أصحيح أنّ العربيّة من أصعب اللغات؟
(مشكلة تعلم العربية وتعليمها)

أ٠د٠مختارنويوات
عضو المجلس الأعلى للغة العربية

عرفته منذ زمن طويل فعرفت فيه الصدق في القول، والإخلاص في العمل، والرغبة الشديدة في اكتساب المعرفة ما وجد إليها سبيلا ومهما كان مجالها. درس العربيّة والفرنسيّة كما درسهما أترابه من جيل ما قبل الاستقلال وتمرّس بهما وأشرف على تعليمهما منذ الستّينيّات. وشغل مناصب عديدة في التربية والتعليم فاكتسب بذلك خبرة صالحة رسّخت معتقداته وثبّتت آراءه بل جعلته صعب المراس، قوي الحجّة، لما له من بعد نظر ولحدّة ذكائه.

من آرائه الثابتة أنّ العربية من أصعب اللغات في مضمون معاجمها، وكثرة صيغها، ووفرة دلالات ألفاظها، وصعوبة قواعدها. ومن حججه في ذلك أنّ المتعلّم في بلادنا وفي غير بلادنا من الأقطار العربيّة، ينفق العشرات من السنين في تعلّمها فلا ينال منها إلا النزر القليل وإن أسعفه الحظ في اكتساب جزء صالح منها فبعد جهد جهيد؛ ولا تجده مع ذلك يسلم من اللحن. ويهاجر بعض طلبتنا إلى أنجلترا أو إلى الولايات المتحدة ويختلفون إلى مراكز التعليم العصريّ المكثّف فيتزوّدون، في فترة لا تتجاوز نصف سنة، بما يمكّنهم من متابعة دراستهم في إحدى الجامعات الإنجليزيّة أو الأميركيّة المرموقة. فإن لم

يكونوا طلبة اكتسبوا مبادئ تتطوّر بالاحتكاك والاستعمال اليوميّ إلى أن يصبحوا قادرين على استثمارها في كثير من الميادين لا سيما في مجال اهتمامهم مهما تنوّع.

قلت لصاحبي: هذا للعربيّة لا عليها؛ بل هو لكلّ اللغات إن أردنا أن نطبّق قاعدة علميّة والعلم يتّسم بالشمول كما قرّر ذلك أرسطو وكما لاحظنا في دراستنا. فالطلبة الذين تشير إليهم، من الجزائر أو من غير الجزائر، درسوا الإنجليزية سنين عديدة – قد تتجاوز العشر– في الأساسيّ والثانويّ والجامعيّ إن كانت من الاختصاص الذي اختاروا في المرحلة العليا. تعلّموها بطرق عصريّة تعرف مبادئها وأشرف عليهم أساتذة أكفاء بالمعنيينِ. اللغويّ والإداريّ. لكنهم لا يمارسون هذه اللغة في صميم كيانها وفي شتّى مظاهرها إلاّ في بلادها مع أهلها وبفضل أهلها. وما يقضي حامل الإجازة الجامعيّة في اللغة الإنجليزية سنة كاملة بأنجلترا إلا لهذا الغرض. فالمبدأ الأوّل الذي نستخلصه ممّا سبق أنّ اللغة ممارسة يوميّة قائمة على أسس صحيحة.

هذه الممارسة اليوميّة غير المنقطعة هي التي تساعد الرّاشدين الأجانب على اكتساب مبادئ من الإنجليزيّة تمكّنهم من تحسينها بأفضل الوسائل إن وجدوا إليها سبيلا. وأفضلها على الإطلاق الممارسة الموجّهة المتنوّعة. إلاّ أنّ هؤلاء الراشدين الأجانب يعانون في أوّل الأمر، لأنّ لعامل السنّ دورا كبيرا، ولا ينطلقون بنجاعة ما لم يلتزموا في كلّ حين اللسان الذي يريدون إتقانه. وهذا يؤكّد مرّة ثانية **أنّ** اللغة ممارسة.

إن كان هذا صحيحا في اللغات كلّها فَلِمَ لا يصحّ في اللسان العربيّ؟ ها هي ذي اللهجات الدّارجة بشتّى فروعها ووجوهها شاهدة على مبدإ الممارسة في اكتساب اللغة. يتمرّس كلٌّ منا بلهجته المحلّيّة ويستعملها استعمالا صحيحا،

دقيقا في تعبيره، واضحا في دلالاته، عميقا في مؤدّاه، مشرقا في ديباجته، بالغا في بعض الأحيان أقصى حدود الروعة في بلاغته. هي لهجتنا تخامر أعماقنا وتعرب عن خبايا نفوسنا وترتاح ألسنتنا إليها كما ترتاح هي إلى ألسنتنا فيصفو جرسها ويحلو نغمها. ولا نعرف أحدا علّمنا نحوها وصرفها وبيانها وبديعها مع أنّ لها بديعا وبيانا وصرفا ونحوا. شأنها في ذلك شأن العربية قُبَيْلَ الإسلام وبُعَيْدَه، بلهجاتها وفيضها الغزير ممّا نجد في المعجمات المطوّلة المشهورة وفي الآثار الأدبيّة الكبرى. ينشأ العربيّ وغير العربيّ في حضن الناطقين بها في مدن وبوادٍ لا تعرف مدرسة ولا جامعة ولا نحويّا ولا عروضيّا، فيها يبلغ أحدهم سنّ الرّشْد – إن لم أقل الحلُم – حتّى يبهرك بتمكّنه من فنون القول نثرا وشعرا ويستبي لبّك ببيانه ويخاطبك بلسان عربيّ مبين لا يتطرّق إليه اللحن ولا تشينه الهجنة والعيّ.

إلى مثل هذه الملاحظات استند بعض علماء الغرب في دعوتهم إلى إلغاء مادّتي النحو والصرف من التعليم المدرسيّ في اللغات التي لا يكاد يوجد فيها فصيح وعامّيّ وفي اقتراحهم طرائقَ طبيعيّة في تعلّم اللغة وتعليمها. وسأعود إلى هذه القضية ببعض التفصيل. إنّما أريد **أن** أعطيك مثالا حيّا يبيّن لك الفرق بين ما يمارس يوميّا وبين ما لا يصادَف إلاّ لماما. كنت في ملتقى تربويّ مع أساتذة التعليم الثانويّ من الأقطار العربية: مشرقيّها ومغربيّها. وقادنا الحديث إلى تدريب التلميذ يوميّا على تصريف الأفعال وتخصيص خمس دقائق في كل حصة لذلك. وبيّنت لهم أن هذه الطريقة الشفويّة أنجع الطرق لترسيخ القواعد وأنّ الإفراط في التصريف كتابة وعلى فترات متباعدة مَضْيَعَةٌ للوقت ومدعاة للفشل. وأعطيتهم أمثلة من تصريف الأفعال لأوضّح لهم أنّ للعربيّة قواعد ثابتة في هذا الباب خلافا للفرنسيّة مثلا. حتى إنّ المعاجم الفرنسيّة تبيّن

في مداخلها كيف يصرّف الفعل، ولا يوجد ذلك في المعاجم العربيّة. لكنّني لاحظت في أثناء مداخلتي أنّ الأساتذة لم يتعوّدوا في المرحلة الابتدائيّة هذه الطريقة فبقيت لهم ثغراتٌ في تصريف الأفعال. من ذلك أن بعضهم كان يقول: "اُمْحُوِي" وأنّني لم أجد منهم من استطاع تصريف "وَجِلَ" و"وَدَّ" و"يَسُرَ" في الأمر. كانوا كلّهم يقولون: "اِوْجَلْ" – "اِوْدَدْنَ" – ""اُيْسُرْ". فسألتهم: " أتقولون مِوْزان، ومِوْعاد، ومِوْلاد، ومِوْراث، ومِوْقات، ومُيْسِر، ومُيْقن؟ فأجابوا بلسان واحد: "بل نقول: ميزان، وميعاد، وميلاد، وميراث، وميقات، ومُوسِر، وموقِن." فقلت لهم: إنّما عرفتم ذلك لكثرة دورانه على ألسنتكم ولأن الولد الصغير نفسه يقول: "عَمّي فلان يسرق في الميزان" أترون أنّ الممارسة اليوميّة هي التي تقيكم الزلل وتجعلكم تقولون بسجيّتكم: اِيجَلْ– اِيدَدْنَ– اُوسُرْ. فاجعلوا التصريف في العربيّة سليقة في تلامذتكم بالطريقة التي ذكرت لكم، فهي التي توخّاها معي أحد المعلّمين في المرحلة الابتدائيّة ومنذ نعومة أظفاري.

لم تحافظ العربيّة على المكانة التي كانت لها قبل نهاية القرن الرابع الهجريّ على أكثر تقدير حتى في البوادي النائية عن التأثير الأجنبيّ والتي كان يُستَشْهَد بلغتها ولم يبق فيها من يَجْرُؤ على أن يقول معتزّا بملكته اللغويّة وعفويّة خطابه (طويل):

ولستُ بنحويٍّ يلوك لسانَه ولكنْ سليقيّ أقول فأعرِبُ

فقد امتزجت القبائل العربيّة بالشعوب الأعجميّة وامتزجت بذلك الثقافات واحتكّت اللغات وتأثّر بعضها ببعض تأثّرا بالغا نتج عنه لهجات دارجة تطوّرت تطوّرا طبيعيّا وفقا لسنن الحياة ومازالت ولن تزال تتطوّر بتطوّر الحضارة أو الحضارات البشريّة إلى **أن** يرث الله الأرض ومن عليها. ففقدت الكثير من سِماتها وطرأ عليها الجديد في المستويات الصوتيّة والصرفيّة والإعرابيّة

والتركيبيّة. ولا عجب في ذلك، فالفرنسيّون **لم** يعودوا يفهمون نصوص رابليه (Rabelais)، من كتاب القرن السادس عشر والإنجليز المعاصرون لا يفقهون شيئا من شعر شكسبير.

لكن العربيّة تطوّرت أيضا في كنف القرآن فرعاها وحافظ على أسسها البارزة فبقيت لغة إعرابيّة اشتقاقيّة لم تفقد إلاّ ما لا يُعْتَدُّ به من معياريّتها التي كانت لها أيام الجاحظ أو أبي حيّان التوحيديّ أو الشريف الرضيّ. مَنْ مِنَ المثقّفين يرى فرقا كبيرا بين لغة أبي تمّام والبحتريّ ولغة الباروديّ وشوقي وبينهما أكثر من ألف سنة. وقد يقال هذه علامة الجمود اللغويّ؛ وأراه معجزة إن كنّا نؤمن بالمعجزات، وقوّة إن عرفنا كيف نستثمر القوى لصالحنا وصالح لساننا. والحقيقة **أنّ** الفصحى، وإن لم تفقد سماتها الأساسيّة، تطوّرت على مرّ العصور بتطوّر الحضارة البشريّة وباستيعابها لمختلف الفنون والعلوم الأجنبيّة وبجهود أصحابها في الإسهام بقسط وافر في تطوير هذا التراث العالميّ. تخلّصت العربيّة في مسيرتها الطويلة مما أثقل كاهلها من الآلاف المؤلّفة من الألفاظ التي لم تعد بحاجة إليها وتبنّت أخرى ضرورية لحياة أهلها. والناظر في "لسان العرب" مثلا يشعر لأوّل وهلة بذلك. فلا يجد فيه الألفاظ المستحدثة بعد القرن السابع أو القديمة التي أخذت بعده دلالات جديدة.

هذه اللغة الأساس المشذّبة المهذّبة هي التي نريد أن نعلّم أبناءنا الضروريّ منها بعد إثرائه بما لا مناص منه في العصر الراهن من ألفاظ الحضارة التي يفرضها علينا واقع حياتنا بلسان ليس منّا ولسنا منه. أمن الحكمة **أن** نعلّم الولد نصوصا وألفاظا لا تمتّ إلى واقعه بصلة وأن نسلك في ذلك مناهج عتيقة ظهرت إلى الوجود منذ أحد عشر قرنا على أقلّ تقدير؟ أمن المعقول أن يعجز أحدنا عن تسمية معظم ما يباشر صباحَ مساءٍ في منزله

وخارج منزله وندّعِيَ أن تعليمنا بخير والحمد لله وأنّنا أبناء عصرنا؟ ألا نقول:**prise** و**interrupteur** و**balcon** و**fauteuil** و**canapé**_وغير ذلك مما لا حصر له ؟

قرّرت مبدأين: أنّ اللغة ممارسة كالرماية والسباحة في البحر وسياقة السيارة وغيرها وأنّ من الضروريّ أن تكون ابنة عصرها. فهل هي كذلك في مدارسنا؟ أزعم أنّ الأمر على غير ما قرّرت، وأنّ الخلل يمكن إصلاحه بتكثيف الجهود وتضافرها، والصبر على العمل الشاقّ المتواصل، ووضوح الهدف أو الأهداف، وتحرّي الوسائل الناجعة. ولن يتحقّق ما نصبو إليه إلاّ إن تحقّقت شروطه وذلك يستدعي زمنا جدّ طويل لطول عهدنا بالإنتاج الفكريّ الغزير الذي كنّا فيه مثلا لغيرنا ولتعاقب المحن علينا فكان ما كان. ولّما آل إلينا أمرنا وجدنا أنفسنا أحوج ما نكون إلى غيرنا، و"المكسوّ بشيء الناس عريان" كما يقول المثل العامّيّ. فاضطررنا إلى تكوين إطاراتنا على عجل وإلى الرّضا بالموجود. وانطلقت مؤسّساتنا على عِلاّتها. ولا أريد أن أظلم مواطنيَّ من المعلّمين فليسوا بمسؤولين عن وضع التعليم في بلادنا. إنّما سلكوا مناهج أقحِموا فيها غير معبّدة وحُمِّلوا ما لا يطيقون. لكنّ المسؤولين عن ذلك غير مسؤولين كذلك لأن "الضرورة تبيح المحظورات" ولأن قوانين الوجود لا ترحم المتوقّف.

والمتعلّم؟- صبيّ فمراهق يختلف إلى المدرسة ليكتسب موادّ محدّدة ببرامج مُلزِمة وطرائق تربويّة قليلا ما يجرؤ المعلّم على التصرّف فيها ومن هذه الموادّ اللغة العربيّة بجميع مكوّناتها ووسائل اكتسابها. وبما أنّها، في مستواها الفصيح، إعرابيّة اشتقاقيّة فالقواعد عمود فقرها؛ ولذلك يولي المربّون النحو والصرف كلّ اهتمامهم ظنا منهم أنهما المدخل الوحيد إلى العربيّة وأنّ

تصوّرهما لا ينبغي **أن** يختلف عمّا كان عليه في القرن الثالث. فإن عرف التلميذ مواضع الرفع والنّصب والجرّ والتقديم والتأخير، والحذف والتقدير، والإعراب المحلّيّ والإعراب التّقديريّ، والعامل والمعمول، والمعرب والمبنيّ، والإعلال والإبدال، وتصريف الأفعال على اختلاف أنواعها، وغير ذلك من الأبواب المبسوطة في كتب القواعد،عرف العربية وسبر أعماقها وكان من أقدر الناس على امتلاك ناصيتها وتطويعها لقلمه ولسانه. لذلك نجد القواعد غالبة على دراسة العربيّة ونجد المعلّم يُغْرِق في بسط ما لا يفهمه التلميذ على حقيقته وما يشقّ عليه فيتبرّم به بل يراه مادّة ليست من العربيّة في شيء. وكثيرا ما ظهر لي كذلك فيما حضرت من دروس في التعليم الثانوي. وأنكر أنني كنت أكتب على السبورة أمثلة ليس لها من العربية إلا الشكل ولا ينتبه لا الأستاذ ولا التلميذ أنها لا تصح لبعدها عن المنطق وعن الاستعمال الفصيح. ومن أمثلة ذلك: "وصلت إلى المدرسة وصولا" و " كتب المعلم الدرس كتابة".

مع أن الولد في هذه السن لا يخطئ في استعمال المفعول المطلق في خطابه اليومي. فكثيرا ما نسمع أحدهم يقول فيمن أوسع آخر ضربا: "هرسه تهراس". وسمعت من يقول في معتوه: "يمشي مشية مركان". ألا يعرف مثل هؤلاء الأولاد المفعول المطلق بنوعيه: المؤكد والدال على النوع ولا يخطئ في استعماله لأنه في العامية يصدر عن عفوية دراية؟ ولا ينتبه في القسم إلى **أن** "قمت قياما" و"مشيت مشيا" جملتان غير عربيتين لأنهما لا معنى لهما. وأرى **أن** مثل هذا ناتج عن قلة تمرس المعلم بالعربية بكثرة المطالعة، وقلة إعمال الفكر فيما يطالع، واكتفائه بل إخلاده إلى نصوص أو أمثلة من الكتاب قليلة الحظ من اللغة الرصينة. ولا أقصد بالرصين ما كان قديما، فكثيرا ما أكدى

القديم وأجدى الحديث؛ إنما أعني به ما كان وثيق الصلة بالأساليب العربية الصحيحة.

هذا النحو الذي انحرف عن سبيله وابتعد عن غايته وصار مادة مستقلة بنفسها مترامية الأطراف ومجالا للاختلاف وتشعب الأفكار هو الذي ثار عليه الجاحظ ورمى أصحابه من معاصريه بالعجز عن تحبير صفحة واحدة مما يعتد به في الكتابة. وثار عبد القاهر الجرجاني على ما آل إليه من تمحل وعلى الاشتغال فيه بما لا ينفع الناس وعلى ابتعاده عما يخدم العربية في أصالتها ويبين أسرار تراكيبها وروعة بلاغتها. وجاء ابن مضاء القرطبي (ت.592) فتعمق في دراسة النحو وألّف فيه ثلاثة كتب لم يبق منها إلاّ "كتاب الرّدّ على النحاة". وفيه حمل حملة عنيفة على مناهب النحو القديمة وعاب عليها التعقيد والغموض والتمحّل في التعليل وقلّة الجدوى ودعا إلى تبسيط النحو وجعله أكثر وضوحا وتأسيسه على دراسة اللغة في ملامحها الحقيقيّة البارزة. وقرّر ابن خلدون بعده أنّ اللغة ملكة وأنّها تكتسب بالممارسة ووفرة المحفوظ لا بمعرفة القواعد المجرّدة. وتهكّم المنفلوطيّ مؤسّس النثر المعاصر ومعبّد سبيله، تهكّم في "النظرات" بطريقة تعليم النحو على عهده وبمن يعدّ القواعد أهمّ وسيلة لتعليم العربيّة وتعلّمها. وجاء الشيخ البشير الإبراهيميّ، وكانت معاهد التعليم في النصف الأوّل من القرن العشرين تحصر تدريس العربيّة في حفظ متون النحو لا سيّما "الأجرّوميّة" و"قطر الندى" و"ألفيّة" ابن مالك" فقال بأسلوبه الساخر المتميّز: "وإذا أنفقنا أعمارنا في القواعد فمتى يتمّ البناء"؟ بل عدّ أنّ هذا المسلك لا خير فيه فقال في موضع آخر من البصائر: "وإذا أنفقنا أعمارنا في القواعد بقينا قواعد".

ومهما يكن من أمر فقد كثر المتبرّمون بطرائق النحو التعليمي في مؤسّسات الأقطار العربيّة وأرجعوا إليها ما نشكو من ضعف في مستوى المعلّمين والتلاميذ ودعوا إلى تيسير النحو بالتفكير في تصور جديد له وتطويعه لمقتضيات العصر ونشره بوسائل جديدة من المتحدثات العلميّة. وقد حاول بعضهم تبسيط المادّة النحويّة القديمة بحذف ما لا داعي إليه وإضافة ما أهمل القدماء، وبإعادة التبويب، وبالتركيز على الاستعمال اللغويّ في الكلمة والجملة والنّصّ لتخليص النحو من هيمنة الإعراب ولتوسيع مجاله. ومن أبرزهم مصطفى إبراهيم صاحب "إحياء النحو" وشوقي ضيف مؤلّف "تجديد النحو" و" تيسير النحو التعليميّ قديما وحديثا". وقد سبقهما جيل لم يزد على أن قدّم المادّة القديمة بأسلوب جديد وأمثلة حديثة خالية من الشواهد الشعريّة المعقّدة أو المرويّة بما يخدم الغرض بَلْهَ الموضوعة. ومن هذا الجيل مصطفى الغلاينيّ ورشيد الشرتونيّ وأحمد الهاشميّ وإبراهيم الأبياريّ وغيرهم من علماء مصر ولبنان. وقد نصّوا في مؤلّفاتهم على أنهم صاغوا ما ورد في ألفيّة ابن مالك وشروحها بأسلوب سهل واضح مناسب لأبناء عصرهم. ومن المؤلّفات اللاّفتة للنظر "الأحرفيّة أو القواعد الجديدة في العربيّة" ليوسف السَّودا. قرّر فيه صعوبة العربيّة لصعوبة نحوها وتعقيده و بنائه على أسس غير سليمة كالعناية بالشكل دون المعنى، والخطإ في التسمية والتعريف، وفلسفة اللغة. واقترح تجديدا جذريّا اعتمد فيه الدراسات المقارنة فأخضع النحو العربيّ إخضاعا تامّا وبمهارة فائقة إلى التصوّرات الغربيّة الموروثة عن اليونان والرومان. سمى النحو " أحرفيّة "، وكثيرا ما يستعمل اللفظ" غراماطيقا"، ومعناه في اليونانية "معرفة قراءة الحروف"، حروف الهجاء. ومنه عنوان كتابه " الأحرفية". ويدعو الفاعل ونائب الفاعل "الفعيل" لأنّ صيغة فعيل في العربيّة تكون إمّا بمعنى

فاعل مثل سميع وعليم وخبير وبصير وإمّا بمعنى مفعول كذبيح وقتيل وطريح. وهو بذلك يحصل على مصطلح يعادل كلمة: sujet بالفرنسية مثلا (من subjectus اللاّتينية ومعناه خاضع ل...). ويسمّي المفعول **به** "التّميم" (complément). والجملة الفعليّة عنده ما كان فيها فعل لا ما بدئ بفعل؛ وهو تصوّر غربيّ. واقترح حذف أبواب كثيرة من النحو وتعديل أخرى فيه. والحقيقة أنّ هذا الكتاب جدير بالعناية رغم ما فيه من التأثّر المفرط بالثقافة الغربيّة. أمّا الخطأ في التسمية والتعريف الذي يعيبه على النحو العربيّ فلا يخلو منه النحو اليونانيّ أو اللاتينيّ أو الانجليزيّ أو الفرنسيّ... فالفعل يقابله في اللغات الغربيّة المجاورة: verbe– verb – verbo حسب اللغة المقصودة؛ من اللاتينيّة verbum وأصل معناه " الكلام؛ النبرة الصّوتيّة؛ الكلمة". سمّوا الفعل "كلمة" لأنّهم يعدونه أهّم عناصر الجملة، ومنه في التعبير الدّيني: Le verbe de Dieu (كلمة الله : عيسى بن مريم). والفاعل في النحو العربيّ تقابله ألفاظ مأخوذة من subjectus اللاتينيّة كما رأينا، وتدلّ في معناها الأصليّ على المفعوليّة لا على الفاعليّة. فإذا ما بحثنا عن اللفظ phrase الذي يقابل "الجملة" وجدناه من اللاتينيّة phrasis بمعنى طريقة التعبير، أخذ عن اليونانيّة phrazein(شَرَحَ).

أردت أن أبيّن أنّ المصطلحات في أيّ فنّ من الفنون غالبا ما تكون بعيدة عن معناها الأصليّ وأنّ عامل الزمن والاستعمال هما اللذان يجعلانها تكتسب دلالة تستقرّ عليها فتصبح نوعا من العلم. شأنها شأن الإنسان عندما يولد. يدعى "صالحا" على سبيل التيمّن. فإذا ما شبّ على الرّذائل واكتساب المعاصي لم يغيّر اسمه. ذلك ما وقع للفظ "حرف " في النحو العربيّ. لم يكن يعني عند سيبويه سوى كلمة يتحدّد معناها بالسياق ولذلك قال: "فالكَلِمُ اسم،

وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل" يريد: وكلمة جاءت لمعنى وليست باسم ولا فعل. وكذلك عرفته المعاجم؛ فكثيرا ما يقول الأزهريّ في كتابه "تهذيب اللغة": "وأنا واقف في هذا الحرف"، يقصد به الكلمة التي لم يتبيّن معناها. لكنّه بكثرة الاستعمال وبشيء من التوهّم دلّ على المصطلح المعروف فصار أحد أنواع الكلمة الثلاثة.

لست أقصد بما سبق أنّ النحو العربيّ خال من العيوب وأنّ تحسينه في مضمونه وشكله محظور، فذلك هو الجمود بعينه، الجمود المناقض لنواميس الطبيعة ومنطق الأشياء. إنما أخالف من لا يفرّق بين اللغة وبين النحو ويظن أنّ قواعد العربيّة هي المسؤول الأوّل عن ضعف مستوانا وعجزنا عن اكتساب لغتنا بكلّ بساطة وبدون إضاعة الوقت. وذلك ما نفّرنا من لساننا ورمانا في أحضان ألسنة غيرنا. ليس أدلّ على ذلك ممّا روى إحسان عبد القدّوس في مجلّة روزا اليوسف ووافق عليه مؤلّف "الأحرفيّة" (ص15– 16) من أن مؤنس بن طه حسين عميد الأدب العربيّ وقرينته ليلى العلايلي حفيدة أمير الشعراء أحمد شوقي لم يجدا إلى فهم اللغة العربيّة سبيلا. وراح إحسان عبد القدّوس يقرّر في تهكّم مرير أن مؤنسا يعرف عن بالزاك وموباسان وبول سارتر أكثر ممّا يعرف عن نجيب محفوظ وتوفيق الحكيم ويوسف الشّاروني... وليلى لا تتكلّم اللغة العربيّة إلاّ كما أتكلّم أنا الإيطاليّة..." وأرجع ذلك إلى أنّ "أساطين اللغة العربيّة، ومن بينهم طه حسين، لا يريدون أن يسمعوا وقْع خطوات الزّمن وهي تدوس على تعاليمهم وقواعدهم اللغويّة، ولا يريدون أن يحسّوا بأنّ اللغة العربيّة أصبحت بين أيديهم ثقيلة الدّم، معقّدة النغم، بحيث لا يستطيع الجيل الجديد المتحرّر، المنطلق في أنغام الفرنسيّة والأنكليزيّة، أن يستسيغها..."

لا طه حسين ولا شوقي، فيما أعلم، أنفقا العمر في تعلّم القواعد العربيّة. فيم حظي الأوّل بالعمادة والثاني بالإمارة؟ أظنّ أنّ إحسان عبد القدّوس يعرف الجواب. إنّما نالا ما نالا من الرّتب السامية والألقاب المستحقّة بالممارسة التي قرّرت مبدأها في أوّل حديثي هذا، الممارسة اليوميّة بالمطالعة وحفظ النماذج الرّفيعة من روائع النثر والشعر وبإنتاجهما النثريّ البديع ممّا يعرفه القاصي والدّاني والقريب والغريب ويعترف به كلّ معاصر سرّا وعلانية.

هذه الممارسة هي التي أركّز عليها في وسائل تعلّم اللغة وتعليمها في مؤسّساتنا. وأنطلق من مواهب الطفل واستعداده في سنّ مبكّرة لاكتساب اللغة. لاشكّ في أنّ التلميذ الجزائريّ، في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيّ، يعرف الكثير ممّا يحتاج إليه في صلته بغيره، وممّا اكتسبه ومارسه في أسرته وفي الشارع والمدرسة. وقد يكون ما يعرف إحدى اللهجات الدّارجة المنحدرة من العربيّة الفصحى، وهو الأغلب أو من اللغة الأصليّة المشتركة في المغرب الإسلاميّ.

واللهجة العربيّة الدّارجة هي الوحيدة التي أعرفها مع الأسف. فهي التي تكون مرتكزي ومصدر ملاحظاتي. لهجة عربيّة خالية من الإعراب كاللغات الغربيّة الحديثة، ومن التثنية إلاّ في الحالات النادرة، ومن بعض الضمائر، وبعض الصيغ الصرفيّة كصيغة المبنيّ لما لم يُسَمَّ فاعله إلاّ عند البدو وفي بعض الحالات. فقدت الكثير من مادّتها اللغويّة ومن سماتها واحتفظت كذلك بالكثير ممّا يساعد الولد على استيعاب الفصحى بسهولة وبمبادئ تربويّة ستتّضح شيئا فشيئا.

وممّا يجدر التذكير به أنّ الولد لا يكتسب اللغة في منزل أبويه أو في غيره بمجرّد المحاكاة إنما يُعْمِلُ فكرَه فيما يسمع أو يستمع إليه ويقابل بين الألفاظ والصيَغ الصرفيّة والتراكيب ويستنتج القواعد فيميّز بين الاسم والفعل

والحرف، والمذكّر والمؤنّث، والمفرد والجمع، والمخاطب والغائب، والمسند والمسند إليه، والفاعليّة والمفعوليّة مهما كان نوعها، وظرف المكان وظرف الزمان ويعرف النداء وحروفه، والاستثناء وبعض أدواته، وجمع القلّة وجمع الكثرة، والتصغير والعديد من دلالاته ، والكثير ممّا يحضرني ذكره وما لا يحضرني. نعم يعرف ذلك وإن لم يسمّه له أحد، لأنّه "حيوان لغويّ" كما قيل، يكتشفه بالتدرّج وبطريقة لا ندرك كنهها لأنّها عفويّة لا شعوريّة؛ واللاشعور عالم لا نعرف له حدّا ولم نؤْتَ من علمه إلاّ القليل. ويفرط الولد في السؤال، في فترة معيّنة، حتّى يُرهق ذويه، وكثيرا ما يعجزون عن الإجابة. يسأل لمجرّد المعرفة؛ وتتنوّع أسئلته. ثمّ يَثنيه عن ذلك نشاطات أخرى واهتمامات تفرضها سنّه. وما إن يبلغ فترة المراهقة حتى يعرف الكثير من لغته المحلّيّة ويدرك من أسرارها ما لا يدرك المعلّم وكثير من الأساتذة من العربيّة الفصحى لا سيّما إذا كان منطلقهم في تعلّم العربيّة النحو ومؤلّفاته المفصّل منها والمختصر. ولنأخذ لذلك مثلا "التقديم والتأخير" في السهل من مواضعه؛ فلو سألت معلّما عن الفرق في الدلالة بين " محمّد في الدّار" و "في الدّار محمّد " لأجابك، من غير تردّد، بأنّ الفرق الوحيد بينهما التقديم والتأخير في المبتدإ والخبر. وإن سألت عن ذلك تلميذ المرحلة العليا من التعليم الأساسيّ عجز عن الجواب أيضا لأنّه لم يتعوّد التحليل اللغويّ ولا ينتبه إلى أن التعبير يفرضه ما ينتظر المخاطب من مخاطبه. لكنّه في لهجته الدّارجة يميّز بين التركيبين. فإن سألته بلهجته: " أين محمد ؟" كان جوابه: "محمّد في الدار". وإن قلت له بلهجته أيضا: "من في الدار ؟" ردّ عليك بتقديم المكان: "في الدار محمّد". وخير دليل على ذلك أنّه يلجأ تارة إلى حذف ما تعرف فيقتصر في جوابه على ما تجهل. إن سألته: " أين محمّد ؟" أدرك بسليقته أنّك تسأل عن المكان فيجيبك عنه قائلا:"في الدّار"

وإن: كان سؤالك: "من في الدار؟" عرف بسليقته كذلك أنّك تعلم أنّ في الدار شخصا أو عدّة أشخاص، أو شيئا من هذا القبيل، فيحذف المعلوم ويخبر عن المجهول فيجيب: "محمّد". أمّا كتب النحو فتفصل في أغلب الأحيان بين التركيب وبين الدّلالة فينتج عن هذه الطريقة في عرض القواعد الفصل بين النحو واللغة وتضلّ أسرار اللغة عن متعلّمها. فلا يبقى له إلاّ الحفظ والذاكرة بغير إدراك كبير للفروق في المعاني.

يكاد الولد يعرف معظم أبواب النحو. والمهتمّون بلغة الطفل يدركون ذلك بل تدهشهم تارة بعض ملاحظاته. وقد ينبّهك بأخطائه إلى ميادين لم تخطر لك ببال. قال أحد التلاميذ في حصّة تفتيش: " رأيت الأُسُودَ مجتمعين ". فقلت: "أللأسود عقول؟ أيتكلّمون كما يتكلّم الناس؟" فأجابني بكلّ بساطة: كانوا يتكلّمون". فعزّ عليّ أن أقضي على جزء مقدّس من حياته البريئة البديعة و"أزعم" أن ما كان يسمع أو يحفظ من خرافات على ألسنة الحيوانات محض خرافة. فاضطررت إلى تصديقه فقلت له:" نعم ! كانوا يتكلمون لكنهم انقطعوا عن الكلام منذ زمن بعيد، ولذلك يقال اليوم : " رأيت الأسود مجتمعة ". وعدت إلى مكاني مردّدا في نفسي المثل العربيّ: "قد يُؤتى الرّجل من مأمنه."

لا يجهل الولد في التعليم الأساسيّ، وفي الغالب من الأحوال، **إلا** ّما تتميّز به الفصحى عن لهجته من مادّة لغويّة وصيغ صرفيّة ومن إعراب (الرّفع والنصب والجرّ والجزم). وبما أنّه تعلّمَ لسانَه بالممارسة واكتشف معاييره بنفسه وبطريقة نجهلها لأنّها لا شعورية، كما تبيّن لنا، وجب **أن** نحاذي، ما أمكن، هذا المنهج في تعليمه الفصحى. وبذلك نتجنّب الأسباب التي قيل إنها جعلت العربيّة شاقّة بعيدة المنال محنّطة لم تتغيّر منذ اثني عشر قرنا. بل قيل **إنّ** الخليل وسيبويه

وأبا عليّ الفارسيّ وابن جنّي لو بُعثوا وعرفوا وضعنا على حقيقته لعجبوا من إصرارنا على ترديد أقوالهم وتَبَنّينا آراءَهم وقد وضعت لعصر غير عصرنا.

ينطلق المعلّم من الرّصيد اللغوي للتلميذ، الرّصيد المعدَّل، المشترك بين الفصحى والعامّيّة، المنتقى من محيطه، المناسب لعصره ولمستواه الذهنيّ ولميوله الطبيعيّة، مع إثرائه بما يفتقر إليه من ألفاظ الحضارة. ولا يوفّر ذلك إلاّ الكتاب المدرسيّ المقرّر لكلّ سنة، المرفق بإرشادات تربويّة تساعد المعلّم على القيام بمهمّته. ولا ينبغي لأحد من المشرفين على التعليم التفكير في أنّ للنحو أهمّيّة كبرى في اكتساب اللّغة، فقد تقرّر أنها ممارسة يوميّة تخوّل الولد التعامل مع اللسان واكتشاف قواعده بنفسه كما اكتشف قواعد لهجته دون أن يذكر له أحد مصطلحا من مصطلحاتها أو يعرّفه بابا من أبوابها جلّ أو حقُر. لكنّ النحو المبسّط المقتصر فيه على الأهم يثبّت القاعدة التي يكتشفها التلميذ. وعلماء التربيَة مجمعون على أنّ القاعدة لا تسجّل إلاّ بعد ما يتمرّس بها المتعلّم، بعد أن يتعوّد في حواره مع معلّميه كلّهم ومع أترابه مواضع الرفع والنصب والجرّ والجزم والصحيح والمعتلّ والمقصور والممدود وغيرها ممّا يجهل إلاّ برياضة اللسان عليه مدّة كافية وتعطى الأولويّة في ذلك للمشافهة لأنّ الإفراط في كتابة ما يكتسب شفاها مَضْيَعَةٌ للوقت.

معظم التعريفات النحويّة مختلَف فيها أو ناقصة أو غير صحيحة أو لا يفهمها الولد لأنّها فوق مستواه، فلا داعي لإضاعة الوقت في تكليف الولد حفظها واستظهارها. يكفيه أن يقول مثلا: "كتبَ التلميذُ الدّرسَ"، و"محمد غائب"، و اشتريت ثلاثة كتبٍ وأحدَ عشرَ دفترا" وأن يعرف متى يرفع المرفوع وكيف يرفعه ومتى ينصب المنصوب وكيف ينصبه، وغير ذلك ممّا يفرضه النطق الفصيح. ولا يوجد في سنّ الدّراسة من يجهل نوع الكلمات في مثل هذه

الجمل لأنّه مارسها في لهجته بضع سنين بدون إعراب وبشيء من التحريف. لكنّه يعرف مفاهيمها دون مصطلحاتها. يعرف في المثال الأوّل أنّ "كتب" حدثٌ وقع في الماضي وأن التلميذ هو الكاتب وأنّ الدّرس هو المكتوب، مع أنّه لم يسمع مثل هذا التركيب إلاّ في حجرة الدّرس لأنّ اللهجات العامّيّة أهملته منذ ألف سنة. فلا يوجد في كلامنا الدارج جملة فعليّة فاعلها ومفعولها اسمان ظاهران. لا يقول أحد: "ضربْ صالحْ عمّارْ"؛ إنما يقدم الفاعل (صالحْ ضربْ عمّارْ). لكنّه يقول: " ضَرْبُه صالحْ " لأن المفعول به ضمير.

وجدنا فراغا كبيرا في مجال التربية والتعليم، بعد الاستقلال، و"الطبيعة تكره الفراغ" كما يقول العلماء. فاضطُرِرْنا إلى العمل بالوسائل الموجودة وبالاستعارة من الخارج. ولم تكن الإطارات مستعدّة استعدادا حقيقيّا لأداء مهمّتها لا في المضمون ولا في الطريقة. وألجأتنا الضرورة إلى ما كان يدعى بنظام الدّوامَيْنِ. وممّا زاد الطينَ بلَّةً كثرة التلاميذ في الصّفّ الواحد. وبما أنّ العربيّة كانت في عهد الاحتلال غريبة في عقر دارها، ودُورَ المعلّمين لم تُنْشَأ إلاّ في أواخر الستّينيّات بوسائل جدّ محدودة وإطارات تنقصها الكفاءة العلميّة التربويّة نتج عن ذلك نقص ملحوظ في المستوى، وعلى جميع الأصعدة.

وإذا كان المعلِّم الركن الأساس في كل مؤسّسة تربوية فإنّ؛ البرامج المقرّرة وملاءمتها لمستوى المتلَقِّي ومتطّلبات محيطه وواقع حياته وعصره تقتضي الكفاءة التربويّة، والضلاعة بعلم نفس المتلقّي في مختلف أطوار سنّه، ومسايرة العصر، وحسن اختيار المضمون والمهارة في تصنيفه وفي طريقة توزيعه، وتوخّي ما يجعل المادّة سهلة مستساغة، محبّبة إلى التلميذ، وثيقة الصلة بمحيطه وميوله واهتمامه الغالب عليه.

انطلقنا في حديثنا هذا من مبدإ أنّ "اللغة ممارسة" وأنّ الطفل "حيوان لغويّ" يستنبط القواعد بمجرّد سماعه لغة والديه. يستنبطها، كما قلنا، بعمليّة فكريّة لا نعرف كنهها لأنها لا شعوريّة. والعلماء المعاصرون مجمعون على ذلك. والتاريخ يؤكّده وصبياننا يعطوننا الدّليل عليه صباح مساء: لا يعرفون أبواب النحو والصّرف ولكنّهم يحسنون الخطاب باللغة التي نشأوا عليها. بل هم أقدر من الرّاشد على استيعاب اللغات الأجنبيّة مهما كانت طبيعتها. وقد بسطت القول في ذلك فلا داعي إلى الرّجوع إليه. إنّما أذكّر به لأنقض معتقدا رسخ في الأذهان منذ ثلاثة عشر قرنا وصعُبَ التخلّص منه، معتقدا مفاده أنّ النحو، بأوسع معانيه، باب العربيّة، لا سبيل إلى إتقانها إلاّ به. وقد بيّنت أن فطاحل الأدب العربيّ فنّدوا هذا الاعتقاد بأقوالهم وبما تركوا من نماذج لا تضاهَى في بيانها الساحر العجيب.

لا أريد التقليل من أهمّيّة النحو ولا حذفه من التعليم إنّما أرمي إلى إحلاله المحلّ اللاّئق به وتصحيح مفهومه وتقويم مسالكه وإزالة متاهاته التي أضلّت الكثير من المؤلّفين والمدرّسين منذ زمن بعيد وما زال يعاني منها المتعلّم صبيّا ومراهقا وشابّا. ليس النحو علما يُعْرَفُ به أواخر الكَلِم إعرابا وبناءا، كما حَدَّهُ القدماء ولا ينبغي أن توزّع أبوابه على الرفع والنصب والجرّ والجزم كما نجد في معظم المؤلّفات قديمها وحديثها؛ ممّا حرمنا من معرفة أسرار العربيّة وأساليبها المتنوّعة ومقدرتها على التعبير وفنونه. إنّما هو قانون تأليف الكلام. وموضوعه دراسة الكلمة في الجملة في النصّ. أمّا الإعراب فأصل معناه الإبانة والإفصاح ومنه "أعرب عمّا في ضميره". ثمّ استعير لتغيّر آخر الكلمة بتغيّر العوامل المؤثّرة فيها؛ ولتوضيح العلاقات بين عناصر الجملة وبعض أجزاء النّصّ.

يعرف التلميذ الكثير من مكوّنات الجملة إذا أخذت من بيئته وكانت ممّا يستعمله قبل اختلافه إلى المدرسة وأثناءَه. إنّما يعرفه محرّفا إلى حدّ ما. يقول: "جَا حْسَنْ " و"فْتَحْت الْبابْ " و"عْلِي حاضَرْ ". ويدرك العلاقات التي تربط بين عناصر هذه الجمل الثّلاث وإن كان يجهل مصطلحاتها النحويّة كما ذكرت في أوّل حديثي. ومهمّة المعلّم استغلال هذا الرصيد والتزام الفصحى وحمل التلميذ على التزامها طيلة الدّرس وبذلك يربط الولد ربطا وثيقا بين لهجته وبين اللغة الفصيحة ويمكّن معلّمه من إصلاح أخطائه ومن التمرّس بالعربيّة كما تمرّسّ بلهجته. وهنالك، هنالك فقط يتحقّق المبدأ الأوّل الذي قرّره العلم وذكّرت به في مستهلّ ردّي على صديقي الذي زعم أنّ العربيّة من أصعب اللغات. وكلّما كانت ممارسة الفصحى في سنّ مبكّرة كانت أجدى وأرسخ في الذهن وتقلّصت الفروق بين اللهجات المحليّة الجزائريّة أيّا كان أصلها. وممّا لا ريب فيه **أن** مقدرة الصبيّ على استيعاب اللغات مذهلة، لا فرق في ذلك بين صبيّ وآخر إلاّ بالممارسة القويّة مرتكزاتُها. والمرتكز الأساس أن يكون المعلّم يقظَ الضمير، ضليعا بمادّته، قليل الكبوات، صالحا لأن يكون قدوة لتلامذته في الاستعمال اللغويّ الصحيح وفي تجنيبهم ما عدا ذلك ممّا لا دخل له في تقويم اللسان. ولا يقومّ اللسان إلاّ الصحيحُ من الصيغ والتراكيب. فعلى المعلّم أن يجتنب الخطاب بالعامية لأنها تنافي مبدأ ممارسة الفصحى؛ واللغة ممارسة كما ذكرت. وعليه أن يجتنب اللحن في الصيغ والتراكيب، لاسيّما في السنوات الدّنيا من الدّراسة، لأن الولد غضّ، قويّ الذاكرة؛ وما طُبعَ في ذهنه صعُبَ التخلّص منه. وقد لاحظ غيري ولاحظتُ أنّ التلميذ الذي عُوِّدَ الفصيحَ ينبّه أستاذه إلى لحنه.

قد يقول قائل إنّ هذه قضايا معروفة فلا داعي إلى ذكرها بَلْهَ التذكير بها. وأقول إنّ هذه "القضايا المعروفة" أصل الدّاء في معظم مؤسّساتنا التعليميّة.

لأنّ المعلّمين والأساتذة في أغلب الأحوال لا يستعملون الفصحى إلاّ في حصّة التفتيش. وبذلك يكون تعليمهم نظرياً تكثر فيه القواعد النحويّة التي يتبرّم بها التلميذ لأنّه لا يفهمها ولأنّه مطالب بحفظها حفظا آليّا، وفْقا للقاعدة المشهورة : "أرجِعوا إلينا ما أعطيناكم وأصعب الأشياء وأمَرُّها أن يحفظ الولد ما لم يفهم وأن يُرجِع ما لم يُعْطَ. وإن استعملوها أساؤوا استعمالها. فالدّرس، في التعليمات الرّسميّة، مشترك بين المعلّم أو الأستاذ وتلامذته، مبنيّ على الحوار القائم على السؤال والجواب. وقليلا ما سمعت في حصّة من الحصص التي حضرتها سؤالا عربيّا صحيحا، بل نادرا ما وجدت من ينتبه إلى أنّه غير صحيح، غير منطقيّ. يقابل المعلّم أو الأستاذ فعلا باسم: " أغاب عليّ أم صالح ؟" (غاب، صالح) أو مكانا باسم عين : "أفي البستان خالد أم محمّد؟" (في البستان، محمّد) أو فعلا بزمان: "أذهب صباحا أم مساءا؟" (ذهب، مساءا) . والعربيّة منطقيّة تقابل الفعل بالفعل (أغاب خالد أم حضر؟)، والاسم بالاسم (أعليّ في البستان أم أخوه؟)، والصفة بالصفة (أطويل سفرنا أم قصير؟)، والمكان بالمكان (أفي المدرسة... وقع الحادث أم خارجها؟)، والزمان بالزمان (أليلا رأيته أم نهارا؟)... هذا هو المنطق وهذه هي العربيّة. والجهل بهما ليس عذرا ولا يسمح بالحكم على العربيّة. بل وجدت في درجة الماجستير من لا يفهم دلالة "هل جاء خالد أو عمر؟". وأرى ذلك راجعا إلى الفصل بين النحو والدلالات التركيبيّة وحصر الكلمة في المعرب والمبنيّ وعلاماتهما، وقصر الجملة على ما له محلّ من الإعراب وما ليس له محل. أمّا الاستعمال اللغويّ النابض بالحياة، المرهف للحسّ، الموسّع للمدارك، فنادر الوجود في مؤسّسات التعليم وبرامجه، مفتقر إلى دعائم تثبّته وتنمّيه.

وأقوى دعائم اكتساب اللغة المعلّم المميّز للصحيح من الفاسد، المثابر على تحسين مستواه العلميّ والتربويّ، المدرّب لتلامذته على الاستعمال الفصيح تدريبا يوميّا لا هوادة فيه، المقتصر على ما يقوّم اللسان، لا يعدوه إلى ما لا فائدة فيه وما لا يستوعبه الولد أو يرهق ذهنه، المتدرّج من الأبسط إلى البسيط، الذي لا يعرب لمجرّد الإعراب، ولا يعطي القاعدة إلاّ مبسّطة إلى أقصى حدود التبسيط ولتثبيتها بعد ما يكون الأولاد فهموها واستنتجوها بالتمرس بها كما يستنتجون قواعد لهجاتهم بالممارسة. أما الصرف العربيّ فمضبوط في معظم أبوابه بقواعد أساسيّة قليلة منها العامّ ومنها الخاصّ. ومن عرفها على حقيقتها سهل عليه أمر هذا الفنّ إلاّ ما كان لصيقا باللغة كمصدر الثلاثيّ وجموع التكسير ومضارع فَعَلَ. وأمّا التصريف فقياسيّ لا تجد فيه فعلا واحدا يُعجِزك تصريفه لأنّه **لا** شذوذ فيه. ومع ذلك تبقى الممارسة خير وسيلة لتثبيته في الذاكرة وجعله آليّا كحركات الجسم العاديّة. يخصّص المعلّم، كما ذكرنا، في كلّ حصّة درسٍ خمسَ دقائق لتصريف الأفعال المدروس نوعها تصريفا شفويّا. ويكون ذلك حسب المستوى وبالتدرّج. فلا تمضي ثلاث سنوات أو أربع حتّى يتحرّر التلميذ من ربقة التصريف، لأنّه يكون قد صرّف النوع الواحد أكثر من أربعمائة مرّة على أقلّ تقدير؛ صرّفه بالفعل أو بسماع أحد رفاقه. لو عُمِلَ بهذا المبدإ في مؤسّسات التعليم العربيّة شرقا وغربا لما كنت تسمع كلّ يوم بإحدى محطّات التلفزة، المرموقة في العالَم "لَقِيُوا مصرعهم على أيدي المحتلّين" .

ومن دعائم ممارسة اللغة ما يُحْفَظُ من نثر وشعر ويُسْتَظْهَرُ في كلّ أسبوع ممّا هو في مستوى سنّ الأولاد وممّا يلائم ميولهم عبر مسيرتهم الدّراسيّة. هذه المادة كثيرا ما يغفل المربّون عن أهمّيّتها رغم ما لها من أهمّيّة ومن أثر عميق لا سيّما في المرحلتين الأساسيّة والثانويّة، لانّ الطالب في

الجامعة إن تعوّد حفظ النماذج الأدبيّة الرفيعة وحُبِّبَتْ إليه المطالعة رهف حسّه وشُغف بالكتاب فجعله "جليسه" إلى آخر عمره. ومن الأقوال المأثورة في علم التربية: " لم يتعلّم القراءة من انقطع عنها". ولا يقصدون القراءة بمعناها الضيّق إنّما يعنون بها المثابرة على المطالعة التي تنمّي المواهب وتوسّع الأفق في شتّى المجالات وبمختلف اللغات وتجمع بين الأصالة والحداثة وتنفُذُ إلى الحضارات البشريّة من أوسع أبوابها.

قلت لصاحبي: "ألم يك جيلنا في الأقسام الفرنسيّة مطالبا بحفظ نص نثريّ أو شعريّ يُشرَح له كلّ أسبوع؟ ألم تستظهر أنت الكثير من روائع المسرح الفرنسيّ ممّا أنتج راسين (Racine) وكورناي (Corneille) وموليير (Molière) ومن الأدب الرومانسيّ والبرناسيّ والرّمزيّ والسُّرْياليّ؟ ألم تطالع الأدب الفرنسيّ في لغته وجزءا صالحا من الأدب العالميّ المنقول إلى الفرنسيّة" ؟ قال : "بلى!" قلت:" فما كان أثر ذلك في معرفتك للفرنسيّة" ؟ وفي ثقافتك وميلك إلى استعمال هذه اللغة الأجنبيّة بدلا من استعمال اللهجة التي نشأت عليها في منزلك والفصحى التي لُقِّنتَها في مختلف المدارس وفي الجامعة" ؟ قال: "الأثر البالغ". قلت:" ومَا سبب ذلك"؟ قال: " الجوّ العامّ الذي عرفتَه، وافتقارنا آنذاك إلى كتب الطالعة، وتركيز المعلّمين على شرح المتون، ونقص كفاءتهم في الميدان التربويّ، وعدم ممارسة العربيّة ممارسة حقيقيّة. قلت : "ما زال الأمر على ما كان عليه أو يكاد يكون كذلك للأسباب التي ذكرتها لك".

النصوص التي تشرح للتلميذ وتكون في مستواه وتلائم ميوله وتلبّي رغباته ويطالب باستظهارها تقّوي ملكاته اللغويّة وتوفّر له مهارات في التعبير لا يوفّرها مجرّد الدرس وترسّخ في ذهنه الكثير ممّا اكتسب. بل تغنيه عن موادّ قلّما يستوعبها الجامعيّون. ولا أدلّ على ذلك من صبيّين جزائريّين، أوّلهما في

العاشرة من عمره وثانيهما في الثانية عشرة، كان والدهما يدرّبهما على قراءة نصوص المحفوظات وفقا لبحورها الخليليّة؛ فلم يتجاوزا المرحلة الابتدائيّة حتى استوعبا هذه البحور. وكنت أذكر لهما بيتا من شعر البحتريّ أو المتنبّي أو شوقي أو غيرهم فيعرفون وزنه قبل أن أصل إلى آخر المصراع الأوّل. فمن كان في ريب ممّا أقول فليسأل أباهما الشاعر عبد القادر بن محمّد أخي الرّوحيّ وزميلي في الدراسة. بل عرفت من المشغوفين بالشعر العربيّ مَن لم يدرس قطُّ فنّ العروض ويستحسن أو يستقبح مع ذلك ما هو بالفعل حسن أو قبيح في الزحافات والعلل. أيقال بعد ذلك إنّ التطبّع يغلب الطبع وإنّ حفظ قواعد اللغة أنجع من التمرّس بها؟

العالم العربي كلّه مسؤول عن حماية أهله وتوفير الغذاء الفكريّ والرّوحيّ لهم. واللسان لا ينتعش إلاّ بما ينتج أصحابه وبما ينقلون إليه من روائع الأدب العالميّ. ينقلونه بكفاءة. والكفاءة قوامها الثقافة الواسعة العميقة وإجادة اللغتين المنقول إليها والمنقول منها والإدراك الصحيح للمضمون؛ وعمادها الموهبة المبدعة المحافظة على روح النصّ المترجم وجماله، وليس ذلك بالأمر الهيّن. وبذلك، بذلك فقط يجمع التلميذ والطالب بين أدبه الأصيل وبين الآداب العالميّة ويحيا حياته الجدير بها ويتمكّن من ممارسة العربيّة الثريّة بالعديد من الروافد. فمادّة المطالعة جدّ ضحلةٍ في مؤسّساتنا لا سيّما في التعليم الأساسيّ. وما أحوجَها إلى نصوص. قصصيّة مشوقة بسيطة مشكولة شكلا كاملا مزيّنة بالصّوَر، يلتهمها الولد التهاما، مستقاة من الأدب الشعبيّ المطوّع إلى العربيّة والإنتاج الأصيل المعاصر أو المنقول من الآداب الأجنبيّة بأسلوب جذّاب فصيح ! ما أحوجها كذلك إلى القصص المرئيّة على الشاشة، المسموعة، أو الألعاب المسجّلة بالوسائل السّمعيّة البصريّة، التي يتعامل معها

الولد بكلّ مشاعره ويحاوره بعض أشخاصها بلغة سهلة خالية من اللحن! أمّا المسلسلات المخصّصة لأبواب النحو والصرف والتي نشاهدها على شاشاتنا فأراها إلى العقم أقرب منها إلى الإنجاب لأنّها لا تعدو **أن** تكون دروسا نحويّة، وما أبعد اللغة الحقيقيّة المؤسّسة على الممارسة بمختلف أنواعها عن النحو الآلي الجافّ القاتل للمواهب !

وصفوة القول في نظرنا أنّ العربيّة، كاللغات التي نعرفها، سهلة إذا ما كانت ممارسة يوميّة يدعمها السهل من المسالك والقويم من طرائق التعليم، صعبة إذا ما ابتُعِدَ فيها عن الجادّة. ولو اقتصر المتعلّم في اكتساب الإنجليزيّة أو الفرنسيّة أو الألمانيّة أو غيرها من اللغات الغربيّة أو من لغات العالَم مهما كانت طبيعتها ومهما سهُلت، لو اقتصر على ما يأخذ من دروس رسميّة في المؤسّسة التي يختلف إليها، بوسائل لا تمتّ إلى النجاعة ولا إلى واقعه بصلة لما أحرز منها شيئا يُذْكَرُ. ومن الطبيعي أن يجدها صعبة المنال، ويتبرّمَ بها، ويكونَ حكمه عليها غير صحيح ولو كان مجرّدا من كلّ خلفيّة.