألف حرف النداء (يا) في أي موضع وردت، وإثبات ألف الضمير (أنا) إذا تقدمت عليها (ها) التنبيه وجاء بعده (ذا) الإشارية، في مثل: ها أنا ذا، وإثبات همزة (ابن) إذا سبقت بحرف النداء (يا) في مثل: يا ابن الكرام، وذلك للمحافظة على صور هذه الألفاظ في التركيب، كما كانت عليه قبل التركيب، خلافاً لمن ذهب إلى حذفها من القدامى والمحدثين^(٢).

الأحرف الزائدة في الكتابة:

الأصل في كتابة الألفاظ ألا يرسم فيها حرف لا وجود له في النطق، وقد جاءت جمهرة الألفاظ العربية ملتزمة بهذا الأصل، إلا أن هناك ألفاظاً جاءت فيها أحرف تكتب ولا تلفظ، وقسم من هذه الأحرف جيء به لغرض صوتي مثل همزة الوصل، فقد زيدت في الكتابة ليتول بها إلى النطق بالساكن، فصار لها وضعان، وضع تُعدّ فيه ليست زائدة إذ ينطق بها، وكأنها همزة قطع، وذلك إذا ابتدئ بها الكلام، أما إذا جاءت في وصل الكلام فلا ينطق بها، وعندئذ يكون لها وضع آخر، تكون فيه مزيدة في اللفظة والكتابة، ولكن هناك أحرف أخرى رسمت في

(١) أدب الكاتب/ ابن قتيبة 188 وأصول الإملاء/ الدكتور عبداللطيف محمد الخطيب 128.

(٢) ينظر أدب الكاتب لابن قتيبة 192 والإملاء والترقيم في الكتابة العربية/ عبدالعليم إبراهيم 78-

79-، وقواعد الإملاء / عبدالسلام هارون 40 و44 و45-46.

الكتابة ولا ينطق بها في أيّ حال من الأحوال، وقد استقرى علماء العربية هذه الأحرف ومن ثم حصروا مواضع زيادتها، وهذه الأحرف هي:

1- الألف:

تزداد الألف بعد واو الجماعة المسند إليها الفعل المضارع، والفعل المضارع في حالتي النصب والجزم، وفعل الأمر، في مثل: ذهبوا، ولن يذهبوا، ولم يذهبوا، واذهبوا.

وعلل العلماء زيادتها بأنه جيء للتفريق بين واو الجماعة وواو العطف في الأفعال التي تنتهي بحرف لا يتصل بما بعده، مثل: ومن ثم ألحقوها بكل الأفعال المتصلة بواو الجماعة في الحالات المذكورة آنفاً، وذلك طرداً للباب ^(١)، ومن العلماء من علل هذه الزيادة بعلّة أخرى، وهي أنها تفرق بين حالتي اتصال الفعل المسند إلى واو الجماعة بالضمير (هم)، فإذا جيء به لتوكيد واو الجماعة الحقوا الواو هذه الألف، فكتبوها مثل (ضربواهم) ، للدلالة على أن الضمير ضمير منفصل، أما إذا كان هذا الضمير مفعولاً به، فلا يلحقون الواو هذه الألف، فيكتبونها هكذا (ضربوهم) للدلالة على أن الضمير (هم) في مثل هذا ضمير متصل، ثم ألحقوها في سائر المواضع، و إن لم يتصل بالواو الضمير (هم)، وذلك طرداً للباب ^(٢). وقد سموا هذه الألف الزائدة (ألف الفصل).

وتزداد الألف أيضاً في (مائة) مفردة ومثناة، وذكر علماء العربية أنها زيدت

(١) أدب الكاتب لابن قتيبة 189، وأصول الإملاء/ للدكتور عبداللطيف محمد الخطيب 112.

(٢) صبح الأعشى 3/176.

للتفريق بين (مائة) و (منه) أو بين (مائة) و(فئة) ^(١)، وذلك قبل نقط الحروف وإعجامها ووضع رمز خطي للهمزة، وقد دعا قسم من العلماء القدماء على حذف هذه الألف والاستغناء عنها ^(٢)، إذ لا ضرورة لها بعد أن استقر إعجام صور الحروف العربية، وأصبح من اليسير التفريق بين الميم والفاء، والنون والهمزة، وزال الذي كان متوقعا حصوله قبل استحداث النقط، ووضع رمز للهمزة. ومما يقوي هذا الرأي - فيما أحسب - ويعززه أن كثيراً من الناس يُخطئون في لفظ هذه الكلمة، فيقولون: (ماءه) ^(٣)، وفي ضوء هذا اقتراح الاستغناء عن هذه الألف، وحذفها من مرسوم هذه الكلمة، مفردةً ومثناةً، ومن ثَمَّ رسمها هكذا. (مئة) و(مئتان) في الرفع، و(مئتين) في النصب والجر، لأن كتابة هذه الألفاظ خارجة عن القياس، وفي حذفها عودة إلى أصل من أصول الكتابة، وهو أن رسم الكلمات يجب أن يطابق لفظها.

2_ زيادة الواو:

وزادوا أيضاً حرف (الواو) في كلمات قليلة، أحصاها علماء هذا الفن، وهي (أولو) بمعنى أصحاب، و(أولات) بمعنى صاحبات، و(أولئك) و(أولى) الإشارية وأولاء ^(٤).

ومما ييسر ضبط هذه الزيادة وتعلم إملائها أنها قد جاءت موافقة لرسم المصحف فضلاً عن أنها في كلمات قليلة، وقد كثر استعمالها في الكلام فاستقر

(١) أدب الكاتب لابن قتيبة 201، وصبح الأعشى للقلقشندي 175/3، وأصول الإملاء/ الدكتور

عبداللطيف محمد الخطيب 108-109.

(٢) صبح الأعشى للقلقشندي 176/3.

(٣) أصول الإملاء/ الدكتور عبداللطيف محمد الخطيب 110.

(٤) أدب الكاتب 201، وانظر: قواعد الإملاء/ عبدالسلام هارون 27.

رسمها، وربما كتبها المرء من غير أن يشعر زيادتها أو يستشكّلها.

وتزاد الواو في (عمرو) في حالتي الرفع والجر، وحذف في حالة النصب، وعلة زيادتها - كما ذكر العلماء - هي التفريق بينها وبين رسم (عمر) العلم، ولهذا حذفوها من (عمرو) في حالة النصب، لأن عمراً متصرفاً، وعمر ممنوعة من الصرف، فيحصل التفريق بينهما بالألف التي تزداد في حالة النصب في كل اسم منصرف ^(١)، والذي أوجب زيادة هذه الواو في الخط العربي القديم هو خلو الخط آنذاك من علامات الضبط (الحركات والسكون) ، ولما كانت هذه العلامات قد أدخلت على رسم الحروف العربية، غدا من الممكن التفريق بين (عمر) و(عمرو) المنصرفة، وانتفى اللبس، وفي ضوء هذا أقترح حذف هذه الواو من (عمرو)، لا سيما أن كثيراً من الناس أصبحوا يلفظون هذه الواو مع هذا العلم، وكأنها جزء من بنيته، والتعويض عنها بضبط حروف هذين العلمين عند كتابتهما. وقد دعا أبو جعفر النحاس إلى حذف واو (عمرو) عند شكلها، لأن ذلك يفرق بينها وبين عمر ^(٢).

كتابة الألف في آخر الكلمة:

الألف حرف مدّ ولين، لا يقبل الحركة، بخلاف الواو والياء، ولهذا سماه سيبويه حرفاً ميتاً ^(٣)، ولأنه لا يقبل الحركة، لم يقع في أول الكلمة، بل يقع في حشوها وآخرها، ولما كان لا يصح أن يبدأ وأرادوا أن يجعلوا له رمزاً خطياً ألحقوا به اللام، فقالوا (لام ألف لا) ^(٤)، وذلك ليتوصلوا على تصوير لفظة ورسمه.

(١) صبح الأعشى / القلقشندي 178.

(٢) صناعة الكتاب/ أبو جعفر النحاس 136.

(٣) الكتاب 3/356.

(٤) سر صناعة الإعراب/ ابن جني 44/43/1.

وحق هذا الحرف أن يرسم خطأ قائماً، سواء أكان في حشو الكلمة أو آخرها، وسواء أكان جزءاً من اسم أو فعل أو حرف، ولكنّ العرب لم تلتزم في خطها بهذا الأصل فإذا جاء هذا الحرف في آخر الكلمة، فهي ترسمه مرة ألفاً قائمة على الأصل كما في (لا)، و(رجا) و(عصا)، وتارة ترسمه مثل الياء المتطرفة، من غير أن تعجمها، مثل (إلى) و(رمى) و(متى)، إما إذا وقع هذا الحرف في وسط الكلمة فتكتبه ألفاً قائمة على أصل رسمه، سواء أكان هذا التوسط أصلياً، كما في (قال)، أم كان توسطاً عارضاً، في (فتاه) و(رحاه) و(يخشاه) و(الإم) و(حتام).

ولقد تتبع علماء العربية مواضع كتابة الألف في آخر الكلمة، ووضعوا ضوابط تضبط كتابتها بالألف القائمة أو على صورة الياء، وعززوا ذلك بأمثلة كثرة تيسر على الناس إتقان رسم هذا الحرف، وممن فعل ذلك عبدالسلام هارون رحمه الله - فقد ذكر أنها تكتب في صورة الياء في سبعة مواضع هي:

١. في كل اسم ثلاثي ألفه منقلبة عن ياء مثل: الفتى، والهدى، والرحى، أما إذا كانت ألفه منقلبة عن واو، فتكتب بالألف القائمة، مثل: الفقفا، والعصا، والحجا.

٢. في كل اسم عربي زائد على ثلاثة أحرف وليس قبل آخره ياء، نحو: صغرى، صرعى، وسكارى، ومصطفى، وتترى، أما إذا كان قبل آخره ياء فكتب ألفه قائمة، نحو: دنيا، وقضايا وثرى، إلا (يحيى) علماً فترسم ألفه على صورة الياء، للتفريق بينه وبين الفعل (يحيى). ويرى بعض الباحثين أن نكتب ألف مثل (دنيا) و(ثرى) و(رى) في صورة الياء إذا كانت هذه الأسماء أعلاماً، ولا أحسب ذلك سديداً وأرى أن تكتب ألفاً قائمة في كل هذه

الأسماء، سواء أكانت أعلاماً أم غير أعلام.

٣. في أربعة أعلام أعجمية، وهي: موسى، وعيسى، وكسرى، وبخارى، أما غيرها من سائر الأسماء الأعجمية فتكتب بالألف القائمة، مثل: دارا، وأوريا.

٤. في خمسة أسماء مبنية، وهي: لدى، وأنى، ومتى، وأولى (اسم إشارة) والألى (اسم موصول).

٥. في كل فعل ثلاثي ألفه منقلبه عن ياء، مثل: سعى، ورعى، ورمى، أما إذا كانت ألفه منقلبة عن واو فتكتب بالألف القائمة، مثل: دعا، ورجا، وعزا.

٦. في كل فعل زائد على ثلاثة أحرف، سواء أكان الحرف الزائد على الأحرف الثلاثة حرف مضارعة أم لم يكن، وسواء أكان أصل الألف ياء أم كان أصلها واواً، مثل يُدعى، يسعى، واستدعى، ويُرْمى، وإذا كان قبل الألف ياء كتبت الألف قائمة، كراهة اجتماع صورتين للياء، مثل: استحيا، ويحيا، وتزياً.

٧. في أربعة أحرف هي: حتى، وإلى، وعلى، وبلى (في الجواب) أما في سائر الحروف الأخرى فتكتب ألفاً قائمة، مثل: ما ولا وهلاً ويا وها (في التنبيه) وخلا وحاشا وعدا (حروف جرّ) ثم أضاف - رحمه الله - قاعدتين، وهما:

١. ما كانت فاؤه واواً كتب بالياء: مثل وعى ووقى والجوى والهوى.

٢. ما كانت عينه همزة كتب أيضاً بالياء، مثل نأى^(١).

وقد استوفى عبدالسلام هارون -رحمه الله- المواضع التي تكتب فيها الألف قائمة في ثنايا المواضع التي تكتب فيها على صورة الياء.

ولا بد لمعلم الإملاء أن يكون ملماً بمعرفة هذه المواضع كلها، فضلاً عن معرفته أصل الألف الثالثة في الأفعال والأسماء ويحسن به أن يراجع معاجم اللغة ليضبط ذلك، وهناك ضوابط تؤدي على معرفة أصل هذه الألف في الأسماء والأفعال، لثنية الأسماء أو جمعها، أو إعادتها إلى مفرداتها إن كانت جموعاً فمثلاً أصل الألف في عصا واو، لن مثناه عصوان، وجمعه : عصوات، وأصل الألف في (قرى) ياء، لأن مفرداها : قرية وأصل الألف في (ذرا) واو، لأن مفرداها، ذروة وأصل الألف في (عرا) واو، لأن مفرداها: عروة^(٢).

أما معرفة أصل الألف في الأفعال فيتواصل إليه إما بتصريف الفعل، وذلك برده على مصدره، أو بصياغة المضارع منه، فمثلاً الألف في سعى أصلها ياء، لن مصدره (سعى) وأصل الألف في (دعا) الواو، لأن مضارعه يدعو، ويتوصل إلى معرفة أصل الألف بطريقة أخرى أيضاً، وذلك بإسناد الفعل على ضمير الرفع المتصل المتحرك كضمير النفس مثلاً، فإذا أردنا معرفة أصل الألف في (رجا) نسنده إلى تاء المتكلم مثلاً فنقول: (رجوت) وعندئذ نعرف أن أصله واو، فنكتبه بالألف القائمة، وإذا أردنا أن نعرف أصل الألف في الفعل سعى نسنده إلى ضمير النفس فنقول: (سعيت) وعندئذ نعلم أن أصل الألف ياء، فنكتبه في

(١) قواعد الإملاء 23-28 وينظر : المفرد العلم، أحمد الهاشمي 139-143، 67-79، ودليل

الإملاء وقواعد الكتابة العربية، فتحي الخولي 31-39.

(٢) دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية 32-36.

ومما ييسر تعليم كتابة الألف في آخر الكلمة هو إعطاء أمثلة كثيرة عليها، فضلاً عن السعي إلى ترسيخ قواعد ضبطها في أذهان ضبطها في أذهان المتعلمين، لا سيما في المراحل الأولى من مراحل التعليم، وأن يقف معلم القراءة عند جلّ الكلمات التي ترد فيها الألف متطرفة، ويبين لطلّبه سبب مجيء الألف في الصورة التي جاءت عليها، ويحثهم على مراجعة معاجم اللغة لمعرفة ما ورد فيها من كلمات أصل الألف فيها واو، وما ورد فيها من كلمات أصل الألف فيها ياء.

التاء المفتوحة والتاء المربوطة:

الأصل في التاء أن تكتب مفتوحة، سواء أكانت في أول الكلمة، أو حشوها أو آخرها، مثل: تذهب وتأتي، وستذهب وأتى، وبنت، زيت، وتبين، ومما يؤيد هذا أننا إذا أضفنا كلمة منتهية بتاء مربوطة إلى ضمير نكتبها تاءً مفتوحة، مثل: فتاتكم، وجامعتكم، وتسمى التاء المربوطة هاء التانيث ^(٢)، وهي لا تأتي إلا تأتي إلا في آخر الكلمة، وكتبت في الرسم القياسي كما تكتب الهاء المتطرفة، وزيد عليها نقطتان، وعلة هذا أن العرب تجمع في رسم ألفاظها بين الوصل والوقف ^(٣)، ولما كانت هذا التاء تلفظ في الوقف هاءً، وتلفظ في الوصل تاءً، جمعوا في رسمها هذين الحرفين، فأخذوا من التاء النقطتين، ومن الهاء شكلها في حالة التطرف، سواء أكانت متصلة بما قبلها، مثل: فاطمة، أم كانت منفصلة عنه، مثل: امرأة، ومن العرب من يلفظها تاءً في الوصل والوقف وهذا

(١) أصول الإملاء الدكتور عبد اللطيف حمد الخطي (١ ب 84).

(٢) قواعد الإملاء/ عبدالسلام هارون 62.

(٣) رسم المصحف/ الدكتور غانم قدوري الحمد 271.

يفسر لنا سبب رسمها في مواضع كثيرة من المصحف تاءً مفتوحة^(١).

والتاء المربوطة خاصة بالأسماء المفردة منها والمجموعة جمع تكسير، مثل: خديجة، وفاطمة، وقائمة، ومؤمنة، وقضاة، وتلحق (تَمَّ) الظرفية، فيقال (تَمَّة) دليلاً على تأنيث لفظها، وللفرق بينها وبين حرف العطف (تَمَّت) التي تكتب بالتاء المفتوحة.

وعلاوة هذه التاء أن تكون مسبوقة بفتحة، وأنها تقلب في الوقف هاءً، ويجب نطقها، ما لم تكن في موضع وقف من شعر أو نثر مسجوع.

أما التاء المفتوحة، وتسمى المبسوطة أيضاً، فتأتي في آخر الأسماء المفردة، مثل: بيت، وزيت، وبنيت، وأخت، وفي آخر جمع السلامة المجموع بالألف والتاء، مثل: فتيات ومكتبات، وسراقات، ورجالات، وتأتي في آخر الفعل، مثل: بات، يبيت، وتلحق الفعل الماضي المسند إلى المتكلم المفرد أو المخاطب المفرد أو المخاطبة المفردة، مثل: جئت، وجئت، وتأتي جزءاً من بناء بعض الحروف مثل: لبت^(٢).

وتلحق الفعل الماضي إذ أسند على مؤنث، مثل: سافرت المدرسة، ووصلت القافلة، وتلحق أربعة أحرف، هي: تَمَّت ، العاطفة، وربَّت، ولات، ولعلت^(٣). وتكون حركتها مع هذه الأحرف الفتحة، فرقاً بينها وبين تاء التأنيث الساكنة التي تلحق الفعل الماضي.

(١) رسم المصحف/ الدكتور غانم قدوري الحمد 269 و 272.

(٢) قواعد الكتابة الإملائية

(٢) قواعد الإملاء: عبدالسلام هارون 65. نشأتها وتطورها/ محمد شكري أحمد الفيومي 40.

(٣) قواعد الإملاء : عبد السلام هارون 65.

وعلاوة التاء المفتوحة أن يوقف عليها بالتاء، سواء أكانت جزءاً من بناء الكلمة، كما في مثل: زيت، وليت، وبنت، أم جاءت ملحقة ببناء الكلمة لأي غرض من الأغراض، مثل: تاء جمع السلامة، والتاء الملحقة بالحروف الأربعة المذكورة آنفاً، وهي ليست خاصة بالأسماء، بل تلحق جميع أنواع الكلم، بخلاف التاء المربوطة فهي خاصة بالأسماء^(١).

وأرى أنّ تردد هذين الحرفين: التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكتابة، قد يسر على المتعلمين كتابتها، وقّل الخطأ في ذلك، ولكن قد يخطئ قسم من الناس في كتابة بعض الكلمات التي حقها أن تكتب بالتاء المفتوحة. فيكتبونها بالتاء المربوطة، مثل: (ثقات) جمع (ثقة)، فقد يخطئ قسم من الكتاب والطلبة، فيكتبونها بالتاء المربوطة (ثقاة) قياساً على ما جاء من الجموع على وزن (فُعلة)، مثل: (قضاة) و(دعاة) و(سعاة)^(٢)، وقد يخطئون خطأ آخر، فيضمون أول هذا الجمع، فيقولون (ثُقات) قياساً على ضم أول (قضاة) و(سعاة)، وهذا نوع من التوهم أو القياس الخاطئ.

وشاع في عصرنا استعمال أعلام منقولة من أسماء منتهية بتاء التأنيث، وقد اعتاد كثير من الناس كتابتها بالتاء المفتوحة، خلافاً لأصلها الذي نقلت منه، من ذلك كتابتهم (حكمت، ورأفت، وشوكت، وعصمت، وبهجت) بالتاء المفتوحة إذا كانت أعلاماً، وقد يكون سبب هذا هو تأثرنا بما اعتاده إخواننا الأتراك في رسم هذه الأعلام، وأرى أن تكتب هذه الأعلام وما شابهها بالتاء المربوطة، التزاماً بالأصل الذي نقلت منه، لأن تاءها هي تاء التأنيث التي تلحق الأسماء، وعامة العرب يكتبونها تاءً مربوطة.

(١) قواعد الإملاء/ عبد السلام هارون 62-63.

(٢) قواعد الإملاء/ عبد السلام هارون 64 هـ.

الأصل أن تكتب كل كلمة منفصلة عن الكلمة التي قبلها والكلمة التي بعدها ^(١)، وهذا هو القانون العام الذي يخضع له جمهور الكلم العربي. ولكن هناك كلمات فقدت استقلالها في الرسم، فجاءت متصلة بغيرها، وهذا الاتصال قسم منه اضطراري، لا بُدَّ منه، وذلك كأن تكون إحدى الكلمتين مما لا يجوز الوقف عليها، فمثلاً كثير من حروف المعاني لا يصح الوقف عليها، كاللام، الباء، وتاء القسم، وكاف التشبيه، وفاء العطف والجزاء والفاء السببية، فلا بد أن تتصل هذه الحروف بأول الكلمات التي تدخل عليها، أو أن تكون إحدى الكلمتين مما لا يصح الابتداء بها، مثل: الضمائر المتصلة، وتاء التأنيث الساكنة، ونوني التوكيد الخفيفة، والثقيلة، فلا بُدَّ أن تتصل هذه الكلمات بآخر ما سبقها من كلمات.

وهناك سبب آخر يؤدي إلى اتصال كلمة بأخرى، وهو الإدغام، فمثلاً العرب توصل حرف الجر (من) بالأداة (ما) سواء أكانت زائدة، أم استفهامية، أم موصولة، وهاتان مما يصح أن يقع كل منهما مستقلاً في الكتابة، إذ يصح أن يُبتدأ بأيٍّ منهما، كما يصح أن يوقف على كلٍّ منهما ، ولكن جاءتا في الكتابة متصلتين، لأنهما تلفظان متصلتين أيضاً، بسبب الإدغام الذي أدى إليه تقارب صوتي النون والميم، وقد سبق هذا الإدغام قلب نون (من) ميماً، ولما زال صوت (النون) من اللفظ، زال رسمها من الكتابة، وسُدَّ (ميم) ما للإدغام الذي حصل بسبب اجتماع صوتين متقاربين وكان أولهما ساكناً، وعلى هذا جاء قوله تعالى: (مِمَّا خَطِيئَاتِهِمْ أُغْرِقُوا) ويحدث مثل ذلك للحرف (عن) إذا اتصل بالحرف (ما)، فيكتبونهما إذا اتصلا وكأنهما كلمة واحدة، وعلى هذا جاء قوله تعالى:

(١) مع الهوامع/ السيوطي/ تحقيق: الدكتور عبدالعال سالم مكرم 319/6.

(عَمَّا قَلِيلٍ لِيُصْبِحُنَّ نَادِمِينَ). والنون في مثل هذا الاتصال لم تحذف، وإنما قلبت ميماً في اللفظ وأدغمت في ميم (ما)، وجاءت الكتابة موافقة لفظ المستحدث بسبب الإدغام، ووضعوا العلامة الخطية المعروفة للإدغام فوق الحرف المدغم.

وفي ضوء هذا نستطيع أن نفسر وصل (إن) الشرطية بالأداة (لا) و(ما) الزائدة، ووصل (أن) المصدرية الناصبة بالحرف (لا) ، وسبب هذا هو الإدغام أيضاً، وقد فرّقوا بين (أن) المصدرية الناصبة للمضارع و(أن) المخففة من (أن) إذا اتصلتا بالحرف (لا)، فوصلهما في الحالة الأولى، وكتبوهما (ألا)، وفصلوهما في الحالة الثانية وكتبوهما (أن لا)، وحجتهم أن (أن) المخففة من (أن) قد فصل بينها وبين (لا) بضمير الشأن المحذوف الذي هو اسمها، وعلى هذا جاء رسمهما منفصلتين في كلمة التوحيد (أشهد أن لا إله إلا الله) وهذا يعني -فيما أحسب- أن الإدغام ليس موجباً اضطرارياً لوصل كلمة بأخرى، وعلى هذا جاء رسم جمهرة كبيرة من الكلمات التي أدغم آخرها في أول الكلمة التي بعدها إدغاماً كاملاً مبنياً على الانفصال ونظرة يسيرة في القرآن الكريم تعطينا أمثلة وافية تؤيد ذلك.

وهناك اتصال بين كلمتين ليس له سبب سوى التخفيف في الكتابة، من ذلك مثلاً اتصال كل من: (كيف) و(حيث) و(أين) و(كلّ) الظرفية بـ(ما)، في نحو (كيفما) و(حيثما) و(أينما) و(كلّما). وهذا الاتصال ليس اضطرارياً، وإنما اختارته العرب للتخفيف، إذ يؤدي إلى السرعة في الكتابة.

وقد يؤدي اجتماع كلمتين إلى اتصالهما وإجراء تغيير كتابتهما، أو كتابة إحداهما، وذلك إمّا بتغيير رسم حرف من حروفهما، وإما بحذف حرف، وقد يجتمع الحذف والتغيير في موضع واحد من مواضع اتصال كلمتين، كما في (حتّام) و(إلام) و(علام) وأصلهما: (حتى ما) و(إلى ما) و(على ما). فهم

يحذفون ألف (ما) الاستفهامية لفظاً وكتابةً ويبقون الفتحة على الميم دليلاً
حذف الألف، ويكتبون ألف حروف الجر في هذا الموضع ألفاً قائمة، وهو الأصل
في كتابتها.

ومما وقع فيه حذف بسبب اتصال كلمة بكلمة هو التغيير الذي يطرأ بسبب
دخول الحرف (اللام) على الاسم المحلى بال، سواء أكانت هذه اللام، لام ابتداء
أم لام جر، أم لام استغاثة أم لام تعجب، ففي ذلك كله نحذف همزة (ال) فنكتبها
: للْحَقِّ، وللرجل، ويالْأَغْنِيَاء، ويالْلِذَاهِيَةِ، وإذا كان الاسم المحلى بال مبدوعاً
أصلاً بلام مثل: اللبن، واللبل، واللسان، ودخلت اللام، فعندئذ تجتمع فيه ثلاث
لامات، والعرب تكره توالي الأمثال، فلا تكتفي في هذه الحالة بحذف همزة الأول،
وإنما تعضد ذلك بحذف إحدى اللامات وتكتبها بلامين فقط، (للَّيْلِ) (لَلْبَنِ)
(لَلْسَانِ).

ومما يُيسر أمر تعلم مواضع الفصل والوصل بين الكلمات العربية في
الكتابة أن علماء العربية، قد تتبعوا هذه المواضع، فيما كتبوه عن الخط العربي
قديماً وحديثاً، وسعوا إلى حصر الألفاظ التي تتصل بغيرها ^(١)، ومما يذلل ذلك
أيضاً أن يسعى معلم الإملاء في المراحل الأولى من التعليم إلى تنبيه تلامذته
على هذه المواضع شيئاً فشيئاً، وألا يقتصر في ذلك على درس الإملاء بل عليه
أن ينتفع من مختلف دروس العربية ولا سيما درس القراءة والنحو والصرف، وأن
ينتفع أيضاً من درس التلاوة للصلة الوثيقة بين الظواهر الصوتية والكتابة، ولا
سيما ظاهرة الإدغام.

علامات الضبط والشكل:

(١) ينظر مثلاً: همع الهوامع للسيوطي 319/6-323، وقواعد الإملاء/ عبدالسلام هارون 54-
61، وأصول الإملاء/ الدكتور عبداللطيف محمد الخطيب 89-103.

لم تكن العرب في جاهليتها تضبط حروف كلماتها بالشكل، وعلى هذا جرى رسم المصحف الإمام في زمن سيدنا عثمان - رضي الله عنه - ولم يكن ذلك يُشكّل عقبة في قراءتهم النصوص المكتوبة من غير ضبط أو شكل ، فقد كانوا يعتمدون في ذلك كله على السياق، وعلى ما وهبوا من سليقة تساعد على القراءة الصحيحة، ولكنهم بسبب شيوع اللحن، اضطروا في النصف الثاني من القرن الهجري الأول إلى وضع علامات ضبطوا بها نطق كل حرف تألفت منه الكلمة، وقد بدؤوا بالقرآن الكريم، وينسب هذا العلم الجليل إلى أبي الأسود الدؤلي المتوفى سنة (69هـ). فقد نقط القرآن نقط الإعراب، ووضع له علامات تفرق بين حركات حروفه، ما كان منوناً منها، وما كان غير منون ^(١)، ثم تطور عمله هذا على يد عبقر من عباقرة الأمة، هو الخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفى (سنة 170هـ)، الذي استبدل الضمة والفتحة والكسرة والسكون والتثنية بعلامات أبي الأسود الدؤلي ^(٢)، ولم تدمج هذه العلامات في بنية الكلمات، وإنما جاءت منفصلة عنها، فالضمة الفتحة والسكون وضعت فوق الحرف الذي تضبطه، ووضعت الكسرة تحت الحرف الذي تضبطه ، ورموز الحركات هذه مأخوذة من الواو، والفتحة من الألف، والكسرة من الياء، وذلك للعلاقة الصوتية بين الحركات وحروف المد ^(٣)، وبهذا الضبط استطاع علماء العربية أن ييسروا على الناس النصوص العربية القراءة الصحيحة.

ولم يكتفِ علماء العربية بهذا العمل الخطي، فيما ذهبوا إليه من تيسير تعلم العربية وضبطها، بل بادروا على دراسة قوانين هذه اللغة: النحوية والصرفية والصوتية، واعتمدوا في ذلك على استقراء كلام العرب المحفوظ في

(١) رسم المصحف 491-502.

(٢) رسم المصحف 506.

(٣) رسم المصحف 506-507.

نصوص تراثهم المدوّن أو المنقول مشافهة، وبذلوا من أجل ذلك جهداً كبيراً، أعانهم على وضع مؤلفات جمعوا فيها تلك القوانين، وبهذا استطاعوا أن يحفظوا اللغة ويصونها من الضياع الذي تمثل بشيوع اللحن.

وقد عدّ قسم من الباحثين المحدثين خلو بنية الكلمة الداخلية من رموز الحركات، التي هي صوائت صغيرة، مشكلة من مشكلات الخط العربي ، وسعى بعضهم إلى حلّ هذه المشكلة، فوضعوا في سبيل ذلك جملة مقترحات ^(١)، ولكن لم ينل أيّ مقترح منها التأييد الشعبي أو الرسمي، وبقي ضبط الحروف العربية على ما كان عليه منذ أن وضع الخليل هذا الضبط إلى يومنا هذا.

ولا يسع الباحث أن ينكر وجود مشكلات تتعلق بضبط حروف الكلمة، لا سيما بعد أن شاع اللحن، وابتعد العرب عن سليقتهم، ومما زاد هذه المشكلات تعقيداً تدهور أوضاع الأمة في العصور المتأخرة، وسريان روح الضعف والوهن إليها في كل مناحي الحياة، واللغة جزء من الأمة، تسمو وترقى بسمو الأمة ورقبها، وتضعف بضعفها، والنهوض باللغة هو جزء من النهوض بالأمة، بل هو من أوائل ما ينبغي أن يشغل بال كل من يسعى على إحداث نهضة عامة تأخذ بالأمة على المكان الذي يليق بها بين الأمم. فلا بد أن يسعى كل من يهمهم وجود الأمة إلى إيجاد السبل الكفيلة بحل مشكلات اللغة، ومنها قضية علامات الضبط.

إن الإصلاح اللغوي لا يقل عن الإصلاح الاقتصادي أو الاجتماعي أو السياسي، بل يأتي في مقدمة ذلك كله ، ويحسن بولادة أمور الأمة أن يولوا هذه القضية عناية فائقة، وإن يسهموا في تحقيق الأمن اللغوي مثلما سعوا إلى

(١) لقد جمع الدكتور إميل يعقوب هذه المقترحات، ينظر كتابه : الخط العربي/ نشأته، تطوره،

تحقيق الأمن الغذائي أو السياسي أو الاجتماعي، وما أعظمه من ع مل لو فكر
ولاية أمر العرب في زماننا هذا في وضع قوانين تحقق للغة أمنها وصيانتها.

وإذا كان البحث معنياً بحل مشكلة علامات الضبط والشكل، فأرى أن نبدأ
ذلك بسن قوانين تلزم أصحاب المطابع بأن يعمدوا إلى شكل كل ما يقومون
بطبعه، شكلاً مضبوطاً موافقاً لقوانين النحو والصرف واللغة، وأن يبدأ في ذلك
بالكتب المدرسية في جميع مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي، وأن نلزم
الهيئات الرسمية وغير الرسمية بذلك، وأن تكون هناك رقابة لغوية على
المطبوعات، ويُشدد في ذلك بقدر لا يقل عن تشددنا في مراقبة المطبوعات،
للحيلولة دون نشرها ما يسيء إلى المجتمع أو الدولة من أفكار أو آراء. وإن
إدخال علامات الضبط على كل ما يطبع ليس أمراً عسيراً في زماننا هذا لا سيما
بعد تقدم أجهزة الحاسوب وإسهامها في طباعة الحروف ، وإذا تحقق ذلك
وصاحبه عناية بالمعلم، وسعي حثيث إلى رفع منزلته الفكرية والاجتماعية
والاقتصادية والتربوية والعلمية ، سنكون بذلك قد بدأنا في أول الطريق الذي
سيؤدي بنا في مدة ليست ببعيدة إلى إحداث نهضة لغوية لا تقل عن تلك
النهضة التي حدثت في القرنين الثاني والثالث في تاريخ هذه الأمة العظيمة
بتراتها وحضارتها وجهود أبنائها المخلصين.

كتابة الهمزة:

تعد الهمزة من مشكلات الخط العربي، وقد سعى العلماء والباحثون قديماً
وحديثاً إلى تدليل ما يكتشف كتابة هذا الصوت من صعوبات، وقد دعا الفراء من
المتقدمين على كتابتها في صورة الألف أينما وقعت، ولكن دعوته هذه لم تجد
سبيلاً على التطبيق ، وسبب المشكلة أنّ هذا الصوت لم تضع له العرب رمزاً
خطياً خاصاً به بخلاف سائر أصواتها، قد يكون سبب ذلك هو أن أهل الحجاز

ما كانوا يحققون الهمزة بل يسهلونّها، وتسهيلها قد جعل صوتها غير ثابت، فأدى ذلك إلى تعدد صورها الخطية، ومن هنا وجدناها مرة تكتب على هيئة واو، ومرة تكتب على هيئة ياء ومرة تكتب على هيئة ألف.

ولم يترك علماء الخط العربي هذا الصوت هملاً من غير ضبط وأحكام، فبادروا منذ وقت مبكر إلى وضع قواعد تضبط رسمه، فاستقروا مواضعه في الكلم العربي، ثم تتبعوا ما ي وثر عليه ومن ثم سعوا إلى وضع قواعد تحكم رسمه. وهذه القواعد تتأثر بالمؤثرات الآتية:

١. موقع الهمزة في الكلمة.

٢. حركة الهمزة وسكونها.

٣. حركة الحرف السابق لها وسكونه.

٤. نوع الحرف السابق لها.

وفي ضوء هذه المؤثرات وضع علماء العربية قواعد رسم الهمزة، وتبين لهم باستقراء يسير أن الهمزة إما أن تقع في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وسموا الأخيرة الهمزة المتطرفة.

وثبت لهم أيضاً أنّ الهمزة إما أن تكون مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة أو ساكنة، وأنّ ما قبلها يكون على هذا النمط نفسه ، والحرف السابق لها إما أن يكون همزة أيضاً وإما أن يكون حرفاً صحيحاً أو حرف علة، وحرف العلة إما أن يكون واواً أو ألفاً أو ياءً، وبعد أن درسوا هذه المؤثرات وضعوا قواعدهم في رسم

هذا الصوت، ورسموا هذه القواعد بحسب موقع الهمزة، وتخصّصوا كل همزة بأحكام خاصة بها، وهذا بيان ذلك بإيجاز:

أ- الهمزة الواقعة في أول الكلمة:

الهمزة الواقعة في أول الكلمة إما أن تكون همزة وصل مثل همزة فعل الأمر (اذهب) وإما أن تكون همزة قطع، وتكتب الهمزتان على هيئة ألف، وتوضع قطعة (ء) فوق الهمزة إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحتها إذا كانت مكسورة، وأما همزة الوصل فيوضع فوقها رأس حرف الصاد ، والفرق بين الهمزتين أن همزة القطع تكتب وتلفظ وقد تكون جزءاً من بنية الكلمة مثل: أكل، وأخذ، أما همزة الوصل فتكتب ولا تلفظ إلا إذا ابتدئ الكلام بها، أما إذا كانت في وصل الكلام فلا تلفظ وهي مزيدة دائماً، ولا تأتي أبداً جزءاً من بنية الكلمة، ويؤتى بها للتوصل إلى النطق بالساكن.

ب- الهمزة في وسط الكلمة:

أجمع العلماء قديماً وحديثاً على أن رسم الهمزة الوسطية يتحكم فيه أمران، الأول: ضبطهما، أي متحركة أم ساكنة؟ وما نوع حركتها أي الكسرة أم الضمة أم الفتحة؟ الثاني: ضبط الحرف السابق لهما هو ساكن أم متحرك ، وإذا كان متحركاً، فهو مكسور أم مضموم أم مفتوح؟ ويعد معرفة هذين الأمرين، يكتبونها على حرف علة يجانس أقوى الضبطين، ورتبوا الحركات من حيث القوة والضعف على النحو الآتي: الكسرة، ثم الضمة، ثم الفتحة، أما السكون فهو أضعفها، وقرروا بالإجماع أن الكسرة تجانس الياء، والضمة تجانس الواو، والفتحة تجانس الألف، فيكتبون الهمزة في الفعل (سأل) على الألف، لأنها مفتوحة وما قبلها مفتوح، ويكتبون الفعل (سئل) على الياء، لأن الهمزة مكسورة، وما قبلها

مضموم، وعندهم الكسرة في باب الهمزة أقوى من الضمة، ويكتبون الهمزة في مثل (ذئب) على الياء، لأنها ساكنة وقبلها كسرة، والكسرة أقوى من السكون، ويكتبون الهمزة في مثل (يؤمن) و(مؤمن) على الواو، لأنها ساكنة وقبلها ضمة، والضمة أقوى من السكون، وعلى غرار هذه الأمثلة يكتبون الهمزة الوسطية في الكلم العربي.

ج- الهمزة المتطرفة:

عند كتابة الهمزة المتطرفة يُنظر إلى الحرف السابق لها فإن كان متحركاً كتبت الهمزة على حرف علة يجانس حركة الحرف السابق لها فمثلاً تكتب الهمزة في، (قرأ) على الألف، لأن ما قبلها مفتوح ويكتبون مثل (قارئ) على الياء، لأن ما قبلها مكسورة، وفي هذه الحالة لا يجوز إعجام الياء، وإذا كان ما قبلها مضموماً كتبت على الواو كما في (تباطؤ).

أما إذا كان الحرف السابق للهمزة المتطرفة ساكناً، فتكتب الهمزة مفردة على السطر كما في: (بُطء) و(ملء)، و(شيء) و(دفع)، و(عبء)، وقد يخطئ قسم من الناس فيكتبون هذه الهمزة على طرف الحرف الأخير من الكلمة، فإذا أرادوا أن يكتبوا لفظة (شيء) فقد يكتبونها هكذا (شيء)، وقد لا يلحقون ياءها نقطتين، وهذا خطأ، ويفعلون مثل ذلك في عبء وملء وغيرهما من الألفاظ المنتهية بهمزة قبلها سكون، فيكتبون الهمزة على آخر الحرف الأخيرة فيرسمونها هكذا (عبء، ودفع، وملء)، وهذا كله خطأ.

هذا مجمل قواعد الهمزة، في مواقعها الثلاثة، والناظر في هذه القواعد نظرة ظاهرية يجدها سهلة، وليس من العسير تعليمها إلى الطلبة، فمن أين يا ترى جاءت صعوبة رسم هذا الصوت، الذي يعد رسمه من مشكلات الخط العربي؟ مما

دعا العلماء قديماً وحديثاً على أن يفرده بمباحث خاصة في كتبهم ومباحثهم وهم لم يفعلوا مثل ذلك مع غيره من حروف العربية.

أعتقد أن المشكلة قد جاءت من أمور، هي:

١. تغير وضع الهمزة لطارئ يطرأ على الكلمة، فقد تكون الهمزة واقعة في أول الكلمة، ثم يطرأ فتصبح متوسطة توسطاً عرضياً، كأن يدخل عليها همزة الاستفهام، ففي مثل هذه الحالة، كيف نعاملها ؟ وأي قاعدة نطبق عليها ؟ أنطبق عليها قاعدة الهمزة الأولية؟ فنبقيا على الألف كما كانت مكتوبة قبل دخول همزة الاستفهام، بغض النظر عن حركتها ، أم نطبق عليها قاعدة الهمزة الوسطية، ونكتبها على الياء أن كانت مكسورة؟ ولنأخذ مثلاً على ذلك هذه الكلمات الثلاث (أذهب، وأكرم، وإتاك) ثم ندخل عليها همزة الاستفهام، فإذا عاملنا همزة هذه الكلمات على أنها وسطية، كتبت هكذا (أأذهب؟ أوكرم؟ أنك؟^(١))، والذي أدعو إليه هو أن نختار الصورة الثانية، ولا نعتد بهمزة الاستفهام، وعندئذ نكتبها على الألف، مهما كانت حركة الهمزة الثانية، وكأنها قد جاءت في أول الكلام، وليس قبلها همزة استفهام، وممّا يقوي هذا الاختيار عندي هو أن العرب قد لا تعتدّ بالعارض، فضلاً عن أننا نكتب هذه الهمزة الواقعة في أول الكلمة على الألف إذا اتصل بها حرف غير همزة الاستفهام، مثل: السين، كما في (سألقيها) و(سأكرم)، السين أقوى اتصالاً بما بعدها من همزة الاستفهام، التي لا تأتي إلا منفصلة عما بعدها ، وقد سبق لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، أن أخذ بهذا الرأي فقرر كتابة الهمزة بعد همزة الاستفهام

(١) مع الهوامع 317/6.

على الألف مهما كانت حركتها ^(١)، وقد تكون الهمزة وسطية، فيطراً عليها طارئ فتصبح متطرفة، فأبي قاعدة نطبق عليها؟ وكيف نعاملها؟ أتبقى وسطية؟ ومن ثم نبينها كما كانت، أم نجعلها متطرفة فنطبق عليها قاعدة الهمزة المتطرفة، ولناخذ على ذلك مثلاً الفعل (ينأى)، ثم ندخل عليه أداة الجزم لم، أو نصوغ منه فعل الأمر، أنكتبهما هكذا: (لم ينأ، وإنأ)؟ فلا نعتد بالعارض أم نكتبهما هكذا (لم ينء، وإنء)؟ وفق قاعدة الهمزة المتطرفة إذا سُبقت بحرف ساكن.

وقد تكون الهمزة متطرفة فيطراً عليها طارئ فتصبح متوسطة، ووقوع مثل هذا كثير في العربية، فكيف نعامل هذه الهمزة؟ أنعدها وسطية؟ فنطبق عليها أحكام الهمزة الوسطية؟ أم نبقىها على ما كانت عليه قبل اتصالها بهذا العارض؟ فمثلاً الأفعال (قرأ، يقرأ، ولجأ، يلجأ) إذا اتصلت بواو الجماعة كيف نكتبها؟ وأي قاعدة نطبق عليها؟ أنبقىها على حالها فنكتبها (لجأوا، قرأوا، ويقرأون) أم نطبق عليها قاعدة الهمزة الوسطية، فنكتبها هكذا (لجؤوا، قرؤوا، يقرؤون)؟. وهذا باب واسع، والخلاف في رسم الهمزة بين العلماء كثير، ولا أريد أن أتوسع فيه، وإنما اقترح أن نطبق قاعدة الهمزة الوسطية في مثل هذا كله، والعرب قد تعتد بالطارئ في كثير من أصولها .

ويبدو لي أن تحول الهمزة المتطرفة إلى همزة وسطية عرضاً يسبب مشكلات كثيرة في كتابة الهمزة، وهذه المسألة من أعقد المسائل التي تعرض في درس الإملاء، وإذا كان هناك اتفاق على رسم قسم من حالات الهمزة المتطرفة إذا توسطت عرضاً، فإن هناك مواضيع كثيرة فيها اختلاف، فمثلاً الألفاظ: عبء، وشيء، ودفع إذا جاءت في الكلام نكرة منصوبة غير مضافة كتبت هكذا:

(١) دليل الإملاء وقواعد الكتابة/ فتحي الخولي 69.

عبأً، شيئاً، ودفناً، والإجماع منعقد على هذا، ولكن إذا أضيفت مثل هذه الألفاظ إلى الضمير متصل كيف تكتب؟

هل نعدّ همزتها وسطية ونطبق عليها أحكام الهمزة الوسطية؟ فنكتبها: غُبْوه في حالة الرفع، وعَبْئه في حالة الجر، وعَبْأه في حالة النصب، ومثل عبء: ضوء وجزء ولجوء ونتوء، مما جاءت الهمزة فيه متطرفة وسبقت بحرف لا يتصل بما بعده، كيف نكتبها إذا أضيفت إلى ضمير أو تثيت، وكذلك مثل: سماء ورجاء مما جاء قبل الهمزة فيها ألف، كيف نكتبها في حالة التثنية وحالة الإضافة إلى الضمير؟ هل يطبق عليها قاعدة الهمزة الوسطية في حالة الرفع، فنكتبها (سماؤه، بناؤه، ورجاؤه) وفي حالة الجر فنكتبها (سمائه وبنائه ورجائه)، أما في حالة النصب فنكتبها (سماءه، ورجاءه، وبناءه) استثناءً من القاعدة، لئلا يجتمع في الكلمة صورة ألفين متعاقبين، وحجتنا أنّ العرب تكره توالي الأمثال، أم نكتبها في أحوالها الأعرابية المختلفة: سماءه وبناءه ورجاءه، سواء أكانت مرفوعة أم منصوبة، أم مجرورة. وكيف نكتب (قرأ) (يقرأ) إذا أسند إلى ألف الاثنين، أنكتبهما قرأ، ويقرآن، أم نكتبها (قرأ) و(يقرآن)؟ لنفرق بين ألف المثني التي هي حرف، وألف الاثنين في الفعل اسم دال على المسند إليه.

إنني اقترح تيسيراً لأمر تعليم الهمزة أن توحيد كتابتها في الفعل المسند على ألف الاثنين وفي المثني المرفوع، فنكتبهما ألفاً واحدة عليها مدة، لا سيما أن النصوص متضاربة على أنّ العرب تكره توالي الأمثال فلا تجمع في الكتابة صورة ألفين متعاقبين.

2- فقدان وحدة الكتابة:

هناك ألفاظ وردت فيها همزة جرى اختلاف في كتابتها بين الباحثين

والمؤلفين، من ذلك (شؤون) وما جاء على شاكلتها فمن المؤلفين من يكتبها على نبرة، فتكون في هذه الصورة (شئون). ويكتبون مثل: رؤوس بواو واحدة ويضعون الهمزة على السطر، فيكتبونها هكذا: رعوس ويكتبون (فؤوس) بواو واحدة والهمزة على نبرة ، فتكون في هذه الصورة: (فئوس) ^(١) وأرى أن توحيد رسوم هذه الكلمات ويطبق عليها قاعدة الهمزة الوسطية، فتكتب مثل شؤون ومسؤول وفؤوس ورؤوس، وما شابهها بواوين.

3- مجيء حرف علة قبل الهمزة:

كثيراً ما يأتي قبل الهمزة حرف علة والأمثلة على هذه الصورة كثيرة، نأخذ على ذلك الأمثلة الآتية:

أ- مجيء الهمزة متطرفة بعد الألف في مثل: (بناء) وليس في كتابتها في هذه الحالة إشكال، ولكن الإشكال يكون إذا جاءت منصوبة فكيف نكتب التنوين؟ إذا اتبعنا القاعدة التي تنص على أن الخط العربي يتوخى فيه الوصل والوقف، وجب علينا أن نكتبها في هذه الصورة (بناءً) لأننا في الوقف نقف عليها بالألف هكذا (بناء)، أم نكتبها بوضع علامة التنوين على الهمزة من غير أن نلحقها ألفاً؟ فتكون هكذا (بناءً)، وهذا الرسم موافق لرسم أمثالها في المصحف، وقد أخذ به مؤلفو كتب الخط والإملاء قديماً وحديثاً. وهو مخالف لقاعدة متبعة من قواعد الخط، وفي ضوء هذا أقترح أن يلتزم بالقاعدة، فيكتب التنوين على ألف بعد الهمزة، على هذه الصورة (بناءً وسماًً ورجاءً) ليوافق الرسم الوصل والوقف وإذا وقعت الهمزة بين واوين وكانت مضمومة كيف نكتبها؟ إذا التزمنا بالقاعدة

(١) قواعد الإملاء/ عبدالسلام هارون 16.

فسنكتبها على واو، وعندئذ تجتمع ثلاث واوات والعرب تكره توالي الأمثال، ومن هنا ذهب جلّ العلماء إلى كتابتها على السطر بين واوين كما في موعودة، أما إذا وقعت بعد واو مد، وكانت مفتوحة، فيكتبونها على السطر كما في مقروعة، ولو طبقنا القاعدة لكتبناها على الألف، ولكن الذي جرى عليه الكتاب في كتابة أشياء هذه الكلمة أنهم يكتبون الهمزة على السطر كما في موبوعة، وإذا جاءت الهمزة الوسطية المفتوحة بعد ياء فقد استقرت كتابتها منذ زمن بعيد على الياء: كما في هيئة، وخطيئة، ومشينة وبيئة، وإذا أقررنا كتابة هذه الألفاظ في صورها المذكورة، فلا ينبغي أن نتوسع في ذلك، فنجز كتابة كل همزة بعد ياء ساكنة على نبرة، كما فعل أحد الأفاضل فذهب إلى كتابة الهمزة في الفعل المضارع من (يئس) على نبرة ورسمها هكذا (يئسس) ^(١)، خلافاً لما عليه قاعدة كتابة الهمزة الوسطية، وفي ضوء ذلك ينبغي أن تكتب على الألف وصورتها هكذا (يئأس).

والذي أدعو إليه هو أن نلتزم بكتابة الهمزة الوسطية وفق قواعدها سواء أكان توسطها أصلياً أم عرضياً إلا إذا اتصل بها حرف من أول الكلمة، وأن نتحاشى الاستثناءات، وألا نفرق بين الحروف الصامتة (الحروف الصحيحة) وحروف المد.

إن مشكلة كتابة الهمزة من أعقد مشكلات الخط العربي، ولا بد من وضع حل لهذه المشكلة، وأرى ألا يترك ذلك لاجتهاد الباحثين، وأدعو إلى عقد مؤتمر تتولى أمره المجامع العربية، وتدرس في هذا المؤتمر هذه المشكلة دراسة وافية، وتوضع لها الحلول، وأن يتخذ بذلك قرار، ويعزز هذا القرار بقانون تسنّه الدول العربية تلزم به هيئات التعليم ووسائل الإعلام بأنواعها المختلفة، ما أدعو إليه

(١) ينظر: قواعد الإملاء/عبد السلام هارون 21.

ليس بدعة ابتدعها، فلهذه الدعوة سابقة تاريخية، فقد ألزم الخليفة عثمان بن عفان -رضي الله عنه- الأمة برسم موحد للمصحف لما رأى المسلمين قد اختلفوا في قراءة القرآن، وقد كان لعمله هذا أعظم الأثر في صيانة المصحف من التحريف والتغيير، فضلاً عما فيه من وحدة رسم المصحف عند المسلمين في مختلف عصورهم وأماكنهم مع اختلاف أجناسهم ولغاتهم.

وأدعو إلى إشاعة مصطلح (الأمن اللغوي)، وعقد ندوات ومؤتمرات لتحقيق هذا الأمن، الذي لا يقل خطورة عن الأمن الغذائي أو الاقتصادي أو السياسي، لأن فيه صيانة لوعاء فكر الأمة، والأهم إنما تنهض بفكرها، وأنّي لها بذلك ما لم يُعزز بإحداث نهضة لغوية تعصم ألسنة أفراد الأمة من الخطأ، وتصونها من اللحن، في اللفظ والكتابة.

ولا يظنّ ظان أنّ مشكلات الكتابة منحصرة بلغتنا، فهي مشكلة تنوع بها جميع اللغات، ومنها لغات الشعوب المتقدمة، وهذا العالم فندريس يحدثنا عن شيء من مشكلات اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية عند كلامه على الخلاف بين لغة الكلام والكتابة فيقول: "هذا الخلاف يتجلّى في أوضح صورة في مسألة الرسم، فلا يوجد شعب لا يشكو منه، إن قليلاً، وإن كثيراً، غير أنّ ما تعانيه الفرنسية والإنكليزية من جرائه، فد يفوق ما في غيرهما، حتى إن بعضهم يُعدّ مصيبة الرسم عندنا كارثة وطنية." (١).

وإذا أردنا أن نيسر تعلم الإملاء علينا أن نبدأ بالمعلم، فعنّده الإعداد الصحيح، وأن نضع ضوابط محكمة لاختيار من يقوم بتعليم اللغة العربية، وأن نمنح معلم العربية ميزات تفضله على غيره من معلمي المواد الدراسية الأخرى.

(١) اللغة 405-406 وينظر: الخط العربي نشأته وتطوره ومشكلاته/ الدكتور إميل يعقوب 100.

وللارتباط الوثيق بين الإملاء وموضوعات اللغة العربية الأخرى، لا سيما النحو والصرف والأصوات، يحسن بمعلم الإملاء أن ينتفع من جميع دروس العربية لتعليم طلبته أصول الكتابة العربية، وألا يقتصر في ذلك على درس الإملاء، فاللغة وحدة متكاملة بقوانين لفظها وكتابتها ونحوها وصرفها وأصواتها.

ويحسن بمعلم الإملاء أن يشرح لطلبته قواعد الكتابة العربية، ويحثهم على استيعابها، ويعطيهم الأمثلة الوافية على جزئيات تلك القواعد، وأن ينظر في دفاترهم، ويسعى إلى تصحيح ما يعتورها من أخطاء، ويجري لهم اختبارات مستمرة لمعرفة مدى إتقانهم لهذه القواعد، ومدى مقدرتهم على تطبيقها والإفادة منها في إتقان رسمهم الكلمات.

ويجدر بمعلم الإملاء أن ينتفع من لوحة الصف، ففي استخدامها نفع كبير للطلبة، لا سيما في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي والإعدادي.

وإنّ اطلاع المعلم على أساليب التدريس الحديثة والقديمة يساعده في إنجاح عملية التعليم في درس الإملاء وغيره من الدروس التي أوكلت إليه.

وينبغي على معلم الإملاء أن ينتفع من الوسائل التعليمية المختلفة، وأنّ يبذل أقصى ما يستطيع من جهد لأجل تحبيب درس العربية لطلبته، وهذه المسألة تأتي في مقدمة الوسائل التي تساعد الطلبة في إقبالهم على تعلم هذه اللغة والإقبال عليها.

وينبغي على معلم الإملاء أن ينبه طلبته على الأخطاء الإملائية الشائعة، ويسعى إلى بيان أوجه الخطأ في ذلك، وأنّ يحث طلبته على تتبع هذه الأخطاء فيما يقرؤونه من صحف ومجلات وكتب.

ويحسن بالهيئات المسؤولة عن التعليم أن تعقد دورات تدريبية لمعلمي الإيملاء لغرض رفع مستواهم العلمي والتعليمي، وأن تكون لها رقابة حازمة على عملية التعليم، وأن تسعى إلى إقامة مسابقات بين طلبة المعاهد المختلفة، وتخصص جوائز للمتفوقين منهم، وذلك تشجيعاً لهم على الاستمرار في تفوقهم، ولتشجيع غيرهم من الطلبة على إتقان هذه المادة الأساسية من مواد العلوم التي يدرسونها.

ويبقى المعلم هو أول المسار في تيسير تعلم الإيملاء وغيره من العلوم، ولن تقوم نهضة علمية في بلادنا ما لم تبذل الحكومات العربية أقصى ما تستطيع من جهد تستهدف فيه صناعة معلم مقتدر على رفد طلبته بحقائق العلم الذي وكل إليه تدريسه، وسنبقى متلهفين إلى ذلك اليوم الذي يدرك فيه ولاية أمورنا عظيم منزلة المعلم، فيوفونه حقه، ويضعونه في المكان الذي يستأهله، ورفع مستوى التعليم ينبغي أن يسبقه رفع مستوى المعلم، والأهم إنمّا تنهض بالعلم والمعرفة، ولن يتحقق ذلك إلا إذا نجحنا في صناعة المعلم الناجح. فهل يدرك ولاية أمورنا هذه الحقيقة ويسعون إلى العمل بها، ندعو الله أن يوفقهم إلى ذلك.