

تيسير العربية بين القديم والحديث

سمر روجي الفيصل

سورية - حمص

يمتاز كتاب "تيسير العربية بين القديم والحديث" من الدراسات التي عالجت المشكلة اللغوية العربية في القرن العشرين باتباع المنهج التاريخي. وإني أزم أن الأستاذ الرئيس عبدالكريم خليفة تمكّن بوساطة هذا الكتاب من تعديل الاتجاه السائد في معالجة المشكلة اللغوية، إذ إن الدارسين العرب المعنيين باللغة العربية كانوا- في الأعم الأغلب- يعالجون قضية تيسير اللغة انطلاقاً من الضعف اللغوي لدى الناطقين بهذه اللغة. وكانت الآراء تتباين تبعاً لهذا المنطلق. فمن قائل إن التجزئة العربية شجعت العاميات المحلية كما شجعها الاستعمار الغربي، وإن العودة إلى اللغة العربية الفصيحة سبيل الوحدة بين أقطار الأمة العربية. وإن العودة إلى اللغة العربية الفصيحة نتيجة بدهية لتفشي الأمية وضعف أساليب التعليم. ومن اللافت للنظر أن التباين في الاتجاهات والآراء والمنطلقات سرعان ما ينتهي إلى نتيجة واحدة ليس غير، هي ضرورة العمل على تيسير اللغة العربية. ولا يشك المرء في أن نيات هؤلاء الدارسين صداقة، وأن النتائج التي وصلوا إليها صائبة، وأن الخدمات التي قدّمتها دراساتهم للغة العربية أكبر من أن نخترلها في كلمات قليلة. والمرء نفسه يؤمن أن هذه الدراسات لم تُقدّم حلاً شاملاً للمشكلة اللغوية العربية، ويعتقد أن مسوغ إخفاقها كامن في منهج البحث المتبع فيها. يشير إلى ذلك استمرارنا في البحث عن الحلول الناجعة لمعاناتنا اللغوية، ورؤيتنا الضعف اللغوي صباح مساءً، نطقاً وكتابةً، ممّا يدفعنا إلى التفكير ثانية بمنهج البحث المتبع في الدراسات التي عالجت هذه المشكلة. فهو منهج وصفي سعى إلى عرض المشكلة وبيان أسبابها واقتراح حلول ملائمة لها. ولا عيب في هذا المنهج غير أنه لم يُحط بالمشكلة اللغوية العربية. إذ إننا ما زلنا - لهذا السبب ولغيره من الأسباب- نلاحظ التلكؤ في تنفيذ الحلول التي اقترحتها هذه

الدراسات، وفي تجسيدها في خطط وبرامج وكتب.

وحين قرأتُ كتاب الأستاذ الرئيس عبدالكريم خليفة لاحظتُ إهماله المنهج الوصفيّ واتباعه المنهج التاريخي. وهذا يعني أنّه لم ينظر إلى المشكلة اللغوية العربيّة على أنّها ابنة الحاضر العربيّ، وإنّما نظر إليها على أنّها ظاهرة ذات جذور قديمة، ومن البدهيّ عنده تحليل الجذور لفهم حاضر الظاهرة. وقد تمكّن الأستاذ الرئيس بوساطة هذا المنهج من القول إنّ كتاب سيويوه إمام لكلّ ما كتُب في النحو، وإنّ "التّصانيف التّعليميّة التي وضعها أئمة النّحو في القرن الزّابع الهجريّ، من أجل تيسير العربيّة وتسهيل تعلّمها، تمثّل الإطار الحقيقيّ الذي سارت فيه جميع المؤلّفات التي وُضعت بغية تيسير العربيّة" (ص ٧٥). كما قاده المنهج نفسه إلى ثلاثة كتب عدّها رائدة تيسير العربيّة في القديم، وكتابين عدّهما رائدي هذا التيسير في العصر الحديث. هذه الكتب هي:

١- الجمل في النّحو لأبي القاسم عبدالرحمّن بن إسحاق الرّجّاجيّ (ت ٣٤٠هـ).

٢- الواضح لأبي بكر الزّبيديّ الإشبيليّ (ت ٣٧٩هـ).

٣- اللّمع في العربيّة لأبي الفتح عثمان بن جنيّ (ت ٣٩٢هـ).

٤- إحياء النّحو لإبراهيم مصطفى (ت ١٨٨٨هـ/١٩٦٢م).

٥- تجديد النّحو للدكتور شوقي ضيف (مدّ الله عمره).

ولم يكن الأستاذ الرّئيس قادراً على توضيح ما قدّمته الكتب الخمسة السابقة لقضيّة تيسير اللّغة العربيّة دون أن يلجأ إلى المنهج التحليليّ الذي يوفّر له معرفة طبيعة تيسير النّحو في القديم والحديث. أمّا الكتب الثلاثة الأولى فتمثّل تيسير النّحو في القرن الزّابع الهجريّ خير تمثيل. إذ إنّها عرضت النحو عرضاً سهلاً لا تعقيد فيه ولا لجوء إلى التّعليقات الفلسفيّة، مُنطلقاً في ذلك من الرّغبة في تقويم ألسنة المتعلّمين

وأقلامهم، إضافة إلى أنها حافظت على جوهر اللّغة ولم تمس شيئاً فيه. وأمّا الكتابان الرابع والخامس فيمثّلان تيسير النحو في القرن العشرين. فقد اكتفى إبراهيم مصطفى بالحديث عن إعراب الاسم وحده، وباستبدال مصطلحات نحوية بغيرها، دون أن يخرج، في منهجه العامّ، عمّا اختطه أئمة النّحو القدامى. وراح شوقي ضيف يصنّف أبواب النحو تصنيفاً جديداً، فيحذف بعضها ويجمع بعضاً آخر في باب واحد، ويراعي انتقادات ابن مضاء القرطبيّ وآراء مجمع اللّغة العربية في القاهرة، مُنطلقاً من هدف واضح محدّد هو صحّة النّطق، لأنّ الإعراب ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لصحّة النّطق.

وخلص الأستاذ الرئيس من تحليل الكتب الخمسة إلى التّمييز بين اللغة العربيّة وقواعد اللّغة العربيّة. فاللغة ثابتة الجوهر، أي أنّ نظام تركيب الكلام ونطق الحروف فيها لا يتغير ولا يتبدل، ولم يلجأ أحد من الأئمة القدامى والمحدثين إلى أيّة محاولة في هذا النظام، أو تقديم إضافات إليه. أمّا قواعد اللّغة العربيّة نحواً وصرفاً وعروضاً وبياناً فهي مصطلحات وتسميات وقواعد وضعها العرب وفق اجتهاداتهم. لهذا السبب نستطيع تغييرها وتبديلها وتعديلها تبعاً لاجتهاداتنا وحاجاتنا اللّغوية. وقد احتدم الخلاف بين الأئمة قديماً وحديثاً حول بعض هذه التسميات والمصطلحات، وتباينت آراؤهم باختلاف مدارسهم البصريّة والكوفيّة والأندلسية والبغدادية، وراح الراغبون منهم في التيسير يقترحون تقديم بعض الأبواب على بعض، أو استعمال مصطلحات جديدة بدلاً من أخرى قديمة، وكان هدفهم في الحالات كلّها محدوداً بحدود عصمة الألسنة من الخطأ وتيسير العربيّة على الراغبين في تعلّمها من العرب والأجانب. وما الاختلاف بينهم إلا اختلاف في المناهج والتسميات وطرائق العرض وتصنيف الموضوعات. بل إنهم صدروا عن نبع واحد هو كتاب سيبويه، وسعوا إلى هدف تعليمي واحد هو تقويم ألسنة المتعلّمين وعصمتها من الخطأ واللّحن.

ويخيل إلى المرء أنّ الأستاذ الرّئيس، بوساطة المنهجين التّاريخي والتّحليلي،

عدّل الاتجاه السائد في معالجة المشكلة اللغوية، فنصّ على أنّها لا تتعلّق باللّغة العربيّة وإنّما تتعلّق بظروف غريبة عنها. وسكت عن نتيجة أخرى هامّة، هي أنّ الدّارسين العرب المعاصرين لم يقدّموا جديداً في قضية تيسير النّحو، وأنّهم بذلوا جهوداً مضمّنية في أمر أشبّعه القدامى بحثاً، وجسّدوه في كتب بعيدة عن تعقيدات النّحاة واختلافاتهم في المصطلحات والتّسميات .. بل إنّه سكت عن القول إنّ إحياء كتب التراث التي عالجت هذه المشكلة يوفّر الوقت والجهد، ويدفع الباحثين المعاصرين إلى معالجة جوانب أخرى جديدة رسم الأستاذ الرّئيس إطارها العامّ في الفصل الذي جعله خاتمة كتابه، وعنوانه "نظرة إلى المستقبل".

ذلك أنّ هدفنا من معالجة المشكلة اللّغوية العربيّة هو الوصول إلى "لغة عربيّة فصيحة موحّدة سهلة وميسرة، بعيدة عن التعقيدات الإعرابيّة والتّخرجات والتّقديرات النّحويّة والتّعليل والتّفسير. وإنّ منطق الأشياء ليقضي بأنّ تُبنى قواعد العربيّة الموجهة للشّاديين وعمّة الدّارسين على الشّائع الاستعمال في لغات القبائل الموثوق بفصاحتها، دون التّطرق إلى الشاذّ أو النادر أو القليل، وأنّ نميّر بين أهداف هذه المصنّفات وبين تلك التي تكون موضع الدراسات التخصصيّة في مراحل التعليم الجامعيّ" (ص ١٠١). ولكي يتحقّق هذا الهدف لا بدّ من الاستعانة بفقّه اللّغة، واستعمال الوسائل التّقنيّة الحديثة وما وصلت إليه علوم الصّوتيات واللّسانيّات في دراسة العربيّة (ص ١٠٢)، وتحديد موقع اللّغة العربيّة من المناهج الدراسيّة (ص ١٠٤)، والاهتمام بإعداد معلّم هذه اللّغة في ضوء النّظريّات العلميّة والأساليب التّربويّة الحديثة (ص ١٠٤)، والعناية بالمستويات العلميّة واللّغويّة للكتب المدرسيّة، وتطوير التّعليم اللّغويّ ودراسة مشكلاته ووضع الحلول لها واختيار أنجع أساليب التّدرّس (ص ١٠٥)، والشّكل الكامل لحروف الكلمات كلّها (ص ١٠٧)، وتأصيل قاعدة أنّ كلّ معلّم هو معلّم للّغة العربيّة، وأنّ كل كتاب هو كتاب للقراءة والمطالعة (ص ١٠٨).

وغير خاف على أحد أنّ هذه "النّظرة إلى المستقبل" نظرة كليّة إلى المشكلة

اللغوية العربية، أو هي تعبير عن أن الأستاذ الرئيس يعي جيداً أن الضعف اللغوي الذي نعاني منه لا يعود إلى قضية تعليم اللغة العربية وحدها، وإنما هو أمر مركب يتعلّق بجوانب الحياة العربية كلّها. وكان المرء يتمنى أن تأتي هذه "النظرة إلى المستقبل" أكثر تفصيلاً، لأنّ الأمور التي ذكرها الأستاذ الرئيس تُعدّ منطلقاً سليماً لمعالجة الضعف اللغوي على أن نبتعد دائماً عن إصلاح أمر منها دون آخر، فالمعالجة الجزئية لا تقود إلى نتائج سليمة، وربما كانت ضالّة مضملة. ولا يبالغ المرء حين يعتقد أنّ العيب الرئيس في غالبية الدراسات التي عالجت المشكلة اللغوية كامن في الإيمان بأنّ اللغة العربية صعبة. وسواء أكان الباحثون يعلنون هذا الإيمان أم يخفونه فإنّ منحى دراساتهم ينمّ عن أنهم مؤمنون به كلياً أو جزئياً. وتستحقّ دراسة الأستاذ الرئيس الثناء لأنها خالية من أيّ أثر لهذا الإيمان، مُدافعة دفاعاً حارّاً عن أنّ نظام اللغة العربية ثابت لا يتغيّر، وأنّ الهدف الرئيس من التيسير هو تقويم السنة المتعلمين وعصمتها من الخطأ واللحن.

وليس المراد أن يهمل الباحثون العرب أمر تيسير قواعد اللغة العربية. إذ إنّ الجهد الذي يبذلونه لتقريب العربية من الناطقين بها جهد نافع مهما يكن رأينا فيه. إنّ مرادنا أن يعدّل هؤلاء الباحثون مناهجهم واتّجاه دراساتهم، ولو فعلوا لأصابنا خير كثير. ذلك أنّ المرء يؤمن إيماناً لا تشوبه شائبة بأنّ قضية الضعف اللغوي عُولجت معالجة جزئية لا تقود إلى نتائج كئيبة. ولو التفت الباحثون العرب إلى الأمور التي نصّ عليها الأستاذ الرئيس مجتمعاً لساروا في الاتجاه السليم الذي يقود إلى نتائج صائبة. ولا يقلل من شأن هذه الأمور أن نضيف إليها أموراً أخرى نوّمن بأثرها الإيجابي أو السلبي في معالجة المشكلة اللغوية العربية.

أول هذه الأمور الإيمان بأنّ العيب كامن في الناطقين باللغة العربية وليس العيب في اللغة نفسها. إذ إنها لغة جميلة نملكها ولا تملكنا، ونحن قادرون على اكتسابها كما اكتسبها أجدادنا إذا بذلنا الجهد والوقت، وصدقت نيّاتنا، واقتربنا أكثر

من القرآن الكريم مصدرها الرئيس وركنها المكين. ولو انطلقنا من أنّ العيب كامن فينا لرحنا نبحث عن العوائق التي تحول دون اكتسابنا اللّغة العربيّة اكتساباً سليماً، ولم نهمل عائقاً وإنّ بدا لنا صغيراً أو هامشياً. فانتشار التعليم ذو أثر إيجابي في الفصيحة، وسلبّي في العاميّة. لكن انتشار التّعليم لا يعني "الكَمّ" على حساب "الكيف". كما أنّ دعاة مجانيّة التعليم ما رغبوا يوماً في تدني سوية النّاطقين بالعربيّة، وما قصدوا إلى ذلك حين دعوا بصدر وحماسة إلى أنّ يكون التعليم كالماء والهواء لكلّ إنسان، من المهد إلى اللّحد. لكننا - لأسباب اقتصادية وغير اقتصادية - حرفنا الدّعوة عن جادّة الصّواب، ورحنا نقبل، كلّ عام، آلافاً من الطلبة في مدارسنا وجامعاتنا، ونضطر إلى اليسر في التعليم، والكرم في منح الشهادات. ولم يكن هذا مرادنا من انتشار التعليم. إذا كنا نعتقد أنّ هدفنا هو ترسخ النّظام اللّغويّ العربيّ، أو تجسيد مضمون مصطلح "التّعريب" بمفهومه الحديث. وقد وضّح الأستاذ الرئيس هذا المضمون في مقدّمة كتابه "اللّغة العربيّة والتّعريب في العصر الحديث"، فقال: إنّ المفهوم الحديث للتّعريب "بات يدلّ على جعل العربيّة لغة التعليم في جميع مستوياته، ولغة البحث العلمي والتقنيات الحديثة في وطننا العربي. وهو مفهوم لا يقتصر على التّعريب عن جميع أنواع المعرفة باللّغة العربيّة، بل يتعداه إلى تأصيل هذه العلوم وتلك المعارف في الفكر العربي وفي البيئة العربيّة والمجتمع العربي" (ص ٦).

وباختصار، فإنّنا لا نرغب في مزيد من حملة الشّهادات، وإنّما نرغب في مزيد من أصحاب الفكر العربيّ. واللّغة العربيّة - كما هو معروف - أساس العروبة، ولا مسوّغ في هذا الأساس لقبول معلّم لا يتقن لغته، ولا رأي لجامعة لا تُعدّ طلابها إعداداً لغويّاً سليماً. ويجب ألا ننسى في أثناء ذلك كلّه الجوانب الاقتصادية للمعلّم وللطالب وللبحوث اللّغويّة والتّربويّة. وعلينا أن نتذكّر دائماً أنّ خُطط وزارات التّربية والتّعليم العالي خاضعة للميزانيّة التي تُخصّصها الدّولة لهذه الوزارات، وليست الميزانيّة خاضعة لهذه الخُطط. أي أنّ التّعديل الجذريّ في الحياة اللّغويّة العربيّة يجب أن يبدأ من العودة إلى المفهوم الحقيقيّ للتّعريب أو انتشار التّعليم، وأنّ يمسّ جوهر التّسمية

العربية، بحيث تنتقل التنمية الثقافية من التبعية للتنمية الاقتصادية إلى الريادة وجعل التنمية الاقتصادية تابعة لها، دون أن ينسى المرء في الوقت نفسه مشكلة ضعف الأمة العربية وقوة الأمم الأجنبية، وأثر هذه المشكلة في الهوية العربية. وإلا فكيف نفسر ذلك الإقبال على الأسماء الأجنبية في المنتجات العربية وفي عنوانات المحال العامة...؟ وكيف السبيل إلى لغة فصحة دون أمة عربية قوية قادرة على حماية لغتها ودفع أبنائها إلى الاعتزاز بها؟!...

الأمر الثاني ذلك الموقف الانتقائي من التراث العربي. وهو موقف انتقائي لأنه بعيد عن أية خطة توحد العاملين في حركة إحياء التراث العربي مؤسسات وأفراداً. وقد أشرنا إلى هذا الموقف الانتقائي لنصل إلى نقيضه، أي الخطة التي تسعى إلى إحياء الكتب القادرة على المساهمة في معالجة المشكلة اللغوية العربية. وأشير هنا إلى مواقف أجدادنا من العاميات والكلمات الدخيلة والترجمة والتعريب وتعليم الناشئة وغير ذلك مما يساعد على فهم جذور المشكلة اللغوية في الحاضر العربي. وإذا قصرنا الحديث على موقف أجدادنا من تعليم الناشئة تذكرنا ما انتهى إليه الأستاذ الرئيس من أن صعوبة اللغة العربية قضية مزيفة لا أساس لها من الصحة، وأن أجدادنا بذلوا جهداً في تيسير النحو نستطيع الاستفادة منه بأن نجعل كتبهم، كلها أو بعضها، منطلقاً لمعالجة تيسير النحو. وما هو أكثر أهمية أن نستفيد من منهج أجدادنا التعليمي، وهو منهج شامل غير مقصور على النحو. ونقول، بتعبير آخر، إن وعي الماضي قادر على أن يرسخ فينا أن تيسير النحو لا يحل المشكلة اللغوية التي نعاني منها، ولا يساعد ناشئتنا على تقويم ألسنتهم وأقلامهم، وإن منهج أجدادنا التعليمي لم يكن مقصوراً على النحو وإنما كان منهجاً شاملاً ينظر إلى اللغة على أنها وحدة لا تتجزأ إلى فروع. لهذا السبب انطلقت كتبهم التعليمية من النصوص، وراحت من خلالها تعلم الناشئين النحو والصرف والبيان والعروض والأدب شعره ونثره، إضافة إلى التركيز على مهارات الأداء والتلقي والتذوق عند المتعلمين. فهل نعي جيداً هذا المنهج الكلي الذي انطلقوا منه. ونسعى إلى الاستفادة منه؟..

الأمر الثالث هو أننا ما زلنا نتجاهل قدرة المتعلّم المتلقّي للغة العربيّة في أثناء معالجتنا مشكلة الضعف اللغويّ لدى الناشئة. والمراد هنا تقديم ما يستطيع المتعلّم تمثله وتجسيده في سلوكه اللغويّ تبعاً لقدراته العقلية ومرحلة النمو التي يمرّ فيها. وإنّ تجاهل هذا الأمر لن يقود إلى شيء غير السؤال المعروف: لماذا يتقن الطالب في المدارس والجامعات ما تقدّمه له من معارف لغويّة وأدبيّة؟ فإذا سألنا أنفسنا والاختصاصيين بعلم نفس المتلقّي عن القدر الملائم من المعارف والمهارات في كل مرحلة عمرية، وقدّمنا هذا القدر بأسلوب يقبله المتعلم ولا تعافه نفسه، وصلنا إلى نتائج لغويّة سليمة. فقواعد النحو - على سبيل التمثيل لا الحصر - مجردة، وطفل المدرسة الابتدائية لا يقبل المجردات في مراحلها العمرية كلّها. هذه المعرفة تقودنا إلى أن نُقدّم للطفل. أوّل الأمر، تدريباً لغويّاً تطبيقيّاً، ثم نساير نموّه العقليّ واللغويّ فنقدّم له التسميات والقواعد بتدرّج يحدّده علم نفس الطفل.

إن الحديث عن اللّغة العربيّة ذو شجون، لأنّه حديث عن الأمة العربية في ماضيها وحاضرها. وما كتاب الأستاذ الرّئيس إلا حلقة مائعة مفيدة من حلّقات هذا الحديث.