

الباب الأول

اللغة العربية بين النظر والتطبيق

الفصل الأول

هل نستسلم لدعاة العامية^(١)

أدرى إلى متى سيستمر أبناء العروبة ومثقفوها يهاجمون اللغة الفصحى، ويتقصون من قدرها، ويحملونها مسئولية قصورهم عن التعبير، وعجزهم عن الاستيعاب؟ ولا أدرى إلى متى سيظلون واقعين تحت تأثير التيار الاستعماري الثقافي فيرددون - بوعي أو بدون وعي - ما سبقهم الاستعمار إلى ترديده منذ عشرات السنين، إن لم يكن منذ مئات السنين؟ ولا أدرى متى سيسفر الصبح لكل ذى عينين وتختفى هذه النغمة الكريهة، نغمة الضرب على وتر العاميات واللهجات المحلية؟

ومن العجيب حقاً أن يرتفع صوت العامية هذه المرة من الكويت، بلد العروبة المخلص، وقلبها النابض، بعد أن خفتت الأصوات - أو كادت - في بلد مثل لبنان ظل دعاة العامية فيه نحو نصف قرن يكتبون ويؤلفون ويروجون دون ما فائدة، أو بلد مثل مصر نامت فيه هذه الدعوة مؤخراً أمام ضغط تيار القومية الجارف، وتمسك الجماهير بعروبتها. وقد أحسست بالخطورة حين وجدت «البيان» تفسح - في عددها الأخير - صدرّاً لهذا الصوت الذى وإن بدا خافتاً هذه المرة، لن يلبث إذا رأى النور أن يزيل القناع عن وجهه، ويعلن عن نفسه فى صراحة، وربما يتلقفه ذوو الضمائر السليمة والنيات الحسنة، الذين يصدقون كل ما يقرأون، أو الكسالى منا الذين عجزوا عن تعلم لغتهم الوطنية وإجادتها، فسرهّم أن يجدوا غيرهم يسدد لها سهامه ويصب عليها لعناته.

وإذا كان الأستاذ سليمان الشيخ - صاحب مقال: حول العامية والفصحى من جديد - قد

(١) مجلة البيان الكويتية - إبريل ١٩٧٤، مع تعديلات وإضافات.

ناقش القضية فى إيجاز شديد، فقد أثار عدة نقاط لآبد من الوقوف أمامها لتمحيصها، وعرض وجهة النظر الأخرى فيها.

وإذا كان صاحب المقال قد عرض آراءه فى تحفظ شديد واستحياء ظاهر، فقد سبقه دعاة عرب آخرون كانوا فى دعوتهم أجهر صوتاً وأخطر أثراً، ولاسيما أن منهم من كان - ولا يزال - يحتل مراكز للتوجيه والتنفيذ فى عالمنا العربى. وأذكر من بينهم على سبيل المثال الأستاذ يوسف السباعى - وزير الثقافة فى مصر الآن^(١) - والحائز على جائزة الدولة التقديرية فى الآداب لهذا العام - والدكتور صلاح مخيمر أستاذ الجامعة المثقف الذى يقوم على تخريج الأجيال وتربية الشباب.

أما أولهما فقد كتب حين كان رئيساً لتحرير مجلة «الرسالة الجديدة» المصرية، والحمد لله أن المجلة لم تعمّر طويلاً فلم تأخذ دعوته فرصة للذوب والانتشار، كتب يقول - معرضاً باللغة الفصحى وقواعدها ما نصه بالحرف الواحد: «يجب أن نتحلل من هذه القيود السخيفة. لماذا كل هذا التعب؟ لأن العرب منذ ألف سنة رفعوا هذه ونصبوا تلك.. ليكن.. لنحافظ على تراثهم (تراثهم هم وليس تراثنا نحن!!) كما هو.. على أن نحلل لغتنا من أثقاله وقيوده، ونقولها بأبسط الطرق، لنسكن آخر كل كلمة ولنبطل التنوين، ولنقل الجمع بالياء فقط.. ولنحرم أدوات الجزم والنصب من سلطاتها.. لتتحلل من كل هذا، ولنصرف الممنوع من الصرف.. ولنتحدث بلغتنا دون خوف من لحن أن خطأ.. يجب أن يزول احتكار اللغة بقيودها وقواعدها ونحوها وصرفها.. وعلى أية حال إن لم نحطمها الآن فستحطمها الأجيال القادمة فلنكن شجعان ونريحهم نحن منها».

وأما الآخر فقد كتب منذ بعض الوقت فى مجلة (الكاتب) - المصرية أيضاً - كتب يقول: (أترانا فى حاجة إلى مواطن يجيد الكلام بأكثر مما يجيد العمل؟ وهل هناك من جدوى لمعرفة يتم اكتسابها فى وقت ما ليمسحها الواقع بعد ذلك؟) وبعد أن هاجم تدريس اللغة الفصحى فى دور العلم، واستنكر على الدولة أن تنفق على تعليم اللغة العربية ما تنفقه، واعتبر هذا جهداً ضائعاً لا طائل من ورائه، وعدّ اللغة الفصحى شيئاً كغشاء السيل، وعلماً لا يخدم المجتمع أصدر حكمه عليها بأنها يجب أن (تسقط فى الطريق وتلفظها الذاكرة).

ولست هنا فى مجال بسط القول لتفنيد هذه الدعوة الخطيرة، ورصد تحركاتها المشبوهة

(١) كان ذلك حين نشر المقال عام ١٩٧٤.

عبر التاريخ، وإنما اكتفى بأن أسجل - فقط - بعض الملاحظات التي يغفلها دعاة العاميات دائماً لأنها تلقى ظلاً من الشك على دعواتهم، بل تهزها من أساسها هزاً عنيفاً.
والخص هذه الملاحظات فيما يأتي:

١- أن الهجوم على الفصحى، والدعوة إلى تبني اللهجات العامية قد ارتبط في القديم بدعاوى الشعبية وأعداء العروبة، وفي الحديث بالاستعمار وأعوانه. أما في القديم فقد روى لنا صاحب (صبح الأعشى) قصة رجل شعوبى كان يدعى (ابن مخيمرة). دأب منذ أكثر من ألف عام على مهاجمة اللغة الفصحى والخط من شأنها وكان يردد دائماً قوله (النحو أوله شغل وآخره بغى) حتى انبرى له أبو جعفر النحاس - العالم اللغوى المصرى المتوفى عام ٣٣٨هـ - ورد على دعواه قائلاً:

وقد صار أكثر الناس يطعن على متعلمى العربية - جهلاً وتعدياً - حتى أنهم يحتجون بما يزعمون أن القاسم بن مخيمرة قال: النحو أوله شغل وآخره بغى. وهذا كلام لا معنى له، لأن أول الفقه شغل وأول الحساب شغل.. وكذلك أوائل العلوم، أفترى الناس تاركين العلوم من أجل أن أولها شغل؟

وأما في الحديث فقد راجت هذه الدعوة حين بدأ الاحتكاك بين العالم العربى وذوى الأطماع والمستعمرين وأخذت هذه الدعوة - إلى جانب مهاجمتها للإسلام والمسلمين - تهاجم العربية الفصحى والتراث العربى وتروج للعاميات واللهجات المحلية. ويتربع على عرش المهاجمين (W. Spitta) وكان رجلاً ألمانياً تولى إدارة دار الكتب المصرية خلال عهد الاحتلال البريطانى لمصر.

وقد ألف كتاباً فى قواعد اللغة نشر عام ١٨٨٠ ونادى فيه باتخاذ العامية لغة أدبية، تارة بالنيل من اللغة الفصحى، وتارة بالإشادة بالعامية وميزاتها. وتتابع الكتاب بعده يضربون على نفس الوتر، ويلحون على نفس الفكرة وكان أشهرهم وليم ولكوكس مهندس الرى الإنجليزى الذى وفد إلى مصر عام ١٨٨٣. وتفرغ للهجوم على اللغة الفصحى وتقويض دعائمها. وكان أن ألقى محاضرة بعنوان (لم لم توجد قوة الاختراع لدى المصريين الآن؟) زعم فيها أن ذلك يرجع إلى أنهم يؤلفون ويكتبون باللغة الفصحى، ولو أنهم كتبوا وألفوا بالعامية لأعان ذلك على إيجاد ملكة الابتكار وتنميتها!! وحدد ولكوكس مدة عشر سنوات يتم فيها التعلم

بها حتى يتخلص المصريون من السخرة الثقيلة التي يعانونها من جراء الكتابة بلغة عربية فصحي. ومن سخرية الأقدار أن يتمكن ولكوكس من الوصول إلى رئاسة تحرير (مجلة الأزهر) وأن يجند المجلة للدعاية لفكرته. ويفشل ولكوكس كما فشل إخوة له من قبل ومن بعد، وتغلق مجلة الأزهر أبوابها على يديه بعد إصداره العدد العاشر منها.

ألا تكفى هذه المحاولات - وغيرها كثير لا يتسع له المقام - لأن نتشكك في كل دعوة لتبنى العاميات، وأن نطالب - بالحاح - بإسكات أى صوت من هذا القبيل مهما كان مخلصاً، وإغلاق الباب عليه بالضربة والمفتاح كما يقولون؟

٢- أن تبنى العاميات واستخدام اللهجات المحلية في ميدان الكتابة والتأليف سيكون أكبر عامل في تقطيع أوصال الأمة العربية وعزل أبنائها بعضهم عن بعض، ولا أدل على ذلك من أننا نحن المصريين كنا حين نلتقى - أثناء الدراسة ببريطانيا - بعرب من جنسيات أخرى - نجد صعوبة في التفاهم بلهجاتنا العامية، فكنا نختار إما اللغة الفصحى، أو اللغة الإنجليزية وسيلة للتفاهم. فإذا ماتت اللغة الفصحى - كما يرجو لها البعض - أو انزوت - كما يرجو لها بعض آخر، فإن وسيلتنا للتفاهم مع إخواننا العرب ستكون إحدى اللغات الأجنبية وباله من عار - حينئذ - أى عار.

٣- ثم أى لهجة عامية تلك التي قد يحب دعاة العامية أن يروجوا لها على فرض بحثهم عن وسيلة مشتركة للتفاهم؟ ودعنا أولاً نقتصر على جمهورية مصر العربية وحدها، ولا نتجاوز حدودها لنرى مدى إمكانية هذا الوهم. لا شك أن مصر بطولها وعرضها تشتمل على لهجات كثيرة، والتفاوت بينها قد يزيد على التفاوت بين أى منها واللغة الفصحى، ولا شك أن ابن القاهرة لو جرب الحديث إلى رجل من أعماق الصعيد لتعذر عليه أن يفهمه. فلا بد إذن لكى تنجح التجربة أن تختار إحدى اللهجات العامية، ويروج لها، وتتخذ لغة كتابة وحديث وبهذا نقع فيما فررنا منه. سنفرض لهجة منطقة معينة على سائر المناطق، وسنعلمها لغير أهلها، وإذا كان لا مفر من ذلك فمن الأولى أو الأسهل أن نوجه جهدنا الذى سننفقه في تعليم لهجة عامية إلى تعليم اللغة العربية الفصحى. والأمر أكثر تعقيداً واستحالة إذا وسعنا دائرة النظر، وأردنا تطبيق المحاولة على الصعيد العربى كله. وحينئذ ستبرز إلى جانب المشكلة السابقة مشكلة العصبية، وتمسك كل قطر بلهجته لا يريد أن يحدد عنها، والأمر على غير ذلك بالنسبة للغة العربية الفصحى، حيث تختفى فيها الخصائص المحلية - إلا نادراً -

وحيث لا يدعى قطر عربى نسبتها إليه دون غيره، وحيث يعتبرها الجميع لغة عامة، وملكاً مشاعاً.

٤- من أكبر الأوهام ما يدعيه بعضهم - ومنهم كاتب المقال الأخير - أن العامية لغة متحركة متجددة، وهى قادرة على مواكبة الحياة، فى حين أن الفصحى لغة جامدة متحجرة تعكس اهتمامات وخبرات عفى عليها الزمن، ولم تعد تدخل فى تجاربنا ونشاطاتنا المستحدثة.

وهذا كلام لا معنى له؛ فاللغة مرآة العقل، وهى انعكاس لإنجازات أهلها الحضارية. واللغة لا تنمو فى فراغ، وإنما تنمو نتيجة نمو أصحابها وتزداد ثروتها اللغوية بازدياد خبرات أهلها وتجاربهم. ولا توجد لغة يمكن أن تهتم - فى ذاتها - بالقصور أو العجز، لأن أى لغة - على حد تعبير Hjelmslev - «تملك القوة الكافية للتعبير عن الحاجات الضرورية لأى حضارة.. بمعنى أنه لا توجد لغة يمكن أن يقال عنها إنها بدائية، أو إنها ناقصة التكوين»^(١). ويثبت لنا التاريخ أن لغتنا العربية لم تقف عاجزة فى أى يوم من الأيام عن مواكبة الحياة، ولم تتخلف عن التعبير عن مختلف الثقافات التى تمثلها أبناء الأمة العربية. وواهم كل الوهم من يظن أن فصاحتنا اليوم، سواء فى مفرداتها أو تراكييبها أو نظام جملها صورة طبق الأصل من فصيح الجاهليين أو غيرهم، فالفصحى تتطور كما تتطور العامية - وإن كان ذلك بمعدل أقل - لا لأن هذه فصيحى وتلك عامية، ولكن لأن هذه صيغة مكتوبة، وتلك صيغة مسموعة. والكتابة تقيد حركة اللغة، وتحد من تطورها، وهو ما سيصيب العامية حتماً لو قدر لها أن تصير لغة مكتوبة فى يوم ما.

ومن يرجع إلى الكتابات والدراسات التى تناولت بالدراسة والتحليل لغتنا العربية المعاصرة، كما أن من يرجع إلى المعجم الوسيط (من إعداد مجمع اللغة العربية بالقاهرة) أو إلى قوائم ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية التى وضعتها المجامع والهيئات العلمية فى العالم العربى، أو إلى المعجم العربى الأساسى (من إعداد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) يعرف إلى أى مدى يمكن للغة أن تتطور، ويدرك أن أبناء اللغة يسلكون فى تطوير لغتهم سبلاً مختلفة كالاشتقاق والتعريب والنحت وإحياء الألفاظ القديمة ونقل المعنى، وغير ذلك مما لا مجال لتفصيله. وأطلب من الكاتب أن يقارن بين الكلمات الآتية فى معانيها الحديثة وفى معانيها

(١) انظر Language and Economy ص ٣، و The Revival of Hebrew ص ١.

التي ذكرتها المعاجم القديمة ليرى بنفسه مدى ما لحقها من تطور: احتجاج - سيارة - طيارة - دبابة - قطار - قنبلة - إعدام - مخابرة... فإذا أضفنا إلى هذا ما لحق اللغة الفصحى من تعديل أو تغيير فى نظام الجملة يتبين مدى الوهم الذى يهيمه الكثيرون حين يظنون أن الدعوة إلى الفصحى عودة إلى أساليب الجاهليين والقدماء. فلا سبيل إلى ذلك الآن بعد الشوط الطويل الذى قطعته اللغة الحديثة فى تطورها وبعد أن تغيرت البيئة والظروف الاجتماعية والاقتصادية.

٥- يؤيد الكاتب دعوته إلى الكتابة بالعامية بقوله:

«علينا تذكر الأمية وأنها مازالت متفشية بشكل كبير فى وطننا العربى فهل تبقى هذه النسبة العامية من الناس على هامش الحياة الأدبية؟».

وهذا منطق غريب يناقض أوله آخره. فما دامت الأمية متفشية فكيف سيقراً الأمى ما يكتب له بالعامية؟ وإذا كان الأمى الذى لا يقرأ ولا يكتب سيعتمد على السماع فإن أذنه يمكنها أن تستجيب لنداء الفصحى كما تستجيب لنداء العامية. وعلى هذا فالتذرع بتفشى الأمية لا يخدم قضية العامية مطلقاً. لأن الأمى لن ينفعه أن تكتب له بالعامية لأنه لا يقرأ ولن يضيره أن تخاطبه بالفصحى لأنه يسمع ويفهم. ويكفى لكى أثبت للكاتب أن الأمى يفهم ويتابع بوعى وإدراك ما يقدم له باللغة الفصحى - أن أحيله إلى الأحاديث السياسية، وخطب الجمعة والعيدى والمناسبات، ونشرات الأخبار التى تؤدى باللغة الفصحى، وإلى التمثيليات والمسرحيات والبرامج الجادة التى تقدمها الإذاعتان المسموعة والمرئية بين الحين والحين باللغة الفصحى، وأذكره كذلك بما هو شائع فى الريف المصرى حين يتحلق الفلاحون فى أوقات فراغهم حول فتى يقرأ لهم أخبار الصحف والمجلات، وهم يتابعون ويناقشون دون أن تقف اللغة حائلاً بينهم وبين الفهم والاستيعاب.

٦- أما ما يتذرع به بعضهم من صعوبة الفصحى وسهولة العامية فهى حجة تعكس - من ناحية - عيباً فى أبناء اللغة، لا عيباً فى اللغة نفسها، كما تكشف - من ناحية أخرى - عن خطأ ينبغى تصحيحه لا السكوت عليه.

فليست اللغة الفصحى باللغة الصعبة إذا توافر لها المناخ المناسب، ودخلت حياتنا العامة والخاصة.

وليست العامية باللغة السهلة إذا كانت تكتسب عن طريق التعلم والدراسة وليس عن طريق التقليد والمحاكاة، وإذا كان للفصحى قواعد ونظم، فللعامية قواعد ونظم كذلك، ولا توجد لغة في العالم بدون قيود وضوابط.

وإذا كان الكاتب أو القارئ العربى لا يجد مشقة فى السيطرة على لهجته، ويجد العنت كل العنت فى التمكن من الفصحى وتملك زمامها فما ذلك إلا لأن الأولى تكتسب منذ نعومة الأظفار، وتصلك الأسماع فى كل لحظة وأوان، وتغزونا فى عقر دارنا، وفى خارج ديارنا حتى فى قاعات الدرس والمحاضرة. أما الفصحى فقد كتب لها الانزواء والانطواء، وحكم عليها أنبأؤها بالعزلة، وحولوها إلى لغة شبه أجنبية على ألسنتهم، لغة غريبة عليهم يسمعونها - ولكن لا يمارسونها - فى ساعات الدرس وأوقات المحاضرات فقط، وينسلخون عنها بقية ليلهم ونهارهم، ومن الغريب أن نجد من دعاة العامية من يقول «إن الفصحى ليست لغة متكلمة فى الحياة العادية وأنها عرضة للنسيان بالترك» ويرتب على ذلك مطالبته بإلغاء دروس اللغة العربية فى المدارس. أليس من الأجدر أن يعكس أمثال هؤلاء الدعاة القضية ويطالبون بدل ذلك أن تدعم الدراسة فى المدارس، وتستخدم شتى الطرق والوسائل لتدخل الفصحى لغة الحياة العامة، وبذلك تؤتى المرحلة الدراسية ثمرتها، ويجد التلميذ فى حياته العامة ما يربطه دائماً بما درسه داخل الفصل؟

٧- ويأتى معظم الهجوم على الفصحى من جانب نحوها وعلامات إعرابها. وهى مقولة - إن صحت جزئياً - فلا تسلم إلى النتيجة التى تراد لها. وأقصى ما تسلم إليه هذه المقولة المطالبة بتيسير قواعد النحو وتبسيط مسائله، وحذف الأبواب والمسائل غير العملية منه لا المطالبة بحذف اللغة بأكملها، وإلقائها فى سلة المهملات. وإذا كان بعضهم يضيق بالإعراب فى الفصحى فإننى أراه خير لا شراً، ونعمة لا نقمة. ذلك أن الضبط الإعرابى يوضح العلاقات بين كلمات الجملة، ويحدد للسامع وظيفة كل كلمة وهو فى نفس الوقت يعطى الكاتب حرية تحريك الكلمات من أماكنها تقديماً وتأخيراً لأسباب بلاغية أو أسلوبية، دون ما خوف من غموض أو إبهام وإذا كانت العامية قد سكنت أواخر الكلمات فقد استعاضت عن الحركة بترتيب الجملة ووضع كل جزء من أجزائها فى مكان معين. فحين نقول: زار محمد علياً، تكتفى الفصحى بضبط «محمد» بحركة الرفع و «علياً» بحركة النصب، وتترك للمتكلم مخالفة الترتيب معتمدة على أن الضبط الإعرابى يعصم السامع من الخطأ فى

التحليل، وإذا أخذنا مقابل هذا: الجملة العامة: «محمد زار على» نجدها قد استغنت عن الضبط الإعرابي بترتيب المفردات في الجملة. وبهذا لو قلت «على زار محمد» لاختلف المعنى فصار الزائر مزوراً، والمزور زائراً. وأكثر من هذا، مادامت العامة تشترط وضع كل جزء من أجزاء الجملة في مكان معين فمعنى هذا أنها تفترض في المتكلم أن يعرف أولاً العلاقات بين كلمات الجملة الواحدة حتى يستطيع أن يضعها في ترتيبها الصحيح. وهى فى نفس الوقت تفترض نفس الافتراض فى السامع لكى يقدر على فهم مراد المتكلم. بمعنى أن المتكلم يجب أن يعرف أين هو الفاعل فيضعه أولاً، والفعل فيضعه ثانياً، والمفعول فيضعه مؤخراً. وحين يريد السامع فهم الجملة لابد أن يفهمها على ضوء هذا التحليل فأى فرق أن تدل على الفاعلية بضمّة، أو تدل عليها بالموقعية؟ وكذلك أن تدل على المفعولية بفتحة أو تدل عليها بالموقعية؟ كلاهما يتطلب من المتكلم وعياً وحرصاً، وكلاهما يخضع للتحليل الإعرابى، ويحتاج إلى عملية ذهنية من المتكلم قبل النطق بالجملة، ومن السامع قبل فهمها.

٨- ومن الأوهام التى يرددها الدعاة كذلك - ومنهم كاتب المقال الأخير - «أن الموضوع برمته يجب أن يترك للحياة، على أساس أنه مادام التعليم آخذاً فى الانتشار والتوسع فمن الطبيعى إذن أن تقل استعمالات العامة». وإذا صحت القضية فى جزئها الأخير فهى لا تصح فى جزئها الأول. فمن غير المعقول أن يترك الجبل على الغارب لأى قيمة اجتماعية مادامت تضر بالمجتمع دون تدخل من سلطة عليا توجه وترشد، بل وتقوم وتلزم إذا اقتضى الأمر. وإذا كان محو الأمية مطلباً عزيزاً فأعز منه إحياء لغتنا الفصحى وتشجيع استعمالها فى مجالات الحياة المختلفة. وإذا كان من الممكن فيما مضى أن يفسر شيوع اللهجات وغلبة عوامل التفريق على عوامل التجميع على أساس من صعوبة الاتصال ووجود العوائق الطبيعية، فإنه لا يمكن أن يظل الأمر كذلك الآن بعد تطور وسائل الإعلام وتقدم سبل الاتصال. وقد سبقتنا شعوب كثيرة واعية فى هذا المضمار فتدخلت الدولة على المستوى الرسمى بوسائلها المختلفة للقضاء على اللهجات العامة، وتوحيدها فى لغة فصحي مشتركة ولم تعتمد على محو الأمية وحده. ويعلل ذلك الدكتور إبراهيم أنيس فى كتابه «مستقبل اللغة المشتركة» بقوله «لأن تجربة محو الأمية لم تبرهن على النجاح فى معظم الحالات. فالطفل فى المرحلة الأولى يتعلم كتابة بعض الجمل والكلمات ويستطيع قراءة بعض السطور، ولكن بعد أن يترك المدرسة لا يلبث أن ينسى كل ما تعلم، ولا يجد فى حياته العامة حاجة ملحة إلى الاستفادة بهذا الذى

تعلمه، فلا ينميه ولا يعتز به...» ويطلب الدكتور أنيس إلى جانب ذلك بتشكيل «لجان تضع الكتب العربية التعليمية لكل مراحل التعليم بحيث تناسب كل الأمم العربية.. وعلى تلك اللجان أيضاً تخير النصوص الإذاعية التي تكفل تلك النهضة اللغوية مع ملاحظة عنصر التشويق الضرورى فى كل إذاعة لتحقيق الغرض منها». ويدعو أخيراً إلى إنشاء «مجمع لغوى عربى له من قوة التشريع والنفوذ ما يساعده على أن يضع من الألفاظ والأساليب ما تقبله كل الأمم العربية».

٩- وإذا كان الدكتور أنيس فريحة قد تمنى فى أحد مقالاته (عام ١٩٥٥) «أن يرى عاملاً عسكرياً سياسياً يفرض اللغة العامية على العرب» فإننى أتمنى - بعد أن لم يحقق الله أمنيته حتى الآن - أتمنى أن أرى حكام العرب جميعاً يتعاونون فى فرض اللغة الفصحى على العرب، لا بقوة السلاح، وسلطان القانون، وإنما بأسلحة الإعلام المختلفة، وتطوير وسائل تعليم اللغة، وبالزمام الكتاب بتقديم أناشيدهم وأغانيهم ومسرحياتهم باللغة الفصحى. وبتشجيع عامة الشعب على التزام اللغة الفصحى فى رسائلهم ومكاتباتهم، إذ لا ريب أن كثرة تردد النصوص الصحيحة على السمع، وحفظ الكثير منها، يكسب اللسان القدرة على التعبير الصحيح الفصيح، ويساعد كثيراً على نشر اللغة التى نشدها بين جمهور المتعلمين: وبهذا يرتفع التناقض الذى أحس به المستشرق الألمانى «فنت فور» حين لاحظ إطلاق الكتاب اسم لغة الشعب على العامية فقال: «كثر الحديث عن لغة الشعب ولغة المثقفين. وهذا غريب! لأن الشعب فى كل البلاد العربية لا يجمعه عامية واحدة، وإنما العربية الفصحى».

١٠- وفى ختام مقالنا لا يفوتنا أن نشير إلى ملاحظة ذكية للمستشرق الألمانى السابق الذكر، وذلك حين يقول عن اللغة الألمانية «ليس للمدافعين عن اللهجات وزن فى الحياة الحديثة، وذلك لأن الناس فى عصرنا الحديث، عصر الفضاء يعيشون بطريقة تختلف اختلافاً كبيراً عن الحياة التى كانوا يعيشونها من قبل، فالاتصال الآن أوسع وأوثق. وحتى محاولات هتلر لإحياء اللهجات العامية عن طريق تعليمها فى المدارس باءت بالفشل»، وحين يقارن هذا الوضع بوضع العربية فيقول: «أما بالنسبة للبلدان العربية، أول ما نلاحظه هو وجود لهجات عديدة يستعملها الناس فى التحدث دون اللغة الفصحى. الفصحى العربية لم تدخل جميع ميادين الحياة. والذى سهل بقاء العربية الفصحى بعيدة عن التداول تداول الألمانية الفصحى أنه لم يبدل أى مجهود يذكر فى تضيق شقة الخلاف بين العامية والفصحى».

كما نشير إلى قرار منتصف أصدره المستشرقون في مؤتمر لهم عقدوه ببلاد اليونان، ولكن لم يصل مضمونه - مع الأسف - إلى أسماع أبنائنا المثقفين من العرب. يقول القرار: «إن اللغة العربية الفصحى هي اللغة التي تصلح للبلاد الإسلامية والعربية للتخاطب والكتابة والتأليف وإن من واجب الحكومات في هذه البلاد أن تعنى بنشرها بين الطبقات الشعبية لتقضى على اللهجات العامية التي لا تصلح كلغة أساسية للأمم تجمعها جامعة الدين والعادات والأخلاق».

الفصل الثانى

اللغة الموضوع واللغة الأداة

من المقولات الشائعة الخاطئة اعتبار عامة المثقفين اللغة الفصحى تخصصاً موقوفاً على أهلها، وتبريرهم أى خطأ يقعون فيه وأى قصور يظهر فى تعبيراتهم بأن هذه ليست بضاعتهم. وهم بهذا لا يكتفون بإعفاء أنفسهم من تحرى الصواب بل يتبرءون منه ويباعدون بين أنفسهم وبينه، ويستنكرون أن يكتبوا فيعربوا وهم ليسوا متخصصين فى اللغة العربية.

والخطأ أو المغالطة فى هذه المقولة من الواضح بمكان. فاللغة تختلف عن سائر المواد التى تخضع للدراسة فى أنها قد تدرس باعتبارها أداة ووسيلة أو باعتبارها غاية وموضوعاً.

واللغة بالاعتبار الأول ملك مشاع لجميع أبنائها، وبالاختبار الثانى هى وقف على المتخصصين الذين يتخذون اللغة ميداناً لتخصصهم وحقلاً لتجاربهم ودراساتهم. اللغة الأداة تحقق الغاية العملية منها، واللغة الموضوع قد تهتم بالجانب العملى التطبيقى، وقد تهتم بالجانب النظرى، وهى فى جميع أحوالها تتخذ من دراسة اللغة غاية وموضوعاً. ويترتب على هذا التفريق أن اللغة الفصحى الأداة هى ملك لكافة العرب مهما اختلفت تخصصاتهم وتنوعت خبراتهم وأن استخدامها والتزامها فى كل مواقف الحياة الجادة واجب كل المثقفين العرب على السواء.

إن اللغة الأداة - التى يجب أن يتساوى فى استخدامها كل مثقفينا - لا تكتسب بالدرس النظرى وحده وإنما تحتاج إلى الممارسة العملية ومداومة الاستماع إليها واستخدامها حتى تتحول إلى ملكة أو ما يشبه الملكة. وإذا كانت اللغة الفصيحة قد حرمت من البيئة الطبيعية التى

تستعمل فيها فلا أقل من اصطناع الوسائل العملية وخلق البيئات الصناعية من أجل توفير المناخ الملائم لاكتسابها وتنميتها. وإذا كان للغة الموضوع مشكلات يعرفها ويتفرغ لحلها اللغويون المتخصصون فإن للغة الأداة مشكلات أخرى لا تقل في تنوعها وخطورتها عن هذه المشكلات وهي مشكلات لا ترتبط كثيراً بمادة اللغة وإنما بمناهج تدريسها وطرق عرضها ولذا يجب أن يشترك في بحثها أساتذة اللغة والنحو والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس وغيرها.

ويخطئ من يظن أن العلاج لمشكلة اللغة الأداة يكون بزيادة دروس النحو وإعطاء الدارس جرعات إضافية من القواعد، أو يكون باختصار قواعد النحو وتلخيصها. وقد عالج ابن خلدون بأصالة وعمق هذه المشكلة حين قرر «أن المطولات النحوية لا حاجة إليها في التعليم» وأن «متون النحو ومختصراته مخلة بالتعليم» وعلل ابن خلدون حكمه قائلاً: «والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية»، وقائلاً: «إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً مثل أن يقول بصير بالخيطة.. الخياطة أن يدخل الخيط في خرت الإبرة ثم يغرزاها في لفقى الثوب مجتمعين ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا. ثم يردّها إلى حيث ابتدأت.. ويعطى صورة الحبك والتنبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها.. وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئاً. وكذلك لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه.. وهو لو طولب بهذا العمل أو شئ منه لم يحكمه». ولا يكتفى ابن خلدون بالتنظير، وإنما يلجأ إلى واقع النحاة ليؤيد دعواه قائلاً: «ولذا نجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذى مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربى»^(١).

ما نحتاجه في المرحلة الجامعية إذن ليس جرعة إضافية من النحو، ولكن حسن استخدام القدر المخزون من هذه القواعد، الذى سبق للطالب تحصيله فى مراحل التعليم قبل الجامعى.

(١) انظر: الملكة اللسانية فى نظر ابن خلدون للدكتور محمد عيد صفحات ٣٥، ٣٦، ١٤٣، ١٤٤، ومقدمة ابن خلدون ٥٦٠/١.

وقد كانت مشكلات اللغة الأداة هي هدف قسم اللغة العربية في جامعة الكويت من الندوة التي أقامها تحت اسم «مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة، في دول الخليج والجزيرة العربية»، كما كانت هدفه من اختبارات المستوى التي أجراها عدة مرات.

وقد انتهت الندوة واختبارات المستوى إلى جملة من النتائج والتوصيات كان من أهمها:

أولاً: بالنسبة لطرق تدريس اللغة العربية:

أوصت الندوة بما يأتي:

(أ) التركيز على تنمية المهارات اللغوية العربية، وهي فهم اللغة منطوقة ومكتوبة، والتعبير الشفوي والكتابي عنها.

(ب) اتخاذ الوسائل ذات الأثر النفسى الفعال لتشويق المتعلم إلى درس اللغة العربية.

(ج) استخدام التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية للتدريب على التعبير السليم.

(د) توجيه الطلاب إلى التحدث باللغة العربية أثناء المناقشة والحوار.

(هـ) محاسبة الطالب في كل فرع من فروع اللغة العربية محاسبة دقيقة على سلامة

لغته حتى لا يتخرج في قسم اللغة العربية إلا من يتمكن من هذه اللغة تمكناً تاماً.

ثانياً: انصراف الطلاب عن التخصص في اللغة العربية وأسبابه:

خصصت الندوة بحثاً ميدانياً لدراسة هذه الظاهرة. وقد تم إجراء البحث على عينات

مختلفة من الطلاب. وكانت العينة الأولى من بين طلاب الصف الرابع الثانوى بدولة

الكويت، والثانية من بين طلاب الجامعة الذين اختاروا تخصصات غير اللغة العربية، أما العينة

الثالثة فكانت من بين الطلاب الذين تخصصوا في اللغة العربية - واستكمالاً للصورة طرح

البحث عينة أخرى على مدرسي اللغة العربية. وانتهى البحث إلى عدد من النتائج مشفوع

بالأرقام. ومن بينها ما يلي:

أولاً: لا تعطى نتائج الامتحانات العامة الصورة الحقيقية لما وصل إليه الطلاب من ضعف

واضح في اللغة العربية، إذ تزيد نسبة الناجحين في الثانوية العامة على ٩٠٪ وفي عدة سنوات.

مما يدل على خلل في نظم الامتحان المتبعة في هذه المادة.

ثانياً: ضعف الطلاب الشديد فى مادة القواعد، وشكوى الطلاب منها. فإن نسبة الذين يقبلون على تعلمها تمثل ٧:٢ من عدد الطلاب الذين طرح عليهم استطلاع الرأى. وقد عزا الباحث هذا العزوف عن مادة القواعد إلى المنهج والكتاب والمدرس ونظم الامتحان التى تجمع كل فروع اللغة، مما يتيح للطلاب فرصة إهمال القواعد واجتيازه للامتحان دون بذل جهد فيها. كما كشفت الدراسة الميدانية عن ضعف واضح فى مدرسى اللغة العربية، وعدم تمتع كثير منهم بالشخصية المؤثرة، التى تجذب الطالب.

ثم تعرض البحث لفرع النقد والبلاغة الذى لا يميل إليه الطلاب. وعلل ذلك بما يلاحظ فى منهج هذه المادة من عموميات لا تأخذ فى الاعتبار حالة الطلاب الثقافية، كما أن دراسة البلاغة فى المرحلة الثانوية تكاد تكون معدومة.

وانتهى الباحث إلى وجوب إعادة النظر فى خطط إعداد المعلم وعلى الأخص معلم المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وتحسين أحوال المعلمين المادية والأدبية، ووضع برامج متكاملة ومدرسة لتدريب معلم اللغة. وأوصى بضرورة إجادة اللغة العربية كتابة وقراءة وتحديثاً فى كل من يقوم بالتدريس أياً كانت المادة التى يقوم بتدريسها وأوصى بإعادة النظر فى مناهج اللغة العربية بحيث يكون الاهتمام فيها منصباً على تكوين المهارات اللغوية فى المرحلة الأولى والثانية دون إغفال القواعد الأساسية فى اللغة.

ثالثاً: توصيات واقتراحات عامة:

قدمت الندوة عدداً من التوصيات العامة منها:

- ١- وضع الحوافز المادية والأدبية للممتازين فى ميدان تعلم اللغة العربية.
- ٢- الارتقاء بمستوى مدرس اللغة العربية فى المراحل قبل الجامعية ووضع خطة لتدريبه.
- ٣- المطالبة بالتزام اللغة العربية السليمة فى قاعات الدرس، ومناشدة مدرسى جميع المواد الالتزام بذلك.
- ٤- يجب تدريس النحو من خلال نصوص وأبواب تختار من كتب التراث، ومن الأدب الرفيع.
- ٥- العناية بنشر الثقافة الإسلامية والاهتمام باللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم والفكر الإسلامى.

٦- تشجيع الطلاب على تدارس القرآن الكريم وتلاوته وحفظه.

٧- ضرورة إنشاء مركز للبحوث اللغوية الأساسية والتطبيقية، ويكون من أهم أهدافه ما يأتي (وردت هذه الأهداف بالتفصيل الآتي في مذكرة أعدها المؤلف لإنشاء مركز للبحوث اللغوية):

(أ) إخضاع مشكلات اللغة العربية للبحث والتحليل في ضوء أحدث النظريات.

(ب) تصميم مقررات متدرجة لتنمية المهارات اللغوية.

(ج) تصميم مقررات لتعليم اللغة العربية لغرض خاص (اجتماعيات - تجارة - اقتصاد - سياسة...).

(د) إعداد المواد والبرامج الملائمة وتجريبها في مجالات تدريس اللغة العربية للأجانب.

(هـ) وضع مقاييس واختبارات لغوية مقننة تتصف بالتدرج والتنوع لقياس التحصيل اللغوي والمهارات اللغوية.

(و) إعداد نصوص للتسجيل في معمل اللغات للاستفادة بها في تدريب الطلاب على السماع والتذوق وتحسين النطق والأداء.

(ز) إعداد دراسات تقابلية بين الفصحى واللهجات لتحديد مواضع الانحراف عند متعلم اللغة العربية.

(ح) إعطاء عناية خاصة لأنواع المعاجم التي تحتاجها اللغة العربية مثل: المعجم السياقي - المعجم الطلابي - معجم اللغة العربية الفصحى المعاصرة.

٨- العناية بالأنشطة اللغوية خارج المقررات الدراسية.

٩- توجيه الرسائل التي يقدمها طلاب الدراسات العليا إلى الدراسات النحوية الوظيفية والتطبيقية.

١٠- حث المسؤولين في دور النشر والمطابع على التزام الضبط بالشكل ما أمكن وبخاصة فيما يوجه للناشئة والطلاب.

١١- تنقية الكتب المدرسية مما يشوبها من أخطاء وانحرافات لغوية.

١٢- إصدار مجلة عربية تهتم بمشكلات تدريس اللغة العربية، وتتابع أحدث ما توصل إليه العلماء من مناهج فى تدريس اللغة القومية واللغات الأجنبية.

أما اختبارات المستوى فقد تناولت فى تقاريرها نقطتين تتعلق أولاها بمظاهر ضعف الطلاب فى اللغة العربية، وتتعلق أخراها بطرق العلاج ووسائل التغلب على هذا الضعف. وبالنسبة للنقطة الأولى فقد أثبتت التحليلات ما يأتى:

(أ) أن ضعف الطلاب موجود سواء فى إجابات أسئلة المعلومات والتحصيل، أو أسئلة المهارات والقدرات.

(ب) أن ضعف الطالب الجامعى يعد امتداداً لضعفه فى المراحل الدراسية قبل الجامعية، وأن أى حل جذرى للمشكلة لابد أن تتضافر فيه جهود المدرسة والجامعة بل والمجتمع ككل.

(ج) أن جزءاً من ضعف الطالب يعود إلى عدم ممارسة اللغة الفصيحة حتى فى قاعات المحاضرات والدروس. بل تبين أن بعض أساتذة اللغة العربية أنفسهم لا يلتزمون باللغة الفصيحة فى دروسهم ومحاضراتهم، ولا يشجعون الطلاب على استخدامها.

(د) أن هناك نسبة كبيرة من أخطاء الطلاب تدخل فى مستوى معلوماتهم التى حصلوها فى المرحلتين المتوسطة والثانوية مما يدل على أنهم لم يستفيدوا من دراستهم قبل الجامعية للغة العربية.

(هـ) لوحظ شيوع الأخطاء الإملائية والكتابية فى كتابات الطلاب. كما لوحظ فقر الطالب الواضح فى الحصيلة اللغوية، وعدم تمكنه من التعبير عن الفكرة البسيطة بأسلوب سليم.

(و) لوحظ كذلك وقوع الطالب فى أخطاء كثيرة تتعلق بضبط بنية الكلمة وتحديد مدلولات الكلمات.

(ز) تبين بتحليل مستويات الطلاب فى المرحلة الثانوية أن الغالبية العظمى من طلاب قسم اللغة العربية كانوا من ذوى المستويات المتوسطة أو الدنيا فى دراستهم الثانوية، وقد انعكس هذا على مستواهم اللغوى كذلك.

أما بالنسبة لسبل العلاج فقد اقترحت التقارير ما يأتي :

١- ضرورة خلق الشعور بالغيرة على اللغة العربية فى نفوس المثقفين باعتبارها لغتنا القومية ووعاء ثقافتنا وباعتبارها - قبل ذلك - لغة القرآن والدين .

٢- ضرورة تصحيح المفاهيم الخاطئة حول اللغة العربية الفصيحة وأنها ذات طبيعة عسرة وقواعد نحوية صعبة وأنها عاجزة - فى مواجهة العاميات - عن مواكبة الحياة والتعبير عن المواقف والتجارب المختلفة، وأنها تخصص موقوف على أهله من دارسى اللغة العربية لا يلتزم به عامة المثقفين .

٣- ضرورة إتاحة الفرصة أمام الطالب - منذ نعومة أظفاره - لمعايشة اللغة الفصيحة معايشة فعلية عن طريق مداومة الاستماع إلى النصوص الفصيحة والتعبيرات السليمة حتى يتم اختزان الصيغ الصائبة فى ذاكرته، وحين يأتى دور المحاكاة ينطلق لسانه بالأسلوب الصحيح دون معاناة، ويجب استخدام مختلف الوسائل السمعية والبصرية لخلق هذا الجو العربى الفصيح .

٤- الاكتفاء فى تدريس قواعد النحو والصرف والإملاء - على مستوى المواد الجامعية العامة - بالقدر الضرورى الذى يحتاجه الشخص لتقويم لسانه وتصحيح نطقه، دون الدخول فى متاهات أو افتراضات وبعبارة أخرى الاكتفاء بالقدر الوظيفى من قواعد اللغة .

٥- ضرورة عقد اختبارات مقننة للطلاب تتدرج فى مستوياتها من السهل إلى الصعب إلى الأصعب ويعددها متخصصون فى الاختبارات مع آخرين فى طرق التدريس بالتعاون مع المتخصصين فى اللغة العربية .

٦- من المفضل - وبخاصة فى المقررات ذات الصبغة العامة - أن يقع الاختيار على النصوص التى لا تنفصل عن لغة العصر، والتى يمكن أن تزود الطالب بمفردات وتراكيب يحتاجها فى حياته للتعبير عن ذات نفسه .

٧- لابد من اتخاذ كافة الوسائل الممكنة لجذب العناصر المتميزة للتوجه إلى دراسة اللغة العربية بعد أن لوحظ أن نسبة كبيرة من طلاب اللغة العربية من ذوى المستويات المتوسطة أو دون المتوسطة .

٨- من الواجب أن يتم التعاون بين الجامعات ووزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لتقييم المناهج الدراسية على مستوى مراحل التعليم دون الجامعى، وألا تعامل اللغة العربية -

من حيث عدد الساعات - معاملة المواد النظرية، وأن تخصص ساعات مضاعفة للممارسة الفعلية والتدريب العملى.

٩- ضرورة إنشاء مدارس ابتدائية (أو روضة) تجريبية تلحق بكليات التربية وتلتزم فيها اللغة العربية الفصيحة المبسطة.

١٠- الأخذ بأحدث ما وصل إليه العلماء فى الطرق وأساليب التعليم وبخاصة تعليم اللغات والاستفادة من المعامل ومختبرات اللغات.

الفصل الثالث

وبعد هذا يلام أستاذ اللغة العربية!!

المدارس ضعاف فى اللغة العربية. وطلاب الجامعات عاجزون عن التعبير عن **تلاميذ** أنفسهم وتقديم أفكارهم فى سلاسة ويسر. وليس طلاب اللغة العربية فى الجامعات بأحسن حالاً من هؤلاء وأولئك، فمستواهم العام غير مرض، وقل من يكتب منهم بضعة أسطر بلا خطأ، ونذر أن تجد من يقرأ فقرة دون تلعم أو توقف.

الظاهرة إذن موجودة، والتسليم بها إقرار بالحق، وهى ظاهرة خطيرة تنذر بأوخم العواقب، وقد تؤدي بنا إذا ما ازدادت سوءاً أن نحس بالغربة نحو لغتنا العربية، وأن نتعلمها كلفة ثانية أو لغة أجنبية، وهو ما نكاد نقرب منه والعياذ بالله.

أسباب هذا الداء كثيرة... وطرق مقاومته والوقوف فى وجه استشرائه ثم محاولة استئصاله ليست عسيرة ولا مستحيلة إذا ما حسنت النيات وتنبهت الجهات المسؤولة فى كل أنحاء العالم العربى إلى هذا الخطر الداهم، وصرفت لمقاومته ولو قدراً صغيراً من اهتمامها وميزانيتها. ولست الآن بصدد تشخيص الداء ووصف الدواء فلذلك مجالات أخرى وإنما فقط أردت أن أرفع ظلماً لحق بأستاذ اللغة العربية، وتهمة ألصقت به دون وجه حق.

التلاميذ ضعاف.. نعم. ولكن.. هل أستاذ اللغة العربية هو المسئول عن هذا الضعف؟ هل أستاذ اللغة العربية مقصر فى أداء مهمته؟ هل مستواه يقل عن مستوى سائر زملائه المدرسين؟ الجواب بالتأكيد: لا... بل إن أول من يتألم لهذا الضعف هو أستاذ اللغة العربية. وأكثر الناس استياء منه هو أستاذ اللغة العربية فليس شئ أسوأ على المرء من أن يعمل ثم لا يجد عائداً، أن يغرس ثم لا يجنى ثمرة، أن يحترق ليضئ ثم لا يجد من ينتفع

بضوئه. وهذا هو تماماً حال أستاذ اللغة العربية.

أستاذ اللغة العربية يتحمل كثيراً من المتاعب فى سبيل القيام بواجبه.. أعمال التلاميذ التحريرية التى يصحبها تتجاوز بكثير ما يقوم به زملاؤه الآخرون، وهو راض بقدره قانع بنصيبه.. صور النشاط التى يؤديها أضعاف ما يقوم به زملاؤه فى المواد الأخرى.. إعداد الدروس يحتاج إلى تحضير وجهد مضاعفين نظراً لتعدد فروع المادة وتشعب جوانبها.. ثم بعد هذا لابد أن يسير فى دروسه بسرعة الطائفة حتى يفرغ من تدريس المقرر المطلوب منه.

وأول ما يمس وظيفة أستاذ اللغة العربية ويقلل من نتائج مجهوداته - سواء فى ذلك أساتذة المدارس والجامعات - هو التركيز فى تدريس اللغة على الجانب النظرى وإهمال الجانب العملى على الرغم من أهمية الجانب العملى وضرورته.. الأساتذة مطالبون بتدريس منهج معين فى فترة معينة لا تترك لهم مجالاً للتدريب العملى والممارسة الفعلية للغة الفصيحة. لو جردنا ما يقوم به التلميذ من ممارسة عملية للغة الفصيحة فى دروس اللغة العربية ما تجاوز دقائق معدودات كل أسبوع، وهى دقائق لا تسمح بتقويم لسانه وتصحيح نطقه ورده إلى الصواب. وكثيراً ما تتحول القراءة النموذجية وقراءة التلاميذ (فى دروس القراءة والنصوص) إلى ترديد آلى بدون وعى. وكيف يكون تلاميذ الفصل نحو من خمسين تلميذاً ثم تريد من كل منهم أن يتقن قراءة نص أو موضوع يتجاوز الصفحات فى نحو عشر دقائق فقط ليس غير.. ما نصيب كل منهم من هذه الدقائق العشر!!

أول مشكلة إذن يعانى منها أستاذ اللغة العربية - ولا يد له فيها - هى عدم إفراح المجال أمامه لتدريب التلاميذ وتعويدهم على استخدام اللغة الفصيحة تعبيراً وقراءة وتلخيصاً.. بطريقة سليمة أو شبه سليمة.

أما المشكلة الثانية فتتمثل فى عدم تعاون أى جهاز آخر معه فى مهمته. بل أقول فى تعاون كل الأجهزة الأخرى على هدم مهمته. إن اكتساب اللغة لا يتم عن طريق الوحي والإلهام، كما لا يتم عن طريق الوراثة والدم بل لابد من تكرار السماع، ومعايشة النصوص الصحيحة ثم اختزانها فى الذهن والسحب منها عند الحاجة. ما الرصيد الذى يختزنه التلميذ فى ذهنه؟ وما المادة التى يتلقاها ابن اللغة سواء عن طريق الأذن أو العين؟ إنه خليط غريب ورصيد من لغة مشوهة يتعاون فى تكوينها مدرسو المواد الأخرى والكتب

المدرسية ووسائل الإعلام المختلفة، وهى الجهات التى ينتظر منها أن تكون عاملاً مساعداً لا عاملاً معاكساً. دعك من البيت ومستوى اللغة فيه، فهذه قضية ترتبط بقضية الأمية فى عالمنا العربى، وهى قضية شائكة، وحلها صعب ويحتاج إلى جهد وزمن. ولكن ما نركز عليه هو مسئولية المؤسسات الثقافية التى يفترض أن تزود التلاميذ برصيد من التعبيرات الصحيحة، وتمده بالكلمات الفصيحة، ولكنها مع الأسف تقوم بغير هذا وتؤدى دوراً عكسياً.

ولكى لا يكون كلامى خلواً من الدليل أضع أمام القارئ نماذج لأساليب وتعبيرات جمعتها فى لحظات ودون استقصاء:

١- من أمثلة التشويه فى الكتب المدرسية - وما أكثرها - ما جاء فى كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط بدولة الكويت (١٩٧٥):

ربيع الثانى ص ٩

جمادى الأول ص ٩

أعد كتابة كلاً من المجموعات ص ١٠

الإنتماء ص ١٣

الدلالة على أن عنصر ما ينتمى ص ١٣

أملأ الفراغات ص ١٤

١٠ كيلو متر ص ١٥

أى العبارتين الآتية صحيحاً ص ٥١

ويسمى الصفر عنصر محايد ص ٧٧

ألف وثلاثة مائة وأربعين ص ٩٠

٢٧٠٠ فلساً ص ٩٧

يكون الباقي صفر ص ٩٩

٢- من أمثلة التشويه فى لغة الصحافة:

(أ) من مقال حمد السعيدان: النافذة الضبابية (السياسة ٩/٣/١٩٧٩):

ألاحظ السرور باد على وجوههم وهم يستلمون النقود

ومع علمى بوجودها إلا أننى
وكلما فتح التاجر خزانته.. شعر بالرضى
وردت عليه قائلاً
اصرف ما فى الجيب يأتيك ما فى الغيب
(ب) من ركن مشكلة الأسبوع (السياسة ص ١٠ بتاريخ ١٦/٣/١٩٧٩):
لم لا تأخذى الأمور بهدوء أكثر وتفكرى بتروى
لم تخشى إخبارك
إنه عصبى وعنيف كما وصفته
فمادام والديك هما السبب
المشكلة التى تسببها لك
(ج) من عرض الدكتور محمد الميحيى لكتاب القضية العربية فى الشعر الكويتى
(السياسة ٩/١٠/١٩٧٧):
يتناول المؤلف فى هذا الكتاب موضوعان كبيران
يقع الكتاب فى مائة وثلاث وسبعون صفحة
إذا كانت تلك الفترة هى التى يمكن إرجاع البدايات الأولى.. (بدون عائد).
وثانى الأسباب الهامة فى وصفنا للكتاب على أنه وثيقة علمية.
يتابع قصائد عبد المحسن محمد الرشيد... وآخرون
(د) فى المقال الرئيسى فى أخبار اليوم لرئيس التحرير (٢٨/١/١٩٩٥) وردت عدة
أخطاء منها:
«فالجوء السياسى يمنح فقط للسياسيين.. مما يضطر هؤلاء المعارضون إلى ترك
بلادهم» وواضح أن الصواب: المعارضين.
«فليس من مصلحة أمريكا أن تأوى معارضى حكام طهران» والصواب: تؤوى.
(هـ) فى العنوان الرئيسى بالصفحة الأولى من «الأهرام» (١٥/٥/٩٧) وردت
الجملة: «الزعيمان يشهدان التوقيع على خمس اتفاقات»، وواضح أن الصواب خمسة
اتفاقات.

٣- من أمثلة التشويه في الإذاعة والتلفاز:

(أ) من أخبار الساعة السادسة بتاريخ ٧٩/٢/١٢ بإذاعة الكويت (فوزية الفلاح).
أصبحت ملكا (بضم الميم) للشعب
في كلمتين متبادلتين (بكسر الدال)
يصبح (بفتح الياء والباء):
يعقدها (بضم القاف).

نهاية الأسبوع الحالي (بكسر همزة الأسبوع).
شئون باكستان (بجر باكستان بالكسرة) الداخلية
يحث (بكسر الحاء) على
إلى تعيين (بنصب النون) ممثلين
(ب) من أخبار جبهة بتاريخ ١٩٧٥/٩/٣ بإذاعة الكويت:

جعبة - بضم الجيم.

قائمة الكتب المباعة

قبل أحد عشرة سنة

نشكو مذاق (بكسر الميم) الماء

يحسب (بكسر السين) طول المسافة

دون أدنى أمل بالشفاء

أصيب بالخرس نتيجة (برفع نتيجة) صدمة

أن البليونير الغامض الذى لم يره أحد... شخصية وهمية

بهذا الاسم (بقطع همزة الوصل)

يتكلم إعتيادياً (بقطع همزة الوصل)

(ج) من برنامج ياليل الصب تقديم عبد الله خلف (حلقة ٧٩/١/١٧ بإذاعة

الكويت):

أنشدها المغنون قرون عديدة

له دواوين مطبوعة
لم يُدَّ اليوم تجلده (لم يُدَّ)
يهواه الناي ويحسده (ويحسده)

(د) وفي مسلسل أبي حنيفة الذى قدمه تلفزيون القاهرة خلال شهر رمضان (١٤١٧هـ) كثرت التجاوزات اللغوية إلى درجة جعلت الدكتور حسن رجب فى يومياته بالأخبار (١٩٩٧/٢/٦) يسميها «كوارث لغوية». وأكتفى بتقديم الأمثلة القليلة الآتية من حلقة يوم ٩٧/١/٢٣:

يقول أبو حنيفة (محمود ياسين) لابنه: قاطعت حلقات العلم فى المسجد، وصحتها بفتح اللام.

ويقول أبو حنيفة (محمود ياسين): أن به تبيان كل شئ، وصحتها بفتح النون لأنها - كما هو واضح - اسم أن مؤخر.

وقد سببت كلمة «دعاة» المضافة إلى الضمير مشكلة للمثليين - وربما للمراجع اللغوى للمسلسل أيضاً - لأنها نطقت عدة مرات مع نصبها بالكسرة، توهماً أنها من جمع المؤنث السالم، ومن ذلك ما جاء فى حلقة ١/٢١ على لسان شيخ العباسيين: «أبلغوا دعائنا بالتخفى والسكون»، وتكرر فى حلقة ١/٢٣ «إن دعائهم ينشطون اليوم بعد قتل زيد».

(هـ) ولم يسلم من الأخطاء اللغوية أعلام المذيعين المصريين ومنهم جمال الشاعر الذى حصل على جائزة أحسن مذيع تليفزيونى لعام ١٩٩٧. ومن ذلك نطقه الموعودتين (يعنى سورتي الفلق والناس اللتين تبدآن بقوله تعالى: قل أعوذ) فى برنامجهِ الجائزة الكبرى (٩٦/١٢/٣١)، وصحتها الموعودتين. وفى تقديمه لحفل الافتتاح للمؤتمر «مستقبل ثقافتنا العربية»، قال: تاركين له العنان، وصحتها العنان بكسر العين.

٤- من أمثلة التشويه فى النشرات والإعلانات:

(أ) إعلان علقه مركز الشباب بالشامية:

على الطلبة الراغبون بمذاكرة دروسهم استعداداً للامتحانات آخر العام تسجيل أسماءهم علماً بأنه يوجد مدرسين اختصاصيين.

(ب) فى النشرة الصحفية لجامعة الكويت (١٩٧٥/٤/١٠):

وافق المتخصصين فى الكلية من حيث المبدأ فى تدريس مادة جديدة.
أنهى قسم إدارة الأعمال للبرنامج التدرييى الأول.. وبذلك انتهت المرحلتين الأولى والثانية.. ومازال البرنامج قائم.

(ج) فى تقرير لجنة ميزانية كلية الآداب (العام الدراسى ٧٩/٧٨):
بطلب تقريراً

حضر مندوبين عن الشؤون المالية

اجتمع أثنائها

العميد قد دعى لاجتماع رؤساء الأقسام

العمادة لم تحيل نسخة

لم تستلم اللجنة أى طلب

لم يتسنى.. لم تعطى

٥- ومن أمثلة التجاوزات اللغوية الكثيرة التى ترد فى أحاديث المسؤولين وخطبهم:

(أ) فى أول ظهور علنى لفضيلة الشيخ نصر فريد واصل مفتى الجمهورية، وفى حديثه فى حفل استطلاع هلال شهر رمضان (١٩٩٧/١/٩) نجده يخطئ فى آيتين قرآنتين: «يأيها الذين آمنوا كتب عليكم الصوم كما كتب على الذين من قبلكم» (وصحتها: الصيام)، «واسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون» (وصحتها: فاسألوا)، ويقع فى ثلاثة أخطاء لغوية هى:

أحد هذه العبادات هو الصيام (وصحتها: إحدى)

وأنا الذى أجزى عليه (وصحتها: أجزى بفتح الهمزة لأنها من الفعل

جَزَى)

لأن كُلَّ منها لا يغنى عن الآخر (وصحتها: كلا)

(ب) وفى كلمة للأستاذ فاروق حسنى وزير الثقافة أذيعت فى وسائل الإعلام المسموعة وردت الأخطاء الآتية:

اسمحوا لى أن ألقى كلمة (وصحتها بضم الهمزة)

تشرف بكم (وصحتها بضم الراء)

كان.. أحدُ صور هذا الوعي (وصحتها: كانت.. إحدى صور..)

إلى دائرة النور (وصحتها بالجر)

أن تضاء المناطق (وصحتها بالنصب)

حتى يمكن إدراك عمقها (وصحتها بالرفع لأنها فاعل)

عقد لحماية الطفل المصري (وصحتها: عقد بفتح العين)

وبعد هذا نعجب إذا أصبح مجهود أستاذ اللغة العربية هباءً منثوراً، وإذا كان خريج الجامعة لا يحسن التعبير عن نفسه. اخلقوا البيئة الصالحة والمناخ السليم.. رددوا على أسماع الطلاب كل صحيح من الأساليب والتعبيرات وأعطوا الحرية لأستاذ اللغة العربية وأنا واثق من صحة النتائج. وإلا فما فائدة درس في اللغة العربية يركز على الجانب النظري، ولا يأخذ التطبيق العملي فيه إلا بضع دقائق، ثم يملأ بقية يوم التلميذ وليله بهذا الركam من التعبيرات العامة والأساليب الركيكة، ومنها ما يتردد في أجهزة إعلامية تحتل مكاناً محترماً في نفس التلميذ ويقلدها بدون وعي.

لا فائدة أبداً من درس نظري لا يصحبه ولا يعقبه ساعات مضاعفة من التطبيق العملي، وإلا كنا كمن يتعلم السباحة عن طريق قراءة كتاب في تعلم السباحة، ثم يكتشف حين ينزل إلى البحر أن الكتاب لم يفده شيئاً.

لا نتيجة أبداً لمدرس اللغة العربية إذا لم تتعاون سائر الأجهزة معه، وإذا لم تحترم وسائل الإعلام مستوى اللغة المطلوب، وإذا لم يتمسك أساتذة المواد الأخرى باللغة الفصيحة، وإذا لم تراعى الكتب المدرسية وأصحاب الكلمة المكتوبة الأساليب العربية السليمة.

إن ما ينيه مدرس اللغة العربية في دقائق تتعاون هيئات متعددة على هدمه لساعات.. وأين عصا موسى التي يملكها مدرس اللغة العربية حتى تلتقم هذه الأفاعى التي تحيط به، والتي تحيل درسه إلى مجرد ملء فراغ وإلى معلومات نظرية تنسى بمرور الوقت.

إننى أدق اليوم أجراس الخطر وأحذر من مستقبل مظلم ينتظر لغتنا الفصحى إذا لم تتدخل الجهات المسؤولة في عالمنا العربي بالوسائل الكفيلة بحل المشكلة... وهي كثيرة وحاسمة.

ألا هل بلغت.. اللهم فاشهد.

أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية^(١)

تخوض اللغة العربية المعاصرة معركة مريرة من أجل البقاء بعد أن هجرها أهلها، أو انحرفت بنطقها ألسنتهم، وبعد أن توارت في دوائر الحكومة وفي المدارس والجامعات، وبعد أن انحسرت في ساحات القضاء والبرلمان والخطابة السياسية والدينية.. فصارت كالغريب في وطنه مما جعل كتابا كبيرا مثل الأستاذ أحمد عبد المعطى حجازى يختار لأحد مقالاته في صحيفة الأهرام (١٩٩٦/٦/١٢) عنوانا مثيرا هو «الفصحى.. هل أصبحت لغة ميتة؟»، وجعل كتابا أكاديميا مرموقا هو الأستاذ الدكتور أحمد هيكمل يخصص سلسلة من مقالاته الأسبوعية بالأهرام لمناقشة مشكلات لغتنا القومية يخلص فيها إلى أن وضعنا أوشك أن يمثل خطرا حقيقيا يهدد وجودها، وينذر بمستقبل غير مطمئن لثقافتنا وحضارتنا وقوميتنا وديننا (الأهرام ٥/١ - ١٩٩٦/٦/٦).

وإنه لما يبعث على الدهشة أن تكون للغة العربية كل هذه المكانة، وأن يكون لضعفها كل هذه الآثار السلبية ثقافيا وحضاريا وقوميا ودينيا، ثم لا يكون هناك تحرك إيجابى، فردى أو جماعى أو مؤسسى أو حكومى، ودون أن يوجد شعور بالاستنفار العام لإنقاذ اللغة العربية من محتتها، وإخراجها من أزمتها.

وإذا كان كثيرون ممن تناولوا القضية قد طرحوا عددا من الحلول، أو عرضوا بعض التصورات فإن معظمهم قدم حلولاً تقليدية، وبعضهم سطح القضية حين اكتفى بإلقاء اللوم على مناهج التعليم، وعلى معاهد اللغة العربية وكلياتها.

والأمر أعمق من هذا بكثير لأنه يحتاج أولا إلى ترسيخ عدد من القيم الأساسية، وتصحيح عدد آخر من المفاهيم الخاطئة، ثم بعد ذلك تأتى الاقتراحات والحلول.

(١) بحث أعد مضمونة للنشر فى عدد خاص من مجلة «قضايا فكرية» ١٩٩٧.

فمما يجب ترسيخه أولاً: إذكاء الشعور الوطنى والدينى لدى أبناء الأمة العربية، وبث روح الغيرة على اللغة العربية فى نفوسهم، والتعامل معها لا على أنها مجرد وسيلة للتفاهم، وإنما باعتبارها عنوان هويتنا، ووعاء ثقافتنا، وغايتنا فى ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا^(١).

ولن أذهب بعيداً فى ضرب الأمثلة من اللغات الحية الأخرى، وإنما سأكتفى بضرب مثال واحد من اللغة العبرية الحديثة التى لم تحقق ما حققته من مكانة عن طريق القسر أو الضغط أو الإكراه من أفراد أو مؤسسات، وإنما قامت من مرقدها، ودبت فيها الحياة فى الأعوام الأخيرة لتكون اللغة الوطنية لدولة إسرائيل نتيجة لتنامي الشعور الوطنى، والإرادة الجماعية لليهود سواء المتكلمون منهم باللغة العبرية أو المتكلمون بغيرها من المهاجرين الجدد، والاعتزاز بالذات من أفراد المجتمع الذى يستخدمها.

وما يلفت النظر فى التجربة اليهودية السرعة المذهلة فى تنفيذها، وفعاليتها، وشمولها بدرجة جعلت هذه اللغة شبه الميته - فى وقت قصير لا يزيد على مائة سنة - هى لغة الحياة، ووسيلة الاتصال داخل الدولة الحديثة، ووافية بالمراد لكل الأفراد من كل الجنسيات، ولجميع الأغراض، سواء كانت اجتماعية، أو تقنية فى مجتمع متقدم^(٢).

وقد تم إحياء اللغة العبرية من خلال إرادة جماعة المتكلمين، وليس من خلال القرارات الجمعية (أنشئت أكاديمية اللغة العبرية فى إسرائيل عام ١٩٥٣)، أو المراسيم الحكومية، أو سياسة الأمر الواقع. وحين كانت اللغة العبرية تصادف بعض المقاومة كان الانتصار لها يأتى من الأفراد، ومن ضغط الرأى العام الذى يتحيز للغة العبرية، ويعتبرها جزءاً أساسياً من كيانه ووجوده. وقد حدث هذا عند إنشاء «معهد التكنولوجيا» فى حيفا، فقد ثار جدل حول استخدام اللغة الألمانية فى البحث والتدريس فيه، ولكن انتصرت اللغة العبرية لا بتشريع، ولا بقوة قانون ولكن بقوة الضغط الجماهيرى، وبخاصة ضغط «اتحاد المعلمين»^(٣).

(١) أحيل القارئ إلى المقال الذى كتبه الدكتور يحيى الرخاوى فى ملحق أهرام الجمعة (١٩/٤/٩٦) بعنوان: اللغة العربية والوعى القومى المعاصر.

(٢) انظر The Revival of Hebrew ص ١.

(٣) السابق ص ٥، ٧.

ومما يجب ترسيخه ثانياً: الإيمان بأن المشروعات البحثية والتطبيقية اللغوية تدخل في مجال المشروعات القومية من ناحية، والاستثمارات الاقتصادية من ناحية أخرى. وتمثل اللغة الإنجليزية هذه النظرة المزروعة خير تمثيل بما أنجزه أهلها حولها من مشروعات لغوية تطبيقية، وما أصدروه من برامج تعليمية مختلفة، ومعاجم متنوعة بتكلفة تبلغ المليارات. ويمكننى التمثيل لهذا وذاك بما يأتى:

١ - ساهمت مشروعات اللغة الإنجليزية فى تحقيق معدل دخل للفرد فى بريطانيا بلغ عام ١٩٨٨ اثنى عشر ألفاً وثمانمائة وعشرة دولارات^(١).

٢ - وكان الاتجاه نحو الاستقلال السياسى فى الولايات المتحدة الأمريكية مرتبطاً بالرغبة فى اتخاذ لغة وطنية (وعملة وطنية). وفى أواخر القرن الثامن عشر قام نوح وبستر بالترويج للاستقلال اللغوى للأمة^(٢)، حتى صار المواطن الأمريكى يؤمن بأن شرفه يستلزم أن يحصل على نظام لغوى خاص به، وأن استقلاله سيرسخ ببناء لغة إنجليزية أمريكية يرجى لها أن تكون لغة قائمة فى المستقبل. وحينما صدر معجم وبستر عام ١٨٠٦ ورد فى مقدمته أن الإنجليزية الأمريكية ستصبح أكثر اللغات انتشاراً حتى مع المقارنة باللغة الصينية^(٣).

٣ - وقد أصبحت صناعة المعاجم فى بريطانيا الآن من الصناعات الراححة على الرغم من مصاريفها الضخمة، وحقق معجم أكسفورد على المدى الطويل مكاسب هائلة. وحتى لو لم يفعل ذلك فيكفيه أنه حقق مكانة عظيمة لمطبعة جامعة أكسفورد^(٤).

٤ - وقد حققت اللغة الإنجليزية لنفسها من الانتشار فى هذا القرن ما لم تحققه قط خلال تاريخها الطويل، حتى صارت اللغة الأولى فى شتى أنحاء العالم، وصارت أهم لغة فى مجالات العلم والاقتصاد والتجارة والسياحة والمراسلة وبنوك المعلومات وغيرها^(٥) مما حقق لأهلها مكاسب مادية وأدبية لا يمكن تقدير قيمتها.

(١) Language and Economy ص ٢٣.

(٢) وصاحب ذلك تغيير العملة وإلغاء الجنيه الاسترلى والبنى، وتقديم عملة جديدة هى الدولار والسنت، وقد تم ذلك عام ١٧٩٢ (السابق ص ٤٤).

(٣) السابق ص ٢٤.

(٤) السابق ص ٧٢.

(٥) السابق ص ٨٠.

وما يجب ترسيخه ثالثاً كقيمة اجتماعية هامة: تحسين صورة أستاذ اللغة العربية في وسائل إعلامنا وبخاصة في مسلسلاتنا ومسرحياتنا وأفلامنا، وعدم اتخاذه مادة للتندر والسخرية^(١). وحين تتحسن هذه الصورة ستجد إقبالا على دراسة اللغة العربية من أصحاب المجاميع الكبيرة في الثانوية العامة بدلا من تزاحمهم على الكليات ذات السمعة والصيت التي يتعطل خريجوها، أو تضيق أمامهم فرص العمل. وحين يرتفع مستوى خريجي كليات اللغة العربية ومعاهدنا - نتيجة تفوقهم الدراسي منذ البداية - سنكون قد خطونا أول خطوة في طريق الارتقاء بمستوى اللغة العربية بين صغار الناشئة، وتلاميذ المدارس.

أما ما يجب ترسيخه رابعاً كحقيقة علمية: فهو أن الآلية الحقيقية للتواصل اللفظي في اللغة المنظوقة إنما تكتسب في سن الطفولة، وأنها باعتبارها مهارة خاصة تتطور مع الطفل بصورة لاإرادية، وبدون جهد واع، أو تعليمات إرشادية، ويتم اكتسابها تلقائياً من خلال منطقتها الداخلى، وأن الإنسان يولد ولديه الميل الفطرى لأن يتكلم كما تكشف عن ذلك مرحلة المناغاة عند الرضع^(٢). وأفضل سن لتعليم اللغة وتعلمها هي تلك المحصورة بين الثالثة^(٣) والخامسة عشرة، وهي تغطي ثلاث مراحل:

١ - من ٣-٥، وهي السنوات الثلاث السابقة لسن المدرسة.

٢ - من ٦-٨، وهي السنوات الثلاث الأولى من المدرسة.

٣ - من ٩-١٥، وتغطي بقية المرحلة الابتدائية وكل المرحلة الإعدادية^(٤).

فإذا ضاعت هذه السنوات دون إتقان المتعلم للغته قراءة وكتابة، ودون تعوده على استخدامها كوسيلة اكتشاف وتعلم واتصال، فمن الصعب عليه أن يتعلمها بعد ذلك، وإذا

(١) وهي صورة فريدة بالنسبة لمدرسى اللغات في مصر، وبالنسبة لمدرسى اللغات الوطنية في كل بلاد العالم. وهي بكل تأكيد أثر من آثار الهجمة الاستعمارية الشرسة في الحديث، ودعاوى الشعوبية في القديم.

(٢) انظر: The Language Instinct ص ١٧، ١٨.

(٣) يقول Steven Pinker عن طفل الثالثة: إنه يعد عبقرياً في اكتساب قواعد اللغة، وهو يملك قدرة فريدة باهرة على ذلك (السابق ص ١٩)، ويقول عن الطفل الإنجليزي: إنه عند سن الثالثة يستخدم الـ S مع المفرد الغائب بنسبة صحة لا تقل عن ٩٠٪، وأنه بعد عدة شهور من السنة الثالثة يبدأ الكلام في جمل صحيحة (السابق ص ٤٤).

(٤) انظر The Functional Arabic ص ٨٧ ويقول Steven Pinker إن اكتساب اللغة أمر يسير للأطفال حتى سن السادسة، وهو في حاجة إلى جهد مضاعف ابتداء من سن العاشرة حتى بعد سن المراهقة بقليل، وهو نادر بعد ذلك (ص ٢٩٣).

أنهى التلميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية دون أن يقيم لسانه أو يحسن التعبير الكتابي بجمل بسيطة فإننا نكون قد ضيعنا سدى أفضل سنوات الإنسان لتعلم اللغة، وتكون أى محاولة بعد هذا لإصلاح هذا الخلل محكوما عليها سلفا بالفشل الذريع.

ومعنى هذا أن المرحلة الجامعية ليست المناسبة لتعليم اللغة الوطنية، لأنها تأتى بعد سن تكون القدرات والمهارات اللغوية قد استقرت فيها ورسخت وأصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل تحويلها أو تعديلها^(١).

ومعناه أيضا أن من غير المقبول أن تطالب أقسام اللغة العربية فى جامعاتنا بالانصراف عن مهمتها الأساسية وهى تدريس علوم اللغة والأدب، لتشتغل بتعليم طلبتها رفع الفاعل ونصب المفعول وحكم المبتدأ والخبر.. فتتحول بذلك إلى مدرسة ابتدائية تتولى محو أمية المتحقيقين بها، وتعلمهم مبادئ القراءة والكتابة. فلو كانت هذه غاية دروس اللغة العربية فى الجامعة فماذا كانت غايتها فى مراحل الدراسة قبل الجامعية؟ وإذا كان رفع الفاعل ونصب المفعول، والتدريب على قراءة قصيدة للمتنبى أو نص فى الأغاني هو المطلب الملح فى الجامعة فماذا صنع مدرسو اللغة العربية خلال الاثنى عشرة سنة الأولى من التعليم؟ وفيهم غناء أعضاء هيئة التدريس بكليات اللغة العربية وأقسامها للحصول على أعلى المؤهلات الدراسية، والسفر فى بعثات أو مهمات علمية للدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية؟

وليسأل أولئك الذين يدعون إلى تحويل معاهد اللغة العربية إلى معاهد لتعليم مهارات اللغة - ليسألوا أنفسهم: وهل تفعل هذا معاهد اللغات الوطنية فى جامعاتها؟ أو حتى أقسام اللغات الأجنبية فى كلياتها أو كلياتها؟

أما المفاهيم الخاطئة التى يجب تصحيحها فكثيرة، وقد استعرضنا أهمها فى الفصلين السابقين.

والآن.. ما السبيل إلى إخراج اللغة العربية من أزمتها، وماذا نقترح من حلول لإعادتها إلى سابق مجدها وعزتها؟

(١) ويضيف Steven Pinker إلى ذلك أن الإنسان يحسّ بصعوبة تعلم لغة ثانية عند سن البلوغ عنه عند تعلم اللغة الأولى فى الطفولة، وأن معظم البالغين - إذا بدأوا تعلم اللغة الأجنبية بعد سن السابعة عشرة - من الصعب عليهم إتقان اللغة. وقد أجريت تجربة على الصينيين والكوريين فى الولايات المتحدة الذين أمضوا عشر سنوات على الأقل بها فوجد أن الذين حضروا بين سنّ الثالثة والسابعة طابقت لغتهم لغة المواطنين الأمريكيين، والذى حضروا بين الثامنة والخامسة عشرة لم يستطيعوا إتقان اللغة، والذين حضروا بعد هذه السن كانوا فى درجة عالية من السوء (ص ٢٩١).

هناك خطتان: إحداهما عاجلة وآنية، ويمكن البدء فى تنفيذها فوراً، أما الثانية فخطة طويلة المدى يمكن تنفيذها خلال بضع سنوات بعد توفير الكوادر البحثية المتخصصة، والاعتمادات المالية اللازمة. ونبدأ بالخطة العاجلة التى تقوم على الأسس الآتية:

أولاً: الإعداد الجيد لمدرسى اللغة العربية بعد اختيارهم من حملة الثانوية العامة على أساس قدراتهم وإمكاناتهم اللغوية والتربوية، ومع توجيه أفضلهم إلى مرحلة التعليم الابتدائى التى هى أخطر سن وأهمها فى تعلم اللغة واكتسابها. ويقتضى هذا تغيير النظرة إلى مدرسى المرحلة الابتدائية، وإعطاءهم عدداً من المميزات الأدبية والمادية لجذب أفضل العناصر إليها. ويدخل فى الإعداد الجيد لمدرسى هذه المرحلة تدريبهم على ممارسة مهنتهم تدريباً كافياً يشمل طرق التدريس، ووضع الدروس والتدريبات النموذجية والاختبارات واستخدام الوسائل التعليمية المعينة، وطرق التحليل التقابلى.

وقد سبق أن ذكرنا أن أفضل سن لتعلم اللغة واكتسابها هى تلك المحصورة بين الثالثة والخامسة عشرة أى تلك السن التى تغطى عامين قبل سن المدرسة وتمتد لتشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية، وهى الفترة التى ينبغى التركيز عليها إذا أريد للغة النشء أن ترقى، وللغة جيل المستقبل أن تصل إلى المستوى المطلوب. فهل نحن سائرون فى الطريق الصحيح حيال هذه الحقيقة؟ من الأسف أن نقول لا، فالتلميذ ينهى المرحلتين الابتدائية والإعدادية وهو لا يكاد يقيم لسانه أو يحسن التعبير الكتابى بجمل بسيطة سليمة.

ثانياً: بذل كل جهد ممكن لإعادة تقديم اللغة العربية إلى متعلميها فى صورة تكفل لها حداً أدنى من القواعد والقيود، وحداً أعلى من السهولة واليسر، ولن يتحقق ذلك إلا باتخاذ الوسائل لتحقيق ما يأتى:

أ - تبسيط الإملاء والتخفيف من كثير من قواعد كتابة الهمزة، والألف المقصورة. ولا يكفى بالنسبة للهمزة أن نتبنى بعض الاقتراحات الحديثة لتيسير كتابتها، كتركها التى اقترحها مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بل الأفضل أن نتفق على كتابتها بطريقة واحدة - ولتكن على ألف - مهما اختلف موقعها، ومهما كانت الحركة التى تسبقها أو تتبعها.

وإذا كان القدماء قد فرضوا كتابتها بهذه الصور المتعدد فقد كان ذلك بقصد التنبيه

إلى الصورة التى ينبغى أن تؤول إليها الهمزة إذا أريد تخفيفها ياء أو واو أو ألفاً. أما الآن - ومع التزامنا الهمزة دون تخفيف - فلم يعد هناك من فائدة فى تعديد أشكال كتابتها.

ويمكن كذلك التخفيف من قواعد كتابة الألف الثالثة المقصورة بالنظر إلى أصلها الواوى أو اليائى، والالتزام بكتابتها ألفاً مطلقاً وهو رأى نادى به من قديم ابن ولاد فى كتابه «المقصور والممدود». وإذا كان هناك من حكمة فى نظر القدماء لتنويع كتابة هذه الألف فهى التنبيه إلى جواز إمالتها أو عدم جوازها، وهى حكمة زالت الآن باختيار الفتح على الإمالة.

ب - الاقتصار - فى تقديم القواعد النحوية - على الجانب الوظيفى، واختيار الأمثلة من اللغة الحية المعاصرة بالإضافة إلى تبنى أيسر الآراء النحوية والاتجاه إلى تعميم القاعدة، وإغفال القيود والشروط والتشعيبات الجزئية الكثيرة التى تخير المتعلم، وتقتضيه بذل جهد إضافى دون فائدة، والإكثار من التمرينات، والتدريبات العملية.. وأكتفى بذكر الأمثلة التوضيحية الآتية:

١ - فى اختيار الأمثلة والنماذج التوضيحية ينبغى الاتجاه نحو الجمل والعبارات والنصوص التى لا تنفصل عن لغة العصر، والتى يمكن أن تزود الطالب بمفردات وتراكيب يحتاجها فى حياته للتعبير عن ذات نفسه حتى نخلق الحافز لدى المتعلم. فبدلاً من أن تمثل كتب النحو لثينة الممدود وجمعه بالمثالين:

هذان قُراءان متعبدان.

هؤلاء قُراءون متعبدون.

(وكلمة قُراء هنا بمعنى الرجل الكثير النسك والعبادة وما أظن أن هذا المثال قد مرَّ أو سيمرَّ بالطالب طوال حياته) كان الأولى أن تختار للتمثيل للهمزة الأصلية غير المبدلة أمثلة أخرى حية مثل كلمة «وضَاء»، كما يمكن استخراج عشرات الأمثلة القياسية عن طريق أخذ المصدر أو صيغة المبالغة على وزنِ فَعَالٍ أو مِفْعَالٍ من الأفعال المهموزة اللام مثل قراء ورفاء ومبطاء.. وغيرها.

وبدلاً من أن تذكر الكتب المدرسية ضمن أخوات كان الفعلين «مافتىء» و«مانفك»

وهما غير مستعملين الآن كان الأولى ذكر أفعال أخرى شائعة فى الاستعمال تأتى بمعنى «صار» مثل:

ارتد الأعمى بصيراً.

عاد الجو صحواً.

غدا الطقس جميلاً.

كما كان من الضرورى التفرقة فى المعنى بين الفعلين «مازال» و «لازال»، وهما ما يقع الخلط فيه بكثرة بين المثقفين، وكان أولى بالتناول من أفعال مهجورة لا ترد فى الاستعمال الحديث.

٢ - مما يضيق به المتعلم كذلك كثرة القيود والتفريعات، والتقسيمات، والأحكام الجزئية فى مسائل يمكن ضم جزئياتها والتجاوز عن كثير من تفريعاتها دون أن يكون لذلك أثر على الاستعمال الصحيح. ومن العجيب أن نجد إصراراً من مؤلفى الكتب المدرسية على هذا المنهج الذى يؤدى إلى ضياع القاعدة الرئيسية وسط ركام التشعيبات والتفريعات والشروط والقيود مما ينتهى بدارس القاعدة إلى الخروج صفر اليدين^(١).

٣ - ضرورة التخلص من التحليلات الإعرابية لكثير من الأساليب والقوالب التعبيرية التى ينبغى الاقتصاد فيها على عرض الأسلوب، وبيان كيفية استعماله، وضبط أجزائه ومكوناته، دونما حاجة إلى التحليل أو الإعراب التفصيلى، وأكتفى بعرض المثال الآتى:

فى أسلوبى التعجب القياسيين لا تكتفى كتب النحو المدرسى بذكر شروط صياغتهما (وسأأتى رأياً فيها) وتقديم الأمثلة وضبطها بالشكل، وإنما تتطرق إلى إعراب الأسلوبين إعراباً تفصيلياً بصورة تثير حيرة الباحث ودهشة دون أن يكون لهذا الإعراب أى فائدة فى تدريبه على النطق الصحيح.

وفى مثل هذه الحالة كان يكفى أن يقدم الكتاب نماذج لهذا الأسلوب ليعرف الطالب شيئاً هما: -

* أن هذا الأسلوب يبدأ بـ «ما» متلوة بكلمة على وزن «أفعل» يليها المتعجب منه.

(١) انظر الفصل الثانى من الباب الثانى من هذا الكتاب.

(مع التجاوز عن أن الفتحة الأولى عند النحاة فتحة بناء والثانية فتحة إعراب لأنه لا أثر لذلك في تصحيح النطق أو تقويم اللسان).

أما ما عدا ذلك ففضلاً عن عدم الحاجة إليه فإنه يثير كثيراً من التساؤلات التي لو فكر الطالب فيها لما وجد لها جواباً شافياً.

ج - غاب عن أذهان واضعي كتب النحو أن تعليم القواعد النحوية ليس مجرد عرض لعدد من الحقائق أو المعلومات، كما أنه ليس تعويداً على التفكير العلمي.. إنه مهارة وليس معرفة، ولو كان مجرد معرفة لكان يكفي أن يحفظ التلميذ قدراً من قواعد اللغة حتى يقال إنه متمكن منها. إن نجاح درس النحو لا يتحقق إلا إذا حوّل القاعدة إلى مهارة، ومكن الدارس من استعمال العبارات استعمالاً سليماً دون تفكير أو وعى بالقاعدة.

وفي تصوّر أن الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات مع تنوعها لتغطي المهارات اللغوية المختلفة، كما أنه لا سبيل إلى النهوض بدروس النحو إلا من خلال ما يأتي:

- ١ - التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة وفي أساليب الكتاب.
- ٢ - البدء بالموضوعات الشائعة وتأخير الموضوعات الأقل شيوعاً، أو غير الشائعة.
- ٣ - اعتماد المنهج التقابلي الذي يهدف إلى التعرف على أخطاء التلاميذ الشائعة في قواعد اللغة بسبب التأثير باللهجة أو بلغة أجنبية^(١).
- ويستتبع ذلك تصميم مقررات علاجية تقوم على تقديم نماذج تركيبية كثيرة. وهذا يستوجب تقديم أوراق عمل أو كراسة تمارين تشتمل على مجموعة كبيرة من التدريبات والأسئلة متعددة الاختيار التي تغطي جميع أجزاء الموضوع.
- ٤ - استقاء جميع أمثلة النحو من لغة الحياة أو اللغة التي تصادف المتعلم في قراءته، ويمكن أن يستخدمها في تعبيراته حتى يتفاعل الطالب معها ويشعر بحاجته إلى معرفتها، وجعل الموضوعات التي تعرض من خلالها القواعد قريبة من بيئة التلميذ ونشاطه اللغوي.

(١) مثل تسكين أواخر الكلمات، وإلزام الأسماء الخمسة صيغة واحدة: أبوه - حماء، وإبدال ألف الفعل ياء مطلقاً: دعت - مشيت، والاحتفاظ بنون الجمع عند الإضافة: وجهتين نظر، والخطأ في باب العدد: اثنين مليون - ثلاث تلاميذ... الخ.

٥ - ضم الجزئيات المتناثرة والتقليل من القيود والشروط والتفريعات والتقسيمات عند التقعيد.

٦ - إعطاء النصيب الأوفر من الاهتمام للممارسة والتطبيق لا لحفظ القاعدة.

٧ - ترتيب جزئيات المادة فى تسلسل يسمح بأن يوجد بناء نحوى تصاعدى وإعطاء اهتمام خاص للجزئيات النحوية الأكثر التباساً أو تداخلاً مع اللهجات.

٨ - الالتزام بالتييسيرات الكثيرة التى أقرتها مجامع اللغة العربية وبخاصة مجمع اللغة العربية فى مصر.

٩ - تكثيف التدريبات اللغوية بالنسبة لمواطن اللبس وبعد تصنيف أخطاء الطلاب وتحديد الشائع منها. ويقتضى تحقيق هذا إنشاء مركز «للفويات التطبيقية» واتخاذ جملة من الإجراءات البحثية كما سنذكر فى خططنا الطموحة الطويلة المدى.

تقوم هذه الخطة الطموحة على جملة من الأسس منها:

أولاً: إعداد قاعدة بيانات شاملة لمادة اللغة العربية على امتداد عصورها مع البدء بالعصر الحديث.

ثانياً: التركيز على الجوانب التطبيقية فى دراسة اللغة وتدريسها، والاستفادة من النتائج الباهرة التى حققها علم اللغة التطبيقى بفروعه المتعددة.

ثالثاً: إنشاء مركز للفويات التطبيقية مجهز بأحدث الأجهزة ومزود بالخبراء والباحثين اللغويين، تكون له صفة المرجعية اللغوية، ويهتم بوصف اللغة العربية بمستوياتها المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)، ويتولى تأليف الكتب والمعاجم اللازمة، كما يتولى القيام بكل الإجراءات والخطوات التطبيقية، والإشراف على تنفيذ التوصيات والقرارات والاستفادة من معطيات علم اللغة التطبيقى.

وستتناول بشيء من التفصيل ما سبق أن أجملناه:

أولاً: قاعدة البيانات اللغوية الشاملة:

لم يعد إنشاء قاعدة بيانات شاملة لأى غرض من الأغراض بالأمر المستحيل أو الصعب الآن بعد استخدام الآلة وشيوع الميكنة فى معظم مراكز البحث. وهناك نوعان من الأجهزة

يحتاجهما إنشاء هذه القاعدة وهما: الحواسيب (أو أجهزة الكمبيوتر)، والمساحات الضوئية (Scanners).

وقد قامت بعض المؤسسات التجارية منذ عدة سنوات بإنشاء قواعد بيانات لغوية عربية خاصة بها، أنتجت من خلالها عددا من البرامج اللغوية الناجحة، ولكن العمل المقترح هنا أكبر بكثير من أن تتحمله مؤسسة تهدف إلى الربح أولا، وتنشد استرداد رأس المال المنفق في فترة وجيزة ثانيا. وربما أثر هذا في دقة العمل وشموليته مما سيترتب عليه قصور النتائج، وعدم الثقة في تمثيل العينة المختزنة للغة العربية (المعاصرة) خير تمثيل.

وقد أتيح لى منذ أعوام قليلة الاطلاع على حجم العينة الواحدة من هذه المؤسسات التجارية فهالنى قصورها الشديد، وخلطها بين المادة اللغوية المعاصرة والقديمة، وعدم التدقيق في تخزين المادة.

ولكى تكون العينة ممثلة للغة العصر الحديث - وليكن ذلك بدءا من الثلاثينيات من هذا القرن - ينبغي أن تغطى هذه العينة الأعمال الآتية (المكتوبة باللغة الفصحى):

١ - كتب الأطفال والناشئة، سواء كانت كتباً علمية أو أدبية أو تاريخية أو دوائر معارف، أو قصصا وسواء كانت مكتوبة بالعربية، أو مترجمة إليها.

٢ - دواوين الشعراء المعاصرين، بحيث لا تقل العينة عن مئة، وسواء كان الشاعر حيا أو ميتا (يختار من الأخيرين الذين ماتوا ابتداء من الثلاثينيات).

٣ - أعمال الأدباء وكبار الكتاب المشهود لهم بالسلامة اللغوية. وتضم هذه القائمة أسماء لا تقل عن مئة وتشمل كتاب المقالة والمسرحية والقصة، وأصحاب الفكر من فلاسفة، وعلماء نفس، ورجال دين، ومؤرخين، ورجال اقتصاد.. الخ.

٤ - الصحف والمجلات الواسعة الانتشار في العالم العربي، ويقتصر في العينة على السنوات العشر الأخيرة. وينبغي أن تمثل في العينة مجلات المرأة والطفل.

٥ - المادة المسموعة التي تقدم بلغة سليمة (أو المفترض فيها ذلك)، من مثل نشرات الأخبار والتعليق عليها، ومواجز الأنباء، وأقوال الصحف، والأحاديث الدينية، وبعض البرامج الجادة التي تلتزم السلامة اللغوية.

٦ - الكتب المدرسية المتنوعة.

٧ - الكتب العلمية المكتوبة بلغة عربية سليمة، سواء كانت كتباً ثقافية عامة، أو كتباً مدرسية أو جامعية.

٨ - بعض الكتب التراثية التي تتمتع بأهمية خاصة، جعلت استعمالها ممتداً حتى العصر الحديث، مثل القرآن الكريم، والقراءات القرآنية، والأحاديث القدسية والنبوية، والحكم والأمثال.

٩ - أعمال الجامع اللغوي سواء كانت معاجم مصطلحات، أو ألفاظاً وتعبيرات وأساليب أقرتها هذه الجامع.

١٠ - كتب التعبيرات السياقية، والتصحيح اللغوي.

١١ - كتب الرصيد اللغوي وغيرها من الأعمال الإحصائية التي تمت على اللغة العربية.

١٢ - المعاجم المسحية التي قامت على مادة وظيفية حية، سواء بصفة كلية أو جزئية.

ولا يظن ظان أن تخزين مثل هذه العينة في ذاكرة الكمبيوتر بعد أمر صعباً أو يحتاج إلى وقت طويل، فقد تم عمله في لغات أخرى كثيرة منها اللغة الانجليزية التي أكتفى بإلقاء الضوء عليها من خلال النموذجين الآتيين:

١ - قاعدة البيانات التي أعدها مؤسسة Longman وأُنجزت من خلالها عدة أعمال أهمها الطبعة الثالثة من معجم .

The Longman Dictionary of Contemporary English (١)

٢ - قاعدة البيانات التي أعدها جامعة برمنجهام، وأنتجت من خلالها عدة أعمال معجمية وتدريبية منها:

a) Collins Cobuild English Language Dictionary.

(معجم متوسط يقع في أكثر من ١٧٠٠ صفحة مقسمة إلى عمودين، ويعدد أسطر يتجاوز الثمانين سطراً في كل عمود. وقد ظهرت طبعته الأولى عام ١٩٨٧ وأعيد طبعه عدة مرات).

b) Collins Cobuild Essential English Dictionary.

(١) انظر الطبعة الثالثة من المعجم المذكور التي صدرت عام ١٩٩٥. وقد اشتمل المعجم على ثمانين ألف كلمة وعبارة، وكان تحت يد فريق العمل فيه قاعدة بيانات مكونة من ١٠٠ مليون كلمة تشكل الرصيد اللغوي البريطاني، و ٣٠ مليون كلمة تشكل قاعدة بيانات لونغمان وجامعة لانكستر، وقاعدة ثالثة مكونة من ٥ ملايين كلمة جارية.

(معجم صغير يقع فى نحو ٩٦٠ صفحة، ظهرت طبعته الأولى عام ١٩٨٨).

c) Collins Cobuild Dicitonary of Phrasal Verbs

(يقع فى ٤٩٢ صفحة، وظهرت طبعته الأولى عام ١٩٨٩).

وسوف تساعد قاعدة البيانات اللغوية المخزنة على إنجاز العديد من المشروعات اللغوية،
مثل:

- ١ - إعداد معاجم متعددة الأحجام، والأغراض، والترتيب.
 - ٢ - إعداد معاجم خاصة مثل معاجم المصطلحات، ومعاجم المترادفات، والمتضادات.
 - ٣ - القيام بتحليلات لغوية بدءاً من مستوى النص، ومروراً بمستويات الصوت والصرف والنحو والدلالة، وعمل تحليلات أسلوبية كذلك.
 - ٤ - إنتاج برامج لضبط النطق والهجاء.
 - ٥ - صنع معاجم ذات خدمات متعددة يمكن من خلالها استرجاع الكلمات من زوايا مختلفة كالهجاء، والمعنى، النطق، وغيرها.
- والى جانب ذلك فإن استخدام مادة محوسبة سيعطى الباحثين العاملين فى إنجاز أحد المشروعات السابقة - سيعطيهم إمكانيات ضخمة لا تتوفر لغيرهم، من مثل:
- ١ - إمكانية الوصول إلى المعلومة من خلال مسالك متعددة، والسماح بتحقيقها، بالإضافة إليها، والحذف منها بصورة لا يسمح بها الجمع اليدوى^(١).
 - ٢ - إمكانية التعامل مع مادة ضخمة يعجز العقل البشرى والعمل اليدوى عن التعامل معها.
 - ٣ - سهولة القيام فى المعجم بعمليات الربط والإحالات من مكان إلى مكان آخر.
 - ٤ - إمكانية إنجاز معاجم متعددة الأحجام على أساس إحصائى، وبناء على نسب تكرار الكلمات وترددها، ونسب تكرار الدلالات وترددها.
 - ٥ - إمكانية استخلاص نوعين من المعاجم، أحدهما المعجم الورقى التقليدى والآخر

(١) انظر: Computational Lexicography من ٣٢ و Lexicomputing and the Dictionary of the

Future من ٨٤، ٨٨.

المعجم الإلكتروني بما يملكه الأخير من إمكانية التجديد فى كل لحظة، وادخال أى تعديل عليه.

كما أنه سيعطى مستعمل المعجم المحوسب^(١) مميزات كثيرة من أهمها:

١ - الحصول على أى معلومة تتعلق بالكلمة سواء كان المطلوب الحصول على المرادفات أو أشباه المرادفات، أو المتضادات، أو علاقة الكلمة بغيرها من الكلمات سواء كانت العلاقة ترادفية أو هرمية أو تفرعية^(٢) .. الخ.

٢ - إمكانية الحصول على المادة الموجودة فى الملف بطرق مختلفة مثل:

(أ) استخلاص كل معنى معين.

(ب) استخراج كل فعل من نوع معين (متعد - لازم - متعد بحرف الخ).

(ج) استدعاء الكلمات التى ترتبط بمجال معين كالفلك، أو الطبخ، أو الفلسفة.. الخ.

٣ - إمكانية الحصول على المعلومات الصرفية، وأصول المشتقات، مع ردها إلى لغاتها المأخوذة منها^(٣).

٤ - الحصول على مصطلحات علم معين، مع ترتيبها أو تصنيفها بطرق مختلفة^(٤).

٥ - إمكانية الحصول على الكلمة المرادة عن طريق المحلل النحوى من خلال جذرها، أو سوابقها، أو لواحقها^(٥).

ثانياً: علم اللغة التطبيقى ومجالاته المتعددة:

يمكن القول إن الاتجاه نحو الاستخدام التطبيقى للمعرفة اللغوية، والاستفادة من النظريات اللغوية لحل المشكلات التى تتعلق بالجانب العملى للغة يعد اتجاهاً قديماً، ولكن هذا الاستخدام لم يتبلور فى شكل علم مستقل إلا مؤخراً على الرغم من أنه لم يتم

(١) مع اختلاف فى النسبة بين المعجم الورقى والمعجم الإلكتروني.

(٢) انظر Dictionaries من ٢٧٣، و Lexicomputing من ٨٨.

(٣) Dictionaries من ٢٧٦.

(٤) السابق من ٢٧٩.

(٥) Lexicomputing من ٨٩.

الاتفاق على حصر مجالاته حتى الآن مع كثرة ما عقد حوله من مؤتمرات وندوات، وما صدر بشأنه من مطبوعات ودوريات وما أسس للتعريف به من جمعيات ومراكز بحثية تطبيقية.

ويمكننا من تحليل عدد من الدوريات والمصادر في علم اللغة التطبيقى^(١) أن نحدد أهم مجالات هذا العلم فيما يأتى:

١ - التخطيط اللغوى والسياسة اللغوية، ويدخل فى ذلك: اللغة فى أجهزة التعليم، وتعريب لغة العلم وغيرها.

٢ - الترجمة.

٣ - صناعة المعاجم، بأنواعها المختلفة وأحجامها المتعددة.

٤ - علم اللغة التقابلى وتحليل الأخطاء.

٥ - تعليم اللغة وتعلمها (سواء اللغة الوطنية أو اللغة الأجنبية)، ويشمل ذلك قضايا الثنائية اللغوية واللهجية، وتعدد اللغات، والنحو التعليمى، والمهارات اللغوية، واكتساب اللغة، وتعليم النطق والأصوات، وعلاج عيوب النطق سواء كانت نتيجة أسباب نفسية أو عضوية.

٦ - تصميم الاختبارات اللغوية.

٧ - تقييم البرامج اللغوية.

٨ - أنظمة الكتابة وإصلاح الأبجديات وطرق الإملاء.

٩ - تحليل الخطاب.

١٠ - اللغة فى أجهزة الإعلام.

١١ - التحليل الأسلوبى.

١٢ - تقنيات التعليم، وإعداد مادة الكلام والاستماع للمختبر اللغوى، والمواد السمعية البصرية المساعدة فى تعليم اللغة.

(١) مثل مجلة Linguistic Bibliography, The Annual Review of Applied Linguistics, (فى إصدارها عام ١٩٩٣)، The Encyclopedia of Language and Linguistics. (فى أجزاءها العشرة The Encyclope- وانظر The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Behavior Abstracts, Applied Linguistics مادة dia of Language and Linguistics

١٣ - مهارات الاتصال.

١٤ - المصطلحية والمصطلح.

١٥ - محو الأمية وتعليم الكبار اللغة.

١٦ - البراجماتية.

ولا شك أن تغطية هذه المجالات تحتاج إلى دراسة متوسعة تخرج بنا عن الهدف من الكتاب، ولذا سنقف عند المجالين الأولين ونترك ما عداهما.

١ - التخطيط اللغوى^(١) ووضع سياسة لغوية:

ويعنى ذلك الاستجابة المقصودة لمشكلات اللغة بقصد التحكم فى وضع موجود، وبلورة سياسات لغوية يدعمها المسؤولون وأصحاب القرار، باعتبار اللغة إنجازا حضاريا، واستثماراً قوميا. كما يعنى اتخاذ نظرة تنظيمية مستقبلية مبنية على تصور نظرى^(٢).

ومن أمثلة التخطيط اللغوى التى تم القيام بها فى عدد من اللغات:

١ - إيجاد ألفبائيات جديدة، أو إصلاح ألفبائيات موجودة، وتغيير الحرف العربى فى اللغة التركية.

٢ - إصلاح قواعد الهجاء والإملاء فى اللغة الهولندية (عامى ٤٦، ١٩٤٧)، والدانمركية (عام ١٩٤٨)، وتبسيط الرموز الصينية واتخاذ النموذج الرومانى أساسا لها^(٣).

٣ - نشر اللغة الوطنية داخليا وخارجيا..

٤ - تغذية اللغة بالمصطلحات اللازمة للعلوم والتقنيات والاقتصاد والسياسة وغيرها^(٤).

(١) ظهر مصطلح التخطيط اللغوى Language Planning عام ١٩٦٦ ولاقى رواجاً أكثر من غيره من المصطلحات مثل Language adaptation, Language Treatment, Language Policy.

(٢) انظر P.3 The Encyclopedia of Language, the Revival of Hebrew and Language Planning.

(٣) انظر Language and Economy ص ١٠٨، ١٠٩.

(٤) وتشكل كثير من الدول لجاناً أو مؤسسات أكاديمية لدراسة مصطلحات اللغة الوطنية وربما يمثل هذا - فى عالمنا العربى أحسن تمثيل - مجعما اللغة العربية بالقاهرة ودمشق. وهناك منظمات دولية كثيرة اهتمت بالجانب المصطلحى، ففى عام ١٩٧١ أنشأ اليونسكو المركز العالمى لمعلومات المصطلحات فى فينا. ثم أنشأت الهند وكالة المصطلحات التقنية والعلمية التى وضعت أكثر من ٢٠٠,٠٠٠ مصطلح علمى للغة الهندية وحدها (Language and Economy ص ١٠٩).

٥ - رفع درجة كفاءة اللغة، وقدرتها الأدائية.

٦ - تنقية اللغة من الشوائب الأجنبية^(١).

٧ - خلق مستويات معيارية جديدة للغة من تنوعات غير معيارية.

٨ - توجيه لغة الإعلام بما يضمن صحتها وسلامتها^(٢)، وفى بعض البلاد مثل أستراليا قامت شبكة الإذاعات المحلية بتشكيل لجنة لتحديد الصيغ الملائمة للاستخدام العام.

٩ - عمل المعاجم التى يرجع إليها المستخدم ليعرف الصيغ والكلمات والاستخدامات الصحيحة، والدلالات الملائمة، والنطق المعيارى، والهجاء الصحيح.

١٠ - تحديث اللغة وجعلها أداة طيعة للاتصال والتعليم فى مختلف مراحل^(٣).

ويختلف الوضع فى البلاد العربية بالنسبة لاتخاذ اللغة العربية أداة اتصال، ووسيلة تعليم، وفى حين تعاني دول المغرب (باستثناء ليبيا) من تعريب اللسان وفرنسة لغة التعليم منذ المراحل قبل الجامعية تعاني دول المشرق العربى (باستثناء سورية) من مشكلة تعريب لغة العلم، واتخاذ الإنجليزية لغة تعليم فى الكليات العلمية.

١١ - المشروعات الكثيرة لدعم تصدير اللغة^(٤).

(١) كما حدث بالنسبة للغة للألمانية (١٩٣٣ - ١٩٤٥) وما يحدث الآن بالنسبة للغة الفرنسية التى وضع لها البرلمان الفرنسى مؤخرا قائمة سوداء من الكلمات التى يحظر استخدامها فى الإعلانات، والمدارس، والحكومة، والمؤسسات.

(٢) سواء الإعلام المكتوب نظرا لتأثير الصحف الكبير على لغة الحياة وقدرتها على ترويض الألفاظ والتراكيب وصور الهجاء المختلفة، أو الإعلام المسموع نظرا لامتداد أثره على المتعلمين والأُميين على السواء.

(٣) ويقتضى ذلك البدء بمراحل التعليم الأولى، كما فعلت دول المغرب العربى بتشكيلها لجنة الرصيد اللغوى وإصدارها قائمة «الرصيد اللغوى لدول المغرب». ولكن العمل - مع الأسف - لم يستمر، ولم يتم تعميمه فى سائر البلدان العربية على الرغم من تشكيل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم خمس عشرة لجنة عام ١٩٧٥ لجمع المادة المناسبة لتلاميذ المرحلة الأولى (انظر Towards a Functional Arabic ص ٨٢، ٨٨).

(٤) وعلى سبيل المثال يوجد فى وزارة الخارجية الألمانية قسم لتعزيز اللغة الألمانية تصل ميزانيته إلى ٧٥٪ من ميزانية المشروعات الثقافية. وتنفق الحكومة الفرنسية بسخاء على دعم تصدير اللغة الفرنسية، وفى عام ١٩٧٧ كان مجموع ما أنفقته الحكومة لتعزيز اللغة الفرنسية نحو ٣٠ مليار فرنك، وقد أنشئت حركة الفرانكفونية عام ١٩٨٦ تحت قيادة الرئيس متران نفسه. وتبلغ ميزانية المركز الثقافى البريطانى أكثر من ٢٠٠ مليون جنيه سنويا تنفق لدعم اللغة الإنجليزية ونشرها خارجيا. كما توجد مشروعات تخطيطية أخرى فى كل من الولايات المتحدة واليابان، وبلجيكا، وكندا، وروسيا، وأسبانيا لدعم لغتها وتصديرها (انظر Lan-guage and Economy ص ١١١ - ١١٣).

ويشترط العلماء لنجاح التخطيط اللغوى ما يأتى:

١ - حصر المشكلات اللغوية المراد حلها.

٢ - إنشاء مؤسسات وهيئات أكاديمية متخصصة لتولى المشروع، ورسم السياسات.

٣ - الجمع بين المشروعات القصيرة المدى التى تهدف إلى تحديث اللغة وترقية مجالات استعمالها والمشروعات الطويلة المدى التى تعتمد على المشروعات البحثية الجماعية.

٤ - اتخاذ كافة الوسائل الممكنة لتنفيذ هذه السياسات، ليس عن طريق الجبر والقسر، ولكن عن طريق الإقناع، والتوجيه.

ويوجد الآن على المستوى العالمى ما يقرب من ١٥٠ مؤسسة للتخطيط اللغوى تهتم بتتبع وملاحظة التطورات التى تلحق اللغة، والتوظيف الاجتماعى للغة من أجل تطويرها وتطويرها. ومن أهم هذه المؤسسات: الأكاديمية الفرنسية، والعبرية، والأكاديميات العربية فى مصر ودمشق وبغداد وعمان، وفى بلاد أخرى مثل أثيوبيا، وكينيا والسويد، واليابان، وهولندا، وبلجيكا.

وينبغى عدّ المعاهد البحثية والمؤسسات الجامعية المهتمة باللغة من بين مؤسسات التخطيط اللغوى^(١) كذلك الموجود فى مصر^(٢) ومعاهد علم اللغة التطبيقى^(٣).

٢ - الترجمة:

ظهرت أهمية الترجمة فى العصر الحديث باعتبارها وسيلة للتفاهم بين الأمم، وقد انعكست آثار الدراسات اللغوية الحديثة على عملية الترجمة، حتى حولتها إلى علم بالإضافة إلى كونها فناً، بدلا من النظر إليها على أنها مهارة وتدريب وحسن فنى فحسب.

وكان من فضل الدرس اللغوى على الترجمة، أن بين للمترجم بالأمثلة التفصيلية، كيف يجب أن يعالج المفردات ومعانيها من نواحيها المختلفة، وكيف ينبغى أن يحلّل الجمل التى يرغب فى ترجمتها، وكيف يصل إلى العلاقات المعنوية المباشرة القائمة بين

(١) انظر صفحات ١٠٦، ١٠٧، ٣١١، ٣٥٧ من Language and Economy.

(٢) مثل المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، ومركز التقويم والامتحانات، والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ومركز تطوير المناهج، ومركز تطوير التعليم الجامعى.

(٣) مثل معهد الخرطوم الدولى للغة العربية.

العناصر الأولية التى تتألف منها الجملة، ثم كيف يستطيع أن يعيد تركيبها بالشكل أو الأشكال المسموح بها، فى اللغة الأخرى بحيث يحافظ على دقة المعنى، وعلى الخلفية الحضارية للغة. ويبين الدكتور فوزى عطية فى كتابه «علم الترجمة: مدخل لغوى» فضل الدراسات اللغوية على الترجمة فيقول: «ولقد دخلت الدراسات اللغوية بظاهرة الترجمة، إلى حيز تحليل وتعميم الاستنتاجات المستخلصة من واقع الممارسة العملية، وأسهمت معها، فى وضع ضوابط العلاقات المتبادلة، بين اللغات، وفى الكشف عن عناصر الاختلاف والتطابق بين سبل التعبير فى اللغات المختلفة»^(١). كما امتد تأثير الدراسات اللغوية إلى تحديد نوعيات الترجمة وأهدافها، فى ضوء تنوع عمليات الاتصال اللغوى، والإمكانات الوظيفية للغات. ولقد تفاعلت الترجمة مع علوم اللغة المختلفة فراها ترتبط بعلم اللغة العام، وعلوم الألفاظ والمعانى والنحو، والصرف، والأسلوب، وعلمى الاجتماع، والنفس اللغويين ومن ناحية أخرى باتت الترجمة مصدراً هاماً من مصادر الدراسات اللغوية فى مجال الدراسات المقارنة، وازدواجية اللغة، وطرق تدريس اللغات.

وقد حدث تطور هائل فى مجال الترجمة بدءاً من الخمسينيات حينما استخدم الحاسوب فى عمليات الترجمة فيما سُمى بالترجمة الآلية Nachine Translation، وكانت المحاولة الأولى مجرد وضع كلمة مكان كلمة فى نص عن طريق الترجمة الحرفية، ولم يكن هناك اهتمام بمراعاة التركيب اللغوى للنص، ولذا كان الناتج ترجمة غير دقيقة إلى حد كبير.

ثم فى أوائل الستينيات - وبمساعدة النحو التوليدى - أمكن وضع أنظمة قادرة على التحليل التركيبى. وسمحت معظم الأنظمة آنئذ للترجمة أن تتابع تركيب النص الأصيل مع تغيير ما يجب تغييره فقط.

ومع منتصف الستينيات أعطت الترجمة الآلية أهمية كبرى لجانب المعنى، ولذا دأب العلماء على البحث عن وسيلة لإزالة الغموض فى بعض الكلمات والعبارات عن طريق تزويد الحاسوب بالاحتمالات الممكنة^(٢) وقيامه باختيار المعنى الملائم منها^(٣). كما بحث

(١) ص ٦٨.

(٢) فى حين أن المترجم البشرى قد لا يعتبر جملة مثل: He went to the bank to get some money محتملة الإشارة إلى شاطئ النهر، فهذه الجملة غامضة بالنسبة لنظام الحاسوب.

(٣) وحملت الأساليب المستخدمة لحل هذه المشكلة اسم (العلاقات الدلالية وقيود الاختيار semantic markers and selectional restrictions).

العلماء عن وسيلة ليتمكن الحاسوب من التعامل مع اللغات المختلفة التراكيب مثل الإنجليزية واليابانية.

ولذا كانت الترجمة الآلية لم تثبت جدارتها الكاملة حتى الآن وبخاصة فى اللغة الأدبية واللغة العامة فقد أثبتت جدارتها فى ترجمة مصطلحات العلوم، وتم تسويق كثير من برامج الترجمة قامت بها شركات عالمية مثل شركة سيمونس التى قدمت عام ١٩٨٨ برنامجا للترجمة بين اللغتين الإنجليزية والألمانية يقوم على مفردات أساسية تصل إلى أكثر من عشرة آلاف كلمة، ومجموعة من القواعد النحوية والتركيبة تصل إلى ٥٠٠ قاعدة. وقامت شركة IBM بدراسات أنتجت برامج تساعد المستخدم فى استرجاع الكلمات من عدة معاجم. وفى جميع الحالات يحتاج النص بعد الترجمة الآلية إلى مراجعة وتحرير، وهو ما يسمى فى مصطلح المشتغلين بالترجمة الآلية Post - editing^(١).

وبالنسبة للغة العربية ينبغى أن يأخذ أهلها الدرس من مبادئ غاندى التى كانت تعطى أهمية عظمى لقضية اللغة الوطنية، وتنتظر إليها باعتبارها رمزا سياسيا. وكان مما أعلنه غاندى عام ١٩٢٠ أن الأمة قد عانت كثيرا من استخدام اللغة الإنجليزية مما حرم الأجيال من اكتساب الخبرات المتراكمة بلغة وطنية. وضرب غاندى مثلا باليابان التى لا توجد بها لغة أجنبية تجل محل اللغة الوطنية فى البحث والتعليم مما مكنها من تقديم منافس للغريين بلغتهم اليابانية، وقد تطلب منهم ذلك ترجمة المفيد إلى اللغة الوطنية فحولوا التراث الغربى بذلك إلى تراث وطنى^(٢). كما ينبغى أن يأخذوا الدرس من اللغة العبرية التى تكشف إصدارتها من الكتب عن اعتزاز باللغة الوطنية، فمن بين ١١٤٧ عنوانا طبعت عامى ١٩٨٧/٨٦ ظهر ٨٤٪ منها ابتداء باللغة العبرية و ١٦٪ ترجمة إلى اللغة العبرية دون إصدار شىء بلغة أخرى^(٣).

وقد اعتبر اللغويون الترجمات التى تتم فى أى لغة رصيذا يضاف إلى اللغة المترجم لها، واتخذوا من هذا الرصيد مؤشرا على قيمتها. ويعكس النشاط الترجمى إلى أى لغة مدى

(١) انظر فى كل ما سبق: The Encyclopedia of Language and Linguistics مادة machine translation، و Dictionaries من ٢٩٠، و Language and Economy من ١٣١، Computational Lexicography، من ٢٣.

(٢) Language and Economy من ٤٩، ٥٠.

(٣) السابق ص ٦٩.

ما تملكه هذه اللغة من الرصيد مؤشرا على قيمتها. ويعكس النشاط الترجمى إلى أى لغة مدى ما تملكه هذه اللغة من إمكانيات وما يملكه أهلها من وعى ثقافى ووطنى. ومرة ثانية نضرب المثل من اللغة اليابانية، فبين عامى ٨٤ و ١٩٨٨ ترجم أكثر من ٢٢,٠٠٠ كتاب إلى اللغة اليابانية. ويتضاعف الرقم إذا أخذنا فى الاعتبار الأبحاث والمقالات كذلك^(١).

ثالثا: مركز اللغويات التطبيقية:

إن نقطة البدء للخروج باللغة العربية المعاصرة من أزمتها الحالية هى إنشاء مركز للغويات التطبيقية توكل إليه ثلاث مهمات رئيسية هى:

- ١ - التخطيط ورسم السياسات اللازمة للنهوض باللغة العربية.
 - ٢ - التنسيق بين الجهات البحثية والتعليمية المهتمة باللغة بالعربية، وتوزيع المسؤوليات عليها.
 - ٣ - البحث غير التقليدى والمؤسس على أحدث النظريات اللغوية والاستفادة من الإنجازات الهائلة التى حققها علم اللغة التطبيقى.
- وينبغى أن يقوم المركز على أساسين اثنين هما:
- ١ - توفير التجهيزات العلمية والتعليمية اللازمة مثل الحواسيب، والمساحات الضوئية، والمختبرات والمعامل اللغوية والصوتية.
 - ٢ - توفير الكفاءات والخبرات اللازمة فى مجالات علم اللغة التطبيقى التى سبق أن أشرنا إليها بالإضافة إلى علم اللغة النظرى، وعلم اللغة النفسى، والاجتماعى، وطرق تدريس اللغات الوطنية والأجنبية.

وفى تصورى أن توفير التجهيزات المادية أيسر بكثير من توفير الكفاءات البشرية فكثير من هذه التجهيزات موجود فى مصر، ولكنه موزع بين مؤسسات مختلفة مثل مجمع اللغة العربية، ومعهد الإحصاء والمركز القومى للبحوث، وكلية الحاسبات بالإضافة إلى المؤسسات الخاصة الموجودة بمصر أو خارج مصر والتى سيكون لها دور كبير فى إنجاح مهمة المركز.

(١) السابق ص ٧٧.

وفى تصورى كذلك أن دور النشر الكبرى فى مصر يمكن أن تساهم بجزء من رأس المال، وبجزء من الخبرة التى تملكها^(١)، وسيكون العائد عليها ضخماً حين تتوالى الإصدارات، وتنشر البحوث، وتطبع الكتب والمعاجم التى ينجزها المركز^(٢).

كما يمكن اللجوء لتدعيم رأس المال إلى عدد من المؤسسات والهيئات العربية والعالمية التى تدعم البحوث، ولا تنتظر الربح مثل مؤسسة الكويت للتقدم العلمى بالكويت، والصندوق العربى للإئماء الاقتصادى والاجتماعى، ومؤسسة فولبرايت وغيرها. بل من الممكن أن يطرح مشروع المركز كمشروع قومى وإنجاز إسلامى يخدم لغة القرآن والدين، وتجمع له التبرعات والإسهامات من الهيئات الخيرية ومؤسسات الزكاة فى العالمين العربى والإسلامى.

وسيكون من المهمات ذات الأولوية العاجلة التى يقوم بها المركز ما يأتى:

- ١ - إعداد قاعدة البيانات الشاملة لمادة اللغة العربية بالطريقة التى سبق أن تحدثنا عنها، وإنجاز المشروعات اللغوية المستخلصة من هذه القاعدة التى سبق أن أشرنا إلى أهمها.
- ٢ - تقييم برامج اللغة العربية فى جميع مراحل التعلم بما فى ذلك التعليم الجامعى.
- ٣ - العمل على توحيد وتطوير المناهج بين المعاهد والكليات والأقسام التى تتولى تخريج مدرسى اللغة العربية.
- ٤ - إعداد دورات وبرامج تدريبية للقائمين بالتدريس حالياً لتزويدهم بالمعارف الضرورية والوسائل التى تعين فى دروس اللغة وتخرجها من إطارها النظرى إلى جانبها الوظيفى والعملى.
- ٥ - إنشاء لجان بحثية يتولى كل منها التركيز على جانب أو أكثر من جوانب علم اللغة التطبيقى التى سبق أن أشرنا إليها.
- ٦ - إصدار مجلة متخصصة فى علم اللغة التطبيقى.

(١) مثل مؤسسة الأهرام، والهيئة العامة للكتاب، ودار الشروق. كما يمكن الاستعانة بدور النشر الأخرى فى العالم العربى مثل مكتبة لبنان، ودار العلم للملايين.

(٢) بيع - على سبيل المثال - من الطبعة الثامنة من معجم Webster's Collegiate Dictionary أحد عشر مليون نسخة خلال عشر سنوات (انظر مقدمة الطبعة التاسعة من المعجم).

٧ - اقتراح إدخال موضوعات أو مقررات جامعية جديدة للمتخصصين فى دراسة اللغة العربية مثل: نظريات تعلم اللغة واكتسابها، ونظريات الاستعمال اللغوى ومستوياته فى الإطار الاجتماعى، والدراسات التقابلية، وإعداد المادة التعليمية، وتصميم الاختبارات، وطرق التقييم والقياس اللغويين، والتكنولوجيا الممكن استخدامها فى تعليم اللغات، وعلم اللغة النفسى، والتراكيب اللغوية الحديثة.. وغيرها.

٨ - التنسيق بين هذا المركز ومراكز البحث اللغوى الأخرى وبخاصة:

(أ) مجمع اللغة العربية الذى ستناط به أعمال أكاديمية محددة مثل إعداد المصطلح وتصنيف المعاجم التخصصية، وتزويد المعجم تزويدا شبه يومى بألفاظ الحضارة.

(ب) الكليات التى تهتم بدراسة اللغة العربية وتدرسيها لتوجيه الرسائل التى يقدمها طلاب الدراسات العليا إلى الدراسات اللغوية الوظيفية والتطبيقية ضمن خطة مرسومة.

(٩) الاهتمام بميدان تعليم اللغة العربية للأجانب، والاستفادة من الجهود التى تمت خارج مصر أو العالم العربى مثل جهود جامعة هارفارد فى تخزين قواعد اللغة العربية فى ذاكرة الحاسوب، واستخدامه فى تدريب الطلاب وتصميم اختباراتهم وتصحيحها، وجهود جامعة متشجان (دائرة دراسات الشرق الأدنى بها) فى إحصاء التراكيب النحوية المستعملة فى الكتابات الأدبية النثرية، والتوصل عن طريق الحاسوب إلى معرفة المفردات الأكثر شيوعا فى اللغة العربية المعاصرة، ومدى استعمال المفردات والتراكيب الأجنبية فيها.

١٠ - متابعة اللغة المستعملة فى أجهزة الإعلام لتصحيحها أو تفصيلها لما للغة الإعلام من قوة تأثيرية على الجماهير، وكذلك البحث عن مقابلات عربية للألفاظ الأجنبية الشائعة أو التصرف فى بنيتها من أجل تعريبها.

١١ - إصدار التوصيات الضرورية (التي ينبغى أن تكون لها صفة الإلزام أحيانا) فى القضايا اللغوية ذات التأثير الجماهيرى من مثل:

(أ) الدعوة إلى استخدام اللغة العربية فى أسماء الشركات والمحلات والمؤسسات.

(ب) الدعوة إلى استخدام أساتذة اللغة العربية فى دروسهم وحوارهم مع الطلاب اللغة العربية الفصيحة لنتقل من هذا إلى الدعوة إلى استخدامها فى باقى المواد.

(ج) الدعوة إلى الاهتمام بالتدريب اللغوى واستخدام المختبرات اللغوية فى التدريب.

(د) تغليب الجانب الوظيفى فى دروس النحو والبلاغة والنقد والأدب والمطالبة بساعات إضافية لها دون التركيز على المطالبة بزيادة درجاتها.

(هـ) تجربة طرق جديدة لتدريس النحو العربى والتدريب عليه مثل طريقة التعليم المبرمج، ومثل طريقة تعليم التراكيب اللغوية من خلال النماذج لا القواعد، ومثل طريقة تحليل الأخطاء باستخدام المنهج التقابلى الذى يكشف كثيرا من صور الانحرافات اللغوية وصعوبات التعلم.

إنه لابد لنا لكى ننقذ اللغة العربية من كبوتها - لابد لنا من ثورة فى طرق تدريس اللغة العربية ودراستها، ثورة تخرج على كل القيم والأساليب المتبعة فى تعليمها وتعلمها بعد أن ثبت فشلها الذريع وانتهت بنا إلى الحال المزرية التى صرنا إليها.

لقد قيل فى الماضى إن شمس العرب قد سطعت على أوربا. وأخشى ما أخشاه أن ينقلب الوضع - حتى فيما يمس أخص خصائصنا وهو اللغة - فتشرق شمس اللغة علينا من الغرب (أو من الشرق)، ونقف مبهورين أمام ما تبدعه عقول الآخرين لنا. ودعونا نأمل - رغم كثافة الظلام - فى غد مشرق، ونتطلع - رغم كآبة الصورة - إلى مستقبل أفضل يفلك عن لغتنا الحصار، ويطلقها من عقالها لتجتاز الصعاب، وتنتصر فى معركة الحضارة.

مراجع الفصل

أولاً: المراجع العربية:

١ - صحيفة الأهرام:

* اللغة العربية والوعى القومى - يحيى الرخاوى (١٩٩٦/٤/١٩).

* المقالة الأسبوعية - أحمد عبد المعطى حجازى (١٩٩٦/٦/١٢).

* المقالة الأسبوعية - أحمد هيكى (١٩٩٦/٦/٦ - ٥/١).

٢ - علم الترجمة: مدخل لغوى - فوزى عطيه محمد - دار الثقافة الجديدة ١٩٨٦.

٣ - مقدمة ابن خلدون - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة.

ثانياً: المراجع الانجليزية:

1 - Annual Review of Applied Linguistics (1980 - 1995), Cambridge University Press.

2 - Applied Linguistics, Vols. 1-13, Oxford University.

3 - Arabic Lexicography, J.A. Haywood, Leiden, 1960.

4 - The Changing Face of Modern Written Arabic, Adrian Gully, in Al-Arabiyya, Vol. 26, 1993.

5 - Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs, Harper Collins Publishers, 1995.

6 - Collins Cobuild English Language Dictionary, Harper Collins Publishers, 1993.

7 - Collins Cobuild Essential English Dictionary, Collins Publishers, 1990.

8 - Computational Lexicography, ed. by Bran Boguraev and Ted Briscoe, Longman, 1989.

9 - Dictionaries The Art and Craft of Lexicography, Sideney Landau, U.S.A, 1996.

10- The Edinburgh Course in Applied Linguistics, ed. by JP. Allen and S.Pit Corder, Vol. 3, London- Oxford ,1974.

11- The Encyclopedia of Language and Linguistics, ed. by R.EAsher, Vols.

- 1-10, Pergamon Press 1994.
- 12- Language and Economy, Florian Coulmas, 1992.
- 13- The Language Instinct, Steven Pinker, Penguin Books, 1995.
- 14- Lexicomputing and The Dictionary of the Future, W. Steven Dodd, University of Exeter.
- 15- Linguistic Bibliography for the Year 1993, the Permanent International Committee of Linguistics.
- 16- The Revival of Hebrew and Language Planning, Menachem Dagut, in Language Standards and their codification, Vol. 9, University of Exeter, 1985.
- 17- Towards a Functional Arabic, Youssef Mahmoud, in AL- Arabiyya, Vol. 15.1982.
- 18 - Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1991.

أساس الحكم على كلمة ما بالخطأ أو الصواب

مادة اللغة العربية إلى نوعين:

تنقسم

١- نوع يخضع لقاعدة عامة تجمع الأشياء، وتضم النظائر، وتربط الجميع بخطط واحد. وهذه يحتكم فيها إلى كتب القواعد النحوية والصرفية.

٢- ونوع لا توجد فيه صلة بينه وبين غيره، ولذا فهو لا يخضع لقاعدة ولا مجال للاحتكام فيه إلى كتب النحو والصرف، وإنما يكون الاحتكام فيه إلى السماع من العرب وإلى المعاجم اللغوية.

فمثال النوع الأول الذى يحتكم فيه إلى قاعدة نحوية أو صرفية: رفع الفاعل ونصب المفعول به، وتعدية الفعل اللازم بالهمزة، وجمع المفرد بشروط معينة جمع مذكر سالماً أو جمع مؤنث سالماً أو جمع تكسير، واشتقاق اسم الفاعل، واسم المفعول.. وغير ذلك.

ومثال النوع الثانى ضبط عين الفعل الثلاثى المجرد بالشكل، فالفعل نضج مضارعه «ينضج» بفتح الضاد، والفعل «رأس» مضارعه «يرأس» بفتح الهمزة وليس يرأس بكسرها كما ينطق الكثيرون. ومثاله كذلك مجئ بعض الأفعال متعدياً بنفسه بدون الهمزة وبعضها متعدياً بالهمزة، فالفعل «حنى» يأتى متعدياً بنفسه، ولذا لا معنى لإدخال الهمزة عليه والقول «أحنى رأسه» والفعل «بهر» يأتى كذلك متعدياً بنفسه، ولذا لا معنى لتعديته بالهمزة وأخذ اسم الفاعل منه والقول: «الضوء المبهر» ومثله أن تقول: شئ ملفت للنظر، وإنما هو «لافت للنظر»، من الفعل «لفت» وليس ألفت وهكذا.

ويسمى اللغويون النوع الأول مقيساً، والثانى مسموعاً. ومعنى هذه التفرقة - رغم

استناد النوعين إلى سماع عربى صحيح - أن النوع الأول يمكن أن يستخدم فيه المرء القياس دون حاجة إلى تتبع كلام العرب، أما النوع الثانى فلا يصح فيه القياس، إذ لابد فى كل مثال منه من الرجوع إلى كلام العرب وإلى إثبات ورود الاستعمال أو عدم وروده فى كلامهم.

والسماع العربى الصحيح الذى أشرنا إليه يعتمد على خمسة أمور هى:

أولاً: القرآن الكريم. وقد اعتبره اللغويون فى أعلى درجات الفصاحة، وخير ممثل للغة الأدبية، ولذا وقفوا منه موقفاً موحداً فاستشهدوا به، وقبلوا كل ما جاء فيه. والمراد بالقرآن: النص القرآنى المدون فى المصحف بالأحرف السبعة المشهورة، والمنقول إلينا نقلاً متواتراً.

ثانياً: القراءات القرآنية. وهى الوجوه المختلفة التى سمح النبى بقراءة المصحف بها قصداً للتيسير التى جاءت وفقاً لل لهجة من اللهجات العربية. يقول ابن الجزرى فى كتابه النشر: كانت العرب الذين نزل القرآن بلغتهم لغاتهم مختلفة وألسنتهم شتى يعسر على أحدهم الانتقال من لغته إلى غيرها، أو من حرف إلى حرف آخر، بل قد يكون بعضهم لا يقدر على ذلك ولو بالتعليم والعلاج لاسيما الشيخ والمرأة ومن لم يقرأ كتاباً. كما أشار إليه صلى الله عليه وسلم حين أتاه جبريل فقال له: إن الله يأمرك أن تقرأ أمتك القرآن على حرف فقال صلى الله عليه وسلم أسأل الله معافاته ومعونته إن أمتى لا تطيق ذلك. ولم يزل يردد المسألة حتى بلغ سبعة أحرف. فلو كلفوا العدول عن لغتهم والانتقال عن ألسنتهم لكان من التكليف بما لا استطاع». ويقول ابن قتيبة فى كتاب تأويل مشكل القرآن: «فكان تيسير الله تعالى أن أمر نبيه بأن يقرأ كل أمة بلغتهم وما جرت عليه عاداتهم، فالهذلى يقرأ عتي حين والأسدى تعلمون...».

ثالثاً: وثالث ما يعتمد عليه لإثبات السماع: الحديث النبوى الشريف، لأن الرسول أفصح من نطق بالضاد، كما يقول الأثر المشهور، وللأسباب الآتية:

١- أن الأحاديث أصح سنداً من كثير مما ينقل من أشعار العرب. ولهذا قال صاحب المصباح المنير بعد أن استشهد بحديث «فأثنوا عليه شراً»^(١) على صحة إطلاق الشاء على

(١) ورد الحديث فى الصحيحين ونصه: (مروا بجنائز فأثنوا عليها خيراً، فقال عليه الصلاة والسلام وجبت. ثم مروا بأخرى فأثنوا عليها شراً فقال عليه الصلاة والسلام وجبت...).

الذكر بشر - قال: «قد نقل هذا العدل الضابط عن العدل الضابط عن العرب الفصحاء عن أفصح العرب، فكان أوثق من نقل أهل اللغة، فإنهم يكتفون بالنقل عن واحد ولا يعرف حاله».

٢- أن من المحدثين من ذهب إلى «أنه لا تجوز الرواية بالمعنى إلا لمن أحاط بجميع دقائق اللغة، وكانت جميع المحسنات الفائقة بأقسامها على ذكر منه فإيراعها فى نظم كلامه. وإلا فلا يجوز له روايته بالمعنى». على أن المجوزين للرواية بالمعنى معترفون بأن الرواية باللفظ هى الأولى، ولم يجيزوا النقل بالمعنى إلا فيما لم يدون فى الكتب، وفى حالة الضرورة فقط. وقد ثبت أن كثيراً من الرواة فى الصدر الأول كانت لهم كتب يرجعون إليها عند الرواية. ولاشك أن كتابة الحديث تساعد على روايته بلفظه وحفظه عن ظهر قلب مما يبعده عن أن يدخله غلط أو تصحيف.

٣- أن كثيراً من الأحاديث دون فى الصدر الأول قبل فساد اللغة على أيدي رجال يحتج بأقوالهم فى اللغة. فالتبديل على فرض ثبوته إنما كان ممن يسوغ الاحتجاج بكلامه. فغايتة تبديل لفظ يصح الاحتجاج به بلفظ كذلك.

٤- أن هناك أحاديث عرف اعتناء ناقلها بلفظها لمقصود خاص كالأحاديث التى قصد بها بيان فصاحته صلى الله عليه وسلم ككتابه لهمدان، وكتابه لوائل بن حجر، والأمثال النبوية.

٥- وإذا كان قد وقع فى رواية بعض الأحاديث غلط أو تصحيف فإن هذا لا يقتضى ترك الاحتجاج بها جملة، وإنما غايته ترك الاحتجاج بهذه الأحاديث فقط، وحمله على قلة ضبط أحد الرواة فى هذه الألفاظ خاصة. وقد وقع فى الأشعار غلط وتصحيف، ومع ذلك فهى حجة من غير خلاف. وإذا كان العسكرى قد ألف كتاباً فى تصحيف رواة الحديث. فقد ألف كتاباً فيما وقع من أصحاب اللغة والشعر من التصحيف.

رابعاً: ورابع ما يستشهد به الشعر العربى الذى يعد الدعامة الأولى للغويين والنحاة. وقد قسموا الشعراء إلى طبقات أربع هى:

١- الشعراء الجاهليون، وهم قبل الإسلام.

٢- الشعراء المخضرمون، وهم الذين أدركوا الجاهلية والإسلام.

٣- الشعراء الإسلاميون، وهم الذين كانوا في صدر الإسلام كجرير والفرزدق، وآخرهم ابن هرمة. قال: الأصمعي: «ختم الشعر بابن هرمة»، وقال أبو عبيدة: «افتتح الشعر بامرئ القيس، وختم بابن هرمة».

٤- المولدون، وهم من بعدهم إلى زماننا هذا كبشار وأبي نواس.

فالتبقتان الأوليان يستشهد بشعرهما إجماعاً، وإن كان من بينهم بعض شعراء طعن فيهم، كعدى بن زيد، وأبي دؤاد الإيادي. قال الأصمعي: «عدى بن زيد وأبو دؤاد الإيادي لا تروى العرب أشعارهما، لأن ألفاظهما ليست بنجدية». وقال المرزباني: «كان عدى بن زيد يسكن الحيرة، ويраكن الريف فلان لسانه وسهل منطقته».

أما الطبقة الثالثة فالصحيح جواز الاستشهاد بشعرها. وقد كان أبو عمرو بن العلاء وعبد الله بن أبي إسحق والحسن البصري وعبد الله بن شبرمة يلحنون الفرزدق والكميت وذا الرمة وأضرابهم.. وكانوا يعدونهم من المولدين. وقد كان الأصمعي ينكر أبرق الرجل وأرعد، فلما احتج عليه ببيت الكميت:

أبرق وأرعد يا يزيد - د فما وعيدك لى بضائر

لما احتج عليه ببيت الكميت هذا قال: ليس بيت الكميت بحجة، إنما هو مولد. وقال الأصمعي: «جلست إلى أبي عمرو بن العلاء ثمانى حجج، فما سمعته يحتج ببيت إسلامي».

وبعض اللغويين - مثل الزمخشري - يحتج بطبقة المولدين. وقد سئل الزمخشري كيف يستشهد في الكشف بشعر لأبي تمام فرد قائلاً: «أجعل ما ينظمه بمنزلة ما يرويه»، يشير إلى مجموع أبي تمام المعروف باسم ديوان الحماسة، والذي تلقاه العلماء بالقبول والثقة. خامساً: أما خامس ما يستشهد به فهو النثر العربي سواء جاء في شكل خطبة أو وصية أو مثل أو حكمة أو نادرة، أو جاء في شكل نقل عن بعض الأعراب في حديثهم العادي وكلامهم اليومي.

وقد وضع اللغويون شروطاً تشمل الزمان والمكان بالنسبة لهذا النوع من المادة.

أما من ناحية الزمان، فقد حددوا نهاية الفترة التي يستشهد بها بآخر القرن الثاني

الهجرى بالنسبة لعرب الأمصار وآخر القرن الرابع بالنسبة لعرب البادية، وأما المكان فقد ربطوه بفكرة البداوة والحضارة، فكلما كانت القبيلة بدوية أو أقرب إلى حياة البداوة كانت لغتها أفصح والثقة فيها أكثر. وكلما كانت متحضرة، أو أقرب إلى حياة الحضارة كانت لغتها محل شك ومثار شبهة، ولذلك تجنبوا الأخذ عنها. وفكرتهم فى ذلك أن الانعزال فى كبد الصحراء، وعدم الاتصال بالأجناس الأجنبية يحفظ للغة نقاوتها ويصونها عن أى مؤثر خارجى، وأن الاختلاط يفسد اللغة وينحرف بالألسنة.

ويترخص كثير من اللغويين المعاصرين الآن، كما تترخص المجامع اللغوية فى تصحيح بعض الأساليب والتعبيرات الشائعة التى كان ينكرها الأقدمون أو التى لم تسجلها المعاجم اللغوية، وذلك بعد تخريجها أو تفسيرها على وجه من الوجوه يصححها ويرد لها وجهها العربى. وستأتى أمثلة كثيرة لذلك فى الباب الرابع من هذا الكتاب.

القيمة اللغوية للقراءات القرآنية

لا يغبين عن البال أن القراءات القرآنية تعد كنزا لغويا أو أدبيا لم يكتشف بعد، وأنها بما أثارته من حوار وجدل قد أخصبت التفكير اللغوي العربي، وشحذت الهمم والعقول لمناقشتها وتحليلها والحكم عليها.

وهي بالإضافة إلى هذا وذاك يمكن أن تزود اللغوى - فى فهمه وتحليله للغة العربية الفصحى ولهجاتها - بمعين لا ينضب وزاد لا ينفد. وأستطيع أن أضرب عشرات الأمثلة للأهمية اللغوية للقراءات وإن كان المجال لا يسمح بذلك. ولهذا فسأقتصر على بعض الأمثلة التى بدت لى أكثر أهمية من غيرها:

أولا: لا ينكر أحد أن القراءات القرآنية وطرق التلاوة للنص القرآنى تعد المثال الحى الوحيد لكيفية نطق الفصحى قديما وحديثا. وكثيرا ما نحتاج عند وصف صوت من الأصوات أو ظاهرة صوتية معينة إلى الاستهداء بنطق المجيدين من قراء القرآن. أما باقى المصادر اللغوية فقد وردتنا مكتوبة لا منطوقة، وكثيرا ما أوقعت طريقة الكتابة العربية فى التصحيف والتحريف.

ثانياً: أن بعض القراءات قد يوضح المراد من الآية ويلقى الضوء على معناها. ومن ذلك قوله تعالى فى سورة المائدة: «والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما». وقد جاءت قراءة ابن مسعود لتحديد اليد التى يبدأ بقطعها وهى «فاقطعوا أيماهما». ومنه قوله تعالى فى نفس السورة: «فمن لم يجد فصيام ثلاثة أيام» وقد قرأ أبى وابن مسعود وغيرهما: فصيام ثلاثة أيام متتابعات، فدلّت القراءة على شرط التتابع. كما أن اختلاف القراءة قد يؤدى إلى

اختلاف الحكم الفقهي. ومن ذلك قوله تعالى: «يأيها الذين آمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برءوسكم وأرجلكم إلى الكعبين». فقراءة حفص المثبتة في نص المصحف بنصب «أرجلكم» عطفًا على الوجوه والأيدي. وبذلك تكون الأرجل داخلة في الأعضاء المغسولة. أما قراءة ابن كثير وأبي عمرو وحزمة وغيرهم فكانت بكسر «أرجلكم» بالعطف على الرءوس، فتكون الأرجل داخلة في المسح مع الرأس. وقد قال الفقهاء إن القرآن قد نزل بالمسح على الرأس والرجل أولاً، ثم عادت السنة إلى الغسل.

ثالثاً: كثير من القراءات يكمل بعضها بعضاً أو يفسر بعضها بعضاً. فكما أن القرآن يفسر بعضها بعضاً فكذلك القراءات يفسر بعضها بعضاً ويفسر بعضها بعض القرآن. وأضرب على ذلك الأمثلة القليلة الآتية:

أ - يقول تعالى: «هو الذي أنزل عليك الكتاب منه آيات محكمات هن أم الكتاب وأخر متشابهات. فأما الذين في قلوبهم زيغ فيتبعون ما تشابه منه ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويله. وما يعلم تأويله إلا الله والراسخون في العلم يقولون آمنا به كل من عند ربنا».

فقد اختلف المفسرون في معنى الآية، فمنهم من قال: إن الذي يعلم تأويله: الله والراسخون في العلم، وبذلك عطفوا الراسخون في العلم على لفظ الجلالة.

ومنهم من قال: إن الذي يعلم تأويله هو الله فقط، ثم استأنف قائلاً: والراسخون في العلم يقولون آمنا به.

والرأى الثاني أرجح وأوضح، ولهذا جاءت قراءة أبيّ وابن عباس: وما يعلم تأويله إلا الله. ويقول الراسخون في العلم.. جاءت قراءتهم قاطعة بأن المراد هو المعنى الثاني لا الأول.

ب - يقول تعالى متحدثاً عن فئة من اليهود: «ويقولون سمعنا وعصينا واسمع غير مسمع وراعنا. لينا بألسنتهم وطعنا في الدين» فكانوا يسكتون على «راعنا» لتوهم أنهم يريدون «الرعاية» مع أن قصدهم «الرعونة». ولذا جاءت قراءة الحسن وابن محيصن كاشفة نية اليهود حينما نوت كلمة «راعنا». وهذا واضح من قول بقية الآية: «لينا بألسنتهم وطعنا في الدين».

ج - قال تعالى: «وما كان للنبي أن يُقَلَّ» وهناك قراءة: «وما كان للنبي أن يُقَلَّ». فمعنى الأولى: أن يخون أصحابه بأخذ شيء من الغنائم خفية. ومعنى الثانية: أن يخون. وقد جاء في الأثر أن أحد المنافقين قال يوم بدر حين فقدت قطيفة حمراء من الغنيمة: خاننا مُحَمَّدَ وغلنا، فأكذبه الله عز وجل. ولا شك أن القراءتين يكمل بعضهما بعضا.

د - ومثال أخير من سورة يوسف في قوله تعالى: «قالوا يا أبانا إن ابنك سرق وما شهدنا إلا بما علمنا». وحيث لم يكن الأخ سارقا حقيقة، وإنما كان متهما بالسرقه، جاءت القراءة التالية لتدل على هذا المعنى، وهى: «قالوا يا أبانا إن ابنك سُرِق».

رابعا: تشتمل القراءات على شواهد لغوية سكنت المعاجم عن إثباتها. ويحضرني من هذا النوع قوله تعالى: «وما قدروا الله حق قدره». ولكن الشائع بيننا الآن وبخاصة فى مراسلاتنا ومكاتباتنا استخدام كلمة «التقدير» بمعنى التعظيم والاحترام وقد جاءت القراءة القرآنية بالتشديد مصححة لهذا الاستعمال، جاء فى الكشف: «وقرئ بالتشديد على معنى: وما عظموه كنه تعظيمه». ولم يرد هذا الاستعمال فى المعاجم.

خامسا: يمكن اتخاذ القراءات القرآنية مرتكزا لتحقيق التيسير ودليلا لتصحيح كثير من العبارات والاستعمالات الشائعة الآن، والتي يتحرج المتشدودن عن استعمالها. وأضرب على ذلك الأمثلة الآتية:

أ - يكثر فى الاستعمال الحديث ضبط الفعل «تَوَفَّى» مبنيا للمعلوم فى مثل قولهم: «تَوَفَّى فلان» إذا مات. وعلى الرغم من أن الاستعمال الفصيح هو «تَوَفَّى» بالبناء للمجهول، فقد جاءت القراءة القرآنية مصححة النطق الحديث، وذلك فى قوله تعالى: «منكم من يَتَوَفَّى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر»، فقد قرأ الأعمرش وغيره: «ومنكم من يَتَوَفَّى» - بالبناء للمعلوم. قال النحاس فى إعراب القرآن وأبو حيان فى البحر المحيط: أى يستوفى أجله.

ب - نحن نقول الآن: «أُمْسِيَّةٌ جميلة»، «أُمْسِيَّةٌ ثقافية». ويتشدد بعض المحدثين فيضع شدة على الياء لتكون «أُمْسِيَّةً». ولكننا نجد فى بعض القراءات ما يصحح هذا النطق على أساس من التخفيف، ومن ذلك:

* قوله تعالى: «تلك أمانيتهم» الذى قرأه أبو جعفر والحسن أمانيتهم.

* قوله تعالى: «ليس بأمانيتكم ولا أمانى أهل الكتاب» الذى قرأه أبو جعفر والحسن: ليس بأمانيتكم ولا أمانى أهل الكتاب.

* قوله تعالى: «إلا إذا تمنى ألقى الشيطان فى أمنيته» الذى قرأه أبو جعفر كذلك: فى أمنيته.

فهل بعد هذا نتخرج من أن نقول: أُمْسِيَّةٌ وَأُمْنِيَّةٌ وَأُضْحِيَّةٌ وَأُغْنِيَّةٌ ونحوها؟

ج - يشيع فى الاستعمال الحديث استعمال «كلا» مع المثنى المؤنث المجازى التأنيث فنقول كلا الدولتين، وكلا الصحفيتين.. ونحو ذلك. وقد جاءت القراءة القرآنية لتصحيح هذا الاستعمال وذلك فى قوله تعالى: «كلتا الجنتين آتت أكلهما»، فقد قرأها ابن مسعود: كلا الجنتين آتت أكلهما. قال فى البحر: أتى بصيغة التذكير لأن تأنيث الجنتين مجازى.

د - ونحن نستعمل الآن الفعل هَرَعَ ويهرع مبنيًا للمعلوم، فنقول: هَرَعَت سيارات الإسعاف، هَرَعَ رجال الشرطة.. والمذكور فى المعاجم وفى كتب الصرف ملازمة الفعل للبناء للمجهول. ولكن من القراء من قرأ فى قوله تعالى: وجاءه قومه يهرعون إليه: وجاءه قومه يهرعون إليه، كما ذكر أبو حيان فى البحر المحيط.

هـ - تذكر كتب النحو أن من مواضع وجوب الكسر لهزمة «إن» وقوعها مفعولا للقول. ولكن كثيرا من المتحدثين يفتحونها. وقد كنت حينما من الدهر أفكر فى وسيلة لتصحيح ذلك حتى انتهيت إلى تخريجه على تقدير حرف الجر، وحذف حرف الجر قياسى مع «أن». وظللت مترددا فى إعلان هذا رأى حتى وقعت على القراءات القرآنية الآتية:

* إذ قالت الملائكة يامريمُ أن الله ييشرك بكلمة منه.

* ولكن قلّت أنكم مبعوثون من بعد الموت. قال فى البحر لأن «قلّت» فى معنى «ذكرت».

و - يمثل باب العدد مشكلة كبيرة للمتعلم العربى، فتارة يخالف وتارة يطابق، وغير ذلك. وتزداد المشكلة بالنسبة للعدد من ثلاثة إلى عشرة لأن تمييزه جمع، ولا بد من رد الجمع إلى المفرد للحكم بتذكير التمييز أو تأنيثه. ومعنى هذا أن من يريد أن يقول ٣ اختبارات أو ٣ دول لابد أن يقوم بثلاث خطوات ليضع العدد فى صورته الصحيحة: رد الجمع إلى المفرد / الحكم عليه بالتذكير أو التأنيث / مخالفة العدد للمعدود. ألا يحل

المشكلة أن ننصح المتعلم بأن يقدم المعدود ويؤخر العدد وحينئذ تجوز له المطابقة لأنه نعت،
وتجوز المخالفة لأنه عدد؟

وقد جاء المخرج في قوله تعالى: وكنتم أزواجا ثلاثة، فقد قرئ كذلك: وكنتم أزواجا
ثلاثا، كما ذكر ابن خالويه في مختصر البديع.

سادسا: من الممكن ضم القراءات القرآنية إلى النص المصحف وإعادة الدراسة لبعض
الأبواب الصرفية المعقدة أو التي تتسم بالاضطراب والفوضى، وذلك في محاولة للخروج
بقاعدة عامة تزيل الاضطراب، أو تبنى رأى قد يكون مرجوحا لكنه يزيل حرجا ويصحح
خطأ.

وأضرب مثالين لتوضيح ما أقول:

أ - تشكل عين الفعل الثلاثي المجرد عبثا كبيرا على كاهل المتحدثين، وتتوزع أبواب
هذا الفعل بين الكسر والفتح والضم في كل من الماضي والمضارع دون ضابط صارم.
وأكثر الأبواب شيوعا في اللغة العربية ما كان بفتح الماضي مع ضم مضارعه أو كسره
(طبقا لقاعدة المخالفة). ولكن المتحدث يقف حائرا - إن لم يرجع إلى المعجم - في كثير
من الأحيان هل مخالفة حركة الماضي في المضارع تكون إلى الكسر أو الضم؟

ولعلنا نجد في أمثلة القراءات القرآنية ما يسمح لنا بفتح باب الاختيار في حركة المخالفة
فنكسر أو نضم حسب ما شاع على ألسنة المثقفين وقبله العرف اللغوي الحديث. وقد
وردت الأفعال الآتية - وغيرها كثير - بالكسر والضم:

ثم لننصفنه في اليم نسفا.

فكنتم على أعقابكم تنكصون.

ويوم يحشرهم وما يعبدون من دون الله.

ويوم يحشر أعداء الله إلى النار. (على قراءة البناء للمعلوم).

لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواما.

فلما أراد أن يبطش بالذى هو عدو لهما.

عالم الغيب لا يعزب عنه مثقال ذرة.

ولما ضرب ابن مريم مثلا إذا قومك منه يصدون.

فمن نكث فإنما ينكث على نفسه.

فسيقولون بل تحسدونا.

ولا تلمزوا أنفسكم.

سنفرغ لكم أيها الثقلان.

ب - قلّ من المتحدثين من يلاحظ فتح ما قبل واو الجماعة وياء المخاطبة إذا كان الفعل منتهياً بألف مثل: أنتم تسعون إلى ما فيه مصلحة عامة/ أنت تسعين إلى ما فيه خير الوطن. والشائع بيننا الآن ضم ما قبل الواو وكسر ما قبل الياء طرداً للباب على وتيرة واحدة وتأثراً بما يحدث مع الأفعال المنتهية بواو أو ياء.

ألا نستأنس بما ورد في بعض القراءات القرآنية فنرفع الحرج عن نفوس المتحدثين ونجيز ما أجازوه هم بالفعل لأنفسهم؟

لقد قرأ الحسن: فقل تعالوا ندع أبناءنا وأبناءكم (٦١ آل عمران) كما قرأ: وإذا قيل لهم تعالوا إلى ما أنزل الله (٦١ النساء). وقرأ كثير من القراء: لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه (٢٦ فصلت).

سابعاً: بعض القراءات يعد من باب التفسير اللغوي لبعض الألفاظ مما يكون له الأفضلية على غيره من التفسيرات، أو يلقي ضوءاً على المعنى المراد من اللفظ، ومن ذلك:

* تكاد السموات يتفطرن منه - قرأها ابن مسعود: يتصدعن منه.

* إنكم وما تعبدون من دون الله حصب جهنم - قرأها أبيّ وعلى وعائشة وغيرهم: حطب جهنم.

* حتى تستأنسوا وتسلموا على أهلها - قرأها أبيّ وابن عباس: حتى تستأذنوا.

* كالعهن المنفوش - قرأها ابن مسعود: كالصوف المنفوش.

ثامناً: تسجل القراءات كثيراً من اللهجات العربية التي جاءت وبقائها. ولهذا فهي مجال خصب لمن يريد دراسة اللهجات العربية القديمة والحديثة. ويمكننا تلمس كثير من صور النطق الحديث في هذه القراءات مثل:

أ - نطق وزن فُعول بكسر فائه كما في:

إنك أنت علام الغيوب.

لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم.

وليضربن بخمرهن على جيوبهن.
وفجرنا فيها من العيون.

ب - نطق كلمة أربعين بكسر الباء، كما فى قوله تعالى: وإذ واعدنا موسى أربعين ليلة.

ج - نطق كلمة «شجرة» بإبدال الجيم ياء، كما فى قوله تعالى: ولا تقربا هذه الشجرة، التى قرئت: الشَّيْرة.

د - نطق كلمات الثلث والرابع والسادس والثمان .. وغيرها من الكسور بسكون الحرف الثانى كما فى النطق بالحديث.

هـ - نطق كلمة «الجهاز» بكسر الجيم، كما قرئ فى قوله تعالى: فلما جهَّزهم بجهَّازهم.

و - نطق كلمة «الجمعة» بسكون الميم كما قرئ فى قوله تعالى: «من يوم الجمعة». تاسعا: تحوى القراءات القرآنية كثيرا من أحكام الإلقاء والتلاوة كالوقوف على التاء المربوطة، وحذف الحركة أو تسهيلها، وأحكام الوقف والإمالة والإدغام والإبدال والمد والقصر والتفخيم والترقيق وغيرها.

وأخيرا نقول إن كثيرا من القراءات قد يضع علامات استفهام أمام بعض الأحكام والقواعد النحوية السائدة التى تتعلق بباب الممنوع من الصرف وبحذف ألف ما الاستفهامية عند سبقها بحرف جرٍّ وبدلالة بعض صيغ الجموع وأنواعها على القلة أو الكثرة، ويجر المنقوص الممنوع من الصرف بفتحة مقدرة، وبهمز عين مفاعل إذا كانت ياء أو واوا، وغير ذلك.