إلى وزارة المعارف :

وعلى هذا فنحن ندور . . .

للأســـتاذ كامل السيد شاهين

— ٢ —

فإذا طرّحنا النظر فى منهج التعليم الابتدائى ألفيناه مؤلفاً من : قواعد ، وإنشاء ، ومحفوظات ، وإملاء ، وخط . وبنظرة فاحصة فى كل فرع من هذه ، تتنال علينا مثالب لا نجد إلى ردها سبيلا . ولنتتبعها فرعاً فرعاً لعلنا نجد من تكشيف هذه العيوب سبيلا إلى الإصلاح ، وعوناً على العلاج

فأما القواعد ، فقد وضعت الوزارة بين أيدى تلاميذ السنة النهائية كتاباً ضاق غلافه — على سمنه — بأسماء المؤلفين والمراجعين ، ومع هذا فقد خرج الكتاب غير مناسب لروح التطور التربيى ، فهو يعقد الباب بعنوان ، ثم يجرى وراء الأمثلة فيجمعها من كل طريق ، مثال من الصحراء ، وآخر من السماء ، وثالث من الحيوان ، غير مراع نسقاً خاصاً ، ولا حافل بانسجام ، ثم يناقش الأمثلة أو بعضها ويخلص إلى القاعدة

وقد كان هذا كافياً وجيلا فى وقت ما ، أما اليوم فلا كفاية فيه ولا جمال ، ذلك بأن التلميذ يتلقى القواعد تلقياً جافاً لا روح فيه فيمجّها ويملها ، وقد درسنا ولا زال المربون يدرسون أن التربية الصحيحة تملى أن يكون درس القواعد بسبب من الإنشاء وأن تكوّن الأمثلة مرتبطة موضوعاً ، أو شبه موضوع ، يقوم فى ذهن التلميذ ويتحيز ، ويدرك منه أن هناك رباطاً وثيقاً بين هذه وتلك ، ويفيد من ذلك ترابط المعلومات وتغذية ملكة الإنشاء وطرافة العرض ، ومن ثم فنستطيع أن نقول إن الأسلوب الذى التى تنشئ الأمثال وتجريها على الأفواه

وربما كان العصر الحاضر من أقل العصور قدرة على تسيير المثل بعد إنشائه ، وأقلها قدرة على إنشائه قبل تسييره

وترجع هذه الخاصة فيه إلى سببين : أحدهما أن توقيز السلف فيه ضعيف ، والآخر أنه عصر السرعة — بل العجلة — فلا يصلح من ثم لتدعيم الكلام بالشواهد والأمثال

فأما ضعف التوقير فى عصرنا لكل قديم ، فهو من لوازم الجو الذى اقترن بالحرية « الشخصية » وخلق لكل فرد من الأفراد اعتداداً بنفسه يخرجه أحياناً عن سلطان الجماعة أو سلطان القبيلة كما عرفوه ووقروه فى الزمن القديم ، ويصرفه عن التماس الشواهد مما قاله الأقدمون ، لأنه لا يتوخى فى أعماله أن توافق آراء الأقدمين ، بل لعله يفخر أحياناً بتعمد المخالفة والشذوذ اغتراراً منه بمعنى المخالفة والشذوذ ، وهو القدرة على التحدى والاستقلال

وأما علاقة السرعة بالأمثال ، فهى ظاهرة من الفرق بين طبيعة الأحاديث التى يسترسل بها المتحدث إلى سوق الشواهد والأمثال ، وبين طبيعة الأحاديث التى يخطفها المتحدث خطفاً ولا يكاد يبدأها حتى ينتقل منها إلى موضوع منقطع عنها ، فإن الجالس فى المنظرة ليقضى البهرة كلها فى قعدة واحدة يستطرد إلى المثل تارة وإلى العبرة تارة أخرى فلا تقع عند السامع موقع الاستغراب ، بل موقع الانتظار والارتقاب

ولكنه إذا جلس فى مرقص الجازبند أو فى رحلة السيارة أو فى القهوة التى تموج بالداخلين والخارجين فآخر ما يخطر على البال أنه يسترسل بالحديث إلى سوق الشواهد وضرب الأمثال .

وتظهر علاقة السرعة بالأمثال فى معرض آخر من معارض العصر الحاضر ، وهو معرض التفرقة بين مناسبات الكلام فى محافل الوعظ والتعليم ومناسبات الكلام فى الصحف والمجالس النيابية وأحاديث المذياع وروايات المسارح والصور المتحركة . فهذه كلها تتجدد لمحة بعد لمحة ولا يأتى اللاحق منها حتى يرخى ذيول النسيان على ما سبق منذ لحظات أو منذ ساعات أو منذ أيام ، وليست معارض الحديث بالأمس على هذا المنوال ، لأنها كانت تتكرر بين الحين والحين وتتسع لها مقام التأمل والاستقرار والترديد .

ولعمرى إنه لسبب آخر من أسباب العناية بجمع الأمثال وتقريبها إلى أبناء الجيل ؛ لأن هذه العناية تستنقذ أثراً من الآثار الماضية يخشى عليه من طيات النسيان الفضفاضة ، وتلقن أبناء الجيل « حالات نفسية » قد تؤدى بهذه العجلة الخاطفة إلى شىء من التؤدة والأناة .

عباس محمود العقاد

اتخذه الكتاب أسلوب لايسد الحاجة ، ولايسير طويلا فى طريق التربية الحديثة ، ولا يساعد على تغذية وتنمية ملكة الإنشاء ، ويضرب فى الجفاف والعقم إلى حد بعيد .

فإذا ما ضربنا عن الأسلوب صفحاً ، ورحنا نبحث فى ترتيب المعلومات وتبويبها ، ألفينا الجناية الكبرى التى لا تخص مرحلة دون مرحلة ولا جيلا دون جيل — ذلك بأن القوم فى الأزهر ودار العلوم داروا حول كتاب واحد لا يجدون عنه حولاً ، هو ألفية ابن مالك ، فهم يدرسونه بشرح ابن عقيل ، ثم بأوضح المسالك ، ثم بالأشمونى ؛ ومن ثم نجد أن طابعه قد مثل فى أذهانهم وتبويبه وترتيبه قد استقر فيها ، فتجدهم لا يسيغون طريقة المفصل للزمخشرى ، ولا ينظرون فى كافية ابن الحاجب ، وأهملوا الكتب والأصول شر إهمال ، فلم يدرسوا شيئاً قط من كتاب سيبويه ، ولم يعرفوا شيئاً قط عن مقتضب المبرد ، وكانت عقبى ذلك أن اتجهوا اتجاهاً خاصاً هو اتجاه ابن مالك فى بعض كتبه ، وفاتهم بهذا الإهمال أن يوازنوا بين اتجاهه واتجاه غيره من النحاة فى الترتيب والتبويب ، فذلك عسى أن يقودهم إلى اختيار أى السبل أهدى وأقوم

وقد جنت هذه المتابعة على تلاميذنا شر جناية ، لأن الأساتذة المؤلفين لم يكلفوا أنفسهم رهقاً ، فلم يبحثوا عن طريق غير الطريق التى رسمها لهم ابن مالك ، ومن يدرى فلعلهم لا يعرفون أن هناك سبيلا آخر يصل بهم إلى هذه الغاية .

ابن مالك — ومن ورائه مؤلفونا الفضلاء — يرسم كتابه على : الكلام وما يتألف منه — ثم المعرب والمبنى — ثم النكرة والمعرفة ، ثم المرفوعات فالمنصوبات فالمجرورات — ثم التوابع .

مسلك الرجل فى الكتاب مسلك من ينظر إلى الصنعة النحوية فقط ، مسلك من يهمه آخر الكلمة رُفع أو نُصب أو جُر ، ولايهمه تناسق المعانى ، أو افتراقها ، وتنافرها أو انسجامها . حسبه أن هذا الحرف ينصب فيجب أن يكون فى باب المنصوبات وأن هذا الحرف يجر ، فيجر إلى باب المخفوض ، وهلم خلطاً ومزجاً والشر فى هذا أكبر من أن يُهوَّن ، فالتلميذ يعرف أن « لن » تنصب ، ويعرف أن « لم » تجزم ويعرف أن « ليس » تنصب الخبر ، وأن « ما » فى النفى لا تعمل شيئاً ، وكذلك « لا » ، ولكنه إذا طُلب إليه نفى جملة إسمية أو فعلية ، دار بين هذه جميعها وحار ، أينفى بلن ، أم بلم ... الخ . والجناية على المعانى جد عظيمة ولا تعدلها بحال الجناية على الضبط ، فالذى يقول : لم يتفق المفاوضون ، أخف جُرماً من الذى يقول لم المفاوضون متفقون ، وإذن فلا بد أن تكون المعانى مساوقة للاعراب إسماً إصبعا فيعقد باب للنفى تجمع فيه أدواته وتبين خواص كل أداة ، وفى ذلك من اللذة والفائدة ما فيه . ولكن طريقة ابن مالك ومتابعيه لا تعبأ بهذا ، بل ترى (لم) فى صندوق الجوازم لأنها تجزم ، و(لن) فى صندوق النواصب لأنها تنصب ، و(ليس) فى صندوق النواسخ ناصبة الخبر ، ولا تعرض لما ، لماذا ؟ لأنها مسكينة فارغة ، متصلكة لا عمل لها فى اللفظ ، أما أثرها فى المعنى فليس للقوم على بال ، وكذلك « لا » مستضعفة فارغة فلا ذكر لها ولا وجود !

والجناية فى التوكيد مثلها فى النفى ؛ « فإن — المفعول المطلق المؤكد — ونون التوكيد — والتوكيد المعنوى » كلها مبثوثة فى الكتاب ولكنها مختصمة متفرقة أبدى سبأ ، كل منها فى باب ، فتوكيد الجملة الإسمية تجده فى الحروف النواسخ ، وتوكيد الفعل بالإسم تجده فى المفعول المطلق ، وتوكيد الفعل بالحروف تجده فى بناء المضارع وبناء الأمر ، وتوكيد الإسم بالإسم تجده فى التوابع ، فإذا رُمت أن يؤكد لك التلميذ جملة إسمية فقد رميت به فى متاهة لأنك بذكر لفظ « التوكيد » قد صرفت ذهنه كله إلى الباب المعقود للتوكيد ، وليس فيه إلا الألفاظ التوابع وهى من الضآلة فى العربية ما هى .

تلك جناية اللافتة السقيمة إلى آخر الكلمة ، تفرق ما بين اللفق والفقه ، وتصيب عقل الوليد بالالتواء والتشويش .

لابد أن نعقد أبواب النحو على طريقة أخرى تتوخى فيها المعانى ، فنعقد باباً للتوكيد ، وباباً للنفى ، وباباً للربط ، وباباً للطلب . أمره . ونهيه . واستفهامه . ودعائه . وتمنيه ، وهلم جرا ؛ فذلك أعود بالفائدة وأقرب إلى أن تكون الدراسة ممتعة شائقة غير جافة غثة باردة تعلق نظر الغلام بآخر الكلمة لا يعدوه .

وقد رأيت أن متابعة طريقة ابن مالك قد عادت على المؤلفين بوضع أبواب لا فائدة من دراستها فى المرحلة الابتدائية ، ذلك

بأن تخطئ الخطأ إنما هو الإعراب ، أما المبنى فهو بعيد عن مجال الخطأ كل البعد ، وقد جاءت الحروف مبنية ، والأفعال كذلك ، ونصب المضارع وجزمه سهل التدبير ، فإن أدواتهما معدودة محدودة ، ومدار الخطأ إنما هو فى معرب الأسماء التى يتلون آخرها بالضم والكسر والفتح ، والذى يتولى كبر الضلال من هذه الأحوال إنما هو الفتح ، فأما الضم فإنه يدور حول محور واحد وهو الإسناد ، فإسناد الإسم أو الإسناد إليه مقتض رفعه ، لا يخرجه عن ذلك إلا ناسخ ، وأما الجر فإنه يكون بحرف أو إضافة — فإذا حُدِّدَ الإسم المرفوع وذلك هين ، والمجرور وهو أهون ، فما بقى من اسم فهو منصوب لا يكون إلا كذلك ، فأما أنه منصوب على المفعولية أو الحالية ، فذلك مما لا يعنى مادمت أحرص على النطق السليم الصحيح ، فأنا أبيح التلميذ أن ينصب الإسم متى ظهر أنه ليس مسنداً إليه ولا مسندا ، ولا مستحقاً للجر بالإضافة أو الحرف ، وليس فى الناس من يقول إن التلميذ لا يفهم معنى « عاد التلميذ مصاباً » حتى يعرف أن مصابا حال ، فحسبه إذن أن يقول إنها فضلة . وبذلك وحده نكون قد اختصرنا ثلث النحو ، ونستطيع أن نستغل القرائح فى نواحى أخر أجدى وأعود بالفائدة . وبذلك نكون قد خففنا من هول هذا الشبح المفزع الذى يتراءى للتلميذ فى يقظته ويروعه فى منامه ، وهو شبح القواعد .

ولست أزعم أننى مبدع هذا النسق من الدراسة والاختصار فقد سبق إليه الأستاذ ابراهيم مصطفى فى كتابه « إحياء النحو » ولكنه واضيعتاه لم يجر عليه فى كتب صغار التلاميذ التى هو أحدُ أحدَ عشر كوكباً رَفَّشوا غلافها بأعلامهم الكريمة !

وهنا نترك أمر التبويب والترتيب والاختصار والحشو ، إلى أمر آخر أفدح فى العين ، وأشجى للنفس ، فإن الكتاب كثيرا ما يغفل عن المقرر إلى أى حد وقف ، وعن التلميذ إلى أى مدى درس ، فيطلب منه أعراب شىء ما عرفه بعد ، فيقف التلميذ حائرا مبهوتا دهشا ، أو يجتازه على ضرب من الحدس والتخمين ، وما هو من ذاك إلا هذا ، فأما المعلم فإنه يبيت — من رحمته بتلميذه وإشفاقه عليه — قلق الجنبين غير مُوَسَّد ! .

خذ مثلا : مطالبته فى آخر تمرين على الضمائر بإعراب الجملة « إننا سلمنا على القادمين » على حين أن التلميذ لم يعرف بعد أن من الخبر ما هو جملة ، وبينه وبين معرفة ذلك مدى طويل ، فالله أنشدكم ماذا يقول المدرس ؟ وكيف يتخلص من أسئلة تنصب إليه فى حرص وقوة ؟ وكيف فات ذلك المؤلفين الستة والمراجعين السبعة ؟

وخذ مثلا آخر : مطالبته بإعراب : « أمسى القانع وهو متعبط » آخر باب الحال ، وأمسى هنا دائرة بين التمام والجملة بعدها حال ، أو النقصان والواو زائدة كما قالوا فى « فأمسى وهو عريان » فأى البابين أفتح على التلميذ الغض ، باب تمام أمسى ، وهو لا يطيقه ، أم باب زيادة الواو ، وهو لا يسيغه ؟ على أن الواضع — عفا الله عنه — إنما قصد إلى الأول لأنه ذيّل بهذا المثال باب الحال . واللجوء إليه يصدم عقول الأطفال الصدمة المضللة بين الناقص والتام ، ويفتح عليهم بابا من التخليط ليس له رتاج !

وبينما تجد الكتاب فى تطبيقاته يحاور التلميذ محاورة الملغز المحاجى ، تجده يقف عند بعض الأمثلة فى بابين متباعدين لا يعدوهما ، فهو يمثل فى باب الحال ، لشبه الجملة بقوله « وزنت القطن فى غرارة » فإذا عددت خمسة أبواب بعدها تقع فى نحو خمس عشرة ورقة ، وجدته يمثل فى باب النعت ، لشبه الجملة بقوله : « رأيت قطنا فى غرارة » يا لله ، أضاق الأفق عن كل شىء إلا عن القطن والغرارة ، تحيرهما بين باب الحال وباب النعت ؟ ولو أن الواضع أجرى موازنة بين المثالين فى البابين ، لقلنا حكمة حكيمة ، ولكن الذى اضطره إلى ذلك الكسل العقلى ، ولا نقول الإجداب العقلى ، فذلك ما لا نرضاه وصفاً للجلة الفضلاء .

وبعد : أفأنتم مصرون بعدُ على أن نذوق غصص هذا الكتاب وهذا المنهج ؟ إن كان ذلك فحسبكم الله على ما فرطتم فى جنب التلاميذ والأساتيذ ! ولى عودة فى نقد المطالعة والمحفوظات إذا شاء الله .

كامل السيد شاهين
المدرس بالمدارس الأميرية