

العددان الأول والثاني

« السنة العاشرة »

(جماد الثاني : رمضان سنة ١٣٦١ - يولييه : أكتوبر سنة ١٩٤٣)

صحيفة دار العلوم

نصدرها بجماعة دار العلوم
كل ثلاثة أشهر

رئيس التحرير

محمد علي مصطفى

المدير

محمد نجيب جيتا

المراسلات الخاصة بالتحرير ترسل باسم رئيس التحرير

بنادى دار العلوم ٧٧ شارع الملكة نازلى

الاشتراكات والحوالات المالية

ترسل باسم أمين الصندوق

السباعى بى صمى

المدرس بدار العلوم

مكتب بريد الدواوين

الاشتراك السنوى

٢٠ قرشاً

٣٠ قرشاً

٥ قروش

فى القطر المصرى

خارج القطر

ثمانى العدد

مطبعة العلوم شارع النجيج ١٦٢

لَنْ بَسَاحًا مُدَقِّقًا لَوْ أَرَادَ أَنْ يَعْرِفَ أَنْ يَمُوتَ
اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ وَأَنْ يَحْيَا الْوَجْدَ هَا يَمُوتُ فِي كُلِّ مَكَازٍ
وَيَحْيَا فِي دَائِرِ الْعُلُوفِ

الاستاذ الأمام الشيخ محمد عيسى

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رأى فى تدريس الانشاء^(١)

للمستاذ سبر قطب

مقدمه :

حينما اخترت عنوان موضوعى الذى أحدثكم الليلة فيه ، كنت أعنيه على وجه التحديد ، فهو « رأى فى تدريس الانشاء » لا أكثر ولا أقل . وهو من أجل هذا قد يخالف آراء الكثيرين من حضراتكم ، وقد يخالف تعليمات وزارة المعارف فى دروس الانشاء ، وقد يخالف توجهات حضرات المفتشين التى ينفذون بها هذه التعليمات . فلا عليكم ولا على وزارة المعارف ولا على حضرات المفتشين من هذا الخلاف فى بعض الأحيان .

هذا رأى فى تدريس الانشاء ، قد انتهيت اليه بعد ثلاث مراحل : مرحلة كنت فيها تلميذاً أو طالباً أتلقى من المدرسين دروس الانشاء فى بعض الأحيان ، وأتجرع منهم دروس الانشاء فى بعض الأحيان ! ومرحلة كنت فيها مدرساً ألقى للتلاميذ دروس الانشاء ، وقد حاولت ألا أجزعهم ما تجرعت من هذه الدروس ! ومرحلة كنت فيها محرراً فى الصحف ، أو مشرفاً على تحرير بعض الصفحات ، أو موكلاً بعمل الناقد لبعض أعمال المنشئين ، فكان هناك مجال لأن ألمح فيها آثار دروس الانشاء ، بخيرها وشرها على السواء .

وعن هذه المراحل جميعاً أنقل الآراء والملاحظات التى سنستعرضها الليلة جميعاً . ولكننى مضطر قبل أن أستعرض شيئاً من هذا أن أمضى فى مقدمتى هذه التى ربما طالت بعض الشيء . فإنه يجب أن أتنبه الى أن الشدة التى قد تبدو منى على

دروس الانشاء وعلى مدرسى الانشاء ، والتي ربما كانت طلابها قد بدت في بعض التعميرات التي سمعتموها الآن ، لآتني ان جميع دروس الانشاء هي من هذا النحو ، ولا تني ان دروس الانشاء وحدها في المدرسة المصرية هي الدروس التي يجد الانسان فيها ما يقال ، ولا أن مدرس الانشاء وحده هو المدرس الذي تؤخذ عليه بعض الهنات . إنما أنا الآن بصدد الانشاء ومدرس الانشاء وحدهما ، ولو عرضت لسوى هذين من المواد ومن المدرسين لأخذت عليها وعليهم ما آخذة الليلة أوزيريد .

عميوب الانشاء هي عيوب المدرسة المصرية :

تشارك مادة الانشاء مع بقية المواد ، ويشترك مدرس الانشاء مع بقية المدرسين وتعاون المدرسة المصرية مع الجميع ، ويؤديها في هذا التعاون خضرات المفتشين ، ويستعينون في تأييدهم بالنظام المدرسى كله ... في سبيل مهمة واحدة عظيمة هائلة . تلك هي « سرقة طفولة الأطفال المصريين . ونهب يفوعة الفتيان المصريين » ، ونسيت أن أقول : ان البيت المصرى ، وان المجتمع المصرى ، يشتركان كذلك في ذلك النهب وفي تلك السرقة من حيث لا يدريان !

نحن نسرق طفولة أطفالنا ونسرق يفوعة فتياننا في كل يوم وفي كل ساعة ، ونحرمهم إياها ، بحجة أننا نزيههم ونعلمهم ونهيئهم للمستقبل ونحن نؤذيهم بهذه السرقة ونفسد عليهم مرحلة من مراحل العمر العزيرة ، ثم نفشل مع ذلك في تحقيق غرضنا الذي نرمي اليه لأننا نتجاهل أحكام الطبيعة ، ونفسر الفطرة البشرية على تخطى حلقات الزمان .

ونحن دائبون على إنضاج الأطفال واليا فمين قبل الاوان ، نلهب خطاهم بنحو التعقل والتوقر والتحلل بالفصائل ، والتحدث بلهجة الكبار ، والنظر إلى الاشياء والأعمال بنظرة الشيوخ . ونحاول ان نكبت في نفوسهم غرائز الأطفال ليصبحوا رجالا في بضع سنوات . وتكون الغاقية غالبا أن يكرهوا الادب والفضيلة وأن ينفروا من العلم والمدرسة .

والوسائل التى نسرقت بها هؤلاء المساكين كثيرة . وفى مقدمتها ذلك النظام العسكرى الذى نأخذهم به فى حجات الدراسة ، وذلك الكبح الذى نثقلهم به على المقاعد . بحيث تعد ثملل الطفل على مقعده إخلالا بالنظام . أما تغييره لهذا المقعد بتبادلة مع زميل له فهو جريمة لا تغتفر . ويزيد على ذلك توقر المدرسين وتحزهم من الظهور بالمظهر الإنسانى الوديع الأليف بين التلاميذ . فاذلشد منهم شاذ وبدا فى صورة إنسان ، وأفلتت بعض الضحكات أو بعض الحركات من هذه العصافير الحبيسة فى الحجرات المكبوجة على مقاعد الدرس تدخل حضرة الناظر وتدخلت إدارة التحقيقات فى بعض الأحيان !

فإذا تجاوزنا مسألة « النظام » وجدنا أننا نسرقت هؤلاء المساكين بوسائل أخرى هى تلك البرامج المطولة المحشوة بمعلومات متناثرة لا تشويق فيها ولا حياة . تلك البرامج ووراءها ما وراءها من الامتحانات تضطر المدرسين أن يلهبوا ظهور التلاميذ الصغار ، والطلاب المراهقين بالحفظ والاستذكار لانه لاوسيلة لتحصيلها وهى هكذا مقتضبة متناثرة إلا الحفظ عن ظهر قلب . والحفظ يستنفذ طاقة عظيمة ، ومجهوداً مضنياً ، ويحتاج الى زمن أطول فلا بد إذن أن يشغل التلاميذ جميع أوقاتهم بالاستذكار أو يكونوا من الراسبين . ومن هنا تنشأ « لعنة الواجبات المدرسية » التى يقضى فيها التلاميذ ما تبقى من النهار وزلفا من الليل . ومن هنا تنشأ الطرق المعيبة فى التدريس والتوجيه ، لان الغرض هو التنجيح فى الامتحان . بأية وسيلة وبأى طريق !

وكم كنت أحنق وأثور عند ما أرى تلميذا يستذكر فى أوقات الفسح (ولا أقول الفواق) بين الدروس . ولكنى كنت أراجع نفسى ، وأتذكر أنها لعنة البرامج المطولة والمعلومات المتقطعة المتناثرة ، والامتحانات فى نهاية العام . وهى لعنة تصب على المدرسين فيصبونها بدورهم على الاطفال المساكين !

ونحن نسرقت هؤلاء المساكين — بعد هذا وذلك — بالكسب التى نضعها فى أيديهم . ومنها كتب التاريخ الجافة ، وكتب التربية الوطنية المملة ، وكتب الجغرافيا المبعثرة ، وكتب المطالعة الجافية ، وكتب المحفوظات السيئة ، ثم نسرقتها مرة أخرى

بالتوجيهات الخلقية والتهديبية التي تعتمد فيها على المواعظ والحكم في شروحنا الشفوية أوفى القطع الاملائية

فأما تلك الكتب فتفرض أنها تخاطب رجلا عركوا الذهب وخبروا الناس ، وتمرسوا بالتجارب فتصب عليهم الحكم النظرية عن الشرف والمروءة والمجد وحسن التصرف ، وتنقلهم من عالمهم الساذج البريء المغمى بالنشاط والحركة والخيال الطائر ، الى عالم معقد متورق متفلسف بغيض !

وحتى القصص التي يجب أن تكون غايتها في هذا الطور هي اللذة وتنشيط الخيال قد صيغت عليها « لعنة المغزى » فما من قصة أو أقصوصة الا والمقصود منها مغزى خلقى أو فلسفى ، لا يمكن أن يرقى اليه ذهن الطفل ، ولا تعينه تجاربه على تصوره مجرد تصور ، فوق ماتحشى به من الفاظ المعانى التي لا مدلول لها في نفوس الصغار المشغوفين بالمحسوسات وبالاخيلة المنقولة عن المحسوسات .

ان عيب المدرسة المصرية الاصيل أنها تعد القلب الذى تضغط فيه التليذ لتخرجه من الناحية الاخرى مخلوقا كما تريد لا كما تريد الطبيعة ، ولا كما يريد استعداداه فتضحي بذلك شخصيته المستقلة ، فوق ما تسرق من طفولته البريئة .

هي سرقة منظمة . سرقة تتعاون فيها قوى الامة والدولة ، ولكن لا يعاقب عليها حتى اليوم قانون العقوبات ! فلندع هذا مؤقتا لنعود اليه بعد حين في دروس الانشاء !

درس الانشاء وضع مقلوب لنظام الحياة :

وفى رأى أن درس الانشاء — بوضعه الحاضر — هو وضع مقلوب لنظام الحياة . فالواقع فى الحياة الذى نلاحظه ببساطة ، والذى يدل عليه علم اللغة كذلك بتعمق ، أن الانسان يحس أولا ثم يعبر أخيرا وأن اللغة أداة التعبير وللنظام ثلاث فى الظهور عهدا من الاشارات والحركات والتصويت بلا كلمات . هذا هو الواقع فى الحياة اليومية الساذجة ، أما الواقع فى عالم الادب ، فهو أن يجيش الاحساس فى نفس الكاتب أو الشاعر ، فيدفعه دفعا الى التعبير عنه .

الرغبة فى التعبير إذن لاى سبب من الاسباب ، تسبق هذا التعبير ، وإذا صحت هذه القاعدة فى التعبير الیوى الساذج ، فهى فى التعبير الأدبى الراقى أصح ولكى نطبق هذه القاعدة فى دروس الإنشاء ، كان يجب أن يكون التليذ هو الراغب فى التعبير عن شىء يحول بخاطره ، أو على الأقل — وهو أضعف الايمان — أن يكون التليذ هو مختار الموضوع الذى يكتب فيه .

ولكننا يعلم أن دروس الانشاء ليست هذا ولا ذاك . إنما هى موضوعات مفروضة على التلاميذ فرضاً ، لا يد لهم فى اختيارها ، فضلاً على أن تكون هناك بواعث ذاتية للتعبير عن إحساس ما فى نفوسهم . فهى إذن وضع مقلوب للحياة .

وقد يكون هذا الوضع المقلوب شراً لا بد منه فى النظام المدرسى . لأننا نريد أن نكسب التلاميذ مهارة تدريبية على التعبير ، تنفعهم فى الامتحان ، وتنفعهم فى الحياة العملية التى سيزاولونها فى المستقبل ، بغض النظر عن مجازاة الدوافع الفنية فى نفوسهم ليكون منهم الأدباء والشعراء .

ولكن هذا الشر يمكن تخفيفه باتباع وسيلتين اثنتين :

الوسيلة الأولى : طريقة الموضوعات الحرة أو السببية بالحرة :

وأعنى بالموضوعات الحرة ، تلك الموضوعات التى يترك للتلاميذ أنفسهم أن يختاروها وأن يكتبوا فيها ، بدون تدخل من المدرس ، إلا حين يسأل عن بعض المفردات أو بعض المعلومات . وقد يحتج بأن التلاميذ الصغار لا يجدون موضوعات حرة يكتبون عنها ، وأنها إن صلتحت فى المدارس الثانوية فلن تصلح فى المدارس الابتدائية .

وهذه حجة غير صحيحة ، فلقد جربت عملياً فى أثناء اشتغالى بالتدريس فى المدارس الابتدائية أن أقسم دروس الإنشاء بالتساوى بينى وبين التلاميذ ، أنا أختار موضوعات فى أسبوع وهم يكتبون فى موضوع حر فى الأسبوع الثانى . وقد نجحت هذه الطريقة — حتى فى السنة الثانية — بعد النصف الأول من العام . فإذا أنا نصحت بهذه الطريقة ، فليست أرتكن إلى الخيال أو إلى المثل الأعلى المتعذر المثال .

وأعني بالموضوعات الشبيهة بالحررة : تلك الموضوعات التي يحدد نوعها ولا يحدد موضوعها وأضرب بعض الأمثال بروس موضوعات من هذا القبيل :

(أ) صف منظراً رأيته ففرحت به واسترحت إليه

(ب) صف منظراً رأيته فتألمت له أو تألمت منه

(ج) صف حادثاً وقع لك أو لواحد من حارفك

(د) قص حكاية قرأتها فضحكت منها

(هـ) قص حكاية سمعتها فتأثرت بها

(و) اكتب في موضوع تختاره

إلى أمثال هذه الموضوعات التي تتناول تجارب شخصية لكل تلميذ يجد في نفسه دافعا للتعبير عنها حين تستثار في خاطره ، والتي تتدرج مع عقلية كل تلميذ وسنه وتجاربه ، والتي لا تحدد فيها عناصر يرغم كل تلميذ على استيفائها ، والتي تمشي بعض التمشي مع الدوافع الحقيقية للتعبير في النفس الانسانية والتي تشعر التلميذ بأن الانشاء شيء يتفق مع وقائع الحياة ، ولا يتحتم فيه الكذب والافتراض ، واجترار الاخيلة التي لا تعرفها الدنيا ولا وجود لها إلا في دروس الانشاء :

الوسيلة الثانية : طريقة الموضوعات المنبهة لسوى التلميذ أو المعبرة

عنه ضرورة في حياتهم :

ونحن متفقون وتعليمات وزارة المعارف متفقة على اختيار الموضوعات من محيط التلاميذ . ولكن التطبيق كثيرا ما يخطئ في سلوك هذا الطريق .

فتحن نهمل عالم التليذ في كثير من الاحيان إهمالا تاما ، ونفترض في الاطفال نضجا وفي المراهقين اكتمالا . بل نحن نهمل عالم الحياة كلها في بعض الاحيان ، وعالم الواقع كله كذلك ، فنكلف التلاميذ والطلاب أن يكتبوا في موضوعات لا تقع في عالمهم ولا يستعد لها خيالهم . أو موضوعات ليس هناك دافع واحد في الحياة للكتابة عنها . اللهم إلا دروس الانشاء ! واضرب لهذا وذاك بعض الامثال :

(أ) فمن أمثال الموضوعات التي ننسى فيها التليذ وعالمه واهتماماته التي تشغل ذهنه وخياله . موضوع مثل : (رسالة لقريب يبذر تنصح له بأن يقتصد) وقد

جاء فى النموذج الذى وضعه الاستاذ لهذا الموضوع لتلاميذ السنة الثالثة الابتدائية :
(تحققت أنك تبذر فى أموالك . وليس للنقود عندك قيمة ، فتضيعها فى الملاهى
وتسرف فى شراء الملابس . وتجزى وراء كل طراز جديد . وتتفق على اخوان السوء
الذين يحسنون لك الشر ، ويتمتعون بالدنيا على حسابك)

فتصوروا يا حضرات ... تلميذ فى السنة الثالثة الابتدائية يعرف اخوان السوء
الذين يتمتعون بالدنيا على حساب قريبه ، ويعرف الجرى وراء كل طراز جديد . الخ
ثم يمضى فى بذل النصائح الابوية الحكيمة لهذا القريب كأن يقول له :
(فانصح لك أن تترك الاسراف ، لتحفظ أموالك ولا تحتاج الى أحد ، وأن
تعيش عيشة العقلاء - (أى والله) الذين يجتهدون فى الحياة ويدخرون ، وينفقون
باعتدال فتكثر نقودك وتعيش عيشة سعيدة ...) ألا بارك الله فيك أيها التلميذ
الوالد النصوح !

ولعل من أعجب الموضوعات ذلك الموضوع الذى عنوانه : رسالة من والد
لولده ينصح له بما يجب عليه فى الامتحان) . أى والله التلميذ فى السنة الثالثة
الابتدائية يستطيع أن يتقمص شخصية الوالد الوقور الذى يسدى النصائح للابناء
المفارين .

ولكن هنالك ما هو أعجب ، فهناك موضوع آخر عنوانه : (العمل على ترقية
المرء نفسه بنفسه) وهو موضوع لتلاميذ السنة الثالثة الابتدائية وبما جاء فى النموذج
الذى أعده الاستاذ :

(على المرء أن يسعى لما فيه نفعه بنفسه ، ولا يتخذ من جاه غيره وسيلة للرقى
الوهمى . وذلك يكون بالجد والدأب على العمل النافع ، والصبر والثبات فيه ،
والثقة بالنفس ، والتطلع دائما الى الرفعة والسبق . وينبغي أن يزن عمله بميزان
الروية والتؤدة ، ولا يشرع فيه مستعينا بتجارب غيره ، ناقدًا نفسه ، غير مغتر بما
يصادفه من نجاح ، ولا يائس مما يعترضه من خيبة) . : أو كما قال !!!

فتصوروا يا حضرات الاخوان : تلميذا صغيرا فى العاشرة أو الحادية عشرة من
عمره ، يلبس لباسا قصيرا وقد انطلقت الطفولة العائبة فيه فهو ينظ ويغفر ويمسك

بأطراف كل شجرة تقابله في الطريق فيتخذ منها أرجوحة ووجهه يفتح بشرا ونشاطا . فإنا نراه في طفولته الباسمة الحلوة الاشج ثقيلا يستوقفه بعنف ويناديه: أنت أيها المرء! اسمع. على المرء أن يسعى لما فيه نفعه بنفسه . . الى آخر المقال انها صورة مفزعة . وصورة قاسية . ولكن هكذا يصنع بعضنا ، وهو يحاول سرقة طفولة الاطفال !

وهناك موضوعات قد تكون بذاتها مأخوذة من حياة التلميذ أو من محيطه ، ولكن (أصول الصنعة) تجعل تناولها ، والتعبير عنها بعيدا عن الحياة والواقع لدى التلميذ فهناك موضوع مثلا عنوانه : (كيف يقضى التلميذ نهاره) وهو موضوع خالد مكرر ولكننا نتجاوز عن خلوده وتكراره لننظر في عناصره التي تقضي (أصول الصنعة) بوضعها وهي : قيامه من النوم ، ذهابه للمرافق للوضوء والصلاة . مراجعة الدروس . الافطار . ارتداء الملابس . اعداد الادوات . . الخ .

فاذا جاز أن نغمض العين على عنصر : « ذهابه للمرافق للوضوء والصلاة » ، لأن فيه إحياء دينيا طيباً نشجعه في عالم الأخلاق ؛ فكيف نصبر على عنصر : « مراجعة الدروس » قبل الافطار لتلميذ صغير . أولا يكفيه من هذه الدروس أنه يصرف فيها طول النهار في المدرسة وزلفاً من الليل في المنزل كما تقول بقية العناصر ؟ ثم أين هو التلميذ الواحد الذي يقع له هذا في الحياة الآن ؟ لقد كان ذلك على عهد الأزهر ودرس الفجر الذي كان قبل الافطار . أما اليوم فالواقع غير هذا في جميع البيوت ، وفي بيت هذا الأستاذ الذي وضع عناصر الموضوع !

ومثل آخر في « رسالة لصديق لك تستعير منه كتاباً » ، وقد جاء في النموذج : « وبعد فقد عرفتك أديباً مطلعاً . تقرأ الطريف من الكتب وتقتني النافع منها ، وقد احتجت إلى الاطلاع على كتاب كذا وفي يقيني أن هذا الكتاب لا تخلو منه مكتبتك العامة بكتب الأدب » أي والله التلميذ في السنة الثالثة الابتدائية له مكتبة عامة بكتب الأدب ، في عالم الخرافة أو في عالم الإنشاء أو في بلاد واق الواق ؟ ونحن لا ننسى عالم الطفل وحده كما قلت بل ننسى العالم كله ، وواقع الحياة كله في بعض الأحيان : فمتحدث عن موضوعات لا يوجد دافع واحد من دوافع الحياة

للتعب عنها . وإلا فقولوا لى بربكم : ما الذى يدفع إنساناً ما أن يكتب فى هذا الموضوع : « زارك صديق . فذهبت لتوديعه بالمحطة . فصف ما عملته وما رأيته » : لماذا ؟ ما الدافع النفسى الذى يجعلنى أصف ما عملته وما رأيته ؟ لا شيء إلا درس الانشاء ! . . . « تحدث عن فوائد الشمس » ، لماذا ياسيدى أتحدث عن هذه الفوائد ؟ ومن هذا الذى أنكرها ؟ لم ينكرها أحد ولكنها الانشاء !

أفهم أن تعطينى معلومات عن المحطة والسفر أو عن الشمس والقمر فى درس « المعلومات العامة » وأن تختبر مقدار معرفتى لها كذلك . ولكن لم تسألنى أن أكتب عنها موضوعاً إنشائياً وأن أأخذ فيه لغة الأدب والخيال ؟ إن هناك موضوعات أدبية وموضوعات علمية وموضوعات تقريرية ، ولكل لغة ، ولكل مناسبة . وسأعرض لهذا الشأن بعد قليل .

أما الآن فأنا أقص عليكم نموذجاً عجبياً لموضوع من هذه الموضوعات التى ليس هناك ما يدعو إليها إلا الانشاء . أو قد توجد الدواعى ، ولكن لا تكتب بمثل هذا الأسلوب .

« قائد عاد من إحدى معاركه منتصراً . يقص ما لاقاه من هول القتال ورهبة الدفاع ، ويصف سروره بفوزه فماذا هو قائل ؟ » وهذا الموضوع للتلميذ الثانوى الذى ليس قائداً ، ولكنه قد يتخيل . والقائد سيكتب تقريره للقيادة العامة بأخـة غير اللغة التى كتب بها النموذج ولن يصف هذا الوصف . أو قد يصفه ولكن بغير هذا اللسان فى هذا الزمان .

فاسمـعوا « الأساليب المختارة » التى وضعت أمام الطالب ليدخلها فى موضوعه والأساليب المختارة هذه هى علة العال فى الانشاء ، وسأفرد لها فصلاً خاصاً . والآن هاكم النموذج :

(١) أهامى تلك الساعة الحاسمة ، وفيها اقترب الفريقان ، وكاد أن يلتحم الجيشان ، وكل يخذل قريته ، ويبعث من بوارق حيله ومعسول دعاويه أقوالاً للتغريـر ، وينصب شباك الختل والمكر كى يظفر بفريسته ويفوز ببغيته .

لما رأيت القوم أقبل جمعهم يتدأـمرون كررت غير مذم

(٢) انبعثت نيران المدافع حامية . كأنها البراكين النائرة ، واعتلت الطائرات متن الفضاء تحوم حومان العجان ، ثم تنقض بشواظ من نار ونحاس ، والفرسان في كروفر ، والرجالة في اقدام واحجام .

(٣) أخذ الناس هول الموقف ، وغلا برءوسهم الدم ، وأوشكت تنصهر عظامهم بحمة نفوسهم وثورة قلوبهم ؛ فاما حياة تعلوا لهامة وتشرف بها الدنيا ، وتفتح على سطوتها الأعين مستشرقة عزيزة ، وإمامات بين ذرات التراب ، وتحت فتكات المدافع ، ونار الطائرات .

(٤) تكشفت الموقعة ، وانجلت غياهب اليوم الرهيب ، وإذا العدو يولى الابدبار ، متحيزاً الى ركائبه ، قانعاً من الغنيمة بالإياب ، يجر أذيال الحية ويتزدى في مهاوى الخسران .

(٥) ما عذوبة الماء في مفاوز البيداء ، وما رقة النسيم عند اشتداد الهجير ، بأشهى إلى نفس ولا ألد لعين من تلك التهزة الباسمة التي جاد بها الدهر ، واختصنا بها القدر .

يتلو الزمان صحيفة غراً مذهبة السطور

(٦) كان هذا النصر فاتحة الفوز والقلب ، وفألاً به بلخنا غاية الأرب ، بهمة الغرالميامين ، والليوث الفاتحين .

هذا في عالم الانشاء . أما في عالم الحياة . فاليكم وصف معركة من المعارك الحديثة التي تشبه في طبيعتها تلك المعركة التي يصفها الموضوع :

القاهرة في ٣٠ (ر) — كتب مستر إيريك لويد ولينز مراسل روتر الخاص المرافق للجيش الثامن يقول :

« كان الجيش الثامن خلال يوم الأحد منهمكا في العمل على طول الطريق الى الحمى ، فكان يطهر مراكز المدفعية والمدافع الرشاشة التي تركها رومل وراءه .

وكانت الطرق المؤدية الى المناطق الخلفية مملوءة بالسيارات المحملة بالأسرى الألمانين التي كانت تسير في نفس الطريق الذي زحف منه البريطانيون وهو الطريق الواقع الى جنوب تلال مطامة الهائلة .

وقد استمر القتال العنيف طول يوم الأحد حين جاء الالمانيون بامدادات
سحبوها من خط ماريت الواقع على ٢٥ ميلا الى شرق مكان المعركة .
وكانت لحظة دقيقة فقد أرغم روميل على أن يضعف جبهته الرئيسية لكي
يواجه هجوم الجنرال موتجمرى من الجناح . وهو هجوم يمكن القول عنه الآن
بأنه شن فجأة وبقوة هائلة .

وقد دفع القواد البريطانيون ببراعة فائقة قوة هجومهم حول تلال مطاطه حين
أدركوا أن هجوماً مباشراً على تحصينات ماريت تكلفهم ثمناً غالياً كما دفع هؤلاء
القواد قوات من المشاة والدبابات لحماية جناحهم . وكانت هذه الحركة قد شملت
الالمانيين خلف خط ماريت الى الجنوب الشرقى من الحمى . ولما بدأ البريطانيون
هجومهم بعد ظهر يوم السبت الماضى تدفق سيل من المدافع على التلال الرملية
الصغيرة ثم صبت على الالمانيين سيالاً نارياً عنيفاً .

وقبل غروب الشمس زحزح الالمانيون خط دفاعهم الى الخلف وأخذوا يتراجعون
صوب الشمال والشرق بسرعة هائلة ، ويكونون مراكز لحماية ساحتهم على طول
وادى الاسيوب الواقع على نحو ١٠ أميال الى الجنوب الشرقى من قرية الحمى .

وقد اشتبكت الدبابات البريطانية التى تقدمت لتوسع الثغرة التى أحدثتها فرق
المشاة البريطانية — اشتبكت تلك الدبابات فى معارك عنيفة مع المدافع الالمانية
والمدافع المضادة للدبابات . وكانت معركة عنيفة تنشب كلما تقدم البريطانيون بضغ
آلاف من اليارات . ولكن الدبابات البريطانية كانت تتقدم باستمرار وبقوة
ولما انبثق فجر اليزم التالى كانت قد ركزت نفسها فى مراكز جديدة بينما كانت فرق
المشاة التى جاءت خلفها تزحف الى الامام .

وكانت صفوف سيارات تموين البريطانيين تسير فى الطريق الصحراوى الى
جنوب تلال مطاطه فزادت سرعتها الى أقصى حد وتبعث المشاة البريطانيين فامتألت
المنطقة كلها بالسيارات واختلط انفجار القنابل بغاصفة صحراوية هوجاء هبت
على مراكز الالمانيين ، .

اهتمت بـ"الموضوعات" :

ولقائل أن يقول إن هذا ليس وصفاً أدبياً ! وهو كذلك نعم : ولكن القائد لا يصلح أن يتكلم بلغة الخيال في هذا الزمان . ولقد كان ذلك بجاراً له في أيام العرب ومواقع الحرب هناك في الصحراء . أما نحن فيجب أن نعيش في عصرنا وأن تكون كتابتنا تلبية لحاجتنا . وأن نفرق بين الموضوعات ، فتتخذ لكل موضوع لغة ونقر الحكمة المأثورة : « لكل مقام مقال »

هناك موضوعات أدبية صرفة ، أي أنها موضوعات شاعرية ، يكتب فيها شاعر كلاماً منظوماً أو مثنوياً ولكن يعبر عن إحساس الشعراء وعن فن الشعراء وهذه الموضوعات ما أحسب أنها تصلح لموضوعات للنشأ المفروضة ، فالتمايحيث الإحساس بها في النفس فتندفع إلى التعبير :

مطلع الشمس وغروبها . مطلع البدر واستواؤه ، زورق مفرد كأنه طيف شارد أو روح هائم . . . ألم دفين يرسل الدمع من المآقي والآهات من الفؤاد . . . صياد في ليلة شتاء وحيد على الشاطئ ، يلتقي شبكة للباء . . . إلى آخر هذه الموضوعات الشعرية ، يجب ألا نطمع في الكتابة عنها عن طريق الفرض والاملاء . . . إنما هذه موضوعات حرة يختارها أدباء التلاميذ وليس من الضروري أن يكون الجميع أدباء . وهذه لا عناصر لها ولا توجيه فيها . إنما يجب أن ندعها لمن يختارها يكتب ما يكتب فلا نعدل له في شعوره بها ما دام يكتب عن هذا الشعور ، لأن إحساسه الخاص بها هو الحكم في الموضوع . وإنه لمن الخطر على مستقبل الأدب أن أنعمود التلاميذ الكتابة في مثل هذه الموضوعات عن طريق الإلزام ، وأن نجعلهم يعتقدون أن المهارة هي كل المطلوب منهم في الأدب بلا إحساس صادق ولا شعور دافع . ومثل هذه الموضوعات هي علة الأماديخ والمرائي بلا شعور وهناك موضوعات اجتماعية واقتصادية وعلمية وتفسيرية وعملية . وفي هذه الحدود يجوز لنا أن نفرض على التلاميذ الكتابة ويجب أن تكون اللغة التي تكتب بها هذه الموضوعات لغة واضحة سهلة صحيحة

يجب أن تخلو الكتابة فى هذه الموضوعات من الاطناب ومن المحسنات اللفظية ومن الاستعارات الشعرية ، ومن السفسطة الجوفاء .
يجب أن تكون مفهومة وبسيطة ومحددة للقرض بلا تجاوز ولا مقالة ، وأن يحاسب التليذ فيها على الحقائق وعلى المعانى المقصودة من الكتابة فى واقع الحياة وفى موضوعات مثل : « النقد ضرورى للإصلاح » « توزيع الثروة فى مصر يحتاج إلى التعديل » « الشمس مصدر الحياة » « جلسة من جلسات المحاكم » « خطاب لمأمور القسم عن سرقة » .. إلى الآخر لا يجوز أن تتدخل الأساليب البيانية بجمال . ولا أن تقبل استعارة واحدة إلا إذا كانت تمثل الحقيقة بلا زيادة ولا نقصان .

إن ادخال الأساليب البيانية إلى مثل هذه الموضوعات يجر إلى مضحكات فى الحياة حدثنى أحد الأساتذة القضائيين ، أنه وردت اليهم فى وزارة العدل فى يوم من الأيام رسالة من كاتب المحكمة الشرعية فى إحدى البلاد . وما جاء فيها .. جل بما نسميه فى دروس الانشاء « أساليب مختارة » !
وكانت الرسالة هكذا : (الغوث الغوث : النجدة النجدة . لقد خر علينا السقف من فوقنا فهرب المتقاضون والقضاة . وشعار كل منهم : النجاة . النجاة ، وأصبحت المحكمة غاوية على عروشها تنعى من بناها ، ينعى فيها اليوم والغربان وكل من عليها فان)

وحارت وزارة العدل فى الأمر ، فأرسلت مندوبا يبحث فى المسألة ، فإذا هو يعلم أن سقف إحدى حجرات المحكمة قد سقط ، وأن هذا الكاتب يطلب إصلاحه ! من أين جاء هذا الكاتب بذلك الضجيج وبذلك العجيج ؟ إنه جاء به من دروس الانشاء ، ومن الأساليب التى تعالج بها موضوعات الانشاء كلها على السواء . جاء به من تلك الاستعارات والتشبيهات التى لا وزن لها ولا حساب ، جاء بها من ذلك التهويل ومن هذه المبالغة التى لا يحاسب عليها الطلاب فى كتاباتهم ، بل التى تزين لهم بلا تحرز ولا مراعاة للصدق وللواقع فى الحياة !

فصل العناصر والجمال المتنازعة :

وقد لمست فيما سمعتم قصة عناصر الموضوع وقصة الجمل المختارة في الموضوع .
فالآن أعود إليهما بشيء من الاسهاب ، فلما دخل كبير في تحديد أهدافي من
محاضرة الليلة :

أنا أنكر على المدرس أن يحدد هو عناصر لموضوع سيكتب فيه التليذ . وأنا
أنكر على المدرس أن يزود التليذ بجمل مختارة لاستخدامها في الموضوع
فأما العناصر فأنكرها عليه لأنها افتعال متكلف بالقياس الى التليذ ... فأنا
كمدرس أفكر في موضوع أجد لدى معلومات خاصة عنه وأجد للموضوع في
نفسى وقعا خاصا . اما التليذ فلديه عنه معلومات خاصة وله في نفسه وقع خاص .
وانا اريد ان يكتب التليذ في هذا الموضوع بمعلوماته هو وبطريقته هو . لا اريد
ان افرض عليه معلوماتي ولا طريقتي في التفكير ... وحينئذ يجب أن تقف مهمتي
عن حد استثارة المعلومات الكامنة في ذهنه هو عن هذا الموضوع — دون امداده
بمعلومات جديدة عنه — فحصة الانشاء ليست للامداد بالمعلومات — وعند حد
ترتيب هذه المعلومات واعدادها للتعبير عنها في عبارة صحيحة

يجب اذن الا احضر في كراستى عناصر الموضوع لأننى لا أعرف العناصر
الكامنة عنه في نفوس التلاميذ ، واذا جاز لى تحضيرها لمساعدتى في استثارة
معلومات التلاميذ فلا يجوز ان افرض كل ما حضرته عليهم ولا أن أختار لارشادهم
اليه ، بل أكتفى بما يحول في خواطرهم عنه ، حتى يثبتوا ما يجدونه في نفوسهم ،
مناسبا لأعمارهم وتجاربهم دون سواد

وأما الجمل المختارة فهي جريمة عقلية وجريمة خلقية ، وأنا أعنى ما أقول بهذا
الوصف العنيف . إن هذه الجمل المختارة تبدو في موضوعات الانشاء كالرقع اللامعة
في ثوب خاق ولا تتفق مع أسلوب الطالب الطبيعى الذى هو صورة من نفسه
وتفكيره ، وهى تجنئ على شخصيته التى يجب ان تعمل على ابرازها ولا سيما فى الأدب
وهى عكس للوضع الطبيعى : وهو الانفعال أولا ثم التعبير وليس التعبير إلا بصورة
لهذا الانفعال ، فكيف يأخذ التعبير أولا وهو بعد لم يفعل إلا أن يكون ذلك على
طريق ذلك الحوار الطريف :

هل عىنى محمرة ؟

نعم

وهل هى تؤلمنى ؟

!!! ...

يقولون : إن التليذ فقير فى المفردات وفى التعبيرات فمن أين يستمد مادته ؟
فأما المفردات فلنمده بها كلها شاء . وأما التعبيرات فلتربسب فى ذاكرته من قراءة
موضوعات كاملة ومن المحفوظات التى تتناول موضوعات كاملة صغيرة أو كبيرة .
ولكن حذار أن نمزق هذه الموضوعات لنعطىها للتليذ جذاذات ؟

إن الموضوع كله وحدة . وله مستوى واحد فيجب أن يقرأه التليذ كذلك فى
الكتاب ، وأن يكتب موضوعه فى مستوى واحد من التعبير ، يجب أن تترك حسه
الأدبى واللغوى ينمو طبيعياً كاملاً من غير ترقيع على مدى السنوات ، وأن
نعمل هذا فى حصص أخرى غير حصص الانشاء . فى حصص المطالعة وفى حصص المكتبة
وفى حصص المحفوظات ، وفى حصص الأدب وفى القراءة الحرة ، وأن نتظر أثر هذا
كله فى نفسه حساً أدبياً وحساً لغوياً . وبهذا الحس سيغير تغييراً مناسباً شيئاً فشيئاً
فى دروس الانشاء يجب أن يتعب التليذ فى بلورة إحسانه وإظهاره بتعبيرات من
صنعه وعلى قدر الاحساس الذى يحيك فى نفسه حتى يشعر أن التعبير عمل صادق
ودقيق وله رصيد فى نفسه يضطره للإصدار !

إن هناك اقتباسات مضحكة كرسالة كاتب المحكمة الشرعية ، ولكن هذه الرسالة
ليست الوحيدة فى عالم الاقتباس فكراسات التلاميذ صورة مصغرة أو مكبرة لها فى
كثير من الأحيان

قصه خلق الله الانسان ١

وكنا أدرك قصة (خلق الله الانسان) وقد انتهت هذه القصة والحمد لله . وانتهينا
جميعاً من أن الله قد خلقه بكل تأكيد . ومن طريف ما يروى عن الاستاذ على الجارم
أنه رأى تلميذاً يكتب فى موضوع إنشائى هذه الجملة الخالدة : فقال له : « امسك من
أول نوح وسيدك من اللى فات ، !

قصة « خلق الله الانسان » كانت ثمرة من ثمار الجمل المختارة والتعبيرات المحفوظة

المحفوظ والقوالب الجاهزة التي تسلم إلى التلاميذ للاستعمال عند اللزوم وقد نحسب أنها توارت إلى الأبد، ولكن لا. فانها كالموارد الذي تقطع رأسه فتنبت له سبع رؤوس! إنها لاتزال تعيش إلى الآن في صور شتى

تعيش في « السلام الذي هو أرق من الهواء وأعذب من سلسيل الماء » وفي ذلك اليتيم الخالد الذي يفترش الغبراء ويلتحف السماء، وفي الريف الذي هو موطن الأغراس وبجلاها ومسرح الطبيعة ياما أحلاها، وفي الكتاب الذي « يقرأ من عنوانه »، وفي « روضة المعارف التي طاب جناها وآتت أكلها » أو التي هي في حاجة إلى القطر المنهل والبحر الفياض « يعني الكتاب! » وفي المزايا التي لاتحصى والفوائد التي لا تستقصى، وفي « سرح الطرف أنى شئت في أرض الكنانة وأغشى دور الآثار والمتاحف » وفي « البساط السندسي » . الخ

وكل هذه رؤوس للبارد الذي قطعنا رأسه « في خلق الله الانسان » فتنبت له رؤوس خالدة على الزمان !!!

إن لهذه القوالب المحفوظة أو غير المحفوظة التي يزودها التلاميذ أو توضع لهم في الكتب ضحايا يستحقون الرثاء . وقد قص الأستاذ المازني قصة طريفة وقعت له بسبب قالب من هذه القوالب المحترمة قال :

« كنا نطالع كتابا أنسيت اسمه فرت بنا هذه الجملة المشهورة : « إن المضطر يركب الصعب من الأمور وهو عالم بركوبه » وأخذ المدرس يضرب الأمثال ، فكبر في عيني هذا (المضطر) الذي يبلغ من مخاطرته ألا يركب إلا (الصعب) ، ويعتمد ذلك ولا يعبأ شيئا بالأحوال التي يقذف بنفسه عليها ، وأعجبني هذه الشجاعة . وملاّت نفسي إجلالا له فاشتقت أن أراه ، وعانيت من لجاجة هذا الشوق أشد البرح فلم يكده المدرس يفرغ من الشرح — وكنت في شغل عنه بتصور « المضطر » وتمثل « الصعب » الذي يركب — حتى وثبت عن الدرج كالقذيفة وقلت بلا استئذان :

« افندي افندي »

فغاضى المدرس عن مخالفتي الأصول المرعية ، وقال لي وعلى فيه ابتسامة الراضى

عن نفسه المظنن إلى بلوغ غايته من الإيضاح والبيان :

« نعم يابن عبد القادر ؟ »

فجازيته ابتساما بابتسام ولم أكن أقل منه رضى عن نفسى وفرحا بالانفراد -
دون بقية التلاميذ - بهذه الرغبة الملحة واعتباطا بشجاعة النهوض بلا استئذان
للاعراب عنها فقلت :

« أين يعيش المضطر - »

فجهم وجهه وانزوى ما بين عينيه وطالعتى أمارات غضب حسبها دلائل حيرة
فأسفت لتقدمى هذا السؤال وإجراجه إياه به أمام التلاميذ . وقلت لنفسي : « ان
معلمنا هذا معذور إذا جهل مكان (المضطر) واستعصى على الجواب . وأنى له وهو
رجل عادى أن يعرف ذلك (المضطر) الذى لا يبالي بالصعب أن يركبه . وانتبهت
من هذه المفاجأة - التى يظهر أنها طالت أكثر مما ينبغي - على التلاميذ فعدوني
وعلى المدرس يصيح بى :

« أقول لك تغال هنا ! ألا تسمع ؟ »

ولا يضعب علينا أن نتصور ماذا تم للمازى . فقد أكل العليقة ، وذهب ضحية
المضطر الذى يركب الصعب من الأمور وهو عالم بركوبه «
وكل منا له « مضطر » كهذا فى حياته العقلية منشؤه دس هذه التعبيرات له وهو
بعيد عن احتمالها . فان احتملها فهو غير مستعد أن ينشئ ما يساومها وما يتسق معها
فى موضوع واحد ، حتى لا تبدو هى كالرقع الزاهية فى الثوب الممزق !

لكل موضوع لغة ولكل عصر أسلوب :

على أنه إذا كان لكل موضوع لغة فلكل عصر أسلوب . ومن العبث أن
نحاول إحياء أساليب مضى عصرها ومضت مقتضياتها . وهذه الفقرات المأخوذة
من موضوع قديم تبدو نائية فى موضوع يكتب للعصر الحديث فإذا حاولنا أن
نكتب الموضوع كله بهذه اللغة ظهرنا غرباء فى العصر الذى نعيش فيه والمثال الذى
تلوته عليكم فى وصف المعركة الحربية كاف لبيان ما أعنيه

على أنني أعرض عليكم نموذجاً آخر في موضوع عنوانه : صف خير كتاب قرأته وبين أسباب إعجابك به ، وقد جاء في الجمل المختارة :

« ان قيل في الأمثال : ان الكتاب يقرأ من عنوانه فقد كان عنوان هذا الكتاب بدرًا ساطعاً يبهّر القارئ ضياؤه ويجذبه لآلاؤه ، فينبعث إلى طياته ويتغلغل في ثناياه ، فما معنى أن الكتاب بدر ساطع ولم لانتشار التعبير المباشر بدون التواء ؟

وجاء في وصف هذا الكتاب :

« يسوق إليك الحكمة البكر والمثل السائر والبيت الشارد والحديث النادر ، فتنهل من سلسيل فيضه ، وتأديب بعذب ارساله ، وتجتنى حلوه جناه في امتداس به ونزوع إليه ،

فأى كتاب هذا ؟ وهل هذه سمة الكتب المعجبة في هذا العصر ؟ ان كتاباً كهذا يعد (لمامة) في هذا الزمان ، زمان التخصص والتبويب والتفسيق وهب ناقدًا كتب مقالاً كهذا عن كتاب في صحيفة أو كتب عنه تقريراً رسمياً ، فكيف يقبل منه هذا الكلام ؟ ولماذا يكتب مثل هذا الموضوع إن لم يصلح مقالاً في صحيفة أو تقريراً في ديوان

ثم ثبت النموذج جملة مقتبسة للجاحظ عن الكتاب إن صلحت لعصر الجاحظ ففي هذا العصر وفي موضوع إنشائي لا تستحق أكثر من صفر على خمسين ؟
« الكتاب وعاء مليء علماً . وظرف حثي ظرفاً ، وبستان يحمل في ردن ، وزرونة تقاب في حجر ،

مثل هذا يدرس فقط من الناحية التاريخية ومن الناحية اللفظية ، ويدرس لتكوين الحس الأدبي والحس اللغوي ، لا ليكون أنموذجاً للكتابة في هذا الزمان .
وتصور مثلاً أنك احتجت أن ترشد إنساناً إلى « بنك مصر » أو البنك الأهلي فجعلت تقول له :

« هنالك في أحد من أحياء العاصمة . حيث تشترك أواصر الأعمال وتلتقي محاط السبل . تروحك بنية فخمة الأسس ، سامقة الجنبات ، بعيدة ما بين الأنحاء . كأنها

هيكل لجبل قد نضدت جنادله ورضامه ، وركبت أحجاره وعظامه ، أو كأنها معقل الصناديد ، أو حصن العائدين ، وإن تكن مستقر التواظر ومحط القلوب ومطرحة الآمال .

علاها الحرص أركاناً وأخرجها على مثال من الدنيا ومنوال ترى لها شبايك فارة الفتحات . قد حصنت بأعواد من الصلب الغليظ ، حكم الصنع متين التركيب . فإذا تسنمت مراقي خمساً أو ستاً ، فادفع باباً لولبيا يفتح لك عن بهو فسيح الأرجاء مرامي الأطراف ، صفت فيه مقاعد لا تكفى إلا لبعض القاصدين والنازلين . وقد أحيط بجدر لا تسمو إلى عل وقد تصل إلى ما فوق منتصف القامة وفوقها نضد من الرخام الثمين ، انتظمت على حافته أعواد من الصفر اللامع وقسمت من الداخل إلى أقسام سواء فهذا قسم للسفاتيح ، وآخر للادخار وثالث للأوراق المالية ورابع للحساب الجارى ، وهكذا دواليك تنتظم الأعمال الخ إن لغة المقامات ولغة حديث عيسى بن هشام لا يمكن أن تعيش في هذا الزمان ، وإنما هي من محفوظات التاريخ التي تدرس كما تدرس الآثار لتطبع الحس الأدبي والجس اللغوي فقط ثم لا تتخذ بعد ذلك نموذجاً للبيان في هذا الزمان . وأن بعض المدرسين ليعدل عن اللفظ الواضح الصريح أو التعبير المباشر الفصيح إلى لفظ غريب أو تعبير لولبي لا شيء إلا أنها لغة الانشاء . لغة القوالب المحفوظة الجاهزة .

ولإفبالله عليكم ، لم أقول : الجنف ولا أقول الظلم ولم أقول الشمس مائعة ولا أقول : مرتفعة؟ ولم أقول : ارتفق ولا أقول انتفع؟ ثم لماذا أقول : د نقتنب طائر المسرة؟ ولا أقول نستمتع بالسرور ، ولم أقول د فلاح يجيل يد العمارة في الأرض ، ولا أقول : فلاح يعمر الأرض . ولم أقول : استحصدت مرته ولا أقول اشتدت قوته ؟

لقد استجار اشاعر القديم من مثل هذا الاتواء وأرسلها في قصيدته المعروفة :
إنما الحين بون والدرديس والطخا والنفاخ والمططيس
والحراجيج والشقحطب والصعقب والبستريسي والعرفيس

لغة تنفر المسامح منها حين تتلى وتشمئز النفوس
أين قولي : هذا كتيب قديم ومقالى عنقنقل قدميوس؟

الاختصار والتلخيص

والآن أجدني قد أزحت عن صدري بعض ما أجد من الجمل المختارة ومن
الألفاظ والتعبيرات التي نفعنا بأنها «إنشائية» أي لا تستعمل إلا في «الإنشاء»
فلم يبق إلا أن أقول : إننا ننسى مطالب الحياة العملية في جانب كبير من دروس
الإنشاء . فكل دروس الإنشاء عندنا أن نخلق من الحبة قبة ، ولم نحاول مرة أن
نخلق من القبة حبة

وأعنى صناعة الاختصار والتلخيص . فنحن في الحياة العملية في الوظائف وفي
سواها يكاد عملنا يقوم على التلخيص لا على الإنشاء ، فيجب أن ندرّب التلاميذ
على هذا : أن نعطيهم موضوعات وتقريرات وقصصاً ، ونطلب عنها ملخصات
وافية . فذلك أنفع ألف مرة للتليذ في حياته العملية المستقبلية

ولنذكر أن المدرسة لا تصنع أدباء في دروس الإنشاء . والتليذ الأديب
مخلوق بفطرته وآخر ما نصنعه له أن نمده بالمفردات وأن نمده بمصادر الأدب عن
طريق القراءة لأعمال الأدباء لا لنماذج المدرسين . فليس مفروضاً أن يكون المدرس
أديباً . إنما المطلوب منه أن يكون مطلعاً وصاحب ذوق أدبي على أكثر تقدير
ليجيب الاطلاع إلى تلاميذه ويحسن الاختيار فيما يرشدهم إليه ، وبذلك يكون قد
أدى واجبه حق أداء

أما عمله الرئيسي في دروس الإنشاء فهو التدريب على الموضوعات العملية والتقريرية
بأسلوب دقيق ، يربى في التليذ دقة التعبير والصدق وملاحظة الواقع بلا زيادة
ولا نقصان

تصحيح الكراسات :

وأختم هذه المحاضرة بالحديث عن تصحيح الكراسات . ذلك البلاء المسلط
على المدرس وعلى التليذ : إن هذا التصحيح بلاء لا شك فيه ، فهو يرهق المدرس
بملا طائل وراه . ويهق التليذ بترقيع أسلوبه وتمويهه بالخبر الأحمر

فيجب أن يقف عمل المدرس عند تصحيح الألفاظ من الوجهة اللغوية وتصحيح التراكيب من الوجهة النحوية أما الأسلوب فلا يصحح فى الكراسة ، إنما يصحح فى دروس المطالعة والمحفوظات والأدب حيث يربى الحس الأدبى والحس اللغوى فى نفس التلميذ ، فيرتفع أسلوبه شيئاً فشيئاً كلما تقدم به الزمن ، وسما به الاطلاع

كلمة خاتمة:

إن المحافظة على شخصية التلميذ أهم أعمال المدرسة . فلنم هذا التلميذ كما ينمو كل كائن حى ، يترعوع فى بطة وينضج بعد استواء . وإننى لألخص رأى أخيراً فى كلمات :

لأعناصر : إلا ما يحى به التلميذ . لأعبارات مختارة إلا ما يعبر به التلميذ . لأموضوعات إنشائية : إلا ما يبتكره التلميذ أو ما يثير خواطره أو ما هو مطلوب منه فى الحياة العملية . لتصحيح : إلا فى الألفاظ اللغوية والقواعد النحوية . وكل ما عدا ذلك فالإطلاع كفى به . وقد يكون هذا عملاً بطيئاً ولكنه مأمون العاقبة مضمون النتيجة :

دعوا فطرة الله التى فطر التلميذ عليها تقوده وتحذوه وقفوا على مقربة منه لتحموه وترشدوه

والسلام عليكم ورحمة الله

سبر قطب

دراسة الأدب العربي^(١)

في المدارس الثانوية

للمستاذ فايمر المهروسي

معنى الأدب — الغرض من دراسته ، المناهج ، الأدب والنصوص ، الأدب والمطالعة
الأدب والقواعد والبلاغة ، النواحي المهمة في الأدب العربي ، واجب المدرس ،
كلمة ختامية .

معنى الأدب والفرصة من دراسته :

كلنا نعرف أن الأدب هو فن التعبير بالكلام عن عالم الشعور النفسي ، أو
الظواهر المحسوسة ، وهذا الكلام في تناسقه وتألفه كاللحان الموسيقية التي تعبر
بالأصوات والتنغيم عن معنى من معاني الحياة ، وكلنا نعرف أيضا أن عالم الإنسان
عالمان ، عالم في نفسه هو شعوره وإحساسه ، وعالم آخر ليس في محيط نفسه وإنما
هو في المحيط الخاضع لحواسه المادية التي تنقل الصور إلى حسه وشعوره فتتكيف
فيهما بقوة هذا الشعور أو ذلك الإحساس

وعالم الشعور دنيا كاملة مستورة كالدنيا التي نعيش فيها ، وإظهار هذه الدنيا
لنا ، وتصوير بعض ظواهرها لا يكون إلا بالكلام ، الكلام الذي نسميه نحن أدبا
وهذا العالم المستور هو أول منبع من منابع الأدب ، بل هو أقدم منبع وأطهره
وأصفاه .

والدنيا التي نعيش فيها بمظاهرها ومحسوساتها منيع أصيل أيضا ، ومادة لا تنفذ لصناعة الأدب ان صبح هذا التعبير ، ومن مظاهر عالم الشعور الصور الأدبية التي تعبر عن الألم أو السرور ، والقسوة والحنان ، والابتسام والعبوس ، والتشاؤم والتفاؤل ، أو تعبر عن طبيعة النفس من قوة أو ضعف أو عزة أو هوان ، وبالاختصار هي التي تعبر عن أثر الانفعالات النفسية بأى لون كانت وبأى كيفية تكون . ومن مظاهر العالم المحسوس الصور الأدبية التي ترسم أو تصف شيئا بعينه من صور هذا الوجود وأحداثه خيره وشره ، عظيمه وحقيره ، على أنني أنكر أن يكون لمظاهر العالم المحسوس أثر في اخراج الصور الوصفية وما يشبهها الا اذا تبلورت هذه المظاهر في عالم الشعور قبل كل شيء ، اللهم الا في بضاعة الأدباء الذين لا يحسون في البحر مثلا الا المياه والامواج ، وفي الجبل الا الضخامة والارتفاع ، وفي الزهرة الا لونها وغضنها المياد !

هذه كلمة لا بد منها لنحدد على وجه الاجمال منابع فن الأدب ، أو مصادر التعبير الادبية على اختلاف ألوانها والتي نسميها أدبا ، وهي كلمة لا بد منها لأن لها صلة وثيقة بمناهج الأدب الموضوعية والمقررة في المدارس ، ولها صلة أخرى بمناهج النصوص المفروضة على تلاميذ المدارس ، ومناهج الأدب والنصوص كلاهما جزء من حديث هذه الليلة في دراسة الأدب العربي

وبعد هذه الكلمة أيضا لنا أن نتساءل : ما نصيب التلاميذ من فهم معنى الأدب على ضوء هذا التمهيد ؟ وما هي الأهداف المرسومة لهم من دراسة هذا الأدب في حدود هذا التعريف ؟ وربما أستطيع أن أوضح الجواب عن هذين السؤالين بعد أن عالجت هذه الدراسة في المدارس الثانوية مدة وإن كانت قصيرة في زمنها إلا أنها كافية ومؤهلة ، صاحبها للجواب

التلاميذ يدرسون الأدب في المدارس الثانوية على أنه منهج له مبدأ ونهاية يجب الامام به ولو من طريق الحفظ ، أقول ولو من طريق الحفظ — وإن لم يكن هناك طريق غيره — تفاؤلا بالعناصر النادرة جدا التي يجدها المدرس من حين لآخر في جموع التلاميذ الكثيرة الذين يدرس لهم ، هذه العناصر فيها استجداد كامن لفهم

معنى الأدب، وفي نفوسها تشوق لتلقيه، وفي إحساسهم تهوؤ للتيقظ له والفرح به، والدليل على أن التلاميذ يدرسون الأدب على أنه مبلغ أو قدر من الكلام عليهم استظهاره، تكاليفهم على الملخصات، وفرحهم بضبط الموضوع ذي الصفحات الكثيرة إلى صفحة واحدة أو صفحتين، وهم في ذلك معذرون كل العذر، لأن طبيعة المناهج تلجئهم إلى طلب تلك المختصرات، وطريقة التدريس ترغمهم على حب هذه المختصرات، وروح الامتحانات ونظام وضع الأسئلة وتوزيع الدرجات على نماذج الإجابة كل أولئك آفات في نظم دراسة الأدب في المدارس، وأعداء أى أعذار التلاميذ الذين يفرحهم تشويه المناهج بالمختصرات المبثورة الجامدة، بل الميته التي لا ينض فيها روح الأدب ولا ما يشيه الأدب في شيء.

هذه آفات أعرضها عليكم في موضعها مجرد عرض على أن أتناول علاجها في موضع آخر من هذه المحاضرة، ويحسن في هذا الموضع أن نشير إلى الغرض من دراسة الأدب في المدارس الثانوية، وأظن أن من أهداف دراسته معرفة أن التعبير الكلامي نوع من الفنون الجميلة، وأن للكلام وظيفة أخرى اسمى وأرفع من وظيفة التفاهم والمعاملة، وأن الأدب فسحة من الطلاقة وتحرر من قيود الحقائق العلية ومزارئها، وآفاق فسيحة لرياضة النفوس وتهذيب الشعور وإيقاظ الوجدان والأدب فوق هذا وذاك دنيا من الجمال فلا بد أن يعيش فيها التلاميذ جزءاً من حياتهم الفكرية أو النفسية كما يعيشون جزءاً من حياتهم المادية في الحقول والمنتزهات والأدب صور مختلفة لأنواع الجمال، أو متحف لفنون التعبير. بأشكالها المصورة تختلف الأحاسيس، فلو أخذ التلاميذ برفق ولين وتشويق إلى هذه المتاحف لمشاهدة هذه الصور لاندفعوا إليها كاسيل المتدفق، ولشعروا أنهم في حاجة إلى استماع دروس الأدب بشوق وتلهف كشوقهم إلى مشاهدة فلم، عجيب أو شغفهم برؤية روض أنيق، ولو استطاع مدرس الأدب أن يقول للتلاميذ: تعالوا معي إلى نزهة جميلة أتحدث إليكم فيها حديثاً شيقاً يتصل بنفوسكم ويثير مشاعركم لنجح في تأدية مهمته كأستاذ، ولنجح الأدب في تأدية رسالته في الحياة كفن جميل، غير أننا مع الأسف الشديد نسوق التلاميذ إلى حصص الأدب كالمقاول يسوق الفعلة إلى

حمل جبل عال من الأحجار والتراب ، وما ذلك الجبل إلا المناهج بشكلها الحال ،
 المناهج المخيفة المزعجة الجاثمة على صدور التلاميذ كالأشباح السوداء ! !
 وقد يتقظ في خواطر بعضكم اعتراض وجيه ، وهو أن التلاميذ يدرسون تاريخ
 الأدب لا الأدب نفسه ، وأن التلاميذ المحدودى الإدراك ليس في استطاعتهم فهم
 الأدب بالتحديد الذى رسمته لكم في أول الكلام ، والجواب . أن دراسة تاريخ
 الأدب — بهذه الطريقة — إحدى الآفات التى سأعرض لها فى الكلام على المناهج
 أما أن مستوى التلاميذ الفكرى عاجز عن تلقى الأدب بهذا الرسم فهو ما أنفيه بكل
 شدة ، إذ أن الأدب كفن يتلقاه إحساس التلميذ قبل فكره ، ويتجاوب معه شعوره
 ووجدانه قبل أن يتقظ عقله — إن كان سيتقظ ، ولقد توافقون على أن الجمال
 فى كل شئ يثير فى الانسان — أيا كانت ثقافته ومدنيته — قواه الحسية دون أن
 يكون للقوة الفاحصة أو المفكرة فى هذه الاثارة أى أثر إيجابى فى أول الامر ، ولقد
 دلت التجارب على أن التلاميذ يطربون وينتعشون لكل كلام فيه عمق وفكر
 وفى البحث عن مفزاه تأمل ودقة ادراك ، وما أظنهم يستقبلون هذين البيتين
 وهما فى وصف زممار قروى

من علم الناي الحسانى فرددها ومن أباح له مكنسونه أسرارى
 فأرسل اللحن بعد اللحن منتشيا ينساب تحت الدجى كالجدول الجارى
 ما أظنهم يستقبلون هذين البيتين بالروح الذى يستقبلون به
 وإذا كانت النفوس كبارا تعبت فى مرادها الأجسام

فقدرة التلميذ على فهم الأدب كجمال ، أو على الإحساس به كفن أمر مقطوع
 به ، وبقي الآن أن نتساءل : هل هيانا للتلميذ فى المناهج الأربعة ما يمكنه من هذا
 الفهم ؛ هذا هو السؤال الذى سنحاول الإجابة عنه فى كلامنا على المناهج .

المناهج الأربعة

أولا فى السنة الأولى : العصر الحديث هو منهج السنة الأولى ويحتوى
 تعريف الأدب وأثر البيئة والثقافة والحكم فى الأدب ، ثم التأليف
 والترجمة فى عصر محمد على والنهضة فى عصر اسماعيل والنثر والصحافة

وأثرها فيه ، ثم الشعر ونهضته ، وفي المنهج تراجم الشيخ محمد عبده والمنفلوطي ككاتبين ، ثم عبد الله النديم ومصطفى كامل وسعد زغلول كخطباء ، ثم البارودي وشوقي وحافظ وحفني ناصف كشعراء العصر الحديث

هذه هي موضوعات الادب المقررة على أطفال لا يحسنون قراءة الاساليب العربية الحقيقية ، أطفال لا يعرفون غير اللعب والنط والقفز ولا يزال جو التعليم الابتدائي هو المسيطر عليهم في ميولهم وأفكارهم وعلى فرض أن السنة الاولى لا بد أن تدرس الادب فالملاحظات على منهجها ما يأتي :

(١) أثر البيئة والثقافة والحكم في الادب موضوع اجتماعي فلسفي دقيق لا يمكن أن تستسيغه نفوس هؤلاء الاطفال ، ولا يمكن للدرس مهما تبسط وتخفف وتنزل أن يصل فيه إلى نتيجة

(٢) النهضة في عصر اسماعيل هي النقطة الدسمة في العصر الحديث ، أو هي الشرارة الاولى التي طلعت في آخر عهد الظلام لابتدى بها عصر الاشراف فلا ينبغي أن تضعها في سطور تافهة يحفظها أطفال عن ظهر قلب ، ليكونوا أبناء الجيل المثقف الذي درس النهضة الادبية الحديثة في العصر الجديد

(٣) أضعنا في هذا المنهج بوضعه الحال شخصيتين عظيمتين أولاهما الامام الشيخ محمد عبده وهو زعيم من زعماء حرية الفكر ، وثانيهما المنفلوطي وهو أول كاتب عاطفي طلع علينا إبان النهضة ، ثم أضعنا زعيمين كبيرين ما كان في مصر غيرهما حتى الآن — هما مصطفى كامل وسعد زغلول — هذه الشخصيات العظيمة ضاعت كل الضياع حين نجعلهم مواضع لدراسة الاطفال من الناحية الادبية وأولى بنا أن نجعل بعضهم موضعا لدراسة الاطفال كرمز البطولة والوطنية ، على أن تكون دراستهم بالطريق القصصي لا من طريق كتاب تاريخ الأدب العربي !

(٤) والبارودي وشوقي وحافظ « ضاعوا في لعبة ، أو في « شربة مية » كما يقولون هؤلاء هم أعلام الشعر في العصر الحديث كما يقول التاريخ ، هؤلاء الاعلام يحرم من دراستهم جميع تلاميذ المدارس الثانوية الا تلاميذ السنة الاولى لغير

قبروا في الاسطر القليلة التي هيئت لأن يتلعبها التلاميذ الاطفال ، ولن يصود
لهؤلاء ذكر في المرحلة الثانوية اللهم الا شوقي فانه يعود زائراً بمدغشقة طويلة
سحيقة يعود في قصيدة واحدة من قصائده لتدرس في السنة الخامسة

فهل بعد هذا يستطيع معترض أن يقول : ان تلاميذ الجيل الحاضر لم
يدرسوا أعلام الشعر في العصر الحديث ؟

هذه ملاحظات على منهج الادب للسنة الاولى على فرض اقراره ، ملاحظات
عرضتها عرضاً موجزاً دون تعاقب كثير ، وإن في النظر الى هذه الملاحظات مجتمعة
لاشعاراً بأن العصر الحديث بما فيه من انقلابات فكرية ونهضات متشابكة مع ثقافات
الأمم الأخرى ، وبما فيه من عناصر جديدة دخيلة في حياتنا الثقافية ، أقول إن
العصر الحديث بهذا الوضع « ميت » ميت بطريقة التأليف فيه ، وميت لاننا نحمله
أطفالاً لا طاقة لهم باحتماله ، وهو العصر القريب منا أي الذي نعيش فيه ، وهو
الادب الذي يحمل سمات النهضة ويعبر عن آلامنا وآمالنا ، فيجب أن يكون التأليف
فيه على نمط آخر ؛ وأن يكون دارسوه هم الشباب الناضج في المدارس لا الاطفال
الصغار ذوي الملابس الصغيرة ، واللعب الخشبية في بعض الأحيان !

ودراسة هذا المنهج بوضعه الحالي لا تنتج لنا تلاميذ يتذوقون الادب ولا يقربون
من فهمه ولا يحقق لنا شيئاً من الاهداف المقصودة من دراسة الادب والتي رسمتها
رسماً موجزاً بأول هذا المقال . وقبل أن تغادر السنة الاولى بمنهجها الادبي يلزمني
كناقد للمناهج أن أثبت في هذا الموضع بعض الاقتراحات الخاصة بدراسة الادب
لهذه السنة :

- (١) اقترح حذف دراسة تاريخ الادب نهائياً من السنة الاولى
- (٢) ان يستبدل بدراسة تاريخ الادب دراسة نصوص كثيرة لاتقل في مجموعها
عن مائة بيت من الشعر وعن ثلاثين سطرأ من النثر في العصر الحاضر ، على ان
تراجع الدقة وحسن الذوق الادبي في الاختيار
- (٣) الا يقتصر الاختيار على ادب الاموات ، بل يتناول ايضاً ادب الاحياء
الذين يرزقون والذين لا يرزقون !

(٤) ان يدرس لهم شاعران وكاتب واحد من العصر الحديث ايضا دراسة قصصية لا دراسة تاريخ ادبي على النحو الموجود الآن
 (٥) على مؤلفي الادب للمدارس ان يقوموا بتأليف قصة صغيرة لكل واحد من الثلاثة وان يضم هذه القصص الثلاث كتاب واحد يسمى « قصص الشعراء والادباء » وان يوزع هذا الكتاب على التلاميذ ، وان تزداد حصة الادب الواحدة الى حصتين في الاسبوع !

ولماتنا بعد هذا التقيد الموجز ، وبعد هذه الاقتراحات المتواضعة لمنهج السنة الاولى ان نجد فيها ما يصلح اساسا للإصلاح

ثانيا - منهج السنة الثانية :

ومنهج تاريخ الأدب في السنة الثانية هو « الأدب العباسي في الدور الثاني وهو دور انقسام الدولة الى إمارات ، حالة الأدب في مصر والشام ، حالة النثر ، ترجمة ابن العميد والحريري والقاضي الفاضل ، حركة التأليف في عصر الأتراك ، والامام يعض الكتب وتاريخ أصحابها ككتاب الأغاني لآبي الفرج وصبح الاعشى للقلقشندي ، ولسان العرب لابن منظور ، والعبر وديوان المبتدأ والخبر لابن خلدون وخطط المقرئ ، ثم الشعر في الشام وترجمة المتنبي وأبي العلاء ، والشعر في الدولة الأيوبية وترجمة البهاء زهير ، ثم الشعر في عصر المماليك وترجمة ابن نباتة المصري ، واحب أن تلاحظوا مرة أخرى أن هذا منهج الادب للسنة الثانية ، فعلى هؤلاء الاطفال أيضا أو الغلمان لانهم يكبرون تلاميذ الفرقة الاولى بسنة واحدة دراسية عليهم أن يدرسوا عهدا من أخصب عهود الادب العربي نشاطا وإنتاجا ، وهو عهد تقسيم الدولة إلى إمارات ، ثم عليهم أن يدرسوا المتنبي وأبا العلاء أي شاعر العرب وحكيمهم وفيلسوفهم ، ثم عليهم أن يلموا بطرف كبير من حركة التأليف في عصور ضعف اللغة ليدرسوا هم — وهم الغلمان — ابن خلدون أول عالم عربي اجتماعي وأول إشراقة من النور في عهود الظلام ، ثم عليهم أن يعرفوا شيئا عن كتابه في التاريخ ولا سيما مقدمته مقدّمته التي جاء عنها في الكتب التي بيد التلاميذ « أنها أول بحث جامع في علوم الاجتماع والسياسة وفلسفة التاريخ » ثم ما صبح الاعشى

هذا وما دلالاته في أفكار التلاميذ ؟ وما لسان العرب ، وما خطط المقرئ ؟ وما الغاية من تحفيظ هاته الاسماء دون أن يكون لها في عقول التلاميذ كمنه معين أو مادة لها طعم ورائحة

وفي منهج الادب نشأة الشعر البديعي ، وكلمة بديع ليس لها مدلول في أفكار التلاميذ أيضا ، ولا يعرفون أي شيء يؤكل أم يشرب ، وقد جاء في رسالة للقاضي الفاضل إلى صديق له في وصف قلعة حمص

« والشيخ قد شاهد ما يشهد به من كونها نجما في سحاب ، وعقابا في عقاب وهامة لها الغمامة عمامة وأنملة إذا خضبها الاصيل كان الهلال منها قلامه الخ ، ويعلق كتاب الادب على هذا الكلام بأن القاضي الفاضل عمد « الى نوع من التجنيس من عقاب وعقاب . وعمامة وغمامة » الخ فها هو التجنيس أو الجناس لتلاميذ لم يطارقوا بعد علوم البديع . . والمصيبة الكبرى أن بعض المشغوفين بتشويبه كتب الادب وضاغطها الى مختصرات مطبوعة ذميمة عمدوا الى سوق عشرات من الأمثلة للجناس والطباق والتورية والاقتباس والتضمين وما شابه هذه الاسماء ليعرف التلميذ أمثلتها فقط دون أن يحس مدلولاتها مادامت نشأة الشعر البديعي مقرررة عليه وبعد هذا التعليق الخاطف يمكننا بصدد هذا المنهج إثبات هذه الملاحظات :

(١) دراسة المتنبي وأبي العلاء لمثل هؤلاء التلاميذ ضياع لها وفقد شخصيتهم وتهاون منا با كبارهما وقد أكبرهما التاريخ في الشرق والغرب معا وهما ولا شك في هذا الوضع ضائعان كما ضاع البارودي وشوقي في السنة الاولى وأحب أن تلاحظوا أن دراسة الادب تنتهي بالمتنبي وأبي العلاء الى هذه النقطة فقط فهما لن يعودا اليها مطلقا اللهم إلا المتنبي وأنه سيعود غريبا مهموما لفرقة السنة الخامسة في قصيدته « مغاني الشعب طينيا في المغاني » لتدرس بطريق الاختيار لا الاكراه

(٢) حركة التأليف كلها بما فيها من تطور ونشاط وتعليل لها وبما فيها من اسماء أعلام ومسميات كتب ومحتوياتها إنما هي عقيد وطلاسم على التلاميذ مادامت لاتصل بنفوسهم من الوجهة الادبية ولا بأفكارهم من الوجهة العلمية

(٣) باب النثر وتطوراته وخصائصه وميزاته لسلك كاتب انما هو من قبيل

الالغاز والاحاجي والموازنة بين الكتاب بتلك الخصائص المرفقة مثل « موازنة بين ابن العميد والقاضي الفاضل » ومثل ما جاء في تعليق على رسالة لابن العميد الى بعض الامراء « من هـى مسجوعة وفيها ينطلق في فقر قصيرة متتابعة فيها شيء من الاسهاب الذي يقتضيه المقام ، ثم نراه يعتمد الى نوع من البديع وهو الطباق » الخ . هذه الموازنات والمفاضلات بالفاظ لا يدركها التلاميذ وليس لها مدلول في أذهانهم خير والف خير أن يستغنى عنها وأن نغنى التلاميذ من دراستها

هذه الملاحظات الحاطقة التي أثبتنا أزاء هذا المنهج كافية لاثبات عيوبه ، وتلك العيوب كافية لحذف هذا المنهج نهائيا من السنة الثانية على أن يحل محله منهج آخر أقترحه فيما يأتي :

(١) ان يدرس تلاميذ السنة الثانية تقسيم الادب العربي عامة الى عصور أربعة أو خمسة على اختلاف وجهات نظر مؤرخي الادب ؛ على ان يوضح كل عصر توضيحا يسيرا جدا من الناحية الادبية فقط أى فيما يتعلق بالشعر والنثر ، وعلى ان يكون هذا التوضيح مظهرا لسمات كل عصر وخصائصه العامة الذى يتميزه عن سواه من العصور

(٢) ان يحفظ التلاميذ من النصوص الادبية ما لا يقل عن مائة بيت من الشعر مختارة من هذه العصور كلها وموزعة عليها بحسب أهمية كل منها وما لا يقل عن ثلاثين سطرا من النثر مختارة وموزعة أيضا على هذا الاساس

(٣) أن يترجم للشعراء والكتاب الذين تختار لهم هذه النصوص - ولا يقل عددهم عن عشرة - تراجم مخففة موجزة غاية الایجاز حتى يتم للتلاميذ التعريف السهل المعقول بمن حفظوا لهم

وفي هذا المنهج الضخم في شكله العام واليسير السهل في مدلوله ومادته ما يضمن لنا الامام العام بعصور الادب كلها تمهيدا لدراسة الادب عصرًا عصرًا ، وقرشا ملائما لبده توزيع العصور توزيعا منطقيا على ما بقى من سنى التعليم الثانوى وهى الثالثة والرابعة والخامسة ،

صريح المصنف الثالثة :

قبل تقرير منهج الأدب للسنة الثالثة أود أن ألفت أنظاركم إلى أن دراسة المناهج الحالية تسير سيرا عكسياً ، وتنفذ على وضع مقلوب ، أو بتعبير آخر نحن ندرس الأدب من ذيله لا من رأسه أو من مصبه لا من منبعه ، والوضع الطبيعي والمنطقي للمصور هو الابتداء بالعصر الجاهلي ثم الإسلامي إلى العصر الحديث لا العكس كما نصنع الآن ، وكل عصر من هذه المصور هو نتيجة فكرية وزمنية للعصر الذي قبله ، فدراسة الأدب الحديث للسنة الأولى تقتضى حتماً التعرض للضعف العام في العصر التركي ، ودراسة حالة الأدب في العصر العباسي الثاني حين تقسيم الدولة سياسياً يقتضى حتماً التعرض له حين كانت بغداد عاصمة الدولة ، ودراسة ابن العميد مثلاً تقتضى حتماً التعرض لطريقة ابن المقفع ، وهذا خلط واضطراب فكري ومعاندة للطبيعة الفكرية والزمنية ، ولهذا يخيّل إلى أن التلاميذ وهم يدرسون هذه المناهج مقلوبة الوضع هكذا إنما يسيرون بصدورهم إلى الأمام وأغنائهم ملتفتة إلى الوراء ، لهذا ، وتقديراً لهذا الاضطراب ، وتصحيحاً للوضع المعقول أقترح أن يكون منهج السنة الثالثة كما يأتي : —

(١) دراسة العصر الجاهلي والإسلامي معاً والمتذكر لمنهج السنة الثانية المقترح في هذا المقال يستريح جداً ويطمئن إلى ملائمة اقتراح هذين العصرين للسنة الثالثة بعد التمهيد العام بدراسة تقسيم المصور كلها في السنة الثانية .

(٢) ألا يظل الأدب الجاهلي على ما هو عليه الآن بل يحذف منه أو يخفف جداً على الأقل الأجزاء الخاصة بجغرافية بلاد العرب والقبائل ونشأة اللغة العربية وصلتها باللغات الأخرى وما شابه هذه النواحي مما لبسنا في حاجة ملحة إليه إلا بالتقدير الذي له صلة ضرورية بالأدب .

(٣) أن تكون النصوص الأدبية المقررة على التلاميذ من هذين العصرين ، وأن يدرس التلاميذ شاعرين دراسة مطولة أحدهما جاهلي والآخر إسلامي .

مناهج المصنعة الرابعة :

(١) يدرس هؤلاء التلاميذ العصر العباسي بعهديه والعصر الاندلسي ، لأن هذين العصرين كتلة واحدة وبينهما من التشابه والتبادل الثقافي ما يجعلنا نجمع بينهما كوحدة لا تتجزأ.

(٢) حركة التأليف والمؤلفين والترجمة واسعة النطاق متشعبة التواحي في العصر العباسي فيحسن التخفيف منها والاقتصار على ما ترجم أو ألف خاصا بالادب أو ما يتصل به ، أما ما يتصل باللغة عامة أو الحركة الفكرية الشاملة فلسنا في حاجة ملحة إليه .

(٣) نصوص هذه الفرقة تكون من تلك العصور ، على أن يدرس التلاميذ ثلاثة شعراء دراسة مطولة أحدهم من العصر العباسي الأول والثاني من العصر الثاني وهو المتنبي ، والآخر أندلسي .

مناهج المصنعة الخامسة :

(١) يدرس تلاميذ هذه السنة العصر الحديث مستقيضا ، على أن يدخل فيه جزء من الحركة الادبية الحاضرة ، أو بمعنى أوضح على أن يكون فيه بعض من إنتاج كبار الادباء الاحياء ، مع دراسة شاعر واحد حديث دراسة شاملة .

(٢) أن يدرس التلاميذ « أبا العلاء » دراسة مطولة .

(٣) أن يدرس كتاب الادب التوجيهي الموجود بأيديهم الآن على أن تدرس منه هذه الفصول فقط وهي : الفصل الاول الخاص بمعنى الادب وتاريخ النقد الادبي . الخ والفصل الثاني الخاص بالنثر وأنواعه ، والفصل السابع الخاص بالشعر العربي وموضوعاته والفصل التاسع بمحتوياته والفصلان العاشر والحادي عشر الخاصان بآثر الادب العربي في الادب الافرنجسي الحديث وبوسائل اتصال الادب الاوربي بأدباء العرب المحدثين . . . وما عدا ذلك وهو فصل الخطابة وفصل الفلسفة وفصل التاريخ فانها تحذف جميعها من المقرر ، ولا أريد في هذه المناسبة وفي هذا المكان أن أتحدث عن هذا الكتاب بأكثر من عملية الجذف والابقاء .

هذا هو منهج السنة الخامسة المقترح وبه يتم تقسيم المناهج الادبية على سنى الدراسة الثانوية ، وعلى الضوء الذى اهديت به اليكم فى هذا الحديث ، ولا أزعج أن هذه المقترحات هى غاية الاصلاح أو ما يقرب من الغاية ولكنها ان لم تصب المرمى فلا أقل من أن تصلح أساسا للتفكير والاصلاح !

مناهج الادب للبنات :

هذه المناهج موزعة على أربع سنين فى مدارس البنين ، وعلى خمس فى مدارس البنات ، والحديث عن المناهج الادبية للبنات وما يجب أن تكون عليه ليس من السهولة واليسر أن نأتى عليه فى خلال هذه المحاضرة ، بل الحديث عن المناهج الادبية للبنات أمر جد خطير يتطلب بحثا واقيا وشروحا مستفيضة جدرة بمحاضرة خاصة بل بمحاضرات ، ولكى نحس ما يحتويه المنهج الادبى للبنات من فجائع فى تعليمنا للبنات وتثقيفنا إياها أن نعلموا أن على تليذة الثقافة أن تحفظ أو تشرح قول عمرو بن كلثوم فى معلقته

فإن قناتنا يا عمرو أعيت على الاعداء قبلك ان تلينا
إذا عض الثغاف بها اشمازت وولتهم عشوزنة زبوننا
عشوزنة إذا انقلبت أرفت تشق قفا المثقف والجينا
وعليها أن تحفظ أو تشرح قوله :

كان جاجم الابطال فيها وسوق بالاماعز يرتمين
و إذا ما عى بالاسناف حى من الهول المشبه أن يكونا
و قد هرت كلاب الحى منا وشذبنا قتادة من يلينا

وما شابه هذه الايات أو ما يقرب منها فى هذه المعلقة وغيرها من النصوص الادبية التى لم يصادفها حسن الاختيار . وبعد فلندع الحديث عن منهج البنات إلى حديث آخر فى وقت قريب ، ولنعد اليكم بحديث آخر يتضمن ملاحظات عامة فى جوانب مهمة من الادب العربى تتضح فيما يأتى : —

الجوانب المهمة في الأدب

(١) في الأدب العربي غزل اسمه الغزل العفيف، أو غزل البادية، أو شعر شعراء الغرام بين يدي الموت، هذا الشعر هو الجانب الانساني في الشعر العربي عامة؛ وهو الاشارة الوحيدة التي جادت بها السماء في تاريخ العرب، بل هو النفحة العليا التي عطرت الشعر العربي وأمدته بروح الخلود والا كبار، بل هو أقدم شعر روحي أ كبرته أوروبا بأدبائها وشعرائها فترجموه إلى لغاتهم وحفظوا اشعاره ذكرى عريقة، هي رمز الانسانية الخالدة في الوجود... وفي هذا الشعر توجد القصة المسماة « بالدرام »، ومن هذا الشعر تطل التضحيات النفسية البزيلة وفي هذه التضحيات تتجمع عناصر القصص الفني الصادق، والاقلام العريقة أحوج ما تكون إلى تلك العناصر وأمثالها حتى تخرج من جمودها إلى طلاقة الفن وجمال القصة

ومن هذه الذخيرة الأدبية الرائعة المهمة في الأدب العربي شعر المجنون وكثير وجميل وعروة بن حزام وتوبة وقيس بن ذريح وأمثالهم شعراء وشواعر، ولقد فاضت بهم الدراسات الأدبية العامة دون أن يكون لهذه الدراسات ظل في التأليف المدرسي، ودون أن يتسرب مثل هذا الروح العالي إلى نفوس التلاميذ، ولعل تسرب مثل هذا الشعر إلى الجو المدرسي جريمة في اعتبارنا طالما هو شعر يصور العلاقة الوجدانية بين الرجل والمرأة، ونحن نحول بين هذا الشعر وبين التلاميذ توقياً للداء، وعندى أن هذا التوقي هو الداء نفسه، فالقصص الوجداني يبحث عنه الشباب بالغريزة، ويشم رائحته بالفطرة، ويتلصق بين همسات الطبيعة وخلقائها، فإذا نحن لم نهيء له هذا القصص بأقلامنا صادقا بريئا كما وقع في حياة العرب الأدبية، فهو لاشك واقع عليه في المحيط الفكري مصورا في المجلات ومثات القصص المشوهة التي تنشر كل يوم.

(٢) ومن الجوانب المهمة والمتوقاة إلى حد كبير « الغزل » عامة فقلبا تقع العين عليه في مناهجنا الأدبية أو في النصوص التي يختارها المدرسون، والفكرة المعروفة أو الرأي السائد لدى المؤلفين والمدرسين هو توقي الغزل في نماذج الشعر والبعد

عنه أو الحذر منه جهد المستطاع ، وكأنا الغزل في الشعر عامة دقة أدب ، أو ميوعة أو تحريض على شيء غير مألوف ، وأنتا بهذا تتبع نظرية المنع أو الارشاد السلبي ولم تكن نظرية النصيح أو المنع أو الارشاد في يوم ما إلا منتجة عكس المراد منها . ولقد كنا ندرس عمر بن أبي ربيعة على نهج الكتاب الموجود في أيدي التلاميذ وعمر في هذا الكتاب لم يرزقه الله بيتاً واحداً من الشعر ، وقد رزقه الله في عالم الأدب ديواناً ضخماً من الشعر ، لقد تحرز الكتاب ومنع وسكت فلم تتحرز نحن ولم نمنع ولم نسكت ، لقد قرأنا له ما شئنا أن نقرأ من غزله ، ولقد أمدنا كتاب العقاد الجديد بشعر كثير من ليالي عمر الخطرة ، وأؤكد لكم أن التلاميذ يتطرق إليهم الفساد حين استمعوا الى هذا الغزل ، بل أؤكد لكم أنهم اطمأنوا حين جوهوا بتصوير الواقع ، الواقع الذي نحاول دائماً أن نخفيه بحجة التوقي الذي هو خير من العلاج !

(٣) ومن الجوانب المهمة في دراسة الأدب العربي ، القصة ، ولا أريد بذلك دراسة فن القصة ، وإنما أعني قراءة القصة أو العمل على وجود القصة في دروس الأدب والمطالعة ، لقد قال مؤرخو الأدب وما زالوا يقولون إن الأدب العربي خال من القصة وعللوا ذلك بتعليلات هي صحيحة في اعتبارهم ، وأنا أقول إن الأدب العربي متخم بمادة القصة في كل عصر من عصوره ، وفيه مئات من القصص الساذج الذي لم تتناوله الأقلام بأنهاضه ورفع مستواه ، والعيب كل العيب أن مؤرخي الأدب لم يلتفتوا إلى هذه المادة القصصية فليقلوها البنا في ثوب قصصى وإنما نقلوها أخباراً متفرقة في شتى الكتب ومختلف الأسفار ، وإذا كانت الأقلام العربية القديمة قد غفلت عن الانتفاع بهذه المادة فلا ينبغي أن تغفل عنها أقلام الكتاب والمؤلفين في هذا العصر ، واللجان المنوط بها التأليف المدرسى هي المسئولة عن هذا ، وهي التي على عاتقها أن تكمل هذا النقص في الأدب العربي ، وأن تعب نفسها باستخراج قصص قصير وطويل لا لشخصيات الأدب فحسب ولكن لشخصيات التاريخ والسياسة والحرب وما أكثرهم وأعظمهم في عهود العرب المختلفة وما أخرجنا نحن إلى وجود أمثال هذه القصص بأيدي التلاميذ .

هذه الجوانب الثلاثة المهمة في دراسة الأدب هي المظاهر الحية للأدب الراقية والأدب. تتمثل حقيقته ومكانته في هذه المظاهر الثلاثة أكثر من تمثله في الدراسة الاخبارية الجافة التي تعلق بالأذهان والذاكرة دون أن تتسرب إلى النفس أو تبرز بالروح أو تحالط الذوق.

إلى هنا ينتهي حديثي عن معنى الأدب وعن الأهداف المقصودة من دراسته وعن المناهج بشكلها الحالي وما اقترحت لها من وضع جديد، بقي بعد ذلك الكلام عن الأدب وصلته بالنصوص الأدبية، ثم عن الأدب وصلته بكل من المطالعة والبلاغة والقواعد النحوية، وسأعرض لكل من هؤلاء بإيجاز أى إيجاز

النصوص الأدبية :

النصوص الأدبية هي مادة الأدب، الخام، وهي الغذاء الوحيد الذى نحس فيه طعم الأدب، وهو وحده أيضا الظلال التي نرى فيها ألوان النفوس وطبائع الأفكار. وهي الوسيلة الوحيدة التي بها نصل إلى الأهداف المقصودة من دراسة الأدب والتي عبرت عنها في أول المحاضرة، لذا كان الاهتمام بها من جهة الاختيار وطريقة التدريس أمرا جوهريا لا يقبل التهاون أو الانتقاص، والنصوص الأدبية المقررة الآن في المدارس الثانوية متمشية مع عصور الأدب في وضعها الحالي، وهذا توفيق لاشك فيه، واختيار النصوص من عمل جانبيين، جانب الوزارة وهو خاص بالسنتين الرابعة والخامسة، وجانب حضرات المدرسين وهو خاص ببقية الفرق، والذي آخذه على هذا الاختيار أمران.

(١) أن بعض المدارس يخطئها التوفيق في الاختيار واليك مثلا للشريف الرضي من مختارات السنة الثانية

لغير العلا منى القلا والتجنب ولولا العلا ما كنت في الحب أرغب
ولاحظوا التعبير بالسلب في « لغير العلا » وبالتقديم في « منى القلا » والقطعة كلها بغير مجموع مبتذل فوق ما فيها من بعض فلسفات ترتفع جدا عن أفهام التلاميذ مثل :

وللحلم أيام وللجهل مثلها ولكن أبهى إلى الحلم أقرب

ثم ما للتلاميذ الصغار والفخر، وما لهم بشعور شخصي لشيخ كالشريف الرضي، وليس لزاما على التلاميذ أن يحفظوا اشاعر مهما علت مكاتته ما لم يكن في انتاج ذلك الشاعر ما يصلح أن يكون أدبا جميلا واضحا في نفوس التلاميذ وأفكارهم... على أن للشريف الرضي في كتاب المنتخب قطعة غزلية جميلة، وله غيرها أيضا في نفس الكتاب، ولكن كيف يختار الفزل للتلاميذ؟ وفي السنة الثانية تختار قطعة للمتنبي أولها:

إذا غامرت في شرف مروم فلا تقنع بما دون النجوم
ومنها:

فطعم الموت في أمر حقير كطعم الموت في أمر عظيم
يرى الجبناء أن العجز عقل وتلك خديعة الطبع اللثيم
أرأيت إلى هذه الفلسفات وإلى شرح بغض طباع الناس على ضوء التحليل
المتعسر، أرأيت إلى هذه المعاني الدسمة تدرس لأطفال لا يحسون منها إلا ألفاظها،
وقد لا يتمكن بعضهم من نطقها؟
وفي السنة الثانية أيضا قطعة لأبي العلاء. أتدرون من أية قصيدة؟ من رثائه-
لفقيد حنفي التي أولها:

غير مجد في ملتي واعتقادي نوح باك ولا ترنم شاد
وموضوع هذه القصيدة يكفيني مهمة التعليق... وفي هذا الاختيار ما يشعر
بأننا نميل إلى إقرار الخلود لشخصيات خلدها التاريخ دون غيرهم وإن كان الآخرون
يستحقون هذا التخليد، وأنا تغريتنا الشهرة وضخامة الأسماء ولو لم يكن في انتاجها
ما يفيدنا في مهمتنا وأغراضنا من دراسة النصوص

في كتاب المنتخب غير الشعراء الذين اختير لهم الطغرائي، والسري الرفاء أكبر
الوصافين، وابن النبية والشاب الظريف وصفي الدين، وكل هؤلاء لهم من شعرهم
ما نجزم بأنه أقل عمقا وأسهل ادراكا بل وأشرق روحا من شعر المتنبي وأبي العلاء،
ولكن من يحفظ لابن النبية ويترك المتنبي، وللشاب الظريف دون أبي العلاء؟
(٢) الأمر الثاني أننا نحافظ جدا على قصائد بعينها ومطالع بعينها لا نغير فيها

ولا نبذل ، بدليل أن معظم المدارس مشترك في الاختيار ، ولم يكن ذلك من قبيل المصادفات ، ولا من قبيل اختيار الأحسن ، ولا هو حجة على التوفيق . ولكنه من قبيل التعبد أو المحافظة على قصائد أو مقطوعات بعينها كأن لم يكن في الأدب العربي غيرها ، أو كأن ليس ثمة شعر صالح للحفظ سواها . . . ومن تلك « الكليشيات » المحفوظة المتعبدة هذه الامثال :

ودبابة تحت العباب . سائلوا الليل عنهم والنهار ، ولما تداعى القوم واشتبك القنا ، صاحب الدولة ياشيخ الوزاة ، لغير العلامى القلا ، إذا غامرت فى شرف مروم ، وجيش كجنىح الليل . . . وإذا المطى بنا بلغن محمدا ، كذا فليجل الخطب ، وهكذا من القصائد التى شبعنا وشيع التلاميذ منها . . . وقد يكون لنا بعض العذر اذا لم يكن هناك غيرها يشاركها فى الجودة والجدارة . . . وأظن أنه من قبيل التطويل أن أتعرض للنصوص المختارة لكل سنة على حدة ، أولا لأنها تختلف باختلاف المدارس ، ثانيا لان التعرض لمثل واحد كاف للجميع مادام الكل على نمط واحد . واختيار الوزارة لنصوص السنة التوجيهية فيه كثير من التوفيق لا ينكر ، أما اختيارها ولا سيما هذا العام للسنة الرابعة فاحسب أنه غير توفيق إذ أنها قررت دراسة معلقة عمرو بن كلثوم وحفظ ما لا يقل عن ستين بيتا منها ، ولعالم لا حظت أن المعلقة تحتوى غالبا جميع أغراض الشعر الجاهلى . فدراستها كافية فى الامام بالأغراض ، ومغنية عن تعدد قطع النصوص . . . وإنها بذلك لمباغفة ، وأن القول بأن المعلقة تحوى غالبا أغراض الشعر الجاهلى فيه إسراف وتوسع فى الحكم ، وأنى لأستحسن أن يحفظ التلاميذ جملة قطع فى أغراض متنوعة من العصر الجاهلى وذلك أجدى من دراسة معلقة طويلة عريضة فيها اضطراب وتكرار ، ويدولى أن اختيار هذه المعلقة وقع ارتجالا دون مراجعتها بدليل أنها قررت بغزل جاء فيها ، ثم « وردت الأوامر » بحذفه ، ولكن بعد أن درست ومثلت خطرها الذى تنقيه من الغزل ، فى نفوس التلاميذ بل التليذات ، وأكرر أن هذه المعلقة اختيرت ارتجالا بدليل أنها لم تحدد ولم ترتب ولم يوضح صحتها من زائفها ولم يكشف القناع عن كثير من الغموض فيها . . . ولقد رجعت فى شأنها إلى جميع الكتب التى

احتوتها فاذا جميعها مختلفة ، وإذا جميعها مضطربة .
ولكى نحقق الغرض من دراسة النصوص كأداة الادب الخام يجب أن نفهم
بما يأتي ...

(١) الدقة في الاختيار ، وأن الاختيار لشاق مضمّن ، ولكن مادة الادب شعراً
وثنراً لدينا أعظم وأكبر من أن يعيننا فيها الاختيار .

(٢) ألا نتعبد بشعر أشخاص بعينهم ، ولا بقصائد بعينها ، بل نختار الأحسن
أيا كانت شخصية صاحبه .

(٣) أن نفهم التلاميذ من شعر الفخر والمديح والهجاء والنصح والارشاد
إلا بقدر ، وأن نفهم باختيار الشعر المصور للحالات النفسية والوصف والقول
العفيف وشعر الوطنية والاجتماع .

(٤) لا يكون هدفنا في الاختيار « مصيبة » ، المغزى الذي يقصد علينا
مهمتنا ويضطرنا إلى تقييد اتجاهاتنا وتكبيّلها بقيوده ، والدوق إذا تقيّد بهدف معين
كثيراً ما يضل مواطن الجمال .

(٥) وإنى لأفترح مطمئناً أن تتجاوز القيود التي تقفنا وتلزمنا باختيار شعر
الأموات إلى الانتفاع بشعر الأحياء في هذا العصر ، وقد نجد في هذا الشعر من
الاشراق والملاءمة الروحية ما يملأ اختيارنا دسامة وقوة وصفاء .

مهمة المدرس :

قلت في أول الكلام لو استطاع مدرس الادب أن يتنقل بتلاميذه في دروسه
إلى الطلاقة ، وأن يطوف وإياهم في دنيا فسيحة من الجمال ، وأن يتعد عن دنيا
المعلومات وقيد الالفاظ ، لو استطاع هذا لنجح في تأدية رسالته كمدرس ، ولنجحنا
في طريقنا إلى الأهداف المقصودة ، وكما أورد ألا نعتبر الادب مادة محدودة لها
مبدأ ونهاية ، وأن علينا أن نبتدى السير من أولها لنصل إلى نهايتها .

يجب أن ننسى نهائياً أن الادب منهج ، أو أنه جملة أشياء ، أو أنه جسم ذو أعضاء
لكل عضو شكله وخصائصه ، ولو تذوقناه نحن على أنه جمال ينظر اليه من أية

ناحية ، ونعتر به في كل وضع لتعرفنا أساليب دراسته ولنعمنا بهذه الأساليب في حرية التصرف وبجسوة النفس .

والتفاضى عن المفزى فى دراسة النصوص أول ما ينبغى للمدرس أن يصنعه ، والاسراف فى تشريح الألفاظ وصور الأساليب أول ما ينبغى أن يتجنبه ، وأن شرح الألفاظ بمعانيها اللغوية فقط لآفة من أشد الآفات فى إفساد الروح الادبية للبيت أو القطعة ، وأن للألفاظ — فوق ما لها من معان لغوية — لدلالات نفسية عميقة هى التى تعبر عن صميم المعنى وهى التى توضح لنا طبيعة الاديب وتضعه فى محله من الضعف أو القوة ومن الاصابة أو الاختفاق .

وإن من أكبر المصائب أن ننزل على رغبات التلاميذ فى كتابة معانى الايات بيتا بيتا ، أو فى شرح الكلمات اللغوية أو الصعبة على طريقة الجداول والكلمة ومعناها ، فان فى كتابة معانى الايات منفردة أو مجمعة تعطيلاً لقوى التعبير فى التلاميذ وفقداناً لشخصيتهم وحنقاً لآسنتهم أو قطعاً لها ، وحين يفهم التلاميذ منا نحن المدرسين ، أو حين نخفيهم نحن بشروحنا الادبية غير المحدودة بألفاظ أو جمل أقول حين نخفيهم نحن بأساليبنا المشوقة ان يتطلعوا مطلقاً إلى طلب هذه الملاحظات المتبورة ، وليس تلخيص المعلومات الادبية ، فى دروس الادب ، أقل أثراً سئياً من تقييد المعانى الادبية للنصوص .

وقراءة الموضوع الادبى فى الكتب أثناء الدروس — على أن هذا هو درس الأدب وكفى — أمر يحسن أن ننساه ، بل يجب أن ينسى المدرس حين يدرس موضوعاً فى الأدب أن بيده كتاباً فيه هذا الموضوع محدداً بيده ونهاية ، فعليه أن يكيف موضوعه هو بالطريقة التى يراها . وعلى التلاميذ أن يراجعوا كتبهم فيما درس لهم ، ولقد ثبت أن هجاش الطريقة فى شرح الدرس كافية أو مغنية التلاميذ إلى حد كبير جداً عن الجهود المضنية فى الاستدكار .

دراسة الأدب والمطالعة :

المطالعة هى المادة الثانية أو المظهر الثانى للإنتاج الادبى من ناحية ، وهى أحد المنابع الادبية الذى منه نعرف المادة ونعرف منه جمال الاسلوب والافكار ،

ونشم فيه رائحة الذوق والفن ، فصلتها بالادب أنها نفسها إبداع ، أو أنها مظهر من مظاهره ، أو أنها سبيل الى تذوقه والتعجب اليه ، وبقدر ما تكون موضوعات المطالعة مشرقة صافية ، جذابة بمتعة بقدر ما يكون نجاحنا في الوصول إلى فهم معنى الادب وإلى القرب من أغراض دراسته ، والكتب الموجودة الآن بأيدي التلاميذ لا يستطيع مدع أن ينكر جدتها أو تهذيبها ، ولكن الناقد الذي يريد أن يوضح الرابطة بينها وبين دراسة الادب يستطيع أن يجد فيها الكثير والكثير من المآخذ من حيث عدم ملائمة بعض موضوعاتها لفهم التلاميذ أولاً ، ومن حيث قسوة الأساليب أو عنفها أو إيهامها ثانياً . وإني لباسط اليكم في حدود الإيجاز جداً بعض هذه الأساليب الموضوعية للسنة الأولى .

جاء في موضوع العلم والثروة في مصر ، ثروتهم مقصودة على أجسامهم ، فان وصلت الى نفوسهم فهي لا تمس منها الاموضع الضعف والغرور ، تمس التيه والفخر لكنها لا تمس الذكاء ولا تمس عاطفة الرحمة بالبائس .

هذا كلام جيد جداً ولكنه بعيد عن عالم الاطفال . وكلام الشيخ محمد عبده في الشرف وذم الادعاء كله من هذا القبيل . فوق ما فيه من تزمّت وضغط وتجميع ، ونما جاء في رسالة البديع الى أحد الوارثين للسنة الثانية ، خير المال ما أتلّف بين الشراب والشباب وأنفق بين الحجاب والاحباب والعيش بين الاقداح والقذاح . واليوم واطرباً للكانس ، وغداً وخرباً من الافلاس ، وكذلك ما جاء في موضوع : أنت انت الله ، والانسان مدني بطبعه لابن خلدون ، وهذا كله فوق مستوى التلاميذ الى ما فيه من عنف الأساليب أحياناً ، وليس نقد كتب المطالعة من مهمتي في هذا الحديث إلا من الجانب الذي له صلة بالادب فيها فكفي هذا .

غير أنني لن أتركها حتى أثبت ما أراه لازماً لها مما يصيننا على مهمتنا الادبية واليكم ما أراه .

(١) اننا فقراء جداً في كتب المطالعة ، وليس في أيدي التلاميذ سوى كتاب واحد في كل سنة ولا يخلو كل كتاب من كثير من العيوب أشرت اليكم ببعضها .

(٢) ينبغي ان يكون بأيدي التلاميذ ثلاثة كتب فاكثراً للمطالعة ، اولها عام في

كل موضوع كالكتاب الذى بأيديهم ، وثانيها قصة او قصص صغير لشخصيات ادبية من الشخصيات المقررة عليهم دراستها فى الادب ، وثالثها محتوى سير بعض العظماء المصريين وغير المصريين « كل فى ناحية الخاصة » .

(٣) ينبغى ان يراعى فى تأليف كتب المطالعة النواحي الادبية والرياضة النفسية والروحية والا يكون هدفنا الاول دس المعلومات الثقافية فى خلال الموضوعات . بقيت كلمة لا بد منها فى كتاب المطالعة التوجيهية للسنة الخامسة ، وهو ان هذا الكتاب كتاب ادب ونصوص ونقد ادبي اكثر منه كتاب مطالعة للقراءة اليسيرة والفهم اليسير ، وتقدير هذا الكتاب الضخم اشعار بأن تلاميذ السنة الخامسة قد بلغوا مرحلة التصوُّج الذهني وهم يجديرون الآن بأن يقتحموا مرحلة البحث والتحليل والدقة والامعان . والامر فى هذا مبالغ فيه ، وليس من الحكمة ان نفرض فيهم رجالا ناضجين ، هذا ولان الكتاب قيم وجليل فاني اعتر بإبقائه بعد ان يحذف منه باب الخطب فى القديم ، وكذلك باب الرسائل والمقالات فى القديم .

صلة القواعد بالبراعة والادب :

القواعد النحوية هى قوانين صحة الكلام وسلامة الاساليب ، والبلاغة بأنواعها هى المرحلة الثانية بعد مرحلة الصحة والسلامة ، أو هى الفلسفة المنطوية لافاضع العبارات ، فى علم المعانى ، أو التوسع والتجاوز فى صور الاساليب فى علم البيان ، أو التجميل والتزيين عامة فى علم البديع . . ولا يخرج القصد العام من علوم البلاغة مجتمعة عن تصوير قوة الاساليب وجمالها . . وصحة الكلام وسلامته من الاخطاء ، وقوة الاساليب وجمالها ووضوحها كل هؤلاء أول مظاهر التعبير الادبي الصادق السليم ، لهذا كان الذى يهمنى من تناول القواعد والبلاغة بالكلام فى دراسة الادب هى صحة التعبير وجماله ، لانها الناحية التى كان لها اساس بموضوعي

والذى ألاحظه أن الكتب التى فى أيدي التلاميذ كثيرا ما تأتي بأمثلة شعراً ونثراً فى خلال شرح قاعدة ، هذه الامثلة كثيراً ما ترتفع عن مستوى أفكار التلاميذ وليس لمضاهيها ظل من الموضوع فى نفوسهم ، إلا أنها مع هذا ثبتت فى الكتاب طالما أن فيها شاهداً على إثبات هذه القاعدة أو ما يشابهها ، أو أنها تصلح مادة

للتطبيق: وإليك بعض هذه الأمثلة في قواعد الستين الأولى والثانية دون تعليق!

كل جلم أتى بضير اقتدار حجة لاجيء إليها اللثام
وإذا كانت النفوس كبارا تعبت في مرادها الأجسام
إنما الجلد ملبس وايبضاض النف س خير من ايبضاض القباء
أبدا تسترد ما تهب الدنيا فيا ليت جودها كان بخلا
ومن هذه د البضاهة كثير في السنة الأولى، — وإليك أمثلة أخرى للسنة

الثالثة فيها مأخذ

بعيش مثل أطراف المدارى يخض من الدجى لما جمادا
ياحبذا يثرب ولذتها من قبل أن يهلكوا ويحتربوا
ذل من يقبط الدليل بعيش رب عيش أخف منه الحما
قوم هم الاكثرون قبض حصى فى الحى والاكرمون ان نسبوا
واليك أمثلة أخرى فى البيان والبديع لا أقول الجأنا المنهج إليها، ولكن أقول
ما كان أغنانا عن تفاهتها وابتذالها كاملة مختارة

والورد فى شط الخليج كأنه رمد ألم بمقلة زرقاه
ما قصر النيل عن مصر وتربتها طبعاً ولكن تعداكم من الخجل
ولا جرى للنيل إلا وهو معترف بفضلكم فلذا يجرى على مهل
أسرع وسر طالب الممالى بكل واد وكل مهمه
وان لجأ عاذل جهول فقل له يا عدول مهمه

ومن المضحكات هذه الأمثلة

زينت زينب بقدر يقدر وتلاه ويلاه نهى يهد
جيدها جيدها وظرف وظرف ناعس ناعس بحمد يحمد
قدرها قد زها وتاهت وباهت واغدت واغدت بخد بخد

وهذا طرف من أمثلة فى البلاغة ما كان أحراه أن يختفى ولا يظهر فى عالم التأليف
لأنه من عوامل التقدير والتبشيع للذوق الادبى والفن الادبى معا وهما ما نعتز به
فى تدريس الادب

وبمناسبة الكلام عن القواعد والبلاغة أرى تحقيقاً لغايتنا أن يخفف منهج السنة الثانية ، وأن نبدأ بدراسة البديع للسنة الثالثة . والبيان للرابطة . والمعاني للخامسة والاعتبارات في هذا التعديل اظنها واضحة لديكم كل الوضوح

كلمة ختامية :

وقبل أن انتهى من حديثي يحسن أن أخلص ما يمكن أن استخلصه من هذه المحاضرة فيما يأتي :

- (١) تخصيص مدرسين للأدب والنصوص
 - (٢) ادخال أدب الاحياء في مناهج الادب والنصوص
 - (٣) العناية بالجانب الغزلي في الادب و ابرازه في المناهج بصورة اوضح وأشمل
 - (٤) أن يكون بأيدي التلاميذ أكثر من كتاب واحد للمطالعة
 - (٥) احياء فن القصة في التأليف المدرسي بحيث تستعمل في دروس الأدب والمطالعة
 - (٦) تجنب الاختصارات والكلف عن عمل جداول تحتوي معاني الكلمات اللغوية أو الصعبة
 - (٧) أن يكون بكل مدرسة مدرس محاضر من مدرسي اللغة العربية يقوم بمحاضرات في الادب مرة في كل أسبوعين على التلاميذ
 - (٨) الاهتمام بالمكتبات في المدارس ومدها بالكُتب الناقصة فيها والاشراف الدقيق على استعمالها
- وبعد فكلتي اليلة ما هي الا محاولة في الاصلاح وارجو ان يكون لها في نفوسكم نصيب من القبول والسلام عليكم

فايز المصروسي

تراثنا اللغوي^(١)

للمستاذ محمد عبد الجواد

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ، والشكر لمن لبي الدعوة ، والتحية الطيبة لأمنا الرءوم ، دار العلوم
والفضل لأميدها الأجل ، إذ سنحت لي الفرصة بالتحدث إليكم في تراثنا اللغوي .
ولعله من المستلح أن أقدم بين يدي حديثي هذا مثلاً ، قد يرى بعيد الصلة عنه
وأراه قريب الشبه به .

مورث من كبار الباشوات (أو الباشيات) ترك لوارثه ثروة ضخمة ، فيها بيوت
وعمائر ، وقصور طويلة عريضة ، يزدري ذرعها الباعات ، تحتوى الطاحون والمخبز
والبئر ومخازن الغلات ، فيها نقوش وزخارف قيمة ، طالما حظيت غرفها بسكنى
الامراء والاعيان ، وتمتع أمهائها بالجوارى والفتيان ، وطافت فيها الحور والولدان
ورددت صدى أغاني ذوات العقود الفريدة .

وبعد أن كانت تزدان بمن حلى جيدها سموط اللآلي ، أضحت أوكارا لفقرام
العمال والصناع ، والغاسلات والغسالات ، يستأجرنها بدرهمات حقيرة شهرية
فهي وإن نيف ذرعها على عشرات القراريط ، لا تعدو غلتها مئات الدراهم .
وإلى جانب هذه القصور والبنور ، ترك هذا المورث لوارثه أعياناً واسعة ،
غضاها الطلح والسمر ، والضال والسلم ، والقتاد والعوسج ، والسدر والأشياء ،
وغياضاً شجراً مستأشبة ، فيها من النبع والشوحظ ، والارطى والغضا والنضار ،
ماتراه طوالاً في السماء . وأغنياً من القصب والبردى فيها اللقلق والغر ، والكركي
والفرنيق .

ومعها مبقلة فيها أحرار البقول وذكورها ، فيها السعدان والخطمي ،
وفيهما الاقحوان والمرار ، وفيها الوغد والمغد ، والشعورور والضغبوث ، والقشعور
والدباء .

وكم خاف له من حش وحائش ، وأيكة ودغل ، وحرجة وخفية ، من كل غلباء
ملتفة ، وحائط مشمر . وبساتين فيها الغزو والفاغية ، والحبق والنمام ، والإذخر
والخزاي . ومراع جمعت بين الحمض والحلة ، فيها الحرص والاشنان ، والحسك
والسعدان ، والشيع والقيصوم ، ولا تنسوا نبات الهمنع .

مسدين ذلك الوارث ، ما أعظمها تركة ، وما أضخمه ترانا ، ولكن ما أقلها غلة
وما أضلها ثمرة ١١

ماذا يفعل هذه العياص والنياض ، والبساتين والكروم ، والمراعي والبقول ،
وليس لاخشابها وأعشابها ، ولا لبقولها وأعنايتها ، سوق تروج فيها الآن ؟ وكيف
يستغل هذه القصور الشاهقة ، والبيوت القديمة ، ويتفنع بما فيها من المشتريات
النادرة ، والنقوش الفاخرة ، بعد أن أكل فيها الدهر وشرب ، وقد تغيرت البيئة
ودالت الايام ، واختلف الذوق العام ؟ ١٢

أيهدم هذا القديم وهو لا يستطيع أن يبتنى جديدا ، أو يقلع وهو عاجز عن
أن يزرع ، أم يدع الهدم والبناء ، ويترك القلع والزرع ، قانعا باليسير من غلة لا تسد
حاجته ، ولا تكفيه مؤنته ، ثم يملا الدنيا نفرا بهذه الكنوز المعطلة ، والزرع
البائرة ، ينقلب عنها بصره خاسئا وهو حسير ١٣

يرى بعض الناس أن من الأفضل أن يعطيها شركة أجنبية ذات ثراء واسع ،
تقوم على عمارتها وتحمي مواتها ، وتنسقيها على طراز حديث ، لقاء استغلالها زمننا
تجود عليه فيه ببعض غلتها ، وتقدم له شيئا من ثمرتها ١ فتأبى ذلك عليه كرامته
وعزة نفسه ١٤

وقد تدعوه الحمية والشهامة ، والشجاعة والاقدام ، الى ان يقيم الدنيا ويقعدها ، فيدعو
المهندسين لتخطيطها ويهيب بالمعماريين لمحوها وإثباتها ، فيأخذ الانقاص ، ويتقص
الرخارف ، ويقطع الابواب والاخشاب ، ويضيف اليها شيئا من حديد اليوم ، فيجعلها

جميعاً عمارت مغللة على الطراز الحديث ، ويوتا ثقمة ، ذات إبراد وفير .
ثم يعود الى عياصه وغياضه ، فيدعو النجارين والحراطين ، يتخذون من أخشابها
الاثاث الفاخر ، والادوات الغالية . أما تلك الازهار والرياحين ، فيستخرج منها ألوانا
من العطر الشذى والروائح الذكية !

ولكن تسكاثرت الطباء على خراش فلا يدرى خراش ما يصيد !
ولو ادرك خراش هذا معنى المثل « انما أكلت يوم أكل الثور الابيض » لما
زاغ بصره بين الطباء ، بل وجه نظره الى بعضها ، وصوب سهامه الى جهة معينة ، وصادها
واحدة واحدة .

وكذلك هذا الوارث يجب عليه ان ينقص التركة من اطرافها ، ويعمرها جزءا
جزءا ، ويستغلها شيئا فشيئا ، ويستمر في إحيائها وتجديدها ، وعمل قليل مستمر خير
من كثير متقطع !

سيقول قائل : دع الخيال ، وحدثنا بشيء عن الحقيقة !

نعم ، هذا خيال ما أشبهه بالحقيقة ، وحقيقة ما أشبهها أو ما أبعداها عن الخيال !
ألنسنا أبناء دار العلوم ، وأبناء عمومتهم وخوئلهم ممن ينتسبون للغة العربية
ويمتون اليها بصلة أو رحم ، إن كان لهم رحم — كهذا الوارث الذي ناه يحمل
أعباء تراثه ، فقد تلقى تركته بما لها وما عليها من حقوق وواجبات ؟ وأول ما يجب
لها تمهدها بالأصلاح والتنمية ، وما هو بقادر على نقض تراثه من أساسه واستبدال
غيره به دفعة واحدة ، ولا هو بقانع بما يوجد به من غلة لا تغنى ، ولا تلائم روح
العصر ، لأن العصر عصر إحياء وتجديد ، يسود فيه الجشع المادى والأدنى ، وهو
عصر الاستقلال بالاستغلال ، والاستغلال بالاستقلال ، وقد أبت عليه عزته
وكرامته أن يستسلم لأجنبي يصلح من شأن تراثه ، بذوق لا يلائمه ، وفن لا يرضاه ؟
ألهذا جمعتنا ، يا عميد الدار ؟ نعم جمعتكم دار العلوم ، وأنتم أساة اللغة العربية ،
وحماة لغة الفرقان ، وهى ترحب بكم إذ أجبت دعوتها ، وليتم ندماها !

أما ما على ربيشك من بأس ، فالجساد يحسبوننا غليلة وما هى بالعليلة ،
ويزعمون أنها مريضة وهى أقوى من الصحيح ، تسلط الوهم على أهلها فاتخذوا من

قوة تدفق دمها مرضا، واعتبروا حركات أحشائها داء، وفرضوا نشاط أعصابها وعبقريتها جنونا، وما هي إلا الحيوية تكاد تنفجر من جوانبها؛ ويسير من الحمية (اللغوية طبعا) وتنظيم التغذية (اللغوية أيضا)، واختيار الطعام، يتم الشفاء ويزول الغناء !؟

يرى الطبيب أن تراثنا اللغوي مصاب بتضخم مزمن، مع ضمور وهزال حديثين. تضخم في حروفه وكتابته، ومفرداته وقواعده، وضمور في مفرداته، وهزال في أدبه وقصصه.

والقد بليت بالأرق بضع سنوات، استحوذت فيها اللغة واصلاحها على أعصابي فكنت ألبأ إلى اليراعة والقرطاس، وجلت جولات ثورية، في كيفية تيسير كتابتها وفكرت في نحو ينفع الأطفال، لا كمنحوا أي الأسود، وفي تأسيس مملكة حديثة للأدب، تقوض هتلية الأدب الحاضرة؛ أما فقه اللغة الحديث، أو ما أود أن أدعوه الفقلغة، وأنا من يرحبون بالنحت تيسيرا لتداول الفاظ اللغة، فان الذي وفقني اليوم لهذه المحادثة، مرجو في إن يوسع لي من الأجل والزمن ما أستطيع فيه مكاشفة إخواني برأي فيه، ومن اجتهد واصاب فله اجران، وإن اخطأ فله أجر واحد.

واعلم بينكم من يخاطبني بقول الرعاة « إنك مختل فتحمص »، ثم يقول: أَللغة العربية في حاجة إلى إصلاح ؟!

نعم، ما دامت اللغة حية فهي في حاجة إلى الإصلاح، والاصلاح من علامات او ضروريات الحياة ! هي في حاجة إلى إعادة النظر في كل فرع من فروعها، من ألف باء كتابتها الى ياء قصصها وادبها ! حتى يمكن الانتفاع بتلك الكنوز القديمة اساسا للتجديد المعقول والاحياء المبتغى، فيصاغ ذلك القديم صوغا يلائم روح العصر ويساير النهضة القائمة؛ والتجديد — في نظري — طريقة لا مادة.

وقد ظهرت في الأيام الأخيرة نهضة لا غبار عليها، في الأدب ودراسته وتاريخه، كان لها بعض الأثر في توجيهه اتجاها باعث فيه الحياة؛ والواجب ان يغالج كل فرع آخر من فروع اللغة بما يلزم للعمل على احياائه بدراسته دراسة معقولة.

ولما كان هذا المشروع الضخم ليس في طاقة فرد مهما أوتي من المعجزات ، فاني أتركه لمؤتمر لغوي ، أرجو ان يعقد في موسم الامتحان بالقاهرة على النمط الذي تضعه الجماعة ، واقصر قولي الآن على طرف من علاج التراث اللغوي بالمعنى الاخص ، وهو متن اللغة او كتب مفرداتها ، وما قد يتصل به من حيث دلالتها على معناها .

متن اللغة فيه تضخم وفيه ضمور . فأما التضخم ، وقد كان وقتنا مامطلبا يرتجى فله سبيان : احدهما صحيح والآخر زائف . فالأول تخمة في مثل اسماء السيف والفرس واجزاء الرجل والقتب والقباب الهر والسنور وغيرها ، مما لم تعد الحاجة ماسة اليها ، فلتترك للدراسة القديمة أو التقليدية (Classic) . والثاني ما اعتور اللغة من تصحيف وتحريف ، وخطأ في النقل والفهم ، زاد في مفرداتها وقواعدها أحيانا ، ودعا إلى الفوضى في عبارتها ، لكثرة المترادف وعدم التحقيق والفرق ، وعدم الدقة في تحديد ما بين الالفاظ ومدلولاتها .

وأما ضمور متن اللغة وهزاله ، فهو ما يترامى من قصوره عن تلبية رغبات المترجمين والمتكلمين ، وتقصيره في تسمية الأشياء المستحدثة ، يدرك ذلك كل من اشتغل بالترجمة أو بتدريس العلوم الحديثة ، التي ينقصها كثير من المصطلحات والالفاظ الفنية ؛ ولعل المجمع يوفق لسد هذه الحاجة في القريب العاجل !

وقد بلغ من هزال اللغة تلجلجها في وصف أحقر الأشياء ، وتبلبل المتكلمين بها في أبسط العبارات ! وإذا أزعجكم هذا التصريح فاني على الفور سائلكم عما يمكن استخدامه بدل العبارات العامة الآتية : خبط لزه — يادوب — عالجركرك — شلاله — وعن الاسماء العربية المختلفة لصوت الدجاج في الأحوال الآتية : أذان الديك — هند إنذاره بفاة جوية — دعاء الدجاجة للطعام — عقب وضع البيض فرحا بالموالود الجديد — إنذار الدجاجة بعد وفي السماء — إنذارها أفرأخا عند الخطر — وأخير ادأؤها للاشتراك في وليمة .

أولا : ولنتناول أسباب التضخم الزائف بشئ من التفصيل ، وأولها التصحيف ، (١) — يرجع التصحيف أصلا الى طريقة الكتابة مجردة عن النقط والشكل ،

الأمر الذي دعا إلى إعجمائها ، والغالب في اللغة عند التدوين النقل ، أما السماع فألفاظه قليلة .

(٢) — استمع للفيروز ابادي وهو يقول في ج ١ ص ٣٨٨ د الجر : أصل الجبل أو هو تصحيف للقراء ، والصواب : الجر اصل كهلا بط : الجبل ، وفي ص ٢٠٣ منه يقول : والافلج البعيد ما بين اليدين وغلط الجوهري في قوله ما بين الشدين . في مثل هذا نشأ التصحيف من الخطأ في النقل عن طريق الكتابة .

(٣) وقد يرجع إلى الخطأ في السمع عن طريق المشافهة في البادية . أو عند التلقى في الرواية والإخبار ، أو عند السماع والإملاء ؛ وهذا قليل في اللغة . كما يظهر في عبارة ابن سيده ج ٨ ص ٨٥ : مات السنور تموم مواء — صاحت وماعت مواءا كمات . وماعت مواءا ، والنقاء مثل المواء ، وفي ص ١١٣ منه نسخته الحية — لسعته ، ونسخته نسنا — لسعه ، ولكعته تلكعه لكعا — لسعته .

(٤) ومن النصوص اللغوية : تفرق القوم شذر مذر ، وشذر وبذر ، وشخر بخر ، وفي أمالي القالي أن المحند والمحكد والمحفد (بالفاء) والمحقد (بالقاف) كلها بمعنى واحد . والذي نلاحظه في الأخيرة أن الكلمة الأولى هي الصحيحة والثلاث الباقية محرفة عن السماع أو الكتابة .

(٥) — ومن أهم أسباب التصحيف عمل النساخ والكتاب . وهم طائفة حظها من العلم ضئيل . والأمثلة من هذا القليل كثيرة في دار الكتب تجدها في المخطوطات

(٦) — وقد يرجع التصحيف إلى تساهل أساتذة اللغة في شرح المواد ووصفها . ذكر بعضهم أن الساقية ليست محرف السانية ولم يزد على هذا ، فدعاني ذلك إلى شرح مادة السناوة ، ولم يكفني هذا ، بل وفقني الله إلى العثور على سانية بأرض الحجاز منصوبة على بئر الخاتم بجوار مسجد قباء ، فكُتبت ووصفها مشفوعاً بصورتها في آخر كتاب (التذكرة) في فقه اللغة .

(٧) — وقد ينشأ التحريف من كثرة استعمال الكلمة كما تتأثر السكين بكثرة التطع ، فيبرى نصلها ويقل حدها ، ويكون ذلك عادة بالتسهيل وحذف بعض الحروف أو تقديم بعضها على بعض

(٨) ويجب الاحتراس عند دراسة التصحيف والتحريف — من الخاطئ بينه وبين الإبدال كما في المصدغة والمزدغة وفصح وفسخ ومصح ومسح، وتلف وتلاف. وبينه وبين القلب كما في ججدره ودحرجه: صرعه، وبين الاشتام كما في الصراط والسرائط، والزراط الخ.

هذا وقد كان التصحيف وقتنا ما أسلوباً من المحسنات، ألقت فيه الكتب، وهو لاشك — ككثير من المحسنات اللفظية — خروج باللغة عن المؤلف، أو تلاعب بالفاظها، ومن أمثلة ذلك ما جاء في كتاب التالذ والطريف في فن التصحيف والتطريف لأحمد الجمالي، غن الإمام على كرم الله وجهه:

كل عنب يغطيه السكرم (بتسكين الراء) الا عنب الذئب. وتصحيفها:

كل عيب يغطيه السكرم (بفتح الراء) الا عيب الدين

وما ينسب له العبارة المشهورة: غرك عرك فصار قصار ذلك ذلك (بتشديد اللام)

فاخش فاحش فعملك فعملك تهدي بهذا — كل كلمة تصحيف ما بعدها

ثانياً: ومن أهم عيوب تراثنا اللغوي فوضى المماثي وألفاظها؛ فقلما تجد للبعنى المحدود لفظاً معيناً ضرورياً يكون نصاً دقيقاً في معناه. يفسر بعضهم الإملاق في الآية الكريمة: ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق — بالفقر، وحقيقة الإملاق: انفاق المال حتى يورث حاجة، وفرق بين الفقر والإملاق

نجد في الإنجليزية مثلاً كلمتين متباينتين هما beak، bill لمنقاري الدجاجة والبطّة،

بحيث يكون من الخطأ وضع إحداها مكان الأخرى، ولا يغني أحد اللفظين عن الآخر؛ ونجد في العربية منقار الطائر ومنقاده، ويبعد أن يكون بينهما تحريف أو تصحيف، ولا بد أن تكون إحداهما لصف منقار الدجاجة وأخرى لمنقاد البطّة ولكن مأهني؟!

ثالثاً: ومن هذا القبيل المترادف، فليس معنى الغبطة على التحقيق المرح، ومعنى المرح غير معنى الانبساط، والحبور أو الجذل غير هؤلاء، والبهجة تباينها، والفرح يخالفها، والابرنشاق يتفاوت تفاوتاً واضحاً معها، وإن كانت جميعاً تدخل في باب السرور.

رابعا: ويلحق بهذا ما يعرف بالتضاد، وهذا لا يحصى عنه في مثل العبارة العامة (الكوبرى فتح - قفل)، ولكن بعضه يرجع إلى الجهل بصحيح معاني الكلمات كما في اللفظة المشهورة الجون الأبيض والأسود، فإن الجون لفظة فارسية معناها اللون عامة. أما مثل الصارخ للغيث والمستغيث فقليل من التروى في المعنى لا يجعله متضادا

وهذا يضطرنا إلى دراسة باب التضاد وتوجيه الاضداد حتى لا يؤخذ بعموم اللفظ. والعلاج الناجع لهذه القوضى أن نفتح باب التحقيق والفرق، ونضع فيه المقترحات والمؤلفات حتى إذا ما اعتمدت من الجمع كان من الخطأ تحريفها عن مواضعها، ولفصيح ثعلب أثر في ذلك، وإن كان اختيار الكلم والعبارات يخضع للزمان

ومن الأمثلة لذلك:

- ١ - في الفرق: الذيل والذنب - السور والسياح - الآلة والأداة - المنقار والمنقاد - عمان (بضم العين وتخفيف الميم) وعمان (بفتح العين والتشديد) - ثلج فؤاد الرنجل فهو مثلوج: إذا كان بليدا، وثلج نجر أناه يثلج: إذا سربه - ولبست الثوب ألبسه (من باب علم)، ولبست عليه الأمر ألبسه من باب ضرب
- ٢ - عملان متضادان: يسأل ويتصدق - يعير ويستعير - يؤجر ويستأجر

يقرض ويقترض

- ٣ - الهزمة المصلحه: قسط أى جار، وأقسط أى عدل - ترب فهو ترب لوق بالتراب أى افتقر، وأترب أى صار له مال مثل التراب، أى استغنى - شكاه وأشكاه
- ٤ - الهزمة المفسدة: وهى بعكس السابقة تفسد الشيء وتغير المعنى، مثل ملح القدر: إذا ألقى فيها من الملح بقدر، وأملحها: أفسدها - خفر بعهد: وفى به، وأخفر الرجل: نقض عهده.

- ٥ - تاء التكلف: تبنى - تحلم - تشبع، والمتشبع: المتزين بأكثر مما عنده الخ

- ٦ - الأوهام العامة: يجب ألا يكتب، ولا يجب أن يكتب - سوف لا

= لن — يحيط علم حضركم — رضح (بضم الراء) بالأمر لا رضح له (بفتحها) —
 ما أسعدني بدل كم كنت سعيدا — تقدم اليه بكذا أى أمره به — الحكاية
 والتقليد — هلم ! بدل Ailloo الخ

٧ — ترجمة العبارات العامة: مثل يادوب — بقى — خبط لزه الخ .

وهيما أن نشير الى اختلاف حماة اللغة والمشتغلين بدراستها في هذا الباب ،
 فيتخرج بعضهم الى أبعد حدود التخرج ويمنع من اللغة ما قد يكون من صحيحها
 لعدم وجود النص الصريح ، ويتوسع بعض فيقبل فيها ما ليس منها . والآخرى
 بأساتذة اللغة أن يعنى كل واحد بوضع جدول للكلمات التى حققها ، ويأخذ في نشرها
 من حين الى حين ، بعد اعتمادها ، ويتمسك بها كل من اطلع عليها ، على شريطة أن
 يكون من الكلمات المألوفة الصالحة للاستعمال ، حتى تصبح اللغة نقدا متداولا ، لا قطعاً
 أثرية تختزن في بطون الدفاتر والكتب

وقد يكون من الخير لمنع الفوضى في اللغة مؤقتاً ، ولحصص الدراسة في دائرة
 معينة — أن نتخذ من القرآن الكريم (والحديث الصحيح) محوراً لدراسة اللغة ،
 واعتبار ماورد فيه ينبوعاً صافياً لمفردات اللغة وأساليبها ، لأنه المثل الاعلى للعربية
 الفصيحة ، والنموذج الذى يجب الانتفاع بمحاولة احتذائه ، وان شق ذلك قليلاً أو
 كثيراً ، وقد مهدت كتب الغريب أو الغريبين لهذه الدراسة أحسن تمهيد

خامساً : وقد يساعد على تلطيف الفوضى اللغوية والشيوع والاشتراك السائد
 في اللغة العربية ، البحث عن أصل وضع الالفاظ ، أو تمييز الحقيقة من المجاز ،
 تحقيقاً لاختيار المعانى الصحيحة ، فإن المطالع على أى معجم من المعجمات قد يجد
 للكلمة عدة معان ، ولا خفاء في أن واحداً منها هو الحقيقى وماعده مجازى ، ويمتاز
 الحقيقى ، وهو الذى عناه الواضع ، بكونه فطرياً ، بدوياً ، بسيطاً ، وليد الحس —
 والمعانى المجازية فرع عنها

وقد طغى المجاز على اللغة — تبعاً لاتساعها وكثرة الفنون والمصطلحات بعد
 وضعها — حتى غالى بعض العلماء في اعتبار اللغة كلها مجازاً فكثرت فيها التحريف
 في المعنى .

ومهما يكن الامر فهذا الموضوع صعب المركب عزيز المثال ، رغم ما يترأى من سهولته ، وإن الزمخشري — مع علو كعبه في اللغة ، ومع إعجابه بمجمعه أساس البلاغة الذي خصص جزءاً منه للتصريح بالمجاز في بعض المفردات — نراه عرضة لوقوفنا منه موقف المتشكك في بعض مواد نحتكم إليكم فيها

١ — جاء في مادة ح ي ر : حار الرجل في أمره فهو حائر وحيران ، وامرأة حيرى ، وهم وهن حيارى ، وحيرته فتحير . وحار بصره

ومن المجاز : حار الماء في المكان وتحير واستجار : إذا اجتمع ووقف ، كأنه لا يدري كيف يجري . . . واستقينا من الحائر والحيران ، وهو شبه حوض يتحير فيه ماء المطر . . . ونشأ الحير وهو سحاب ماطر يتحير في الجو ويدوم ولعل ما ذكره هنا من المجاز هو الحقيقة في مادة الحيرة والتردد

ب — وقال في مادة ر ب ل : جارية عبلة ، ضخمة الريلة ، وهى باطن الفخذ مما يلي القبل . . . وهى متريلة ، كثيرة اللحم . . . ثم قال : ونحن في ريلة من العيش ، في نعمة منه وخصب . . . وتربل الشجر : اخضر بعد ما يبسه القيط . ذكر كل ذلك في باب الحقيقة . ولكن التجوز واضح في : ريلة من العيش أى في نعمة منه وخصب

ح — وقال في مادة م ر ح : به مرح ومراح ، شدة فرح ونشاط الخ ثم قال ومن المجاز : مرحت المزادة الجديدة : كثير سيلانها . ومرحتها (بتشديد الراء) : ملائمتها لتسدد غيونها . وقد ذهب مرح المزادة : إذا انسدت العيون وقد تظهر الحقيقة بوضوح في هذه العبارات التي اعتبرها مجازاً

سادساً : ومن عوامل التضخم اللغوي حرص المؤلفين على حشو كتبهم بكل ما يعمرون عليه ، وتنافسهم في جمع ما يستطيعون الإلمام به ، ولو أدى ذلك إلى دس كثير من الخرافات والأباطيل المضحكة التي لا يقبلها العقل . وهذا ما يجب التنبيه عليه والإشارة إليه . ذكر الفيروز آبادي في قاموسه (ج ٢) :

الفقنس : كعملس : طائر عظيم ، بمنقاره أربعون رقبا ، يصوت بكل الألحان والأنغام العجيبة المطربة ، يأتي إلى رأس جبل ، فيجمع من الحطب ما شاء ، ويقعد

ينوح على نفسه أربعين يوماً، ويجتمع إليه العالم، يستمعون إليه ويتلذذون، ثم يصعد إلى الحطب، ويصفق بجناحيه، فتندح منه نار، ويحترق الحطب والطائر، ويبقى رماد فيتكون منه طائر مثله. ذكره ابن سينا في الشفاء. ١٥.

وعلى من يكون اللوم في ذكر هذا النص، أعلى ابن سينا أم على مجد الدين؟ وقد يعد من تضخم مراجع اللغة ما يعتمد له بعض المؤلفين من خلط اللغة بالعلوم الأخرى، كما فعل الفيروز آبادي في قاموسه. وربما كان لهم العذر في ذلك الوقت، فإن كتب اللغة ودراسة اللغة، كانت — وقتاً ما — هي أو من المؤهلات للوظائف العامة، ومن وسائل التقرب من الخلفاء والأمراء والوزراء، وكان هم المؤلف أن يفرغ ما في خزانته من معارف وعلوم في مؤلفه اللغوي، فلا يتورع عن أن يذكر مثلاً الفوائد الطبية بجانب الفرائد اللغوية ١.

وعلى الرغم من احتياط جمعة اللغة وتحريمهم في الرواية والعنونة في جمعها أولاً، فإن الوضع والاتجاه والتظاهر بالحفظ، والتنافس بين الرواة، كل ذلك يدعو إلى سوء الظن ببعض ما ورد في كتب متن اللغة بما ليس صريحاً ذكره في كتاب الله تعالى لذلك، ولما سبق ذكره، ولما سيأتي، ينبغي أن نبذل أكبر مجهود في دراسة اللغة لتخليصها من تلك الشوائب مع دوام الملاحظة والتفكير في كل ما نقرأ وما نسمع والاجتهاد في إصلاح وتصحيح ما لا يتفق والمعقول؛ وهذه الدراسة ليست بالهينة اليسيرة، بل يجب أن يتسلح الباحث فيها بالاطلاع الواسع، والتبحر في كثير من أبواب الفقه اللغوي أو الفقه لغة، حتى يمكن استئصال الداء، وغرس الأصول الطبية من اللغة في منابتها الحسنة.

ولحرية البحث، وإطلاق العنان للعقل، تبني الدراسة الحديثة للتراث اللغوي على أساس انتزاع فكرة التقديس لما جمع من اللغة، أو بعبارة أخرى، تشكك فيما لم يرد به نص صريح في كتاب الله وصحيح سنة رسوله، حتى تثبت صحته، فإن الشك أول مراتب اليقين.

غير أنه يجب ألا يتعرض لذلك المبتدئون أو أنصاف المتعلمين، بل لا يكون إلا لإساطين العلماء، وعمداء المتفكرين، وكثير بل قليل ما هم!

ونكرر هنا ما أشرنا إليه ، من أن من قام بتدوين اللغة ، كان همه الوحيد الجمع والتدوين ، بصرف النظر عن التعقل والتفكير ، والدقة والتحقيق فيما يجمع ، لئلا يتعطل عن الجمع ، أو يتطرق الشك إلى عمله ، أو يصل الطعن إلى عقليته

ولكن ، كيف يكون هذا ؟ ؟

— : هل اللغة قياسية أو سماعية ؟

— قد وقد ، غير أن هذا سؤال غريب ، فإذا تريد أن تقول ؟

— أريد أن أقول : هل للعقل والتعقل ، والتفكير والتأمل ، أثر في دراسة اللغة ؟

— نعم ، لذلك أثر في كل شيء ، ما في ذلك شك ، ولكن ماذا تقصد بهذا الأثر ؟

— أقصد إلى استخدام الاستنباط والموازنة في اللغة ، وإن لم تعجبك هذه العبارة

فإن بعض العلماء يرى أن من الممكن جعل متن اللغة علما قياسيا كعلم النحو !

— هل تريد أن يكون ما جمع في بطون كتب اللغة مجالا للاستنباط أو تريد

ألا تعتمد في دراسة اللغة على الذاكرة فتفتى فيها بما يوحى به العقل ؟

— قد يكون ذلك ، ولكنني أستطيع صوغ السؤال كما يأتي : يزعم بعض الناس

أن ما لم يرد به نص في كتب اللغة لا يمكن اعتباره من اللغة ، كما أن بعض المتعلمين

يقدر ما ورد في تلك الكتب وينزهه عن النقد والتزييف ، فهل كل ذلك صحيح ؟

— لله ذلك الأسلوب السقراطي ، وربما كان في ذلك شك فإن اللغة ليست كلها

نصوصا يعول فيها على النقل أو مجرد السماع ، أو كما يقول ابن سيده ص ١٢ ج ١ :

فإن ذوات الألفاظ لا تؤخذ بالقياس ، بل فيها قواعد قد يكون لها أثر في تحريف

النص جوازا أو عدما

— ولكن هل كان في اللغة الفطرية اضطراب ، أو كان في معانيها خفاء ، أو في

قواعدها شذوذ ؟

— ربما كان الجواب سلبا ، ولكن مما لا ريب فيه أن ما لدينا من كتب اللغة جمع بين

الفث والسمن ، والزيف والصحيح ، فهل تريدنا على أن نسلم بالطعن فيها أو عدم

التعويل عليها ؟

— قد أجد من الأوضح الاعتراف بأنني ، في المدة التي درست فيها فقه اللغة في

الدار، وجدت من حافظي قصورا في استظهار كثير من نصوص اللغة وممتها، كما كان يفعل بعض المتبحرين فيها، فحاولت سد هذا النقص بأن لجأت في الدراسة إلى التعقل وقرن المواد بعضها ببعض أو موازتها، وخضعت قليلا أو كثيرا لـ «شيطان ابن جني»، وخذعت كثيرا من الطلاب في توجيه الدراسة إلى البحث والتعقل بعد القراءة وأشركتهم معي في التفكير في كثير مما صادفنا من النصوص وأعلنا شيئا من هذا في «الأنابيش اللغوية»، و«البحاثة اللغوية»، التي كانت تصدر عن قاعة «البحث اللغوي».

وأغلب الظن أننا قد وفقنا، في كثير من المواطن والأحيان، إلى الكشف عن بعض الخطأ فيما اعترضنا مما ورد في أهم المراجع المعتمدة، وقد دفعنا الغرور إلى أن ندعو ذلك أو هام الخواص.

ويهمني أن أذكر لكم أمثلة من نوع هذا الابتاح نموذجاً لعملنا وتفكيرنا وقد خصصت هذه بالذكر لأنها جمعت بين زلات جملة اللغة ومن تابهم من النحويين والبلاغيين، ولست أقصد إلى التشهير بهم والخط من شأن عملهم، ولكن أردت بذلك إعلان أن اللغة في حاجة إلى التمهيص والاجتهاد، وباب الاجتهاد في اللغة مفتوح على مصراعيه ولكن ذلك لا يعمى ومن اجتهد وأخطأ فله أجر واحد

١ - الكراب على البقر لا الكلاب على البقر نشرنا في الأنابيش صفحتي ٨ و ٩ - عن الخليل قال: إن النحارير ربما أدخلوا على الناس ما ليس من كلام العرب إرادة اللبس والتعني (الصاحبي ص ٣٠)

يذكرنا هذا القول باختبار صغار الطلاب في أعراب المثل المحرف «الكلاب على البقر»، وفي فصيح ثعلب (ص ٤٠) وتقول الكلاب على البقر تنصبها وترفعها وفي لسان العرب ج ٢ مادة كلب. وفي المثل الكلاب على البقر تنصبها وترفعها أي أرسلها على بقر الوحش ومعناه خل امرأ وصناعته

وقال في مادة كرب من الجزء نفسه: وفي المثل الكراب على البقر لأنها تكرب الأرض أي لا تكرب الأرض إلا بالبقر وفي القاموس مثل هذا النص

وفي المخصص ج ١٠ ص ١٥٠، في باب الحرث واصلاح الأرض : والكراب والكرب — إثارته الأرض ثم هي إذا كريت كراب وقد كربتها اكربها كريا وكرابا وفي المثل : الكراب على البقر

وفي أساس البلاغة : وكريت الأرض — قلبتها كرابا وهو من بقر الكراب أفبعد هذا كله تشك في أن حقيقة المثل « الكراب على البقر » ١٢

٢ — جاء في ص ٩٨ ج ٨ من المخصص : ضرب حرب (بالحاء المهملة) ومنه الحرب (بفتح الراء) في الانسان والاسد ، وقد تقدم وفي الأساس : حرب الرجل حربا - غضب فهو حرب

وورد أيضا : حرب — كلب واشتد غضبه ومنه سميت الحربة

إن مجرد العثور على هذا النص لم يترك عندي أثرا للشك في أن قاعدة الجر بالمجاورة اخترعها النحويون اختراعا ، ودلوا بذلك على عدم دقتهم في نقل ألفاظ اللغة وسوء فهمهم حينئذ قالوا : جحر ضرب خرب فنقلوها بالحاء المعجمة وصفا للحجر وصوابها بالحاء وصفا للضب كما يوحى بذلك العقل والصواب ، على أنه لا أهمية لوصف الحجر بالخراب ، بل المهم وصف الضب بالحرب والغضب

٣ — ومن هذا القبيل الشاهد البياني المشهور : ومسئونة رزق كآنياب أغوال الشطر الثاني لليب : أيقطنى والمشرقى مضاجعى : مثلوا به للشبهة به التوهى ظنا منهم أن الغول هنا هو ذلك « البعج » المعروف ، والحق أن المراد بالغول هنا : الحية ، فيكون المشبه به حسيا والغول من الحيات هي ذلك الصنف السام ذو الانياب الطويلة المعقوفة الى الخلف ، يفرز منها السم اذا اغتالت ونهشت .

٤ — ويرد في كلام بعض المفسرين أيضا ما يدل على عدم تمكنهم من دقيق مدلولات الالفاظ اللغوية . قال الجلال أحد الجلالين في تفسير قوله تعالى « ان رحمة الله قريب من المحسنين » وتذكير قريب الخبر به عن رحمة لضافتها الى الله وذكر البيضاوى تأويلات شتى وكان الاولى أن يقولوا أن لفظ قريب للسافة يذكر ويؤنث ! ولو ان الاضافة تكسب التذكير لكان ذلك أولى في قوله تعالى « نار

الله الموقدة ، وفي ظني أن بعضهم لن ينقصه أن يقول في الآية الأولى إن الرحمة من صفات الله

وكذلك تأولوا في قوله تعالى وعنده مفاتيح الغيب أن مفاتيح جمع مفتاح (بكسر الميم) مختصر مفتاح، ولاداعي لذلك مادام لفظ مفاتيح جمع مفتاح (يفتح الميم) وهو الكنز أو الخزانة.

أليست هذه الامثلة — على قلتها وضآلتها — كافية في الدلالة على أن دراسة اللغة متنا وشرحا وقواعد وتطبيقا — في حاجة ملحة الى التأمل والتفكير ؟
لمت أريد بهذا الاتقاص من عمل من زاول اللغة جمعا وترتيا وشرحا وتقينا وانما أرى الى أنهم فعلوا ما يثابون عليه ويشكر لهم من أجله، والى أن واجب الخلف أن يضموا الى عمل السلف ما يظهر قيمة التراث وفضله، وأن يفرلوا وينخلوا تراثهم ليجعلوا قليله خيرا من كثيره وجاضره خيرا من ماضيه !

وبما يجب ملاحظته في دراسة اللغة — غير ما ذكر — تمييز العامى من العربى والعربى من الاجمى والاجمى من المغرب والمغرب من المولد والدخيل مع الاشارة الى مدلوله فى لغته ووجه تغريبه

ويستدعى هذا الامام بقواعد العامية، وأساليبها ومفرداتها، لانها تحمل بقايا ألفاظ عربية أو ألفاظا عربية محرفة، ولأن فيها روح التفكير وشبح المعنى العربى فهى للشغليين باللغة كالحفائر لباحثى الآثار وتجب مراعاة أن ليس الغرض من دراستها التشيع بروحها بل تقريبها من العربية الصحيحة حتى تندمج فيها وتتحول الى عربية صحيحة لكي تتسع حظيرة اللغة الفصيحة للناطقين بالعامية المصححة، واجمالا نجعل دراستها وسيلة لا غاية

نسمع فى العامية مثلا، فلان وقع من المشى، وهو تغيير عربى صحيح لان معنى وقع هنا : اشتكى قدمه، لا من الوقوع بمعنى السقوط

ولما كان فى اللغة الدارجة من الالفاظ الاجنبية أو السامية — الشيء الكثير وجب ان نلتفت بدراسة اللغات السامية من عبرية وسريانية واللغات الآرية من فارسية وغيرها من اللغات الاجنبية

وان كثيرا من الضمائر العربية المحرفة فى العامية ترجع الى اصل سامى، وانى

اترك لاساتذة اللغات السامية شرح هذا الموضوع لأن وقته ومعلوماته لا تتسع له ومن الكلمات العامية ورشة، محرف Work Shop الانجليزية وكذلك فرتكوس محرف فيل ديكوس Fils d'ecosse الفرنسية ومعناها خيط اسكوتلانده أو فتلة إيقوسيا، وقد يعمل فيها التحريف إلى فلتوس أو فلتكوس أو فلدكوس الخ.

وقد نتحسس في اللفظة علائم بعدها عن الأصل العربي، (١) إما بتعدد اللغات فيها، أو كثرة صورها، كما في لفظة جبيل (فيها تسع لغات) وأوتومويل وتنطقها العامة في صور شتى وكلية فرتكوس المذكورة. (٢) أو لأنها غير محدودة المعنى أي أنها ليست ناصية، لأن اللغة العربية الفطرية كانت في نشأتها سهلة واضحة حسية لا حاجة فيها إلى التأويل والتعليق والشرح.

يفكر بعض الناس في صد تيار الكلمات الأجنبية الجديدة، فهل فكر المشتغلون باللغة في ضرورة عمل ما اسميه «التعريب السلبي» بالمقابلة للتعريب «الإيجابي»؛ وهو استبعاد أو إلغاء كثير من الكلمات القديمة التي لم تعد الحاجة ماسة إليها، وحذف أو إعدام الكلمات الأجنبية المبررة التي لا داعي لها، وذلك بالنص عليها في رسائل أو قوائم خاصة، كما ينص رجال الحديث على «الموضوع» منه للابتعاد عنه. ولا شك في أن هذا يكون من اللغة بمثابة الافراز من الكائن الحي، واللغة كائن حي يتغذى وينمو ويتمثل ويفرز.

وقد نشرت السياسة الأسبوعية في ٥ من فبراير سنة ١٩٢٧ لهيكل بك (باشا): «أفلا يحسن أن يكون أول عمل واضع القاموس الجديد، أن يهملوا منه ألوف الكلمات الحوشية والبائدة، وأن يقتصروا من الكلمات على ما لا يزال مستعملاً أو يمكن الاستعمال حسب حاجات العصر ومطالبه» اهـ.

أما بعد: فقد رأينا ما في اللغة من تصحيف وتحريف، تجب المبادرة إلى إبعاده، وانتخاله مع غيره من الأوساخ التي اختلطت بثر التراث اللغوي.

وقد يلاحظ الإنسان أن بعض الأمثلة التي يعترض بها على اللغة وترتيبها وتحريفها وتصحيفها — ليس من صميم اللغة، وأنها تضخم لا تدعو إليه الحاجة الآن. ولا يكفي أن يقتصر تهذيب اللغة على استبعاد مثل هاتيك الالفاظ، بل لا بد من انتقاء

المفردات الصحيحة الكثيرة التداول ، فإن مهمة اللغة أولاً وقبل كل شيء ، وأخيراً وبعد كل شيء الاستعمال والتداول .

على أنه منعا للاعتراض واللبس يجب أن تقسم دراسة اللغة إلى قسمين :
الاول - عام ، وهو اللغة الشائعة أو التي تعد للتداول ، وتكون للدارس والكتابة العامة أو الحديثة . ويراعى فيها ضروب البسط والتسهيل في القواعد والمؤلفات ، وتوضع لها عنوانات مقبولة ، ومصطلحات سهلة ، وتبويب تبويبا خاصا ، كالتى أشرنا إليها من قبل ، وإجمالا تتناول موضوعات سائرة .
الثاني . قسم خاص ، وهو الصنف المعروف بالمدرسي أو التقليدي Classique ولا يكون إلا للخواص المتبحرين أو المتفقلين .

وإمرق بل يحزننى أن نرى التجديد قد شمل حتى عمل « الحانوتية » فى نقل الموتى ، ونحن جامدون واقفون ، لا نخطو الى الامام شبرا أو قترا .
وأذكر بكل إعجاب أن هذه الورقة من أحد خريجي الدار من الطلبة الاندونيسيين الذين يعملون على استخدام اللغة العربية فى وصف الاشياء الحديثة مثل (المحفظة - المصورة - الحاكي - المصباح الكهربائى - القلم - المشعلة - الازرار - ساعة اليد - عدة الحلاقة - كرة القدم - الدراجة - الزمزية - السيارة) . فهل فى أساتذة اللغة العربية عندنا من فكر فى أجزاء كرة القدم لىكى يستبدل كلمة عربية بلفظ الكفر Cover الانجليزى الذى يحفظه حتى أطفال الشوارع الاميين .

ويجدر بي أن أشير هنا الى نظرتى الخاصة باللغة ، وهى : ضرورة التفرقة بين ما يصح أن يسمى لغة الادب أو الكتابة أى النثر الفنى ، وما يسمى لغة التداول أو المحادثة ، وفى الصنف الاخير يقتصر عملنا على تقريبه من اللغة الصحيحة الفصيحة بخلاف الاولى فهى لغة فنية إذا صح إطلاق هذه العبارة عليها .

أما من حيث المراجع ، فالى أن يفرغ المجمع - بعد عمر طويل أو قصير - من إنشاء المعجمات التى يزاوّل ترتيبها ، يجدر بنا أن نيسر السبيل للانتفاع بكنوز اللغة العربية الموجودة ، ونسهل استخدام المراجع الحاضرة ، ببيان مظانها وشرح الكشف عما فيها .

ومن عجب ألا يفتح الله على علمائنا وقادتنا ومعلمينا إلا في الخط من شأن مؤلفاتنا، وتنفيذ الطبقة المخملية الحديثة من تراثنا اللغوي القديم، ثم لا يخطر ببال واحد منهم أن يضع رسالة في تلافى تلك العيوب، أو في تقريب تناولها لمن يستطيع ذلك.

وإذا كان الانجليز يضمنون الآن كتبنا فنية تشرح طريقة استخدام قواميسهم والانتفاع بمراجعهم، وهى تلك القواميس والكتب المرتبة المبسطة، المنسقة السهلة الاطلاع والاعتباس لمن شاء - أفلا يجدر بنا أن نعمل مثل ذلك، ومعجماتنا هى معجماتنا، وكتبنا هى كتبنا ١٩

ويكاد الاجماع يتم على أن الصعوبة في بعض المراجع الموجودة هى ترتيبها باعتبار. أواخر الكلم (أو أوائلها) بعد تجريدتها من الزوائد، وإعادتها الى أصلها الاول إن كان اعترافا تفسيرا، ثم يبحث عن الموضع الذى يظن وجودها فيه؛ فيراجع لئلا يخطئ فى ثمد، وأول فى وأل، ومبراة فى برى، وتترى فى وتر، وابن فى بنو، وأقبل وتقبل واستقبل فى قبل، وهذه الصعوبات تدعو الى إعادة هذه المراجع بترتيب غير هذا الترتيب ونظام غير النظام الحاضر

والواجب أن نفرق بين معجمات الخاصة ومعجمات الأغلبية أو العامة، من حيث اختيار الكلم التى تذكر فيها فوق الترتيب السهل المبسوط.

ولقد يروى الدهش من عدم إرسال بعوث لغوية إلى بلاد العرب لدراس بقايا أو ملامح اللغة العربية والمعيشة فى بيئة تقرب من بيئة المتكلمين - كان - بها. وإن تلك البلاد على أقوالها من العربية الفصيحة لترى آثارها بعض الآثار التى تدل على ما كانت توحى به لابنائها من خيال هو أمامهم كالحقيقة بل قد يكون فى وضوح حقيقة لا شك فيها. واست أنسى منظرا شهدت فى طريقى عند العودة من المدينة المنورة صباح يوم والسيارة تنهب بنا الارض عند شروق الشمس فأخذ هذا المنظر بزمام خيالى وأنا ممن يرون فى الحقائق أكثر مما يراه الخيال، فكأنى كنت أشاهد معركة دموية بين الجبل والشمس استمرت الحرب فيها سجلا بينهما بضع دقائق فيها كانت الشمس تتسلق الجبل فتعلوه من الخلف تارة ثم يرددها الجبل فيحجبها هو

تارة أخرى، ثم ما لبثت المعركة أن أذنت بانتصار الشمس، فاحتلت قمة الجبل أولاً ثم نشرت جيوشها النورانية على السفح المقابل بعدئذ. ولقد عجبت حين رأيت عصر يوم في الطريق إلى المدينة بعض الجبال وكأن حروفاً من المشاهد المختلفة للجبل كانت تسطر على سفح الجبل منطوق الآية الكريمة «ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود».

وقد ذكرت لكم من قبل كيف استطعت وصف السانية وكيف حققتها بالشرح والرسم، ولم يساعدني على ذلك إلا مشاهدتها بعيني رأسي.

على أن كثيراً من الحيوان والنبات العربي يرد ذكره في الأمثال مثل «أعقد من ذنب الضب»، و«يتلون تلون الحرباء»، و«هو على طرف الثام»، ولا يفكر أحد في مشاهدته أو الاطلاع على صورته المجهولة له كل الجبل، والحمد لله الذي وفقني إلى الكشف عن بعض هذه الأشياء ووضع خطة لمثل هذا في كتاب «التذكرة»، في فقه اللغة المصور.

ولملى الآن أقرأ في فكر بعض الموجودين أنه ينتظر أن أحشر المجمع اللغوي في الكلام على التراث اللغوي — فأقول له: إني قد أوسعته مدحا وأشعبته لوما في مقدمة كتاب «هامش التذكرة»، بمناسبة نشر بعض كلماته التي أقرها في الشئون العامة مع تصويرها فيه. والمجمع الآن جاد في عمله بقدر الطاقة. ونرجو له التوفيق على أن ما أشرنا إليه من ضرورة مراجعة التراث اللغوي وتهذيبه واختياره أو غربلته اللغة وتحقيقتها، يجب أن يمرض على المجمع كل ما يتم منه ليقره ويحيزه، وهو العمل المعقول للمجمع.

تلك ثورة أعصاب، أو إلمامة هو جاء بما ينبغي القيام به نحو تراثنا اللغوي، كي يساير روح العصر، ويلبي طلبات المدنية الكثيرة فتتخفف أصوات الشكوى منه وهي صرخة في سبيل الإصلاح والتهذيب والاحياء، لا صرخة في واد، كما يقول بعض الساسة، إن ذهبت اليوم مع الريح فستذهب غداً باللاتاد. بل هي صرخة في دوا الفلوم تردد صداها قاعة مؤسسا المرحوم علي مبارك باشا، كي

بسمها أبناءه أبناءها، وهي استصراخ لا صراخ، وتطبيب لا تشهير، وأبناء دار العلوم خير من يفهم

إنا إذا ما أتانا صارخ فزع كان الصراخ له قرع الظنايب فلهوا، واقرعوا ظنايب افكاركم، وأعيروا اصلاح اللغة العربية عشر معشار عنايتكم، وفكروا في تراثكم، وليترفق الكبير منا بالصغير، ولنندع استهزاء العاقل بعمل العامل، وليشجع القاعد منا الساعى، ولنتوكل على الله فيما نحن فيه جادون.

كل الناس سائرون ونحن الواقفون، كل الطوائف متقدمة ونحن عن الركب منقطعون. ولكن، ممذرة أيها الاخوان، فهي نقشة مصدر، تشوب الآلام فيها الآمال، أن الله لا بد موفق جماعة دار العلوم لتحسين حال أبناء دار العلوم، وهو موفق أبناء دار العلوم لغزيلة تبار اللغة، وصبره وسبكه، ثم صوغه ونقشه، لتزدان به لغة القرآن، إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون، صدق الله العظيم.

محمد عبد الجواد

المدرس بمعهد التربية للعلوم

رأى فى تعليم اللغة^(١)

المؤلف: الأستاذ محمد سعيد المرزوق

أساتذتى، إخوانى

أبدأ حديثى إليكم بالشكر على ما جشتمتم أنفسكم لاستماع هذا الحديث ، ولعلى لم
ينب عنى ماقد يكون أكثركم فى حاجة إليه من الراحة فى مثل هذه المرحلة من العام ،
وفى مثل هذه الساعة من نهار الصيف ، ولعلى لم ينب عنى كذلك ماقد يكون بعضكم ،
من زملائنا فى الريف ، فى حاجة إليه من اجتلاء وجه القاهرة والتعرف إليها بعد
غيبة عام أو أعوام ...

... لم ينب عنى هذا ولأذاك ، بل إنى أذكره ، لأنى أحسه فى نفسى ، فلا جرم
أن يتضاعف بهذا إحساسى بعارفتكم حين سعيتم إلى طائعين مختارين ، فى هذه المرحلة
من العام ، وفى هذه الساعة من نهار الصيف ، ولا جرم أيضا أن يتضاعف بهذا
وذاك شعورى بما على من فرض لأعوض عليكم بعض ما تجشتمتم وأفى لكم بجزء
بعض عارفتكم ، وما أنا أهل لذلك كله ، فما أحرى أن ألتبس إليكم المصدرة إن
قصرت ، وأن أستند الى بعض ما أطمع أن أجده عندكم من سمة الصدر ، وأنتم أهل
لذلك كله ؟

وبعد ، فإذا أنا قائل اليوم ؟

« رأى فى تعليم اللغة ، ... هو رأى ، خذوه غير منسوب الى رائيه ، رأياً
نسكرة بين معارف الآراء ، رأى فى خبر هذه المهنة عمرا من عمره ، فأحسن إحساس
أهلها وذائق مذاقهم وضرب فى واديهم زمانا ثم انعطفت به السيل ، فان تحدث عن
بعض ما يحسون اليوم فى ذات أنفسهم فذاك لأن له ماضيا بينهم لم ينقطع سبيله ولن
ينقطع وإن تفرقت به وبهم السيل ، وان رأوا به خلافا عن جادتهم أو زيفا عن

(١) ألقى هذه المحاضرة بنادى دار العلوم فى مساء الاثنين ٢١ مايو سنة ١٩٤٣

مذهبهم فلا عليهم من ذلك الرأى ولا على رأييه ، فانما هو اليوم رجل على الساحل .
فلعله فى موقفه ذاك من سيف البحر قد فقد شيئاً من إحساس المغمور بالماء :
لا يستشعر شيئاً من حرارته أو برودته ، ولا يتأله شيء من عنف الموج أو هوائه ،
ولكن هذا الواقف على الساحل مع ذلك قد يرى ما لا يراه السابح فى اليم ، فان له
من سعة النظر وعمقه مثل سعة ذلك البحر الذى يقف على ساحله ، ومثل عمقه كذلك ،
فان فاته شيء من إحساس المغمور بالماء إنه ليملك ألواناً من الاحساس ومن الشعور
لا يدرك بعضها السابح المغمور فى الماء .

هذا الفتى الذى وصفت مكانه منكم أتم السابحين فى اللجة وبين أواذى البحر
الصاحب ، هو صاحب ذلك الرأى الذى أتحدث به اليكم الليلة . . .

. . . وهو إنما يحدثكم عن (تعليم اللغة) لا عن (تدريس اللغة) و فرق ما بين
العبارتين واضح ، فتعليم اللغة هو عمل طبيعى بدأت الطبيعة منذ هبط على هذه
الأرض أول آدم ، عمل طبيعى أعانت عليه عناصر مختلفة من عناصر الطبيعة ،
ومخلوقات عدة من مخلوقات الله : أعان عليه حفيف الغصن ، وزفيف الريح ، وهدير
الموج ، وخشخشة أوراق الشجر ، ثم هذه الأذن وهذا اللسان . . .

. . . هذه هى العناصر الطبيعية التى أعانت على تعليم اللغة وألهمت أول آدم على
هذه الأرض أن ينطق ، وأن يكون له تعبير وبيان يبلغ من نفس سامعه ما يبلغ .

. . . وقبل أن أمضى فى بيان ما قصدت اليه من الفرق بين تعليم اللغة وتدريس
اللغة ، أرانى مسوقاً إلى حديث يتصل بسنيته ، وألمنى فى حاجة اليه بعد ، فلا بأس
من التبسط هنا فى الحديث عنه قليلاً كي لا أعود اليه بعد . . .

ان أهم ما يعنيننا من أدوات النطق ، أو من أوعية اللغة ، هو اثنان : الأذن
واللسان ، ومادة اللغة ، أو مادة النطق : هى بين هذه الوعائين ، يفرغها وعاء فى
وعاء كما تصب كوباً فى كوب ، فاللسان ينطق ، والأذن تسمع ، وتمتلئ الأذن بما تمتلئ
لتفرغ فى اللسان ما تفرغ ، وهذه العملية البسيطة المكررة هى كانت وسيلة أول آدم
إلى الصوت ، ثم إلى الحروف ، ثم إلى الكلمات ، ثم إلى النطق والتعبير والبيان ، ثم
إلى أرقى مراتب البلاغة المطابقة لمقتضى الحال . . .

ذلك بديهى لا شك فيه ، ولكنه مع ذلك يدعونا إلى أن نسأل : أى هاتين الأدوات ، أو أى هذين الوجودين ، كان أسبق وجودا ، أو كان أسبق إلى إثبات وجوده ومزاولة عمله ؟ أيهما : الأذن أم اللسان ؟

الأذن . . . تلك حقيقة لا ريب فيها أيضا ، فليس من شك فى أن أقدم آباءنا على هذه الأرض كان يملك هاتين الأدوات ، أو هذين الوجودين ، ولم يكن أول أمره فى حاجة إلى أحدهما ، أو كليهما ، لم يكن فى حاجة إلى أن يتكلم ، إذ لم يكن هناك من يكلمه ؛ ولم يكن فى حاجة إلى أن يرهف الأذن ليسمع ، إذ لم يكن هناك من يستمع إليه . . .

يسأل صديق : وحواء . . . معذرة ! لقد نسيتهما ، ولكن ذلك لا ينقض شيئا ذا بال مما أقرره ، إن حواء دائما ومنذ كانت ، فى حاجة إلى أن تتكلم أكثر مما تحس حاجتها إلى أن تسمع ، فلم يكن آدم إذن فى حاجة إلى الكلام ، إذ لم يكن هناك من يكلمه !

ماذا قلت ؟

قلت إن الإنسان الأول لم تكن به حاجة إلى أن يتكلم ، ولم تكن به حاجة إلى أن يسمع ، فكم دامت هذه الحال ؟ . . . ليتها دامت طويلا ، إذن لكننا اليوم فى راحة من بعض ما نحن فيه اليوم من عناء هذا العمل ، بل من كل ما نحن فيه اليوم من عناء هذه الحياة ، أترون شيئا من عناء هذه الحياة لا يرجع سببه إلى كلمة تقال أو كلمة تسمع ؟ . . .

وأحب أن أكشف هنا عن فرق ذى بال بين الأذن واللسان ، فعمل اللسان إرادى : لو شام كل ذى لسان لأمسك أو لنطق ، ولا كذلك الأذن ، فإن عملها غير إرادى ، فإن المسموعات لتبلغها ساخطة أو راضية ، وإن كل ذى أذن ليسمع كل ما يتذبذب حوله فى الجو من أصوات أراد أم لم يرد . ومن هذا الفرق ينشأ فرق آخر : ذلك أن عمل الأذن سلبى ، وعمل اللسان إيجابى ، فالأذن يلقى إليها فتلقى ، واللسان يلقى بعمله وإرادته ما يلقى . . . من هذا الفرق وما ينشأ عنه يجد كل سائل برهانه على أن الأذن كانت أسبق إلى إثبات وجودها العملى ، وأسرع إلى مزاولة

عملها الطبيعي الذي خلقت له، من اللسان !

لم يكن الانسان الاول في حاجة إلى أن يسمع ، ولا إلى أن يتكلم ، ولكنه سمع برغمه : سمع البلبل الشاذى على الدوح لحن حنين كل مفترق ، وسمع خزير الماء فى النهر فأنس أنس الوحيد المستوحش ، وسمع حفيف الغصن يعتنق الغصن فاهترهزة المشوق ، وسمع زفيف العاصفة تقتلع الصخر والشجر فانطوى على نفسه انطواء الخائف المتوجس ، وسمع صخب الموج يغلى غليانه فى اللجة الهاججة فأوى إلى ركنه أوى المتوقى الحذر ، وسمع عواء الذئب فاستطلع ثم استخفى ، وسمع كل زوجين من ذى كبد يتناجان فأصغى إصغاء ثم أغنى ...

سمع الانسان الاول كل ذلك ، وسمع أصواتاً كثيرة غير ذلك ، واستقر ذلك كله فى واعيته ، أو فى عقله الباطن ، إلى حين ، ولم يكن حتى ذلك الوقت فى حاجة إلى أن يتكلم ، فلما وجد الحاجة بعد ، وجد عنده ذخرا لغويا كثيرا مما أفرغت أذنه فى لسانه ، وجد عنده ذخرا لغويا كثيرا من شدة البلبل ، ومن خرير الماء ، ومن حفيف الغصن ، ومن زفيف العاصفة ، ومن صخب الموج ، ومن عواء الذئب ومن نجوى كل زوجين من الطير والحيوان .

تلك هى اللغة الأولى التى لقفها الانسان الاول عن الطبيعة ، وذلك كل منها ومنطقها وبلاغتها : أصوات ذات أو تار ، ولكل صوت نبرة ومقاطع وحروفه المتميز بعضها من بعض حيناً ، المتداخل بعضها فى بعض حيناً آخر ...

ومن لغة هذه الكائنات الطبيعية ، الناطقة والحرساء ، كانت لفته ...
أرايتم كيف كانت الأذن أسرع إلى مزاوله عملها الطبيعي وأسبق فى الوجود العملى من اللسان ؟ ليت شعرى متى وجد الانسان حاجته إلى الكلام وقد وجد مادة النطق ؟ أحين وجد إلى جانبه إنسانا آخر ، أو إنسانة أخرى ، ينبغى أن يتحدثا ، أم حين وجد نفسه ، نفسه ؟

أعنى : أكان منطق الانسان الاول كلاما — على شكل ما — مما يجرى بين شخصين من الناس تجمعهما رابطة إيجابية أو سلبية ، أم كان منطق الاول غنام لنفسه حين أحس وجود نفسه ؟

لست أعنى الغناء الموسيقى الملحون ، فذلك مرتبة بعيدة ، ولكنى أعنى بالغناء محاكاة ما يسمع من أصوات الكائنات الطبيعية ، لغير داع إلا المحاكاة واختبار المقدرة الذاتية عليها ، فهذا هو ما أسميه بغناء الإنسان الأول ؟

ليس يعينى ماذا كان أول منطقته ، أكان غناء أم محاولة صوتية للتفاهم مع إنسان آخر أو إنسانة أخرى ، ولكن يعينى أنه كذلك بدأ يتعلم الكلام ، وأحس إحساس كل ذى لسان يستطيع أن يبلغ بصوته مبلغا ما . . .

أرأى قد أبعدت كثيرا ، وإنما كان أول حديثي أن أبين الفرق بين (تعليم اللغة) و (تدريس اللغة) .

أما تعليم اللغة فهكذا بدأ ، أو إن شئت فقل (تعلم اللغة) لا (تعليم اللغة) ، إذ لم يكن هناك معلم يعنى أن يعلم ، وطالب يقصد أن يعلم ، وإنما كذلك كان انفعال هاتين الحاستين انفعالا ذاتيا بالطبيعة ، فهو تعلم لا تعليم ولا معلم . . .

فما التدريس إذن ؟ التدريس هو هذا الفن الذى نجهد فى تعلمه والتماس أسباب القوة فيه ، لنكون معلمين أو مدرسين ، هو هذه المحاولات المتعددة لاستنباط أقرب الوسائل لتقويم لسان التلميذ وإعانتته على البيان الصحيح ، هو هذه المهنة الكريمة البهيمية ، الكريمة بما تودى إليه من غاية ، البهيمية بما تحملنا من العنت والارهاق وسوء العاقبة فى العقل والبدن !

هذا هو التدريس ، وليس هو موضوع حديثى الليلة ، فلينتدب له من أهله من يشاء ، ولى موضوعى وهو (تعليم اللغة) !

وأحب أن أنوه هنا بالصديقين الكريمين اللذين خفزانى إلى اختيار هذا الحديث موضوعا لمحاضرتى ؛ وهما الزميلان سيد قطب وفايد العمروسى ، فقد كنا مجتمعين هنا ذات صباح فى طائفة من أساتذتنا وإخواننا لنضع البرنامج السنوى للمحاضرات فى هذا النادى ، فانتدب كل منهما لموضوع بما يتصل بطرائق تدريس اللغة العربية : أولهما فى تدريس الانشاء ، والثانى فى تدريس الأدب . . .

الإنشاء والأدب ؟ ما الإنشاء ؟ وما الأدب ؟ ما أبغض هذا التفريع إلى ؟
إننى لم أكره هذه المهنة وأفر منها لشيء إلا لهذا التفريع الذى يمزقها خرقا لا تستر

رمة . اللغة هي اللغة ، وإنما نعلمها لغاية واحدة : هي أن ننشئ طبقة من أبناء الأمة وبناتها على التعبير الصحيح والمنطق الفصيح قولاً وكتابة ، فأين يبلغ من ذلك هذا التفريع الذي نزرعه ، فنسمى انشاء ، ونسمى أدبا ، ونسمى قواعد ، ونسمى مطالعة ، إلى أسماء أخرى لا تؤدي في آخرها إلى غاية مما ننشد . سألت نفسي هذا السؤال فلم أجد جواباً مطمئن إليه نفسي ، فانتدبت أنا أيضاً في حماسة لا تحدث حديثاً عن تعليم اللغة ، اللغة التي لا تعرف هذا التفريع ولا تعيش عليه ولا تصح صحتها به ! وأحسن الظن بي من أحسن فاختار لي هذا المكان بينكم في هذه الساعة ، وأقبحني على المتأخرة ثم قال لي : امض . . . وسامض ، فأما بلغت ، وإما توزعتي الرياح في أربعة أركان البيداء !

لا يقل قائل منكم : أكل هذا مقدمة لحديثك ، فأين تبلغ بنا حتى تنتهي من الحديث كله ؟

وأشفق على نفسي وعليكم من الجواب . أرايتم قتي لم يعان البحر قط ولم يسبح في لجته ، فانه لحائث متهب ، يقف على الساحل طويلاً يس الماء بأطراف أصابعه ثم ينكسر ، فلا يزال مقبلاً مدبراً بما به من خوف وتهيب ، حتى تجذبه موجة فتلفه في الأعماق أو تقذف به إلى بعيد فينجر نجاة الجبان ؟ .

. . . أرايتم قط قتي كذلك ؟ إنكم لتحسبونني إياه من طول وقفتي بكم على الساحل وما بي شيء مما حسبت ، وإنما وقفت طويلاً هنا لأقيس بعيني هذا البحر المترامي فأنا ل شاطئه بوثة !

لم يكن ما أسلفت من القول هو مقدمة الحديث ، ولكنه الحديث كله ، وإنما لبست عليكم لأبلغ مبلغاً بحقي !

لقد أسلفت قاعدتين لم أشر إليهما في موضعهما : الأولى إن أسلوب الطبيعة في تعليم اللغة يقوم على أداتين : الأذن واللسان ، فالأذن تملئ واللسان ينطق . هذه هي القاعدة الأولى في تعليم اللغة ، لا معدل عنها ، لأنها هي القاعدة التي فرضتها الطبيعة على كل ذي أذن ولسان . . .

. . . أما القاعدة الثانية فهي إن التعبير باللغة هو وليد الحاجة ، فما لم تدع حاجة

فلا تعبير ولا بيان ولا لغة ...

... وثمة قاعدة ثالثة تستمد مددها من القاعدتين السالفتين : هي أن اللغة وحدة معنوية لا فروع لها في الطبيعة ، وإنما هي التعبير الذاتي أو المنقول ، باللسان أو بالقلم ، فكل تفريع لهذه الوحدة يبعد بها عن الغاية ولا يحقق غرضاً . . . هذه القواعد الثلاث هي جملة حديثي الليلة ، فان شئتم أخذت في تفصيله وتطبيقه ، وإلا فحسبي وحسبكم ...

١- القاعدة الأولى :-

أراني قد بينت فيما سبق بكل ما أستطيع من البيان ، كيف تسبق الأذن اللسان وتذخر له ذخرها من متن اللغة ، وأسوق هنا مثلاً آخر مما نحسه في حياتنا ، اعلم أبلغ بهذه القاعدة حد اليقين فأبني عليها الرأي الذي لا ينتقض ... هذا طيف في أيامه الأولى ، دق له جرساً ، أو انقر له على صفيحة وانظر إليه ، ها هو ذا يلتفت لكل دقة وكل نقرة ، هذه اللغة الطفولية هي تعبير منه بأزاء تعبير منك ، تعبير صامت منك ومنه ، ولكنه حديث بين نفسيين .

ثم ها أنت ذا تتحدث إلى جانبه مع من يعينك أن تتحدث إليه ، وإنه لصامت ولكن له أذنا واعية ، ذاخرة ، تختزن كل ما تسمع إلى حينه ، ونظرتك إليه صامتة ؛ ونظرتك إليك صامتة كذلك ، ولكن ثمة حديثاً بين نفسيين !

وتمضي أشهر ، ويستدير العام ، ويبدأ عام جديد ، ولم يتعلم الطفل إنشاء ، ولا قواعد ، ولا أدبا ، ولم يطالع في كتاب ، وتسمعه ذات يوم ينادى : يا ، ما ، تا ، آ ، وتصيح في دهشة ، أو تكتم دهشتك في أعماقك وأنت تهمس : سبحان من علمك ! وإنما أنت معلمه الأول ، سبحانك !

ويتم معجم الطفل اللغوي بعد سنتين أو سنوات . فإذا هو يسألك فتجيبه ، وتسأله فيجيبك ، ويقص عليك فتستمع إليه وتفهم عنه ، وتقص عليه فيستمع إليك ويسألك المزيد ، وإذا كل ما سمع من كلام منذ كان ، يجري على لسانه ، ويدفق في منطقه ، لاتعوزه كلمة ، ولا يقطع به في عبارة ، ولا يرتج عليه باب من القول ، ويزيد على ما سمع عبارات من إنشائه ، وكلمات من مشتقاته أو من وضعه وإرتجاله ، ويتميز بطابعه

البياني في بضع سنين ؛ فلو وجد متبراً واسامعاً ونفساً يمدّه بالقوة لما أعوزه البيان
ليخطب فيبلغ ويبين !

هذه الصورة ، وإنا لنراها في كل بيت ، في كل يوم ، هي مرآة واضحة السمات ،
بإدوية القسّات ، للصورة الأولى التي تعلم بها أول آدم على الأرض كيف يتكلم ..
هي طريقة الطبيعة منذ الأزل إلى الأبد ، منذ هبط آدم إلى الأرض حتى يطوى
الله الدنيا ... فهل نسير نحن في تعليم اللغة على الطريقة الطبيعية ؟

وكان لأسلافنا مدارس تعلموا فيها اللغة ، فكان منهم فلان وفلان وفلان
كثيرون من أئمة البيان الخالدين في تاريخ العربية ، فكيف تعلم هؤلاء جميعاً ؟ أتعلموا
على مثل هذا المنهج الذي نعلم عليه في مدارسنا ؟

لقد كانوا ينتجعون البادية فيلقفون اللغة من أفواه العرب الأصلاء ويروون
من شعرهم ونثرهم ، فاذا عادوا عادوا بالذخيرة التي لا تنفد ، فانهم ليحسنون أن
يقولوا فيبلغوا ، وأن يقرأوا فلا يلحنوا ، وأن يميزوا الخطأ من الصواب ، وما عرفوا
نحواً ولا درسوا بلاغة !

قالوا : وكان فلان من أمراء الدولة الأموية لحانة لأنه لم ينتجع البادية كبعض
الأمراء من أهله ، وآثر النعمة في حجبور الإماء والعبيد من قصر الخلافة . هكذا قالوا
في تاريخ الأدب الذي نعلبه أبناءنا وبناتنا ليستظمروه فيحاكوه محاكاة البيئات ، ولو
عقلنا لو غشنا نحن المعلمين هذا الذي قالوه بدل أن نحمل التلاميذ على حفظه ...

ويقول قائل : وأين منا اليوم الحياة التي كان يحياها أسلافنا ؟ وأين منا البادية
والعرب الأصلاء ؟

أرأيتم إلى البارودي الشاعر كيف استعرب في هذه الأمة الأعجمية ، فكان
أستاذ شعراء هذا الجيل في البيان وحسن السبك ، وما عرف النحو ولا العروض
ولا درس ألفية بن مالك ؟

ذلك رجل انتجع البادية في بطون الكتب ، وشافه العرب الأصلاء فيما خلفوا
من رائع الشعر والنثر ، وعاد من رحلته شاعراً ملء سمع الشرق ، وملء عين التاريخ
هذا رجل تعلم العربية على أسلوب الطبيعة في تعليم اللغة !

ويقول قائل آخر : وتريدنا على أن نبداً في تعليم اللغة بأن نضع بين يدي تلاميذنا وتلميذاتنا مختارات البارودي وما قرأ من روائع شعر الأقدمين ونثرهم ؟
وأنا لم أحدد أين نبداً ، وإنما ضربت المثل وصوبت إلى الهدف على مبعدة :
لقد تعلم آدم اللغة من أفواه الطير ، وتعلمها الأصمى من أفواه البهو ، وتعلمها
البارودي من القراءة

فلتكن الوسيلة والغاية أن نقرأ ، نقرأ صمتاً وجرراً ، نقرأ ما نفهم وما لا نفهم ،
نقرأ ما نريد وما لا نريد ، فسيؤدي بنا كل ذلك إلى أن ننطق كما قرأنا .

ابحثوا عن الكتاب الذي يستطيع التلميذ أن يقرأه وحده فيفهم عنه ، أو يفهم
منه ، فأن لم تجدوا هذا الكتاب في المكتبة العربية فاخترعوه ، ثم تدرجوا بالتلميذ
من كتاب إلى كتاب إلى كتاب إلى مختارات البارودي . . إن كان لا يرضيكم أن
تبدأوا بمختارات البارودي !

ويعترض معترض آخر : كيف يقرأ التلميذ ما لا يفهم ؟ وأجيبه : وذلك أيضاً
أسلوب الطبيعة : إن الطفل يلقف من لغة أبيه ما يفهم وما لا يفهم ، ما يريد وما لا
يريد ، ولا تزال الكلمة الغريبة تدور في ذهنه دورتها ، ولا يزال يسمعها مرة بعد
مرة بعد مرة ، حتى يتحدد معناها فكأنما قرأها في معجم ، ولا سبيل إلى أن تضع
بين يدي التلميذ كتابا يفهم كل ما فيه من متن اللغة ومن معانيها ، وإمّا حيلة المؤلف
هنا أن يدور بالكلمة الغريبة دورة في عدة عبارات تقر بها كل عبارة من معناها
خطوة ، حتى تبلغ بها وبقارنها المبلغ الذي لا يحتاج معه إلى أن يسأل عن معناها ،
وإن المؤلف الأديب المتمكن من لغته ومن معانيه ، يستطيع أن يضع الكلمة الغريبة
في إطار من الكلمات يكتشفها عن يمين وعن شمال ، فلا يكاد مدلولها اللغوي يفلت
من ذهن قارئها ، ولم يذيل بشرح أو تعليق ، وقد جربت أنا ذلك في أكثر ما وضعت
من كتب للأطفال ، وأحسبني قد نجحت إلى حد ما ، فلم أحتج مرة واحدة إلى
تذليل الصفحة بتفسير كلمة غريبة ، على كثرة ما قد يكون في الصفحة من الغريب ،
لأن هذا الغريب عن يمينه مصباح وعن يساره مصباح يكشفان عن معناه !
... فإذا استوي للتلميذ حظه من اللغة ، ومن القدرة على التعبير والإفصاح عما

في نفسه، ومن النطق المبين — إذا استوى للتليذ حظه من ذلك كله. نظر المعلم في تهذيب لغته وصل يانه، بشرح ما قد يحتاج اليه من قواعد النحر والبلاغة علميا. كل قاعدة في وقتها ولمناسبتها، من غير تزييد ولا إسراف ولا قصد إلى تثبيت القاعدة، وإنما هي وسيلة إلى عدم الوقوع في الخطأ ليس غير، فإذا أدت القاعدة مؤداها. في ذلك فلا بأس أن تنسى، اذ كان كل المطلوب هو تعويد التليذ أن يعبر تعبيراً سليماً بليغاً على مقتضى الحال، أو أن يقرأ قراءة مبيّنة ليس فيها لحن ولا خطأ، وماذا يرجى من تعليم اللغة إلا ذاك؟

وإني لأزعم أن كثيراً من طلاب اللغة حينئذ لن يجد معلومهم حاجة إلى تعليمهم كثيراً من قواعد اللغة.

أرأى قد فرغت الآن من بيان القاعدة الأولى في تعليم اللغة بياناً ما، لعله لا يعقب سائلاً ولا معترضاً.

٢ — أما القاعدة الثانية: وهي أن التعبير باللغة وليد الحاجة، فهي قاعدة واضحة المعنى، واضحة الغاية كذلك، ولا أحسبني في حاجة إلى البرهان على صحتها فإننا في حياتنا العادية لنعرف في أنفسنا برهان ذلك؛ وأينا الذي يتكلم وحده أو مع الناس كلاماً لا تدعوه الحاجة إليه، إلا أن يكون محمواً يهذى أو مخبواً يهرف، وحتى لو زعمنا أن الإنسان الأول نطق أول ما نطق باللغة محاكاة للطبيعة ليس غير، فإن هذه المحاكاة نفسها هي حاجته، والمحاكاة غريزة قوية تتصل بغرائز أقوى وأعظم أثراً، فلا سبيل إلى إنكار سلطانها على الإنسان وما تفرض عليه من حاجة، فهذا برهان هذه القاعدة؛ ولكن ما أثرها في تعليم اللغة؟

هأنذا أضرب مثلاً بتليذ واحد، وأنه لصورة من كل تليذ في مدارسنا: هذا التليذ يقرأ في درس التاريخ كتاب التاريخ، وفي درس الجغرافيا كتاب الجغرافيا، وفي درس العلوم كتاب العلوم، وهلم جرا حتى نبلغ كتاب المطالعة، فإذا يقرأ فيه؟ إنه يقرأ دروساً من التاريخ، ودروساً عرفها في كتاب الجغرافيا أو سيعرفها، ودروساً في مبادئ العلوم يعرف أن مثلها في كتاب العلوم، ولا يجد من مادة في كتاب المطالعة إلا ولها كتاب خاص باسمه وبموضوعه — فيقع في وهمه

أن هذا الكتاب ، كتاب المطالعة ، ليس المقصود منه هذه المادة العلمية التى يقرؤها فيه ، ولا هذه المباحث النافعة ، حتى ولا تلك الإقاصيص الشائقة ، وإنما المقصود كل المقصود هو القوالب اللغوية مجردة عن معانيها وعن مدلولاتها ، فى العلم أو فى الفن أو فى القصص ، وبعبارة صريحة : يوقن هذا التلميذ أن هذا الكتاب ، كتاب المطالعة ، ليس هو المادة ولكنه الصوت ، ليس هو المعانى ولكنه الحروف ، ليس هو الكلام بمدلوله ولكنه اللغز الفسارغ ، ليس هو منطق الانسان العاقل ولكنه منطق الببناء !

فاذا قرأ فى نفس هذا التلميذ ذلك المعنى فقد نشأ منه فى نفسه معنى آخر : هو أن المطالعة ليست هى العلم ، وليست هى تحصيل المعلومات ، وليست هى استيعاب المعنى والاحاطة بالموضوع ، ولكنها الصوت ومخارج الحروف ومعانى بعض المفردات أحيانا ؛ وقد يضطره معلمه فى بعض الدروس إلى أن يستوعب المعنى فيها فيسخر منه التلميذ ، لأنه يعرف لتحصيل المعنى كتابا غير هذا الكتاب ، وقد يسخر المعلم نفسه من نفسه !

أراهم إلى حضرات المفتشين يكررون الشكوى كل عام من إهمال كثير من المعلمين فى عدم حمل التلاميذ على العناية بالمعنى الجملى فى المطالعة ؟ فهذا السبب ؛ ليس هو إهمال المعلمين . لا . ولا هو إهمال التلاميذ . لا . ولا هو الكسل الذهنى فى هؤلاء وأولئك ، ليس السبب الحق واحدا من هذه الأسباب ، ولكنها العوامل النفسية التى نشأت من اليقين المشترك بين المعلم والتلميذ بأن المعانى الجميلة فى كتاب المطالعة ليست شيئا مطلوباً لذاته ، ولا هى مطلوبة للواسطة ، ولكنهها حشو لا يقصد لمعنى . كما يحشى البو ، أو كما يحشى الناطور فى حقول الكرم ليفزع الطير

فالتعبير اللغوى فى كتب المطالعة إذن ليس هو وليد الحاجة ، ولكنه صوت ومن هنا لم تؤد كتب المطالعة فى مدارسنا إلى نتيجة ، على ما يبلغ بعضها من جودة التأليف وحسن المعرض .

وقد قدمنا فى بيان القاعدة السابقة أن المطالعة ينبغى أن تكون هى الأساس فى

تعليم اللغة، فوجب لكي تؤدي المطالعة إلى نتيجة وتبلغ بنا إلى هدف أن نجعل هذه المطالعة وليدة الحاجة .

وسيلنا إلى ذلك واضحة : هي أن نجعل كتب المطالعة هي كتب التاريخ، وهي كتب الجغرافيا، وهي كتب العلوم النظرية كلها، لا كتب غيرها في هذه الفنون . وبعبارة أخرى : أن نجعل دروس التاريخ، ودروس الجغرافيا، ودروس العلوم النظرية جميعاً — أبواباً من دروس اللغة، في كتب تدرس لمعناها ومعانيها، لما فيها من علم وما فيها من لغة ... وبذلك لا يكون في المدرسة إلا مادتان من مواد العلم : هما اللغة، والعلوم أو الفنون العملية !

ألا إن نجاح المدرسة لا يقاس بعدد الذين اجتازوا الامتحان من تلاميذها، ولكن بعدد الذين اجتازوا معبرها إلى الحياة ...

ومن المسلم به عند كل المشتغلين بالتربية، أن المدرسة ليست هي المكان الذي يحصل فيه التلاميذ العلم، فإن العلم لا آخر له، وإنما المدرسة هي المكان الذي يعد فيه التلاميذ لالتماس أسباب العلم أينما وجدوه، فهي تشوق إلى المعرفة وتمهد السبيل إليها، ثم تقول للتلميذ : امض فالتمس أسبابك ...

والقراءة هي السبب الأول إلى العلم، وهي السبب الآخر كذلك، وعليه فإن نجاح المدرسة كذلك لا يقاس بطول مناهجها ومقدار ما درس التلاميذ من هذه المناهج، وإنما يقاس بمقدار ما أذكّت في نفوس طلابها من شوق إلى القراءة والتزود من المعارف بالمطالعة الدائبة بعد الخروج من المدرسة ..

لا جرم كانت المطالعة بكل ذلك هي العلم كله، ومن أين بالله يدرك التلميذ ذلك وما عرف المطالعة في المدرسة إلا أنها صوت ورنين ونطق مبين ؟

٣ — وددت لو أستطيع أن أتعبق هذه القاعدة بالأمثلة الكثيرة لأبرهن لكم على صحة ما ذهبت إليه، ولكن وقفي ووقفكم لا يتسعان لذلك، فلا أنظر الآن في القاعدة الثالثة، وهي أن اللغة وحدة معنوية لا فروع لها في الطبيعة، ولست أراني في حاجة إلى بيان فيها أكثر مما قدمت في شرح القاعدتين السابقتين، وإنما هي كما

قلت تستمد مددها منهما ؛ ولست أراى كذلك فى حاجة إلى تقديم البرهان ، فان أغلى الغلاة فى التشيع إلى ما يسمونه فروع اللغة من نحو وبلاغة وإنشاء وأدب وغيرها - لا يكاد يجد فى نفسه جرأة على الزعم بأن هذه الفروع لها فائدة فى نفسها ، وإنما هو يراها وسيلة إلى شىء تصلح به اللغة ، وها نحن أولاء نعالج هذه الفروع بوسائلنا المختلفة منذ أجيال ، فإذا استطعنا أن نصلح بها من اللغة ؟ نعم لقد استطعنا شيئا ما ولكنتنا ضيعنا اللغة نفسها أو هى كادت تضيع ...

إن المقام الأول فى اللغة للتعبير ، للبيان الناصح ، فلكل مهمة اللغة الأولى ، فإذا أفلحنا فى تعليم أبنائنا وبناتنا أن يمبروا عما يريدون نطقا وكتابة فى بيان ناصح ، فقد وجب حينئذ أن ننظر فيما يقتضيه المقام من هذه الفروع ، فان وجدنا إليها حاجة سددها الخلطة وجعلنا الرقعة على قدر الخرق ، والا فحسبنا ما بلغنا .

ان الذين اخترعوا هذا النحو لم يخترعوه ليستغنوا به عن اللغة نفسها ، ولكن ليضبطوا حدود هذه اللغة ، فإذا انضبطت اللغة بغيره فلا حاجة إليه .

ماذا يستطيع أبنائنا اليوم من التعبير ، على كثرة ما نحملهم من قواعد اللغة ؟ لا شىء إلا قليلا من قليل ، فقد طيرنا المصفور واحتفظنا بالريش !

قالوا : إن غنيا أحق رأى فى منامه أن الله سيفجر له فى البادية الصماء نهرا ولا كالليل ، فلما أصبح غدا على العمال والفعله والبنائين والمهندسين يبذل لهم من ماله ليقبموا الجسور والسدود والقناطر فى عرض البادية ، توقعا لما يكون من فيض ذلك النهر الجارف ، ولتبتلك بوضع اليد ، أو بوضع الجسور والسدود ، هذه المزرعة النظرة التى انبثقت له فى ظلمات المنام ، فلما أشرف على الأملاق والمتربة صحا من غفلته فإذا الصحراء صحراء لم تزد على ما كانت إلا الجسور والسدود والقناطر تلاطم سافيات الرمال ، ولا قطرة ماء إلا دموع الندم !

ألا ما أشبه حالا بحال !

لست أدعو إلى إهمال النحو والأدب وقواعد اللغة ، إنها لكبيرة ؛ ولكنى لا أسيخ أن ننفق المال والجهد والعافية والزمن فى إقامة السدود والجسور والقناطر

قبل أن نستيقن أن هنا نهرًا يجري ، فإذا ما جرى النهر وفاض فهذا أوان كل أولئك

أراني قد أطلت وما بلغت غاية ، وما أراكم وقد اختلست من وقتكم هذه الساعة
في أحب أوقات الراحة إليكم إلا سائلي في رفق أو في عنف : ألهذا جمعنا ؟ وما هو
ذنبى ، ولا كان يبدى أن أجشمكم ما تجشمتم ، وإنما طمعت أن أراكم فاحتلت ،
ووثقت من بركم بنى فأنقلت ، ولى بعد ذلك رجاء إلى الله أن يهدينى وإياكم
سبيل الرشاد .

محمد سميح المرزبان

بالمكتب الفنى لمعالى وزير المعارف

تعليم الانشاء (١)

المؤستاذ عمر الرسوفى

نوطته : تعد ملكة التعبير فى الانسان أرقى ملكاته ، لأنها مظهر إنسانيته ، وكلما ارتقت فيه هذه الملكة أمعن فى معنى الإنسانية ، والتعبير والتفكير متلازمان فلا ألفاظ الا وهى تحمل فى ثناياها فكرة ما ، ولا تفكير الا وهو مصوغ فى عبارة ما ويقول علماء النفس والمنطق : ان التفكير من غير ألفاظ ضرب من الوهم الكاذب وقد قال « مكس ملر » : ان الفكرة واللغة شئ واحد ، وشبه ذلك بالنقد ، وليس ما نسميه بالفكر الا وجهها من وجهى النقد ، والوجه الآخر هو اللفظ . والنقد شئ واحد لا يقسم فليس ثمة فكر وصوت ولكن كلمات .

والهدف الذى نرمى اليه من تعليم اللغة بفروعها المتباينة هو تقوية هذه الملكة عند الناشئة ؛ حتى يفصحوا عما يحول فى عقولهم من فكر وفى نفوسهم من عاطفة بسهولة ويسر ؛ ففروع اللغة من أدب ونحو وصرف وبلاغة ، وقراءة ووافد تمد ملكة التعبير عند الطفل كي يعبر عن المعانى فى سلاسة ووضوح وقوة ، وبعبارات سليمة المعنى ، رشيقة اللفظ جيدة الخيال .

وليست هذه هى مهمة درس الانشاء فحسب ؛ بل تتمشيا مع القاعدة التى قررها علماء النفس : من أن التعبير والتفكير متلازمان نرى درس الانشاء وسيلة قيمة لتعويد التلميذ الذقة فى التفكير ، وكيف يختار أحسن المعلومات وأصوبها حين يكتب الموضوع ، ثم انه ينمى فيه القدرة على تركيز عقله فى نقطة بعينها ، وكيف يعطى حكمه مؤيدا بالبرهان بعيدا عن التجيز ، وهذا ولا ريب عظيم النفع فى شتى شئون الحياة ، وغاية نصبوا اليها فى تخريج ناشئة غير جاححة التفكير أو مختلة موازين الحكم .

وقبل أن أتكم عن الطريقة التي نحقق بها هذه الغاية ، لابد من تقرير مشكلة جعلت تعليم اللغة عندنا صعبا غريبا في بابيه لا مثيل له عند الأمم التي عالجت مشكلة اللغة وتعليمها . هذه الصعوبة تنحصر في أن اللغة العربية ليست لغة المنزل والشارع والملاعب ، ولا لغة بقية الدروس التي يتلقاها التلميذ من أساتذته الآخرين ، وإنما هي لغة الكتابة والقراءة ودرس اللغة العربية خصب ، ولو كان التلميذ يسمع منذ حداثة لغة صحيحة سليمة تخفف عنا العبء كثيرا ، ولكن هذه اللهجة التي يتخاطب بها والتي يسمعا في كل مكان إلا في درس اللغة العربية مغوق كبير عن إتقانه هذه اللغة ، فليست اللغة العربية غريبة أجنبية عن هذه اللهجة حتى نعالجها بمعالجة اللغات الأجنبية ، وليست اللغة المتداولة في كل مكان حتى تطبق عليها القوانين التي قررها علماء أوروبا في تعليم لغاتهم لأبنائهم . ويخيل للتلميذ أنه يعرفها ويحاول أن يكتب كما يتكلم أو قريبا مما يتكلم فتأتي كتابته مشحونة بأخطاء عظيمة نحوية ولغوية ، وحين يرى قلم المدرس قد ضرب على أكثر مما كتب يدب اليأس في نفسه ويعتقد أنه لا قبل له بهذه اللغة فتزداد أمامنا المشكلة وتتجسم .

هذه هي مشكلتنا التي علينا أن نواجهها بصراحة ونحاول معالجتها بطريقة علمية تنطبق مع مدارسنا ولغتنا وطبيعة التلميذ الذي نعلمه ، لا بطريقة مرتجلة ومجرد اقتراحات تلقى من غير تمحيص . ولا بد أن نسترشد بتجارب علماء التربية وما وصفوه من القواعد العامة ، وتجارب المدرسين الذين مارسوا المهنة سنين عديدة ، وبحياة نوابغ الكتاب وكيف ملكوا زمام الكتابة .

ولقد حاولت أن أعثر على كتاب واحد باللغة العربية عولجت فيه مشكلتنا اللغوية خاصة والتعليمية عامة فلم أجده . مع أن هناك عشرات الكتب في كل لغة - من اللغات الحية تبسط الصعوبات التي تقف أمام الناشئة وتحول بينهم وبين السيطرة عليها ، وفي هذه الكتب كثير من العلم والحقائق والتجارب والاخلاص والعمل المثمر على خدمة اللغة والنهوض بها . فهل أن الأولان ياترى لنقدم إلى لغتنا وإلى أبنائنا شيئا من هذا ولا ندع كل معلم يرتجل الطريقة التي تعين له .

درس الانشاء : الانشاء فكرة وتعبير ، فالفكرة إن لم تكن مجلوة واضحة

محدودة في ذهن الطالب استعصى عليه تبيانها، وإبرازها، واللفظ ان لم يكن لفق المعنى جيداً مألوفاً أخفق في أداء مهمته، والأسلوب ان لم يكن واضحاً جذاباً طلياً نفرت النفوس منه ويقول R.L. Stevenson « إن صعوبة الأدب ليس في أن تكتب ولكن أن تكتب ما تعنى »

إن الطريقة المثلى في تدريس الانشاء هي الطريقة التي تعلم بها الانسان الكلام، فلم يولد مزوداً باللغة كما زود بالجوارج والحواس، ولكن أخذ منذ حلت عقدة لسانه وحاول النطق يقلد من حوله ويلتقط الكلمات ويفهم مدلولاتها ثم يستعملها في التعبير عن أغراضه بنفس الطريقة واللهجة التي استعملها من هو أسن منه ومن تلقن عنه

كانت الكلمات الأولى التي التقطها هي الكلمات الضرورية جداً له والتي تمت الى الحس، ثم أخذت تنمو وتتدرج وتنوع. هذه هي الطريق الطبيعية التي يسلكها الانسان كي يعبر عن نفسه ويساعده على ذلك ما فيه من غريزة التقليد والمحاكاة وحب الاستطلاع؛ ولا تعدو طريقة تدريس الانشاء هذه الخطوات.

لغة الكتابة غير لغة الكلام. إذا فالطالب أمام لغة جديدة لها قوانينها وألفاظها وقواعدها يريد أن يتعلمها. هو فقير في هذه اللغة لا يملك منها إلا ألفاظاً محدودة لا يعرف كيف يستعملها. ولما كانت سنه وتجاربها لا تؤهلانه أن يملك كثيراً من الأفكار تراه كذلك فقيراً في الفكر يحتاج إلى أن تزوده بها كما تزوده باللفظ الذي يعبر عنها، وبالأسلوب الذي تصاغ فيه هذه الألفاظ حتى تكون أداة تعبيره صحيحة مفهومة لغيره من الناس وعلينا أن نستعين بغرائز التقليد والمحاكاة وحب الاستطلاع، وأن نعوذه دقة الملاحظة والأناة في التفكير، وأن نستخدم الذاكرة فاللغة كما يقولون توفيقية يأخذها الانسان عن غيره فلا بد من الحفظ الجيد، ولتتنا العربية بحر خضم كثيرة المترادفات، متنوعة العبارات قادرة على الإفصاح عن دقيق الفكر وعويص المعاني، بيد أنها تحتاج إلى صبر وأناة، وإطلاع وحفظ حتى يمتلك المرء ناصيتها ويدلل غاربها وتصبح أداة طيعة مرنة في يده ولسانه، ولا سيما والدرس والقراءة هما المصدران الوحيدان لها إذ لم تصبح بعد لغة التخاطب فتخفف عن

الطالب كثيرا من حفظ الكلمات . ولدرس الإنشاء خطوات :

اختيار الموضوع : موضوع الإنشاء يصح أن يتناول كل شيء في الحياة ونقول
 ايزابل ينيج Isabel young في مقدمة كتابها المرشد العام للإنشاء الانجليزي : « إن
 كلمة الإنشاء بمعناها العام تشمل كل فروع اللغة من الجملة المتقطعة التي ينطق بها
 الطفل الى القطعة الفنية التي يسطرها الفيلسوف أو الكاتب أو الروائي . الإنشاء وسيلة
 التعبير عن شعورنا ورغباتنا وأفكارنا ومعلوماتنا وإظهارها لغيرنا » ويقول مستر
 John Briggs و w. H. Low مؤلفا كتاب مقرر شهادة الدراسة الثانوية الانجليزية
 (عمليا كل موضوع يصح أن يكتب عليه التلاميذ) ويقول Gey Proock جاي
 بروك مؤلف النثر الحديث في اللغة الانجليزية (ان اتقان موضوع الإنشاء من
 أصعب الأمور ، لأنه وان كان يغوص الى أعماق الطبيعة الانسانية ويشمل كل
 ما يلاحظه الانسان إلا أنه محدود الكلمات) ويقول : (ان أهم نواحي الحياة والفكر
 تعالج في دروس الإنشاء) .

لقد استشهدت بهؤلاء لأن هناك من يقول : ان موضوع الإنشاء يجب أن يكون
 من اختيار التلميذ ومن الأمور التي يحس بها ويشعر بميل الى الكتابة فيها ، ويهكم
 على من يطلب من تلاميذه أن يكتب عن وصف مصرف مالى أو معركة خيرية أو
 خير كتاب قرأه ، ويقول لم يكتب التلميذ عن هذه الأشياء ؟ وهو لا يشعر تجاهها بأى
 شعور ولم يخطر على باله أن يفكر في الكتابة عنها . ألا يحسن أن تمشى مع رغباته ؟
 — ان هذه الكتب التي استشهدت بها ، وغيرها كثير قد تقدمت بموضوعات
 شتى في الوصف والتاريخ والخرعات والحوادث والأمثال والحكم . ولا ضرب هنا
 بعض الأمثلة . أكتب عن الموضوعات الآتية :

- ١ — حياة John milton مؤلف الفردوس المفقود وأخلاقه ٢ — عن حياة
 الشاعر Wordsworth ٣ — عن حياة القائد بلسن ٤ — عن القرن التاسع عشر
 أو اكتب عن الموضوعات الآتية : البرلمان ، المصرف ، التعليم ، التعليم الفنى ،
 الكهرباء وأثرها ، وسائل النقل فى القديم والحديث ، والمعارض
 أو اكتب عن الموضوعات الآتية : زيارة لكنيسة كذا ، عاصفة ، رحلة بحرية

اهل الصين ، حياة المعلم : آماله ومتاعبه ، مهمات الملك الدستوري
أو اكتب عن الموضوعات الآتية : الحرب ، التعاون ، الخيانة ، الوطنية ،
الهجرة ، الأخلاق ، الواجب ، الذاكرة ، النصر ، الصداقة ، المسرح ، الضيعة
الرقى بالحيوان
أو عن الامثلة الآتية : (القديم يخلى مكانه الحديث) (العبد يدبر والله يقدر)
(العالم كله مسرح)

(الخيانة لا تنجح ابدا ، واذا نجحت لا تسمى خيانة)
الى غير ذلك من الموضوعات التى تتناول الماديات والمعنويات ، وكل ما يمكن
ان يكتب عنه

ان من يقول بترك اختيار الموضوع للتلميذ لا يلبس الواقع ، فالتلميذ جاء ليتعلم
وذهنه خال إلا من افكار ناقصة ، غير منتظمة ، وقد لا يحس بأى رغبة للكتابة ، ان هذه
الحرية التى يدعون اليها حرية وهمية ومدعاة للعبث والإخفاق ، اذا اختار كل تلميذ
موضوعا فكيف يستقى معلوماته وهل يتمكن الأستاذ من معاونة جميع التلاميذ او
سنترك لهم الحرية كذلك فى كتابة ما يشاءون وبأى عبارة تنهيا لهم ؟ وما فائدة
المدرس حينئذ ؟ وهل تنمو معلومات التلميذ وتنظم ؟

ولست ادرى أى نظرية تربوية هذه ، ومن قال بها ، وفى أى المدارس جربت ؟
أغلب الظن أنها خيالات شاعر يهيم بالحرية والمحافضة على الشخصية ويود لو يرى
الناس جميعا يعيشون كما يشاءون لا يعرفون نظاما ولا قانونا

إن اختيار الموضوع أيها السادة يجب أن يلائم عقل الطالب وسنه ومقدرته على
الكتابة ، وأن يمت الى بيئته أول الأمر ، ولا يكون مبتذلا مطروقا حتى لا يستثير
فى التلميذ التشوق الى معلومات جديدة وأفكار ليست عنده وهنا تستخدم غريزة حب
الاستطلاع ، ولا يكون صعبا يستغرق عليه فهمه والإفاضة فيه ، أو يكون اكبر من
متناول عقله ومعلوماته ، فالموضوعات الوصفية تلائم صغار التلاميذ ، ثم يتدرج منها
الى الموضوعات الاجتماعية ثم الخلقية ، ثم المعنوية . والموضوع الجيد هو الذى يبعث
فى الطالب روح التفكير ويحفزه على تنمية معلوماته ويربط الانساب بالمسببات ، أو هو

الذى ينمى خياله، أو يشع في نفسه القوة، أو يعود دقة الملاحظة والتعرف الى بيئته أو يعالج داء اجتماعيا ومرضاً خلقيا، أو يثير فيه الحية الوطنية. ففي درس الانشاء مجال واسع لتهديب الذوق وتنقيف العقل وتقوية الروح وبث الفضائل وتقويم الخلق وتنمية المعلومات، لان ما يكتبه الطالب ويعمل فيه فكره ينطبع في نفسه ويقر في ذهنه، ويصحبه في حياته، ويدافع عنه كأنه جزء من عقله وتفكيره

فال موضوعات التاريخية يدخل تحتها: التراجم، أو صف عصر من العصور، أو حادثة تاريخية أو عادة من العادات. والكتابة في التراجم يجب أن تراعى المؤثرات العامة في حياة المترجم وأخلاقه وإنتاجه، كدراسة بيئته الأولى، حالة البلاد في عهده، المجتمع، الوراثة.

ثم نتكلم عن إنتاجه إذا كان كاتباً مثلاً ونقسمه عادة الى ثلاثة أقسام تبعاً لحياته: الدور الأول والوسط والآخر، ثم نتكلم عن موته وأخلاقه ونلخص أعماله، ونعطي بعض الأحكام العامة عن إنتاجه ومخلفاته.

أما التكلم عن عصر من العصور فيجب أن نتكلم عن الحوادث الهامة التي تتعلق ببلادنا، وإذا تكلمنا عن حادثة تاريخية ذكرنا أسبابها القريبة والبعيدة وما ترتب عليها

والموضوعات الوصفية: تشمل وصف الأماكن أو المقاطعات، ووصف الحوادث التي وقعت للشخص، أو وصف كتاب استحسنته أو حفل حضره، ثم الموصفات العامة. ويراعى في كتابة موضوعات الوصف أن يكون الوصف واضحاً وأن يعطي صورة عن تأثير الموصوف في نفوسنا، ولهذا يجب ألا ندخل في كثير من التفاصيل. وموضوع الوصف يتكون عادة من خمسة أجزاء.

- ١ - مقدمة - ٢ - تاريخ إن كان - ٣ - وصف عام أو الشعور الأول
- ٤ - وصف الاجزاء - ٥ - الخاتمة

والقصص على أنواع: خرافات، ورمز، وحكاية، ولكل منها قواعد عامة أخشى أن يطول بي المقام لبحثها

وهناك الموضوعات التقريرية كتقرير عن اجتماع، أو مباراة، أو افتتاح برلمان

وهناك الموضوعات الاجتماعية وتشمل القضايا التي تشغل بال الأمة، أو الظواهر الجديدة من عادات واقتصاديات واصلاحات يطلب إدخالها وهناك الموضوعات الأخلاقية وهي كثيرة معروفة وهناك الرسائل وبعضها للامتنان أو طلب عمل أو رسائل شكر أو تعزية الخ وهناك الموضوعات المعنوية والامثال والحكم . . الى غير ذلك

العناصر : وتشمل الفكر العامة التي يجب ان يحتوى عليها الموضوع وترتب حسب أهميتها . ان هؤلاء الذى نادوا بحرية التلميذ في اختيار الموضوع نادوا كذلك بان يترك التلميذ ليعسط العناصر بنفسه دون مساعدة من الاستاذ ، وهذا طبيعي لان الاستاذ لن يستطيع أن يعالج ثلاثين موضوعا في وقت واحد . ولو أخذنا بطريقتهم تلك لو قفنا معلومات التلميذ اللغوية والفكرية حيث هي ، مادام لا يمدد معلمه بالفكرة . ان استنباط العناصر له أهمية عظيمة ١ — اذ يعود التلميذ دقة الملاحظة ٢ — ويقوى فيه حسن التفكير وضبطه ٣ — ويعلمه كيف يضوع الفكرة في الفاظ قليلة ٤ — وينمى معلوماته ، ويعلمه كيف يسير في أى موضوع يطلب منه الكتابة فيه ، وما الأشياء الهامة التي يجب أن يتكلم عنها .

وعلى المعلم أن يفكر في الموضوع قبل الدرس تفكيراً جيداً ، وأن يقرأ عن الموضوع ويدون العناصر التي يراها ويرتبها حسب أهميتها شاملة محدودة واضحة ولا يترك نفسه للظروف ولا أفكار التلاميذ ، ولا يعتمد على ذكائه ومعلوماته العامة إذ أن أفكاره هذه ، طيبة كانت أو رديئة ، ومعلوماته ، وافية كانت أو ناقصة ، ستوضع في عقول التلاميذ وهو مسئول عنها . وليس المقصود من تحضير المدرس للعناصر أن تشمل حركة التفكير عند التلميذ . وأن يلقبها عليهم إلقاء ، بل يطالبهم بالتفكير في الموضوع واستنباط عناصره الأهم منها فإلهم ، ويرشدوهم حين إجابتهم إلى العناصر الرئيسية والثانوية ، كي يمنعوا النظر في الموضوع ويتعودوا الوقوع على الفكر الأساسية وإذا خفيت عليهم فكرة بينها لهم ، وإذا أتى أحدهم بعنصر ولم يستطع صياغته مهد له المعلم الطريق كي يحسن صياغته ويتعود ذلك .

إن هذه المرحلة في الدرس من أهم مراحلها ، فعجز الطلبة في الإنشاء ناشى . إمام

غموض الفكرة في أذهانهم، أو أن معلوماتهم غير مرتبة وغير وافية، ولكن إذا تمكنوا من فهم الموضوع فهماً صحيحاً وانجلى عناصره الأساسية في أذهانهم ذلك أمامهم صعوبة كبيرة ولم يبق إلا العبارة .

إن معلومات المدرس، ولا شك، أوفى وأكمل من معلومات التلاميذ، وتفكيره أنضج، وعباراته أقوم من عباراتهم، ولذلك فهمته في هذه المرحلة أن يراقب تفكيرهم ويصحح أخطأهم ومعلوماتهم ويمدهم بما يحتاجون إليه حتى لا يدع فرصة للشروء عن الموضوع أو تصيد المعلومات، ما يمت منها إليه وما لاصلة لها به .

بعد ذلك يطالبهم ببسط هذه العناصر وربط بعضها ببعض . والفرض من كلامهم هو دعوتهم إلى التعبير عن المعاني التي استقرت في أذهانهم والأفكار التي تخطر لهم وامتحان معلوماتهم وقوة ملاحظاتهم، ومعرفة قدرتهم على صوغ الكلام الصحيح ويحسن أن يتناول كل عنصر على حدة حتى يحصر التليذ تفكيره فيه، وهنا نجد صعوبة أمام التليذ إذ يجد المعنى واضعاً في ذهنه ولكن العبارة تخونه، أو يعبر عن المعنى تعبيراً سقيماً مملوماً بالأغلاط النحوية واللغوية، أو يأتي بمعلومات تافهة في جمل قصيرة مبتورة . هنا يبين المدرس للتلاميذ مواضع أخطأهم ويربهم عجزهم، ويشوقهم إلى عباراته الصحيحة ومعلوماته الفياضة الكاملة .

ومن ثم ينصوغ المدرس الموضوع نقطة نقطة بأسلوبه الجزل، وعباراته الحلوة وألفاظه الرشيدة المنتقاة، مفتناً في التعبير عن المعنى الواحد بأكثر من عبارة حتى يدع للتليذ الاختيار .

إن التليذ كما ذكرنا آنفاً فقير في الألفاظ والأساليب كما هو فقير في الأفكار والمعاني، ولقد عاب بعضهم الطريقة التي تمد التليذ بالعبارة والأسلوب، وقالوا: إن في ذلك قتلاً لشخصيته، ولا بأس من أن نزوده باللفظ المجرد دون العبارة، وفي هذا الرأي عدة أخطاء يجدر بنا تبنيها: فاللفظ المفرد لا قيمة له إلا في جملة، وقد يعرف التليذ الكلمة ولكنه يستعملها في غير موضعها، ثم إن الكلمة قد تكون ذات مدلولات كثيرة فنعين له مكانها الملائم؟ إن كانت المسألة ألفاظاً يعرفها التليذ فليتناول معجماً من المعاجم ويحفظ كلماته، ولكن المسألة مسألة الجملة والتعبير

أما مسألة الشخصية التي يحرصون عليها كل الحرص فلا خوف عليها ألبتة . من أين يأخذ التلميذ عباراته . يقولون : بما يقرأ . وهل اخترع المدرس العبارات اختراعاً أو قرأ كذلك . وهل لا يحنس على التلميذ من فناء شخصيته في الكتب التي يقرأها . إن القراءة عامل مهم جداً في الإنشاء لا ينكره أحد ، ولكن للأسف قلما يجد التلميذ أمامه كتاباً يعانى الموضوع الذى يكتب فيه . ثم هبوا المعلم كتاباً يقرأه تلاميذ الفصل في الموضوع الذى يحتاجون فيه الى السكامة المناسبة والمباراة الطلية والفكرة الواضحة . ان مهمة المعلم أن يحب التلميذ في اللغة ، وأسلوبه في التدريس وفي معالجة الموضوع وفي التعبير عنه هو الذى يجب التلميذ في اللغة .

يقول Low و Briggs في كتابهما مقرر الدراسة الثانوية الانجليزية :
« حينما يتمكن التلميذ من تذليل صعوبات القواعد لا بد أن يدرس نماذج للموضوعات . ويجب أن يتعلم من المدرس المختص ، ان لاعب كرة القدم الذى لا يتلقن عن أساتذته فنه ويترك لاجتهاده لن يكون الا لاعباً رديئاً ، .

ولقد وضع هذا الأستاذان في كتابهما أكثر من ثلثمائة موضوع بعضها معالجة عناصره وبعضها له نماذج يحتذىها التلميذ ويدرسها . وهناك غير كتابهما عشرات الكتب في الانجليزية وغيرها من اللغات .

إن مثل العبارات كمثل التقود يملكها كل انسان ، ولكن لكل وجهة في استعمالها وطريقة في اتفاقها ، فلا خوف على شخصية التلميذ العزيرة ، ان أمام التلميذ فرصاً كثيرة لإظهار شخصيته الكتابية في الموضوعات التي يعطيها المدرس قصد الاختبار ، وفي امتحانات الفترات وآخر العام . أما في درس الإنشاء فقد جاء ليتعلم وليتزوّد ، فليحفظ عن أساتذته خير له من أن يحتطب من هنا وهناك دون تمييز بين الغث والسمين ودون معرفة صحيحة باستعمال الكلمات ومواضعها .

ان كبار الكتاب ما برعوا في الكتابة الا بالحفظ والاخذ عن غيرهم . ويقول المؤلفان السابقان : ان مدارس أمريكا تلزم كل تلميذ بأن يكون معه دفتر خاص يدون فيه الطرائف الأدبية والعبارات الجميلة التي تأتي في الدروس المختلفة ، وعلى مدرس اللغة أن يختبرهم في حفظها عن ظهر قلب . ويقولان : ان ستيفنسن الكاتب

الانجليزي المشهور كان يحفظ موضوعات عن ظهر قلب ثم يحاول كتابتها من ذاكرته بعد ذلك، وبهذا استطاع أن يملك زمام اللغة. وقصة أبي نواس ووالبة بن الحباب مشهورة إذ طلب منه أن يحفظ آلافاً من الآيات الشعرية قبل أن يقدم على قول الشعر، ثم طلب منه أن ينساها حتى تواتيه معانيها ولا تواتيه ألفاظها، وشخصية أبي نواس لم تختلط بغيرها كما نعلم.

أني أقول دون تردد: لو استطاع التلميذ أن يحفظ كل عبارات أستاذه في موضوع من الموضوعات عن ظهر قلب، ويحضر الموضوع بعد ذلك في البيت ويضيف إليه من عنده ومن قراءته ما شاء، فإذا أتى ميعاد كتابته استعان بذاكرته وحدها، كان ذلك أجدي عليه وأكثر نفعاً.

إن هذه الطريقة تنمي ثروة التلميذ اللغوية وتزوده بأساليب مختارة، وتهذب ذوقه، وإذا أجزنا أن يستظهر التلميذ كل ما يفوه به المعلم في الدروس الأخرى، فلم نحرم عليه ذلك في درس الانشاء وهو في أمس الحاجة إلى الألفاظ الرصينة القوية والجل المحبوك الجيدة والعبارات المتنوعة الراقية؟

إن هذا الحفظ يقلل من أخطائه اللغوية، إذ يصقل لسانه ويمرنه على التطق الصحيح، وإذا كتبها ثبتت في ذهنه وقد يكتب بعد ذلك كتابة خالية من الأخطاء دون أن يعرف القواعد. ولهذا كان من يحفظ القرآن في صغره، إذا اتاحت له فرصة طيبة للتعليم، قويم الأسلوب مدركاً لروح اللغة.

على أننا لا ننصح بأن تتبع ذلك في كل درس، بل على المعلم أن يفاجئ تلاميذه بين الفينة والفينة بموضوع يمت إلى الموضوعات السابقة بصلة؛ حتى يهيئ للطلاب الفرصة لاستخدام ما وعاه وما لقنه من عبارات وأساليب، ويدع له المجال ليفكر وحده وليمتحن ذكاه وقوته، ويرى ثمرة جهده مستقلاً عن استاذة فيعتز بها إذا برزت في صورة جذابة ولبس التحسن في أسلوبه، ويتدارك سقطاته ويوقف على مواطن ضعفه فيعالجها، وبهذا يتعاون واستاذة على إرفاق ملكة التعبير عنده، وهو ما ننشده في درس الانشاء.

وبما ينهض بأساليب الطلبة ويزيد في ثروتهم الأدبية واللغوية أن يكون لدى كل

منهم دفتر خاص للطرائف الأدبية المستملحة ، والتعابير الدقيقة التي تأتي عقوا في أثناء درس المطالعة والمحفوظات والأدب، أو بالمناسبة: من آية كريمة، أو حديث شريف أو مثل سائر أو بيت شعر جميل أو قول بليغ . وسيجد المعلم في هذا الدفتر عوناً له إذا دأب على حث الطلاب على استيعاب ما فيه والاستغانة به في دروس الانشاء، على الا يكثّر المدرس من هذه الطرائف وإلا ضاق التلميذ بها ذرعاً، وذميت فائدتها وتعذر على الطلبة استظهارها .

هذا وعلى المدرس ان يحب تلاميذه في القراءة ويعودهم إياها ، ولا يمكن ان يحب التلميذ القراءة الا اذا كان ما يقرأه يثير اهتمامه ، ويملك له ويقوم بتأدية غرضه ويشعر بالحاجة اليه، ولهذا يجب ان يكون ما يقرأه التلميذ متنوعاً: من خرافات وقصص وقطع تمثيلية، واشعار وقطع وصفية تثير فيه غريزة حب الاستطلاع وتنمي فيه الخيال وتشوقه الى الاستزادة، ولكن كيف يتسنى لنا ان نقدم للتلميذ الصغير كل ذلك ونجعله في متناول عقله مع قلة ما يعرفه من الكلمات . هذه هي المشكلة :

لقد أدت الأبحاث العلمية الحديثة في اللغات الأجنبية الى وضع ثبت بالكلمات الأكثر تداولاً، مع إخراج الكلمات العلمية والمصطلحات الفنية . وقد قام بهذا في الانجليزية Dr Dewey، وOgden، وPalmer ولقد استخدم علماء اللغة هذا الثابت خير استخدام فقسموا الكلمات التعليمية أربعة أقسام :

١ - الكلمات الضرورية التي تربط بعض الجمل ببعض، مثل أداة التعريف وأسماء الموصول، وحروف الجر الخ ...

٢ - كلمات عامة أو ضرورية لتحسين الكلام أو ضبطه مثل: سأل وأجاب وأكد وأقسم الخ ...

٣ - كلمات مستمدة من البيئة الانسانية عامة، أو كلمات تمت إلى النشاط الانساني الحياة، مثل النقود والمنزل والطعام .

كلمات بيئية خاصة، مثل النخل والمسجد والقرش في مصر مثلاً .

ووضعوا كتباً على طريقة علمية فنية مستخدمين فيها هذه الكلمات بطريقة تجعل من السهل على التلميذ حفظ كلمات جديدة تأتي له في خلال المادة التي يقرأها ويفهمها .

ولكن أنى لنا بمن يقوم بمثل هذا في لغتنا . وما دمتنا فقراء من هذه الناحية فلا أقل من أن نرشد التلاميذ إلى الكتب القليلة التي بين أيدينا والتي تناسب أعمارهم ومعلوماتهم وتفتح شهيتهم للقراءة وترقيهم فيها ؛ لأنها عامل عظيم الأثر في أساليبهم وسعة مادتهم، وتنظيم عقولهم، وإغزار فكرهم .

إن الأدب الخليع والقصص الوضيع والمجلات التي لا تراعى الأخلاق الفاضلة أو الآداب العالية قد طغت وأولى بنا أن نبعد سمومها وشرورها وما فيها من ركة في العبارات، والتواء في الأسلوب، وابتذال في اللفظ عن تلاميذنا .

وما دمتنا بصدد الأسلوب، فهناك من يدعو إلى التعبير عن المعنى بأي عبارة كانت ما دامت تفهم المقصود وتمشى مع قواعد اللغة . ويتساءلون: لماذا نعلم الطالب كلمة الحيف ما دام يعرف كلمة الظلم ؟ ولماذا نقول: برزت الغزالة من خدرها ولا نقول طلعت الشمس ؟ لست أدري كيف أجيب هؤلاء ؟ أقول لهم: إن الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز قال « والليل إذا عسعس والصبح إذا تنفس » ولم يقل والليل إذا أظلم والصبح إذا ظهر . لا أجد أحسن مما قال الزيات: « لم يقل أحد غير كتاب آخر الزمان إن البلاغة هي الفكرة . وأن البليغ هو المفكر ، وفيما سلف من اليهود التي صحت فيها القرائح وسلمت الأذواق كان الرجل ينصرف عن الكتابة أو الشعر إذا لم يجد في طبعه براعة الأداء ولا في نفسه ملكة الفن .

إنما يحتاجك في العناية بالأسلوب من اضطر إلى مزاولة الكتابة وهو مدفوع عن البلاغة بوهن سليقته وجفاء طبعه . ولهم في الحجاج رقاعات سيالك أن تسلم بها لتسلم منها . يقولون مثلاً : إن الناس يتكلمون ليفهم الشاهد ، ويكتبون ليفهم الغائب، فلماذا لا نكتب مثل ما نتكلم ؟ لماذا تؤثر أن يقال : وهن العظم منى واشتعل الرأس شيباً على أن يقال : كبرت سني وشاب رأسي ، والمجلتان الأخيرتان أخصر لفظاً وأيسر فهماً ؟

ويقول : « إن الذين آمنوا بالصياغة ودعوا إليها كانوا أفهم لمعنى البلاغة من الذين كفروا بها وازدروا عنها . ذلك لأن تجويد الصور يستلزم تجويد الفكر وليس بذلك العكس . والعناية الدقيقة بالعبارة سبيل إلى إجادة التفكير وإحسان

التخيل ، لقد ضرب الزيات في مقاله هذا أمثلة كثيرة لأدباء الغرب الذين عتوا بالأسلوب ودفاعهم عنه وعندى أمثلة كثيرة كذلك ، وإنما يعيننا هنا الطالب الذى نعلمه ، فأخذه بالطريقة التى يدعون اليها ان يرتقى به إلى المستوى الأدبى وقد يغريه باستعمال كلمات مبتذلة وأساليب ركيكة ، ثم إن الطالب فى حاجة إلى اللفظ أكثر من حاجته إلى المعنى ، إذ يستقى المعانى من مصادر متباينة : من الحياة العامة ، ومن الدروس الأخرى ، ومن الصحف وغيرها ، ولكن اللفظ المحكم القوى والأسلوب الرشيق الذى يكسب إنشاء طلاوة ويهذب ذوقه الأدبى ويبعث فيه الطموح إلى الوصول اليه ويزوده بخبرة يلجأ اليها حين يريد التعبير عن أى معنى يعترضه هو ما يرمى اليه درس الانشاء أولاً .

ويقول Low وبرجس فى كتابهما المتقدم الذكر عند الكلام عن الأسلوب : « إن التلميذ الذى قرأ الفصول المتقدمة من هذا الكتاب فى إمكانه أن يكتب كتابة صحيحة ، ولكن التلميذ الطموح يود أن يخطو خطوة أخرى . فعليه أن يسرنا بأسلوبه كما يخبرنا بمعلوماته ، ان الصانع الذى يخرج لنا الأدوات التى نستعملها فى كل وقت يبذل بعض المحاولات ليسرنا بشكها ولونها ، ويقولان : « ان كبار الكتاب لهم فى كتاباتهم صفات تجعلها جيدة وسجلت لها الخلود ويجب أن يراعى التلميذ هذه الصفات العامة حتى يستطيع أن يحسن أسلوبه وهذه الصفات هى :

(١) الاخلاص (٢) الخيال (٣) التركيب (٤) الجمال والصقل . فالصدق أساس كل فن ، فعليه أن يكتب ما يعتقد ، وغليه أن يعمل على تنمية خياله ليرتفع عن مستوى هؤلاء الذين يسردون الجوادث سرداء ، ويقولان : حتى الكتابة فى العلوم البحتة والتاريخ تحتاج الى شئ من الخيال ، ويقصدان بالتركيب الجمل وعلاقتها بعضها ببعض والفقرات ، وأن يكون أول الموضوع كآخرة ، فالموضوع كالبناء لا بد أن يكون فيه تناسب . وأن يكون متماسكاً ببعضه ببعض .

عمر الرسو في

معهد التربية للعمليات

فجر في صحراء

تَدْفُقُ يَنْبُوعاً مِنَ النُّورِ هَادِيَا فَعَنَّتْ بِهِ الصَّحْرَاءُ رُكْبًا وَجَادِيَا
تَرَامِي ، عَلَى أَصْنَوَائِهِ كُلِّ مُدْجٍ تَسْرَى فِي رُكْبِ الْبِيدِ يَحْدُوا لِلْيَالِيَا
وَفِي عَقْلِهِ جُجُوعٌ وَفِي قَلْبِهِ صَدَى فَطُوفَ جَوْعَانًا ، وَهُومٌ صَادِيَا
يُسَاوِرُهُ الْحَرَمَانُ ، وَاللَّيْلُ رَاهِبٌ

تَجَلَّلَ فِي قَلْبِ الْفِيَا فِي ، السَّوَا فِيَا
فَلَانِبَاءُ تَسْرَى ، وَلَا خَطُوطُ طَارِقٍ فَضَاءٌ ، غَفَا فِي كَعْبَةِ اللَّيْلِ جَائِيَا
تَسِيرُ الْخِيَارَى ، فِي نَوَاحِيهِ خَلْقَةٌ وَهَيْهَاتَ ، أَنْ تَلْقَى هُنَاكَ نَاجِيَا
أَسَاطِيرُ فِي الصَّحْرَاءِ ، فِي وَهْمٍ ذَاهِلٍ

تَلَاسَتْ ، فَمَا تَلْقَى لَهَا ، الدَّهْرَ وَاعِيَا
تُتَاحَ لَهُمْ فِي كُلِّ خَطْوٍ .. مَنِيَّةٌ وَقَبْرُ تَرَامِي ، سَاخِرُ اللَّحْدِ رَايَا
وَأَنَّ الْمَنَايَا لَوْ تَيَمَّنَ هَالِكَا رَأَيْتَ لَهَا فِي كُلِّ مَنَحَى ، مَنَاجِيَا
فَطَارُوا إِلَى الْفَجْرِ النَّدَى رَوَاقَهُ يُخَيِّونَ فِي رُكْبِ النَّبِيِّ الْأُمَانِيَا
فَطَافَ عَلَيْهِمْ رَحْمَةٌ وَسَكِينَةٌ وَرَوَّاهُمُو لَحْنُ السَّمَاءِ مَنَانِيَا
تَرَانِيمُ طَهْرٍ ، لَوْ رَعَتْ قَلْبُ سَامِعٍ تَسْلَى بِهَا ، خَمْرًا وَنَايَا وَمَاقِيَا
وَمَا زَالَ ، وَالْوَحْيُ الْكَرِيمُ يَهْزُمُ فَيُرْشِدُ ضَلِيلًا ، وَيَوْقُظُ غَافِيَا
صَرَاعُ الدُّجَى وَالتُّورِ وَالْكَفْرِ وَالتَّهْدَى

يَظُلُّ بِأَهْمَاقِ الْحَيَاةِ ... مَا سِيَا
وَأَنَّ الصَّرَاعَ الْحَقُّ مَا كَانَ مُنْقِذَا وَإِنَّ الْكَفَّاحَ الْحَقُّ مَا كَانَ هَادِيَا
تَحْمَلُ أَعْبَاءَ الرِّسَالَةِ قَادِرَا وَقَدْ كَانَ قَدَّيسَ السَّرِيرَةِ ، وَافِيَا
يُجَادِلُ بِالْحَسَنِ ، وَيُدْفَعُ بِالنَّيِّ فَكَانَ سِلَاحًا فِي الْهَدَايَةِ مَاضِيَا

وأغوى الهوى ، قوما ، فتأروا وأوغلوا
وان الهوى في النفس مازال طاغيا
وإنك تغوى إن أردت أخا هدى

وإنك لا تهدي إذا شئت غاويا
فهاجر كالحق الغريب مفرعا وإن له فوق السموات واقيا
وقد نسخ الصحراء في خطوه رؤى

سماوية الألوان : تلاء وواديا
كان الرمال الظلمات خمائل وإن الرياح الضفر تسرى أغانينا
وقد سار حاما في الروابي وخايطرا

بفكر الليالي ، يستجيش معانيا
مثالية عاليا ، وأشواق ملهم
تقف : أن يبقى على الدلائل ناويا
إذا الحق جافته بأرض عصابة
ففي غيرها يلقي نصيرا وإليا
لئن مكة أعتت بهدي محمد
ليشرب ، أئدى ناصرينا وناويا
وماهى إلا عزيمة .. أو عقيدة
فدايمة ، حتى جئنا الكفر عانيا
وماهى إلا لفظة عبقرية
تجالت فكان الحق في الناس عاليا
إذا ما عنا الكفر الدليل فإنه

لعدل ، من الإسلام ، إن جاء عاتيا
لئن خذ لو ابالات من منطق هديه
لقد نصره اليوم غضبان غازيا
إذا السيف لم ينطق فقد نطق الهوى

وحسبك سيف الله في الكفر قاضيا

محى الميم صابر
الطالب بدار العلوم

تقويم دار العلوم

« عزمت جماعة دار العلوم بمشيئة الله تعالى على إصدار الكتاب الذهبي »
لدار في أقرب فرصة ، وبصورة شاملة وافية تناسب منزلة دار العلوم .

وسيشمل هذا الكتاب ، من بين موضوعاته ، أسماء الخريجين ووظائفهم
الراثة . لهذا نرجو أبناء دار العلوم في أن يعيشوا بوظائفهم في أوائل سنة ١٩٤٤
إلى الأستاذ محمد عبد الجواد بعنوان ٢٢ من شارع عبد المنعم بندر الجيزة حتى تكون
المعلومات الواردة به حديثة العهد بوقت صدور الكتاب .

ويسرنا أن نتقبل من جميع الاخوان كل مقترح يرمى إلى تحسين التقويم وما
يرغبون في نشره به من الموضوعات التي تتصل بالدار أو بخريجها .

أما حضرات الذين في المعاش فندرجهم الأدلاء بما يأتي :

(١) أهم الوظائف التي شغلوها وتواريخها .

(٢) الدرجات التي حصلوا عليها .

(٣) الرتب والأوسمة التي أنعم عليها بها .

(٤) المؤلفات ، ما طبع منها وما لم يطبع .

(٥) العمل الذي يعملونه في المعاش .

(٦) مشروعاتهم ذات الصيغة العامة .

(٧) شئ من ذكرياتهم المدرسية .

ومن لديه معلومات من هذا القبيل عن بعض الخريجين الذين تغدوهم الله برحمته
فليبحث بها إلى الأستاذ محمد عبد الجواد .

مع وافر الشكر