

مقدمة

نشرت أكثر هذه المباحث في مجلة « الكلية العربية » التي تصدر في القدس . ولكن بعض من قراها من اخواني رأى ان تخرج من نطاق المجلة المحدود الى نطاق أوسع . فاعتذرت بأن ما يكتب لينشر في رسالة أو كتاب يجب أن يكون حظه من العناية والتفصيل أكثر مما أصاب هذه المقالات .

ولما ظهر البحث السادس طلب مني بعض الاخوان ما قبله فتعذر ارساله . وعندئذ أقدمت على جمع ما نشر وأضفت اليه المبحثين الأخيرين .



ليس الغرض من هذه المباحث حل مشاكل اللغة العربية ووضع أسس جديدة لتدريسها . فقد ظلت العربية تدرس على أساليب معوجة قرونًا عديدة وأمسك الناس عن النظر في مشاكلها منذ القرون الاولى . ولا يمكن أن تقلب هذه الأساليب رأساً على عقب وتحل تلك المعضلات في ساعة من الزمن أو بحجرة قلم .

على أي حاولت أن أثير التفكير واسترعي الاهتمام بمسائل قل التفكير فيها والعناية بها . فان وفقت الى اثارة البحث والجدل وتلمس وسائل الاصلاح بلغت ما أريد .



لا بد من التذكير بأن الموضوع تدريس اللغة وليس اللغة نفسها . بيد أن ذلك لم يمنعني من الاستعانة بمادة اللغة على وضع ما وضعت من وسائل جديدة لتدريسها .

ومن رأيي أن المادة والاسلوب عنصران يتم احدهما الآخر ولا يجوز الفصل بينهما .
لقد اعتمدت في اكثر ما كتبت على اختباراتي الخاصة اثناء درسي اللغة
وتدريسها مستعيناً احياناً بالنذر القليل مما كتب في تدريس اللغات .
وأرجو أن تكون هذه المباحث نواةً لدراسة أوسع وبمحت أتم ومناقشات
تهدي الى الصلاح والسداد والله ولي التوفيق .

القدس ٢٧ رجب سنة ١٣٥٦

١٢ أكتوبر سنة ١٩٣٧

دراسة النصوص العربية

لعل دراسة النصوص العربية من امتع الدراسات الادبية وافيدها واكثرها إحاطة بما يتفرع عن دراسة اللغة من علوم كالنحو والادب والتاريخ وما اليها . ذلك أن دارس النحو لا يعدو دراسة القواعد وشيئاً من الشواهد الشعرية التي تكثر في كتب النحاة المتقدمين ، ودارس الادب قد يستهوي به تاريخ الادب فيذهب مذاهب شتى في تلمس نفسية الشاعر او الكاتب والبحث عن تاريخ حياته وأثر بيئته في قوله ، والمتفقه في اللغة تشغله الالفاظ وأصولها واشتقاقاتها عن التبصر بأساليب اللغة وما بين القول والقائل من علاقات .

أما دارس النصوص فلا يستطيع بحال أن يتقن دراسته دون أن يتناول النحو والادب وفقه اللغة والتاريخ وكل ما يمت الى النص بسبب . ولقد تنبه علماء المشرقيات في اوربا الى قيمة النصوص فتفننوا في دراستها وتوسلوا بجميع الاساليب لفهمها فهماً دقيقاً . قلت لاحد هؤلاء العلماء مرة : مالي أراكم تكثرون من ساعات قراءة النصوص حتى يكاد منهجكم يقتصر عليها فاجاب : نحن نتخذ النحو والادب وفقه اللغة والتاريخ وسائل لفهم النصوص وحسبنا ان نبلغ هذه الغاية . على أنا لا ننكر قيمة دراسة هذه الفروع مستقلة عن النص ولكن لا يجوز في مذهبنا أن نعنى بالفرع ونهمل الاصل .



وفي الحق إن ساعات قراءة النصوص التي كنت أتشوقها واستمتع بها ايما استمتاع كانت تدر فوائد جمة لا اذكر أنني كنت أستخرج نظيرها من سائر المحاضرات . وينبغي ان اذكر أن اكثر ما يجمع الطلاب من معارف لغوية

(١) وهو موضوع رئيسي لطلاب العربية في مدارس العلوم الشرقية في جامعات اوربا وانكلترا يقابله في مناهجنا درس القراءة .

وأدبية وتاريخية يجيء عن طريق دراسة النصوص . ولقد صحت عزيمتي على تتبع أساليب هؤلاء العلماء واقتباسها وإذاعتها ما استطعت ، وإني موقن أن هذه الأساليب تزيل ما يعلق بنفوس الطلاب من سأم حين يلقن الأستاذ تلاميذه علوم اللغة لا سيما النحو مستقلة عن النصوص ، أو حين يطلق للسانه القول في مباحث لا تتصل بما في أيديهم من نصوص . فالأستاذ الذي يفيض في سيرة شاعر من الشعراء دون أن يضع بين أيدي طلابه شعر ذلك الشاعر ويفهمهم خصائص شعره وأساليبه في النظم يورث طلابه الملل ، وشأنه كالأستاذ الذي يشرح النحو دون أن يستعين بالأمثلة الكثيرة ينتزعها من النصوص التي قرأها الطلاب لا نصوص كتب النحو فحسب .



وفي طليعة ما ينبغي أن يعنى به تدريب الطلاب على قراءة النصوص في لهجة واحدة وإشباع الحروف الصامتة حسب قواعد الاصوات وضبط الضغط على المقاطع وتلاوة النصوص الشعرية بانغام خاصة تلائم المعنى . وليس من شك في أن توحيد اللهجات في بلدنا وضبطها على أصول منظمة في غاية الأهمية لا سيما في هذا العصر الذي أصبحت فيه القراءة الجمهورية والخطب في الناس وأمام الراديو من الآلات الأولية لحملة الثقافة . ونحن في فلسطين نحتاج إلى هذا التوحيد بنوع خاص لكثرة ما فيها من لهجات أرى توحيدها يسيراً عن طريق القراءة الجمهورية على نمط واحد .

ثم يعنى بالقواعد النحوية فينبه الطلاب إلى مفرد الجمع وجمع المفرد ومثناه واشتقاقه وأي أنواع المشتقات هو وإلى الأفعال وأزمنتها ومزیداتها وإلى الحروف ومعانيها في الجمل التي وردت فيها وما إلى ذلك ، ثم ينظر في تركيب المفردات وأنواع الجمل وطرق ربطها .

ولا بد من التنبيه إلى أمرين جديرين بالعناية أولهما قيمة المزيادات في اللغة

العربية ، فاني رأيت علماء المشرقيات يعنون بها عناية خاصة لاختلاف المعاني التي تأتي عليها ويسر تبويبها وردها الى اصولها الثلاثية . وقد بلغت بهم العناية بالمزيدات الى حد ترتيبها على نظام خاص وحفظها بالارقام ، فاذا رأوا فعل استظهر مثلاً قالوا إنه من الوزن العاشر وفعل أدخل من الوزن الرابع وفعل احمر من الوزن التاسع وفصلوا معانيها حسب ورودها في اللغة . وإن استعمل كاتب مزيداً على وجه يخالف ما اصطلاح عليه نهوا اليه ، وبهذا تمكنوا من مراقبة تطور معاني المزيدات في مختلف الاساليب العربية . وللعالم تيودور نولدكه مجموعة شعرية ^(١) "Delectus Veterum Carminum Arabicorum" ألحق في آخرها معجماً خاصاً بالمفردات التي وردت فيها مرتبة على الطراز المتقدم ، فجاءت غاية في سهولة المراجعة وحسن الترتيب . والامر الثاني الاستفادة من النصوص لتطبيق القواعد النحوية عليها وتكرار ما يرى تكراره منها . مثال ذلك إذا وردت لفظة « ما » في النص ذكر استعمالها في ذلك الموضع وبين متى تأتي موصولة ومتى تأتي نافية وزائدة واستفهامية . وإذا وردت « إن » ذكر معناها والفرق بينها وبين إذا . ويعجبني في هذا الموضوع كتاب جم الفوائد سهل المتناول هو مغني اللبيب عن كتب الاعاريب ^(٢) لابي محمد جمال الدين بن هشام المتوفى سنة ٧٦١ هـ فانه يصح أن يسمى بحق معجماً لقواعد النحو إذ أنه يرتب الحروف على أسلوب معاجم اللغة ويورد استعمالاتها في تفصيل ليس بعده تفصيل . واكبر الظن ان العالم وايم رايت صاحب كتاب "A grammar of the Arabic Language" ^(٣) المشهور عند علماء المشرقيات قد استفاد من كتاب ابن هشام فقد وضع في آخر الجزء الثاني من كتابه فهرساً وافياً للحروف والاصطلاحات النحوية جميعاً يسرفيه للباحث الكشف عن مسائل

(١) برلين ١٨٩٠ م . (٢) الطبعة الاولى بالمطبعة الشرقية بالخرنفس القاهرة ١٣٢٨ هـ

(٣) الطبعة الثالثة كبردج ١٨٩٦ م وطبع طبعة رابعة سنة ١٩٣٥ .

النحو بارجاعه الى مواضعها من كتابه .

ويتلو الدراسة النحوية الدراسة اللغوية فيشير الشارح الى معاني الكلمات حسب موضعها في النص . وقد يزلق الشارح فيعدد معاني الكلمة ذات الاستعمالات الكثيرة معتمداً على القاموس فيبهم شرحه ويلتوي عليه قصده ، ذلك أن الكلمة مستقلة عن الجملة لا تؤدي معنى بعينه وإنما الذي يضبط معناها ويحدده هو القرينة ، أعني موضع الكلمة في الجملة . فكلمة « كِتَاب » مثلاً ، مضبوطة بهذا الشكل احتراساً من « كَتَّاب » جمع كاتب وكتاب الاولاد في العهد القديم ، قد تعني المصنف وقد تعني الرسالة وقد تعني معرفة ، القرآن الكريم وكتاب سيبويه وقس على ذلك . ومن اجل هذا لزم تقييد الشارح بتكرار الكلمة الواحدة في جمل متعددة بقدر الوجوه التي تأتي عليها . وهذا يوصلنا الى مبحث لطيف هو تطور معنى الكلمة الواحدة ، او على الاصح استعمالاتها في مختلف العصور . فقد يستعمل كاتب كلمة بمعنى لم ترد عليه من قبل ، وقد تنقل كلمة من معناها الى معنى آخر فيموت المعنى الاول ويظل الثاني ، وقد تستعار كلمة وتكسى ثوباً جديداً . وهذا التطور في اللغة كثير كثيرة لا تحوج الى ضرب الامثال . وعلى هذا ينبغي أن تجمع الاستعمالات المختلفة وترد الى الكتاب وعصورهم على قدر طاقة الشارح ، ولئن صعب رد جميع المفردات فما أظن أنه يصعب رد بعضها ريثما يأتي الزمن الذي توحد فيه المجهودات الفردية فتوضع المعاجم على هذا المعنى . واذكر ان احد علماء المشرقيات ما زال يعمل منذ سنوات على اخراج معجم للشعر الجاهلي يبين تطور كل كلمة مع اثبات النص الذي وردت فيه . ولعل شرح قصيدة كعب بن زهير المزني التي مطلعها :

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول متم عندها لم يحز مكبول

لاحد علماء المشرقيات الفرنسيين تمثل ما أقصد اليه ، فقد حاول أن يرجع

استعمال الكلمات الى من سبق كعب من شعراء معتمداً على شروح علماء اللغة المتقدمين ودواوين الشعراء ، وأظنه أصاب التوفيق .

وعلاقة هذا المبحث اللغوي بالادب وتاريخه واضحة إذ يصبح لازماً على الشارح أن يتناول حياة الاديب ويبين تأثره بمن سبقه من الادباء وأن يقارن بين أسلوبه واسلوبهم وافكاره وافكارهم وإن يتلمس تطور الادب في مختلف عصوره . والحق أن هذا النوع من الادب الذي يجرنا اليه البحث اللغوي هو المقرب الى قلوب الطلاب المثبت في أذهانهم والذي عليه العمدة في المباحث المدرسية . ولو جرد تاريخ الادب منه لصار اشبه شيء بالتاريخ الذي يروي للغة والتفكه لا للدرس العلمي الدقيق . ولئن جاز لتاريخ الادب ان يدرس منفصلاً عن الادب واللغة فما يجوز ان تسلب منه اهم عناصره أعني آثار الادباء الذين يدرس تاريخهم ويحقق ، فشخصية الاديب يبحث عنها في صميم تأليفه . أما كتب التراجم والتاريخ واضرابها فلا تغني عن آثار الادباء شيئاً على التحقيق .

وتمت مبحث آخر يتولد عن الدراسة اللغوية لا يجوز أن يعفى عنه . ذلك بحث الكلمات الدخيلة في اللغة وارجاعها الى اصولها ، وفي العربية منها كثير جاءها إما عن طريق اخواتها الساميات كالحبشية والارامية والعبرية مما اشار اليه العلماء المتقدمون والمحدثون ، وإما عن طريق اليونانية واللاتينية والفارسية والتركية وما اليها .

ثم يعني بما يرد في النصوص من اسماء قبائل وأماكن وأعلام . فاذا وردت قبيلة طيء مثلاً لزم ان يذكر أصلها على مذهب علماء الانساب وأن يذكر موقعها الجغرافي وأشهر من نبغ فيها . واذا ذكرت البصرة وجب ان يشير الى تاريخ تمصيرها وموضعها واشهر من ظهر فيها من علماء وادباء ونحاة . واذا ذكر الطبري لزم ان يذكر مؤلفاته وقيمتها وموجز ترجمته ، كل ذلك في ايجاز يتناسب مع

الشرح ونوع النص الذي بين ايدي الطلبة . وهنا يتصل موضوعنا بالتاريخ ، وقد رأيت بالاختبار ان خير وقت لتذكير الطلاب بمعارفهم في التاريخ وتنميتها هو وقت شرح النصوص ، على ان يكون الشارح مقتصداً لا يفيض فينقل الطلاب من اللغة الى التاريخ ، ولا يوجز فيرهق الذاكرة باسماء و تواريخ قليلة الفائدة .



هذا هو الاسلوب الذي ينهجه اساتذة اللغة من علماء المشرقيات حين يدرسون النصوص ، بسطته في كثير من الایجاز ، وفي رأي ان كل عنصر من هذه العناصر يصح ان يفصل في مقال منفرد .

بقي ان اجيب على اعتراض اتوهم انه في نفس القارىء ، وهو : كيف يمكن جمع هذه الدراسات في ساعة قراءة النصوص ، وما هو المقدار الذي يمكن ان يدرس في عام واحد؟ والجواب يسير . فان فهم النصوص فهماً دقيقاً لا يمكن ان يحصل الا على هذا الاسلوب ، وللشارح ان يقسم النص الواحد على ساعات ، ولا شك في أنه خير للطلاب ان يفهم القليل فهماً متقناً من الا يفهم الكثير . يضاف الى ذلك ان هذه الطريقة ترمي الى غرض ما أظن أنه يغرب عن فطنة السائل ، أعني تمرين الطلاب على التدقيق في البحث والفهم ، ومتى الف الطلاب البحث والفهم الدقيقين اكتسبوا عادة لها قيمتها وشأنها في حياتهم ، وتوجهوا وجهة هي في نظري من خير ما ترمي اليه الثقافة في هذا العصر .

تدريس قواعد اللغة العربية

من الامور التي كانت تثير دهشتي حقاً أثناء دراستي في اوربا اتقان علماء المشرقيات قواعد اللغة العربية على قصر مدة التعلم وصعوبة هذه القواعد والاختلاف البين بينها وبين قواعد لغاتهم . وما احسب المدة التي ينفقها هؤلاء الاساتذة في تعلم القواعد تزيد عن اربع سنوات ، وهي المرحلة الجامعية الاولى التي يظفر الطالب في ختامها بالبكلوريوس . وليس من الشواذ في اوربا ، على ما اعلم ، ان يتقن طالب الجامعة قواعد عدة لغات في أثناء هذه المرحلة اضافة الى الفروع الاخرى الاساسية التي تتخذ القواعد وسيلة لادراكها .

اما نحن ابناء العربية واصحابها فننفق السنوات الطوال في المدارس الابتدائية والثانوية فالجامعية ندرس القواعد ونراجعها ونتفهمها حتى نصبح ونسأم ولما نبليح المطلوب . يبذل الطالب لا اقل من عشر سنوات في سبيل معرفة قواعد لغته يخرج في ختامها مضطرباً أشد الاضطراب لا يدري متى يكون تمييز العدد منصوباً ومتى يكون مجروراً ، متى يبنى العدد ومتى يعرب ، ولا اقول لا يدري كيف يعرب هذه الجملة القصيرة « اجمل بزيد من رجل ! » فان اعربها مهزلة ينكرها الذوق .

ليس في قواعد اللغة العربية نفسها ما يبرر هذا العجز ، وفي اتقان الافرنج لغتنا وقواعدها دليل على انه لا يجوز ان تمتنع عن ابناءها هذا الامتناع العجيب . والواقع ان علماء المشرقيات لا يعانون ما نعاني نحن ابناء اللغة من مشاق وصعوبات في تعلم لغتنا ، ومنهم من يرى تعلمها أسهل من تعلم كثير من اللغات الاوربية . كان المرحوم السر توماس ارنولد رئيس القسم العربي في مدرسة الدراسات الشرقية في لندن يقول لطلابه : اللغة العربية لغة منطقية وقليل من العقل

يكفي لفهم قواعدها فهماً محكماً . وقالت لي مرة احدى تلميذاته : لما كان السر توماس ارنولد يدرس القواعد العربية ما كنا نعاني اقل صعوبة ، وكان يقول لنا دائماً : اللغة العربية تسلس لكم قيادها اذا استعنتم على تفهمها بالمنطق السليم . ونحن نعلم بالمقارنة بين اللغات ان العربية اقل اعراباً من اليونانية واللاتينية والالمانية وان عدد المبنيات فيها اكثر بكثير مما في هذه اللغات .

ما السر اذن في صعوبة القواعد عندنا ؟ السر يرجع في نظري الى علتين : الاولى عقم اسلوب التعليم . والثانية تشويش المادة وما يفرض على الطالب من اعراب الجمل اعراباً لا يستسيغه العقل وكثرة القواعد المبنية على الشواذ وتعدد وجوه الاعراب وما الى ذلك مما سأوضحه في مقال خاص . وحسبي ان اوفق في هذا المقال الى تناول العلة الاولى وكشف مساوئها وعرض اسلوب جديد ارجو ان يتناوله مدرسو العربية بالنقد والتحريض .



جرت العادة في المدارس الثانوية ان تدرس القواعد كلها في كل صف من الصفوف الثانوية مجملة في الصف الاول مفصلة بعض التفصيل في الصف الثاني وهكذا الى ختام الصف الرابع . لا بد من ان الاساتذة الذين درسوا القواعد في الصفوف الثانوية قد لاحظوا ان اتمام القواعد كلها ، صرفها ونحوها ، في سنة واحدة أمر فوق المستطاع ، والاستاذ الحريص على تنفيذ المقرر يضطر الى ان يسرع في شرح القواعد اسراعاً اقل ما فيه انه لا يثبت القواعد في عقل الطالب . ونحن نلاحظ هذا في غاية الوضوح حين نفحص الطلاب او نسألهم عن القواعد التي مرت عليهم غير مرة . اذكر اني سألت مرة طلاب الصف الرابع الثانوي عن وزن فعل من الافعال المضاعفة فعجزوا عن الجواب في حين ان وزن الافعال من القواعد السهلة التي تثبت بالنظر المجرد . على ان الطلاب لا يؤاخذون فقد تكون الاوزان باشكالها ومعانيها الكثيرة مرت عليهم في ساعة واحدة او

قل عرضت عليهم في درس واحد اقل من الساعة ثم انطلق الاستاذ يعدو نحو القاعدة التي تلي وزن الافعال يتقرب الى الله في اداء واجبه . وينتج عن كثرة القواعد وتشعبها وعن وجود الكتاب الضخم المقرر يدرس من جلدته الاولى الى الثانية ان الاستاذ يصفح عن بعض الفصول يرجئها الى السنة التالية . وما اظن ان استاذاً استطاع ان يدرس الجزء الرابع من كتاب الشرتوني مثلاً من اوله الى آخره في سنة واحدة . وقد ثبت عندي بالتجربة ان تدريس هذا الجزء في سنة واحدة مع شيء من الثبوت مما فيه فوق طاقة الاستاذ والطلاب معاً . يضاف الى هذا ان الاستاذ والطلاب يكررون في كل عام قواعد كثيرة ما كان يجب ان تكرر لوضوحها وسهولتها كالمشتقات وتصريف الافعال واوزانها وما الى ذلك من قواعد تعتمد على الشكل اعتماداً كلياً . هذا الى ان الطالب يعجز في طول المرحلة الثانوية عن ان يلم بالقواعد من اولها الى آخرها لان ما يتبقى عليه في كل عام يضاف الى ما هو مقرر عليه في عامه الجديد فتطول المادة ويقصر الوقت عن الاحاطة بها احاطة تعمق وثبتت . وتكون النتيجة ان الطالب يقضي ثلاث سنوات او اكثر في درس القواعد او قل في استعراض القواعد ، يخرج بعدها مشوش الفكر غير ملم بها جميعاً الماماً كافياً وغير مثبت من بعض اجزائها تثبتاً وافياً وبكلمة اخرى ، يضع اتقان الجزء في سبيل ادراك الكل ، ويعجز عن تحصيل الكل في سبيل العجلة مورثة الندامة .



لا شك في ان ثلاث سنوات كافية للاحاطة بقواعد اللغة في كثير من الاتقان على ان تتبع اسلوباً غير الاسلوب السابق . ذلك ان نقسم القواعد الى ثلاثة اجزاء تتخير في الجزء الاول القواعد التي تلائم عقلية الطالب في الاول الثانوي والتي يستطيع ان يستسيغها دون عناء او ارهاق ، وتتخير في الجزء الثاني القواعد التي تتفق مع عقل الطالب وادراكه حين يصبح في الصف الثاني ، وفي

الجزء الثالث تتخير ما يتعذر على الطالب ادراكه في السنتين السابقتين ، فيقطع الطالب على هذا الاسلوب جميع القواعد في ثلاث مراحل دون ان يجهد نفسه في درس ما هو فوق طاقته من حيث الموضوع والكمية (١) . وتظل للدرس سنة كاملة ، هي السنة الرابعة ، يستطيع فيها ان يزيل ما يعلق في عقل الطلاب من شبهات وان يفصل لهم ما يرى حاجة الى تفصيله وينظر فيما تبقى نظرة عجيلى ، اعني ان تكون السنة الرابعة مرحلة مراجعة وتحقق مما درس في السنوات السابقة . وان تيسر للطالب ان يدرس في الصف الخامس الثانوي اصاب فيه بعض ما فاته من فلسفة لغوية فرضت عليه قبل ان يستوفي عقله نموه الطبيعي في السنوات الثانوية السابقة ، حسب الاسلوب القديم ، فلم يتمكن من استساغتها ، وعرضت عليه الان وهو في الصف الخامس فتقبلها عقله واستساغها . وعلى هذا الاسلوب الجديد يدرس النحو كله في اتقان وثبت كما تدرس بقية العلوم الواسعة .

وان اعترض بان هذه الطريقة تحرم الطالب في السنة الاولى من قواعد قد تكون شديدة الاتصال بدرس اللغة ، اذ ان الاساس في الاختيار سهولة القواعد وليس قربها من فائدة الطالب ، فهل معنى هذا ان ينتظر السنة الثانية حتى يأتي دور الجزء الثاني فتحل له العقدة ؟ الجواب ان الطالب في الصفوف الابتدائية يجد مثل هذه الصعوبة ، ونحن نعلم على التحقيق ان دروس القراءة والمحفوظات والانشاء في الصفوف الابتدائية لا تخلو من اثار قواعد لغوية كثيرة لا يدركها الطالب الا في الصفوف الثانوية . ذلك ان كتب القراءة والمحفوظات في المدارس الابتدائية لم توضع شاملة لموضوعات معينة من القواعد ، فكثيراً ما ترد نكتة نحوية في اصغر جملة وفي ابسط بيت من الشعر ، والذي اعرفه ان علماء التربية — وخاصة المستر وست — لم يتقيدوا في احدث كتب القراءة الا بعدد المفردات

(١) يراعى هذا التقسيم في المدارس الثانوية الكاملة كالتي في القدس . اما المدارس الثانوية التي تنتهي بالثاني الثانوي فاما ان تقسم القواعد على سنتين ولما ان تبدأ بالصف السابع الابتدائي في تطبيق المقرر .

وصعوبتها فقرروا ان تكون زيادة الالفاظ الجديدة مطردة مع تقدم الطالب في سنوات الدراسة . فالاغراض اذن موجه الى الاسلوب القديم بمقدار ما هو موجه الى الاسلوب الجديد . على ان ازالة هذه الصعوبة متيسرة ، فان استاذ اللغة في دروس القراءة والمحفوظات والانشاء يشير الى القواعد التي فوق مستوى الطلاب والتي يجيء دورها في المرحلة التالية اشارة خفيفة بقدر ما يتطلب توضيح المعنى الذي هو المطلوب الاول . مثال ذلك لو فرضنا ان طالباً التبس عليه المعنى فلم يعرف الخبر او الحكم في جملة نثرية او بيت شعر لتقدمه على المبتدأ لسبب من الاسباب فللاستاذ ان يرشده اليه ويذكر له انه تقدم على المبتدأ دون ان يعرض الى سبب تقدمه والى تفصيل القاعدة في هذا المبحث .

وقد يعترض أيضاً بان للاسلوب القديم فضل توسيع القواعد على الطلاب حسب تدرجهم في السن والصفوف في حين ان الاسلوب الجديد يفرض القاعدة مفصلة مما قد يضيق عنه عقل الطالب في اول السنوات الثانوية ، والجواب ان القواعد تقسم حسب سهولتها وصعوبتها فلا يعطى في كل مرحلة الا ما يتفق مع عقلية الطالب وادراكه . ولو فرضنا جدلاً ان استاذ السنة الاولى الثانوية وجد ان طلابه يعانون مشقة في تفهم بعض ما هو مقرر عليهم في هذه المرحلة فانه يرجئه الى الصف الثاني وينبه استاذ ذلك الصف اليه . وما اظن ان مثل هذه الصعوبات تكثر لا سيما والقاعدة التي اتبعت في تخير المواضيع قائمة على السهولة والصعوبة كما تقدم . يضاف الى هذا ان طلاب الصفوف الابتدائية ، ابتداء من الصف الخامس الى نهاية السابع ، يدرسون القواعد دراسة اولية سهلة . ويجب ان تقسم القواعد في تلك الصفوف بحيث تتم في ختام المرحلة الابتدائية . والحق ان العمدة في هذه المرحلة الابتدائية ليس على القواعد ولكن على تأسيس الطلاب على تذوق اللغة الصحيحة وانشاء ملكة اللغة التي تجعلهم يميزون بين القول الصحيح والخطأ دون معرفة الاسباب . وهذا الدور يحدهم لتفهم القواعد

التي ينحصر عملها في المرحلة الثانوية في تعليل الصواب والخطأ حسب منطق اللغة وخصائصها .



هذا هو الأسلوب الذي يصح ان يعرض للاختبار حتى اذا ظفر بما اقدر له من توفيق عثم في المدارس الثانوية جميعاً وزالت احدى العلتين اللتين عملتا على تعسير القواعد وابعادها عن الادراك . وليس من شك في ان العلة الاولى التي اشرت اليها في صدر هذا المقال حليفة لهذه العلة وينبغي ان تزول حتى يصبح الاصلاح كاملاً . وقد تكون العلة الاولى اكثر صعوبة من الثانية ولهذا يجدر باساتذة اللغة جميعاً ان يتعاونوا على تبيان مساوئها وازالتها ، وسأعود الى ذلك في مقال آخر .

(١)

تدريس قواعد اللغة العربية

ذكرت في المقال السابق ان سر صعوبة القواعد يرجع في نظري الى علتين ، الاولى عقم الاسلوب والثانية تشويش المادة وما يفرض على الطالب من إعراب الجمل إعراباً لا يستسيغه العقل وكثرة القواعد المبنية على الشواذ وتعدد وجوه الأعراب وما الى ذلك . وقد شرحت العلة الاولى في شيء من التفصيل اقتضاه الحال واتناول الآن العلة الثانية .

بيد انه لا بد من التقديم لهذا المبحث بشيء من التوضيح كي يتبين القاري وجه الدعوة التي ادعو اليها وغرضها الصحيح . ذلك اني لا ازعم ان دراسة القواعد على النحو الذي ابسطه تلزم اساتذة اللغة والعلماء الذين يقضي عليهم واجبهم ان يلتمسوا القواعد من مصادرهما ككتاب سيبويه والخصائص لابن جني والمفصل للزمخشري واللفية ابن مالك ومغني اللبيب لابن هشام ونظائرها ، فهذه المصادر ستظل عمدة علماء اللغة كما تظل امهات كتب الادب والتاريخ كالآغاني والعقد الفريد والكمال والامالي والطبري وابن الاثير ومروج الذهب واشباهها عمدة علماء الادب والتاريخ . وما من شك في انه من الخير ان يتعرف الطلاب الى هذه المصادر جميعاً في دروس الادب الذي يورخ الثقافة العربية عامة والادبية خاصة . فليس الغرض اذن ان تطوى مصادر النحو

(١) نشر هذا البحث في مجلة الكلية العربية الصادرة في ٢٩ فبراير سنة ١٩٣٦ ، اي قبل صدور كتاب « إحياء النحو » للاستاذ المحقق ابراهيم مصطفى بعام . وقد قرأت كتاب الاستاذ بما هو خليق به من عناية وتدقيق ، فالفيتة ينهج نهجاً علمياً ياتم مع منهج علماء اللكوستيك ويحقق الى حد كبير الدعوة التي دعوت اليها في هذه المباحث كما هو ظاهر في فصول كتابه (انظر مقدمته وص ٢ — ٨ وص ١٢٩ — ١٦٣) . ولولا اني اكتب هذه الكلمة على هامش « الملزمة » أثناء تصحيحها لعددت مزايا الكتاب . والحق ان بحث الاستاذ فتح جديد يضع كتابه في المرتبة الاولى من كتب المعاصرين المحققين .

القديمة وإنما الغرض أن تسهل القواعد وتضبط وتحصر على أحدث الأساليب لسد حاجة الطالب في المرحلتين الابتدائية والثانوية حتى إذا قدر له أن ينهي دراسته في ختام المرحلة الثانية وجد في استطاعته صوغ افكاره في أسلوب صحيح دقيق وقراءة ما يقرأ في فهم مستقيم . فهذه الحاجة لا تلزم الطالب أن يحيط بقواعد اللغة شاردها وواردها ، سهلها وعويصها ، ظاهرها وباطنها في أسلوب أشبه بأسلوب المناطق وعلماء الكلام . فالقواعد بحكم غرضنا هذا وسيلة لا غاية لنا أن نطلبها بإيسر الطرق واسهلها ، ولنا أن نعرضها على الطلاب في أي قالب شئنا بمقتضى الأساليب الحديثة . فلا اضطرار إلى التمسك بقول النحاة جميعاً « يضرب فعل مضارع مرفوع لتجرده عن الناصب والجازم » و « ضرب فعل ماض مبني على الفتح لا محل له من الأعراب » و « زيد فاعل مرفوع وعلامة رفعه ضمة ظاهرة في آخره » وما أشبه هذه العبارات التي ظلت تلوكها الألسن أكثر من ألف سنة دون أن يدرك أكثر الطلاب حقيقة معناها . لقد وضعت هذه العبارات في الأصل لتقريب القواعد من أفهام الناشئة ثم أكسبها الزمن مسحة الغموض والجمود لكثرة تكرارها من جهة ولما طرأ على العقول والأساليب من تطور من جهة أخرى فأصبحت مصدر تشويش وإبهام . ليس من المدهش حقاً أن نتوسل إلى جلوس الحقائق بالغامض والمعقد ؟

وأصبحت القواعد نفسها لكثرة ما نسج حولها من جدل وانشق عنها من تفرعات — أشبه بتجزئة الذرة — علماً واسعاً مستقلاً عن المقرء . وصار الناس يطلبونه لنفسه غاية لا وسيلة حتى رأينا ، كما رأى ابن خلدون (١) في زمنه بعض من يحيط بالقواعد يعجز عن ضبط ما يقرأ وما يكتب كأن صناعة النحو مستقلة عن القراءة والكتابة . سمعت نحويّاً يخطب فاجن لحناً منكراً فسقط في آعين السامعين وما سقط في عيني لاني كنت أشهده ينفق الساعات في وجوه

(١) انظر المقدمة الطبعة الثالثة في بولاق ص ٥٥٧

اعراب اذا واذا ويتعالى عن اصلاح من يلحن في الفاعل والمفعول وقلت لصاحبي مرة: يا سيدي، هلا عدلت عن هذا الاسلوب المجذب المرهق؟ قال: وماذا تريد؟ قلت: نقرأ في كتاب فاذا وقع لحن نهت اليه وأثبت وجه الصواب وقررت القاعدة. فانكر جوابي وقال: في القواعد فلسفة لطيفة لا يتذوقها الا الاقلون...

والواقع ان الحكم في تجريد القواعد المفيدة من هذا العلم الفلسفي الجدلي اللطيف لسد حاجة الطلاب ينبغي ان يقوم على هذه القاعدة التي نهت صاحبي اليها. فلا توضع قاعدة الا بعد ان تثبت فائدتها في تحقيق صواب او اصلاح خطأ في القراءة او الكتابة. والحق ان علماء اللغة (اللكوستيك) يذهبون الى وجوب حصر القواعد فيما يوضح المعنى ويسر الفهم، لان من اللحن في مذهبهم ما لا يؤثر في ادراك المعاني على وجوهها الصحيحة واذن فما يجوز ان يسمى لحنًا. فتسكين الفعل في لم يضرب وفتح في لن يضرب مثلاً اثران لدخول العوامل التي تكفي بنفسها لتحقيق الفهم بعكس فتح الفعل في ما اجمل السماء وضمه في ما اجمل السماء فان تحقيق الفهم لا يقوم بدون هاتين الحركتين. ومهما يكن من شيء فقد يكون مذهب علماء اللكوستيك طغرة بالقياس الى تفكيرنا الحاضر، ولهذا تتوسط المذاهب ونقنع اليوم باستخلاص القواعد التي تبلغنا غرضنا الذي وضعت عليه في الاصل من ذلك العلم الواسع الاطراف المتباين المذاهب الذي نسميه نحوًا.



من الحق ان اعترف اذا تناول العلة الثانية التي اشرت اليها في صدر المبحث بان كلامي هنا قاصر على كشف بعض صعوبات القواعد كما تدرس في الكتب التي بين ايدينا ليقيس عليها القاري. اما كشف الصعوبات جميعها ووضع اسس جديدة جامعة مانعة فتحقيقه بيد الاساتذة الذين عانوا من المادة والاسلوب القديمين ما عانوا. وحسبي ان اظفر بشق السبيل السوي.

لا شك في ان القواعد — كما نجدھا في الكتب — مشوشة تشويشاً يثير الدهشة حقاً . اصطالح المؤلفون المحدثون على تقسيم القواعد الى صرف ونحو ووقفوا عند هذا الحد في حين ان كلا الجزئين يحتاج الى تقسيم آخر يقوم على اساس علمي . ذلك بان ترتب القواعد حسب وضوح شكلها وسهولتها ، فيبدأ في الكتاب الاول للصف الاول بالاشكال التي تعتمد على النظر اعتماداً كلياً والتي يسهل تمييزها واستظهارها كالضمائر ثم تصريف الافعال ماضية ومضارعة وأمرأ مع الضمائر ثم اوزان الافعال على اختلاف اصولها الثلاثية من صحيح فثال فأجوف فناقص فمهموز ، ثم المشتقات ثم الاسماء مفردة ومثناة ومجموعة ثم التصغير ثم النسبة وهكذا الى جميع القواعد التي تعتمد على وضوح الشكل ومستوى ادراك الطلاب في السنوات الابتدائية والثانوية . قارن هذا الذي اقرره باحدث كتب القواعد التي بين ايدينا اليوم ، فانك تجد الجزء الاول من النحو الواضح ، الذي يفاجيء الطالب الحدث اول ما يتفتح عقله ، يستهل القواعد بالجملة المفيدة (ص ٩) ثم تقسيم الكلمة الى اسم وفعل وحرف كما يفعل المناطقة (ص ١٣) ثم تقسيم الفعل باعتبار زمنه (ص ١٩) . وفي هذا الجزء أيضاً يفرض على الطالب الحدث ان يفهم المبتدأ والخبر او المسند والمسند اليه (ص ٣٥) والجملة الفعلية (ص ٣٩) والجملة الاسمية (ص ٤٢) وما الى هذه الابواب التي تدرك بكد الفكر واستنباط المعاني قبل استنباط الاحكام . وعلى الحدث من جهة اخرى ان يفهم الجملة المفيدة قبل ان يلمس أجزاء الجملة وان يدرك تقسيم الافعال حسب الازمنة قبل ان يعرف الضمائر وصيغ الافعال ومعنى الزمن ، وعليه ان يفهم العامل المعنوي في رفع المبتدأ والخبر وهو يجهل العامل اللفظي من حرف واداة وانظر في الجزء الثاني تجد نصب المضارع بعد ان المضمره ولام التعليل ولام الجحود واو وحتى وفاء السببية وواو المعية (٤٩—٥٥) وبعد شوط طويل تعثر على الضمير المنفصل والمتصل والمستتر (ص ١١٦—١٢٠) !!

ويستطيع الناقد الاستمرار في كشف هذه العيوب الى حد املال القاريء .
وقد عرضت فكرة ترتيب الموضوعات على احد اخواني ممن درس الاجزاء
الاولى من هذا الكتاب وطلبت اليه ان يطلعني على رأيه فاذا هو يكتب نقداً
طويلاً يؤكد فيه ما ذهبت اليه .

هذا وجه من وجوه التشويش . اما الوجه الثاني فانك تجد بعض الكتب
تقطع اللزمة الطبيعية التي توجد بين المباحث فتري مثلاً اسم الفاعل وصيغ
المبالغة وردا منفصلين في الشرتوني (ج ٤ ص ٦٩ ، ٧٧) في حين ان الصلة
الطبيعية بين الموضوعين تقتضي ان يردا مترادفين . فصيغ المبالغة لا تختلف عن
اسم الفاعل الا بالصورة وحدها — وتألف معه بالمعنى والعمل — ولهذا اذا
درست هذه الصيغ مستقلة عن اسم الفاعل وجب ان يعود المدرس الى اسم
الفاعل ويشرح عمله قبل ان يقرر عمل صيغ المبالغة المكتسب من مشاركتها
اسم الفاعل بالمعنى . يضاف الى ما تقدم انك لا تجد في باب اسم الفاعل شرح
عمله في هذا الجزء الذي يدرس في الصفوف العليا ، واذا لم يرد في السنة الرابعة
فلا ادري اين ومتى يرد ؟

ونظير هذا ما تجده في الجزء الثاني (للمدارس الثانوية) من كتاب النحو
الواضح . فانه يبحث اقتران جواب الشرط بالفاء (ص ٢٠) والعطف على
الشرط والجواب بالواو والفاء (ص ٢٤) قبل ذكر ادوات الشرط نفسها
(ص ٣٩) اوتراه في نفس الجزء يذكر المصدر المجرد والميمي والمرة والهيئة
ويهمل المصدر الصناعي واسم المصدر . وتري «فك التقليد» يذكر اسم الفاعل
(ص ٥٠) وصيغ المبالغة (ص ٦٠) فاصلاً بينهما باسم المفعول والصفة المشبهة .
وتري كتاب «قواعد اللغة العربية للمدارس الثانوية» يذكر نصب الفعل المضارع
وجزئه قبل رفعه . ويذكر هذا المبحث قبل المصادر والمشتقات جميعها . وهكذا
تذهب تلتمس الوحدة الطبيعية بين القواعد فلا تكاد تجدها .

أما الوجه الثالث من ضروب التشويش فما يعانيه الباحث من عسر اذا اراد ان يكشف عن استعمال حرف او اداة مثل اذا الفجائية واي المؤكدة وال العهد وال الجنس ولا بد ولا جرم وما الديمومة وقط وابدأ وثمت وحيث وما الى ذلك مما يطول شرحه . فهذه الكتب لا هي مفصلة تفصيلاً تاماً ولا هي مفرسة على اسلوب يرشدك الى ما تريد من جزئيات القواعد كما ترى في كتاب قواعد اللغة العربية (Arabic Grammar) لو لم رايت . فهي إذن فاقدة ميزة الكتب القديمة الجامعة ككتاب سيبويه والفيه ابن مالك وميزة مغني اللبيب المبوب حسب الحروف الابجدية . وبكلمة : لا أنت واجد فيها كل ما تريد في عسر ولا بعض ما تريد في يسر .



ولننظر قليلاً في الاعراب . فهل يستطيع الطالب الرشيد النابه ان يستسيغ اعراب ما احسن الصدق واحسن به ؟ يقال في الاولى « ما نكرة تامة بمعنى شيء مبتدأ مبنية على السكون في محل رفع واحسن فعل ماض والفاعل مستتر وجوباً تقديره هو يعود على ما والصدق مفعول به لاحسن والجملة من الفعل والفاعل خبر ما » وفي احسن به « احسن فعل ماض على صورة الامر مبني على فتح مقدر على آخره منع من ظهوره اشتغال المحل بالسكون العارض لمجيئه على تلك الصورة والباء زائدة والهاء فاعل ، ووضع ضمير الجر موضع الرفع لاجل حرف الجر الزائد (نحو المدارس الثانوية ص ٨٠) فافهم يا سيدي هذا الكلام وافهمه الطالب الذي يقيس العلوم بالسنتيم والدرهم ا ويقال « يضرب فعل مضارع مرفوع لتجرده عن الناصب والجازم » كأن النصب والجزم اصل والرفع طارئ مع ان الواقع بالعكس . ثم انظر اعراب ادوات الشرط الجازمة (النحو الواضح ج ٢ ص ٤٠) وحد المفعول المطلق وحكمه من الاعراب (الخواطر العراب الطبعة الثالثة ص ١٨٣-١٩٩) .

هذا الاعراب كله بتعبيراته الغامضة الجافة وأساليبه المعقدة المغرقة في السخف مصدر لتعقيد القواعد نفسها واثراً من اثار المناطق في القرون الاولى . فما دخل هذا بضبط الكلام تجنباً للحن ؟ ان الاسلوب الذي يتفق مع ذوقنا ويحقق غرضنا هو تحليل الجمل كما يفعل علماء الافرنج بلغاتهم . فما اداة تعجب واجمل فعل تعجب تلزمه الفتحة والصدق معمول الفعل . وأجل به أجمل صيغة ثانية للتعجب يلزمها السكون والباء حرف والهاء ضمير يعود الى المتعجب منه . ويضرب زيد الفعل المضارع تلزمه الضمة كما تلزم الماضي الفتحة والامر السكون ما لم تدخل عليه عوامل نصب او جزم وما لم تتصل باخري ضمائر تغير حركة آخره لضرورة صوتية بحثة وزيد فاعل تلزمه الضمة . وان شئت طريقاً مختصراً يضرب مسند وزيد مسند اليه وعلى هذا القياس تستطيع ان تقسم اكثر المرفوعات من مبتدأ وخبر وفعل وفاعل ونائب فاعل واسم كان واخوانها واسم كاد واخواتها واسم ما ولا ولات وان النافيات دون ان تلجأ الى مصطلحات النحاة الغامضة .



ثم انظر في هذه القواعد المبينة على الشواذ، وتعدد وجوه الاعراب تعدداً منكرأ والمقس لي ذرة من فائدة .

يذكر الشرتوني (ج ٤ ص ١٣٥) أسماء الجهات الست فوق وتحت ويمين الخ . وما هو في معناها نحو قبل وبعد الخ . من الاسماء المبينة . ثم يردف قاعدته بفائدة تدك القاعدة من أساسها خلاصتها ان الجهات الست وما جرى مجراها لها اربع حالات تعرب في ثلاث منها وتبنى في واحدة . فكيف تكون هذه أسماء مبينة ؟ وفي الشرتوني (ص ٣١٥) ان الحال تكون مشتقة ثم يقرر انها تكون جامدة في حالات كثيرة (ص ٣١٧-٣١٨) وفي النحو الواضح (ج ٢ ثانوي ص ٢٥) وغيره اذا تلا الشرط مضارع مقترن بالواو او الفاء جاز

فيه وجهان الجزم على العطف والنصب على اضمار أن، واذا تلا الجواب يحور فيه الجزم والنصب لما سبق والرفع على الاستئناف!! وفيه (ص ٣٦) قواعد تستند على المعنى وحده في جواز الجزم بعد النهي وغير النهي من انواع الطلب. فما الفائدة من ارهاق عقل الطالب بهذه القاعدة ما دام الجزم جائزاً فحسب وما دام الرفع يصح في الحالين؟ وفي الشرتوني (ج ٤ ص ٢٤٤) يحوز في نعت اسم لا الفتح والنصب والرفع. وفيه (ص ٢٩٦) يحوز في المنادى المضاف الى ياء المتكلم خمسة وجوه. وفيه (ص ٣٠٠) للمستغاث ثلاثة اوجه. وفيه (ص ٣٠٣) للمندوب ثلاثة اوجه. وفيه (ص ٢٨٥) للشغول عنه خمس حالات! وأمثال هذا كثير.

تعدد الوجوه خلل ينبغي ان يعالج علاجاً حاسماً. وسبيل ذلك في رأي ان تتخير وجهاً واحداً مشهوراً ونعني عن الباقي. وان كان لبعض الوجوه مدلولات خاصة خفي أمرها (كما هو الواقع في بعض الحالات) فيجب التنبيه اليها وفصلها عن القاعدة الرئيسية (١).



هذا قليل من كثير سقته شاهداً على ما ذكرت في صدر المقال ولعلي بلغت الغرض الذي قصدت.

لقد تطورت العلوم جميعها وتفنن أصحاب الكفايات في بسطها وتسهيلها. ومن النادر ان يمر قرن على كتاب في فرع من فروع العلم دون ان ينسخ بغيره أقرب الى روح العصر وعقلية الطلاب مادة واسلوباً. يشذ عن هذا الحكم كتب القواعد فالناسخ منها لا يعملو على المنسوخ. وآية ذلك ان المؤلفين المحدثين لم يضعوا مؤلفاتهم على اسس علمية حديثة مستنيرين بعلم اللسكوستك من جهة

(١) انظر «إحياء النحو» للاستاذ ابراهيم مصطفى من ص ١٢٩ — ١٦٣

وعلم التربية والتعليم من جهة اخرى . فقد رأيت مما تقدم ان أحداً من المؤلفين لم يجرؤ على اصلاح القواعد القديمة وحصرها فيما يلائم غرض الطالب وعقليته . فبينما تدرس العلوم الطبيعية والرياضية « مثلاً » في كتب خفيفة واضحة المادة محكمة الابواب محلاة بالجداول والرسوم تدرس القواعد في كتب مادتها مشوشة محلولة الاجزاء معقدة الاسلوب ابعد ما يكون عن الفهم .

فالى اصلاح قواعد اللغة العربية إصلاحاً علمياً جامعاً ادعو حضرات الاساتذة الذين يشاركوني الرأي والله ملهم السداد .

تدريس الادب العربي

كتب الاستاذ ابراهيم عبد القادر المازني مقالين في جريدة البلاغ المصرية بتاريخ ٢٠ و ٢١ نوفمبر سنة ١٩٣٤ قرر فيهما انه « من النادر الشاذ ان ترى بين طلبة هذا الجيل من يقبلون على تحصيل الادب العربي في مظانه والاحاطة به إحاطة دقيقة الا ان يكون ذلك مطلوباً منهم » وذهب الى ان هذا النفور من الادب يرجع الى اسلوب تدريسه من القديم الى الحديث لا الى عيب فيه ، « فالتلميذ في مدارسنا ينقل دفعة واحدة وبلا تدرج من الاسلوب العصري الذي تكتب به الصحف والكتب في زمانه الى اسلوب امرئ القيس والنابغة الذبياني ومن اليهم اثم اسلوب العصر الاسلامي ، وبذلك يعبر الفأ وخمسائة سنة مرة واحدة وفي دقيقة لا ثانية لها ، فيلقى نفسه حيال اساليب لا شك انها غير مألوفة عنده » . يضاف الى ذلك ان مادة اللغة عنده نزره فهو يحتاج الى شرح كثير مما يحده من الالفاظ ، وهذه مشقة يجب ان يحسب حسابها . ودعا في ختام مبحثه الى ضرورة البدء بدراسة الادب من العصر الحديث الى العصور القديمة زاعماً ان « هذا الاسلوب العكسي يسهل الطريق ويذلل اكثر مصاعبه ويحمل على الاقبال ويغري بالتحصيل لان التلميذ وهو ينتقل من المؤلف الى غير المؤلف متدرجاً في ذلك خطوة خطوة خليق ان يأنس الى الدرس . . . والانتقال من المؤلف الى غير المؤلف هو المعقول في التعليم كائناً ما كان الموضوع الذي تريد ان ينقله التلاميذ والمادة التي تلقنهم إياها . . » ولا فرق عند وزارة المعارف بين الابتداء من العصر الجاهلي او الابتداء من العصر الحاضر مادام التلميذ سيحصل ذلك كله على مدار السنوات المقررة لتعليمه .



لا شك في أن دعوة الاستاذ المازني بمقدماتها واسلوب عرضها على جانب

كبير من الوجاهة والاصابة . وما اظن استاذاً درس الادب العربي كما تعرضه كتب الادب او على الاصح كتب تاريخ الادب لم يلحظ الصعوبة القصوى التي يعانها الطلاب في بدء دراستهم في فهم الادب الجاهلي وادب العصر الاموي وطرفاً من الادب العباسي لهذه الاسباب التي اوردها الاستاذ ولاسباب اخرى وثيقة الاتصال بها . واذكر ان استاذي الجليل الدكتور طه حسين اخبرني في هذا العام ان لجنة تألفت في وزارة المعارف لدرس هذا الموضوع نفسه ، ولما ذكرت له مقالتي الاستاذ المازني قال انه لم يطلع عليهما وانما شعر من نفسه بضرورة بسط هذا الموضوع للدرس والبحث . واذن ففي نفوس الادباء واساتذة الادب العربي نظرية جديدة خليقة بالبحث الدقيق والعناية التامة .

على ان الاستاذ المازني على ما يظهر خلط بين الادب وتاريخ الادب ، فالكتب التي بين ايدي الطلاب هي تاريخ للادب وليست كتب أدب ، وشتان بين الموضوعين . وسأبين في هذا المقال أهمية درس الادب الذي لا وجود له في مدارسنا والذي لا يحتاج في درسه الى الاعتماد على التاريخ سواء أمن القديم الى الحديث أم من الحديث الى القديم ، وقيمة تاريخ الادب ووجوب تناوله من القديم الى الحديث حسب الاسلوب المتبع اليوم في مدارسنا وفي المدارس الاوربية كافة على ان يعتبر ثانوياً بالنسبة الى الادب نفسه .



ينبغي ان نميز بين الادب وتاريخ الادب اذ لكل منهما غرض خاص واسلوب خاص . فدرس الادب يقصد منه إظهار العناصر الاولى التي يتكون منها الادب وهي الخيال والعاطفة والمعاني والاسلوب ثم وضع مقياس خاص لتذوق كل عنصر من هذه العناصر والمقدار الذي تكون عليه في القطع الادبية سواء اكانت شعرية أم نثرية . والادب في هذا يؤدي أحد شطري عمله أي يقيس وينقد ليوصل الى الشطر الآخر وهو تكوين الذوق الادبي وملئكة الانشاء

الادبي على اساس علمي او شبيه بالعلمي على قدر ما يتصل الادب بالعلم . ولا كبير خير في الادب اذا اقتصر على الشطر الاول فأسس ملكة النقد وأهمل ملكة الانشاء . ذلك أن جمهرة الطلاب يخرجون الى الحياة ليصفوا ما يرون وليعبروا عن عواطفهم ومشاعرهم متأثرين بما يشاهدون لا لينقدوا وليقفوا عند حد النقد . وليس معنى هذا أن النقد أقل فائدة واوضح مرتبة وانما معناه ان يخرج اكثر الكتاب في الامة منشئين يحميدون الكتابة على ضروبها ، إن دعوا الى عمل وطني الهبوا الصدور حماسة واقداماً ، وإن دعوا الى اصلاح اجتماعي ملأوا النفوس غيرة واشفاقاً ، وإن وصفوا اتقنوا التصوير ، وإن بحثوا موضوعاً أحاطوا باطرافه والقوا شتاته واحسنوا عرضه ، في ذوق الاديب المتفنن . ويتطلب هذا الدرس الادبي ، بالضرورة ، وضع النصوص الادبية المختارة بين ايدي الطلاب يلتمسون فيها وجوه القوة والجمال ومبلغ حظ الكاتب او الشاعر من الاجادة والتوفيق ، كما انه يتطلب المران على انشاء القطع الادبية في مختلف الموضوعات ليرى المعلم الى اي حد تذوق الطلاب الادب وتأثروا به والى اي حد يحسنون استغلال الادب القديم لتكوين ادب جديد حي وثيق الاتصال بحياتهم واذواق قرائهم لغة وتفكيراً . وهذا هو هدفنا الذي نرمي اليه من دروس الادب ، فالحياة الحاضرة تتطلب ادباً له طابعه الخاص والوانه واساليبه الخاصة ، واذا لم تؤد دروس الادب الى هذه النتيجة فهي مخففة اشد الاخفاق عقيمة اشد العقم . واسناني حاجة لبلوغ هذه النتيجة الى دراسة الادب دراسة تاريخية لا من القديم الى الحديث ، كما هو المتبع الآن ، ولا من الحديث الى القديم كما يرى الاستاذ المازني . ذلك أنا ندرس الادب لا تاريخ الادب ، ونعتمد على القطع الادبية القيمة وحدها نتخيرها لخصائصها من قوة وجمال وبلوغ غرض دون تقيد بالزمن التاريخي . فاذا رأينا في الشعر الجاهلي — مثلاً — سذاجة وتعقيداً وعواطف حزينة او مريضة وبعداً عن اذواقنا لم ندرسه ، واذا رأينا في شعر لابي تمام او ابي الطيب

أو البهازهير أو شوقي جمالا وقوة وسلاسة وقرباً من اذواقنا درسناه لخصائصه هذه لا لقيمتة التاريخية ، وقس على ذلك ادب سائر الشعراء والكتاب والخطباء . وان كنا نغنى بتاريخ الادباء فانما عنايتنا به قاصرة على التماس جميع الوجوه المتيسرة لتفهم ادبهم وتطوره واتجاهاته وتأثره بالعوامل الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الادباء في حياتهم . فتاريخهم إذن وسيلة من جملة وسائل شتى لا غرض مقصود لذاته .

هذا هو غرضنا واسلوبنا في تدريس الادب ، وهما للأسف مفقودان في مدارسنا لفرط تعلقنا بتاريخ الادب قبل ان نتذوق الادب نفسه من جهة ، وللاقتصارنا على معرفة القديم دون ان نتوجه الى الحديث من جهة اخرى . وهذا هو سر ما ينكره الاستاذ المازني وما ننكره من انصراف الطلاب عن الادب يطلبونه بانفسهم و يقرأونه في بيوتهم ويتغنون به في أحاديثهم وساعات فراغهم . فهم في الواقع لم يتذوقوا الادب ولم يعرفوه وانما عرفوا شيئاً آخر هو تاريخ الادب او على الاصح تاريخ الادباء على نحو ما نجد في كتب تاريخ الادب .



ولننظر بعد في تاريخ الادب أمن الخير ان يدرس من القديم الى الحديث ام من الحديث الى القديم . إذا كنا نغنى بتاريخ الادب كموضوع مستقل عن الادب له ساعات خاصة في برنامج التعليم او كموضوع ختامي يدرس في الصفوف العليا بعد ان يتقدم الطلاب في تذوق الادب وفهم خصائصه فلا حاجة الى عكس الاسلوب الطبيعي من القديم الى الحديث . ذلك ان درسنا هذا تاريخي يعتمد في الدرجة الاولى على بحث العوامل المؤثرة في تكوين الادب مما يتطلب العودة ضرورة الى منشأ الادب ونموه والظروف المحيطة به . فلا يمكننا ان نؤرخ ادب العصر الاموي مثلاً دون ان نرجع الى الادب في عصر الخلفاء وعصر الرسول لنتبين النواة الاولى للادب الاموي كيف نشأت ثم ما لابس

هذه النواة من عوامل ومؤثرات الى ان بلغت العصر الاموي ، كما انه لا يمكننا ان ندرس تاريخ الادب الحديث في مصر دون الرجوع الى اوائل النهضة في عهد الاسرة العلوية لنستجلي أصول الادب وظروف نموه الى ان اصبح في مصر ادب حديث معاصر . وهذا الاسلوب يهجه الافرنج في مدارسهم وجامعاتهم وما رأينا انحرافاً عنه لكون الادب القديم بعيداً عن اذواق الطلاب وفهمهم ، وكل ادب في العالم له تاريخ قديم وحديث ، تعين دراسة الاول على دراسة الثاني ويتوسل الى فهم الثاني عن طريق الاول .

يضاف الى هذا ان غرضنا من دراسة تاريخ الادب يختلف عن غرضنا من دراسة الادب نفسه . فالثاني يرمي الى تكوين الذوق الادبي وخلق ادب حديث حي ، والاول يرمي الى استعراض نشأة الادب تحت المؤثرات المختلفة من سياسية واجتماعية واقتصادية . والثاني يقتضي دراسة ادبية عميقة في حين ان الاول يتطلب استعراض عصور الادب في ايجاز تارة وفي تفصيل تارة أخرى حسب العصور الادبية وقوتها وضعفها لنتقل من هذا كله الى نتيجة محدودة هي العمل على خلق الاسباب لتوليد ادب قوي حديث . وهذا عين ما يرمي اليه مؤرخو العصور السياسية . وبهذا تزول الصعوبات التي منشاها بعد الزمن — والتي أشار اليها الاستاذ المازني في مقالته — عن طريق العرض السريع للعصور القديمة اولا ، وعن طريق ارجاء درس تاريخ الادب بعد تناول الادب نفسه ثانياً . ومعنى ذلك ان هذا العرض السريع في اول العصور ييسر لنا فسحة لدراسة تاريخ الادب الحديث في أعلامه وآثاره ، تلك الدراسة الممتعة الحية التي يتشوقها طلابنا ويميلون اليها في شغف وتلهف لا نظير لها ، ويخرجون منها بفوائد جمّة ملبوسة الاثر في حياتهم وفيما يكتبون ويتحدثون . وقد اختبرت بنفسني هذا الاثر ، فكنت حين اعطي الطلاب كتاباً لاحد الادباء المحدثين ليقرأوه ويتفهموه أسمعهم يتحاورون في حماسة في اسلوب المؤلف وافكاره وحظه

من التوفيق وحياته ومؤلفاته ، بل كنت اري أثر ذلك الكتاب واضحاً فيما يكتبون ، فابتهج اشد الابتهاج وأتأمل في لذة النشاط حين تبتعثه الحياة ، حياة الجيل الحاضر . لكن طلابنا للأسف محرومون من هذه الدراسة لان كتب تاريخ الادب تفصل العصور الاولى وتوجز العصر الحديث ايجازاً عجيباً فتكون النتيجة مللاً وتبرماً في اول الدراسة وابتئاساً وخيبة في آخرها . هذا ان تيسر للطلاب ان يهتموا كتبهم في عامهم وقلماً يفعلون ! اما الدراسة التفصيلية الواسعة لعصر من عصور التاريخ الادبي فمجالها الجامعات وليس المدارس الثانوية التي هي موضع بحثنا الان وموضع بحث الاستاذ المازني .



وخلاصة القول يجب ان يفصل بين درس الادب ودرس تاريخ الادب ، ويجب ان يسبق الموضوع الاول الموضوع الثاني في الدراسة ، ويجب ان يظل اسلوب عرض تاريخ الادب على ما هو عليه الآن متدرجاً من القديم الى الحديث ، ويجب ان نعني بالادب القديم لا لنفسه فحسب ولكن لتوليد ادب حديث يمثل روح العصر لغة وتفكيراً . وانه لمن المؤسف حقاً ان يكون الاتجاه منصرفاً الى العناية بتاريخ الادب دون الادب وان تكون الكتب التي بين ايدينا وضعت للموضوع الاول مما انتج انحرافاً قوياً عن هذه الدراسة الادبية الممتعة وعكس الغرض الذي ترمي اليه من تكوين ذوق ادبي ناقد ومنشئ . وهذا يعلل ضعف الادب الحديث — من بعض نواحيه — فاعلامه البارزون في البلاد العربية كونوا أذواقهم بانفسهم وتخرج كل منهم على كتبه التي وثق بفائدتها واتخذها استاذاً ومرشداً دون ان يكون للمدرسة الحديثة أدنى أثر في تكوين ذلك الذوق وتثقيفه وتوجيهه الى الانتاج القوي الخصب الملائم لروح العصر .

ولكن في الغد الرجاء !

درس الانشاء

في المنهج ساعة لدرس الانشاء لعلها من اشق الساعات على المعلم والطلاب جميعاً لانها قد تكون مرهقة مجدية ان لم يصرفها المعلم في كثير من العناية والبراعة ولهذا المادة وجهان بارزان من وجوه العسر، الاول: تعليم الانشاء على اسلوب مشوق مثير للخواهب موجه لدقة التفكير وحسن الاداء، والثاني: تصحيح الانشاء على صورة تضمن اكبر فائدة متيسرة لا كبر عدد من طلاب الصف.

وسأعرض هنا الوجه الاول وأبسط رأياً مستنبطاً من التجارب عله يعين بعض الشيء على تخفيف هذه المادة وتذليل صعابها.



على انه لا بد لاستكمال البحث من تقرير حقيقة نلسمها في اسلوب بعض الكتاب المحدثين، ومن ذكر العوامل التي ادت اليها، سواء ما اتصل منها بالمدرسة ام بالبيئة، تلك هي ما يشعر به الكاتب الذي يعاني السكتابة بلغة أجنبية بالاضافة الى لغته من فرق واضح بين ما يصدر عنه في كلتا اللغتين. فهو حين يكتب بالافرنجية يشعر انه لا بد له من التفكير تفكيراً جدياً في الموضوع الذي يتناوله وانه لا غنى له عن حصر أفكاره وترتيبها على صورة منطقية تضمن له بلوغ غرضه من اقناع او تأثير او امتناع وما الى ذلك. هذا من حيث المادة العقلية. اما من حيث الاسلوب فيشعر انه يجب ان يتقيد بموضوعه وأفكاره يبسطها ويجلوها في عبارة واضحة مترنة بريئة من الحشو، فلا يجوز لاسلوبه ان يطغى على أفكاره ويغمرها كما انه لا يجوز ان يكون عنصراً في جوهر البحث. بهذين القيدين، التفكير والترتيب في الموضوع، والوضوح والدقة في الاسلوب

يتقيد الكاتب حين يكتب بلغة أجنبية ، وبهذا على ما اتوهم يمتاز على كثير من كتاب العربية المحدثين . وليس القصد المقارنة بين اسلوب العربية واسلوب اللغات الافرنجية وانما القصد اظهار ضعف دقيق على ضوء المقارنة اتباعاً للقاعدة المشهورة : وباضدادها تتميز الاشياء .

ولنسأل : ما علة هذه الحقيقة ؟ الواقع ان هناك أسباباً كثيرة منها سوء التوجيه في التعليم . فاکثر معلمي العربية منصرفة عنايتهم الى اصلاح الاغلاط النحوية فيما يكتب الطلاب ، وهم قلبا يعنون بتعويد الطلاب ضبط أفكارهم وتنظيمها قبل الشروع في الكتابة واطهار أفكارهم في عبارات واضحة لا التواء فيها ولا ابهام على نحو ما يفعل أساتذة اللغات الافرنجية . ويظهر ان الاساتذة يرون واجبهم محصوراً في الناحية اللغوية فحسب ، فاذا كتب الطالب كتابة خالية من الاغلاط النحوية نال رضاهم ، وان أخطأ في القواعد عنف بغض النظر عما في كتابته من تفكير خصب ومنطق مستقيم وسلاسة عبارة . ليس من شك في ان مراعاة القواعد امر جوهري ، ولكن من الخطأ ان يتوهم ان عمل المعلم يقف عند هذا الحد او ان سلامة الكتابة من الاخطاء ، مقدم على سلامة التفكير ووضوح الاسلوب . فالاطباء اللغوية تستدرك في كل وقت ، وأثرها في الكتابة على بشاعته قد لا يحول في كثير من الاحيان دون اظهار ما يريد الكاتب اظهاره كما نرى فيما يصدر عن الكتاب غير الادباء كالاطباء والمهندسين والمحامين مثلاً ، في حين ان تعويد الطالب اهمال الافكار او سبكها في اسلوب مضطرب ، معقد قد يؤثر على كتابته أسوأ تأثير ويحرمه وضوح العبارة وبيان الفكرة طوال حياته . ولهذا على المعلم ان يعنى بترويض الطلاب على سعة التفكير وعلى استنباط النقاط وتنسيقها في اسلوب دقيق واضح خال من الاغلاط اللغوية .

وسبب ثان هو ان لغة الكلام في اكثر اللغات الاوروبية قريبة من لغة

الكتابة . ولذلك تنصرف عناية الكاتب الى البحث والتفكير والتنظيم اكثر مما تنصرف الى تخير الالفاظ والعبارات الصحيحة في حين ان لغة الكلام عند العرب تختلف اختلافاً كبيراً عن لغة الكتابة . ومن اجل ذلك يضطر الكاتب العربي الى العناية بامرين اثنين في وقت واحد ، الى التفكير في موضوعه من جهة والى البحث عن وسائل التعبير المستقيمة الخالية من الالخطاء من جهة اخرى ، وفي ذلك مشقة بعيد اثرها . بيد ان التغلب على هذه الصعوبة متيسر عن طريق واحد هو تقريب لغة الكلام من لغة الكتابة قدر المستطاع بنشر التعليم بين جميع أبناء الامة حتى تصبح طرائق التفكير مستقيمة على البديهة .

وسبب ثالث هو ضعف الكتابة الحديثة اجمالاً . فاكثراً ما يقرأ الناس من مقالات توجههم توجيهاً خاطئاً معوجاً لخلوها من ائزان التفكير وتنسيق نقاط البحث ولطغيان الجمل الفياضة المنمقة على دقائق الفكر . ونحن نلحس هذا بوضوح حينما نحاول ان نستخرج النقاط الجوهرية التي يعالجها الكاتب في مقاله ونرتبها حسب ورودها ، او حينما نحاول ان نجمل مقالا طويلا في اسطر قليلة . فكثيراً ما نمر على فقر طويلة غثة جوفاء او فقر استطرادية لا صلة لها بلب الموضوع او فقر نابية عن موضعها عديمة اللحمة بما سبقها او يليها . ولعل اسراف الكتاب المحدثين بالاحتفال بالموضوعات الادبية العامة وانصرافهم عن الموضوعات العلمية التي تقتضي سعة تفكير وعمق بحث وائزان عبارة له اثر كبير في افاضتهم وطغيان جملهم في غير تقيد ولا حصر . وهذا الضعف يمكن ازالته برفع مستوى الثقافة العلمية وتوسيع دائرة المعارف . وهنا نقدر قيمة دراسة المنطق والفلسفة والعلوم الرياضية والطبيعية التي يستخف بعض الناس بفوائدها .

وسبب رابع هو ضعف مستوى عامة القراء وفقدان الرأي العام الناقد الذي يزن كل ما يعرض عليه في فقه ونباهة واخلاص ، فيشجع صاحب التفكير الخصب ويعينه على الانتاج ، ويقوم صاحب التفكير المعوج ويرشده الى الطريق

السوي ، ويعرض عن السخف والقول الفارغ . ولعل طبقة النقاد التي تنصدر محاكمة الكتاب اليوم تشبه الى حد كبير طبقة المعلمين ، فهي تقسو ان اخطأ الكاتب في قواعد اللغة او ان يستعمل لفظة لا تتفق مع أذواقهم ، ولكنها لا تحاسبه على افكاره ومبلغ ما فيها من جدة وابتكار وحسن تنسيق . ولهذا يعلو في نظرها من يحسن رصف الكلام وتنميته ويخلو قوله من الاخطاء اللغوية . وهي لو تحاسب الكتاب محاسبة عسيرة على أفكارهم بقدر ما تحاسبهم على لغتهم ، اي لو عنيت بالفكر عنايتها باللغة لفكر الكاتب وقدّر قبل ان يقدم على الكتابة .

وسبب خامس هو كثرة المبالغات في الالفاظ والعبارات والميل الى التهويل كاطلاق لفظة أديب وشاعر واستاذ وعالم على كل من يلم المامة يسيرة بالقراءة والكتابة . واستعمال الكاتب الاكبر والعالم العلامة وأشعر شعراء الدنيا وفلان وحيد عصره وسيد أهل زمانه ، ومال فلان لا يدخل تحت عد ولا حصر ، والسيدة الفلانية أجمل خلق الله ، وهذا أشجع الشجعان ، وفلان يحيط بكل شاردة وواردة ، وما الى ذلك من مبالغات وتهويل . ولو كان الكاتب محاسباً عما يكتب مسؤولاً أمام رأي عام ناقد لا لئزّم حد المعقول ، ووقف عند اختباراتِه هو لا يتجاوزها الى اختبارات غيره من أبناء قومه وأبناء الاقوام الآخرين .

وسبب سادس هو مزج الكتابة بعواطف فردية لا علاقة لها بصلب الموضوع ولا بفائدة المجموع . فعواطف الكاتب الشخصية يصح ان تنشر في رسالة لا في مقالة ، ويصح ان توجه الى الاقارب لا الى عامة القراء . وبعض الكتاب يتخذون العواطف وسيلة للاقناع والتأثير على الناس ، في حين ان العاطفة ان ارضت القلب قد لا ترضي العقل ، وفي حين ان القاريء يدفع ثمن ما يقرأ من ماله ووقته ليظفر بما يفيد لا ليطلع على ما لا يعنيه . وهل يزيد في قوة الحجة اظهار الكاتب حبه للحق ، وهل يزيد في قيمة البحث اعلان الباحث جهوده الجبارة في جمع الحقائق ؟ أليست القيمة الصحيحة لكل مقالة محصورة

فيما تضمنه من أفكار سديدة وآراء مفيدة وحجج قوية؟ فلم اذن الحشو والطلاء؟
وسبب سابع هو استعمال الالفاظ ذات المدلولات العامة من أسماء وأفعال
فاذا وصف كاتب بستاناً تناول أشهر المسميات كالورد والياسمين، واذا ذكر
طيور بلد اقتصر على الحمام والعصافير، واذا اراد ان يصف البسة رجل ذكر
السروال والخذاء والقميص وعفا عن سائر القطع لانه لا يعرف أسماءها . ونحن
بهذا نميل الى الابهام والكليات والاطلاق . ومن اللطيف ان صاحب الابهام
والتعقيد قد يعد فيلسوفاً او علامة لان كلامه سما عن المدارك، وما يسمو عن
المدارك يدخل فيما وراء المعقول ا

هذه هي بعض عيوب الكتابة الحديثة، وقد تبين انها وليدة أسباب عدة،
ولكن لا شك في ان السبب الاكبر يعود الى المدرسة . ذلك ان المدرسة
تكوّن النشء وما من كاتب الا وتخرج في مدرسة، ولو اخذ الطلاب بالتوجيه
الحسن، وروضوا منذ البدء على سعة التفكير، وعمق البحث، وتنسيق نقاط
الموضوع، والتزام الوضوح والدقة، وتنكب الغموض والتعميم والسخاء في
الالفاظ على حساب المعاني، لو اخذ الطلاب بهذا لما كان حال الاسلوب كما نرى .



والرأي ان ينهج المعلم في الانشاء نهجاً جديداً ذا خطوتين رئيسيتين،
الاولى تتعلق بالتفكير في المادة والثانية في صوغ الموضوع .

اما التفكير فيشمل ثلاث مراحل :

ففي المرحلة الاولى يتعود الطلاب التفكير في الموضوع الذي يرغبون في
بحثه والكتابة فيه في فترات متقطعة الى ان ينضج . لان كتابة الموضوع الانشائي
على البديهة دون تفكير جرأة لا يقدم عليها سوى فحول الكتاب أصحاب القدم
الراسخة والمران الطويل . وينبغي ان يتصف التفكير بصفتين واضحتين، العمق

والسعة ، واحدى الصفتين لا تغني عن الاخرى . ولو تعمق الكاتب في نقطة واحدة وغاص في استخراج دقائقها وأبعد في الغوص ثم أردفها بنقاط أخرى فجأة ، لجاء بحثه مشوهاً كمن تطول احدى رجليه وتقصر الاخرى ، او كمن يقوي نظر احدى عينيه ويضعف نظر الاخرى . وكذلك لا تغني السعة عن العمق بحال ، فلو اتسع افق الكاتب واستطاع ان يجمع اكثر عناصر الموضوع ، ولكنه لم يعن باستخراج النقاط الجوهرية المتصلة بصميم البحث والتي يتطلب استخراجها غوصاً الى أعماق الموضوع ، لجاء بحثه أشبه بعقد طويل ، حباته كثيرة ولكنها رديئة .

وفي المرحلة الثانية تجمع نقاط الموضوع التي تؤلف هيكله ، وتدعم كل نقطة رئيسية بما يتصل بها من نقاط ثانوية . ويحتاج الطلاب في هذه المرحلة الى ارشاد المعلم في التنقيب عن العناصر وجمعها في الدروس الاولى . وبعد ان يألخوا البحث والجمع يطلب منهم ان يجمعوا عناصر المواضيع بأنفسهم في بضعة دروس اخرى ، ويقوم هو بمراجعة العناصر ونقدها واظهار ما يتصل منها بصلب الموضوع وما يعتبر خارجاً عنه او عنصراً ثانوياً . ثم يكلفهم بقراءة مقال مترنة عناصره واستخراج نقاطه الرئيسية وملاحظة اللحمة بينها . وهذا النوع من القراءة مفيد للغاية لانه اولاً يروض الطلاب على الفهم وادراك النقاط الجوهرية وتمييز الغث من السمين وثانياً يظاهر درس الانشاء بمظاهرة قوية . ولا شك في ان من يحسن نقد كلام غيره يحسن نقد كلام نفسه ، ومن يكتسب حسن التمييز والتدقيق في القراءة يكتسب مثله في الكتابة ، لان القراءة على هذا الاسلوب تحليل وافكار مجموعة والانشاء ما هو الا جمع لافكار مفرقة .

وفي المرحلة الثالثة تؤلف هذه النقاط وتنسق ، فتصدر المقدمة الموضوع ثم يليها اجزاء البحث جزءاً جزءاً ، كل جزء في فقرة مستقلة على ان يكون انسجامها واضحاً واللحمة بينها قوية فلا يشعر القاري انه يقرأ كلاماً مفكك

العناصر مقطع الاوصال بل يشعر ان الموضوع برمته وحدة محكمة البناء متزنة الاجزاء .

هذه الخطوة هي في الواقع أهم الخطوتين وأكثرهما فائدة واحوجهما الى العناية . ومتى وفق الطالب الى تملك ناصية الموضوع ، بحصر نقاطه ، والى تنسيق اجزائه تنسيقاً محكماً هانت عليه الخطوة الثانية ، وسلك فيها سبيل الوضوح والدقة . وبكلمة ، متى وضحت الفكرة في نفس الكاتب تيسر نقلها الى القارىء ، ومتى غمضت قصر البيان دون توضيحها . فوضوح الفكرة ، في الواقع ، نصف التعبير .



اما الخطوة الثانية فتقتصر على صوغ الموضوع صوغاً تتوفر فيه صفات ثلاث : الوضوح ، والدقة ، والمتانة . ومن اليسير ان يدرك الطالب الصفتين الاوليين وان يتذوقهما بعد ان تتضح له نقاط الموضوع . وله ان يتدرج في ذلك من الجمل القصيرة الى الجمل الطويلة ، ومن الموضوعات الوصفية المحدودة المادة الى الموضوعات التصورية الواسعة . اما المتانة فصفة تنمو مع نمو الذوق الادبي وتحسس مواضع القوة والرصانة في النصوص النثرية والشعرية التي تقع تحت عيون الطلاب في دروس القراءة والمحفوظات . وهنا تتصل القراءة بالانشاء ويستطيع المعلم ان يغذي أذواق الطلاب ويروضهم على الاساليب الرصينة بان يفتح عيونهم على النصوص الادبية الجميلة ويشرح لهم مواطن القوة والجمال فيها . والحق ان ليست القراءة هي التي تتصل وحدها بالانشاء ، فجميع فروع اللغة تتم بعضها بعضاً وتكون وحدة لا يجوز تجزئتها .

ولا بد من الاشارة قبل الختام الى ضرورة استعمال الترقيم من فواصل ونقط ، واستعمال الفقر مبدوءة بعيد اول السطر كما نرى في اللغات الاوربية .

فالترقيم يعين على ضبط الجمل ، والفقر تعين على ضبط عناصر الموضوع وتنسيقها



قد يلحظ القاريء ان في هذا الاسلوب مشقة تعجز الطالب ، وان عامة الكتاب قلما يعنون بحصر أفكارهم وتنسيقها وصوغها على هذا الاسلوب المرهق . ولكن ألسنا نرهق الطالب ارهاقاً اشد من هذا في دروس الرياضيات مثلاً كي يتزن عقله ويستقيم اتجاهه ويدق نظره ؟ ومتى اكتسب الطالب هذه الصفات أصبحت فيه ملكة متأصلة يصدر عنها في غير تكلف ولا عناء ، وهذا نفس ما نبغيه من دروس الانشاء .

درس الانشاء

تقدم ان للانشاء وجهين بارزين من وجوه العسر ، الاول تعليم الانشاء على اسلوب مشوق مشير للمواهب موجه لدقة التفكير وحسن الاداء ، والثاني تصحيح الانشاء على صورة تضمن اكبر فائدة متيسرة لا كبر عدد من طلاب الصف . وقد بحث الوجه الاول في المقال السابق ، وارجو الآن ان اتناول الوجه الثاني فأبين مختلف الطرائق في تصحيح الانشاء ، وفوائد وعيوب كل منها ، واختم بملاحظات عامة في الموضوع .



هناك ثلاث طرائق : —

الطريقة الاولى ان يصحح المعلم الموضوعات خارج الصف . وهذه الطريقة هي الشائعة في اكثر المدارس ، ولكنها كثيرة العيوب قليلة الفوائد ، وما احسبها تحقق المبدأ الذي رسمناه .

فمن عيوبها ان المعلم لا يستطيع ان يقرأ جميع الدفاتر ويصححها على الوجه الاكمل بسبب قلة الوقت . فالموضوع الانشائي يعطى مرة في كل اسبوع ، وقد يدرس المعلم صفّاً او اكثر فيتجمع لديه كل اسبوع عدد من الدفاتر لا يسمح له وقته الموزع بين التعليم وتحضير الدروس وتهيئة الفحوص وتدقيق الاجوبة من مراجعتها جميعاً مهما أوتي من النشاط ووفرة الاجتهاد . وهذه حقيقة يؤيدها الاختبار وتواتر الروايات .

ولو فرضنا ان المعلم تغلب على صعوبة الوقت وتمكن من قراءة هذا العدد الكبير من الدفاتر في كل اسبوع ، فان التجارب قد اثبتت ان الطلاب قلما يعنون بمراجعة موضوعاتهم المصححة ويتنبهون الى الاخطاء المتنوعة التي يضر بها

المعلم بقلبه متذمراً حيناً وساخطاً حيناً آخر . وقد تقع في الكتابة اخطاء يحار المعلم في كيفية تصحيحها واسترعاء انتباه الطالب اليها بمجرد الاشارة بالقلم ، وذلك حين يأتي تركيب الجملة ركيكاً ، او حين تكون الفكرة غامضة ، او حين تكون اللحمة بين الفقر ضعيفة او حين ترد الفاظ في غير موضعها وما الى ذلك . واعرف في طول حياتي المدرسية معلماً واحداً فقط استطاع ان يذل هذه العقبة بعض الشيء . (١) كانت طريقة هذا المعلم ان يوزع على الطلاب في بدء السنة الدراسية ورقة تضم سلسلة من الرموز يشير كل رمز منها الى نوع الخطأ الذي يحتمل وقوعه في الكتابة فرمز خاص بالخطأ الاملائي وآخر بالخطأ النحوي وآخر بالجملة الركيكة وآخر بالغموض وآخر باللفظة النائية عن موضعها وما الى ذلك . ويطلب من كل طالب ان يلمصق هذه الورقة في صدر دفتره ، وان يراجع موضوعه بعد التصحيح مسترشداً بالرموز ، فيتنبه الى ما يفهم ويراجع المعلم في وقت خاص فيما لم يفهم ، وبذلك لا يعود الى اخطائه السابقة . والحق اننا استفدنا من ذلك المعلم كثيراً والفينا طريقته خير الطرائق لانا كنا نشعر بلذة في مراجعة الموضوع وتفهم الرموز والتنبه الى ما يريد التنبيه اليه . ولكن هذه الطريقة طواها المعلم في حقيبتة يوم سفره وما عدنا نراها عند غيره . لا شك في ان هذه الطريقة تحتاج الى وقت طويل ، واغلب الظن ان المعلم كان لديه الوقت الكافي لانه كان رئيس احدى الدوائر في الكلية وكانت ساعات تدريسه قليلة كما كان عدد الطلاب قليلاً . وما اعتقد ان المعلم كان بوسعه ان ينهج هذا المنهج لو كانت ساعات عمله كثيرة كما هو شأن المعلم في بلادنا ، أو لو كان عدد الطلاب فوق العشرة كما هو الحال في صفوف جميع مدارسنا . ولهذا اشك كثيراً في امكان تطبيق هذه الطريقة عندنا على وجه صالح للاعتبارين السابقين .

(١) علمت بعد كتابة هذا البحث ان قد تنبه الى نفس الطريقة استاذ آخر في كلية بيروت الاميركية ووضع كتيباً اودعه ملاحظات في « الانشاء الانكليزي » عام ١٩١٢

وعيب ثالث ان المعلم حين يخلو بالدفتري لا يستطيع ان يحاسب الطالب على افكاره من حيث السعة والعمق وتوفر النقاط وتنسيقها وجودة الاداء من دقة ووضوح ومتانة مما لا يتيسر الا بالمشافهة . وقد سبق ان بينت اهمية هذا الاتجاه في تعليم الانشاء وان الاقتصار على الطريقة القديمة القائمة على محاسبة الاخطاء اللغوية وحدها مرهق ومجذب في آن واحد .

ونقيصة رابعة ان الطلاب كمجموع لا يستفيدون من تصحيح المعلم وارشاداته وبمعنى آخر لا يستفيد الطالب الضعيف من الطالب القوي والطالب المتوسط في مواهبه من الطالب الموهوب المطبوع . وفي الانشاء على وجه الخصوص تتيسر هذه الفوائد سواء أ جاءت من ناحية الخصب في التفكير الذي يفطر عليه الطلاب ام من ناحية المحاسن الكتابية . فالطالب نظار الى زميله حريص على المنافسة والتقليد الى حد كبير . وليس ادعى الى اثاره المواهب العفائية من اشتراك الطالب في المبحث والمناقشة والنقد ومتابعة الاخطاء او المحاسن الكتابية . وهذا لا سبيل اليه بتصحيح الدفاتر في خارج الصف .



والطريقة الثانية هي ان تصحح الدفاتر في الصف بأن يقرأ الطالب موضوعه ويشترك الطلاب جميعاً مع المعلم في متابعة النقاط الواردة وانسجامها وملاحظة المحاسن والاختفاء . ثم يسأل المعلم طالباً او اكثر عن العناصر التي تبينها ويقارن بينها وبين العناصر التي قصد الطالب اظهارها ويستنتج من ذلك مدى توفيق الكاتب في نقل افكاره الى السامع او القارئ . ثم يعالج العناصر ويبين قوتها وضعفها وما يمكن ان يضاف وما يصح ان يحذف ، وكيفية انسجامها ، ويعرج اخيراً على الاخطاء التي وردت سواء ما اتصل منها بالاسلوب او القواعد . ويستمر المعلم في استعراض الموضوعات على هذه الطريقة ساعة او اكثر حسب الوقت المقرر لهذه المادة .

لا ريب في ان لهذه الطريقة عيباً لا يمكن اخفاؤه ، ذلك هو قصر الوقت .
ولسكنه عيب يمكن معالجته بتخصيص حصتين متواليتين في المنهج للانشاء أسوة
بالقراءة . ولا حاجة الى التأكيد أن القراءة والكتابة هما الموضوعان البارزان
الجديران بالعناية جلها او كلها في دروس العربية ، وليست القواعد في نظري
اجدر بالوقت والتعهد من احدى هاتين المادتين لا سيما وهي متداخلة فيهما .
وأظن ان الرغبة الشديدة التي يظهرها معلمو العربية وبعض الادباء في تخفيف
القواعد وتذليل مصاعبها والانصراف الى العناية بالقراءة والكتابة رأساً ،
خليفة بكل مؤازرة وملائمة للتوسع في الوقت المخصص للانشاء .

ويلحظ من جهة اخرى ان هذه الطريقة تحقق جل الفوائد التي تلتبس من
الانشاء ، فهي تدع مجالاً للعلم لان يناقش الكاتب في افكاره ووسائل تعبيره
وما يتصل بذلك ، وتشرك الطلاب مع المعلم في المناقشة ومع الطالب صاحب
الموضوع في الافادة ، وتبيح للقيوي الموهوب ان يؤثر في الضعيف ، وتدفع الملل
عن الطلاب ، وتشغلهم جميعاً في وقت واحد وموضوع واحد ، وتلفت النظر الى
الاططاء على اظهر صورة .



والطريقة الثالثة هي ان يصحح المعلم دفتر الطالب امام عينيه وتمتاز هذه
الطريقة على السابقة بانها تمكن المعلم من معالجة كل طالب حسب مزاجه وميوله
واستعداده ونظرة الى البحث . ولكل طالب من هذه الخصائص شطر لا يشاركه
فيه غيره . وهذا التعهد الفردي — إن صح التعبير — من اغراض الاتجاه
الحديث في تدريس العلوم كافة ، ويمكن تطبيقه حين يكون عدد طلاب الصف
قليلاً ، او حين يتعهد معلم خاص بضعة طلاب . وتقوم صعوبات دون اتباع
هذه الطريقة في مدارسنا منها ضيق الوقت ، وعدم استفادة الطلاب كمجموع من
التصحیحات ، وضیاع وقت الطلاب عدا من يصحح دفتره . على انه إن تيسر

للعلم ان يصحح عدداً من الدفاتر في خارج الصف فيمكنه ان يصرف ساعة الانشاء باشغال الطلاب بمراجعة دفاترهم المصححة ، وبانصرافه هو الى النظر في دفاتر بعض الطلاب التي تحتاج الى عناية خاصة ، وبذلك تزول الصعوبة الاولى والثالثة . اما الصعوبة الثانية فيمكن ان يتغلب عليها بجمع الاخطاء العامة من الدفاتر وعرضها على الطلاب جميعاً في الصف .

هذه الطريقة ، في الواقع ، مفيدة بتسهيل الاتصال بالطلاب منفردين وسبر مواهبهم ومعالجة خصائصهم ، ولكن تظل الطريقة الثانية اعم فائدة وايسر تطبيقاً . على انه ليس هناك ما يحول دون التنويع في اساليب التعليم واستعمال هذه الطرائق الثلاث (١) للاحاطة والاختبار والاخذ بالاصحاح عن تجربة وثبتت .



وتحسن الاشارة قبل الختام الى مسائل اربع :

الاول : ان من الطلاب من هو مطبوع على الكتابة موهوب فيها كما ان منهم من هو ذو موهبة في الرسم او الموسيقى او التصوير وما الى ذلك من ضروب المواهب الفطرية . فلا ينبغي للعلم ان يقسو على الطلاب ويسرف في وضع الارشادات ويبالغ في اظهار العيوب ، فالمواهب تقتل بالضغط والقهر ، لا سيما والقصد من الانشاء تنشيط عملية التفكير ، والتفكير لا يقبل الغل والتقييد . ولهذا يحسن ان يكون درس الانشاء للتوجيه اولا وللتثقيف والتقويم واصلاح الاخطاء ثانياً مع كثير من التحفظ والاحتياط .

الثانية : ان الموضوعات الانشائية يجب ان تكون ملائمة لعقول الطلاب وامزجتهم بتدرج اعمارهم ، وان تكون متصلة بالحياة العامة وبمجرى الحوادث .

(١) هناك طريقة رابعة بأن يصحح الطلاب دفاترهم بعضهم لبعض كما يحدث في تصحيح الاملاء ، وقد اخرجت من البحث لانها عقبة وعسيرة التنفيذ لسكون الاغلاط الاملائية محدودة واغلاط الانشاء غير محدودة ولصعوبات اخرى لا مجال لتعدادها الآن .

والتدريج يصح ان يكون من التعبير عن الفكر في جمل قصيرة ، الى القص ، الى إعادة ما يقرأ او يسمع ، الى الوصف المقيد ، الى الوصف الحر ، الى التقليد في الاسلوب او المعنى او الاسلوب والمعنى معاً ، الى الانشاء المبني على المناقشة والمناظرة الى الانشاء الابتكاري ، الى الانشاء العلمي . اما الموضوعات المتصلة بالحياة العامة فكو صف الاعياد والمشاهد والآثار والحفلات وتلخيص قصة سينمائية او رواية وما الى ذلك مما يقع تحت الحس ويتصل بالشعور ويعين على جمع المادة وتقوية الملاحظة ومعالجة الابحاث المتصلة بالوطن والمجتمع .

الثالثة : ان اللغة العربية المدونة تغلب عليها صفة الخطابة لانها وضعت في الاصل للاذن وظلت كذلك قروناً . ومع التسليم بان لغة الخطابة من ارقى انواع الادب فان الحياة الحاضرة تقتضي عناية بالموضوعات العلمية الدقيقة التي تقف عندها العين طويلاً ويجول فيها العقل ناقداً . يضاف الى ذلك ان اكثر الطلاب يتخرجون من المدارس ليعملوا في مختلف المهن مما يتطلب كتابة متزنة دقيقة . وكما يعنى المعلم بالطلاب القلائل اصحاب الازواق الادبية ويعدهم ليكونوا ادباء منشئين عليه ان يعنى باكثرية الطلاب الذين يتخذون اللغة وسيلة للتعبير عن افكارهم . والتفريق بين اللغة الادبية واللغة العلمية عظيم الاهمية في حياتنا الحاضرة .

الرابعة : أن درس الانشاء في الواقع متصل بجميع الدروس التي يتلقونها

الطالب في المدرسة من تاريخ وجغرافيا ورياضيات وما اليها . وان لم يستطع المعلم ان يزيد شيئاً في هذه المواد حين يمسه موضوع الانشاء فعليه ان يوجه الطالب الى حسن التنظيم والتنسيق ودقة الاداء . وبذلك يساعد معلم الانشاء جميع معلمي المدرسة ويكون اكبر عون لهم بتهيئة الطلاب لحسن الفهم ودقة التعبير . وهذا يوضح اهمية درس الانشاء في المدرسة وخارجها .

التوجيه في تدريس اللغة العربية

ما ازال اذكر مجلساً عقدناه في بيت الاستاذ انجلو جويدي في القاهرة قبل حوالي ثماني سنوات كأنه من مجالس هذا العام . فقد كان أساتذتنا المستشرقون في الجامعة المصرية يحرصون كل الحرص على لقاء طلابهم في خارج قاعات التدريس والتحدث اليهم في مختلف الموضوعات وخاصة فيما يتصل بالابحاث التي يتناولونها في محاضراتهم . وكان فريق منّا مشغولاً بمجالس الاساتذة يحرص عليها ويهرع اليها لادنى إشارة .

وفي مجلس من تلك المجالس القيت على الاستاذ جويدي أسئلة — أستعير لتشبيهها صورة الشاعر — « كوقع الصياصي في النسيج الممدد » ، لان الاستاذ أرهق ارهاقاً شديداً . وكانت أجوبته مقتضبة ، أكثرها ارشاد الى مواطن الجواب لا الى الجواب نفسه . وكأن الاستاذ ادرك ان اجوبته لم تحل مشكلة ولم تزل شكا ولم تثبت يقيناً على خلاف ما يتوقعه طلاب العلم في بلادنا حيث المؤلف تلقى الجواب القاطع والقول الفاصل في صيغة أشبه بالوحي منها بكلام الانسان ، فقال لنا بلهجة العلماء المتواضعين : « لا يخفى ان العلوم اتسعت حتى أصبح من العسير على شخص ما ان يحيط بها او بجزء منها . ولا يستطيع استاذ ان يستوعب كل ما يكتب في موضوعه وما يتصل به ، ولا تبيح له مكاتبة العلمية ان يتخبط في القول ويصدر عن شك . ولذلك ينبغي للاستاذ ان يعرف المصادر ويختبرها ويقدر قيمها وان يرجع تلاميذه في مشاكلهم العويصة الى أبحاث العلماء الثقات » وما برح قول الاستاذ في بالي الى ان اسعدت بالدرس على اساتذتي في اوربا وشعرت بفوائد التوجيه فتيينت مبلغ ما انطوى عليه قوله من حكمة وسداد .

والواقع ان هناك عدة أسباب تدعو الى ان يكون الدرس توجيهاً اكثر منه محض تلقين . فالعلوم كما أشار الاستاذ اتسعت حتى اصبح العمر — مهما طال — أقصر من ان يحيط بها جميعاً . وعلى ان العلوم أخذت تستقل في مناطق محدودة فان القربى الوثيقة بينها تحتم على العالم ان يمتد به الدرس الى ما هو خارج منطقته . ومن الواضح ان العلوم متداخلة متشابكة لا يفصلها الا الاسماء والمصطلحات . وليس شيء ادل على ذلك من اضطرار الاديب الى درس الاقتصاد والفلسفة وكثير غيرها لفهم الادب فهماً صحيحاً في حين ان كلا الاقتصاد والفلسفة علم له منطقته وحدوده .

ومن جهة ثانية فان العالم لا يمكنه ان يقرأ لعلمه وحده ، فله عقله وقلبه وميله ، وهذه لا يرويهها علم بنفسه وانما تهل من كل علم وفن . ومن يستطيع ان يحرم الطبيب او المهندس قراءة قصة اديبة او كتاب تاريخي ؟ فأفق المطالعة إذن واسع لا يحده اختصاص .

ومن جهة ثالثة فان العلم ينمو . ولا تستطيع مدرسة ان تقدر ما سيكون عليه حال علم من العلوم في المستقبل فتلقنه بصورته المستقبلية . ومن وقف عند حد معارفه التي حصلها في أيام المدرسة تعرض لتحجر في علمه وانقطاع عن سير زمنه وصدق عليه قول الشاعر :

أيها القوم الألى في المدرسة كل ما حصلتموه وسوسه

يضاف الى ذلك أن العلم « التلقيني » يقتضي في الغالب الاعتماد على الذاكرة والعلم الذي يعتمد على الذاكرة يصيبه ما يصيب الذاكرة من ضعف واضطراب . على ان ذلك لا ينفي قيمة المعلومات المكتسبة عن طريق الاستذكار او الفهم الذي يحول المادة عنصراً مكيناً مستساغاً لا سبيل الى نسيانه . ولكن أجل الدرس أقصر من ان ييسر الاحاطة بالمعارف كافة ، والذاكرة أضعف من ان تستوعب كل ما يرجى استيعابه .

ولهذه الاسباب جميعاً يقتضي ان يكون التوجيه من اول مرامي التعليم .
وذلك بان يسلح الطالب في فترة الدراسة بجميع الوسائل التي تذلل له استمرار
الدرس والبحث من معرفة المصادر وحسن الاختيار وسرعة الوصول الى ما
يريد . ولتحقيق هذا الغرض عني المؤلفون الاوريون عناية تامة بالحاق فهارس
مفصلة في مصنفاتهم كي يظفر الباحث بجزئيات المسائل التي يطلبها بسرعة
وسهولة . ولهذا نرى الكتب العربية التي طبعت في اوربا تمتاز بفهارس متقنة
جامعة للاعلام من أسماء شعراء ومدن وقبائل وما الى ذلك في حين ان الكتب
العربية المطبوعة في بلادنا — عدا القليل مما نشر حديثاً على غرار المطبوعات
الاوربية — تخلو منها . وقد يعجب من يجهل قيمة هذه الفهارس وما توفر من
وقت وعناء من كثرة المراجع التي يشتمها المؤلفون الاوريون في حواشي مؤلفاتهم
ومن سرعة الوصول الى جزئيات المباحث التي يتناولونها . وليس من شك في
ان من كمال التوجيه بل من لوازمه ان تطبع الكتب مع فهارس متقنة جامعة .
ان هذا التوجيه الذي نبهته ينطبق على العلوم كافة . وإذ ان موضوعنا
الان اللغة العربية فلنشرح بايجاز كيف يقتضي ان يكون التوجيه فيها وحدها .



هناك على ما ارى ثلاث نواح :

الاولى التوجيه في قواعد اللغة . ولعل من الفضول ان اذكر ان الاحاطة
بقواعد اللغة احاطة كلية في أثناء الدراسة أمر فوق متناول الطلاب . وهناك
قواعد كثيرة لا تلبث ان تفلت من الذاكرة . ومن النادر ان لا يعثر القارئ
او الكاتب أثناء القراءة او الكتابة على مشا كل نحوية يود ان يحلها او على
الاقل ان يتثبت منها . وأقرب الناس الى كتب القواعد هم أساتذة اللغة ومع
ذلك فلا أعرف استاذاً استغنى عنها ولم يعد اليها مرات عديدة . واذا كان هذا
حال اعلم الناس بالقواعد وأقربهم عهداً بها فكيف يكون حال سائر الناس !

والواقع ان الذين يخطئون في القواعد حين يكتبون او يقرأون لا سيما عند مواطن الشبهات لا يعجزهم الامر عن الرجوع الى كتب القواعد ، وانما هم لم يألّفوا البحث فيها ، وان وصلت ايديهم الى امهات المصادر أصابهم دوار وحاروا تحت اي فصل من فصول الكتاب يلتمسون ما يريدون ، ذلك لانهم جهلوا هذه الكتب فضاقوا بها ذرعاً ، ولان الكتب نفسها لم تفهرس على اسلوب ييسر لهم الكشف عما في بطونها فانصرفوا عنها .

فالعلاج إذن في يد المعلمين . وهم الذين يستطيعون ان يزيلوا الوحشة بين الطلاب وكتب القواعد . والاكتفاء بتدريس القواعد دون التعريف بمصادرها ودون ترويض الطلاب على اقتحام صعابها وعلى معرفة مداخلها ومخارجها لا يعين على الاستفادة الآجلة ولا يحقق الغرض الاولي من التعليم .

أتمنى لو وضع معلم كتاباً من كتب القواعد الكبيرة في ايدي الطلاب وطلب اليهم ان يستخرجوا قاعدة من القواعد او يضبطوا نصاً او يحققوا مشكلة . انهم لو فعلوا ذلك لرأوا ان درس القواعد شيء والكشف عن مسائل النحو في امهات الكتب شيء آخر . ولرأوا ان التوجيه المفقود من مناهج التعليم للأسف هو المعول عليه في حياة الطلاب لانه سيكون معلمهم ومرشدهم طوال العمر . فلنرشد الطلاب إذن في أثناء الدرس الى كتب النحو ولنروضهم على استعمالها وحسن الاستفادة منها ، ولنمرنهم على ذلك في كثير من الاناة ، ولنطمئن الى ان الطالب لا يغادر المدرسة قبل ان تتمكن بينه وبين كتب النحو معرفة ومودة وثيقتان ، والى ان نواة الدرس والبحث قد غرست في نفسه حقاً . وهذا ما نعينه بالتوجيه في قواعد اللغة .

اما الناحية الثانية ، فهي التوجيه في استعمال كتب اللغة كالمعاجم وما في حكمها من كتب الفروق والتعريفات والمفردات ،

ان مجموع ما يقرأه الطالب أثناء الدرس لا يزيد عن ستة كتب او سبعة وثلاثمائة بيت من الشعر او أربعمائة . وهو يعتمد في تفهم النصوص النثرية والشعرية على شرح الاستاذ وحده . واذا غادر المدرسة ووقع في يده كتاب من كتب الادب القديم او الحديث وعثر على نص معقد او تركيب مجازي او لفظة غامضة او مفردة من مفردات النبات او اسم لحيوان وقف حائراً لا يدري اين يحلو الغموض ويزيل الابهام ويكشف عن المعنى والتركيب . وهو بين أمرين إما ان يقرأ ما درس في الصف ويظل يحتر نفس المادة ، وإما ان يقرأ ما لم يدرس فيفهم ما تعينه القرينة على فهمه ويمر على ما لم يفهم متعالياً فتحدث في معارفه فجوات كالحلالي ، ولكنها خلالي مملوءة بالجهل والغموض . وهذا موقف اكثر القراء اليوم مما يقرأون . لقد تكشفت لي هذه الحقيقة يوم الزمت بترجمة نصوص عربية قديمة في الجامعة . كنت اقرأ النص فاتوهم اني أفهمه فهماً متقناً . وحينما أشرع في ترجمته متقيداً بمنطق اللغة التي أترجم اليها وبالفاظها المحدودة المدلول ، أتبين في نفسي اني افهم بمحمل الفكرة ولكنني لا أعرف مدلول كل لفظة معرفة تمكيني من تخير ما يقابلها في اللغة التي انقل النص اليها . وكنت التجئ الى المعاجم ونظائرها فيحدد في ذهني مدلول اللفظة وينكشف لي معناها دقيقاً جلياً . ومنذ ذلك الحين اتضح لي ان ابن اللغة — عدا العلماء — يفهم بمحمل الفكرة او الرسالة التي تؤديها الجملة ولكنه لا يفهم دقائق الفكرة ولا يفهم سر الجملة ونظام بنائها . والفرق كبير بين الفهمين ، فالاول فهم عامي والثاني فهم علمي ، بل الاول فهم امة في مستوى علمي وضعيع ، والثاني فهم امة في مستوى علمي رفيع . ونحن أبناء العربية في موقف فريد . فتراثنا القديم من أدب وعلم يرجع الى قرون متطاولة وقد حدث بيننا وبينه انقطاع في فترات عديدة ، وأصاب لغة التأليف تنوع في الالفاظ والتراكيب . ونحن الان في دور بعث تراثنا وتحديد لغتنا واحياء الفاظها ومصطلحاتها . وهذا كله يستدعي دقة درس وحسن فهم

وبالغ تمييز. ولهذا لا نستطيع ان نقنع بالفهم العامي إن صح ان يقنع به غيرنا من الامم المستقرة ثقافة ، الموحدة لغة .

علينا إذن ان نعد الطالب في أثناء المرحلة الدراسية لفهم ما يقرأ من قديم وحديث فهماً جيداً ، وذلك اولاً بأن نرشده الى كتب المعاجم وما اليها من كتب التعريفات والفروق والمفردات (١) ليعود اليها حين يتعثر باسم غريب او لفظ مبهم ، وثانياً ان نروضه على استعمال هذه الكتب والبحث عما فيها ييسر كي يالفها ويحسن استغلالها . وإنه لمن صلب تدريس اللغة ومن افيد التمارين فيها ان يعطى الطالب نصاً ومعجماً ويطلب منه فهم النص وشرحه شرحاً دقيقاً مستعيناً بالمعجم . فان استطاع ان يصل الى ما نريد بسهولة اطمأنا الى انه استفاد حقاً من درس اللغة وأصبح خليقاً بأن ينال الشهادة ويستقل بدراسته عن المعلم . وان غادر المدرسة ولم يعرف معجماً ولم يحسن تخريج نص آمنأ بأن المدرسة اخفقت في أغراضها الاولى ، ووجب ان تتبع كل طالب بمعلم يرشده مدى العمر !

اما الناحية الثالثة فهي التوجيه في الادب ، وذلك اولاً بان نرشد الطالب الى امهات كتب الادب القديم والحديث ، وثانياً بأن نهديه الى مصادر البحث عن الشعراء والادباء ومن اليهم . فاذا رأى اسم شاعر ورغب في البحث عن شعره عرف في اي كتاب يبحث وتحت اي فصل يجد ما يطلب . وإن رأى اسم مؤلف عرف اين يجد ترجمته وأسماء مؤلفاته . وإنه لمن صلب الدرس ان يعرف

(١) كتب المعاجم على نوعين قديمة وحديثة فمن أشهر النوع الاول لسان العرب والمحيط وتاج العروس وتطلب الكلمات فيها بمعرفة اواخرها واولئها ، فلم مثلاً تبحث في باب الميم فصل العين . ومن أشهر الحديثة محيط المحيط والبستان وأقرب الموارد وتطلب الكلمات فيها حسب اوائها . اما المصادر الاخرى فمن أشهرها الكليات لابن البقاء ، والتعريفات للسيد الشريف في التعريفات . والفروق اللغوية لابن هلال العسكري ، وفرائد اللغة للاب لامنس في الفروق . وحياة الحيوان للميري ، ومفردات ابن البيطار ، والمعتمد في الادوية المفردة في المفردات .

الطالب المصادر التي تترجم لآبي العلاء مثلاً وان يميز بين قيمها وأهميتها . وانه لمن صلب الدرس أيضاً ان يروض الطالب على كتابة ترجمة شاعر او كاتب من امهات المصادر .



هــذا هو التوجيه الذي نقصده في تدريس اللغة العربية وهو المنهج المستقيم للدرس المنتج ، لانه يحقق أغراض التعليم الاساسية بان يغرس في الناشئ ميلاً للدرس المستديم ويغريه على البحث وكشف المعنى واثارة المشاكل والتماس حلولها ، ويسلحه بآلات البحث الاولى التي لا يقوم علم ولا يتم درس بدونها .

كيف نفهم اللغة وندرسها

ليس من شك في أن فهمنا ماهية اللغة وطبيعتها يؤثر تأثيراً جوهرياً في أساليب تدريسنا إياها . وبقدر توفقنا الى فهم كنه اللغة وتكشف أسرارها وخصائصها نوفق الى الاساليب الصحيحة لتدريسها .

على ان البحث في فقه اللغة وفلسفتها يحتاج الى دراسة خاصة . وليس هذا موضوعنا الان ، وانما نحصر البحث في نطاق ضيق محدود هو ما ينتجه فهم اللغة على حقيقتها من اتجاه جديد في تدريسها .

لقد عالج كثير من العلماء والاساتذة في الفترة الاخيرة الصعوبات التي يعانيها المعلمون في تدريس اللغة العربية والطلاب في تملك زمامها والتمكن منها . وبدأ لي انسياقاً مع هذه المعالجة وتتمة لسلسلة المباحث التي تقدمت في تدريس فروع اللغة العربية ان أمس الموضوع من نقطة يتصل فيها فقه اللغة بأساليب التعليم .



للغة في الواقع مظهران : مظهر صوتي يصدر عن اللسان وتتألفه الاذنان ، ومظهر رمزي ترسمه اليد وتبصره العينان . وقد أضيف اليهما بحكم الضرورة مظهر ثالث حسي هو الشقوب التي تمر عليها يد الضير .

اما المظهر الاول فهو المقدم زمنياً وشأناً وهو الاصل . وما الحروف — الكتابة — سوى رموز للاصوات اتخذها الانسان حين تعذر عليه نقل الصوت الى مسافات بعيدة وآجال مديدة . ولكن الحروف ، أو الكتابة ، تبعد عن الاصوات ، أو الكلام ، بقدر بعد الصورة عن المصور ، والرمز عن المرموز اليه . وليس لها من القوة والنفوذ والحياة والرونة ما للاصوات . يضاف الى ذلك ان الحروف أو الكتابة ، مقيدة بزمان ومكان ، وإن مر عليها زمن أصبحت جزءاً

من الماضي لها ما له من حرمة وقيمة ، ولكن ليس لها ما للصوت من نفوذ وتأثير مستمد من حياة الحاضر بقربه الى النفس وحركته وتجده وتعبيره عن روح الجيل الوارث ما قبله . ثم إن الصوت الذي هو اصل دائم الحركة والتطور ، في حين ان الحرف الذي هو فرع ورمز جامد لا يتغير . وقد ينقل صوت من حال الى حال ، فيتغير مخرجه وتبديل صفاته ، ولكن صورته في حالة وضعه الاول تظل كما هي رامية للصوت في مختلف حالاته الماضية والحاضرة والمستقبلية (١) .

ومع هذه الفروق ، ومع كون اللغة في حقيقتها أصواتاً حية لا رموزاً جامدة ، فقد عني الناس بالصورة والفرع وتركوا المصور والاصل . وكأن الرموز اكتسبت مع الزمن تقديساً لتصويرها تعابير دينية وتاريخية لها حرمة في النفوس فحفل الناس بها احتفالهم بتلك التعابير وما عادوا يلتفتون الى الاصل .

واليوم إذ يدعو الداعون الى احياء اللغة واصلاح أساليب تدريسها ينظرون الى الموضوع بعين الماضي ، يلتمسون احياء الفرع وهم يقصدون الاصل ، ويبحثون الصورة وهم يقصدون المصور .

اذا كانت اللغة أصواتاً في جوهرها وحقيقتها — وهذا امر لا شبهة فيه — فلم لا يحيونها باحياء الاصوات ؟ لم لا يعالجون الآلة التي تحدث الصوت فيصلحونها وينشطون حركتها ؟ وحينئذ تصلح الصورة بصلاح المصور ، وتصلح الكتابة بصلاح الكلام ، ويصلح الفرع بصلاح الاصل .

إن التلميذ في سنيه المدرسية في غاية المرونة ، مهياً للتكيف ، معد للتكون حسب مشيئة المعلم . وآلته الصوتية حساسة رقيقة . فلوروض في هذا الدور على تلقي الاصوات في حالتها الكاملة — أعني في الحالة التي نسميها لغة — حتى

(١) مثال ذلك الناء تلفظ أحياناً ن وأحياناً ت . وسمعت ذلك من أساتذة فضلاء . والثقاف همزة وش الخ . والاصوات (الفصيحة) القديمة أصابها تطور أيضاً في قديم الزمان كالق ، والـج ، والـط ، والـض الخ .

تألفها اذنه ويحاكيها لسانه لتعلم اللغة بايسر السبل وأقربها الى الفطرة . وحينئذ يصبح في غير حاجة الى الصناعة المتكلفة .

ستقول : المشكلة في حركات الاعراب . ولكن ما هي حركات الاعراب ؟ ليست هي أصواتاً لا أكثر ولا أقل ؟ وهذا القاريء الضير الذي لم ير في حياته شكلاً ولم يعرف رمزاً ولم يدرس نحواً ولا صرفاً ، ألا يعيد ما سمع كما سمع كاملاً غير ناقص ؟ إنه يرفع ما سمعه مرفوعاً ، وينصب ما سمعه منصوباً وهو لا يعرف أن هذه الحركة الصوتية التي تنطلق باستدارة شفتيه او فتح فمه تسمى ضمة او فتحة . على نفس هذه الطريقة الفطرية يستطيع كل ناشئ ان يتكلم لغته . وهو في الواقع يتكلم لغة بيته ويتقنها أيما اتقان على نفس هذه الطريقة . ولو قدر ان تصبح لغة المدرسة لغة البيت ، كما هو الحال في بعض البلدان الاوربية ، لا اكتسب لغته بالسليقة .

إن الصوت كالعادة — بل هو عادة — ينقل بالتقليد . والاصل في أحكام التقليد الرياضة والمرونة . وكل صوت ينشأ الطفل على سماعه ينقله بالتقليد . وتختلف اللغات جميعاً باختلاف العادات الصوتية لا أكثر ولا أقل . فالفرنسي يحكي الفرنسية لانه اقتبس عادات أصواتها المبنية على طراز خاص ، وكذلك حال الالماني والانجليزي . ولو نشأ طفل عربي في بيت لغته تامة الاعراب لحاكاها وحكاها .

من التوارد الطريفة التي سمعتها من استاذي العلامة أنو لتمان أن أجنبياً زار المانيا ، ولما عاد الى بلاده سئل عن أغرب ما رأى فقال : « أغرب ما رأيت اتقان اطفال الالمان النحو الالماني على صعوبته وتعقده ، فقد سمعته في الشوارع يتكلمون ولا يلحنون » ! . وما كان اطفال الالمان يتكلمون سوى لغتهم البيتية دون ان يفتنوا الى نحو أو إعراب .

هذا هو السبيل الفطري المستقيم لتعليم لغة ما ، فحتى سلكناه ما لزمنا ان نتخذ الاساليب المتكلفة التي تصيب مرة وتخطيء أخرى . والانسان في العادة لا يقوم الا المعوج . وقواعد اللغة لم توضع الا بعد ان فسدت السليقة وشاع اللحن . ولما كان الاعاجم يكتسبون اللغة بالدرس لا بالسليقة ، ومن السكتاب لا باللسان ، اضطر المعلمون ان يعلموا لهم ما يصيب الالفاظ والجل من تغيير . ومع ذلك لم تستقيم سنتهم بالدرس استقامة السنة أصحاب اللغة بالفطرة ، ولم يخل كلامهم من اللحن . ولا ينقض هذا تبجرهم بعلوم اللغة وامتيازهم على العرب انفسهم باتقان اصولها واستخراج قواعدها . فعرفة اللغة كعلم خلاف اكتساب عاداتها الصوتية .

على أنا نفترض ان هناك صعوبات تحول دون تحقيق غرضنا على الوجه الاكمل ، فلنذكرها ولننظر فيها .

فالاولى ان العادات الصوتية المتمكنة من حنجرة الطفل بحكم البيئة والنشأة تخالف العادات الصوتية التي يروض عليها أثناء التعلم . وبمعنى آخر ان اللغة العامية التي يتلقنها الطفل بالمحاكاة تخالف اللغة الفصحى التي يتلقنها بالمعانة . وبما ان هذه العادات متقاربة أصلاً وأثر البيئة والنشأة أشد وانفذ في الحنجرة فان رياضة الايام والليالي تنقض رياضة الساعات القلائل . ولذلك تغلب الاصوات العامية المؤلفة جملة الكلام العامي على الاصوات الفصحى المؤلفة جملة الكلام الفصيح ، فيتولد اللحن وتفسد التراكيب . ولا يمكن ان تقهر وسائل الصنعة عوامل الطبع ، فيظل اللحن متمكناً وفساد الكلام قائماً .

ومعالجة هذه الظاهرة لا يتأتى إلا عن طريق واحد ، هو توحيد العادات الصوتية . وقد ثبت لنا عن طريق الدرس والتجربة ان هذا التوحيد ممكن . فالطلاب الذين يفدون الى مدارس القدس مثلاً من المدن الصغيرة والقرى

ذوات العادات الصوتية المميزة لا يلبثون ان يتطبعوا بالعادات الصوتية القدسية، ويتعذر بعد طول الزمن ميزهم من غيرهم . ولكن الطالب حين ينقلب الى بيئته الاولى يخضع عاداته المكتسبة ويعود الى لهجته . ولو تيسر له ان يقيم حياته في القدس او ان يصدف عن لهجته الاولى لسبب من الاسباب لاصبحت عاداته المكتسبة في المدرسة جزءاً من طبيعته . وهذا حال طلاب الارياف في القاهرة وسائر طلاب القرى في العواصم . وإذن تظل البيئة الاولى مانعاً . وهذا يظاهر ما ذهبنا اليه من وقوع تضارب العادات الصوتية وغلبة عوامل النشأة على كل حال . وهنا نعود الى العلاج الاول وهو وجوب توحيد العادات الصوتية في القرى والمدرسة بنشر التعليم وتوحيده في مختلف البيئات . وهو نفس العلاج الذي رأيناه في البلدان الاوربية الموحدة لغتها، وهو العلاج الطبيعي الوحيد للصعوبة الاولى .

أما الصعوبة الثانية فكون العادات الصوتية كسائر العادات دائمة النمو والتقلب . وهذا امر يقره تاريخ اللغات كافة ويؤيده واقع الحال في لهجاتنا ولهجات سائر البلاد العربية . وقد نتج عن التطور الصوتي ان فقدت بعض الاصوات « الاعرابية » وظائفها في الدلالة على المعاني النفسية التي ما انطلقت الا للتعبير عنها . فتعطلت بعض الحركات الاعرابية في اللغة الفصحى وفقدت مدلولاتها . ومن جهة اخرى تولد في اللهجات العامية اصوات منها ما يلتئم مع الاصوات الفصحى ومنها ما يختلف ، ولكنها تؤدي المعاني النفسية بصورة اقرب الى السهولة والسداجة واليسر . ووجه الصعوبة هو صد التطور الصوتي الطبيعي من جهة وإحياء الاصوات « الاعرابية » القديمة مقترنة بمدلولاتها المعنوية من جهة اخرى ، او على الاقل التوفيق بين الاصوات الاعرابية الجديدة والاصوات الاعرابية القديمة . وهذه صعوبة خطيرة بحق . لان الذي نعرفه من تاريخ اللغات ان الاصوات الجديدة تبلورت في اكثر الاحيان وكونت لهجات

مستقلة ذات آداب وثقافات مستقلة ، كاللغات الطليانية والفرنسية والبرتغالية التي استقلت عن اللاتينية في عصر قريب .

ولهذه الصعوبة خطورتها من الناحية السياسية والاجتماعية . ولكننا نستطيع ان نخفف حدتها من بعض الوجوه . فالعصر الذي نعيش فيه يدعو الى التقريب والتوحيد لوفرة آلات النقل الحديثة وسرعتها وتعدد محطات الاذاعة اللاسلكية . ثم ان لغة الخطابة ، بما تشمله من أحاديث علمية وأدبية ، علا شأنها في هذا العصر مما أعان على تثبيت سلطان اللغة الفصيحة وإحياء أصواتها كاملة سواء منها ما دل على معانٍ نفسية ام ما لم يدل . يضاف الى ذلك تأثير انتعاش القوميات في حركة التعليم والتأليف وارتفاع نسبة المتعلمين ارتفاعاً مطرداً ، واستبدال اللغة الفصيحة ببعض اللغات الاجنبية في المدارس العالية والجامعات . فهذه العوامل جميعاً ستمكن اللغة الفصيحة وستكسب أصواتها « الاعرابية » قوة وحياة .

على أن من أهم ما يدعو الى التفاؤل من الوجهة العلمية المحض تنبه المفكرين الى بحث « نحو » اللغة واصلاحه على أسس علمية كما ظهر في كتاب إحياء النحو للاستاذ ابراهيم مصطفى في الجامعة المصرية . ولا يبعد أن يتجه الرأي الى تخفيف الاصوات « الاعرابية » وتثبيت ما ظل منها دالاً على وظيفته الاولى من أداء مختلف المعاني .

والصعوبة الثالثة ما أشار اليه بعض علماء المشرقيات من ان اللغة الفصيحة أصواتاً وتراكيب ، لغة اصطناعية لم تدرج على اللسان في زمن من الازمان . ولم يزل هذا الرأي مفتقراً الى أدلة علمية . وتدل النصوص الادبية وبعض الابحاث الحديثة على خلاف هذا الرأي . على ان أهم ما يضعف من شأن هذه الصعوبة ان اللغة الفصيحة في مظهرها الرمزي — اي الكتابه — قد تأصلت

على مدى الزمن تأصلاً لا سبيل الى وهنه . ومن جهة ثانية فقد دارت في مظهرها الصوتي الكامل ، وهو الاهم كما تقدم ، على السنة الطبقات المثقفة مما دل على قوة حيويتها واستعدادها للتعبير عن المعاني النفسية وامكان نشرها وتعميمها . وهذا يدعو الى إهمال الصعوبة الثالثة ان لم يقتض انكارها ضرورة .

والخلاصة ان اللغة أصوات ، والحركات « الاعرابية » ليست سوى أصوات من مجموع الاصوات التي تكون اللغة . ولا سبيل الى تمكين الاصوات من اللسان والحنجرة الا بعد ان تصبح عادة متأصلة بالنشأة والبيئة . وستتضارب جميع الوسائل التي تصطنعها المدرسة لتثبيت العادات الصوتية ، وستتضارب العادات الصوتية الطبيعية والمكتسبة ويستمر اللحن ، ما دامت أصوات — أي لغة — البيئة تختلف عن أصوات — أي لغة — المدرسة . وجميع الصعوبات التي نفترضها في هذا السبيل يمكن ازالتها بتعميم التعليم وتوحيده وخاصة في هذا الزمن الذي أعان باختراعاته الحديثة على التقريب والتوحيد .



قلنا ان اللغة أصوات ونظرنا فيما ترتب على ذلك من نتائج . ويجب ان نضيف الآن حقيقة أخرى ، وهي ان اللغة أصوات تعبر عن نفس المتكلم في مختلف الاوضاع الاجتماعية والثقافية والعاطفية وما الى ذلك مما يتعرض له الانسان ويستدعي نطقاً ملائماً لمقتضى الحال .

ولا يمكن اعتبار اللغة كائناً مجرداً عن الوضع ، كما انه لا يصح في الفهم ان يتكلم إنسان عاقل كلاماً واحداً في أوضاع مختلفة . وفي الوقت الذي تنقطع فيه العلاقة بين الكلام والوضع يصبح الكلام هذياناً لا يدل على شيء . مثال ذلك لو سأل شخص آخر : كيف حالك ؟ فأجاب : يسير القطار بسرعة خمسين ميلاً في الساعة — مثلاً — لكان جوابه هذياناً لانه منقطع عن الوضع . ولكن لو

كان جوابه لسؤال : كم ميلا يقطع القطار في الساعة ؟ ، كان معقولا . فالجملة واحدة ولكن الوضع هو الذي استنكرها في حال واستساغها في حال آخر .

وأوضاع المرء ليست كلها على وتيرة واحدة . فهو في حالة الغضب ينطق بأصوات — بكلام — من نوع خاص ونغمة خاصة . وفي حالة لقاء ضيف ينطق بأصوات خاصة ونغمة خاصة . وهكذا يختلف نطقه وتتغير نغمته حسب الاحوال التي تستدعي اهتزاز اوتاره الصوتية .

ويترتب على ما تقدم :

اولا : ضرورة فهم الوضع او مقتضى الكلام لفهم الكلام نفسه . وبمعنى آخر ، ضرورة فهم القرينة الاجتماعية او النفسية او الثقافية لتحديد المدلولات اللفظية . وبما ان لكل امة وعصر قرائنه الخاصة فلا بد من فهم هذه القرائن حتى يفهم ما لا بسبها من منطوق . وكلما كانت اللغة قريبة العهد بنا سهل فهمها لقربنا من القرائن ، وكلما بعدت لزمنا ان نبحث عن قرائنها حتى ندنيها من أفهامنا . ولهذا نرى العلماء الذين يعنون بفهم لغة التوراة — مثلا — يجدون في تفهم الحياة في عصر التوراة ، فيفدون الى البلاد المقدسة يدرسون جغرافيتها وآثارها وأزهارها وأثمارها وكل ما يعين على تفهم طبيعتها . وهم لا يقنعون بدرس النصوص وانما يتخطونها الى ما وراءها من مظاهر طبيعية وتقاليد اجتماعية وتأثرات نفسية واتجاهات ثقافية . وعلى قدر فهمهم هذه المظاهر واحاطتهم بها يأتي فهمهم للغة التي نشأت في ظروفها .

ثانياً : يستنتج مما تقدم أن المفردات اذا انتزعت من الكلام ونظر اليها عارية عن الجمل تفقد مدلولها او على الاصح يمكن ان يفرض لها مدلولات كثيرة تعمل القرينة على تحديدها وتبيانها . ذلك اولا ان الجملة هي وحدة الكلام ، وما انسان يتكلم مفردات متقطعة الا وصال مفككة العرى . ثانياً ان

القرينة العقلية او النفسية تنقطع بانقطاع الكلمة المفردة عن الجملة . وهذا سبب ايراد المعاجم ما اصطلاح عليه « بمعاني » الكلمة .

ولكن طريق المعاجم العربية والافرنجية القديمة مضلل في كثير من الاحيان ، لكونها تهمل القرينة باهمال النص الذي وردت فيه الكلمة حيناً ، ولا تحصى جميع مدلولاتها حيناً آخر . وقد تنبه بعض علماء اللغة في اوربا الى هذا الضعف في معاجمهم القديمة فشرعوا يؤلفون المعاجم على قاعدة جديدة تحقق الغرض الاساسي من تأليفها بسرد النصوص المختلفة التي وردت فيها الكلمة ، فحددوا بذلك استعمالاتها تحديداً دقيقاً أغنى عن الوصف والتعريف ، وبينوا قرائنها لوقوعها في ذلك الموقع من الكلام .

ويقتضي الامر ، من جهة تدريس اللغة ، تعليم الطالب اللغة جملاً لا مفردات ، أي يجب أن يرشد الى استعمالات الكلمة وأن يشعر بالظرف الاجتماعي أو العقلي أو النفسي ثم يعطى الكلمة التي تلائم ذلك الظرف . أما اعطاؤه الكلمة دون أن يتحسس ظروفها فيحدث إما تشويشاً في عقله أو غموضاً في فهمه أو يدعو الى النسيان . ولا يمكن أن تدرج الكلمة على اللسان وتصبح جزءاً من القوالب العقلية إلا إذا هضمت بظروفها وقرائنها .

من التقاليد في التعليم أن يعنى باشتقاق اللفظة إذا أريد شرحها وايضاها . والاشتقاق يعين على معرفة تكوين اللفظة وبنائها ولكنه لا يعين على معرفة استعمالها . والثاني أهم من الأول لأن مجرد النظر يكفي لتمييز البناء ، ومتى عرف الاستعمال أصبح معرفة البناء فضولاً أو صناعة فقهية لا دخل لها بادرالك التراكيب .

ومن اغرب ما نرى في هذا الوقت محاولة بعض علماء اللغة إدخال المفردات الجديدة في اللغة دون أن يكون لها مدلولات فكرية ، ودون أن تجري على الاقلام والا لسنة ، فتدرك بقرائنها . فهم يوجدون الكلمات دون أن يوجدوا

المقتضيات ودن أن يبينوا القرائن . وكأنهم لا يدركون أن الكلمة لا ترد على اللسان إلا إن صوّرت حساً أو عبرت عن فكر . وإذا وجد الحسّ والفكر انطلقت الكلمة بالفطرة بمقتضى السنة الطبيعية التي أوجدت اللغات جميعاً بلا استثناء .

إن لاغناء اللغة ونموها طريقاً واحداً هو إغناء الفكر وتغزير العواطف وتوليد الظروف الاجتماعية . ولا يمكن أن تكون لغة من اللغات غنية بتعابيرها الاجتماعية إن كانت لغة أمة حياتها الاجتماعية ضيقة محدودة ، كما أنه لا يمكن أن تكون لغة غنية بتعابيرها العاطفية إن كانت لغة شخص محدود العواطف . ولا جدال في أن حالات التحسس سبقت نشأة الكلام في تاريخ الإنسان . وإذا كان هذا حال اللغات جميعاً في الماضي والحاضر فهو إذن الحال الطبيعي الذي يجب أن تخضع له اللغة العربية .

وإن قيل : إن في التراث العربي القديم ألفاظاً كثيرة مماتة مغمورة نريد أن نستخرجها ونحييها . قلنا : استخرجوا التراث نفسه بنصوصه وانشروه للناس واحيوه بالاستعمال . فما وافق منه الحياة الحاضرة ولائم طبيعتها كتب له الحياة ، وما لم يلائم ظل مكانه في الكتب . أما ما تجدد في العصر الحديث من صور فكرية وعواطف فاتركوا اللغة تتفاعل معه وتتأثر به . وحينئذ تصوغ ما يلائمه بطريقة طبيعية لا تكلف فيها ولا إقحام .

ثالثاً : ويستنتج من قولنا أن الكلام يختلف باختلاف الوضع أن الجمل ترد على أساليب متنوعة بتنوع الأوضاع والاحوال . وإذا أردنا أن ندرس لغة ما ، يجب أن نتأمل النظام الذي تسير عليه الجمل حين تؤدي مختلف الأفكار والعواطف . متى تقدم كلمة على كلمة وابن تستعمل كلمة بدل أخرى ، متى يجب الحذف والإيجاز ، ومتى يجوز الذكر والإطناب . كيف ومتى تربط كلمة بكلمة

وجملة بجملة ، وما هي ادوات الربط ، وما الى ذلك مما يتعلق بوسائل التعبير . ولا يمكن ان تفهم اللغة إلا اذا فهمت تراكيبها وادرك نظام تأليفها . اما معرفة مفردات اللغة وحدها فلا يغني بحال .

حدث مرة في أثناء دراستي في لندن ان كنا على الطعام ، فقدم لنا الخادم طبقاً لنتناول منه . وكان على المائدة ياباني مبتديء في الانكليزية فقال للخادم حين عرض عليه الطبق : No, please اي لا ، من فضلك . والمعنى مستقيم كأنك تقول لا اريد من فضلك . ولكن الانكليز ضحكوا من هذه الجملة وقالوا للياباني : كلامك غير مستقيم لانه غير جار على ما لوفنا في القول . يجب ان تقول : No, thank you اي لا واشكرك حين ترفض شيئاً . وحين تريد ما يعرض عليك تقول : Yes, please اي نعم من فضلك . فمفردات هذه الجملة واضحة لم تخف على الياباني ولكن خفي عليه المنوال الذي يجب ان تؤلف عليه ، فأضحك كلامه بدلا من ان يفصح .

وهذا حال جميع اللغات . فان اصوات كل لغة تتألف على صورة خاصة فتكون مفردات اللغة . ومع ان اكثر الاصوات في جميع اللغات متشابهة الا ان طريق التأليف هو الذي يميزها . وكذلك حال الجمل . فالمفردات في اللغة العربية تنظم على اسلوب خاص فتكون جملة عربية النظم ، والمفردات في اللغة الانكليزية تنظم على اسلوب خاص فتكون جملة انكليزية النظم . وان اخذنا مفردات الانكليزية ونظمناها على اسلوب عربي لم تدل على شيء والعكس بالعكس .

هذه النظم والاساليب من خصائص اللغات . وكما نجهل سر تأليف الاصوات على صورة خاصة نجهل سر تأليف المفردات على طراز خاص . ولكن نستطيع بالدرس والاستقرا ان نستخرج قواعد عامة لنظام الجملة فنحاكيه بالنطق والكتابة . ومجموع القواعد يكون « نحو » اللغة .

ومع كون الجملة هي وحدة الكلام ، ونظام تركيبها هو نحوها ، فقد قلت العناية بالجملة وانصرف النظر الى المفردات من جهة ، والى الحركات الاعرابية من جهة اخرى . والمفردات كما بينا لا معنى لها إلا إذا تحددت بالقرينة وادرك عملها في الجملة . والاعراب أصوات بعضها يعين على التعبير وبعضها لا يعين ، وهي بعد عادات صوتية تحاكي بالتقليد . فلننتبه إذن الى قيمة الجملة في الكلام ولنعرها ما هي خليقة به من درس وفهم .

والخلاصة : إن اللغة ثقافة واجتماع وعواطف مصوغة بأصوات او مصورة برموز . ولا بد لفهم اللغة من فهم هذه المظاهر التي تختلف باختلاف الامم والعصور .

وللفظة ، منتزعة من الجملة ، مدلولات كثيرة واستعمالات عدة ، والذي يحدد المدلول ويعين الاستعمال هو القرينة . ولهذا يجب ان تدرك القرينة لادراك المدلول ، وان تحيا المفردات باحياء الجمل ، وان تدرس اللغة جملا لا مفردات . وبما أن الجملة هي وحدة الكلام ، ولكل لغة طراز خاص تنسج عليه جملها ، فلا بد لمعرفة اللغة من فهم طرائقها وخصائصها في التركيب لتأدية مختلف الصور والمعاني . ولا تغني معرفة المفردات او الحركات الاعرابية عن ذلك شيئاً .



فهرس المباحث

صفحة

مقدمة

٥	دراسة النصوص العربية
١١	تدريس قواعد اللغة (١)
١٧	تدريس قواعد اللغة (٢)
٢٦	تدريس الادب العربي
٣٢	درس الانشاء (١)
٤٠	درس الانشاء (٢)
٤٦	التوجيه في تدريس اللغة
٥٣	كيف نفهم اللغة وندرسها

