# مرشد المتعلم

لجنة التأليف والترجمة والنشر

# مرشد المتعلم

371.3
A211sA

تأليف

سير جون أدمز

M. A., B. Sc., LL. D.

أستاذ التربية سابقا فى جامعة لندن

وترجمة

محمد أحمد الغمراوى

خريج المعلمين العليا وجامعة لندن

ومدرس بكلية الطب

48124

[ الطبعة الأولى ]

مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة

١٩٣٤

# فهرس الكتاب


صفحة

مقدمة المترجم ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... (ز)

الفصل الأول : تولى المرء أمر نفسه... ... ... ... ... ... ... ١

« الثانى : خطة الغزو... ... ... ... ... ... ... ... ... ٣٢

« الثالث : تصريف الذاكرة ... ... ... ... ... ... ... ٥٥

« الرابع : طبيعة الدراسة والتفكير ... ... ... ... ... ٧٩

« الخامس : كيفية المذاكرة... ... ... ... ... ... ... ١٠٤

« السادس : القراءة ... ... ... ... ... ... ... ... ١٤٤

« السابع : كتب المتون وكتب المراجعة ... ... ... ... ١٦٧

« الثامن : الإصغاء وأخذ المذكرات ... ... ... ... ... ٢٠٠

تحليل الفصل الرابع... ... ... ... ... ... ... ٢٢٣

« التاسع : الدراسة الإنشائية فى الترجمة والمقالات ... ... ٢٢٦

« العاشر : الامتحانات... ... ... ... ... ... ... ... ٢٤٩

فصل إضافى : كتب المراجعة فى اللغة العربية ... ... ... ... ٢٧١

دليل الكتاب ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ٣١١

بسم الله الرحمن الرحيم

# مقدّمة المترجم

الحمد لله، والصلاة والسلام على رُسُل الله .

وبعد، فقد كنت قرأت منذ زمن بعيد كتاب The Student's Guide للأستاذ جون أدمز فوددت حين لم أجد فى العربية مثله لو أنى ترجمته عسى أن يهتدى به طلابنا فى حياتهم الدراسية فيكونوا أقدر على تنظيم العمل، وتوفير الزمن ، واستثمار المجهود . وما زالت الأيام تدافعنى عن ترجمته حتى يسر الله إتمامها على الصورة التى يراها القارئ بين يديه .

وقد كتب المؤلف كتابه للطالب فى بلاده، فالأمثلة التوضيحية فيه أكثرها منتزع من حياة الطالب هناك . لكن هذا لا يمنع الطالب هنا أن ينتفع به أكبر انتفاع فإن الأصول النفسية التى يطبقها المؤلف على حياة الطالب أصول عامة ، والصعوبات التى تعترض سبيل المتعلم ويحاول المؤلف تذليلها واحدةٌ على تعدّد المناهج واختلاف اللغات؛ فليس يحتاج المتعلم هنا لتمام الانتفاع بالكتاب إلا الى قسط من حسن التصرف ، وحسن التصرف شىء لا غنى للطالب عنه على أى حال .

على أننا حاولنا تقريب مسافة الخُلف بين الظروف هنا وهناك بتعليقات أضفناها، وتعديلات طفيفـة لم يكن منها بدّ فى المواطن القليلة التى خيف على القارئ أن يفهم منها خلاف المقصود، وبفصل إضافىّ فى "كتب المراجعة فى اللغة العربية" ألحقناه بآخر الكتاب تماما للفصل السابع، وتعريفا بناحية من نواحى العربية لا تلق من الطلبة هنا عناية كافية، إن لقيت منهم عنـاية ما . وإذا كان فى ذلك الفصل طول قد يبـدو غير متسق مع طول الفصول الأخرى فذلك يرجع، فيما يرجع، الى تعدّد طبقات الطلاب المكتوب لهم ذلك الفصل .

والله أسأل أن يجعل ما بُذل فى إخراج هـذا الكتاب من مجهود خالصا لوجهه، وأن يهدى به متعلمينا فى حياتهم الدراسية سبيل الرشاد ؛

المطـــرية، فى ١٠ من المحرم سنة ١٣٥٣
٢٤ أبريـل سنة ١٩٣٤

محمد أحمد الغمراوى

# الفصل الاول

## تـــولى المـــرء أمر نفســـه

كان من عادة الرومان الأولين أن الصبي اذا ختم فيهم تربيتـه ، وعدّوه أهلا لتكاليف الحيـاة ، ألقى عن نفسه الجلباب المحمر الحواشى الذى كان الصبيان عصرئذ يلبسونه ، ونبذ قرص الذهب أو الفضة أو الجلد الذى كان يتـدلى من عنقه ، ولبس الجلباب البسيط الأسود — جلباب الرجولة — الذى كان يلبسه الرجال . وكان النـاس فى تلك الأيام يرون هـذا الدخول فى طور الرجولة جِدّا من الأمر ، ويَلقونه بشىء من الحفل ؛ وكانوا يُشعرون الصبى أن طوره الجـديد يتطلب منه مطالب ثقيلة . كان لا شك يرفع عنه بعض القيود ، حتى لقد كانوا أحيانا يسمون جلباب الرجولة بجلباب الحرية الكبرى ، لكنه كان أيضا يجلب عليه تبعات جديدة . وكان ارتداء جلباب الرجولة معناه فى الأصل الصلاحيـة للجندية لأن الجلباب لم يكن يلبس فى أوّل الأمر إلا عنـد السابعة عشرة ؛ ثم جاء عصر فى تاريخ روما كان يُلبس فيـه قبل ذلك ، بل لقـد اختلفت سن لبسه اختلافا مذكورا ، إلا أن من الممكن أن نقول مطمئنين إن الرداء المحمر الحواشى كان لا يُخلع قبل الرابعة عشرة ولا يُستبق طويلا بعد السادسة عشرة .

هذا الاختلاف أمر طبيعى إذ ليس فى الفطرة البشرية أن يبلغ الانسان حد التكليف فى سن محددة متعينة من قبل . إن الصبيان ينمون نموا مختلفا ، فمنهم من يكون عند الرابعـة عشرة مستعدا لجلباب الرجولة يحمله ، ومنهم من تكون الحواشى المحمرة أليق به حتى يفوت العشرين . والجلباب بعد هذا وذاك لم يكن إلا رمزا معناه أن الصبى قد صار أمره بيـده ؛ صار منـذ أن ارتداه "سيد نفسـه" كما يقول المثـل ، وان كان من حيث التحرر من القيود الظاهرة أقل حظا فى الواقع من صبياننا اليوم .

أما نحن فلا يحتفل بنـا اذا ما لبسنا السـترة ذات الذيل[1] لأول مرة ، بل نحن فى الحقيقة نفضل كثيرا أن يمر ذلك الحادث من غير أن يلحظه أحد ، ونود لو أن إخواننا كان عندهم من النظر ما يجعلهم يتظاهرون بأنهم لم يرونا طول حياتنا إلا فى هذا الزى . وفى الحق إن اتخاذنا زى الرجولة على تدرج ، غير مستلفتين أحدا به ، هو أصدق من الطريقة الرومانية تمثيلا لعملية بلوغ ما يسمونه سن الرشد . لاشك أنه يأتى فى أكثر الأعمار وقت يحس الواحد فيـه أنه يتولى أمر نفسه ، ويتقلد تبعة تنظيم حياته ، لكنـه فى كثير من الأحوال لا يسـتطيع أن يذكر وقتا معينا يمكن أن يقال إن ذلك قـد وقع فيه . ونحن بعد هذا وذاك نعرف أن ارتداء جلباب الرجولة ليس إلا رمزا الى تمام عملية كانت آخذة سيرتها من زمان طويل .

(١) فى انجلترا ؛ و يقابله عندنا فى مصر مظاهر تختلف باختلاف الأوساط مثل لبس العمامة ولبس البنطلون الطويل بعد القصير .

هذه العملية يلذ كثيرا تأملها ، ويمكن أن تسمى إجمالا **بالانعطاف**[1] ، وهى تتضمن ارتداد العقل على نفسه . نحن لا نجهل تلك الأفعال التى تسمى **بالمنعطفة**[2] ، وخاصتها المميزة أن الفعل يرتد فيها على فاعله ، فالفاعل والمفعول فيها واحد . إنى اذا غسلت نفسى لم تشغل عملية الغسل إلا شخصا واحدا : الغاسل **أنا** عين المغسول **نفسى** . صحيح ان من الممكن هنا أن يقال ان جزءا من النفس كاليدين يغسل جزءا كالوجه ، لكن هذا التفريق يصبح غير ممكن اذا ما تركنا الأفعال الحسية جانبا . فاذا قلت إنى ألوم نفسى فليس معنى ذلك أن جزءا منى يلوم جزءا ، ولكن جميعى فيما يظهر يلوم جميعى . ونحن حين نقرأ عن كرانمر[3] أنه لما عرضوه على النار بدأ بيده اليمنى فدسها فى اللهب لأنها هى وقّعت الوثيقة التى كان يراها عارا ، نشعر أن حكمه المنطوى فى عمله هذا لا يمكن أن يكون صوابا ، لأن التبعة لا يمكن تقسيمها هكذا على أساس حسى . ان الذنب كان ذنب كرانمر جملة .

---

(١) Reflection .

(٢) هذا النوع من الأفعال النحوية الانجليزية (reflexive verbs) ليس له نظير فى النحو العربى واخترنا أن نترجمه بالأفعال المنعطفة لا المنعكسة حتى لا ينصرف الذهن عن المعنى النحوى المقصود الى المعنى المعروف فى علم النفس . وهذا اقتضى ترجمة (reflection) بالانعطاف .

(٣) رئيس أساقفة كنتربرى فى عهد هنرى الثامن وادوارد السادس الشبه بروتستانتيين وعزل وحوكم ثم أحرق فى عهد الملكة مارى الكاثوليكية . وكان قد رجع أثناء محاكمته عن آرائه كتابة فلما أريد منه أن يعلن ذلك فى المحكمة أبى وأعلن أن يده عملت ما كان ينكره قلبه وأنه من أجل ذلك سيقدمها للنار أول ما يقدم . وكذلك فعل فى أكسفورد سنة ١٥٥٦

على أن هناك صعوبة حقيقية فى جميع الأفعال المنعطفة تتجلى فيما قد يعترى الأطفال من الحيرة حين يسمعون جملة مثل : أقول لنفسى ؛ فهل هناك ياترى شخصان أو شخص واحد ؟ وكيف تمكن محادثة وليس هناك غير شخص ؟ حتى الكبار أنفسهم يضطرون فى هذا المقام الى أن يعرفوا للنفس مظهرين : **أنا** كمتكلم أقول شيئا **لنفسى** كسامعة ؛ النفس واحدة لكنها تعمل على وجهين مختلفين هى فى أحدهما فاعلة[(١)] وفى الآخر منفعلة[(٢)] .

غير أن الطفل فى الأدوار الأولى من حياته لا يدرك تماما مدى "نفسه" فهو يتكلم عن نفسه بضمير الغائب : "أحمد يحب أن يركب عربة أحمد". حتى إذا آن الأوان بدأ يدرك أن أحمد هذا الذى يتكلم عنه يختلف عن كل أحمد آخر، فهذا الأحمد الخاص يهمه هو أكثر من بقية أحامد الدنيا أجمعين. ويبدأ يدرك أن أحمد هذا الذى له العربة وله الأشياء الأخرى اللطيفة يهمه هو لذاته بصرف النظر عن الأشياء التى له . فاذا أخذ الطفل ينتبه انتباها خاصا الى هذا الأحمد العجيب ويقارنه بغيره من الأطفال فقد بلغ بداية تصور النفس . لكن من الواضح أن للنفس هنا مظهرين : مظهرها فاحصة ومظهرها مفحوصة . هذان المظهران لهما اسمان مختلفان ، فالنفس الفاحصة اسمها النفس العاملة[(٣)] والنفس المفحوصة اسمها النفس المعمولة[(٤)] . والنفس العاملة

---

(١) Active (٢) Passive (٣) Subjective (٤) Objective

آثرنا أن نترجم الكلمتين الأخيرتين على الترتيب بالعاملة والمعمولة على أن نتبع الكتب فى ترجمتهما بالذاتية والموضوعية لأن هاتين الكلمتين فى رأينا لا يؤديان من معنى الأصل ما يؤديه الأخريان ولأنه ليس بينهما التقابل المطلوب .

عندما تظهر أوّل مرة تلقى المعمولة موجودة بالفعل، فأحمد كان قد ركب عربته مرات كثيرة قبل أن بدأ يرتد على نفسه ويتعرف أى شخص هو فى الأشخاص . فالنفس المعمولة سابقة فيما يظهر على العاملة فى الوجود ، لكن ليس لهذا السبق معنى سوى أن النفس فى بعض مراحلها "تثوب الى نفسها" أى تدرك معنى هذه العملية الانعطافية التى هى من لوازم الوجود النفسى .

هذه الاعتبارات كلها لها أهمية كبرى لمن يريد أن يتولى أمر نفسه يرعاها ، ويبلغ بها أقصى مداها . إن النفس العاملة إذا نظرت فى أمر المعمولة فلم يُرضها ما تجد قد تأخذ فى معالجتها كى تحسّن منها، وهذا هو بدء التربية الذاتية الحقة . صحيح قد يكون الصبى مضى عليه فى المدرسة زمن ، وإذن فقد كان تحت تأثير نوع ما من التربية قبل إدراكه مظهرى النفس بزمان طويل . لكن تربيته الذاتية الحقة لا تبدأ حتى يكون له هو يدٌ فيها ، وتقديرٌ ما لمعناها . إن التربية عملية ذات قطبين متلازمين : فاعل ومنفعل . ومن الواضح أن المدرسة يكون فيها المعلم عند القطب الفاعل ، والتلميذ عند المنفعل ، ويقال للمعلم عندئذ إنه يربِّى ، وللتلميذ إنه يربَّى . ولكن لا ينتج من قولنا إن التلميذ منفعل أنه حتما عاطل أو أنه لا يعمل شيئا . إن الفرق هنا يشبه الفرق بين كلمتى مستخدِم ومستخدَم . ففيما يتعلق بالاستخدام نجد المستخدِم هو الفاعل والمستخدَم هو المنفعل، وإن جاز فيما يتعلق بالعمل أن يجلس المستخدِم فى مكتب لايكاد يفعل شيئا ، بينا يكون المستخدَم ينقل

الفحم على عربة طول النهار . كذلك المعلم والتلميذ . ففى ما يتعلق بالتربية المعلم هو الفاعل ، ويصح أن يسمى بالمربِّى . والتلميذ هو المنفعل ويصح أن يسمى بالمربَّى (١) ، وإن كان الأحسن أن يسمى بالمتربِّى (٢) . ومَثَل الحال التى يكون فيها المعلم مربيا صرفا والتلميذ متربيا صرفا حال التلميذ العادى غير المفكر الذى يقنع بأن يعمل عمله اليومى على النحو الذى يفرضه معلمه من غير أن يسأل لماذا . لكننا كلما وجدنا تلميذا يتم بأمر تربيته عن فطنة ، فلا يقنع بعمل واجباته اليومية حتى يفهم لماذا كان عليه أن يعملها ، وجدنا مثلا للحال التى يكون فيها المتربى مربيا الى حد ما .

والتلميذ فى الفصول الدنيا من المدرسة يكاد يكون متربيا صرفا ، أما فى الفصول العليا فأحاسن التلاميذ يبدأون بالتدريج يشتركون فى تربية أنفسهم ، ويصيرون شيئا فشيئا هم القوامين على تلك التربية . إن تقدم التلميذ الجيد حقا فى مدرسة عبارة عن عملية استغناء تدريجى عن المربى الخارجى . وليس معنى هذا أن المعلم يصير أقل نفعا فى الفصول العليا ، إنما معناه ان نوع نفعه يختلف . لقد قال فرنسى مولع بسوء الظن إن الهرة حين تمسح فينا إنما تمسح نفسها بنا . كذلك التلميذ الجيد حقا يربى نفسه بمعلمه ، أو بعبارة أخرى يتخذ المعلم وسيلة الى تربية نفسه . فى المراحل الأولى يُصرِّف المعلم جميع جهود التلميذ ، أما فى المرحلة النهائية فينبغى أن يكون التلميذ هو الذى يصرِّف جهود نفسه ، ويتخذ المعلم وسيلة

(١) Educatee (٢) Educand

الى الانتفاع بهذه الجهود على أحسن وجه . فواجب المعلم إذن واضح . واذا كان سر الخطبة كما يخبرنا ثكرى[1] فى بعض ما كتب أن يجعل الخاطب نفسه لازما لخطيبته ، فان واجب المعلم على النقيض من هذا : أن يرمى الى جعل نفسه غير لازم لتلميذه . لا شك أنه قد يظل ينفع التلميذ أكبر النفع كمعلم ، لكنه لا يكون قد نجح كمربٍّ إلا إذا أصبح وليس لديه فى عمله ما يعمله .

وأنت ، أى قارئ هـذا الكتاب ، قد أثبتت قراءتك هـذه أنك على الأقل قد أصبحت على جادة الطريق إلى تربية نفسك بنفسك . قد يكون الكتاب وضعه فى يدك شخص آخر ، ويكون ذلك الشخص بهذا القدر مربيا لك ، لكنك بقدر تشوقك إلى الوقوف على ما عند الكتاب من قول يعينك على أن تكون أحسن تصريفا لدراساتك — أنت بهذا القدر مربى نفسك ، تستخدم الكتاب آلة لتربيتها .

إن هناك شيئا من التناظر لعلك لاحظته بين الطفل يبدأ يفرّق بين النفسين العاملة والمعمولة ، والتلميذ يبدأ يكون له فى تربية نفسه نصيب . هناك فى الحالين ارتداد من العقل على نفسه . هناك نظر منه فى موقفنا كله من حيث علاقتنا بغيرنا ومن حيث الاحتمالات الممكنة لنا . إن المتربى عند ما يصير مربى نفسه ما هو فى الحقيقة إلا مَثَلٌ للنفس العاملة تتولى أمر المعمولة تريد أن تجعل منها شيئا لم تكنْه من قبل . وهذا يقتضى تصوراً ما للغرض من التربية . إن من الواجب أن نتذكر أن غرض الدولة من

(١) ثكرى أحد كبار الكتاب و يعتبر هو و دكنز أكبر قصاص الانجليز فى القرن التاسع عشر .

التربية قد يكون شيئا ويكون غرض الفرد شيئا آخر . لا شك أن الغرضين سنجدهما متطابقين إذا نظرنا إليهما من أعلى وجهات النظر، لكن معظم اهتمامكم يا من تقرأون هذا الكتاب منصرف فيما بين ذلك إلى أمر تربيتكم أنتم . أنتم تريدون أن تغتنموا فرصكم أحسن اغتنام لتحققوا ما لديكم من رغبة مشروعة فى أن تجعلوا من أنفسكم أحسن ما فى وسعها أن تكون .

هذا الغرض هو أسمى أغراض التربية عند جمهرة أهلها ، ويدلون عليه عادة بكلمة **احقاق النفس** (١) . ومن المسلم به فى الجملة أن يكون مرمى المربى احقاقَ نفس التلميذ . وفى الشبان من يفضل شكلا آخر لهذا المثل الأعلى يطلق عليه لفظ **التعبير عن النفس** (٢) . واللفظان يستعملان أحيانا كأنهما مترادفان ، لكن إذا فرق بينهما ، كما ينبغى أن يفرق ، كان إحقاق النفس أسمى الغايتين من غير شك . وإذا تطلبنا ما نميز به إحداهما عن الأخرى وجدنا التعبير عن النفس يفيد فيما يظهر أن هناك نفسا موجودة بالفعل ، نفسا تامة التكوين لا حاجة بها إلا إلى التعبير . هذا المثل الأعلى يتطلب قبل كل شىء أن تطلق النفس من كل تقييد . فالذين يجعلون التعبير عن النفس مثلهم الأعلى يطلبون أن يكونوا أحرارا فى أن يحيوا حياتهم ؛ فى أن يعبروا عن ذات أنفسهم ؛ فى أن يكونوا كما هم فى الحقيقة . وهى غاية لا بأس بها من حيث منافاتها النفاق ومن حيث أنها تعين على الاخلاص

---

(١) Self - realisation. (٢) Self - expression.

فى التعبير عن طبيعتنا جملة . لكن كل شىء يتوقف على نوع النفس المعبر عنها ، ونظرية التعبير عن النفس تفترض أنها نفس تستحق التعبير .

أما نظرية إحقاق النفس فتقتضى أن تكون التربية عملية تُنمّى بها النفس من جميع مناحيها ، لكن هذه المناحى منها ما هو الى الخير ومنها ما هو إلى الشر ، والتربية يجب أن تقصد الى منازع النفس فتنمى الطيب منها وتقتل الخبيث . وقد يقال إن هذا معناه التضييق على حرية الروح فى الفرد ، وإدراك هذا الخطر هو الذى يعطى مذهب التعبير عن النفس قوته عند الناس . لكن أنصار إحقاق النفس لا يريدون أن يقهروا النفس من الخارج على شىء لا يَمُتُّ إلى طبيعتها بصلة . كل ما يريدونه هو أن يجعلوا من النفس خير ما فى وسعها أن تكونه بأن ينموا ويكفلوا منها تلك الصفات التى تعمل على الخير ، ويخمدوا منها تلك التى تعمل على الشر .

ومهما يرالراؤون فى نزعة التقييد التى تنزعها نظرية إحقاق النفس كما تمثلها التربية العادية على يد معلم خارجى ، فليس من الممكن أن يكون عليها اعتراض من هذه الناحية فى حال من يسعى وراء تربية نفسه ، إذ من الواضح أن كون النفس قد صارت مربية نفسها هو فى ذاته اعلان لحصولها على الحرية التامة فى توجيه نموّها . على أن ذكر الحرية هنا يثير نقطة من نقط المقارنة بين غايتى إحقاق النفس والتعبير عن النفس . التعبير عن النفس لاينفك يطلب الحرية التامة ويتشدّد فيها ، لا ينفك يحتم ألا يكون هناك أى تقييد ، بل تُترك للنفس الحرية التامة فى أن تعمل طبق ما تريده هى وتمليه .

لكن مذهب إحقاق النفس يجيز التقييد، فكثيرا ما يكون من الضرورى لبلوغنا أعلى الغايات أن نُخضع أنفسنا لقيود كثيرة . والحرية العليا إنما تُنال بانصياعنا طوعا لما نراه صالحا من القيود .

هذا الكلام الكثير عن النفس ليس يخلو من خطر . إن الطفل عند ما يطلع عليه فجر التمييز بين النفس العاملة والنفس المعمولة يكون مَشُوقا مهتما ، لكنه قلما يتحدث عن ذلك . ولا كتشافه الذى يكتشفه أثره فى موقفه تلقاء الحياة لكنه أثر يجىء عفوا فى الغالب ، لا نتيجةً لخطة مدبرة . على أنه سيأتى دور يكون من المستحب فيه حقا أن يتأمل المتربى فى ما يجرى فى سريرة نفسه . إن فحص النفس لا بد منه للاصدار فى العيش عن فطنة ، فضلا عن ضرورته للتربية ، لكنه محفوف بخطر الاشتغال بالنفس أكثر مما ينبغى . إن من أنفع الأمور لنا أن نكون شاعرين بأنفسنا ، نعرف أين نحن من غيرنا ومن العالم الخارجى . حتى لقد عبر بعض الفلاسفة عن أعلى نقطة يمكن أن يصل اليها الفكر البشرى بقوله إنها "بلوغه مبلغ الشعور بالنفس" ، ومع ذلك فهذا التعبير نفسه يستعمل أحيانا للدلالة على حال للعقل غير طيبة ولا محمودة . فالشخص الذى يكون شاعرا بنفسه فى غرفة الزوار هو الذى يشغل خاطره بنفسه وبما عسى أن يكون رأى الحاضرين فيه . هذا هو الشعور بالنفس جاوز حد الاعتدال ، ويبلغ أن يكون مرضا . إن دخول الشعور فى بعض أعمالنا العادية كثيرا ما يذهب بمقدرتنا على أن نجيدها كالمعتاد . فهبوط السلالم جرياً أمر سهل إذا نحن لم نفكر فيه قط ، لكن

اذا بدأنا أثناءه نفكر فيه اكتنفتنا المصاعب وتعرضنا للعثار . وكثيرا ما نقول عن بعض أعمال لنا إننا لا نستطيع عملها على مرأى من جمهور كبير . الأعمال فى ذاتها سهلة ، نعملها إذا خلونا من غير أن نفكر كثيرا فيها ، لكننا اذا أحسسنا بالأبصار شاخصة الينا بدأنا نفكر فى عملنا كيف نحن قائمون به ، وهناك يكون الاضطراب .

و إذا كان تدخل الشعور فى عملية يعقب مثل هذا الاضطراب كان فيما يظهر أمرا ينبغى تجنبه ، حتى لقد اتخذ أحد مشاهير علماء النفس الفرنسيين — جوستاف لو بون — شعارا لكتابه **علم النفس فى التربية** هذه الكلمات : "التربية عبارة عن تحويل الشعورى الى لا شعورى" . ومن الواضح أن هذا لا يمكن أن يكون معناه أن الانسان خير له ألا يكون فى شعوره من أن يكون فى شعوره ، فإن الشعور فى ذاته ضرورى اذا كنا نريد أن نزعم مطلقا أننا من البشر . إنما مصدر التعب سوء توزيع الشعور أحيانا . فالشعور فى غير موضعه شىء ينبغى الحرص على تجنبه ، وموضعه هو عند معالجة الجديد من الأمور أو معالجة ما يكون منها ذا أهمية حاضرة . فنحن حين نتعلم أمرا جديدا نكون شاعرين به حتما . ففى تعلمنا ركوب الدراجة مثلا نحس بكل حركة نأتيها احساسا مؤلما ، حتى إذا واصلنا التعلم ومهرنا بطلت فينا ملاحظة كل حركة على حدتها ولم يبق إلا احساس عام ناشئ عن المحافظة على الاتزان . إن أفعالنا كلها يضبطها الدماغ . والدماغ على وجه الإجمال يمكن اعتباره مركبا من جزأين ، أعلى وأدنى . وعلى وجه الإجمال الشديد

أيضا يمكن وصف الدماغ الأعلى بأنه مقام الشعور، والدماغ الأدنى بأنه الضابط لما يقع خارج الشعور من جهود . فمن الممكن أن يقال إننا نعتمد على الدماغ الأعلى عند تعلمنا عملاما، وإننا نعمل بدماغنا الأدنى إذا كسبنا من المهارة ما يغنينا عن التفكير فى جزئيات ما نعمل . وإذن فنحن لا نعدو المعقول اذا قلنا إننا نجرى على السلالم صعودا وهبوطا تحت سلطان الدماغ الأدنى من غير أن نشرك الدماغ الأعلى فى شىء . كل شىء نستطيع أن نعمله عفوا من غير نظر هو من قسم الدماغ الأدنى . فبالدماغ الأدنى مثلا يكون أكثر التهجى، إلا اذا عرضت فى التهجى صعوبة فعندئذ فقط نستدعى الدماغ الأعلى نستشيره .

على أنه ليس لك أن تغلو فى أخذ كل هذه الفسيولوجيا حرفيا. إن هناك وجها من الحق فى القول بأن الدماغ يعمل دائما جملة، غير أن مقصدنا هنا يكفى فيه أن نعتبر الدماغ الأعلى فى مركز رئيس شركة تجارية كبرى يجلس فى مكتبه ويتولى من أجزاء العمل كل مهم أو جديد، تاركا كل عادى متكرر لمرءوسيه . فمن الممكن أن يقال عنه إنه غير شاعر بكل مايجرى فى الأقسام المختلفة، ومع ذلك فهو فى مكانه على رأس العمل القوة الهادية التى يبقى بها كل شىء جاريا مجراه. إن اختل شىء مافى أى موطن من مواطن العمل أحسه الرئيس حالا إن كان كفئا وأعاره انتباهه . كذلك الدماغ الأعلى : يرعى كل جديد أو صعب من العمليات العقلية أو الحسية ويدع للدماغ الأدنى من جزئيات حياتنا كل عادى متكرر، فإذا اختل شىء مافى أى موطن أحسه

الدماغ الأعلى فى الحال وتولى بنفسه تصريف الأمور حتى يصير من المأمون تركها مرة أخرى للدماغ الأدنى الذى إليه ضبط المتكرر المألوف .

لقد قيل إن الحياة الحقة — الحياة لامجرد العيش — هى تطبيق الأصول القديمة على الأحوال الجديدة . هذه الحياة لانحياها إلا فى الدماغ الأعلى . فنحن حين نربى أنفسنا لا ننفك نُمِرُّ الأشياء من الدماغ الأعلى إلى الدماغ الأدنى ، وكلما كثر ما نستطيع تركه للدماغ الأدنى كان خيرا ، إذ المطلوب أن يترك الدماغ الأعلى ليعنى بالمهم أو الجديد حقا من الأمور . ولولا هذه القدرة فينا على إمرار الأشياء إلى الدماغ الأدنى لاستحال علينا أى تقدم عقلى ولقضينا الوقت كله مشتغلين بتدبير أفعالنا اليومية فِعلا فِعلا . على أن الواقع هو أن معظم عيشنا راجع تصريفه إلى الدماغ الأدنى ، أما الدماغ الأعلى فيقضى الوقت كله مشتغلا بالجديد من الأمر ، ينبذ الضار ويختار النافع يعهد به إلى الدماغ الأدنى ؛ فإذا ما عهد مرة إلى الدماغ الأدنى بعملٍ ما كان من التضييع أن يعاد إلى الدماغ الأعلى أى إلى منطقة الشعور ، اللهم إلا عند خلل طارئ أو عند ما يريد الدماغ الأعلى لسبب واضح أن ينظر فى علاقة ذلك العمل بغيره من الأمور .

إن الشعور فى تصريف دائم إلى جهة من الجهات ، لكن الخطر أن يصرف إلى نفسه أكثر مما ينبغى . ان فحص النفس أمر ضرورى ، ولن نستطيع القيام بعمل جيد حقا إلا إذا ظللنا نحيط أنفسنا علما بأنفسنا ، لكن من الخطر أن نسرف فى ترك أنفسنا تحت ضوئنا الكشاف . إن

التفريط فى تأمل الباطن[1]، كما تسمى عملية فحص النفس هذه، يورث شخصية كاسفة غبية، والافراط فى الانتباه إلى النفس يؤدى إلى تلك الحال النفسية العليلة التى سميناها الشعور بالنفس أو الخفر[2]، وهى حال كريهة تبلغ أن تكون رذيلة، لكن علينا أن نتذكر أنها إلى الرذيلة العقلية أقرب منها إلى الرذيلة الخلقية. أما النوع الخسور المعروف بالأنانية أو حب النفس ففيه مثل ذلك الاحساس الشديد بالنفس لكن لسبب غير السبب. إن الشخص الأنانى ينجيه من الإفراط فى الانتباه إلى النفس حاجته إلى حصر جهده فى الأشياء التى يريد أن يحرزها مرضاة لنفسه، فليس يهمه ماهو ولا مارأى الناس فيه بقدر ما يهمه ماذا يستطيع أن يستولى عليه.

والأنانية الفكرية حال وسط بين الشعور بالنفس وبين حب النفس يصح أن تسمى بذكر النفس، ومن الممكن ملاحظتها بسهولة فى كل محادثة تقريبا. إننا جميعا كثيرا مانميل إلى الإجابة على كل ملحوظة تلقى الينا بأن نقتصر على ذكر أثرها فينا. فبدلا من أن نتابع الفكرة التى تحملها ملحوظة صاحبنا، نميل إلى إخباره بالأفكار التى استثارتها كلماته منا. هو يتكلم عن أموره ونحن نتكلم عن أمورنا، وهكذا تفترق المحادثة شعبتين إحداهما مستقلة كثيرا أو قليلا عن الأخرى. هناك حكاية عن سيدة ارلندية فيها دعابة اعترفت بأنه لم يبق لها فى رأسها الاسنّتان غير أنها أردفت ذلك بقولها «لكن حمدا لله. إنهما تلتقيان!». والأحاديث التى يسمعها الإنسان فى حياته

(١) Introspection (٢) شدة الحياء.

يتألف أكثرها من جزءين لا يلتقيان . يقول أحد المتحادثين « لولا تكالب الناس على الدنيا لكانوا أكثر استمتاعا بالحياة » فيقول الآخر « على ذكر الكلاب لقد ضقت ذرعا بكلاب صغيرة عند جارى كدر نباحها علىّ عيشى » . هذا الشكل الفطير من أشكال ذكر النفس ليس من الصعب اجتنابه إن كنا على قسط وسط من حسن الذوق ، لكن ليس بمثل هذه السهولة يمكن التخلص مما هو أرسخ من هذا من مرض الشعور بالنفس .

إنه الآفة التى تكتنف طريق من يتولى تربية نفسه بنفسه . إن إحصاء ما للنفس وما عليها بانتظام هو من الصواب ومن اللزوم لمن يتولى تربية نفسه بحيث يسهل جدّا أن يتغالى فيه فينحدر فى تلك الرذيلة من حيث لا يدرى . على أن من يُخلص فى فحص نفسه قلما يقف منها على ما يجعله يسرف فى إكبارها ومن الواضح على أى حال أن من الضرورى لك ، إن كنت تريد الجدّ فى إحقاق نفسك ، أن تعرف كل ما تستطيع معرفته عن قواك . من الضرورى لك كى تبلغ بنفسك أحسن استعدادها أن تعرف كل ما تستطيع معرفته عن طبيعة تلك النفس . لقد برز أحد حكماء اليونان السبعة مكانه بينهم بحكمة قالها فأصبحت من أسْيَر الأمثال التى جاءتنا عن تلك العصور القديمة . قال صولون كلمته المشهورة " اعرف نفسك " فجاء الناسَ بنصيحة هى دائما سديدة ، إلا أنها ذات قيمة خاصة للناشئين ، لأنهم فى مركز يمكنهم من تطبيق ما قد يعرفون عن أنفسهم . والمثَل لما قال إن الإنسان لا يبلغ الأربعين حتى يكون طبيبا أو سفيها أفاد ضمنا أن ما نمر به من التجارب

فى ذلك العمر كاف وحده لأن يعرّفنا عن بنية أجسامنا ما يجعلنا قادرين على أن نسوسها بحكمة . لكن لو أن تلك المعرفة كان من الممكن اكتسابها فى الصغر لاستطعنا بتطبيقها أن نتقى الأسواء، بدلا من تخفيفها بعد الوقوع فيها . ولكى نعرف أنفسنا يجب أن نتحرّى القيام بذلك النوع من الفحص الذى رأيناه يقع فى ابهام وقلة انتظام لما بدأت النفس العاملة تنظر فى أمر المعمولة .

إننا لا نلقى ضررا حين نفحص قوانا البدنية فحصا مثل ذلك الذى نقوم به حين ننظر هل من الملائم دخولنا فى ذلك النوع من الألعاب أو ذاك . هناك لا نجد بدّا من أن نتعرّف طول "نفسنا" وإلى أى مدى نستطيع الوثوق بأعيننا فى تقدير السرع والمسافات، وما إذا كانت يدنا تستطيع فى سرعة وسهولة تلبية ما توحى به العين . كذلك لا داعى فى شئون الدراسة أن ينتج ضرر حين نختبر قوانا الغريزية كيما نستطيع سلوك سبيل الفطنة فيما نضع وما ننفذ من خططٍ لإحقاق النفس .

ولكى يكون بين يديك نوع من الهدى تهتدى به فى إحصائك ما لنفسك وما عليها ذلك الإحصاء الذى لا بدّ منه لإحسانك تقدير قواك كطالب، أرجعُ بك الى كتاب **معلم المدرسة** الذى ألفه سنة ١٥٧٠ معلم مشهور فى عصر اليصابات اسمه روجر أَشَم كان له نصيب مذكور فى تربية اللادى جين غراى وفى تربية اليصابات نفسها . نظر أشم فى كتابه فى الصفات التى لا بدّ منها لنجاح الإنسان وهو طالب، وقد رجع فى ذلك بدوره الى ما قاله

أفلاطون فى كتابه الكبير المعروف **بالجمهورية** وأفلاطون فى الفصل السابع من **الجمهورية** استعمل سبع كلمات ينبغى فى رأيه أن تنطبق على كل من يراد إبلاغه أعلى مراتب الدربة والدراية . أخذ أشم هذه الكلمات السبع وبين ما تتطلبه من الطالب ، وسأرويها لك هنا كى تستطيع أن ترى أين أنت مما يشترط هذا المعلم المتشدد .

**يفيوسى** : « هو الذى يُعده للتعلم حسن ذكائه ، ويعينه عليه حضور إرادته » ، ويمضى أشم يتطلب تحت هـذا العنوان صوتا حلوا قويا ووجها وسيما وقامة ممشوقة ومحضرا مهيبا .

**نموه** : « ذو ذاكرة جيدة . وهى جزئية من جزئيات يفيوس ، وهبة فطرية لا تكتسب ، غير أنهـا ضرورية للتعلم ... إذ بدونها تصـير المواهب الفطرية الأخرى قليلة النفع فى التعلم » .

**فيلمائيـى** : « منصرف الى التعلم . فإن الطفل لو اجتمع له كل ماشاء من مواهب الفطرة وكمال الذاكرة لن يبلغ من التعـلم كثيرا إن لم يُحِبْه حبا خاصا » .

**فيلبوفوسى** : « هو الذى عنده شهوة للعمل ، وإقبال على الكد . فان الطفـل إذا اجتمعت له جميع مزايا الفطرة ، مع كمال الذاكرة والأخذ من حب التعلم وحمده بمـا ليس وراءه من مزيد ، لن يبلغ العلم إذا لم يكن من أهل الكد » .

**فيلكوسى** : «هو الذى يسره أن يسمع و يتعلم من غيره . لأنه إن لم يكن كذلك أصاب عَنَتًا فى مواطن السهولة ، وبطأ فى مواطن التقدم ، وحصل بالكد والنصَب على النزر القليل حين كان يستطيع بتعلمه من غيره أن يصيب بسرعةٍ الشئ الكثير» .

**ئيئكوسى** : «هو الجسور بطبيعته على أى سؤال ، الراغب فى تمحيص أى شك ، الذى لا يستنكف أن يتعلم من أحقر الناس ، ولا يتهيب أن يذهب إلى أعظم الناس ، حتى يبلغ من التعلم كماله ومن الرضا تمامه» .

**فيليتوسى** : «هو الذى إذا أجاد أحب أن يثنى عليه أبوه أو معلمه . ومن تكن هذه طبيعته من الأطفال فسيحب التعلم حقا و يعمل له مسرورا ، و يتعلم من الغير راغبا ، و يقلِّب أى شك غير هياب[1]» .

وقد أورد كنتليان[2] فى كتابه فى الخطابة بعض الأمور الضرورية للنجاح فى الدراسة وجعل فى مقدمتها الذاكرة والتقليد ، لكنه أيضا خص بالتوكيد آخر صفة ذكرها أشم ، صفة حب الثناء . قال «هات لى الصبى الذى يحفزه الثناء و يبهجه التكريم و يبكيه الفشل . قواه يجب أن تُزرع تحت ظل الطموح . يلذعه اللوم لذعا و يستحثه التكريم . مثل هذا الصبى لن أخشى عليه قط من التهاون» .

---

(١) معلم المدرسة طبعة أربر صفحة ٣٦ — ٤٢

(٢) كنتليان : خطيب رومانى شهير ولد بعد ششرون بنحو قرن واقتفى أثره فى الخطابة وكان رأس الخطباء فى عصره . عاش فى القرن الأول بعد الميلاد وألف كتابه فى تربية الخطيب .

ويساور كنتليان بعض الشك فى الصبيان الذين يتعلمون بسهولة فى البداية ، يرى أنهم يتزعون الى التبجح ، فدل بذلك عرضا على أنه لايحرص على "زينكوسى" حرص أشم . على أن لأشم أيضا شكوكه فى سريع التعلم ، فقد تكلف عقد مفارقة بين من يسميهم أهل الفهم الصعب وأهل الفهم السهل ، وليس من العسير أن نرى أن هواه مع الفهم الصعب . واليك طريقته فى وصف النوعين :

«أهل الفهم الصعب يتلقون بصعوبة ، لكن حفظهم وثيق . يكدّون من غير ملل ، و يقبلون على العمل من غير تردّد ، و يثابرون من غير تقلب . يحملون ما يثقل راغبين و إن شق عليهم ، ويحملون الصعب صامدين و إن لم يسهل عليهم . لذلك يصلون فى النهاية إلى كمال من العلم يرجوه أهل الفهم السهل لكن قلما يبلغونه بالفعل ، إن كتب لهم قط أن يبلغوه» .

و يلتحق بهذه التفرقة بين نوعى الفهم تفرقة أخرى تستحق منك انتباها عند تقديرك صفاتك . كلنا يعرف كلمة مزاج و يعرف أن الناس كثيرا ما يعتذرون عن بعض شذوذ فيهم بأنه راجع الى مزاجهم . ثم إننا كثيرا ما نسمع بالمزاج الفنى وغرائب أطواره ، و يعجب كثيرون ماذا يراد به أو بغيره من الأمزجة . إن المزاج يمكن وصفه إجمالا بأنه الأساس الحسى للأخلاق ، فمن الممكن أن يقال إن أخلاقنا وميولنا تتأثر بالمزاج بقدر ما تتوقف على حال الجسم أو طبيعته . وقد كانت نظرية الفسيولوجيين الأقدمين أن حال الجسم له فى أحوال العقل أثر نوعى مباشر ، وهذا الرأى لايزال مأخوذا به الى حدٍّ ما لكن على وجه يختلف جدا عن ذلك الذى كان يأخذ به الأطباء الأقدمون بمعارفهم الفطيرة فى الفسيولوجيا والتشريح .

وهناك صفات أخرى ينبغى أن تعرفها فيما تعرف من عدّتك العقلية . فالذاكرات مثلا تختلف فيما بينها كثيرا فى طريقتها فى العمل . فمن الناس من لهم ما يسمى بالذاكرة اللفظية[١]، يحفظون بسهولة أى نمط من الكلمات . ومنهم من له ما يصح أن يسمى بالذاكرة الفهمية[٢]، يحفظون بسهولة أية وقائع يكون بعضها مرتبطا ببعض ارتباط الأسباب بالمسببات . ثم ان فى الناس من يكون أذكر للأشياء اذا عرفها بعلاقاتها الزمنية، وفيهم من يكون أذكر لها اذا عرفها بعلاقاتها الفراغية . فينبغى لك أن تتعرف ذاكرتك فتعرف ما نوعها فى الذاكرات ، وما خصائصها ان كان لها خصائص تميزها . كذلك ينبغى أن تتعرف قواك الأخرى فتلاحظ مثلا ما اذا كان بك نزوع الى تصور ما تقرأ يتمثل لك بصورته ، أم أنت تفضل أن تحصل على المعنى بأسرع ما يمكن من غير أن تتخيل صورة ما . ثم إن أغلب الناس يفضلون من بين حواسهم حاسة يصطفونها . فبعضهم يفضل التعلم عن طريق العين ، و بعضهم يفضله عن طريق الأذن، وآخرون يفضلونه عن طريق اللمس . ويسمى أهل الفريق الأول **بصريين** وأهل الثانى **سمعيين** وأهل الثالث **لمسيين** . وليس معنى هذا أن البصريين يتعلمون بالعين فقط والسمعيين بالأذن فقط و إنما معناه أن كلا يفضل أن تأتيه المعلومات عن طريق الحاسة التى اصطفاها .

إن هناك عمليا ثلاث طرق رئيسية لتحصيل المعرفة : المشاهدة والمخالطة

(١) Verbal memory (٢) Rational memory

والقراءة . قد نستخدم حواسنا فى الكشف عن طبيعة ما حولنا ونضع ماثل اهده موضع التفكير ، وقد نحادث من هم أكثر منا معرفة فنستفيد منهم معلومات ، أو قد نلجأ الى الكتب التى كتبها كاتبوها بقصد نشر المعارف خاصة . أما فى المشاهدة والمخالطة فالتعلم يأتى فى العادة عرضا : نستخدم حواسنا ونحادث جيراننا واخواننا فلا نملك إلا أن نتعلم شيئا وإن لم نقصد فى ذلك إلى التعلم . ما نتعلمه من ذلك يأتى عفوا من غير طلب . والتقاط المعلومات هكذا اتفاقا من غير نظام تابعٌ من توابع العيش لا ينقطع ما دام . نحن نربَّى فى المدرسة من غير شك لكننا أيضا طول العمر فى تربية ، يربينا العيش وما يجرى بنا فيه . والفرق بين الحالين أننا فى المدرسة بين يدى شخص تفرغ لتربيتنا ، وفى الحياة العادية يربينا ما يحيط بنا من غير أن يكون عند أحد نية العمل على تربيتنا . نتربى ولكن على يد صروف الحياة «تنجرنا» كما يقال .

فإذا ما قصدنا إلى تحصيل المعرفة كان لنا أن نعتمد على المحادثة أو أن نلتجئ إلى الكتب . وهاتان القوتان ، أعنى المحادثة والقراءة ، هما ركنان أساسيان من أركان تربيتنا ونحن فى المدرسة . غير أن التلاميذ يختلفون فيما يميلون إليه منهما . فمنهم من يكون التعلم من فم المعلم أسهل عليه ، ومنهم من يستفيد أكثر إذا قرأ فى هدوءٍ الكتب المقررة فى المواد المختلفة . فاذا غادر طلبة النوع الأول المدرسة ، ورغبوا فى متابعة الدراسة ، كانوا أميل الى حضور المحاضرات يرونها أفضل ، على حين يعتمد طلبة النوع الثانى على

القراءة أكثر . ومن الطبيعى أن يكون ميل السمعيين مع نظام المحاضرات، بينما يفضل البصريون اجمالا تحصيل معلوماتهم من الكتب . لكن المسألة فيها ما هو أكثر من هذا ، فإن الطالب القليل الاعتماد على النفس يفضل بطبعه أن يأخذ الدروس عن معلم ماثل أمامه على أن يأخذها من كتاب لا يحس معه ولا يشعر . فالذى عليك إذن هو أن تختبر نفسك فى عناية وحذر لتقرر أى سبل الدراسة أوفق لك . يجب أن تبحث حتى تعرف الفريق الذى تنتسب أنت إليه بين الطلاب .

ولاحظ أن كل هذه النقط التى يطلب اليك أن تعرفها عن نفسك هى من قبيل الأمر الواقع الذى لا ينبغى أن يدخل عليك الغرور من قِبَله . بل إذا أنت صدقت نفسك — ولن تفلح كطالب حتى تصدُقها — فإنك واصل من أبحاثك الى نتيجة هى أقرب الى ما يغم منها إلى ما يغر ، إذ يكاد يكون من المحقق أن الاحتياط فى تقديرك مواهبك سيكشف لك من عيوبك ما لم تكن لولا ذلك لتدريه ، ومن مزايا غيرك ما كان فى ظروف أخرى يدق عن ملاحظتك . وأيًّا كان الأمر فلا نزاع فى أن فى هذا كله ما ينزع بك الى الشعور بالنفس ، وخير ما تقاوم به هذه النزعة أن تُشعر نفسك اهتماما وميلا الى المواضيع التى تدرس . إن درسك نفسك بإخلاص قد يؤدى إلى تسليطك الشعور عليها الى أجل تسليطا لا يخلو من أذى ، لكن إذا أنت بادرت إلى ما اكتسبت من معرفة بنفسك فطبقته على مشاكلك العملية فى أمر تربيتك فإنك تتخلص من فضل شعورك بأن تصرفه الى الاجزاء الصعبة

من المشاكل التى تدرسها . وقد يبدو فى هـذا القول تشجيع لك على أن تدرس نفسك ثم تنسى كل ما تعرّفت منها ، فكأننا ندعوك الى تقليد الرجل المضروب مثلا فى التـوراة الذى ينظر وجهه فى المرآة ، "لأنه يرى نفسـه ويمضى فى سبيله وقد نسى أى رجل ذلك الذى رأى" . لكنك إن كنت حرصا على مصلحة دراستك تنسى ما مزاجك وما دليل ذاكرتك وما حاستك المختارة ، فإنك طول الوقت تطبق كل ماعرفت عن نفسك . ذلك أن تلك المعرفة تستحيل فيك الى قوة تصبح بهـا أمهر فى تصريف نفسـك لأنك تصبح أبصر بالنفس التى تصرّف . وكلمـا أحسنت استخدام هـذه المعرفة قل خطر وقوعك فى رذيلة الشعور بالنفس .

لكن هذه الرذيلة قـد تتخذ شكلا أغلظ يخلع على مواد الدراسة أهمية ليست لها . إن مقدار ما يستطيع أحدنا أن يعرفه عن هذا العالم هو مهما بلغ صغير صغرا يرثى له ، ومع ذلك ففينا من يشعر بنفسه اعجابا بمعارفه . قد نرى المعارف التى جمعناها ذات قيمة تجارية كبرى فى ذاتها فنكب على ما كسبت عقولنا فرحين ، كما يكب البخيل على ما جمع . هذه وجهة نظر باطلة تنشأ عن سـوء فهمنا طبيعة المعرفة التى سنتناولهـا بالشرح فيما بعد ، وليس من الصعب جدا تجنبهـا . لكن هناك لهذه الرذيلة شكل أخبث وأخفى نحتاج فى تجنبـه إلى عنايتنا كلها ، وقد يأخذنا على غرة رغم كل جهد نبـذله . ذلك أننا ، وإن رأينا العلم الذى حصلناه ذا أهميـة فى بابه ، قد نرى أهم منه الشكل الذى حصلناه عليه . قد يسوّل لنا أن نكبر العلم لأنه علمنا أكثر مما

نكبره لأنه علم ، فيداخلنا به العجب ، ثم لا يصلح من الموقف أننا كثيرا ما نعرف ذلك من أنفسنا ونحاول إخفاءه فى شىء من الرياء . هذه الحال العقلية المركبة قد مقتها الناس الى حد أن وضعوا لها اسما خاصا ، فسموا الواقع فيها مغرورا ، وسموا تلك الحال غرورا . وتعريف المغرور صعب ، إلا أن الفكرة الأساسية المنطوية فى هذا اللفظ هى نوع عقلى من تزكية النفس يتأذى به الناس الى غير حد . وقد سئل أحدهم ما المغرور فقال إنه لا يستطيع تعريفه إلا عن طريق مقارنته بغيره : المغرور من يسرف فى إكبار نفسه ، والسفيه من يسرف فى احتقارها .

وقد يؤخذ أحيانا على الرجل العصامى أنه يغلو فى الإعجاب بعصاميته ، وهو انتقاد ينبغى لقارئ هذا الكتاب أن يعيه ، لأن من يسعى ليربى نفسه يرجو أن يكون عصاميا يوما ما . على أن أول ما ينبغى أن يتعلمه من يريد أن يربى نفسه هو كيف ينتفع أحسن انتفاع بالمعونة التى قد يبذلها له غيره . إن الناس يسرفون فى اطلاق كلمة "ربى نفسه" على من لم يتلق من غيره معونة ما ، وكثيرا ما يريدون بها شخصا لم يتمكن من الذهاب الى كلية ولا الى مدرسة . بل فى الناس من يفخر بأنه قد خلا من تأثيرات التربية الاصطلاحية المعطلة ، وهو فى ذلك يرمى عن نفس القوس التى رمى عنها الشاعر الانجليزى المتصوف وليم بليك فى قوله الغريب :

"الحمد لله ! لم أرسل قط إلى مدرسة فأرغم بالسوط على اتباع سبيل الحمق" لكن المدرسة والمعلم ، كما قد رأينا ، يمكن أن يستخدمهما التلميذ فى مصلحته

من غير أن يضحى بشيء من استقلاله . والانسان قد يستعبده الكتاب كما قد يستعبده المعلم . إن العاقل حقا من يستعين على تربية نفسه بكل الوسائل المتيسرة له . والمعلم كالكتاب، وسيلة بيد مربى نفسه . ولا مناص إذا جد الجد، وأريد الحق، من التسليم بأن كل تربية حقة تربية ذاتية . فلن نستطيع أن نحصل على خير ما يمكن من النتائج ما لم يكن لنا فى تربية أنفسنا يد .

كان هناك معلم فرنسى اسمه جاكوتو قضى عمرا كبيرا فى اثبات أن المعلم شيء غير نافع ولا لازم — لكنه مع ذلك استمر يعلم . وكان وكثيرون غيره يضربون الأمثال الكثيرة برجال مبرزين نالوا النجاح من غير أن يتلقوا شيئا عن معلم يحترف التعليم . لكن هؤلاء الألمعيين قد نجحوا ، لا بفضل عدم التلقى عن معلم، ولكن برغم هذا النقص فى وسائلهم . وشاهدنا على هذا المؤرخ الطبيعى المشهور هنرى فابر فيما قال عن نفسه حين ذكر دراساته الرياضية، قال : —

"حرمت التلقى عن معلم — وأخطئ إذا شكوت من هذا ، لأن الدراسة بلا معلم لها مزاياها : فهى لا تصوغك فى القالب الرسمى ؛ وهى تترك لك عبقريتك تامة غير منقوصة . إن ثمار البرية إذا نضجت مذاقا ليس لثمار المنابت الزجاجية ، فهى تترك فى الحلق المميز طعما تشوب حلاوته مرارة تزيد فى قيمته بالمفارقة . نعم لو كان الأمر إلىّ لأعدت الكرة وجها لوجه من جديد مع مرشدى الذى لم يكن لى مرشد غيره — الكتاب . بل ولاخترت كتابى الأول نفسه على إبهام فيه . و إذن لعدت مسرورا إلى الأسحار أقضيها وحدى أغالب الغمرات صابرا حتى يلوح فى آخر الأمر شعاع فى دياجيها . لو كان الأمر إلى لعدت أقطع تلك المراحل الممضة التى قطعت من قبل ، تحدونى تلك الرغبة التى لم تخنى قط — رغبة التعلم .

على أن اخلاص هـذا العالم الشـيخ قد حمله على أن يذكر خيبـة أمله فى الكتاب المجرد : قال

ما الكتاب الا كتاب : متن معين لا يقول كلمة واحدة فوق ما يضطر إليه . بحر علم كما أقر ، لكنه يا للأسف غامض غالبا . قد كتبه مؤلفه لنفسه على ما يظهر ، ولما كان واضحا له فقد ظن أنه لا بد واضح لغيره . وأنتم أيها المبتدئون المساكين ليس لكم إلا جهدكم عونا على الكتاب إذا خلى بينكم و بينه . أما هو فلن يرجع من أجلكم أدراجه ليحاول التغلب على الصعوبة من طريق آخر ؛ ولن يدنى اليكم مدارا يسهل من وعورة الطريق و يمهد لاجتيازه ؛ ولن يستفتح لكم كوة يدخل منها بصيص من نور النهار . إن القول الملفوظ خير من المكتوب إلى غير حد . ذاك إذا انسد عليه فى المحاولة طريق عاودها من طريق ، و إذا تعـددت أمامه السبل غاير بينها فى الخروج بك الى العراء . أما الكتاب فيقول ما يقول لا يزيد عليه حرفا . وسـواء عليه أفهمت أم لم تفهم ، لا يتزحزح عن صمته . تكرر النظر فى ما قرأت ، وتطيل فيه التفكير ، وترسل "المكوك" فى نسيج الأرقام من طرف إلى طرف ، فلا ينفعك ذلك شيئا و يظل الظلام سائدا . وماذا تظن يحول بينك و بين شعاع النور ؟ تافه من الأمر . كلمة لا أكثر . لكن تلك الكلمة لا يقولها الكتاب .

ما أسعد الطالب يجد معلما يهديه ! إنه يتقدم لا يعرف ما فى العثارات المضنية من شقاء" .

هنا نجد القضية مشروحة بانصاف . كل من الطرفين له مزاياه ، وهذا من سعدنا ، لأن فى مقدور أكثرنا الآن أن يستعين بمعلم اذا أراد . إن أكثر الذين يقرأون هـذا الكتاب لهم معلم أو معلمون يعينونهم فى دراستهم ، فعلينا إذن أن نتعلم كيف ننتفع بمعلمينا أكبر انتفاع ، ثم علينا ألا نسرف فى الاعتماد عليهم . إن الأستاذ لَرِى لما كان يتكلم عما لأولاد الفقراء من مزايا الاتكال على مجهـود أنفسهم أهاب بالموسرين أن يختطوا لأولادهم نظاما يضطرهم الى استعمال مالهم من مواهب "فينالوا بذلك بعض مزايا الفقر" . هذه مزايا

سهل منالها على الطالب الفطن ، إذ كل ما عليه أن يعزم فلا يستعين بمعلميه الا عند الضرورة . إن بعض المعلمين لا شك يقفون من تلاميذهم موقفا خطأ كله ، وهذا يوجب على التلميذ أن يعيد الأمر فى نصابه بأن يستخدم معلميه على وجه تنمو به فطرته أطلق نمو مستطاع .

ليس من شأن المعلم أن يصر على أن يجعل تلميذه مثله ، وأكثر المعلمين هم من الاعتدال والتواضع بحيث يدركون هذا ، لكن فى المعلمين من ليس كذلك . والمعلمون الجيدون حقا هم الذين يرحبون بأن يظهر التلميذ الذكى ذكاءه بالطريقة التى يختارها . وقد رأينا أن المعلم الحق يدرك أسمى غاياته بجعله نفسه غير ضرورى بعد لتلميذه . والمهم للتلميذ أن يكون مستعدا لتقبل الحرية التى يسمح بها المعلم . بهذا التقبل وحده يستطيع التلميذ أن يستبق تلك النكهة المرة الحلوة التى يكبرها فابر وغيره . لا بد للتلميذ أن يتولى من أمر تربية نفسه ما يدع المعلم ، كلما ترك المعلم شيئا تولاه . لكن يجب أن لا ينسى أحد أن المعلم وإن ترك زمام التصريف يستطيع أن يكون أكبر عون للتلميذ المتولى أمر تربية نفسه .

إن الفرق بين المدرسة والكلية يمكن حصره فى هذا : أن التلميذ يربيه غيره كثيرا أو قليلا ما دام فى المدرسة ، أما فى الكلية فيكون هو وحده مربى نفسه . فى المدرسة يحدّد المعلم للتلميذ ما يحفظه ، دالا بهذا وبغيره على أنه هو المسئول عن عملية التربية الجارية . أما فى الكلية فالأستاذ يأخذ على عاتقه أن يعرض مادته على أحسن وجه يرى أنه يلائم حاجات طلبته ، حتى

اذا عرضها على هذا الوجه ترك لهم تبعة التعلم يحملونها . والطلبة فى الجامعات الألمانية يكبرون كثيرا ما يسمونه Lernfreiheit أو حرية التعلم . فلهم أن يحضروا الدروس بانتظام أو بغير انتظام كيفما اختاروا ، ولهم أن يحصلوا معارفهم من الكتب أو من المحاضرات أو من محادثة الناس حسب ما يرونه أنفع فى سدّ حاجاتهم الخاصة . هم يصرون على هذا ، والجامعة تصر على أن يثبتوا فى آخر الدراسة أنهم قد حصلوا من المعرفة على الحد الأدنى الضرورى لنيل الدرجة . فاذا كان الطالب قد أساء استعمال حرية التعلم لم يكن بد من أن يرجع بغير درجة . ومن الواضح أن الانتقال من المدرسة الى الكلية ، وهذه ظروفهما ، هو من الناحية العقلية بمثابة ارتداء جلباب الرجولة . وكما كانت السن التى كان يلبس فيها الجلباب تختلف باختلاف الأفراد ، كذلك المرحلة التى فيها يمر التلميذ من العهد الذى يكون فيه تارة متربيا وتارة مربيا الى العهد الذى يكون فيه مربيا صرفا — هذه المرحلة تختلف أيضا باختلاف الأفراد . فكثير من الصبيان يستقلون بتربية أنفسهم قبل انتهاء أيامهم المدرسية بزمان طويل فى حين أن عددا غير قليل منهم لا يبلغ هذه المرحلة أبدا ولا فى الجامعة .

إن مجرّد قراءتك هذا الكتاب الآن يبين أنك على أقل تقدير قد تقدّمت شوطا حسنا نحو المرحلة التى تكون فيها مربى نفسك . فاذا كنت لا يزال لك معلمون يعينونك فخير لك أن تنتهز الفرصة وتنتفع بهم أحسن انتفاع ممكن . ومن المجدى أن نذكرك بأنه ليس من شأن معلميك أن يكفوك

الكد ، بل إن رأس واجبهم فى كثير من الأحوال أن يحملوك على الكد . لكنهم يستطيعون أن يكفوك الكد الضائع ، وكثيرا ما يفعلون . فقد تفكر فى عمل شىء ما بطريقة معينة ، ولعلك اذا تركت وشأنك تدرك غرضك بتلك الطريقة ، ومع ذلك فتلك الطريقة قد تكون طريقة رديئة . هى طبعا خير من لا طريقة ، وأحيانا ما يفخر العصاميون بنفس رداءة طرقهم ، لكن هذا منهم ليس من الحكمة فى شىء . إنه لا انتقاص من كرامتك ولا تضييق على شخصيتك فى أن يدلك من هو أخبر منك على أقصد طريق لعمل شىء تريد أن تعمله . هذا هو المقام الذى تتجلى فيه حكمة الحكيم من طلاب تربية النفس إذ الحكيم منهم يحصل على كل مشورة ممكنة قبل أن يبدأ عملا ما و إن صغر . قد يقبل النصيحة المعروضة أولا يقبلها — وهذا هو مدار حريته — لكنه على الأقل يستقبل عمله وهو على بينة من الطرق المختلفة التى يمكن بها إدراك ما يريد . وستجد فى الصفحات التالية آراء كثيرة جمعتها خبرة طويلة ممتعة بالطلب والطلاب . والأمر اليك ، بعد أن تعيرها عنايتك و إخلاصك ، فى أن تقرر أى هذه الآراء أولى بأن تتبعه . إنك لا شك قد أضجرك الذين شأنهم أن يصارحوك لينفعوك بترديدهم على سمعك ذلك المثل الذى اخلقه التكرار : أن ليس الى التعلم طريق مُعبَّد . لكن الطرق إلى التعلم كثيرة مختلفة ، ولما لم يكن لك بد من سلوك إحداها كان من المجدى عليك أن تحسن الاختيار وأنت على مفترق الطرق قبل الرحيل .

# الفصل الثانى

## خطـــــة الغـــــزو

---

الدراسة كالحرب ، لا بد فيها من خطة للغزو مَرْضيّة . إن العمل السائب غير المنتظم لن يكون له من الأثر ما للعمل يُرمى به الى غرض معين طبق نهج أوضحه التفكير . وخططنا تنقسم بطبيعتها الى فئتين : فئة تتعلق بالمواد التى ستدرس ، وفئة تتعلق بتوزيع الزمن الممكن تخصيصه لكل مادة . أما المنهج العام فى موادنا الدراسية فذاك يملى علينا إملاء فى المدرسة بل وفى الجامعة ، فهناك يحددون لنا ما نتعلم فى جملته وإن تركوا مكانا فسيحا لمجهودنا الشخصى فى تنظيم التفاصيل . هذا التنظيم ستكون لنا منه وقفة فيما بعد ، أما الآن فالذى يهمنا هو توزيع الوقت .

ليس فينا من لا يعرف جداول الدراسة التى نجدها فى المدرسة توضح عمل الأسبوع وعمل اليوم ، ولا مفر لنا كتلامذة من اتباع تلك الجداول وإذن فليس للقول مجال فى هذا الباب . لكن زمن المدرسة ليس كل ما نهبه للدراسة من زمن ، فإن كل تلميذ تخطى الدور التحضيرى عنده — أو يجب أن يكون عنده — قدر معين من الدراسة يقوم به فى الزمن الذى يختاره بالسرعة التى تناسبه . هذا الزمن يجب بالطبع أن يتفق وحاجات المدرسة .

فاذا كانت المدرسة تطلب فى اللغة الأجنبية مثلا أكثر مما تطلب فى الرياضة وجب فى البيت أن تجعل زمن اللغـة الأجنبية أكبر بحسب ذلك . ثم إن المواد التى نطالعها فى كل مساء يجب أن تتبع المواد التى سندرسها غدا فى الفصل . والنتيجة من هذا كله أنه لا بد لنا فى عمل البيت من جدول ، وأن هذا الجدول يجب أن يتفق وجدول المدرسـة . لكنك لا تكاد تجلس لتضع مثل هـذا الجدول حتى تلاقى صعوبة . فستكتشف أن الزمن الذى تحتاجه للتحضير يختلف فى مجموعه من ليلة لليلة ؛ بعض الليـالى خفيف المؤونة فى واجباته وبعضها ثقيل . وستجد أن المعلمين على علم بهذا لكنهم وإن اجتهدوا فى التقريب بين الليالى من حيث مقدار العمل المطلوب فى كل ليلة لا يستطيعون أن يُجروا الأمور على التماثل الذى يودونه . وإذن فسترى أن من الضرورى أن تجعل الأسـبوع لا اليوم هو الوحدة التى تبنى عليهـا جدولك ، أى أنه إذا كان مساء الثلاثاء ثقيـلا فى واجباته وجب أن تنظر فتعمل فى مساء الاثنين بعض عمل مساء الثلاثاء . بهذه الطريقة من الأخذ والإعطاء تستطيع أن توفق بين المتخالفات توفيقا معقولا ، بدلا من التسكع فى الليالى الهينة واجهاد النفس فى الليالى الثقيلة . إنك يجب أن تكون مسئولا عن جدولك بالليل كما إن مدرسـيك مسئولون عن جدولك بالنهار ، وإذن فمن المهم لك أن تتعرف طبيعة الجداول حتى تستطيع أن تصدر عن فطنة فى وضع جدولك واستعماله . فتدبر إذن النقط الآتية فإنها تستحق إنتباهك .

١ — يجب أن تتجنب التهور فى وضـع جدولك . إنك إذا جلست

لتنظر فى الأمر أول مرة ستشعر على الراجح بعزم نبيل يتأجج فيك أن تتقن الأمر كل الإتقان . وما أشبه ما تشعر به عندئذ بما يشعر به الانسان حينما يعزم على التبكير جدا فى الصباح . أنت فى تلك اللحظة دافئ مستريح ممتلئ عزما لا ترى فى الأمر شدّة ولا غلوا، وتحس أن الأولى بك أن تستقصى الأمر ما دمت بصدده . هذه الحال قد وصفها هـ . ج . وِلْز وصفا شافيا فى كتابه الحب وستر لِيَشم ، فقد وصف الجدول الخارق الذى وضعه لنفسه ذلك الفتى المتحمس، والذى لم يكن فى إمكانه طبعا أن ينفذه . والمصيبة فى هذه الجداول أن الفشل فى تنفيذها له عواقبه الوخيمة . فلكى ماتستطيع تنفيذ جدولك يجب أولا أن تقدّر وسعك فى العمل تقدير الحذر المحتاط . يجب أن تقدره وتصيب التقدير، غير مفرِط ولا مفرِّط، فان خطر التفريط فى تقدير وسعك ليس أقل من خطر الإفراط . إنك لا شك تستطيع أن تستوثق من قيامك بكل ما تفرض على نفسك بأن تعمد إلى ما تفرضه فتجعله دون مقدورك ، لكن هذا النزول منا الى ما دون مستوانا الطبيعى فى العمل وخيم العاقبة جدا لأنه لا يدعو إلى كد ولا إلى بذل جهد. كل شىء يسير فيه سهلا ميسرا فلا نكاد نرتفع فى عيشنا عن مستوى الأعشاب .

لا بد لنا من مُثل عليا نرمى إليها وإلا فقدنا الباعث على العمل . و برونتج حين كتب :

«آه . لكن مرمى الانسان ينبغى أن يكون أبعد من مناله وإلا فلم كانت السماء ؟»

قد أصاب الصفة الأساسية فى المثل الأعلى ألا وهى استحالة إدراكه

تماما . فاذا نحن عملنا لندرك شيئا نعلم أن إدراكه فى مقدورنا كما نعمل لغاية لا لمثل أعلى . وهى طريقة للعمل معقولة فيما يظهر ، كما يظهر أيضا لأول وهلة أن ليس من إصالة الرأى فى شئ أن يشجّع الناس على العمل لمثل أعلى إذا كان المفروض فى المثل الأعلى أنه لا يمكن دركه . بل لقد يبدو ما كُتب فى أول هذا الفصل عن الجداول أنه لم يكتب إلا لتحذيرك من التزام شئ لا يمكنك القيام به . لكن يجب أن نكون أكثر تدقيقا فى فحص ما تنطوى عليه فكرة المثل الأعلى هذه . لعلك قد مررت فى بعض دراساتك بالتعبير «النهاية الرياضية» . إننا إذا أخذنا $\frac{1}{2}$ رطل ، $\frac{1}{4}$ رطل ، $\frac{1}{8}$ رطل ، $\frac{1}{16}$ ، $\frac{1}{32}$ ، $\frac{1}{64}$ ، $\frac{1}{128}$ ، $\frac{1}{256}$ من الرطل ، وجمعناها كلها ، حصلنا على ما يقرب جدا من رطل كامل ، إذ الحاصل لا ينقص عن الرطل الكامل فى الواقع إلا بجزء من ستة وخمسين ومائتى جزء من الرطل ، وهو نقص يمكن فى الحياة العملية إغفاله . لكن إذا نحن مع ذلك استمررنا نضيف بعد كل كسر كسرا يساوى نصف سابقه بالضبط فإننا نزداد اقترابا باستمرار من حاصل يساوى رطلا بالضبط . فالرطل الكامل هو هنا النهاية الرياضية لمجموع هذه السلسلة ، لكنها نهاية نحتاج لبلوغها إلى أن نستمر نضيف كسرا بعد كسر إلى الأبد . ومن هنا نستطيع أن نفهم تعريفهم النهاية الرياضية بأنها «هى التى نستطيع الاقتراب منها بالقدر الذى نشاء من غير أن نبلغها أبدا بالفعل» . هذا التعريف يناظر فكرتنا عن المثل الأعلى . ولعلك تذكر أن جلدسمث أشار إلى الأفق فى كلماته العامرة :

« كمثل الدائرة التى تحدّ الأرض والسماء : تُطمعك من بعيد حتى اذا تبعتها ولّت »

كذلك المثل الأعلى ؛ يطمع من بعيد حتى إذا طلبته تبين أنه كالأفق فى بعد المنال . لكنه لا ينفك يطمعك ، وفى هذا سر قوته . إننا إذا نلنا قنعنا فقعدنا عن الطلب ؛ أما ذلك الذى لم ننله فانه دائما يجتذبنا ، كأنه يتحدّانا ، وكأن لا نهاية لتحدّيه . صحيح إن من الجائز أن يبطل سحره فينا إذا أمكن إقامة الدليل المحسوس على أنه لن يمكن نيله ، لا أنه لم يمكن نيله . لكن المثل الأعلى ليس مستحيل المنال بهذا المعنى المطلق . إننا لن نبلغه أبدا ، لكننا نستطيع أن نقترب منه بالقدر الذى نريد . فنحن منه فى نيل مستمر من غير أن نكون نلناه بالفعل . وهكذا يحتفظ المثل الأعلى إلى النهاية بصالح مقدرته على إطماع الناس فيه .

٢ — فاذا نحن جئنا لنطبق نظرية المثل الأعلى هذه على جدولنا وجدنا أنه يكفينا أن نجعل مقدار ما نخصصه للمذاكرة من الزمن غايةً لا مثلا أعلى ، فلا يكون علينا إلا أن نحدّد عددا من الساعات نعلم أنه فى مقدورنا ، لا أن نبدأ بنية اشتغال أقصى عدد من الساعات يمكن لجسمنا تحمله . ولكن اذا كان ينبغى اختيار عدد الساعات على قاعدة الغاية فان نوع العمل أثناء هذه الساعات سيتيح لنا فرصة كافية للعمل بقاعدة المثل الأعلى .

ويجب فى تقدير عدد ساعات العمل فى البيت كل أسبوع مراعاة عدّة أمور ، نبدأ منها بعدد ساعات الدراسة فى المدرسة أو الكلية فإن له فى ذلك أثرا غير منكور . إن من المعتقدات التقليدية عند الناس أن ثمانى ساعات

يعملها الانسان فى اليوم أمر معقول . فاذا كنت فى يومك المدرسى تعمل خمس ساعات بقى لك ثلاث ساعات تعملها فى البيت ، لكن اذا كنت تعمل فى المدرسة ست ساعات فستجد على الراجح أنك لا تزال فى حاجة الى ثلاث ساعات فى البيت حتى تستطيع مجاراة عملك فى الفصل . وليس فى تسع ساعات بل ولا فى عشر يعملها فى اليوم الولد الصحيح أو البنت الصحيحة خطرٌ ما على الصحة وإن كان فيها مشقة وتعب . إن مسألة الصحة فى الذروة من الأهمية ، واذا كان والدك أو طبيبك يخبرك أن فى تسع ساعات أو عشر تعملها فى اليوم مضرة بك فليس لك بالطبع إلا أن تنزل على هذا الرأى فى وضع جدولك . إن الشىء المهم هو أن تقدّر مجموع ما سيكون بيدك من زمن للمذاكرة فى البيت وأن تستعمل ذلك الزمن على أحسن وجه . وهناك غير الصحة اعتبارات تجب مراعاتها . هناك بعض واجبات اجتماعية تتطلب بعض الوقت خصوصا من البنت ، إلا أن هـذا الطلب ينبغى أن يفحص بدقة ، فان من الناشئين من يميل الى المبالغة فى الاهتمام بواجباته الاجتماعية كما إن فيهم من ينزع الى الاشفاق على صحتـه من المذاكرة . وعلى ضميرك وطبيبك فيما بينهما أن يقضيا فى النسبة التى ينبغى أن يُقسَم بها زمنك بين العمل واللعب ، كما إن على والديك أن يساعدا ضميرك فى تقدير الزمن الذى للمجتمع عليك . أما اذا كنت ممن لهم حق ارتداء جلباب الرجولة وكنت لا تزال طالبا فإن من حسن الرأى لك ألا تُقْطِع المجتمع من زمنك إلا النزر القليـل .

٣ — أما توزيع كل المتيسر للمذاكرة المنزلية من زمنك بين مختلف المواد فيجب أن تعتمد فيه على خبرتك ورأيك . إن من المعروف أن بعض المواد — كالرياضة — أصعب من بعض واذن فهو يحتاج زمنا أكثر من غيره، لذلك ينبغى على العموم أن تجعل لمثل هذه المواد نصيبا من زمنك أكبر من نصيب غيره . لكن عليك هنا أن تحسب حساب ما يكون لك من ذوق خاص ومقدرة، فقد يتفق لك أن تكون قويا مقتدرا على الرياضة وأن تجد التاريخ الدستورى أصعب كثيرا منها ، ففى هذه الحال ينبغى أن يظفر التاريخ بالأولوية فى جدولك ..على أنه قد يقع بالنسبة لمادة معينة أنك وإن لم تكن مقتدرا عليها قد تكون قضيت فيها زمنا أكبر مما قضى الآخرون ممن معك، وإذن فقد تكون الى فصل أو اثنين من فصول العام سابقا بقية إخوانك فى تلك المادة . وواضح أنك فى مثل هذه الحالة تستطيع أن تختصر الزمن الذى كنت فى العادة جاعله لتلك المادة فتختص بما اختصرت منه بعض ما تكون ضعيفا فيه من المواد الأخر .

٤ — فاذا ما حددت الزمن الذى تخصصه فى الأسبوع لكل من المواد المختلفة كان عليك أن تقرر الترتيب الذى ينبغى أن ترد به تلك المواد فى جدولك، والكيفية التى ينبغى أن توزع بها المواد على الأسبوع . وهاك بعض قواعد عامة قد تنفعك فى هذا :

(١) ينبغى دائما أن تأخذ أصعب المواد والعقل فى أنشطه . والعقل عادة يكون كذلك فى أول حصة المذاكرة أو قريبا جدا من أولها ، وإذن

فمن حسن الرأى لك أن تختص بذلك الوقت أصعب المواد وآباها عليك . لكن ينبغى أن تقرن هـذه القاعدة بقاعدة أخرى ، فقد يقع لك أحيانا أن تكره مادة ما وإن لم تجد صعوبة كبيرة فى معالجتها . وأكره المواد الينا هى على الإجمـال أصعبها علينا ، لكن اذا وجدنا لسبب ما أن هناك مادة فيهـا سهولة لكننا رغم ذلك لا نسيغها فهـذه يجب أن نضعها فى الأمام . كذلك فاعمد الى آخر حصة المذاكرة فاجعله لأسهل المواد ، لكن إذا كان هناك من المواد ما تجد فيه لذة على صعوبته فهذا يصح أن تضعه فى الآخر كنوع من الاغراء يغريك بمـا قبله من المواد التى ليس فيها من اللذة لك مثل ما فيه لتفرغ منها كيما تصل اليه . وستجد فيما سنذكره لك فيما بعد عن التعب عونا آخر على تقرير الترتيب الذى ينبغى أن تذاكر به المواد .

(ب) من المجـرب فى أكثر الأحوال أن المـادة كلمـا كثر ورودها فى الأسـبوع كانت أقرب إلى أن تأخذ حقهـا من العناية . فاذا كان كل ما تستطيع أن تخصصه لمـادة ما كالفرنسية مثلا ساعتين ونصف فى الاسبوع كان من الممكن تقسيم هذا الزمن إلى ساعة يوم السبت وساعة يوم الاثنين ونصف ساعة يوم الأربعاء ، أو تقسيمه قسمة بسيطة : نصف ساعة كل يوم مدّة خمسـة أيام . وقد وجدوا أن هذا التوزيع الثانى أفيد ، فانك فيما يبدو تتعلم شيئا فى ما بين الدروس وإن لم تفتح كتابك بين درس ودرس . لكن هناك من ناحية أخرى مواد تحتاج فى مذاكرتها إلى تحضـير أدوات لها قبل كل درس . فاذا كان لديك للرسم مثلا ساعتان كل أسبوع فإن الأحسن

لك على الراجح أن تأخذهما على حصتين، كل حصة ساعة، بدلا من أربع حصص كل حصة نصف ساعة ، إذ بذلك لا يضيع عليك زمن وضع الأدوات و رفعها إلا مرتين بدلا من أربع مرات فى الأسبوع .

( ح ) قلنا إن أصعب المواد ينبغى على العموم أن يأتى فى الأول وأن أسهلها ينبغى أن يأتى فى الآخر ، لكنْ هناك مع ذلك محل لأخذ الصعب والسهل على التراوح إلى حد ما، فقد يصح أن تؤخذ مادة سهلة جدا بعد أخرى صعبة جدا كنوع من الراحة بعد التعب. ومع هذا فعلينا أن نتذكر ما قلناه فى ( ا ) عن هذه النقطة . ومهما يكن ما تفعله فى أمر المراوحة بين السهل والصعب من المواد فلا شك فى أنه ينبغى أن تراوح بينها من حيث اختلاف النوع . فالجبر مثلا ينبغى أن يتبعه شىء يخالفه تماما مثل الفرنسية، والتاريخ يصح أن تتبعه الهندسة ، والجغرافيا تتبعها الانشاء . ومن الواضح أن قاعدة المراوحة من حيث النوع هذه يصح الجمع بسهولة بينها و بين قاعدة المراوحة بين الصعب والسهل ، بله المكروه والمحبوب، من المواد .

٥ — ومن الخطر الكبير فى استعمال جدول المذاكرة الجمودُ . إن من الصعب أن نفرغ من عملنا فى كل مادة فى اللحظة التى يحل فيها وقت مادة أخرى ، وقد يخطر لنا تخلصا من هذه الصعوبة أن نفرد كل ليلة فى نهاية المذاكرة حصة صغيرة ، قل خمس عشرة أو عشرين دقيقة ، نجعلها كزمن احتياطى ننهى فيه أى شىء صغير قد نكون اضطررنا إلى إغفاله فى أية حصة عادية من حصص المذاكرة . لكن هذه الخطة محفوفة بالمخاطر ، فإن علمنا

بوجود زمن ضرورة معين يجعلنا إلى حد ما نستبيح ألا نفـرغ من عمـل كل حصة فى وقتها ، و يؤول الأمر إلى أن يبقى بأيدينا من عمل كل حصة بقية تذكر . وخير من هذا على الراجح أن نسمح بين حين وآخر لمـادة ما أن تأخذ من زمن مادة تليها . هذا قبيح جدا من غير شك ، لكن الأمر المهم هو أننا نحـس بقبحه حين نفعله ، فانه لامناص لنا من وخز الضمير إذا ظلمنا مادة من أجل أخرى على علم . إن الزمن الاحتيـاطى هو لكل المواد على السواء فلا يساورنا مثل هـذا الوخز فيه ، لكن علمنا بأننا نشـتغل الفرنسية فى وقت الهندسـة يقلقنا قلقا يدفعنا إلى تجنب أمثال هـذه الاغارة ، اللهم إلا تحت ضغط حاجة ماسـة . إذن فلا تدع التحذلق يقف بك عنـد آخر الحصـة بالضبط حين لا يكون بينك وبين تمام تحضير ما بيدك إلا دقائق قليلة . وستستطيع ، إذا ربيت ضميرك على أن يألم لتداخل درس فى درس ، أن تقيم الوزن بين الدروس فتحافظ على أوقاتها محافظة الفطن لامحافظة العبد . ولك إذا كان ضميرك يقظا مأمونا أن تجعل حصـة احتياطية على سبيل التجربة ، عازما كل العزم ألا تمد بها إحدى المواد إلا أقل ما يمكن عنـد الضرورة القصوى ، وأن تستعملها أكثر ما يمكن حصة للمراجعة تداولها بين المواد كلها على السواء . أما إذا كنت لا تستطيع الاعتماد على ضميرك فى هذا فتجنب الحصة الاحتياطية فى جدولك .

إن هناك اهتماما كبيرا فى الوقت الحاضر بمسألة إرهاق الطلبة فى المدارس ، ومن الراجح فى حال أكثر النشء أن خطر الترفيه أكبر من خطر الإرهاق .

إن من الضار أن يكون الانسان دائم التفكير فى صحته ، وليس من المستحب ان يشجّع النشء على أن يظنوا أن شغلهم الأول هو أن يستوثقوا من أنهم لا يسرفون فى العمل . ومع ذلك فنحن نرى من المجدى أن نوقفك على بعض الحقائق التى كشفت عنها المباحث الكثيرة التى أجريت حديثا عن طبيعة التعب ليكون لك من ذلك مرشد فيما تدبر من أمر عملك . إننا نسمع الناس أحيانا يتحدّثون عن التعب العقلى كأنه مختلف عن أنواع التعب الأخرى ، لكن الظاهر أن الآثار التى يحدثها العمل العقلى لا تكاد تختلف فى شىء عن الآثار التى يحدثها أى نوع آخر من أنواع العمل .

وأول ما ينبغى علينا فى ذلك ألا نعُد التعب شيئا يجب تجنبه فإن العمل الصادق ينبغى أن نشعر بعده بالتعب . إنما الذى علينا أن نخشاه وأن نتوقاه ما أستطعنا هو التعب المفرط . والفرق بين الاثنين يمكن تلخيصه فى أن التعب المفرط يحتاج فى إزالته الى وسائل خاصة . اذا أحسست بعد عمل ما بتعب تميل معه إلى أن تقول «هلكت» ، وذهبت فنمت نومة طويلة استيقظت بعدها وقد تجدّدت قوّتك ، فانك لم تكن متعبا إلا تعبا طبيعيا لا إفراط فيه . لكن إذا كنت عند الرقاد أتعب من أن تنام — كما نقول أحيانا — أو قد نمت ولكن استيقظت وأنت لا تزال فى همود ، واستمر الهمود يحف بك طول اليوم التالى ، وحال بينك وبين كفايتك فى العمل ، فاعلم أنك كنت متعبا تعبا جاوز الحد . على أنه لا بد هنا من تحذير آخر . يجب ألا تكون دائما بالمرصاد لأعراض التعب تترقبها ، فإن الأعراض التى لا تحسها إلا بالترصد

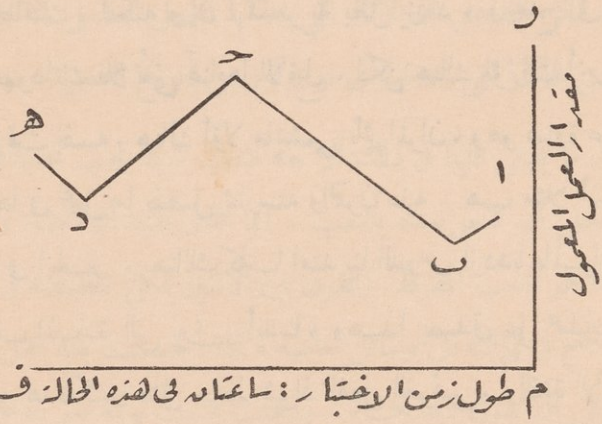
لهـا يمكنك أن تهملها وأنت آمن . على أن هناك من ناحيـة أخرى أناسا يحسون الأعراض قبل أوانها ، فهؤلاء هم الذين قيل عنهم تهكما بهم « إنهم وُلدوا متعبين » .

إن الذى يهمك فى الواقع هو أثر التعب فى عملك . ومن المجـدى هنا أن تلاحظ أن التعب يبـدأ أثره فى اللحظة التى يبدأ فيها العمل ، لكنه يبقى زمنا طويلا غير ملحوظ ولا تشعر بأثره حتى يكون العمل قـد استنفد قدرا معينا من طاقتك . لكنه وإن لم تشعر به يظل يزداد ، ويجنح إلى انتقاص جدوى مجهوداتك فلا تغنى غَناءها الاول . لكن هناك مؤثرات أخرى تعمل عملها فى الوقت نفسه . هناك أولا مايسمى بأثر المران ، وهو عبارة عن المهارة التى نزدادها فى عمل ما بفضل ممارسته والتمرن عليه . هب مثلا أننا كنا نحل معادلات فى الجـبر . هنالك كلمـا امتد بنا الدرس ازددنا بالمـران سهولة فى تصريف المـادة التى بين أيدينا ، وهـذا يصدق على عمليات أخرى تختلف عن هذه كثيرا مثل حفظ شواذ الفعل الفرنسى . والقوة الأخرى التى تعمل عملها الى جنب هذه تحدث ما يصح أن يسـمى بأثر الهِزَّة ، فإننا الى المهـارة التى نكتسبها بالتمرن على عمليـة ما ، نكسب بمضينا فى العمل هزة خاصة تحملنـا إلى الأمام . وهذا هو الذى نعنيه حينما نقول عن أنفسنا إننـا « حمينا » فى الشغل .

والغريب هنا هو أن هـذه القوى الثلاث تبدأ عملها معا فى أول كل حصة مذاكرة ، وتستمر آثارها تزداد معا باستمرار المذاكرة ، لكن أثر التعب

لايعلو فى الأوّل علوا محسوسا ، فى حين أن أثر الهزة وأثر المران يعلوان سريعا . وبمرور الزمن يبلغ أثر الهزة وأثر المران منتهاهما فلا يستطيعان ازديادا بينا يزداد اثر التعب باطراد، ثم يأتى فى النهاية وقت يربو فيه أثر التعب على الأثرين الآخرين وعندئذ تأخذ جدوى المذاكرة فى النقصان ولا تزال تتناقص حتى يصبح المضى فى العمل غير مجدى .

والرسم الآتى يبين لك ماذا يحدث فى حصة طولها ساعتان .




## منحنى التعب العقلى

ا هى نقطة الابتداء ومنها تأخذ جدوى العمل تنقص فى الواقع لا أن تزداد . هذا النقص نتيجة ما نجده فى أول الدرس من تشتت الذهن لاشتغالنا بمقاومة العوامل الأخرى التى تنازعنا انتباهنا . فاذا ما صفينا حساب تلك الأمور التى كانت تشغلنا قبيل الدرس ، والتى ظلت تنازعنا مكانها من خواطرنا حتى انهزمت عنه أمام المواضيع التى نذاكرها ، فعندئذ تزداد جدوى عملنا

ازديادا سريعا راجعا الى الأثرين الناميين : أثر الهـزة وأثر المران . ويظل الحال على هذا الى حـ حيث يستطيع أثر التعب أن يعادل بالضبط الأثرين الآخرين مجتمعين، ثم يعقب ذلك نقصان مطرد الى ى . وكان من شأن هذا النقصان أن يستمر فى العادة لولا أننا قرب آخر الحصـة ينبهنا شيئان بعض التنبيه : الأول قرب تخلصنا من الكد، وهذا يروّح عنا وينشط منا، والثانى ضميرنا ، يقول لنا إنه لم يبق معنا من الزمن إلا القليل وإن الحاجة إلى بذل الجهد إذن أكبر . ونتيجة هذين نهوض قليل ننهضه قرب النهاية شبهوه بما كان سوّاس الخيـل يسمونه قديمـا الإبقاء أو « النهـوض الى المدخل » ، يريدون بذلك القوة القليلة التى كانوا يدّخرونها فى الخيل فى الرحلة الطويلة كيما يستطيعوا أن يظهروا بالمظهر اللائق عنـد ما يسوقونها إلى باب المنزل الفخـــيم .

فنحن نرى من "منحنى التعب العقـلى"، كما يسمى الشكل السابق ، أن هنـاك دائمـا خسارة فى أوّل كل درس جديد تنشأ عن التشتت وعن أن أثرى الهزة والمران يحتاجان الى قليل من الزمن حتى يظهرا . وقد تظن من أجل ذلك أننا لم ننصحك حين أشرنا عليك أن تجعل دروسك خمسة ، كل درس نصف ساعة، بدلا من ثلاثة : درسين كل منهما ساعة ودرس نصف ساعة . لكن هناك حقيقة طريفة علينا هنا أن نحسب حسابها . صحيح إن أثر الهزة يضيع كلما تركنا درسا ثم عدنا اليه بعد فترة، لكن أثر المران يصحبنا من درس الى درس . وقد أجروا تجـارب يستبينون بها طول الزمن الذى

يمكثه أثر المران ، فوجدوا أن أثر مران ساعة يبقى وينفع فى اليوم التالى ولا يزول تماما حتى بعد ثمان وثلاثين إلى سبع وأربعين ساعة . ولما كان أثر التعب سريع الزوال جدا بقى بأيدينا من ذلك فضل عظيم لولاه ما أمكننا أن نتقدّم . ومن الطبيعى أنه كلما قصرت فترة ما بين الدرسين كان إنتقال أثر المران معنا أتم . لذلك كان أقربَ الى الحكمة أن نوزع وقتنا على أكثر ما يلائمنا من الحصص ما دمنا لا نجعل الحصة أقصر من أن ننتفع فيها حق الانتفاع بكل من أثر الهزة وأثر المران .

أما طول الحصة التى تخصص بالفعل لمذاكرة كل مادة فسيتوقف على طبيعة المادة وعلى المرحلة التى بلغها الطالب من التقدّم . ولا مناص لنا فى المدارس من تنظيم الأمور تنظيما يوافق الطلبة جماعاتٍ لا أفرادا ، وكل ما نستطيع عمله فى هذا السبيل أن نبحث عن متوسطٍ ما نجعله معيارا لطول الدرس ونستغله قدر المستطاع . ففى الفصول الراقية يبلغ طول الحصة فى العادة ٤٠ دقيقة و ٤٥ دقيقة و ٥٠ دقيقة . وفى فصول الأحداث تكون الحصة عادة أقصر كثيرا من هذا . وقد رأى بعضهم للحصول على شبه قاعدة عامة تناسب كل الحالات أن من الخير اتباع المقياس المطاوع[1] الآتى : اضرب عدد سنى عمر التلميذ فى اثنين ينتج عدد دقائق الدرس المناسب لذلك التلميذ .

(١) Sliding scale.

وستجد فى حالتـك أنت أن أربعين دقيقـة هى على الراجح متوسط مناسب جدا لطول حصة مذاكرة مادة ما . قد يكتفى بعض المواد بثلاثين دقيقـة، وقد يحتاج بعضها الى ساعة كاملة، لكن من الحكمة لك إذا كانت ظروف المدرسـة أو الكليـة لا تغل يدك أن تأخذ فى ترتيباتك بقسط من الحرية معقول . لك مثلا أن تتبع مايسمونه **طريقة التفرغ** فتتفرغ لموادك مادة بعد مادة . فالرياضـة بفروعها المختلفة يصح أن تحتكر ليلة كاملة ثلاث مرات فى الأسبوع مدة شهر ، وعلى المواد الأخرى أن تقنع بالقليـل حتى يأتى دور التفرغ لهـا . وقد نجحت هـذه الطريقة مع بعض الطلبة نجاحا كبيرا لكن عليك أنت إذا اتبعتها أن تحتاط لها دائما بأن تضع لغزوتك خطة واسعة المدى، وأن تستوثق من أن هناك دورا حقيقيا فى المذاكرة التفرغية. أى أنه ينبغى أن تجعل السنة وحدتك حتى يكون لكل مادة فرصة تأخذ فيها دورها ثلاث مرات مثلا أو أربعا فى العام ، فانك إذا اتخذت وحدة أقصر من السنة نازعتك نفسك إلى استبدال هذا النظام بغيره فى الوقت الذى يحين فيـه دور مادة تستثقلها . على أن طريقـة التفرغ هـذه ينبـغى قصرها على أمهات المواد فإن بعض المواد الصـغرى ينبغى أن يحصـل على انتباه منك مطرد طوال العام .

ومن الطبيعى أن نتوقع للمواد المختلفـة آثارا مختلفـة من حيث إحداث التعب، فإن بعض المواد يتطلب عملا أشق كثيرا من بعض . وقد أجريت

فى الواقع تجارب أدت نتائجها الى ترتيب المواد فيما بينها الترتيب الآتى ، وفيه يدل رقم ١٠٠ على النهاية العظمى للقدرة على الإتعاب :

| | | | |
|---|---|---|---|
| الرياضيات ... ... ... | ١٠٠ | الحساب ... ... ... | ٨٢ |
| اللاتينية ... ... ... ... | ٩١ | الفرنسية ... ... ... | ٨٢ |
| اليونانية ... ... ... | ٩٠ | الألمانية (اللغة القومية) ... | ٨٢ |
| الألعاب الرياضية ... ... | ٩٠ | التاريخ الطبيعى ... ... | ٨٠ |
| التاريخ ... ... ... ... | ٨٥ | الرسم ... ... ... ... | ٧٧ |
| الجغرافيا ... ... ... | ٨٥ | الديانة ... ... ... ... | ٧٧ |

هذا الجدول نتيجة تجارب ألمانى اسمه فخنر، لكن نتائجه لا تتفق تماما مع نتائج مجرب آخر اسمه كمسيس يرتب المواد فيما بينها الترتيب الآتى حسب قوة إتعابها :

| | |
|---|---|
| ١ الجباز . | ٥ الألمانية (اللغة القومية) . |
| ٢ الرياضيات . | ٦ مشاهد الطبيعة والجغرافيا . |
| ٣ اللغات الأجنبية . | ٧ التاريخ . |
| ٤ الديانة . | ٨ الغناء والرسم . |

ولا داعى لأن نعجب من اختلاف هذين الجدولين فإن العوامل الواجب عمل حسابها فى هذا الصدد كثيرة كثرة يستحيل معها الحصول على نتائج مضبوطة . فنوع المعلم مثلا يتوقف عليه كل شىء . فهناك للرياضيات معلمون متراخون لا يستنفدون من قوى تلاميذهم كثيرا ، وهناك للرسم معلمون مدققون تخرج الفصول من بين أيديهم وهى أتعب كثيرا منها حين تخرج من بين أيدى المتراخين من معلمى المواد الأصعب . وأهم ما يأتيك الخطأ من قبله فى تقدير قدرة المواد على إتعابك هو الخلط بين شيئين

متباينين : التعب والضجر . إننا كثيرا ما نتزع الى أن نحسب أنفسنا متعبين حين نكون فقط مُضجرين . والضجر يغشانا حين نعجز عن أن نستثير فى أنفسنا اقبالا كافيا على مانعمله ، فقد نكون فى تمام النشاط وعلى تمام الاستعداد لأى مقدار من العمل فى أشياء أخرى إلا هذا الشيء الخاص الذى نعافه . فهذه هى الحال التى يكون تغيير المـادة فيها هو والراحة سيَّان . إنه لا دواء لنا إلا الراحة إذا كنا حقا متعبين ، لكن إذا لم نكن إلا مضجرين نفى استطاعتنا أن ننفس عن أنفسنا بالانصراف الى شيء آخر نقضى فيـه حينا ثم نعود الى المـادة الناشزة .

على أنه يجب عليك ألا تسارع الى الالتجاء الى هذا التغيير فى المـادة . إذا كنت واثقا من أن الأمر أمر ضجـر لا أمر تعب صحيح كان عليك أن تحذر الحذر كله فلا تستسلم الى الرغبة فى التغيير ، فإن من المهانة ألا يكاد ينزل بك الضجر حتى تنهزم . إن عليك أن تغالب غير الشائق من المواد كى تصل إلى غيره ممـا يشوق . والأمر المشجع فى هذا هو أننا إذا حملنا أنفسنا على ما لا يشوق نشأت عندنا بالتدريج لذة فيـه ، ولو كان الأمر غير ذلك لكان من الضرورى أن نضرب صفحا عن أنواع من العمل شتى لأن من المستحيل على العقـل أن يلتفت بقوة الارادة وحدها إلى أى مادة لا يجـد فيها أبدا ما يشوقه . على أنه ليس لأمثال هذه المواد وجود عند الطالب المثمِّر ، فإن من الممكن دائما إيجاد صلة على صورة ما بين المـادة الجافة وبين بعض ما يشوقنا حقا . إن من الخطأ لا شـك أن تقصر نفسك زمنا طويلا على المواد التى

لا تشوق ، ويكفى فى تحقيق بغيتك أن تعطى هذه المواد قسطها العدل من انتباهك ، غير مستسلم للضجر لأول ما يساورك الضجر .

وهناك مشكلة تشبه هذه تتعلق بالتعب الصحيح . إن لنا أن نتساءل هل من الممكن أن يقوم الانسان بعمل منتج وهو متعب ؟ هذا ممكن على ما يظهر . لنفرض أن الطالب استمر يعمل حتى جاء وقت نومه . هو الآن تعبان يود لو مس جنبه الأرض لكنه لأمر ما لا يجد مناصا تلك الليلة من الفراغ من عمل بعينه ، فهو يجمع عزمه ويستمر مصمما على الفراغ من عمله رغم تعبه . عندئذ يحدث بالتدريج شيء غريب . يذهب عنه النعاس ويرجع للعقل صفاؤه ، بل يبدو كانه أصفى من المعتاد . هذا النشاط المجدَّد يسمى أحيانا "ريح العقل الثانية" . وقد أجروا تجارب يستبينون بها ما إذا كان العمل المعمول تحت تأثيرها جيدا حقا يستطيع فى الواقع أن يصمد لاختبار "ثانى يوم" ، فكان ما وصل إليه الذين نظروا فى هذا الأمر أن العمل المعمول فى هذه الظروف جيد فى أكثر الأحوال ، لكن اذا جئنا لننظر فى تأثير ذلك فى عقل الطالب نجد أنهم لم يحمدوه فإن عمل الطالب قد لا يصيبه أذى لكن الأذى يصيب الطالب . قد تكون المقالة التى كتبها ممتازة لكنها كلفته ثمنا أكبر من المعتاد . إن ريح العقل الثانية هذه شيء غير صالح ، فإن النعاس وأعراض التعب الأخرى هى فيما يظهر إنذار من الفطرة بأن الراحة لازمة ، فإذا أُهمل الإنذار سمحت الفطرة للأعراض أن تزول ، وللعمل أن يستمر ، ولكن بالثمن الذى تستوفيه دائما من الذين

يعملون فى ظروف مَرَضيّة . إن ظاهر ما دل عليه البحث أننا حين نكون مانسميه عادة متعبين لاتكون قوانا نفدت كلها ، بل يكون فينا بقية من الطاقة نستطيع أن نستمد منهـا . هذا ترتيب صالح مفيـد رتبته الفطرة لنلقى به أزمات الحياة ، وهناك ظروف تنشأ أحيانا لا يكون علينا فيهـا جُناح إذا استنجدنا بقـوانا الاحتياطية نلقى بها حاجات خاصـة . لكن على الطـالب أن يدرك أن من الخطر اسـتخدام وسائل الضرورات فى غير الضرورات . فمن المصلحة إذن ألا نلتجئ إلى ريح عقلنا الثانية إلا إذا كنا فى حاجة صادقة اليهـا .

كنا مفترضين إلى الآن أن الطالب منتسب إلى مدرسة أو كلية ، وأن عمله إذن قد وضع مجمل خطته شخص آخر . لكن من المحتمل القريب أن تكون أيهـا القارئ من يسمى طالبا خصوصيا . قد تكون مضطلعا وحدك بتدبير شئون دراساتك ، وتكون بذلك فى حاجة إلى شىء من الهدى تهتدى به فى رسم خطة لعملك جملة . إن الانسان فى اقترابه من مادة جديدة يمكنه تنظيم العمل بطريقتين رئيسيتين يصح أن تسمى إحداهما (١) **طريقة الاستيعاب** والأخرى (٢) **طريقة الاستعراض أو النظر السريع** . أما الأولى فتسلك بك السبيل القديم الطيب سبيل أخذ كل شىء مفصلا أولا فأولا ، والتمكن من كل جزء من أجزاء المـادة فى موضعه بحذافيره . وأما الثانية فيستعرض الطالب فيها الميدان كله على عجل ليحصل من موضوعه على فكرة عامة ، ثم يعيد الكرة عليه فى الوقت المنـاسب ليزداد منه تفصيلا فتفصـيلا . ولكل من الطريقتين

مزاياه ، ولكل مخاطره . فطريقة الاستيعاب تروق المولعين بالمثل الأعلى الشائع ، مثل الاستقصاء والإتقان . إن من الطبيعى فيما يظهر أن يبدأ الانسان من الأول ويستمر الى الآخر ، لكن هذه ليست دائما طريقة فطنةٍ وروية لمعالجة موضوع ما ، واذا سلكها طالب فقد يقف بها موقف من لا يستطيع أن يرى الغابة لانشغاله بالشجر — موقف من تشغله التفاصيل فلا يستطيع أن يكون أى فكرة مجملة عن الأمر كله ما هو وما مرماه ، وقد تمر عليه أشهر بعد بدئه دراسةً ما قبل أن يشرق عليه بصيص من معنى ما هو فيه . أما طريقة الاستعراض فانها تعجب الطالب الذكى المقبل الذى يركض يشق الموضوع كله فرحا مسرورا ، يزداد إقبالا كلما ازداد إيغالا . لكن هذا النوع من الطلاب عرضة لأن يفتر اذا آن أوان إعادة الكرة على الموضوع بشىء من التفصيل .

ولعلك تكون رأيت أن طريقة الاستيعاب تروق على الاجمال أهل الفهم الصعب ، بينا طريقة الاستعراض يفضلها على الراجح أهل الفهم السهل ، وإذن فعليك أن تنظر لتعرف من أى الفريقين أنت ثم تواجه المشكلة وقد عرفت أين هواك . إنك لا شك لن تجد صعوبة فى أن تقرر بينك وبين نفسك الى أى الناحيتين تتجه ميولك ، لكن عليك أن تحكم بنفسك أى هاتين الطريقتين أقرب الى أن تنفعك وأنت أنت ، والظروف التى تحيط بك هى ما تعلم . إن من المحقق تقريبا أنك ستشعر أن الطريقتين تكادان تتكافآن فى المنافع والمضار ، وستجد من نفسك ميلا الى أن توفق لها طريقة بين ،

تجمع بها بين منافع الطريقتين . فإذا فعلت هذا كنت حكيما لأن مثـل هذا التوفيق معناه أنك قدطبقت بعض المبادئ العامة تطبيقا خاصا يلائم الظروف التى أنت فيهـا .

واذا كانت هـذه هى المرة الأولى التى تحاول فيهـا أن تطبق ما تعرفه عن منزلتك من ذينك النوعين من الفهم فستجد على الراجح أنك لا تدرى تماما أمن أهل الفهم الصعب أنت أم من أهل الفهم السهل . أنت فيما يظهر من أهل الفهم السهل فى مواد ومن أهـل الصعب فى مواد ، وإذن فمن الحكمة لك أن تحسب حساب المـادة وطبيعتها عند تصنيفك قواك ، ولن تبعد عن الصـواب اذا جعلت توفيقك بين الطريقتين متوقفا على طبيعة مزاجك الخاص . فاذا كنت تشـعر أنك تجاوز الحد فى سهولة الفهـم ، وتَعجُّل التنفيذ ، وتلقُّف النتائج ، والضجر من التفاصيل ، كان من حسن الرأى لك أن تجنح فى مذاكرتك الى طريقة الاستيعاب . أما اذا كنت فى المدرسـة تميـل إلى أن تعتمد الاعتماد كله على معلميك ، تأخذ عمل كل يوم قضـية مسلمة ، وتنظر إلى كل شىء فى الواقع نظرة من يقول « كله مطلوب » فإن من الخير لك فى هـذه الحال أن تجنح إلى الطريقة الأخرى . وأحق الطلاب باتباع طريقة النظر السريع الطالب العادى الذى لا يعدو نظره عمل يومه ، ولايحمل حظا من تبعة نتائج عمله — الطالب الذى يبعد ، بالاختصار ، أن يقرأ مثل هذا الكتاب . على أنه لولا خوفنا من خطر الظهور بمظهر من يصغر من شأن الإتقان لكان من السلامة أن نطلب إلى جميع الطلاب أن يجنحوا

فى عملهم إلى النظر السريع . ولسنا نخشى على الطالب المشمر حقا أن يسىء استخدام أحب الطريقتين اليه أو أن يفهمها على غير وجهها ، لكن يجب عليه أن يأخذ حِذْره فلا يترك فرصة تمر من غير أن يزيد قوة إرادته صلابةً بإقباله على ما لا يروق من التفاصيل .

# الفصل الثالث

## تصـــريف الذاكرة

لسنا فى حاجة إلى الاعتذار عن اختصاصنا الذاكرة وحدها بفصل فإن من المقرر أنها ركن من أركان الفطرة البشرية، وأنها أساس تميزنا أنفسنا . بدونها يفقد وجودنا الذاتى كل معناه ، فنحن نعرف أننا الآن عين أنفسنا فى العام الماضى لأننا نتذكر التجارب التى مرت بنا إذ ذاك . فالذاكرة تعبر بنا هوة الزمن وتجعلنا نوقن باستمرار شخصيتنا .

لكن بيننا يصدق هذا بالنسبة للناس عامة فإن للذاكرة بالنسبة للطالب مغزى ومقاما خاصا، لأنها لابد منها للاحتفاظ بالعلم، والاحتفاظ بالعلم هو شغل الطالب الشاغل . إننا أجمعين نستطيع فى أى وقت معين أن نسيطر على حقائق معينة، لكن إذا نحن لم نستطع احتفاظا بهذه السيطرة ذهب كدنا فى الحصول عليها عبثا . والطلبة نزاعون إلى الاعتراف بضعف ذاكرتهم ينسبون اليه أكثر ما يلقون من فشل، ولا بد هنا من التسليم بأن نوع الذاكرة التى يبدأ الطالب بها حياته يتوقف عليه الشىء الكثير . إن الذاكرة الجيدة الاحتفاظ السهلة التذكر ميزة كبرى للطالب من غير شك . ومن اللغو أن يقال إن الذاكرة وحدها شىء حقير جريا مع الرأى الشائع أن الذكاء

والذاكرة فى العادة لا يصطحبان، وأن الرجل القوى الذهن حقا لا يكون له عادة فى باب الذاكرة نصيب مذكور . لكن التجارب لا تؤيد هذا الرأى . حقا إن فى الناس من هو عظيم قوة الذاكرة، قليل قوة التفكير، وهؤلاء باعتمادهم كل الاعتماد على ذاكرتهم يجرون أحيانا سوء السمعة على الذاكرة . لكن الذين يجمعون إلى الذهن القادر ذاكرة متفوقة هم من ناحية أخرى الذين يرتفعون الى الذروة . فلا غنى للطالب عن الأمرين كليهما كى يكون ذا كفاية حقا . وأحيانا ما يقال إن الانسان قد تكون ذاكرته أجود من اللازم : يرغب فى تذكر شىء يحتاجه فتقذف ذاكرته أمامه أشتاتا من أشياء لا يحتاجها بجانب الشىء الفرد الذى يحتاج ، فيختلط عليه الأمر من كثرة ما يعرض عليه . لكن ليس معنى هذا أن الذاكرة أجود من اللازم ؛ إنما معناه أن تصريفها ليس كما ينبغى .

ان القوة الغريزية للذاكرة شىء وتصريف الذاكرة شىء آخر . والذى بيد الطالب من هذين هو التصريف . أما القوة الغريزية فليس له إلا أن يتقبلها كشىء وهبه لا يمكنه تغييره . ولعلك تستغرب هذا القول لأنك من غير شك قد سمعت كثيرا عن الذاكرة وتحسينها . إن علماء النفس لما يتفقوا تماما على هذا الأمر لكنك ستجد غالبهم ينكر بتاتا إمكان تحسين الذاكرة الأصلية أو الذاكرة "الصماء" كما قد تسمى . فنحن نولد فى الدنيا بذاكرة لها مقدرة معينة على الاحتفاظ وعلى الاستعادة ، وعلينا أن نسير فى الدنيا بتلك الذاكرة محسنين استعمالها قدر الإمكان . قد نصدر فى استعمالها عن حكمة

أو عن حمق — وعن هذا نحن مسئولون — لكن ليس لنا ذاكرة نستعملها غير تلك الذاكرة، وليس فى استطاعتنا تحسين نوعها . صحيح إن فى استطاعتنا أن نعمل شيئا حتى من الناحية البدنية نحفظ به الذاكرة على أحسنها، فالمعيشة الصحية لها صلة كبرى بعمل الذاكرة . إن الاسراف فى العمل وفى المأكل وفى المشرب، والإفراط أيا كان نوعه، كل له أثره الظاهر فى الذاكرة الصماء . حتى صغار النشء يلحظون كيف تسوء ذاكرتهم عند التعب، والتجارب تثبت أن أمراضا معينة ناشئة عن الإفراط تبدأ أول ما تبدأ بضعف تدريجى يلحق الذاكرة الصماء . والطريقة الواحدة التى تستطيع بها أن تصل الى هذه الذاكرة الصماء فتحفظها على أحسنها هى أن تعيش عيشة معتدلة نقية .

لكننا وإن لم نستطع تحسين الذاكرة الصماء نستطيع بإحسان تصريفها أن نزيد فى كفايتها . ومن الضرورى كى نستطيع هذا أن نتعرّف نوع ذاكرتنا فى الذاكرات ونكشف عن خير طرق استعمالها . إننا كى نستطيع تذكر شىء يجب أن نطبعه على عقولنا بدرجة من القوّة . ومن العقول ما يحتاج الى مقدار من القوّة كبير، ومنها ما يحتاج الى مقدار صغير، وكلما احتيج الى قوة ابتدائية أقل كانت الذاكرة فى الاعتبار أجود . فلنفرض أنك امتحنت نفسك وصديقا لك بتكرار قصيدة قصيرة لتنظر اكم مرة يجب أن يقرأها كل منكما قبل أن يستطيع إعادتها كاملة من الذاكرة . فقد تستطيع قتلها حفظا بقراءتها أربع مرات مثلا، بينما يضطر صديقك الى قراءتها اثنتى عشرة

مرة قبل أن يلاقى نجاحا . فى هذه الحالة تكون النسبة بين ذاكرتيكما كنسبة ١٢ : ٤ ومعنى هذا أن صديقك يحتاج الى ثلاثة أمثال القوة الابتدائية التى تحتاجها أنت كى يحيط بالقصيدة حفظا، وعندئذ يصح أن يقال عن ذاكرتك إنها فى الواقع ثلاثة أمثال ذاكرته فى الجودة أو، اذا شئت، إن دليل ذاكرته واحد ودليل ذاكرتك ثلاثة. وقد بدأ المعلمون ينظرون فى هذا الأمر، ويرجح أنهم أجمعين سيتخذون فى المستقبل نظاما يجعلون به لكل تلميذ على ذاكرته دليلا، فيكون أسوأ تلاميذ الفصل ذاكرة دليله واحد، وأحسنهم ذاكرة دليله عشرة، وينزل الباقون منازلهم بين هذين فيعلم كل تلميذ فى الفصل مرتبته من حيث جودة الذاكرة، أو يعلمها على أى حال معلمه، فقد لا يستصوب المعلم اطلاع التلامذة على ما يعلمه هو من ذلك خصوصا فى الفصول الدنيا، أما فى الفصول العليا فمن صالح التلامذة من غير شك أن يعلم كل منهم دليل ذاكرته .

لكن اختبار ذاكرتك لم يتم بعد . إن عليك ألا تنسى أن صديقك قد حصل على مثل ما حصلت عليه وإن كلفه ذلك من الجهد ثلاثة أمثال ما كلفك . فكلاكما قد أحاط بالقصيدة حفظا . كلاكما يملك شيئا واحدا وإن اشتريتماه بسعر مختلف؛ فأنت الى هذا الحدّ لك الميزة الواضحة على صديقك كطالب . لكن قد بقى عليكما اختبار آخر . فلتحاول وصديقك فى الصباح التالى أن يعيد كل منكما القصيدة على صاحبه، ولتلاحظا كم غلطة يقع فيها كل منكما . ثم أعيدا الكرة بعد ثلاثة أيام، ثم بعد أسبوع، ثم بعد

شهر، ثم بعد ثلاثة أشهر، فقد يتبين أنك وإن كنت فى تعلم القصيدة أسرع ثلاث مرات من صديقك فإنه يتذكرها على صحتها زمنا ضعف زمنك . وأنت بالطبع ترى أننا لا نستطيع أن نحصل على نتائج مضبوطة جدا فى حالة كحالتكما هذه، فاذا قلنا إنك تنسى ضعف ما ينساه صديقك وجب ألا يؤخذ هذا القول إلا على وجه الاجمال . إن الذى نحن فيه هو إيجاد دليل على النسيان مقاربٍ سهل . فدليل نسيانك فى هذه الحالة يكون **اثنين** إذا كان دليل صديقك **واحدا** ، وتكون فى الحقيقة لست فوق صاحبك بكثير من حيث كفاية الذاكرة، إذ تفوقك عليه فى سهولة الاستظهار يعدله تفوقه عليك فى الاحتفاظ بصحة ما استظهر . هذه الأشياء سيجعلها المعلم كلها نصب عينيه فى المستقبل عند تقديره قوى تلاميذه . فإما أن يتخذ لكل تلميذ دليلين : دليلا على سرعة الحفظ ودليلا على النسيان ، وإما أن يمزج الاثنين ويركب منهما دليلا واحدا على "كفاية" الذاكرة .

لكن هب الآن أنك فقت صاحبك فى كل من سهولة التحصيل وقدرة الاحتفاظ بصحة ما تُحصِّل ، إذن يكون لك عليه الميزة الدائمة كطالب . ثم هب أنكما بقيتما تعملان نفس النوع من العمل وتبذلان بالضبط نفس المقدار من الطاقة بنفس الطريقة مدّة عشر سنوات، فانه لا يكاد يكون هناك شك فى أن كلا منكما فى آخر هذه المدّة يكون من الآخر فى نفس الموقف الذى كان فيه قبلها من حيث المقدرة الفطرية للذاكرة : لا تزال لك ميزتك الأولى عليه ، ولا يزال دليلك حيث كان بالنسبة لدليله . لا شك

أنك ستكون قد حصّلت من المعارف فى السنوات العشر أكثر مما حصل، لكن هذا خارج عن النقطة التى نحن بصددها .

أما إذا أنت اتكلت فى هذه السنوات العشر على فضل مواهبك الفطرية، وأدرك صديقك موطن الضعف من نفسه فصار يبذل فى عمله طاقة أكبر، ويستعمل ذاكرته المفضولة بقوّة ومهارة، ويبحث عن أحسن طرق تصريفها، فليس بعيدا أن تكون النتيجة فى آخر السنوات العشر أن يستطيع صديقك استخدام ذاكرته على وجه يضاهيك به فى الانتاج سرعةً وسهولة . لكن ليس معنى هذا أن ذاكرته الصماء قد تحسنت وإنما معناه أنه عرف كيف يكون أمهر فى استعمالها، وعلى الخصوص فيما يتعلق بأنواع معينة من الحقائق .

هذه النقطة الأخيرة لها أهمية خاصة، فإن التجربة تدل على أن تحسن الذاكرة يكون دائما فى اتجاه معين، أى يكون متعلقا بنوع خاص من الأمور؛ بل أحيانا مايقال إننا كلنا ذوو ذاكرات فائقة فيما يتعلق بشىء من الأشياء . والمعلمون يعرفون جيدا أن الصبى الذى لا يستطيع أن يرد موقعة مارثون[1] إلى تاريخ معين لا يجد صعوبة ما فى سرد قائمة طويلة من مواعيد مباريات كرة القدم فى الفصل المقبل ؛ والبنت التى لا تستطيع أن تقول عن ثقة على أى شاطئ الهند تقع بمباى، على الغربى أم على الشرقى، تتذكر بأكبر تفصيل موقع شريط على قبعة رأتها منذ أسابيع فى شباك دكان . وليس معنى هذا

(١) مارثون : سهل على الشاطىء الشمالى الشرقى من بلاد اليونان اشتهر بموقعة جرت فيه عام ٤٩٠ ق.م بين اليونان والفرس وكان النصر لليونان على قلتهم .

أن لنا ذاكرات مختلفة النوع — ذاكرة كرة قدم، وذاكرة تاريخ، وذاكرة ملابس، وذاكرة جغرافيا — إنما معناه أننا نتذكر الأنواع المختلفة من الأشياء بدرجات مختلفة من السهولة والصحة . وما يشعر به الصبي نحو كرة القدم من الاهتمام الطبيعي يحل محله فى المستقبل الاهتمام الكسبي بأمور شغله أو حرفته ، فيستطيع فى رجولته أن يتذكر أمور شغله ولو ساءت ذاكرته جدا فيما يتعلق بغيرها ، بل قد لا يستطيع تذكر أمور الشغل إلا فى وقت الشغل . وقد ضرب علماء النفس مثلا لذلك بصراف تذاكر كان يستطيع تذكر كل ما يتعلق بالأجور والمسافات والتنقلات مادام فى مكتبه الصغير، فاذا ماتركه لم يستطع أن يقول شيئا يوثق به حتى عن الخط الذى يباشره . فتحسن الذاكرة معناه فى الكثير الغالب تحسنٌ فى معالجة صنف خاص من الوقائع .

وأقل قوة تلزم فى البداية لطبع شيء على العقل طبعا يضمن احتفاظ العقل به يمكن تسليطها إما دفعة واحدة ، وإما على دفعات فى أوقات متعددة . لنفرض أن كان لدينا وحدة نتخذها معيارا لهذه القوة ، ولتكن مثلا ثانيةً من أشد انتباه نستطيعه ، ولنفرض أن عشرا من هذه الوحدات كانت لازمة لتعليق واقعة معينة بالذاكرة . إذن فلنا أن نبذل تلك الثوانى العشر متصلة أو نبذلها منفصلة على دفعات ؛ فنبذل مثلا عشر ثوان منفصلة ، بين كل ثانية وثانية فترة ؛ أو نبذلها على خمس مرات ، كل مرة ثانيتان ، وبين المرة والمرة فترة ؛ والفترات قد تكون طويلة أو قصيرة ، فيكون لدينا عدد غير قليل من

الاعتبارات يحتاج الى انتباه . والسؤال المهم هو أى الطريقتين أحسن للتعلم : طريقة التركيز، أم طريقة التقطيع ؟ وكثيرا ما يخرج الأمر عن اختيارنا فإن من الأمور مالا مناص من تعليقه بالذاكرة حالا و إلا ضاعت الفرصة إلى الأبد . لكن هناك من ناحية أخرى أحوال تكون لنا فيها الخِيرَة بين الطريقتين، وعندئذ ينبغى أن تكون قاعدتنا العامة أننا إذا أردنا حفظ جزء صغير من مادة فطريقة التركيز أفضل ، أما إذا اضطررنا الى مواجهة قطعة عمل فيها طول فطريقة التقطيع أربح . و ينطبق هنا ما سبق النظر فيه مما يتعلق بتوزيع زمنك بين موادك المتعددة ، فسيكون لك فيما بين الدفعات كل مزايا التعقل الباطنى الذى يكون فيما بين الدروس . صحيح إن هناك بعض اعتبارات لا تنطبق على التعلم مثلما تنطبق على التذكر . علينا مثلا أن ندرك أن السرعة التى ننسى بها يجب حسبان حسابها ، فقد لا يكون من الرأى إذا كان دليل نسياننا عاليا أن نتبع طريقة التقطيع ، إذ قد يضيع منا بالنسيان فيما بين الدفعات ما نحتاج معه الى إعادة لا تفيدنا جديدا . فانظر إذن الى دليل نسيانك : إن كان صغيرا كان لك أن تتبع طريقة التقطيع وأنت آمن ؛ و إن كان كبيرا كان عليك أن تختار بين تجنب نظام التقطيع بالمرة و بين أن تتبعه بشرط أن تجعل فترات ما بين الدفعات أقصر ما يمكن . ولا مناص من اتباع هذا الرأى الأخير فى الأحوال التى تحول بطبيعتها دون اتباع طريقة التركيز ، وهذه الأحوال كثيرة الورود لأن كثيرا

مما لا بدّ من تعليقه بالذاكرة يكون على درجة من التعقيد لا يستطاع معها الإحاطة به فى جلسة واحدة .

و «التعليق بالذاكرة» تعبير قد يدخل علينا منه بعض اللبس . فقد نشتمّ منه على الأقل ذلك النوع من عمل الذاكرة المعروف بالحفظ "الصم"، ومعناه تدخيل نمط من الكلمات فى الذاكرة من غير انتباه ما الى المعنى . ويفرق بعضهم أحيانا بين الحفظ الصم والحفظ عن ظهر قلب . والكلمتان على العموم تستعمل احداهما مكان الأخرى من غير تفريق، لكن اذا كان لا بد من التفريق بينهما جاز أن يقال عن الحفظ عن ظهر قلب إنه حفظ موضوع ما على وجه يجعله جزءا من ذات انفسنا : نعالج مادة الموضوع باستقصاء واتقان يجعلنا نهضمها ونتمثلها . أما الحفظ الصم فيمكن قصره على مجرد تكرار الكلمات مثل الببغاء بقصد تعليق الكلمات بالذاكرة الصماء من غير أى تفكير فى معناها . ففى حفظ جدول الضرب مثلا قد يستطيع طفل أن يترنم به طردا أو عكسا ، يقوله من فوق إلى تحت ومن تحت إلى فوق، ثم لا يستطيع مع ذلك استعماله إلا إذا كرر كل صف حتى يبلغ العدد المقصود . هذا هو الحفظ الصم . وقد يكون التلميذ من ناحية أخرى قد مرنه معلمه على أن يأتى فى الحال بحواصل مختلفة مثل أربعة فى ثمانية، وثمانية فى سبعة، واحد عشر فى إثنى عشر، حتى صار قادرا على أن يأتى من الجدول بأى حاصل فى لحظة . ففى هذه الحالة يصح أن يقال إنه يعرف الجدول عن ظهر قلب . فاذا كان هناك فرق فالفضل فى مثل هذه الأمور

للحفظ عن ظهر قلب كما هو واضح ، لكن جرت العادة باستعمال اللفظين على التبادل .

وقد أكثروا فى ما مضى من استعمال الصم فى المدارس إكثارا لا يستغرب معه أن يكون هناك شعور كبير ضده فى الوقت الحاضر . ومن أول من استنكره منتان[1] فى قوله «العرفان عن ظهر قلب ليس عرفانا» . ولعلك تلاحظ أن هذا القول غامض فهو يحتمل معنيين : الأول أن عرفانك الشيء عن ظهر قلب لا يستلزم أنك تعرفه حقيقة ؛ والثانى أن عرفانك الشيء عن ظهر قلب دليل فى ذاته على أنك لا تعرفه . والمعنى الأول وحده هو من غير شك المعنى المعقول ، فان من هراء القول أن يزعم زاعم أننا لا نفهم قصيدة لأننا نعرفها عن ظهر قلب . والواقع أن هناك موضعا محددا للحفظ عن ظهر قلب . إن الشخص الذى يحفظ عن ظهر قلب نظرية هندسية لا يضيع وقته فقط بل يضيع فرصة من فرص قيامه بشيء من التفكير الصحيح . إن الصيغة التى يصوغ التلميذ بها النظرية من عنده أفضل من صيغة سواه أيا كان لأنها تضمن تشغيل التلميذ عقله . لكن فى حالة ما إذا كانت الصيغة جزءا من روح العمل الذى أمامنا يكون الحفظ الصم له ما يبرره بل ويجعله مستحبا . إن جزءا كبيرا من سحر قصيدة ما هو فى جمال تعبيرها الأصلى ، وليس شيء أمض على النفس من سماع واحد يمدح قصيدة عامدا إلى قطعة منها جميلة

(١) لعله رابيليه أشهر الكتاب الفرنسيين فى القرن السادس عشر .

فيأتى بها مفككة مغلوطة قد نثر بين أجزائها نثرا سمجا من عنده يملأ به فراغ ما قد نسيه من كلمات الشاعر . إن القصيدة إما أن تنقل بنصها وإما أن يقتصر على وصفها . بل إن القواعد تكون أحيانا جديرة بالحفظ عن ظهر قلب ، إلا أن علينا هنا أن نكون على حذر . إن من الخطأ دائما أن نبدأ بحفظ قاعدة ثم نطفق بعدُ نطبقها ، لكنك فى أثناء دراستك كثيرا ما سيكلفك معلمك بحل مسائل معينة ، فاذا سرت فيها أخذت بالتدريج تبصر الأصل الذى يقوم عليه الحل . وسيأتى وقت يطلب منك معلمك أن تعبر عن هذا الأصل ، فاذا طلب هذا فقد طلب منك فى الحقيقة أن تصوغ قاعدة . وقد تكون صياغتك فائقة لكنها كثيرا ما تكون معيبة ، وعندئذ يضع المعلم بين يديك قاعدة محكمة التفكير دقيقة التعبير ، فهذه يستحب لك غالبا أن تحفظها لأنها تعبر بأوضح صورة وأدقها عن حقيقة قد أحطت بها فهما . إن من الربح إذن أن تحفظ القواعد التى تكون قد أخلصت العمل فى سبيلها .

وإذ كانت هناك ظروف يستحب فيها حفظ أشياء عن ظهر قلب كان من المجدى أن ننظر فى خير الطرق الى هذا الحفظ . وأول ما يجب فى ذلك أن ننبذ ظهريا فكرة وجوب اتباع الطريقة العمياء التى تضمنها تعريف الحفظ الصم ، فإنه ، على النقيض من تحبيذ عدم التفكير فى مادة ما نحفظه ، يجب أن نجعل نصب أعيننا معنى ما نحفظ . فإذا كان ما نعالجه مجرّد قاعدة ، أو كان قطعة صرفية ، كان الخطب فيه يسيرا لأن الأمر فيه يكون أمر حصر

ذهن فحسب . لكن إذا كان ما نعالجه عملا فيه طول نشأت لدينا مسألة واضحة الحدود هى مسالة وحدة الحفظ . ففى حال قصيدة فى طول مثلية[1] ملتون (Milton's L'Allegro)، أو مرثية[1] غراى (Gray's Elegy) مثلا لا يكاد إنسان يستطيع أن يحيدها حفظا فى جلسة ، و إذن فلا بد فى مثل هذا من تقسيمه أقساما . والمسألة هى ما القاعدة التى ينبغى اتباعها فى التقسيم ؟ إنه لا سبيل إلى تحديد طول القسم إلا إذا عرفنا الزمن الميسور لك فى كل جلسة ، وعرفنا دليل ذاكرتك . أما التقسيم فينبغى من غير شك أن يبنى على طبيعة مادة الموضوع لا على مجرد عدد السطور . وبعبارة أخرى إن بعض أجزاء القصيدة أسهل من بعض فى الحفظ وإذن فليس من الحكمة أن نقسم القصيدة إلى مجرد مقطوعات كل منها ذو عدد معين من السطور . إن حفظنا قصيدة يكون بتتبع خيط تفكير الشاعر أكثر منه بتتبع ما قُسمت اليه القصيدة من سطور ومقطوعات .

فإذا فرغت من أختيار وحدة تحفظ فى جلسة ، ولتكن ست مقطوعات ، كانت القاعدة الثانية الواجب مراعاتها أن تحفظ تلك الوحدة جملة . وهذا رأى يبدو عجيبا لأننا تعودنا حفظ القصيدة بيتا بيتا أو مقطوعة مقطوعة حتى ليخيل الينا أن من الخطأ الفاضح محاولة حفظ ست مقاطيع مرة واحدة ، ومع ذلك فالتجربة تدل على أن الأجدى فى الحفظ أن نقرأ الأبيات

---

(١) أو عمرية حافظ أو علوية عبد المطلب أو أندلسية شوقى .

أو المقطوعات الست كلّها متصلة ثم نعود فنقرأها جملة، مرة بعد مرة. والفائدة آتية فيما يظهر من سريان تيار الفهم من كل مقطوعة إلى التى تليها، فإن المقطوعات إذا حفظت منفصلة جنحت كل منها إلى أن تقوم وحدة بذاتها فيصعب فى آخر كل مقطوعة الانتقال إلى التى تليها. ومزية نظام الحفظ هكذا بالجملة ناشئة عما يقتضيه هذا النظام من إحلال المعنى المحل الأول فى الحفظ، أما الكلمات فستأخذ منازلها كأداة للتعبير عن سلسلة متصلة من الأفكار. وهذا يزيد فى توكيد وجوب إجادتنا فهم معنى ما نريد أن نعلقه بالذاكرة، فإن أى غلطة نعلقها بالذاكرة تستتبع تضييع زمن كبير قبل أن نستطيع حفظها مرة أخرى على الوجه الصحيح.

إذا حفظت فاحفظ بأسرع وأحمى ما تستطيع. قسم ما تيسر لذلك من زمنك الى أقسام من حصرٍ للذهن شديد، يفصل بينها فترات قصيرة تسمح لعقلك فيها أن يظل خاليا. فاذا علقت شيئا بالذاكرة فاجتهد إن أمكن ألا تبدأ على الفور فى شىء من عمل جديد، فإن من المفيد أن تمهل المحفوظ زمنا يرسخ فيه.

إن عليك طبعا أن تميز بين نوع الذاكرة التى نتكلم هنا عنها، الذاكرة اللفظية، والنوع الآخر الذى سميناه — كما تذكر — الذاكرة الفهمية. بالذاكرة اللفظية نحفظ ونتذكر نفس الألفاظ التى استعملت فى مقامات خاصة، وهذا يمكن مع فهم معناها أو بدونه وإن كنا قد رأينا أن الفهم أميز. أما الذاكرة الفهمية فاننا نتذكر بها الحقائق على علائقها الصحيحة فيما بينها،

وإن كنا قد نعجز عن التعبير عنها بنفس الألفاظ التى قد نكون سمعناها قبل. هذا هو نوع الذاكرة التى يستطيع بها الواحد أن يأتى بلباب قطعة قد قرأها. وأهم الذاكرتين هى الذاكرة الفهمية، وإن كان كلٌّ له مكانه. وقد يكون الشخص ضعيفا جدا فى الذاكرة اللفظية، قويا حقا فى الفهمية، إذ ليس بين الاثنين نسبة ثابتة. وقد كان من قبل يُظن أننا بتنمية اللفظية يمكننا تقوية الفهمية، فكان من الشائع جدا اعتقاد إمكان تحسين الذاكرة عامة بحفظ الشعر عن ظهر قلب. هذا الرأى قد نبذ الآن، وأصبح من المقرر أن تدريب الذاكرة يجب أن يكون فى الباب الذى يراد تحسينها فيه. فالتمرن على الحفظ الصم لا يزيدنا مهارة إلا فى الحفظ الصم.

واذا قلنا إن الذاكرة الصماء لا يمكن تحسينها فاننا بهذا القول نعارض فيما يظهر ما وجد الناس بالتجربة، إذ من منا لم يسمع بنظم معينة لتدريب الذاكرة تزعم أنها تستطيع أن تزيد فى المقدرة الطبيعية على التذكر؟ لكن جميع هذه النظم تتوقف فى نجاحها على المهارة فى تصريف الذاكرة الفطرية التى يجىء التلميذ بها الى واضع النظام. كلها تبتدئ بحمل التلميذ على أن يكتسب بالطرق العادية، أى بالكد والتكرار، أساسا معروفا حتى اذا اكتسبه بنى عليه كل ما يريد تذكره طبق ترتيب معين. وكثير من هذه النظم فيه حذق كبير لكنها كلها تتطلب فى البدء مقدارا من المجهود، وتتطلب بعد ذلك مجهودا آخر فى تطبيق تلك القواعد التى نظمت بحذق. كلها تتوقف على جعل التلميذ يطبق طرق التذكر العادية وإنْ ظاهَرها فى ذلك ما وضعه

المنظم من خطة . فمن أقدم الخطط مثلا أن تجعل التلميذ يتخيل أن لديه بيتا فيه عدد معين من الغرف، كل غرفة قد أفردت لنوع خاص من الحقائق — فغرفة للزراعة، وغرفة للحرب، وغرفة للقانون، وأخرى للأدب، وهلم جرا . فكل حقيقة يرغب التلميذ فى حفظها يأخذها فى الخيال الى الغرفة الخاصة وهناك يتزلها متزلا مناسبا من الحقائق المودعة فيها من قبل . هذا التجوال المستمر فى البيت الخيالى يجعل التلميذ يألف محتويات كل غرفة، وبالتكرار والمراجعة يمكّنه من الاحاطة بالتفاصيل الأساسية. ويزعم أصحاب تلك النظم أنهم يقيمون بناء ذاكرة صناعية ، لكن الذاكرة الصناعية ليست أقرب الينا منالا من النفس الصناعية .

إن الذى ينيل محسِّنى الذاكرة ما ينالون من نجاح هو إصرارهم على أن يحصر تلميذهم جهده فى نقطة معينة . ومجرد حمل التلميذ على المرور على الوقائع المراد حفظها مرة بعد مرة يضمن منه أن ينفق على كل واقعة ما يلزم لتمام حفظها من طاقة . وفضلا عن ذلك فالذين يذهبون الى مدربى الذاكرات يبتغون أن يتعلموا ، ويبتغون فى كل حالة تقريبا أن يتعلموا نوعا خاصا من الوقائع ، والتمارين التى يأخذونها تكون بالطبع دائرة كلها حول وقائع من النوع المطلوب، فهم لذلك يتقدمون . وتستطيع وأنت مطمئن أن تثق بأنه ليس للذاكرة محسِّن مثل حصر الانتباه بجد وصدق فى الوقائع التى تريد أن تحيط بها .

على أن ترتيب الوقائع ترتيبا مفهوما يعين فى الواقع كثيرا على تذكرها .

وما تفعله أحاسن نظم تدريب الذاكرة هو أنها تمكن التلميذ من تنظيم الوقائع التى يرغب فى حفظها . إن أصعب الحقائق على الإنسان أن يحتفظ بها هى الحقائق المنعزلة . وقد شبهوا الأفكار فى العقل "بكائنات حية ذات أيد وأقدام"، هذه الكائنات الحية تنزع فيما بينها الى التصاحب وإلى أن يبذل كلٌّ لكلٍّ أكبر ما يستطيع من معونة ، ومن أكبر ما تحملهم عليه الصحبة أن ما كان منهم فى دائرة الشعور يساعد أصحابه على ولوجها ويعمل جهده ليمنعهم أن يطردوا منها . وإذن فكلما كثر الأصحاب الذين تستطيع فكرة جديدة ان تتخذهم من بين الأفكار القديمة ازدادت فرصة احتفاظها بمكانها فى العقل أو ردِّها بسهولة اليه . ففى اللحظة التى نستطيع أن ننزل حقيقة جديدة منزلا موافقا بين فريق من الحقائق القديمة نكون قد هيأنا لها فرصة الاحتفاظ بمكانها من عقلنا .

ومن وسائل الجمع بين الجديد والقديم من الحقائق طُرقٌ فيها من التكلف قليل أو كثير تعرف **بالضوابط**[1] . فمن بين هذا النوع من الحيل ما اشتهر من الجغرافيات والتواريخ المنظومة التى كان لها يومها ثم ذهبت الى حيث ألقت . وفى أحسنها وهى **منظومة الدكتور مطاى فى الجغرافيا** نجد ما يأتى :—

ولايات المانيا فى الشمال اثنتان وعشرون فى الحاضرة
ولست بذاكر اسمائها لئلا أشق على الذاكرة

(١) Mnemonics

وشرٌّ حتى من هذه قطعةٌ أخرى من نفس الكتاب :

النصف الجنوبى مثل المثلث شكلا ، وفى الارتفاع يزيد
وفيه جبال تمد الرءوس الى أن تسامت خط الجليد

وموضع العيب من هذه هو ضخامة الحوامل وضآلة البناء . على أن التلميذ الذى يعرف "خط الجليد" ليس فى حاجة إلى قطعة شعرية ليتذكر أن الدكن الهندية مثلثية الشكل ذات جبال عليها ثلوج . فالمساعدة الآتية من مثل هذه الأبيات مساعدة غير مشروعة لأن من شأنها أن تردنا الى مجرّد الحفظ الصم فنعتمد على الألفاظ بدلا من أن نعتمد على الأفكار . صحيح إن فيما ندرسه بعض حقائق لا يمكن تفسيرها تماما فى الدور الذى يتلقاها التلميذ فيه ولا يكون له مع ذلك بد من حفظها ، نضرب مثلا لها بالأفعال اللاتينية التى تتعدّى إلى الـ dative[1] ، ومنا كثيرون كانوا فى أيامهم التحضيرية يشعرون بالشكر لمن نظم لهم تلك الأفعال فى الرجز المتكلف الآتى[2] :

A dative put, remember pray,
After envy, spare, obey,
Persuade, believe, command, to these
Add, pardon, succour and displease.

(١) حركة من حركات الاعراب تلحق فى اللاتينية أواخر الأسماء والضمائر والصفات الراجعة الى أبعد شيئين .

(٢) فى الألفية أمثلة كثيرة تشبه هذه نذكر منها من باب كان وأخواتها :

ترفع كان المبتدا اسما ، والخبر تنصبه ، ككان سيدا عمر
ككان ظل بات أضحى أصبحا أمسى وصار ليس ، زال برحا
فتىء وانفك ، وهذى الأربعة لشبه نفى أو لنفى متبعة
ومثل كان دام مسبوقا بما كأعط ما دمت مصيبا درهما

وهلم جرا . وقد يعترض على هـذا الضابط بأن من الممكن تعليل أخذ تلك الأفعـال ذلك النوع من المفعول بعلل قريبة إلى حد ما من الفهم . لكن هنـاك ضابطا آخر من نفس الضرب يجمـع كل الشروط فيما يظهر وهو ذلك الذى يحفظ على الذاكرة حروف الجر[1] اللاتينية التى تعمل فى الـ Ablative[2]

A, ab, abs, absque, de
E, ex, corum, cum, pro, prea,
Palam, sine, tenus.

فانه لا تكلف ولا حشو فى هذا، "زيتـه منه فيه" فى الواقع، قد جمع بين حلاوة القافية والسلاسة كليهما، وهو إلى هذا يتناول أمورا لا يمكن معالجتها بطريقة معقولة . هناك لا شك تعليلٌ ما لعمل هذه الأحرف فى الـ Ablative دون غيرها من الحروف، لكنه تعليل يستغلق على التلاميـذ فى العهد الذى يكون فيه هذا الضابط له قيمة عندهم . ومثل هذا يمكن أن يقال فى الضابط الذى يعين على حفظ النونات[3] فى مواضعها فى التقويم الرومانى، وهى صعوبة يظن بعضهم أن البيت المزدوج الآتى يزيلها :

---

(١) نذكر مثل هذا من باب حروف الجر فى الألفية :

هاك حروف الجـر وهى : من الى حتى خلا حاشا عدا فى عن على
مذ منـذ رب اللام كى واو وتا والكاف والبا ولعـــل ومـتى

(٢) حركة من حركات الإعراب فى اللاتينيـة تلحق أواخر الأسماء للدلالة على الانفصال أو الآلية وأحيانا على المكانية .

(٣) Nones : مواسم كانت عند الرومان .

In March, July, October, May.

The nones fell on the 7 th day.

لكننا لسنا بهذا البيت فى مأمن من الخطأ، فان مايو هو الشهر الوحيد الذى نستطيع أن نستوثق منه لأن الروىّ يعيّنه، أما بقية الأشهر فى الشطر الأوّل فقد تنفلت منا بسهولة، فاذا حاولنا استعادتها بجعلنا البيت يجرى على اللسان فقد يجرى بأسماء أشهر أخرى يستقيم بها الوزن، كأن يكون :

In April, June, November, May,

The nones fell on the fifteenth day.

والسلاسة أمر كثيرا ما نغفله عند الحفظ . إن من الرأى اذا كان لا بدّ من حفظ طائفة من كلمات تربطها رابطة واحدة أن نرتبها فيما بينها بحيث يجرى بعضها بسلاسة فى بعض . والمثال الآتى نموذج، وفيه فى نفس الوقت تحذير . كان من عمل التلاميذ فى المدارس[1] أن يحفظوا كل البلدان المهمة فى كل من مقاطعات الجزر البريطانية، وكان ينبغى طبعا تعليمهم هذا بجعلهم ينظرون البلاد فى خرائطهم، ويصورون فى عقولهم أماكنها فى كل مقاطعة، ومواقعَ بعضها بالنسبة لبعض . لكن المعلمون كثيرا ما كانوا يتبعون خطة حمل التلاميذ على حفظ قائمة ببلاد كل مقاطعة . فمثلا كانت الأربعة البلاد المهمة فى مقاطعة أرجيل تحفظ صما هكذا : انفرارى، دنون، أوبان، كامبلتون ؛ والى هنا لم نظفر إلا بالتحذير، فإنه أوّلا ما كان ينبغى أن تعلق القائمة بالذاكرة على هذا النحو مطلقا . وكان ينبغى ثانيا، ان كان لابدّ من

(١) الانجليزية .

تعليقها، أن ترتب ترتيبا يعين العقل على حفظها . فانظر كيف هى أسلس على اللسان اذا صارت : انفرارى، أوبان ، كامبلتون، دانون. إنك اذا كررتها بهذا الترتيب مرتين أو ثلاثا تجد صعوبة فى أن تكفّ ، أو هذا على الأقل ما كان يجده الأطفال الذين كانت ترتب لهم البلاد هذا الترتيب . فاذا كان عليك أن تستظهر أسماء وزارة ما، أو قائمة معادن ليس لها فيما بينها ترتيب خاص يدل على أهميتها النسبية، كان من الحكمة أن ترتب أسماءها ترتيبا يكوّن منها نغما لذيذا .

وكلنا يفعل شيئا كهذا اذا حاولنا الاحاطة حفظا بجزئيات بينها قليل أو كثير من التفكك . حتى طريقة حفظ الكلمات بأوائل حروفها، حين يكون لا مندوحة من الجمع بينها، أمر مسموح به، وذلك عند ما يكون الطالب قد أحاط علما بالمهم من أجزاء الموضوع ولم يعد بحاجة إلا إلى ما يعينه على استبقاء عناصر الموضوع مجتمعة وعلى تذكرها فى مواضعها . وليس بين طلبة التاريخ الانجليزى طالب يجد صعوبة فى سرد أعضاء الكابال[1] الشهيرة فانه يذكرهم من هذه اللفظة بأوائل حروفهم المجموعة فيها : كليفورد ، ارنجتن، بكنجهام ، أشلى، لادرديل . هذا مثل ذكرته لطرافته وقلة ابتذاله ، أما أمثال العبارات الفارغة التى تستعمل لحفظ حروب الوردتين مرتبة كما وقعت فإن من حسن الرأى لك أن تتجنبها كلها . ان التأليف أحيانا بين

(١) لجنة الشئون الخارجية فى عهد شارلس الثانى قبل أن يكون فى انجلترا مجلس وزراء، وعلى يدها تم الصلح مع فرنسا عام ١٦٧٢

الحروف الأولى من أسماء أشياء نريد الجمع بينها أمر لا بأس به، لكن كل توسع فى هذه الخطة مضيعة للوقت فضلا عما يحف به من خطر توكيد غير المهم من العناصر والصلات.

وهناك أمام الذاكرة مشكلة خاصة محفوفة بكثير من الصعوبة هى مشكلة تحديد أى البديلين هو المراد. فكثيرا ما يقع للطالب ان يتذكر أن أمرا من الأمور صحيح فى صورة من صورتين يعرفهما لكنه لا يدرى أيهما. هذه نقطة توضحها حكاية قديمة، حكاية ضابط الصف الذى سأل جنديا حديث العهد ما طوله فكان جوابه "إما عشرة أقدام وخمس بوصات أو خمسة أقدام وعشر بوصات". ففى حالة من هذا القبيل يوجد معيار قريب نعرف به أى البديلين هو الأولى؛ لكن ليست الأحوال كلها مثل هذه عادة، فترى الطالب كثيرا ما تساوره الشكوك، وأحيانا ما يلجأ الى التخمين الصرف: يرمى قطعة العملة الى أعلى ويترك الأمر للقادير. وأكثرنا اذا عرض له أمر يخشى أن يلتبس عليه وجْه البت فيه فى المستقبل احتال على تبين الصواب عندئذ بحيل تافهة يخترعها هذه بعض أمثلة لها:

فى الفرنسية فعلان اعتادا أن يتعارضا فيدخل على الطالب الارتباك من قِبَلهما: Pêcher بمعنى يصطاد السمك و Pécher بمعنى يأثم. والطالب لا يجد صعوبة فى أن يتذكر أن احدهما ذو نبرة حادّة (Acute accent) والآخر ذو نبرة لينة (Circumflex) لكن الصعوبة كانت فى تذكر أى الفعلين له أى النبرتين. فجاء معلم واسع الحيلة أخرج تلاميذه من هذه

الحيرة بأن قال لهم إن الآثم يظن فى نفسه عادة أنه حادّ الفؤاد . ثم أراد أن يحتاط للأخلاق فقال إن الآثمين ليسوا ذوى أفئدة حادة فى الحقيقة لكنهم يظنون أنفسهم كذلك ، وإذن " فاذكروا دائما أن الإثم له النبرة الحادة " . ولكى يستوثق هذا المعلم من الأمر مضاعفًا نبه تلاميذه الى أن النبرة اللينة لا تشبه الشص ( الصنارة ) كثيرا ولكنها على أى حالة أشبه بها من النبرة الحادة . فكان تلاميذ هذا المعلم بعد هاتين الأمارتين لا يلقون أى كيد من هذين الفعلين .

ومثل آخر . ليس من الصعب تفهيم التلاميذ أن الأعاصير فى نصف الكرة الشمالى تدور من الشرق الى الغرب ، أو كما يقال عادة " ضدّ عقربى الساعة " ، وأن الأعاصير فى النصف الجنوبى تدور من الغرب الى الشرق أو " مع عقربى الساعة " . وقد وُجد أن التلاميذ يذكرون الفرق بسهولة لكنهم لا يكونون أبدا على ثقة من أى الحركتين تكون على أى جانبى خط الاستواء . فيأتى الشخص واسع الحيلة مرة أخرى فيبين لنا أنه ليس علينا إلا ان نتساءل عن الأعصار أيدور فى نصف الكرة الذى نريد من الشرق أم من الغرب[1] ؟ وأن نتذكر الجواب : شمال : شرق ، جنوب : غرب . الشين مع الشين والباء مع الباء . هذه حيلة تنفع نفعها فى الامتحان ، لكن المسألة هى هل لأمثال هذه الحيل مايبررها فى الدراسة ؟ والجواب يتوقف

(١) السؤال فى الأصل عن الحركة هل هى مع عقربى الساعة ؟ والجواب هو (North : no, south : so) لكن لما كان هذا لاينفع فى العربية فى توضيح النقطة المطلوبة غيرناه الى ماترى وان كان من الممكن أن يجاب على سؤال الأصل : شمال : لا ، جنوب : نعم .

على مبلغ معرفة الشخص الذى يستخدم **الضابط** . فإذا كانت معرفته كافية لأن يُستمدّ منها تفسير معقول فلا ينبغى أبدا الالتجاء الى مجرّد الحيلة فى تعيين البديل المطلوب . إن القاعدة العملية التى ينبغى أن نهتدى بها فى استعمال الضوابط هى : اجعل الضابط **مقبضيا** بقدر الامكان ، أى اجعل الوسيلة على أشدّ ارتباط ممكن بالواقع المراد تذكره ، وعلى أكبر شبه ممكن بالحقيقة فى ذاتها . وطريقة أخرى للتعبير عن نفس المعنى : لا تعتمد أبدا على ضابط حين تستطيع أن تستنتج الحقائق من الفروض المعطاة لك .

فمثلا الزمن فى نيويورك يختلف عنه فى لندن ، وكثير من الناس لا يستطيعون أبدا أن يتذكروا هل الساعات فى أمريكا مقدّمة أو مؤخرة بالنسبة للساعات فى انجلترا . فللانجليزى أن يجعل ضابطه فى هذا أنه مهما يكن من ظن الأمريكان فى أنفسهم النشاط فالانجليز يسبقونهم دائما بساعات . وللامريكى أن يقتص لنفسه بأن يجعل ضابطه انه لما كانت انكلترا مملكة شاخت وهرمت كان من الطبيعى أن يخيم عليها المساء حين تكون أمريكا لا تزال فى ريعان النهار : الأمة الفتية لها الوقت الفتىّ ، والأمة الهرمة لها الوقت الهرم . لكن هذه حالة لا يحتاج فيها الى ضابط ، فكل إنسان يعرف أن الشمس تسير من الشرق الى الغرب فاذا أظلت الشمس الرءوس فى لندن انتصف النهار فيها ، وعلى أمريكا أن تنتظر بلوغ الشمس إياها قبل أن ينتصف فيها النهار . فلا مناص إذن من أن تكون الساعة الانجليزية مقدّمة بالنسبة للساعة الأمريكية .

ومن أنفع الطرق فى تعيين البـديل قوّة المفارقة . ففى مقياس الألوان مثلا يزداد طول الموجة ناحيـة الأحمر وينقص ناحية البنفسجى ، وهناك تعليلات لهذا يستطيع رجل العلم أن يدلى بهـا من غير شـك لكن الطالب فى امتحان فى مبادئ الطبيعة يدخل الطمأنينة على نفسه أن يتذكر أن الأحمر على صـغر اسمه له أكبر موجة ، وأن البنفسـجى على كبر اسمه عليه أن يقنع بأصغر موجة . هذا الضابط نموذج للنوع الذى يصح أن ينفعك أكبر النفع فى عملك العادى ؛ فهو بسـيط ، طبيعى ، خال من التكلف ومن كل جلبة . وهذه هى الصـفات التى يجب أن تصر على توفرها فيما تسـتعمل من الضـــوابط .

# الفصل الرابع

## طبيعة الدراسة والتفكير

إننا حين ندرس نُعمِل عقولنا فيما يجرى حولنا كى نتعلم كيف نُصدر عن عقل فيما يتعلق بمحيطنا . وليس لنا أن نظن أن الدراسة مقصورة على الكتب . صحيح إن أكثر الناس يقرنون فكرة الدراسة بالمدارس والكليات ، أو بالكتب على أقل تقدير ، لكن الدراسة بمعناها الواسع ترمى الى إحلال الألفة محل الغرابة فيما بيننا وبين ما يحيط بنا حتى يصبح أحدنا فى بيئته كأنما هو فى بيته . حقيقة إن حفظ جدول الضرب وتعلم القراءة يبدوان بعيدين عن حاجات الحياة المعقدة التى يحياها البالغ والتى سيصير اليها التلميذ ، لكن ما يجرى فى الفصل من تثقيف مرتبطٌ كله ببيئة التلميذ الحاضرة والمستقبلة ارتباطا محددا صريحا . إن الغرض من الدراسة هو امتلاك ناصية الظروف التى لا بدّ من أن نعيش فيها . قد يضل الطالب سواء السبيل فى كيفية الدراسة ، لكن امتلاك ناصية مايحيط به هو دائما غرضه النهائى منها . حتى لقد عرّفوا التربية بأنها العملية التى بها يتشرب المتربى بيئته وتتشربه . فمن الممكن ان يقال إننا كلما ازددنا تعلما ازددنا استحواذا على العالم الخارجى وإدماجا له فى حياتنا العقلية ، وازداد هو استحواذا علينا وحملا لنا على مجاراة

أحواله كلها . وتكون النتيجة أننا بالتدريج نجد أنفسنا قد أصبحنا فى بيئتنا كأنما نحن فى بيتنا .

وقد أخبرنا فروبل فى كلام له عن التربية أن سعى التلميذ يؤثر أثره من ناحيتين : فآونة يكون مشتغلا بالأخذ عن العالم الخارجى ، وهذا يسميه فروبل بتحويل الظاهر الى باطن ، وآونة يكون مشتغلا بالتأثير فى الأشياء الخارجة عنه يطبعها بطابعه ، وهذا يسميه فروبل بتحويل الباطن الى الظاهر . ففى الحالة الأولى يمد العالم الخارجى العقلَ بمادة يعمل فيها ، وفى الحالة الثانية يعدل العقل من العالم الخارجى ولو بعض التعديل بما يكون له فى مادته تلك من فعل . وقد تسمى العملية الأولى بالطبع[1] والثانية بالرجع[2] ، وكلاهما لا بد منه فى التعليم .

ويعبر هربرت سبنسر عن نفس الحقيقة تعبيرا يختلف قليلا عن هذا حين يقول " المعرفة لا يكاد يعيها الواعى حتى تتحول عنده الى ملكة وتظل بعدها تعينه على التفكير عامة ... ... فهى لا تبقى مجرد سطور على صفحات مكتبة باطنية كما تكون فى حالة الحفظ الصم " . وبعبارة أوضح يرى سبنسر أن من الممكن تحويل الحقائق الى ملكة . وهذا قول يبدو لأول وهلة صعب التصور إذ كيف يمكن لحقيقة خارجية كقانون الجاذبية مثلا أن تصير جزءا من ملكة إنسان ؟ لكنك اذا أخذت تفكر فى الأمر تدرك انك بعد معرفة قانون الجاذبية غيرك قبل معرفته . ان الناس جميعا يعرفون آثار

(١) Impression (٢) Expression

قانون الجاذبيـة سواء أعرفوا القانون نفسه أم لم يعرفوه ، فأعرق النـاس فى الأمية كان يصير شخصا من طراز آخر لو أنه كان يجهل أن الإبريق الذى يحمله يسقط الى الأرض اذا تخلت عنه يده . كذلك أنت كنت تكون شخصا مختلفا عنك الآن قليلا لو أنك كنت تجهل أن تأثير الجاذبية "يتناسب تناسبا عكسيا مع مربع المسافة" . وإذا اتفق وكنت فى الواقع لا تعرف قانون الجاذبية بالدقة حتى هذه اللحظة فستصبح اذا عرفته شخصا يختلف قليلا عنك الآن .

واذا أنت نظرت فى الأمر فسيتضح لك بغير مشقة أنهم يعتبرون المعرفة أحيانا فاعلة وأحيانا منفعلة ، أو — اذا كان ذلك أحب اليك — أحيانا ساكنة وأحيانا متحركة . والناس كثيرا ما يتكلمون عن "محتويات العقل" يعنون بذلك كل ما لعقـلٍ خاص من معرفة . فمحتويات عقلك تتألف من جميع الأفكار التى هى إما حاضرة بعقـلك الآن وإما كانت حاضرة قبـل ويمكن استحضارها بعد . وقد أجروا مباحث عن محتويات عقول أطفال المدارس مثلا فوجدوا أن محتويات عقل طفل الريف تختلف عن محتويات عقل طفل المدينة . وللمقارنة بين الاثنين يعمل الباحث فى كل من الحالتين شبه كشف ثم يقارن بين الكشفين . وواضح أننـا من هـذه الوجهـة ننظر فى المعرفة من حيث هى ساكنة ؛ نعتـبر الأفكار كأنهـا على وجهٍ ما أثاث العقـل . فكما يصح أن نحصى المنـاضد والكراسى والخزائن يصح أن نحصى الأفكار التى تمثل اليمامة وعربة الترام والتبن ورصيف الأسفلت . فنحن حين نحول الظاهر الحسى إلى باطن عقلى نزيد فى محتويات عقولنا .

لكن الأفكار لا تظل مستقرة حيث نضعها كما تظل الكراسى والمناضد فى غرفة . ان الأفكار فى حركة دائمة، تكاد تبدو ذات حياة خاصة تحياها . ولعلك تذكر ما قيل عن الأفكار من أنها "كائنات حية ذات أيد وأقدام". هذا طبعا ليس إلا مجازا، فليس للأفكار قوة ما بمعزل عنا، فنحن الذين نمدها بما لها من قوة . لكنها على السواء لا تطيعنا تمام الطاعة فى كل ما نريد منها، لأنها تتأثر بما هو جار فى الخارج. ان الأفكار إنما ارتبط بعضها ببعض ارتباطا خاصا فى عقولنا لأن الأشياء الخارجة التى تمثلها تلك الأفكار يرتبط بعضها ببعض نفس ذلك الارتباط . ففكرة أزرق وفكرة طماطم تأبيان أن تقترنا لأنهما غير مقترنتين فى الخارج . صحيح اننا باستعمال خيالنا نستطيع أن نحمل الأفكار على أن تسلك مسلكا لا يتفق وما يجرى فى الخارج، لكننا نعلم فى خلال ذلك كله أنه لا مناص لنا من احترام ما يجرى فى عالم الأشياء إذا كنا نريد ألا نكون غرباء فى بيئتنا . ان الحقيقة لا بد لنا من اتباعها ، والذى يحدث حين نعى حقيقةً ما ونحولها الى ملكة أننا ندرك كيف إن عناصر معينة فى العالم الخارجى تتكيف فى فعلها بعناصر أخرى فنعزم على أن نراعى ذلك فى أفعالنا . فإذا كانت لدينا فكرة صحيحة عن الكلب كان معنى ذلك أننا نعرف كيف نسلك مسلك العقلاء حين نقابل الكلاب أو حين يكلمنا الناس عنها، وتكون فكرة كلب عاملة لدينا بهذا القدر؛ فهى ليست مجرد صورة داخل عقولنا وإنما هى فى الحقيقة طريقتنا فى معاملة الكلاب . كل الحقائق التى نعرفها عن الكلاب قد تحولت فينا الى ملكة السلوك مسلك العقلاء فى كل ما يتعلق بالكلاب .

ومما تجدر ملاحظته أن الحقائق لا تتحول كلها الى ملكات على السواء فإن كثيرا من الحقائق قد ضعفت صلته بحياتنا حتى ليبدو أنه غير ذى أثر فيها ؛ وفى استطاعتك أن تجلس الى فرخ من الورق وتملأه فى دقائق قليلة بحقائق عن الغرفة التى أنت فيها لا تهم أحدا حتى ولا نفسك . إن الحقائق التى تهم هى ما قد تسمى بالحقائق ذات الدلالة ، بالحقائق ذات المعنى ، حقائق بينها وبين الحقائق الأخرى من الصلة ما يجعلها قادرة على أن تعيننا عمليا فى تفكيرنا أو فعلنا أو شعورنا . والمفروض أننا فى دراساتنا لا نعالج إلا الحقائق ذات الدلالة ، الحقائقَ التى يمكن أن تتحول وينبغى أن تتحول الى ملكة . وليس هناك فى الواقع اختبار لصلاحية بعض المواد أن يدخل فى مقرر الدراسة خير من السؤال : هل يمكن وهل ينبغى أن تحول الحقائق الواردة فى هذه المواد الى ملكة ؟ فجدول الضرب مثلا يحوى من غير شك حقائق ينبغى أن تحول الى ملكة ، حقائق نعرفها فنصبح أشخاصا من طراز آخر . ولشد ما كان يختلف طراز دنيانا لو أن سبعة فى ثمانية كانت احيانا ستة وخمسين واحيانا أربعة وستين .

هذه الاعتبارات فيها عون لنا حين نأتى الى دراساتنا بالفعل . اننا نجد عملنا على العموم نوعين ؛ فتارة يبدو شغلنا فى صميمه كأنه تحصيل المعرفة : تُبسط لنا أمور معينة فى الكتب أو على أيدى معلمينا ويطلب منا أن نحيط بها فنجعلها جزءا من محصولنا العلمى . وتارة يطلب منا أن نستعمل ما لدينا من معرفة كى نصل الى غاية خاصة تُنصب لنا . هذان النوعان يمكن ردهما

إجمالا الى صنفين من العمل : تحصيلى وإنشائى . ففى الجغرافيا مثلا نكون فى الدور التحصيلى ما اقتصرنا على تعلم الحقائق الجغرافية المجردة، من مساحة القارات المختلفة ، وسواحلها ، وأقسامها السياسية، ومعالمها الطبيعية ، فإننا هنا نكون مشتغلين بـ « ويل الظاهر الى باطن . لكنا إذا ذهبنا نحاول تعليل وجود حقائق معينة على الوجه الذى تعلمناه دون غيره فقد انتقلنا الى الدور الإنشائى . فنحن نعمل عملا إنشائيا حين نسعى نستكشف العلة فى أن المدن الكبيرة يكثر وجودها على شطوط الأنهار، وأن اشباه الجزر تتجه جنوبا أكثر مما تتجه شمالا، وأن صناعة الخرز الأسود استقرت فى دندى . وستدرك بغير مشقة أن كل هذا التصريف للمعرفة وتطبيقها على الجديد من الأحوال يجعل ما نسميه بالمسائل هو مجال الدراسة الانشائية الخاص . إننا فى التحصيل نعتمد على الذاكرة كثيرا، وفى العمل الانشائى نعتمد على الفكر أكثر .

ويجب فى دراستنا ألا نغض الطرف عما لمحتويات عقولنا من أثر فى الجديد الذى يعرض عليها . نحن نتعلم بعقولنا من غير شك ، لكنا أيضا نتعلم بواسطة ما قد حصلناه من معرفة . فنحن نتلقى الحقائق الجديدة ونفهمها بطرق تختلف حسب محتويات عقولنا . هذا الفعل ، فعل العقل متكيفا بمعرفته المكتسبة ، يدلون عليه أحيانا فى الانجليزية بكلمة ضخمة هى كلمة apperception[1] وتدل على العملية التى تعمل بها معرفتنا الحاضرة فى أى حقيقة جديدة تعرض على العقل . ويعترض بعض الكتاب على هذه الكلمة بأنها فنية من غير لزوم

(١) التفهم .

ويقولون إن هناك كلمة أخرى مستعملة الآن تؤدى غرضنا أحسن أداء . يقولون إن العقل كما يأخذ المعرفة ويعمل فيها كذلك الجسم يأخذ الطعام ويعمل فيه . وقد أُطلقت كلمة assimilation أو **التمثيل** على عملية أخذ الجسم الطعام والعمل فيه وتحويل بعضه الى جزء من نفس الجسم ، فلا داعى إذن لأن تقوم صعوبة دون تقبلنا كلمة **تمثيل** على أنها خير من **تحصيل** فى الدلالة على العملية التى يأخذ بها العقل الحقائق ويحوِّل بعضها على الأقل الى ملكة . هذا المصطلح الجديد يؤكد كون عمليتى التمثيل والإنشاء ليستا من التضاد بالمكان الذى تفيده كلمة تحصيل . وقد كنت فيما شرحت استعملت أولا كلمة تحصيل لأنى أردت أن أجعل المفارقة واضحة ، أما وقد صرنا أكثر فهما لنوعى الدراسة هذين فنستطيع الرجوع الى أصح اللفظين وهو **التمثيل** .

ذلك أن قليلا من التفكير يريك أن نوعى الدراسة وإن اختلفا اختلافا ظاهرا يجب ألا يعتبرا منفصلين تمام الانفصال ، أو أن أحدهما مستقل عن الآخر تمام الاستقلال . إنهما غير متنافيين ، بل هما بالضرورة متمازجان . فلا التمثيل مقصور على جمع الحقائق الجديدة ، ولا الانشاء مقصور على تصريف الحقائق المكسوبة وتطبيقها . ان العمليتين متداخلتان الى حد ما ؛ فنحن فى تحصيل الجديد من الحقائق لا نستغنى عن استعمال قليل من الفكر ، وفى العمل الانشائى لا نستطيع دائما أن نتكل على وجود كل المادة اللازمة لذلك قريبةً للتناول ، بل كثيرا ما نجد أنفسنا مضطرين الى إيقاف عملنا الانشائى قليلا

ربما نحصل بعض حقائق جديدة نراها ضرورية لنا . فنحن نحصل عددا معينا من الحقائق الجديدة أثناء تفكيرنا فى الأشياء ، ولا نجد بدا من استعمال فكرنا ولو الى حد قليل أثناء اشتغالنا بتحصيل مادة جديدة .

والطلبة يختلفون فى النظرة التى ينظرون بها الى شكل الدراسة ، والتمثيل عندهم فى الجملة أسهل من الانشاء . فالطالب العادى يفضل أن يجلس الى مقدار معين من التفاصيل ليحيط به وليختزن قدرا حسنا من معلومات محددة . فهو فى هذا النوع من العمل يعلم أين هو ، لا ينهكه العمل ، ولا يساوره فيه داعى التصرف المقترن بالعمل الانشائى . وهناك من ناحية أخرى كثير من الطلبة القادرين لا يكادون يطيقون الجلوس الى المواد يركمون بعضها على بعض باطراد ، بل يودون لو ظلوا يطبقون ما بأيديهم من مادة حاضرة . فمثل هؤلاء الطلبة قد يكون من الممكن أن ترتّب لهم الأمور بحيث يقومون بأكثر تمثيلهم أثناء قيامهم بحل المسائل . فبدلا من أن يجلسوا بانتظام ليحصلوا قطعا معينة من المعرفة يطبقونها بعدُ فى حل المسائل ، يصح أن يبدأوا بالمسائل ثم يحصلوا ما يلزم من الحقائق كلما دعت اليها حاجة ، فلا يزال لديهم فى هذه الحالة من تجدد الغرض باعث على تحصيل أى قطعة من المعلومات تكون لازمة . وخطر تحصيل المعلومات من هذا الطريق أن تعدُّد الفجوات به فى معارف التلميذ يكاد يكون محققا . إن الطالب الذى يعتمد على التمثيل كل الاعتماد يدرس مواضيعه فى العادة على طريقة منظمة جدا وبذلك يضمن أن تكون حقائقه مرتبة ترتيبا منطقيا وألا يكون

بينها فجوات . فمن المستحب جدا إذن للذين يفضلون أن يحصلوا معارفهم عن طريق العمل الانشائى أن يحتاطوا لأنفسهم بمقرر تكميلى قصير يكون مداه نفس مدى العمل الانشائى ليتيحوا لأنفسهم فرصة سد تلك الفجوات الواقعة لا محالة .

واذا كان التمثيلى من نوعى العمل الدراسى يتكلم الناس عنه أحيانا كأنما هو دون الآخر أهمية فلا ينبغى أن ننسى أن النوعين كليهما ضروريان للتمكن حقا من أية مادة . وسنرى بعد أن الجانب التمثيلى يُهتم به أكثر مما ينبغى فى العمل للامتحانات وان كان هناك الآن حتى فى الامتحانات نزوع الى تغيير الأمور تغييرا يُظهر من شأن الجانب الانشائى .

لكن هناك ، بصرف النظر عن مطالب الامتحانات ، حاجة الى ما فى عملية التمثيل العادية من دراسة تمتاز قليلا عن الأخرى من حيث التنظيم . إننا لو قصرنا أنفسنا على استعمال ما قد حصلناه بالفعل ، بحيث لا نحصل غيره إلا عرضا ، تعرضنا فى دراسة بعض المواد الى خطر الوقوف عند بعض جوانبها ، وفاتتنا حقائق تكون جليلة النفع فى توجيه العمل الانشائى وجهاتٍ جديدة وان كان العثور عليها أثناءه بعيد الاحتمال . وعلى كل حال فلابد للرجل الذى يرغب فى أن يعرف مادة من جميع نواحيها حقا أن يكون مستعدا لأن يقف جزءا من وقته على تحصيل الحقائق مباشرة لا بالاستنتاج .

إن بعض المواد صالح صلاحية خاصة للدراسة الانشائية . تلك المواد هى التى يمكن الانسان فيها أن يستنتج من حقائق معينة معروفةٍ كثيرا غيرها .

فى مثل هذه المواد لا ننفك نفترض الفروض فيما يتعلق بالأمر الذى بأيدينا ، ولا ننفك نسعى الى تحقيق تلك الفروض أو تصحيحها ، وهذا فى الحقيقة عبارة عن تخمين نعمله فى ظروف مشروعة . والمدرسون والأساتذة على العموم يمقتون التخمين مقتا ، ولا يزالون يشكون من الشكوى من الأجوبة الحمقاء ينسبونها الى التخمين المجرد . لكن لفظ "مجرد" هنا يغير من وجه المسألة لأنه يفيد ضمنا أن هناك نوعا من التخمين ليس محلا للتقريع . بل ان الواقع الذى علينا أن نعرفه هو أن الطلبة لا يكادون فى عملهم العادى ينقطعون عن التخمين ، فأجوبتهم كلها يصلون اليها عن طريقه ، اللهم إلا اذا كانوا يعالجون أمرا قد تعلموه عن الطريق التمثيلى الصرف . والحق أن هذا النوع من التخمين له أساس صحيح ، وهو فى الواقع السبيل الوحيد الذى يمكن التقدم فيه تقدما حقيقيا . إن السؤال اذا وضع فى صورة نستطيع معها أن نتذكر بالضبط الجواب الذى نعرف أنه مطلوب يمكننا أن نجيب عليه واثقين من أننا على صواب . لكننا فى أكثر الأجوبة الأخرى لا نكاد نشعر بأكثر من ترجيح الإصابة فى الإجابة .

على أنه لابد من التسليم بأننا نستطيع فى بعض دروب التفكير أن نصل الى نتيجة بعد نتيجة على وجه اليقين ولو لم يتفق لنا من قبل شىء من ممارسة الأمور التى هى موضع البحث . هذا هو الحال اذا كنا بصدد ما يعرف فنيا بالاستدلال ، وهو عبارة عن تطبيق قوانين معينة للتفكير فيها كثير من الغموض لكنها عامة لا يشذ عنها شىء ، تعرف عادة **بقوانين الفكر المجرد** .

هذه القوانين تبدو اذا كتبت شكلية فارغة ، بل تبدو على شيء من السخافة أو من اللغو على أحسن تقدير .

وأوّل هذه القوانين الرنانة يسمى **قانون الذاتية**، ومعناه أن كل ما هو كائن كائن، أو أن ا هو ا . ويعبر عنه أحيانا بمعادلة لا تقدمنا كثيرا على ما يظهر، هى ا = ا

والثانى يسمى **قانون امتناع التناقض** ونصه : كل ما هو متناقض لا يمكن الفكر تصوره . وهذا له أيضا معادلة : ا = لا (— ا)، فاذا كان هذا لا يروقك فاختر إذا شئت : ا — ا = صفرا . وتستطيع كى تُسبغ على هذه الرموز المحيرة شيئا من المعنى أن تتخذ مثالا لك الحقيقة الواقعة : أن أى قضية لا يمكن أن تكون صحيحة وفاسدة فى آن واحد إذا اختبرت من طريق واحد . ولا بد لنا من هذين القيدين، إذ من الممكن مثلا أن يكون زيد بريئا وغير برئ من قتل عمرو . فقد يكون زيد عرف أن عمرا على وشك السير فى الضباب على قنطرة قد قصمتها الزوبعة حديثا ، وإذ هو لم يحذر عمرا فهو **أدبيا** غير برئ من قتله . لكن لما كان فى الواقع لا يدَ له فى الأمر مطلقا فهو **قانونا** برئ من القتل . كذلك الساعة، يصح أن تكون مضبوطة وغير مضبوطة فى وقت واحد : مضبوطة بساعة البلد، غير مضبوطة بمعيار جرينتش .

والقانون الثالث هو قانون **الثالث الممتنع** أو **الوسط الممتنع**، وينبئنا

أن الفكرتين المتنافرتين اللتين لا يمكن اجتماعهما لا بد من وجود احداهما . وقد صيغ القانون على النحو الآتى : لا يمكن أن يوصف شئ إلا بواحدة من صفتين متناقضتين ، فإذا نسبت إحداهما إليـه صراحة فقد نفيت الأخرى عنه ضمنا . ا اما موجود واما معدوم . ا اما ب واما غير ب إما أن يكون هناك بنات ماء وإما ألا يكون هناك بنات ماء، لا وسط بين الحالتين . وزيد فى نظر القانون لا يمكن أن يكون بريئا وغير برئ من مقتل عمرو، لكنه لا محالة واحد من الاثنين .

والآن لست أتوقع أن يكون عندك أى ميل للشـك فى هذه القوانين لأنك لا تستطيع أن تخرقها ولو اجتهدت . إنما الذى يضايقك من غير شك هو أنك لا تدرى تماما ما هى ضرورة ذكر هـذه القوانين مطلقا، فإنهـا فيما يظهر فارغة لدرجة تذهب بكل نفع لهـا . ومع ذلك فلولا هـذه القوانين واستحالة مخالفتها ما استطعنا أن يناقش بعضنا بعضـا واثقين من أن عقولنا ستعمل باتفاق .

لكن إذا كان حتما علينا أجمعين أن نطيع هذه القوانين ، قوانين الفكر المجرد، وإذا كانت عقولنا تعمل جميعها طبق أصول واحدة، فكيف أمكن أن نختلف مطلقا فى النتائج ؟ أرأيت قط الى اشتراكى مخلص ومحـافظ مخلص كيف ينتهيان من فحص نفس الوقائع الى نتـائج على طرفى نقيض ؟ إن الذى قلناه عن هذه القوانين يجعلنا نتوقع بالطبع ألا تؤدى الوقائع الواحدة إلا الى نتيجة واحدة . ولو توقف الأمر على القوانين وحدها لكان هـذا

صحيحا، لكن هناك أشياء أخرى لا بد من إدخالها فى الحساب . لقد كان الفيلسوف الانجليزى جون لوك يرى أن أى إثنين لا بد أن يبلغا نفس النتيجة فى أى موضوع إذا راعيا الشروط الآتية : (١) أن يعرفا كل ظروف القضية . (٢) أن يتجردا عن الهوى . (٣) أن يفرُغا بعقليهما حقا للموضوع . والناس يختلفون فى آرائهم لأنهم لا يستطيعون أن يراعوا هذه الشروط كلها، وقليل، إذا أمعنا النظر، من يراعى فى الواقع أى واحد منها . وواضح أن من المستحيل على أى إنسان أن يطمع فى الإحاطة بجميع ظروف قضية ما، لأن هذا يقتضى فى الواقع أن يعرف كل شئ عن كل ما فى الكون إذ الأشياء، بعد هذا وذاك، متصل كل منها بكلٍّ اتصالا ما و إن بعُد . قد كان يكفى لو أن اشتراكينا المخلص ومحافظنا المخلص عرفا بالضبط نفس الوقائع، لكن حتى هذا يكاد يكون بمثابة المستحيل لأن ما يعرفه كل منهما عن الأشياء الأخرى له أثره فى معرفة الوقائع المعينة التى تكون محل الحوار بينهما فى ظرف ما .

وليس الشرط الثانى بأسهل تحقيقا من الشرط الأول، إذ يكاد يستحيل على أى إنسان أن يُخْلى نفسه من محابِّه ومكارهه . قد يبذل الإنسان أكبر المجهود ليلزم عقله حد الانصاف، لكنه سيجد أن ما يحب وما لا يحب يتدخل بالفعل ويعطل من صحة حكمه . وعلينا أن نذكر أن ليس معنى هذا أنه دائما يحابى الجانب الذى ينتمى اليه، فقد يكون من نتيجة سعى الاشتراكى أو المحافظ وراء الانصاف أن يعطى الآراء التى يكرهها ميزة ليست لها . ان

المنصف إذا درأ عن خصمه بالشبهة كان معنى ذلك فى جميع الأحوال تقريبا أنه يتيح لخصمه الانتفاع بهوى فى نفسه . والمدرس الذى يكون له ولد بين تلاميذه يجنح فى سبيل تسويته فى المعاملة بينهم الى أن يشتد على ولده أكثر مما يشتد على غيره .

إنما تبدو بادية الرجاء عند ما نأتى الى الشرط الثالث ، فإن كل مخلص يستطيع على الأقل أن يفرُغ بعقله للموضوع . إن أكثر آراء الرجل العادى تأتيه تامة التكوين الى حد كبير أو صغير . يقبل آراء غيره ، فإن ضرب فى الرأى بسهم لم يفعل ذلك غالبا إلا عن نظرة سطحية فى وقائع القضية . وأول شغل لك كطالب أن تفرغ بعقلك حقا لجميع الأمور التى تعرض عليك و ينتظر منك أن يكون لك فيها رأى . لك فى العمل التمثيلى الصرف ، تحت شروط مخصوصة ، أن تعتبر المادة التى تقدم لك مأمونة مضمونة ، لكن عليك فى اللحظة التى تبدأ فيها عملا إنشائيا أن تكون مستعدا لأن تفرغ بعقلك لتمحيص الأمور المعروضة عليك .

أما الأجوبة فإننا نستطيع أن نكون منها على ثقة تامة ما دمنا نعمل فى دائرة **قوانين الفكر** . هذا مجال لا داعى فيه للتردّد ، إذ ليس فيه للتخمين محل . إذا قيل لى إن جون لوك مات فى الثانية والسبعين من عمره فى العام الذى وقعت فيه معركة بِلِنْهَيم وأن هذه المعركة وقعت فى عام ١٧٠٤ ، لم يكن هناك للتخمين نصيب فى قولى إنه ولد عام ١٦٣٢ . ويحكى ثَكرِى حكاية عن قسيس كان يزور كونتاً لأمر من الأمور ، وأراد وهو ينتظر صاحب

الدار أن يؤنس الزوار الآخرين بإخبارهم بعض ما وقع له ، فذكر ما يكون فى سماع اعترافات الخاطئين من المتعة ، واسترعى الاسماع بقوله إن أول تائب اعترف له كان قاتلا . فلما جاء الكونت هش لصديقه وبش والتفت الى بقية الزوار يخبرهم أن القسيس من أقدم أصدقائه ، وختم بقوله "لقد كنت فى الواقع أول من تقدم للقس بالاعتراف" . فلم يكن هناك أمام الزوار إلا نتيجة واحدة يستنتجونها . لقد شهد الكونت على نفسه بالقتل ، ليس للشك فى ذلك مجال .

لكننا لسنا على الدوام فى موقف يسمح باتخاذ لهجة اليقين هذه ، وعندئذ يكون علينا أن نوازن بين شىء وشىء ، ونتهى الى نتيجة نظنها فى الجملة أرجح النتائج فى تلك الظروف . هذه العملية عملية الاجتهاد فى استخراج الحقيقة عن طريق الترجيح ليست عرضة للاعتراضات التى يعترض بها عادة على التخمين . انك اذا سئلت سؤالا لا تعرف جوابه فرميت بالجواب رجما بالغيب كان هذا تخمينا ، وهو معيب . لكن اذا قامت لديك علة تجعلك تفضل جوابا على أى جواب آخر لم يكن جوابك تخمينا بالمعنى السيء ولو لم تكن واثقا قط من أن جوابك هو الصواب . فالتخمين على أحسن معنييه يصح وصفه بأنه الطفور الى نتيجة بدون علل كافية ، لكن مع تمام العلم بما فى النتيجة من احتمال البطلان . إنما هى خير نتيجة يمكن الوصول اليها بالمادة التى بين أيدينا . هذا النوع من التخمين ليس مما يُحَذَّل عنه محاوله ، فإنه خطوة فى طريق حل مسألة إن عرضت ، على حد قول القائل :

"التخمين النفيس الذى كأنه كوكب الصبح يهدى الى ديار الحق الجميلة".

وما يسميه رجال العلم فرضا إنما هو نوع من التخمين أُخذ فيه بالاحتياط الشديد . اذا افترضنا وقوع الأمور على نمط نرى أنه صالح لتفسير واقعة معينة ، ثم اختبرنا ذلك النمط لنرى المدى الذى يبلغه من تفسير تلك الواقعة ، ولننظر مدى انطباقه على ما نعرف عن الأشياء الأخرى ، فعندئذ يقال إننا قد فرضنا فرضا واختبرناه . فبين الرجم بالغيب الذى لا مبرر له وبين اليقين المسبَّب المعلل الذى نصل اليه بتطبيق قوانين الفكر سلسلةٌ طويلة من الأجوبة تتفاوت فى حظها من اليقين . والتصرف فى منطقة الشك هذه هو مجال التفكير العملى .

ونعنى بالتفكير العملى ذلك النوع من التفكير الذى يؤدى الى الجديد من المعرفة . هناك نوع من التفكير لا يتجاوز أثره استخراج ما هو موجود ضمنا فيما نعرف ، ويقال اذا فكرنا هذا التفكير إننا نفكر تفكيرا قياسيا أو نستنبط ، ويشجعنا عليه ما يؤكدونه من أننا لا نستطيع فى الاستدلال القياسى أن نضل السبيل . اذا أكدوا لنا أن الكلاب لها قلوب مقسمة الى بطوات أربع ، وأن فيدو كلب ، استطعنا أن نستنتج مستيقنين أن فيدو مقسم قلبُه الى بطوات أربع . فنحن هنا نمر من قضيتين تسميان **مقدمتين** الى قضية ثالثة تسمى **نتيجة** ، جازمين بأنه اذا صحت المقدمتان صحت النتيجة مرغمة . اذا كان جميع أمراء البحر العظام عور ، وكان بلاك من أمراء البحر العظام ، فليس هناك ما يمكن أن يزعزع اعتقاد المنطيق

القياسى أن بلاك أعور . ولا فائدة فى أن نشير الى عدد من أمراء البحر العظام غير عور، فان المنطيق يقول و يعيد "اذا كان جميع أمراء البحر العظام عور اذن فلا بدّ أن يكون بلاك أعور" . اذا صحت المقدمتان فلا محيص عن صحة النتيجة. أما عن صحة المقدمات فهذا النوع من المناطقة لا يعد نفسه مسئولا . ذلك فى رأيه من شغل غيره .

والتثبت من صحة المقدمات إنما يكون عن طريق اشتغالنا بما سميناه التفكير العملى . إننا اذا قصرنا أنفسنا على المنطق القياسى لن نقع أبدا فى خطأ ما . ستزداد به استيضاحا لما نكون قد عرفناه بالفعل، وهذا أمر من الأهمية بمكان، لكننا لن نتقدم و راء ذلك شيئا؛ لن نخطو به خطوة ما الى الأمام . أما النوع من المنطق الذى يتعرض قليلا لخطر الخطأ لكنه يتيح لنا فرصة للتقدم فإنه يسمى بالمنطق الاستقرائى . فى المنطق القياسى يتوقف جميع استدلالنا على صحة القضية : "كل ما يصدق على طائفة برمتها يصدق على كل فرد من أفراد تلك الطائفة" . ولا يستطيع أحد إنكار صحة هذه القضية فانها واضحة بذاتها . اذا قلنا إن كل فرد من طائفة ذو صفات معينة فنحن إنما نعيد هذا المعنى حين نقول إن أى فرد من أفراد تلك الطائفة له تلك الصفات .

وفى الاستقراء قضية عامة تناظر تلك يقوم عليها كل استدلالنا ، هى أن الفطرة تعمل باطراد . أى أنه مهما يقع من شىء فى ظروف معينة فسيقع هو مرة أخرى على نفس النحو اذا أعيدت الظروف كلها كما كانت عليه

بالضبط فى الحالة الأولى . واعتقادنا فى اطراد الفطرة اعتقاد قوى . إن كل ما عندنا من تجربة يزيدنا إيمانا باطراد النسق الذى تجرى الفطرة عليه، لكننا لا نجد ذلك اليقين المطلق الذى نجده تلقاء اطراد عمل المنطق القياسى. إن عمل المنطق القياسى يتوقف على تطبيق قوانين الفكر المجرد، وقد وجدنا أن لا أحد يستطيع أن تحدثه نفسه بانكار تلك القوانين . أما فى الاستقراء فاعتمادنا فى الواقع على تجاربنا ، وتجاربنا كثيرا ما تضلنا لأننا لسنا دائما قادرين على تفسيرها تفسيرا صوابا . لقد ظل الناس قرونا تدلهم تجاربهم على أن البجع دائما أبيض حتى جاء وقت وجد الناس فيه أن البجع فى استراليا أسود . فتجارب قرون غير كافية إذن لأن تجعلنا واثقين تمام الثقة من النتائج التى نصل اليها بالاستقراء .

والبجعة السوداء مثل يوضح أحسن توضيح عمل كل من نوعى المنطق. ينظر المنطيق القياسى الى بجعة سوداء أمامه فيتلو وِرْده :

كل البجع أبيض

هذا المخلوق بجعة

إذن هذا المخلوق أبيض

فيعترض الشخص الذى يأخذ بالظاهر المعقول محتجا بأن المخلوق واضح للعيان أنه أسود ، فلا يكون لدى المنطيق القياسى ما يقوله إلا أنه اذا كان هذا المخلوق أسود فليس ببجعة . وقد صدق، لأن المنطق القياسى يبدأ دائما بالاتفاق على الحدود المستعملة . وصحيح اذا كان الحد بجعة يشمل البياض

فيما يشمل من الصفات فإن سواد هذا المخلوق يخرجه عن أن يشترك فى اسم بجعة مع المخلوقات الأخرى التى ينطبق عليها التعريف المتخذ عن قصد . ويبقى على المنطيق الاستقرائى أن يبين أن هذا المخلوق الأسود فيه كل الصفات الأخرى الضرورية لمعنى البجعية ، وأن من الواجب إذن تغيير تعريف البجعة الى ما يشمل هذا المثال الأسود .

من هذا نرى أن الاستقراء يأخذ على عاتقه تمديل المقدمات بأن يبحث عن معلومات جديدة تمكننا من الانتقال الى قضايا كلية جديدة . وهو بالطبع يرغب فى أن يستوثق من موقفه قدر المستطاع فى مثل ظروفه . هو لا يستطيع أن يسد على الخطأ جميع المسارب ، وعليه أن يتوقع أغلاطا من حين الى حين ، لكنه باتخاذ الاحتياطات المعقولة يُنقص احتمال الخطأ الى الحد الأدنى . ومن أكبر الاحتياطات أن نتحرى تجنب التعميم من مفردات أقل عددا مما ينبغى ، فإنه لا غنى لنا عن عدد كبير من الأمثلة قبل أن نصل الى نتيجة عامة . طفل يسقط كتابا ويجد أن ذلك قد أضر بجلدته ، وأن الورق اللازق بباطن الغلاف قد تمزق بعضه فكشف عن صورة من تحته . هذه الصورة لم توجد هناك إلا لأن المجلد حين مد يده الى نُفاية الورق يريد بعضها وقع بالمصادفة على ورقة بها صورة . لكن الطفل ، لما كان يجهل شروط الاستقراء المحكم ، يطفر ويستنتج أنك اذا أزلت الورق عن باطن الغلاف من كتاب فستكشف عن صورة ؛ وبعد أن يُلحق الضرر ببضعة كتب

من غير أن يكشف عن صورة أخرى يضطر الى أن يعود الى حكمه الأول فيعكسه، وبذلك يتعلم درسه الأول فى تطبيق الطريقة الاستقرائية .

يجب أن يكون عدد المفردات كافيا لتبرير ما نستنتج، لكن مهما كبر عدد المفردات فلن نستطيع أبدا الوثوق تماما من أننا لن نهجم على أحد الشواذ فى أية لحظة ؛ وإذن فعلينا أن نكون على استعداد للنظر فى القاعدة ذات الشواذ هل لها من قيمة؟ إن من الواضح أن مثل هذه القاعدة قد يكون له أكبر فائدة عملية ، فإن من المهم جدا أن نعرف كيف يكون مسلكنا فى أغلب الأحوال ، حتى ولو لم نستطع وصولا الى قاعدة تصدق فى جميع الأحوال . ومن الطبيعى أنه كلما قلت شواذ القاعدة عظمت الثقة الممكن وضعها فيها، ومع ذلك فأقرب القواعد الى أن يزج بنا فى المصاعب هى تلك التى تقل شواذها جدا لأننا نجنح فى مثل هذه الأحوال الى أن نسرف فى الاعتماد على القاعدة . إنها تؤتينا نتائج فائقة لا تكاد تتخلف، لكنها حين تتخلف بالفعل جديرة أن توقعنا فى نكبة . أما القاعدة التى تكون أقل استحقاقا لثقتنا فإننا نكون منها دائما على حذر قل أو كثر، وإذن فنحن أقل تعرضا بها للسقطة التى لا تُقال .

وهناك اعتبار آخر ينبغى أن يكون له وزنه فى ما نستخدم من الاستقراء. يجب أن نحسب حساب ما يكون هناك من الارتباط الطبيعى بين الظواهر المختلفة . اذا رجعنا من ثلاث زيارات أسبوعية لحالة لنا فوجدنا بأنا بيب المنزل خلا فى كل مرة فإننا نحسن اذا وقفنا عند حد ملاحظة نبديها عن

هذا الاتفاق الغريب، إذ ليس هناك ارتباط طبيعى بين الحالات والأنابيب. لكن اذا شعرنا بألم باطنى عقب كل مرة من مرات ثلاث أكلنا فيها نوعا جديدا من البقول فإن لنا الحق فى أن نقرن الطعام بالألم ونتخذ ما يقتضيه ذلك من الاجراءات، لأن الطعام والألم الباطنى كثيرا ما يرتبطان ارتباط السبب بالمسبب. كذلك أوجه الشبه السطحية جديرة أن تجر الى تصورات فاسدة، فليس من النادر مثلا أن يعزو طفل بياض اللبن الى بياض البقرة اذا كانت أول بقرة رآها بيضاء اللون. ومثل هذا الطفل يبدى فى الغالب عجبا شديدا عند ما يرى لأول مرة لبنا أبيض يجىء من بقرة سمراء.

هذا المثل الأخير يذكرنا بنوع خاص من الاستقراء له أهمية عملية لأنه كثيرا ما يستخدم فى الحياة العادية. هذا النوع يسمى قياس التمثيل، وقد أثار بين الفلاسفة شجارا كثيرا، ولا حاجة بنا هنا الى الدخول فى تفاصيل الحجاج الذى قام حول كُنْه هذا القياس إذ يكفى للتفريق عمليا بينه وبين الاستقراء العادى أن الاستقراء يبنى على عدد كبير من مفردات مختلفة يشاهد فيها فعل قانون واحد، فى حين أن قياس التمثيل يقصر عادة على حالتين فرديتين تشبه إحداهما الأخرى من وجوه معينة فنفترض من أجل ذلك أنهما متشابهتان من وجوه معينة أخرى. اذا قارنا بين المريخ والأرض ووجدناهما متشابهين من وجوه كثيرة، مثل الحجم والدوران وتوزُّع اليابس والماء وأحوال درجة الحرارة والجو، جاز لنا أن نستنتج بقياس التمثيل أن للريخ سكانا يشبهوننا بعض الشبه. وقياس التمثيل لا يؤدى على العموم الى نتيجة

محددة تمام التحديد لكنه يفيد فائدة حسنة فى الدلالة على أوجه شبه عامة ، واطرادات مرجّحة . والخطر الكبير فى قياس التمثيل هو أن نختار حالتين بينهما عدد من أوجه شبه هى فى الحقيقة سطحية ونمضى فى الاستنتاج كما لو كانت الحالتان متشابهتين فى الصميم . فنحن كثيرا ما نتزع الى أن ننقل من إحدى الحالتين الى الأخرى عناصر لا تلتئم مع الظروف الجديدة المنقول اليها . فاذا احتج محتج مثلا بأن الزوجة فى نظر قوانيننا الحاضرة[1] ان هى إلا خادم غير مأجور فقد أدخل فى حالة الزوجة عناصر غريبة تماما عن حالة الخادم . والنقطة المهمة التى يجب جعلها نصب العين فى قياس التمثيل هى أنه يكفى فيه أن ندل على توازى الحالتين فى الأساسيات بالنسبة للأمر المنظور فيه . فاذا قارن مقارن مثلا بين جريان الأفكار فى العقل وجريان الماء فى مجراه كان من السخف أن يقال إن هذا غير صحيح لأن الأفكار غير مبتلة .

قد رأينا أن الخبرة والمشاهدة والاستقراء وقياس التمثيل وسائل نحصل بها على مواد نبنى منها مقدمات يصح أن نصل بها الى نتائج نعبر عنها بوضوح . لكننا فى حياتنا العادية أكثر اشتغالا بتطبيق الحقائق العامة منا بايجادها والتعبير عنها . وليس هناك شك فى أن هذه الحقائق العامة موجودة لكننا كثيرا ما نتّبعها من غير أن نكون على بينة منها . والأشخاص العمليون يفخرون أحيانا بأنهم لا يعبأون بالأصول العامة ، وبأنهم يقتصرون على

(١) القوانين الانجليزية .

الطرق التى وجدوها تأتى بنتائج . هـذه هى وجهة الذين يطبقون القواعد التقليدية تطبيق مسطرة، و يأخذون فى عملهم بنتائج التجارب من غير تفكير، والذين يعرفون الكلمـات الضخمة من هؤلاء يسـمون أنفسهم تجربيين ، ويسميهم غيرهم دجالين .

ان علينا أن نتذكر أن من الممكن أن نستخدم جميع آلات التفكير ونَبقى مع ذلك جـد عمليين . ان ما يسمى عادة بالتفكير العملى لا يفترق عن أى نوع آخر من أنواع التفكير إلا فى أنه ذو غرض عملى محدد واضح للناس . لكن ليس هنـاك إلا نوع واحد من التفكير، سـواء أدى الى استكشاف أحسن طريقة لإصلاح حذاء أم الى حل مشكلة من مشاكل ما وراء الطبيعة . لقد عُرِّف التفكير تعاريف شتى، غير أن أكثر التعاريف موافقة لغرضنا الآن هو ان التفكير "استخدام الوسائل للوصول الى الغايات مادمنا نعمل بواسطة الأفكار" . فلا يقال عنا إننـا نفكر اذا كنا فقط نخبط . اذا وقفت الساعة التى على الرف، ولم يكن عندنا فكرة عن كيفية ردها الى الحركة لكننا أخذنا نهزها بلطف رجاء أن يحـدث شىء يجعلها تسـير، كنا نخبط فحسب . لكن اذا كنا عند ماهززنا الساعة بلطف لنحرك بندولها سمعنا حفيفا غير منتظم، ولاحظنا فى الوقت نفسه أن ليس هناك دق مطلقا فاستنتجنا أن البنـدول قد انفلت لأمر ما من المـاسك الصغير الذى يربطه بالعدة ، إذن فقـد كنا حقا فى تفكير . استنتجنا من حفيف البندول غير المنتظم أنه قد خرج عن ماسكه، واستنتجنا نفس النتيجة من انعدام الدق بالمرة لأن الساعة،

حتى فى الحال التى يكون قد طرأ عليها خلل يمنعها من السير الدائم، يدق بندولها بضع ثوان اذا أكره على الحركة بقوة من الخارج ثم يعود الى السكون . والنقطة المهمة التى علينا ملاحظتها هى أنه لا بدّ فى التفكير من استنتاج، وهذا يدل عليه دائما بكلمة "إذن" أو مايعادلها . فإذا وصلت الى نتيجة من غير أن تستعمل كلمة إذن، ان لم يكن صراحة فضمنا، كان لك عندئذ أن تسلم بأنك لم تكن فى الحقيقة تفكر وإنما كنت تطفر الى نتيجة .

وليس كل توفيق بين الوسائل والغايات تفكيرا . يحكى أن رجلا خرج مع كلبه ليركب قاربا له على بعد ميل من البيت، فلما بلغ القارب أسف إذ وجده ممتلئا الى ثلاثة أرباعه ماء، وازداد أسفه لما وجد أن الطاسة لم تكن هناك فينتطل الماءَ بها . ولما لم يكن يريد أن يمشى الميل الى البيت ليحضر الطاسة خطر له أن يستعين بالكلب، فجوّف من يده فى الماء وهو ينظر الى الكلب واحتفن بها حفنة أو اثنتين رمى بهما خارج القارب رجاء أن يفهم الكلب أنه يريد الطاسة، فأومأ الكلب برأسه وذهب الى البيت ثم عاد بالطاسة . هذا من الغرابة بحيث لا يميل القارئ المادى كثيرا الى تصديقه، لكن الحكاية قد شهد بصحتها أحد علماء النفس الأكفاء وإن علق عليها بقوله إن الحادثة لم تكن قط حادثة تفكير وإنما كانت حادثة تكميل صورة رآها الكلب من قبل . فقد سبق أن رأى الكلبُ نفس الصورة مرات كثيرة؛ رأى سيده والقارب والماء والطاسة والماء يُنتطل الى الخارج، وكانت الصورة هذه المرة غير كاملة لأنه كان ينقصها الطاسة فلم يفعل الكلب سوى

أنه كمل الصورة التى ألفها . وكان الكلب فى ذلك يوفق بين الوسائل والغايات من غير شك لكن بدون استعمال الأفكار . فهى حالة لم يكن فيها "إذن" . لو كان هناك تفكير وقع لحرت الحادثة على مثل النحو الآتى . يذهب الكلب الى البيت فلا يجد لسوء حظه الطاسة فى الكوخ الخارجى حيث توقع أن يجدها ، وليس هناك شىء يشبه الطاسة فى هيئتها فيستعيض به عنها . فهل ليس هناك شىء آخر يسد حاجة سيده؟ نعم هناك الإسفنجة فى الحمام ، اذا غمست فى الماء تشربته فاذا عصرت خرج الماء ، وبهذه الطريقة يمكن تفريغ القارب فى زمن لا يزيد كثيرا على زمن تفريغه بالطاسة . فلو أن الكلب عمل بما تقضى به هذه النظرات وعاد الى سيده بالإسفنجة إذن لما كان للعالم النفسى المدقق مناص من أن يسلم بأن الحادثة كانت حادثة تفكير .

# الفصل الخامس

## كيفية المذاكرة

أنت حين تدخل حجرة المذاكرة تريد أن تعمل بعقلك لكن لا تجد بدا من أن تأخذ جسمك معك، والمسألة هى ماذا تصنع به حين تذاكر؟ قد يخطر لك أن أقل ما تفعله أن تعامله كما تعامل أى زائر وتقدم له كرسيا، لكن ليس الناس كلهم من هذا الرأى. فمن الناس من يرى أن المذاكرة وأنت واقف أنفع، ومنهم من يتعدى ذلك ويرى أن شيئا من الحركة الهينة تنبه الدماغ. وفى الطلبة من يذاكر وهو يمشى ذاهبا آيبا فى الغرفة، ومنهم من يكتفى بحركة عصبية كالعبث باليدين، أو الاعتماد على الساق اليمنى تارة وعلى اليسرى أخرى، أو تحريك الرأس من جنب لجنب، أو تقليب قلم رصاص بين الأصابع، الى ما لا آخر له من غريب الحركات.

هذا الأمر هو من الأمور التى من الخطر فيها وضع قواعد جامدة، فإن ما يوافق واحدا تمام الموافقة قد يكون نكبة على آخر. وكل ما نستطيعه هو أن ننظر فى الأمر جملة ونبين ما يوافق العدد الأكبر من الناس، ثم ندعك وشأنك فى تطبيق ذلك.

إن الشيء الكثير يتوقف على ما اذا كانت لك حجرة خاصة بك . فمسألتك تصبح كثيرة التعقد اذا كنت لا تجد بدا من المذاكرة جنبا لجنب مع شخص آخر ، أو ما هو أدهى وأمر ، أن تضطر الى المذاكرة ومعك فى الغرفة أناس يعملون من أمورهم العادية ما يعمله عادة غير الطلاب من الناس . فاذا كنت مع طالب آخر وجب أن تعقد معه معاهدة هجومية دفاعية تنص على أوقات معينة تقدسانها كلاكما عن كل ما يقطع عليكما سلك المذاكرة ، توصد فيها الأحاديث فلا يفتح بابها لسبب أقل من مرض مفاجئ أو حريق . وجدول مذاكرتك يجب أن يكون متفقا عليه مع رفيقك ، وأن يكون أساس المعاهدة . أما المدى الذى ينبغى أن تشترك و رفيقك به فى العمل فأمر يحتاج الى إنعام نظر . ان الشركة فى المذاكرة تكاد دائما تؤول الى أن ينقلب أحد الشريكين معلما والآخر تلميذا . وليس هذا بالعيب الكبير كما يبدو لأول وهلة ، فإن الطالب الذى ينقلب معلما لا يخسر فى الحقيقة شيئا لأنه يصبح مصداقا للمثل اللاتينى : "من علّم تعلم" ، والطالب الذى يصبح تلميذا ليس له طبعا أى حق فى الشكوى . لكن ليست الشركة من أصالة الرأى اذا كان الفرق كبيرا بين الطالبين فى المقدرة أو التثقيف ، فإن الشريك التلميذ يصبح عندئذ عبئا ثقيلا على الشريك المعلم .

ولا بدّ فى ادارة شركة المذاكرة من الحذر فإنها تجنح كثيرا بالمتشاركين الى أن يقتسما العمل اقتساما غير حكيم : يأخذ أحد الشريكين المتن[1] مثلا

(١) نص الكتاب .

فى يده مجتهدا فى أن يعتصر المعنى منه ، ويأخذ الآخر القاموس ويكشف عن كل الكلمات اللازمة ، فتكون النتيجة أن يصبح كل منهما متخصصا يجيد نصيبه من العمل كل الإجادة ولا يعرف من عمل صاحبه شيئا ، ويصبح الاثنان فى حالة كهذه أشبه بوحدة مركبة ؛ أشبه بجزىء اجتماعى مركب من ذرتين كانتا قبل مستقلتين . فلو أن الغرض من الشركة كان اخراج ترجمة جيدة فى أقصر وقت لكان لهذه الشركة ما يبررها . أما والغرض أن يتثقف كل من الشريكين وينمو من جميع نواحيه ، فإن تعديل خطة العمل يصبح أمرا محتما ، ويصبح من الحتم أن يكون فى توزيع العمل تبادل حتى يمرن كل منهما على كل الفروع .

وقد يكون فى المذاكرة التعاونية مزية حقيقية اذا كان مستوى المقدرة واحدا فى المتعاونين حتى ولو لم يكن الذى جمع بينهما فى العمل اضطرارهما الى حجرة واحدة . وهذا يصدق على الطلبة الخصوصيين بوجه خاص ، فإن هناك نقطا كثيرة يكون تبادل النقد فيها جليل النفع جدا للشريكين حتى ولو لم يكن أحدهما ثقة فى الموضوع . إن لوقوع عين أخرى على مصاعبنا قيمة كبرى ، وقد رأينا فى فصل الذاكرة قيمة المزامل وسنرى أمثلة أخرى فى فصل القراءة وفى غيره . وفضلا عن هذا فهناك أوقات كثيرة يحتاج أحدنا فيها الى آخر يبسط موضوعا أو يقترح فرضا لمسألة . ان الطالب الخصوصى أحيانا ما يكون فى موقف أولئك المساكين الذين يلاعبون أنفسهم بأنفسهم — اليد اليسرى ضد اليد اليمنى — حين لا يجدون من يلعبون معه ، فيفسد

اللعب عليهم أن خطط كل جانب يعرفها الجانب الآخر . فالطالب قد يرحب بشريك فى المذاكرة كما يرحب غاوى الشطرنج بخصم يلاعبه . ثم ان الطالب الشريك — وليس هـذا بأصغر فوائده — يقوم لشريكه مقام شـبه ضمير خارجى يحاسبه ، فإن معاذيرنا التى نتحلها عند التراخى فى العمل أقرب كثيرا الى أن تقنعنا منها الى أن تقنع شريكنا . فكما إن زوجة الرجل كثيرا ما تكون له ضميرا ماثلا يراه ، كذلك شريك الطالب قـد يفعل الشىء الكثير ليُبقى شريكه فى مستو عال من الاجتهاد .

لكن إذا كنا نستطيع هكذا أن نستفيد فائدة إيجابية من وجود قرين فى غرفتنا ، فإن المسألة تصـير مسألة توقى أكثر ما يمكن من الضرر عند ما نضطر الى اقتسام الغرفة مع أناس لا يهتمون إهتماما خاصا بأمر مذاكراتنا . إنك إذا اضطررت الى العمل فى الغرفة المشتركة فى البيت ستظفر على الأقل بشىء من العطف عليك فى عملك ، وإذا كان فى الأسرة آخرون مضطرون أيضا الى المذاكرة فى الوقت نفسه فستستطيع على الراجح أن تطالب غير المطالعين بقدر من الهدوء معقـول . إن غرفة كهذه ميدان حسن للجهـاد فى سبيل إنكار الذات ، وهى أيضا تتيح للانسان فرصا كثيرة يتعلم فيها حسن التصرف . إن عليك أن تفحص بعناية تامة جميع ظروف المسألة ، خصوصا ما يتعلق منها بمواعيد بقية أفراد الأسرة وحاجاتهم . وهناك مخرج يكاد يكون دائما ميسورا لك إلا اذا كانت الأسرة فى غاية الفقـر ألا وهو التبكير فى الاستيقاظ وإن ثقل عليك . فستجد ، اذا كان لك إخوة صغار يصعب عليك المضىّ فى العمل وهم

حضور، أن ما تبتغيه من العزلة يكون أدنى إليك إذا بكرت فى النوم و بكرت جدا فى الاستيقاظ . والشرط الوحيد لهـذا هو تيسر ثمن نار تستدفئ بهـا فى صبح أيام الشتاء[1]، أما إيقاد النار فذلك بالطبع ما ستقوم أنت به .

فإذا ما انتقلنا الآن الى الطالب الذى له حجرة صغيرة يستخدمها فى شئونه خاصـة كان علينـا أن نحل مسـألة ماذا يصـنع بجسمه . ان الجلوس على الإجمال خير من الوقوف . ومن المستحب جدا من غير شك أن يكون من الميسـور الوقوف قليـلا من آن لآن تنفيسـا عن النفس من ملل الجلوس الطويل . و إذا كان فى وسعك الحصـول على منضدة مائلة فستجدها نعمة كبرى فى القراءة عامة، وفى مراجعة القواميس وغيرها من الكتب الضخمة خاصة . ولا داعى لأن تكون المنضدة أكثر من لوح مائل على قوائم أربع، لكن لا بدّ أن يكون للوح حافة بارزة من أسفل تمنع الكتب من الانزلاق .

اما الجلسـة التى ينبغى أن تجلسها فالآراء فيها مختلفة . هناك أولا الرأى القائل بأن نشتد على جسمنا فى المعاملة، وأهل هذا الرأى لا يفصحون عن رأيهم هذا الإفصاح، لكن الواقر فى نفوسهم كما هو واضح ان المذكرة الطيبة يلزم لها شىء من قلة راحة البدن . والرأى المضاد لهذا هو بالطبع أن يكون الجسم على أتم راحة ليتفرغ العقل تماما لعمله الشاق، لكن كلا الرأيين لا ينبغى أن يُذهب فيه الى أقصى مداه . فليس هناك اليوم من يقول بإشعار الجسم

(١) فى البلاد الباردة كانجلترا .

قلة الراحة استعانةً على المذاكرة ، وان كان قد مر زمن لم يكن فيه مثل هذا الرأى مستنكرا . كذلك ليس هناك اليوم من ينصح بأن نوفر للجسم النعيم . والحق بالطبع واقع بين الاثنين . يجب ألا نحس الراحة ، أى يجب ألا نكون على درجة من الراحة تغرينا بأن نفكر فيما نحن فيه منها . فقد تكون مستريحا تماما فى كرسى عادى ذى ذراعين ، لكن اذا كان الكرسى وثيرا الى حد يجعلك تحب أن تستكن فيه استرادة من الاستمتاع به فقد جاوزت فى الراحة حد الوقار . وفى الواقع ينبغى ألا يكون لكرسى المذاكرة وسادة أصلا ، اللهم إلا اذا كان عدم الوسادة يشعرك قرّ الراحة ، فإن جسمك بعد هذا وذاك هو الذى يجب أن ينظر له لا جسم أى شخص يأتى ليعرض عليك النصيحة . قد يفضل هو اذا جدّ به العمل أن يجلس على كرسى صلب وقد تجد أنت مثل هذا الكرسى عائقا لك . والأصل فى هذا كله هو أن نعمل كل ما يضمن ألا يُشعرنا الجسم أبدا بوجوده ، لا عن طريق قلة الراحة ولا عن طريق الراحة الرابية التى تستلفتنا الى نفسها .

وللهيئة التى تكون عليها فى المذاكرة شىء من الأهمية ، فإن هناك صلة خفية بين هيئة الجسم وهيئة العقل . لقد كان من عادة ادوارد ثرنج ناظر أبنجهام النابه أن يكثر الكلام عن "فعل الهيئة" ، ويقول إن الصبى الذى يحنى الى السبورة ويداه فى جيبه لا يهاجم المسألة الهندسية بشىء من قوة زميله الذى يأتيها منتصب القامة عليه أمارات الجد . ولعل بفون (Buffon) المؤرخ الطبيعى المشهور قد جاوز الحد فى اتباع هذه النظرية حين كان

يتوخى دائما أن يجلس للكتابة بملابس التشريفة كاملة، بالسيف وما الى السيف . على أن أبهة أسلوب هذا الكاتب تمتُّ بصلة ما الى ذلك اللباس الرسمى فإن للعقل كما يقال هيئة بمثابة جلباب المنزل تلبسه عند ما يلبس الانسان ذلك الثوب المريح . وليس هناك طبعا أى محل لأن نضع للطلبة قواعد جامدة فى أمر اللباس . إن أيام منع الترف بالقوانين قد ذهبت الى الأبد ، لكن لا ضرر هناك فى التنبيه الى الأخطار المحتملة . اذا كنت ذا مزاج يتأثر كثيرا بما يحيط به مباشرة كان من مصلحتك أن تُلقى بالا الى هيئتك حين تجلس للمذاكرة . لقد قام أهل الثياب القديمة بدراسات خير من كل ما قام به أهل ملابس التشريفة ، لكن الاهمال فى الهيئة ليس بلازم من لوازم القديم من الثياب ، فقد يكون فى الجديد وقد لا يكون فى القديم ، وهو على كل حال جدير بأن يثير إهمالا مثله فى الهيئة العقلية . فالجمع بين الإهمال فى الهيئة والجلوس فى الكراسى الوثيرة من شأنه أن يكون سيء الأثر حتى من الناحية الصحية البحتة . ان من الواجب أن يسمح لك بأن تتخذ أى هيئة يتضح بالتجربة المعقولة أنها أكثر الهيئات ملاءمة لحالتك الخاصة ، لكن ستجد من حسن الرأى لك أن تطيل تجربة هيئة تلوح عليها لوائح اليقظة العقلية وتقترن بها اليقظة عندك .

فاذا فرضنا أنك قد أصبت الحد الوسط بين قلة الراحة وبين الترف كانت المسألة الثانية أمامك كيف تقوم بالمذاكرة ذاتها . بيديك كتبك وورقك وعملك المفروض عليك ، وقد قسمت وقتك وعرفت أن لديك أربعين دقيقة

كى تحيط فيها بقطعة من عمل معين ، ولنفرض أنها فى صميمها تمثيلية[1] . لنفرض أن عليك أن "تحفظ" عصر هنرى السابع ملك انجلترا على وجه يبرر قول القائل إن "تاريخ انجلترا الحديث يبدأ من عصر هنرى السابع" . كنت من قبل قرأت عصره إجمالا فى مقرر سابق ، فالمذاكرة التى أمامك الآن إعادة يصحبها باعث إضافى هو تأييد قضية معينة . فستُلقى أولا نظرة عجلى على الفقرات المختلفة تستذكر بها الصورة العامة التى كانت لديك من العصر كله ، ثم تنتقى منها فقراتٍ معينة تخصها بعنايتك . فأما كل ما كان متصلا بالمحليات ذات الأهمية العارضة ، كالثورات والترويرات وما الى ذلك ، فستمر به مسرعا . وأما الأمور ذات البال فسترصد لها انتباهك . تنظر فتلاحظ أن أمريكا استكشفت عام ١٤٩٢ ، وأن النهضة الأدبية التى يصح أن يقال إنها بدأت فى وسط القرن الخامس عشر كانت تؤتى أكلها حين آل الأمر الى هنرى ، وأن الإصلاح الدينى كان يسير قُدُما فى القارة الأوربية يُظاهره كثيرا انتشار الكتب الناشئ عن نمو الطباعة ، وأن ازدياد استخدام المدفعية قد نزل بالفارس فى ميدان للقتال الى مستوى الراجل تقريبا . لكنك تشعر أن هذا لا يخص انجلترا بالذات فتمضى فى البحث تبحث عن شىء يربط هذه الأمور بالحياة الانجليزية فتجد طلبتك فى انهيار قوة الأشراف القدماء انهيارا ناشئا عن سبب عام هو الأحوال الجديدة المتعلقة بفن الحرب ، وعن سبب خاص بانكلترا هو استحرار[2] القتل فى الأشراف فى المعارك الدموية

(١) راجع صفحة ٨٥ (٢) استحرّ القتل فشا .

التى كانت فى حروب الوردتين . ثم تعيد مذاكرة الفقرات الخاصة بتنفيذ قانون الشارات (Statute of Liveries) و بتجديد حق التاج فى التشريع الجنائى ، و بالعلم الجديد والمصلحين الاكسفورديين . عندئذ تشعر أن لديك مادة كافية لتأييد القضية القائلة بأنه قد بدأت مع هنرى السابع طائفة من المسائل الجديدة تجعل لنا الحق فى أن نقول إن عصره كان مبدأ تاريخ انجلترا الحديث .

وقد كان عقلك فى كل هذا يجول فى الميدان كله ، مرة الى الوراء ومرة الى الأمام ، متريثا أحيانا هنا وأحيانا هناك ، وقد فاز بعض الفقرات بقسط من الأربعين الدقيقة التى كانت بيدك أوفر كثيرا من قسط غيره فى حين أن بعض الفقرات لم تقرأ تقريبا ، وكان القصد الغالب على المذاكرة انتقاء المادة الملائمة لغرضك ، ومعالجةَ عناصرها المختلفة حسب أهميتها .

لو كان غرضك الإحاطة لأول مرة بعصر هنرى السابع جملة لكان لك مسلك آخر ، إذ يكون الأمر فى هذه الحالة أمر دراسة تمثيلية بحتة . إذن لقرأت كل الموضوع بسرعة من غير إهمال طبعا ، حتى اذا حصلت منه على فكرة عامة اخترت فقراتٍ معينة تخصها بقراءة أخرى إما لصعوبتها و إما لأن قراءتك الأولى قد كشفت لك عن أهميتها . ثم تعود فتقرأ الموضوع كله مرة أخرى ، ملقيا بالا على وجه خاص الى الفقرات المهمة كما فعلت قبل ، وملاحظا أى شىء كان بَدا لك أنه فى حاجة الى معالجة خاصة . ثم تشرع تلقى على نفسك أسئلة معينة فى الموضوع كله لتنظر ما اذا كنت

تستطيع الاجابة عليها . وستجد عادة فى درس كهذا أنك كلما تقدمت فيه احتجت الى حصر ذهنك فى ما لا يروق، أما الرائق المعجب فستحيط بكثير منه فى قراءتك الأولى . إن من الخطأ الشائع فى تحضير درس كهذا أن تقرأ الموضوع كله مرات متتالية ملقيا بالا الى جميع الأجزاء على السواء بحيث يظفر منك السهل بمثل ما يظفر به الصعب . إن سر المذاكرة أن تعمد الى المهم والى الصعب فتختصه بالتفاتك .

إن عليك طبعا أن تدرك أن الحكم على عملك سيكون بناء على مقدار نجاحك فى التمكن من موضوعك . إن محكّ المذاكرة ليس هو طول الزمن الذى قضيت فيها، ولا شدة ما أكببت عليها، ولكن ما أدركت منها . وليس أحب الى التلميذ شبه المجد من أن يحدد له معلمه الزمن الذى عليه أن ينفقه فى درس معين، فهو يسأل ببساطة كم مرة ينبغى أن يقرأ درسه فى التاريخ أو كم مرة ينبغى أن يكرر جدول الضرب الذى بيده ليؤدى ما تطلبه المدرسة . والمعلم العاقل لا يجيب أبدا على مثل هذه الأسئلة إجابة عددية محددة . إن يفعلْ فسيتقبل الصبى حكمه على الأرجح، وسيفى للدرس بالمرات المنصوح بها تماما، لكن أكبر الظن أن عدد مرات التكرار سيحتل من ذهنه مكانا أكبر من اللازم، وستترزح التبعة بصورة ما الى عاتق المعلم ما دام العدد المعين من المرات قد تم . وقد لا يُفصح الصبى عن أى شكوى اذا ما فشل فى اليوم الثانى، لكنه سيظن فى قرارة نفسه أنه قد ظُلم . من أجل ذلك يجيب المعلم الحازم على كل مطالبة كهذه بعدد من المرات

معين بأن يخبر التلميذ أن عليه أن يردد النظر فى الدرس حتى يتمكن منه . إن التبعة يجب أن تترك ملقاة على عاتق التلميذ .

والشىء الطريف هو أن الطالب الفطن متى تم له التمكن من عمل خاص أدرك ذلك ، وقد شعرت أنت بهذا من غير شك فيما جرَّبت . كنت تشتغل فى موضوع معين — وليس بلازم أن يكون مسألة ذات حل محدد تعرف صوابه متى بلغته — وظللت تشتغل به نصف ساعة وإذا بك تدرك فجأة تقريبا أنك ملكت الموقف ، أنك تعرف الدرس . كنت قبل ذلك بدقائق تحس تماما أنك لا تعرفه ، أما الآن فقد دخل عليك اليقين أنك تعرفه حقا . وليس أحد بمستطيع أن يعينك فى مثل هذه الأمور ، بل عليك أنت أن تعرف بالتجربة ما يجرى فى دخيلتك . وهذا يصدق الى حد ما على المسلك الذى تسلكه فى تعلم أى شىء ؛ فنحن على ما يظهر نختلف جميعا فى مسلكنا فى التعلم ، وليس فى مقدور معلمينا أن يضعوا لنا أى ارشادات ظاهرة واضحة ينبغى لنا جميعا أن نتبعها . على أنهم يستطيعون فى بعض الأحوال أن يُلقوا الينا تعاليم محدّدة عن كيفية القيام بقطعة من عمل ما .

حدث مرة أن قال معلم لفصل له كان قد أخذ عندئذ يدرس تقويم البلدان "ارسموا خريطة لانكلترا" . ولم يكن هذا منه مسلكا حكيما لأن الطلبة لم يكن سبق لهم أن رسموا خريطة ، فكان أكثرهم فى عماية تامة ، لا يدرون كيف يبدأون . وأستطيع أن أحدثك عن أحدهم كيف بدأ بالضبط . فحص الخريطة فى أطلسه فلاحظ أنها مركبة من عدد كبير من المستطيلات

الصغيرة، ولم يكن يعرف أن هذه المستطيلات ناشئة من تقاطع خطوط الطول وخطوط العرض، فقاس بعناية كل واحد من هذه المستطيلات الصغيرة ورسم من انكلترا ما وقع فى داخله؛ وبعبارة أخرى سلك فى الرسم نفس المسلك الذى كان يسلكه لو كانت انجلترا نوعا من لحاف جغرافى اختلط فى نقشه الحابل بالنابل . ولقد قال المعلم للفصل فيما بعد إنه لا يستطيع أن يفهم كيف أمكن أن تبلغ السخافة بصبى أن يفعل شيئا كهذا . لكن شكواه هذه لم تكن معقولة فإن من شُغل المعلم أن يفهم كيف يمكن أن يأتى تلاميذه بالسخيف من الأمور . ومن شغلك أنت أيضا بقدر ما تتولى من أمر نفسك أن تتعلم كيف تجتنب الابتداءات السخيفة مثل ابتداء ذلك الصبى الصغير . إن ذلك الصبى فى الواقع لم ينظر فى المسألة جملة . فلو أنه عُنى بفحص أطلسه لتبين له أن انجلترا ليست مركبة من قطع منفصلة بل إن هناك اتصالا مستمرا فى المحيط ، وأن الخطوط الرفيعة التى تتكون منها المستطيلات مستمرة كذلك، وأن هذه الخطوط يمكن رسمها بكل راحة وذلك بقياس الأبعاد بينها فى أعلى الخريطة وفى أسفلها وتوصيل نقط التقاسيم فى أعلى الخريطة بنظائرها فى أسفل الخريطة بخطوط مستقيمة . فاذا ما فعل مثل ذلك فى الخطوط الأفقية وجد أن المستطيلات الصغيرة الناتجة مفيدة جدا فى رسم الساحل .

وسنرى أمثلة أخرى تبين حمق البدء فى مسألة من غير تبين حقيقة المطلوب . إن المعلم لا يمكن أن يُتوقع منه أن يذكر كل جزئية من جزئيات

مسألة، أما المسألة نفسها فعليه أن يوضحها تماما بحيث لا يخالج التلميذ أقل شك فى ما هو مطلوب منه . على أن المعلم وان لم يمكن أن يُتوقع منه إيراد إرشادات تفصيلية عن كيفية حل المسائل ، يستطيع على الأقل أن يعطى إرشادات عامة مجملة يمكن تطبيقها على جميع حالات الدراسة . يستطيع مثلا أن يحذر تلاميذه من أخطر العادات قاطبة ، عادة عدم الانتباه . إننا حين نقول إن شخصا ما "سابحٌ فى الملكوت" نعنى بهذا أن عقله قد تاه عن الأمور التى بين يديه . ولن ينجح إنسان قط فى دراسة أو فى غير دراسة اذا سمح لهذه العادة أن تستمكن منه . وهذا ليس معناه أن نكون دائما كالوتر المشدود، وألا نسمح قط للعقل بأن يغدو و يروح على مهل بين أمور الماضى وأمور المستقبل البعيد . ان هناك لسروح الفكر محلا، بل إن أحلام النهار ليست مما يذم كل الذم . إنما المهم ألا يحدث ذلك أثناء المذاكرة بل أن تدرس ما دمت تقول إنك تدرس، إذ ليس أذهب لفرص النجاح من هذا السبح فى الملكوت أثناء المذاكرة . ان ساعة واحدة من المذاكرة المتصلة تعدل ثلاث ساعات يسرح الفكر أو يحلم خلالها من حين الى حين . والطلبة ينزعون كثيرا الى توكيد عدد الساعات التى يذاكرونها كل يوم، لكن هذا منهم لا معنى له إلا اذا عرفنا أى مذاكرة تلك التى كانوا يذاكرون . إن من الممكن أن تقرأ كتابا، كلما بلغت آخر صفحة قلبتها، ثم لا تعرف مع هذا شيئا عما تقرأ . وقد يقرأ طالب من النوع السابح فى الملكوت متنا من المتون تحضيرا لامتحان ، يقرأه متتبعا كلماته بالفعل إذ يستطيع الناظر

أن يرى عينيه تتحركان الى الوراء والى الأمام ، ومع ذلك فإذا حيل بين الكتاب و بين عينيه بورقة ، وسئل فيما كان يقرأ ، ظهر أنه لا يدرى قط منه شيئا لأن ذهنه كان طول الوقت فى غير الكتاب . هذا النوع من المذاكرة ليس لغوا فقط بل هو شر من اللغو لأنه ينمى بالفعل آفة العجز عن حصرنا انتباهنا حسبما نريد .

والذين يكتبون فى أمثال هذه الأمور يختلفون كثيرا فيما بينهم فى كنه أنواع الانتباه وفى تسميتها ، فهم يتكلمون عن الانتباه الإرادى (١) ، والانتباه القسرى (٢) ، والانتباه غير الإرادى (٣) ، والانتباه الفورى (٤) . لكن يكفينا فيما نقصد اليه أن يكون عندنا نوعان من الانتباه : نوع يتضمن الجهد ونوع لا يتضمنه . هناك أشياء كثيرة ننتبه اليها بالطبيعة بسهولة و بدون أقل جهد ، فهذا النوع من الانتباه يصح أن يسمى فوريًا . لكن هناك أشياء كثيرة نجد من الضرورى أن ننتبه اليها وهى فى ذاتها غير جذابة ، وهذه لا تنال قسطا عدلا من انتباهنا إلا اذا بذلنا جهدا ، إلا اذا أعملنا إرادتنا . وهذا هو العلة فى أن هذا النوع من الانتباه المحفوف بالجهد يسمى عادة **بالارادى** . وليس معنى هذا النعت أننا ننتبه عن رغبة ، فأقرب كثيرا الى رغبتنا أن ننتبه الى أشياء حظها من الجاذبية أكبر ، وإنما الأقرب الى معناه أننا ننتبه بقوة

---

(١) voluntary. (٢) involuntary. (٣) non - voluntary.

(٤) Spontaneous. وترجمتها بالفورى خير فى رأينا من ترجمتها بالتلقائى ، لأن هذه النسبة غير صحيحة ولا مفهومة إن كان المراد بها النسبة الى "من تلقاء نفسه" أو ما أشبه ذلك .

الإرادة : نُكره أنفسنا بمحض سلطان الإرادة على أن ننتبه الى أشياء لا جاذبية فيها لأننا ندرك أن هذه الأشياء التى لا جاذبية فيها مهمة لنا جدا .

ومما يقال أحيانا إن الانتباه الإرادى أرقى من الانتباه الفورى ، وإن الطالب ينبغى إذن أن يسعى ليرتقى من الفورى الى الإرادى . لكن الأقرب الى الحق أن يقال إن غرض التربية هو تمكين التلميذ من أن يمر من الإرادى الى الفورى إذ لا يمكن أن يكون من غرض المعلم أو غرض التلميذ أن يجىء أحدهما بما يزيد فى صعوبة الانتباه . إنه كلما حسنت تربية الطالب كان أسهل عليه أو ينبغى أن يكون أسهل عليه أن يوجه انتباهه حيثما أراد .

والصلة بين الانتباهين الفورى والإرادى تتضح أكثر اذا نظرنا فى ما يسمى الاهتمام[1] ما معناه وما موضعه . هناك أشياء تستميلنا وتستثير عطفنا وتستفزنا الى طلبها وذلك لأنها تهمنا من بعض الوجوه . و"الاهتمام" ترجمة لكلمة انجليزية معناها الحرفى مخالطة شىء أو الاتصال به . فكل ما يتصل بمساعينا اتصالا ما يكون موضعا لاهتمامنا . وليس لنا أن نفرض ان موضع اهتمامنا عين موضع سرورنا ، فإن اهتمامنا يحوم حول أشياء كثيرة لا نسيغها أبدا . ولعل الدنيا كلها لا تحوى ما هو أقرب الى اهتمامنا من كرسى طبيب الأسنان ، فهناك لا نلقى صعوبة ما فى الانتباه ولا نحتاج الى شىء من إعمال الارادة ، فانتباهك إذ ذاك فورى محض . بل الامور تذهب

(١) Interest

بك الى ما وراء هـذا فى الواقع إذ أنك لست فقط تستغنى عن إعمال الارادة بل تُحمـل على الانتباه رغم إرادتك تقريبا . لو كان الأمر اليـك لولّيت انتباهك منشرحا مسرورا شطر شىء آخر ، لكن ظروف الحـال تكرهك على الانتباه الى ما يفعل الطبيب . هـذا النوع من الانتباه يصح اذا شئت ان تسميه انتباها قسريا ، أى انتباها رغم الإرادة . ومع هـذا فليس هناك إلا نوعان من الانتباه يهماننا فيما نحن بصدده ، إذ ليس هناك إعمال للارادة قط فى الانتباه الفورى ، لكن فى الانتباه الإرادى تكون الارادة دائما فى جهاد . أما فى ما يسمى بالانتبـاه القسرى فالإرادة ترغب فى أن تنتبه الى شىء ، وليكن ا ، وتُرغم على أن تنتبه الى شىء آخر ، وليكن ب ؛ فهو انتباه يتضمن جهدا وإن كان جهدا خائبا . فمن الأهميـة فى الصميم إذن أن نعرف ما ذا نستطيع الحصول عليه من المعونة فى جهادنا فى سـبيل إبقاء انتباهنا مسدَّدا الى أى ناحية نريد .

لقـد أُجريت تجارب لتقدير الزمن الذى نستطيع فيه مواصـلة الانتباه بمحض إعمـال الارادة ، أى الزمن الذى نستطيع فيه الانتباه الى شىء ليس فيه قط ما يهمنا . هب أنك حصرت انتباهك فى شىء لا يهمك قط ، وليكن سن إبرة مثـلا ، فكم من الزمن فيما تظن تستطيع أن تواصل فيه هذا الانتباه الإرادى ؟ تذكر أن ليس لك أن تنتبه الى شىء آخر غير سن الابرة . فليس لك أن تفكر مثلا فى فائدة الابرة ، أو الألم الذى يحدثه السن اذا شككت به أصـبعك ، أو فى صاحب الابرة أو صانعها أو ثمنها أو مادتها . ليس لك إلا

سن الابرة تفكر فيه . فستجد أنك لا تستطيع حتى بالجهد العنيف أن تواصل هذا النوع من الانتباه غير الطبيعى إلا الى ثوان قليلة فى كل مرة ، و بعدها إما أن يحوم عقلك حول الموضوع باحثا عن موضع للاهتمام ، وإما أن يدركك شبه ذهول وتجد نفسك منتبها الى غير شىء مطلقا .

واذا كنت لا تستطيع استخدام الانتباه الإرادى الصرف إلا ثوانى معدودة فى المرة الواحدة ، فمن المحقق أنك لا تستطيع القيام بدراساتك عن هذا السبيل . الحق أنه اذا لم يأت الانتباه الفورى لنجدة الانتباه الإرادى أصبحت المذاكرة المتصلة مستحيلة . إن كون الانتباه الإرادى أعلى مستوى من الفورى حق لاريب فيه ، ولن نستطيع أن نزعم أن بيدنا قياد أنفسنا ان لم نكن قادرين على الانتباه الإرادى نستخدمه . وليس لنا أن نظن أن الزمن الضيق المحدود الذى نُطيق فيه مواصلة الانتباه الإرادى يُنقص من أهميته شيئا ، فإن وظيفته هى توجيه العقل فى مساعيه . إن "دفة" السفينة ليست بأروع جزء فيها ومع ذلك فهى تحكم بقية الأجزاء . والانتباه الإرادى يعمل عمل "الدفة" ؛ يوجه مساعينا فى هذا السبيل وفى ذاك لكنه يعتمد على قوى أخرى فى إمدادنا بالقدرة المحركة . والاهتمام هو القدرة الدافعة التى تناظر الريح فى السفينة الشراعية وتناظر البخار والكهرباء فى غيرها من السفن . فمتى دخل الاهتمام خرج الانتباه عن أن يكون إراديا صرفا وانقلب فوريّا الى حدّ محدود على الأقل ؛ وتزداد فوريته كلما ازداد الاهتمام .

وأنت اذا جلست الى موضوع لا يروقك لا تستطيع أن تثير من نفسك

اهتماما كبيرا وتضطر من أجل ذلك الى أن تجعل أكبر اعتمادك على الانتباه الإرادى . تعمل دقيقة أو دقيقتين ثم تجد انتباهك قد تاه فتجمع من نفسك وترغمها مرة أخرى على الانتباه . وكلما كان الموضوع لا يشوق لجأت مضطرا الى سوط الانتباه الإرادى ، فإن استطعت أن تثير من نفسك شيئا من الاهتمام بالموضوع كان ذلك أكبر معوان لك . غير أن الاهتمام لنكد الحظ حليف غادر يؤازر كلا من الجانبين : يصرف الذهن كما يعين على حصره . فاذا كنت وأنت تعمل فى كتاب الطبيعة تجد نفسك مشغولا بقراءة الإعلانات فى آخره ، أو كنت وأنت تعالج مسألة حسابية عن توريق حيطان غرفة تجد نفسك تعجب ما نوع الورق أو ما نوع الرجل الذى سيسكن الغرفة ، فإن الاهتمام يكون قد خانك . ومن الجدير بالملاحظة أن شر هاتين الزلتين هى أولاهما ، فإن العلاقة بين الطبيعة والإعلانات أقل منها بين لون الورق ومساحة الحيطان . فالأمل فى الطالب الذى يقلب صفحات كتابه مللا وضجرا أضعف منه فى الطالب الذى يرخّص فقط لخياله أن يتجاوز الحد قليلا فى الحوَمان حول المسألة التى بين يديه .

ومن حسن حظ الطالب أن الاهتمام ينزع الى الانبعاث من نفس المادة المذاكرة كلما أتيح له الزمن الكافى للنموّ ، ووظيفة الانتباه الإرادى أن يكفل للاهتمام فرصة النموّ هذه . ففى بدء حصة المذاكرة فى موضوع لا يروق يكثر الاستنجاد بالانتباه الإرادى : يسمح العقل لنفسه كثيرا بالسروح فيحتاج الى أن يذكّر مرارا بواجبه . لكن كلما اتصل العمل طالت

فترات الانتباه الفورى حتى يأتى وقت لا يحتاج فيه الى الاستعانة بالانتباه الإرادى إلا لماماً .

فى التاريخ الطبيعى حقيقة كثيرا ما تتخذ وسيلة لتشجيع النشء على مواجهة المستثقل من العمل، أو أرجو على الأقل أن تكون حقيقة، لأننى لم أحققها قط بمعناها الحرفى . يقولون إننا اذا أمسكنا النبت القارص[1] إمساك الخائف قرصنا وأوجع ، أما اذا قبضنا عليه "قبض الرجال" فإننا ننجوا من أذاه . ومهما يكن من أمر ذلك النبت فإن الحق الذى لاشك فيه أن الأخذ بالعزم والثبات فى معالجة المستثقل من المواضيع يؤدى سريعا الى تلطيف ثقلها . ولعل الذى يذلل لنا الطريق هو أثر الهزة أكثر من أى شىء آخر، ومن الواضح أنه كلما قل نكوصنا عن الموضوع الى غيره اتسعت الفرصة أمام الهزة فغلب أثرها وظهر . والجهد الذى نحتاج اليه فى البداية عظيم — ومن الجهل التعامى عن هذه الحقيقة — لكن الجزاء يأتى على قدر ذلك . إنه ليس أهنأ ولا أسر للنفس من الرضا الذى نشعر به حين نُفيق فنجد أننا قضينا نصف ساعة مستغرقين فى مادة نكرهها ، ومع ذلك فهذا الاستغراق نتيجة تكاد تكون لازمة للثبات فى وجه الصوارف فى أول ربع ساعة من حصة طولها ثلاثة أرباع ساعة نقضيها فى موضوع غير جذاب .

وذكر الاستغراق يثير مسألة إمكان استمرار الانتباه على استواء واحد طول الوقت . لقد دلت التجارب فى معامل علم النفس على أن الانتباه له

(١) nettle .

اتزان : له ارتفاع منتظم وانخفاض . إن للانتباه كما للقلب ضربات ، وكما ان هناك تراوحًا بين الزفير والشهيق فى التنفس كذلك هناك تراوح بين التركيز[١] والتسريح[٢] فى عملية الانتباه . وبعض علماء النفس يقول بوجود علاقة محددة بين ضربات الانتباه واتزان التنفس . أما إن هناك ارتباطا ما بين التنفس والانتباه فهذا واضح لكل انسان ، تنطق به نفس الكلمات التى نصف الانتباه بها . ألسنا نتكلم عن إمساك النفَس انتباها ؟ ألسنا أجمعون نعرف الشهقة التى يشهقها الجمع عند انتهاء مشهد رائع من مشاهد الألعاب النارية؟ تأخذ الأضواء الباهرة بمجامع انتباهنا فيمسك كل منا نفَسه حتى تخبو الأضواء و يطلَق سراح انتباهنا مرة أخرى . لكن هذا الجانب الذى تحسه أجسامنا قليلا أو كثيرا من الانتباه لا نستطيع و إن استرعى اهتمامنا أن ننتفع به فى أمورنا . فلا فائدة فى أن يقول أحدنا " الآن أريد أن أنتبه فلأمسكْ نفَسى " ، فإن الانتباه أحرى أن يسبب إمساك النفس لا أن يتسبب عنه . و ربما كان أمثل طريقة للتعبير عن هذا أن يقال إن الاثنين جزء من كلٍّ ، ولا يمكن النظر فيهما منفصلين .

على أن هناك للانتباه نوعا آخر من الاتزان لا يبلغ هذه الدرجة من الانتظام لكننا نكون أقدر على ضبطه . إننا حين ندرس موضوعا نكون عرضة لأن نظن أن ضربات التركيز هى التى تهم فى الحقيقة ، وأن ضربات التسريح ليست إلا فترات راحة . نراقب مصوّرا وهو يصوّر فنشاهد أنه يذهب

(١) Concentration . (٢) Diffusion.

الى قماشته يلمسها لمسات دقيقة بفرشة رقيقة . هذه منه ضربة تركيز نميل عندها الى أن نقول فى أنفسنا "ها . هذا هو العمل . هذا هو التصوير حقا". ثم يأتى وقت نراه فيه يرجع القهقرى قليلا عن القماشة ليستوعب المنظر إجمالا فنقول "هذه هى ضربة التسريح من غير شك . إنه الآن يستريح . ولسنا نَنْفَس عليه أن يستروح ، لكن هذا بالطبع ليس بعمل" ؛ ونكون فى هذا القول مخطئين ، فإن الفنان حين يستوعب المنظر الإجمالى عن كثب قد يكون من الجد فى العمل ومن استنفاد مادة المخ السنجابية كما يكون حين يعمل محدّقا فى قماشته عن قرب . فنحن اذا قلنا إن للانتباه ضربتين يجب ألا ننسى أن الضربتين كلتيهما هما ضربتا انتباه . وليس لنا أن نفترض أن ضربة التركيز معناها حضور الانتباه وأن ضربة التسريح معناها غيابه . صحيح إن التراوح موجود من غير شك بين الانتباه والانصراف ، فقد رأينا مثلا عند ما نبدأ فى عمل نستثقله أننا نَتِيه بين آونة وأخرى عما بين أيدينا الى شىء آخر ، وهذا معناه نقصان حقيق فى انتباهنا الى الموضوع الذى ندرسه ، ولا بدّ من أن نلجأ الى الانتباه الإرادى كى يردّنا الى النقطة التى ضللنا منها عن الموضوع . أما فى الحال التى نظل فيها منتبهين الى موضوع واحد طول الحصة فلا نضل أثناءها عن الموضوع الذى بين أيدينا فإن ضربات التركيز والتسريح حتى فى هذه الحالة تتراوح فيما بينها عندنا الى حدّ قليل أو كثير .

ولعل كلمة تركيز فيها هنا شىء من التضليل ، فكثيرا ما نظن أن الانتباه

معناه دائما حصر الذهن فى مساحة قليلة. ان للجيولوجى عملين أساسيين: عملا فى الحقل وآخر فى المعمل . فاذا أنت قابلت الجيولوجى يعمل فى الحقل كنت عرضة لأن تخطئ فتظن أنه لم يخرج إلا للفسحة، فقد تراه واضعا يديه فى جيبيه ، أو متكئا على بوابة لا يعمل فى الظاهر شيئا إلا التأمل فى جمال المنظر، بل قد يكون سائرا فى طريقه يدخن . لكن اذا أنت زرته فى معمله كنت جديرا أن تجده مُكبا على مجهر، أو على الأقل مشتغلا بعينات صغيرة من المعادن منتبها اليها جد الانتباه فتشعر فى نفسك أن هذا هو العمل. هذا هو ما تفهمه من تركيز الانتباه . لكن عليك أن تدرك أن التركيز أمر من أمور العقل، لا من أمور المساحة التى يشتغل فيها العقل . فقد يكون عقل الرجل وهو يحاول استيعاب منظر طبيعى على نفس الدرجة من الانحصار التى يكون عليها وهو يحاول معرفة معدن معين تحت المجهر . بل إن فى الطلبة من يخطئ فيظن فيما يتعلق بالمجهر أن استعمال القوى العليا أدل على الانتباه من استعمال القوى السفلى . لكن المشتغل بالمجهر قد يكون وهو يستعمل القوة السبعين فى نفس درجة الانتباه التى يكون عليها حين يستعمل قوة المائة بعد الألف . قد تستتبع القوة العليا من غير شك إجهادا أكبر للبصر يرجع الى نقصان كمية الضوء ، لكن هذا أقرب الى أن يكون أمرا من أمور الحس لا من أمور العقل .

يجب إذن أن نعتبر التركيز متعلقا بجميع الموضوع الذى نكون مشتغلين بدراسته فى أى وقت . قد يحتاج فهم الموضوع الى نظرة تتسع تارة وتضيق

أخرى ، لكن مادمنا لا نغفل عن الغرض الأساسى الذى نرمى اليه فلنا أن نزعم أننا كنا طول الوقت فى انتباه . فقد يكون الانتباه منتشرا من حيث المساحة، منحصرا من حيث الغرض ، وقد يجوز لنا بعد هذا التفسير أن نستعمل الاصطلاحين، ضربة التركيز وضربة التسريح، للدلالة على المساحة الصغرى أو الكبرى التى نوجه إليها انتباهنا .

ومن الراجح أنك تستشعر فى نفسك رغم كل ما قيل أن الانتباه الحق هو ذلك النوع الذى يمتاز بتقطيب جبينك وتضييق دائرة تفكيرك . وينتصر لك فى هذا عالم فرنسى يرى أن العضلة العريضة التى تكوّن الجبهة هى العضلة التى خصصتها الفطرة للتعبير عن الانتباه . لكنك تستطيع أن تجعد جبينك وأنت مكب على المساحة الواسعة كما تجعده مكبا على المساحة الضيقة . وتستطيع أن تُشعر نفسك بعض احترام لضربة التسريح بأن تتدبر حاجتنا الشديدة لا الى تعرّف تفصيل كل شىء ندرسه فحسب ، ولكن الى تعرف صلة ما بين ذلك الشىء وغيره من الأشياء . نحن فى تفكيرنا نمرّ فى أدوار ثلاثة : دور الشىء، ودور القانون، ودور النظام . فأما الأطفال والمتوحشون فهم فى صميمهم فى دور الشىء : يمتحنون كل شىء على حدة ويتمثلونه فى الذهن قائما بنفسه غير متصل بما حوله . فاذا ما ازداد الفكر نضوجا تطلّب معرفة العلائق بين الأشياء المفردة وبين ما يحيط بها ؛ عندئذ نحصر فكرنا فى كل واحد من الأشياء من غير شك، لكننا نسمح للفكر عقب ذلك مباشرة بأن يحوم حول الشىء يحاول أن يتبين موقف الشىء بالنسبة

للأشياء الأخرى . هذا الحومان حول الموضوع هو ضربة التسريح . إنّ شكسبير حين عدد الصفات المختلفة التى يقوم عليها فضل الانسان ذكر من بينها "النظر الى الأمام والى الوراء" وقد استعمل شلى أيضا نفس التعبير يؤكد به تفوق الإنسان . واستطاعتنا النظر الى الأمام والى الوراء هى سبب اقتدارنا على فهم ما حولنا . نحن لا نعيش غافلين من لحظة للحظة ، ولكننا نطلق لعقولنا العنان تحوم وتجول حول كل ما يعرض عليها ، وبهذه الطريقة نصل الى معرفةٍ أصدق . فضربة التركيز نتبين بها تفاصيل الواقعة المفردة ، حتى اذا ما طفقنا ننظر الى الأمام والى الوراء كى نفهم حقيقة معنى الواقعة ألفينا أنفسنا فى ضربة التسريح .

ومن الواضح أن كلتا الضربتين ضرورى للمذاكرة بفطنة وفهم . يجب أن نحيط تماما بكل جزئية ذات أهمية ، لكن أيضا يجب أن نعلم ما هى أهمية تلك الجزئية وكيف اتساقها مع الجزئيات الأخرى التى تكوّن جميعا موضوع المذاكرة . فليس من النادر فى تعلم النحو مثلا أن يُلم التلميذ بكل ما يتعلق بالاسم ، ثم بكل ما يتعلق بالنعت ، ثم بكل ما يتعلق بالضمير ، وهلم جرا ، من غير أن يربط بعض هذه المعرفة ببعض . والمعلمون الذين كتب لهم الفلاح لا يسمحون أبدا لمثل هذا أن يقع بل تراهم بين الأمام والوراء فى تردد مستمر ، يدلّون على مواطن الارتباط بين جميع ما تعلمه تلاميذهم من الوقائع . وهذا هو العلة فى أن الإعادة التى قد تستثقلها لها تلك القيمة الكبرى فإنها نظر الى الأمام والى الوراء منظم . إنها تنظيم متعمد للحقائق التى قد أحطنا بها خُبرا .

أما الإتقان فيجب حقا ألا يكون هناك تهاون فيه، لكن من المهم الضرورى أن ندرك بالضبط ما ذا نعنى بهذا اللفظ، فإننا فى خطر كبير اذا لم نفهم معناه الصحيح أن نخطئ فى تصريف دراساتنا أخطاء ذات بال .

وأوّل ما نبدأ بملاحظته أن هناك ظروفا لا يخالجنا فيها أدنى شك فى الأمر . هناك حقائق معينة لا بدّ من الإحاطة بها علما، أى لا بدّ من درسها درسا مستقصى تصير به جزءا من تكويننا نفسه . والحقائق التى يجب أن تصير ملكات هى من هذا القبيل . فجدول الضرب، وعلامات إعراب الأسماء، ونماذج تصريف الأفعال، والأشعار أو القواعد التى يجب حفظها بحروفها بعد التأكد من استحقاقها لهذا — هذه كلها أمثلة من أمور يجب إتقان هضمها وتمثيلها . لسنا فى معالجتها مطالبين بالنظر الى الأمام والى الوراء على وجه خاص، لكن يجب أن نحيط بها علما . هذا ما يتطلبه الإتقان .

لكن من الأشياء ما لا يستحق أن نلم به على هذا النحو من الاستقصاء. هناك فى التاريخ مثلا جزئيات معينة نفيسة جدا لأنها تعطى فكرة واضحة عن الظروف التى وقعت فيها الحوادث الهامة، لكنها لم تبلغ من الأهمية مبلغ تلك الحوادث نفسها . فشروط الاتفاق الأكبر (Magna Charta) أو دساتير كلارندون يجب الاحاطة بها لما لها من الأهمية الذاتية[1]، لكن لا بدّ من النظر فى جزئيات كثيرة غيرها حتى نتمكن من فهم الظروف التى

(١) للانجليزى .

وضعت فيها تلك الوثائق ، ففى دراسة التاريخ إذن ينبغى للطالب أن يفرق بالطبع بين ما هو أساسى وما هو وسيلة لا غير .

إن من الخطـر أن نقول شـيئا يبـدو ولو فى ظاهره أنه انتقاص من قدر الإتقان . ان الطبيعـة البشرية المسكينة تتلهف على ما يشجعها أدنى تشجيع على انتهاج الطريق الأسهل ، لا تكاد تجد شيئا من ذلك حتى تتعلل به . فنحن إذن نرجوك أن تتذكر دائمـا فيما يأتى أننا لا نحذرك من الإتقان ولكن من الإتقان المزيف ؛ من الإتقان فى غير موضعه . كتب القس جون طـود فى كتاب معجب لكن قـد طال الآن عليـه العهد يسمى **مرجع الطالب** فصلا عنوانه **المذاكرة** جاء فيه ما يأتى :

" ان المرور فى أحد مجالات المذاكرة قـد ضربوا له مثلا بالاستيلاء على قطر من الأقطار . إن استوليت استيلاء تاما على كل شىء تلقاه سرت من ظفر الى ظفر . أما اذا تركت قلعة هنا وحامية هناك من غير إخضاع فسرعان ما تجد وراءك جيشا يهدّد مؤخرتك ، وسرعان ما تحتاج أرضك الى فتح جديد . فاياك إذن أن تمر أبدا على شىء مهما صغر أو قلت فى الظاهر قيمته من غير أن تفهم كل ما يمكن أن يُعرف عنـه . ان من يعود نفسه أن يمر على كلمة ، أو جملة ، أو نقطة واحدة فى بحث رياضى ، من غير أن يفهم تماما كل ما يمكن أن يعـرف عنها سرعان ما يُعرف فى علمه بأنه غير دقيق " .

ومقتضى هـذا أنه لا ينبغى ترك صعوبة ما من غير أن نحيط بها تمـام الإحاطة ؛ فبدلا من أن يسير الطالب قُدُما الى الجديد من المـادة يجب أن يحثم أمام كل صعوبة يلقاها كما يضرب القائد حصارا على قلعة . فالصعوبة يجب أن تذلل ، والقلعة يجب أن تؤخذ ، قبل أن نتقدّم أى تقدّم الى الأمام . وهى سياسة مشكوك فى حكمة دوام الأخذ بها ولو فى الحرب . فغير الحربيين

على أى حال يبدو لهم أن تجارب القواد الانجليز فى حرب البوير تخفض من مزاعم هذه القاعدة . ومهما يكن من ذلك فإن القس جون طود كان مخطئا فى تطبيقها على المذاكرة .

إن من السهل أن نفهم ما ذا كان يعنى فى الحقيقة . لقد كان خائفا من هروب الطلاب من كل عمل شاق ، و بلغ منه الخوف حدا وضع معه قاعدته الصارمة ، وما قاعدته هذه إلا صورة من الانذار الشائع أن ليس الى العلم طريقٌ مُعبَّد . هو على صواب فى مقاومته أولئك الذين يرجون الى التعلم طريقا ينبت الورد عن حَفافَيْه ، فالصعاب يجب أن تواجه ، والنبت القارص يجب أن يؤخذ قبضًا ، لكن المسألة هى هل ذلك يجب أن يكون الآن ؟ أما الرجل الذى يعرف الطبيعة البشرية فسيرى فى مثل هذا السؤال أخطر صيغة يمكن أن تصاغ فيها المشكلة ، فليس هناك شىء هو ألطف حيلة فى هدم متانة الخلق من هذه الدعوة الى تبرير التسويف . نحن جميعا نحب تأجيل ساعة السوء حبا نرحب معه فى شىء يشبه التحمس بنصيحة كل من يجرؤ على نصحنا بالتأخير . لكنى هنا لا أزعم أنى أستحق مثل هذا الترحيب الحماسى إذ ليس لدىّ أى نصيحة تريح من لقاء الصعاب . إنى أسلم بأن الصعاب يجب أن تواجه : تواجه بعزم ، وتواجه بثبات ، لكن يجب ألانكون حمقى فى ثباتنا . إن "المثابر ظافر" من غير شك لكنه لا يظفر دائما بفطنة ، فقد تكون هناك طرق أخرى ، وقد يكون هناك طريق من حوالى العقبة . يجب ألا نخطئ خطأ الضباط الانجليز فى بدء حرب البوير فنضحى

قواتنا فى هجوم جبهى" فيه البطولة لكن ليس فيه الظفر . إن غرضنا النجاح فى دراستنا : النجاح فى التغلب على أى صعوبة خاصة من غير شك، لكن أهم من ذلك النجاح فى دراستنا جملة . إن لنا موارد قوة يجب أن نرعاها وأن نستعملها على أحسن وجه وأنفعه . فاذا كنا بعد أن واجهنا الصعوبة عينا لعين ، ودرنا حولها شبرا بشبر ، ونظرنا اليها من جميع أقطارها ، لا نستطيع أن نفقه بعد ذلك شيئا منها فليس من حسن الرأى لنا أن نجثم أمامها منتظرين الفرج . ولو اتبعنا نصيحة القس جون طود لما كان أمامنا غير هذا شيء نفعله .

لكن لا بدّ من التسليم له بأنه على صواب تام الى حدّ معين، فإن علينا ألا نُغفل أى عنصر من عناصر مسألةٍ ما بحجة أنه غير مهم . يجب أن نتبين أننا فهمنا جميع التفاصيل كما يجب أن نكون على بينة من النقط التى لم نفهمها . إن عدم فهم جزئية من الجزئيات شيء ، ومعرفة أن هناك جزئية لم نفهمها شيء آخر. إنه ليس من الممكن دائما اتباع النصيحة القائلة بألا نمرّ أبدا بجزئية "من غير أن نفهم تماما كل ما يمكن أن يُعرف عنها"، لكن من الربح دائما أن ندرك أن هناك شيئا لا نفهمه إن كان هناك مثل هذا الشيء . فنحن نكون قد تقدّمنا تقدّما مذكورا حين نعرف أن أمامنا صعوبة تجب مواجهتها، إذ من الممكن أحيانا أن نعرف وأن نفهم جميع جزئيات مسألة من غير أن ندرك أن قد كانت هناك مسألة ما .

عرفنا أننا وجها لوجه أمام صعوبة ذات بال، ونريد أن نعرف كيف

نواجهها . لقد وجدتُ دالمبير العظيم محرر دائرة المعارف الفرنسية الشهيرة قد أسدى نصيحة الى طلاب الرياضة الناشئين اذا وجدوا أنفسهم أمام السدّ المثبِّط الذى كان كثيرا ما يقوم فى وجوههم . هذه النصيحة هى "ثقوا وامضوا الى الامام" . ومن لطيف الأمر أن نجد المسيو فابر المؤرخ الطبيعى الممتاز الذى سبق أن استشهدنا به فى فصلنا الأول قد عمل بنصيحة مواطنه وحصل على نتيجة تؤيدنا فى رأينا الذى خالفنا به القس جون طود . فقد ذكر المسيو فابر ما لقيه من صعاب ذات بال فى مطالعاته الرياضية فقال :

"أما الثقة فقد كانت لدى" ، وقد مضيت فى جسارة وإقدام . وكان من الخير لى أن فعلت ذلك فكثيرا ما كنت أجد وراء السد ذلك النور الذى كنت أتطلبه أمامه . كنت إذا يئست من بقعة مستعصية تركتها ومضيت حتى إذا خلفتها ورائى اكتشفت الديناميت الذى ينسفها . وكان هذا الديناميت فى الأول حبة صغيرة . كان كرة لا يؤبه لها تتدحرج ، وكلما تدحرجت ازدادت ، ولا تزال من منحدر من النظريات إلى منحدر حتى تصير كتلة ثقيلة ، وتصير الكتلة قذيفة قادرة إذا قُذف بها الى الوراء فى مجراها الأول شقت الظلام وحوّلته الى لوح من الضوء منشور .

إن نصيحة دالمبير جيدة ، وجيدة جدا ، بشرط ألا تسيء اتباعها . إن إسرافك فى المسارعة إلى أن تقلب الصفحة المستعصية قد يعرّضك لكثير من خيبة الأمل . يجب أن تكون قد حاربت الصعوبة بالظُفر والناب قبل

أن تنكص عنها، فإن هذه المناوشة العنيفة تؤدى إلى نشاط الذهن وقوته[١] " .

ولكى لا نسيء اتباع نصيحة دالمبير يجب أن يسائل أحدنا نفسه " الى متى يجب أن أصارع مسألة لا تقبل الحل ظاهرا قبل أن يسوغ لى النكوص عنها بشرف؟ " والجواب هو أنه لا يسوغ لنا قط النكوص عنها، اللهم إلا إذا كانت مثل مسألة الحركة الأبدية أو تربيع الدائرة قد ثبت بالبرهان أنها لا تقبل الحل. لا. ليس لدىّ لمحب الراحة مواساة ولا سلوى، وليس هناك فائدة فى أن نقول سلام حين لا سلام . لكن ليس معنى تصميمنا على ألا ننكص عن مسألة قابلة للحل أن ننفق الزمن فيها من غير جدوى . هاجم المشكل بأقوى وأشدّ ما تستطيع، لكن لا تبطل عملياتك الأخرى كلها لا لشيء إلا لتضرب عليه الحصار . إن هناك وقتا يكون من المفيد فيه أن ندوّن ملحوظة عن خيبتنا المؤقتة ثم نمضى الى الأمام ، لكن الذى نريد أن نعرفه فى كل حالة هو متى يكون رفع الحصار قد حان ؟ .

هنا نقول إننا عند معالجة مسألة نمر فى ثلاثة مراحل تتميز فيما بينها بدرجة الحرية التى نستطيع بها تصريف ما بين أيدينا من المواد . ففى المرحلة الأولى نستحضر مادة كثيرة نألفها تمام الألفة ونعرف بالضبط معنى كل صغيرة منها ، فعقلنا يسير بين عناصرها سيرا سهلا لا نحتاج معه الى التفكير فيها مطلقا . هذه هى منطقة المشاهدة ، فيها نلاحظ أشياء معينة ونعرف بالضبط مادَلالاتُها . إذا رجعتَ الى البيت ودخلت بهوه

(١) حياة الذبابة ص ٣٣٢

قلت "أرى عمر قد عاد" . الواقع أنك لم ترشيئا من هذا إنما الذى رأيته هو طربوش وعصا لكنهما يحدّثانك حديثا بيّنا لا تحتاج معه إلى تفكير فى دلالتهما . أنت فى الحقيقية تستنتج من العصا والطربوش أن عمر لا بد أن يكون فى المنزل، لكن لما كانت النتيجة على هذه الدرجة من الوضوح اعتُبرت العملية كلها عملية مشاهدة، فيقال إننا نرى أو نشاهد أن عمر قد رجع الى البيت . هذه المرحلة يصح إذن أن نسميها مرحلة المشاهدة .

والمرحلة الثانية تمتاز بالاستنتاج المحسوس، و يصح اذن أن نسميها مرحلة الاستنتاج . فيها نعالج أمورا نفهمها لكننا لا نعرفها تمام المعرفة . وعلينا فيها أن ننظر فى كل واقعة ونستنتج منها ما نستنتج فنخطو بذلك الى الأمام . قد يكون العمل فى هذه المرحلة بطيئا لكننا نعرف أين نحن منه . وقد لا نلقى نجاحا فى البدء لكن اذا خذلتنا طريقة من طرق معالجة مسألة ما جرّبنا طريقة أخرى، فنحن على الأقل نعرف ما هى الخطوة التالية التى نخطوها . ومرحلة الاستنتاج هذه هى فى دراساتنا أكثر المراحل و رودًا علينا وأشدّها استرعاء لاهتمامنا . قد يكون الاستنتاج سهلا، وقد يكون صعبا ، لكننا اذا تقدّمنا نعرف أننا نتقدّم . نعرف الفجوة فى معارفنا اذا لقيناها، ونعرف كيف نملأ تلك الفجوة . فأعيننا وآذاننا تظل مفتوحة ، نسأل الأسئلة ونقرأ الكتب ونتخذ كل وسيلة نستطيعها لنبلغ الغرض الذى نبتغيه ، لأننا فى هذه المرحلة نعرف دائما ما هو بالضبط الغرض الذى نرمى اليه من الدراسة .

على أن هناك بعض أحوال تصير المسألة فيها على درجة من الإشكال نبدأ معها نضل تماما عن الطريق . فقد تفضى بنا المسألة الى نقطة وراء متناول المواد التى بأيدينا . والفرنسى اذا وصل الى هذه النقطة قال إنه بلغ من لاتينيّه آخره — يريد أنه قد فعل كل ماخطر بباله وأنه لايدرى ماذا يفعل بعد ذلك . فنحن ما دمنا نستطيع أن نستمر نسأل الأسئلة ونُجرى تجارب معقولة نكون لا نزال فى مرحلة الاستنتاج و إن جاز أن نكون قد دخلنا مناطق الاستنتاج العليا حيث الهواء مخلخل والتنفس عسير . أما اذا لم يبق سؤال محدّد نسأله ، أو تجربة معينة نقترحها ، فعندئذ نكون قد وصلنا الى ما أحب أن أسميه " نقطة الارتباك " . والناس كثيرا ما يجدون أنفسهم عند نقطة الارتباك اذا نظروا فى خطاب ردئ الكتابة جدا قد جاءهم . فبعد أن يستنتجوا كل ما يستطيعون استنتاجه من طابع البريد ومن التوقيع ومما يمكنهم فكّه من الكلمات يأتى عليهم وقت لا يكون بيدهم ما يصنعونه إلا أن ينظروا الى الخطاب مبهوتين ، يقلبونه ظهرا لبطن وجنبا لجنب ويحملونه فى جيوبهم يستخرجونه أحيانا فجأة لعل المصادفة تعينهم فيأخذوه على غرة و يصلوا الى معناه . فاذا ما بلغ بنا السعى نقطة الارتباك هذه كان الوقت قد حان للتحول عن المسألة التى أمامنا . واذا نحن بلغنا المرحلة التى لا ندرى فيها ماذا نفعل بعدُ كان من الواضح أننا بلغنا النقطة التى تكون دراسة المسألة بعدها ليست الا مضيعة للزمن . سيأتى وقت من غير شك يطلُع علينا فيه شىء ينير لنا ما أظلم علينا من الأمر ، ويفتح لنا فى البحث طريقا جديدا ، لكن حتى يجئ ذلك الوقت يكون من العبث تضييع الوقت فى التحير والارتباك .

كنت وأنا معلم ناشئ أعلّم فصلا من مهرة الصناع الرسم الفنى، وكان من عادة تلامذتى أن يأتونى برسوم كانوا يعطونها ليسترشدوا بها و يسألونى أن أفسرها لهم . وكنت على العموم أجد تلك الرسوم سهلة التفسير، حتى أعطيت يوما من الأيام عند مغادرتى الفصل فى المساء رسما كبيرا فى المنظور لأفسره فى اليوم التالى . فبعد أن تعشيت نشرت الرسم على منضدتى ولم تمض عشرون دقيقة حتى فهمته كله إلا قوسا يبلغ ثلاثة أرباع دائرة صغيرة عند إحدى نقط الإبصار لم أستطع أن أفهم له أية علاقة بالرسم قاطبة ، إذ لم يكن له فى الرسم أية فائدة فيما يظهر . لكن الخبرة بمثل هذه الرسوم علمتنى أن كل شىء فيها له معنى ، وكنت قد قرأت ما كتب القس جون طود ، فوطنت النفس على الجلوس حيال هذه الصعوبة أحاصرها . مرت الساعات ساعة بعد ساعة من غير أن أهتدى الى شىء، وأخيرا فى السحر استسلمت معتذرا فى نفسى الى القس جون طود، وأخذت أطوى الورقة، وعندئذ أخذنى العجب إذ رأيت ثلاثة أرباع الدائرة الصغيرة تتحرك ، واذا بها شعرة من شعرات شاربى . من ذلك الوقت أخذت تساورنى الشكوك فى صلاحية التعلم عن طريق ضرب الحصار .

خذ مثلا قطعة من لغة أجنبية تجد من اليسير عليك فى البدء أن تسير بين الأسماء فيها والأفعال والصفات . أنت تعرف من أكثرها معناه، وتعرف من سائرها التوافق العادى فيما بينها، لكنك تجد من بين كلماتها كلمات لا تعرفها، فتمدّ يدك الى القاموس واذا بالصعوبة قد زالت . قد يبقى لديك بعد ذلك

شيء من الصعوبة فى تبعيةٍ أو فى تصريف لكنك على العموم تشعر أنك تعرف مجرى القطعة ومرماها . ثم تنظر فإذا بك تلاحظ تركيبا ليس له معنى معقول . تنظر فى كل كلمة على حدتها فتجد أنك تعرف الكلمات كلها وتجد الجزئيات النحوية كلها طبق القواعد على مايظهر، ومع ذلك فالمعنى لا يزال مستغلقا عليك إذ ليس للقطعة وجه مفهوم . لكنك لم تستيئس بعد، فتأخذ تكشف فى القاموس عن جميع كلمات الجزء المستعصى مهما كانت مألوفة عندك إذ قد دلتك الخبرة على أن الكلمات الشائعة يكون لها أحيانا معنى خاص يتفضل القاموس فيدل عليه . فكلمة (Monsieur) مثلا إذا جاءت فى قطعة فرنسية لا تستلفت نظرا ولا تثير شكا لما هى عليه من الشيوع ، فهى آخر كلمة فى القطعة تتوقع منها تعبا . غير أنه إذا أسفرت كل كلمة لك عن وجهها فلم ينفعك ذلك شيئا ، وأخذتَ تكشف عن هذه وأنت يائس عثرت على مفتاح القطعة كلها فى ما يخبرك به القاموس من أن هذه الكلمة ( مكتوبة بحرف كبير — لكنك وأنت تفتش عن المعنى لم تلتفت الى هذا الأمر التافه ) كانت تستعمل قديما للدلالة على أكبر أخوة الملك . لكن هب أن القاموس لم يسعدك ، وأن مساعيك كلها لم تغن عنك ، وانك لا تدرى ماذا أنت فاعل بعد ، عندئذ يكون الأمر قد وصل بك الى نقطة الارتباك . فذلك هو أوان السعى الى الأمام .

لقد هُزمت ، وأخذتَ مذكرة بهزيمتك هذه التى أدخلت عليك الأسف ، ولعلها أثارت فيك بعض الغضب . هذا كله فى المصلحة ، إذ أنت

الآن ثائر الحمية عازم على أن تتغلب إن قريبا و إن بعيدا على تلك القطعة العنيدة . وليس بالأمر النادر أن يأتيك الظفر أسرع مما تتوقع إذ ليس بعيدا عن المألوف أن تلقى فى الصفحة التالية ملاحظة أو شبهها تفتح لك ما كان قد استغلق عليك . لقد قمت بالطبع فى معالجة تلك القطعة بقدر كبير من النظر إلى الوراء و إلى الأمام لكن كان يقعد بك فى هذا جهلك بما سيأتى به المتن . وما سيرك الى الأمام بعد أن تبينْت أنك بلغت نقطة الارتباك إلا مدٌّ فى عملية النظر الى الوراء والى الامام ، وتوسعة يتسع بها أفق نظرك اتساعا يشرف بك فى القريب أو فى البعيد على شىء ينير لك ما أظلم عليك من تلك الصعوبة التى تركتها الى حين .

ولما كنت أيها القارئ قد جعلت أمر تربيتك اليك فقد صرت بذلك مربيا ، و إذن فينبغى أن تجد من نفسك شوقا إلى معرفة طرق التعليم التى تُلقى على المعلمين فى كلياتهم . ومن نكد الحظ أن أكثر هذه الطرق يتطلب شخصين منفصلين ، فهى فى العادة ليست بالتى يستطيع أن يطبقها شخص مثلك جمع فى نفسه بين المربِّى والمتربى . لكن هناك طريقتين خاصتين فى مقدورهما أن تعلماك شيئا حتى ولو لم يكن فى مقدورك تطبيقهما على وجه الكمال .

الأولى منهما تسمى الطريقة السقراطية ، نسبة الى فيلسوف يونانى ساد فى أثينا فى أواخر القرن الخامس قبل الميلاد . لعلك تتذكر ما نبهتك اليه قبلُ من أن المدرّس كثيرا ما يكون من شأنه أن يحمل تلاميذه على أن يجشموا أنفسهم تعبا . وقد أدرك سقراط هذا بوضوح خاص ، وأنفق أكثر وقته

يحاول أن يحمل مواطنيه فى أثينا على أن يفكر كل منهم لنفسه . وكانت خطته فى ذلك أن يشتبك مع بعضهم فى حديث فيسألهم عن معانى كلمات يردّدونها من غير أن يفقهوها تماما ، لأنه كان يرى أننا متى أحسنا فهم الألفاظ التى نستعملها فقد سرنا على الدرب الموصل الى التفكير الصحيح . لذلك كان يجعلهم بأحاديثه يبصرون أنهم لا يعرفون بالضبط معنى الكلمات التى كانوا يستعملونها ، حتى إذا أدركوا ذلك وجههم الى استكناه(١) معناها الحقيق . كان يسأل أصحابه مثلا عن العدل أو القصد أو الحق ماهو ، فكانوا يجيبونه لايجدون فى الجواب عسرا فى أول الأمر ، لكنه كان يمضى يثير فى وجوههم الصعاب ويريهم فى غير صعوبة أن معانيهم ليست صحيحة تماما ، فيستبدلون بالمعنى معنى آخر فيكشف لهم عن عيب فى هذا أيضا ، ولا يزال بهم يحاورهم حتى يدركوا بعد محاولات كثيرة أنهم فى الحقيقة لا يعرفون معنى الكلمة التى سألهم عنها . فإذا بلغوا هذا الدور مضى يسألهم سؤالا بعد سؤال حتى يقودهم فى النهاية إلى أن يكشفوا بأنفسهم عن معنى الكلمة الصحيح .

فترى من هذا أن الطريقة السقراطية لها ثلاثة أدوار يمر فيها التلميذ : يكون فى البدء على ثقة حين لا سبب لديه يدعوه الى الوثوق ، ثم يأتى وقت يرتبك فيه ويصير الى حال من الشك ، ثم يأتى بعد ذلك الدور الثالث وفيه تعاوده الثقة لكنها فى هذه المرة ثقة على أساس . ومن الخصائص التى امتاز بها سقراط فى تعليمه أنه كان دائما يقرر أنه لم يكن فى الواقع يعلم

(١) البحث عن كنه .

أحدا شيئا ، وأن كل ما كان يعمله هو أنه كان يمكن الناس من أن يصلوا بأنفسهم الى حقائق الأشياء . ومن الواضح أن هذه الطريقة لا يمكن اتباعها على وجهها إلا على يد معلم خارج عنا يحملنا بأسئلته على طريق معين من التفكير . ومفروض أن هذا المعلم يعرف من قبل كل ما يجب أن يتعلمه تلميذه بعد ، فإن ادعاء سقراط الجهل لم يكن إلا وقفة ممثل ، فقد كان يعرف تماما إلام كان يرمى بتعليمه لكنه كان زيادة فى التأثير يعلن أنه كان لا يعرف ، وأنه إنما كان يسأل ليعرف . هذا هو مايسمى بالتهكم السقراطى . وقد لجأ سقراط اليه لأنه كان يعالج الأثينيين أولى الذكاء الكبير والعُجب بالنفس . وكثير من تعاليمه لم يكن له غرض أعلى من جعل هؤلاء الأثينيين يدركون أن من الجائز أن يكونوا مخطئين .

هذه الطريقة السقراطية من الممكن أن نطبقها على أنفسنا الى حدّ ما . واقد قال كرمويل فى موطن مشهور يخاطب أناسا معينين : "إنى أستحلفكم بحرمة المسيح أن تظنوا أن من الممكن أن تكونوا مخطئين" . فهل نكون مغالين اذا رجونا أن يكون قرّاء هذا الكتاب فى غير حاجة الى أن يوجّه اليهم مثل هذا الدعاء ؟ اذا افترضنا إذن أننا فى غنى عما يقنعنا بجواز الخطأ علينا كان لنا أن نسلك مع أنفسنا طريق إلقاء الأسئلة عليها نريد بذلك مخلصين أن نعرف أين نحن من الشىء الذى ندرسه . وليست مساءلة النفس هذه إلا طريقا للتعبير عما يدور فى خَلَدنا دائما عند معالجة مسألة ما . إن صغار التلاميذ اذا طُلب منهم أن يكتبوا مقالا صغيرا يقعون غالبا

فى حيرة، لا يدرون ماذا يكتبون . وأحيانا ما يلجأ معلموا الفصول الدنيا الى أن ينصحوا تلاميذهم بأن يلقوا على أنفسهم أسئلة و يكتبوا أجوبتها . هذه الأجوبة اذا كتبت كونت بالفعل شيئا يشبه المقال يكون ردىء الترتيب فى العادة، لكن الصغار متى رأوا أنهم قد ملأوا صفحة بالأجوبة عرفوا أن لديهم مادة يبنون عليها، وداخلتهم الثقة . فاذا ما أعادوا ترتيب ما كتبوا وأضافوا اليه مايسنح لهم أثناء ذلك استطاعوا فى الجملة أن يخرجوا مقالا مقبولا .

لقد رأيت أن سقراط كان يبذل وسعه ليقلل من عمله كمعلم ، لكن هناك فى التعليم طريقة أخرى تستحث المعلم أن يصنع أقل حتى مما كان يصنعه سقراط . فسقراط بعد هذا وذاك كان يصوّر المسألة ثم يطلق نارا متصلة من الأسئلة، أما الطريقة المعروفة بالتنقيبية فتطلب الى المعلم أن يحدّد المسألة فاذا حدّدها ترك كل شىء بعد ذلك للتلاميذ . والاسم الافرنجى لهذه الطريقة (Heuristic) معناه الحرفى الاستكشاف، وقد عرفوها بأنها طريقة تحمل الأطفال على أن يكتشفوا الأشياء بأنفسهم . وأكثر ما تستعمل فيه هذه الطريقة فى المدارس هو تعليم العلوم، لكن ليس هناك ما يدعو الى قصرها على المواد العلمية . والذى يجعلها جديرة باهتمام خاص من قراء هذا الكتاب أنها تلقى تبعة البحث كلها على التلميذ . الطريقة ليست بجديدة، فقد نسبت الى عدد من المشاهير من بينهم روسو و بيرك ، لكنها فى السنين الحديثة قد لقيت تأييدا رائعا من الأستاذ هنرى . ا . أرمسترنج[1] . وقد

(١) تعليم الطريقة العلمية ، الفصل الخامس عشر .

أخبرنى أن ابنته — وكانت عندئذ بنتا صغيرة — كانت مرة تقرأ كتاب الاستاذ درامند المسمى "القرد المستعصى على القتل"(١) وفيه من مهارب هذا القرد العجيبة مهرب له من الغرق . كان القرد قدألقى فى البحر بعد أن رُبط حجر فى عنقه وظن أن لم يبق له مناص من الموت ، لكن ما كان أشدّ عجبه حين وجد أن الحجر لم يبلغ ثقله فى البحر ما كان عليه فى البر ولذا استطاع القرد أن يصل الى الساحل بسلام . قرأت الصغيرة ذلك فسألت أباها هل صحيح أن الحجر فى الماء أقل ثقلا منه خارج الماء ؟ هذا سؤال يرى الأستاذ أرمسترنج أن الإجابة عليه جناية لأنها تضيع فرصة لا تعوض من فرص تطبيق الطريقة التنقيبية . لذلك كان جوابه "هلمى نتعرّف الأمر". ومن هنا بدأت سلسلة من التجارب أجرتها البنت الصغيرة ودوّنتها فى دفتر لها أرجو أن أراه مطبوعا يوما من الأيام .

هذا مثل من حالة محددة تمام التحديد نعرف فيها رأس المسألة بالضبط . قد نكون عاجزين عن الإجابة على السؤال الذى نسأله أنفسنا لكننا على أى حال لا يخالجنا فى معنى السؤال شك . إنه ليس أبعد عن الأمل ولا أدنى إلى العبث من العكوف على مذاكرة لا نعلم بالضبط ماذا نقصد بها . إننا فى مثل هذه الحالة لا نبلغ نقطة الارتباك بعد أن نكون قد غالبنا المسألة مرارا . إننا نبدأ هنه نقطة الارتباك . وفى المعلمين من يلتزم فى أول كل درس أن يعلن الغرض من الدرس بالضبط ، وواضح أن هذا ليس دائما ضروريا

(١) The monkey that would not kill.

إذ ليس هناك كبير فائدة فى أن نعلن فى بداية درس على الفعل اللاتينى (volo) أن "الغرض من هـذا الدرس هو الاحاطة بجميع الخصائص الثقيـلة للفعل الشاذ (volo)" . إن من البين أن الطريقة التنقيبية لا يمكن تطبيقها إلا على الدراسة الانشائيـة إذ ليس فى الدراسة التمثيلية البحتة شىء يمكن التنقيب عنه . أما فى الدراسة الانشائية فيكاد يستحيل عليك التغالى فى تقدير أهمية وضعك ماتقصد من غاية أو غرض واضحا بين عينيك .

و يكثر جدا أن يضيع الطالب وقته يخبط فى مسألة خبط عشواء، وخطر الوقوع فى مثل هـذا الخبط كبير إذا نحن لم نتصـوّر الغاية واضحـة جلية . إن فى الطلبة من يشعر إذا درس أن من الواجب أن يكون دائما يعمل شيئا وكنت أعرف مدرسة كان يعد فيها ذنبا "ألا يكون على ورقتك شىء" فكان ذلك يجعل التلميذ يكتب على و رقته شيئا ولو لم يكن عنده فكرة ما عن حل المسألة . وهى عادة ضررها بالغ . إن كتابة الهـراء شرٌّ بالضرورة على كاتبـه أيا كان . لاشك أن من الثقيل عليك جدا أن تجلس أمام درجك تقرض طرف قلمك، لكنك لاتصلح من الأمر شيئا بأن تخط على الورقة كلمات لامعنى لها . هذا النقد لا ينطبق طبعا عليك ما دام لديك أقل فكرة عن الوصول الى نتيجة بسلسـلة من المحاولات . قد تكون محاولاتك بعيدة عن أن ترجى نتيجتها لكنها لهـا دائمـا ما يبررها ما دامت ذات غرض واضح . أما إذا وجدت نفسك وليس لك فيما تعمل قصد واضح فعندئذ تكون قد انقطعت كل صلة بينك و بين الدراسة أو المذاكرة بمعناها الصحيح .

# الفصل السادس

## القـــراءة

قد رأينا أن القراءة طريق من ثلاث طرق أساسية لاكتساب المعرفة، لكننا حين نتناول كتابا لا نتناوله دائما بقصد التعلم، فكثيرا ما نقرأ للتسلى. غير أننا حتى فى قراءة التسلى لا نستطيع ألا نلتقط كثيرا من المعرفة عرَضا. فقراءة رواية هى فى الواقع اكتساب خبرة ولكن بالواسطة، فإن الذى يكتب رواية لا بدّ أن يعرف أشياء كثيرة عن ظروف الأشخاص الذين يقدّمهم الى القارئ، ولن تستطيع وأنت تقرأ وصفه إلا أن تستفيد معرفة. قد تكون المعلومات المأخوذة عن رواية غيرَ دقيقة، لكن هذا لا يغير من من الواقع وهو أننا لا نستطيع أن نقرأ رواية من غير أن يؤثر ذلك فى مجموع ما نعرف. على أن تأثير الروايات لا يقف عنه مجرّد المعرفة، ففى ما هو أعلى من المعرفه نتلقى أيضا عنها دروسا. قد تكون الدروس للخير، وقد تكون للشر، لكنها دروس، كائنة ما تكون. إنه لا مناص لنا من التسليم بأن هناك موضعا لاحتجاج الدكتور ولترسمث على :

" تلك الضمائر الجديدة الممسوخة التى لم تكوّنها فينا الفطرة وإنما كوّنتها الروايات ".

وحقيقة الأمر هى أنه لا محيص للقراءة من التأثير فى حياتنا لأن المخالطة بمعناها الأوسع لا بدّ أن تشمل القراءة. وما القراءة بعد هذا وذاك إلا نوع

من المخالطة، بل إن ميزة الأدب الكبرى هى أنه يمكّننا من مصاحبة أكبر العقول فى جميع العصور . صحيح إنه لا بدّ من التسليم بأنها مخالطة مبتورة ، فإننا كلنا نجد فى أنفسنا أثر عجز الكتاب عن رد الجواب . فينبغى فى محاولتنا تربيـة أنفسنا أن نعرف لمخـالطة الناس لزومها . وقد جئنا هنا بهذه الفكرة لأن أكبر التميـيز بين الطالب الخصوصى والطالب الذى يتلقى تربيتـه فى مدرسـة أو كلية يُردّ عادة فى صميمه الى القراءة . فجامعـة لندن مثلا فيها نوعان من الطلبة : طلبـة داخليون ينتسبون الى معاهد تتصـل بالجامعة، ويتلقون العـلم عن معلمين تقرهم الجامعة ، ولا يؤذن لهم فى دخول امتحان درجة من درجاتها حتى يكونوا قد حضروا الحضور المطلوب ويكون معلموهم قـد شهدوا لهم بأن عملهم كان مرضـيا ؛ وطلبة خارجيون لهم أن يدرسـوا حيث شاءوا . لهم أن يتلقوا عن معلمين أو أن يقوموا هم أنفسهم بالتحضير كله ، فإن كل ما تطلبه الجامعة منهم أن يجوزوا امتحاناتها المقررة ليثبتوا أنهم قد حصلوا من المعرفة على الحدّ الأدنى اللازم لنيل الدرجة . ومهما يكن من مصاعب الطلبة الخارجيين فإن عليهم أن يبلغوا بالضبط نفس مستوى الطلبة الداخليين ، ولذا كان الفائز بدرجة خارجية يستحق من هذه الناحية فخرا أكبر مما للفائز بدرجة داخلية .

على أنهم من ناحيـة أخرى يعيبون على الطالب الخارجى ما يفوته من مخالطة غيره من الطلبة . قد يكون له معلم خاص فيشارك منافسـه الداخلى فى مزايا التلقى ، لكنهم يرون أنه قد فاتته مزايا أخرى لأنه لم يتهيأ له الانتفاع

بالمخالطة فى فصول الكلية وحجراتها العامة ونواديها وملاعبها . وليس هناك شك فى أن من المستحب جدا أن يخالط الطالب رفاقه . إن ما يتعلمه من كتبه شيء ، وما يتعلمه من معلميه شيء ثان ، لكنْ هناك نوع ثالث من التهذيب يستطيع رفاقه الطلبة أن يُكسبوه إياه ، وعليه كلما أمكنته الفرصة أن يستفيد ما استطاع من هذا الذى لا يستطيع أن يمدّه به غير رفاقه .

والطالب الخارجى الذى لا معلم له عرضة لأن يشتطّ فى تقدير فائدة القراءة ، عرضة لأن يصير حِلْس كتاب . لكن هناك غير المعرفة الموجودة فى الكتب أمور أخرى ينبغى أن تكتسب ، والناس يستفيدون من مخالطة بعضهم بعضا نوعا من الصقل والثقة ، وينالون بجانب هذا مقدرة على تطبيق ما لديهم من معرفة . إن فى الناس كثيرين ممتلئين علما يتعثرون فى حياتهم اليومية لا يستطيعون أن ينتفعوا بعلمهم كل الانتفاع . وقد وجدوا فى الجملة أن الذين لا يحصُلون على معارفهم إلا من الكتب ولا يخالطون إخوانهم إلا قليلا مغبونون فى الحياة ، يسميهم الناس سوس كتب ويعدّونهم فى الجملة غير عمليين . فهم بين الناس غرباء . اذا جمعهم بغيرهم مجلس قَلِقوا به وقلق بهم . وليس دواء هذا طبعا أن يهملوا القراءة ، لكن دواؤه أن يجمعوا بين القراءة وبين قدر من المخالطة يمكنهم من استعمال ما عرفوا عن طريق الكتب استعمالا فعالا .

ولعل من غير اللغو أن نزيد على ما تقدم أن كل هذا التحذير من الشطط فى الركون الى الكتاب فيه خطر غير قليل على من يقرأه من الطلبة

الداخليين فإنهـم على العموم لا يجدون عسرا فى مقاومة المغريات بالإسراف فى القراءة، وهم فى أكثر الأحوال أحوج الى من يحضهم على أن يقرأوا أكثر. وقـد وضعنا الأمر بين يديك فى غير مواربة، وعليك أنت أن تحكم أى الناحيتين فيه خطر عليك.

إنه لا غنى لك عن أن تقرأ كثيرا على أى حال. وإذن فمن أهم ما ينبغى لك أن تعلم عن القـراءة كل ما يمكن أن يُعلم عنها. وأول ما علينا أن ننظر فيه من ذلك هو ما يصح أن يسمى آليّة القراءة. هذه فى صميمها عبارة عن تحويل علامات بصرية الى حالات عقليـة. شخص يفكر ويرمز لتفكيره بعلامات خاصة يضعها على الورق أو على غيره، وشخص آخر يبصر هذه العلامات فيكرر فى ذهنه نفس العمليات التى مرت بذهن الأول عند تفكيره. وأول ما يلاحظ فى هذا العبور من العلامات المطبوعة الى عمليات التفكير هو عنصر الزمن. إننا لا ندرك ما بين مختلف القـرّاء من الفروق الكبيرة فى سرعة القراءة إدراكا كافيا. لقد أُجريت تجارب دلت على أنه اذا امتُحن عدد كبير من الناس ظهر البون بينهم فى سرعة القراءة شاسعا، فأسرعهم أقرأ ست مرات من أبطئهم؛ ونحن بالطبع نريد أن نقف على سر هذا التباين الكبير. ليس من شك فى أن مواهب الفرد لها دخل كبير فى ذلك، فبعض الناس أسرع بالفطرة من بعض فى جميع انفعالاتهم العقلية والحسية. لكن ليس لنا أن نظن أن مسألة الفروق فى سرعة القراءة هى مسألة "الذهن السريع"

(١) بالمعنى السابق شرحه فى صفحة ١٤٥

و "الذهن البطىء" قد عادت من جديد . فالصبى السريع الفهم فى عرف أشم قد لا يمتاز بالسرعة فى قراءته ، وانما يمتاز بالسرعة فى فهمه ، فهو يفهم مرمى نقطة بمجرد عرضها عليه . وسيكون أسرع من الصبى البطىء الفهم فى التعلم من كتاب ، لكن لا يلزم من ذلك أنه أسرع فى القراءة .

وكثير من المعلمين يميل الى القول بأن ما يكون أحيانا عند بعض أصحاب الذهن السريع من بطء فى القراءة يرجع الى سوء تعليم القراءة فى المدرسة . إن الدرس المعروف فنيا فى المدرسة بدرس المطالعة هو دائما درس فى القراءة جهرا . لا شك أن قدرا من القراءة الجهرية ضرورى فى الأدوار الأولى من تعلم القراءة حتى يعلم المعلم ما إذا كان التلميذ متتبعا القطعة المقروءة كلمة كلمة ، لكن ليس معنى هذا أنه ينبغى اتباع هذه الطريقة على الدوام فى جميع أدوار المدرسة فإن الاختبارات التى أجريت مثلا لتعرُّف سرعة القراءة لم تُتبع فيها القراءة جهرا ، إذ لم يكن غرض المختبر أن يتعرف أى المختبَرين كان أقدر على التلفظ بقطعة معينة فى أقصر وقت ، وانما كان الغرض تعرُّف الزمن الذى يستغرقه كل شخص فى الإحاطة بعدد معين من الصفحات . لم يكن أحد منهم ملزما بأن ينطق بكل كلمة بل ولا بأن يميز كل كلمة فى ذهنه ، وإنما الذى كان ملزما به أن يستخرج معنى القطعة كاملا غير منقوص .

وفى الناس كثيرون إذا قرأوا ولو سرّا نطقوا "لأنفسهم" بكل كلمة ، وبعضهم يتعدّى هذا الى ما دون الجهر فيظل الجالس بجواره يسمع طول الوقت نوعا من الهمس المتقطع يتأذى به . ومن الممكن غالبا حتى فى حالة من

لا يظهر لهم صوت مسموع أن تعرف من حركة الشفتين أيهم ينطق الكلمات سرا وهو يقرؤها . وحركات الشفة هـذه تعوق كلها عن الإسراع فى القراءة واذن فينبغى لك أن تجعل من بعض إخوانك رقيبا عليك يرقبـك على حين غرة منـك لينظر ما اذا كنت تحرّك شفتيك بالقـراءة ، فاذا ما تبينْت أنك تحركها بالفعل كان من المجدى عليك أن تمرن نفسك على القراءة بدون تحريك الشفتين .

وقد بدأ بعض الثقات ينصحون فى تعليم القراءة بأن يُقصَـد الى تفهم المعنى فقط من غير محاولة نطق الكلمات . وهناك آخرون يقولون بأن الغرض الأساسى من القراءة هو إبراز ما عبر عنه المؤلف بكلماته ، فينصح هِرْدَر مثلا قارئَ هومر بأن يقرأ كأنما يتغنى به فى الشوارع . وواضح أننا هنا أمام نزاع أدّى إليـه أن المتنازعين يتكلمون عن أمور مختلفة : فريق يريد أن يُكسِب التلاميذ سرعةً فى الوصول الى معنى قطعة ، وفريق يريد أن يُكسب التلميذ مقـدرة على إبراز كل ما تحتويه القطعة ليستفيد هو ويفيـد . والذى يهمنا الآن هو الغرض الأوّل ، أى القدرة على أن نستخرج من قطعـة كل معناها فى أقصر وقت . والقراءة بهـذا المعنى يراد بهـا القراءة ابتغاء المعرفة . أما الاستمتاع وأما التعبير فسيأخذان دورهما فيما بعد .

وقد بدأت المدارس تبصر الحاجة الى التدريب على هـذا النوع العملى من القراءة . إن التلاميذ لا يزالون ملزمين بالجهر بالقراءة ، إذ الجهر يدرب الأعضاء الصوتية بعض التدريب ويمهد السبيل للقراءة ابتغاء الفن ، لكنهم

أيضا يمرّنون على "القراءة الصامتة" : يعيّن للتلاميذ قطعة ويحدّد لهم زمن وعلى التلميذ فى نهاية هذا الزمن أن يقول أين بلغ من القطعة ليُمتحن فى مادة ما قرأ. ويزعمون أن من شأن هذه الطريقة تقليل النزوع الى تحريك الشفة ويقول الذين يذهبون الى ذلك أن التلاميذ يكسبون سريعا مقدرة على أن يأخذوا المعنى بالعين وحدها، ويتخلصون من عائق تحريك العضلات أو محاولة تحريكها . هب أنك متعود تحريك الشفة فى القراءة وأنك شرعت تُسكت تلك الحركات، إذن فستشعر على الراجح بتوتر خاص فى الحلق تستطيع أن ترده الى محاولتك النطق باطنا بالكلمات التى تقرأ. وواضح أن الأنفع لك جدا أن تتخلص من هذه الحركات العضلية المكتتمة فإنها تضيع من زمنك وتوجه الطاقة الى غير مجراها . وخير طريق للتخلص من هذه التوترات أن تزيد فى سرعة قراءتك . وستجد على الراجح أنك تنزع كلما ازدادت سرعتك الى إسقاط الكلمة كوحدة لغوية واتخاذ المركبات وحدةً بدلها؛ أى أن العقل يبدأ يفهم معنى القطعة من غير تعريج على المفردات مطلقا . والسريعون جدا من القراء يفهمون المعنى فيما يظهر بالجمل لا بالمركبات الناقصة[1]، بل هناك فى الواقع من يدعون أنهم يزدردون المعنى بالفقرات .

وأول ما سيجب عليك عمله أن تتعرّف فى القراءة سرعتك الحاضرة، أى أقصى سرعة لك باعتبار أن القراءة عملية آليّة صرفة لاقتباس المعنى . والمسألة هى كم كلمة تستطيع أن تقرأها فى الدقيقة مع فهم معنى القطعة التى

(١) phrases

تقرأ . خذ كتابا عاديا غير كبير الصعوبة — كتابا فى التاريخ مثلا أو فى التراجم أو فى الرحلات أو فى أى موضوع تختاره مادام الموضوع ليس فنيا الى درجة يتطلب معها الدراسة أكثر من القراءة . فاذا أخذت الكتاب فعُدّ الكلمات فى كل صفحة من خمس صفحات عادية من صفحاته ، فستجد أن عدد الكلمات فى كل صفحة واحد تقريبا ، لكن لكى لا تدع للشك مجالا اجمع الأعداد واقسمها على عدد الصفحات ينتج لك متوسط عدد الكلمات فى الصفحة . ثم افتح الكتاب كيفما اتفق واقرأ جهد استطاعتك عشر دقائق ، واذا تيسر لك فائت ببعض إخوانك وكل اليه أمر إخبارك بالزمن حتى تتفرغ كل التفرغ للقراءة من غير أن يتشتت لك بال فى ملاحظة الساعة . ستقرأ طبعا وأنت صامت ، وستذكر أن غرضك هو إدراك معنى القطعة لأنك تقرأ للمعرفة لا للأسلوب ولا لغيره . فاذا مضى الزمن فعدّ الصفحات الكاملة التى قرأتها واضربها فى متوسط عدد الكلمات فى الصفحة الواحدة وأضف الى حاصل الضرب عدد الكلمات التى قرأت فى الصفحة التى لم تتمها ، إذ من المستبعد أن ينتهى الزمن وقد بلغت من صفحة آخرها . فإذا ما حصلت هكذا بالضبط على عدد الكلمات التى قرأت لم يبق إلا أن تقسم هذا العدد على عشرة لتحصل على سرعتك فى الدقيقة .

ومن المستحيل علىّ أن أحزر ، ولو حزرا مقاربا ، مقدار تلك السرعة عندك إذ الناس مختلفون جدا فيما بينهم . ومما تروق معرفته أن الخطباء المتئدين يتلفظون فى المتوسط بمائة كلمة فى الدقيقة ، وأن المتكلمين العاديين يتلفظون

بمائة وعشرين كلمة، والمتكلمين المسرعين بمائة وخمسين، والمسرعين جدا قد يرتفعون الى مائتين بل يجاوزونها بقليل . غير أن القراءة سرا يجب أن تكون أسرع جدا من القراءة جهرا . وينبغى أن تأسف اذا أنت لم تبلغ ثلثمائة كلمة فى الدقيقة . وقد قدر المستر أرنولد بِنِت فى كُتيّبه "القول الحق فى مؤلف" متوسط سرعة مستعرض الكتب فى مجلة بثمان كلمات فى الثانية، وهذا طبعا يساوى ٤٨٠ كلمة فى الدقيقة . وأسرع قرّاء أعرفهم يستطيعون أن يقرأوا رواية عادية فى نحو ساعتين، فإذا ما قدرنا ذلك بنحو ١٠٠٠٠٠ كلمـة كانت سرعة قراءتهم نحو ٨٣٠ كلمة فى الدقيقة . على أن هناك قراء يزعمون لأنفسهم سرعة أكبر من هذه، منهم أستاذ فى إرلنـدا يقول إن سرعته سبعون كلمة فى الثانيـة أو ٤٢٠٠ كلمة فى الدقيقة، أى أكثر من خمسـة أمثال سرعة أسرع قارئ أعرفه . فهذا الأسـتاذ يستطيع أن يأتى على الروايات العادية ذات المـائة ألف كلمة بسرعة رواية كل أربع وعشرين دقيقة، وهو يخبرنا فى الواقع أن مقرره العادى فى زمن العطلة ست روايات فى اليوم .

ولا ينبغى أن تَفتّ فى عضدك هذه الأرقام المخيفة . إنك قد لا تستطيع أن تبلغ من السرعة ثمانمائة، لكن عليك من جهة أخرى ألا تقعد قانعا بالرقم الذى أنت عليه كما تبيَّن من اختبارك الأخير، فإنك تستطيع مهما يكن ذلك الرقم أن تزيد فيه زيادة مذكورة بقليل من مران صادر عن فطنة، اللهم إلا اذا كنت فى المركز الاستثنائى جدا مركز من قد مرّ فعلا بهذا النوع من المران . إن أكثر الناس لا يُعيرون سرعتهم فى القراءة أى التفات، ونحن كلنا نسلك فى القراءة

مسلكا ليّنا نستطيع معه دائما أن نزيد فى سرعتنا قليلا . وفضلا عن ذلك فليس لك أن تظن أن أى زيادة فى السرعة تستتبع حتما نقصا فى الجودة فإن الواقع ينطق بخلاف هذا ، لأن الزيادة فى السرعة تكاد حتما تزيد فى قيمة القراءة . أنت تعرف أننا فى جمع الأعمدة الطويلة من الأرقام نكون أقرب الى الاصابة كلما أسرعنا فى الجمع . كذلك زيادة حصر الذهن التى تستلزمها زيادة السرعة ثمرتها أنها تزيد فى اقتدارنا على التمكن من المواضيع التى نقرأها . وقد وجدوا فى التجارب التى أُجريت على سرعة القراءة أن أسرع القراء كانوا فى الجملة أقدرهم على الثبات للامتحان فى مادة ما قرأوا .

ولعلك لم تنس أن هـذا كله إنما ينطبق على القراءة ابتغاء المعرفة ، فإن هناك أنواعا أخرى من القراءة لا تكون السرعة فيها ميزة بل تكون مضيعة ومضرة . فقد نرغب فى تذوق ما نقرأ ؛ قد نرغب فى الاستمتاع به ونحن نقرؤه . وأسلوب الكتاب قد يكون فى ذاته رائعا يزيد فى مسرتنا . قد يكون الذى يستهوينا ليس المعنى وحده ولكن أيضا طريقة التعبير عنه . صحيح إن الأسلوب مجرّدا عن المادة ليس إلا صنجا (١) يضرب ، ويمكن فى غير خوف إهماله . لكن المعجب من الصيغة اذا اقترن بالملىء من المادة كوّن وحدة تستحق منا أكثر من قراءة عجلى ، مهما يكن نصيب تلك القراءة من الإمعان .

وهناك الى ذلك نوع من القراءة لا يحتاج الى السرعة ولكن يحتاج الى الفراغ ؛ نوع ليس غرضه إمداد القارئ بالمادة ولكن إرشاده فى استعمال

(١) (cymbal) قطع من صفر يضرب بها مع الطبل .

ما لديه منها، فهو يُهيب به أن يستغل محتويات عقله استغلالا يُعقب آثارا خاصة محدَّدة . خذ اليك مثلا القصيدة الوصفية . إن الشاعر يبذل فيها أقصى وسعه ليثير بها فى ذهن القارئ صورا، لكنه لا يمد القارئ بمادة تلك الصور . إنما جل اعتماده على أن يكون لدى القارئ أفكار يصرّفها الشاعر بما يستعمل من الكلمات . فالوصف الجيد تقرؤه فى ديوان تنيسون أو سكوت لا يعلمك بقدر ما ينبهك ويحفزك . عقلك هو الذى عليه أن يأخذ ويؤلف بين الخواطر التى يأتى بها الشاعر، وهذا هو السبب فى أنك أثناء هذا النوع من القراءة كثيرا ما تضع إصبعك بين صفحتى الكتاب، وترخى لعقلك العنان يجوس خلال الأفكار التى استثارها الشاعر، فيركّب منها ما أراد الشاعر منه أن يركّب .

ونظرة فى هذا النوع من القراءة ترينا بوضوح ضرورة قيام القارئ بقسط من العمل، فإن القراءة هنا عمل تعاونى يجب أن يقوم القارئ بنصيبه منه . إن القارئ إذا قرأ كتابا تعليميا صرفا لا يجد مندوحة عن أن يبذل جهدا معينا فى القراءة، لكنه يتوهم أحيانا أن له اذا قرأ كتابا لطيفا من الشعر أن يأخذ الأمور هَوْنا . إن العمل الذى على القارئ أن يقوم به عند قراءة كتاب من الشعر هو من غير شك غير العمل الذى يجب أن يقوم به عند معالجة متن من المتون، لكن لا بد أن يكون هناك عمل ما . فلكيما يُحدث كتاب من الشعر أثره، ويحقق غرضه، يجب أن يكون هناك شخصان يعملان : الشاعر والقارئ . إن هناك فى الواقع نوعين من الشعراء، نوعا يكتب الشعر

ونوعا يستمتع به بعد أن يُكتب . ووددنا لو سمينا الذين يكتبون الشعر شعراء بالفعل ، والذين يقرأونه شعراء بالانفعال ، فإن هناك ما يبرر هذين الاصطلاحين الى حد ما . لكن هناك خطرا أن يُفهما على غير وجههما ، إذ قد يلوح منهما أن القارئ ينفعل بالإطلاق بدلا من أن يكون منفعلا اذا قورن بالكاتب . إن عمل الكاتب يذهب هباء اذا لم يلبِّه القارئ تلبية فعلية . يعرف الشاعر أن قارئه يكنّ فى بعض انحاء عقله أفكارا عن البَهار وعن الأخضر والقرمزى والذهبى ، وعن البحار اللامعة والنجوم المتلألئة ، وعن ضوء الشمس الذهبى وأشعة القمر الفضية ، فيستثير من هذه الأفكار المخزونة العناصرَ التى يحتاجها لإحداث الأثر الذى يريد إحداثه فى وقت ما . فإذا كان القارئ تُعوزه خبرة بشىء خاص كان نصيب الشاعر منه الإخفاق كلما تطلبت الأبياتِ ذلك النوع من الخبرة . وهذا هو السر فى أن بعض الشعراء يستغلق على الناشئين فلا يفهمونه . هذا هو السر فى أن برونتج مثلا قليل القراء إذا قيس بتنيسون .

نحن نقرأ ابتغاء المعرفة ونقرأ ابتغاء المسرة ، لكننا نكسب عرَضا فوائد أخرى أثناء تحصيلنا المعرفة وتذوقنا السرور . ان القراءة لما كانت وسيلة من وسائل التحادث كان الإقبال عليها سببا الى التمكن من أهم آلات المحادثة وهى الألفاظ . إن البِدْع فى الناس بين آن وآن أن ينتقصوا الألفاظ يقولون إن هى إلا نفَس مردّد ، وهواء خلاء ، ويتحدثون أن الناس عرضة لأن يستعيضوا عن الأشياء بالألفاظ ، وان يقنعوا بالأقوال دون الأفعال ،

ويستشهدون عادة بقول الفيلسوف هُبْز : "الألفاظ خزانة العقلاء ومال الحمق" . هذا كله صحيح لكن ليس له مغزى إلا التحذير من أن نكون عبيد الألفاظ . إن الوصف التهكمى الشائع هو "مجرد" ألفاظ، والنعت هنا يدل على الفارق الأساسى . فالألفاظ مادامت تستعمل من غير رجوع فى استعمالها الى الأشياء التى ينبغى أن تدل عليها تكون دعيّة كاذبة لا أثر لها إلا التضليل . لكن من ناحية أخرى ماذا يكون مصير ذكائنا وفطنتنا التى نفخر بهما اذا لم تكن هناك ألفاظ؟ . نحن لا يصح أن نذهب الى الحد الذى ذهب اليه شِلِي حين قال عن البارئ جل شأنه .

"أعطى الانسانَ الكلام، وخلق الكلامُ الفكر"

لكننا لا نستطيع أن ننكر أنه لولا الكلام لاستحال بيننا التخاطب فى مستواه العالى الحاضر . لقد كُتبت كتب عميقة تبحث عما اذا كان من الممكن قط التفكير من غير ألفاظ، والخلاف لم يفضّ نهائيا بعد، غير أن المسلم به الآن على وجه عام أن من المستحيل القيام بشىء يشبه التفكير المتصل من غير ألفاظ أو ما يكافئ الألفاظ .

إن من المجدى عليك إذن أن تحصى الألفاظ التى هى رهن تصرفك . وقد يكون من الشيق أن تنظر ما عدد الكلمات فى الانكليزية دون غيرها من اللغات . لقد ذكر قاموس فقه اللغة الانكليزية[1] (١٩١٠) للأستاذ و . و . اسكيت أن مجموع الكلمات هو ١٤,٢٨٦ كلمة، ومع ذلك فنحن

(١) Etymological Dictionary of the English Language 1910.

إذا رجعنا الى بعض تلك القواميس الضخمة المشار اليها فى الفصل الآتى نجد أن كلماتها تبلغ ثلثمائة ألف أو تزيد . فواضح أن كثيرا من الكلمات المذكورة فى تلك المحيطات الواسعة ليست فى الحقيقة انجليزية . وفضلا عن ذلك فالكلمة قد تُعد كلمة واحدة وقد تعد كلماتٍ كثيرة . ففى اسكيت قد عدت كلمة (do) — فعل — كلمة واحدة من ١٤,٢٨٦ وقد تمدّ فيها القواميس الأخرى حتى تشمل جميع تصاريفها . فمن الممكن مثلا فى نحو : يفعل، تفعل، فعل، مفعول، فاعل، أن نعدها كلمات مستقلة، وإذن فليس من الصعب تعليل اختلاف عدد الكلمات فى نظر القواميس . ومن الطبيعى أن ترغب فى أن تقف على عدد الكلمات التى تعرفها أنت، لكن هذا ليس بالأمر السهل . إن الانجليزى ذا التربية العادية يعرف على التقريب كل الكلمات الانجليزية الأصل، ويستطيع أن يدعى بحق أنه يعرف تقريبا كل الكلمات الموجودة فى اسكيت، فضلا عن كلمات كثيرة غيرها اذا عددنا المصطلحات الفنية، والكلمات الأجنبية المكلنزة، والعامية . فليس إسرافا فيما يظهر أن نظن به معرفة ما يربو على عشرين ألف كلمة . لكننا إذا انتقلنا الى الكتّاب الممتازين وكشفنا عن عدد الكلمات التى يستعملونها وجدنا شيئا عجيبا . إن شكسبير مشهور بثروته فى الألفاظ ومع ذلك فالذين عنوا بعدّ كلماته لايبلغونها إلا ١٥٠٠٠ فقط . صحيح إن بعضهم يعدّ له ١٧٠٠٠ كلمة لأسباب تشبه تلك التى عرضناها عليك فى صدد ذكر القواميس، لكن حتى على أعلى التقديرين نجد أن أشهر مؤلف فى الانكليزية يعدّون له من الألفاظ دون الذى يعدونه للانكليزى العادى المثقف . وملتون دون شكسبير فى ذلك، فقصائده

لا تحوى أكثر من ٨٠٠٠ كلمة . حتى الانجيل فى الانجليزية قد قنع بستة آلاف كلمة .

ومن الطبيعى بعد الذى تقدّم أن نتساءل : إذا كان الانجليزى المربى يعرف بالتقريب كل كلمات قاموس انجليزى عادى فكيف أمكن أن يكون عدد كلمات شكسبير وغيره على هذا النحو من الصغر ؟ والجواب هو أننا أجمعين نخلط بين مجموعتين مختلفتين من الكلمات ، المجموعة التى نعرفها والمجموعة التى نستعملها . إننا جميعا نعرف من الكلمات أكثر جدا مما نستعمل . وقد قيل إن الكلمات التى يستعملها عادة حتى الشخص المربى تبلغ حوالى ٤٠٠٠ فقط ، وقد جشم أحد المعلمين الاسكتلانديين نفسه عدّ الكلمات التى لا يجد الشخص المربى بدّا من معرفتها كى يستطيع التعبير عن أفكاره فوجد الحد الأدنى لها ١٧٠٠٠ كلمة . لكن هذا لا تأثير له قط على مقدار الكلمات التى يستعملها عادة الشخص المربى . إن الفلاح الأمى يعيش فيما يقال بثلثمائة الى أربعمائة كلمة ، وإن كان من السهل إثبات أنه يعرف من الكلمات أكثر كثيرا مما يستعمل بالفعل . إن عدد الكلمات التى تكون رهن أمر الشخص يدل دلالة مقاربة على مركزه من الأدب . فبين الصينيين مثلا كان لابد لمن يطمح الى مرتبة " مؤرخ امبراطورى " من ٩٠٠٠ كلمة على الأقل تكون طوع اشارته ، وفى الامتحانات الصينية تكون الدرجة التى ينالها الطالب أولى أو ثانية تبعا لعدد الكلمات التى تكون رهن أمره .

من أجل ذلك ينبغى لنا أن نفرق بين الكلمة تحيا فى الاستعمال والكلمة

توجد فى القاموس . لقد كان من عادة المعلمين فى الماضى البعيد أن يهيئوا لتلاميذهم قوائم من الكلمات يحفظونها ؛ لكن هذا كان خطأ منهم ، فنحن لا ينبغى أن نذهب الى القاموس ننبش منه الكلمات كى نستعملها ، إنما ينبغى أن نتعلم الكلمات بأن نلقاها فى الكتب وفى الأحاديث . إن استعمال القواميس سيكون موضوع حديثنا فى الفصل التالى لكن علينا فيما بين ذلك أن نلاحظ أننا أجمعين نستعمل الكلمات فى مقامات ثلاثة : الكلام والقراءة والكتابة وإذن يصح أن يقال عن كل منا إن له ثلاث مجاميع من الكلمات : مجموعة للكلام ومجموعة للقراءة ومجموعة للكتابة . ومجموعة القراءة لدى الشخص المربى أتم كثيرا من مجموعة الكلام ، وأتم من مجموعة الكتابة الى حد كبير . فنحن فيما نقرأ نعرف ونفهم كلمات لايخطر على بالنا قط أن نستعملها فى حديثنا العادى ، فاذا ما أردنا الكتابة وجدنا أنفسنا تنزع بنا جميعا الى التقيد بكلمات معينة نستعملها ، وإن كان هناك كلمات أخرى كثيرة يصح أن نستعملها لو أننا تحرينا استخدام كل ما نعرف من الألفاظ . فلو أمكنك حصر الكلمات التى كان يستعملها الدكتور جونسن مثلا ، والكلمات التى كان يستعملها اللورد ماكولى ، لوجدت بين المجموعتين خلافا جوهريا ؛ بل لو أنك اخترت للمقارنة كاتبين متعاصرين لوجدت بينهما رغم تعاصرهما فرقا وان لم يبلغ هذا المبلغ من الوضوح . أما مجموعتك أنت فلك أن تثق بأنها تختلف عن مجموعة أى انسان آخر ، وإن شابهت مجاميع إخوانك وزملائك الذين يعيشون عيشتك ، ويدرسون مثل دراستك . ومن الضرورى لتيسير التفاهم بين الناس أن تتحد مجاميع الألفاظ عندهم الى حدّ كبير ، وأن تتطابق لديهم مجاميع القراءة على

الأخص ، فليس يهمّ أن نستعمل كلنا نفس الألفاظ قدر ما يهم أن نفهم كلنا نفس الألفاظ .

وخير وسائل توسيع مجموعتك القراءةُ . إن الكتابة تعين من غير شك ، خصوصا فى زياده تحديد معانى الكلمات عندك . لكن يجب اذا لقينا كلمة أن يكون أوّل لقائنا إياها وهى فى الخدمة ، لا على الاستيداع فى القواميس . وستجد حين تقرأ كتبك المدرسية أن ما تعمله هو فى الحقيقة الإحاطة بمجموعة فنية من الألفاظ . وأنت طبعا توسع مجموعتك ، وتوسعها عن عمد ، حين تدرس المصطلحات الخاصة المستعملة فى مادة ما ، لأن وضوح التفكير فى مادة ما إنما تكسبه بواسطة تحليل كل مصطلح الى معناه الدقيق . إننا فى الواقع ندرس المادة بواسطة الكلمات التى تدل عليها .

لكن استعمال الكلمات يحتاج الى نطاق أوسع كثيرا من هذا يمكن اكتسابه بواسطة ما يسمى بالقراءة العامة . إننا قد نقرأ مؤلفا لأسلوبه فحسب ، وفى هذه الحالة ندرس ما ألفه كما ندرس كتابا مدرسيا ، لا فرق بينهما فى فنية الطريقة . لكننا أيضا قد نقرأ مؤلفا لنستمتع بما كتب كفنّ ؛ نقرؤه من أجل مايكون له فى عقولنا من أثر . قد نحصل من هذه القراءة على معلومات محددة أو لا نحصل ، لكننا من غير شك نحصل بالفعل على مجموعة ألفاظ وعلى شىء من الاعتياد على استعمال الألفاظ .

وليس لنا أن نظن أن ألفاظنا نستجمعها كلها عن طريق قراءة المنثور ، إذ ليس هناك فى الواقع أنفع فى تكوين مجموعة ألفاظنا النثرية من قراءة الشعر

بفطنة وروية . وستجد أن فائدة شكسبير فى هذا الصدد كبيرة[1] للغاية . ومن عجيب الأمر أن ما مات من كلماته لا يزيد على حوالى ٥٠٠ الى ٦٠٠ كلمة. وتنيسون فنان آخر فى استعمال الكلمات تعود العناية فى مطالعة مؤلفاته بجليل الفوائد على من يريدون تكثير ثروتهم فى الألفاظ[1] . وليس لك أن تظن أن مثل هذه القراءة تشجعك على استعمال الألفاظ الشعرية فى نثر الترسل، إنما فائدة قراءة أمثال هؤلاء الكتاب ما تُكسبك إياه وتنميه فيك من حاسة تقدير قيمة الألفاظ ، ومراميها، والحاجة الى التنويع فيها ، ثم تقدير ما هو أكبر من هذا كله من أن هناك ظروفا وأحوالا لا يفى فيها بحاجتنا إلا كلمة واحدة فى اللغة بأسرها .

فاذا نحن اعتبرنا القراءة من هذه الوجهة كان علينا أن ننظر فى أمر مايسمى أحيانا "بالقراءة السائبة"، ويقصد بها القراءة العارضة التى لا تتصل بدراساتنا اتصالا محددا ، أى القراءة غير المنظمة فى الواقع . هذا النوع من القـراءة يذمه من النـاس كثيرون يقولون بوجوب تنظيم جميع ما نقرأ تنظيما واضح المسـالك مقرر الخطة . ولا داعى لأن يُعترض كثيرا على هـذا القول، لكن كل خطة مقررة ينبغى أن تفسـح مكانا لمقدار معين من نوع عام جدا من القراءة . إن فى الحياة متسعا لقدر محدود من قراءة تُترك للمصادفة المطلقة، وأحوج الناس الى مثل هذه القراءة هم أولئك الذين يتبعون فى المطالعة نهجا نظاميا دقيقا . إن ما يسمى أحيانا "بالتنقل" بين الكتب هو جزء من

(١) أى للانجليزى كما هو واضح .

التربية العامة له قيمته، وإن كان من الواجب حصره فى حدود ضيقة كما هو واضح . إن من وسائل تنمية شخصية الفرد أن يُسمح له بإرخاء العنان لنفسه تتبع ميولها بين الكتب فى مكتبة عامة قد أُحسن اختيار ما فيها . ولسنا هنا حيال التفكير فى إمكان وقوع الطالب على كتب غير مستحب له قراءتها، فان هذا يثير مسألة تُغاير التى نحن بصددها تمام المغايرة ؛ إنما الذى نحن بصدده هو الحاجة الى قدر معين من المرونة فى اختيار ما يقرأ الإنسان .

ونقطة أخرى جديرة بانتباهك هى الأسلوب الذى يكتسب من قراءة طبقة معينة . فستجد من المعين لك جدا، اذا كنت تود اتباع طريقة خاصة فى الكتابة، أن تقرأ كتبا تمثل تلك الطريقة . فاذا رغبت أن تكون كتابتك سامية الأسلوب فأشرب عقلك الكتاب المقدس أو أمثال بيرك من الكتاب[1]، واذا أردت أسلوبا خفيفا سهلا وجدت حاجتك فى مثل جولد سمث وأديسون[2]. وكثيرا ما ستجد فى الواقع أن من الحكمة أن تقرأ كاتبا لا تُعجَب به كثيرا لتخلّص أسلوبك من خصائص معينة فيه .

الآن وقد نظرنا فى أنواع القراءة المختلفة أصبح من الميسور أن ننظر فى بعض المسائل العملية التى تواجه الطالب، وفى مقدمتها مسألة **الإغفال** فى القراءة . هذه مسألة يجب ألا تخطئ فتعتبرها مسألة خلقية بحتة . إن

(١) هذا فى الانجليزية أما فى العربية فالقرآن الكريم وكلام الرسول وأمثال نهج البلاغة .

(٢) وتجده أنت فى أمثال كتابات الشيخ محمد عبده والشيخ عبد العزيز جاويش .

هناك أحوالا يكون فيها الإغفال مهانة، وأحوالا أخرى يكون فيها عمل أى شيء غير الإغفال جهلا وحماقة . وليس المهم هو عدد الصفحات التى تقرأ إنما المهم هو ما تخرج به منها . وقراءتك يجب أن يكون لها قصد غالب عليها . إنك حين تذهب الى كتاب تذهب لغرض خاص، فاذا أنت لم تجعل الكتاب يخدم ذلك الغرض فقد أخطأت الحكمة فى استعماله . وقد يكون ترك الإغفال كبيرةً خلقية . تذهب مثلا الى كتاب تبتغى أمثلة لتراكيب نحوية معينة فتقرؤه صابرا الى آخره . هذا خطأ مبين . أو ترغب فى تكوين فكرة عن أخلاق رجل من مطالعة ترجمته فتتناول كتابا قد يكون جزء كبير منه لا قيمة له قط من هذه الناحية، فاين لم تُغفِل هذا الجزء بلا شفقة ولا رحمة لم تستطع أن تلقى ضميرك عينا لعين . إن مجرد الرغبة فى استيفاء كتاب لا يلزم أن تكون خلقيا رغبة كريمة ، فإن إحجام الكثيرين عن الإغفال فى القراءة أقرب الى أن يكون ناشئا عن حب الجمع وشهوة الاستكمال منه عن استقامة الضمير . ونحن لا ننقض مع الكتاب عهدا ولا عقدا اذا نحن نبذناه حين نجد عند إنعام النظر أنه دون ما كنا نتوقع .

إنما يكون الإغفال خطأ إذا أخذنا به فى كتاب لا يروقنا لصعوبته ، وهذه هى المسألة القديمة مسألة الإتقان قد عادت من جديد . إنه لا محل قط للإغفال إذا كان الجزء الصعب أو المستثقل ضروريا لغرضنا . اذا كنتُ أحاول أن أقدر أخلاق رجل تقديرا عادلا من ترجمة له كتبها هو فقد أبرم[1]

(١) برم به ضجر منه وسئمه .

ببعض فصولها، وقد أعتقد مخلصا بل محقا أن تلك الفصول هراء لا قيمة له فى ذاته، لكنى لا أجد مندوحة عنها فى مطلبى الذى أطلبه من جمع جميع المواد التى أكون منها حكما عادلا على أخلاق الرجل . ومما تجدر ملاحظته فيما يتعلق بصعوبة المقروء أنه لا يحق لنا إغفال فصل بعلّة أننا لا نفهمه، إذ من الواضح أننا لانستطيع الجزم بعدم فهمه إلا بعد إتمامه. أما إعادة قراءة الفصل، وهل تنبغى أو لا تنبغى، فيتوقف على موقفنا من الكتاب كله . وقد يكون من المستحب حقا أن تهمل الفصل الصعب حتى تقرأ باقى الكتاب كله مرتين .

وكثيرا ما يكون كل ما نحتاجه من الكتاب رسالته الصميمة التى يحملها الينا، وغالبا ما يكون من السهل الوصول الى قرار الكتاب بقراءة مالا يزيد عن ربعه . فالكتب الألمانية مثلا كثيرٌ منها مكتوب فيما يظهر على قاعدة تخصيص ثلاثة الأرباع الأولى لما قاله الناس فى الموضوع، والربع الباقى لما جاء به المؤلف خاصة . ففى أحوال كهذه يكون جهلا من القارئ الخبير أن يعبأ بالجزء الأول، وإن كان من الواضح أنه لا مندوحة للقارئ المبتدئ من قراءة الكتاب كله . إن كل شىء يتوقف على القارئ وما يحتاج اليه .

وأمر استعمال العلامات أثناء قراءة الكتب يَدعو الى انتباه، وواضح أن هذا لا يمكن أن يهمنا إلا فيما يتصل بالكتب التى نملك . إن الحكمة تقضى بتعليم كتب المتون . فالعلامات الجانبية، والخطوط التحتية، وتعداد النقط فى البنود والفقرات، وردّ النظائر بعضها الى بعض — كل ذلك مفيد

نافع فى الكتاب الذى من هـذا النوع ويزيد فى قيمته عند الشخص الذى علّمـــه .

أما فيما يتعلق بالكتب العادية فى الأدب والتاريخ والفن والنقد فالأولى بنا على الراجح أن نقتصد جدا فى العلامات . وفى الناس من ينصح بسلسلة من علامات خاصة تشبه من قُرب أو من بُعد أن تكون مصطلحات للدلالة على آراء متنوعة فى المتن ، وتعليقات متنوعة عليه . فخطّان على الهامش مثلا يدلان على " أن هذه الفقرة تشمل القضايا الأصلية أو إحدى القضايا الأصلية التى كتب الفصل لإثباتها أو توضيحها : تحوى الحلقـة أو إحدى الحلقات التى تتماسك بها السلسلة " . وعلامة أخرى تدل على أن " العاطفة المعبر عنها هنا صادقة قابلة للبسط ، وهى تفتح ميدانا غير معروف مداه " ، فى حين تخبرنا علامة أخرى أن " هذا إذا نُفّذ لا يثبت على الاختبار ، وإذن فهو غير صحيح " . ثم علامات أخرى تدل على الذوق الحسن أو الذوق القبيح ، وعلى الخروج عن الموضـوع والتكرار ، وعلى الصـحة والخطأ ، وعلى الترتيب الجيد والترتيب الردىء .

هذا كله قد يكون نافعا إذا كان غرضك أن تستعرض الكتاب استعراضا مستقصى لمنفعة شخص آخر ، وإن كان الذى أعرفه عن المستعرضين لا يجعلنى أظن أن لديهم خطة كهذه واضحة التكلف . لكنك ستجد أن من المستحب لك جدا أن تتخذ طريقـة أبسط كثيرا من هذه . يجب بالطبع أن تنقد وأنت تقرأ ، لكن يجب أن يكون غرضـك أقرب الى الانتفاع بما يقول

المؤلف منه الى أن تدل المؤلف على المواطن التى أخطأ فيها . إن خطا جانبياً واحدا للدلالة على قطعة مهمة، وخطا مزدوجا للدلالة على قطعة أهم، وخطا ثلاثيا — يستعمل نادرا جدا — للقطع البالغة الأهمية، وعلامة ؟ تستعمل هنا وهناك اذا كنت غير واثق من الوقائع أو من الآراء أو كنت تريد أن تستزيد من البحث عن النقطة المقروءة، ثم ردّ جزء من الكتاب الى جزء سبق فى نفس الموضوع، وذكر كتاب آخر أو قطعة أخرى تتصل بالموضوع — هذه ستجدها على الراجح وافية بغرضك . ومن الضرورى فى هذا أن تكون علامات الأهمية معناها الأهمية لك لا لجمهور الناس، وأن يكون معناها فوق ذلك الأهمية لك من الوجهة التى من أجلها تقرأ الكتاب . بذلك تخلع العلامات على الكتاب شخصية تجعله ذا قيمة خاصة عندك . ولن تجد، اذا أردت الرجوع الى قطعة فى كتابٍ معلم هكذا، أى صعوبة فى العثور على القطعة المطلوبة بمجرد تقليب صفحات الكتاب ، لأن القطع التى تكون قد تذكرتها بحيث تحب أن تستعيدها هى القطع التى تكون قد استرعتك أكثر من غيرها أثناء القراءة، وهذه طبعا ستكون قد فازت بعلامة "مهم" عندك . وأنت مدرك بالطبع أنك اذا أكثرت من العلامات جزافا فستلقى عاقبة ذلك فى ما يزيده فى صعوبة العثور على قطعةٍ ما فيما بعد . إن الاقتصاد فى اتخاذ العلامات خير لك وأجدى عليك .

# الفصل السابع

## كتب المتون وكتب المراجعة

يحدّثنى أحد قواميسى أن كتاب المتن هو "كتاب يحتوى أمهات القضايا فى علم ما"، وآخر يذهب فى التفصيل الى ماوراء هذا فيفسر كتاب المتن بأنه "مجلد، لبعض المؤلفين المأثورين[1] مثلا، يجعله المدرس موضع محاضرة أو تعليق؛ ومنه أى كتاب تعليمى؛ كتاب مدرسى". فتلاحظ أن لدينا هنا عن كتاب المتن فكرتين مختلفتين فى صميمهما، والاختلاف ناشئ عن صلة مابين المدرّس والكتاب. التعريف الأول لا يذكر المدرس أبدا، والثانى يجعل المدرس فى المحل الأول.

إن علاقة المدرّس بالمتن علاقة قديمة ترجع بنا إلى الأزمان الأولى حين كانت الكتب نادرة الوجود. كان المدرّسون فى الواقع أكثر عددا من الكتب، وكان شغلهم أن يحصلوا من العلم أكثر ما يستطيعون، من الكتب أو من أفواه الناس، ثم يضعوا ما يحصلونه بين أيدى تلاميذهم. وكثيرا ما كان تعليمهم عبارة عن قراءة ما كان ميسورا لهم فى ذلك العهد من الكتب وتفسيره، فكان من عادة المدرّسين والأساتذة فى المداس القديمة والجامعات

(١) Classical

أن يحاضروا فيما كتب أسلافهم، فكانت كتابات أمثال أفلاطون وأرسطو تقرأ وتفسر وتنقد بصورة يتوخى بها استخراج ما احتوت عليه من معنى . كانوا يسلكون معها فى الواقع مسلكا يشبه كثيرا مسلك رجال الدين مع آيات الكتب المقدّسة فى العصر الحاضر . كان المتن اذن هو أصل المحاضرة؛ كان هو العمدة وكان المدرّس يضع نفسه فى الموضع الثانى ، موضع من يقتصر على تفسير ما كتب غيره . وغالبا ما كانت تعليقات المدرس أثمن لا شك من المتن المعلق عليه، وكان هذا يزداد اطرادا فى المواضيع ذات الصبغة العلمية . كانت هناك استكشافات تتجدّد، فكانت أغلاط تكتشف فى المتن ، وكان المدرس بالطبع يبين هذه الأغلاط كى يعرف سامعوه الحقيقة . لكن أمثال هذه التصحيحات كان لا بد فى إبدائها من تمام الحذر لأن أولئك القدماء كانوا يغارون جدا على سمعة أئمتهم، فقد ظل أرسطو مثلا قرونا هو الإمام المتبع فى كثير من الفنون . كان قوله الفصل فى أى موضوع كتب فيه، وكان المستمعون يُعرضون عن كل ما يخالفه ،فكان الشراح إذا أرادوا أن يصححوا شيئا لأرسطو لا يجدون مناصا من أن يحاولوا تفهيم سامعيهم أن الأشياء المستحدثة التى يريدون عرضها هى فى الحقيقة متضمنة فى أرسطو : هى فى الواقع ما كان أرسطو يعنيه، لا يعنى غيره، لولا أنه كان يحتاج فى إظهاره الى أناس أذكياء مثل المحاضرين .

فلما أخذ سلطان الكتّاب الأقدمين يضمحل رُخّص للمحاضرين فى بسط ما لأنفسهم من اكتشافات ، وصار الأمر تدريجا الى قيام عُرْفٍ بين الذين

تبحروا فى العلم أو قاموا باستكشافات هامة أن يلتقوا ليتداولوا العلم بينهم ، أو ليُدْلوا من ذلك الى الطلاب العاديين بالقدر الذى يستطيع الطلاب هضمه ؛ وهكذا نمت الجامعات بيننا بالتدريج . وكان الطلاب فى البدء يقتصرون على أن ينصتوا لأساتذتهم ، ويكتبوا مما يسمعونه ما يمكنهم اختزانه وحمله معهم اذا فارقوا الجامعة . وسنعرض لهذا الجزء من عمل الأساتذة بالتفصيل فى الفصل الآتى ، أما هنا فنريد أن نلتفت الى التغيير الذى أحدثه اختراع المطابع وانتشار الكتب . إنه بعد أن صار فى مقدور العالم أن يضع جميع ما يعلمه بين دفتى كتاب لم يعد من الضرورى اللازم للناس أن يجتمعوا فى مراكز معينة يلتقطون العلم الذى يتناثر من أفواه الأساتذة . وأخذ الكتاب بالتدريج يحل محل المعلم ، وهذا هو المعنى المنطوى فى قول كرليل إن الجامعة الحديثة هى المكتبة .

ويمكننا قبول قول كرليل هذا فيما يتعلق بتبليغ العلم للناس ، وإن كان هناك فى الجامعة كما قد رأينا مؤثرات تعمل غير تلك التى تتصل بتحصيل المعلومات . والذى يهمنا فيما بين ذلك هو طبيعة كتاب المتن الذى نشأ عن انتشار المعرفة وتكاثر المطبوعات . ليس كل كتاب متن مقصودا به أن يحل محل المعلم . إن ما يطبع الآن من كتب المتون ابتغاء استعمالها فى المدارس أكثر مما قُيض للدنيا أن تراه فيما سبق من تاريخها ، لكن طريقة استعمال هذه المتون تغاير تماما طريقة الأزمان القديمة . لاشك إننا فى تعليم اللغات الأجنبية ، حتى فى هذه الأيام ، نوزع على التلاميذ كتابا فى لغة معينة نتخذه

معيارا ونستعمله بالطريقة الطيبة القديمة، طريقة جعله "متنا" يتخذه التلميذ والمعلم على السواء أساسا لدراساتهم؛ ولا بد فضلا عن ذلك من التسليم بأن المعلمين الذين لم تتسع معلوماتهم، ولم ترتفع مُثُلهم العليا فى مهنتهم، يسلكون مسلكا أبعد من هذا عن الطريق المشروع، فيعطون تلاميذهم فى المواد المختلفة كتب متون يتخذونها عمدة وإماما . وأمثال هؤلاء المعلمين يعتمدون على هذه الكتب فيما على التلاميذ أن يحصلوه من المعلومات : يكون الكتاب هو السيد، والمدرس مجرد شارح لما فى الكتاب .

لكن المعلم المقتدر المطلع حقا يسلك فى استعمال الكتاب طريقة غير هذه بالمرة . فالكتاب عنده مساعد لا سيد: يمد الطالب بهيكل الموضوع، ويأتى بالتفاصيل الضرورية، ويكفى المعلم مؤونة العمل الآلى مثل كتابة القوائم وتسطير جداول طويلة على السبورة من وقائع هى فى ذاتها مهمة لكنها ملك لكل انسان، لا تتطلب مقدرة خاصة لا فى الكشف عنها ولا فى فهمها . إنما شغل المعلم أن يقود تلاميذه عند دخولهم فى موضوع جديد : يحذرهم من المهاوى، ويعرض عليهم المادة بطريقة يتحرى بها الاقتصاد فى الزمن، وعليه فوق كل شىء أن يتوخى معالجة الموضوع على الوجه الذى يلائم حاجات التلاميذ الذين هم أمامه . إن عليه أن يكون سفيرا بين التلميذ وبين الكتاب. لمثل هذا وجد المعلم .

المعلم الحق، بدلا من أن يجعل الكتاب قطبا يدور هو حوله، يعالج الموضوع نفسه، ويرجع الى الكتاب يستمد منه ما يوضح به درسه، ليعطى

التلميذ بواسطته صورة ثابتة للبعض من وقائع كانت لولا ذلك يصيبها النسيان اذا عُرضت على الطالب مرة واحدة فى درس، مهما كان حظ ذلك الدرس من الجودة . فالوظيفة الرئيسية للكتاب فى يد المعلم المجيد هى ضمانة حسن التحضير واطراد المراجعة . وأضعف المعلمين قاطبة من لا يفعل أكثر من أن يفرض على تلاميذه جزءا من الكتاب يُحضّرونه لكل درس، فاذا جاء الدرس سألهم فيه ليعلم ما اذا كانوا قد تعلموا ما فرضه عليهم . واذا لم يكن للكتاب ما يستعمل فيه غير هذا فليس للمعلم فائدة كبرى فيما يظهر، لأن كل ما يعمله إذ ذاك هو أن يكون شبه ضمير خارجى يحمل التلميذ على أداء عمله، ولا حاجة بالطالب ذى الضمير الحى الى معلم من هذا النوع . بل الطالب الخصوصى إنما يستعمل كتاب المتن فى الواقع على هذه الصورة: يعتبره مشتملا على أمهات الأصول فى مادته، و ينصب نفسه لتحصيل تلك الأصول بمجهوده الخاص عن طريق الكتاب .

والطلبة بالنسبة لكتب المتون ينقسمون بطبيعتهم الى قسمين : بعضهم يفضل أن يتلقى عن المعلمين كل ما يراد منه أن يعرفه، فهو يحب أن يخبَر بالأشياء إخبارا، وأن تعرض عليه الأمور بواسطة الصوت البشرى . و بعضهم يحب أن توضع الوقائع بين يديه مقيّدة سوادًا فى بياض ، وأن يكون لديه زمن يعالج فيه الوقائع على مهله بطريقته . وأكبر الظن بك، أى قارئ هذا الكتاب، أنك من الفريق الثانى، فإن تجشيمك نفسك قراءة هذه الصفحات يدل بنفسه على أنك ترغب فى أن تجعل زمام تربيتك بيدك ، فتصرّفها

بالطريقة التى ترى . لكن ليس لك أن تظن أن وجود المعلم عائق لك ، لأنه عكس ذلك . إن الطالب العاقل سينتهز كل فرصة توقعه تحت تأثير المعلمين المجيدين ، لكنه فى الوقت نفسه سيتخذ كل ترتيب كى يحصل على أكبر فائدة من المعلم ومن الكتاب ؛ سيعمل على تكميل كلٍّ بكلّ . أما اذا أعوز المعلمُ ولم يبق إلا الكتاب فإن الطالب المشمِّر سيستطيع أن يجعل الكتاب وحده يكفيه .

وهذا يُفضى بنا الى النظر فى طبيعة كتاب المتن نفسه . إنها تختلف باختلاف اعتدادها بشخصية مستعمل الكتاب . فبعض كتب المتون لا تنظر الى الطالب مطلقا وإنما همّ مؤلفها أن يَعرض موضوعه أحسن عرض مستطاع ، وهو فوق كل شىء يرغب فى أن يعبر عن أهم الوقائع تعبيرا منطقيا يبين حقيقة العلاقة بين بعضها وبعض . فالموضوع عنده هو كل شىء . مثل هذه الكتب "متون" حقا ، لا تكاد تستغنى عن معلم . فيها يُعرض الموضوع على درجة من التجريد تكاد تسد على الطالب العادى سبيل التمكن من الموضوع ، ولا تمد الطالب الذى يأخذ الأمور هوناً بباعث أدبى يبعث على الكد . أما المعلم فيستطيع أن يمدّ الطالب العادى بما يحتاج من شرح وتفسير ، وأن يسلط على الطالب غير المبالى ما يحتاجه من منبه وحافز . مثل هذه الكتب تصعب جدا على الطالب الخصوصى . طبعا إذا كان لديه من الذكاء والجلد ما يواجهها ويتغلب عليها به فإن الجزاء سيكون على قدر ذلك ، إذ ليس هناك ظفَر مثل ظفر التمكن من موضوع صعب بمحض قوة العمل بفطنة وروية .

وهناك كتب متون أخرى ظهرت فى السنين الحديثة على الخصوص تحسب حساب طبيعة التلميذ ، فهى تفرق بين عرض الشىء من وجهة الشخص العارف به وبين عرضه من وجهة الشخص الذى يفتتح عهده بالموضوع . فالأجروميات اللاتينية القديمة[1] مثلا كانت تبدأ بإعراب ما ليس بفعل ولا حرف ، وتشق طريقها بلا شفقة ولا رحمة فى أحشاء التصريف[2] والتركيب[3] من غير أن تحسب لوقع ذلك عند التلميذ أى حساب . كانت القواعد تُسرد فيها بغاية الدقة ، والشواذ التى لا عدد لها تلحظ وتقيَّد ، فكان كل شىء بالغا من التمام ما استطاع المؤلف العلامة أن يُبلغه . أما النوع المستحدث من الأجرومية اللاتينية ففيه تفسيرات وفيه تمارين ، وهو يطلع التلميذ على أسرار الأمور ويحدثه عن المقصود منها كلها . وكثير من أحدث كتب المتون يصانع التلميذ صراحة ويخاطبه بضمير المخاطب ، ولكن هناك كتب أخرى تتهيب الذهاب إلى هذا الحد وتقنع بالاشارة إلى الطالب بضمير الغائب ، قائلة إنه سيجد هذا أو سيجد ذاك خير طريق له يتبعه فى عمله . وغالبا ما يُعطَى الطالب مسائل ، ويعطى مع المسائل إشارات تقرّبه من الحل . وواضح أننا فى هذا كله نُغير على أرض المعلم . فالكتاب إلى حد ما آخذ فى أن يكون معلما مستقلا بذاته ، بل هناك الآن فى الواقع جميع درجات مراعاة الشخصية فى كتب المتون ، من لدن الكتب المنطقية الصارمة التى لا تعير الشخصية

---

(١) ومثلها فى اهمال النظر الى التلميذ الكتب النحوية القديمة مثل الكفراوى وما على شاكلته .

(٢) Accidence (٣) تركيب الكلام : Syntax

على اختلافها أى التفات ، إلى الكتب المتودّدة التى ترفع الحجاب بينها وبين القارئ، كتب " التربية الذاتية " التى تجتهد جهرا فى أن تغنى عن المعلم كل الغناء . وكلما قلت لدى الطالب فرص الانتفاع بالمعلمين القادرين ازداد ميله الى الاستعانة بكتب المتون التى تحسب للشخصية كل حساب . لكن ينبغى على الطالب الخصوصى ألا يقتصر على هذا النوع من الكتب بل عليه دائما أن يقتنى كتابا أو كتابين من النوع المنطق الصارم ويستخلص منه كل ما يستطيع .

وينبغى على الطالب الذى لا معلم له إذا اتخذ متنا من النوع الصارم ألا يخطئ فى معالجة أجزاء الموضوع فيظن أن عليه ألا ينحرف عن الترتيب المتبع فى الكتاب . إنه لا مناص له من اتخاذ الكتاب مصدرا للمعلومات، لكن من حقه أن يأخذ هذه المعلومات بأى ترتيب يراه أوفق له . إن عليه إذا أخذ الكتاب أن يبدأ فيجيل النظر فيه جملة، إذ كثيرا ما يأخذ الطالب كتاب متنه الجديد فلا يزيد على أن يجلس ويبدأ من أوله يريد أن يمضى فيه الى آخره من غير تعريج . لكن هذا بالنسبة الى بعض الكتب ابتداء ردىء . إن عليك قبل أن تقرأ شيئا أن تقرر ما نوع الفائدة التى تتوقعها مما تقرأ ، وهذا ضرورى لك كيما تجيىء الى قراءتك وعقلك مستعد للانتفاع بما سيعرض عليك .

هذا النوع الذى نحن بصدده من كتب المتون لا تحتوى مقدّماته فى العادة على فائدة تذكر لأنها فى الجملة تعالج أمورا تهمّ المؤلف أكثر مما تعين القارىء .

لكن فهرس الكتاب يكون أهدى فى العادة من المقدمة لأنه يقدم لك شبه قائمة بأسماء الأصناف تختار منها ما ترى أنه أقرب نفعا لك . كذلك يجب ألا تُغفل الدليل فى آخر الكتاب فإنه غالبا يدلك على الموضع الذى تجد فيه النوع الخاص الذى تبتغيه من المعلومات . والخطة المثلى لك هى بالطبع أن تبدأ مثل هذا الكتاب من النقطة التى تكون أكثر اتصالا بمعرفتك الحاضرة . ولما كان هذا النوع من الكتب إنما يقرأ ابتغاء المعلومات التى يفيدها فليس لضميرك أن يتحرج من مسألة الإغفال . قد تعزم عن حكمة وأصالة رأى على أن تحيط من أول الأمر بالكتاب كله ، لكن هذا العزم لا يعارض فى شىء خطة أخذ الكتاب على دفعات تختارها حسب المصلحة . فإن فى القراءة يصدُق ما يصدُق فى الحرب من أنه ينبغى أن تفرق لتسود .

وقبل أن نترك مسألة كتب المتون يجدر بنا أن نقاوم الرأى الشائع القائل بأن المتن ينتهى أمره حين يجود للقارئ بمعلوماته . و بعض الطلبة فى الواقع فيهم العادة المرذولة عادة بيع جميع كتبهم المدرسية بمجرّد انتهائهم منها . والحجج التى يؤتى بها لتبرير هذه الخطة لها قسطها من الوجاهة . يقولون إن أمثال هذه الكتب قيمتها فى المعلومات التى فيها ، فإذا ما أحيط بتلك المعلومات لم يبق للكتب من القيمة عندنا إلا ما يكون للبرتقالة بعد اعتصارها ، و يضيفون إلى ذلك أن التقدم المطرد ، خصوصا فى العلوم الطبيعية ، يجرى على سرعة لا نكاد معها نفرغ من المتن القديم حتى يكون أكثر مافيه قد أصبح منسوخا . هذا الاعتبار الأخير وحده هو الذى له وزن ، أما ما عداه فمبنى على الجهل بما يكون

من قيمة خاصة لأى كتاب من الكتب المدرسية نكون قد درسناه حق الدرس. إننا نعرف مثل هذا الكتاب أكثر من أى كتاب آخر فى الموضوع؛ نعرف مسالكنا فيه، ونستطيع فى أقل زمن ممكن أن نحصل منه على المعلوم الذى نريد. فالكتاب لنا فيه مأرب خاص لأنه يمثل فى الواقع قدرا معينا من رأس مال عقلى يذهب ضياعا اذا نحن فارقنا ذلك الكتاب المخصوص. واذا كان موضوع الكتاب بحيث يغلب أن يستمر اهتمامنا به مدى الحياة فليس هناك طريق لتكميل أنفسنا فيه خير من أن ندخل على متننا القديم من آن لآن التصحيحات التى تقتضيها الزيادات المستحدثة فى الموضوع. وفى الاحتفاظ بكتبنا القديمة مزية أخرى هى أن هذه الكتب أفضل سجل لتجاربنا الفكرية، ولن يستطيع إلا من جرب تقدير فعل المتن القديم فى إحياء ما مر على العقل من تجارب فكرية فى أول عهده بدراسة الموضوع.

لكنك لاتستطيع فى طلبك العلم أن تقتصر على كتب المتون. إن كتب المتون تعطيك فى مواضيع معينة معلومات منظمة، قلّ حظها من التنظيم أو كثر، لكن هناك من المواضيع مالست تدرسه دراسة منظمة وإنما يعرض لك اثناء قراءتك العامة أو فى الانشاء أو المحادثات، وتعرض معه دائما أسئلة يضيق علمنا عن جوابها ولا يكون لنا بدّ من طريق الى معرفة الجواب. هنا نجد طائفة من الكتب تشبه النوع الصارم من المتون فى أنها لا تدع للعنصر الشخصى مجالا، وإنما قيمتها فى ترتيبها المنطقى الدقيق. تلك الكتب يسمونها اجمالا "كتب المراجعة"، وجزء مهم من تربيتنا أن نعرف كيف نستفيد

مسهولة من تلك الكتب التى نسد بها تلك الحاجة العلمية التى كثيرا ما تنزل بنا فجأة فى حياتنا العملية. والخاصة المميزة لكتب المراجعة هى أنها مرتبة ترتيبا نستطيع به فى أقل زمن ممكن أن نحصل بالضبط على المعلوم الذى نحتاجه فى أية لحظة. إن كتب المتون تستعمل باطراد ويحاط بها جملة، أما كتب المراجعة فتستعمل بقدَر عند الحاجة.

ولعل أخص كتب المراجعة القاموس. وأهمية التفرقة فى الاستعمال بين كتب المتون وكتب المراجعة تتوضح من إساءةٍ فى استعمال القاموس يقع فيها الناس احيانا حين يستعملونه مصدرا من المصادر. إننا نلجأ الى القاموس نستمد منه معانى الكلمات التى تخفى علينا فى قراءتنا أو كلامنا، وهذا طبيعى ولا غبار عليه. لكن لا ينبغى لنا أن نذهب الى القاموس نكشف فيه عن كلمات جديدة نستعملها. لقد رأينا أن المعلمين كانوا قديما يسعون الى تكثير ألفاظ تلاميذهم عن طريقِ شبه قواميس صغيرة يصنعونها لهم، لكن الطريقة المثلى لتكثير ألفاظنا هى التحدث الى الغير والتوسع فى القراءة. بذلك تنكشف لنا معانى الكلمات حين نراها أو نسمعها مستعملة، فإذا شككنا فى كلمة ذهبنا الى القاموس. صحيح إنه كثيرا ما تعطى تداريب فى المدرسة لا لغرض إلا التمرين على استعمال الكلمات، وليس على هذا من حيث هو تدريبٌ اعتراض. لكن هناك أحيانا خطر مجاوزة الحدّ فى استعمال القاموس. هناك مثلا كتاب حسن فى ذاته لكنه عرضة لأن يساء استعماله، يرمى الى الجمع بين وظيفة القاموس ووظيفة إمدادنا بالألفاظ، اسمه "خزانة روجيت

لكلمات الإنجليزية ومركباتها، مبوّب ومرتب بحيث يُسهِّل التعبير عن الأفكار ويعين على الإنشاء الأدبية " . ونفس كلمة خزانة تذكرنا بالكتب القديمة التى من هذا القبيل . وقد رتب النصف الأول من الكتاب ترتيبا صنفت به الكلمات الى ستة أبواب أو رؤوس، فهناك لكل من المواضيع الآتية كلمات:
(١) الصلات المعنوية . (٢) الحيز والفضاء . (٣) عالم المادة .
(٤) الذهن . (٥) الإرادة والاختيار . (٦) قُوى الخلق والاحساس .
وكأن الفكرة فيه أن نرجع الى مجاميع ألفاظه اذا كنا نكتب فى أحد هذه المواضيع لنحصل على الكلمات المناسبة لغرضنا . أما النصف الثانى فيتكوّن من قائمة من الألفاظ رتبت ترتيبا هجائيا مع الإشارة الى موضعها فى النصف الأول، بحيث اذا استعصت كلمة على القارئ رجع اليها فى بابها فرآها مفسرة مشروحة باقتباسات توضح استعمالاتها . فهذا كتاب يمكن أن يتخذ عن حكمة كتاب متن يدرس، لكن خير وجوه استعماله من غير شك أن يكون كتاب مراجعة .

وخطر الذهاب الى القاموس للحصول على كلمة تستعمل فى الإنشاء يتضح من سوء استعمال الجزء الانجليزى[1] فى قاموس لغة أجنبية . إننا نضطر الى الإكثار من استعمال القاموس أثناء تعلمنا لغة غير لغتنا، لكن ينبغى علينا ألا نستعمل إلا الجزء الذى يعطى الكلمات الأجنبية متبوعة بمكافئاتها فى لغتنا — فإذا كنا مثلا ندرس اللاتينية نجد فى قاموسنا جزءين، أحدهما يسمى

(١) يقابله عندنا الجزء العربى فى قاموس عربى انجليزى أو عربى فرنساوى .

لاتينى انجليزى ، والثانى انجليزى لاتينى . وينبغى أن يقتصر التلميذ من هذين على الجزء اللاتينى الانجليزى لا يكاد يعدوه . وقد كان أستاذى فى اللاتينية فى الجامعة يقول إنه لو استطاع أن يشعل النار فى جميع القواميس الانجليزية اللاتينية فى الدنيا لفعل مغتبطا مسرورا ؛ وكان الذى أثار ضغنه عليها أن الطلبة كانوا فى الترجمة نثرا من الانجليزية الى اللاتينية يذهبون الى الجزء الانجليزى اللاتينى فيجدون فيه كلمات لم يروها قط من قبل فيستعملونها فى غير معناها . يكشف المهمل من الصبيان فى قاموسه الانجليزى اللاتينى فربما وجد قائمة من نحو ستة مترادفات ، فإذا كان الصبى لا يزال ساذجا اختار اللفظ الأول واستعمله ، واذا كان أكثر رياء اختار لفظا من آخر القائمة ليدل على أنه قد قرأها كلها حقا ؛ فإن وقع على كلمة بينها و بين السياق مناسبة فالفضل فى ذلك كله للمصادفة . ويكون الخطر أدهى وأكبر اذا لم يكن القاموس إلا قائمة كلمات ، أى مجموعة من ألفاظ . فالصبى لا يستحيي وفى يده مثل هذا القاموس أن يسوق (Pater genus) يترجم بها (kind father) . صحيح إن genus فى اللاتينية معناها kind ولكن kind بمعنى نوع لا بمعنى شفيق . فكلمة genus هنا اسم ، وواضح أنها لا تستعمل صفة . وهى غلطة كان يكفى فى تحذير الطالب من الوقوع فيها ، لو كان عنده شىء من العناية ، أن يجد مكتوبا عقب الكلمة الرمز (subs) أو على الاقل الحرف (n) اشارة الى أنها اسم ذات لا نعت .

ولاشك أن الطالب يقع أحيانا على قائمة من أسماء تبدو متساوية فى نظره

ويكون مضطرا الى أن يختار واحدا منها . فقد يأتى الصبى فى الفرنسية مثلا بجملة مثل (M. Rondeau etait la meilleure allumette de le villé). ذلك أنه كشف عن المقابل الفرنسى لكلمة (match) فوجد نفسه مضطرا الى أن يختار كلمة من بين هذه الكلمات :

égal, pareil, parti, mariage, alliance, allumette, mèche

والكلمة الواحدة التى كان واثقا أنها لا تصح من بين هذه هى mariage أو الزواج، إذ لم يكن من المعقول أن يقال عن رجل إنه كان زواجا . ولم يحبب الصبى أن يأخذ آخر كلمة فى القائمة فقارب واختار allumette .

وما قيل عن الأسماء يقال عن النعوت . قد تكون الكلمة المختارة نعتا حقا ومع ذلك لا تكون النعت المناسب . فاذا جاء التلميذ بالمركب (une opinion indigente) كمقابل فى الفرنسية لـ (poor opinion) فى الانجليزية فقد أخطأ اختيار النعت . وقد قال التلميذ فى هذا المثل الخاص إنه كان يعرف الكلمة التى ترادف poor عادة فى الفرنسية، لكن ظهر له أن pauvre أسهل وأشيع مما يريد فكشف فى الجزء الانجليزى من قاموسه وكان آن عثر تلك العثرة . ولو كان عند هذا الصبى شىء من ذوق الألفاظ لحدس من معنى المرادف الانجليزى أن النعت indigente يتعلق بنوع من الفقر يتصل بالمال ، ولا يتصل إذن بالرأى أى اتصال . وقد أصاب الصبى اتفاقا فى ظنه أن pauvre كانت أكثر ابتذالا من أن تستعمل فى هذا

الصدد، ولم يكن من المنتظر أن يعرف مع قلة إلمامه بالفرنسية أن الكلمة المناسبة هى triste ، ومع ذلك فلو كان لديه العقل والفرصة اللذان يحملانه على الكشف فى قاموس أكبر فيه أمثلة توضيحية لما كاد يكون هناك شك فى عثوره على مثَلٍ لاستعمال triste على هذا الوجه الخاص .

فمن غير أن نذهب إذن الى حدّ إحراق جميع القواميس الانجليزية الأجنبية يصح أن نتخذ لنا مبدأ هو أنه لا ينبغى استعمال هذه إلا فى القليل النادر، وعلى الأخص القواميس الصغيرة منها فهذه يجب اجتنابها لأنها لا تكاد تزيد عن أن تكون قوائم من الألفاظ ليس فيها أى إشارة إلى وجوه الاستعمال، أما أكثر القواميس الكبرى فتورد من الاشارات الى طبيعة الكلمات ما يمنع الطالب المعتنى من أن يأتى بخلل كبير فى استعمال لَفظ . إن لنا دائما الحق فى استعمال الجزء الانجليزى من قاموس اذا كنا نتذكر نوع الكلمة التى نريد، ونطمئن الى أننا سنعرفها اذا رأيناها . فمثلا قد نعرف على وجه القطع أن هناك كلمة فرنسية تقابل كلمة حِمار ، وأنها تختلف عن كلمة âne العادية ولكنا لا نتذكر تلك الكلمة . فاذا نظرنا فى القاموس تحت كلمة حمار ووجدنا كلمة baudet عرفنا أنها بالضبط الكلمة التى نريد . أى أننا قد نقدر على تمييز الكلمة الصواب إذا رأيناها وإن لم نقدر على تذكرها . واذا أجملنا القول فالجزء الانجليزى[1] من قاموس غير إنجليزى[1] ينبغى دائما أن يستعمل بشرط أن يكون المشرف على ذلك فى كل حالة هو خبرة

(١) يقابله عندنا العربى .

الطالب وتجاربه . إن قاعدة من أحسن القواعد ألا نستعمل كلمة نجدها فى قاموس إلا اذا كنا نتذكر ولو من بعيد أننا رأينا الكلمة مستعملة بالفعل فى اللغة التى تنتسب الكلمة اليها . إن للطالب فى الواقع الحق فى أى كلمة يطلع عليه بها كتاب اذا كانت معرفته السابقة تكفى لتمكينه من استعمال تلك الكلمة على وجه الصواب .

ولعلك تلاحظ أننا قد أعرنا حجم القاموس شيئا من التوكيد ، وهذا قد فعلناه عن قصد ، فإن الحجم عامل مهم فى تعيين طريقة استعمال قاموس ما ، انجليزى أو غير انجليزى . فهناك حتى فى القاموس الانجليزى الصرف عدة حجوم لها استعمالاتها . هناك أولا القاموس الصغير الموضوع على مكتب الشخص الضعيف فى الهجاء ، فإذا أريد النظر فى معانى الكلمات احتيج الى قاموس أكبر قليلا . فاذا قامت حاجة إلى الإلمام باشتقاق الكلمات وتاريخها لم يكن بدّ من استعمال كتب أكبر ، حتى نصل الى القواميس التى تورد تحت كل كلمة اقتباسات توضيحية من جميع الأشكال ، فهذه لا يكاد يكون لحجمها حدّ . **فقاموس القرن** (The Century Dictionary) فى ستة مجلدات ، **والقاموس المعيار** (The Standard Dictionary) فى مجلدين ضخمين ، **والقاموس الامبراطورى** (The Imperial Dictionary) فى أربعة مجلدات ، **والقاموس المحيط** (The Encyclopaedic Dictionary) فى سبعة مجلدات ومجلد تكميلى ، كلها قواميس فائقة تجمع الطيب من صفات القاموس الى الطيب من صفات دائرة معارف صغيرة فعالة . وهى من هذه الناحية

تختلف عن المؤلف الكبير الخالد الذى قام على تحريره السير جيمز . ا . ه . مرى المسمى **قاموس انجليزى جديد على الاصول التاريخية** ، أو إجمالا **قاموس اكسفورد** (The Oxford Dictionary) وهو قاموس كثيرا ما يقال عنه إنه أكبر قاموس أُلف قط ، وهو أدبى صرف ، قد ترك عنصر المعارف جانبا وتخصص فى استعمال الكلمات من حيث هى كلمات . وقيمته على الأخص هى فى إيراده الأمثلة الكثيرة على الكلمات كما استعملها أعيان المؤلفين وكما ترد فى كلام الناس .

لقد تكلمنا الى الآن عن القواميس العادية التى جل همها الكلمات ، لكن إيراد المعلومات على ترتيب هجائى فيه من الرفق الكبير بالناس ما أدّى الى استخدامه فى نواح أخرى . ففى آخر أىّ قاموس من القواميس الكبرى نجد أنواعا مختلفة من الفوائم تُورِد كلها من المعلومات ما لا يكاد يكون من عمل واضع القاموس العادى أن يورده . فى آخر المجلد الثانى مثلا من النسخة التى لدىّ من **قاموس وبستر الدولى للغة الانجليزية** أجد القواميس الإضافية الآتية : (١) قاموس تفسيرى نُطِق لأسماء الخياليّ من الأشخاص والأماكن الخ . (٢) ديوان نطق أو قاموس جغرافى للدنيا . (٣) قاموس نطقى للتراجم . (٤) مجموعة نطقية للأعلام اليونانية واللاتينية (٥) مجموعة نُطْقية للأسماء الانجليزية الشائعة (٦) قاموس مقتبست وكلمات ومركبات وأمثال وتعابير عامية مأخوذة من اللغات اليونانية واللاتينية والحديثة الأجنبية (٧) جامع هجائى للاختصارات والاختزالات المستعملة

فى الكتابة والطبع (٨) قائمة للعلامات الاعتباطية المستعملة فى الكتابة والطبع .

إن من الصعب أن يدرك الإنسان أى مخزن معلومات يجده هنا ، وإن الطالب الخصوصى على مقربة من أحد تلك القواميس الكبرى بقوائمها التكميلية يصبح مستقلا الى حد عجيب . هذه القوائم التكميلية كثيرا ما تسترعى الناظر فى ذاتها ، وإن نصف ساعة للراحة قد يقضيه الانسان فى أسوأ من إجالة النظر فى تلك القوائم ، لكن ليس هذا هو الوجه المقصود استعمالها فيه . فكما أن القاموس العادى لم يقصد به إمدادنا بالكلمات ابتغاء استعمالها ، كذلك هذه القواميس الخاصة لا يقصد بها ايراد المعلومات كما يوردها كتاب متن ، ولكن قُصد بها امدادنا فى لحظة بجزئية من العلم تكون ضرورية لفهم شىء نقرؤه أو ندرسه . ومن المؤلفين من هم كثيرو "الإيماء" ، ويراد بهذا أنهم يكثرون الإشارة ، بدون تفسير ، الى أمور موجودة فى كتب أو لغات أخرى . ويستطيع الرجل الذى أجيدت تربيته واتسع اطلاعه أن يتتبع فى العادة كل ما يومئ اليه أمثال هؤلاء الكتاب ، لكن لا يُنتظر من الطالب الناشئ أن يفهم عن المؤلف كل ما يوحى به من ذلك . فى مثل هذه الضائقة تكون هذه القواميس التكميلية نعم المُنجد . وكثيرا ما تضطر الى أن تنفق من الزمن فى أمرٍ ما أكثر قليلا مما كنت تنفق لو أنك كنت أكثر اطلاعا حين بدأت فيه . خذ مثلا طالبا وجد إشارة الى شخص يسمى برِسْتَر جون . بدأ بقاموس التراجم فكشف فيه تحت برستر ثم تحت جون

من غير أن يلقى نجاحا . ثم اتجه الى قاموس الأشخاص الخياليين فوجد فيه أن هذا كان "اسما أطلق فى القرون الوسطى على رجل توهموه قسيسا ملكا فى داخل آسيا فى أصقاع اختلفوا فيها". وقد كان على الطالب فى هذه الحالة بعض اللوم فى الزمن الذى ضيعه فى الكشف فى قاموس التراجم لأن القطعة التى أدته الى التساؤل كان فيها "خرافى" مثل برسترجون"، فكان عليه أن يستنتج فورا من هذا أن الشخص الذى يريده موجود فى قائمة أشخاص الأساطير . إن قليلا من التدبر فى أول الأمر يوفر فى الغالب كثيرا من بحث لا داعى اليه .

وهناك أيضا قواميس طبعت على حدة فى التراجم والأشخاص الخياليين والاقتباسات وما إلى ذلك ، من بينها على الأخص قاموس لا تقدّر فائدته لجميع القراء الذين يتلهفون على ما ينير لهم المظلم مما يَلْقون فى قراءاتهم الانجليزية من الإشارات اسمه **قاموس للمركبات الناقصة والخرافات** (١) وضعه الدكتور E. C. Brewes ويحتوى صنوفا شتى من معلومات طريفة مرتبة ترتيبا غاية فى التيسير .

وفى القواميس مالا ينبغى النصح بالإقبال عليه لأنه أريد به سد حاجة لا ينبغى أن تقوم ، فقاموس السجع مثلا يورد قوائم من كلمات تسجع مع أى كلمة تعرض . فإذا أردت كلمة تسجع مع larch كشفت فى هذا

(١) A Dictionary of Phrase and Fable طبعة Cassell ثمنه عشر شلنات ونصف .

القاموس فوجدت الكلمات مرتبة ترتيبا هجائيا ولكن حسب الحرف الأخير لا الأول . فتكشف عن larch فى حرف h ثم تهبط الى ch فـ rch حتى تصل الى arch . ففى أحد هذه القواميس[١] نجد القائمة الآتية : arch ، heresiarch ، patriarch ، mysteriarch ، chiliarch ، cimeliarch ، search ، larch ، march ، anarch ، monarch ، parch ، hierarch ، tetrarch ، starch ، وواضح ان ليست هذه الكلمات كلها تسجع مع larch وإن انتهت كلها بنفس الأحرف الأربعة ، وإنما المفروض أن يستعمل القارئ فطنته فى اختيار ما يلائمه . وهناك قواميس اقتُصر فيها على الكلمات المتساجعة حقا ، وفى أحد هـذه[٢] توجد القائمة الآتيـة : arch ، march ، parch ، starch ويكون الطالب بعـد ذلك واثقا من أنه قد اجتمع له هنا جميع الأسجـاع الانجليزية التى توافق larch .

لكن الواقع أن فى الناس كثيرين يعـترضون على تصيُّد الأسجاع هـذا التصيد ، ويقولون إن الكلمات المناسبة إن لم تأت من نفسها فلا سبيل الى الإتيان بشىء فنىّ حقا . وهو نفس الاعتراض الذى اعترضناه على اسـتعمال القـاموس كأنه منجم ألفـاظ نحتفر منه كلمـات تعبر عن معنانا . وقـد سمعت بعضهم يدافع عن احتفار الكلمـات هكذا بمـا قال كِبلنج عن أول مؤلفاته : "لقد قلبت القاموس ظهرا لبطن أبحث عن النعوت" . لكنك

(١) Walkers Rhymiug Dictionary, Routledge .

(٢) The Rhymer's Lexicon, Routledge .

ستجد اذا نظرت فى الأمر أن كبلنج لم يكن بتصعيده البصر وتصويبه فى أعمدة القاموس يتطلب نعوتا لا يعرفها، وإنما كان يستثير بالقاموس كلمات كان من قبل يألفها. كذلك من الممكن الى حدّ ما تبرير استعمال قاموس الأسجاع وسيلةً للوقوف على جميع الوجوه المحتملة، ولا يكون للكاتب بعد ذلك فضل إلا فى المهارة التى يختار بها الكلمة المناسبة.

وقاموس المترادفات عرضة لاعتراض يشبه ذلك الذى اعتُرِض به على قاموس الأسجاع ولكن ربما الى درجة أقل، إذ من الممكن تصوّر الطالب راغبا فى الكشف عن المترادفات ليعرف فرق ما بينها، لا ليقف على كلمة يضعها مكان أخرى. تذكر أنه لا يوجد فى النهاية شىء إسمه مترادفات فى الواقع، وأن الكلمتين مهما تشابهتا رأىَ العين فى المعنى فإن بينهما دائما ذلك الظل من الاختلاف الذى يجعل إحداهما صوابا والأخرى خطأ فى أى مقام مخصوص. وليس لفنّان الكلمات علامة يعرف بها غير هذا البصر الخفىّ بالكلمة الواحدة التى تصلح حقا للمقام المخصوص.

وهناك نوع آخر من القواميس كبير الفائدة لجميع الذين لهم بالقراءة والكتابة اشتغال كبير. هذا النوع يسمونه "فتحا"[1] وهو عبارة عن مجموع القطع الرائعة الواردة فى أى مؤلف مرتبةً تحت الكلمات المميزة لتلك القطع، وهذا يمكننا من العثور بالضبط على موضع قطعة معينة بأقل مجهود ممكن. فاذا أردنا مثلا أن نعرف أين توجد القطعة "أجرُ الإثم الموتُ"

(١) Concordance.

فى كتاب العهدين تناولنا فتحا من فتوح الكتاب، وكشفنا عن أى كلمة من الكلمات المهمة فى القطعة — أجر — إثم — موت — فنجد القطعة مذكورة مع الاشارة الى موضعها رومانه ٦ ، ٢٣ ؛ إلا أنه وإن كان صحيحا أن القطعة وردت فى الفتح تحت كل من الكلمات الثلاث فليس سواءً بالنسبة لك أن تستدل عليها بأى هذه الكلمات . إن المبدأ الواجب اتباعه هو أن تختار دائما أقل الكلمات شيوعا . فمن الكلمات الثلاث : **أجر** ، **اثم** ، **موت** ، الكلمة الأولى هى الأفضل لأنها ليست كالأخريين فى كثرة الورود فى الكتاب . بل اذا أنت عُنيت بأن تكشف فى فتح للكتاب وجدت فى الواقع أن ليس هناك تحت **أجر** أكثر من حوالى أربعة عشر موضعا ، بينما المواضع تحت **اثم** تملأ عمودين أو ثلاثة ، ويوجد حوالى ذلك تحت **موت** . وهناك أيضا فتوح لعدد من كبار الكتاب . فمثلا قد وضعت مسز كودن كلارك **فتحها تاما لشكسبير** هو غاية فى الجودة ، وإذا لم يكن هناك فتح تام لدكنز الى الآن فإن هناك **قاموس دكنز** وضعه جلبرت . ا . بيرس غاية فى الجودة ، فيه للطالب "مفتاح للاشخاص والحوادث الرئيسية فى حكايات تشارلس دكنز" .

ولعلك لاحظت أن كلمة قاموس تستعمل استعمالا غير دقيق . وقد رجعتُ الى وبستر فوجدت أن المعنى الأول **لقاموس** فى الانجليزية هو "كتاب يحوى كلمات لغةٍ مرتبةً ترتيبا هجائيا مع تفسيرها ؛ جامع لغوى ؛

مجموعة ألفاظ ، كتاب كلمات " والمعنى الثانوى هو " كتاب يحتوى الكلمات المتصلة بأى ميدان للمعرفة ، مثل قاموس طب أو نبات ؛ قاموس للتراجم " . وواضح أن النقطة المشتركة بين المعنيين ، المعنى الأصلى والمعنى التبعى ، لكلمة قاموس هى أنه يعالج "الكلمات" ، ويعالجها على ترتيب هجائى . فعمل القاموس يعتبر قد تم إذا فرغ من إيراد معانى الكلمات المتصلة بالموضوع ، سواء أكان اتصالها بالطب أم النبات أم تشارلس دكنز . فليست مادة الموضوع هى الشىء المهم ، بل المهم هو الكلمات واستعمالاتها الخاصة . ومع ذلك فمن الواضح أننا كثيرا ما نذهب الى القاموس نطلب معلومات لا تقف عند حدّ الكلمات ، فنحصل من بعض قواميسنا الكبرى مثلا على شروح متوسطة لأشياء معينة مع رسوم وأوصاف تتجاوز بنا من غير شك مدى الكلمات المجردة بكثير . وهذا النزوع من القواميس الى أن تصير مخازن للمعارف العامة إن هو ، بعد هذا وذاك ، إلا رجوع الى معنًى كانت كلمة قاموس تستعمل فيه من قبل .

لما كانت الكتب نادرة والعلم محدودا لم تكن المعارف عندئذ مقسمة إلى المناطق المنفصلة التى هى مقسمة اليها اليوم . فلم يكن الناس فى ذاك الزمن يتكلمون عن « مواد » كما نتكلم ، ولم يكن تبجحا عندئذ ، والميسور من العلم على ما كان عليه من القلة ، ألا يعمد انسان إلى « أن يتخذ العلم كله ميدانا له » كما يكون ذلك الآن . لذلك لم يكن من النادر أن يعمد انسان الى كتابة كتاب يرجو أن يجمع فيه كل علم البشر . حتى فى قرن غير بعيد

مثل القرن السادس عشر كان لا يزال من الممكن لإنسان أن ينشر دائرة معارف مفروضا فيها استقصاء علم البشر ؛ ولدينا فى صبح القرن السابع عشر دائرة معارف نشرها جوهان هنريخ آلستد زعمت أنها تجمع علم البشر غير منقوص ، لكن غلبها على مكانها سنة ١٦٧٣ دائرة معارف أخرى نشرها رجل فرنسى يدعى لويس موريرى . والتحسين الكبير الذى جاء به موريرى هو أنه لم يحاول مثل آلستد أن يرتب مادته على ما كان عندئذ يسمى أساسا علميا . لم يصنف معلوماته حسب صلة مابين موضوع وموضوع ، ولكن اصطنع النظام الهجائى . فكان قراؤه ، وان لم يظفروا بالعلم معروضا متسلسلا كما فى آلستد ، لهم الميزة الكبرى ميزة المقدرة على الكشف فى لحظة عن أى قطعة خاصة من المعرفة يريدونها . وواضح أن موريرى حين أدخل هذا التغيير قد أقر بالغلبة للألفاظ ، وأن عمله فى الواقع كان بالقاموس أشبه منه بمجرد دائرة معارف . ولقد دل على تغييره وجهته باتخاذه شكلا آخر للعنوان ، فقد أسقط كلمة آلستد **دائرة معارف** وسمى مؤلفه **القاموس التاريخى العظيم** . ولقد وجد الناس منذئذ فى الترتيب الهجائى من دواعى الرضا ماجعلهم يحتفظون به فى جميع دوائر المعارف المهمة التى جاءت بعد .

فترى إذن أن قواميسنا الكبرى صائرة الى أن تكون دوائر معارف صغرى ، لا فرق كبيرا بينها إلا فى أن القواميس لا تزال على وفائها للكلمات الى حد أنها تشمل كل كلمة من حيث هى كلمة ، فتبين استعمالها واشتقاقها وخصائصها الأخرى الفقهية ، وأن دوائر المعارف تقنع بالاقتصار على إيراد

تلك الكلمات التى تدل على أمور تحتاج الى تفسير . فلا تزال القواميس تستبقى كلمات مثل **فعل وبين وغالبا والواو والهمز والرى ولطيف**، فى حين تقتصر دوائر المعارف فى الغالب على الأسماء أو ما اكتسب صبغة الأسماء من أجزاء الكلام الأخرى باتصاله بأمور أُخَر . فالقاموس اذن لا يزال هو الحكَم الأمثل فى أمور الكلمات، بينما دوائر المعارف هى مخازن معلومات ميسرة عن الأشياء أو الأشخاص .

وتختلف دوائر المعارف كثيرا فى الحجم، وينبغى تبعا للحجم أن يختلف استعمالنا إياها . ينبغى أن نغاير تماما فى طريقة استعمال الصغير من دوائر المعارف والكبير. وأكبر ما طبع قط من دوائر المعارف هى دائرة المعارف البريطانية (Encyclopaedia Britannica) وهو كتاب قديم جدا ظهر آخر مجلد من طبعته الأولى سنة ١٧٧١ وقد نقحت طبعا من وقت لآخر ووفِّق بين طبعتها الحالية وبين المعرفة فى حالتها الحاضرة فى اثنين وثلاثين[1] مجلدا كبيرا . أما دوائر المعارف الصغرى فيمكن التمثيل لها **بدائرة معارف تشمبرز** فى عشر مجلدات ، **ودائرة معارف هرمزورث** فى عشر مجلدات أيضا ، وإن كانت أصغر قليلا فى الحجم . وسيجد الطالب أن الدوائر الصغرى أنفع له من الكبرى فى أمور كثيرة . فهى أولا أكثر تركيزا فى المادة . وأنت على العموم لا تحتاج الى شرح كامل لأى موضوع وانما تحتاج فقط الى تلك الفلذة منه التى تسد حاجتك الحاضرة . إنك اذا كشفت عن موضوع فى الدائرة

(١) عدلت واختصرت فى أحدث طبعة، الطبعة الرابعة عشرة، الى أربعة وعشرين مجلدا .

البريطانية كثيرا ما تلقى رسالة لو نشرت مستقلة لكانت مجلدا محترما، وأكبر الظن اذا كنت تطلب واقعة خاصة أنك ستجد صعوبة كبرى فى استخلاصها من بين المادة الكثيرة الأخرى التى تمدك بها دائرة المعارف عن سعة وجود . تلك المقالات المطولة هى غالبا غاية فى النفع فى ذاتها، فإنها فى الحقيقة رسائل ضافية تُتخذ معيارا لموضوعها ، كتبها متخصصون أولو سمعة وثيقة ، وهى نِعم المادة لمن يريد أن يُقبل على دراسة موضوع ما . لكن اذا اعتبرنا دائرة المعارف فى الأكثر أداة إسعاف بالمعلومات عند الحاجة فستجد على الراجح أن الاقتصار على الدوائر الصغرى خير لك .

ولكى يتجنب بك ناشرو البريطانية صعوبة العثور فيها على ما تريد ألحقوا بها دليلا فى مجلدٍ بذاته ، ونِعم عون الطالب هو . وقد يبدو غريبا أن دائرة معارف مبوبةً مواضيعها تبويبا هجائيا تحتاج فى استعمالها الى دليل ، لكن لما كانت بعض مقالاتها فى طول الكتب العادية كان واضحا أن مادتها لا يمكن دائما عرْضها بطريقة تضمن للقارئ العام أن يقع منها بالضبط على تلك الجزئيات التى يتفق أنه فى حاجة إليها فى لحظة مخصوصة ، اذ من غير الممكن أن يوضع عنوان منفصل لكل جزئية توجد بين دفات أمثال هذه الكتب الضخمة .

وكى أوضح لك فائدة دائرة المعارف دعنى أذكر لك ما وقع لى فى صدد إيطالى اسمه أكسللو . كنت أتخيل انى قرأت أو سمعت ، لا أدرى أين ، أن أكسللو هذا مبتكر علم المنظور ، وقد أردت أن أتحقق من صحة تخيلى هذا أثناء

تحضيرى محاضرة احتجت فيها الى التمثيل بمنشأ بعض العلوم . هذا التحقيق، تحقيق المعرفة القائمة، هو من أكبر وظائف دائرة المعارف، لذلك اتجهتُ شطر **البريطانية** ( وكانت الطبعة التاسعة لا الحديثة ) وكشفت تحت حرف U فلم أجد إشارة ما الى أكسللو . فكشفت فى الدليل، وهناك وجدت إشارة الى جبل فى إيطاليا يسمى بهذا الاسم . ولم يكن فى هذا ما يحمل على كبير رجاء لأنى كنت أبحث عن رجل لا عن جبل . على أنه ربما كان بين الرجل والجبل علاقة فتوجهت الى حيث وُجهت، الى المجلد الثالث عشر، ووجدت أن بِزُّو أكسللو ارتفاعة ٦١٥٥ قدما . ولما لم يكن هذا مما تتقدم به المسألة كثيرا فيما يظهر تركت أكسللو وتوجهت شطر **المنظور**، لكن لم يكن **للبريطانية** ماتقوله تحت هذا العنوان الا "انظر مسقط". فذهبت بالطبع أنظر "مسقط" لكن لم ألق هناك مايرضى لأن السيد الذى عالج المنظور لجزء من هذا الموضوع شغلته رسومه المعقدة عن أن يوفر أى وقت لتاريخ نمو هذا العلم . على أننى حين اتجهت الى ما طبع بالحرف الصغير فى آخر المقال وجدت ملحوظة تقول إن المنظور يرجع تاريخه الى عهد علماء الرياضة اليونانيين لكن تطوراته الحديثة لا يمكن اقتفاء أثرها الى أبعد من عهد النهضة حين ظهرت أول كتبٍ فى الموضوع فى إيطاليا . فكان فى هذا ما يؤيد تخيلى الأول، لكن كان من الضرورى الآن أن أقف على نصيب أكسللو فى هذا التطور .

كان مرجعى الثانى الى دائرة معارف هرمزورث حيث وجدت تحت عنوان أكسللو أن هذا كان اسم شخص عرف أيضا باسم بوالو دى دونو ،

ولد فى فلورنسا وعاش من ١٣٩٦ الى ١٥٧٥، وأنه كان تلميـذا ومساعدا لغيبرتى الشهير، وأنه درس التصوير فيما بعد . أما دائرة معارف تشمبرز فلم تأت بأكسللو تحت U لكنها أنبأتنى فى مقال المنظور أن الموضوع كان يعرفه الأقدمون وأن معرفته ضاعت أثناء العصور المظلمة لكنهـا جُددت على يد البرت دورر و برامْبَنْتِينو، وأن قواعده زاد فى نطاقها بيروزّى و أوبَلْدى (حوالى ١٦٠٠) . لم يكن هـذا فى صالح أكسللو كثيرا وأوجد عندى سوء ظن بالرجل لأننى كنت من قبل أسائل نفسى لمـاذا أستلحق اسما آخر فتسمى أكسللو؟ لقد كنت أعرف أن هذه هى الكلمة الإيطالية لطائر، لكنى كنت أعرف أيضا أنها كانت تستعمل على وجه التهكم بمعنى مغفل، وساءلت نفسى هل كان الرجل دى دونو يدعى أكسللو تهكما؟ كان كل شىء يُشير الى بطلان الرأى القائل أن أكسللو ابتكر علم المنظور، ولو كنت مجمعا عنـدئذ على رأى لأجمعت ضد الرجل .

على أنه لم يكن هناك لحسن الحظ ما يدفعنى الى اتخاذ قرار عاجل، وكان فى مقدورى أن أنتظر إلى اليوم الثانى لأستطيع أن ارجع الى مراجع وثيقة لم تكن فى مكتبتى ، حتى إذا رجعت الى أحدث طبعة لدائرة المعارف البريطانية وجدت فى الدليل إشارات ثلاثا لأكسللو : واحدة تحت **بلليُنى** وواحـدة تحت **زجاج** وأخرى تحت **فسيفساء** (Fresco) لكننى حين كشفت عن تلك المواضع لم أجد الاإشارة غامضة الى بعض تصاوير أكسللو أما فى **دائرة المعارف البريطانية** الجـديدة فقد كنت أسـعد حظا لأننى

وجدت تحت **أكسللو** أنه سمى بذلك لولعه بالطيور فبرأه هذا من تهمة التغفيل، لكن كان أهم من هذا الملاحظة التى وجدتها من أنه «مرن تحت مانتى على المنظور الذى صار أخص خصائص عمله» . فكان هذا خاتمة تسآلى فيما يتعلق بالغرض الذى كنت أرمى اليه ، لأنه اذا كان لأكسللو استاذ فى المنظور فلا يمكن أن يقال عنه بحق إنه مبتكر العلم، وإن كان من المحتمل القريب أن يكون أقدر مطبقيه . ولو كان أكبر همى فيما كنت بصدده نشوء المنظور لكانت خطوتى الثانية بالطبع أن أتتبع ماتى بدوره. بل إن هناك دائما ما يغرى الطالب الفطين بتتبع أى مساءلة يأخذ فيها، لكنه إغراء يجب أن يقاوم . لو كان حبلنا ملقى على الغارب لكان من المستحب أن نتتبع ما يعرض لنا من أبحاث شيقة ، لكننا فى دراساتنا يجب ألا تغيب عنا الأمور الأساسية حتى نستطيع التقدم بانتظام، لا أن تستهوينا المغريات فنسير فى إثر شياطين القراءة السائبة . على أنه قد يكون من المستحب جدا لنا اقتفاء الآثار التى تكشف لنا عنها كتب المراجعة ما دمنا نحافظ فى ذلك على ربط بعض أجزاء دراساتنا ببعض ربطا معقولا .

إن دائرة المعارف، ولو أنها فى الصميم تعتبر إحدى المسعفات بالمعرفة اذا حزب الأمر، لها أيضا وظيفة تربطها بكتاب المتن . فقد يكون الطالب أحوج فى موضوع الى معالجة عامة تدله على كيف يتوسع فيه ، منه الى ما يعينه على نقطة بذاتها . وفى آخر كل مقالة هامة فى دائرة معارف حديثة توجد بضع ملحوظات عن أين يستطاع الحصول على معلومات أخرى

فى الموضوع . وملحوظات كهذه، بما تشير اليه من كتب ومجلات ووثائق يمكن الحصول منها على معلومات أخرى فى الموضوع، تسمى دليل المصادر. والعادة آخذه فى أن تجرى الآن شيئا فشيئا بذكر دليل المصادر، لا فى آخر مقال هام فى دائرة معارف فحسب، ولكن فى آخر الكتاب العادى أيضا . وفائدة ذكر هذا الدليل مزدوجة، فهو يعطى القارئ فكرة عن المصادر التى استقى منها المؤلف معلوماته، ثم هو يوحى اليه بمسالك يصح أن يسلكها إذا شاء أن يتوسع فى الموضوع . والعادة فى دليل المصادر آخذة الآن فى أن تجرى بذكر تعليقات عامة على كل من الكتب والأوراق المذكورة فيه حتى يستطيع القارئ أن يعرف نوع المعلومات التى ينتظر أن يحصل عليها من كل منها، إذ ليس لأحد أن يفرض أن فى وسع القارئ العادى أن يقرأ كل الكتب المقترحة فى موضوع معين حتى ولو كان فى مقدوره أن يحصل عليها .

إن الكهول من المعلمين والأساتذة والقساوسة ورجال الأدب يجدون فى صدورهم على العموم بعض الموجدة على الناشئين الذين لديهم مقالات تُكتب، أو خطب تلقى فى الجمعيات الأدبية. هؤلاء الناشئون لهم طريقة مُلزِمة فى الكتابة الى معارفهم من الكهول، بل الى أناس لم يلقوهم قط، يسألونهم أن يمدوهم بقائمة من الكتب فى المواضيع التى اختاروا أن يكتبوا أو يتكلموا فيها . لكن جزءا كبيرا من فائدة ما فى تحضير أمثال هذه المقالات أو الخطب من تدريب إنما ننالة باستكشافنا المصادر بأنفسنا . إن أدنى المراتب كلها مرتبة الشخص الذى يقول "إنى متلهف جدا على الكتابة لو أننى عرفت فى ماذا

أكتب " . إنه لا أمل فى من هذه حاله ، ومثل هذا ينبغى أن يُحض على أن يدع الكتابة وشأنها . لكن متى اخترت موضوعا فلا داعى لأن تجد صعوبة فى الحصول فيه على مادة كافية . لقد وصف لوك فى بعض كتبه الحالة المحزنة التى يكون فيها بعض الأطفال الذين يُطلب منهم أن يكتبوا انشاء فيطوفوا على من هم أسن منهم يقولون "قل لى من فضلك شيئا أكتبه" . وهؤلاء الأطفال موقفهم بالضبط موقف أولئك الذين يسألون المعونة فى الأدب ، فإن فى هؤلاء من ليس يقنع فى الواقع بأن يطلب قائمة بالكتب بل يطلب فى هدوء "حُججا وقوائم لرءوس الموضوع وأمثلة للتوضيح" . اعتبر هنا بما قلناه من قبل فى الحصول بأنفسنا على مقدّمات أقيستنا . ليس من المستطاع طبعا أن نخترع الوقائع وإذن فلابد لنا من أن نقنع بالميسور منها ، لكن اختيار الوقائع بحيث تكون فى صلب الموضوع هو فى التفكير الإنسانى مِلاك الأمر كله . صحيح إنه لا مندوحة لنا فى معالجة كتاب أشار به علينا غيرنا من أن نتولى نحن اختيار الوقائع التى تهم فيما قصدنا اليه ، لكن اختيار الكتاب نفسه أمر أولى ينبغى أن نحمل نحن تبعته .

وليس هناك أقل صعوبة فى أن تنقب عن صميم قلب أى موضوع وكُتب المراجع الآن هى ما هى فى الكثرة والتنوع . إن دائرة معارف هجائية عادية تقدمك حالا الى الموضوع جملة ، وتمدك بقائمة من كتب لايكاد يُشك فى أن أى واحد منها سيهدى الى كثير غيرها ، فلا تكاد تقضى فى الموضوع أسبوعين حتى يكون بين يديك قائمة من كتب تحتاج فى استنفاد مافيها الى سنين . وطبعا

لابد لك من استعمال قدر معين من العقل والفطنة، فما وُجدت الدراسة إلا لهذا . فاذا دعيت الى أن تصف انكلترة شكسبير لم يكن من الروية أن تذهب الى دائرة المعارف فتقرأ كل ما هنالك عن شكسبير ثم كل هنالك عن انكلترا، فإن كثيرا مما فى مقال شكسبير خارج تماما عن الموضوع، وكل مقال انكلترا تقريبا ليس من بغيتك فى شيء . إن المسألة الحقيقية هى أية انكلترا كانت تلك التى عهدناها بين عامى ١٥٦٤ و ١٦١٦

وليس الجواب بالذى تحصل عليه من أى مقال واحد، إنما عليك أن تنظر فى الأمر من وجهتى التاريخ والفطنة . فستلجأ الى كتابك القديم الذى درسته فى التاريخ وأنت تلميذ وتطالع العهد الذى تريد، وتستذكر ما كنت عرفت عن حال عهد أيام آل تيودور وأول أيام آل ستيورت ، وستغنى من ذلك عناية خاصة بالجزء المكتوب فى الحالة الاجتماعية . ثم تلجأ الى أى الكتب عن شكسبير هو أدنى اليك فتلقى نظرة على الفهرس والدليل وتختار كل ما يبدو أنه متعلق بالأمور المخصوصة التى هى محل نظرك . فالمقال عن شكسبير مثلا قد خصص فى أوله حوالى ست صفحات كبيرة لأمور تتصل مباشرة بالموضوع . فيها تجد مزيجا من الجغرافيا والتاريخ يمدك بالضبط بالمادة التى تحتاج ؛ وإذا لم تكن تبتغى إلا مقالا مدرسيا قصيرا وجدت هناك كل ما يلزمك . لكن من المستحسن لك حتى فى هذه الحالة أن تستطلع رأى أكثر من عمدة واحد . إن المطلوب منك هو تفاعل بينك أنت وبين الوقائع التى تكتشفها، لا مجرّد ترديد لما تجده فى كتاب . ومن الطبيعى اذا

لم تستطلع إلا كتابا واحدا أن تنزع نزوعا شديدا الى الترديد ، لكن اذا أنت استطلعت أكثر من رأى عمدة فى الموضوع فستضطر على الأقل الى التجميع والتوفيـــق .

أما اذا كنت تطمح فى مقـالك إلى أكثر من ذلك فستضطر بالطبع الى الاستزادة من التنقيب . ستستطلع طبعا دليـل المصادر فى آخر مقـال شكسبير فتنظر أولا أى الكتب المذكورة يتصل بموضوعك ، ثم تنظـر أى هذه الكتب التى وافقتك موجود فى المكتبة المفتوح بابها لك . واذا ذهبت الى المكتبة فستكشف بالطبع فى فهرس الموضوعات تحت رؤوس مختلفـة تظن أنها تعينك : شكسبير — تاريخ — أدب . وقد يتفق لك كتاب عنوانه نفس عنوان مقالك . فاذا وقعت على مجلد موضـوعه **انكلترة شكسبير** فستجد بالتقريب أنه يعوقك قدر ما يعينك . فبينما هو يمدك بكثير من المـادة اذا هو يقيِّـدك ، لأنه يعالج تلك المـادة بطريقة خاصة ، ولأنك ستجد من الصعب عليك جدا أن تتجنب اتباع نفس الطريقة . إن كثيرين من الكتاب اذا أرادوا معالجة موضوع أدبى معين يتحرّون أن يتجنبوا قراءة أى شىء كتب بنفس العنوان ، لأنهـم يريدون أن يكونوا فى معالجـة الموضوع أحرارا غير مقيدين . إن عليك أن تتذكر أن نظرك حتى فى كيف عالج غيرك الموضوع الذى تريد أن تعالجه فيه تقييد لك وحرج عليك .

---

# الفصل الثامن

## الإصغاء وأخذ المذكرات

من الناس كثيرون لا يفرقون بين السمع والإصغاء على عظم الفرق بينهما . السمع ما هو إلا استعمالنا إحدى الحواس وتركنا منبهات معينة تفعل فى الدماغ فعلا معينا يحدث أثرا يسمى فى العادة شعورا . فنحن فى عملية السمع نكون فى انفعال عقلى : تسترعى آذاننا أصواتٌ معينة قد يكون لها معنى عندنا أو لا يكون ، لكننا على أى حال لانبذل فى الأمر مجهودا . هذا كله يتغير فى الإصغاء . ففى الإصغاء نسمع كما كنا نسمع ، لكننا نسمع عن قصد : نتصدّى للسماع ، ونوجه سمعنا اتجاها معينا . إنه اذا ذكر بمسمع منا شىء لنا فيه مأرب قيل إننا نفتح آذاننا ، وهذا ما هو إلا طريق آخر للتعبير عن أن السمع قد تحول الى إصغاء .

وفى الناس أناس يوصفون بحسن الإصغاء واذا تكشّفوا تبيّن فى الغالب أنهم ليسوا بأكثر من ممثلين مجيدين . ويقول الذين يعلمون إن من السهل تمييز الممثل المجيد من طريقة إصغائه على المسرح . فالممثل الضعيف يظن أنه قد أدّى ما عليه اذا ألقى قطعة بأحسن ما يستطيع ، لكن الممثل المجيد يُلقى باله الى عمله بعد فراغه من الكلام كما كان يلقيه أثناء الكلام ، فهو طول الوقت فى تمثيل . ليس عليه أن يسمع ما يقول الممثلون الآخرون فحسب ، بل عليه أن

يظهر كأنه يسمع ؛ أى يجب أن يُظهر للنُظّارة أنه فى إصغاء . وفى المجالس يغلب أن يقنع من يحسن الإصغاء بإظهار أنه يصغى ؛ أما الطالب فيجب ألا يظهر بمظهر المصغى فقط ، بل يجب أن يصغى حقيقة . يجب أن يلقى بالَه و يفرُغ بذهنه الى ما يقال .

ولا بد للتلميذ من أن يبـذل بعض الجهد فى الإصغاء حتى فى الدرس العادى ، فى الفصل ، حين يقوم المعلم بقدر معين من الإخبار وقدرٍ معين من التسآل ؛ أما اذا صار الأمر الى ما يسمى فنيا بالمحاضرة فإن جهد الإصـغاء يزداد كثيرا . وقد عرّفوا الوعظ بأنه "محاورة حية قد سقط أحد طرفيها" وهو تعريف يمكن نقله الى المحاضرة لكن بعد إسقاط كلمة "حية" فيما يظهر ، إذ ليست كل المحاضرات تسـتطيع أن تزعم لنفسها تلك المقدرة على استثارة السامع التى ينبغى أن تتوفر فى جميع خطب الوعظ . والشىء المهم فيما يتعلق بالمحاضرة أن تَفهم أنها تتضمن مظهرين ، مظهر التكلم ومظهر الإصغاء ، وأن كلا المظهرين فِعلىّ . فالمحاضرة إذن عملية ذات قطبين ، لكن كذلك أيضا التعليم العادى . هناك دائمـا قطب التعليم وقطب التعلم ، لكـن فى الدرس العادى تتجلى هـذه القطبية وتظهر . فيه أخذ و إعطاء ظاهران ؛ فيه فعل وانفعال لمن يراهما . أما فى المحاضرة فتبدو كل الفاعلية كأنها من جانب واحد : يبدو المتكلم كأنه يقـوم بالعمل كله فى حين يجلس المستمعون كأنهم لا يعملون شيئا غير أن يتأثروا . لكن هذا ما هو إلا فى الظاهر ، فإن المستمعين فى فعلٍ ماداموا فى إصغاء . صحيح إن عددا كبيرا من المستمعين العاديين يقفون عند

حدّ السماع، بل منهم على الراجح من لا يفعل حتى هذا. لكن كلما كان هناك إصغاء عن فطنة كان هناك فعل وردّ فعل جاريان بين المحاضر والمستمعين. يلبي المستمعون ما ينبههم به المحاضر فيوافقونه أحيانا ويخالفونه أحيانا، لكنهم دائما يتفاعلون بطريقةٍ ما مع ما يقول. قد يكونون فى بحث عن أمثلة تشهد بصحة ما يقول، أو يكونون فى استذكار حالات تنقض فى الظاهر قضاياه الكلية، لكنهم فى جميع الأحوال يأتون، فيما يتعلق بهم، بالجزء الوحيد المتروك.

فاذا ما نبذنا ظهريا أولئك الذين تَسبح عقولهم فى الملكوت فلا يسمعون شيئا، وأولئك الذين يقفون عند حدّ السماع فلا يفرغون ببالهم للموضوع، وعُنينا فقط بأمر المصغين حقيقة، وجدنا أنه حتى فى هذه البقية من السامعين أولى الفطنة لا يوجد ذلك الانتباه المتصل الذى يُظن أحيانا بهم. وليس من النادر بعد محاضرة ساعة أن تجد كثيرين يظنون أنهم كانوا طول الوقت فى إصغاء متصل، لكنهم لم يكونوا كذلك فى الحقيقة، إذ الإصغاء كله متقطع. لقد رأينا أن الانتباه دائما يكون فى فعله ذا نسق واتزان كبير أو صغير. فضربة التركيز وضربة التسريح اللتان نظرنا فيهما من قبل لهما أثرهما فى الإصغاء. فأحيانا ينتبه المصغى انتباها تاما إلى نفس الكلمات التى تقال، وأحيانا يسمح لعقله أن يحوم حول ما قد قيل، مهملا كلمات المحاضر لحظة. لكن هذا علامة الانتباه عن فطنة لا علامة عدم الانتباه إذ الواقع أن العقل فى الإصغاء كالعقل فى القراءة، قراءة كتاب أو قراءة موسيقى، يسبق الحواس دائما سبقا قليلا. ففى القراءة جهرا نتوقع

دائما ما هو آت ، وأكثر أولى الفطنة من القراء يجعلون نظرهم سابقا نطقهم بكثير فى أى لحظة من اللحظات ؛ والموسيقى الماهر يسبق بعينيه أنامله إلى الأوتار أو المفاتيح . كذلك يتميز الماهر فى الإصغاء بمقدرته على الدخول فى عقل المتكلم وتوقع ما هو آت . إن المصغى المقتدر كثيرا ما يسبق المتكلم بشوط كبير وينتظره عند ما يصح أن يسمى بمفترق الطرق فيما يتعلق بالموضوع . يقول فى نفسه عند ذلك المفترق "ياترى اذا بلغ هذه النقطة هل يأخذ فى هذا الاتجاه أو ذاك ؟" بل المصغى الفطن يكون طول الوقت فى أسئلة مع نفسه ؛ لايقف عقله عند حد التأثر بالمنبه الذى يأتى به المتكلم بل يحوم حول جميع الأفكار المعروضة ويحكم فيها حكمه . فإذا كنت تريد أن تنتفع بالمحاضرات على أحسن وجه وجب أن تكون مستعدا للاشتراك فى العمل اشتراكا فعليا كبيرا .

والذين لا خبرة لهم من المصغين يخسرون غالبا جزءا كبيرا مما يعرض عليهم . فأكثر الناس اذا أصغوا الى خطبة وعظية مثلا خرجوا منها بأجزاء متقطعة غير متصلة : يصغون إصغاء ترقيع ، و يتأثرون مما يسمعون بقوة تداعى المعانى تسرح بعقولهم عن الموضوع . وقد يبدو أن هذا يشبه قليلا ما قلنا إنه يحدث عند المصغين أهل الفطنة ، لكن هناك بينهما هذا الفرق الكبير : إن العقل من غير شك يُترك فى كلتا الحالتين يحوم حول الموضوع ، لكن المصغى الفطن يقصر انتباهه على الأفكار المتصلة بالموضوع الأصلى بينما المصغى المهمل يسمح لتداعى المعانى أن يذهب بعقله كل مذهب . وفضلا

عن ذلك فالمصغى الفطن يستطيع وقد وجّه انتباهه الى الموضوع جملة أن يميز، كلما تقدّم به الموضوع ، بين النقط المهمة حقا والنقط الثانوية، قلّت ثانويتها أو كثرت، فينفق الزمن الذى يخصصه المحاضر للنقط الصغرى فى التمكن من النقط الكبرى. أما المصغى غير الفطن فيسمح لعقله أن يسرح تارة وراء المهم وتارة وراء غير المهم من غير تمييز بينهما .

إن موقف الطالب من محاضرةٍ ما يجب أن يختلف باختلاف طبيعتها. والمحاضرات التى يُدعى اليها الطالب تنقسم بوجه عام الى قسمين : إلهامية وتعليمية. فبعض المحاضرات، وعلى الأخص فى الأدب وفى الفلسفة والفن، يُرمى بها أكثر ما يرمى الى حفز العقل و إثارة الحماسة و إرشاد الذوق، أما سَوْق المعرفة فغرض ثانوى فى مثل هذه المحاضرات . ولن نستطيع ، كما قد رأينا حين تصدّينا للدّراستين الانشائية والتمثيلية، أن نفصل تماما بين تصريف المعرفة وتحصيلها، أى بين تطبيقها واكتسابها، لكن المحاضرات الإلهامية تُعير تطبيق المعرفة وتقديرها توكيدا أكبر مما تعير تحصيلها . إننا نتعلم كثيرا من مثل هذه المحاضرات و إن لم يكن ما نتعلمه فى صورة ما يمكن أن نسميه حقائق جديدة .

خذ مثلا المحاضرة التى ألقاها السير ولتر رالى الأكسفوردى عن "كيف تقرأ الشعر". إنى لا أظن أننى سمعت محاضرة أنفع منها، ومع ذلك فلم يخرج منها أحد بكثير من حقائق جديدة و إن خرجوا منها جميعا بجمهرة من انفعالات جديدة، وليس من شكّ فى أن كثيرين ممن سمعوها سيختلف مسلكهم فيما يتعلق

بالشعر من ذلك اليوم فما بعده . لقد وصفتُ المحاضرة بالنفع لأنى أظن أنها لا بد مُحدِثة أثرا عمليا فى الذين رزقوا من الفطنة ما يكفى لفهمها ، لكن لعل خير لفظ توصف به أن يقال إنها تنظيمية (instructive) . إن كلمة instruction تستعمل كثيرا جدا كأنها لفظ آخر لإفادة المعرفة لكن معناها الحرفى غير هذا تماما . وقد يزيد فى البيان أن نحاول هنا التزام هذا المعنى الحرفى ، وإن كان عليك أن تذكر أن الكلمة لا تحمل عادة على المحمل الذى أقترح أن نقصرها عليه هنا . ان كلمة instruere معناها فى اللاتينية الوضع على الترتيب المناسب وعلى الأخص فى التعبئة للقتال . فكلمة instruction أو التعليم اذا استعملت فى التربية قد يكون من الحكمة قصرها على معنى تنظيم الأفكار ووضعها فى ترتيبها المناسب ، أى فى خير ترتيب يتحقق به الغرض الذى نرمى إليه حينئذ . فالمدرّس الذى يحسن التعليم بهذا المعنى هو الذى يقدر على أن ينظم جميع أفكارنا على أحسن وجه يمكّننا من معالجة الموضوع الذى يدرسه لنا وقتئذ ؛ فهو يعبئ أفكارنا تعبئة الحرب فى جهادنا فى تحصيل المعرفة .

ومن هذا يتضح أن التعليم لا يستلزم حتما إعطاء حقائق جديدة وإن كان يتضمن عقلا إعطاءَ وجهات نظر جديدة . إن من الممكن تماما أن تقرأ كتابا من غير أن تحصل منه على واقعة جديدة قائمة بذاتها ، وأن تقوم عنه مع ذلك وأنت على صواب فيما تشعر به من أنك صرت أملك لما كنت تعرفه من قبل ؛ تشعر فى الواقع أنك قد ازددت معرفة وإن لم يزدد ما فى حوزتك من مفردات الحقائق .

رست باخرة معروفة من بواخر الرحلات ذات مرة على شاطئ القسطنطينية وهى ملأى بالسياح ليقضوا هناك بضعة أيام. فبعد أن مكثوا أياما يرتادون المناظر فى الأماكن التى راقتهم على الساحل ألقى عليهم أديب مشهور كان معهم محاضرة عن القسطنطينية. وقد لقيت محاضرته رضًا كبيرا من السيدات على الباخرة، لكن الرجال كانوا أضن برضاهم. ونشأت فى غرفة التدخين مناقشة تمسّك بعضهم أثناءها بأن المحاضرة لم تحو شيئا جديدا؛ وذهب أحد الذين تبتلى بهم غرف التدخين من المولعين بالمراهنة فراهن على أن ليس فى مقدور أحد أن يشير إلى حقيقة فى المحاضرة لا توجد فى دليل بادكر. وقبل الرهان واحد تصدى للدفاع عن المحاضرة، لكن هذا المدافع المنكود الحظ لم يستطع أن يأتى بشىء من المحاضرة يقبله جماعة غرفة التدخين على أنه حقيقة جديدة. ونال الخصم الرهان، وقررت غرفة التدخين فيما بينها وبين نفسها أن المحاضرة كانت سيئة، وكانت غرفة التدخين فى ذلك بعيدة كل البعد عن الصواب. لقد سبق بادكر من غير شك إلى جميع الحقائق المجردة، لكن الحقائق نفسها اختلفت فى مظهرها وأثرها اختلافا تاما لما عُرِضت فى المحاضرة. كانت الحقائق فى الدليل مادة ميتة لا حراك بها، لكنها كانت حية تنبض حين خرجت من فم المحاضر، ثم هى فوق ذلك قد عُرضت عليهم بطريقة تُفيض من المعنى على تجاربهم التى جربوها أثناء تطوافهم فى المدينة. عرضت عليهم فى ترتيب يناسب ذلك الظرف الخاص؛ فبعضها لاقى توكيدا، وبعضها لاقى إلماما خفيفا، بحيث كان أثرها متوافقا متسقا فى مجموعه. كانت الحقائق

فى الدليل سواءً فى الأهميـة ، لا يتخللها ضوء ولا ظل ، فهى واحدة للنـاس أجمعين . أما فى المحاضرة فالحقائق لم تختلف فى ذاتها عما كانت عليه فى الدليل ، لكنها اختلفت فى تأثيرها . إن المحـاضر فى الواقع لم يعـرِّف سامعيه ولكنه علّمهـم .

مثل هذه المحاضرة عن القسطنطينية لا يصلح للنشر لأن قيمته الأساسية فى انطباقه على ظروف خاصة . ومحاضرة السير ولتر رالى أبعد عن الصلاحية للنشر لسبب يختلف عن هذا تماما هو أن قيمتها ترجع فى صميمها الى الإلقاء . ذلك أنه كان بقراءته الشـعر بالخطأ من الطرق وبالصواب يُرِى السامعين كيف ينبغى أن يُقرأ الشعر وكيف ينبغى ألا يُقرأ ، وليس فى تراكيب الكلام ما يمكن أن يقوم فى ذلك مقام صوته وأدائه . فحين أراد مثلا أن يوضح فساد نصيحة المدرّس للتلميـذ أن "اقرأ كما تتكلم" تلا الفقرة التالية بصوت رنان فى كثير من الوقار :

"ولما رأى طالوت داوود يبرز الى قتال الجاحد قال لأبنر قائد الجيش ابن من هذا الشاب ؟ قال أبنر وحياتك أيها الملك ما عندى من خبر" .

ثم أعاد تلاوة الفقـرة بلهجة المحادث يومئ بإبهـامه وراءه الى حيث يقف داوود . لقد أعدت عليك الآن ذكر هذا الحادث لكنى لم أزد على أن ضايقتك ، ولم أنقل اليك ، بما أعدت عليك ، شيئا يشبه الأثر الذى تركه المحاضر عند سامعيه . ولعلك قد جربت كيف إن من الحمق محاولة استثارة الحماسة فى صـدور أناس من أجل خطبة سمعتَها ولم يسـمعوها . إن من الأشـياء ما لا يمكن نقله عن طريق الأخبار .

على أن هناك أنواعا أخرى من المحاضرات تصلح للنقل يكون غرضها الأساسى نشر المعرفة أو على الأقل تنظيمها ، وما ينشر من الحقائق ممكن ابرازه تماما على الورق لينتفع به آخرون لم يسمعوه . على أن موضوع اهتمامنا الآن هو الطلبة الذين يحضرون المحاضرات والذين لا يخفى عليهم أنه لا يلزم من سماعهم محاضرة أنهم مستطيعون حفظ كل ما تمدهم به من المعلومات . لقد أجريت تجارب لتقدير متوسط طول الزمن الذى يستطيع العقل أن يحتفظ فيه بما يعرض عليه من مادة جديدة فكانت النتائج تدعو الى الاستغراب ، وقد عبر عنها أحد القادرين من علماء النفس حين كان يتكلم على نتيجة تدريس درس ما من دروس المقرر المدرسى العادى فقال :

"تذكروا أن ما تعرضون من جديد ينسى نصفه تقريبا بعد نصف ساعة ، و ينسى ثلثاه فى تسع ساعات ، وثلاثة أرباعه بعد ستة أيام ، وأربعة أخماسه بعد شهر"(١) .

فمن الضرورى الحتم اذن أن يتخذ الطالب ترتيباً ما يستطيع به أن يُحيي أثر الدرس فى نفسه . يجب أن يتخذ ديوانا يدون فيه ما يستطيع به ، متى شاء ، أن يستذكر الوقائع المهمة التى ألقاها عليه المحاضر . والطالب الحق يرى هذا الأمر ، أمر تدوين ما يسمعه ، فى المكان الأول من الأهمية . يقول دانتى :

" من أخذ باله لم يذهب إصغاؤه سدى " .

---

(١) فليكس أرنولد "الانتباه والاهتمام" ص ٢٤٢

لكن أخذ البال ليس هو تماما نفس أخذ المذكرات، بل أحيانا مايتعارضان. فقد يكون أخذ المذكرات حائلا بين الطالب و بين أخذ البال حقا، إذ من الواضح أن مجرد اضطراره الى صرف جزء من انتباهه الى عملية الكتابة عند تدوينه ما يسمع من شأنه أن يضعف قدرته على تقدير المعنى ولو فى الحاضر، وإذن فمن المستحب أن نعير هذا الأمر اهتمامنا الصحيح . إن لأخذ المذكرات صنوفا مختلفة كل منها يستحق الاعتبار :

١ — هناك أولا التدوين الحرفى . واتخاذ هذه الطريقة يستدعى قدرا من معرفة الاختزال يكفى لكتابة ١٣٠ كلمة فى الدقيقة، وقليل فى الطلبة من عنده هذه المقدرة . فما يريح البال إذن أن تجد هذا النوع من أخذ المذكرات غير ضرورى، بل غير مستحب . إن معرفة الطالب الاختزال يستعمله فى مواطن أخرى من عمله أمر مفيد جدا، لكن الذين لا يقدرون على الاختزال يستطيعون أن يتعزوا عنه اذا تذكروا أن ليس هناك محاضرة تستحق النقل كلمة كلمة . إن المحاضرة اذا بلغت من كثرة المادة حدّا يجعل كل جملة منها ضرورية كانت مثقلة فوق الحدّ، رديئة كمحاضرة، والأولى بها أن تكون فصلا فى كتاب من كتب المتون . و إذا كانت المحاضرة من ناحية أخرى محاضرة إلهامية تعتمد على جودة الإلقاء فقد ذهبت عنها وهى مكتوبة تلك الحيوية التى تكتسبها من المحاضر فى قاعة المحاضرة، و إذا شغل الطالب نفسه بكتابتها حرفيا أثناء إلقائها فقد ضحى الأمر الذى يعطيها قيمتها الأساسية ليستطيع فى فراغه أن يحصل منها على فائدتها

الثانوية . إن الذى يكسب المحاضرات أهميتها إذا قورنت بالمقالات هو أن المحاضرة تجمعنا فعلا برجل خبير بالموضوع الذى يعالجه ، فاذا قضينا زمننا كله فى تقييد ما يقول فقد ضيعنا الشىء الواحد الذى يبرر تفضيلنا المحاضرة على كتاب مطبوع .

ومع ذلك فمن الجائز القريب أن تكون المحاضرة ذات مكانة ممتازة اذا نظر إليها من ناحية اسداء المعرفة فقط ، فقد تحوى من المادة ما لا يمكن الحصول عليه من غيرها ؛ وواضح فى مثل هذه الحالة أنه يجب علينا أن نقيد هذه المادة الخاصة حتى نجعلها ملكا لنا . على أن هذا نادر فى هذه الأيام ، خصوصا فى المحاضرات التى يدْعى الطلبة الى استماعها . ذلك أنه اذا قام كبير من رجال الأدب أو العلم ليلقى على الناس نتائج دراساته فإن كل من يذهب الى محاضرته يعرف أنها ستنشر سريعا ، وأن الجرائد على أى حال ستنشر فى اليوم التالى تقريرا عنها هو خير كثيرا مما يستطيع المستمع العادى أن يكتبه لنفسه . لكن الشغل الأساسى للذى يحاضر الطلاب أقرب الى أن يعرض عليهم الثابت من الحقائق بأحسن طريقة فعالة منه الى أن يعرض عليهم حقائق لا يعرفها إلا هو . ويجب ألا ننسى أن المحاضرين يقومون بعمل جليل حين يعرضون الحقائق على أحسن طريقة تلائم الذين يخاطبونهم . قد يكون كل ما يقولونه فى الكتب ، لكن قد لا تكون تلك الكتب قريبة المتناول ، وقد لا يكون لدى الناشئين من الطلاب على أى حال زمن يستخرجون فيه ما تشتت من المعرفة فى تضاعيف الكتب الكثيرة . من

هذا كله يتضح أن ليس من اللازم تقييد كل كلمة ينطق بها محاضر مهما كان ممتازا . ان كل محاضرة لا بد أن يكون فيها قدر معين من "الحشو" أى من مادة تملأ الفراغ . ولسنا نذكر هذا على سبيل الشكوى ، فإن الحشو فى محاضرة له من الفائدة ومن اللزوم ما للأنسجة الرابطة فى جسم الانسان . إن من اللازم أن يُربَط بعض أعضاء الجسم المختلفة ببعض ، وأن تُملأ الثنايا بينها ملا مقبولا ، لذلك يوجد فى الجسم مادة مكفوفة[1] سلبية التأثير تعرف بالنسيج الرابط ، وهى فى سلبيتها ضرورية للحياة . كذلك فى المحاضرة يجب أن تُربط النقط الهامة ذات المغزى ربطا يبين علاقة بعضها ببعض — يجب أن تُربط بقدر مناسب من المادة اللفظية ليس له فى ذاته قيمة . وستجد أن هذا النسيج العقلى الرابط أجدر شىء بأن تسقطه عند أخذك المذكرات .

إن علينا أن نتذكر أن المحاضرة ليست مجرد فصل من كتاب من كتب المتون يقرأ جهرا على جمهور ، فإن هناك فرقا فى النوع بين خطاب يلقى ورسالة تطبع . فالأسلوب اللغوى نفسه يختلف فى الحالتين ، وإذا عنيت بالنظر فى الموضوع فستلحظ الفرق بسهولة . ولعلك تتذكر من كتبك فى اللغة أن هناك نوعين من الجمل : مرسلة (loose) ولفيفة (periodic) . وقد دلتنى خبرتى على أن الطلبة اذا سئلوا عن رأيهم فى أى هذين النوعين أفضل انحازت جمهرتهم العظمى الى اللفيفة . والأسم بطبيعته ينتج هذه النتيجة إذ ماذا تنتظر من جملة قد كتب عليها عمدا أنها "مرسلة" . ومع ذلك فهناك كثير يمكن أن يشهد لهذا النوع

(١) neutral

من الجمل أنه الأفضل فى المحاضرة اذا قورنت بالكتابة . وستجد اذا ألقيت بالا الى لغة محاضريك أن جملهم أغلبها من النوع المرسل .

والجملة المرسلة ، كما قد تذكر ، هى التى تبدأ من طريق نصّ سهل وتمضى ببساطة من نقطة الى نقطة تاركة كل نقطة واضحة فى نفسها . واذا رجعت الى كتابك روبنسن كروزو تجد أنه يبدأ هكذا : "ولدتُ فى سنة ١٦٣٢ ، فى مدينة يورك ، فى أسرة كريمة وان لم تكن من ذلك البلد ، فقد كان والدى أجنبيا جاء من برمن ، واستقر أوّلا فى هل ، وحصل من التجارة على عقار حسن ، ثم ترك التجارة وسكن فيما بعد فى يورك ، ومنها تزوّج بوالدتى التى كان أقاربها ... " وهلم جرا . فكل نقطة فى هذا الكلام لا تكاد تعرض حتى توضح نفسها بنفسها ، وليس هناك سبب غير الطول يدعو الى الوقوف عند بعض هذا الكلام دون بعض . أما الجملة اللفيفة فهى جملة قد وضعت على نظام لا تعرف معه كل معناها حتى تصل الى آخرها : يسبق فيها التابعُ المتبوعَ فلا يتضح معناها كله إلا عند الآخر .

"أما إن سانت پول قد أصيب بالعمى فى دمشق ، وأنه اضطر الى التحديق ليبصر رئيس الأحبار ، وأنه كتب الى الجلاتنة[1] بحروف كبيرة ، وأن هؤلاء الجلاتنة جاء عليهم وقت كانوا فيه يُفْدونه حتى بأعينهم ، كل هذا يحملنا على اعتقاد أن ... " .

(١) Galatians

الى هنا يستحيل علينا أن نحدس معنى الجملة كلها ، حتى اذا أضفنا "... « الشوكة فى اللحم » عند سانت بول كانت عبارة عن ضعف فى عينيه" تبيّنا معنى المؤلف سواء وافقناه عليه أم خالفناه .

أظنك الآن ستوافق على أن أنسب نوعى الجملة لغرض المحاضر هو النوع المرسل . ولا حرج فى استعمال الجملة اللفيفة فى الكتابة لأن القارئ يستطيع عندئذ أن يرجع الى أول الجملة لينظر ما اذا كانت المقدّمات تستتبع النتيجة . لكن المصغى ليس فى وسعه أن يفعل هذا ، وإذن فمن الواضح أن المصغى يكون شر الإثنين نصيبا اذا طالت الجملة وكانت تتوقف فى معناها على آخر عبارة فيها . وإياك أن تخطئ فتظن أن هذا كله يبرر التهاون فى إنشاء المحاضرة ، فكل الذى ادعيناه أن إنشاء المحاضرة ينبغى أن يختلف فى النوع عن إنشاء المقال المطبوع . كذلك الأمر فى ترتيب المادة ، فإن هناك أمورا معينة يرخَّص بها فى المحاضرة لا يرخص بها فى كتاب . فليس قدر معين من التكرار مثلا مذموما فى المحاضرة ، بل هو مستحب مطلوب . وليس المراد مجرّد تكرار الألفاظ ولكن تكرار المادة فى صورة تختلف قليلا عن صورتها قبل . ولا داعى لأن تظهر هذه التكرارات فى مذكرات الطالب على لزومها فى المحاضرة .

٢ — والنوع الثانى من أخذ المذكرات شر من النوع الحرفى لو كان ذلك ممكنا ، لأنه عبارة عن كتابة ما يستطيع الطالب كتابته من المحاضرة بخط مستوفى ، وهذا فى الحقيقة محاولة منه أن يجعل المحاضرة نوعا من دروس الإملاء . لقد اهتم

الجزويت ، وهم المعروفون بمهارتهم فى التدريس ، فبحثوا من زمن بعيد ما اذا كان ينبغى أن تلقى المحاضرة بحيث يستطيع السامع أن يكتبها كاملة الحروف كلمة فكلمة . وكانت نتيجة البحث أن رفضوا **الاملاء** — لأنهم عرفوا أن الاقتراح المطروح معناه الإملاء — رفضوها لأنه لا تربية فيها . وهناك طريقة بين الطريقتين ، الحرفية والإملائية ، يسلكها أحيانا بعض الأساتذة فيُصرّون على أن يتفرّغ لهم تلاميذهم فلا يكتبوا شيئا أثناء الإلقاء ، لكنهم يعوّضونهم عما منعوهم عنه من أخذ المذكرات بوقوفهم كل عشر دقائق أو نحوها ليملوا عليهم فقرة قصيرة تحتوى على زبدة ما قيل . واذا اهتممت ورجعت الى المطبوع من محاضرات السير وليم هاملتن فستجد هذه القطع المملاة معلمة بدوائر صغيرة ، فاذا قرأت أوّلا المحاضرة ذاتها ثم قرأت الفقرات المملاة على التسلسل فستجد أن هذه الفقرات تحوى لب المحاضرة كلها .

إن الذى يتأثر الطلبة كثيرا به فى محاولاتهم نقلَ أكثر ما يمكن نقله من كلمات المحاضر نفسها أن المحاضر فى أحوال كثيرة هو أيضا الممتحن فى المادة ، وعند الطلبة اعتقادٌ لا يمكن نزعه أن المحاضر يحب دائما أن يجد كلماته مستعملة فى الإجابة ، لكنك تستطيع أن تثق أن هذا الاعتقاد ليس له أساس . حتى أكثر المحاضرين غرورا يسرع إليه السأم من كلماته إذا كررت عليه كثيرا . إنك تكون أحسن عاقبة فى الامتحان إذا اعتمدت على الإحاطة بالمعنى وصوغه فى لغة من عندك . إن رغبة الطلبة فى أن يدوّنوا أكثر المحاضرة تؤدّى حتما الى فقدهم معنى المحاضرة جملة . فهم بطلبهم العرَض يضيعون الجوهر ،

وباشتغالهم بتدوين مجرد الألفاظ لا يبقى لديهم زمن يجعلونه للمعنى . ثم هم فضلا عن ذلك سيُسْلمهم الإجهاد الى سوء الخط ، وتكون النتيجة أنهم يقضون ساعة المحاضرة فى تخطيط أكثر ما يمكنهم منها ، وينفقون بعدها زمنا كبيرا فى فك نفس الكلمات التى كتبوا ، ثم يأخذون بعد ذلك يجاهدون محاولين أن يستخلصوا من ذلك كله شيئا من المعنى .

٣ — لذلك كان من الطبيعى أن ننزع الى النوع الثالث من أخذ المذكرات ، وهو نوع له على الأقل تلك الميزة الكبرى ميزة تمكين المستمع من الإصغاء عن فطنة . هذا النوع يقتضى ألا يكتب الطالب شيئا إلا ما يسترعيه من الوقائع أو العبارات أى ، بالاختصار ، كل ما رآه جديرا بذكر خاص . ففى المحاضرة التعليمية مثلا يُعرض عادة كثير من مفردات الوقائع ، وكثير من هذه جدير بأن يقيد حالا ، لأن الوقائع فى ذاتها نافعة ويمكن أن تقيد بسرعة من غير إنفاق زمن كبير ومن غير صرف للذهن عن صلب موضوع المحاضرة . لكن قد تُعرَض أحيانا سلسلة من الوقائع أو الأرقام ، لا لفائدة أى واقعة أو رقم على حدة ، ولكن لفائدتها كلها مجتمعة . فلكى يثبت المحاضر مثلا أن تشريعا خاصا كان له أثر معين فى صناعة خاصة ، قد يأتى بجداول من إحصاءات سنوية لها أثرها النافع فى هذا الصدد لكن ليس ضروريا للطالب أن يقيدها كلها فى مذكراته ، إنما يكفيه أن يذكر القضية العامة المراد إثباتها **والمصدر** الذى عنه أخذت الأرقام . والمحاضر الحاذق يجتهد فى أن يعرض على طلبته فى شكل جدول كل المعلومات التى يريد منهم أن يقيدوها . هذا الجدول

يضعه المحاضر على السبورة، وعلى الطالب إذا لم يشر عليه المحاضر بشيء أن يحكم بنفسه على الجدول أيستحق منه النقل أم لا . والمحاضر فى العادة يترك للمستمع فرصة لنقل ما يريد منه نقله من أمثال هذه الجداول .

هذا النوع من أخذ المذكرات يجنح الى أن يكون غير منظّم ، فإن كل ما يعمله هو أن يستنقذ وقائع معينة من الغرق، وأن يترك أمارات معينة يمكن آخذ المذكرات أن يسترد بها الكنز المفقود . ويغلب جدّا ألا يحتاج فى هذه الأمارات الى تعقيد، فقد تكفى كلمة لأن يستعيد بها الإنسان شروحا يركّبها استغرق بسطها فى شكلها الأصلى زمنا غير قليل . هذه هى الطريقة التى كانت فى الماضى البعيد تُتّبع فى أخذ التقارير عن الخطب التى كانت تلقى فى مجلس العموم أيام كان محظورا على الناس أخذ مذكرات فيه، فكان الذين عليهم وصف ما يجرى فى البرلمان يختلسون تقييد النقط التى تسترعيهم، حتى إذا ذهبوا الى البيت نسجوا عليها الخطبة من الذاكرة كأحسن ما يستطيعون . ولا بدّ للطالب من عمل شيء كهذا، فإن المذكرات التى من هذا النمط توشك أن تصبح غير ذات قيمة مطلقا إذا هى لم تُنسج الى شكل مقبول مفهوم . هى فى حينها ذات فائدة إيحائية : توحى كل منها على نقصها الى العقل ما توحى، ويستطيع العقل أن يستجيب لكل من تلك الإيحاءات، لكنها تفقد هذه المقدرة بعد يوم أو يومين، وتصبح أداة حيرة وحسرة للطالب الذى يعلم أنها كانت من قبل ذات معنى ليس فى مقدوره الآن أن يستعيده .

لذلك كان الطالب الذى أخذ مذكرات من هذا النوع فى حاجة ماسة الى أن يبسُطها بأسرع مايستطيع، وهذا يسمى فى العادة "بكتابة" المذكرات، ويحتاج فى الغالب الى زمن كبير. ولما كانت المذكرات بالضرورة لا تفسر نفسها بنفسها كانت نتيجة تأجيلها يوما أو يومين مصيبة طامة. بل إن من المستحب دائما، حتى ولو كانت المذكرات مفهومة الى حدّ معقول، أن يمدّ الطالب فى بعضها، ويأتى هنا وهناك بالحلقات التى تربط بعضها ببعض حتى يصبح على ثقة من أنه لن يخطئ فهم معناها فى المستقبل. وهناك بعد ذلك فائدة أخرى هى أن مجرّد إعادة النظر فى المذكرات يحيي آثار المحاضرة فى النفس ويزيد إذن فى تمكن العقل منها.

٤ — على أن هناك محاضرات كثيرة ليست مجرّد ذكر وقائع يمكن تدوينها على النحو النص الذى كنا بصدد بحثه، بل تحتاج الى تفكير متصل طول زمن المحاضرة. هذا النوع من المحاضرات يتطلب انتباها وجِدّا أثناء الإلقاء، يُنْصت الطالب له وهو يخرج من بين شفتى المحاضر وإلا انعدمت فائدته حينئذ، واستحال استذكاره بعدئذ. فمثل هذه المحاضرات تحتاج الى ضرب من المذكرات يصح أن يسمى تخطيط الهيكل. ليس عند الطالب فيه زمن لكتابة جمل تامة اذا كان سيبقى متتبعا أفكار المتكلم، ومع ذلك فليس يعدم فى العادة القليلَ النزر من كلمات تتخذ شعارا، أو من وقائع محدّدة ملموسة تتخذ دليلا. على أن أمثال هذه المحاضرات يُبذل عادة فى تحضيرها كثير من العناية، واذن فهى ذات خطة معينة تسير عليها

وقد يتفضل المحاضر فيبين هذه الخطة بأن ينبئ المستمعين فى أول المحاضرة عما يريد بالضبط أن يعمله ، ثم يشرع فيعمله . ينبئهم مثلا أنه يريد أن يعالج الموضوع ضمن رؤوس معينة يشرع فى ذكرها ، وقد يذهب وراء ذلك فيذكر لهم تفريعات عن تلك الرؤوس . وقد يُخشى على المحاضر هنا طبعا أن يتحذلق فيُعنى بالتقسيم فوق عنايته بالأساسيات ، لكن الاحتراز من هذا من شغل المحاضر . أما شغل الطالب فهو أن يدون جميع الرؤوس التى يمدّه المحاضر بها ، وأن يذكر تحت كل رأس من التفاريع ما يظن أن معالجة الموضوع تقتضيه . لكن كثيرا ما يؤثر المحاضرون أن يحتفظوا بالتقسيم فلا يُدْلوا به . عندهم طبعا ما يلزم من رؤوس الموضوع وفروعه ، لكنهم يظنون أن إعلان ذلك ليس من جمال الفن ، وفى هذه الحالة يكون من شغل الطالب أن يستخرج لنفسه هذه الرؤوس .

والنجاح فى هذا يحتاج الى مران كثير ، لكنه مران يعود بجزيل الفائدة على من ينفق الزمن فيه ، لأنه يقتضى فى الحقيقة التدرّب على التحليل المنطق . إن الطالب الذى يستطيع أن يقوم بتصنيف مادة محاضرة تصنيفا تحليليا مقاربا قد جاء بما يثبت أنه أستاذ فى صناعته . لكن الطالب الكيّس اذا أراد اكتساب هذه المهارة يبدأ مرانه خارج قاعة المحاضرة ، لأنه لا يقوى على احتمال إفساد المهم من المحاضرات بمحاولاته الأولى الفطيرة . فكما أننا فى تعلم الرماية نبدأ باتخاذ غرض ساكن نرميه ثم ننتقل الى ما يطير ، كذلك فى العمل التحليلى للذكرات ينبغى أن نبدأ بمحاضرة مطبوعة ، ولا ننتقل الى

المحاضرة المسموعة حتى نكون قد مهرنا فى معالجة المطبوع الأطْوَع . ولن تستطيع خيرا من أن تبدأ بقراءة المحاضرات المطبوعة لإمام فى فن المحاضرة ثم تعمل من متنها جدولا بالرؤوس والفروع . خذ مثلا سلسلة المحاضرات التى ألقاها رَسْكِن ذات مرة فى الفن على تلاميذه فى أكسفورد، وهى الآن منشورة فى شكل كتاب عنوانه **عشى النسر** . هذه ذات فائدة خاصة فى غرضك الذى ترمى اليه لأنها حسنة الترتيب جدا، ولأنها أقرب الى القِصر ( فقد اختُصرت قليلا عن الشكل الذى ألقيت عليه بالفعل )، ولأنها تحوى اقتراحات للتصنيف ، ثم هى شيقة جدا فى ذاتها . فإذا شئت مرانا وراء هذا وجدت نِعْم مادة المران فى بعض محاضرات هَكْسِلى العامة ، مثل محاضرتيه عن "الفحم" و "قطعة الطباشير" . ولكى تفهم بالضبط نوع الشىء المطلوب منك فى هذا الصدد قد ألحقتُ لك بآخر هذا الفصل تحليلا من النوع الذى أعنيه وضعته للفصل الرابع من هذا الكتاب . فارجع اذن الى الفصل الرابع فاقرأه واعمل له ما تراه لازما من المذكرات، ثم ارجع الى ذلك التحليل فقارن ما عملته أنت بما تجده هناك .

فاذا حللت بعض محاضرات رسكن وبعض محاضرات هكسلى أو بعض ما تيسر لك من غيرها — إذ ليس من الضرورى التزام المحاضرات الخاصة المذكورة آنفا — فستجد نفسك قد بدأت تفهم ماذا ترتقب فى محاضرة أو مقالة، ولا تلبث أن تصبح وفى استطاعتك الحكم على محاضرة أهى حسنة التبويب أم لا، إذ ليس من النادر أن تجد من المستحيل اكتشاف رؤوس

وفروع مناسبة لعلة بالغة هى أنه ليس هناك رؤوس ولا فروع تكتشف . وستجد نفسك بعد هذا التمرن على تحليل المطبوع من المحاضرات أقدر كثيرا على معالجة محاضرة عادية تلقى على مستمعين ماثلين .

وميزة محاولتك إيجاد رؤوس مناسبة للموضوع أن ذلك يجعلك فى أحسن مواقف الإصغاء للمحاضرة . تأتيها وذهنك مستعد ، بيدك أسئلة معينة تريد لها جوابا ؛ فإنك وقد عرفت طبيعة الموضوع تعجب فى نفسك هل ياترى سينظر المحاضر اليه من هذه الناحية أو من تلك . قد لا تعرف شيئا من تفاصيل الموضوع ، لكنك وقد جئته مستعدا له بوجه عام تكون قادرا على أن تنزل كل واقعة تعرض عليك منزلها من غيرها من الوقائع ومن الموضوع جملة . إن من شغل المحاضر أن يضع نفسه موضع سامعيه ، و يعرض وقائعه فى صورة تتفق مع حاجات مستمعيه الذين هم أمامه ، لكن عمله يكون أحسن أثرا وأكبر فعلا اذا استطاع سامعوه أن يلتقوا معه فى منتصف الطريق . إن على السامع اذا أراد الحصول من محاضرة على أكبر فائدة أن يتحرك و يُشعر نفسه أنه مسئول على الأقل عن نصف ما حواليه من مجهود .

ومما يقال أحيانا إن المحاضرة التى جاد القاؤها وجاد الإصغاء اليها ينبغى أن ينتهى المستمعون منها وفى عقولهم عن الموضوع نفس ما كان فى عقل المحاضر قبيل المحاضرة ، و يعبرون عن هذا أحيانا بقولهم إن المذكرات فى دفتر الطالب فى آخر محاضرة أجيد القاؤها ينبغى أن تطابق المذكرات فى أوراق المحاضر . لكن هذا لا ينتج بوجه من الوجوه . إن المحاضر يستعمل مذكراته

لغرض يختلف تماما عن غرض المصغى ، فقد يضع فى مذكراته وقائع كثيرة تنفع فى الشرح لكنها لا تستحق أن ينقلها الطلاب . قد يكتب المحاضر مثلا فى مذكراته قطعة طويلة يقتبسها من بعض الثقات . ليس يكفى فى غرضه أن يذكر اسم الثقة ورأيه إجمالا فى المسألة ، ولا أن ينثر ألفاظه بألفاظ من عنده ، بل الكلمات نفسها أساسية فيما سيقت له . أما الطالب فله أن يستغنى عن هذا بالاقتصار على ذكر اسم الثقة واسم المرجع الذى توجد فيه الكلمات ، وربما زاد جملة تدل على نوع الدليل الذى احتوت عليه القطعة . قد يأتى المحاضر بصفحة طويلة مملوءة بكلام مأخوذ عن ج . س . مِل . فى حين لا يزيد الطالب عن أن يكتب "منطق مل ، جزء ١ ، فصل ٥ بند ٤ إثولوجيا = علم الأخلاق " .

على أن هناك مواطن ينتصف فيها المحاضر لنفسه . فكلمة أو كلمتان عنده قد تكفيان فى تذكيره بما يريد أن يقوله عن ناحية من نواحى الموضوع قد قتلها علما ، فى حين تقضى الحكمة على الطالب أن يضع فى دفتره عنها عدّة عبارات حرصا على راحة نفسه فى المستقبل . إن مذكرات المحاضر تتكيف فى الواقع بما لديه من معرفة خاصة بالموضوع ، وبالحاجات الخاصة للجمع المخصوص الذى يحاضره ، ثم بخصائصه هو الشخصية . كذلك الطلبة ، لكل منهم شخصية تنعكس فى نوع المذكرات التى يأخذها . حتى طلبة الفصل الذى أجيد تنظيمه توجد بينهم من حيث سابق معرفتهم بالموضوع فروق عظيمة فضلا عن خصائصهم الشخصية ، وهذه كلها يمكن بل ينبغى ان

تنعكس فى المذكرات . على أنه بعد أن يُعمل كل حساب للخصائص وللتعبير عنها يجب أن تبقى هناك بقية أساسية من التشابه بين جميع المذكرات الجيدة الصنعة . إن هناك نوعا من قاسم مشترك أعظم ينبغى أن يوجد فى كل مجموعة من المذكرات . فالنقط الأساسية يجب أن تكون موجودة فى كل منها ، وعلى نفس الترتيب . إن الشخص الماهر البصير بمادة الموضوع اذا امتحن مجموعة من أى ثلاث مذكرات مرضية عن محاضرة معينة ينبغى له أن يستطيع اعادة بناء تلك المحاضرة كما ألقيت تقريبا . أما الطالب فيكفيه أن يستطيع إعادة بناء المحاضرة كما أثرت فيه .

# تحليل الفصل الرابع

١ — نوعا الدراسة — تمثيلية وإنشائية :

( ا ) علاقة الطالب ببيئته :

(ا) يتشربها وتتشربه .

(ب) نتيجة التفاعل : أن يكون فى بيئته كأنه فى بيته .

(ب) تحويل الحقيقة الى ملكة :

(ا) المعرفة من حيث هى طبع ومن حيث هى رَجْع :

١ — ساكنة : محتويات العقل ( تحويل الظاهر الى باطن ) .

٢ — متحركة : النشاط العقلى ( تحويل الباطن الى ظاهر ) .

(ب) نسبية قيمة الحقائق .

(ح) الدراسة التحصيلية — يتوقف معظمها على الذاكرة .

( ى ) الدراسة الانشائية — تقتضى شكلا ما من التفكير .

**(ا) تصريف المعرفة** وتطبيقها على جديد الحالات .

(ب) التفهم .

١ — قدرة محتويات العقل .

٢ — **التمثيل** بدلا من **التحصيل** .

(هـ) طريقتا الدراسة تداخلهما ضرورى .

(ا) فى التمثيل يجب أن يقوم الفكر بقسط ولو قليل .

(ب) فى الانشاء يجب أن نحصل على بعض معرفة جديدة .

(و) ما يفضله الطلاب .

(ا) العاديون من الطلبة — ميولهم تمثيلية .

(ب) أهل التصرف من الطلبة — ميولهم انشائية .

٢ — ابتناء المعرفة :

(ا) منطقة الظنى : التخمين وسمعته السيئة .

(ب) منطقة اليقينى :

(ا) قوانين الفكر المجرّد .

١ — الذاتية (أو العينية) .

٢ — عدم التناقض .

٣ — الوسط الممتنع .

(ب) شروط اتحاد نتيجة التفكير بإخلاص .

١ — معرفة وافية .

٢ — تجرد من الهوى .

٣ — تفرغ العقل .

(حـ) منطقة العمل التخمينى :

(ا) الرجم بالغيب .
(ب) علاقته بالفرض .

(ء) التفكير العملى .

(ا) نوعا الاستدلال الأساسيان .

١ — قياسى (ما يصدق على الجماعة يصدق على الفرد).

١ — سبب يقينية النتائج .
٢ — ميزات الطريقة القياسية .

٢ — استقرائى (اطراد الفطرة) .

١ — سبب عدم يقينية النتائج .
٢ — ميزات الطريقة الاستقرائية .

(ب) التقدّم فى صنع المقدمات أو التنقيب عنها .

١ — عدد المفردات اللازمة للاستقراء الصحيح .

قيمة القواعد العامة وأخطارها .

٢ — الارتباطات الطبيعية بين الحالات .

طبيعة قياس التمثيل واستخدامه .

٣ — استخدام الفكر

(ا) التوفيق بين الوسائل والأغراض من طريق الأفكار .
(ب) الخبط والتفكير التصورى .
(حـ) مكان الذهن وأهميتها .

# الفصل التاسع

## الدراسة الانشائية فى الترجمة والمقالات

---

إن من أحسن أمثلة تطبيق الدراسة الانشائية الترجمةَ من لغة أجنبية إلى اللغة الأصلية. هذه الترجمة تستلزم دائما قدرا كبيرا من المعرفة والحذق يُستخدمان فى حل مشكلة بعينها . ولا أمل فى أن يفهم التلميذ للقطعة معنى اذا كان سيُضطر الى الكشف عن جميع كلماتها من جديد . على أن الطالب العادى سيجد دائما فى الترجمة بعض كلمات غريبة عليه أو لم يسبق له قط أن رآها ، والكشف عن هذه فى القاموس يعطيه من جديدِ المادةِ ذلك القدر الذى يكاد دائما يصحب العمل الإنشائى . فكل قطعة جديدة هى بالضرورة مسألة يسهل حلها أحيانا ، ويصعب أحيانا ، وأحيانا تكون ممتنعة الحل بالنسبة الى علم التلميذ المحدود .

ومن أنفع أشكال التمرين الإنشائى فى المدرسة والكلية وخصوصا فى الامتحانات ترجمة مايعرف عادة بالقطع الغيبية ؛ وهذه معناها تكليف الطالب ترجمة قطعة لم يرها من قبل ، فى ظروف تحول بينه وبين الرجوع الى قاموس أو أى كتاب آخر يمكن أن يعينه على الترجمة . وقد يسمى هذا التمرين ترجمة "بمجرد النظر" . ولما كان كل طالب تقريبا سيواجه اختبارا من هذا

النوع فى وقت ما، كان من المستحسن أن نأتى ببعض ملحوظات عامة على الموضوع مع مثال يوضح كيف ينتفع بتلك الملحوظات .

وأول ما ننبهك اليه من هـذا انه يجب أن تبدأ القطعة مفترضا أن لها معنى : معنى محددا تمام التحديد . فاذا كان ما تفهمه منها يبدو غير مستقيم كان لك إذن أن تثق بأنك فيه على خطأ . قد يصح أن تكون القطعة بحيث تحتمل معنيين ، وقد يلتبس عليك أيهما هو الصحيح ، لكن اذا وجدت أن ما كتبتـه ليس له معنى قط فثق عندئذ بأنك قـد فشلت . فليكن أول مبدأ لك إذن أن تستخرج معنًى مما يعرض عليك ، فاذا استخرجت أكثر من معنى واحد وجب فى الاختيار بينهما أن تحرص على الاسترشاد بالقطعة كلها . يجب أن تجتهد ما استطعت فى أن تعطى كل كلمة معناها الذى تعلمت أنه يلابسها فى العادة ، لكن ينبغى أن تتخذ مبدأً لك أن التوافق بين أجزاء القطعة كلها أهم فى الدلالة على معنى لفظ، مفرد أو مركب ، مما يمكن أن تتذكره عن قاموسك أو أجروميتك .

وهناك سؤال يلقى أحيانا : أيهما خير، الترجمة الحرة أم الترجمة الحرفية؟ ويقصد عادة بالترجمة الحرة التعبير بلغة جيـدة ساسة فصيحة عن معنى الشخص الذى كتب القطعة . والغرض هو أن تُحدث فى رُوع قارئ الترجمة نفس الأثر الذى أحدثه الكاتب الأجنبى فى روع أهل لغته ، فلا تترجم مثلا الكلمات اللاتينية quisque optimus miles بالعبارة الحرفية **كل أحسن جندى** ولكن باللغـة العادية **كل جندى ممتاز** . وقـد خاطب ششرون

فى خطبه أشخاصا معينين سماهم Judices وهذه اذا ترجمت حرفيا قُرئت قضاة، وهى كلمة يفهم منها القارئ العادى معنى غير المقصود، ولذا يفضل كثيرون من رجال الأدب القديم ترجمتها بالمحلفين وإن كان نظام المحاكمة على أيدى محلفين لم يكن معروفا عند الرومان على الصورة المعروف بها فى مثل انجلترا الآن . وفى الألمانية Er steht unter dem Pantoffel معناها الحرفى هو يقف تحت النعل ولكن هذا لا معنى له عند القارئ العربى الذى لا يلبث ان يفهم معنى الجملة اذا ترجمت : هو تحت أمر زوجته .

فالترجمة الحرة أفضل إذن على العموم اذا لم يكن هناك شك قط فى مراد المؤلف بالضبط . لكن قد تعرض أحيانا صعوبة فى معرفة ما اذا كان المؤلف يريد ما يفيده ظاهر كلامه وفى هذه الحالة تترجم القطعة فى العادة حرفيا . وستجد أحيانا اذا قرأت مقالا فيه مقتبسات مترجمة عن مؤلف أجنبى أن بعض تعابير الترجمة يؤتى بعده بنفس الكلمات الأجنبية بين قوسين . هذا معناه أن الكاتب يريد أن يؤكد لقارئه أنه لم يظلم المؤلف فى معناه الذى ترجمه عنه .

لكن هناك نقطا أخرى ينبغى ألا تُغفَل فى الترجمة من حيث هى تمرين، فقد يُصر المدرس على التزام الترجمة الحرفية فى قطعة كى يستوثق من أن الطالب يعرف حقيقة مراد المؤلف كلمة كلمة، إذ ليس من العسير على الذكى فى لغته أن يفهم معنى القطعة إجمالا ثم يعبر عنه فى صورة عامة بفقرة شيقة أو فقرتين يكتبهما بلغة فصيحة ، فتكون النتيجة أقرب إلى حل معنى القطعة

منها إلى ترجمتها . ان الأخذ بقدر معين من الحرية فى سبيل العربية الصحيحة مباح لك فى الترجمة ما دمت حقيقة تعرف بالتقريب المعنى الدقيق للقطعة . وإجمال القول فى هـذا أن يشجع الطالب على الأخذ بالترجمة الحرفية ما دام صغيرا ، فإذا ما أخذ بقسط أكبر من التقدم سمح له بقسط أكبر من الحرية .

وقد يساعدك على معرفة وجهة النظر المثلى أن تتذكر تنبيهات ألقاها أحد كبار رجال اللغات القديمة إلى مساعده فيما يتعلق بتصحيح أوراق الفصل فى الامتحان . قال " ابدأ فى التصحيح بأوراق المسابقة ، فإذا دل أحد المتسابقين على إلمام صحيح بدقائق اللغة فأوله مجالا أكبر فى ترجمته . أما إذا كان إلمامه ضعيفا فلا تدرأ عنه بالشبهات حينما تكون ترجمته حرة " .

ومن أحسن الخطط لك إذا كنت فى امتحان ، وشككت فى الممتحن هل يثيبك على ترجمة أخذت فيها بقسط كبير من الحرية ، أن تضع بين قوسين من آن لآن الترجمة الحرفية للتركيب الذى تصرفت فيه . ولو كان لدى الانسان وقت لكان الإتيان بترجمة حرفية دقيقة بعد ترجمة عربية طليقة رافعا لكل شك ، لكن الوقت فى أغلب الامتحانات لا يسمح إلا بترجمةٍ بيْن بيْن .

وهناك بعض اعتبارات عامة تتعلق بالترجمة بمجرد النظر خصوصا فى الامتحانات نعرضها عليك :

( ١ ) اجعل الوحدة فى ترجمتك الجملةَ لا الكلمة . لاتحاول أن تتذكر معنى كل كلمة كما تجده فى القاموس ، ولكن اجعل السياق دليلا على المعنى المراد من قطعة بذاتها .

( ٢ ) قد يخفى عليك فى جملة معنى بعض الكلمات بالضبط و إن وقفت على معنى الجملة العام ، فخذ فى هذه الحالة بأعم معنى تستقيم به القطعة . إذا فهمت مثلا أن رجلا قد تحرك من مكان إلى مكان لكنك لم تفهم من الفعل هل مشى ، أو جرى ، أو ساق ، أو ركب ، أو جدّف ، أو أبحر ، أو سبح ، فقل إنه **توجه** ولا تزد . إننا إذا ترجمنا Romam Caesar properavit فقلنا **توجه قيصر الى روما** لانحصل على الدرجة العالية التى كنا نحصل عليها لو عرفنا أن propero تفيد **العجلة** ، لكنا نحصل على أكثر مما كنا نحصل عليه لو خصّصنا وقلنا إنه **أبحر** . قد يكون قيصر أبحر أو لم يبحر ، لكنه تأكيدا **توجه**

( ٣ ) لكن تجنب من ناحية أخرى التعميم فيما يتعلق بجزئية أنت على ثقة منها إلا إذا كان ذوق اللغة يتطلبه . أنت تعرف أن العربية[1] اجمالا تفضل المحسوس[2] والانجليزية تفضل المعقول[3] ، لكن بينا يجب عليك أن تجعل هذا نصب عينيك حين تترجم الانجليزية إلى العربية كى تصبغ الترجمة بالصبغة اللازمة ، فليس من الضرورى أن تلزم التجريد فى الترجمة إلى الانجليزية . إننا نعرف بما لدينا من خبرة ما إذا كانت ترجمتنا عربية[4] الأسلوب أو غير عربية ، وإذن فلا داعى لأن نتبع فى هذا قواعد مجرّدة . لكن تعبيرا بالمحسوس يؤتى به فى الانجليزية ، حين يكون أقرب الى العادة التعبير بالمعقول ، يزيد الأسلوب فى الواقع طرافة و يضمن فى نفس الوقت معرفتك المعنى الحرفى للكلمة

(١) فى الأصل اللاتينية والعربية تشبهها فى هذا لكثرة الأخذ بالمجاز الحسى فيها .
(٢) Concrete (٣) Abstract (٤) فى الأصل انجليزية الأسلوب .

المترجمة . وستجد أن جنوحك إلى التعميم الناشئ عن جهلك بمعنى ألفاظ بالذات سيخلع دائما، بفعل قانون من التوازن مُريح ، على نصك الانجليزى القدر اللازم من التجريد .

( ٤ ) ستلقى أحيانا تراكيب فنية وملاحن خاصة تدل عليها كلمات صغيرة ؛ فإذا كانت هذه الكلمات تفصلها عن بقية الكلام فواصل، وكنت لاتفهم لها معنى على حين يستقيم لك المعنى الكلى بدونها ، فالخطة المثلى لك أن تتجاهلها تجاهلا تاما . خذ مثلا bien entendu فى الفرنسية أو mal فى الألمانية . إنهما يكسبان الجملة التى يردان فيها صبغة خاصة يجب أن تبدو فى كل ترجمة بليغة، لكن من الممكن إغفالها فى الترجمة العادية من غير أن يغيرا معناها تغييرا يذكر . واذا علمت أن mal فى الألمانية معناها مرة بمعنى التكرار، كما فى zweimal بمعنى مرتين، كان من سوء الرأى لك أن تُقحم كلمة مرة أينما وجدت كلمة mal . فاذا لم تكن تعرف بالضبط أى صبغة تخلعها هذه الكلمة على الجملة كان طريق السلامة لك أن تُغفلها .

وساضرب لك مثلا أبرز به معنى ما قلناه عن الترجمة بمجرد النظر من حيث هى دراسة انشائية، وسأختار لذلك قطعة فرنسية لأن هذه هى اللغة الأجنبية التى يظهر أنها فى متناول أكثر القرّاء[1]. والمبادئ التى نحن بصددها يمكن ضرب الأمثلة لها من لغة كما يمكن من أخرى، لكن عدد من سيفوته الانتفاع بالمثل المضروب أقل فى حال الفرنسية منه فى حال أى لغة غيرها ، وفى هذا

(١) فى انجلترا .

سيجد الذين يتفق أنهم لم يدرسوا الفرنسية من القرّاء شيئا من الرضا على أى حال.

لقد اختبرتُ بالقطعة المذكورة بعدُ عدّة فصول كبيرة من الطلبة حتى بلغ عدد التراجم التى اطلعت عليها بضع مئات كتبها تلاميـذ فى درجات مختلفة من التقـدّم، وإذن فقـد انتفعت فى التعليقات التى سأوردها على القطعـة بمـا قد وقع فعـلا لأولئك الذين واجهـوها من غير أن يكونوا قـد رأوها من قبل. إن بعض الأغلاط التى وقع فيهـا الطلبة تدل فيما يظهر على درْك وضيع من المعرفة بل من الفطنة، لكن الذين اتسـعت خبرتهم فى تصحيح التراجم الغيبية لن يستغربوا كثيرا أى شىء يقع فى مثل تلك الاختبارات. وفضلا عن ذلك فإن الزلات كلمـا كانت أقبح كانت أصلح لأن تكون منارا ينذر بالأخطار :

M. Jolivet est l'homme habitué à fouler l'asphalte du boulevard. Vous le voyez campé d'un air crâne, comme s'il devait tout subjuguer. Au fond, c'est un bon enfant. Il se fourre toujours dans des aventures hasardeuses dont, heureusement pour lui, son esprit et sa bonne humeur parviennent toujours à le tirer. L'autre, M. Blount, le reporter anglais, juché gravement sur son âne, également armé jusqu'aux dents, empressé à devancer son rival en cancans politiques, lui tend des pièges pour empêcher d'arriver *bon premier*.

La chance les favorise tour à tour, ainsi que vous pourrez, en juger par vous-mêmes, mes chers amis, du moins je l'espère pour quelques uns d'entre vous. Vous décrire les ballets, les retraites aux flambeaux, les panoramas qui se succèdent, me serait impossible, ce sont des merveilles qu'il faut voir et qui tiennent si peu à l'action qu'on pourrait les montrer à part.

بعد أن تقرأ القطعة كلها بسرعة تفهم أنها عن رجلين يسميان بلونت وجوليفيه ، الأول مكاتب إنجليزى والثانى لم يُذكر عن حرفته شيء لكن لنا أن نستنتج أنه أيضا مكاتب إذ هو منافس بلونت . وواضح أن الفقرة الثانية تتحدّث عن مناظر عجيبة كان للمكاتبين اتصال بها ، لكن لعل أخص خصائص هذه الفقرة لأول نظرة استعصاؤها على الفهم .

إذا رجعنا الى الفقرة الأولى جاز لنا أن نعتبر المصدر fouler مما يخفى على الطالب المتوسط ، وإذا فرضنا أنك أنت ذلك الطالب المتوسط فستعرف من غير شك معنى asphalte ، وسيخطر لك أن boulevard كان شيئا يشبه الشارع ، ويؤيدك فى هذا صلة ما بين asphalte و boulevard . جوليفيه متعود أن يصنع شيئا الى أسفلت الشارع ، فلو لم تعلم ماذا كانت حرفته لجاز أن تحتار فى معنى fouler ، إذ هناك أشياء كثيرة جدا يمكن أن يصنعها العمال الى الأسفلت . أما وقد عرفنا أنه مكاتب فإن لنا تمام الحق فى أن نخمن أن fouler معناها يطأ فإن هذا يكاد يكون الشيء الوحيد الذى يصنعه المكاتب الى الأسفلت . وليس فى الجملة الثانية ما يتجهم لنا قليلا إلا كلمتان إثنتان : campé و crâne . رجل يعمل شيئا فى هيئة ما ، ومن حيث إنه يبدو كمن ينبغى أن يتغلب على كل شيء ، جاز لنا أن نحدس غير مبعدين أن الهيئة كانت هيئة صلف وكبرياء ، وربما انتقل الطالب اللبيب من crâne ( = cranium أو جمجمة ) الى فكرة الرأس المنفوخة ويترجمها منتفخا كبرا . فاذا فهمنا campé حرفيا بمعنى ضاربا خيمته صح أن نغيرها الى

المعنى الأعم ونفهم منها قائما أو منتزعا . فلو ترجمت الجملة **تراه قائما على هيئة كبرياء** لما كانت بعيدة جدا عن الحقيقة ولفازت ببعض درجات ، وإن كانت **تراه واقفا هناك منتفخا كبرا** تفوز بدرجات أكثر . ثم Au fond هذه معناها **فى القرار** ، وهى إحدى التراكيب القائمة بنفسها ، وليس تخمين معناها بمأمون العاقبة ، و إذن فالأولى لك إذا كنت تجهلها أن تسقطها بالمرة . إن السياق لا يعين عليها إذ هى بمعزل عن غيرها ، لكن يعوّض عن ذلك أن من الممكن إغفالها من غير أن يكون فى ذلك كبير استلفات نظر ، واذا كتبت ترجمتك فلا تُشر الى أنك قد أسقطت كلمة . إن بعض المدرّسين يُصرّون دائما على أن يترك تلاميذهم بياضا كلما أغفلوا ترجمة كلمة ، وهى خطة مفيدة جدا فى مساعدة المدرس على تصحيح التمارين لكنها ليست مما يشار عليك به إذا كنت فى امتحان .

وفى الجملة التالية تدل aventures hasardeuses على انه قد وقع فى متعبة ، لكن heureusement و bonne humeur تفيدان أن الأمور قد انتهت على خير ، وهو معنى الجملة بالضبط . **لقد كان دائما يقع فى مغامرات خطرة** فيها كفاية ، وإن كان أقرب الى الأصل أن يقال **فهو لا ينفك يزج نفسه فى** . وأول عقبة نلقاها فى الجملة بعدها هى Juché . هى فعل لازم كما قد يدل عليه شكلها ، وأشبه شىء أن يفعله الرجل الانجليزى بوقار على ظهر حمار هو أن **يجلس** . و إذن ففى **جالسا** كفاية ، **وانه كانت جالسا** أحسن . أما الباقى فمعقد . إن عليك أن تتدبر ماذا تظن مكاتبا انجليزيا غاطسا

فى السلاح جاثما على حمار أجدر أن يصنعه الى منافس له . هناك ميل طبيعى الى ترجمة empressé **بمرفوع**، وهـذا وان لم يكن المعنى الحقيق إلا أن المعنى يستقيم به بعض الاستقامة . وخير ترجمة لهـا هى **متلهفا** . بقيت مسألة ماذا هو متلهف على أن يصنعه الى منافسه، وواضح انه لا يتلهف على مساعدته . وتفيد devancer التقدم، واذن تفيـد سبق المنافس فى أمر الـ cancans . و يمكن من السياق أن تخمن بحق أن هذه الكلمة معناها **أخبار** إذ هـذا هو ما يتنافس المكاتبون فى السبق اليه . والكلمة فى الواقع كلمـة استهزاء وأحسن ترجمة لهـا **قيل وقال**، لكن الكلمة الأولى الأعم ستُجْزئ عنك . وقد لا تتذكر أن كلمة piége معناها شَرَك أو فخ ، لكنك تستطيع بسهولة أن تخمن أنها شىء يمنع به منافسه من أن يحرز السبق عليـه . وليس فى ترجمة الجملة حرفيا صعوبة ، و جزؤها الأخير يصح أن يكون إنى **على الاقل أرجوه لبعضه منكم** وإن كان أسلس أن يقال **الى على الاقل أرجو ذلك لبعضكم** .

أما آخر جملة فهى من ذلك النوع الذى يستطيع الطالب أن يأتى بمعنى كل كلمة فيها ثم لا يستطيع مع ذلك أن يفهم لمجموعها معنى، ومن الصعب تصـديق عدد من يحولون بين مثل هذه الجمـلة و بين الصلاحية للفهم بوقوعهم فى الزلة الغريبـة زلة جعلهم كلمـة vous الأولى فاعلا للفعـل **يصف** . إن الطالب إذا ما بدأ الجملة مرة بقوله "أنت تصف" فقد حال بين كل ما يجىء بعد ذلك و بين استقامة المعنى . وكثيرا ما يكون من حسن

الرأى فى جملة مثل هذه لا معنى لها فيما يظهر أن تُكتب كلها بلغة مجردة ، أى كمجرد ترجمة حرفية للكلمات ، وبذلك نحصل على : "أنت لتصف المراقص ، والملاجئ الى المشاعل ، والمناظر التى تتعاقب إياى يكون مستحيلا . إنها من العجائب التى من الضرورى أن تُرى ، والتى تمسك قليلا جدا للفعل حتى لايمكن الواحد أن يعرضها بمعزل" . فاذا ما حكمت العقل فى هذا الخليط من العربى العبيط أمكن الحصول على معنى لا يبعد كثيرا عن معنى الأصل : "إن من المستحيل علىّ أن أصف لك المراقص ومواكب المشاعل والمشاهد التى يتبع بعضها بعضا . إنها عجائب يجب أن ترى [حتى تصدَّق أو تدرك] وهى من قلة الارتباط بالحوادث بحيث يصح أن تُعرض بذاتها" . أى أنها من قلة الارتباط بحوادث الحكاية التى يقصها المؤلف بحيث يمكن أن تعرض مستقلة بذاتها .

## كتابة المقالات

المعرفة شىء والتعبير عما نعرف شىء آخر ، ومع ذلك فالإثنان متصلان لا ينفكان . لسنا نعرف حق المعرفة ما لا يمكننا التعبير عنه بطريقة ما ، حتى لقد درج علماء النفس على القول بأنه لا تأثير من غير تعبير ، أولا طبع من غير رَجْع . أما أن الارتباط الوثيق بين المعرفة والتعبير حق فيتبين لك بالخبرة كلما حاولت أن تُبرز على الورق ما تظن أنك تعرفه . إننا نستطيع إقناع أنفسنا أننا نعرف أمرا ما تُرك هذا الأمر عائما فى عقولنا ، حتى إذا أخذنا نكتبه تبيَّنَّا فيه فجوات لم نكن نشعر بها من قبل . وليس يقف

فضل الكتابة عند كشف هذه الفجوات الداعية إلى الارتباك ، بل هى تشعرنا بما يعوزنا من خطة محكمة يقص بعضنا بها أفكاره على بعض . ولا بد قبل استطاعتنا إبراز ما نعرفه واضحا على الورق من أن نكون أولا قد أحسنّا تنظيمه فى عقولنا . هذا هو العلة فى أن إنشاء المقالات يشغل عن جدارة ما يشغله من مكانة فى عمل الكلية والمدرسة . إنك لن تجد مثالا للدراسة الانشائية خيرا من حال طالب يجلس الى مقال يكتبه ، لأن كل مقال يُستكتب يشمل مسألة ، بل مسألة مزدوجة . اذا أعطِى الطالب الموضوع كان عليه أن يبحث عن أشياء يقولها فيه ، وكان عليه فى الوقت نفسه أن يتدبر كيف يقولها على أحسن وجه .

هذه المسألة المزدوجة فى المقال ستجدها على الراجح مقعدة مثبطة . إن من الصعب دائما أن تفعل شيئين فى آن واحد ، إذ الأغلب أن يشغلك أحدهما فيصرفك عن الآخر . والمدرسون ينزعون فى المدرسة الى تقديم ناحية المبنى على ناحية المعنى ، فى حين أن التلاميذ الذين عليهم أن يكتبوا المقال لا يكادون يجدون مسّ الضيق إلا فيما يتعلق بمادة الموضوع ، يقولون فى أنفسهم لو أننا عرفنا ما نقول لما وجدنا صعوبة فى أن نقوله . وكثيرا ما يوضع التلميذ فى أسوأ موقف ممكن من حيث إنشاء مقاله المدرسى . لقد قال واحد من أحكم المدرسين وأكثرهم خبرة هذه الملاحظةَ القيمة " شتان بين أن يكون عليك أن تقول شيئا ، وبين أن يكون لديك شىء تقوله " ؛ وفى المدرسة كثيرا ما يوضع التلميذ فى موقف من عليه أن يقول شيئا ، وهو موقف

محرج جدير أن يشل التلميذ . أما المدرّس الماهر فسيبذل قصارى جهده ليُسيّر الأمور على وجه يعرف الطالب به أشياء معينة يكون منتظرا منه أن يعرب عن رأيه فيها ، فاذا تم الأمر على هذا الوجه فقد وقف التلميذ فى موقف يغبط عليه : موقف من لديه شيء يريد أن يقوله .

فأنت ترى إذن أن من الخطأ الفصل بين المادة والتعبير عنها ، بين المبنى والمعنى . إنه لا شيء أثقل من الكتابة فقط لأجل الكتابة . فالذى بضاعته الألفاظ فقط يكون عرضة لأن يركب مَركَب السماجة والتقعر ، والذى بضاعته الحقائق فقط يكون عرضة للعجز عن التعبير الواضح الصحيح . ومن غريب الاتفاق أن تقع فى أمريكا وأنا أكتب هذا معركة تجلو هذه النقطة بين مدرّسى المدارس الثانوية ومدرّسى المدارس الفنية انقسم فيها المدرّسون حزبين : مدرّسو الانجليزية فى جانب ، ومدرّسو المواد الأخرى فى جانب . مدرّسو غير الانجليزية ، وعلى الأخص مدرّسو العلوم ، يجدون فيما يظهر أن تلاميذهم لا يستطيعون التعبير عما فى أنفسهم ، وهم تلاميذ فرغوا من الانجليزية فى بعض أدوارهم الأولى وخصصوا كل زمنهم لدراسات أخرى ، ثم الآن يشتكى المشتكون منهم أنهم قد فقدوا مقدرتهم على التعبير . والدواء الذى يقترحه مدرسو غير الانجليزية لهذا هو أن تُعتبر جميع التمارين فى جميع العلوم تمارين إنشاء انجليزية يصححها مدرّسو اللغة الانجليزية ، وهى خطة يراها مدرسو الانجليزية جميلة جدا بشرط أن يكون الآخرون هم الذين يقومون بالتصحيح ، أما هم فيأبون أن يكونوا مجرّد مساعدين لمدرسى

غير الانجليزية . هـذا هو الموقف فى المعركة . وموضع العبرة فيـه واضح : يجب ألا نفصـل فى موضوع بين المـادة وبين التعبـير عنها ، وخير ما يمكن الجمع فيه بينهما هو المقال .

إن فى المقالات مالا يَحتاج فى باب تقديم مادة الموضوع للطلبة إلا إلى قليل جدا من التحضير لا يزيد عن رد فعـلٍ يكون بين الكاتب و بين بعض ما يُقترح عليه . فلو أنك سئلت أن تكتب فى موضـوع مثل " أَحبُّ قصيدة إلىّ " لم يكن عليك إلا أن تقرر بسرعة أى القصائد أحب اليك ثم تصـفها وتشرح بأحسـن ما تستطيع لمـاذا أنت تحبها ؛ فكأن المواد كلهـا فى الواقع معروضة أمامك ، وليس عليك إلا أن تحسن الاختيار من بينها . ومن هذا النوع من المقالات مقالات لام . إن كثيرا منها من غير شك يحوى قدرا مذكورا من معارف فيها شىء من الغـرابة أوردها لام على سـبيل التوضيح ، لكننا نشـعر أنه لم يكلف نفسـه جمع هـذه المعارف من أجل مقالاته تلك ، و إنما كان يستمد من خزائن ذاكرته وتجاربه . لكن قيمة عمله راجعة فى صميمها الى ما أثارته الأمور التى كان يعالجها من رد فعل فى نفسه . ومثل هـذا يصدق تقريبا على جميع ما كتب أولئك الذين يُعرفون جملة بالمقاليين — أو كتاب المقـالات — فى الانجليزية : أديسون ، واستيل ، وجلدسميث ، وجونسون ، وفستر ، ومن إليهم .

لكن كثـيرا ما يُطلب فى المدرسة أو الكليـة نوع من المقال التعليمى (١)

(١) didactic

يكون بعض غرضه التمرين على الانشاء والبعض الآخر تشجيع التلميذ على تحصيل المعارف العامة وعلى أن يثبّت بالمراجعة ما يكون قد حصّله بالفعل . قد يُطلب الى صغار التلاميذ مثلا أن يكتبوا فى **الادوار المالية**، ومعنى هذا أن عليهم أن يعرفوا بطريقة ما ماهو الإذن المالى، وكيف يستعمل، مع أى معلومات أخرى عنه يرونها جديرة بالمعرفة و بالذكر . أما الفصول العليا فتوضع لها مواضيع أعقد من هذه . **فمنشأ مجلس الوزراء** هو فى الواقع تمرين فى التاريخ، و **قناة بناما** تمرين فى الجغرافيا، و**مغفلو شكسبير** تمرين فى الأدب و **تلقيح النباتات** تمرين فى النبات .

فى هذه الأمثلة كلها ليس هناك فى الأمر سر. كل شىء واضح لا التواء فيه فإنك تعرف بالضبط أين تذهب لتحصل على المعلومات التى تحتاجها . قد حُدِّد لك طول المقالة وكل الذى عليك هو أن تأخذ فى طحن المقدار اللازم لها . وليس لشخصيتك أثر كبير فى مثل هذه المواضيع، لكن أثرها لا يمكن قط اطّراحه . فأنت فى موضوع "مغفلى شكسبير" مثلا لا تستطيع أن تتجنب إبداء أرائك الخاصة ولو كانت جميع النقط الأساسية التى عليها الجمهور موجودة ميسورة فى كتابك المدرسى . لكن مجال شخصيتك فى المواضيع الأخرى المذكورة آنفا أضيق من هذا . فى **مجلس الوزراء** و **القناة** منفذ صغير لآرائك السياسية ، لكن **تلقيح النباتات** مطفىء من حرارة الرأى الشخصى . وما المقالات التى من هذا النوع إلا تمارين كتمارين الفصل معقدة بعض التعقيد؛ إنها أقرب إلى أن تكون بيانات للمعارف المكتسبة، ومن طريف الأمر أن

نجد الأساتذة والطلبة فى الجامعات الأمريكية قد بدءوا يتكلمون عن **التقارير** حين نتكلم نحن عن **المقالات** . والمفروض دائما فى هذه التقارير أنها تستلزم قدرا من قراءة خاصة يقوم المقال على نتائجها فيما يقوم، بل التقرير فى بعض الأحوال يكون بالفعل فى شكل ملخص لما قد قرأ الطالب .

وواضح أن هناك مواضيع تصلح لأن تعالج بأى الطريقتين، طريقة الرأى أو طريقة التقرير . هب مثلا أن الموضوع هو الأحلام . إن لك فيه أن تعتمد كل الاعتماد على ما قد جربت من ذلك، فتصف ما قد رأيت وما قد رأى أصحابك من أحلام، وتسرد ما تتذكر من الأحلام المأثورة وآراءك فيما لها كلها من قيمة . قد تذكر يوسف، وسيبيو، وكل من تتذكره غيرهما، ومع ذلك لا يكون مقالك إلا صورة من رد فعل الموضوع فى نفسك . ولك من ناحية أخرى أن تقوم ببحث أولى فى الموضوع، فتقف على ما كتب العلماء فيه، وتقتبس ممن تعتمد عليه منهم، وتنتهى الى قرار عام عن طبيعة الأحلام ومعناها . فالنوع الأول يصح أن يُمثَّل له بمقال روبرت لوى استيفنسن فى الأحلام . وليس هناك فى النوع الثانى مثال قصير لأن الناس لا ينشرون لأنفسهم مقالات من نوع التقرير، إذ هى ليست إلا تمارين قيمتها فى المران الذى تحدثه، لا فى العمل الذى تنتجه .

ونوع ثالث من المقالات يجمع الى حد ما بين عناصر الاثنين الأولين يمكن أن يسمى بالنوع الكلامى[1] أو الجدلى ، وهو عبارة عن بحث مسألة لها

(١) dialectic

جوابان متعارضان . ومن مواضيع هذا النوع المعروفة : هل كان لاستيلاء الانجليز على الهند ما يبرره ؟ هل ينبغى أن يكون للنساء حق الانتخاب ؟ هل المريخ مسكون ؟ وقد لا يوضع الموضوع على شكل سؤال لكن السؤال مندرج فيه رغم ذلك . فلو كان الموضوع هو "أخلاق كرمويل" أو "أعمال ابراهام لنكولن السياسية" فإننا نعرف أن هناك معارضة ضمنية مهما كانت الوجهة التى تتخذها . والعنصر الشخصى له نصيب وافر فى جميع المواضيع الكلامية لكن عنصر البحث لا يمكن إسقاطه ، إذ يجب علينا مهما تكن الوجهة التى تتخذها أن نجمع حججا تؤيدها وتدحض ما يخالفها . ومن طريف مايلاحظ أن الطلبة ينقسمون بطبيعتهم الى فريقين حسب غلبة عنصر البحث أو عنصر الرأى فيهم . والجمهرة العظمى يسيطر عليها عنصر الرأى الشخصى : يشيع فيهم أن ينظر الطالب الى الموضوع دقائق معدودة ويقرر أى الجانبين ينحاز اليه ، ثم يشرع يتصيد الحجج لنصرة ذلك الجانب . وهى طريقة للعمل جيدة من حيث مجرد التمرن على الإنشاء والكتابة . ثم هى مفيدة جدا فى التدريب على المحاماة ، وهذا هو الذى ينظر اليه كثيرون من المعلمين حين يفرضون على طالب نصرة جانب سواء أكان الطالب فى ذلك الجانب حقا ام لم يكن . ويبرر هذا أنه فى الغالب وسيلة الى جعل الطالب يبصر "الجانب الآخر" بصورة أوضح .

أما طريقة البحث فإنها من ناحية أخرى تتطلب من الطالب أن ينظر فى المسألة المطروحة بعقل متجرد عن الهوى تمام التجرد ، فيستخرج جميع

الحجج الميسورة للجانبين كليهما و يزنها كلها باعتناء حتى إذا استنفد الطالب كل ما فى جميع مصادر الاستشهاد من شواهد وازن بين الوقائع كلها ثم قرر الى أى الجانبين ينحاز . وينبغى أن يُعتبر الوصول الى قرار فى الموضوع أمرا تتطلبه الكرامة والشرف . هـذه نقطة ليس توكيدها بذى أهميـة إلا لطائفة قليـلة من الطلبة ، فإن الأكثرية فينا تنزع بها نوازعها الى الوصول فى بدء البحث الى قرار قاطع فإذا وصلت اليه استمسكت به حتى رغم ما يخالفه من شواهد ذات بال. لكن هناك من ناحية أخرى أناس ينزعون الى التردد بين رأيين نزوعا لا يكادون معه يصلون أبدا الى قرار فى أى مسألة جدلية. وليس على أحد جُناح أن يظل طـول حياته معلّقا رأيه فى مسألة كلامية بحتـة مثل هـل كان هملت عاقلا أو مجنونا ، لكن هناك أمور مثل حق النساء فى الانتخاب لا بد لنا فيها من أن نقر على رأى نكون به مع أحد الجانبين ، لأننا سيكون لنا فيها أثر فعلى على وجه ما . ولكى نستطيع أن نقر على قرار حاسم فى الأحوال التى لا بد فيها من الوصول إلى قرار ، يحسن بنا منذ البدء أن نتعود فى جميع المباحثات أن نصل الى قرار ايجابى واضح .

ويجب ألا يخدعك عن هـذا اعتذار بصدق الرغبـة فى أن ترى جانبى المسألة كليهما . إن من حقك أن ترى كل ما يُرى هنالك ، لكن لا حق لك فى أن تجلس تتأمل كلا الجانبين الى الأبد . لقد كان عند قدماء اليونان قانون يحتم على الناخب أن ينحاز الى جانب . كانوا يتوقعون من الناخب أن يتدبر أمر كل من الجانبين تمام التدبر ، لكنهم كانوا بعد ذلك يحتمون عليه أن يعطى صوته إما لهذا

الجانب أو لذاك . ونصيحتنا لك هنا أن تطبق عمليا قانون الوسط الممتنع . ضع نفسك فى موقف محلَّف من المحلفين . إن المحلف عليه أن يقول فى السجين أهو مذنب أم غير مذنب ، وهو واجد من غير ريب منفذا ينفذ منه إن أسعده البخت وكان إيقوسيّا فى إيقوسيا ، لأنه عندئذ يستطيع أن يقول إن التهمة "لم تثبت" . لكن هذا المنفذ ما هو إلا نتيجة حذر الإيقوس وحبهم المنطق . إنهم يعرفون أن السجين إما مذنب و إما غير مذنب ، لكنهم لا يعرفون أيهما . وهم فى بعض الأحوال يعرفون بالفعل أن التهمة لم تثبت على المتهم ثبوتا مرضيا ، فهم لذلك ينفعونه بالشك ، و يدرأون عنه العقوبة بالشبهة . والأخذ بحيلة الإيقوس هذه من أحسن الخطط لك كلما وجدت الأمر يمس مصلحة أحد من الناس ، أما اذا كان الأمر أمر حكم عقلى فليكن لديك من الشجاعة ما تُصدر به الحكم على هذا أو على ذاك . ومن أحسن ما يشدّ أزرك و يبعث القوة فيك أن تجد نفسك مضطرا الى أن تجمع الرأى على شىء . إن الحجج تكتسب حدة ووقعا اذا بلغت مقاما يُتوقع منها فيه أن تؤدى الى رأى حاسم . فما دمت بصدد امر لا يتعلق بمال غيرك ، أو حقه ، أو شعوره ، فإن الواجب يقضى عليك أن تُقْدم على قليل من المخاطرة فى سبيل الوصول الى قرار . قد تكون من غير شك على خطأ فى قرارك ، لكن قرارا خطأ تصل اليه مخلصا بعد الاحتياط فى البحث خير من التذبذب والتعثر بين رأيين . إذن فاختم مقالك الجدلى بملخص وقرار . وليس هناك بأس فى أن تحتفظ برأيك فيما يتعلق بما يكشف عنه المستقبل من دليل ، لكن ينبغى فى آخر مقالك أن تدلى فى جرأة بما تعتقد . على أن الطريقة

التى تسمى بطريقة البحث كثيرا ما تؤدى الى نتيجة آليّة وذلك حينما تُعرض المسألة فى صورة سؤال يتوقف معظم حله على الإحصاء . هب مثلا أن المسألة كانت أيهما أكثر قضاء للزمن فى المدرسة أثناء العام : الطالب الأمريكى أم الطالب الألمانى ؟ ليس فينا فى الواقع من لايعرف قبل بحث الموضوع أن الطالب الألمانى سيكون له السبق ، لكنا مع ذلك نشعر أننا قد خطونا الى الأمام حين نجد بالبحث و بمقارنة جداول الدروس وأيام العمالة فى المدارس أن الصبى الأمريكى يقضى فى المدرسة كل عام من تسعمائة الى ألف ساعة مقابل ١٤٠٠ ساعة يقضيها الصبى الألمانى ؛ و يقضى من ١٨٥ الى ٢٠٠ يوم فى المدرسة حين يقضى الألمانى ٢٧٠ يوما (١) .

على أن البحث ينبغى أن يُقْدم على أكثر قليلا من هذا . ينبغى أن يتجاوز جمع الاحصاءات الى رفع الغطاء عما تحت الاحصاءات من معنى . هب مثلا ان قد طلبت منك مقالة فى **تأثير المدرسة فى نوابغ الرجال** . إنك من غير شك تستطيع أن تُجمع فى الموضوع على رأى ، وأن تؤيد رأيك ببعض أمثلة يتفق أن تكون متذكرها ، لكن الموضوع يتيح لك فرصة فائقة للقيام ببحث صغير . فستنظر أولا فى جميع ما يتفق لك امتلاكه من الكتب التى تبحث فى تراجم الرجال ، لا على أن تقرأها مرة أخرى ولكن على أن تلقى نظرة على المقدمة فى كل ترجمة لترى ماذا تقول فى شأن المدرسة . فاذا ما أتممت بذلك ذهبت إلى أى دار للكتب تتيسر لك فرجعت إلى كتب أخرى كثيرة

(١) مجلة التربية (الأمريكية) ، أبريل ١٩١٤ ، ص ٤٢٨

بنفس هذه الطريقة العَجْلى ، وهذا على الراجح كل ما ستستطيع عمله إذا كانت المقالة جزءا من عملك العادى لأن زمنك لن يسمح بأكثر من هذا . ونتائج حتى مثل هذا البحث الصغير ستحملك على القلق فى الغالب ، لأنك ستجد على الراجح أن ما هو مذكور عن المدارس أقل كثيرا مما كنت تتوقع ، وهذا ينبغى أن يحملك على الحذر من أن تغلو فى توكيد تأثير المدرسة ، لأن انعدام الأدلة قد يشير فى نفسه إلى حقيقة كانت غائبة عنك .

لكن إذا كان لديك زمن وأردت أن تقوم ببحث حقيق فإنك تستطيع أن تتفق وبعض إخوانك فى الفصل على القيام ببحث منظم عن حياة عظماء الرجال . وهذا العمل أيسر مما تظن ، فإن هناك مؤلفا هاما اسمه **قاموس تراجم رجال الأمة** يبلغ اثنين وعشرين[1] مجلدا ويحوى أكثر من ثلاثين ألف ترجمة ، فاذا اقتسمت واخوانك المجلدات استطعتم أن ترتبوا الأمر بينكم بحيث يكون كل منكم مسئولا عن مجلد واحد . وكل ما تحتاجون اليه هو أن تمتحنوا أول كل ترجمة وتُحصوا جميع الحالات التى تجدون فيها ذكرا للمدرسة ، مُلْقين بالا الى نوع ماتجدون أهو فى صالح المدرسة أم فى غير صالحها ، وبهذه الطريقة تستطيعون أن تحصوا عدد التراجم التى لا ذكر فيها قط للمدرسة ، والتراجم التى يدل الذكر فيها على أن المدرسة كانت ذات تأثير قليل فى عظماء الرجال ، أو كانت ذات تأثير حسن أو تأثير سيء . مثل هذا البحث لمّا يقم به من

---

(١) تقع الطبعة الأصلية فى ثلاثة وستين مجلدا ، أكملت بعد بأربعة مجلدات .

الناس أحد ، وإذن فأمامك مجال لبحث تعاونى تجيل فيه يدك قد يفضى الى نتائج نافعة .

وهناك فى الوقت الحاضر نزوع الى التغالى فى إكبار البحث للبحث . إن من الممكن بكثير من الصبر أن تكشف بالضبط عن عدد مرات ورود حرف e فى هملت . هذا بحث ، وهو أيضا مضيعة للوقت . إنه لا مبرر له حتى ولا كتمرين ، إذ من الممكن اكتساب نفس المران عن طريق بحث إن اتفق ولم يكشف عن شىء جديد فإنه على الأقل يؤيد ما هو معروف ، ويجعل الباحث يدرك بوضوح ما كان يعرفه من قبل فى إبهام وغموض عن طريق غيره من الناس . إننا جميعا نعرف إجمالا أن نسبة ما يستعمله ملتون من الكلمات اللاتينية الأصل أكبر من نسبة ما يستعمله ديفو ، لكننا إذا كلفنا أنفسنا تعداد ألفى كلمة نختارها على التسلسل من أى جزء من **الاريوباجيتيكا** ، وألفى كلمة على التسلسل من أى جزء من روبنسن كروزو وصنفنا الكلمات الى : (١) لاتينية الأصل (٢) سكسونية الأصل (٣) غير لاتينية ولا سكسونية ، فإننا نحصل على نتيجة عددية نستطيع منها ، على وجه أقرب إلى الضبط ، أن نقول ما هو موقف إحدى المجموعتين من الأخرى . والنتائج التى من هذا النوع كثيرا ما يستغربها أصحابها ، لأنها تكاد دائما توحى من الحقيقة بما لم يكن يتوقعه قبلها أحد .

وتمرين آخر ينفعك نفعا خاصا فى أول عهدك بالبحث : أن تحقق أو تختبر النتائج التى وصل اليها غيرك . والميزة فى هذا التمرين أنك تملك فيه معيارا

للحكم على عملك أقريب هو من الحقيقة أم بعيد . فاذا جاءت نتائجك مختلفة كثيرا عن نتائج سلفك كان أمامك تنقيب شيّق عن الغلطة الكبيرة التى غلطتها، يصحبه بالطبع ما يشرح الصدر من احتمال أن تكون الغلطة غلطة الشخص الآخر قد كشفت أنت عنها الغطاء .

# الفصل العاشر

## الامتحانات

فى الفصل الأول من الكتاب الثانى من رواية "صديق الطرفين" لِدكنز تجد الوصف الآتى لمعلم مدرسة اسمه برادلى هِدْستون[1] :

"كان عقله منذ صُبح طفولته مخزنا كمخزن البضائع . وكان تنظيم مخزنه هذا بحيث يكون دائما مستعدا لسد حاجة تجار التفاريق[2] — تاريخ هنا ، وجغرافيا هناك ، وفلك الى اليمين ، واقتصاد سياسى الى الشمال ، وتاريخ طبيعى وعلوم طبيعية وموسيقى و رياضيات أولية وما شاكل ذلك كل فى مكانه المهيأ له — هذا التنظيم كان قد أورثه همّا أرهق طلعته . وكان ما تعوده من أن يكون سائلا مسئولا قد أكسبه هيئة من الشك وسوء الظن خير مايمكن فى وصفها أنها كانت هيئة جاثم متربص . وكان وجهه يعلوه نوع من الوجوم لايفارقه : كان وجه رجل بطىء الذهن أو ضعيف الانتباه بطبعه ، قد كد وشقى كى يحصّل ما حصل ، فلما حصله كان عليه الآن أن يحتفظ به . كان

---

(١) لدكنز فى رواياته طريقة فى تسمية الأشخاص بما يدل على طبيعتهم ومن هذا تسمية هذا المعلم (Headstone) .

(٢) تجار "القطاعى" .

دائما بادى القلق مخافة أن يفقد شيئاً من مخزنه العقلى ، فهو دائم الجرد له ليطمئن عليه " .

هذا وصف تهكمى للحال التى يكون عليها العقل اذا أسرف فى الاهتمام بالامتحانات ، لكن لا ينبغى أن يصرفنا تهكم دكنز الى أن نظن أن الامتحانات سيئة بالضرورة . إن من الغلط لا شك أن نذهب مذهب من لا يرى فى العقل إلا مخزنا ، ولا فى المعرفة إلا بضاعة ، سواء أكانا لتاجر تفاريق أم لتاجر جملة . لكن من أصالة الرأى أن نجرد محتويات عقولنا من حين الى حين ، لا لندرك النقص فحسب ، ولكن لنستوثق من أن الموجود منظم خير تنظيم . لقد رأينا أن أحسن طريقة لتذكر الأمور هو أن نظل نقلبها فى العقل من وجه لوجه مستعرضين إياها على مراتبها من الارتباط فيما بينها . ومن الواضح أن هذا نوع من أنواع الامتحان نقوم به ، وهو فى الحقيقة جزء مهم جدّا من تربيتنا .

هذا النوع من العمل يمكن أن يقوم به لنا غيرنا أثناء دراساتنا المنتظمة بامتحانات يعملها لنا ذات حظ من الرسمية قليل أو كثير . إننا نتزع كثيرا إلى اعتبار الامتحانات اختباراتٍ لا أكثر ، وليس هناك شك فى أن هذه هى الوظيفة التى تلقى توكيدا فى الغالب من كل من لهم بالامتحانات اتصال . لكن ليس لنا أن نغفل عن أن الامتحانات لها أيضا وظيفة فى التربية ، وأنها جزء أساسى من تربيتنا يعيننا كثيرا فى دراساتنا إذا أحسن استعماله . وإذا كنت ممن قيض لهم أن تقدموا قط لامتحان ذى بال يحتاج الى تحضير كبير فلا بد

أن تكون قد جربت شيئا كالآتى : يقوم بك قبل الامتحان بثلاثة أسابيع شعور غريب أنك قد بدأت تعرف حقا المادة التى تدرسها ، وأنه لو كان لديك مهلة ثلاثة أشهر بدلا من ثلاثة أسابيع لاستطعت أن تتمكن من المادة كل التمكن . وسبب هذا الشعور أنك قرب نهاية تحضيرك الطويل تأخذ تعيد النظر فى كثير مما عملت قبل ، فتعالج من المادة فى المرة الواحدة أكثر بكثير مما تعودت أن تعالجه حين بدأت التحضير ، وتكون النتيجة أن تضطر الى توسيع نظراتك ، وأن تنظر الى الأمور من ناحية ارتباطها بالمجموع ، وأن تبدأ تلمح المعنى الذى يسرى فى ذلك المجموع ؛ فإذا أخذت هكذا تعرف الأصول العامة التى تقوم عليها المعرفة المفصلة التى حصلتها نزعت مضطرا الى تنظيم معرفتك تنظيما يشعرك بتمكن لم تكن الجزئيات المجردة لتشعرك به .

والتحضير للاجابة على أسئلة يضعها غيرنا هو نفسه نوع من الامتحان نمتحنه أنفسنا . وميزة وضع غيرنا الأسئلة أنه يضطرنا الى أن نحسب حساب أسئلة غير التى تعودنا أن نضعها لأنفسنا . إننا جميعا عرضة لأن نلزم فى دراستنا دربا واحدا فلا ننظر فيها إلا من النواحى التى تروقنا ، لكن إذا أيقنا أن عملنا سيكون موضع اختبار يضع أسئلته من قد لا يروقه من نقط الدراسة ما راقنا لم نجد بدا من توسيع جولتنا و بذل الوسع فى تقدير الأهمية النسبية للحقائق غير ناظرين قط الى هوانا وما ينزع بنا اليه .

والامتحانات من حيث هى اختبارات لها طريقان . فبعض الأسئلة لا يقصد به إلا اختبار ما إذا كان الطالب يعرف أمورا معينة ، والنكتة فيه

هى هل يقدر الطالب على إبراز ما قد تعلم . هذا هو النوع الأدنى من الامتحانات، لا يرتفع مستواه عن مستوى الاختزان الآلى والجرد العقلى المنسوب الى برادلى هدستون . لكن هناك أسئلة أخرى توضع بقصد حمل التلميذ على تطبيق ما يعرف، فإن الطالب قد يعرف كل الوقائع اللازمة لحل مسئلة ما ويعجز مع ذلك عن حلها ؛ أما اذا هو استطاع حل المسألة فقد أثبت أنه يعرف الوقائع التى يتوقف عليها الحل . فكأن أسئلة الامتحانات ينبغى فيما يظهر أن تكون كلها بحيث تتضمن مسائل تحل، لأن التلميذ إذا استطاع تطبيق المعرفة كان ذلك دليلا على وجودها عنده .

لكن فى الناس من يشعر أن بعض التلاميذ قد تكون لديه المعرفة من غير أن تكون لديه المقدرة على تطبيقها، وأنه ينبغى إذن فى كل امتحان أن يكون من بين الأسئلة عدد معين يُنظر فيه الى الذين أخلصوا فى تحصيل معرفةٍ لا يحسنون تطبيقها . وحجتهم فى ذلك أن الامتحان يصح أن يختبر به اجتهاد الطالب كما تختبر به مقدرته . ولسائل أن يتساءل ، وله العذر، عما اذا كان هناك فائدة فى تحصيل معرفة نعترف بالعجز عن استخدامها ، لكن هذه مسئلة يقع عبء حلها على المسئولين عن وضع الامتحانات ، أما همّنا فى هذا الكتاب فمنصرف الى كيف نعين الطالب على أن يُحسن معالجة الامتحانات كما هى . ولا يكاد يكون هناك شك فى أنك ستواجه ضربا من ضروب الامتحان يوما ما ، لذلك كان من مصلحتك أن تنظر فى كيف تستطيع اذا واجهك امتحان أن تحضر له أحسن تحضير .

(١) وأول ما ينبغى عليك فى ذلك أن تعرف بالضبط أكثر ما يمكن أن تعرفه عن طبيعة الامتحان الذى ستواجهه . إن ازدراءك الامتحانات وقصرك التفاتك على دراساتك شيء لطيف اذا نظرت اليه من ناحية واحدة. إننا اذا اتبعنا أحسن الطرق فى تحضير مختلف المواد كان لنا الحق فى أن نتوقع أن يجئ الامتحان متفقا مع تحضيرنا له ، وفى أن نشكو إذا جاءت نتائج الامتحان بعد ذلك على غير ما نشتهى . كل هذا يكون حقا وعدلا لو جاءت الامتحانات وفق المثل الأعلى لها . لكن الأمر ليس كذلك لسوء الحظ وإذن فمن مصلحتك إن كان يهمك أن تمر فى امتحان ما أن تتعرف ظروفه بالوسائل الناجعة . إن التحضير لامتحان غير موضوع على أحسن الأسس قد يتعارض بعض الشيء مع طريقتك فى التحضير وقد يلجئك الى أن تحيد قليلا عن مثلك الأعلى ، لكن القاعدة هى أن من الممكن الجمع بين التحضير الحسن لامتحان معين وبين خطة مرضية تتمكن بها من المواد المدروسة . إن الشيء الكثير يتوقف على ما اذا كان الامتحان امتحان مسابقة أو مجرد امتحان مرور . فاذا كان الذى عليك هو أن تبلغ مستوى تمر به مرورا وسطا أمكنك فى العادة أن تصل الى ما تريد من غير أن تغير خطة دراستك تغييرا ذا بال . مثل هذه الامتحانات يمكنك "أن تأخذها وأنت ماش"، أى يمكنك أن تتابع دراساتك على طريقتك المعتادة حتى اذا حان الامتحان لم تحتج قبله إلا إلى صقل قليل تصقل به ما عندك . أما امتحانات المسابقة التى لا بد لك فيها من أن تعتصر من الممتحنين كل درجة ممكنة فستضطر على الراجح فى التحضير

لأحدها الى أن تسلك فى الدراسة مسلكا خاصا يبعدك عن أن تدرس العلوم لذاتها .

ووضع الامتحان هكذا فى المكان الأول هو فى ذاته أمر ردئ من أساسه . إن الامتحان ينبغى أن يكون وسيلة لا غاية ، فإذا غلب امتحان آخر السنة على جميع عمل السنة ، وتكيف به العمل العادى فى مدرسة ، كان فى الأمر خلل وكانوا يحاولون وضع السقف قبل الجدار . فالمبدأ من وجهة التربية مبدأ غير سليم . أما فى حال امتحان مسابقة يتوقف على نتيجته نيل مجانية أو وظيفة إدارية أو غير إدارية فالأمر فيه ليس أمر تربية مطلقا ولكن أمر اقتصاد .

على أن امتحان المرور العادى الذى يكون فى آخر العام فى مدرسة أو كلية يستحق من عنايتك ما يجعلك تحيط بطبيعته تمام الإحاطة . لقد لقيت أمثلة كثيرة من طلبة ناشئين كانوا يعملون عمل عام ينتظر منهم فى آخره أن يدخلوا الامتحان المتوسط لجامعة لندن ثم هم لم يبحثوا قط عما يتطلبه ذلك الامتحان فى مختلف المواد . ولم يكن هذا منهم ناشئا عن إكبار من شأن دراسة قد أحسن توجيهها ولا عن احتقارٍ للتقيد بالامتحان الصرف ومطالبه ، وإنما كان راجعا الى تهاون مطلق وقلة اهتمام . فكان هؤلاء الناشئون يعملون عملهم يوما بعد يوم كما يفرضه معلموهم ويظنون أنهم بعد ذلك فى غير حاجة الى شىء . وأول ما كان ينبغى على هؤلاء عمله أن يحصلوا على نسخة من المنهج فى كل مادة من المواد المطلوبة منهم ويعرفوا منه المضمار الذى كان عليهم قطعه فى دراساتهم أثناء العام .

(٢) إن عليك فى جميع الأحوال التى يمكنك فيها الحصول على منهج للعمل مطبوع أن تقارن بينه و بين الكتب التى تدرسها . فاذا كان فى المنهج شىء ليس فى فهرس كتابك ولا فى دليله وجب عليك أن تجعل تدارك النقص من همّك . وهذا ضرورى فى حال المصطلحات الفنية على الأخص. وسيكفيك على الراجح اذا كنت فى فصل تدرّس له تلك المادة أن تأخذ مذكرة بأى شىء مثل هذا يكون قد سقط من كتابك ، وتجعل هذه المذكرة بعين منك أثناء العام الدراسى حتى إذا لم ترِد المعلومات الناقصة فى مذكرات محاضراتك كان عليك أن تخاطب معلمك فى أمرها قبل الامتحان بزمن معقول .

(٣) وهناك امتحانات كامتحانات المجانية على الأخص وبعض الامتحانات العليا للسلك الادارى ليس لها منهج مطبوع وإنما يجد الطالب نفسه أمام عبارة مقتضبة تخبره أنه سيمتحن مثلا فى الانجليزية واليونانية واللاتينية والرياضة والطبيعة . فى مثل هذه الأحوال يكون من الممكن عادة الحصول على نسخة من الامتحانات السابقة، فإذا استطعت أن تحصل على أسئلة السنين السابقة لتاريخ امتحانك استطعت أن تكوّن رأيا نافعا فى طبيعة الامتحان ومداه . لكن استخدام الأسئلة القديمة يحيط به كثير من سوء الظن لعل له مايبرره . والاعتراض الذى يعترض به عادة على استخدامها هو أن الذين يسلكون هذه الطريقة يحكّمون الامتحان فى الواقع تحكيما كبيرا فى أمر التربية. لكن هنا أيضا ترِد نفس الاعتبارات التى وردت لمّا نظرنا فى أمر الامتحانات

عامة . لو أننا كنا بصدد اختبار لطلبة الفصل أو بصدد امتحان عادى لا منافسة فيه إذن لما كان هناك شك فى أن دراسة الأسئلة القديمة أمر غير مستحب . لكن حيثما توجد المنافسة يجب أن توجد مساواة فى الميزات . إن الطالب الذى يستعين بالأسئلة القديمة من بين طالبين يحضّران لامتحان واحد تكون له ميزة كبرى على صاحبه، وهذا هو السبب فى أنهم فى بعض الامتحانات يبذلون كل جهد لمنع نشر الأسئلة أو توزيعها، لكن نتيجة هذا فى العادة هو أن بعض من لا يتورعون يحصلون على الأسئلة القديمة ويزون غيرهم بغير حق . فالأقرب الى الإنصاف من كل وجه أن تُنشر الأسئلة ليستوى الجميع فى إمكان الانتفاع بها .

فإذا سلمنا أن الاستعانة بالأسئلة القديمة له ما يبرره كانت المسألة بعد ذلك هى كيف يمكن الحصول منها على أكبر فائدة . إن الطلبة أحيانا يقعون فى غلطة ذات بال وذلك أنهم يلقون نظرة على الأسئلة القديمة ويقول أحدهم لنفسه "نعم أنا أستطيع الاجابة على ٢ و ٣ و ٥ و ٦ و ٩ بغير مشقة، وعلى ١ و ٧ إجابة متوسطة، أما ٤ و ٨ فلا أستطيع أن أجيب عليهما مطلقا" . وليس هناك فائدة فى هذا الحكم الفطير، إنما المطلوب أن تجلس وتجيب على الورقة جملة كأنك فى الامتحان . ومعنى هذا أنه يجب أن تفرد للإجابة ثلاث ساعات أو غيرها حسب الزمن المحدّد تجلس فيها وتجيب على الورقة كأن الممتحن معك فى الغرفة، فإن فعلت تعلمت كثيرا عن هذا الطريق . ولا يكاد يكون هناك شك فى أن اول ما سينكشف لك من ذلك هو أن

ما كنت تظن أنك تستطيع «خبطه» بسهولة فيه من صعوبة المراس أكثرُ كثيرا مما كنت تتوقع . ثم ستجد على الراجح أنك قد أخطأت حساب الوقت بحيث تجد نفسك فى آخره مضطرا الى الاستعجال فى أمور تعرف أنت أنها مهمة . وحقيقة الأمر هى أن الامتحانات و إن كان مفروضا أنها تختبر فطنة الطالب لاتختبر فى الواقع إلا مقدرته على الكتابة فى الامتحان . إن الكتابة فى الامتحان صنعة كغيرها ، ولابد من تعلمها . فالخبير بالإجابة فى الامتحانات يستطيع أن يظفر من حُسن تقدير الممتحنين بما لا يمكن أن يظفر به آخر يعرف عن الموضوع مثل ما يعرفه منافسه ولكن لا خبرة له بالامتحانات . والنقطة التى يهمك أن تتذكرها هى أنه اذا استوى طالبان فى الخبرة بالإجابة على الامتحانات فأقربُهما الى الفوز مَن كانت الأسئلة التى اكتسب خبرته عن طريقها أشبه بأسئلة الامتحان المقصود . وفيما سبق كفاية للدلالة على أهمية التمرن على الإجابة فعلا على أسئلة من نفس النوع المرجح وضعه ، بحيث يكون ذلك فى نفس الظروف التى ستسود فى الامتحان الحقيق .

( ٤ ) هناك نصيحة تلقى أحيانا الى الطالب أن يدرس شخصية الممتحنين وهى أقرب الى الاعتراض من نصيحة الاستعانة بالأسئلة القديمة . ويجب أن يلاحظ أن الاعتراض هنا آت من الناحية الخلفية ، إذ ليس هناك شك فى فائدة وقوفك على خصائص ممتحن سيضع الامتحان ويصحح أوراقه . والمسألة هى : هل يحق للطالب أن يبحث عن مثل هذا حتى اذا عرفه استغلّه ؟ ولعل أوسط حل لهذه المسئلة أن يعتبر مباحاً استغلال أى شىء عن الممتحن

قد نشر للجمهور، ونظرة تلقيها على **الدليل المصرى** أو **الدليل الانجليزى** قد تكشف لك عن ملحوظة أو اثنتين منشورتين للناس أجمعين . فإذا كان الممتحن قد أخرج كتبا فى موضوع الامتحان فليس من شك فى أنه لاجُناح عليك أن تنظر فيها وتعمل بكل ما يستوحيه ذكاؤك منها .

(٥) على أننا نقترب من منطقة الخطر الصحيح حين نبدأ نحسب ارجحية ورود أسئلة بعينها فى امتحان بعينه، فإننا هنا نُدخل عنصر المجازفة : نخمن ونؤيد تخميناتنا بانتباه خاص نوجهه الى الضرب من الأسئلة الذى نظن أنه سيوضع هذا العام . وقد عُنى بعض المعاهد التى تغلو فى التحضير للامتحانات فأعد جداول تبين درجة احتمال ورود أسئلة معينة فى امتحانات معينة ، فمقدار ما للسؤال من أهمية حقيقية أمر تافه عندهم بالنسبة لحداثة وروده فى امتحان . والطالب المخلص يحسن الى نفسه إذا أهمل فى اطمئنان وثقة أمثال هذه الاعتبارات كل الإهمال . إن عليه أن يكون دائما مستعدا لأى سؤال من الأسئلة "المحفوظة" سواء أكانت مما ظهر هذا العام أم مما لم يظهر منذ عشرة أعوام ، فإن من لوازم استعداده الصحيح للامتحان أن يستطيع معالجة أى سؤال من هذه الأسئلة المحفوظة إذا ورد . أما الفذ من الأسئلة فليس التحضير له ممكنا ولا مستحبا . وقيمة أمثال هذه الأسئلة راجعة الى اختبارها ما عند الطالب من مقدرة على معالجة ما يأتيه مما لم يكن له فى حسبان .

(٦) وقد يكون من المفيد الإدلاء هنا ببعض ملاحظات على الإجابة الفعلية على ورقة الأسئلة فى قاعة الامتحان. وليس هناك شك فى أن ما سنورده سيبدو للطالب الخبير تافها بسيطا، لكن لابد لنا فى ذلك من النظر الى من هم أقل منه خبرة . وإذا سلمنا بأن الغرض المباشر للطالب هو أن يبتر من الممتحن أكثر ما يمكن من الدرجات لم يكن لنا بد من أن نأتى الأمر من الناحية المتطامنة المتواضعة، ناحية الفائدة العملية، فننظر فى أحسن الطرق إلى تحقيق ذلك الغرض .

(١) تعال الى الامتحان بجسم ودماغ مستريحين عن الراحة :

هذه قاعدة يجد أحاسن الطلبة أكبر المشقة فى اتباعها . إن من الطلبة فريقا لا يجد صعوبة فى تجنب ما يتبع السهر الطويل ليلة الامتحان من اختلاط ذهنٍ وتشوش مخ، لكن طالبك المتخوف المتلهف يكاد يستحيل إقناعه بأن من الحمق أن يحشر فى ذهنه بعض حقائق أخرى قليلة مضحيا فى سبيلها بمتانة أجوبته كلها . ولا يغرنك ما تسمعه عادة من الطلبة من أنه لولا انكبابهم على المذاكرة الى السحر ما استطاعوا أن يجيبوا على هذا السؤال أو على ذاك . قد يقع لطالب من غير شك أن يقرأ فى آخر سهرته أجوبة بعض الأسئلة التى تأتيه بالذات فى الصباح، لكن هذا أولا لا يقع إلا مصادفة فلا يمكن التعويل عليه، فى حين أن الفتور العام وتشوش الذهن واقعان على التحقيق. ثم إن المصادفة لن تسعد إذا أسعدت إلا فى سؤال أو سؤالين على الأكثر، فى حين أن التعب والإعياء سيبدو أثرهما فى الأجوبة كلها . إذن فمن حسن

الرأى لك أن تبكر ليلة الامتحان بالنوم، وأن تكون بمكان الامتحان قبل موعد ابتدائه بعشر دقائق على أقل تقدير.

**(ب) تدبر كل شيء ما عليك أن تأخذه معك فى الصباح الى قاعة الامتحان** : إن من الامتحانات ما يعطى الطالب فيه كل شيء فى قاعة الامتحان، لكن من حسن الرأى لك ولو أعطوك الحبر أن تأخذ قلمك معك. والقلم الرصاص نافع دائما، كما إن من المستحسن إذا كان عندك امتحان عملى من أى نوع أن تأخذ معك كل ماهو مسموح به من الأدوات، فكثيرا ما يجد الانسان أن أدواته التى ألفها تزيد فى ثباته فى الامتحان. على أنك مهما نسيت فإن هناك شيئا يجب ألا تنساه : ساعة مضبوطة تكون معك. إن الساعة فى قاعة الامتحان لا تكون دائما بمرأى من جميع الطلاب، وأحيانا تكون غير مضبوطة، ومن الواجب عليك لنفسك ألا تعرضها قط لخطر اكتشافك فى آخر الوقت أنه لم يبق إلا ربع ساعة حين كنت تظن أن لديك نصف ساعة. إن الساعة — الساعة المأمونة السير — جزء أساسى من عدتك فى غرفة الامتحان.

**(حـ) اقرأ ورقة أسئلتك كلها ولاحظ ما اذا كانت مطبوعة على الجانبين** : إن قليلا من الطلبة من يقرأ أوراق الأسئلة بشيء يشبه ما تستحقه تلك الأوراق من عناية. وكثيرا ما يحدث لهؤلاء أن يغادروا الامتحان مغتبطين فرحين ثم يكتشفون وقد حيل بينهم وبين الأوراق

أن قد كان على الجانب الآخر من الورقة بعض تنبيهات مهمة. وسبب هذه الغلطة الشائعة ليس ببعيد؛ فالأسئلة طويلة، والوقت يجرى، ولا بد من توفير الوقت بكل وسيلة، فيأتى الحمق من الطلاب فيبدأون التوفير من الناحية الغلط. ليتدبرْ هؤلاء ماقاله أحد كبار الجراحين لمساعد له كان يتململ خوف فوات الوقت: "إن الجراح فى الحالات التى من هذا النوع ليس لديه وقت للاستعجال".

ويتصل بهذه القاعدة مسألة ما إذا كان خيرا للطالب أن يبادر بقراءة الورقة كلها قبل البدء فى الاجابة على أى سؤال، أم أن يشرع حالا فى الإجابة على أول سؤال يقدر عليه. ومن الناس من يحتج بأن قراءة الورقة كلها تفتّ فى عضد الطالب فلا يُحسن الإجابة على ما يعرف، للصدمة التى تصيبه حين يرى مقدار ما لا يعرف. وإذا كان من الواجب التسليم بأنه ليس بين الوثائق ما هو أشد توهينا للطالب العادى من صحائف الأسئلة فى الامتحان، فإن من التشبه بالنعام فى ملاقاة الشدائد أن يتحاشى الطالب رؤية صعوبات الامتحان أطول زمن مستطاع. إن كل ذى خبرة بالامتحانات يخبرك أن الأعصاب فى بدء الامتحان تكون فى حال لا تكاد معه تطيع أوامر المخ ولو كان المخ عارفا بالضبط ماذا يأمر، والوقت الذى يقضيه الطالب فى دراسة الورقة جملة يمد للأعصاب لتستقر وتطمئن إلى العمل السوىّ المتصل. على أن كل من عنده أدنى خبرة يعرف أن رؤية ورقة الأسئلة تكاد دائما تشل من الطالب فى أول الأمر فيظن أن الإجابة عليها مستحيلة، وأن السقوط

ينظر اليه وجها لوجه ، فالوقت الذى يقضيه الطالب فى تأمل الورقة يفسح لهذا الشعور مجالا كى يزول ، إذ قلّ أن يكون فى أوراق الأسئلة ورقة لايكون فيها متكأ حتى لغير الأكفاء من الطلاب . والسبب النهائى فى وجوب قراءة الطالب جميع الأسئلة قبل أن يخط فى ورقةٍ بقلم أنه إذا لم يفعل كان من المستحيل عليه العمل بقاعدتنا التالية .

**( ٤ ) ضع خطة عامة للزمن الذى تستطيع أن تخصص لكل سؤال من الأسئلة التى تريد الاجابة عليها .** لكن يجب ألا تتبع فى هذا قاعدة عمياء . إن ثمانية أسئلة فى ورقة زمنها ساعتان تعطيك بالراحة ربع ساعة لكل سؤال غيرَ تاركة وقتا للمراجعة ، لكن من حسن الرأى دائما أن تترك بضع دقائق تعيد فيها قراءة الأجوبة قبيل تسليمك ورقة الاجابة .

وإذا كانت الورقة زمنها ثلاث ساعات كان هناك عشرون دقيقة لكل سؤال ويبقى عشرون دقيقة للمراجعة ، لكن إذا كان أحد الأسئلة يتطلب تحليلا معقدا لكتاب من كتب الأدب المأثورة فى حين أن سؤالا آخر يقنع بسرد أسماء اثنى عشر مؤلّفا فقد دخل فى الأمر عامل جديد . على أنه لا ينبغى حتى بعد توزيعك الوقت بين الأسئلة توزيعا تقريبيا سريعا أن تتقيد أكثر من اللازم بذلك التوزيع ، فقد يتبين عند ممارسة سؤال معيّن أنه أصعب كثيرا مما ظننت . عندئذ يكون خيرا لك أن تتركه ناقصا وتنتقل الى الذى بعده تاركا فراغا كافيا لأن تكتب فيه بقية الجواب إذا تحقق أملك وتبيّن

أن من بين الأسئلة الأخرى سؤال يعيد الأمر فى نصابه بأن يكون أسهل فى ذاته مما تخيلت .

على أنك إذا وجدت أن الرجوع الى تتميم ذلك السؤال غير ممكن فلن تكون قد خالفت طريق الحكمة بتركه ، وذلك لأمر سأقوله الآن مخالف لما عليه الناس . إن جميع كتب الأخلاق عندنا تكرر وتردد على مسامعنا أن التفرغ فى الوقت الواحد لشىء واحد نتقنه هو القاعدة الصحيحة للحياة ، والطريق الفرد الى النجاح . ولست أريد أن أنكر صحة هذا على وجه الإجمال ، لكنه لا ينفع فى الامتحانات . فإننا إذا تركنا الناحية الخلقية جانبا واقتصرنا على النظر فى خير الطرق لأن نبتز من الممتحن أكبر ما يمكن من الدرجات وجدنا أن نصفى جوابين خير فى الامتحان من جواب واحد تام[1] . إن هناك شيئا من الحكمة فى ابتياع المرأة الارلندية رطلها الشاى على أوقيات لأنها تحصل على "طبة الميزان" فى كل مرة .

إن أول ما ينبغى أن نتذكره فى هذا الصدد أن الممتحن — اللهم الا فى الحساب وفى واحد أو اثنين من العلوم الكمية المضبوطة التى لا تنطبق عليها هذه القاعدة — يندر جدا أن يعطى الدرجة الكاملة لأى جواب مهما كان جيدا ، فى حين يفوز نصف الجواب بنصف الدرجة بسهولة طبقا لما يقتضيه العدل فى الظاهر . إن الممتحن يشعر اذا أصاب الطالب فى بعض ملاحظات كتبها فى موضوع أن عليه أن يثيب الطالب على ما كتب ، وذلك الثواب

(١) إلا فى بعض العلوم كما سيجىء .

يكون فى العادة أكبر مما يناله الطالب لو أنه أنفق نفس الزمن فى تجويد جواب متوسط وتحويله الى جواب ممتاز، فإن كل طالب لا بد أن يكون قد لاحظ أن الابتداء فى جواب يكون فى العادة أسهل كثيرا من الانتهاء . إنك تتذكر الوقائع المهمة الكبيرة بسهولة وهذه تنال بحق معظم الدرجات، أما التفاصيل الدقيقة فإدراجها يتطلب من المعرفة ومن الزمن ومن الحيلة أكثر مما يكون دائما ميسورا لك . إنك تستطيع أن تسكب وعاء من الشهد فى دقائق بل فى ثوان قليلة، لكن إذا كان لا بد من تفريغ كل مافى الوعاء قبل أن تحصل على الأجر كاملا كان الأرجح فيما يظهر أن الزمن الاضافى يمكن صرفه فيما هو أربح . إذن فاستوثق، إذا كانت هناك أسئلة إجبارية، من أنك لم تترك منها سؤالا لم تعالجه حتى ولو كنت تشعر بالعجز عن الإتيان بجواب تام صحيح .

وقد يكون من الخير أن نزيد على ما تقدّم أن هذه الاعتبارات إنما تنطبق فى صميمها على الامتحانات العامة التى تتولاها هيئات خارجية، أما امتحانات الفصل والامتحانات التى يقصد بها اختبار المقدرة أكثر من اختبار مجرد المعرفة فإن لها معايير أُخَر، فقد يكون الجواب الواحد الفائق معادلا عند الممتحن أى عدد من أنصاف أجوبة متوسطة الصحة . وإذن فعليك أن تحسب حساب نوع الامتحان الذى أنت فيه وتقرر قبل البدء فى الإجابة أى الأمرين أنت معوّل عليه : أعلى طلاء رقيق من المعرفة تنشره، أم على الجهد تحصره فى ما تجيده حقا، ضاربا صفحا عما عداه .

هـ — اذا كان فى الامتحان تخيير فاختر منها تلك التى تثق تماما من أنك تعرف جوابها

هذه قاعدة أخرى يجد الطلبة من الصعب جدا اتباعها، بل فى استطاعتك أن تتهمنى فى وضعها بالتناقض. فى استطاعتك أن تقول إنها لاتتفق وما ورد فى ء، فإنى الآن أقول إن سؤالا محكم الجواب أجدى على الإنسان من سؤال لم يحكم جوابه. لكن الحالتين غير متناظرتين، فقد تكون لاحظت فيما جربت أنك حين تكون فى شك من سؤال لا تلبث أن تتبين فى الكثير الغالب أنك تجهل ما كنت منه فى شك، والجواب الذى تكون فى شك منه يحتوى فى العادة أمورا تود لو أنك لم تقلها، وهذه وأمثالها هى بالضبط التى تخفض النسبة المئوية للدرجات. إن هناك أغلاطا لايقف أثرها عند عدم نيل الدرجات بل يتعداه الى استقطاع درجات يكون الطالب قد نالها فى مواطن أخرى عن جدارة واستحقاق. إن الممتحن اذا رأى جوابا نصفه صواب ونصفه هراء يميل الى أن يقول فى نفسه "إن الغبى الذى يقع فى بعض جوابه فى مثل هذه الأغلاط يغلب ألا يكون فاهما ما اتفق له من الصواب". لذلك ينجلى الأمر فى الغالب عن أن الجواب الذى نصفه خطأ ونصفه صواب لاينال خمسين ولكن خمسا وعشرين فى المائة فقط من الدرجة. وقد لايكون هذا متفقا تماما والعدل، لكننا هنا لسنا بصدد الكلام عن العدل ولكن عن كيف نكسب الدرجات. وخير طرق كسب الدرجات أن نختار الأسئلة التى نكون واثقين من جوابها.

ثم إن من المجدى عليك أن تتأمل هذه النقطة : إنك كلما صعب عليك السؤال ازددت نزوعا الى التكبير من أهميته . لكن الذى يبدو لك سهلا قد يكون فى نظر الممتحن أهم من الذى يعسر عليك . إنهم فى بعض الامتحانات يضعون الى جنب كل سؤال عدد الدرجات التى خصصت له ، والطلبة فى مثل هذه الأحوال يدهشهم عادة أن يجدوا درجات عالية قد خصصت لأسئلة يرونها أسهل من أسئلة أخرى درجاتها أقل كثيرا من الأولى ، وهذا ينبغى أن يشد من أزرك فى العزم على اختيار تلك الأسئلة التى تبدو أقرب ما يكون الى مقدورك .

(١)

**( و ) انه لكل سؤال نكتة مقصودة . هذه النكتة يجب أنه تكتشفها قبل أنه يكون هناك فائدة فى محاولتك أى اجابة .**

لاشك أن الأسئلة كثيرا ماتوضع مشوشة غامضة ، وقد لا تكون ذات نكتة فى الحقيقة ، لكنها كلها أريد بها أن تكون ذات نكتة ، وعلى الطالب ان يبحث حتى يجد النكتة المقصودة . وليس هنا موضع التأفف من الأسئلة الرديئة الوضع ، إنما الأقرب الى غرضنا أن ننظر فى كيف نحسن معالجة أمثال هذه المضايقات . إذا كان السؤال محتملا معنيين فإن عليك أن تختار أحدهما وتجيب عليه كأنما هو المعنى الوحيد المقصود ، لكن عليك أن تنبّه إلى الصعوبة التى لقيتها ، وإلى أنك قد افترضت أن المعنى الذى اخترته هو المعنى

(١) أى نقطة مهمة .

الصحيح . ومما ينفعك تذكره أن الممتحن يميل الى التساهل اذا كان قد أبهم الأمر على الطالب ، و إذن فلا داعى لأن تتردد فى اختيار أى المعنيين هو أنسب لك فى الإجابة .

أما إذا كان السؤال عاديا صريحا لا عِوج فيه فإن هذه الخطة خطة تكييفك إياه حسب حاجتك لا تغنى عنك شيئا ؛ وليس يدرى إلا الممتحن الواسع الخبرة عدد الأحوال التى يحاول الطلبة فيها أن يستروا ما يجهلونه عن نقطة بإطنابهم فى ذكر مايعلمونه عن نقطة أخرى . هذه خطة يمكنك أن تعد من البديهيات أنها لا تغنى شيئا . حتى الممتحنون عندهم من الفطنة ما يجعلهم يصرّون على الحصول على ما يريدون . على أن كثيرا مما يشكو الممتحنون منه ناتج فى الراجح الغالب لا عن محاولة رمى التراب فى أعينهم ، ولكن عن الاهمال فى قراءة الأسئلة . ومن أكبر أسباب الخطأ فى فهم الأسئلة توقع ورود أسئلة مخصوصة فى الامتحان . فالطالب الذى عُنى عناية كبرى بتحضير موضوع حرب وراثة العرش الاسبانى تحضيرا مفصلا يرى على الورقة السؤالَ الذى توقعه ويطفق يجيب عليه بلهفة واطناب حتى إذا انقضى الأمر اكتشف أن مدار السؤال إنما كان وراثة العرش النمساوى . وقد حدث فى امتحان عقدته الحكومة للعلمين أن جاء سؤال عن وجوه استخدام مكتبة المدرسة فى تربية الذكاء وتعليم الانشاء فجاءت أكثر الأجوبة تبحث عن خير طرق تأسيس مكتبة المدرسة وعمن ينبغى أن يتولى توزيع الكتب . هذه هى الأمور التى توقع الطالبون أن يُسألوا فيها .

(ز) تجنب "الرجم بالغيب" فى الامتحانات . لقد سبق أن نظرنا فى مكان التخمين من الدراسة، والمبادئ التى اتفقنا عليها إذ ذاك تمكننا من الوصول الى رأى واضح فيما يتعلق بمحاولة الإجابة على سؤال بما يشبه أن يكون رجما بالغيب . إن احتمال إصابة الهدف فى هذه الحالة هو من القلة بحيث يمكن إهماله ، فى حين أن النتيجة ستكون على الراجح من السخف والبعد عن المعقول بحيث يغلب أن تحط من قيمة بقية الورقة . لكن إذا كان نص السؤال يثير فى خاطرك شيئا فقد لا يكون من سوء التدبير أن تأخذ به وترمى رميتك . هب أنك سئلت "أين خفالنسك ؟". إنك لم تسمع بالمكان قط من قبل، لكن من الممكن أن تحدس فى غير تعسف أنه فى الروسيا وتجيب طبق ذلك . والمثل الآتى نموذج من "الرجم" المقبول . سئل الطالب أن يفسر معنى Landskip كما وردت فى ملتون وأن يبين اشتقاقها فأجاب :

"يظهر أن هذه صيغة أخرى لما نسميه الآن landslip وفيه تبدأ الأرض تنزلق الى سفح التل لانزلاق الطبقة التى تحتها، فاذا كان انزلاقها سريعا جدّا أمكن أن يقال إنها تجرى skip ومن هنا جاء ذلك الاسم . إنى لم أر هذه الكلمة من قبل قط" .

هذا الطالب لم يخسر شيئا بهذا التخمين المنبئ عن ذكاء وإن كان لم يربح شيئا بالطبع لأنه لم يعرف أن landscape مشتقة، حسب رأى أحد القواميس على أى حال، من صيغة أقدم هى landshape وإن كان آخرون

يقولون إنها فى الحقيقة صيغة أخرى لكلمة landschap التى معناها landship والتى يمكن مقارنتها بالكلمة الألمانية landschaft .

وغنى عن الذكر بالطبع أنه لاينبغى لك قط أن ترجم عن شىء لا تعرفه اذا كان هناك مندوحة عنه الى أشياء تعرفها ؛ فإذا أنت رميت رميتك فلا تنس أن تشير الى الأمور التى أدت إليها . ولعل الإغراء بالرجم يبلغ أقصاه فى ورقة الترجمة، ومع ذلك فهناك للطالب الفطن الذى أوتى حظا من الذوق فى اللغة فرصة معقولة للنجاح، فإن السياق كثيرا مايكون من قوة الدلالة بحيث لا يكون هناك مشقة فى الوقوع على الكلمة المطلوبة . وليس من الضرورى فى مثل هذه الأحوال أن تعلن أنك قد رجمت فإن الأمر سيكون واضحا بنفسه ؛ والتمرين على الترجمة الغيبية هو من ناحية أخرى نوع من الرجم المشروع إذ هو فى الواقع دعوة لك أن تستعمل كل ما لديك من معرفة لتستنبط معنًى يخفيه عنك جهلك بكلمات معينة . أما اذا كانت القطعة مأخوذة من كتاب مفروض أننا حضرناه فإن الترخيص بالرجم يزول عندئذ، وعلينا اذا نحن رجمنا أن نعلن ذلك ونتحمل العاقبة .

(ح) استوثق من انتفاعك أكبر ما يمكنك بأى معلومات تمدك بها ورقة الامتحان نفسها : حتى فى أمر تافه مثل الهجاء يستطيع الانسان غالبا أن يجد عونا فى الأسئلة المطبوعة . والطلبة أحيانا يكشفون من أنفسهم عن إهمال فاضح بخطئهم فى تهجى كلمة واردة بالفعل فى السؤال المطروح . لكن هناك طرقا أخرى للاستعانة ببعض الورقة على بعض ، فقد يسأل

الممتحنون مثلا عن أمثلة توضح أمورا معينة فلا يكون على الطالب إلا أن يرجع الى بعض الأسئلة الأخرى كى يجد كل ما يحتاج اليه من ذلك . قد تحتوى ورقة الانجليزية مثلا على سؤال يطلب توضيح مجازات مختلفة بأمثلة ، وعلى سؤال آخر يذكر مقتبسات عدة و يطلب تعيين قائل كل منها . فاذا لم يستطع الطالب الذكى أن يجد فى تلك المقتبسات الأمثلة التى يحتاجها كان ذلك من الغرابة بمكان . والممتحن الماهر حقا يستوثق من أن الأسئلة التى وضعها لن تكون ألعوبة هكذا فى أيدى الطلاب ، لكن الممتحنين الماهرين من الناحية الأخرى ليسوا أكثر من المطلوب .

( ط ) **أعر قراءة كل سؤال عقب فراغك منه** : لكن اذا بقى لديك زمن بعد الانتهاء من الورقة كلها فستجد أن خير ماتنفقه فيه أن تعيد قراءة جميع أجوبتك . وستندهش أحيانا لما تجد من أغلاط لم تكن لتصدق أن من الممكن أن تقع فيها لولا أنك تراها بالفعل ماثلة أمامك بخط يمينك . وآخر ما ينبغى عليك عمله قبل أن تسلم ورقتك أن تتأكد من أن رقم كل سؤال موجود أزاء جوابه ، وأن اسمك أو أية بيانات أخرى مطلوبة موجود كل منها حيث ينبغى أن يكون . هذه الملاحظة الأخيرة لم تذكر إلا احتياطا وإلا فإن كل طالب خبير يعلم أن أول ما عليه أن يعمله فى كراسة إجابته أن يكتب اسمه والبياناتِ الأخرى كلا فى موضعه .

# فصل اضافى

## ملحق بالفصل السابع

---

## كتب المراجعة فى اللغة العربية

## ( بقلم المترجم )

---

لعلك وقد قرأت الفصل السابع وددت لو كانت له تكملة تعرفك بكتب المراجعة فى العربية كما عرفك بكتب المراجعة فى الانجليزية ، فهذا فصل يتم الفصل السابع من هذه الناحية .

### قواميس الألفاظ

وأول ماسنبدأ به من هذا القواميس . ولعل أنسبها أن نبدأ به قواميس الترجمة أى القواميس التى تعين على الترجمة من العربية وإليها . هذه موجودة فى العربية بقسميها خصوصا مايتعلق منها بالانجليزية والفرنسية . فهناك قواميس عربية انجليزية أو عربية فرنسية ، كما أن هناك قواميس انجليزية عربية أو فرنسية عربية . فالقواميس العربية الانجليزية أوسعها وأوثقها قاموس Lane[1] : (Arabic-English Lexicon) وإن لم يبلغ إلا حرف

---

(١) ادوارد وليم لين الذى أقام بمصر عدة سنين فى أواخر النصف الأول من القرن الثامن عشر بعضها باسم منصور افندى يدرس البلد وأهله ولغته وألف فيا ألف قاموسه ومات قبل أن يتمه .

القاف . أخذ مادته العربية عن تاج العروس ولسان العرب ثم لم يخلطها بالعامية كما فعل قاموس **الفرائد الدرية** و **القاموس العصرى** وإن كانا قد ميزا العامىّ من العربى بعلامات عليك أن تعرفها ان كنت مستعملا من أمثال هذين القاموسين شيئا . على أن هذه القواميس العربية الانجليزية ، أو العربية الفرنسية مثل قاموس بيلو، لا يُحسن الانتفاع بها إلا من كان أعرف بالانجليزية أو الفرنسية منه بالعربية، فحكمها فى الاستعمال حكم تلك القواميس الانجليزية الفرنسية أو الانجليزية اللاتينية التى نصح الأستاذ أَدَمْز للطالب الانجليزى ألا يستعملها إلا إذا كان يبحث عن لفظ أو تعبير أجنبى كان يعرفه ونسيه فهو واثق أنه سيعرفه إذا رآه ولو بين عدّة كلمات أو تعابير.

أما النوع الذى لك أن تستعمله ماشئت حسب رأى أدمز فهو النوع الانجليزى العربى أو الفرنسى العربى، أى النوع الذى تبحث فيه للفظ الأجنبى عن مرادف فى لغتك أنت. هذا النوع فيه عدّة أحجام، من الصغير المدرسى، إلى الكبير الذى لا يوجد إلا فى دور الكتب مثل قاموس بَدْجَر وقاموس سعادة فى الانجليزية، وقاموس جزلين[1] فى الفرنسية . وبين هذين الحجمين حجم متوسط لعله أقرب إلى حاجتك مثل قاموس ابكاريوس ، والقاموس العصرى (انجليزى عربى) ، والقاموس الفرنسى العربى ليوسف حبيش . هذه القواميس أيضا يجمع أكثرها فى مادته العربية بين العامى والعربى، مميزا بينهما بعلامات خاصة كما فى القاموس العصرى ، أو غير مميز بينهما

(١) التفسير فيه بالفرنسية و يقتصر من العربية على ذكر المقابل و يبين نطق الكلمة العربية بأحرف افرنجية .

بعلامات كما فى بدجر، فإن بدجر اكتفى بأن ينبه إلى أنه يبدأ فى العادة بالعربى من الألفاظ والتعابير ويتبع ذلك بالعامى، تاركا للقارئ تمييز هذا من ذاك. وهذا يجعل استعمال الطالب برهم غير مأمون، ويجعل من الحتم عليك قبل استعمال مثل القاموس العصرى أن تعرف علاماته المميزة بين العربى والعامى. على أن هـذه القواميس فى كثير من الأحوال لا تأتى للّفظ الأفرنجى بلفظ عربى يكافئه، بل يأتى القاموس منهـا بأقرب لفظ يسـتطيعه كأن يترجم[1] (cock - fight) بمصارعة الديوك بدلا من مناقرة الديكة؛ أو يترجم اللفظ بجملة كأن يقول عن (fire - drilling) إنه "توليد النار باحتكاك قطعتى حطب". وقد يترجم أحدها اللفظة بأخرى عامية والمكافئ العربى منه قريب، كأن يترجم[2] (terrified) وهرانه — موهور بدلا من مرعوب، وإن كان لموهـور معنى عربى آخر هو أصل المعنى العامى. وقد يظن أحدها اللفظ عاميا فيعلمه بعلامة العامية وهو عربى كما ترجم أحدها[2] (plnmb - line) "مِطْمر — خيط البنّاء" واضعا على مطمر علامة العامية مع أنها عربية، وإن كان أشهر منها مِطمار وهو خيط البناء كما فى المخصص والمحيط. وبالجملة فهذه القواميس ينبغى الاحتياط فى استعمالها مصدرا للمكافئات العربيـة، والاحتياط يكون باعادة الكشف عن اللفظ أو التعبير فى قاموس من القواميس العربيـة المعتمدة وإلا فإن أكبر فائدتها فى الغالب شرح المعنى، على تيسر استخراج المعنى من القواميس الافرنجية الصرفة لغير المبتدئ من التلاميذ.

لكن أهم من هذه القواميس القواميسُ العربية التى هى للطالب المرجع

(١) قاموس سعادة. (٢) القاموس العصرى.

الأول والآخر فى أمر اللغة . هذه القواميس كثيرة وإن كان المتداول منها غير كثير إما لأن بعضها مخطوط لم يجد من يطبعه مثل **مجمع البحرين**[1] للصاغانى و **مختصر القاموس المحيط** لابن الهيتى، وإما لأن البعض لم يعرَّف للناس تعريفا كافيا أو لم يلق منهم تقديرا كافيا مثل **المفردات فى غريب القرآن** للراغب الأصفهانى[2] و **النهاية فى غريب الحديث** لمجد الدين بن الأثير[3] . ولا ينبغى أن يصرفك عن هذين القاموسين تسميتهما بغريب القرآن وغريب الحديث فإن موضوعهما هو جميع ألفاظ القرآن وألفاظ الحديث، الشائع منها وغير الشائع؛ كما ينبغى أن ننبهك الى أن هذين القاموسين هما من أهم القواميس لطالب العربية، ليس فقط لأن موضوعهما أفصح ألفاظ العربية : ألفاظ القرآن الكريم وألفاظ الحديث، ولكن أيضا لأن ترتيبهما هجائى صرف، ولأن ثانيهما لا يكاد يُخلى تفسير لفظة من إيراد العبارة التى وردت فيها من كلام الرسول أو كلام الصحابة، والعبرة كما نبه الأستاذ أدمز ليست فى تفسير اللفظ ولكن فى تبيين استعماله بالأمثلة الفصيحة . أما صاحب "غريب القرآن" فلم يفعل ذلك اتكالا على شيوع حفظ القرآن .

---

(١) رضى الدين (٥٧٧ — ٦٥٠ هـ) ولد فى لاهور بالهند ونشأ بغزنة من بلاد السند وتوفى ببغداد . كان أعلم أهل عصره فى اللغة وله فيها عدّة تصانيف كبيرة .

(٢) الحسين بن محمد المتوفى سنة ٥٠٢ هـ كان أديبا كبيرا من العلماء له تصانيف متعددة بعضها مطبوع وبعضها مخطوط .

(٣) المبارك بن محمد (٥٤٤ — ٦٠٦ هـ) المحدث اللغوى الكبير : ألف أكثر كتبه وهو مريض بالنقرس إملاء على طلبته .

ويلتحق بالقاموسين السابقين قاموسان آخران ترتيبهما هجائى أحدهما مطبوع متداول هو **المصباح المنير** للفيومى والثانى مطبوع[(١)] غير متداول هو **المغرب فى ترتيب المعرب** للمطرزى . ولعلك لا تعرف أن المصباح موضوعه ألفاظ فقه الشافعيـة، لكن هكذا هو، كما إن المُغْرب موضوعه ألفاظ فقه الحنفيـة . ولعلك الآن تقول فى نفسـك لا حاجة لى بهما لأنى لست من المشتغلين بطلب الفقه ؛ لكنك تخطئ اذا ظننت أن موضوع القاموسين تفسير اصطلاحات الفقه ، فإن موضوعهما تفسير الألفاظ اللغوية الواردة فى كتب الفقه . فتجد **المغرب** مثلا يورد لك تحت **دلب** : "**الدولاب** : المنجنون التى تديرها الدابة ... والناعور ما يديره المـاء" ويورد تحت **دلى** : "**الدالية** جذع طويل يركّب تركيب مداقّ الأرز، وفى رأسه مغرفة كبيرة يستق بها". أى الذى نسميه الآن بالشادوف . فالقاموسان قاموسا لغة قبل كل شىء ، ولغة شائعة واسعة ، لأن الفقه الاسلامى يتصل بالحياة من جميـع نواحيها، فالألفاظ الواردة فيه ألفاظ كانت كلها مستعملة ولا يزال أكثرها مستعملا فى الحياة .

ولعلك لاحظت فى وصف هـذه القواميس أنها هجائية أى مرتبة ترتيبا هجائيا على حروف المعجم : الألف فالباء فالتاء وهلم جرا فى جميع حروف الكلمة على نسق المعاجم الافرنجية . لكن المعاجم الافرنجية فى هذا تابعة غير متبوعة فهى فى ذاتها متأخرة النشوء نشأت بعد عهد النهضة أى بعد القرن الخامس عشر،

(١) طبع حيدرآباد، وعيبه قلة الشكل .

والترتيب الهجائى جاء بعد ذلك كخطوة فى تاريخ نشوئها حتى إن أول قاموس هجائى انجليزى لم يظهر إلا فى القرن السـابع عشر، ولم يكن قاموسا بالمعنى المعروف إنمـا كان مجموعة كلمات صعبة دراسية . واذا تنزلنا فى استعمال كلمة قاموس وأطلقناها على مثل هذه المجموعة فإن مولد القواميس الهجائية فى اللغة العربيـة قديم جدا . لكن استعمال " قاموس " بهذا المعنى فيه تجوز كبير ولا داعى له فيما نحن بصدده من أى الإثنين أسبق الى الترتيب الهجائى الشرق أم الغرب ، فإن أقدم القواميس العربية التى ذكرنا لك ظهر فى القرن الخامس الهجرى أو الحادى عشر الميلادى ، وابن الأثير الذى عاش فى القرن السادس الهجرى يحـدثنا فى مقدمة قاموسه — وهى مقالة جليلة فى تاريخ قواميس ألفاظ الحديث — أنه اعتمد على الأخص على قاموسين فى غريب الحديث : قاموس أبى سليمان الخطابى وقاموس الحـافظ المدينى وأنه سلك " طريق الكتابين فى الترتيب الذى اشتملا عليـه والوضع الذى حوياه من التقفية على حروف المعجم بالتزام الحرف الأول والثانى من كل كلمة واتباعهما بالحرف الثالث منها على سياق الحروف " . وأبو سليمان الخطابى عاش فى القرن الرابع الهجرى أو العـاشر الميلادى فتـاريخ **القواميـس** العربية **الهجائية** يرجع على الأقل الى القرن العاشر ، أى نحو سبعة قرون قبل تاريخ أول **مجموعة كلمات** انجليزية هجائية وأكثر من ثلاثة قرون قبل أول قاموس هجائى لاتينى ظهر فى أوربا حين كانت اللاتينية لغة الأدب فى أوربا قبل أن يكون لأمم أوربا لغات أدبية .

فالعرب هم أسـبق الأمم الحديثة قاطبـة الى القواميس تأليفا واستعمالا

للترتيب الهجائى فيها ، ومع ذلك فإن أكثر المتأدبين يعتقدون أن الترتيب الهجائى شىء ابتدعه الافرنج واختصت به القواميس الافرنجية ، واعتقد الطلبة أن الكشف فى القواميس العربيـة صعب فتركوها وتركوه حتى إن أكثرهم تَعرِض له الكلمة فيؤثر الجهل بها على إن يمد يده الى قاموس . وليس لهـذا من داع فإن الكشف فى القواميس غير الهجائية الصرفة — وهى التى أدّت الى مثل هذا الشعور — ليس من الصعوبة بالدرجة التى يتوهمها الطلاب . وقد قلنا الهجائية **الصرفة** لأن القواميس العربية كلها هجائية الترتيب وإن تنوع الترتيب فيها . فهناك القواميس التى ترتب الكلمات ترتيبا هجائيا حسب أوائل حروفها كما فى القواميس التى ذكرنا لك ، وهنـاك القواميس التى ترتب الكلمات ترتيبا هجائيا حسب الحرف الأخير منهـا ، أو حسب لام الكلمات كما يعبر الصرفيون ، ثم ترتب الكلمـات تحت كل حرف ترتيبا هجائيـا دقيقا حسب أوائل حروفها كالمعتاد . فكأن الصعوبة فى استعمال هـذه القواميس من حيث الترتيب تنحصر فى تذكُّر طلب الكلمة أولا بواسطة حرفها الأخير ، ويسمى فى عرف هـذه القواميس بابا ؛ أما طلبها بعـد ذلك داخل الباب فيكون بحرفها الأوّل فالثـانى كالعادة . وقـد أرادوا تسهيل الكشف على الطالب فسموا الحرف الأوّل فصلا كما سموا الحرف الأخير بابا ، وبينوا الباب والفصل فى أعلى كل صفحة من صفحات هذه القواميس كأن يقولوا "باب الراء فصـل النون" أو "باب الراء فصل الهاء" وكثيرا ما يُكتب الفصل على اليمين من أعلى الصفحة والباب على اليسار إشارة الى أن الفصل يراد به الأوّل وأن البـاب يراد به الآخر لأن الكلمات تكتب من اليمين الى اليسار . لكن

إن التبس عليك المراد من الفصل والباب، مع أنه لا التباس فيهما لأن الباب أعم من الفصل عند كل إنسان، فأهمل الفصل بالمرة وتذكّر أن الباب معناه آخر الكلمة، فإذا وجدته فاطلب الكلمة بحروفها الأولى كالمعتاد .

فليس فى الكشف فى القواميس العربية إذن صعوبة تذكر من حيث ترتيبها ، لكن هناك صعوبة ليست كبيرة من حيث وجوب تجريد الكلمة من حروفها الزائدة، وردّ ألف العلة فيها إن كانت معتلة العين أو اللام الى ما انقلبت عنه من واو أو ياء ، قبل البحث عن الكلمة . أى أن المزيد يكشف عنه تحت المجرد، والألف اللينة تحسب واوا أو ياء ان كانت منقلبة عن واو أو ياء كما يدل عليه المصدر أو الجمع، فيكشف عن سِكّين أو سَكِينة مثلا تحت سكن ، وعن رغا مثلا فى باب الواو فصل الراء . فالكشف فى القواميس العربية أيّا كان ترتيبها يحتاج الى شىء من فن الصرف، لكن ما يحتاج اليه من ذلك لا يزيد كثيرا على ما يتلقاه طالب الرابعة الابتدائية ، وما يحتاج اليه الكاشف من ذلك، أو من أى علامات أخرى يكون القاموس قد اتخذها، يجده الإنسان على أى حال مفصلا فى مقدمة كل قاموس .

والقواميس غير الهجائية الصرفة، قواميس الباب والفصل، أشهر كثيرا من القواميس الهجائية الصرفة وأوسع . منها **الصحاح** للجوهرى مجلدان كبيران، و**القاموس المحيط** للفيروزبادى أربعة أجزاء، و**لسان العرب** لابن منظور عشرون جزءا، أما **تاج العروس** للزبيدى وهو عشرة أجزاء فلم يكن له إلا أن يتبع ذلك الترتيب لأن مؤلفه أراد به أن يكون شرحا وتتمة

للقاموس المحيط . وليس فى القواميس الهجائية المطبوعة ما يضارع فى الكبر شيئا من هذه ، اللهم إلا **النهاية** لابن الأثير فانه أربعة أجزاء كبيرة مثل القاموس المحيط ، لكن ليس معنى الاتفاق فى الحجم هنا الاتفاق فى المادة فإن **النهاية** كما عرفت يفسر ألفاظ الحديث الشريف ويورد النصوص مع الألفاظ ، و**القاموس المحيط** ، أو **القاموس** فقط اختصارا واشتهارا ، يجمع لك ما هب ودب من الكلمات ، الفصيح منها وغير الفصيح ، المستعمل منها والمُمات . ولولا تمام الاختصار فى التعبير ما استطاع أن يجمع كل تلك المادة فى نحو ١٦٠٠ صفحة ، وذلك الايجاز التام فى التعبير يجعل الكشف فيه صعبا إلا على متقدم فى اللغة .

أما لسان العرب والتاج فهما أكبر قواميس العربية قاطبة : بحران عبابان يتيه فيهما وينكل عنهما من لا يتدرع لهما بالصبر . كل منهما فى الواقع كتب كثيرة فى كتاب : يحشران عليك كلمات اللغة حشرا ، ويرصان لك المعانى فى كل كلمة رصا ، ويوردان لك الأمثلة التوضيحية والشواهد فلا تكاد تندّ عنهما فى اللغة العربية كلمة . وستعجب اذا نظرت فيهما كيف أمكن أن يكون للكلمة الواحدة تلك المعانى الكثيرة ، لكن هذه الكثرة ليست ناشئة عن تطورات فى استعمال الكلمة فى الأجيال المختلفة كما فى الكلمات الانجليزية فى قاموس سير جيمز مرى المشهور بقاموس اكسفورد المشار إليه فى الفصل السابع ، وإنما جزء كبير من تلك الكثرة راجع لا شك الى اختلاف معانى الكلمة الواحدة فى القبائل المختلفة فى عصر واحد ، عصر ما قبيل الاسلام ، لأن هذه اللغة التى نطلبها ونكتبها هى اللغة

التى كان يتكلمها العرب حين جاء الإسلام ، عاشت بالقرآن والحديث أكثر من ثلاثة عشر قرنا على حين اتسع البون وعظم الفرق بين الانجليزية الحاضرة والانجليزية الماضية حتى صار أسهل على الانجليزى فى رأى السير جيمز مرى أن يتعلم الفرنسية من أن يتعلم الانجليزية السكسونية التى كانت منذ عشرة قرون . وستجد أن الكشف فى **اللسان** أجدى وأسهل عليك من الكشف فى **التاج** لأن التاج كما قلنا ما هو الا شرح واستدراك على **القاموس** .

وقد كان الكشف فى هذه الكتب يكون أسهل لو أن المعانى المختلفة للكلمة الواحدة فصلت من بعضها بفواصل ، وميزت الكلمات المختلفة الواردة تحت المادة الواحدة بعلامة ما : كأن يوضع تحت كل كلمة خط ، أو تطبع ببنط ممتاز أو توضع فى أول سطر ، وهذا ما نرجو أن يتداركه من يطبع إحدى تلك الأمهات بعد . أما تغيير الترتيب فيها عند إعادة الطبع الى الهجائى الصرف فلا يستحق ما يستلزمه من تعب ومجهود ووقت ما دام الكشف فيها من حيث الترتيب لا يحتاج إلا ما ذكرناه لك . لكن قد كان من علماء اللغة المحدثين فى الشام من رأى غير ذلك أو من جمعت لديه عدة دواع جعلته يجشم نفسه وضع قاموس هجائى جديد أو إعادة ترتيب قاموس قديم . فالمعلم بطرس البستانى أعاد ترتيب قاموس الفيروزبادى وزاد فيه زيادات كثيرة أكثرها من نوع الأمثلة والشواهد حتى بلغ ما أورده مثلا تحت كلمة حال من الشواهد الشعرية ستة عشر شاهدا بينما القاموس المحيط لم يورد فيها من الشواهد الشعرية شيئا ، وزاد فيه كما يقول فى المقدمة «مالابد

منه لكل مطالع من اصطلاحات العلوم والفنون» وسماه لذلك **محيط المحيط**[1] وفّى فيه بكل ماوددنا لو اتبع فى القاموس واللسان من استعمال الفواصل وتمييز الكلمات . ثم اختصره فى جزءين بأن حذف منه الشواهد والزيادات وسماه **قطر المحيط**، لكن لا يزال فى **القطر** ما فى **المحيط** من ألفاظ نابية لن يستعملها أحد وددنا لو أنه كان حذفها فيما حذف حتى يكون هناك فرق حقيق بين القطر ومحيطه، ويكون القارئ بين الاثنين بالخيار .

وهناك من القواميس الهجائية الحديثة **المنجد** للويس معلوف إلا أنه دقيق الحروف قد جمع بين العربى والدخيل وإن ميز الدخيل بنقطة مستديرة ؛ و **معجم الطالب** فى المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية، للعلم جرجس الشويرى . وهذا أيضا حسن الترتيب كل كلمة فيه فى أوّل سطر وله مقدّمة فى اللغة تاريخها وقواعدها ومعاجمها يصح أن تكون رسالة على حدّة . لكن أكبر قاموس حديث على حروف المعجم هو **أقرب الموارد** فى فُصَح العربية والشوارد، لسعيد الشرتونى اللبنانى فى ثلاثة أجزاء كبيرة ثالثها ذيل للآخرين . وقد اعتمد فيه مؤلفه كما يقول فى مقدّمته على كل القواميس العربية التى ذكرنا لك وعلى غيرها، ووضع فيه كل مادّة وكل فرع من مادة فى أوّل سطر مميزا بين الأصل والفرع بعلامة : الأصل مكتنف بنجمتين، والفرع بهلالين . وقد قال إنه قسمه قسمين الأوّل فى مفردات اللغة الصرفة والثانى فى المصطلحات العلمية والكلم المولد والأعلام، لكنك لن تجد هذين القسمين منفصلين — حبذا لو كانا — وإنما هما متداخلان تمام التداخل، كل

(١) جزآن فى نحو ٢٤٠٠ صفحة .

كلمة آتية فى موضعها حسب ترتيبها الهجائى، فالتقسيم اليهما تقسيم اعتبارى. وهذا جعل الكثيرين من المشتغلين باللغة يعيبون هذا القاموس بأنه لا يميز بين العربى والدخيل، لكن الدخيل هنا ليس معناه العامى الذى لايستعمله الأديب وانما معناه ماجدّ فى اللغة من كلمات لمدلولات لم يكن يعرفها أهل العصر الأوّل من مثل **الطباعة** و **المطبعة** و **علم الطبيعيات** مما يجرى به الاستعمال فى الأدب الحديث. وهذا مما يزيد فى قيمة القاموس لا مما يعيبه فإن أمثال هذه الكلمات قد جاءت لتبقى. إنما العيب الحقيقى فيه عند كثيرين هو كثرة الأخطاء المطبعية وغير المطبعية كثرة تجعل الكشف فيه غير مأمون. صحيح إن ذلك كله مستدرك فى **الزيل** لكن يكفى أن تعرف أن جدول الخطأ والصواب ممتدّ فى الذيل من صفحة ٤٤٥ الى ٥٣٩، فى كل صفحة جدولان عموديان، لتعلم أن هذا القدر من الأخطاء وقد تفرّق فى المجلدين الأوّلين يزيل الثقة بهما ويلجىء الكاشف الى أن يكشف عن الكلمة مرتين، مرة فى القاموس ومرة فى الذيل، ليستوثق من أن ما خرج به من المعلومات ليس مما تطرّق اليه الخطأ أو التحريف. أما اذا لم يبال الكاشف بهذا الزمن المضاعف الذى يستغرقه الكشف، أو اذا تدورك هذا من القاموس فى طبعة تالية، فإن **أقرب الموارد** يصبح من أنفع القواميس.

ولعلك لاحظت إجماع هذه القواميس الحديثة كلها على تناول المصطلحات الفنية فى صلب القاموس. لكن هذه المصطلحات قسمان: جديد وقديم. أما الجديد منها فغير متفق عليه ولا يزال رهن التمحيص والتقرير، وتمحيص ذلك وتقريره من أكبر المهام التى أنشئ من أجلها **المجمع اللغوى** والتى نرجو أن

يوفق فى القيام بها كل التوفيق . وأما القديم فمستقر واضح ولا غنى عنه لمن يدرس التاريخ العلمى الإسلامى أو العلوم الإسلامية ، ثم لابد من الاستعانة به فى إقامة هذا الجديد . فإن عَرض لك من هذا شيء وأردت الوقوف على معنى فنى قديم لمصطلح من المصطلحات فقد تعثر على طلبتك فى الغالب فى قاموس من القواميس الكبيرة ، لكن خير ما تطلب مثل ذلك فيه المعاجم المخصصة لمثل هذه المصطلحات نذكر لك منها اثنين الأول **تعريفات السيد الجرجانى** قال صاحبها فى وصفها «وبعد فهذه تعريفات جمعتها واصطلاحات أخذتها من كتب القوم ورتبتها على حروف الهجاء من الألف والباء الى الياء» يريد بكتب القوم كتب المناطقة والبلاغيين والنحويين والصوفيين والمحدثين ، وهى معجم صغير ولولا ترتيبها الهجائى لقلنا رسالة نفيسة فى نحو ١٢٠ صفحة من القطع المتوسط لا يضر متأدبا أن يقرأها كلها فسيخرج منها لا شك بفوائد جليلة لغوية وغير لغوية بعضها فى مواضيع كثيرة الورود . أنظر اليه وهو يخبرك عن **التدبر** أن " التدبر عبارة عن النظر فى عواقب الأمور وهو قريب من التفكر إلا أن التفكر تصرُّف القلب بالنظر فى الدليل والتدبر تصرفه بالنظر فى العواقب " ؛ أو يخبرك تحت مادة **الاتحاد** أن " الاتحاد فى الجنس يسمى مجانسة وفى النوع يسمى مماثلة وفى الخاصة مشاكلة وفى الكيف مشابهة وفى الكم مساواة وفى الاطراف مطابقة وفى الإضافة مناسبة وفى وضع الأجزاء موازنة " : ألفاظ نستعملها من غير تدقيق ولكل منها كما ترى معنى محدود لا يغنى عنه فيه غيره ؛ ثم يخبرك تحت نفس المادة أن " الاتحاد هو تصيير الذاتين واحدة ولا يكون إلا فى العدد من الاثنين فصاعدا " فيشهد هذا للكيماويين

فى معناهم الحديث الذى استعملوا هذه الكلمة فيه . وهكذا يورد لك الجرجانى تحت كل لفظ المعانى المتعدّدة التى كانت تلابسه فى الفنون المختلفة وإن لم ينبه أحيانا الى هذه الفنون ، وطائفة كبيرة من ألفاظه يحسن أن يلم بها من يشتغلون بالعلوم النفسية اليوم .

لكن **التعريفات** كما قلنا ليست إلا رسالة على ترتيب قاموس . أما القاموس الحقيبق للمصطلحات القديمة فهو **كشاف اصطلاحات الفنون**[1] للشيخ محمد الفاروقى التهانوى من القرن الثانى عشر وهو قاموس ضخم فى غاية النفاسة يأتى كذلك بالاصطلاح وبمعانيه فى العلوم المتعدّدة إن كان مشتركا بين عدّة علوم . فكلمة **البسط** مثلا يأتيك بمعناها عند المحاسبين وعند السالكين وعند الصوفية وعند أهل الجفر ، لكنه قد يأتى بالشرح بالفارسية إن كان أهم كتب الفن الذى ينتسب اليه المصطلح فارسيا كما فعل فى شرح البسط عند أهل الجفر فى نحو خمس صفحات كبيرة حتى قد يظن من لا يعرف ، اذا تصادف ووقع على مثل هذه الصفحات عند فتح الكتاب أوّل مرة ، أنه لم يكتب إلا بالفارسى . ومثل آخر نضربه لك كلمة **البسيط** أتى لها بتسعة معان فى علوم مختلفة كالعروض والمنطق والهيئة والكيمياء ميزا الكلمة بين المعنى والمعنى بخط أفقى فوقى ؛ وله مقدّمة نفيسة فى معنى العلم أو بالأحرى فى حصر العلوم الاسلامية والتعريف بها . أما ترتيب هذا القاموس ففيه شىء من الغرابة فهو مرتب على أبواب ، وفصول داخل كل باب ، لكن ترتيب الأبواب هجائى من الأوّل وترتيب الفصول هجائى من الآخر

(١) فى مجلدين فى نحو ١٥٦٠ صفحة جائرة طبع كلكته .

فيبـدأ مثلا بباب الكلمات التى أولهـا ألف ثم يأتى فيه بالكلمات حسب ترتيب آخرها الألف فالباء الخ . على أن من لا يروقه هذا الترتيب يجد عنه مندوحة فى فهرس الاصطلاحات الهجائى الترتيب الملحق بآخر المجلد الثانى فى نحو ٧٢ صفحة يستدل به الناظر على المكان الذى شُرح فيـه الاصطلاح الذى يريد . ويبدو من هذا الفهرس أن عدد المصطلحات الواردة يقـرب من ٣٥٠٠ مصطلح مستقل، كل منها قد يكون مستعملا فى عدّة معان فى عدة علوم، إلا المصطلحات الطبية فان المؤلف لم يورد إلا قليـلا منها اعتمادا على أن للطب معاجمه . وقد رأى المؤلف أن يجمع الاصطلاحات العربية الأصل معا والأعجمية الأصـل معا كذيل للأولى، فلا تجـد اسطرلاب وفلسفة مثلا إلا فى الثانية، لكن من حسن الحظ أن هـذه الأخرى قليلة، والملحق الهجائى يسهل الكشف على أى حال .

هذه القواميس كلها قواميس مفردات يكشف فيها عن اللفظ المفرد، وقد رأيت أن فى الانجليزية قواميس للمركبات تبين معـانى المركبات الناقصة (Phrases) ، لكن ليس لهذه المركبات الناقصة فيما نعلم قواميس فى اللغة العربية وإنما هى متفرقة فى بطون القواميس الكبيرة كل تعبير منها وارد تحت أظهر ألفاظه . فتجد مثلا معنى "طوبى لك" أو "طوباك" تحت طوبى ، أى تحت طاب ، ومعنى "لله ثوباه" أو "فى ثوبىّ أن أفعـل كذا" تحت ثوب ، ومعنى "هم عليه إلب" تحت ألب ، ومعنى "على رِسْـلك" تحت رسل ، وهلم جرا فى باقى التعابير الكثيرة التى جرى بها الاستعمال فى اللغة العربية مجرى المفردات .

لكن هناك من هذه المركبات نوع أفرد بالقواميس لشهرته وأهميته هو **الامثال** . فقد جمعت الأمثال وحدها فى كتب وإذا شئت فى قواميس أشهرها **مجمع الامثال**[1] للميدانى المتوفى سنة ٥١٨هـ، لكنه ألفه فيما يظهر والعهد بالترتيب الهجائى فى المعجمات قريب، وزاد فى صعوبة الترتيب هنا أن مجمع الأمثال قاموس مركبات لا قاموس مفردات فاكتفى مؤلفه فى ترتيبه بأن جعله أبوابا على حروف الهجاء حسب **أول** حرف أصيل من كل مثل فجاءت الأمثال موزعة على ثمانية وعشرين بابا بعدد حروف الهجاء إلا أنه فصل فى كل باب ما كان على وزن أفعل، أى على وزن صيغة التفضيل، مما لم يكن على وزنها، وفصل أمثال المولدين من أمثال العرب الخلص، فيجمع لك فى الباب ماليس على وزن أفعل ثم ما كان على وزن أفعل ثم أمثال المولدين . فاذا أردت مثلا أن تعرف أصل المثل **أشغل من ذات النحيين** كشفت عنه فى باب الشين فى فصل ما على وزن أفعل، ومعنى الكشف هنا أنك تستمر تستعرض الأمثال فى الفصل حتى تقع على المثل الذى تريد . وليس من المنتظر أن تعرف هل المثل عربى صميم أم مولد، فاذا لم تجده فى غير المولد لم يكن لك مناص من أن تكشف عنه فى المولد فانك لا بد واجده فى أحد القسمين . وقد ترجم مجمع أمثال الميدانى المستشرق ج . و . فريتاغ فى جزءين، وألحق به فى جزء ثالث مجموعة كبيرة من الأمثلة الجارية على السنة العامة مثل "هات عمر خذ رزق" و "نم فى بطن سبع ولا تنام فى بطن ابن آدم" وجعل على ذلك كله دليلا هجائيا على عادة المستشرقين الجميلة فيما يخرجون

(١) جزءان فى نحو ٧٩٠ صفحة كبيرة طبع بولاق .

من الكتب العربية . لكن هذا الدليل لا ينفعنا كثيرا للأسف لأن اللغة المترجم اليها هى اللاتينية وليس فى الكتاب من العربية إلا أصل المثل.

لكن هناك فى العربية كتاب يذهب بأكثر صعوبة الكشف عن المثل وإن لم يذهب بها كلها هو مجمع الأمثال للنجم الكرمانى، وهو نفس مجمع الأمثال للميدانى رتبه الكرمانى ترتيبا هجائيا ، لا على الحرف الأول فقط ولكن على بقية الحروف ، لكنه أبقى التقسيم الى مولد وغير مولد ، فأزال صعوبة كبرى وأبقى صعوبة، وإن كانت هذه الصعوبة الباقية الناشئة عن جهل الكاشف بالصريح والمولد يعادلها من ناحية أخرى أن هذا الترتيب يزيل عنه هذا الجهل بالتدريج. لكن قد صادف الكرمانى فى الترتيب الهجائى للأمثال صعوبة لعلها الأولى من نوعها هى صعوبة الشكل . فهل يا ترى فيما اتحد حرفه الأصيل الأول يبدأ بمفتوح ذلك الحرف أو بمضمومه أو مكسوره أو ساكنه؟ لقد حل هذا المشكل بحل ليس بأسوأ من غيره بجعل الأمثال المفتوحة فاءِ الكلمة الأولى منها فى فصل ، والمضمومتها فى فصل، والمكسورتها فى فصل ، والساكنتها نحو " أبْدى الصريح عن الرغوة" و " أتبِع الحسنةَ السيئةَ تمحها " فى فصل ؛ هذه الفصول الأربعة واردة كلها طبعا فى باب واحد هو باب ذلك الحرف المشترك ، وما دام كل فصل معنونا بعنوان يستلفت فليس فى هذا الترتيب ما يشتكى منه أو يعاب .

## قواميس المعانى

لقد كنا الى الآن ننظر فيما يصح أن يسمى بقواميس الألفاظ أى القواميس التى تدلنا على معانى الألفاظ سواء أكانت مفردة أم مركبة، لكن

هناك فى العربية كما فى الانجليزية ما يصح أن يسمى بقواميس المعانى أى القواميس التى تدلنا على اللفظ المنطبق على معنى خاص نريد أن نعبر عنه، إلا أنها لا تقارب قواميس الألفاظ لا فى الكثرة ولا فى الحجم، بل لا يستحق من المطبوع منها اسم قاموس إلا واحد أو اثنان أما الباقى فأقرب الى الكتب المتوسطة الحجم أو الى الرسائل. ثم هى أيضا تنقسم الى ما يدل على المفردات أو على العبارات، والعبارات هى فى الغالب عبارات أدبية ممتازة كل طائفة منها مجموعة تحت موضوع خاص. فمن أشهر كتب العبارات وان لم يكن من أكبرها **الالفاظ الكتابية** لعبد الرحمن بن عيسى الهمدانى المتوفى نحو سنة ٣٢٠ هـ. وقد حدثنا فى مقدمة كتابه عن نفسه قال "جمعت فى كتابى هذا لجميع الطبقات أجناسا من ألفاظ كتاب الرسائل والدواوين البعيدة من الاشتباه والالتباس السليمة من التقصير المحمولة على الاستعارة والتلويح... فى كل فن من فنون المخاطبات، ملتقطةً من كتب الرسائل وأفواه الرجال وعرصات الدواوين ومحافل الرؤساء ومتخيرة من بطون الدفاتر ومصنفات العلماء ..." وقد ود الصاحب ابن عباد لو كان أدرك الهمدانى فكافأه على ذلك بقطع يده لأنه فى زعمه بذّل مصون العبارات ومكن منها الصغار بجمع أشتاتها فى كتاب، لكن الصاحب والحمد لله لم يدركه، والكتاب والحمد لله ميسور لك اقتناؤه ببضعة قروش. لكن لا يغرنك قول الصاحب فتظن أنك تستطيع أن تصبح كاتبا باستعمال ماوسق لك الهمدانى من الالفاظ الكتابية، فإن نفس علو مرتبة تلك الألفاظ هو الخطر عليك لأنه يكشف بالمفارقة من معايب الفاظك أنت إن لم تكن تصدر فى استعمالك الألفاظ عن قسط من ذوق أدبى صحيح،

والإنسان يهتدى الى ما يريد فى مثل هذا الكتاب بالفهرس الذى يجمع له عناوين أبوابه، فيختار الباب الذى يتعلق بموضوعه ويذهب اليه ليختار من ألفاظه ما أحب . ويدلك على كثرة مواضيع الكتاب وتنوعها أن فهرسه فى طبعة بيروت يبلغ نحو تسع صفحات ألحقت بآخره، كما تمتاز هذه الطبعة بمفتاح للكتاب مرتب على حروف المعجم فى نحو أربعين صفحة يستدل منه الطالب على مواطن العبارات التى ورد فيها لفظ من الألفاظ .

لكن أكبر من الالفاظ الكتابية وأقرب الى معنى القاموس كتاب **نجعة الرائد وشرعة الوارد فى المترادف والمتوارد**[1] للشيخ إبراهيم اليازجى اللبنانى، يحوى إثنى عشر بابا فى شئون مختلفة، فباب مثلا "فى وصف الغرائز والملكات وما يأخذ مأخذها ويضاف إليها" وبابٌ "فى حركات النفس وانفعالاتها وما يلحق بذلك" وباب "فى العلم والأدب وما اليهما" وبابٌ "فى السائس والوازع وما يعرض فى المجتمع من الفتوق والفتن وتداركها" وبابٌ "فى الأرض وجوها وذكر ما يتعلق بهما من الحوادث". وكل باب من أبواب الكتاب فيه فصول عدة، فباب العلم والأدب مثلا يحوى ثلاثة عشر فصلا ؛ ففصلٌ فى الحفظ تجد فيه أحيانا الكلام المعروف مثل قوله "يقال فلان ذكور — وَعِىّ، سريع الحفظ، واسع الحفظ، كثير المحفوظ، قوى الحافظة، قوى الذاكرة، قوى الذكر، بعيد النسيان" فإن أكثر هذا معروف متداول، وأحيانا تجد فيه تعابير دقيقة غير مألوفة مثل قوله "يقال تَقَصَّص كلامَ فلان أى حفظه أو استقراه

(١) جزءان فى نحو ٥٠٠ صفحة من القطع الكبير .

بالحفظ ؛ وتحفّظ الكتاب أى استظهره شيئا بعد شىء ؛ ورَسّ الحديث فى نفسه إذا عاود ذكره ورددده " ، ومثل قوله من **فصل فى القراءة** " يقال حَدَر قراءته ؛ وحَدَر فيها ، إذا أسرع فيها وتابعها ، وترسَّل فى قراءته ، ورسّل ترسيلا ، ورتّلها ، وترتّل فيها ، إذا تمهل فيها وحقق الحروف والحركات ؛ وخَفَت بقراءته ، وخافت ، وتخافت ، إذا خفض صوته ؛ وعَبَر الكتاب إذا تدبره بنفسه ولم يرفع صوته بقراءته ؛ واستعجمت عليه القراءة إذا لم يقدر عليها لغلبة النعاس عليه " ومن **فصل فى الخط** " مجج خطّه إذا عمّاه وترك بيانه " وبالجملة فهو كتاب كبير النفع يحسن أن يراجعه الإنسان إذا أعوزه تعبير عن ظل من معنى دقيق .

أما النوع الآخر الذى يدل على الألفاظ المفردة لمسميات أو لأفعال خاصة ففيه عدّة كتب بعضها صغير يصح أن يكون للدراسة لا للمراجعة مثل **كفاية المتحفظ ونهاية المتلفظ**[1] لابن الأجدابى الطرابلسى ، وبعضها متوسط أجدر بأن يكون للمراجعة لا للدراسة مثل **فقه اللغة**[2] للثعالبى ، وبعضها كبير مثل **المخصص** لابن سِيدَه الأندلسى المتوفى سنة ٤٥٨ هـ الذى اختصره عبد الفتاح الصعيدى وحسين يوسف موسى فى **الافصاح** . هذا النوع من الكتب أهم كثيرا لك من نوع العبارات الأدبية التى لا يضير الإنسان ألا يستعملها ما دام يعبر عن معناه بعبارات أخرى صحيحة وإن لم تكن كالأولى فى الجزالة خصوصا ومثل تلك العبارات الأدبية ، كما نبه أدمز ،

(١) فى نحو ٨٥ صفحة طبعة وادى النيل . (٢) طبعة المكتبة التجارية .

لا يُحتفر من القواميس ولكن يلتقط مما يقرؤه الانسان . أما المسميات وأما الأعمال فالعيب فى أدبنا الحاضر أنه لا يُعنى كثيرا بالدقة فى التعبير عنها ويقنع باتخاذ الطريق الأسهل طريق التعبير بما يحضُر ، فيعبر بالجملة حين تقتضى الدقة والبلاغة التعبير بالمفرد ، ويعبر بالعامى أو يعرب الإفرنجى حين لا داعى مطلقا لذلك التعبير بالعامى أو التعريب ، إذ الذى نحن بصدده الآن هو التعبير عن المعانى المتداولة أو المشتركة بين الأمم لا عن المعانى العلمية الحديثة التى يعبر عنها فى الإفرنجية بألفاظ أكثرها وليد النهضة العلمية فى أوروبا . والمعانى المشتركة لم تدع العربية فيها ظلا من معنى إلا عبرت عنه تعبيرا دقيقا ، ويكفى أن تقلب كتابا ولو غير كبير مثل فقه اللغة للثعالبى لتعرف أى ثروة لفظية بين يديك للتعبير عن معان كثيرا ما تجيش فى صدرك فلا تكاد تجد لها إلا تعبيرا أو تعبيرين تستعملهما للمعانى المتقاربة كأن ليس بينها فروق . خذ إليك مثلا الشرب ، لا يكاد يُستعمل له إلا كلمة واحدة ، فالكلب يشرب والحمامة تشرب والبعير يشرب والإنسان يشرب كأن ليس هناك فروق بين هذه كلها فى طريقة توصيل الماء الى الجوف . لكن العرب لاحظوا هذه الفروق ووضعوا لكل لفظا خاصا ، فقالوا عن الكلب إنه يَلَغ ويالَغ ، وعن الحمامة أو أى طائر إنه يَعُبّ ، وعن البعير إنه يجرع ويكرع ، أما الإنسان فإنه يشرب . ومثل آخر النظر بالعين ، فإن له تعابير كثيرة كل منها يعبر عن كيفية وحالة خاصة كالرمْق بمجامع العين ، واللحظ من جانب الأذن ، والاستكفاف يكون باليد يضعها الناظر على حاجبه مستظلا بها من الشمس ليتبين المنظور ، والاستشفاف " إذا نشر الثوب ورفعه لينظر الى صفاقته أو سخافته أو يرى

عوارا إن كان به"، وهلم جرا الى آخر ما تجد فى فصل **تفصيل كيفية النظر وهيئاته فى اختلاف أحواله** من فقه اللغة ، وما هو إلا فصل من فصول فى باب من أبواب تبلغ الثلاثين فى صنوف شتى مما يعرض للانسان من المسميات والأفعال والأحوال والصفات .

والمخصّص أكبر المعروف من امثال هذه القواميس . وهو سبعة عشر جزءا ، إلا أن الخمسة الأخيرة منها أكثرها للأحكام اللغوية صرفية وغير صرفية ، كما إن بآخر فقه اللغة جزءا يشبه هذا سمى **سر العربية** ؛ وهى أجزاء نافعة جدّا من غير شك لمن يريد أن يتمكن من قواعد العربية ويتفهم روحها ، لكن الأجزاء الاثنا عشر الأولى أو نحوها هى القاموس المخصص الحقيق الذى يخصص لكل معنى لفظا . ولا تكاد تجد معنى من المعانى التى يمكن أن تعرض للانسان المتحضر المثقف إلا وقد ألم به المخصص . وهو مقسم الى كتب : **كتاب خلق الانسان** وفيه باب الفصاحة ؛ **وكتاب الغرائز** وفيه أبواب المشى وأسماء الجماعات من الناس ؛ **وكتاب النساء** ؛ **وكتاب اللباس** ؛ **وكتاب الطعام** ؛ وفيه الغصص بالطعام والشبع والجوع والعطش والحدث ويتطرق من هذا الى الأمراض فى باب ، ويأتى بعد الأمراض الدُّور ونحوها فى باب وفيه كل مايتصل بها حتى الفتح والاغلاق والكنس والترتيب ؛ ثم **كتاب السلاح** ويدخل فيه أبواب القتال وما يتبعه ؛ **وكتاب الخيل** ؛ **وكتاب الابل** ؛ **وكتاب الغنم** ؛ ثم **كتاب الوحوش** وما فيه مما يتعلق بمثل الظباء والشياه الجبلية والنعام والفيلة والكركدن .

وخص السباع من بين الوحوش بكتاب ذكر فيه ما يتعلق بمثل الأسد والنمور والذئاب والنمس والدببة والخنازير والقردة والثعالب والكلاب والهر، لكنه جعل من بينها الأرانب؛ ثم **كتاب الحشرات** ويدخل فيه اليربوع والقنافذ والضباب والجرذ والهوام؛ ثم **كتاب الطير** ويدخل فيه الجنادب واليعاسيب والذباب؛ ثم **كتاب الأنواء** ويدخل فيه الشمس والقمر والنجوم والليالى والأيام؛ **وكتاب الدهور والأزمنة والأهوية والرياح** ويدخل فيه الماء وما اتصل به حتى آلات الاستقاء، وفيه باب البحر وباب الغُدُر، ومنه ينتقل الى نضوب الماء، ومنه الى الطين، ومنه الى ما يصنع من الطين، وهذا يسلمه الى التراب والغبار والأرض والجبال والنبات، والشجرُ يسلمه الى الاحتطاب، ويتناول بعد الاحتطاب النار وما يتصل بها، ثم يعود الى الزرع والفاكهة ويخص النخل بكتاب اسمه **كتاب النخل** ويدخل فيه الدوم والتفاح والخوخ والجوز، ثم يدخل بعد ذلك فى أنواع من النبات شتى، ثم فى ذكر **المعدنيات**، ثم يأخذ فى أمور شتى كان من حق بعضها أن يفرد بباب ظاهر كالصناعات؛ ومن حق أكثرها أن يوزع على ماسبق من الكتب والأبواب.

مثل هذا القاموس كنز، ولو لا أن له فهرسا أبجديا[1] لكان كنزا صعب الفتح لأنه كما ترى غير محكم الترتيب، يُدخل فى الكتاب أو فى الباب بعض ما لا يتصل به إن اتصل إلا من بعيد. لكن فهرسه الأبجدى[1] وإن لم يكن كبير التفصيل يسهل الأمر على الناظر إذ يدله على موضع المادة التى يريد فى الجزء أو السِّفْر

(١) طبعة بولاق سنة ١٣١٦ والفهرس نحو ٢٧ صفحة يبين المادة والسفر والصحيفة.

(١)

الواردة فيه . والافصاح وان كان أحسن تبويبا من المخصص إلا أنه خلا من هذا الفهرس الهجائى فالناظر فيه يجب أن يطلب الشىء الذى يريد عن طريق تلمّس الباب الذى ينتسب اليه الشىء وقراءة العناوين الواردة تحته فى فهرسه غير الهجائى . ولو كان التبويب محكما لما كان فى مثل هذا الطلب كبير مشقة ، لكن التبويب فى الإفصاح غير محكم ، فهو مثلا يذكر عيوب الطعام لا فى باب الأطعمة ولكن فى باب الزرع ، ويذكر أدوات البناء لا فى باب التجارة والصناعة ولكن فى باب المساكن وبنائها . ومثل هذه العيوب فى التبويب لا يذهب بما تنتجه من صعوبة فى الكشف إلا فهرس هجائى نرجو ألا تخلو منه الطبعة التالية . والافصاح على أى حال أيسر لك كثيرا من المخصص من حيث الثمن والحجم والتلخيص ، وفائدته تربو كثيرا على أى صعوبة يمكن أن تجدها فى الكشف فيه . ولا غنى لك عنه ولا عن فقه اللغة فى مكتبتك الخاصة تكثر الرجوع اليهما إن كنت جادا فى تعلم العربية حريصا على التمكن فيها من دقة التعبير .

بقيت هناك نقطتان نريد أن نلم بهما قبل مغادرة باب القواميس . الأولى نوع منها ذكره أدمز فى الفصل السابع يسمى فى الإنجليزية (concordance) وهو نوع من فهرس للعبارات الواردة فى مؤلف ما يدل على مواطن كل عبارة تحت أى لفظ ظاهر من ألفاظها . هذا النوع سميناه فى ترجمة ذلك الفصل فهما وخير منه أن نسميه مفتاحا ، ولا نعرفه

(١) جزء فى ٧٣٦ صفحة من القطع الكبير طبع مطبعة دار الكتب سنة ١٣٤٨ — ١٩٢٩

موجودا فى العربية إلا للقرآن والحديث . ثم هو فى العربية حديث الوجود؛ لم يضعه الأقدمون كما وضعوا القواميس الخاصة بالقرآن والحديث لأنهم كانوا يرون مفتاح القرآن والحديث هو القواميس التى تدل على معانى الألفاظ كما وردت فيهما، أما القواميس التى تدل على موطن آية أو آيات فى القرآن، أو على مكان حديث فى كتاب من كتب الحديث ، فلم تكن بهم إليها من حاجة لأنهم كلهم كانوا يحفظون القرآن ، وكثيرون منهم كانوا يحفظون الحديث، وكان غير الحافظ منهم يسأل الحافظ أو يتطلب الحديث فى مظانه من الأبواب . أما فى العصور الحديثة فقد شعر بالحاجة الى مثل هذه القواميس بعض المستشرقين وبعض المسلمين من الأمم الإسلامية التى لا يكثر فيها الحفاظ فوضعوا للقرآن الفهارس، مثل **فتح الرحمن لطالب آيات القرآن** الذى وضعه علمى زاده ولعله أحسن الفهارس القرآنية المطبوعة، وأحسن ما فيه أنه لا يكتفى بذكر السورة ورقم الآية التى فيها اللفظ ولكن يذكر من الآية التركيب الذى يحوى ذلك اللفظ .

أما الحديث فلا نعرف أحدا وضع له مفتاحا بالمعنى السابق إلا المستشرق فنسنك فى أجزاء جاءت الى دار الكتب قريبا، وله فهرس بالإفرنجية أنفع من هذا لأنه يدلك على مواطن الأحاديث المتعلقة بالموضوع الواحد بدلا من أن يدلك على الأحاديث الوارد فيها لفظ من الألفاظ ؛ ولا نعرف فى المسلمين مشتغلا بوضع شىء يشبهه إلا القاضى المحدث أحمد محمد شاكر فانه يعمل من زمن فى وضع فهرس لمسند الإمام أحمد نرجو له فى إتمامه تمام التوفيق .

هذه هى النقطة الأولى . أما النقطة الثانية فتتعلق بالعامية ومقابلاتها من العربية . والعامية أسبق إلى السنتنا من العربية لأننا درجنا عليها منذ الصغر، وإذا كانت النهضة الأدبية الحاضرة قد ضيقت من الهوة بين اللغتين ورفعت من العامية وقربتها من العربية عند المثقفين فإن مما يعين على محو هذه الهوة عند المثقفين، وتضييقها عند الناشئين، أن توجد معاجم ترد العامية إلى ما انحرفت عنه من العربية، وتذكر المقابل فى العربية لما ليس له أصل عربى إن كان له فى العربية مقابل، أى إن كان من المسميات التى عرفتها المدنية العربية فى ماضيها الطويل . أما هذه المخترعات التى جاءت بها المدنية الحديثة فلا نظن مفتاح مشكلتها إلا فى التعريب أى فى صقل أسمائها الأعجمية المألوفة حتى تأخذ صيغة عربية . والتعريب بهذا المعنى أصل لغوى قديم، والأمر فى هذا على أى حال قد صار الآن الى المجمع اللغوى فلننتظر قوله فيه . لكن لاداعى للانتظار فيما له أصل عربى، وهذا فى العامية كثير قد ألف فيه عدة كتب، بعضها رسائل صغيرة مثل تهذيب العامى والمحرف[1]، وأصول الكلمات العامية[2]، وبعضها قواميس متوسطة الحجم مثل الدليل إلى مرادف العامى والدخيل[3]، ومعجم اللغة العامية ومقابلها من الفصيح لتيمور باشا[4]، وبعضها بين هذين مثل معجم الألفاظ الحديثة[5]، وتهذيب الألفاظ العامية، وهذا يتبع فى جزء كبير منه نظام المخصص من إيراد اللفظ تحت الموضوع .

(١) لحسين على البدراوى جمع فيه مارآه من أغلاط النشء فى العربية وهو يزاول تعليم الترجمة .
(٢) لحسين توفيق العدل . (٣) لرشيد عطيه اللبنانى ويشمل العامى فى الشام .
(٤) لمحمد دياب المفتش، مطبعة السعادة . (٥) للشيخ محمد على الدسوقى .

وكلها كتب نافعة فيما كتبت له تكاد لا تتفاوت فى نفعها إلا بتفاوتها فى حجمها . وستجد أن قراءة الرسائل الصغيرة من هذه والرجوع الى الرسائل الكبيرة سيكون نعم العون لك اذا أردت أن تتناول الحياة العادية بوصف أو نحوه فى الكلام أو فى الإنشاء .

## معاجم المعارف

المعاجم التى تناولناها بالتعريف فيما سبق هى معاجم لغوية تعطينا الألفاظ إذا حضرتنا المعانى، أو تعطينا المعانى إذا لم نفهم الألفاظ ، وقد رأينا أن الموجود منها فى العربية كثير . أما المعاجم التى تُعنى بالمواضيع عناية تلك بالألفاظ، فتسوق لك المعلومات المتعلقة بكل موضوع وتجمع لك المعارف مرتبة على حروف المعجم ، فالأمر فيها يشبه الأمر فى تلك : فقر كبير فى الجديد وغنى واسع فى القديم على قلة تناسب فيه . فبينا تجد نواحى من المعرفة تكثر عليك فيها المعاجم حتى لاتكاد تدرى ما تأخذ منها وما تدع ، تجد من المعرفة نواحى أخرى لا تكاد رغم كثرة كتبها تعثر فيها على قاموس .

ولعل أحفل النواحى بالقواميس ناحية التراجم . وكان الذى دعا أول الأمر الى الاحتفال بهذه الناحية هو الحاجة الى تعرف أحوال الصحابة رضوان الله عليهم حتى يصح الأخذ بما روى عنهم من أحاديث الرسول صلوات الله عليه، فقد كانت القاعدة عندهم أن الراوى لا يصح الأخذ بروايته إلا إذا كان ثقة، ولا يمكن الحكم على راو أثقة هو أم غير ثقة إلا اذا عرف بنسبه وحاله "فإن المجهول" — كما يخبرنا الإمام عز الدين بن الأثير[1]

(١) الامام المؤرخ المحدث صاحب كتاب الكامل وأخو صاحب النهاية عاش ٥٥٥ — ٦٣٠هـ

فى مقدمة قاموسه **أسد الغابة فى معرفة الصحابة** — "لا تصح روايته ولا ينبغى العمل بما رواه . والصحابة يشاركون سائر الرواة فى جميع ذلك إلا فى الجرح والتعديل فإنهم كلهم عدول". وكان من نتيجة هذه القاعدة أن وضعت الكتب الدقيقة فى تراجم الصحابة الذين لهم رواية عن رسول الله، رجالا كانوا أو نساء . وأُسد الغابة[1] هو من أحفل هذه الكتب أو بالأحرى هذه القواميس، جُمع فيه بين أربعة كتب من نفس الباب أحدها كتاب **الاستيعاب**[2] **فى معرفة الاصحاب** للإمام ابن عبد البر القرطبى المتوفى سنة ٤٦٣ هـ . والاستيعاب نفسه قاموس جايل يحوى ٣٥٠٠ ترجمة أحصاها الحافظ بن حجر، وترتيبه هجائى على ترتيب الحروف عند أهل المغرب، وهو يخالف ترتيبها عند أهل المشرق[3]، لكن فى آخر المجلد الثانى فهرس هجائى لمن يريد . أما ابن الأثير فقد جمع فى **أسد الغابة** ٧٥٠٠ ترجمة استدرك فيها ما فات على من تقدّمه . وقد جعل ترتيبه هجائيا صرفا وذهب فى التزام ذلك الى أقصى حدّ، لا فى الاسم فقط ولكن أيضا فى اسم الأب والجد ومن بعدهما واسم القبيلة . فأنت ترى أن سبْق الشرق الى الترتيب الهجائى لم يقتصر على قواميس الألفاظ ولكن تعداه الى قواميس المعارف ، التراجم منها وغير التراجم كما سيتبين لك، وأن ذلك كان قبل أن يقع الغرب على هذا الترتيب فى دوائر المعارف بقرون .

(١) فى خمسة مجلدات كبيرة طبع جمعية المعارف المصرية سنة ١٢٨٦ هـ .
(٢) فى مجلدين كبيرين طبع الهند .
(٣) أنظر حاشية (١) صفحة ٣٠٧

وليس أُسد الغابة أكبر المعاجم التى من هذا النوع فان أمثال هذه الكتب تنمو مع الزمان وكل إمام يأتى يستدرك مافات الأئمة قبله . من ذلك أن الحافظ ابن حجر العسقلانى[1] الذى جاء بعد ابن الأثير بأكثر من قرن بلغ بالتراجم فى قاموسه الاصابة فى تمييز الصحابة[2] نحوا من ثلاثة عشر ألف ترجمة منها نحو ١٥٤٥ للنساء .

لكن ليس التأليف فى الصحابة هو كل شىء فى هذا الباب فإن هناك من نقلوا حديث الرسول عن الصحابة كانقله الصحابة عن الرسول ، واذا كان الصحابة يكفى فيهم التعريف كما أخبرنا ابن الأثير فإن من عداهم لا يكفى فيه التعريف ولكن لابد من أن يوزن فى ميزان الجرح والتعديل ليُعلم الى أى حدّ ينبغى الاطمئنان الى روايته ، ولتتبين مرتبة الأحاديث التى روى . فهذا باب واسع يكاد يعجز عنه التأليف إذ يجب أن يوجد مقابل كل صحابى واحد عدد من الرواة يتصل به سند الحديث ، وكل هؤلاء يجب أن تُعرف أنسابهم ، وتتبين أحوالهم ، وتوزن أقدارهم ، فلا عجب أن تكون كتب الجرح والتعديل أكبر وأكثر من كتب التعريف بالصحابة . واذا كانت كتب التعريف بالصحابة قواميس تراجم فحسب فإن كتب الترجيح والتجريح قواميس تراجم وموازين فحص ونقد ، وهم يسمونها كتب الرجال أى الرجال الذين رووا الحديث . ويظهر أن أسبق الناس الى الإفاضة فى هذا الباب هو الحافظ أبو محمد عبد الغنى المقدسى فى كتابه الكمال فى أسماء الرجال ، وهذا قد هذبه

(١) شيخ الاسلام ابن حجر (٧٧٣ — ٨٥٢ هـ) .

(٢) فى ثمانية أجزاء جائزة طبع مصر سنة ١٣٢٧ هـ

الحافظ أبو الحجاج يوسف المزّى[1] فى اثنى عشر مجلدا سماها تهذيب الكمال. وكتاب الكمال غير موجود، أو على الأقل غير موجود فى دار الكتب الملكية، وتهذيب الكمال موجود بها ولكنه مخطوط. أما مختصر تهذيب الكمال المسمى تهذيب التهذيب فموجود مطبوع[2] ولكن أى مختصر هو! إنه مختصر فى اثنى عشر مجلدا كبيرا كل مجلد نحو ٥٠٠ صفحة اختصره الحافظ بن حجر صاحب الاصابة فى ثمان سنين[3] إلا شهرا، كما يخبرنا فى مقدّمته، وكما اختصره ضم اليه وزاد فيه. ومن هذا تتبين سعة المجال وعظم المجهود الذى بذل فى هذا الباب. هذه كتب ليست فقط لطلاب الحديث ولكن أيضا لطلاب التاريخ، فإن هالتْك بعظمها فهناك ما هو أيسر حجما منها مثل ميزان الاعتدال[4] فى نقد الرجال للحافظ الذهبى فى مجلدين؛ كما إن هناك مختصرات لها مثل تقريب التهذيب[5] للحافظ بن حجر نفسه لخص فيه كتابه التهذيب تلخيصا وقربه تقريبا شرحه فى قوله: «انى أحكم على كل شخص منهم بحكم يشمل أصح ماقيل فيه وأعدل ماوصف به، بألخص عبارة، وأخلص إشارة، بحيث لاتزيد كل ترجمته على سطر واحد غالبا يجمع اسم الرجل واسم أبيه وجده ومنتهى أشهر نسبته ونسبه وكنيته ولقبه، مع ضبط مايشكل من ذلك بالحروف ثم صفته التى يختص بها من جرح أو تعديل، ثم التعريف بعصر كل راو منهم بحيث يكون قائما مقام ما حذفته من ذكر شيوخه والرواة عنه إلا من لا يؤمن لَبْسه.

(١) عاش ٦٥٤ — ٧٤٢ هـ.
(٢) طبع حيدراباد.
(٣) فرغ منه فى جمادى الآخرة سنة ٨٠٨ هـ.
(٤) طبع مصر.
(٥) فى ٢٩٨ صفحة من القطع الجائز.

وباعتبار ما ذكرت انحصر لى الكلام على أحوالهم فى اثنتى عشرة مرتبة وحصر طبقاتهم فى إثنتى عشرة طبقة...» وجعل بعد ذلك يذكر المراتب والطبقات ورموزها ليفهمها عنه من يريد الكشف فى الكتاب . فمن يرد الاختصار فهذا هو الاختصار، ومن يريد التطويل فذاك هو التطويل . وفى آخر هذه الطبعة كتاب المغنى[1] فى أسماء رجال الحديث يضبط لك أسماء الرجال كما ضبط الحافظ الذهبى أسماء الصحابة فى كتابه تجريد أسماء الصحابة . والحاجة عندهم الى العناية بضبط ملتبس الأسماء أمسّ، كما يقول النووى، من الحاجة الى ضبط ملتبس المتون « إذ لامدخل للمعنى والذهن فيها — أى فى الأسماء — ولو باعتناء شديد» .

وليست كتب التراجم مقصورة على رجال الحديث بل لاتكاد تجد طائفة تنتسب إلى علم أو فن ، أو كان لها فى التاريخ الإسلامى أثر، إلا ولها من كتب التراجم نصيب . والكتب التى تترجم للطوائف تعرف بكتب الطبقات تسمية بأشهرها، طبقات الصحابة لابن سعد[2] الذى هو أيضا من أكبرها وأقدمها . فهناك مثلا طبقات القراء للحافظ الذهبى وطبقات الحفاظ له أيضا، وتتعدد كتب طبقات الطائفة الواحدة حين تتعدد المذاهب فيها، فتجد فى الفقهاء مثلا للشافعية طبقات وللحنفية طبقات وكذلك للمالكية وللحنابلة ويتعدى الأمر العلوم الدينية إلى غير الدينية فتجد مثلا طبقات

(١) فى ٩٦ صفحة جائزة .

(٢) المحدث المؤرخ محمد بن سعد الزهرى (١٦٨ — ٢٣٠ هـ) .

اللغويين والنحاة للسيوطى[١] وطبقات الاطباء لابن أبى أصيبعة[٢]. والأصل فى كتب الطبقات أنها تترجم لأهل العلم أو الفن الواحد طبقة طبقة : الطبقة السابقة فاللاحقة وهلم جرا كنوع من تأريخ العلم أو الفن . هذا النوع من التأريخ للناس طبقاتٍ يقتضى ترتيبا غير هجائى فى الكتاب كله ، لكن هذا المعنى الذى كان يلاحظ فى كتب الطبقات الأولى ، مثل طبقات ابن سعد ، قد عدل أو غفل عنه فى كتب الطبقات الأخرى ، مثل طبقات اللغويين والنحاة للسيوطى ، فصارت معاجمَ تراجم مرتبة فى صميمها حسب الحروف . على أن بعض غير الهجائى من كتب الطبقات مطبوع فى الخارج ، فطبقات ابن سعد مثلا مطبوع فى ليدن فى ثلاثة عشر مجلدا كبيرا ، وما يطبعْ فى الخارج ، مهما يكن نوعه وموضوعه ، فثق أن له فهرسا هجائيا ييسر الانتفاع به فى المراجعة ويلحقه من هذه الناحية بالقواميس .

على أن هناك فى كتب التراجم كتبا عامة تترجم للمشاهير من الناس غير مقتصرة على مشاهير طائفة دون طائفة . من هذه الكتب معجم ياقوت[٣] وإن سمى معجم الادباء[٤]، فإن الأدب حرفة جامعة ، أو هكذا كان فى أيام ياقوت ، لذلك تراه ينبئنا أنه جمع فى كتابه ما وقع إليه «من أخبار النحويين واللغويين والنسابين والقراء المشهورين ، وأصحاب الرسائل المدونة ، وأرباب الخطوط

(١) الامام المفسر اللغوى الحافظ جلال الدين عبد الرحمن بن أبى بكر (٨٤٩ — ٩١١ هـ) .

(٢) الطبيب المؤرخ أحمد بن القاسم الخزرجى المتوفى سنة ٦٧٨ هـ . (٣) فى سبعة مجلدات كبيرة طبع هندية و إخراج المستشرق مرجليوث على نفقة أوصياء ذكرى E. W. J. Gibb

(٤) البحاثة الجغرافى الأديب المؤرخ ياقوت الحموى ( ٥٧٤ — ٦٢٦ هـ ) .

المنسوبة والمعينة، وكل من صنف فى الأدب تصنيفا أو جمع فى فنه تأليفا» ثم يقول «ولم آل جهدا فى إثبات الوفَيات وتبيين المواليد والأوقات وذكر تصانيفهم». وتبع ياقوت فى ذلك القاضى ابن خَلكان[1] فى كتابه **وفيات الاعيان** فلم يقتصر على رجال طائفة مخصوصة بل يقول «كل من له شهرة بين الناس ويقع السؤال عنه ذكرته وأثبت من أحواله ما وقفت عليه مع الإيجاز كيلا يطول الكتاب. وأثبت وفاته ومولده إن قدرت عليه» وهو يستثنى الصحابة رضوان الله عليهم والتابعين والخلفاء فلا يتناول بالذكر إلا قليلا منهم «اكتفاء بالمصنفات الكثيرة فى هـذا الباب». وقـد التزم فى كتابه الترتيب الهجائى الصرف. كذلك فعـل ابن شاكر الكتبى[2] فى كتابه **فوات الوفيات** الذى حاول أن يستدرك فيه مافات ابن خلكان، على إسراف منه فى الاهتمام بذكر الأشـعار ولو كانت معيبـة. إلا أن مجموع تراجم الكتابين السالفين لا يكاد يزيد على ١٥٠٠ ترجمة، أما **الوافى بالوفيات** للصلاح الصفَدى[2] فهو معجم حافل، كأن صاحبه لم يعجبه قلة التراجم فى وفيات الأعيان فحشد فى كتابه، كما يقول صاحب كشف الظنون، «تراجم الأعيان ونجباء الزمان ممن وقع عليه اختياره فـلم يغادر أحدا من أعيان الصحابة والتابعين والملوك والأمراء والقضـاة والعمال والقـراء والمحدثين والفقهاء والمشايخ والأوليـاء والصلحاء والنحاة والأدباء والشـعراء والأطباء والحكماء وأصحاب الملل والنحل والبدع والآراء وأعيان كل فن ممن اشتهر أو أتقن إلا ذكره». هذا إذن هو

(١) القاضى المؤرخ الأديب أحمد بن محمد (٦٠٨ — ٦٨١ هـ).
(٢) المتوفى سنة ٧٦٤ هـ.

معجم التراجم حقا لكنه للأسف غير مطبوع اذ الموجود منه فى دار الكتب صورة شمسية فى ستة مجلدات . ثم صاحبه لم يبلغ فيه طبعا إلا الى آخر عهده، الى سنة ٧٦٠ هـ ، أما ما بين ذلك و بين عهدنا فمتفرق تتوزعه كتبٌ أخرى للتراجم وكتبٌ فى التاريخ .

لكن إن أردت معجما واحدا يجمع لك من شتيت التراجم و يوصلها لك إلى عصرك هذا فى حسن اختيار مع ضبط واختصار فذاك هو **الاعلام** (١) لخير الدين الزركلى، تجد فيه أمثال الكواكبى والأفغانى وعرابى والياز جى والبستانى، كما تجد فيه أمثال كليب وائل وامرئ القيس وزهير بن جناب . وترتيبه هجائى طبعا حسب الأسماء فإن كنت لا تعرف من تريد الكشف عنه إلا بكنية غلبت عليه أو لقب، كابن سينا وابن رشد والفارابى والصاغانى والمو يلحى، فليس ذلك بحائل دون الكشف فى هذا القاموس الجليل لأنه يرشدك إلى الاسم إذا كشفت تحت اللقب أو الكنية — مهملا من الكنية لفظ أم وأب وأبن إن كنت استرشدت بالمقدّمة قبل الكشف كما ينبغى دائما أن تفعل فى أى قاموس تستخدمه — فإذا عدت فكشفت تحت الاسم وجدت طلبتك . على أن هناك حالات قليلة لا يذكر لك الاسم فيها كما هو فى صلب الكتاب فتحتاج إلى شىء من الصبر حتى تصل الى بغيتك إن كنت تعتقد أن المكشوف عنه غير معقول ألا يحتويه الكتاب، كما حدث لى أثناء كتابة هذا الفصل . فقد كان **الاعلام** بجوارى أرجع اليه — وأكثر

(١) فى ثلاثة أجزاء كبيرة طبع مصر سنة ١٩٢٩ هـ .

ما قرأتَ فى هذا الفصل من تعليقات تاريخية مأخوذ عنه — فأردت مرة أن أعرف تاريخ وفاة الإمام الزهرى أول من دوّن الحديث، وغاب عنى اسمه فكشفت تحت الزهرى فوجدت اثنين مشتركين فى هذا اللقب : محمد بن سعد ومحمد بن شهاب . والإمام الذى دون الحديث معروف بابن شهاب الزهرى لكنى بحثت فى الأسماء تحت محمد فلم أجد أحدا اسمه محمد بن شهاب فظننت أن الترجمة سقطت سهوا حتى عثرت عليها فيما بعد تحت محمد ابن مسلم بن شهاب الزهرى . وليست هذه بالحالة الواحدة التى من هذا النوع فقد وقعت لى أخرى مثلها، لكنها على أى حال حالات قليلة لا يمكن أن تقلل مطلقا من قيمة هذ القاموس النفيس .

هذا عن كتب التراجم . فإذا ما تركنا كتب التراجم جانبا بدأنا نخرج من السعة الى الضيق ومن الغمر الى الضحل . هناك طبعا كتب التاريخ، تاريخ الأمم الإسلامية لا تاريخ أفرادها ، وهى أيضا كثيرة وكلها مفتوح لك إن كان عندك الصبر والجلد على التنقيب فيها والتلطف له والتحايل عليه . لكن ستجد أن الكشف فى ما ليس له فهرس أبجدى منها صعب، ولا يكاد يوجد فهرس أبجدى إلا للمطبوع فى أوروبا، والمطبوع فى أوروبا منها قليل نذكر منه تاريخ الطبرى (١) ونفح الطيب (٢) .

لكن التاريخ على أهميته ليس كل شىء، بل هناك مجالات أخرى يحب الإنسان أن يكون لديه فيها المراجع الميسرة . هناك مثلا البلاد الإسلامية نفسها وجغرافيتها ؛ هذه أيضا فيها مؤلفات كثيرة، لكن نخشى أن تكون

(١) طبع ليدن . (٢) الجزءان الأول والثانى مطبوعان فى ليدن ومع الثانى فهرس .

المعاجم فيها قليلة، وأكثرها على أى حال غير مطبوع . إلا معجما واحدا يغنى عن أكثرها هو **معجم البلدان** لياقوت الحموى صاحب معجم الأدباء . طبعه الخانجى فى ثمانية أجزاء كبيرة يتممها جزءان آخران للخانجى مطبوعان باسم **معجم ما استعجم** فى المستدرك على معجم البلدان . وياقوت يعرّفنا بمعجمه تعريفا شافيا فى مقدمته الوافية : يعرفنا بموضوعه، ويعرفنا بمصادره، ويعرفنا بالباعث على تأليفه . أما الباعث عليه فهو العمل بالآيات القرآنية الكريمة الآمرة بالسير فى الأرض والاعتبار بما فيها . وأما موضوعه فهو كما يقول "أسماء البلدان والجبال والأودية والقيعان والقرى والمحالّ والأوطان والبحار والأنهار والغدران والأصنام والأبداد والأوثان"، وهو يرى أن معرفة مثل ذلك ضرورى للأديب حتى لا يستعمل اسما وهو لا يدرى تماما ما هو "فإنه إن زعم أنه واد وكان جبلا، أو جبل وكان صحراء، أو صحراء وكان نهرا، أو نهر وكان قرية، أو قرية وكان شِعبا، أو شعب وكان حزما، أو حزم وكان روضة، أو روضة وكان صفصفا، أو صفصف وكان مستنقعا، أو مستنقع وكان جلدا، أو جلد وكان سبخة، أو سبخة وكان حَرّة، أو حرة وكان سهلا، أو سهل وكان وعرا، أو يجعله شرقيا وكان غربيا، أو جنوبيا وكان شماليا، سُفل قدره ونُزر كثره ..." . وقد صدق ياقوت فإن الخطأ فى مثل هذا جهل فاضح وقانا هو وأمثاله جزاهم الله خيرا شر الوقوع فيه بتأليف مثل معجمه هذا . وقد اعتمد فيه، فيما اعتمد، على تأليف ما يزيد على العشرة من الجغرافيين من بينهم أبو عبيد البكرى (١) فى كتابه **المسالك والممالك**

(١) الأندلسى . عاش فى القرن الخامس الهجرى .

أما كتابه معجم ما استعجم فيقول ياقوت إنه لم يوفق اليه .

هذا المعجم الذى لم يوفق اليه ياقوت موجود بدار الكتب فى مجلد طبع جوتنجن ، فيه ذكر أبو عبيد " جملة ما ورد فى الحديث والأخبار والتواريخ والأشعار من المنازل والديار ، والقرى والأمصار ، والجبال والآثار ، والمياه والآبار ، والدارات والحِرار ، منسوبةً محدّدة ، ومبوبة على حروف المعجم معدّدة" . لكن حروف المعجم التى يقصدها هى الحروف على الطريقة المغربية التى سبق أن ذكرنا أنها تخالف فى ترتيبها الترتيب المعروف عندنا ، كما ترى فى الهامش تحت (١) . والكتاب يهتم اهتماما خاصا بما يسمونه المؤتلف والمختلف ، أى المؤتلف فى الاسم المختلف فى الذات : نحو تهامة ونهامة ، وإلاهة وأهالة ، والقاعة والقاحة ، مما يرى أبو عبيد بحق أنه كثيرا ما يستعجم ويلتبس على الناس فيغلطون فيه ويخلطون ، فجاء به فى كتابه مبينا مضبوطا لا لبس فيه كما يقول ولا تحريف .

والآن قد آذن هذا الفصل بالانتهاء ولما نتناولْ من العلوم ولا من دوائر المعارف شيئا . أما العلوم الطبيعية فأمرها فى العربية هين ، أو اذا شئت فقل إن أمرها فى العربية عويص . القديم منها مبعثر مهمل ، ثم ليس له من الناحية العلمية إلا قيمة تاريخية ، والقيمة التاريخية هى من آخر ما يُهتم به فى العلم وإن كانت من أوّل ما يهتم به فى الفن . والحديث

(١) فى أوّل نسخة دار الكتب مطبوع ما يأتى : « هذا ترتيب الحروف فى هذا الكتاب على طريقة المغاربة : ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز ط ظ ك ل م ن ص ض ع غ ف ق س ش هـ و ى » .

من هذه العلوم ليس له أو لا يكاد يكون له فى العربية وجود . ومع ذلك فقد كنا الى عام أو عامين نهتم بالأدب الذى نحن أغنياء فيه ونهمل العلم الذى أصبحنا فيه فقراء مدقعين . بل قد كنا الى عام أو عامين نقف المال على تأليف الروايات وترجمتها وتمثيلها ولا نفكر فى وقف مثل ذلك أو نصف ذلك على تحريك تيار من التأليف العلمى غير المدرسى علّه يشتد فيسد فى الثقافة العربية هذا النقص الكبير . لكننا قد بدأنا نفكر، وحتى ينضج هذا التفكير ويثمر لن تجد أمامك إلا المراجع الإفرنجية ترجع اليها فيما يعرض لك من أمر العلوم .

وليس حالنا فى دوائر المعارف العربية أحسن كثيرا منه فى المراجع العلمية العربية . هناك **دائرة معارف البستانى** أحد عشر مجلدا ضخما بلغت حرف العين عام ١٩٠٠ وكان الموت قد حال بين مؤلفها العلّامة وبين إتمامها . وهناك دائرة معارف وجدى أو **دائرة معارف القرن الرابع عشر الهجرى** فى عشرة مجلدات كبيرة أعان الله مؤلفها النابغة فأتمها فى تسع سنوات بين عامى ١٩١٠ و١٩١٩؛ هاتان نجمتان فى ليل أدبنا العلمى الحالك، وصخرتان فى بحر حياتنا العلمية المضطربة ، تستطيع الى حدّ ما أن تهتدى بهما فى هذا الظلام وتعتصم بهما فى هذا الاضطراب . لكن دوائر المعارف لا يؤلفها الفرد إلا عندما تنهدم الحياة أو تنعدم الهمة فى المجموع؛ يبصر الفرد الفراغ الشامل والخطر المحدق فيحاول أن يتدارك من ذلك ما لا يمكن أن يتداركه أو ينهض له إلا الجماعة، ويلجأ الى الترجمة حين نام المجموع عن التأليف، فاذا تمت له الترجمة استمر المجموع نائما حتى عما ترجم له الفرد . لكن دائرة

المعارف التى قوامها الترجمة هى دائرة ضرورة ، ينقصها كثير من القوة ومن الحياة . فإن الفرد جُعل للتأليف أو للترجمة فى فن أو فنين ، وعلم أو علمين ، أما كل العلوم وكل الفنون التى تحاول دوائر المعارف أن تحيط بها فلابدّ أن يتعاون عليها فى الأمم الحية متخصصوه كثيرون من أهل العلم وأهل الفن ، فإذا كانت الأمة فى أوّل عهدها بالحياة كان لا بدّ من تعاون كل أهل العلم فيها وكل أهل الفن . ويظهر أن الحياة فينا لم تبلغ بعد دور القيام بمثل هذه الأعمال فإننا حتى فى ما نحن أهله وعندنا موارده ومصادره ، وأوّله وآخره ، آثرنا أن نترجم على أن نؤلف . آثرنا أن نترجم دائرة معارف إسلامية أخذها المستشرقون عن تلك المراجع والمصادر التى ألمعنا لك بطرف منها على أن نستخرج نحن من كنوز ذلك التراث العظيم ما نؤلف به دائرة معارف اسلامية حقة . وليس أدل من هذا على أن مجموعنا لم يبلغ بعد فى الحياة الفكرية دور الرجولة إن لم يكن دور البلوغ .

والأمر الآن اليك . إن شئت قنعت فى الحياة من العمل بما خف ، وتركت منه ما ثقل ، ومضيت تقرأ من الأدب ما يسلى ، ولا تأخذ من العلم إلا ما تضطر إليه ، وتظل هكذا تعيش العيشة الهينة الميسرة عيشة الخضراوات التى أشار اليها أدمز ، حتى تترك الحياة كما دخلتها ، لا تحسّن منها ولا تكاد تحسن منك . وإن شئت نظرت فى أمر نفسك حتى تعرف ما يصلح لها وتصلح له فتربيها فيه مستعينا تارة بما ترك لك الشرق ، وتارة بما استحدث لك الغرب ، معرضا بها عن السفاسف مجرّدا إياها للعظائم ، حتى تعدها للمساهمة فى بناء ناحية من نواحى الحياة فى بلدك بناءً قوامه الإنشاء لا النقل على أساس من العلم والدين وطيد .

# دليـــل الكتاب


( ا )

الآثار المحدثة للتعب ٤٧
ابن أبي أصيبعة ٣٠٢
ابن الأثير، عز الدين ٢٩٧، ٢٩٨، ٢٩٩
« مجد الدين ٢٧٤، ٢٧٦
ابن خلكان ٣٠٣
ابن سعد، محمد ٣٠١
ابن سيده ٢٩٠
ابن شاكر الكتبي ٣٠٣
ابن عباد، الصاحب ٢٨٨
ابن عبد البر القرطبي ٢٩٨
أبو سليمان الخطابي ٢٧٦
أبو عبيد البكرى ٣٠٦، ٣٠٧
الإتعاب : المواد من حيث قدرتها عليه ٤٨
الإتقان ٥٢، ٥٣، ١٢٨، ١٦٣
أثر المران ٤٣
أثر الهزة ٤٣
الإجهاد ٤٢
إحصاء ما للنفس وما عليها ١٥، ١٦
إحقاق النفس ٨، ١٥، ١٦
اختلاف الآراء : سببه ٩٠، ٩١
أخذ المذكرات : صنوفه ٢٠٩
غير المنظم أو الموضوعى ٢١٦
الأخلاط الأربع ٢٠
أدبنا الحاضر ٢٩١
أدمز ٢٧٢، ٢٧٤، ٢٩٠، ٢٩٤، ٣٠٩
أديسون ١٦٢، ٢٣٩
أرسطو ١٦٢
أرمسترنج، الأستاذ هنرى ١٤١، ١٤٢
أرنولد، فلكس ٢٠٨
الإرهاق ٤١
الأساتذة والطلبة ١٣٩
أسئلة الامتحانات القديمة ٢٥٥، ٢٥٦
استجداء مادة الموضوع ١٩٦، ١٩٧
الاستغراق ١٢٢
الاستقراء ٩٥
الاستنتاج ١٠٢، ١٢٤
الاستيعاب ٢٩٨
استيفنسن، ر. ل ٢٤١
استيل ٢٣٩
أسد الغابة، كتاب ٢٩٨، ٢٩٩
اسكيت، الأستاذ و. و ١٥٦
أسلوب المحاضرة ٢١١
الاشتراك فى غرفة ١٠٥
أشم، روجر ١٦، ١٧، ١٨، ١٤٨
الإصابة، كتاب ٢٩٩
الإصغاء : توقع ما فى ذهن المتكلم أثناءه ٢٠٣
فرق ما بينه وبين السمع ٢٠٠

الإصغاء : متقطع ذو نسق ٢٠٢
وتداعى المعانى ٢٠٣
أصول الكلمات العامية
الأعاصير : اتجاهها ٧٦
الأعلام : قاموس تراجم ٣٠٤
الإغفال فى القراءة ١٦٢
الإفصاح ، قاموس ٢٩٠ ، ٢٩٤
الأفعال المنعطفة ٣٠
الأفكار ٨١
تنظيمها ٢٠٥
أفلاطون ١٧ ، ١٦٨
أقرب الموارد ، قاموس ٢٨١
إكبار النفس : الإسراف فيه ١٥
أكسللو ١٩٢
آلستد ، جوهان هنريخ ، دائرة معارف ١٩٠
الألفاظ الكتابية ، كتاب ٢٨٨ ، ٢٩٩
الامتحان : العمل له ٨٧
تصريف الوقت فيه ٢٦٢
من حيث هو اختبار ٢٥١ ، ٢٥٢
كوسيلة للراجعة ٢٥٠
منهجه ٢٥٥
الأمثال ، قواميس ٢٨٦
الإملاء فى المحاضرة ٢١٤
الانتباه : تقسيمه وتصريفه ١١٧
دائرته ١٢٥
نسقه واتزانه ١٢٣
الإنشاء الجدليه ٢٤١ ، ٢٤٤
الإنشاء : صعوبتها عند الطالب ٢٣٧
الانعطاف ٣
الاهتمام ١١٨
الإهمال فى قراءة أسئلة الامتحان ٢٦٧
أول قاموس انجليزى هجائى ٢٧٦
الإيماء فى الكتابة ١٨٤

(ب)

بادكر ، دليل ٢٠٦
البحث : ابتداؤه موضحا بمثل ١٩٧
، طريقة ٢٤٢ ، ٢٤٥
برونتج ٣٤ ، ١٥٥
بروور ، الدكتور ا . س ١٨٥
البستانى ، المعلم بطرس ٢٨٠ ، ٣٠٨
البصريون ٢٢ ، ٢٤
بفون ١٠٩ ، ١١٠
البلغميون ٢٠
بليك ، وليم ٢٦
بنت ، أرنولد ١٥٢
بيرس ، جلبرت ا . ١٨٨
بيرك من حيث الأسلوب ١٤١ ، ١٦٢

(ت)

التأثير أو الطبع ٨٠
تاج العروس ، قاموس ٢٧٨ ، ٢٧٩ ، ٢٨٠
تاريخ الطبرى ٣٠٥
تأمل الباطن ١٤

التجربيون ١٠١
تجريد أسماء الصحابة، كتاب ٣٠١
التحضير للامتحان ٢٥٢
تحليل الفصل الرابع ٢٢٣
التخمين ٨٨، ٩٣
تراجم الرجال : قاموسها فى الانجليزية ٢٤٦
تداعى المعانى : أثره فى الاصغاء ٢٠٣
التراجم : كتبها ٢٤٦، ٢٩٧، ٣٠١، ٣٠٢
التراجم : معاجمها فى العربية ٢٩٧
التربية الذاتية ٢٧
ترتيب الحروف عند المغاربة ٢٩٨، ٣٠٧
الترتيب الهجائى ١٩٠، ٢٧٥، ٢٧٦
الترتيب الهجائى فى القواميس العربية ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٩٨
الترجمة ٢٢٦
الحرة والحرفية ٢٢٧
الغيبية ٢٢٦، ٢٢٩
: قطعة توضيحية ٢٣٢
التركيز : ضربته ١٢٣، ٢٠٢، ١٢٦
ضربته، مداها ١٢٦
التسريح : ضربته ١٢٣، ٢٠٢
تصريف الوقت فى الامتحان ٢٦٢
التعب ١٢
إحداثه ٧٠
المرضى ٥٠، ٥١
منحنيه ٤٤، ٤٥
التعبير أو الرجع ٨٠
التعبير عن المعرفة ٢٣٦
عن النفس ٨
تعريفات السيد الجرجانى، كتاب ٢٨٣، ٢٨٤
التعقل الباطنى ٦٢
التعليق بالذاكرة ٦٣
تعليم الكتب ١٦٤
التعليم : فرق ما بينه وبين المحاضرة ٢٠١
التعليم : معناه ٢٠٥
التفكير : أدواره الثلاثة ١٢٦
الاستقرائى ٩٥
العملى ٩٤، ١٠١
القياسى ٩٤
بلا ألفاظ ١٥٦
التفهم ٨٤
التقارير ٢٤١
التقدم فيما بين الدروس ٣٩، ٦٢
تقدير احتمال ورود سؤال فى الامتحان ٢٥٨
تقريب التهذيب، كتاب ٣٠٠
التقطيع، طريقة ٦٢
التكلف ٧٠، ٧٢، ٧٨
التمثيل والتحصيل ٨٥
تنظيم الأفكار ٢٠٥
المحاضرة ٢١٨
التنقل بين الكتب ١٦١، ١٦٢
تنيسن ١٥٤، ١٥٥، ١٦١
التهانوى، الشيخ محمد الفاروق ٢٨٤
تهذيب الألفاظ العامية، كتاب ٢٩٦

تهذيب التهذيب، كتاب ٣٠٠
تهذيب العامى والمحرف، كتاب ٢٩٦
تهذيب الكمال، كتاب ٣٠٠

(ث)

ثرنج، ادوارد ١٠٩
ثكرى ٧، ٩٢

(ج)

الجاذبية: قانونها ٨١
جاكوتو ٢٧
جداول الدروس ٣٢
المنزلية ٣٣
ترتيب المواد فيها ٣٩
خطر الجمود فيها ٤٠
الجزويت والمحاضرة الإملائية ٢١٤
جلباب الحرية الكبرى ١
« الرجولة ١، ٣٠، ٣٧
الجملة اللفيفة فى المحاضرات ٢١١، ٢١٢
الجملة المرسلة فى المحاضرات ٢١١، ٢١٣
الجمهورية لافلاطون ١٧
جولد سمث ٣٥، ١٦٢، ٢٣٩
جونسن، الدكتور ١٥٩، ٢٣٩

(ح)

الحاسة المصطفاة ٢٢
الحافظ ابن حجر العسقلانى ٢٩٩، ٣٠٠
الحافظ الذهبى أبو عبد الله ٣٠٠، ٣٠١
« المزى، أبو الحجاج يوسف ٣٠٠
حب النفس ١٤
حجم دوائر المعارف ١٩١
« القواميس ١٨٢
« « العربية ٢٧٩
الحركيون ٢١
حروف الجر، لاتينية وعربية ٧٢
الحـــرية ٩
فى التعلم ٣٠
الحسبون ٢١
حصة المذاكرة: طولها ٤٦
الحفظ الصم أو عن ظهر قلب ٦٣
الحقيقة: تحويلها الى ملكة ٨٠، ١٢٨
الكتاب: الاعتماد الكلى عليه ١٤٦
الحوامل والبناء ٧١
الحياة الحقة ١٣

(خ)

الخبط ١٤١، ١٤٣
خريطة انكلترا ١١٤
خزانة روجيت ١٧٧
الخيبة المؤقتة ١٣٣

(د)

دائرة المعارف البريطانية ١٩١، ١٩٢
« « الدولية الجديدة ١٩٤
« معارف اسلامية ٣٠٩

دائرة معارف البستانى ٣٠٨
« تشمبرز ١٩١، ١٩٤
« هرمزورث ١٩١، ١٩٣
« وجدى (القرن العشرين) ٣٠٨
دالمير ١٣٢، ١٣٣
دانتى ٢٠٨
الدخيل ٢٨٢، ٢٩٦
الدراسة تحصيلية (تمثيلية) وإنشائية ٨٣، ٨٤
دراموند، الأستاذ ١٤٢
الدرجات الكاملة فى الامتحان ٢٦٣
دكنز ١٨٨، ١٤٩
الدليل ١٧٥
الدليل الى مرادف العامى والدخيل ٢٩٦
دليل الذاكرة ٥٨، ٥٩
« النسيان ٥٩، ٦٢، ٢٠٨
« دائرة المعارف البريطانية ١٩٢
الدماغ: أعلى وأدنى ١١، ١٢
الدمويون ٢٠
دوائر المعارف: استعمالها موضحا بمثال ١٩٢
الانجليزية ١٩٠
العربية ٣٠٧، ٣٠٨
ديفو ٢٤٧

(ذ)

الذاكرات: أنواعها ٢٢
الذاكرة الصماء ٥٦، ٥٧، ٦٨
« الصناعية ٦٩
الذاكرة الفهمية ٢٢، ٦٨
« اللفظية ٦٨
« تأثرها بالعيشة النقية ٥٧
تحسنها فى اتجاه معين ٦٠
تدريبها ٦٨
تصريفها ٥٦
دليلها ٥٨
ذكر النفس ١٤

(ر)

الراغب الأصفهانى ٢٧٤
رالى، السير والتر ٢٠٤، ٢٠٧
الرجع أو التعبير ٨٠
"الرجم" فى الامتحان ٢٦٨
رسكن ٢١٩
الروايات: قراءتها ١٤٤
روبنسن كروزو ٢١٢، ٢٤٧
روجيت، خزانة ١٧٧
روسو ١٤١
ريح العقل الثانية ٥٠

(ز)

زتيتكوس ١٨
الزمن فى لندن ونيويورك ٧٧
الزهرى، محمد بن شهاب ٣٠٤

(س)

سبنسر، هربرت ٨٠
السفيه ٢٦

سقراط ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١
سكوت، سير ولتر ١٥٤
سمت، الدكتور ولتر ١٤٤
السمع : الفرق بينه وبين الإصغاء ٢٠٠
السمعيون ٢٢
السوداويون ٢٠
سوسة كتب ١٤٦
السيوطى، جلال الدين ٣٠٢

(ش)

الشركة فى المذاكرة ١٠٥
الشعراء، نوعان ١٥٤
الشعور بالنفس ١٠، ١١، ١٤، ٢٤، ٢٥
شكسبير ١٢٧، ١٣٧، ١٦١
مجموع كلماته ١٥٧
شلى ١٢٧، ١٥٦

(ص)

الصاغانى ٢٧٤
الصحابة ٢٩٧، ٢٩٨، ٢٩٩
الصحاح، قاموس ٢٧٨
الصعوبات وكيف تعالجها ١٣٠
الصفراويون ٢٠
الصلاح الصغدى ٣٠٣
صولون ١٥

(ض)

الضجر ٤٩
الضمير ٤١، ٤٥، ١٠٧، ١٦٢، ١٧١، ١٧٥
الضوابط ٧٠، ٧٧

(ط)

الطالب الخارجى ١٤٥ : ١٤٦
الخصوصى ٥١، ١٠٦، ١٤٥، ١٧٢، ١٧٤
الطالب : مذكراته بالنسبة لمذكرات المحاضر ٢٢٠
موقفه من المحاضرات ٢٠٤
الطبع أو التأثير ٨٠
الطبقات، كتب ٣٠١
الطريقة التنقيبية ١٤١
السقراطية ١٣٨
طريقة الاستعراض أو النظر السريع ٥١، ٥٤
الاستيعاب ٥١
التقطيع فى الحفظ ٦٢
الطلبة الداخليون ١٤٥
« والعمل التمثيلى والإنشائى ٨٦
وكتب المتون ١٧١
طود، القس جون ١٢٩، ١٣١، ١٣٢، ١٣٦

(ع)

العامية ومقابلاتها فى العربية ٢٩٦
عدم الانتباه ١١٦، ٢٠٢
العصامى ٢٦، ٣١
العلوم الطبيعية فى العربية ٣٠٧
العمل رغم التعب ٥٠
« للامتحانات ٨٧

(غ)

الغايات : ضرورة وضوحها ١١٥، ١٤٣
الغاية والمثل الأعلى ٣٦
غراى ، السيدة جين ١٦
غراى : الشاعر ٦٦
الغرفة : الاشتراك فيها ١٠٥
الغرور ٢٤، ٢٦

(ف)

فابر ، هنرى ٢٧، ٢٣٥، ١٣٢
الفتح أو المفتاح ١٨٧، ٢٩٤، ٢٩٥
فتح الرحمن لطالب آيات القرآن ٢٩٥
فجنر ٤٨
فحص النفس ١٠، ١٣، ١٦، ٢٤
الفرائد الدرية ، قاموس ٢٧٢
الفرض ٩٤
فروبل ٨٠
فريناغ ، المستشرق ج ٠ و ٢٨٦
الفقه الاسلامى ٢٧٥
فقه اللغة للثعالبى ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٢، ٢٩٤
فنسنك ، المستشرق ٢٩٥
فهرس هجائى ٢٨٥، ٢٩٣، ٣٠٢، ٣٠٥
الفهم البطىء أو الصعب ١٩، ٥٢، ١٤٨
السهل ١٩، ٥٣، ١٤٨
فوات الوفيات ، كتاب ٣٠٣
فيليبنوس ١٨
فيلكوس ١٨
فيلماتيس ١٧

(ق)

القافية والسلاسة فى الضوابط ٧٢
القاموس ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠
تعريفه ١٨٨
تمييزه من دائرة المعارف ١٨٩، ١٩٠
القاموس العصرى ٢٧٢، ٢٧٣
قاموس ابكاريوس ٢٧٢
أكسفورد ٢٧٩
قواميس الألفاظ ٢٧١
قاموس السجع ١٨٥
« بدجر ٢٧٢، ٢٧٣
بيلو ٢٧٢
جزلبن ٢٧٢
حبيش ٢٧٢
سعادة ٢٧٢، ٢٧٣
قانون الجاذبية ٨١
القراءة ٢٣
آليتها ١٤٧
« الصامتة ١٤٩، ١٥٠
السائبة ١٦١
العامة ١٦٠
: العلاقة بين سرعتها وصحتها ١٥٣
إمكان زيادة سرعتها ١٥٢
تحريك الشفتين فيها ١٤٩

القراءة : تعليم الكتب فيها ١٦٤
سرعتها ١٤٧، الصاعقة ١٦٨ الخ
فى الفراغ ١٥٣
القراءة لاكتساب أسلوب ١٦٢
القصد والتعمد : فى الإصغاء ٢٠٠
فى القراءة ١٦٣
فى طلب المعرفة ٨٦، ١٦٣
القطبية المزدوجة فى المحاضرة ٢٠١
قطر المحيط، قاموس ٢٨١
القواميس الانجليزية الأجنبية ١٨١
« « العربيـة ٢٧٢
« « اللاتينية ١٧٩
« التكميلية ١٨٤
القواميس العربية الأجنبية ١٧١
العربية ٢٧٣
الكشف فيها ٢٧٧، ٢٧٨
المعاد ترتيبها ٢٨٠
غير الهجائية الصرفة ٢٧٨، ٢٧٩
هجائية الترتيب ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٨٠، ٢٨٢
حجمها ١٨٢
القواميس واستعمالها ١٧٧
فى العربية ٢٧١
قواميس الاصطلاحات العلمية فى العربية ٢٨٣، ٢٨٥
قواميس الأمثال ٢٨٦، ٢٨٧
السجع فى الإنجليزية ١٨٥، ١٨٦
قواميس المعانى فى العربية ٢٨٧
قوانين الفكر المجرد ٨٨
قياس التمثيل ٩٩

(ك)

كبلنج ١٨٧
كتاب العهدين أو الكتاب المقدس ١٦٢، ١٨٨
كتب التراجم ٢٩٧
« الجرح والتعديل ٢٩٩
الطبقات ٣٠١
العبارات ٢٨٨
كتب المتون ٢٣، ١٥٤
الاحتفاظ بالقديم منها ١٧٥
تعريفها ١٦٧
تمييزها من كتب المراجعة ١٧٧
كيف تستعمل ١٧٤
منشأها ١٦٨
طبيعتها ١٧٢
كتب المراجعة ١٧٧
فى اللغة العربية ٢٧١
كتب المفردات ٢٩٠
كثرة معانى الكلمة فى العربية ٢٧٩
كرانمر ٣
كرليـل ١٦٩
كرمويل ١٤٠
كشاف اصطلاحات الفنون ٢٧٤، ٢٧٥
الكشف فى القواميس العربية ٢٧٩

كفاية التحفظ، كتاب ٢٩٠
كلارك، مسز كودن ١٨٨
الكمال فى الرجال، كتاب ٢٩٩
كمسيس ٤٨
كنتليان ١٨

(ل)

لام، شارلس ٢٣٩
لرى، الأستاذ ٢٨
لسان العرب ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠
اللسيون ٢٢
لوبون، جوستاف ١١
لوتزة، الأستاذ ٢٠
لوك، جون ٩١، ٩٢، ١٩٧
ليدن ٣٠٢، ٣٠٥
لين، أدوارد وليم ٢٧١
لين، قاموس ٢٧١

(م)

المادة والتعبير عنها فى الإنشاء ٢٣٨
ماكاى، الدكتور ٧٠
ماكولى، اللورد ١٦٩
المبنى والمعنى فى الإنشاء ٢٣٨
المران، أثر ٤٣، ٤٥
على أخذ المذكرات ٢١٨
المتربى: صيرورته مربيا ٣٠، ٧٤
والمربى فى شخص ١٣٨
المترادفات: قواميسها ١٨٧
المترادف والمتوارد، كتاب ٢٨٩
المثل الأعلى ٣٤
مجاميع الألفاظ ثلاثة ١٥٩
مجمع الأمثال للميدانى ٢٨٦
للكرمانى ٢٨٧
مجمع البحرين، قاموس ٢٧٤
المجمع اللغوى ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٩٦
مجموع ألفاظ الإنجليزى المنقف ١٥٨
« « الإنجيل الانجليزى ١٥٨
« « الفلاح الأمى ١٥٨
« « اللغة الانكليزية ١٥٦، ١٥٧
« « المؤرخ الصينى ١٥٨
مجموعة الألفاظ: وسائل توسيعها ١٦٠
مجموع ألفاظ شكسبير ١٥٧
« « ملتن ١٥٧
المحادثة ٢٣، ١٥٥، ١٥٦، ١٦٧، ١٧٦، ١٧٧
المحاضرة: إلهامية أو تعليمية ٢٠٤
ذات قطبين ٢٠١
المحاضرة: فرق ما بينها وبين التعليم ٢٠١
المحاضرة: فرق ما بينها وبين فصل فى كتاب ٢١١
كوسيلة لإسداء المعرفة ٢١٠
المحاضر، مذكراته ومذكرات الطالب ٢٢٠
محتويات العقل ٨١
جردها ٢٥٠
المحفوظ من أسئلة الامتحانات ٢٥٨

محيط المحيط، قاموس ٢٨١
المخالطة ٢٢، ٢٣، ١٤٥، ١٤٦، ١٥٥
مختصر القاموس المحيط ٢٧٤
المدرسة : فرق ما بينها و بين الكلية ٢٩
المذاكرة التعاونية ١٠٥، ١٠٦
المذاكرة : طول حصتها ٤٦
محكها ١١٣
وراحة الجسم ١٠٨
المنزلية ٣٣، ٣٧
المذكرات الحرفية ٢٠٩
المذكرات : كتابتها ٢١٧
أخذها بخط مستوفى ٢١٣
أخذها التحليلي ٢١٥
المـــربي ٥
المربي الخارجي ٦
مرجع الطالب ١٢٩
مرجليوث، المستشرق ٣٠٢
مرحلة الاستنتاج ١٣٤
المركبات : قواميسها ٢٨٥
مرى، السير جيمز ١٨٣، ٢٧٩، ٢٨٠
مريرى، لويس ١٩٠
المزاج ١٩، ١١٠
المسائل ٨٤، ٨٦، ٢٥٢
ادراك مواجهتها ١٣١
مراحل معالجتها ١٣٣
مساءلة النفس ١٤١
المشاهدة ٢٢، ٢٣
مرحلتها ١٣٣
المصادر : دليلها ١٩٦
المصباح المنير، قاموس ٢٧٥
المصطلحات الفنية ٢٨٢
معاجم المعارف ٢٩٧
المصطلحات ٢٨٣
معجم الأدباء ٣٠٢
معجم الألفاظ الحديثة ٢٩٦
معجم الألفاظ العامية ٢٩٦
معجم البلدان ٣٠٦
معجم الطالب ٢٨١
معجم العمران ٣٠٦
معجم ما استعجم ٣٠٧
المعرفة : طرقها الثلاثة ٢٢
فاعلة ومنفعلة ٨١
معلم المدرسة، كتاب ١٦، ١٨
المعلم : مكانه بين الكتاب والتلميذ ١٧٠
المغرب فى ترتيب المعرب، قاموس ٢٧٥
المغرور ٢٦
المغنى فى أسماء رجال الحديث، كتاب ٣٠١
مفتاح ٢٩٤
مفتاح الألفاظ الكتابية ٢٨٩
الحديث ٢٩٥
القرآن ٢٩٥
مفردات غريب القرآن، كتاب ٢٧٤

المقالات : كتابتها ٢٣٦
كتمرينات فى الفصل ٢٣٩، ٢٤٠
المقال الجدلى ٢٤١، ٢٤٤
المقدمتان فى القياس ٩٤
مقدمة قاموس ابن الأثير ٢٧٦
ملاحظات عن الاجابة فعلا فى الامتحان ٢٥٩
ملتن ٦٦
مجموعة كلماته ١٥٨، ٢٤٧
الممتحن : شخصيته ٢٥٧
الممتحنون من حيث هم محاضرون ٢١٤
منتان ٦٤
المنجد، قاموس ٢٨١
منحنى التعب ٤٤، ٤٥
منضدة المذاكرة ١٠٨
منظومات التواريخ والجغرافيا ٧٠
المواد من حيث قدرتها على الإنعاب ٤٨
"مواد" ١٨٩
الموضوعى (أو غير المنظم) من أخذ المذكرات ٢١٥
الميدانى ٢٨٦
ميزان الاعتدال ٣٠٠
ميول الطلبة ٢٣

(ن)

نجعة الرائد، كتاب ٢٨٩
النسيان : دليله ٥٩، ٢٠٨
نصائح عملية تتعلق بالامتحانات ٢٥٩
النظر الى الأمام والى الوراء ١٢٧
نفح الطيب، كتاب ٣٠٥
النفس : إحصاء ما لها وما عليها ١٦
إحقاقها ٨، ١٥، ١٦
الإسراف فى إكبارها ١٥
التعبير عنها ٨
الشعور بها ١٠، ١١، ١٤، ٢٤، ٢٥
المعمولة (أو الموضوعية) ٤، ١٦
حبها ١٤
ذكرها ١٤
عاملة ومعمولة ٤، ٧، ١٠
فحصها ١٠، ١٣، ١٦، ٢٤
مساءلتها ١٤١
نقطة الارتباك ١٣٥، ١٤٣
نكتة سؤال الامتحان ٢٦٦
نمون ١٧
النهايات الكبرى فى الامتحانات ٢٦٣
النهايات الرياضية ٣٥
النهاية فى غريب الحديث ٢٧٤، ٢٧٦، ٢٧٩
النونات فى التقويم الرومانى ٧٢
النووى ٣٠١

(هـ)

هاملتون، السير ولبم ٢١٤
هـــبز ١٥٦
هدستون، برادلى ٢٤٩، ٢٥٢
هردر ١٤٩
هرمزورت، دائرة معارف ١٩١، ١٩٣

الهزة : أثرها ٤٣، ٤٥، ١٢٢
هكسلى ٢١٩
الهمدانى، عبد الرحمن بن عيسى ٢٨٨
هملت ٢٤٧
هنرى السابع : ضرب المثل بدراسة عهده ١١١
هومر ١٤٩
الهيئة : تأثيرها ١٠٩

(و)

الوافى بالوفيات، كتاب ٣٠٣
وبستر ١٨٣، ١٨٨
وحدة الحفظ عن ظهر قلب ٦٦
الوعظ ٢٠١
وفيات الأعيان، كتاب ٣٠٣
ولز. هـ. ج ٣٤

(ى)

ياقوت الحموى ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٦
اليصابات : الملكة ١٦
يفيوس ١٧

كمل طبع كتاب "مرشد المتعلم" بمطبعة دار الكتب المصرية فى يوم الخميس ١٢ محرم سنة ١٣٥٣ (٢٦ أبريل سنة ١٩٣٤) ع

محمد نديم
ملاحظ المطبعة بدار الكتب المصرية

(مطبعة دار الكتب المصرية ٢٨/١٩٣٣/٣٠٠٠)