الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي للبحوث والإنماء
مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
دائرة المنشورات

إقتراحات حول قواعد اللغة العربية ودراسة النصوص

سليم نكد
رئيس تحرير "المجلة التربوية"

ملحق "المجلة التربوية" رقم ٢
١٩٩٥

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي للبحوث والإنماء
مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
دائرة المنشورات

إقتراحات حول قواعد اللغة العربية ودراسة النصوص

سليم نكد
رئيس تحرير "المجلة التربوية"

ملحق "المجلة التربوية" رقم ٢
١٩٩٥

- ١ -

قواعد اللغة العربية
مشكلاتها - إقتراحات حلول

الاعتراف صريح والشكوى تشمل جميع المعنيّين: الأهل والتلاميذ والتربويّين والمعلّمين. هناك مشكلات في تدريس القواعد العربية والمطلوب إيجاد حلول لها. ولكن الاعتراف بوجود مشكلة، مهما كان صريحًا وشاملًا لا يكفي لكي ننتقل مباشرة إلى اقتراح الحلول. قد تكون الشكوى صادرة عن شعور غامض أو عابر أو عن نظرة جزئيّة أو أحوال عارضة فتزول المشكلة بزوال الأحوال العارضة ولا داعي للمعالجة، أو تأتي المعالجة بمستوى الشعور الغامض والنظرة الجزئيّة وتبقى المشكلة قائمة. لذلك ينبغي أولًا تحديد المشكلة بوضوح وتعميقُ الوعي بها في مختلف وجوهها وتعدُّد مستوياتها والكشف عن أسبابها لكي يصحّ الانتقال، بعد ذلك، إلى مرحلة المعالجة.

هذا ما سنحاوله بما أمكن من الإيجاز والشمول والوضوح.

طبيعة المشكلة اللغوية:

نبدأ بما نلاحظه وما نعانيه كمربّين ومعلّمين. مادة القواعد لا تثير اهتمام التلاميذ، فهي جافة وصعبة، ينفرون منها وكأنها في نظر بعضهم عقوبة مفروضة عليهم بلا سبب، بل انّ المعلّم ذاته كثيرا ما يخامره شعور مماثل فيلقّنها في غير رغبة وغير قناعة بجدواها وقد أرهقته كثرة الوجوه والشواذّ. هذا، ومستوى اللغة العربية في تدنٍّ مستمر في جميع المدارس وجميع المراحل. مسابقات التلاميذ ملأى بالأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية فضلًا عن فقر في المفردات واضطراب في التركيب وهزال في المضمون على الرغم من كل الجهود التي تبذلها الإدارة والأساليب التي يعتمدها المعلّمون. وهكذا يتكرر تصحيح الأخطاء وتتكرر التنبيهات والملاحظات، وتتكرر بالمقابل الأخطاء ومواطن الخلل ذاتها. لا ننكر حسن النيّة والجهد الطيّب عند بعض التلاميذ والتفاني عند عدد كبير من المعلّمين، ولكنّ حسن النيّة والجهد الطيّب قد يخلقان القدرة على تحمّل العبء، والتفاني يرضي الضمير ولا يَحلّ المشكلة لأنها، كما سنرى، ذات جذور عميقة ومتعددة المستويات.

قد يساورنا شعور أناني يمتزج فيه نوع من الزهو والأسف ونقول: جيلنا كان مختلفًا، كان أكثر اجتهادًا وأعلى مستوى وأقلّ تبرمًا وشكوى. قد يكون ذلك صحيحًا من بعض الوجوه، فهل نعود إلى الأساليب القديمة؟ لكل جيل قضاياه واهتماماته وله مقياسه الخاص للمقدرة والمستوى والأساليب.. وما صلُح في زمان لا يصلح في كل زمان، وخصوصًا بعد التحولات الجذرية التي حدثت في العقود الأخيرة ونالت البنى الاجتماعية والثقافية والأخلاقية، وما زخرت به من إنجازات علمية وتكنولوجية تركتْ آثارًا عميقة في جميع المجالات وغيّرت الكثير من الآراء والمفاهيم والأحكام، فضلًا عن أنّ شعورنا ذاك أقرب إلى ردّة الفعل في صراع الأجيال

والحنين إلى الماضي هربًا من مواجهة الحاضر والمستقبل. ثمّ إنّ ما يسمّى مقدرة ومستوى ليس قيمة ثابتة، بل هي نسبية وفي تبدل مستمر. مقياس المقدرة اللغوية والمستوى الأدبي كان، إلى زمن غير بعيد، يقاس بكمية المحفوظات من شوارد اللغة والأراجيز وآيات القرآن والشعر القديم والرسائل والمقامات... وجداول الخطأ والصواب.. والنسج على منوال فلان أو فلان من المنشئين الكبار.. ومن الواضح أنّ هذا المقياس غير صحيح ولا يمكن أنْ يصلح اليوم لتقييم المستوى اللغويّ أو الأدبي؛ والجيل الذي نشكو من ضعفه وإهماله يدرك قضايا ويطرح أخرى ما كانت لتخطر ببال الأجيال السابقة.

هل المشكلة اللغويّة طارئة؟ وهل هي خاصّة بهذا الجيل؟

انّ نظرة خاطفة نلقيها على التراث اللغويّ وعلى آراء بعض اللغويين والمفكرين تظهر لنا أنها ليست طارئة ولا خاصة بهذا الجيل، بل هي مزمنة، ضاربة بجذورها بعيدًا في أعماق مجتمعاتنا، وأنّ ما نشكو منه اليوم شكا منه عدد كبير من الباحثين والمفكرين والمربّين. ولكنْ في أجواء الجهل والتخلف والاستبداد لا ترتفع إلّا أصوات قلّة من الثائرين الداعين إلى الإصلاح. النظام اللغويّ بل التربويّ العام جزء من النظام الاجتماعي. لذلك ليس عجبًا أن يكون الواعون للمشكلة اللغوية والداعون إلى الإصلاح اللغويّ هم ذاتهم دعاةَ الإصلاح التربويّ والاجتماعي والإنساني الشامل. نذكر من هؤلاء المصلحين الثائرين على الجمود والتقليد والتخلف: محمد عبده وجبران والريحاني ونعيمه وطه حسين... ولكن أصواتهم لم تلق قلوبًا أو عقولًا صاغية.

يقول جبران:

- «إنما اللغة مظهر من مظاهر الابتكار في مجموع الأمّة، أو ذاتها العامة، فإذا هجعتْ قوة الابتكار توقفت اللغة عن مسيرها»..

- «لكم من لغتكم ما قاله سيبويه والأسود وابن عقيل ومن جاء قبلهم وبعدهم من المُضْجرين المملّين، ولي منها ما تقوله الأم لطفلها، والمحبّ لرفيقته، والمتعبد لسكينة ليله»...

ويقول نعيمه:

- «اللغة مظهر من مظاهر الحياة، لا تخضع إلاّ لقوانين الحياة كالشجرة تبدّل أغصانها وأوراقها أو تموت».

ويقول طه حسين:

- «اللغة العربية لا تُدرَّس في مدارسنا، بل شيء غريب لا صلة له بالحياة».

ويقول أحمد حسن الزيّات:

- «النحاة أغرقوا القواعد في الشواذ وأفسدوا الأحكام بالاستثناء حتى ندر أن تستقيم لهم قاعدة أو يطّرد عندهم قياس».

ويقول أمين الريحاني في رسالة إلى أحد اللغويين (إبراهيم المنذر):

- «أخشى أن يقوم لغويّ آخر، وما أكثرهم في هذه الأيام، ليصلح أغلاطك. وكذلك إلى ما لا نهاية له. أمّا نحن الكتّاب المساكين، العابثين بحرف الجر وحرف التعدّي فما لنا إلّا أن نتبع ذوقنا في ما هو مختلف عليه ونمشي إلى غرضنا الذي هو أكبر من أغراض اللغويين».

قد يقال: هي مواقف أدباء ومفكّرين، ما شأنهم باللغة، والصراع طبيعي لم يخلُ منه زمان بين المبدعين واللغويين. موضوعنا لغويّ فلنعالجه لغويًّا.

وهو اعتراض لا يقوم على أساس. موضوع اللغة – على أيّ مستوى طُرح – لا يعالَج معالجة لغوية صرفة. هو كما قلنا جزء من بنية نظام تربويّ واجتماعي شامل، والأدباء لا اللغويون هم المؤتمنون على اللغة. آثارهم هي الروافد التي تغتني بها اللغة، وما يصوغونه ويشتقونه بحسّهم الصافي من ألفاظ وتعابير هو بمثابة النسغ الذي

يسري في عروق اللغة ويمدّها بنضارة الحياة. مَنْ تُراهم أمدّوا اللغة العربية بأسباب البقاء: سيبويه والكسائي وابن عقيل.. أم الجاحظ والمتنبي وجبران..؟

يقول أحد علماء اللغة الحديثين: اللغة أخطر من أن يُعهد أمرها إلى اللغويين. الأدباء هم السبّاقون واللغويون تابعون. هذا هو الوضع الطبيعي في كل لغات العالم وآدابها في جميع العصور، ولا ينقلب الحال فيُنصَّب «اللغويون» قضاة على الأدباء، إلاّ في عصور الجمود واضطراب القِيَم والمقاييس. جواب أبي العتاهية الشاعر العباسي لمن أخذ عليه مخالفته في بعض أبيات لأوزان الخليل معاصره ومؤسس علم النحو والعروض: و«لكنني سبقتُ الخليل»، يلخّص موقف المبدع من المنظّر، وهو دليل سلامة النشاطَين معًا في عصر تميّز بالإبداع الشعريّ والعلمي، ولكنّ تحكّم اللغويين واستبدادهم فيما بعد، دليل أزمة وخلل في النشاطين الإبداعي واللغويّ كليهما، وليس عجبًا أن يبلغ هذا الوضع ذروته في عصور الجمود والانحطاط.

بل انّ سلامة الحس والذوق والفكر والتمرد على الوضع الشاذّ تجد دعامة لها في مواقف بعض اللغويين النيّرين أنفسهم. فهذه شهادة الشيخ إبراهيم اليازجي شيخ لغوي عصره، بل أحد أئمة اللغة المعدودين، فيصحّ فيه القول: شهد شاهد من أهله، أو الأصحّ القول: شهد شاهد من أربابه. يقول اليازجي:

«لم يدَعوا (اللغويون) وجهًا مما يمكن أن يتمثل للذهن أو يُتوصَل إليه بقياس صحيح أو فاسد إلاّ طرقوه وجعلوه مجالًا للمماحكة والجدال. وهذا وأمثاله هو الذي صيّر أحكام اللغة إلى ما شاع عنها من الصعوبة والإشكال حتى صارت تعدّ طِلَسْمًا من الطلاسم أو كنزًا من الكنوز المرصودة، وهو كما ترى يرجع جلّه أو كلّه إلى مذاهب النحاة واختلافاتهم وليس من كلام العرب في شيء»...

وفي مكان آخر يقول اليازجي: ... «من المعلوم ما بلغتْ إليه النحاة من كثرة المذاهب واختلافها وتعدد الأقوال في كلّ مسألة وكثرة المفترضات والمستنبطات ممّا يتشتت به ذهن الطالب ويعجز عن استيعابه لكثرته. وربّما قضى عمره بطوله في درس قواعد النحو ومراجعتها ولا يزال شيء منها غائبًا عنه... وهذا ليس ممّا يجب أن يحيط به كل طالب للغّة وإلاّ لزم تعطيل بقية العلوم والاقتصار على علوم العربية وحدها»...

وهو موقف من قواعد اللغة رائع في دقة تشخيصه وعمق إدراكه ومسؤوليته صادرٌ عن أحد أعلام اللغة الكبار، وهو أحد البراهين على أن عظمة اليازجي الحقيقية كامنة في انفتاحه على روح العصر وفي نفاذ فكره وسلامة ذوقه أكثر ممّا هي قائمة على محفوظات اللغة وتصحيح بعض الأخطاء.. وهو في كلّ حال موضوع يحتاج إلى معالجة خاصة.

هكذا رأينا أن مشكلة القواعد العربية ليست طارئة ولا خاصة بعصر أو جيل أو فئة من المعنيين بالأمر دون سواها، بل هي عميقة وشاملة لمختلف العصور والفئات والمستويات.

في استكمال للبحث عن طبيعة المشكلة اللغوية ومحاولة تعميق وعينا لها، نطرح سؤالًا أخيرًا:

هل المشكلة خاصّة باللّغة العربيّة وحدها؟

الجواب البديهي الذي يمليه الشعور والمنطق قبل أيّ بحث واستقصاء، أنه لا يُعقل أن تختص المشكلة بلغة دون أخرى، ذلك أن الوضع اللغويّ في صميمه هو ذاته؛ والصراع بين الحياة وقوى الإبداع من جهة وبين محاولات الضبط والتقنين والتقعيد هو هو في كلّ زمان ومكان، ولكن يختلف الوضع في درجة الحدّة التي تطرحها المشكلة القائمة وفي مستويات الوعي والاستعداد للنهوض إلى معالجتها وفي أساليب المعالجة. وهذه بعض النماذج من التعبير عن المشكلة في اللغة الفرنسية بلسان أدباء ولغويين وتربويين:

يقول A. France: «أعتقد أن وجود كتب قواعد للّغة الفرنسية كارثة عامّة. إنه لشيء مرعب أن نفكّر

بتعليم التلاميذ لغتهم الوطنية في كتاب قواعد. أن ندرس لغة حيّة كأنها لغة ميتة، يا للمنطق المعكوس. لغتنا هي أمّنا ومرضعتنا. يجب أن ننهل منها مباشرة. كتُب القواعد هي قناني رضاعة biberons».

يقول F. Brunot (وهو عالم لغويّ): «كتُب القواعد مادة نفور شامل، لا يتناولها التلاميذ إلاّ غصبًا وبشعور من القرف. عقل الولد غير قادر بعد على التجريد الذي تزخر به كتُب القواعد».

ويقول Freinet: «ثبت بالتجربة أنه بالإمكان إتقان الفرنسية كتابة من دون معرفة أية قاعدة من القواعد التي تُعلَّم في المدارس، كما يتقن الولد الكلام من غير أن يعرف أية قاعدة من قواعد اللغة المحكية».

نكتفي بهذا القدر من الاستشهاد للدلالة على تشابه الأوضاع والمشكلات اللغوية عبر اختلاف العصور والشعوب، ونحتفظ بفكرة واحدة سنعود إليها بعد قليل، وهي الصراع الدائم بين أنصار اللغة كوسيلة تعبير ومجال إبداع وبين أنصار القواعد لذاتها.

أسباب المشكلة:

في طرحنا للمشكلة ومحاولة تعميق وعينا لها، ورد عَرضًا أو ضمنًا ذكرٌ لبعض أسبابها. يبقى أن نتناولها ببعض التفصيل.

هناك أسباب عارضة كثيرًا ما نحتجّ بها، نذكرها دون أن نتوقف عندها لكي ننتقل إلى الأسباب الحقيقية العميقة.

من الأسباب القريبة ما خلّفته الأحداث من دمار نفسي ومادّيّ ضربَ جميع المؤسسات والمرافق وأصاب القطاع التربويّ في الصميم: توقف عدد كبير من المؤسسات التعليمية، إضطراب السنوات الدراسية، تعذّر التثقف والتثقيف إذ أصبح الهاجس النجاةَ من خطر داهم وتأمينَ أسباب العيش، إلغاء الامتحانات الرسمية ومنْح إفادات، تساهل في امتحانات الترفيع وغلبة الموقف الإنساني على التقييم الموضوعي.. ومنها ضعف التأهيل وقلّة الكفاية عند بعض المعلّمين وتولّي البعض تدريس مادة ليست من اختصاصهم أو لم يتمرّسوا بها، لسدّ فراغ طارىء أو دفعًا لعوز... ومنها الانحراف وسوء التوجيه العلمي والتربويّ عند بعض الأهل وبعض المسؤولين حيث تُشجَّع اللغات الأجنبية لدوافع سياسية أو مادية أو «سنوبية» وتُشنّ حملات على اللغة العربية وعلى كل ما تحمله وتمثله بدعوى أن الفصحى لغة ميتة والعامية هي لغة الحياة...

لن نستفيض في معالجة هذا الموضوع وقد تناولناه ببعض التفصيل في نشرة بعنوان: «أحاديث لغوية – تربوية» – ملحق «المجلة التربوية». تكفي الإشارة في هذا المقام إلى أن المشاعر الوطنية والقومية لا تُشرى ولا تُباع، وأن اللغة هويّة وعنوان كرامة قبل أن تكون باب تجارة واسترزاق أو متنفس أحقاد.. بل قبل أن تكون وسيلة اتصال، وهي لا تُحارَب بالشتائم ولا تُغتال اغتيالًا لأن الحقد والمواقف السلبية وردّات الفعل المزاجية لا تهدم أدبًا لتبني آخر على أنقاضه، ولا تُحلّ لغة مكان لغة، بل هي طَفاوة عابرة.. وتكمل الحياة مسيرتها.

نكتفي بهذه الإشارات العامّة لكي ننتقل إلى أسباب المشكلة البعيدة والعميقة. إذا شئنا الإيجاز والرأي الجامع قلنا إنّ جوهر المشكلة كامن في هذه الغربة بل القطيعة بين اللغة والقواعد. قد يبدو هذا القول غامضًا أو غريبًا فنسارع إلى الإيضاح.

اللغة مؤسسة اجتماعية قائمة على نظام صوتي، تؤمّن الاتصال بين الأفراد وتحفظ تراثهم الفكريّ والأدبي والحضاريّ وتؤمّن استمراره عبر العصور. اللغة إرث مغرق في القدم تمتدّ جذوره بعيداً في مجاهل التاريخ، في حين أن القواعد محاولة فكرية حديثة العهد لدراسة قوانين اللغة وضبطها محافَظةً على سلامتها وتسهيلًا لتعلّمها. وبما أنّ اللغة مؤسسة اجتماعية هي في حركة مستمرة لا تعرف الجمود والاستقرار وليست بناء نظريًّا، بل انّ وجودها بالفعل لا يتحقق إلاّ في أفواه

الناطقين بها وتحت أقلام أدبائها. لذلك هي عرضة دائمًا للتغيرات الصوتية والصرفية والتركيبية تحت وطأة الحالات النفسية والمواقف ونزعات التفرد والمخالفة والإبداع.. وبسبب التداخل والتمازج والتفاعل بينها وبين سواها من اللغات واللهجات، ومن العبث إيقاف تطورها ومن الخطأ اتخاذ مرحلة من مراحلها مقياسًا ثابتًا للصفاء والأصالة فيها. فإذا كان هذا حال اللغة، فإنّ على القواعد الموضوعة لها أن ترافق حركات تطورها لتبقى أمينة لها، قادرة على وصفها وصفًا صحيحًا وإلاّ اتسعت الهوّة بينهما وأصبحت قواعد لغير اللغة التي نزاولها. وهذا ما حصل للغة العربية. اعتبر اللغويون فترة محددة من تاريخها تمتدّ من العصر الجاهلي إلى العصر الأمويّ الصورة الصافية لها والمقياس الثابت لصحّة استعمالها، واعتُبرت المراحل التالية «غير صافية» لا يُحتجّ بها، داخلها «اللحن» و «الفساد».. وهو حُكْم فرضيّ غيبيّ لا ينطبق على واقع اللغة، أيّ لغة. إنّ تعابير «الصفاء» و «الصحة» و «الفصاحة» تعابير لا دلالة ثابتة ولا قيمة مطلقة لها، ومن الظلم والخطأ الفادح إعطاؤها هذه الصفات. بهذا الافتراض نُزعتْ عن اللغة وظيفتها الاجتماعية وهي جوهرها، وإذ اقتصرتْ أو قُصِرتْ على مرحلة دون سواها أو على وظيفة غير وظيفتها الأساسية إنقطعتْ جذورها عن الحياة وحدث انفصال بينها وبين أبنائها، وهي علامة موت اللغة كما حدث للسريانية مثلاً إذ انحسرتْ عن الحياة الاجتماعية واقتصرتْ على الطقوس والشعائر الدينية.

لم يَقصر اللّغويون مجال بحثهم على الفترة التي حدّدوها فحسب، بل قصّروا عن الإحاطة بها وعجزوا عن وصف الكثير من ظواهرها وضبْط الكثير من صيغها واشتقاقاتها وتراكيبها.. وبلغتْ بهم نزعة التقليد حدّ الاعتماد على بعضهم نَسْخاً وتكراراً وكأن عملهم نشاط قائم بذاته، فتكرّرتْ عندهم المفاهيم والتعريفات والأمثلة والشواهد.

هكذا أصبحت القواعد بناء نظريًا ينمو بالمماحكات والافتراضات والألاعيب اللفظية والذهنية ولا يفيد شيئًا يُذكر عن خصائص اللغة ونظامها وقوانينها وطاقاتها الكامنة، وبدل أن تقاس القواعد على اللغة أصبحت اللغة تقاس على القواعد وهي على هذه الحال من الجمود والضيق والتجريد والافتراض.. وكأنها أشبه بدليل جغرافي وُضع لمدينة في فترة زمنية معينة، ثمّ تبدلت معالم المدينة خلال عصور طويلة وبقي الدليل كما هو، فبدل أن يَهدي الضالّ يزيده ضلالاً.

ربّ سائل أو معترض يقول: ولكن ما شأننا بتاريخ القواعد القديم وموضوعنا هو القواعد الحديثة التي بين أيدينا. والجواب: لا تُفهم المشكلة إلّا بالعودة إلى جذورها، والكتب التي بين أيدينا نُسَخ متكررة لأصل واحد حيث لم يُبذل أيّ جهد يذكر في سبيل التجديد وتصويب مناهج البحث وسدّ الثغرات. فالشرتوني الذي يُعتبر مرجع المؤلفين الحديثين يكرّر التعريفات والتحديدات والأمثلة والشواهد التي نجدها في مؤلفات ابن هشام وابن مالك وابن عقيل والصبّان... ودارس اللغة المعاصرة أين يجد قواعدها والشواهد عليها؟. لا ننخدع ببعض الأمثلة الحديثة في بعض الكتب، فهي جزئية ومفتعلة وهي في خدمة مفاهيم قديمة. بل انّ المحاولات الحديثة لا يجوز أن تقارَن بالمؤلفات القديمة من حيث التجرد والرصانة والقدرة على الفهم والتحليل والإحاطة بالموضوع. فالقدماء أقرب إلى لغتهم منّا الى لغتنا.

النتيجة الواضحة إذًا هي أنّ إتقان القواعد، كما هي، مهما كان دقيقًا وشاملاً لا يمكن أن يؤدي إلى إتقان اللغة.

نجد سندًا لهذا الموقف عند إبن خلدون إذ يحذّرنا بفكره الثاقب وواقعيته العميقة من التوهم أن إتقان القواعد إتقان للغة إذ يقول:

«إنّ العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل. وكذلك تجد كثيرًا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا

بتلك القوانين إذا سُئِل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يَجدْ تأليف الكلام لذلك والعبارةَ عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرًا ممن يُحسن هذه الملكة ويجيد الفنّيين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور».

(المقدمة ص ١٠٨٢)

وهو موقف رائع يتجلى فيه فكر العالم البصير المتحرر من وطأة التقليد والمتفاعل مع الواقع والحياة. ولكن من المُستغرَب والمؤسف معًا أن تبقى مواقف كهذه مغمورةً خلال هذه الفترة الزمنية الطويلة، وكأن جو التقليد أكثف من أن تخترقه بعض قبسات النور.

بعد هذه الجولة التي تناولنا فيها عرض مشكلة القواعد وحاولنا تعميق وعينا بها وألمنا بمستوياتها وأبعادها وأهم أسبابها، ننتقل إلى بعض المواقف والاقتراحات العملية:

موقف من الإعراب:

اللغة العربية لغة معربة أي تتغير فيها حركة آخر الكلمات تبعًا لوظائفها في التركيب، فكان من الطبيعي أن تُدرس حالات التغير. ولكن كثيرًا ما ننسى أن هذا التغيّر الحاصل في الحركات هو انعكاس صوتي لما هو طارىء على المعاني من دقائق ومتغيرات. الإعراب معنويّ أصلًا، ومن معانيه الأساسية: الإيضاح والإفصاح. فإذا تجاهلنا هذا الدور وتناولنا الإعراب كتمرين آلي يكرّر اصطلاحات معينة، أو كمذهب مفروض على جميع الألفاظ في جميع أحوال التركيب، نكون قد أفرغنا الموضوع من مضمونه وانحرفنا به عن غايته. فالإعراب، كما أرى، مهمّ وأساسي في حالات وأنواع تراكيب، وغير مهمّ في أنواع تراكيب، ولا يجوز في بعض أنواع وهو موضوع يحتاج إلى معالجة مستقلة. فمن الجُمَل التي لا تخضع للإعراب إلا بإفساد التركيب والمعنى معًا: النداء والتعجب والنصب بأن المضمرة...

فبأيّ منطق يُعتَبر المنادى «أي» في عبارة: يا أيها الولد، ويُعرب «الولد» عطف بيان؟ وبأيّ منطق يُعرب المنادى المقصود بالنداء مبنيًا على الضم وهو في محل نصب مفعول به لفعل النداء المحذوف تقديره أنادي؟ فالناظر أدنى نظر في التعبيرَين: «يا ولدُ» و «أنادي الولد» يدرك الفرق الأساسي بينهما واستحالة تحول الواحد إلى الآخر، فهما نمطان مختلفان يؤديان معنيين مختلفين: الأول إنشائي والثاني خبري.

والأغرب والأبعد عن المنطق إعراب جملة التعجب: «ما أجمل الطقس» مثلًا. «ما» في محل رفع مبتدأ... فاعل «أجمل» ضمير مستتر وجوبًا على خلاف الأصل تقديره هو... والجملة في محل رفع خبر المبتدأ والتقدير: شيء عجيب جعل الطقس جميلًا. فأيّ دور لهذا النوع من الإعراب غيرُ إفساد اللغة والمنطق والذوق؟ التقدير: «شيء عجيب جعل الطقس جميلاً» كلام خبري تقريريّ لا أثر للتعجب فيه. هكذا نضحّي بالمعنى لننقذ الإعراب. والأمثلة على ذلك كثيرة. ثمّ إنّ العلاقة بين المبتدأ والخبر علاقة إسنادية كما نعلّم التلاميذ وبدون إسناد لا تستقيم الجملة. فأين الإسناد في جملة التعجب؟

هذا النوع من الإعراب ذو أثر سلبي عميق على فكر التلميذ وذوقه إذ يحمله على الاعتقاد أنّ الإعراب ضرب من الأحاجي والتعاويذ يُحفَظ حفظًا آليًا عن غير قناعة وهو لا يفيد شيئًا في فهم اللغة أو طريقة استخدامها. ألا يستحق تلاميذنا أن نخاطبهم كما خاطب أحد علماء اللغة الفرنسيين تلاميذه قائلاً: أيها الأولاد البائسون ما الذي فعلتموه لكي تعذَّبوا هذا النوع من العذاب؟ لذلك على معلّم اللغة أن يكون شديد الحذر في معالجة موضوع الإعراب، يحسن اختيار الجُمَل التي تتطلّب إعرابًا وهي قابلة للإعراب من غير تمحّل وتشويه للمعنى.

موقف من القواعد المعيارية: لا تقلْ.. قلْ..:

القواعد المعيارية المتمثلة بجداول الممنوعات

مناقضة لطبيعة اللغة كظاهرة اجتماعية. وهي إلى ذلك منزلق سهل وموقف استبداديّ يلجأ إليه الضعيف حين لا يجد حجة مقنعة يستند إليها سوى: عدم الورود، عدم السماع، لم يستعمل الفصحاء هذه الصيغة.. ولكن اللغة ليست مُلكًا لفئة من أبنائها دون سواهم، بل هي مُلْك جميع أبنائها، والأحب إليها الأكثر إبداعًا فيها، والأحق بها آخر وارثيها لا أبناؤها في الزمان الغابر.

من الإيجابيات التي أدخلتها علوم اللغة الحديثة الحدّ من الموقف المعياريّ وتغليب المنهج الوصفي والتعليلي فغيّرت النظرةَ التقليديةَ تغييرًا جذريًّا. أحد علماء اللغة المعاصرين G. Mounin يعطي مثلًا على موقف العالم اللغويّ من الألفاظ والصيغ المستحدثة التي لم توردها المعاجم حتى الحديثة والمعاصرةفيقول: ورد عند أحد التلاميذ تعبير une réalité appréhendable وكلمة appréhendable ليست واردة في طبعة Larousse الجديدة ولا في «معجم الفرنسية المعاصرة»، ومعجم Littré لا يوردها، ولكنه يورد appréhensible. يلاحظ عالم اللغة هذه الظاهرة ويرى أن appréhendable مشتقة اشتقاقًا صحيحًا حسب قواعد اللواحق Suffixes التي تشكّل نظامًا في اللغة الفرنسية. إلغاء هذه الصيغ ومحاربتها بحجة أنها «غير واردة «في المعجم» نوع من إخصاء للغة ونشر الخوف من استخدام الإمكانات الإبداعية للغة».

وإذا كان هذا حال اللغة الفرنسية، فما قولنا باللغة العربية التي هي في بنيتها الجوهرية اشتقاقية، عصبها الحيّ المتجدد أوزانها وقياسيتها، فكيف نحجم أمام استغلالها إلى أقصى الحدود؟

هل هي دعوة إلى إلغاء القواعد المعيارية وتعميم الفوضى فيشتق ويصوغ من اللغة كلّ على هواه؟

لا يمكن أن يكون ذلك. فكما أن الجمود عدوّ اللغة، الفوضى عدوة اللغة كذلك. هي دعوة إلى تصحيح مفهوم «المعيار» وبالتالي مفاهيم الخطأ والصواب. على المعيار أن يكون متطورًا بفعل المتغيرات التي تطرأ على اللغة وهو يستمد شرعيته من مرافقته لهذا التطور ورصد ما أصبح مقبولًا وشائعًا وسائغًا فيَدخل دخولًا طبيعيًّا في نظام اللغة ويصبح عنصرًا حيًّا من عناصرها. على معاجمنا وقواعد لغتنا أن تنتقل من النهج المعياريّ إلى النهج التاريخي والوصفي والتعليلي.

تعلّم اللغة بمزاولتها:

المدخل الطبيعي الثابت والأكيد إلى اللغة هو اللغة ذاتها كلامًا وقراءة وكتابة بإبداع أساليب وخلق أوضاع مشجعة لهذه المزاولة. أكّد علم اللغة الحديث الحس الطبيعي عند بعض المربّين والمعلّمين وهو أن تعلّم اللغة يتمّ على أحسن حال في مزاولتها الفعلية كما يتعلّم الطفل اللغة: يتعثر لفظاً واشتقاقًا وتركيبًا إلى أن تستقيم له، وليس في الحديث عن اللغة وافتراض آراء وصوغ نظريات حولها. التفكير اللغويّ النظريّ نشاط مستقل، قد يَلقى هوًى في نفوس الدارسين فيشجّعون عليه.

في أية مرحلة تُدرَّس القواعد؟

لا ننكر أهمية القواعد – إذا حَسُن وضعها وتطورتْ باستمرار – في التعريف والتحديد وإخضاع اللغة للأساليب العلمية في الملاحظة والاستقراء والاستنتاج على أن تَدخل كمادة تدريس في مرحلة تكون قد تركّزت فيها إلى حدّ كافٍ السليقة اللغوية في ذهن التلميذ ونَمَتْ عنده القدرة على التجريد. أقترح آخر السنة الابتدائية أو أول السنة المتوسطة (وهو اقتراح يُطرَح للمناقشة). وعلى القواعد أن ترافق الاستعمال وتخدمه وتبرّره لا أن تكون منفصلة عنه أو متسلطة عليه.

ضرورة الثقافة اللغوية الحديثة:

لا بدّ لمعلّم اللغة، في أية مرحلة وأي صفّ كان تعليمه من أن يلمّ ولو ببعض المفاهيم الأساسية التي ابتكرها أو بلورها علم اللغة الحديث غير متجاهل التطاول والتطفل على هذا العلم والاقتباسات

والترجمات المشوّهة له.. هذه الثقافة اللغوية، إذا أُخذت من ينابيعها الصافية، - واكتسابها ليس سهلًا، بل يتطلب جهوداً وطول أناة - تسمح له بتصحيح الكثير من المعلومات والتقاليد والممارسات الموروثة وتنمي عنده الروح النقدي فلا يَقبل قبولًا أعمى ما تورده الكتب التي يعتمدها، بل يصبح بإمكانه تمحيصها وتمييز الضروريّ من غير الضروريّ والصواب من الخطأ، خطأ الذوق والحس التربويّ على الأقل.. ويصبح قادرًا على الحكم على كتاب بمقياس غير مقياس البرنامج الرسمي والسهولة أو الصعوبة.. وإذا صعب عليه حلّ كل ما يعترضه من صعوبات، يصبح قادرًا على وعيها وطرحها على صاحب اختصاص.

غير أن كلّ النظريات والثقافات تبقى عقيمة إذا لم تلق في نفس المعلم رغبة بل هوى لمادة تعليمه. بالخبرة والرغبة والثقافة يزداد غنى ويندفع إلى تجديد أساليبه وإلى اكتشافات جديدة.

مواضيع وأساليب يجب التركيز عليها:

أقترح أن تتركز دروس القواعد على تعدد الصيغ والأوزان وأشكال التعبير والتركيب وما تفرزه من تغيرات المعاني ودقائقها. هذه الأنواع من التمارين تكشف للتلميذ قوانين اللغة الداخلية والعلاقة الوثيقة بين الصيغة والتركيب وبين المعنى، فيدرك تلازمهما ويشعر بأن الأوزان ليست ألغازًا أو ألاعيب أو قوالب فارغة.. وألّا يتحول الدرس إلى استظهار تحديدات وأدوات بعضها مستعمل ومعظمها غير مستعمل، والى جداول شواذّ وممنوعات بعضها لا يرد مرة واحدة في عشرات النصوص التي تقع بين يدَي التلميذ. التركيز مثلًا على الفروق المعنوية بين «إنّ» و «أنّ» إذ لا يقتصر الفرق على كسر الهمزة وفتحها: «إنّ» تفيد التأكيد و «أنّ» ليست للتأكيد. وهكذا الفرق كبير بين: إنّ صديقك ناجح وبلغني أنّ صديقك ناجح. في الأولى تأكيد وفي الثانية إخبار عاديّ.

كذلك يركّز على الفرق بين «إنْ» و «لو» و «إذا» على الرغم من اشتراكها في معنى الشرط وبإيراد أمثلة متعددة توضح دقائق المعنى بين الشرط المحض (إنْ) والشرط المقترن بالتمني (لو) والشرط المقترن بالزمان (إذا). لذلك نقول مثلاً: إذا طلع الصباح سافرنا ولا يصحّ القول: إنْ طلع الصباح سافرنا ولا القول: لو طلع الصباح سافرنا... وهي من الدقائق التي تفوق بها العربيّة الكثيرَ من اللغات..

من ذلك أيضًا الفرق بين: كَسرَ الولد الزّجاج وكُسِر الزجاجُ وانكسر الزجاجُ. فإذا كان الفرق واضحًا بين الصيغة الأولى والصيغة الثانية (المعلوم والمجهول) فهو أقلّ وضوحًا بين الصيغة الثانية (كُسِرَ) والصيغة الثالثة (إنكسر). ففي قولنا: كسرَ الولدُ الزجاجَ إخبار عن الذي قام بفعل الكسر، وفي صيغة المجهول (كُسِرَ) تعبير عن الجهل أو عدم الرغبة في الإخبار عن الفاعل، وفي الصيغة الثالثة تعبير عن حالة معينة هي انكسار الزجاج بقطع النظر عمّن قام بهذا الفعل. قد تبدو أنها ملاحظات عادية ولكنها بالغة الأهمية قلما يتوقف عندها المعلّمون ولا تولى الاهتمام الكافي...

كما نشدّد على أهمية الحركات الصرفية في الدلالة على اختلاف المعاني ودقائقها. فالهوس بالإعراب كثيرًا ما يُنسينا أهمية الأوزان الصرفية. من الأمثلة على ذلك حركة عين الفعل الثلاثي. فهي ليست اعتباطية ولا هي لغز من الألغاز ولا يجوز التركيز على أنها «سماعية لا تُعرف إلاّ من المعاجم» كما نجد في جميع الكتب، ممّا يُثبط همّة التلميذ ويزيد من نفوره. فهل يُعقل أن يتأبط كل خطيب وكاتب معجمًا لكي يضبط حركة عين الفعل؟ الموضوع يحتاج إلى معالجة مستقلة قد يتسنى لنا القيام بها. نكتفي الآن بأن نشير إلى أن اختلاف الحركة يؤدي إلى اختلاف المعنى. فلنأخذ الفعل الواحد الوارد بأوزان مختلفة ولنلاحظ اختلاف المعنى بالاعتماد على المعجم ذاته ودون اللجوء إلى أيّ تمحّل أو اجتهاد. مثلا:

ضرَب ـِ ضربَ ـُ ضَرِبَ ـَ ضَرُبَ ـُ

فَقِه ـَ فقَه ـَ فقُه ـُ

...

وبدل تحويل درس القواعد إلى استظهار نماذج إعرابية كثيرًا ما تكون شكلية ومفتعلة وعديمة الجدوى، كما أشرنا سابقًا، أقترح معالجة قضايا لغوية مشتة تحت عنوان جامع واحد (Thème لغويّ). مثلاً:

- التعبير عن الزمن في اللغة العربية (بالمقابلة مع لغة أجنبية).
- التعبير عن الاستفهام (مع ذكر معاني الاستفهام المتعددة وتداخلها).
- التعبير عن التأكيد: إنّ، قد، اللاّم، النون...
- التعبير عن الشك والاحتمال.
- التعبير عن النفي.
- .....

كما يتمّ التركيز على وظائف اللغة المختلفة المتجلية في اختلاف أنواع التعبير:

الإخبار، السرد، التأثير، الإقناع، الإيحاء... وذكر الوسائل المستخدمة بإيراد أمثلة متعددة تُستكمل في دروس القراءة وتحليل النصوص وتكون هذه الملاحظات تحضيرًا جدّيًا لدراسة الأسلوب ومدخلاً لدروس البلاغة، إذ لا يجوز أن تبقى كما هي الحال: مجموعة تعريفات تحفظ غيبًا من غير أن توظّف أو تجد مكانًا للتطبيق...

بهذه الأساليب ومثيلاتها يدخل التلميذ في حركة نظام اللغة الداخلية ويشعر بمبررات تغير الصيَغ والأوزان والزيادات إذ هي عصب اللغة الحيّ، كما يشعر بأن للغة منطقًا خاصًا غير المنطق الرياضي يُغري بالاكتشاف فيُقبل على الدراسة برغبة ولذة.

أيَّةَ لغة نستخدم:

ينبغي عدم اتخاذ مواقف متطرفة ومفتعلة كفرض اللغة الفصحى مثلاً ومنع العامية أو العكس. الفصحى والعامية ليستا عدوتين بحيث يُفرَض علينا اختيار واحدة ومحاربة الأخرى. بينهما علاقات عميقة ومتشابكة تتراوح في كل آن متناوبةً بين الأمومة والبنوة فتتفاعلان وتتغاذيان وتتصارعان صراعًا حياتيًا طبيعيًا كما ينمو كل كائن حيّ بالتفاعل والصراع مع محيطه. علينا أن نعترف بمستويات متعددة للغة الواحدة: لغة الطفل ولغة المراهق ولغة البالغ ولغة البيت ولغة المدرسة ولغة الشارع ولغة الحديث ولغة البحث... وداخل كل مستوى مستويات متعددة ولا يجوز إحلال الواحد عنوةً مكان الآخر. ليس هذا الوضع خاصًا بنا بل هو يشمل كل اللغات والمجتمعات.

يقول أحد الباحثين: «الاعتقاد أن الفرنسية هي اللغة الأم للتلاميذ الفرنسيين ليس صحيحًا إلاّ جزئيًا». فالولد الفرنسي لا يتكلم في البيت أو مع رفاقه لغة «فلوبير» مثلاً ولا يخاطب أهله بلغة «بودلير».. كما أنه لا يكتب بحثه الأدبي باللغة التي يخاطب بها أمه.. كذلك لا يجوز أن نطلب من التلميذ، في الصفوف الأولى بنوع خاص، أن يطرح أسئلته في الصف أو أن يجيب عن أسئلة بلغة الجاحظ أو طه حسين - إلّا إذا فرضنا عليه الحفظ غيبًا أي التخلّي عن لغته - كما لا يجوز أن يكتب موضوع الإنشاء أو دراسة النص باللغة التي يخاطب بها رفيقه أو جدّه...

إستخدام اللغة مرتبط بالمواقف والمناسبات والأعمار والمستوى الفكريّ والثقافي. الاستخدام يحوّل اللغة بالفعل ذاته إلى أسلوب شخصيّ، وفَرْض أسلوب واحد من غير مراعاة الظروف والأحوال تشجيع للافتعال والدجَل وتشويه للشخصية.

اللغة الأدبية أو اللغة الفصحى في كل الأزمنة وعند كل الشعوب تُكتسَب اكتسابًا وهي إفراز اجتماعي وثقافي وحضاريّ معيّن، وهي لا تَفْضُل سواها من اللغات واللهجات - إذا صحّت المفاضلة - إلاّ بما تحمله من تراث فكريّ وفنّي وليست تفضُلُها «لغويًا». اللغة، قبل أن تَصل التلميذَ بالكتاب المطبوع تصله بنفسه وبالحياة. لذلك يجب أن تكون حرّة، عفوية، صادقة.

- ٢ -

دعوة إلى نقد أدبي متطور

ما يزال النقد الأدبي، كما يُمارَس عندنا في جميع المستويات، أسير منهج تقليدي جامد تتغيّر بعض مظاهره وأشكاله وهو في جوهره واحد. إنه المنهج التاريخي، وفي أرقى تحقيقاته التاريخي - البيوغرافي الذي يعتمد على دراسة حياة الأديب ودراسة بيئته وعصره ومناسبة الأثر كمقدمات ضروريّة وكافية لفهم الأثر الأدبي ذاته والحكم عليه، وهو من بقايا المناهج القديمة التي بلغت ذروة نضجها وكشفت عن حدودها في القرن التاسع عشر الفرنسي. ومن الواضح أنّ ما تعاني منه «دراسة النص» على المستوى المدرسي في جميع المراحل من سطحيّة وأحكام عامة غامضة... ناتج من هذا الإطار التقليدي الذي لا فكاك منه والذي ما يزال يتحكم بالنقد على المستوى الأكاديمي وعند النقّاد الذين تكرّست آثارهم مراجع أساسية ومصادر يستقي منها المؤلفون المدرسيّون. لذلك لا أرى إمكانيّة تطور وتجدد في هذا المجال ما لم تتبدّل الممارسة النقديّة ولم تتجدّد المناهج والمفاهيم عند النقّاد «الأعلام» والجامعيين أولًا، لكي ينعكس ذلك تاليًا على مناهجنا ومؤلفاتنا المدرسيّة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. إننا ما نزال، إلى حدٍّ بعيد، أسرى ما تعلّمناه وعلّمناه خلال سنوات طويلة من أحكام عامة ندور في فلكها وهي تتحكم في أساليبنا وتلقي بظلها الثقيل على حياتنا الجامعيّة والمدرسيّة عامة. من ذلك: سليمان البستاني أبو النقد الحديث، طه حسين عميد الأدب العربي، المتنبي مالئ الدنيا وشاغل الناس، أراد البحتري أن يشعر فغنّى... إلى ما هنالك من أحكام نكررها أو ننسج على منوالها وكأن النقد الأدبي شبكة عنكبوتيّة لا خلاص من حبائلها، والأحكام الأدبية اختيار من قائمة تتضمّن أحكامًا عامة جاهزة من مثل: صدق العاطفة، رحابة الخيال،بلاغة التعبير، عمق المعاني، وحدة الموضوع، حسن التخلّص... وكأن الأدب إذا أبدع وتجدد... فهذا شأنه، بل ذَنبُه، وكأن المهمّ ألاّ تتغيّر الأحكام والمقاييس! ونحن نشهد، نتيجة ذلك، ما يعاني منه التلاميذ وكيف أصبحوا ينظرون إلى مادة الأدب ومدرّسيها، هذه المادة التي تتمتّع بطبيعتها بكل وهج الحياة ونضارتها وتجددها، وهي، إذا انقطعت جميع السُبُل والعلائق، سبيل القلوب إلى القلوب والعقول إلى العقول عبر الزمان والمكان واختلاف الأجناس والشعوب... وهي التي يُفترض بها على مستوى المناهج المدرسيّة أن تكون الواحة والمتعة والبهجة حين تُفتقدُ في سائر المواد.

على النقد الأدبي أن يرافق الحياة الفنّية ويتجدد بتجددها ويَجهد ليكون خليقًا بمرافقتها، وهو ليس نوعًا أدبيًا واضح المعالم، محدد المناهج، ثابت الأحكام، وهو ليس علمًا أو فنًّا مكتملًا ولا يتضمّن جهازًا ذا مقياس ثابت، كما أنّه ليس سلطة مستقلّة حاملة معيارًا تتعقّب به الآثار الإبداعية وتصدر عليها الأحكام المبرمة. هو نشاط فكري باحث أبدًا عن منهجه، شديد التطلب وعميق التأثر بالمستوى العلمي والثقافي والحضاري العام لكل عصر، والمفاهيم النقدية حصيلة مفاهيم فكرية وعلمية مختلفة، والمذهب النقدي حصيلة مذاهب متعددة مستوحاة من علم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس وعلم اللغة... وهي بالتالي مناهج في تحرّك وتبدّل واغتناء مستمرة لا تعرف الاكتفاء والثبات ونتائجها وأحكامها ذات طابع تاريخي وهي تبقى إلى حدٍّ بعيد

نسبية، حذرة كما سنظهر ذلك بإيجاز.

يعتبر الباحثون أن مناهج النقد الأدبي لم تتبلور إلاّ في القرن التاسع عشر. قبل هذا العصر كان هناك نقّاد بالمعنى الواسع للكلمة ولم يكن هناك نقد بالمعنى الدقيق. شهد هذا القرن عدّة مناهج نقدية كبرى بدءًا بـ Sainte-Beuve ثم Taine انتقالاً إلى Brunetière وLanson وسواهما.

يبني Sainte-Beuve منهجه على دراسة دقيقة لحياة الأديب في جميع ملابساتها وشؤونها الحميمة يقينًا منه أن معرفة الظروف الحياتية المحيطة بالأثر ضروريّة لفهمه وتذوّقه. قاده هذا المنهج إلى رسم لوحات حياتية – نفسيّة ناتئة الخطوط. غير أن لهذا المنهج محاذير وثغرات كثيرة إذ يقود معتمده إلى الاهتمام بظروف الأثر التاريخية والحياتية على حساب الاهتمام بالأثر ذاته، في حين أن موضوع النقد الأدبي الأساسي الحياة الفنيّة المتجلّية في الأثر لا الحياة العادية؛ فضلاً عن أنّ «الحياة الشخصيّة» ليست شأنًا واضحًا ومحدّدًا، بل هي مشروع اكتشاف دائم، والعلاقة بين الأثر والحياة بالغة التشابك والتعقيد، متعددة المستويات والأبعاد، وهي علاقة جدليّة طَرفا القضيّة غير محدّدين فكيف يمكن أن يتحدد التركيب الحاصل منهما. والواقع أن دراسة حياة الأديب كمدخل لدراسة أدبه منزلق سهلٌ كثيرًا ما يقود إلى إحلال العرضي محل الجوهري وكثيرًا ما تطمس تفاصيل الحياة ودقائقها وتفاهاتها الشعلة الحيّة في الأثر الأدبي. كثيرًا ما تُغري حياة الأديب دارسها بالانصراف إلى تتبع المغامرات ومواقف الضعف والطرائف والمهازل وتجاهل الآثار والاتجاه إلى أحكام ذاتيّة ومزاجيّة. إنَّ هذه الحياة مشتركة إلى حدٍّ كبير بين الأديب وسواه من عامة الناس، بينما هو أديب بما يختلف عن سواه فيقود الكشف عن بعض تفاهات الحياة الشخصيّة إلى الحكم بالتفاهة على ما أنتجته وهو قد يكون عبقريًّا. لعلّ أفضل ما بقي من هذا المذهب عدم انغلاقه إذ لامس جميع المذاهب التاريخية والنفسية والانطباعيّة... وقد أفسح المجال لمذهب H. Taine.

حاول Taine إنشاء مذهب يطمح إلى الموضوعيّة العلميّة ناظرًا إلى الآثار الأدبيّة نظرة العالم إلى أشياء الطبيعة. يحدد هدفه بأنه وصف للخصائص وبحث في أسباب تولّدها. عِلْم الأدب في نظره لا يختلف عن عِلْم النبات مثلاً، حيث يدرس الباحث على هدي المنهج ذاته وبالاهتمام ذاته «شجرة الليمون وشجرة الصنوبر» حسب تعبيره. في سبيل ذلك يعتمد على أربعة عناصر: الملكة الرئيسيّة Faculté maîtresse، العِرق، البيئة، العصر. العنصر الأول جوهر نفسي ينبثق منه سلوك الإنسان ويطبع آثاره بخصائص مميزة. مهمّة النقد الرئيسيّة اكتشاف هذه الملكة أو هذه الحالة النفسية المسيطرة. هذا هو البعد النفسي للنظريّة. وهكذا نجد أن Taine لا يكتفي برسم لوحات حياتيّة – نفسيّة كما فعل Sainte-Beuve، بل يجتهد في ردِّ الحالات الخاصة إلى حالة عامة. هي إذًا في صميمها طريقة استنتاجيّة لا استقرائيّة، وهي بالتالي تحمل في ذاتها نقاط ضعفها، إذ كيف يمكن استنتاج الخاص من العام دون افتراض هذا العام افتراضًا؟ وهكذا انقاد صاحب المنهج إلى الأحكام الذاتية في تقدير هذه «الملكة الرئيسيّة» بدل أن يتوصل إلى اكتشافها بأساليب الاستقراء من خلال درس أوضاع وحالات خاصة. بالإضافة إلى هذا البعد النفسي، لنظريّة Taine بُعد اجتماعي أركانه كما رأينا ثلاثة: العِرق والبيئة والعصر. العِرق كما يحدّده «مجموعة الاستعدادات النفسية الفطرية والوراثيّة»، والبيئة هي مجمل الظروف التي يخضع لها الشعب، والعصر هو مستوى التطور الذي يبلغه المجتمع في زمن معيّن. ولكن العِرق والبيئة والعصر وليدة «الملكات الرئيسيّة» التي يتحلى بها المجتمع. هكذا يردّ Taine الاجتماعيّ والتاريخي إلى النفسيّ، وبما أن النفسي يتحدّد بملكة رئيسية فرديّة أو جماعيّة يفترضها افتراضًا، يتحوّل نقده في النهاية إلى تعميمات وافتراضات لا تستند إلى واقع ولا يمكن إثباتها علميًّا.

في هذا المنهج الطَّموح والمتشدد والساقط علميًّا في آن كما رأينا، يضيع العنصر الذاتي وتُطمس القِيم الأدبية والجماليّة التي ينطوي عليها الأثر الأدبي، وها هو Sainte-Beuve ذاته يقول عنه: «عبثًا وصف Taine العِرق في خطوطه العامّة، وعبثًا صوّر الثورات والجوّ الأخلاقي السائد في مرحلة من مراحل التاريخ... فقد فاته أخصّ ما يتميّز به الفرد إذا وُضع مع سواه في ظروف مماثلة... فاتته ومضة العبقريّة».

يتناول Brunetière بالنقد مذهب Taine من منظار آخر فيأخذ عليه إهماله لوظيفة الحُكم في النقد الأدبي إذ اكتفى بالتفسير. مهمّة النقد الأساسيّة عند Brunetière إصدار أحكام على الآثار الأدبية. ولكن الحكم موقف ذاتي والنقد يهدف إلى الموضوعيّة. في محاولة للتخلّص من الذاتيّة وبلوغ الموضوعيّة أقام Brunetière معايير إذ ربط الأثر الأدبي بالنوع الأدبي الذي ينتمي إليه، والأنواع الأدبية في نظره تتطوّر وفق قوانين، وكل أثر يمثّل مرحلة من مراحل تطوّر النوع الأدبي. وكما أظهر «داروين» أنّ الأنواع تتطوّر بتمايز مطّرد وتعقيد تصاعديّ كذلك الحال في تاريخ الأنواع الأدبيّة. بين الآثار المنتسبة إلى النوع الواحد علاقات نَسب، على «المنهج التطوّري» أن يكشفها. الأنواع الأدبية إذًا كالأنواع البيولوجية تولد وتتطوّر وتنحط وتموت أو تتحوّل إلى أنواع أخرى، وهي في حالة صراع وتنازع بقاء، ما يموت منها يعود فيولد من جديد بعد سنوات أو أجيال. مهمّة الأثر الأدبي الإسهام في تحقيق الجمال عبر النوع الذي ينتسب إليه.

من الواضح أن هذا المنهج ذو قاعدة فلسفيّة ولكنها مفترضة افتراضًا، فهي ليست مستندة إلى واقع كما انّها ليست مستنتجة بأدلّة عقليّة. فمن قبيل الفرضية أن تكون هناك «أنواع أدبيّة» محددة وأنها تشبه الأنواع البيولوجيّة وانّها في تنازع بقاء وفي تطوّر وتحوّل مستمر... فضلًا عن أن معتمد هذا المذهب مضطرٌّ لتوجيه نظره إلى النوع وإلى المراحل الكبرى على حساب الآثار الخاصة ومميزاتها الذاتيّة. في هذه النظرة «النوعيّة» تغيب النظرة الذاتيّة، وفي الخصائص العامّة تضيع المميّزات الخاصة التي هي نسيج الأثر الأدبي.

من خلال هذا العرض لبعض أهم المذاهب النقديّة، بدا لنا واضحًا ارتباطها بالمذاهب الفلسفيّة والعلميّة، كما بدا لنا أنها تقوم على ردّات فِعل يحاول الواحد منها أن يحلَّ محلَّ الآخر. فكما قيل عن العِلم إنّه «مدفن نظريّات وافتراضات» يصحُّ القول: إن النقد الأدبي مدفن نظريّات وافتراضات. يقوم مذهب على أنقاض آخر وتبقى آثار الإبداع كخطّ الأفق البعيد مطمحًا يُغري بالإدراك وهو لا يُدرَك. هذا هو قدَر النشاطات الفكريّة على اختلافها في بحثها عن الحقائق الكبرى والغايات الأخيرة، بينما تتمتّع الآثار الإبداعيّة بالقدرة على مقاومة الزمن بما يتوهّج فيها من أنوار القِيَم الثابتة المتصلة بصميم النفس الإنسانية. أنعجب بعد ذلك من هذا الصراع الدائم بين النقد الأدبي والإبداع حيث يتخذ وجوهًا مختلفة يعبّر عنها بالتحدّي والتسلّط والانتقام حينًا وبالمنافسة والمحاكاة والتمازج حينًا آخر؟ أقول ذلك وأنا لا أقصد إلاّ النقد الجيّد مهما كانت المآخذ عليه، ولا أعني بأيّة حال النقد الصحافيّ الإعلاميّ ولا الجامعيّ التقميشي الذي يفتقر غالبه إلى جميع مقوّمات النقد الأدبي حيث لا ثقافة كافية ولا قواعد فكريّة وقلّما يعوَّض عنها في سلامة حسّ ورهافة ذوق. بعض النقّاد الكبار امتهنوا النقد بعد أن فشلوا في الإبداع. فهذا Sainte-Beuve ذاته شيخ النقّاد في القرن التاسع عشر يتحوّل إلى النقد بعد أن حاول الإبداع ولم يحالفه النجاح. حاول أن يجاري في القصّة Balzac و Flaubert وفي الشعر Hugo و Baudelaire وحين فشل مارس النقد وأحيانًا كثيرة من خلال معقداته وحقده.

يقول J. Paulhan في إشارة ملأى بالعنف والسخرية إلى طموحات النقّاد الفاشلة وأحكامهم الخاطئة وتطاولهم على المبدعين الكبار: «دُعي القرن

التاسع عشر عصر النقد، وذلك بالمعنى العكسي دون شك. إنه العصر الذي نجد فيه كل ناقد جيّد جاهلًا لأدباء عصره... لا يمكننا أن نقرأ دون خجل ما كتبه Sainte-Beuve عن Balzac و Baudelaire وما كتبه Brunetière عن Stendhal و Flaubert... فإذا كان النقد ضمير الفن، يمكننا القول إن الأدب لا يتمتّع بضمير صالح».

إنطلاقاً من موقف نقديّ ذاتيّ، وفي وعي لهذه الثغرات وفي محاولة لوضع أسس أكثر ثباتًا، وفي شعور عميق بالمسؤوليّة أمام عظمة الإبداع، عمّق النقد في العقود الأولى من هذا القرن صلاته بجميع التيّارات الفلسفيّة والعلوم الإنسانيّة واللسانيّة، وابتكر مفاهيم وطوّر وأرهف أخرى وأعاد النظر في الأسس والمناهج والنظريّات والتطبيقات والأحكام، وإذا بالمفكّرين والفلاسفة يتولّون مهمّة التجديد الفعلي في النقد الأدبي، وإذا بمذاهبه وتيّاراته ترافق وتستوحي تيّارات العلم والفلسفة التي شهدها هذا القرن أو تنبثق عنها. هكذا ظهرت تيارات النقد الفنومنولوجيّ والوجودي والماركسي والفرويدي بالإضافة إلى التيّار الذي انبثق عن العلوم اللسانيّة الحديثة... والتيارات التي انبثقت من تمازج مذهبين أو أكثر. وإذ لا يسعنا تتبع هذه المرحلة البالغة الغنى بالتفصيل، نكتفي بالإشارة إلى بعض المفاهيم المشتركة بين عدد كبير من ممثّليها.

يُعتبَر Bachelard الأب الحقيقي لتيّارات النقد الحديث. فقد ترك طابعه العميق على جميع النقّاد والمفكرين الذين عاصروه والذين أتوا بعده. جمع Bachelard بين تجديد فلسفة العلوم وتجديد فلسفة الأدب إذ بنى مذهبًا في فلسفة الإبداع الإنساني دارسًا الجذور العميقة لقوّة المخيّلة المبدعة، باحثًا عن الصور العميقة الغور التي تحتجب وراء الصور الظاهرة. في سبيل ذلك دعا إلى التعمق بعلم النفس التحليلي ودراسة العقد النفسيّة الأساسيّة. وفي حين اعتبر بعض علماء النفس الأدب مجالًا لتطبيق النظريّات النفسيّة، فهو بالتالي وسيلة والنظريّة هي الغاية، جهِدَ Bachelard في استغلال النظريّة لفهم الأدب، إذ هو الغاية.

هذه النظريّة العميقة قادته إلى دراسة عناصر الكون وكيفيّة تجلّيها في الآثار الأدبيّة. فهو يتساءل هذا التساؤل العميق المثقل بالمعاني: عندما يتكلّم الشاعر الحالم من يتكلّم فعلاً، هو أم الكون؟ هكذا يحاول أن يستعيد أصوات الكون العميقة والخفيّة كما تتجسّد في الآثار الأدبية.

يأخذ Bachelard على النقّاد نظرتهم الجزئيّة والمنحرفة، كما يأخذ عليهم نوعًا من العقلانيّة الضيّقة التي تترجَم أحكامًا عامّة وأحيانًا كثيرة خاطئة، كما يأخذ عليهم ضيق آفاقهم وضحالة ثقافتهم ووقوفهم عند السطحيّ والعرضيّ وعدم قدرتهم على التصدّي للجوهري... وإذا كان لا بدّ من حركة إصلاحيّة للنقد الأدبي فيجب أن تبدأ بالتصدّي لجوهر الموضوع... علينا أن نغيّر عاداتنا الثقافيّة ومقاييسنا الجماليّة والبلاغيّة.

يقول أحد النقّاد الحديثين (Doubrovsky) موضحًا ما يدعو إليه Bachelard: «لا يمكننا اليوم أن نقبل بالمعرفة البديهيّة الساذجة للنفس الإنسانية، فهذه المعرفة مادة لأحاديث الصالونات ومحاضرات بعض أساتذة الجامعات ووجهاء المجتمع. إن علم النفس التحليلي يوفّر لنا اليوم القاعدة الصلبة لدراسة النفس البشريّة». يدعو Bachelard الناقد الأدبي إلى التحلّي بثقافة تحليليّة – نفسيّة وفلسفيّة وجمالية عميقة تهيّئه للتوصل إلى بناء نظريّة في المعرفة وإلى تكوين رؤيا شاملة للعالم لكي يحق له أن يتناول الآثار الأدبيّة بالدرس والتقييم.

وإذ يضيق المجال عن تتبع هذا النهج النقدي الجديد البالغ الغنى وما تفرّع عنه من مواقف ومحاولات تطوير وإضافات خلال العقود الثلاثة الأخيرة من هذا القرن، نكتفي بهذه الإشارات الأساسية منتقلين أخيرًا إلى بعض النتائج العامة:

١ – ليس للنقد الأدبي منهج واحد ثابت يصلح لكل أدب ولكل زمان ولكل أثر. إنّه نشاط فكريّ في تحرّك وتجدد مستمرّين.

٢ – المذاهب النقدية الكُلّية التي تدّعي القدرة على إعطاء الأجوبة الأخيرة لما تطرحه الآثار الإبداعيّة من قضايا وأسئلة وتساؤلات أثبتت فشلها.

٣ – النقد الأدبي ليس نوعًا أدبيًّا مستقلًّا أو نشاطًا فكريًّا قائمًا بذاته، بل هو شديد الارتباط بالعلوم والفلسفات السائدة في كل عصر، ومفاهيمه ومقاييسه بالتالي، في تطوّر وتجدد دائم.

٤ – إن مفاهيم مثل: النوع الأدبي، النص، المضمون، الأسلوب، الصورة... مفاهيم غير ثابتة وهي تتبدّل بتبدّل النظريات الفلسفيّة والنفسيّة واللغوية في كل عصر.

٥ – لا يمكن ولا يجوز لمن يتولّى مهمّة النقد الأدبي، على أي مستوى كان، ألّا يكون مثقفًا ثقافة واسعة وعميقة. لا نبالغ في التطلّب (على المستوى المدرسيّ) ولكننا من جهة أخرى لا يجوز أن نبالغ في التساهل.

٦ – النقد الأدبي ليس محكمة، والناقد ليس قاضيًا يصدر الأحكام. حَسْبه أن يتحلّى بسلامة الذوق وصدق الحسّ وعمق الثقافة لكي يتمكّن من الدخول إلى هيكل الفن. قبل مرحلة الحكم هناك مراحل الإحساس والشعور والفهم والتعاطف والتذوق والدخول الرفيق والمؤنس في أجواء الأثر الأدبي، أي في أرجاء نفس في أجلى لحظات صفائها وتألقها. مرحلة الحكم هي الأخطر والأكثر إضطرابًا ونسبيّة.

٧ – مناهج النقد الأدبي متعددة كما رأينا، ومن الخطأ الاعتقاد أنه يمكن اعتماد منهج واحد وتجاهل سواه، بل هي مناهج متطورة ومنفتحة ومتكاملة. الأثر الأدبي هو «الثابت» وكل ما عداه متغيرات. الناقد الحقيقي هو الذي ينفتح على جميع المذاهب ويؤالف بين ما يبدو متباعدات لإرهاف مفاهيمه ووسائله. محبة الأدب، والثقافة الواسعة والعميقة، والمرونة والتواضع صفات ضروريّة يجب أن يتحلّى بها الناقد الأدبي.

٨ – حان للنقد العربي في جميع مستوياته أن يتحرر من المناهج التقليدية سواء التراثية منها أو ما يُظَنّ أنها تتمتع بحداثة دائمة، وأن ينفتح على مذاهب النقد العالميّة يستوحيها بما يتفق مع روح الأدب العربي وعبقريّة اللغة العربيّة.

٩ – تتخذ هذه المواقف والدعوات أهميّة خاصة في فترة يتمّ فيها الإعداد لوضع مناهج جديدة. فإذا كانت وزارة التربية، وبنوع خاص المركز التربوي، جادّة فعلًا في التحضير لوضع مناهج جديدة، فإننا نهيب بجميع المسؤولين وباللجان التحضيريّة في مادتي الأدب العربي والأدب الأجنبي أن يولوا هذا الموضوع الأهميّة التي يستحقّها، فلا تأتي المناهج جديدة بالظاهر أو بالمقياس الزمني فحسب، بل أن تكون فعلًا جديدة، أي معبّرة عن مستوى العلوم العصريّة، متطوّرة بتطوّرها، جديرة بالأجيال الجديدة وتطلعاتها. لكي يحقّ لنا الأمل، على من سيكلَّفون القيام بهذه المهمّة الخطيرة أن يتحلّوا بثقافة فكريّة وتربويّة وأدبيّة واسعة وعميقة وبحسٍّ عصريّ وبمستوى أخلاقي رفيع... لكي لا تتغيّر الأشكال والأسماء والمظاهر ويبقى الجوهر ونبقى معه خارج العصر والزمن.

- ٣ -

دراسة النصّ

محاولة تعريف - اقتراح منهج

قد يتوقع البعض، ونحن نعالج هذا الموضوع: «دراسة النص» فرض منهج ثابت يطبَّق بشكل آلي ويتمّ الحصول على نتائج ثابتة ونهائية. غير أن الموضوع ليس بهذا اليُسر ولا يمكن أن يعالَج بهذه الطريقة، إذ إنه، كما سنرى، نتيجة عوامل وعناصر متعددة علينا أن نحيط بها، وهو نتيجة معطيات فكرية وثقافية ومراحل من تطورات الفكر النقديّ وليس موضوعًا معزولًا قائمًا بذاته. كيف يمكن أن نقترح منهجًا ثابتًا قبل أن ندرك موقع هذه المحاولة في سياق الدراسة الأدبية بشكل عام ومبرّر هذه المحاولة وخلفياتها الفكرية والتربوية، ثم كيف نفرض أو نقترح المنهج قبل تحديد الهدف وقبل أن نعرّف النصّ وندرك عناصره ومقوّماته التي تجعل منه نصًّا أدبيًا وقبل أن نميّز بين أنواع النصوص وقبل أن نحدّد ما نقصده تمامًا إذ نقول «دراسة»؟... أسئلة تطرح ذاتها كما تتفرع عنها أسئلة كثيرة أخرى علينا أن نلمّ بها قبل الوصول الى مرحلة اقتراح منهج معيّن نطبّقه.

هذا ما سنحاول القيام به محاولين ما أمكن الإيضاح والتبسيط.

إيضاحات وردّ على اعتراضات محتملة:

١ - هل الثقافة ضرورية الى هذا الحد لتعليم الأدب في المرحلة المتوسطة بنوع خاص وهل هي ممكنة التحصيل؟

قد يُستنتَج من العرض السابق شعور بالتطلّب الزائد في غير موضعه. ولكنَّ الواقع أنه لا يمكن النهوض بمسؤوليات التعليم من دون ثقافة واسعة وعميقة. لا يمكن تحديد الاتساع والعمق إذ هو شأن نسبي وذاتي، ولكن يمكن إيضاح هذا المستوى المطلوب من خلال متطلبات الممارسة. لا يمكن مثلًا أن تقف حدود ثقافة المعلّم عند مستوى الصف الذي يدرّسه، كما لا يمكن أن تنحصر ثقافته في المادة التي يدرّسها وحدها. ليست الثقافة كميّة معلومات تُلقى في وعاء قابل لاستقبالها لنطمئنّ إلى أنها كافية، بل هي غنًى نفسيّ وفكريّ وأخلاقيّ مُكتسَب في معاناة طويلة وشاقّة بقدر ما هي ممتعة تنعكس على السلوك ويكون لها وهج وتأثير واعٍ حينًا آخر، فضلاً عن ضرورة أن يكون المعلم مُهيَّأً للإجابة عن عدد غير محدّد من الأسئلة في عصر تتسارع فيه الاكتشافات وانتقال الأفكار والمفاهيم عبر مختلف الأجهزة الإعلامية بحيث أصبحت المعارف والاكتشافات على متناول الجميع ولو في غير دقة وعمق، وحيث زالت الحدود بين علوم ونشاطات كانت تبدو الى زمن غير بعيد منفصلة أو متباعدة، كعلم النفس والفلسفة وعلم اللغة وعلم الاجتماع وكثير سواها... أضيف الى ذلك أن اكتساب مستوى ثقافي عالٍ يسمح للمعلّم بحلّ كثير من قضاياه التي ما تزال ترافقه ربما منذ عهد الدراسة. قد يجد مثلًا في علم النفس حلًّا لمشكلة تعترضه في سلوك بعض التلاميذ، وفي علم اللّغة حلًّا لمشكلة في دروس القواعد أو دراسة النص... وما إلى ذلك. المثقّف هو القادر على تقريب الأمور وتبسيطها،

وضعف الثقافة يؤدي الى ضعف الثقة في النفس والى الادعاء كردّة فعل تعويضية والى تعقيد الأمور تثبيتًا لتفوّق متوهَّم. ليس المقصود دعوة الى التخصص في موادّ متعددة، بل هي دعوة الى الاجتهاد في اكتساب ثقافة متنوعة ومتجدّدة، وهو أمر ممكن الى جانب كونه واجبًا. اذا كانت ظروف الحياة الراهنة مانعة أو غير مشجعة، فيجب معالجة العلّة لا إسقاط الضروريّ الواجب، كما أن عوامل كثيرة أصبحت متوفرة للمساعدة في هذا المجال: إنشاء المكتبات في المدارس والصفوف، الاشتراك بنشرات ومجلاّت، إقامة ندوات.. وما الى ذلك من مجالات اللقاء وتبادل الأفكار والخبرات بين زملاء المدرسة الواحدة وبين زملاء من مدارس مختلفة بالإضافة الى دور المنسقين والمرشدين التربويين في هذا المجال.

٢ – مستوى التلاميذ ضعيف وما يُعطى لهم يكفيهم ويزيد:

الجواب على هذا الاعتراض هو أنه موقف انهزاميّ يخفي ميلًا الى الاستسلام والبقاء في الوضع الذي نحن فيه. الحكم بالضعف ليس دائمًا أمراً سهلًا. كل تلميذ، كل إنسان، ضعيف بالنسبة الى من هو أقوى منه. واذا كان المقصود بالضعف تدنّي مستوى التفكير والأداء اللغوي بالنسبة الى عمر التلميذ وصفّه بمقياس ما نفترضه نحن أو تفترضه المناهج المقررة أن يكون عليه، فهو موضوع بالغ التعقيد، متعدد العناصر. من العوامل المؤثرة التي تحدّ من موضوعية الحكم، بل من صحته: المناهج ومدى صلاحيتها وانسجامها مع ذوق التلميذ وتفكيره ومدى تلبيتها لأمانيه وأحلامه وتطلعاته.. موضوع التقييم: هل نقيّم مستوى قدرته على الفهم والتحليل أم مستوى قدرته على الحفظ، درجة خضوعه الصاغر لأحكام البرنامج أم درجة استقلاليته وتمرّده على كل ما هو مفروض فرضًا.. وهل نقيّم مستواه الفكري المجرد أم مستواه الشعوريّ؟ ويبقى السؤال: كيف نقيم وما هو الضامن لسلامة تقييمنا؟ ألا يدفعنا هذا الوضع الى موقف نقديّ ذاتي فنتساءل: ماذا أعطينا هذا التلميذ كي يحقّ لنا أن نطالبه بكل هذه المطالب وبكل هذه الشدّة؟ اذا كانت المناهج والبرامج عائقًا في وجهه، والكتاب المدرسي وسيلة غير صالحة بين يديه، وبين المدرسة وبين حياته الخاصة والاجتماعية هوّة عميقة، فماذا نرجو منه، بل بأيّ حق وأية عدالة نحاسبه ونحاكمه ونحكم عليه؟ واذا حكمنا على تلميذ بالضعف في مادة اللغة العربية مثلًا في حين حقق نجاحًا أو تفوقًا في مادة الرياضيّات أو العلوم مثلًا، فماذا يكون موقفنا؟ هل نحكم عليه، أم أن مجموعة من الظروف الاجتماعية والتربوية ومن الأساليب والبرامج هي أحق منه في الحكم عليها؟

ظاهرة الضعف إذًا ليست بهذه البساطة، ويبقى على التربويّ والمعلّم واجب الكشف عن أسبابها القريبة والبعيدة للتمكن من معالجتها، ويبقى أن التلميذ إذا عوّدناه الاستسلام والقناعة استسلم وقنع، وإذا عوّدناه التطلب والاستزادة تطلّب واستزاد. وتبقى لديّ القناعة بأنّ ما يزعج التلميذ أو يُحبطه ليست المعلومات التي تفوق مستواه أو الجهد الفكريّ الذي يفوق قدرته، بل شعوره بالتفاهة ولا جدوى ما يتلقنه ومجافاة المنطق والذوق والحسّ الصحيح.

٣ – المناهج الرسمية مُلزمة لنا وحسْبُنا التقيّد بها:

صحيح أن المناهج تحدّد لنا الإطار الذي يجب أن نعمل من خلاله: المادة والأسلوب وعدد الحصص والإعداد للامتحان الرسمي. ولكن هذا الوضع يجب ألاّ يخلق فينا حالة استسلام فنتخذ المناهج حجة لنحمي بها ميلنا الى الاسترخاء والتقليد، بل عليه أن يخلق في نفسنا حافزًا للمطالبة بالتغيير والتعديل والتجديد. وبما أن مناهجنا متخلّفة، فإننا كمعلّمين ومربّين نسهم بدرجة من الدرجات، عن وعي أو غير وعي بنشر التخلّف. المناهج سلطة لها واضعوها وحُماتها والمستفيدون منها، وهي ككل سلطة تحاول أن تحمي نفسها فتتحصّن وتنغلق في وجه ما يمكن أن يهبّ في وجهها من رياح التغيير والتجديد، ولكن الانغلاق مناقض لسُنّة الحياة،

فتتحتّم المواجهة، ومهما طال الصراع فإن الغلبة ستكون في النهاية للحياة.. وكالحقوق الاجتماعية والوطنية، لا تُنال الحقوق الفكرية والتربوية بغير صراع، وقد يكون أطول وأعنف لأنَّ النظام التربوي هو الأصل وسواه فروع.

كل منهج محكوم عليه أن يصير يومًا ما باليًا ومتخلّفًا. غير أنه اذا تمتّع بشيء من المرونة يمكن أن يتطوّر من الداخل فيتمّ تجنّب الصراع الحادّ. أكثر المناهج تسلّطًا وتحكّمًا يمكن استغلالاها لتوسيع ما ضاق من قنواتها، ولبثّ الحياة في ما تجمّد من عروقها. فمناهج الأدب العربي مثلًا قابلة للتطويع لدى معلّم نيّر الذهن يحسن التوفيق بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون. والواقع، كما ذكرتُ في موضوع سابق، أنَّ سيّئات التطبيق تفوق سيّئات المنهج في ذاته. فحين اكتفى المنهج بوضع التوجيهات والخطوط الرئيسية، عمد المطبّقون في الكتب المدرسية وأسئلة الامتحانات الرسمية الى تثبيت قوالب جامدة وأنماط جاهزة يمكن مواجهتها بالعودة الى روح المنهج ذاته. أقول ذلك ونحن في مرحلة أمل وترقّب، بعد إقرار «الخطة التربوية» لوضع مناهج جديدة نرجو أن تنقلنا فعلًا من العصور الوسطى الى العصر الحديث.

٤- مستوانا كان أفضل. علينا أن نعود الى الأسلوب القديم:

إنَّه صراع الأجيال. جيل الآباء لا يتنازل بسهولة **عن سلطته** وانجازاته الى جيل الأبناء. لهم الحكمة والرصانة والشعور بالمسؤولية.. وللأبناء الخفّة والتسرّع والطيش.. ولكن جيل الآباء ينسى أنه هكذا كان في نظر آبائه وينسى أن التطور سنّة الحياة وإن خفيت علينا معالمه أو صعب الاعتراف به لغايات وأهواء. قد يخلو العصر الحديث من عبقريات شهدتها العصور السابقة ولكن مستوى العلم والثقافة في اطّراد مستمر. فالتلميذ الثانويّ اليوم يملك من المعلومات ما يفوق معلومات اقليدس والخوارزمي وديكارت.. وهذه هي الحال في مختلف مجالات العلوم والعلوم الإنسانية بما فيها النقد الأدبي بجميع فروعه. لا يجوز لنا أن نبقى أسيري مناهج السالفين محيطين إياهم بهالة من التقديس لأن في موقفنا هذا منهم احتقارًا لهم ولأنفسنا. لم يبلغوا ما بلغوه في مجال الإبداع إلاّ بتخطّيهم لأسلافهم وبتحضير لاحقيهم لتخطّيهم بدورهم. انهم ليسوا مراجع أولى وأخيرة بل منارات نهتدي بها لمعالجة قضايانا وقدوة بسيرتهم وتفانيهم ومناهجهم وبعض المفاهيم الأساسية التي أضافوها الى قائمة الحضارة الإنسانية.

وهكذا في عودة الى موضوعنا الأساسي لا يجوز لنا أن نعالج موضوع الأدب كما عالجه النقّاد السابقون ولكننا نهتدي بمناهجهم وبما ثبت على الزمن من مفاهيمهم لنعالج الموضوع معالجة عصرية. إنّ ما يردّده البعض من أن «دراسة النص» تمرين مبسّط وضع مراعاة لمستويات ضعيفة وهو قليل التطلّب إذا قوبل بالتمارين السابقة مما دعي «التحليل الأدبي» أو «البحث الأدبي» في رأيي غير صحيح. «دراسة النص»، كما سنظهر ذلك، اذا أُعطيت جميع أبعادها، أرقى ما توصّل اليه الفكر النقديّ. هي فن غربيّ نشأ في ظروف فكرية وثقافية معينة ودخل المجال المدرسي في جميع المراحل من خلال هذا الجوّ الفكريّ، ولكنّنا إذْ أدخلناه في مناهجنا أسأنا فهم أبعاده ومناهجه. استوردنا التعبير جاهزًا وكأننا قطفنا ثمرة ناضجة. وإذا صحّ هذا الموقف في شؤون الحياة المادية على اختلافها صحة ظاهرية دون النظر الى انعكاساته على حياتنا الاجتماعية والنفسية والأخلاقية، فانه لا يمكن أن يصحّ في الشؤون الفكرية والحضارية والثقافية، ذلك أنه لا يمكن أن يفكر ويتحضّر ويتثقّف أحد عن أحد. القِيَم تُكتسَب بمعاناة طويلة وعميقة لتتّخذ موقعها كمركّب أصيل في الذات الفردية والحياة الاجتماعية.

بعد هذه المقدمات والايضاحات العامة ننتقل الى طر ح الموضوع بدقة:

ما هي دراسة النص؟

في حالات الفوضى والغموض والاضطراب تتحتّم العودة الى الأصول، الى الدلالات الحقيقية «الأولى» للتعابير لتأمين قاعدة ثابتة، ننطلق منها لعرض مسار المفاهيم ودلالاتها الاصطلاحية بتأثير المعطيات الثقافية والحضارية. دراسة النص ترجمة للتعبير الأجنبيّ Etude de texte أو Explication de texte فهما متماثلان دلالة وإن اختلفا لفظًا.

بالعودة الى الأصل اللاتيني للفظة Etude نجد معنى: التركيز وحدّة الذهن في سبيل الفهم. والأصل اللاتيني للفظة Expliquer يعني: déplier, déployer أي: نشَر، بسَط، أبان، عرض..

.وأصل معنى Texte في اللاتينية: Tissu, Trame أي: نسيج.

وهكذا انطلاقًا من التعبيرَين الفرنسيَّين Etude de Texte و Explication de Texte وبالعودة الى أصولهما اللاتينية يتكوّن لدينا جوّ دلاليّ هو أن النص أشبه بقطعة من النسيج المحوك بدقة وإحكام، والمطلوب فكّ عقده وحلّ بنياته ليبدو لنا واضحًا جليًا.

واذا انتقلنا الى التعبير العربي نجد ما يضيف الى هذه الدلالات مزيدًا من الوضوح والغنى. فمعنى شرح: قطع الشيء طِوالا، وفصّل الأجزاء المتلاحمة بعضها عن بعض، ومجازًا: كشف وفسّر وأوضح.

ومن معاني «درس» الحقيقية: محا، أخلق، (درسَ الثوبَ: أخلقه) وأخضع وذلّل. ومجازًا: تعلّم وحفظ. يقال: درستُ الكتابَ: ذلّلتُه بكثرة القراءة حتى خفّ حفظه عليّ. الدُّرْسة: الرياضة.

دَرَسْتُ الصعبَ: رضته، أخضعته. طريق مدروس: كثُر مشْيُ الناس فيه حتى ذلّلوه. وكذلك معنى: «حلّ» و«حلّل» – حلّ العقدة: فكّها.

ومن معاني «النصّ»: أقصى الشيء وشدّته وغايته. ومنه التعبير: نصَصْتَ الرجلَ: استقصيتَ مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده. و«النصّ»: الظهور.

وهكذا يصبح معنى «النصّ»: مجال استخدام أقصى الجهد لإظهار ما تنطوي عليه النفس. وهو معنى رائع في وضوح دلالته وغناها وتصوير الفعل النفسي المؤدي الى تحقيقه. ومعنى «النسيج» الذي وجدناه في أصل معنى Texte ليس غائبًا عن دلالة التعبير العربي. فالمعنى الحقيقي لـ «نسج»: حاك، ومجازًا: نظم (الكلامَ أو القصيدة). نقول: نسج الثوب ونسج الشعر كما نقول: حاك الشاعر القصيدة.

هكذا وجدنا قاعدة ثابتة ننطلق منها في بحثنا عن «دراسة النص»، كما وجدنا تقاربًا وتكاملًا في الدلالات الحقيقية والمجازية للتعابير الأجنبية والعربية التي تدور حول النص ودراسته.

واذا شئنا التلخيص والإيجاز في نظرة شاملة تجمع كل الدلالات قلنا:

النص قطعة منسوجة (حقيقةً أو مجازًا) بذلَ ناسجُه أقصى جهده في سبيل إحكام عُراه ليبدو مكتمل الصياغة وفي أجلى حلّة تعكس ما تزخر به نفسه؛ وعلى من يتولى درسه أن يَحلّ ما انعقد من خيوطه (حقيقةً أو مجازاً) ويبسطَه لإدراك دقائق صنعته وفهم ما ينطوي عليه من فن وجمال.

نتقدم أكثر باتجاه الموضوع الأساسي ونتساءل: ما هو النص بالمفهوم الأدبي الدقيق؟ ليس الجواب سهلًا بعكس ما يبدو الأمر في الظاهر. بامكاننا تحديد النص العلمي أو الفكريّ بسهولة نسبية فنقول: انه مجموعة من العبارات تقلّ أو تكثر ولكنها محددة في حيّز مكاني وزماني (تستغرق مساحة معينة ووقتًا معينًا لقراءته أو سماعه) بحيث يمكن درسها ومناقشتها وهي تحمل مضمونًا هو مجموعة من الأحكام والآراء تُحلَّل وتناقَش. ولكننا إذ ننتقل الى مفهوم «النص الأدبي» تواجهنا صعوبات كثيرة إذ هو ليس مسألة رياضية تنتظر حلاً

واحدًا لها وينتهي الأمر، بل هو شبكة من العلاقات البالغة الغنى والتعقيد، وهو لذلك مشروع دراسة مستمرة، وككل «شيء جميل» ينبوع فرح ووحي لا ينضب. تختلف نظرتنا اليه ودرجة تعاطفنا معه باختلاف الحالة النفسية والمزاج والمستوى الفكريّ والثقافي.. وباختلاف درجة «أدبيته».

هكذا ينطرح السؤال بدقة وإلحاح: ما الذي يجعل «النص الأدبي» أدبيًّا؟ ما هي مقوّماته الجوهرية؟ ما هي الحدود الفاصلة بين «نص أدبي» وآخر غير أدبي؟ ما هي المشتركات عبر العصور والأنواع الأدبية واختلاف الشعوب واللغات بين قصيدة لامرىء القيس وقصيدة لبودلير وقطعة نثرية لجبران وأخرى لأمين نخلة مثلاً؟ هل التعليق السياسي والمقال الاجتماعي والتحقيق الصحافي نصوص أدبية؟ ولماذا؟ اتخاذ الأنواع الأدبية والفنون والمواضيع مقياسًا للحكم لم يعد مقبولاً بعد أن زالت الحدود بين الأنواع الأدبية، بل ان التعبير «نوع أدبي» فَقَدَ دلالاته الواضحة وكذلك زالت الحدود بين الشعر والنثر؛ ومقاييس «الجمال» و«التأثير»... مقاييس ذاتية لا يصحّ أن تُعتمد.

نكتفي كجواب مُرْضٍ عن هذه الأسئلة، إذ لا مجال للمعالجة الوافية، بالقول: انّ ما يميّز النص الأدبي عن سواه، وما هو مشترك بين النصوص الأدبية على اختلافها كامن في طريقة استخدام اللغة. النص الأدبي مجال لاستخدام اللغة استخدامًا خاصًا، بل انها تبدو وكأنها غير مستخدمة لأن لها كيانها الخاص. في الكلام العادي اللغة وسيلة للاتصال، وفي البحث العلمي وسيلة لنقل المعلومات، وهي في سبيل الدقة تتحوّل أكثر فأكثر الى رموز وإشارات، في حين أن اللغة في النص الأدبي قيمة جمالية. تؤدي اللغة وظيفتها في الكلام العادي وينتهي دورها لأنها مجرد وسيلة، بينما اللغة في النص الأدبي وسيلة وغاية في آن واحد: ترتفع الوسيلة الى مستوى الغاية، أو بتعبير آخر تتّحد اللغة (الوسيلة) بالمضمون الذي تنقله (الغاية) ويصبحان واحدًا.

في هذا الاستخدام الخاصّ للّغة يكتسب النص الأدبي «كثافة» ويعطي إحساسًا لقارئه ودارسه بأنه يتألف من مستويات أو «طبقات» متعددة، ذلك لأن للألفاظ والتعابير «وهجًا دلاليًا» لا دلالة واحدة ويزداد هذا الوهج وتتّسع حقوله حين تنكشف للدارس شبكات من العلاقات فيما بينها، عناصرها «تيمات» وبنيات صوتية وتركيبية ودلالية والوجوه البلاغية على اختلافها.. وهي في النصوص الكبرى ينبوع إيحاءات لا تنتهي. في هذه الحقول الدلالية المتشابكة تسقط الحدود بين المضمون والأسلوب وتتحول الوجوه البلاغية الى تجسيدات للرؤى والأحلام والهواجس والانفعالات وتُخلَق اللغة خلقًا جديدًا فتستعيد صفاءها وبراءتها الأولى بعد أن استُهلِكت في التعابير الجاهزة والعامة والمجردة.

نَذكر المفهوم الأساسي في علم اللغة وهو «تحكمية الإشارة اللغوية»(١) L'arbitraire du signe أي أن العلاقة بين اللفظة ومدلولها اصطلاحية. النص الأدبي محاولة لردم الهوّة بين اللفظة والشيء، محاولة لنقض هذه التحكمية وبناء علاقة ضرورية بينهما وكأن الكلام عن الشيء فعل حضور للشيء ذاته. الأسلوب في النص الأدبي الرائع مصالحة عميقة بين الكلمات والأشياء أي فعل خلق حقيقي.

علاقة النص بكاتبه:

يَطرح هذا الموضوع علاقة الأدب بشكل عام بالأديب الذي أنتجه. وهي علاقة بالغة الغنى والتعقيد. في نظرة أولى نقول هي علاقة الصانع بصنيعه. ولكن هذا القول لا يفيدنا كثيرًا إذ لا يقدّم لنا أيّ إيضاح عن طبيعة هذه العلاقة. لا نخدعنّ بالظاهر فننساق الى الاعتقاد أننا إذا أدركنا الظروف والمناسبة المحيطة بالأثر وعرفنا حياة الأديب نتوصل حتمًا إلى إدراك أثره. أظهرنا

(١) راجع البحث ٤: بعض مفاهيم أساسيّة صفحة ٢٢

في مواقف متعددة قصور هذه النظرة، بل سذاجتها وفشل المذاهب النقدية التي اعتمدتها. ذلك أن الأثر الأدبي مهما حمل من خصائص مُنتجه تبقى له خصائصه المميزة وكيانه المستقلّ. فهو لا «ينقل» من صاحبه مضمونًا واضحًا ومحدَّدًا إذا بحثنا عنه عثرنا عليه، بل هو شبكة متداخلة من الشحنات النفسية والمزاجية، من الحالات الخاصة والأوضاع العامة، من أصداء الماضي البعيد وأحلام الحاضر ورؤى المستقبل تنبض في أسلوب هو حركة الجسد والروح والكيان في صراعها مع اللغة التي هي المادة المقاوِمة العصيّة والمجال الوحيد للتحقيق والتجسيد. يحذّرنا Montaigne من الانزلاق السهل والانخداع في اعتبار العلاقة بين الظروف الحياتية بالأثر الأدبي علاقة واضحة بسيطة كعلاقة العلّة بالمعلول أو المركّب الكيماويّ بعناصره إذ يقول: «أنا لم أصنع كتابي بقدر ما صنعني هو». وهو يعني بذلك أن كتابه ليس مضمونًا جاهزًا صبّه في قالب اللفظ والتعبير، بل هو عوالم غنية، متشابكة وفي جهده الابداعي وصراعه العنيف مع اللغة لاخراجه الى الوجود تفتقت في نفسه أبعاد أغنت ذاته فأصبح بعد إبداعه غير ما كان في حياته العادية. نقول ذلك ونحن نعلم أن كتاب Montaigne محاولات فكرية، فكيف بالأثر الشعريّ الذي تضرب جذوره عميقًا في الاحساس والشعور والانفعال والفكر ورؤى الأحلام واللاوعي؟ كثيرًا ما عبّر المبدعون، كلٌّ بأسلوبه الخاص عن ضرورة الفصل بين حياة الأديب و «حياة» الأثر الأدبي. يقول M. Proust: «ان الأثر الأدبي نتاج «أنا» مختلفة عن الأنا المتمثّلة في عاداتنا، في حياتنا الاجتماعية، في ممارساتنا ومباذلنا». ويقول P. Claudel: «ان الصَّدَفة لا يمكن أن تفسّر الجوهرة التي تضمُّها، وذهنية الصانع لا علاقة لها بقطعة الديباج التي ينسجها»... وفي ذلك تشديد على الطابع الصناعي الابداعي للأثر الأدبي.

لذلك على دارس النص ألاّ يُخدَع بظاهر ما يعرفه عن حياة الأديب و«خصائصه العامة»، ولا حتى بما يعلنه عن نفسه، بل عليه أن يبحث عمّا تتضمنه «طبقات» النص وتضاعيفها وثناياها.. ولحظات الصمت والفراغ فيها، أي عليه أن يقرأ الوجه الآخر للنص. فرُبَّ نغمة في الأسلوب تفضح موقفًا، ورُبَّ نفي لموقف يؤكد هذا الموقف بالذات.. ورُبَّ محاولة نفي وإخفاء كانت حجة للاعلان... من هنا أهمية دراسة الأسلوب في دقائقه وأهمية التحليل النفسي.

هل نستنتج من ذلك أن معرفة حياة الأديب مُسيئة الى دراسة أدبه أو عديمة الجدوى؟

انها إحدى الوسائل التي يمكن أن تلقي بعض الضوء فتُعتمَد كأحد المصادر ولكن بحذر ودقة وروح نقديّ يقظ بحيث يختار من أحداث الحياة ما له فعلاً تأثير على الأدب فتُدرَس هذه العلاقة الجدلية بينهما ويصحّح الواحد الآخر، وفي كل حال تبقى النتائج أقرب الى حدوس وطروحات منها الى حقائق ثابتة.

أبعد من دراسة النص:

حاولنا في هذه الجولة أن نضع الموضوع في إطاره الصحيح لنتمكن من معالجته معالجة مُرْضية. في سبيل ذلك كشفنا عن الخلفيات الفكرية والنفسية واللغوية الكامنة وراء هذا النوع من التمرين الأدبي كما وضعناه في سياقه التاريخي وأظهرنا علاقته ببقية النشاطات النقدية والعلوم الانسانية وكان ادراكنا يعمق، كما أعتقد، في كل خطوة لطرفي الموضوع: النص من جهة ودراسته من جهة أخرى.

نستنتج من ذلك أن الموضوع لا يمكن أن يعالَج بتسرّع أو خفّة إذ هو يطرح قضية الأدب في صميمها وقضية منهج دراسته. لذلك لا يجوز أن يستمرّ الوضع كما هو في مناهجنا ومؤلفاتنا وامتحاناتنا الرسمية. ظهرت نتائج مناهجنا وأساليبنا في تدريس الأدب خلال عقود طويلة في رفض الطلاّب لها بل كرهها وفي انحطاط المستوى اللغوي والفكريّ وفي تحول هؤلاء الطلاّب، في أحسن الحالات، الى مستودعات معلومات جامدة، ميتة، واقفة سدًّا منيعًا بينهم وبين روح العصر

ونضارة الحياة وآمال المستقبل.

دراسة النص مجال لاكتساب ثقافة معاصرة حيّة، وللارتباط بالتراث الحيّ والأدب المعاصر والاطلاع على المناهج الحديثة في العلوم اللغوية والانسانية، وارهاف الذوق والقدرة على التحليل والمناقشة وإبداء الرأي وتسديد المنطق.. وأين نحن من كل ذلك؟

وأخيراً ماذا بعد دراسة النص؟

بعد دراسة النص النصّ ذاته. يجب ألّا يصرفنا هذا التمرين في التحليل والتذوّق عن الإبداع، بل يجب أن يكون حافزًا له. يجب أن نُشعِر التلميذ أن الأهم من دراسة النص منافسته بابداع نص مقابل. في أعماق كل تلميذ قوى إبداعية كامنة بالقوة علينا أن نعرف كيف نخرجها الى الفعل.

- ٤ -

بعض مفاهيم أساسية:
علم اللغة - دراسة النصوص

في تاريخ كل علم محطّات كبرى أو مفاصل أساسية يمثّلها مبدعون كبار يُحدثون تحولًا في طرح الموضوع وفي مناهج البحث والنتائج التي يتوصلون إليها بحيث يتحتم على الباحثين بَعْدهم القول: قبل فلان وبعده.. ولعلّ ما يمثّله F. dc Saussure بالنسبة إلى علم اللغة لا يكاد يجاريه فيه أحد من العلماء في العصر الحديث، وذلك لعمق الثورة التي أحدثها، ولامتداد أثرها وشمولها مختلف العلوم الإنسانية والتيارات الفلسفية. فمحاضراته في علم اللغة العام Cours de linguistique générale ما تزال تمدّ جميع الباحثين والمفكرين بمادة خصبة لم تُستنفَد بعد.

سنقتصر في هذا المقام على تناول بعض من هذه المفاهيم التي أصبحت عماد علم اللغة الحديث ومنطلقًا لبعض مناهج الدراسة الأدبية، بحيث لم يعد جائزًا على مَن يُعنى بالبحث اللغويّ أو العلوم الإنسانية بشكل عام، على أيّ مستوى كان، جهلُها أو تجاهلها.

اللغة مؤسسة اجتماعية:

فهي ليست وحيًا ولا إبداعًا فرديًّا. هي في كل لحظة صنيعة أبناء المجتمع الذين يتكلمونها. وهي لا تشبه أيًّا من المؤسسات الاجتماعية الأخرى. الفرق الأساسي بين اللغة وبين سائر المؤسسات يَكمُن في الطابع التحكّمي لإشاراتها (سنرى بعد قليل معنى ذلك)، في حين أن سائر المؤسسات الإنسانية كالعادات والشرائع والتنظيمات.. ترتكز بدرجة من الدرجات على العلاقات الطبيعية بين الأشياء والأوضاع والأفراد.

تحكّمية الإشارة اللغوية Arbitraire du signe linguistique:

المقصود بهذا التعبير أنّ العلاقة بين الدّالّ Signifiant (اللفظة) والمدلول Signifié (المعنى) ليست علاقة منطقية ولا طبيعية، بل هي اصطلاحية، تحكمية قائمة بين أفراد المجتمع الذين يستخدمون هذه اللغة. فالمفهوم (الفكرة) الذي تُعبّر عنه كلمة /كتاب/ مثلًا لا علاقة حتمية بينه وبين تتابع الأصوات: ك/تا/ ب/ أو شكلِها الخطّي. البرهان على ذلك هو أنّ الفكرة الواحدة يُعبَّر عنها بألفاظ مختلفة من لغة إلى لغة: Livre, book... كون العلاقة تحكمية بين الدّالّ والمدلول يُلغي دور الفرد وحرية اختياره هذه اللفظة للتعبير عن هذا المعنى أو اختيار هذا المعنى للتعبير عنه بهذا اللفظ ويفرض الطابع الاجتماعي للغة. لا نتجاهل وجود بعض ألفاظ في كل لغة تدلّ على «محاكاة صوتية» Onomatopée فهي قليلة وتختلف من لغة إلى لغة ولا تُغيّر شيئًا أساسيًّا في نظام اللغة العام القائم على الطابع غير المعلَّل Immotivé بين اللفظ والمعنى، أي أننا لا نجد أيّ سبب لارتباط هذا اللفظ بهذا المعنى. ولكن من جهة أخرى، إذا لم تكن العلاقة طبيعية ولا منطقية بين الدّالّ والمدلول (اللفظ والمعنى) فهي ضرورية، مُلازمة بمعنى أنها حصيلة وضع اجتماعي ولا يعود إلى

الأفراد أمر تغييرها وتبديلها. فهي قاعدة أو عرف فَرَضه المجتمع على كلّ أفراده، وإذا حدثَ تبدّل فهو بفعل المجتمع لا بفعل أفراد.. وإلاّ تعذّر التفاهم بين أبناء المجتمع الواحد.

التمييز بين اللغة والكلام Langue, Parole:

يُعتبَر التمييز بين هذين المفهومين أساساً لنظرية F. de Saussure. إنها الحقيقة الأولى كما يقول. بل إنه يميّز بين ثلاثة مفاهيم هي: Parole, Langue, Langage فالأول Langage (النطق) هو الموهبة المشتركة بين جميع الناس Faculté commune والثاني Langue (اللغة) هو النتاج الاجتماعي لموهبة النطق؛ هي التحقيق الفعلي للموهبة التي تميّز الإنسان: النطق، وهي نظام صوتيّ يُؤمّن الاتصال بين أفراد المجتمع. اللغة مؤسسة اجتماعية كما رأينا، في حين أن الكلام Parole فِعْلٌ فرديّ. وهكذا فإنّ دراسة ملكة النطق Langage تتضمَّن قسمَين: الأول موضوعه اللغة التي هي في جوهرها اجتماعية ومستقلة عن الفرد، والثاني موضوعه الاستخدام الفرديّ للغة: الكلام. يشدّد F. de Saussure على أنّ موضوع «علم اللغة» هو اللغة لا الكلام. غير أنّ للكلام تأثيرًا كبيرًا على اللّغة. كل تجديد في اللغة هو فعل الكلام أي استخدام اللغة استخدامًا فرديًّا.

اللغة نظام Système:

مفهوم «النظام» قديم درَجَ استخدامه في العلوم الرياضة والطبيعية أولًا ثمّ شاع استخدامه في علوم ومجالات متعددة فقيل: نظام علم الفلك Système astronomique، النظام العصبيّ، النظام الاقتصاديّ، السياسيّ، الفلسفي... واستُخْدِم التعبير في موضوع علم اللغة في القرن الثامن عشر فقيل: النظام الصوتيّ، نظام تصريف الأفعال، نظام أزمنة الفعل... وهو يعني، في دلالة أولى، مجموعة من العناصر المترابطة فيما بينها.

ولكن de Saussure يمنح التعبير «نظام» Système دقة وأبعادًا جديدة. لاحظَ بعض علماء اللغة من تلاميذه وشارحيه ورودَ هذه اللفظة في كتابه ١٨٣ مرة وهو برهان ساطع على أهمية هذا المفهوم في تفكيره اللغويّ. لتوضيح هذا المفهوم يشبّه اللغة بلعبة الشطرنج. تقوم هذه اللعبة في جوهرها على علاقات معيّنة بين القطع أو الأحجار لا على نوع الأحجار. فإذا استبدلنا القطع الخشبية بقطع بلاستيكية أو عاجية، فإنّ نظام اللعبة لا يتأثر مطلقًا، ولكننا إذا أضفنا إلى عدد القطع أو أنقصناها، فإنّ هذا التغيير يصيب قاعدة اللعبة في الصميم. بفضل هذه الصورة يتضح لنا أنّ قيمة الأحجار ليست مرتبطة بمادتها (خشب، حجر، بلاستيك...) أو بحجمها، بل بعلاقاتها فيما بينها وتفاعل هذه العلاقات في تغيير المواقع.. عناصر اللغة كأحجار الشطرنج، قيمة كلّ منها كامنة في اختلاف وظيفته بالنسبة إلى وظائف سواه. لإيضاح ذلك في النظام الصوتيّ للغة نأخذ الأمثلة التالية: رَكَضَ/رَكَدَ - سِفْر/صِفْر - طابَ/تابَ. يمكن تسجيل اختلافات كثيرة بين فرد وآخر أو بيئة لغوية وأخرى في لفظ: ر/ك/ض/. يمكن مثلًا أن تُلفَظ /ر/ لفظًا عربيًّا أو باريسيًّا، وكذلك /ك/ لفظًا لبنانيًّا أو عراقيًّا أو يمنيًّا... وكذلك /سِفْر/ - /تابَ/... لفظًا مُضخّمًا أو مخفّفًا... فالفروق هذه مادية وشكلية وليس لها قيمة اختلافية في الجوهر Valeur différentielle. فكلمة «ركض» كيفما لُفظت الراء والكاف والضاد تدلّ على معنى مُعيّن هو دائمًا ذاته، في حين أنّ «ركد» يدلّ على معنى مختلف لأن لفظ الدال يختلف عن لفظ الضاد، وإذا اندمج اللفظان زالت الفروق وأصبحت اللفظتان لفظةً واحدة تدلّ على معنى واحد. نظام اللغة قائم على الفروق. النظام اللغويّ سلسلة من «الفروق الصوتية» المتلازمة مع سلسلة من «الفروق في الأفكار».

كون اللغة نظامًا يضعها في موقع صراع مع الكلام، لأنّ الكلام استخدام فرديّ وحرّ للغة، وهو لذلك يهدّد سكونية هذا النظام وانضباطه. يمكن تشبيه اللغة بسمفونيا مكتملة التناغم في ذاتها، مستقلة عن أيّ عزف فرديّ، والأداء الذاتي أو الأخطاء التي يمكن أن

يرتكبها العازفون لا تزعزع بنية السمفونيا ولا تشوّه واقعها بل يستوعبها نظامها وتنحلّ فيه. لاحظ علماء الصوتيات Phonéticiens في دراساتهم الإختبارية وتسجيلاتهم أنّ الصوت اللغويّ الواحد /أ/ مثلًا يُلفظ بأشكال صوتية مختلفة تزيد عن العشرة أحيانًا، وذلك بتأثير المحيط واللهجة المحلية والمجتمع والعادة والتكوين الفيزيولوجي... في حين أنّ اللغة لا تعرف للصوت الواحد إلاّ لفظًا واحدًا.

التزامنية والتعاقبية Synchronie/Diachronie:

التمييز بين «اللغة» و«الكلام» والتشديد على كون اللغة نظامًا، يقودانا منطقيًا إلى التمييز بين نظرتين إلى اللغة مختلفين: تزامنية Synchronique وتعاقبية أو تطورية Diachronique.

Diachronique يعني كل ما له علاقة بتطور اللغة وSynchronique كل ما يتعلق بمظهر اللغة السكوني. علم اللغة التزامني Synchronique يدرس اللغة بمعزل عن التاريخ وفِعْل التطور. تُتناوَل في فترة زمنية معينة وبنظرة تجريدية abstractive لا تأخذ بالاعتبار عامل الحركة والتطور، فيكون موضوع الدراسة العلاقات النفسية والمنطقية بين مفرداتها وتراكيبها، هذه العلاقات التي تؤلّف نظامها الخاص، في حين أن المتغيّرات الصوتية والصرفية والنحوية التي تطرأ عليها من عصر إلى عصر موضوع دراسة علم اللغة التاريخي أو التطوري Diachronique. وبالعودة إلى تشبيه نظام اللغة بلعبة الشطرنج نقول زيادة في الإيضاح: في كل نقلة يتغير ترتيب الأحجار، ولكن بعد كل نقلة يمكن تناول هذا الوضع ودراسته في ذاته، كأنه وضع ثابت من غير أن ننظر إلى النقلات السابقة وما تَرتَّبَ عن كل نقلة من وضع جديد، ومن غير انتظار نقلات جديدة وبالتالي أوضاع جديدة، وهو تصور ذهنيّ مجرد.

الدراسة الأدبية تستوحي بعض المفاهيم اللغوية:

تشديد de Saussure على مفهوم اللغة كنظام هيّأ للباحثين بعده توضيح مفهوم «البنية» Structure ونشوء منهج للبحث في علم اللغة أولًا ثم في النقد الأدبي والعلوم الإنسانية كافة وخصوصًا الأنتروبولوجيا على يد C. Lévi-Strauss عُرف بالمذهب البنيويّ. تختلف دلالة «البنية» من باحث إلى باحث ومن علم إلى علم، ولكننا يمكن تحديدها في المجال الذي يعنينا بأنها: نظام تترابط أجزاؤه (عناصره) وفق قوانين خاصة. ينتج عن هذا التحديد أن البنية تقوم على سلسلة من العلاقات بين العناصر. لا العنصر وحده يؤلف البنية ولا الكل، بل العلاقة القائمة بينهما. هكذا نظر أصحاب هذا المنهج إلى النص الأدبي كبنية ونظام قائم في ذاته Autonome. هو شكل قائم على علاقات خاصة بين عناصره، وعلى دارسه أن يظهر هذه العلاقات وكيفية ترابطها ووظائف العناصر التي تكوّنها: يُحَلِّل النص إلى مقاطع وجمل وألفاظ ووحدات صوتية وتُدرس وظيفة كل وحدة في علاقتها مع سائر الوحدات. يُدرَس في القصيدة مثلًا المستوى الصوتيّ والموسيقيّ والنحويّ والدلاليّ والبلاغيّ وعلاقة كل مستوى بالمستويات الأخرى. هذه الدراسة لا يمكن إلاّ أن تكون بطيئة، متأنية، متحفظة حتى تنكشف للدارس الخطوط الداخلية التي تؤلف نسيج النص.

يمكن تلخيص ما حققه هذا المنهج بما يلي:

١ - إعتبار النص «نتاجًا فنيًا» مستقلًا، قائمًا في ذاته.
٢ - التركيز على عنصر «الصّنعة الفنية» في النص والاجتهاد في الكشف عن سرها.
٣ - حصر الدراسة في صميم النص لا في الأُطُر الخارجية المحيطة به: الحياة، الظروف الاجتماعية، البيئة...
٤ - التشديد على الوجه «اللغويّ» للنص وإبراز أهمية الشكل.

تحفظات على المنهج البنيويّ، الشكلي. - أهمية العنصر الذاتي:

إنّ النص الأدبي مهما بلغت درجة الإتقان في

نظام عناصره وتركيبها لا يمكن أن يتحول إلى شكل محض، ومهما ارتقت درجة المنهج العلمية وتَرهّفتْ أدواته، لا يمكن أن يتحول إلى علم محض، وهو غير قادر بالتالي أن يكشف عن سر الجمال في الأثر الأدبي. يُغفل هذا المنهج، في علميته المتشددة، العنصر الذاتي الذي يخلق المشاركة العميقة والتفاعل الحيّ مع ذات الآخر: القارئ، المحلّل. وفي عودة إلى التمييز بين اللغة والكلام، اعتُبِر النص في المنهج البنيويّ «لغة» في حين أنه أقرب إلى «الكلام»، أي إلى الاستعمال الخاص، المتميّز والمبدع للغة، فهو «لغة» ضمن اللغة، لغة ذاتية تترك أثرها في نظام اللغة العامّ بمقدار تميزها وإبداعها. النص الأدبي ليس مجالًا لاستخراج القوانين اللغوية على اختلاف مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية.. بقدر ما هو مجال التقاء وتفاعل حياتَين في غناهما الفكري والشعوريّ والخياليّ: حياة الأديب وحياة القارئ. لذلك تتخذ لغة النص الأدبي أبعادًا وتتشابك فيها وظائف بالغة الغنى والتعقيد بحيث لا يمكن لمنهج شكليّ يطمح إلى علميّة صارمة أن يحيط بها.

ونمضي أبعد في سبيل تأكيد العنصر الذاتي للنص الأدبي وضرورة أن تتحلى مناهجُ دراسته بالمرونة والتحفظ والانفتاح فنقول: مهما تعددتْ مفاهيم الأدب ومذاهبه، وسواء أعلنَ الأديب أنه يكتب لنفسه أم أنه يكتب للنخبة أم للعامة.. فإنّ الأدب لا يكتمل ولا يتّخذ معناه وبُعدَه الحقيقيّ الاّ في وجدان القارئ. يروي Valéry أنّ أستاذه Mallarmé الشاعر الغامض والمغلق والسرّيّ دعاه مرة ليُسمعه إحدى قصائده الأكثر إنغلاقًا؛ ويصف Valéry بروعة بيانه رهبة الجوّ وسحر الإلقاء ويذكر قول Mallarmé له عند انتهائه من القراءة: ألستُ مجنونًا؟ ونحن نقول: إنه على الرغم من «جنونه»، جنون العزلة وجنون العبقرية في أسمى طموح إلى الصفاء عرفه الإبداع الشعريّ وفي أعنف تحدّ للحياة بالكلمات.. شعر بالحاجة إلى الآخر، إلى قارئ أو سامع، أي إلى تواصل وجدانَين ومشاركة حياتَين. موقف «القارئ» بالغ الغنى والتعقيد: هو موقف المتأمل أو المتمتع أو الحالم أو المشارك في الشعور والفكر، المتلقي السلبيّ أو المتفحص والمحلّل والناقد.. بل هو موقف آخذٌ من كل هذه المواقف بطرف، ولا يمكن قَصْرُه على دراسة علمية باردة، وفي كل موقف كَشْفٌ عن وجه أو وجوه للأثر الأدبي وإكسابه أبعادًا جديدة وتوسيع لحقول دلالاته، ذلك أنه ليس له «معنى» واحد يمكن أن نستمده ممّا يعلنه الكاتب أو يعلنه النص إعلانًا مباشرًا، بل له معانٍ بقدر ما يُحدث من تفاعلات في نفوس القرّاء وبتعدد المناهج واختلاف المواقع والزوايا التي يُنظر إليه من خلالها: إلى الشكل الجمالي، إلى الرسالة الاجتماعية والفكرية، إلى كليهما، في ذاته أو بالمقارنة مع سواه... ومن خلال المنهج البنيويّ أو التحليلي النفسي أو الموضوعاتي Thématique...

لذلك لا يمكن حصر دراسة النص في منهج واحد ومن خلال زاوية واحدة – حتى على المستوى المدرسي – بل يجب إفساح المجال لتعدد الدراسات ضمن مراعاة الشروط الأساسية للدراسة بشكل عام: التركيز على النص، عدم إلقاء الأحكام جزافًا، عدم التسرع، دعم الأحكام بالبراهين، التناسق والترابط بين الأفكار...

نتائج واقتراحات:

١ – دراسة النص ليست عملية سهلة. إنها محاولة شديدة التطلب، على مَنْ يتولاّها أن يُعدّ لها العُدّة الكافية: ثقافة ومنهجًا وإنماء لقدرة التحليل والتذوق لإنمائها عند التلاميذ، وإلاّ بقيتْ عنوانًا فارغًا من المضمون يُملأ وفق المزاج وما يتوفر من معلومات وتعليقات وأحكام عامة هي قوالب جاهزة تُنزع عن نصّ لتُلصَق بنص آخر كما هي الحالِ في ما نشهد من مؤلفات مدرسية وأسئلة في الامتحانات. لكلّ علم ولكلّ فنّ مناهج وأصول يجب أن تُتقَن كما تَتحتّم الإحاطة بأُطُرهما النفسية والفكرية. المستوى الثقافي الرفيع يخفف كثيرًا من المزاجية والسطحية والاعتباطية والإدعاء والاستبداد.

٢ – الإحاطة بملابسات النص ومناهج دراسته تسهّل على المعلّم اختيار النص الموافق والإيحاء بالمنهج أو المناهج الموافقة لمعالجته، وذلك بتحديد الهدف الذي يرمي إليه. لا يجوز اختيار النص عشوائيًا. تُوجه الأسئلة باتجاه الهدف المحدّد: هل يَقصُد مثلاً امتحان قدرة التلميذ على الفهم أم التحليل أم كليهما؟ هل يَهدف إلى إنماء القدرة على المناقشة الفكرية أم التذوق الجمالي أم كليهما؟... وهكذا بتحديد الهدف يختار الأستاذ النص الموافق ويطرح الأسئلة المؤدية إليه. على الأسئلة أن تكون واضحة، متسلسلة، متكاملة، هادفة، حاثّة على التفكير والتذوق الشخصيَّين. وضْع الأسئلة حول النص يفترض تحليلاً مُسبقًا للنص.

٣ – لا يجوز أن يُعطى التلميذ نماذج من نصوص محلّلة يحفظها ويُعيدها شفهيًا أو كتابة. بهذه الطريقة نعطّل عنده الفكر والذّوق والشعور إذ نفرض عليه فكر سواه وذوقه وشعوره. ما يُعطى من نصوص محلَّلة – إنْ حَسُنتْ معالجتها – يجب اعتبارها نماذج يستوحيها ليحاول ما هو بعيد عنها أو مخالف لها.

٤ – يجب التذكر دائمًا، كحدّ أدنى، أنه **ليس درسًا للنص:**

– الشرح مهما طال واستفاض...
– التعليقات المزاجية: ما أصدق... وما أروع...
– الأحكام العامة التي تنطبق على كل النصوص أو على عدد كبير منها...

الكلام عن **خصائص عامة** بدعة غربية راجت رواجًا كبيرًا وشجّعتها أسئلة الامتحانات الرسمية والمؤلفات المدرسية. وهي طريقة تعتمد على نص معين لتعميم خصائصه على مجمل آثار الأديب، أو الهبوط ممّايُفترَض أنه «خصائص عامة» لإقحامها كخصائص للنص. وفي ذلك خداع وتمويه وتشويه للنص ولمجمل الآثار. فاذا كانت «الخصائص الخاصة» عسيرة على الاكتشاف بعد الدرس والتحليل، فكيف تُكتَشَف الخصائص العامّة من دون درس، وكيف تُفترَض افتراضًا أو تُلقى جزافًا؟!

– الانصراف عن النص الى كل ما يحيط به: فهو هروب من مواجهة الموضوع وتَلَهٍّ بالأُطر الخارجية بدل الاتجاه الى الجوهر.

– الفصل بين المضمون والأسلوب. وهي قضيّة أصبحت من البديهيات وقد أشرنا اليها في مناسبات مختلفة، ولا حاجة الى التكرار، ولكننا نكتفي بهذه الإشارة:

إذا كان النص كما رأينا نظامًا وبنية وحقلاً متشابكًا من الدلالات و«التيمات» Thèmes، تتجاوز فيه اللغة وظيفتها العادية... فكيف يمكن الفصل بين مضمون وأسلوب؟

- ٥ -

دراسة النصّ ومعالجة موضوع الإنشاء في المرحلة المتوسطة

مبادىء منهجية – توجيهات عامة

أولًا: عندما يُطلَب في المنهج الرسمي «تحليل نصّ»، لا بُدّ من تحديد دقيق لهذا التعبير لئلّا نقَعَ في الفوضى واضطراب المفاهيم والأحكام مما ينعكس انعكاسًا سلبيًّا على تربية الفكر والذوق عند التلميذ وعلى إمكانيّة الحكم والتَّقْييم عند المعلّمين، فيَنتُج عن ذلك انقلاب في المقاييس والنتائج. إنَّ قسطًا كبيرًا من الفوضى والضياع وانخفاض المستوى العام مرجِعُهُ عدم تحديد للمفاهيم والأهداف والأساليب. فكثيرًا ما يقفُ التلميذ، بل المعلّم ذاته حائرًا لا يدري كيف يتصرّف ويتوجّه وذلك لأسبابٍ منها: عدم توفُّر نصوصٍ موافقة، عدم وضوح في الأسئلة، عدم الانسجام بين ما يوضَعُ عناوين في الكتب المدرسيّة وبين المعالجة الفعليّة: فكثيرًا ما نقرأ عنوان: **تحليل**، وإذا بما يُكتَبُ تحت هذا العنوان لا علاقةَ له بالتحليل. فهو مجموعةٌ من شَتات؛ بعضه تلخيصٌ وتعليقٌ، وبعضه استطرادات وخواطر وتلفيق، مُتوهِّمين أنَّ كلَّ ما يُقالُ حول النصّ هو تحليلٌ له! وهذا هو الخطأ الفادح الذي تنسحبُ نتائجه السيّئةُ على مدى سنوات الدراسة... والحياة!

ثانيًا: إنَّ الدراسةَ الأدبيّةَ، على المستوى المدرسي بنوع خاصّ، يجب أن تُنْقَذَ من الفوضى وتَحَكُّم المزاج والوصفات الجاهزة والأحكام المُسبقة... فيُفرَض تطبيقها على التلاميذ من غير قناعةٍ ولا شعورٍ ولا تذوُّق! إنَّها ككلِّ «الدراسات» لها أُصولٌ ومبادىء، وهي تتطلَّبُ تحديدًا للغايات والأهداف والوسائل ومراحلَ طويلةً من التمرُّس والاستعداد... لكي ترسُخَ في النفس؛ فإذا مورِسَتْ، فمن خلال منهج واضح ومَرِنٍ، وعن قناعةٍ في الفكر ورضًى في الذوق والحسّ الجماليّ.

ثالثًا: لذلك فإنَّ ما يُسمّى «تحليل نصّ» يجب أن يُمهَّدَ له في سنوات المرحلة المتوسطة تمهيدًا واضحًا وثابتًا ومُتدرِّجًا. إنَّ السنتين: الثالثة والرابعة تُعتبران حاسمتين في هذا المجال: خلالهما تتركَّزُ المفاهيم والطُّرُقُ وترسّخُ في النماذج التطبيقيّة بما يتَّفقُ مع المنهج الرسميّ ومع مستوى التلميذ وتُحضَّرُ تحضيرًا فعليًّا المرحلةُ الثانويّةَ حيث يُصبحُ من الممكن المُضيُّ أبعدَ وأعمقَ في هذا السبيل بعد أن توضّحت القواعد والخطوط الأساسيّة. فالفرقُ بين تحليل النصّ في المرحلة المتوسطة وبين تحليل النصّ في المرحلة الثانويّة أو الجامعيّة أو ما بعد... فرْقٌ بالدرجةِ لا بالنوعِ ولا بالمنهجِ ولا بوجهة النظر أو الأهداف.

لا بُدَّ أولًا من إزالة أوهامٍ عالقةٍ في بعض الأذهان، فنبدأُ بالناحية السلبيّة مُظهرينَ: ما ليس تحليلًا للنصّ، مُنتقلينَ، بعد ذلك، إلى: ما هو، فعلًا، تحليلُ النصّ.

ليس تحليلًا للنصّ:

- الشرحُ، مهما طال واستفاض وتناول الألفاظ المفردة والتعابير والجُمَل وأساليب تركيبها والتقديم والتأخير فيها ومعانيها الحقيقيّة والمجازيّة وظلال هذه المعاني وإيحاءاتها...

بين الشرح والتحليل فرقٌ نوعيٌّ أساسيٌّ، كما سنرى بعد قليل. ولكنَّ الشرحَ مدخلٌ ضروريٌّ لا بدَّ منه للانتقال إلى التحليل. لا يمكن التحليل من دون الشرح. هو الباب الذي لا بُدَّ من وُلوجِهِ ولا بُدَّ من اجتيازه إلى سواه.

لذلك، حين يُطلَبُ منّا الشرح، يجب أن يكون: دقيقًا، واضحًا مُباشَرًا، لا لَفَّ ولا دورانَ فيه، يُزيلُ الغموضَ في المفردات والتعابير واللَّبْسَ في المعاني... ويقفُ عند هذا الحدّ.

- **التعليقات المزاجيّة:** وهي ما ينساقُ إليها التلميذ أثناء الشرح، أو بعدَه، فيسترسل في أفكارٍ واستطراداتٍ انطلاقًا من النصّ. فإذا كان النصُّ وصفًا للطبيعة، مثلًا، يُضيفُ إليه أوصافًا، ويحاول أن يزيدَه «جمالًا» و«تأثيرًا» فيمزُجُ مشاعرَهُ بمشاعر الكاتب، ويُضيفُ إلى صورِهِ صُوَرًا جديدة... أو كان موقفًا اجتماعيًّا وأخلاقيًّا، يشرحُ بعض أفكاره و«يناقشُ» مناقشةً مِزاجيّة سطحيّةً بعضها الآخر، كأن يقول: صَدَقَ الكاتبُ عندما قال... وأنا أُوافقُهُ أو لا أوافقهُ على قوله... أو: ما أجمَلَ هذه الفكرة وهذه الصورة... وما أروعَ هذا القول... وكلُّهُ كلامٌ ساقطٌ أقرب إلى اللَّغْو.

- **التَّلخيص:** أي استعادة النصّ بأسلوب شخصيّ والحصول، بالتالي، على نصٍّ آخر مُوازٍ للنصّ الأوّل، سواءٌ كان التلخيصُ أمينًا لمضمون النصّ وتصميمِهِ وأسلوبِهِ أو اعتمَدَ بعض التصرُّف، وسواءٌ استُعيدَت الألفاظ والتعابير الواردة عند الأديب، أو استُخدِمَ ما يرادفها ويقاربها. بين «تحليل النصّ» وتلخيصه فرقٌ أساسيٌّ قائمٌ في وُجهَةِ النّظَرِ، والهدف والأسلوب. التحليل، كما سنرى بعد قليل، مواجهةٌ مباشرةٌ للنصّ، وإذا كانت للألفاظِ معانٍ ودلالاتٌ واضحةٌ ودقيقةٌ، فالتحليلُ يعني تفكيكَ ما هو مبنيٌّ ومؤلّفٌ إلى العناصر التي يتألّف منها، لدراستها ودراسة خصائصها ودورِها؛ والعناصرُ في النصِّ الأدبيِّ هي الألفاظ والتعابير ومعانيها الحقيقيّة والمجازيّة والصُّورُ على اختلافها... في حين أنَّ التلخيص نصٌّ آخر مُوازٍ للنصّ الأساسيّ. التلخيصُ إعادةٌ ثانيةٌ للأفكار والصُّوَر والعواطف التي خطرَتْ في نفس الكاتب، بينما التحليل محاولةٌ للدخول إلى باطنِ النصِّ ورُؤية أجزائه وعناصره كيف تتألفُ وتتآلفُ لتقوم بوظائفها.

ولكنْ، إذا لم يكن التلخيصُ تحليلًا، كما رأينا، فهو يبقى فنًّا قائمًا بذاته له دوره ومقامه وأسلوبه الخاصّ، وهو كثيرًا ما يُطلبُ من التلميذ، فيُمثِّلُ مرحلةً ثانيةً، بعد الشرح، تمَهِّدُ للتحليل.

شروطُ التلخيص ومتطلباته:

١ - اكتشاف التصميم المُتَّبع في النصّ الملخَّص.

٢ - إبراز الأفكار الأساسيّة فيه من خلال الألفاظ والتعابير الأساسيّة.

٣ - الأمانة في عَرضِها عرضًا جديدًا دقيقًا.

٤ - الاكتفاء بالأفكار الرئيسيّة، لأنّ التلخيص اختصارٌ مكثّفٌ واستبعادٌ للتفاصيل والجُزئيّات. فعلى التلخيص ألَّا يتجاوز نصف النصّ المُلخَّص.

٥ - إعتماد الأسلوب المباشر، أي أخذُ دورِ الكاتب، فلا نقولُ، مثلًا: هنا يُعبِّرُ الكاتبُ عن هذه الفكرة، ثم ينتقل إلى فكرة كذا...

٦ - المحافظة على التوازن ومُراعاة الأفكار من حيث أهميّتها: عدمُ الاسترسال في شرح فكرة ثانويّة وإهمال فكرة أخرى أساسيّة. التلخيص فنُّ اختيارٍ وتكثيف.

٧ - عدم إبداء الرَّأي وإدخال العاطفة الشَّخصيَّة. الملخِّص ناقل امين محايد، لا يتدخّل ولا يحكم.

٨ - الاعتناء بالأسلوب في اختيار الألفاظ وتركيب الجُمَل، وتجنُّب الأخطاء بحيث يُبرز التَّلخيص قدرة الفهم ومستوى الأمانة واللُّغة عند التِّلميذ ويُبرزُ جوهر النَّصِّ الملخَّص.

تحليل النَّصّ هو

إجابة عن سؤالين أساسيَّين:

١ – ما هي المادَّة التي يتكوَّن منها النَّصّ: الأفكار، المشاعر، الدَّوافع، الغايات؟.

٢ – ما هي الوسائل التي استخدمها الأديب للتَّعبير عنها وإلى أيِّ حدٍّ أسهمت في بلوغ الهدف والغاية؟

وهكذا، فإنَّ للتَّحليل مهمَّتين أساسيَّتين: الكشف عن المادّة الفكريَّة – النَّفسية من جهةٍ، والكشف عن مستوى الفنِّ التَّعبيريِّ الذي استخدمه الأديب للتَّعبير عنها وإيصالها وإحيائها في نفوس القرّاء.

أ – الأفكار والمشاعر والدَّوافع والغايات... نطلق عليها اسم المضمون.

ب –الوسائل المستخدَمة: الألفاظ، التّعابير، الصُّور، نطلق عليها اسم الأسلوب.

المضمون والأسلوب متَّحدان:

ولكن يجب أن نتنبَّه إلى أنّهما (أي المضمون والأسلوب) متداخلان، متكاملان، لا يقوم الواحد منهما إلّا بالآخر. فالمضمون بدون أسلوب وهمٌ، لا وجود حقيقيٌّ له، والأسلوب بدون مضمونٍ رصف لكلماتٍ لا معنى لها، فهي لغو. المضمون هو الدَّافع الأساسيّ والمبرِّر لوجود الأسلوب، والأسلوب هو المجال المادِّيّ الذي يصبح فيه المضمون وجودًا حقيقيًّا حيًّا ومؤثِّرًا وثابتًا على الزَّمن.

لذلك فإنَّ التّحليل يتطلَّب درسًا دقيقًا للألفاظ والتَّعابير والأساليب البلاغيّة على اختلافها: المعاني الحقيقيَّة والمجازيَّة، الاستفهام (بمختلف معانيه)، التعجُّب، التَّشبيه، الاستعارة، الطِّباق... من وجهة نظر الدَّور الذي تقوم به في تحقيق الهدف الأساسيِّ (أي الأفكار والمشاعر، والدَّوافع...) التي تمثِّل المضمون. فالمضمون ليس مادَّة جامدةً، بل قوَّةً نفسيَّةً ديناميكيَّة لا ندركها بقدر ما نشعر بفعلها وندرك اتِّجاهاتها، كما أنَّ الأسلوب مادَّة حيَّةٌ، أو يتحوَّل إلى مادَّة حيَّةٍ، عند الأدباء الأصيلين فيتمُّ الانسجام بل الاتِّحاد الكامل بينه وبين المضمون.

توسيع فكرة أو مناقشة رأي:

بعد الشرح والتَّلخيص والتَّحليل تُطلب معالجة هذا الموضوع. وهو كذلك موضوع قائم بذاته له مقوِّماته وشروطه الخاصّة. قد تكون الفكرة مستمدَّة من النَّصّ، أو موضوعًا إنشائيًّا مستقلًّا.

في سبيل حسن المعالجة، نقترح تقسيم العمل إلى ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: وهي تقوم على:

١ – قراءةٍ متمهِّلةٍ واعيةٍ لما تُطلب معالجته: شرحٌ وتوسيعٌ، أم مناقشةٌ وإبداء الرَّأي الشَّخصيّ، أم كلاهما معًا.

٢ – الحرص على التَّقيُّد التّام بالموضوع المطلوب.

٣ – تحديد القضايا المطلوبة، الجوُّ العامُّ للموضوع.

المرحلة الثّانية: وهي تقوم على:

١ – التَّركيز للبحث عن الأفكار.

٢ – تدوينها، كيفما ترد وكيفما اتَّفق شرط أن تناسب الموضوع وتجيب عن السُّؤال أو الأسئلة المطروحة.

٣ – الاختيار والتَّرتيب وفق سياقٍ معيَّن: إلغاء ما لا حاجة له، إلغاء المكرَّر منها، وضع تصميم لها: الابتداء بالبسيط، فالمركَّب، والمعقَّد، مراعاة التَّطوُّر والتَّصاعد في الموضوع.

٤ – عدم الاكتفاء بالأفكار العامّة، بل الحرص على إحيائها بأمثلةٍ وتجارب واستشهادات.

٥ – عدم الميل إلى إطلاق أحكام عامّةٍ كأنَّها حقائق ثابتة، بل الحرص على إثبات كلِّ فكرة ورأي وحكم بالبرهان والأمثلة.

المرحلة الثّالثة: هي مرحلة التّوسيع وحسن التَّعبير. يُطلَب فيها:

١ – التَّقيُّد بالتَّصميم الموضوع.
٢ – حسن التَّقسيم بحيث تستغرق كل فكرةٍ أساسيَّةٍ مقطعًا أو فقرةً مستقلَّة.
٣ – الحرص على حسن الانتقال والتَّسلسل، فلا تكون الانتقالات مفاجئةً، بل مترابطةً، متكاملة.
٤ – عدم إهمال الخاتمة وهي نتيجةٌ طبيعيَّةٌ ومنطقيَّةٌ للمعالجة الفكريَّة الصَّحيحة. تتضمَّن الخاتمة ملخَّصًا عامًّا وسريعًا لمجمل الموضوع ورأيًا شخصيًّا وإشارةً إلى ما ينفتح أمامنا من أفقٍ جديد.
٥ – العناية باللُّغة والتَّعبير: تجنُّب الأخطاء، عدم استعمال ألفاظٍ لا ندرك معناها الدَّقيق، عدم الانسياق إلى تأليف جملٍ طويلةٍ لا يمكن السَّيطرة عليها ولا إنهاؤها، إعتماد البساطة والوضوح في جُمَل معتدلة الطّول وتحاشي التَّكرار في الألفاظ والتّعابير.

- ٦ -

خواطر في اللّغة

- ١ -

أودّ أن أفتتح في هٰذا «الملحق» سلسلة من المحاولات اللّغوية تحت عنوان واسع وعام «خواطر». هو «نوع» قديم من التأليف - إذا صحّ أنْ ندعوه نوعًا، وإذا كانت «الأنواع» ما تزال اليوم تحتفظ ببعض من مقوّماتها أو تجد بعضًا من التبرير، حيث تنحلّ الأنواع في نسيج ما ندعوه «نصًّا» أو «كتابة» -. الخاطرة استجابة مباشرة لحركة الفكر في انطلاقه الحرّ فتعبّر عن رأي وموقف، أو تثير تساؤلًا وتضيء جانبًا من قضية أو تعيد طرحها طرحًا جديدًا، بعيدًا عن أسلوب البحث ومتطلّباته وقيوده في الترابط والتأليف والاستشهاد. هذا «النوع» لا يطمح لأخذ مكان سواه أو منافسته. من مقوّماته ومبرّرات وجوده تواضعُه ووعيُه لحدوده، ومرونته واتّساع نطاقه في التوجُّه والتأثير، إذْ هو قادر على مخاطبة عدد كبير من القرّاء بمختلف أحوالهم ومستوياتهم. الخاطرة ومضة تتّقد في الذهن، وقد يكون لها الفعل ذاته في بعض الأذهان فتفتح فيها نافذة للتأمّل والحلم وإعادة النظر بموقف أو قناعة أو سلوك، أو بما يبدو بحكم العادة أنّه من الحقائق والمسلّمات. الخاطرة في هٰذه الحال ردّة فعل على مناهج البحث وما يُثقلها من أساليب المنطق ومتطلّبات المناقشة والمُحاجَّة وعرْض المعلومات... إذْ كثيرًا ما يضيع الجوهر أثناءها وينطمس الموقف الشخصيّ.

يشكو الباحثون الأكّاديميّون غالبًا من «ضعف» المنهج في كثير من الأبحاث والمحاولات. فهُم يُصدرون الأحكام باسمه. هو مقياسهم وهم ملتزموه وحُماته. ونحن لا نقلّل من شأن المقياس أو شأن حُماته. ولكنّها مناسبة للدعوة الى موقف نقديّ دائم ليبقى «المنهج» منهجًا. وفي نظرة أدقّ، نتساءل: ألا يشكو كثير من الدراسات الأكاديمية، حتى المتميّزة، من احتفاء بالغ بالمنهج على حساب المادة، وكأنّ المحتوى لم يعد سوى مناسبة، أو حجّة لكي يأخذ «المنهج» مداه الواسع وسلطانه المطلق؟ كاد المنهج، في غياب الموقف النقديّ، يصبح الوسيلة والغاية، وكاد يتحوّل الى بناء شامخ متماسك الأجزاء ولكن منقطع عن الواقع. الواقع أغنى وأعقد من أن يخضع لمنهج واحد. هل نسينا أنّ «المنهج» يعني الطريق؟ وأيُّ نفع لطريق لا يعبره عابر، أو يدور على ذاته ولا يوصل الى أيّ مكان؟

أسلوب الخواطر إذًا ردّة فعل على هذا النوع من «البحث المنهجيّ»، وهو الكفيل بتعويض ما يفتقر إليه اذ يربط الموضوع بواقع الحياة وملابساته. الخاطرة وليدة التجربة والخبرة والثقافة وقد انحلّت فسرت نسغًا يغذّي التجربة والخبرة.

هي إذًا بنت الحياة الذاتيّة والاجتماعيّة أكثر ممّا هي وليدة الذهن الباحث في بطون المجلّدات، أو هي تستغلّ عصارة ما تتضمنه المجلّدات لتحوّلها الى حكمة حياة.

الباحثون كثيرون، أمّا أصحاب التجارب الأصيلة فقليلون.

وإذا كان هذا شأن الخاطرة، أَيصحّ بعد ذلك أنْ ننسب إليها «التواضع» في مواجهة سائر «الأنواع»؟ ولكنّ التواضع صفة الامتلاء لا الفراغ، والثّقة لا التطاول والتطلّب الشديد لا الشعور السهل بالاكتفاء، والاكتناز

العميق لا الوَمْض السريع الانطفاء.

هكذا تبدو الخاطرة المنبثقة من معاناة الفكر والشعور وكأنّها الهدف الذي يصبو اليه كل بحث مهما تكاملت شروطه وترهّف منهجه. يبقى المنهج أداة للوصول لا هدفًا في ذاته.

أخيرًا كيف يغيب عن بالنا أنّ من معاني جذْر [خطر]: الاختيال والمباهاة وارتفاع القدر والمجازفة...؟ إنّها صفات الفكر والقلب وجزاؤهما عندما يقفان أعزلَين، عاريَين ولكن مكتنزين عمقًا وصدقًا في مواجهة معضلات الحياة.

إنّها دعوة الى الباحثين – في اللّغة بنوع خاص – ليرتقوا من مستوى الهواية وعرض المعلومات والخضوع لسلطان المنهج الى مستوى المعاناة الفعلية والتأمل في ملابسات الواقع والحياة.

– ٢ –

منهج التخطئة والتصويب في اللغة

نشهد منذ فترة محاولات، على مختلف المستويات، بعضها مخلص وجادّ للنهوض باللّغة العربية وإعادة الصفاء والإشراق الى وجهها. أمّا النهج المتّبع في سبيل ذلك، فهو التخطئة والتصويب، حيث تتوالى المؤلّفات والأبحاث بعناوين: معاجم الخطأ والصواب، الكتابة الصحيحة، الأخطاء الشائعة، لا تقلْ.... بل قلْ.... وهي حلقات تضاف الى مثيلاتٍ لها في التراث اللغويّ كـ «لحن العامة» و«لحن الخاصة» و«لغة الجرائد»... حتى أصبحت هذه الجداول موادّ للاستظهار، والرفيق الملازم، بل الصديق اللدود لعدد كبير ممَّن يتعاطون مهنة الكتابة، وأصبح مؤلِّفوها أصحاب سلطان، وأصبح هذا النوع من التأليف منزلقًا سهلًا يستهوي الطامحين الى إدراك هذه المنزلة من أسهل سبيل، وكأنهم بذلك يعوِّضون نقصًا أو يستردّون «مكانة» مفقودة عن طريق الأوامر والنّواهي وإصدار الأحكام القاطعة. والواقع أنّ موقفًا كهذا لا يمكن أن يكون بريئًا.

إنّ ردّة الفعل الطبيعيّة والأساسية على الموقف المتسلط هو التساؤل عن شرعيّة السلطة التي يصدر عنها. فلنتساءل: من أين يستمدّ هؤلاء «اللغويّون» سلطتهم؟ وما هو المعيار المعتمَد وما هو نصيبه من الصّحة والثبات؟ إذا كان لهذا النهج نوع من التبرير، واذا أدّى في بعض الظروف والأوضاع الخاصّة بعض النتائج الإيجابية، فإننا لا نرى له تبريرًا بعد تطور العلوم اللسانية ومناهجها وما توصلتْ اليه من نتائج، ولا نرى له دورًا إيجابيًّا في خدمة اللّغة العربية والدفاع عنها، ولا نراه أسلوبًا تربويًّا صالحًا في تحسين المستوى اللغويّ لدى التلاميذ وتقويم أساليبهم، بل هو يؤدّي الى عكس ما يُقصَد منه. ذلك أنّ هذا النهج اللغويّ لا يعتمد على معيار ثابت وواضح، لذلك تأتي أحكام مُعتمِديه جزئيّة، مزاجية أو تعسفية وبالغة النسبيّة؛ وموقف التسلط، في غياب المنطق والقناعة والشعور بالضرورة، يخلق في النفس النفور والكره وفقدان الثقة بالنفس.

فإذا كان المعيار هو المسموع والوارد من كلام العرب، فمن غير الممكن إحصاء جميع الصيغ والاشتقاقات ووجوه التعابير التي نطق بها العرب في مختلف لهجاتهم، فضلًا عن غياب معيار للفصاحة في هذه اللّهجات. واللّغة في كل حال ليست في ما قيل، بل في ما يمكن أن يُقال. اللّغة طاقة إبداعية غير محدودة، لا جداول أو مدوَّنات يُرجَع إليها ويقاس عليها. كلّ فعل كلاميّ، منطوق أو مكتوب، يتضمّن عنصرًا ذاتيًّا على درجة من الإبداع يحرِّك سكونيّة اللّغة وثبات نظامها. كون اللغة مؤسسة وبنية اجتماعيّة تحتيّة، هي في تطور مستمر، ولو لم ندرك دائمًا هذا التطور. إعتبار اللغة مؤسّسة ذات نظام ثابت ومستقر افتراض محض وتصور ذهنيّ مجرّد خدمةً لمنهج معيّن، أو موقف غيبيّ غير تاريخيّ أي غير انساني. وإذا كان المعيار «منطقيًّا»، فمن الواضح أنّ واقع اللغة أعقد وأغنى من

المنطق المجرد أو المنطق الرياضيّ، وبدل إخضاع اللغة للمنطق، وهو موقف اختزاليّ عاجز ومشوّه، علينا أن نبحث عن منطق اللّغة الكامن في بنيتها؛ ومنطق اللغة ليس مُعطًى جاهزًا وثابتًا، يُبحَث عنه ويُكشَف مرة واحدة ونهائية، إذ هو في حالة تكوّن وانبناء دائم لكون اللغة ظاهرة اجتماعية وطاقة ابداعية.

وإذا كان المعيار «جماليًّا»، فهو معيار غير لغويّ، بل أسلوبيّ فنّي وهو بالتالي نسبيّ وغير ثابت إذ يستحيل تحديد معيار ثابت لجماليّة الأسلوب. وهو في كل حال، من شأن الأديب المبدع وليس من شأن اللغويّ.

وإذا كان المعيار «الصفاء» المتمثل في نماذج اللّغة السالفة، فهو معيار ساقط لا يجوز اعتماده، لأنّ اللغة ليست في ماضيها، مهما أحيطت بهالات التمجيد والتقديس، بل هي في حركتها نحو المستقبل. رَفْض المولَّد والدخيل في المفرد والمركّب بحجّة المحافظة على «الصفاء اللغويّ» موقف فاسد ومُفقِر للّغة لأنّ المولَّد والدخيل من ألفاظ الحضارة المستجدّة، هو الذي يمدّ اللّغة بنسغ الحياة ويجعلها دائمًا على مستوى العصر، ولا خوف من تعرضها «للفساد»، بل انّ الفساد يصيبها في حالات الجمود والانطواء على النفس. ما إن تدخل الأجزاء في بنية الكلّ، مهما كانت غريبة عنها حتى تخضع لنظامها الداخلي وتصبح من مكوّناتها الأساسيّة، وإن لم تصبح كذلك نبذَتْها حفاظًا على سلامة بنيتها.

الموقف السلفيّ من اللغة موقف مُعادٍ لها لأنه معاد لحركة الحياة وللفعل الإبداعيّ الذي هو ذروة هذه الحركة. «الصفاء» لا يمكن أن يكون صفة للّغة، بل يمكن أن يكون صفة نسبية لبعض الأساليب. إعتبار نماذج اللّغة السالفة مثالًا للصفاء، يحوّلها الى تمثال رخاميّ مع أنه أو لأنه «جميل» و«صاف».. وهو لا يبدو كذلك إلّا في نظرة شعوريّة وفي موقف غيبيّ. مستخدِم اللغة يفضّل «عكرها» الحيّ في صخب الشارع وغنى العلاقات الاجتماعية وتعقدها ومباذلها.. على صفائها البارد والميت في متحف الماضي.

لذلك نجد معظم ما يُعتبَر «أخطاء شائعة» لا يثبت أمام النظر الدقيق، وهو مردود بيُسر، وما يبدو في هذا المنهج أنه منطق ومعيار، هو في الواقع إيهام بهما وهو أسلوب للهرب من منطق اللغة الداخليّ الذي يَسقط عنده كل منطق غريب عنه، وهو جَهْل أو تجاهل لطبيعتها الديناميكية.

هل يعني ذلك أنّ منهج التخطئة والتصويب في اللغة منهج فاسد كلّيًا ويجب التخلّي عنه في كل مجال وعلى كل مستوى؟

لا نقول بذلك، بل اننا ندعو الى تصويب هذا المنهج وتعميق الوعي به لإدراك حدوده ومجالات تطبيقه. للصواب اللغويّ في رأينا معياران اثنان، وهما في العمق واحد: الانسجام مع عبقرية اللغة، والعُرْف العامّ. وكلاهما في تطور وتبدل مستمرَّين.

يمكن تصويب المنهج:

- في التخلّي عن الأوهام والتقاليد اللّغوية الموروثة التي هي أقرب الى الاعتقادات الميتولوجية، وفي النظر الى اللّغة، كما هي في الواقع، كمؤسسة اجتماعية تخضع لما تخضع له المؤسسات الاجتماعية وإن تميّزت اللّغة ببعض الخصائص الذاتية. يعمّق هذا الوعيَ التثقفُ ثقافةً لسانية حديثة، والصدقُ مع النفس في مواجهة القضايا والانتصارُ على معقّدات التعالي والنقص على حدٍّ سواء.
- في تخفيف علماء اللغة «التقليديين» من الموقف المعياريّ الصارم وإدراكهم نسبية المعيار الذي يعتمدونه، وفي احترام النشاط الإبداعيّ واعتباره هو الأساس، لأنّ الشأن اللغويّ أخطر من أن يُترَك في عهدة الباحث اللغويّ، إذ هو في الدرجة الأولى في عهدة الأديب والشاعر المبدع. المبدع أوّل واللغويّ تابع، يلاحظ ويستقرئ ويستنتج ويفسّر ما هو واقع.
- في تخفيف علماء اللغة الحديثين من الإيغال في المنهج الوصفيّ والتجريديّ الذي خلق غربة بينهم

وبين «التقليديين» من المؤلفين والمدرّسين، بل بينهم وبين محبّي اللّغة ومتذوقيها.

- في نشاط المجامع اللّغوية وتتبعها لكل ما يطرأ على اللغة من جديد في المفردات والصيغ والتراكيب، والحكم عليها بمقاييس الحاجة والضرورة والسهولة والاقتصاد والوضوح، والتخلي نهائيًا عن مقياس الوارد وغير الوارد عند الأقدمين.. وفي السهر على إقامة هذه المعادلة الدقيقة بين وضع ثابت تسعى اللّغة لبلوغه، وبين وضع دائم التحرك هودليل حركة الحياة فيها.
- في خَلْق الظروف المناسبة لدى التلاميذ وممارسي الكتابة بشكل عامّ أيًّا كان مستواهم لحفزهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم شفهيًّا وكتابة بالأسلوب الذي يطمئنون إليه وبدون معقدات مهما تعرضت تعابيرهم في المحاولات الأولى للانحراف عن المألوف أو لمخالفة القاعدة الموضوعة (ولا أقول الخطأ بشكل قاطع). فاللغة إحساس وذوق واستجابة لسليقة وانعكاس لفكر قبل أن تكون خضوعًا لقواعد؛ فإذا صحّ التفكير وصفا الذوق وسَلمت السليقة استقامت اللغة. اللغة في النهاية لمزاوليها نطقًا وكتابة وليست لعلماء العصور السالفة أو للذين تكلّموها والّفوا فيها في الزمان الغابر مهما تألق ذلك الزمان أو رأيناه متألقًا.

— ٣ —

أزْمة لغة؟

أصبح اتّهام اللغة العربية بالعجز والتقصير لازمة تتردّد على ألسنة الكثير من المثقفين وأشباه المثقفين وتحت أقلام عدد كبير من الأدباء والنقّاد. واتّهام «العَير» ردَّة فعل طبيعية كوسيلة لتبرئة الذات، وخصوصًا إذا كان المتَّهم «شيئًا» عامًّا غير ذاتي يستوعب كلّ ما يُلقى عليه. هكذا، في نظرهم أزمة الشعر أزمة لغة وأزمة الفكر أزمة لغة وأزمة الحياة العربيّة عامّة أزمة لغة...

في هذا الموقف تناقض صارخ وطمْس للواقع، بل رياء وهرب من مواجهة حقيقة المشكلة. شبيهٌ بهذا القول المتهافت قولنا مثلًا إنّ المشكلة في حياتنا السياسية والإدارية والاجتماعية هي في السياسة والإدارة والمجتمع بدلًا من القول إنَّها في ممارساتنا للسياسة والإدارة وعلاقاتنا الاجتماعية. وهو موقف فكريّ وأخلاقيّ في آن واحد. اللغة كمؤسسة تتخطّى جميع متكلّميها، ولكننا بالتعبير الذاتي «نمتلكها» فنحييها وتصبح اطلالتَنا على الوجود وبُعْدَنا الكياني، وهي لا تصبح كذلك إلّا بفضل ما تحمله من تجاربنا في الفكر والشعور والتصوُّر، أي طاقات الإبداع فينا. إنّ ما يعاني منه الشعر الحديث سببه هذا المنطلق الخاطىء. عولج معالجة «لغويّة» صِرفةً فوقع في شكليّة ميتة، وانزلق في تداعيات سهلة وعرَضيّة، هي دفقات اللّغة إذا أفلتَ زمامها. لا يكفي أن نستعمل تعابير «الرؤيا» و«المعاناة» و«الحداثة»... لكي نكون فعلًا حديثين، أصحاب رؤيا ومعاناة. لا تعيش اللغة بذاتها، بل بالنسغ الحيّ الذي يسري في عروقها من شعر شعرائها وفكر مفكريها.

لا ننكر أنَّ للغة، كنظام إشارات وكمؤسسة اجتماعية، تأثيرًا على السلوك والتفكير والشعور. من خلال بنيتها يطلّ أبناؤها على الوجود، ويبنون علاقاتهم بعناصره ومظاهره، ولكنّ تأثير الفكر في اللغة أعظم وأعمق، أو هكذا يُفترض أنْ يكون وإلّا انخفض مستوى الإنسان وانحدرت اللغة إلى دَرَك اللَّغْو. الفعل أولًا ثمّ التفاعل.

إذا اكتملتْ لدى شعب عوامل نهضة فكرية وحضارية، فإنَّ اللغة الأكثر «بدائيّة» تتمتّع بقدْر كافٍ من المرونة وقابلية الانفتاح والاغتناء لاستيعاب هذه المعطيات الجديدة والتعبير عنها. بإمكان اللغة أنْ تتجدّد وتحيا ما دام الشعب الذي يتكلمها يتجدّد ويحيا أي يبدع. وبدون إنسان متجدِّد اللغةُ حَرْفٌ مَيْت.

□□

طباعة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء / سن الفيل