



AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



تجلید کتب
صلاح الدقر

A.U.B Library

JAFFET LIB.

مرشد المعلم



Faint, illegible handwritten text or signature.

مُرشدُ الْمُتَعَلِّمِ

371.3

A2115A

تأليف

سير جون آدمز

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

أستاذ التربية سابقا في جامعة لندن

وترجمة

محمد أحمد الغمراوي

خريج المعلمين العليا وجامعة لندن

ومدرس بكلية الطب

48124

[الطبعة الأولى]

مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة

١٩٣٤



فَهْرَسْتُ الْكِتَابِ

صفحة

(ن)	مقدمة المترجم	...
١	الفصل الأول : تولى المرء أمر نفسه...	...
٣٢	» الثاني : خطة الغزو...	...
٥٥	» الثالث : تصرف الذاكرة	...
٧٩	» الرابع : طبيعة الدراسة والتفكير	...
١٠٤	» الخامس : كيفية المذاكرة...	...
١٤٤	» السادس : القراءة	...
١٦٧	» السابع : كتب المتون وكتب المراجعة	...
٢٠٠	» الثامن : الإصغاء وأخذ المذكرات	...
٢٢٣	تحليل الفصل الرابع...	...
٢٢٦	» التاسع : الدراسة الإنشائية في الترجمة والمقالات	...
٢٤٩	» العاشر : الامتحانات...	...
٢٧١	فصل إضافي : كتب المراجعة في اللغة العربية	...
٣١١	دليل الكتاب	...

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة المترجم

الحمد لله، والصلاة والسلام على رُسُل الله .

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

وقد كتب المؤلف كتابه للطلاب في بلاده، فالأمثلة التوضيحية فيه أكثرها منتزع من حياة الطالب هناك . لكن هذا لا يمنع الطالب هنا أن ينتفع به أكبر انتفاع فإن الأصول النفسية التي يطبقها المؤلف على حياة الطالب أصول عامة، والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم ويحاول المؤلف تذليلها واحدة على تعدد المناهج واختلاف اللغات؛ فليس يحتاج المتعلم هنا لتمام الانتفاع بالكتاب إلا إلى قسط من حسن التصرف، وحسن التصرف شيء لا غنى للطالب عنه على أي حال .

على أننا حاولنا تقريب مسافة الخلف بين الظروف هنا وهناك بتعليقات
أضفناها، وتعديلات طفيفة لم يكن منها بد في المواطن القليلة التي خيف
على القارئ أن يفهم منها خلاف المقصود، وبفصل إضافي في "كتب
المراجعة في اللغة العربية" ألحقناه بآخر الكتاب تماماً للفصل السابع، وتعريفاً
بناحية من نواحي العربية لا تلقى من الطلبة هنا عناية كافية، إن لقيت
منهم عناية ما . وإذا كان في ذلك الفصل طول قد يبدو غير متسق مع
طول الفصول الأخرى فذلك يرجع، فيما يرجع، إلى تعدد طبقات الطلاب
المكتوب لهم ذلك الفصل .

والله أسأل أن يجعل ما بُذل في إخراج هذا الكتاب من مجهود خالص
لوجهه، وأن يهدي به متعلمينا في حياتهم الدراسية سبيل الرشاد ما

محمد أحمد الغمراوي

المطرية، في ١٠ من المحرم سنة ١٣٥٣

٢٤ أبريل سنة ١٩٣٤

الفصل الأول

تولى المرء أمر نفسه

كان من عادة الرومان الأولين أن الصبي اذا ختم فيهم تربيته ، وعدوه أهلا لتكاليف الحياة ، ألقى عن نفسه الجلباب المحمر الحواشى الذى كان الصبيان عصرئذ يلبسونه ، وبذ قرص الذهب أو الفضة أو الجلد الذى كان يتدلى من عنقه ، ولبس الجلباب البسيط الأسود — جلباب الرجولة — الذى كان يلبسه الرجال . وكان الناس فى تلك الأيام يرون هذا الدخول فى طور الرجولة جدّا من الأمر ، ويلقونه بشيء من الحفل ؛ وكانوا يُشعرون الصبي أن طوره الحديد 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 الصلاحية للجندية لأن الجلباب لم يكن يلبس فى أول الأمر إلا عند السابعة عشرة ؛ ثم جاء عصر فى تاريخ روما كان يُلبس فيه قبل ذلك ، بل لقد 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 طبيعي إذ ليس في الفطرة البشرية أن يبلغ الانسان حد التكليف في سن محددة متعينة من قبل . إن الصبيان ينمون نموا مختلفا ، فمنهم من يكون عند الرابعة عشرة مستعدا لجلباب الرجولة يحمله ، ومنهم من تكون الحواشي المحمرة أليق به حتى يفوت العشرين . والجلباب بعد هذا وذلك لم يكن إلا رمزا معناه أن الصبي قد صار أمره بيده ؛ صار منذ أن ارتداه "سيد نفسه" كما يقول المثل ، وإن كان من حيث التحرر من القيود الظاهرة أقل حظا في الواقع من صبياننا اليوم .

أما نحن فلا يحتفل بنا إذا ما لبسنا السترة ذات الذيل^(١) لأول مرة ، بل نحن في 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 في هذا الزى . وفي 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 يأتي في أكثر الأعمار وقت يحس الواحد فيه أنه يتولى أمر نفسه ، ويتقلد تبعة تنظيم حياته ، لكنسه في كثير من الأحوال لا يستطيع أن يذكر وقتا معيناً يمكن أن يقال إن ذلك قد وقع فيه . ونحن بعد هذا وذلك نعرف أن ارتداء جلباب الرجولة ليس إلا رمزا إلى تمام عملية كانت آخذة سيرتها من زمان طويل .

(١) في إنجلترا ؛ ويقابله عندنا في مصر مظاهر تختلف باختلاف الأوساط مثل لبس العمامة

ولبس البنطلون الطويل بعد القصير .

(١)

هذه العملية يلذ كثيرا تأملها ، ويمكن أن تسمى إجمالا بالانعطاف ، وهي تتضمن ارتداد العقل على نفسه . نحن لا نجهل تلك الأفعال التي تسمى بالانعطفة^(٢) ، وخاصتها المميزة أن الفعل يرتد فيها على فاعله ، فالفاعل والمفعول فيها واحد . إني اذا غسلت نفسي لم تشغل عملية الغسل إلا شخصا واحدا : الغاسل أنا عين المغسول نفسي . صحيح ان من الممكن هنا أن يقال ان جزءا من النفس كاليد ين غسل جزءا كالوجه ، لكن هذا التفريق يصبح غير ممكن اذا ما تركنا الأفعال الحسية جانبا . فاذا قلت إني ألوم نفسي فليس معنى ذلك أن جزءا مني يلوم جزءا ، ولكن جميعي فيما يظهر يلوم جميعي . ونحن حين نقرأ عن كرائم^(٣) أنه لما عرضوه على النار بدأ بيده اليمنى فدمسها في اللهب لأنها هي وقعت الوثيقة التي كان يراها عارا ، نشعر أن حكمه المنظوى في عمله هذا لا يمكن أن يكون صوابا ، لأن التبعة لا يمكن تقسيمها هكذا على أساس حسي . ان الذنب كان ذنب كرائم جملة .

. Reflection. (١)

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

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

على أن هناك صعوبة حقيقية في جميع الأفعال المنعطفة لتجلى 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 في هذا المقام الى أن يعرفوا للنفس مظهرين : أنا كمتكلم أقول شيئا ^(١)لنفسى كسامعة ؛ النفس واحدة لكنها تعمل على وجهين مختلفين هى فى أحدهما فاعلة ^(٢)وفى الآخر منفعلة .

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 يهمة هو أكثر من بقية أحامد الدنيا أجمعين . ويبدأ يدرك أن أحمد هذا الذى له العربة وله الأشياء الأخرى اللطيفة يهمة هو لذاته بصرف النظر عن الأشياء التى له . فاذا أخذ الطفل ينتبه انتباهها 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

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

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 الأخرى . ولأنه ليس بينهما التقابل المطلوب .

عندما تظهر أول 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 يرباها ، ويبلغ بها أقصى مداها . إن النفس العاملة إذا نظرت فى أمر المعمولة فلم يرضها ما تجد قد تأخذ فى معالجتها كي تحسن منها ، وهذا هو بدء التربية الذاتية الحقة . صحيح قد يكون الصبي 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 يد فيها ، وتقديرٌ 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 يربى ، وللتلميذ إنه يربى . ولكن لا ينتج من قولنا إن التلميذ منفعل أنه حتماً عاطل أو أنه لا يعمل شيئاً . إن الفرق هنا يشبه الفرق بين كلمتى مستخدم ومستخدم . ففما يتعلق بالاستخدام نجد المستخدم هو الفاعل والمستخدم هو المنفعل ، وإن جاز فيما يتعلق بالعمل أن يجلس المستخدم فى مكتب لا يكاد يفعل شيئاً ، بينما يكون المستخدم ينقل

الفهم على عربة طول النهار . كذلك المعلم والتلميذ . ففى ما يتعلق بالتربية المعلم هو الفاعل ، ويصح أن يسمى بالمربي . والتلميذ هو المنفعل ويصح أن يسمى بالمربي^(١) ، وإن كان الأحسن أن يسمى بالمتربي^(٢) . ومثل 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 . امكنتا 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 المتربي مربيا الى حد ما .

والتلميذ فى الفصول الدنيا من المدرسة يكاد يكون متربيا صرفا ، أما فى الفصول العليا فأحسن 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 المربي 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 المرة حين نتمسح فيها إنما تمسح نفسها بنا . كذلك التلميذ الجيد حقا يربى نفسه بمعلمه ، أو بعبارة أخرى يتخذ المعلم وسيلة الى تربية نفسه . فى المراحل الأولى يُصَرَّف المعلم جميع جهود التلميذ ، أما فى المرحلة النهائية فينبغى أن يكون التلميذ هو الذى يُصَرَّف جهود نفسه ، ويتخذ المعلم وسيلة

الى الانتفاع بهذه الجهود على أحسن وجه . فواجب المعلم إذن واضح . وإذا كان سر الخطبة كما نخبرنا ^(١) ثكرى في بعض ما كتب أن يجعل الخاطب نفسه لازماً لخطيبته ، فإن واجب المعلم على التقيض من هذا : أن يرمى الى جعل نفسه غير لازم لتلميذه . لا شك أنه قد يظل ينفع التلميذ أكبر النفع كعلم ، لكنه لا يكون قد نجح كمرّب إلا إذا أصبح وليس لديه في عمله ما يعمل به . وأنت ، أى قارئ هذا الكتاب ، قد أثبتت قراءتك هذه أنك على الأقل قد أصبحت على جادة الطريق إلى تربية نفسك بنفسك . قد يكون الكتاب وضعه في يدك شخص آخر ، ويكون ذلك الشخص بهذا القدر مربياً لك ، لكنك بقدر تشوّقك إلى الوقوف على ما عند الكتاب من قول يعينك على أن تكون أحسن تصريفاً لدراساتك — أنت بهذا القدر مربى نفسك ، تستخدم الكتاب آلة لتربيتها .

إن هناك شيئاً من التناظر لعلك لاحظته بين الطفل يبدأ يفرق بين النفسين العاملة والمعمولة ، والتلميذ يبدأ يكون له في تربية نفسه نصيب . هناك في الحالين ارتداد من العقل على نفسه . هناك نظر منه في موقفنا كله من حيث علاقتنا بغيرنا ومن حيث الاحتمالات الممكنة لنا . إن المتربى عند ما يصير مربى نفسه ما هو في الحقيقة إلا مثل للنفس العاملة لتولى أمر المعمولة تريد أن تجعل منها شيئاً لم تكنه 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 دكتور أكبر قصاص الانجليز في 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 أتم . أتم تريدون أن تغتنموا فرصكم أحسن اغتنام لتحقيقوا ماos لديكم من رغبة مشروعة في أن تجعلوا من أنفسكم أحسن ما في وسعها أن تكون .

هذا الغرض هو أسمى أغراض التربية عند جمهرة أهلها ، ويدلون عليه عادة بكلمة **إحقاق النفس** ^(١) . ومن المسلم به في الجملة أن يكون مرمى المربي إحقاق نفس التلميذ . وفي 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 ينبغي 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 شيء أن تطلق النفس من كل تقييد . فالذين يجعلون التعبير عن النفس مثلهم الأعلى يطلبون أن يكونوا أحرارا في أن يحيوا حياتهم ؛ في أن يعبروا عن ذات أنفسهم ؛ في أن يكونوا كما هم في الحقيقة . وهي غاية لا بأس بها من حيث منافاتها للنفاق ومن حيث أنها تعين على الاخلاص .

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 تُمنى بها النفس من جميع مناحيها ، لكن هذه المناحى منها ما هو الى الخير ومنها ما هو الى الشر ، والتربية يجب أن تقصد الى منازع النفس فتنمى الطيب منها وتقتل الخبيث . وقد يقال إن هذا معناه التضيق 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 يمتُّ الى طبيعتها بصله . كل ما يريدونه هو أن يجعلوا من النفس خيراً ما فى وسعها أن تكونه بأن ينموا ويكفلوا منها تلك الصفات التى تعمل على الخير ، وينحدوا منها تلك التى تعمل على الشر .

ومهما ير الرأون 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 نموها . على أن ذكر الحرية هنا يثير نقطة من نقط المقارنة بين غايتى إحقاق النفس والتعبير عن النفس . التعبير عن النفس لا ينفك يطلب الحرية التامة ويتشدد فيها ، لا ينفك يحتم ألا يكون هناك أى تقييد ، بل تُترك للنفس الحرية التامة فى أن تعمل طبق ما تريده هى وتلميه .

لكن مذهب إحقاق النفس يحجز التقيد ، فكثيرا ما يكون من الضروري لبلوغنا أعلى الغايات أن نخضع 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 بجر التمييز بين النفس العاملة والنفس المعمولة يكون مشوقا مهتما ، لكنه قلما يتحدث عن ذلك . ولاكتشافه الذى يكتشفه أثره فى موقفه تلقاء الحياة لكنه أثريحيء عفوا فى الغالب ، لا نتيجة لخطوة 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 أُنفع 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 إليها الفكر البشرى بقوله إنها ”بلوغه مبلغ الشعور بالنفس“ ، ومع ذلك فهذا التعبير نفسه يستعمل أحيانا للدلالة على حال للعقل غير طيبة ولا محمودة . فالشيخ 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 السلام جرياً أمر سهل إذا نحن لم نفكر فيه قط ، لكن

إذا بدأنا أثناء تفكيره اكتشفنا المصاعب وتعرضنا للعثار . وكثيرا ما نقول
عن بعض أعمالنا إننا لا نستطيع عملها على مرأى من جمهور كبير .
الأعمال في ذاتها سهلة ، نعملها إذا خلونا من غير أن نفكر كثيرا فيها ،
لكننا إذا أحسسنا بالأبصار شاخصة اليها بدأنا نفكر في عملنا كيف نحن
قائمون به ، وهناك يكون الاضطراب .

وإذا كان تدخل الشعور في عملية يعقب مثل هذا الاضطراب كان فيما
يظهر أمرا ينبغي تجنبه ، حتى لقد اتخذ أحد مشاهير علماء النفس الفرنسيين —
جوستاف لوبون — شعارا لكتابه **علم النفس في التربية** هذه الكلمات :
”التربية عبارة عن تحويل الشعور الى لا شعورى“ . ومن الواضح أن هذا
لا يمكن أن يكون معناه أن الانسان خير له ألا يكون في شعوره من أن
يكون في شعوره ، فإن الشعور في ذاته ضرورى إذا كنا نريد أن نزعج مطلقا
أننا من البشر . إنما مصدر التعب سوء توزيع الشعور أحيانا . فالشعور
في غير موضعه شيء ينبغي الحرص على تجنبه ، وموضعه هو عند معالجة الحديد
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 حدها 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 عمالما، وإننا نعمل بدماغنا الأدنى إذا كسبنا من المهارة ما يغنيننا عن التفكير في جزئيات ما نعمل . وإذن فتحن لا نعدو المعقول إذا قلنا إننا نجري على السلام صعودا وهبوطا تحت سلطان الدماغ الأدنى من غير أن نشرك الدماغ الأعلى في شيء . كل شيء نستطيع أن نعمله عفوا من غير نظر هو من قسم الدماغ الأدنى . فبالدماغ الأدنى مثلا يكون أكثر التهجى، إلا إذا عرضت في التهجى صعوبة فعندئذ فقط نستدعى الدماغ الأعلى نستشيريه .

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

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

لقد قيل إن الحياة الحقّة — الحياة لا بمجرد العيش — هي تطبيق الأصول القديمة على الأحوال الجديدة . هذه الحياة لانحياها إلا في الدماغ الأعلى . فنحن حين نربي أنفسنا لا نتفك مُرُّ الأشياء من الدماغ الأعلى إلى الدماغ الأدنى ، وكلما أكثر 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 أيّ تقدم عقلي ولقضيينا الوقت كله مشغولين بتدبير أفعالنا اليومية فعلا فعلا . على أن الواقع هو أن معظم عيشنا راجع تصريفه إلى الدماغ الأدنى ، أما الدماغ الأعلى فيقضى الوقت كله مشغولا بالجديد من الأمر ، ينبذ الضار ويختار النافع يعهد به إلى الدماغ الأدنى ؛ فإذا ما عهد مرة إلى الدماغ الأدنى بعمل ما كان من التضييع أن يعاد إلى الدماغ الأعلى أي إلى منطقة الشعور ، اللهم إلا عند خلل طارئ أو عند ما يريد الدماغ الأعلى لسبب واضح أن ينظر في علاقة ذلك العمل بغيره من الأمور .

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

(١)

التفريط في تأمل الباطن، كما تسمى عملية فحص النفس هذه، يورث شخصية كاسفة غبية، والافراط في الانتباه إلى النفس يؤدي إلى تلك الحال النفسية العليلة التي سميناهم بالشعور بالنفس أو الخُفَر (٢) وهي حال كريمة تبلغ أن تكون رذيلة، لكن علينا أن نتذكر أنها إلى الرذيلة العقلية أقرب منها إلى الرذيلة الخلقية. أما النوع الجسور المعروف بالأناثية أو حب النفس ففيه مثل ذلك الاحساس الشديد بالنفس لكن لسبب غير السبب. إن الشخص الأناثي ينجيه من الإفراط في الانتباه إلى النفس حاجته إلى حصر جهده في الأشياء التي يريد أن يحرزها مرضاة لنفسه، فليس يهمه ما هو ولا ما رأى الناس فيه بقدر ما يهمه ماذا يستطيع أن يستولى عليه.

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

يتألف أكثرها من جزئين لا يلتقيان . يقول أحد المتحادين « لولا تكالب الناس على الدنيا لكانوا أكثر استمتاعاً بالحياة » فيقول الآخر « على ذكر الكلاب لقد ضقت ذرعاً بـكلاب صغيرة عند جاري كدر نبا حها على 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 التي 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 جداً أن يتغالى فيه فينحدر في تلك الرذيلة من حيث لا يدري . على أن من يُخلص في فحص نفسه قلما يقف منها على ما يجعله يسرف في إكبارها ومن الواضح على أى حال أن من الضروري لك ، إن كنت تريد الحد في إحقاق نفسك ، أن تعرف كل ما تستطيع معرفته عن قواك . من الضروري لك كي تبلغ بنفسك أحسن استعدادها أن تعرف كل ما تستطيع معرفته عن طبيعة تلك النفس . لقد برر أحد حكماء اليونان السبعة مكانه بينهم بحكمة قالها فأصبحت من أسير الأمثال التي جاءتنا عن تلك العصور القديمة . قال صولون كلمته المشهورة " اعرف نفسك " بخاء الناس بنصيحة هي دائماً سديدة ، إلا أنها ذات قيمة خاصة للناشئين ، لأنهم في مركز يمكنهم من تطبيق ما قد يعرفون عن أنفسهم . والمثل لما قال إن الإنسان لا يبلغ الأربعين حتى يكون طيباً أو سفياً أفاد ضمناً أن ما نمر به من التجارب

في ذلك العمر كاف وحده لأن يعترفنا عن بنية أجسامنا ما يجعلنا قادرين على أن نسوسها بحكمة . لكن لو أن تلك المعرفة كان من الممكن اكتسابها في الصغر لاستطعنا بتطبيقها أن نتق الأسواء ، بدلا من تخفيفها بعد الوقوع فيها . ولكي نعرف أنفسنا يجب أن نتحرى القيام بذلك النوع من الفحص الذي رأيناه يقع في إبهام وقلة انتظام لما بدأت النفس العاملة تنظر في أمر المعمولة .

إننا لا نلقى ضررا حين نفحص قوانا البدنية فحفا مثل ذلك الذي نقوم به حين ننظر هل من الملائم دخولنا في ذلك النوع من الألعاب أو ذاك . هناك لا نجد بدا من أن نتعرف طول "نفسنا" وإلى أى مدى نستطيع الوثوق بأعيننا في تقدير السرعة والمسافات ، وما إذا كانت يدنا تستطيع في سرعة وسهولة تلبية ما توحى به العين . كذلك لا داعي في شئون الدراسة أن ينتج ضرر حين نختبر قوانا الغريزية كما نستطيع سلوك سبيل الفطنة فيما نضع وما ننفذ من خطط لإحقاق النفس .

ولكي يكون بين يديك نوع من الهدى تهتدى به في إحصائك ما لنفسك وما عليها ذلك الإحصاء الذي لا بد منه لإحسانك تقدير قواك كطالب ، أرجع بك إلى كتاب معلم المدرسة الذي ألفه سنة ١٥٧٠ معلم مشهور في عصر اليصابات اسمه روجر أشم كان له نصيب مذكور في تربية اللادى جين غراى وفي تربية اليصابات نفسها . نظر أشم في كتابه في الصفات التي لا بد منها لنجاح الإنسان وهو طالب ، وقد رجع في ذلك بدوره إلى ما قاله

أفلاطون في كتابه الكبير المعروف بالجمهوريّة وأفلاطون في الفصل السابع من الجمهوريّة استعمل سبع كلمات يذبح في رأيه أن تنطبق على كل من يراد إبلاغه أعلى مراتب الدربة والدراسة . أخذ أشم هذه الكلمات السبع وبين ما تتطلبه من الطالب ، وسأروها لك هنا كي تستطيع أن ترى أين أنت مما يشترط هذا المعلم المتشدد .

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

نمور : « ذو ذاكرة جيدة . وهى جزئية من جزئيات فييوس ، وهبة فطرية لا تكتسب ، غير أنها ضرورية للتعليم ... إذ بدونها تصير المواهب الفطرية الأخرى قليلة النفع في التعلم » .

فيلمانيسى : « منصرف الى التعلم . فإن الطفل لو اجتمع له كل ما شاء من مواهب الفطرة وكال الذاكرة لن يبلغ من التعلم كثيرا إن لم يُحِبّه حبا خاصا » .

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

فيلكوسى : «هو الذى يسهه أن يسمع ويتعلم من غيره . لأنه إن لم يكن كذلك أصاب عتًا فى مواطن السهولة ، وبطًا فى مواطن التقدم ، وحصل بالكد والنصب على النزر القليل حين كان يستطيع بتعلمه من غيره أن يصيب بسرعة الشئ الكثير .»

نوفيكوسى : «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 .»

فيليبينوسى : «هو الذى إذا أجاد أحب أن يثنى عليه أبوه أو معلمه . ومن تكن هذه طبيعته من الأطفال فسيحب التعلم حقًا ويعمل له مسرورًا ، ويتعلم من الغير راغبًا ، ويقبّل أى شك غير هباب^(١) .»

وقد أورد كستليان^(٢) 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 ويهجه التكريم ويبكيه الفشل . قواه يجب أن تُزرع تحت ظل الطموح . يلذعه اللوم لذعا ويستحشبه التكريم . مثل هذا الصبى لن أخشى عليه قط من التهاون .»

(١) معلم المدرسة طبعه أربع صفحات ٣٦ — ٤٢

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

ويساور كتليان بعض الشك في الصبيان الذين يتعلمون بسمولة في البداية ، يرى أنهم يتزعون الى التبجح ، فدل بذلك عرضا على أنه لا يحرص على "زنيكوسى" حرص أشم . على أن لأشم أيضا شكوكه في 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 في وصف النوعين :

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

و يلتحق بهذه التفرقة بين نوعي الفهم تفرقة أخرى تستحق منك انتباها عند تقدير صفاتك . كلنا يعرف كلمة مزاج ويعرف أن الناس كثيرا ما يعتذرون عن بعض شذوذ فيهم بأنه راجع الى مزاجهم . ثم إننا كثيرا ما نسمع بالمزاج الفنى وغرائب أطواره ، ويعجب كثيرون ماذا يراد به أو بغيره من الأمزجة . إن المزاج يمكن وصفه إجمالاً بأنه الأساس الحسى للأخلاق ، فمن الممكن أن يقال إن أخلاقنا وميولنا تتأثر بالمزاج بقدر ما نتوقف على حال الجسم أو طبيعته . وقد كانت نظرية الفسيولوجيين الأقدمين أن حال الجسم له في أحوال العقل أثر فوعى مباشر، وهذا رأى لا يزال مأخوذاً به الى حد ما لكن على وجه يختلف جدا عن ذلك الذى كان يأخذ به الأطباء الأقدمون بمعارفهم الفطيرة في الفسيولوجيا والتشريح .

وهناك صفات أخرى ينبغي أن تعرفها فيما تعرف من عدتك العقلية .
 فالذاكرات مثلا تختلف فيما بينها كثيرا في طريقتها في 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 في الناس
 من يكون أذكر للأشياء اذا عرفها بعلاقاتها الزمنية، وفيهم من يكون أذكر
 لها اذا عرفها بعلاقاتها الفراغية . فينبغي لك أن تتعرف ذاكرتك فتعرف
 ما نوعها في الذاكرات ، وما خصائصها ان كان لها خصائص تميزها . كذلك
 ينبغي 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 تخيل صورة ما . ثم إن أغلب الناس يفضلون من بين
 حواسهم حاسة يصطفونها . فبعضهم يفضل التعلم عن طريق العين ،
 وبعضهم يفضل عن طريق الأذن ، وآخرون يفضلونه عن طريق اللمس .
 ويسمى أهل الفريق الأول **بصريين** وأهل الثاني **سمعيين** وأهل الثالث
لمسيين . وليس معنى هذا أن البصريين يتعلمون بالعين فقط والسمعيين
 بالأذن فقط وإنما معناه أن كلا يفضل أن تأتیه المعلومات عن طريق
 الحاسة التي اصطفاها .

إن هناك عمليا ثلاث طرق رئيسية لتحصيل المعرفة : المشاهدة والمخالطة

والقراءة . قد نستخدم حواسنا في الكشف عن طبيعة ما حولنا ونضع مآثر هذه موضع التفكير ؛ وقد نحادث من هم أكثر منا معرفة فنستفيد منهم معلومات ؛ أو قد نلجأ الى الكتب التي كتبها كاتبوها بقصد نشر المعارف خاصة . أما في المشاهدة والمخالطة فالتعلم يأتي في العادة عرضاً : نستخدم حواسنا ونحادث جيراننا واثوانا فلا نملك إلا أن نتعلم شيئاً وإن لم نقصد في ذلك إلى التعلم . ما نتعلمه من ذلك يأتي عفواً من غير طلب . والتقاط المعلومات هكذا اتفاقاً من غير نظام تابع من تواج العيش لا ينقطع ما دام . نحن نربي في المدرسة من غير شك لكننا أيضاً طول العمر في تربية ، يربينا العيش وما يجري بنا فيه . والفرق بين الحالين أننا في المدرسة بين يدي شخص تفرغ لتربيتنا ، وفي الحياة العادية يربينا ما يحيط بنا من غير أن يكون عند أحد نية العمل على تربيتنا . نربي ولكن على يد صروف الحياة « نتجربنا » كما يقال .

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

القراءة أكثر . ومن الطبيعي أن يكون ميل السمعين مع نظام المحاضرات ،
 بينما يفضل البصريون اجمالاً 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 سبيل الدراسة أوفق لك . يجب أن تبحث حتى تعرف
 الفريق الذى تناسب أنت إليه بين الطلاب .

٤ . ولاحظ أن كل هذه النقاط التى يطلب اليك أن تعرفها عن نفسك هى
 من قبيل الأمر الواقع الذى لا ينبغى أن يدخل عليك الغرور من قبله .
 بل إذا أنت صدقت نفسك — ولن تغلح كطالب حتى تصدقها — فإنك
 واصل من أبحاثك الى نتيجة هى أقرب الى ما يغم منها الى ما يغفر ، إذ يكاد
 يكون من المحقق أن الاحتياط فى تقدير مواهبك سيكشف لك من عيوبك
 ما لم تكن لولا ذلك لتدريه ، ومن مزايا غيرك ما كان فى ظروف أخرى
 يدق عن ملاحظتك . وأياً كان الأمر فلا نزاع فى أن فى هذا كله ما يتزع بك
 الى الشعور بالنفس ، وخير ما تقاوم به هذه النزعة أن تشعر نفسك اهتماماً
 وميلاً الى المواضيع التى تدرس . إن درسك نفسك بإخلاص قد يؤدى
 الى تسليطك الشعور عليها الى أجل تسليط لا يخلو من أذى ، لكن إذا أنت
 بادرت الى ما اكتسبت من معرفة بنفسك فطبقته على مشاكل العملية
 فى أمر تربيتك فإنك تتخلص من فضل شعورك بأن تصرفه الى الاجزاء الصعبة

من المشاكل التي تدرسها . وقد يبدو في هذا القول تشجيع لك على أن تدرس نفسك ثم تنسى كل ما تعرفت منها ، فكأننا ندعوك الى تقليد الرجل المضروب مثلاً في التوراة الذي ينظر وجهه في المرآة ، "لأنه يرى نفسه ويمضى في سبيله وقد نسي أى رجل ذلك الذى رأى" . لكنك إن كنت حرصاً على مصلحة دراستك تنسى ما مزاجك وما دليل ذا كرتك وما حاستك المختارة ، فإنك طول الوقت تطبق كل ما عرفت عن نفسك . ذلك أن تلك المعرفة تستحيل فيك الى قوة تصبح بها أمهر في تصريف نفسك لأنك تصبح أبصر بالنفس التي تصرف . وكلما أحسنت استخدام هذه المعرفة قل خطر وقوعك في رذيلة الشعور بالنفس .

لكن هذه الرذيلة قد تتخذ شكلاً أغلظ يخلع على مواد الدراسة أهمية ليست لها . إن مقدار ما يستطيع أحدنا أن يعرفه عن هذا العالم هو مهما بلغ صغير صغيراً يريث له ، ومع ذلك ففينا من يشعر بنفسه إعجاباً بمعارفه . قد نرى المعارف التي جمعناها ذات قيمة تجارية كبرى في ذاتها فنكسب على ما كسبت عقولنا فرحين ، كما يكسب البخيل على ما جمع . هذه وجهة نظر باطلة تنشأ عن سوء فهمنا طبيعة المعرفة التي سنتناولها بالشرح فيما بعد ، وليس من الصعب جداً تجنبها . لكن هناك لهذه الرذيلة شكل أخبث وأخفى نحتاج في تجنبه إلى عنايتنا كلها ، وقد يأخذنا على غرة رغم كل جهد نبذله . ذلك أننا ، وإن رأينا العلم الذي حصلناه ذا أهمية في بابه ، قد نرى أهم منه الشكل الذي حصلناه عليه . قد يسؤل لنا أن نكبر العلم لأنه علمنا أكثر مما

تكبره لأنه علم ، فیداخلنا به العجب ، ثم لا يصلح من الموقف أننا كثيرا ما نعرف ذلك من أنفسنا ونحاول إخفاءه في شيء 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 في هذا اللفظ هي نوع عقلي 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 في إكبار نفسه ، والسفيه من يسرف في احتقارها .

وقد يؤخذ أحيانا على الرجل العصامي أنه يغلو في 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 التي قد يبذلها له غيره . إن الناس يسرفون في إطلاق 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 في الناس من يفخر بأنه قد خلا من تأثيرات التربية الاصطلاحية المعطلة ، وهو في ذلك يرمى عن نفس القوس التي رمى عنها الشاعر الانجليزى المتصوف وليم بليك في قوله الغريب :

"الحمد لله ! لم أرسل قط الى مدرسة فأرغم بالسوط على اتباع سبيل الحق"
لكن المدرسة والمعلم ، كما قد رأينا ، يمكن أن يستخدمهما التلميذ في 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 الجدد ، وأريد الحق ، من التسليم بأن كل تربية حققة 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 الأملعين قد نجحوا ، لا بفضل عدم التلقى عن معلم ، ولكن برغم هذا النقص فى وسائلهم . وشاهدنا على هذا المؤرخ الطبيعى المشهور هنرى فابريما قال عن نفسه حين ذكر دراساته الرياضية ، قال : —

”حرمت التلقى عن معلم — وأخطئ إذا شكوت من هذا ، لأن الدراسة بلا معلم لها مزاياها : فهى لاتصوغك فى الغالب الرسمى ؛ وهى تترك لك عبقريتك تامة غير منقوصة . إن لثمار البرية إذا نضجت مذاقا ليس لثمار المنابت الزجاجة ، فهى تترك فى الحلق المميز طعما تشوب حللوة مرارة تزيد فى قيمته بالمقارنة . نعم لو كان الأمر إلى لأعدت الكرة وجها لوجه من جديد مع مرشدى الذى لم يكن لى مرشد غيره — الكتاب . بل ولاخترت كتابى الأول نفسه على إبهام فيه . وإذن لعدت مسرورا إلى الأسفار أفضيها وحدى أغلب الغمرات صابرا حتى يلوح فى آخر الأمر شعاع فى داجيها . لو كان الأمر إلى لعدت أقطع تلك المراحل المضمة التى قطعت من قبل ، تحددنى تلك الرغبة التى لم تخنى قط — رغبة التعلم .

على أن اخلاص هذا العالم الشيخ قد حمله على أن يذكر خيبة أمه
في الكتاب المجرد : قال

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

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

هنا نجد القضية مشروحة بانصاف . كل من الطرفين له مزاياه ، وهذا
من سعدنا ، لأن في مقدور أكثرنا الآن أن يستعين بمعلم إذا أراد . إن أكثر
الذين يقرأون هذا الكتاب لهم معلم أو معلمون يعينونهم في دراستهم ، فعلينا
إذن أن نتعلم كيف ننتفع بمعلمينا أكبر انتفاع ، ثم علينا ألا نسرف في الاعتماد
عليهم . إن الأستاذ لرى لما كان يتكلم عما لأولاد الفقراء من مزايا الاتكال
على مجهود أنفسهم أهاب بالموسرين أن يخطوا لأولادهم نظاما يضطرهم
إلى استعمال ما لهم 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 في 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 في المعلمين من ليس كذلك . والمعلمون الجيدون حقا هم الذين يرحبون بأن يظهر التلميذ الذكي ذكائه بالطريقة التي يختارها . وقد رأينا أن المعلم الحق يدرك أسمى غاياته يجعله نفسه غير ضروري بعد لتلميذه . والمهم للتلميذ أن يكون مستعدا لتقبل الحرية التي يسمح بها المعلم . بهذا التقبل وحده يستطيع التلميذ أن يستبقى تلك النكهة المرة الحلو التي يكبرها فاب 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 في هذا : أن التلميذ يربيه غيره كثيرا أو قليلا ما دام في المدرسة ، أما في الكلية فيكون هو وحده مربى نفسه . في المدرسة يحدد المعلم للتلميذ ما يحفظه ، دالا بهذا وبغيره على أنه هو المسئول عن عملية التربية الحارية . أما في الكلية فالأستاذ يأخذ على عاتقه أن يعرض مادته على أحسن وجه يرى أنه يلائم حاجات طلبته ، حتى

إذا عرضها على هذا الوجه ترك لهم تبعة التعلم يحملونها . والطلبة في 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 يروونه أنفع في سد حاجاتهم الخاصة . هم يصرون على هذا ، والجامعة تصر على أن يثبتوا في آخر الدراسة أنهم قد حصلوا من المعرفة على الحد الأدنى الضروري 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 ظروفيهما ، هو من الناحية العقلية بمثابة ارتداء جلباب الرجولة . وكما كانت السن التي كان يلبس فيها الجلباب تختلف باختلاف الأفراد ، كذلك المرحلة التي فيها يمر التلميذ من العهد الذي يكون فيه تارة متربيا وتارة مربيا الى العهد الذي يكون فيه مربيا صرفا — هذه المرحلة تختلف أيضا باختلاف الأفراد . فكثير من الصبيان يستقلون بتربية أنفسهم قبل انتهاء أيامهم المدرسية بزمان طويل في حين ، أن عددا غير قليل منهم لا يبلغ هذه المرحلة أبدا ولا في الجامعة .

إن مجرد قراءة هذا الكتاب الآن يبين أنك على أقل تقدير قد تقدمت شوطا حسنا نحو المرحلة التي تكون فيها مربيا نفسك . فاذا كنت لا يزال لك معلمون يعينونك فخير لك أن تنهز الفرصة وتنتفع بهم أحسن انتفاع ممكن . ومن المجدي أن نذكرك بأنه ليس من شأن معلميك أن يكفوك

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

الفصل الثاني

خطة الغزو

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

ليس فينا من لا يعرف جداول الدراسة التي نجدها في المدرسة توضع عمل الأسبوع وعمل اليوم ، ولا مفر لنا ككلامذة من اتباع تلك الجداول وإذن فليس للقول مجال في هذا الباب . لكن زمن المدرسة ليس كل ما نهيه للدراسة من زمن ، فإن كل تلميذ تخطى الدور التحضيرى عنده — أو يجب أن يكون عنده — قدر معين من الدراسة يقوم به في الزمن الذي يختاره بالسرعة التي 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 اللغة 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 المدرسة . لكأنك لا تكاد تجلس
 لتضع مثل هذا الجدول حتى تلاقى صعوبة . فستكتشف أن الزمن الذى
 تحتاجه للتـحضير يختلف فى مجموعـه من ليلة لليلة ، بعض الليالى 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 الأسبوع لا اليوم هو الوحدة التى تبنى عليها
 جدولك ، أى أنه إذا كان مساء الثلاثاء ثقيلا 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 مدرسيك مسئولون عن جدولك بالنهار ، وإذن
 فمن المهم لك أن تتعرف طبيعة الجداول حتى تستطيع أن تصدر عن فطنة
 فى وضع جدولك واستعماله . فتدبر إذن النقاط الآتية فإنها تستحق إنتباهك .

١ - يجب أن تتجنب التهور فى وضع جدولك . إنك إذا جلست

لتنظر في 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 في الصباح . أنت في تلك اللحظة دافئ مستريح ممتلئ عزما لا ترى في الأمر شدة ولا غلوا، وتحس أن الأولى بك أن تستقصى الأمر ما دمت بصده . هذه الحال قد وصفها ه . ج . ولز وصفا شافيا في كتابه الحب وستر ليشم ، فقد وصف الجدول الخارق الذي وضعه لنفسه ذلك الفتى المتحمس ، والذي لم يكن في إمكانه طبعاً أن ينفذه . والمصيبة في هذه الجدول أن الفشل في تنفيذها له عواقبه الوخيمة . فلكي ما تستطيع تنفيذ جدولك يجب أولاً أن تقدر وسعك في العمل تقدير الحذر المحتاط . يجب أن تقدره وتصيب التقدير ، غير مفرط ولا مفرط ، فان خطر التفريط في تقدير وسعك ليس أقل من خطر الإفراط . إنك لا شك تستطيع أن تستوثق من قيامك بكل ما تفرض على نفسك بأن تعتمد إلى ما تفرضه فتجعله دون مقدورك ، لكن هذا النزول منا الى ما دون مستوانا الطبيعي في العمل وخيم العاقبة جدا لأنه لا يدعو إلى كد ولا إلى بذل جهد . كل شيء يسير فيه سهلاً ميسراً فلا نكاد نرتفع في عيشنا عن مستوى الأعشاب .

لا بد لنا من مثل عليا نرمي إليها وإلا فقدنا الباعث على العمل . و بروننج حين كتب :

« آه . لكن مري الانسان ينبغي أن يكون أبعد من مثاله وإلا فلم كانت السماء ؟ »

قد أصاب الصفة الأساسية في المثل الأعلى ألا وهي استحالة إدراكه

تماما . فاذا نحن عملنا لندرك شيئا نعلم أن إدراكه في مقدورنا كما نعمل لغاية لا لمثل أعلى . وهى طريقة للعمل معقولة فيما يظهر ، كما يظهر أيضا لأول وهلة أن ليس من إصالة رأى فى شئ أن يشجع الناس على العمل لمثل أعلى إذا كان المفروض فى المثل الأعلى أنه لا يمكن دركه . بل لقد يبدو ما كتب 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 $\frac{1}{4}$ 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 استمرنا 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 بلوغها إلى أن نستمر نضيف كسرا بعدد 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 جلد سميت أشار إلى الأفق فى كلماته العامة :

« كمثل الدائرة التي تحده الأرض والسماء : تُطعمك من بعيد حتى إذا تبعها ولَّت »

كذلك المثل الأعلى ؛ يطعم من بعيد حتى إذا طلبته تبين أنه كالأفق في بعد المنال . لكنه لا ينفك يطعمك ، وفي هذا سر قوته . إننا إذا نلنا قنعنا فقعدنا عن الطلب ؛ أما ذلك الذي لم نلناه فانه دائماً يجتذبنا ، كأنه يتحدانا ، وكأن لا نهاية لتحديه . 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 أبداً ، لكننا نستطيع أن نقرب منه بالقدر الذي نريد . فتحن منه في نيل مستمر من غير أن نكون نلناه بالفعل . وهكذا يحتفظ المثل الأعلى إلى النهاية بصالح مقدرته على إطماع الناس فيه .

٢ - فإذا نحن جئنا لنطبق نظرية المثل الأعلى هذه على جدولنا وجدنا أنه يكفيننا أن نجعل مقدار ما نخصصه للذاكرة من الزمن غايةً لا مثلاً أعلى ، فلا يكون علينا إلا أن نحدد عدداً من الساعات نعلم أنه في مقدورنا ، لا أن نبدأ بنية اشتغال أقصى عدد من الساعات يمكن لجسمنا تحمله . ولكن إذا كان ينبغي اختيار عدد الساعات على قاعدة الغاية فإن نوع العمل أثناء هذه الساعات سيتيح لنا فرصة كافية للعمل بقاعدة المثل الأعلى .

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

يعملها الانسان في اليوم أمر معقول . فاذا كنت في يومك المدرسي تعمل خمس ساعات بقي لك ثلاث ساعات تعملها في البيت ؛ لكن اذا كنت تعمل في المدرسة ست ساعات فستجد على الراجح أنك لا تزال في حاجة الى ثلاث ساعات في البيت حتى تستطيع مجاراة عملك في الفصل . وليس في تسع ساعات بل ولا في عشر يعملها في اليوم الولد الصحيح أو البنت الصحيحة خطراً على الصحة وإن كان فيها مشقة وتعب . إن مسألة الصحة في الذروة من الأهمية ، وإذا كان والدك أو طبيبك يخبرك أن في تسع ساعات أو عشر تعملها في اليوم مضرة بك فليس لك بالطبع إلا أن تنزل على هذا الرأي في وضع جدولك . إن الشيء المهم هو أن تقدر مجموع ما سيكون بيدك من زمن للمذاكرة في البيت وأن تستعمل ذلك الزمن على أحسن وجه . وهناك غير الصحة اعتبارات تجب مراعاتها . هناك بعض واجبات اجتماعية تتطلب بعض الوقت خصوصاً من البنت ، إلا أن هذا الطلب ينبغي أن يفحص بدقة ، فإن من الناشئين من يميل الى المبالغة في الاهتمام بواجباته الاجتماعية كما إن فيهم من يتزع الى الاشفاق على صحته من المذاكرة . وعلى ضميرك وطبيبك فيما بينهما أن يقضيا في النسبة التي ينبغي أن يُقسَم بها زمنك بين العمل واللعب ، كما إن على والديك أن يساعدوا ضميرك في تقدير الزمن الذي للمجتمع عليك . أما اذا كنت ممن لهم حق ارتداء جلباب الرجولة وكنت لا تزال طالبا فإن من حسن الرأي لك ألا تُقَطِّع المجتمع من زمنك إلا النزر القليل .

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 ينبغي 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 الدستوري أصعب كثيرا منها ، ففي هذه الحال ينبغي أن يظفر التاريخ بالأولوية في 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 ببقية إخوانك في تلك المادة . وواضح أنك في مثل هذه الحالة تستطيع أن تختصر الزمن الذي كنت في العادة جاعله لتلك المادة فتختص بما اختصرت منه بعض ما تكون ضعيفا فيه من المواد الأخر .

٤ — فإذا ما حددت الزمن الذي تخصصه في الأسبوع لكل من المواد المختلفة كان عليك أن تقرر الترتيب الذي ينبغي أن ترد به تلك المواد في جدولك ، والكيفية التي ينبغي أن توزع بها المواد على الأسبوع . وهاك بعض قواعد عامة قد تنفعك في هذا :

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

فمن حسن الرأي لك أن تختص بذلك الوقت أصعب المواد وآبأها عليك .
 لكن ينبغي أن تقرن هذه القاعدة بقاعدة أخرى ، فقد يقع لك أحيانا أن
 تكره مادة ما وإن لم تجد صعوبة كبيرة في معالجتها . وأكره المواد الينا هي
 على الإجمال أصعبها علينا ، لكن اذا وجدنا لسبب ما أن هناك مادة فيها
 سهولة لكننا رغم ذلك لا نسيغها فهذه يجب أن نضعها في 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 في الآخر
 كنوع من الاغراء يغريك بما قبله من المواد التي ليس فيها من اللذة لك
 مثل ما فيه لتفرغ منها كما تصل اليه . وستجد فيما سنذكره لك فيما بعد عن
 التعب عونا آخر على تقرير الترتيب الذي ينبغي أن تذاكر به المواد .

(ب) من المجرب في أكثر الأحوال أن المادة كلما كثر ورودها
 في الأسبوع كانت أقرب إلى أن تأخذ حقها من العناية . فاذا كان كل
 ما تستطيع أن تخصصه لمادة ما كالفرنسية مثلا ساعتين ونصف في الأسبوع
 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
 مدة خمسة أيام . وقد وجدوا أن هذا التوزيع الثاني أفيد ، فانك فيما يبدو
 تتعلم شيئا في ما بين الدروس وإن لم تفتح كتابك بين درس ودرس . لكن
 هناك من ناحية أخرى مواد تحتاج في مذاكرتها إلى تحضير أدوات لها قبل
 كل درس . فاذا كان لديك للرسم مثلا ساعتان كل أسبوع فإن الأحسن

لك على الراجح أن تأخذهما على حصتين، كل حصّة ساعة، بدلا من أربع حصص كل حصّة نصف ساعة، إذ بذلك لا يضيع عليك زمن وضع الأدوات ورفعها إلا مرتين بدلا من أربع مرات في الأسبوع.

(ح) قلنا إن أصعب المواد ينبغي على العموم أن يأتي في الأول وأن أسهلها ينبغي أن يأتي في الآخر، لكن 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 في (١) عن هذه النقطة. ومهما يكن ما تفعله في أمر المراحة بين السهل والصعب من المواد فلا شك في أنه ينبغي أن تراوح بينها من حيث اختلاف النوع. فالجبر مثلا ينبغي أن يتبعه شيء يخالفه تماما مثل الفرنسية، والتاريخ يصح أن يتبعه الهندسة، والجغرافيا تتبعها الانشاء. ومن الواضح أن قاعدة المراحة من حيث النوع هذه يصح الجمع بسهولة بينها وبين قاعدة المراحة بين الصعب والسهل، بله المكروه والمحبوب، من المواد.

هـ — ومن الخطر الكبير في استعمال جدول المذاكرة الجمود. إن من الصعب أن نفرغ من عملنا في كل مادة في اللحظة التي يحل فيها وقت مادة أخرى، وقد يخطر لنا تخلصا من هذه الصعوبة أن نفرّد كل ليلة في نهاية المذاكرة حصّة صغيرة، قل خمس عشرة أو عشرين دقيقة، نجعلها كمن احتياطي ننهي فيه أي شيء صغير قد نكون اضطررنا إلى إغفاله في أية حصّة عادية من حصص المذاكرة. لكن هذه الخطة محفوفة بالمخاطر، فإن علمنا

بوجود زمن ضرورة معين يجعلنا إلى حد ما نستطيع ألا نفرغ من عمل كل حصّة في وقتها ، ويؤول الأمر إلى أن يبقى بأيدينا من عمل كل حصّة بقية تذكر . وخير من هذا على الراجح أن نسمح بين حين وآخر لمادة ما أن تأخذ من زمن مادة تليها . هذا قبيح جدا من غير شك ، لكن الأمر المهم هو أننا نحس بقبحه حين نفعله ، فانه لا مناص لنا من ونز الضمير إذا ظلمنا مادة من أجل أخرى على علم . إن الزمن الاحتياطي هو لكل المواد على السواء فلا يساورنا مثل هذا الونخ فيه ، لكن علمنا بأننا نشتغل الفرنسية في وقت الهندسة يقلقنا قلقا يدفعنا إلى تجنب أمثال هذه الاغارة ، اللهم إلا تحت ضغط حاجة ماسة . إذن فلا تدع التحذق يقف بك عند آخر الحصّة بالضبط حين لا يكون بينك وبين تمام تحضير ما بيدك إلا دقائق قليلة . وستستطيع ، إذا ربيت ضميرك على أن يألم لتداخل درس في درس ، أن تقيم الوزن بين الدروس فتحافظ على أوقاتها محافظة الفطن لا محافظة العبد . ولك إذا كان ضميرك يقظا مأمونا أن تجعل حصّة احتياطية على سبيل التجربة ، عازما كل العزم ألا تمدبها إحدى المواد إلا أقل ما يمكن عند الضرورة القصوى ، وأن تستعملها أكثر ما يمكن حصّة للمراجعة تداولها بين المواد كلها على السواء . أما إذا كنت لا تستطيع الاعتماد على ضميرك في هذا فتجنب الحصّة الاحتياطية في جدولك .

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

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

وأول ما ينبغى علينا فى ذلك ألا نعد 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 فتمت نومة طويلة استيقظت بعدها وقد تجددت قوتك ، فانك لم تكن متعبا إلا تعباً طبيعياً 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 متعباً تعباً جاوز الحد . على أنه لا بد هنا من تحذير آخر . يجب ألا تكون دائماً بالمرصاد لأعراض التعب ترقبها ، فإن الأعراض التى لا تحسها إلا بالترصد

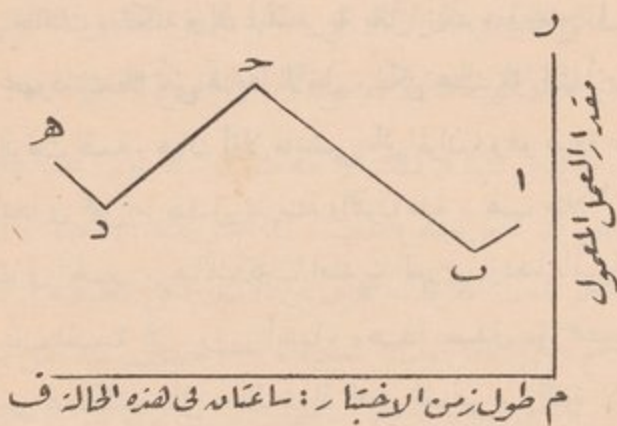
لها يمكنك أن تحملها وأنت آمن . على أن هناك من ناحية أخرى أناسا يحسون الأعراض قبل أوانها ، فهؤلاء هم الذين قيل عنهم تكلم بهم « إنهم وُلدوا متعبين » .

إن الذي يهك في الواقع هو أثر التعب في عملك . ومن المجدى هنا أن تلاحظ أن التعب يبدأ أثره في اللحظة التي يبدأ فيها العمل ، لكنه يبقى زمنا طويلا غير ملحوظ ولا تشعر بأثره حتى يكون العمل قد استنفد قدرا معيننا من طاقتك . لكنه وإن لم تشعر به يظل يزداد ، ويخرج إلى انتقاص جدوى مجهوداتك فلا تغني غناها الا قول . لكن هناك مؤثرات أخرى تعمل عملها في الوقت نفسه . هناك أولا ما يسمى بأثر المران ، وهو عبارة عن المهارة التي ندادها في عمل ما بفضل ممارسته والتمرن عليه . هب مثلا أننا كنا نحل معادلات في الجبر . هنالك كلما امتد بنا الدرس ازدادنا بالمران سهولة في تصريف المادة التي بين أيدينا ، وهذا يصدق على عمليات أخرى تختلف عن هذه كثيرا مثل حفظ شواذ الفعل الفرنسي . والقوة الأخرى التي تعمل عملها الى جنب هذه تحدث ما يصحح أن يسمى بأثر الهزّة ، فإننا الى المهارة التي نكتسبها بالتمرن على عملية ما ، نكسب بمضيئنا في العمل هزّة خاصة تحملنا إلى الأمام . وهذا هو الذي نعينه حيننا نقول عن أنفسنا إننا « حمينا » في الشغل .

والغريب هنا هو أن هذه القوى الثلاث تبدأ عملها معا في أول كل حصّة مذاكرة ، وتستمر آثارها تزداد معا باستمرار المذاكرة ، لكن أثر التعب

لا يعمل في الأول علوا محسوسا ، في حين أن أثر الهزة وأثر الممران يعملان
سريعا . وبمرور الزمن يبلغ أثر الهزة وأثر الممران منتهاهما فلا يستطيعان ازديادا
بيننا يزداد اثر التعب باطراد ، ثم يأتي في النهاية وقت يربو فيه أثر التعب على
الأثرين الآخرين وعندئذ تأخذ جدوى المذاكرة في النقصان ولا تزال تتناقص
حتى يصبح المضي في العمل غير مجدى .

والرسم الآتى يبين لك ماذا يحدث في حصة طولها ساعتان .



منحنى التعب العقلى

١ هي نقطة الابتداء ومنها تأخذ جدوى العمل تنقص في الواقع لا أن تزداد .
هذا النقص نتيجة ما نجده في أول الدرس من تشتت الذهن لاشتغالنا
بمقاومة العوامل الأخرى التى تنازعنا انتباهنا . فإذا ما صفينا حساب تلك
الأمر 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 النامين : أثر الهزة وأثر الممران . ويظل الحال على هذا الى حد حيث يستطيع أثر التعب أن يعادل بالضبط الأثرين الآخرين مجتمعين ، ثم يعقب ذلك نقصان مطرد الى . وكان من شأن هذا النقصان أن يستمر في العادة لولا أننا قرب آخر الحصة ينهنا شيئا بعض التنبيه : الأول قرب تخلصنا من الكد ، وهذا يروح عنا وينشط منا ، والثاني ضميرنا ، يقول لنا إنه لم يبق معنا من الزمن إلا القليل وإن الحاجة إلى بذل الجهد إذن أكبر . ونتيجة هذين نهوض قليل نهضه قرب النهاية شبهوه بما كان سؤاس الخيل يسمونه قديما الإبقاء أو « النهوض الى المدخل » ، يريدون بذلك القوة القليلة التي كانوا يتخرونها في الخيل في الرحلة الطويلة كما يستطيعوا أن يظهروا بالمظهر اللائق عند ما يسوقونها إلى باب المنزل الفخيم .

فنحن نرى من "منحنى التعب العقلي" ، كما يسمى الشكل السابق ، أن هناك دائما خسارة في أول كل درس جديد تنشأ عن التشتت وعن أن أثرى الهزة والممران 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 يضع كليا تركنا درسا ثم عدنا اليه بعد فترة ، لكن أثر الممران يصحبنا من درس الى درس . وقد أجروا تجارب يستبينون بها طول الزمن الذي

يمكنه أثر المran ، فوجدوا أن أثر مran 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 نتقدم . ومن الطبيعى أنه كلما قصرت فترة ما بين الدرسين كان إنتقال أثر المran معنا أتم . لذلك كان أقرب 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 المran .

أما طول الحصة التى تخصص بالفعل لمذاكرة كل مادة فسيتوقف على طبيعة المادة وعلى المرحلة التى بلغها الطالب من التقدم . ولا مناص لنا فى المدارس من تنظيم الأمور تنظيما يوافق الطلبة جماعات لا أفرادا ، وكل ما نستطيع عمله فى هذا السبيل أن نبحث عن متوسط ما نجعله معيارا لطول الدرس ونستغله قدر المستطاع . ففى الفصول الراقية يبلغ طول الحصة فى العادة ٤٠ دقيقة و ٥٠ 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^(١) الآتى :
اضرب عدد سنى عمر التلميذ فى اثنين ينتج عدد دقائق الدرس المناسب لذلك التلميذ .

وستجد في حالتك أنت أن أربعين دقيقة هي على الأرجح متوسط مناسب جدا لطول حصّة مذاكرة مادة ما . قد يكتفى بعض المواد بثلاثين دقيقة، وقد يحتاج بعضها الى ساعة كاملة، لكن من الحكمة لك إذا كانت ظروف المدرسة أو الكلية لا تغل يدك أن تأخذ في ترتيباتك بقسط من الحرية معقول . لك مثلا أن تتبع مايسمونه **طريقة التفرغ** فتفرغ لموادك مادة بعد مادة . فالرياضة بفروعها المختلفة يصح أن تحتكر ليلة كاملة ثلاث مرات في الأسبوع مدة شهر ، وعلى المواد الأخرى أن تقنع بالقليل حتى يأتي دور التفرغ لها . وقد نجحت هذه 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 في المذاكرة التفرغية . أى أنه ينبغي أن تجعل السنة وحدتك حتى يكون لكل مادة فرصة تأخذ فيها دورها ثلاث مرات مثلا أو أربعا في العام ، فانك إذا اتخذت وحدة أقصر من السنة نازعتك نفسك إلى استبدال هذا النظام بغيره في الوقت الذى يحين فيه دور مادة تستثقلها . على أن طريقة التفرغ هذه ينبغي قصرها على أمهات المواد فإن بعض المواد الصغرى ينبغي أن يحصل على انتباه منك مطرد طوال العام .

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

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

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

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

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

ولا داعى لأن نعجب من اختلاف هذين الجدولين فإن العوامل
الواجب عمل حسابها في هذا الصدد كثيرة كثيرة 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 أيدي المتراخين من معلمى المواد الأصعب . وأهم ما يأتيك
الخطأ من قبله في تقدير قدرة المواد على إتعابك هو الخلط بين شيئين

متباينين : التعب والضجر . إننا كثيرا ما نزرع الى أن نحسب أنفسنا متعبين حين نكون فقط مضجرين . والضجر يغشانا حين نعجز عن أن نستثير في أنفسنا اقبالا كافيا على ما نعمله ، فقد نكون في تمام النشاط وعلى تمام الاستعداد لأي مقدار من العمل في أشياء أخرى إلا هذا الشيء الخاص الذي نعافه . فهذه هي الحال التي يكون تغيير المادة فيها هو والراحة سيان . 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 تقضى فيه حيناً ثم نعود الى المادة الناشئة .

على أنه يجب عليك ألا تسارع الى الالتجاء الى هذا التغيير في المادة . إذا كنت واثقا من أن الأمر أمر ضجر لا أمر تعب صحيح كان عليك أن تحذر الحذر كله فلا تستسلم الى الرغبة في التغيير ، فإن من المهانة ألا يكاد ينزل بك الضجر حتى تنهزم . إن عليك أن تغالب غير الشائق من المواد كي تصل إلى غيره مما يشوق . والأمر المشجع في هذا هو أننا إذا حملنا أنفسنا على ما لا يشوق نشأت عندنا بالتدريج لذة فيه ، ولو كان الأمر غير ذلك لكان من الضروري أن نضرب صفحا عن أنواع من العمل شتى لأن من المستحيل على العقل أن يلتفت بقوة الارادة وحدها إلى أى مادة لا يجدها أبدا ما يشوقه . على أنه ليس لأمثال هذه المواد وجود عند الطالب المشمر ، فإن من الممكن دائما إيجاد صلة على صورة ما بين المادة الجافة وبين بعض ما يشوقنا حقا . إن من الخطأ لا شك أن تقصر نفسك زمنا طويلا على المواد التي

لا تشوق ، ويكفى في 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 تعب . عندئذ يحدث بالتدريج شيء غريب . يذهب عنه النعاس ويرجع للعقل صفاؤه ، بل يبدو كأنه أصفى من المعتاد . هذا النشاط المجدد يسمى أحيانا ”ريخ العقل الثانية“ . وقد أجروا تجارب يستبينون بها ما إذا كان العمل المعمول تحت تأثيرها جيدا حقا يستطيع في الواقع أن يصمد لاختبار ”ثاني يوم“ ، فكان ما وصل إليه الذين نظروا في هذا الأمر أن العمل المعمول في هذه الظروف جيد في أكثر الأحوال ، لكن اذا جئنا لننظر في تأثير ذلك في عقل الطالب نجد أنهم لم يمدوه فإن عمل الطالب قد لا يصيبه أذى لكن الأذى يصيب الطالب . قد تكون المقالة التي كتبها ممتازة لكنها كلفته ثمنا أكبر من المعتاد . إن ريع العقل الثانية هذه شيء غير صالح ، فإن النعاس وأعراض التعب الأخرى هي فيما يظهر إنذار من الفطرة بأن الراحة لازمة ، فإذا أهمل الإنذار سمحت الفطرة للأعراض أن تزول ، وللعمل أن يستمر ، ولكن بالثمن الذي تستوفيه دائما من الذين

يعملون في ظروف مَرَضِيَّة . إن ظاهر ما دل عليه البحث أننا حين نكون مانسميه عادة متعبين لا تكون قوانا نفذت كلها ، بل يكون فينا بقية من الطاقة نستطيع أن نستمد منها . هذا ترتيب صالح مفيد رتبته الفطرة لنلقى به أزمات الحياة ، وهناك ظروف تنشأ أحيانا لا يكون علينا فيها جُنَاح إذا استنجدنا بقوانا الاحتياطية نلقى بها حاجات خاصة . لكن على الطالب أن يدرك أن من الخطر استخدام وسائل الضرورات في غير الضرورات . فمن المصاحبة إذن ألا نلتجئ إلى ريح عقلنا الثانية إلا إذا كنا في حاجة صادقة إليها .

كما 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 أيها القارئ من يسمى طالبا خصوصا . قد تكون مضطعا وحدك بتدبير شئون دراساتك ، وتكون بذلك في حاجة إلى شيء من الهدى تهتدى به في رسم خطة لعملك جملة؛ إن الانسان في اقترابه من مادة جديدة يمكنه تنظيم العمل بطريقتين رئيسيتين يصح أن تسمى إحداهما الطريقة الاستيعاب والأخرى الطريقة الاستعراض أو النظر الربيع . أما الأولى فتسلك بك السبيل القديم الطيب سبيل أخذ كل شيء مفصلا أولا فأولا ، والتمكين من كل جزء من أجزاء المادة في موضعه بمخذافيه . وأما الثانية فيستعرض الطالب فيها الميدان كله على عجل ليحصل من موضوعه على فكرة عامة ، ثم يعيد الكرة عليه في الوقت المناسب ليزداد منه تفصيلا فتفصيلا . ولكل من الطريقتين

مزاياء ، ولكل مخاطره . فطريقة الاستيعاب تروق المولعين بالمثل الأعلى الشائع ، مثل الاستقصاء والإتقان . إن من الطبيعي فيما يظهر أن يبدأ الانسان من الأول ويستمر الى الآخر ، لكن هذه ليست دائماً طريقة فطنة وروية لمعالجة موضوع ما ، وإذا سلكها طالب فقد يقف بها موقف من لا يستطيع أن يرى الغاية 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 دراسة ما قبل أن يشرق عليه بصيص من معنى ما هو فيه . أما طريقة الاستعراض فانها تعجب الطالب الذكى المقبل الذى يركض يشق الموضوع كله فرحاً مسروراً ، يزداد إقبالاً كلما ازداد إيقالاً . لكن هذا النوع من الطلاب عرضة لأن يفتر اذا آن أوان إعادة الكرة على الموضوع بشئ من التفصيل .

ولعلك تكون رأيت أن طريقة الاستيعاب تروق على الاجمال أهل الفهم الصعب ، بينما 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 تقرّر بينك وبين نفسك الى أى الناحيتين تنجبه 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 تقريباً أنك ستشعر أن الطريقتين تكادان متكافأتان فى المنافع والمضار ، وستجد من نفسك ميلاً الى أن توفق لها طريقة بين ،

تجمع بها بين منافع الطريقتين . فإذا فعلت هذا كنت حكيما لأن مثل هذا التوفيق معناه أنك قد طبقت بعض المبادئ العامة تطبيقا خاصا يلائم الظروف التي أنت فيها .

وإذا كانت هذه هي المرة الأولى التي تحاول فيها أن تطبق ما تعرفه عن منزلتك من ذينك النوعين من الفهم فستجد على الراجح أنك لا تدري تماما أمن أهل الفهم الصعب أنت أم من أهل الفهم السهل . أنت فيما يظهر من أهل الفهم السهل في مواد ومن أهل الصعب في مواد، وإذن فمن الحكمة لك أن تحسب حساب المادة وطبيعتها عند تصنيفك قواك ، ولن تبعد عن الصواب إذا جعلت توفيقك بين الطريقتين متوقفا على طبيعة مزاجك الخاص . فإذا كنت تشعر أنك تجاوز الحد في سهولة الفهم ، وتَعْجَلُ التنفيذ، وتلقّف النتائج، والضجر من التفاصيل ، كان من حسن الرأي لك أن تجنح في مذاكرتك الى طريقة الاستيعاب . أما اذا كنت في المدرسة تميل إلى أن تعتمد الاعتماد كله على معلميك ، تأخذ عمل كل يوم قضية مسامة ، وتنظر إلى كل شيء في الواقع نظرة من يقول « كله مطلوب » فإن من الخير لك في هذه الحال أن تجنح إلى الطريقة الأخرى . وأحق الطلاب باتباع طريقة النظر السريع الطالب العادي الذي لا يعدو نظره عمل يومه ، ولا يحمل حضا من تبعة نتائج عمله - الطالب الذي يبعد ، بالاختصار، أن يقرأ مثل هذا الكتاب . على أنه لولا خوفنا من خطر الظهور بمظهر من يصغر من شأن الإتيان لكان من السلامة أن نطلب إلى جميع الطلاب أن يجتنبوا

في عملهم إلى النظر السريع . ولسنا نخشى على الطالب المشمر حقا أن يسيء
استخدام أحب الطريقتين إليه أو أن يفهمها على غير وجهها ، لكن يجب
عليه أن يأخذ حذرَه فلا يترك فرصة تمر من غير أن يزيد قوة إرادته صلابَةً
بإقباله على ما لا يروق من التفاصيل .

الفصل الثالث

تصريف الذاكرة

لسنا في حاجة إلى الاعتذار عن اختصاصنا الذاكرة وحدها بفصل فإن من المقرر أنها ركن من أركان الفطرة البشرية، وأنها أساس تمييزنا 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 بينما يصدق هذا بالنسبة للناس عامة فإن للذاكرة بالنسبة للطالب مغزى ومقاما خاصا ، لأنها لا بد 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 الشئ الكثير . إن الذاكرة الجيدة الاحتفاظ السهلة التذكر ميزة كبرى للطالب من غير شك . ومن اللغو أن يقال إن الذاكرة وحدها شئ حقير جريا مع رأى الشائع أن الذكاء

والذاكرة في العادة لا يصطحبان، وأن الرجل القوى الذهن حقا لا يكون له عادة في باب الذاكرة نصيب مذكور . لكن التجارب لا تؤيد هذا الرأي . حقا إن في الناس من هو عظيم قوة الذاكرة، قليل قوة التفكير، وهؤلاء باعتمادهم كل الاعتماد على ذاكرتهم يحزنون أحيانا سوء السمعة على الذاكرة . لكن الذين يجمعون إلى الذهن القادر ذاكرة متفوقة هم من ناحية أخرى الذين يرتفعون إلى الذروة . فلا غنى للطالب عن الأمرين كليهما كي يكون ذا كفاية حقا . وأحيانا ما يقال إن الإنسان قد تكون ذاكرته أجود من اللازم : يرغب في تذكرة شيء يحتاجه فتقذف ذاكرته أمامه أشتاتا من أشياء لا يحتاجها بجانب الشيء الفرد الذي يحتاج ، فيختلط عليه الأمر من كثرة ما يعرض عليه . لكن ليس معنى هذا أن الذاكرة أجود من اللازم ؛ إنما معناه أن تصرفها ليس كما ينبغي .

إن القوة الغريزية للذاكرة شيء وتصرف الذاكرة شيء آخر . والذي بيد الطالب من هذين هو التصريف . أما القوة الغريزية فليس له إلا أن يتقبلها كشيء 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 ينكروا إمكانية تحسين الذاكرة الأصلية أو الذاكرة "الصماء" كما قد تسمى . فتجن نولد في الدنيا بذاكرة لها مقدرة معينة على الاحتفاظ وعلى الاستعادة ، وعلينا أن نسير في الدنيا بتلك الذاكرة محسنين استعمالها قدر الإمكان . قد نصدر في استعمالها عن حكمة

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

لكننا وإن لم نستطع تحسين الذاكرة الصماء نستطيع بإحسان تصريفها أن نزيد في كفايتها . ومن الضروري كي نستطيع هذا أن نتعرف نوع ذاكرتنا في الذكريات ونكشف عن خير طرق استعمالها . إننا كي نستطيع تذكر شيء يجب أن نطبعه على عقولنا بدرجة من القوة . ومن العقول ما يحتاج الى مقدار من القوة كبير، ومنها ما يحتاج الى مقدار صغير، وكلما احتجج الى قوة ابتدائية أقل كانت الذاكرة في الاعتبار أجود . فلنفرض أنك امتحنت نفسك وصديقاً لك بتكرار قصيدة قصيرة لتنظرا كم مرة يجب أن يقرأها كل منكما قبل أن يستطيع إعادتها كاملة من الذاكرة . فقد تستطيع قتلها حفظاً بقراءتها أربع مرات مثلاً، بينما يضطر صديقك الى قراءتها اثنتي عشرة

مرة قبل أن يلاقى نجاحا . في هذه الحالة تكون النسبة بين ذا كرتيكا كنسبة ١٢ : ٤ ، ومعنى هذا أن صديقك يحتاج الى ثلاثة أمثال القوة الابتدائية التي تحتاجها أنت كي يحيط بالقصيدة حفظا ، وعندئذ يصح أن يقال عن ذا كرتك إنها في الواقع ثلاثة أمثال ذا كرته في الجودة أو ، اذا شئت ، إن دليل ذا كرته واحد ودليل ذا كرتك ثلاثة . وقد بدأ المعلمون ينظرون في هذا الأمر ، ويرجح أنهم أجمعين سيتخذون في المستقبل نظاما يجعلون به لكل تلميذ على ذا كرته دليلا ، فيكون أسوأ تلاميذ الفصل ذا كرة دليله واحد ، وأحسنهم ذا كرة دليله عشرة ، وينزل الباقون منازلهم بين هذين فيعلم كل تلميذ في 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 في الفصول الدنيا ، أما في الفصول العليا فمن صالح التلامذة من غير شك أن يعلم كل منهم دليل ذا كرته .

لكن اختبار ذا كرتك 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 . فكلما قد أحاط بالقصيدة حفظا . كلما يملك شيئا واحدا وإن اشترى ثمانية بسعر مختلف ، فأنت الى هذا الحد لك الميزة الواضحة على صديقك كطالب . لكن قد بقي عليك اختبار آخر . فلتحاول وصديقك في 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 في تعلم القصيدة أسرع ثلاث مرات من صديقك فإنه يتذكرها على صحتها زمنا ضعف زمنا . وأنت بالطبع ترى أننا لا نستطيع أن نحصل على نتائج مضبوطة جدا في حالة كالتكما هذه، فإذا 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 مقارب سهل . فدليل نسيانك في هذه الحالة يكون اثنين إذا كان دليل صديقك واحد ، وتكون في الحقيقة لست فوق صاحبك بكثير من حيث كفاية الذاكرة، إذ تفوقك عليه في سهولة الاستظهار يعدله تفوقه عليك في الاحتفاظ بصحة ما استظهر . هذه الأشياء سيجعلها المعلم كلها نصب عينيه في 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 فقط صاحبك في كل من سهولة التحصيل وقدرة الاحتفاظ بصحة ما تُحَصَّل ، إذن يكون لك عليه الميزة الدائمة كطالب . ثم هب أنكما بقيتا تعملان نفس النوع من العمل وتبذلان بالضبط نفس المقدار من الطاقة بنفس الطريقة مدة عشر سنوات، فانه لا يكاد يكون هناك شك في أن كلا منكما في آخر هذه المدة يكون من الآخر في 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 حصلت من المعارف في السنوات العشر أكثر مما حصل،
لكن هذا خارج عن النقطة التي نحن بصدددها .

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

هذه النقطة الأخيرة لها أهمية خاصة، فإن التجربة تدل على أن تحسن
الذاكرة يكون دائما في اتجاه معين، أي يكون متعلقا بنوع خاص من الأمور؛
بل أحيانا ما يقال إننا كلنا ذوو ذاكرات فائقة فيما يتعلق بشيء من الأشياء .
والمعلمون يعرفون جيدا أن الصبي الذي لا يستطيع أن يرد موقعة مارثون^(١)
إلى تاريخ معين لا يجد صعوبة ما في سرد قائمة طويلة من مواعيد مباريات
كرة القدم في الفصل المقبل ؛ والبنت التي لا تستطيع أن تقول عن ثقة على
أى شاطئ الهند تقع بمباي، على الغربى أم على الشرق، تئذ كربأ كبر تفصيل
موقع شريط على قبعة رأتها منذ أسابيع في شباك دكان . وليس معنى هذا

(١) مارثون : سهل على الشاطئ الشمالى الشرقى من بلاد اليونان اشتهر بموقعة جرت فيه

عام ٤٩٠ ق . م بين اليونان والفرس وكان النصر لليونان على قاتهم .

أن لنا ذاكرات مختلفة النوع — ذاكرة كرة قدم، وذاكرة تاريخ، وذاكرة ملايس، 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 في المستقبل الاهتمام الكسبي بأمر شغله أو حرفته ، فيستطيع في رجولته أن يتذكر أمور شغله ولو ساءت ذاكرته جدا فيما يتعلق بغيرها ، بل قد لا يستطيع تذكر أمور الشغل إلا في وقت الشغل . وقد ضرب علماء النفس مثلا لذلك بصراف تذاكر كان يستطيع تذكر كل ما يتعلق بالأجور والمسافات والتنقلات مادام في مكتبه الصغير، فإذا ما تركه لم يستطع أن يقول شيئا يوثق به حتى عن الخط الذي يباشره . فتحسن الذاكرة معناه في الكثير الغالب تحسن في معالجة صنف خاص من الوقائع .

وأقل قوة تلزم في البداية لطبع شيء على العقل طبعاً يضمن احتفاظ العقل به يمكن تسليطها إما دفعة واحدة، وإما على دفعات في أوقات متعددة. لنفرض أن كان لدينا وحدة نتخذها معياراً لهذه القوة ، ولتكن مثلاً ثانيةً من أشد انتباه نستطيعه ، ولنفرض أن عشرًا من هذه الوحدات كانت لازمة لتعليق واقعة معينة بالذاكرة . إذن فلنا أن نبذل تلك الثواني العشر متصلة أو نبذلها منفصلة على دفعات ؛ فنبذل مثلاً عشر ثوانٍ منفصلة ، بين كل ثانية وثانية فترة ؛ أو نبذلها على خمس مرات ، كل مرة ثانيتين ، وبين المرة والمرة فترة ؛ والفترة 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 وإلا ضاعت الفرصة إلى الأبد . لكن هناك من ناحية أخرى أحوال تكون لنا فيها الحيرة بين الطريقتين، وعندئذ ينبغي 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 أرجح . وينطبق هنا ما سبق النظر فيه مما يتعلق بتوزيع زمنك بين موادك المتعددة ، فسيكون لك فيما بين الدفعات كل مزايا العقل 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 حسابان حسابها ، فقد لا يكون من رأى إذا كان دليل نسياننا عاليا أن نتبع طريقة التقطيع ، إذ قد يضعف 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 ؛ وإن كان كبيرا كان عليك أن تختار بين تجنب نظام التقطيع بالمرّة وبين أن تتبعه بشرط أن تجعل فترات ما بين الدفعات أقصر ما يمكن . ولا مناص من اتباع هذا رأى الأخير فى الأحوال التى تحول بطبيعتها دون اتباع طريقة التركيز ، وهذه الأحوال كثيرة الورد لأن كثيرا

مما لا بد من تعليقه بالذاكرة يكون على درجة من التعقيد لا يستطيع معها الإحاطة به في جلسة واحدة .

و «التعليق بالذاكرة» تعبير قد يدخل علينا منه بعض اللبس . فقد نشتم منه على الأقل ذلك النوع من عمل الذاكرة المعروف بالحفظ "الصم" ، ومعناه تدخل نمط من الكلمات في الذاكرة من غير انتباه ما الى المعنى . ويفرق بعضهم أحيانا بين الحفظ الصم والحفظ عن ظهر قلب . والكلمتان على العموم تستعمل احدهما 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 البغاء 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 مرّنه معلمه على أن يأتى فى الحال بحواصل مختلفة مثل أربعة فى ثمانية ، وثمانية فى سبعة ، واحد عشر فى إثني 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 في ما مضى من استعمال الصم في المدارس إكثارا لا يستغرب معه أن يكون هناك شعور كبير ضده في الوقت الحاضر . ومن أول من استنكره ^(١)متان في 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 ؛ والثاني أن عرفانك الشيء عن ظهر قلب دليل في ذاته على أنك لا تعرفه . والمعنى الأول وحده هو من غير شك المعنى المعقول ، فان من هراء القول أن يزعم أننا لا نفهم قصيدة لأننا نعرفها عن ظهر قلب . والواقع أن هناك موضعا محددًا للحفظ عن ظهر قلب . إن الشخص الذي يحفظ عن ظهر قلب نظرية هندسية لا يضع وقته فقط بل يضع فرصة من فرص قيامه بشيء من التفكير الصحيح . إن الصيغة التي يصوغ التلميذ بها النظرية من عنده أفضل من صيغة سواء أيا كان لأنها تضمن تشغيل التلميذ عقله . لكن في حالة ما إذا كانت الصيغة جزءا من روح العمل الذي أمامنا يكون الحفظ الصم له ما يبرره بل ويجعله مستحبا . إن جزءا كبيرا من سحر قصيدة ما هو في جمال تعبيرها الأصلي ، وليس شيء أمض على النفس من سماع واحد يمدح قصيدة عامدا إلى قطعة منها جميلة

(١) لعله رابليه أشهر الكتاب الفرنسيين في القرن السادس عشر .

فيأتي بها مفككة مغلوطة قد نثر بين أجزائها نثرًا سمجًا 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 أحيانًا جديرة بالحفظ عن ظهر قلب ، إلا أن علينا هنا أن نكون على حذر . إن من الخطأ دائمًا أن نبدأ بحفظ قاعدة ثم نطق بعد نطقها ، لكنك في أثناء دراستك كثيرًا ما سيكتفك معلمك بحل مسائل معينة ، فإذا سرت فيها أخذت بالتدريج تبصر الأصل الذي يقوم عليه الحل . وسيأتي وقت يطلب منك معلمك أن تعبر عن هذا الأصل ، فإذا طلب هذا فقد طلب منك في الحقيقة أن تصوغ قاعدة . وقد تكون صياغتك فائقة لكنها كثيرًا ما تكون معيبة ، وعندئذ يضع المعلم بين يديك قاعدة محكمة التفكير دقيقة التعبير ، فهذه يستحب لك غالبًا أن تحفظها لأنها تعبر بأوضح صورة وأدقها عن حقيقة قد أحطت بها فهما . إن من المرجح إذن أن تحفظ القواعد التي تكون قد أخلصت العمل في سبيلها .

وإذ كانت هناك ظروف يستحب فيها حفظ أشياء عن ظهر قلب كان من المجدي أن ننظر في خير الطرق إلى هذا الحفظ . وأول ما يجب في ذلك أن نبذ ظهريًا فكرة وجوب اتباع الطريقة العمياء التي تضمنها تعريف الحفظ الصم ، فإنه ، على النقيض من تحييد عدم التفكير في مادة ما نحفظه ، يجب أن نجعل نصب أعيننا معنى ما نحفظ . فإذا كان ما نعالجه مجرد قاعدة ، أو كان قطعة صرفية ، كان الخطب فيه يسيرًا لأن الأمر فيه يكون أمر حصر

ذهن فحسب . لكن إذا كان ما نعالجه عملاً فيه طول نشأت لدينا مسألة واضحة الحدود هي مسألة وحدة الحفظ . ففي حال قصيدة في طول مطلبة ^(١) ملتون (Milton's L'Allegro) ، أو مرثية ^(١) غراي (Gray's Elegy) مثلاً لا يكاد إنسان يستطيع أن يجيدها حفظاً في جلسة ، و إذن فلا بد في مثل هذا من تقسيمه أقساماً . والمسألة هي ما القاعدة التي ينبغي اتباعها في التقسيم ؟ إنه لا سبيل إلى تحديد طول القسم إلا إذا عرفنا الزمن الميسور لك في كل جلسة ، وعرفنا دليل ذا كرتك . أما التقسيم فينبغي من غير شك أن يبنى على طبيعة مادة الموضوع لا على مجرد عدد السطور . وبعبارة أخرى إن بعض أجزاء القصيدة أسهل من بعض في 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 إليه القصيدة من سطور ومقطوعات .

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

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

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

إذا حفظت فاحفظ بأسرع وأحمى ما تستطيع . قسم ما تيسر لذلك من
زمنك إلى أقسام من حصر للذهن شديد ، يفصل بينها فترات قصيرة تسمح
لعقلك فيها أن يظل خاليا . فإذا عقلت شيئا بالذاكرة فاجتهد إن أمكن ألا تبدأ
على الفور في شيء من عمل جديد ، فإن من المفيد أن تمهل المحفوظ زمنا
يرسخ فيه .

إن عليك طبعاً أن تميز بين نوع الذاكرة التي نتكلم هنا عنها ، الذاكرة
اللفظية ، والنوع الآخر الذي سميناه — كما تذكر — الذاكرة الفهمية . بالذاكرة
اللفظية نحفظ ونتذكر نفس الألفاظ التي استعملت في مقامات خاصة ،
وهذا يمكن مع فهم معناها أو بدونها 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 التي قد نكون سمعناها قبل . هذا هو نوع الذاكرة التي يستطيع بها الواحد أن يأتي بلباب قطعة قد قرأها . وأهم الذاكرتين هي الذاكرة الفهمية ، وإن كان كلُّ له مكانه . وقد يكون الشخص ضعيفا جدا في الذاكرة اللفظية ، قويا حقا في الفهمية ، إذ ليس بين الاثنين نسبة ثابتة . وقد كان من قبل يُظن أننا بتسمية اللفظية يمكننا تقوية الفهمية ، فكان من الشائع جدا اعتقاد إمكان تحسين الذاكرة عامة بحفظ الشعر عن ظهر قلب . هذا الرأي قد نبذ الآن ، وأصبح من المقرر أن تدريب الذاكرة يجب أن يكون في الباب الذي يراد تحسينها فيه . فالتمرن على الحفظ الصم لا يزيدنا مهارة إلا في الحفظ الصم .

وإذا قلنا إن الذاكرة الصماء لا يمكن تحسينها فأننا بهذا القول نعارض فيما يظهر ما وجد الناس بالتجربة ، إذ من منا لم يسمع بنظم معينة لتدريب الذاكرة تزعم أنها تستطيع أن تزيد في المقدرة الطبيعية على التذكر؟ لكن جميع هذه النظم تتوقف في نجاحها على المهارة في تصريف الذاكرة الفطرية التي يحىء التلميذ بها إلى واضع النظام . كلها تبتدئ بحمل التلميذ على أن يكتسب بالطرق العادية ، أي بالكد والتكرار ، أساسا معروفا حتى إذا اكتسبه بنى عليه كل ما يريد تذكره طبق ترتيب معين . وكثير من هذه النظم فيه حذق كبير لكنها كلها نتطلب في البدء مقدارا من المجهود ، ونتطلب بعد ذلك مجهودا آخر في تطبيق تلك القواعد التي نظمت بحذق . كلها تتوقف على جعل التلميذ يطبق طرق التذكر العادية وإن ظاهرها في 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 في حفظها يأخذها في الخيال الى الغرفة الخاصة وهناك ينزلها منزلا مناسباً من الحقائق المودعة فيها من قبل . هذا التجوال المستمر في البيت الخيالي يجعل التلميذ يألف محتويات كل غرفة ، وبالتكرار والمراجعة يمكنه من الاحاطة بالتفاصيل الأساسية . ويزعم أصحاب تلك النظم أنهم يقيمون بناء ذاكرة صناعية ، لكن الذاكرة الصناعية ليست أقرب إلينا منالاً من النفس الصناعية .

إن الذي ينيل محسن الذاكرة ما ينالون من نجاح هو إصرارهم على أن يحصر تلميذهم جهده في 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 . وفضلاً عن ذلك فالذين يذهبون الى مدربي الذاكرات يتبعون أن يتعلموا ، ويتبعون في كل حالة تقريباً أن يتعلموا نوعاً خاصاً من الوقائع ، والتمارين التي يأخذونها تكون بالطبع دائرة كلها حول وقائع من النوع المطلوب ، فهم لذلك يتقدمون . وتستطيع أنت مطمئن أن تثق بأنه ليس للذاكرة محسن مثل حصر الانتباه بجهد وصدق في الوقائع التي تريد أن تحيط بها .

على أن ترتيب الوقائع ترتيباً مفهوماً يعين في الواقع كثيراً على تذكرها .

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

ومن وسائل الجمع بين الجديد والقديم من الحقائق طرقٌ فيها من التكلف قليل أو كثير تعرف بالضوابط ^(١) . فمن بين هذا النوع من الحيل ما اشتهر من الجغرافيات والتواريخ المنظومة التي كان لها يومها ثم ذهبت إلى حيث ألفت . وفي أحسنها وهي منظومة الركنور مطاى في الجغرافيا نجد ما يأتي : -

ولايات المانيا في الشمال	اثنان وعشرون في الحاضرة
ولست بذاكر اسمائها	لئلا أشق على الذاكرة

وشرحتي من هذه قطعة أخرى من نفس الكتاب :

النصف الجنوبي مثل المثلث شكلا ، وفي الارتفاع يزيد
وفيه جبال تمتد الرؤوس الى أن تسامت خط الجليد

وموضع العيب من هذه هو ضخامة الحوامل وضالة البناء . على أن التلميذ الذي يعرف "خط الجليد" ليس في حاجة إلى قطعة شعرية ليتذكر أن الدكن الهندية مثلثة الشكل ذات جبال عليها ثلوج . فالمساعدة الآتية من مثل هذه الأبيات مساعدة غير مشروعة لأن من شأنها أن تردنا الى مجرد الحفظ الصم فنعتمد على الألفاظ بدلا من أن نعتمد على الأفكار . صحيح إن فيما ندرسه بعض حقائق لا يمكن تفسيرها تماما في الدور الذي يتلقاها التلميذ فيه ولا يكون له مع ذلك بد من حفظها ، نضرب مثلا لها بالأفعال اللاتينية التي تتعدى إلى الـ dative^(١) ، ومنا كثيرون كانوا في أيامهم التحضيرية يشعرون بالشكر لمن نظم لهم تلك الأفعال في الرجز المتكلف الآتي :

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 في اللاتينية أواخر الأسماء والضمائر والصفات الراجعة الى أبعد شيئين .

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

ترفع كان مبتدا اسما ، وانخر	تنصبه ، ككان سيدا عمر
ككان ظل بات أضخى أصحبا	أمنى وصار ليس ، زال برحا
فتى . واقفك ، وهذى الأربعة	لشبه نفى أو لنفى متبعة
ومثل كانت دام مسبوqa بما	كأعط ما دمت مصيبا درهما

وهلم جرا . وقد يعترض على هذا الضابط بأن من الممكن تعليل أخذ تلك الأفعال ذلك النوع من المفعول بعلة قريبة إلى حد ما من الفهم . لكن هناك ضابطا آخر من نفس الضرب يجمع كل الشروط فيما يظهر وهو ذلك الذى يحفظ على الذاكرة حروف الجر اللاتينية التى تعمل فى الـ Ablative^(٢)

A, ab, abs, absque, de

E, ex, corum, cum, pro, prea,

Palam, sine, tenus.

فانه لا تكلف ولا حشو فى هذا، ”زيتته منه فيه“ فى الواقع، قد جمع بين حلاية القافية والسلاسة كليهما، وهو إلى هذا يتناول أمورا لا يمكن معالجتها بطريقة معقولة . هناك لا شك تعليل^(١) ما لعمل هذه الأحرف فى الـ Ablative دون غيرها من الحروف، لكنه تعليل يستغرق على التلاميذ فى العهد الذى يكون فيه هذا الضابط له قيمة عندهم . ومثل هذا يمكن أن يقال فى الضابط الذى يعين على حفظ النونات^(٣) فى مواضعها فى التقويم الرومانى، وهى صعوبة يظن بعضهم أن البيت المزدوج الآتى يزيلها :

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

هالك حروف الجر وهى : من الى حتى خلا حاشا عدا فى عن على

مذ منذ رب اللام كى وار ونا والكاف والباء ولعل ومتى

(٢) حركة من حركات الإعراب فى اللاتينية 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 في مأمن من الخطأ، فإن مايو هو الشهر الوحيد الذي نستطيع أن نستوثق منه لأن الروى يعينه، أما بقية الأشهر في الشطر الأول فقد تنقلت منا بسهولة، فإذا حاولنا استعادتها يجعلنا البيت يجري على اللسان فقد يجري 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 رأى إذا كان لا بد من حفظ طائفة من كلمات تربطها رابطة واحدة أن ترتبها فيما بينها بحيث يجري بعضها بسلاسة في بعض . والمثال الآتي نموذج، وفيه في نفس الوقت تحذير . كان من عمل التلاميذ في المدارس أن يحفظوا كل البلدان المهمة في كل من مقاطعات الجزر البريطانية، وكان ينبغي طبعا تعليمهم هذا يجعلهم ينظرون البلاد في خرائطهم، ويصورون في عقولهم أما كنها في كل مقاطعة، ومواقع بعضها بالنسبة لبعض . لكن المعلمون كثيرا ما كانوا يتبعون خطة حمل التلاميذ على حفظ قائمة ببلاد كل مقاطعة . فمثلا كانت الأربعة البلاد المهمة في مقاطعة أرجيل تحفظ صما هكذا : انفرارى، دنون، أوبان، كامبلتون ؛ وإلى هنا لم نظفر إلا بالتحذير، فإنه أولا ما كان ينبغي أن تعلق القائمة بالذاكرة على هذا النحو مطلقا . وكان ينبغي ثانيا، ان كان لابد من

تعليقها، أن ترتب ترتيبا يعين العقل على حفظها . فانظر كيف هي أسلس على اللسان اذا صارت : انفرارى، أوبان ، كامبتون، دانون . إنك اذا كررتها بهذا الترتيب مرتين أو ثلاثا تجد صعوبة في أن تكف ، 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 يكون منها نغما لذيذا .

وكلنا يفعل شيئا كهذا اذا حاولنا الاحاطة بحفظا 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 في مواضعها . وليس بين طلبة التاريخ الانجليزى طالب يجد صعوبة في سرد أعضاء الكابال^(١) الشهيرة فانه يذكركم من هذه اللفظة بأوائل حروفهم المجموعة فيها : كليفورد ، ارنجتون ، بكنجهام ، أشلى، لادرديل . هذا مثل ذكركه لطرافته وقلة ابتذاله ، أما أمثال العبارات الفارغة التي تستعمل لحفظ حروب الوردتين مرتبة كما وقعت فإن من حسن رأى لك أن تتجنبها كلها . ان التأليف أحيانا بين

(١) لجنة الشؤون الخارجية في عهد شارلس الثاني قبل أن يكون في انجلترا مجلس وزراء .

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

وهناك أمام الذاكرة مشكلة خاصة مخوفة بكثير من الصعوبة هي مشكلة تحديد أى البدلين هو المراد . فكثيرا ما يقع للطالب ان يتذكر أن أمرا من الأمور صحيح في صورة من صورتين يعرفهما لكنه لا يدري 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 “ . ففي حالة من هذا القبيل يوجد معيار قريب نعرف به أى البدلين 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 للقادر . وأكثرنا اذا عرض له أمر يخشى أن يلتبس عليه وجه البت فيه فى المستقبل احتال على تبين الصواب عندئذ بحيل تافهة يخترعها هذه بعض أمثلة لها :

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

الحيرة بأن قال لهم إن الآثم يظن في نفسه عادة أنه حادّ الفؤاد . ثم أراد أن يحتاط للأخلاق فقال إن الآثمين ليسوا ذوى أفئدة حادة في الحقيقة لكنهم يظنون أنفسهم كذلك ، وإذن ” فاذكروا دائماً أن الإثم له الثمرة الحادة “ . ولكي يستوثق هذا المعلم من الأمر مضاعفاً نبه تلاميذه الى أن الثمرة اللينة لا تشبه الشخص (الصنارة) كثيراً ولكنها على أى حالة أشبه بها من الثمرة الحادة . فكان تلاميذ هذا المعلم بعد هاتين الأمارتين لا يلقون أى كيد من هذين الفعلين .

ومثل آخر . ليس من الصعب تفهيم التلاميذ أن الأعاصير في نصف الكرة الشمالى تدور من الشرق الى الغرب ، أو كما يقال عادة ” ضد عقربى الساعة “ ، وأن الأعاصير في النصف الجنوبى تدور من الغرب الى الشرق أو ” مع عقربى الساعة “ . وقد وجد أن التلاميذ يذكرون الفرق بسهولة لكنهم لا يكونون أبداً 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 أي دور في نصف الكرة الذى نريد من الشرق أم من الغرب ؟ وأن نتذكر الجواب : شمال : شرق ، جنوب : غرب . الشين مع الشين والباء مع الباء . هذه حيلة تنفع نفعها في الامتحان ، لكن المسألة هى هل لأمثال هذه الحيل ما يبررها في الدراسة ؟ والجواب يتوقف

(١) السؤال في الأصل عن الحركة هل هى مع عقربى الساعة ؟ والجواب هو (North : no, south : so) لكن لما كان هذا لا ينفع في العربية في توضيح النقطة المطلوبة غيرناه الى ما ترى 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 يُستمد منها تفسير معقول فلا ينبغي أبدا الالتجاء الى مجزء الحيلة فى تعيين البديل المطلوب . إن القاعدة العملية التى ينبغى أن نتهدى بها فى استعمال الضوابط هى : اجعل الضابط مقريبا بقدر الامكان ، أى اجعل الوسيلة على أشد 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 .

مثلا الزمن فى نيويورك يختلف عنه فى لندن ، وكثير من الناس لا يستطيعون أبدا أن يتذكروا هل الساعات فى أمريكا مقدّمة أو مؤخّرة بالنسبة للساعات فى إنجلترا . فلانجليزى أن يجعل ضابطه فى هذا أنه مهما يكن من ظن الأمريكان فى أنفسهم النشاط فلانجليزى يسبقونهم دائما بساعات . وللامريكى أن يقتص لنفسه بأن يجعل ضابطه انه لما كانت انكلترا مملكة شاخنة وهرمت كان من الطبيعى أن يخيم عليها المساء حين تكون أمريكا لا تزال فى ريعان النهار : الأمة الفتية لها الوقت الفتي ، 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 الرؤوس 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 في تعيين البديل قوة المفارقة . ففي مقياس الألوان مثلا يزداد طول الموجة ناحية الأحمر وينقص ناحية البنفسجي ، وهناك تعليقات لهذا يستطيع رجل العلم أن يدلى بها من غير شك لكن الطالب في امتحان في مبادئ الطبيعة يدخل الطمأنينة على نفسه أن يتذكر أن الأحمر على صغر اسمه له أكبر موجة ، وأن البنفسجي على كبر اسمه عليه أن يقنع بأصغر موجة . هذا الضابط نموذج للنوع الذي يصح أن ينفعك أكبر النفع في عمك العادي ؛ فهو بسيط ، طبعي ، خال من التكلف ومن كل جلبة . وهذه هي الصفات التي يجب أن تصر على توفرها فيما تستعمل من الضوابط .

الفصل الرابع

طبيعة الدراسة والتفكير

إننا حين ندرس نُعمل عقولنا فيما يجري حولنا كي 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 والكلّيات ، أو بالكتب على أقل تقدير ، لكن الدراسة بمعناها الواسع ترمي الى إحلال الألفة محل الغرابة فيما بيننا وبين ما يحيط بنا حتى يصبح أحدنا في بيئته كأنما هو في بيته . حقيقة إن حفظ جدول الضرب وتعلم القراءة بيدوان بعيدين عن حاجات الحياة المعقدة التي يحياها البالغ والتي سيصير اليها التلميذ ، لكن ما يجري في الفصل من تثقيف مرتبط كله ببيئة التلميذ الحاضرة والمستقبلية ارتباطا محددًا صريحًا . إن الغرض من الدراسة هو امتلاك ناصية الظروف التي لا بدّ من أن نعيش فيها . قد يضل الطالب سواء السبيل في كيفية الدراسة ، لكن امتلاك ناصية ما يحيط به هو دائماً غرضه النهائي منها . حتى لقد عرّفوا التربية بأنها العملية التي بها يتشرب المترب بيئته وتشر به . فن الممكن ان يقال إننا كلما ازددنا تعلمًا ازددنا استحواذاً على العالم الخارجي وإدماجاله في حياتنا العقلية ، وازداد هو استحواذاً علينا وحملنا لنا على مجارة

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

وقد أخبرنا فروبل في كلام له عن التربية أن سعى التلميذ يؤثر أثره من ناحيتين : فأونة يكون مشغلا بالأخذ عن العالم الخارجى ، وهذا يسميه فروبل بتحويل الظاهر الى باطن ، وأونة يكون مشغلا بالتأثير في الأشياء الخارجة عنه يطبعها بطابعه ، وهذا يسميه فروبل بتحويل الباطن الى الظاهر . ففى الحالة الأولى يمد العالم الخارجى العقل 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^(١) والثانية بالرجع^(٢) ، 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 تصبح جزءا من ملكة إنسان ؟ لكأنك اذا أخذت تفكر فى الأمر تدرك انك بعد معرفة قانون الجاذبية غيرك قبل معرفته . ان الناس جميعا يعرفون آثار

قانون الجاذبية سواء أعرّفوا القانون نفسه أم لم يعرفوه ، فأعرق الناس في الأمية كان يصير شخصا من طراز آخر لو أنه كان يجهل أن الإبريق الذي 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 في الواقع لا تعرف قانون الجاذبية بالدقة حتى هذه اللحظة فستصبح اذا عرفت شخصيا يختلف قليلا عنك الآن .

وإذا أنت نظرت في الأمر فسيوضح لك بغير مشقة أنهم يعتبرون المعرفة أحيانا فاعلة وأحيانا منفعة ، أو — اذا كان ذلك أحب اليك — أحيانا ساكنة وأحيانا متحركة . والناس كثيرا ما يتكلمون عن ” محتويات العقل “ يعنون بذلك كل ما لعقل خاص من معرفة . فمحتويات عقلك تتألف من جميع الأفكار التي هي إما حاضرة بعقلك الآن وإما كانت حاضرة قبل 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 في كل من الحالتين شبه كشف ثم يقارن بين الكشفين . وواضح أننا من هذه الوجهة ننظر في المعرفة من حيث هي ساكنة؛ نعتبر الأفكار كأنها على وجه ما أثاث العقل . فكما يصح أن نحصى المناضد والكراسي والخزائن يصح أن نحصى الأفكار التي تمثل اليمامة وعربة الترام والتبن ورصيف الأسفلت . فنحن حين نحول الظاهر الحسى إلى باطن عقلى نزيد في محتويات عقولنا .

لكن الأفكار لا تظل مستقرة حيث نضعها كما تظل الكراسي والمناضد في غرفة . ان الأفكار في 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 في كل ما نريد منها ، لأنها تتأثر بما هو جار في الخارج . ان الأفكار إنما ترتبط بعضها ببعض ارتباطا خاصا في عقولنا لأن الأشياء الخارجة التي تمثلها تلك الأفكار يرتبط بعضها ببعض نفس ذلك الارتباط . ففكرة أزرق وفكرة طماطم تأبيان أن تقترنا لأنهما غير مقترنتين في الخارج . صحيح اننا باستعمال خيالنا نستطيع أن نحمل الأفكار على أن تسلك مسلكا لا يتفق وما يجري في الخارج ، لكننا نعلم في خلال ذلك كله أنه لا مناص لنا من احترام ما يجري في عالم الأشياء إذا كنا نريد ألا نكون غرباء في بيئتنا . ان الحقيقة لا بد لنا من اتباعها ، والذي يحدث حين نعي حقيقة ما ونحولها الى ملكة أننا ندرك كيف إن عناصر معينة في العالم الخارجى تُتكيف في فعلها بعناصر أخرى فنعزم على أن نراعى ذلك في أفعالنا . فإذا كانت لدينا فكرة صحيحة عن الكلب كان معنى ذلك أننا نعرف كيف نسلك مسلك العقلاء حين تقابل الكلاب أو حين يكلمنا الناس عنها ، وتكون فكرة كلب عاملة لدينا بهذا القدر؛ فهي ليست مجرد صورة داخل عقولنا وإنما هي في الحقيقة طريقتنا في معاملة الكلاب . كل الحقائق التي نعرفها عن الكلاب قد تحولت فينا الى ملكة السلوك مسلك العقلاء في 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 لبدو أنه غير ذى أثر فيها ؛ وفي استطاعتك أن تجلس الى فرخ من الورق وتملأه في دقائق قليلة بحقائق عن الغرفة التي أنت فيها لا تهم أحدا حتى ولا نفسك . إن الحقائق التي تهم هي ما قد تسمى بالحقائق ذات الدلالة ، بالحقائق ذات المعنى ، حقائق بينها وبين الحقائق الأخرى من الصلة ما يجعلها قادرة على أن تعيننا عمليا في تفكيرنا أو فعلنا أو شعورنا . والمفروض أننا في دراساتنا لا نعالج إلا الحقائق ذات الدلالة ، الحقائق التي يمكن أن تتحول وينبغي أن تتحول الى ملكة . وليس هناك في الواقع اختبار لصلاحية بعض المواد أن يدخل في مقرر الدراسة خير من السؤال : هل يمكن وهل ينبغي أن تحول الحقائق الواردة في هذه المواد الى ملكة ؟ بخدول الضرب مثلا يحوى من غير شك حقائق ينبغي أن تحول الى ملكة ، حقائق نعرفها فنصبح أشخاصا من طراز آخر . ولشد ما كان يختلف طراز دنيانا لو أن سبعة في ثمانية كانت أحيانا ستة وخمسين وأحيانا أربعة وستين .

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

إجمالاً الى صنفين من العمل : تحصيلي وإنشائي . ففى الجغرافيا مثلاً نكون فى الدور التحصيلي 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 . لكننا إذا ذهبنا نحاول تحليل وجود حقائق معينة على الوجه الذى تعلمناه دون غيره فقد انتقلنا الى الدور الإنشائي . فنحن نعمل عملاً إنشائياً حين نسعى نستكشف العلة فى أن المدن الكبيرة يكثر وجودها على شواطئ الأنهار ، وأن اشباه الجزر تتجه جنوباً أكثر مما تتجه شمالاً ، وأن صناعة الخرز الأسود استقرت فى دندى . وستدرك بغير مشقة أن كل هذا التصريف للعرفة وتطبيقها على الحديد من الأحوال يجعل ما نسميه بالمسائل هو مجال الدراسة الانشائية الخاص . إننا فى التحصيل نعتمد على الذاكرة كثيراً ، وفى العمل الانشائي نعتمد على الفكر أكثر .

ويجب فى دراستنا ألا نغض الطرف عما لمحتويات عقولنا من أثر فى الحديد الذى يعرض عليها . نحن نتعلم بعقولنا من غير شك ، لكننا أيضاً نتعلم بواسطة ما قد حصلناه من معرفة . فنحن نتلقى الحقائق الجديدة ونفهمها بطرق تختلف حسب محتويات عقولنا . هذا الفعل ، فعل العقل متكيفاً بمعرفته المكتسبة ، يدلون عليه أحياناً فى الانجليزية بكلمة ضخمة هى كلمة ^(١) apperception 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

ويقولون إن هناك كلمة أخرى مستعملة الآن تؤدي 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 داعي
 إذن لأن تقوم صعوبة دون تقبلنا كلمة تمثيل على أنها خير من تحصيل
 في الدلالة على العملية التي يأخذ بها العقل الحقائق ويحول بعضها على الأقل
 الى ملكة . هذا المصطلح الجديد يؤكد كون عمليتي التمثيل والإنشاء
 ليستا من التضاد بالمكان الذي تفيده كلمة تحصيل . وقد كنت فيما شرحت
 استعملت أولا كلمة تحصيل لأنني 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 الإنشاء مقصور على تصريف
 الحقائق المكسوبة وتطبيقها . ان العمائتين متداخلتان الى حد ما ، فنحن
 في تحصيل الجديد من الحقائق لا نستغنى عن استعمال قليل من الفكر ، وفي العمل
 الانشائي لا نستطيع دائما أن نتكل على وجود كل المادة اللازمة لذلك قريبة
 للتناول ، بل كثيرا ما نجد أنفسنا مضطرين الى إيقاف عملنا الانشائي قليلا

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

والطلبة يختلفون في النظرة التي ينظرون بها الى شكل الدراسة ، والتمثيل عندهم في الجملة أسهل من الانشاء . فالطالب العادى يفضل أن يجلس الى مقدار معين من التفاصيل ليحيط به وليختزن قدرا حسنا من معلومات محددة . فهو في 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 يطبقون الجلوس الى المواد يركون بعضها على بعض باطراد ، بل يودون لو ظلوا يطبقون ما بأيديهم من مادة حاضرة . فمثل هؤلاء الطلبة قد يكون من الممكن أن ترتب لهم الأمور بحيث يقومون بأكثر تمثيلهم أثناء قيامهم بحل المسائل . فبدلا من أن يجلسوا بانتظام ليحصلوا قطعا معينة من المعرفة يطبقونها بعد في حل المسائل ، يصح أن يبدأوا بالمسائل ثم يحصلوا ما يلزم من الحقائق كلما دعت اليها حاجة ، فلا يزال لديهم في هذه الحالة من تجدد الغرض باعث على تحصيل أى قطعة من المعلومات تكون لازمة . وخطر تحصيل المعلومات من هذا الطريق أن تعدد الفجوات به في معارف التلميذ يكاد يكون محققا . إن الطالب الذى يعتمد على التمثيل كل الاعتماد يدرس مواضيعه في 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 الانشائي أن يحتاطوا لأنفسهم بمقرر تكميلي قصير يكون مداه نفس مدى العمل الانشائي ليتيحوا لأنفسهم فرصة سد تلك الفجوات الواقعة لا محالة .

وإذا كان التمثيل من نوعي العمل الدراسي يتكلم الناس عنه أحيانا كأنما هو دون الآخر أهمية فلا ينبغي أن ننسى أن النوعين كليهما ضروريان للتمكن حقا من أية مادة . وسنرى بعد أن الجانب التمثيلي يُهتم به أكثر مما ينبغي في العمل للامتحانات وإن كان هناك الآن حتى في الامتحانات نزوع الى تغيير الأمور تغييرا يُظهر من شأن الجانب الانشائي .

لكن هناك ، بصرف النظر عن مطالب الامتحانات ، حاجة الى ما في 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 في دراسة بعض المواد الى خطر الوقوف عند بعض جوانبها ، وفاتتنا حقائق تكون جليلة النفع في توجيه العمل الانشائي وجهات جديدة وإن كان العثور عليها أشاء بعيد الاحتمال . وعلى كل حال فلا بد للرجل الذي يرغب في 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 هي التي يمكن الانسان فيها أن يستنتج من حقائق معينة معروفة 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 يمتنون التخمين مقتا ، ولا يزالون يشكون من الشكوى من الأجوبة الحمقاء ينسبوننا 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 لا بد من التسليم بأننا نستطيع فى بعض دروب التفكير أن نصل الى نتيجة بعد نتيجة على وجه اليقين ولو لم يتفق لنا من قبل شئ 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 شئ ، تعرف عادة بقوانين الفكر المجرد .

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

وأول هذه القوانين الرنانة يسمى *قانونه الزائفة*، وفواه أن كل ما هو كائن كائن، أو أن 1 هو 1 . ويعبر عنه أحيانا بمعادلة لا تقدمنا كثيرا على ما يظهر، هي $1 = 1$

والثاني يسمى *قانونه امتناع التناقض* ونصه : كل ما هو متناقض لا يمكن الفكر تصوره . وهذا له أيضا معادلة : $1 = لا (1 - 1)$ ، فإذا كان هذا لا يروقك فاختر إذا شئت : $1 - 1 = صفر$. وتستطيع كي 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 القيدتين، 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 ، وإذا هو لم يحذر عمرا فهو أدبيا غير برئ من قتله . لكن لما كان فى الواقع لا يد له فى الأمر مطلقا فهو *قانوننا* 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 أحدهما .
وقد صيغ القانون على النحو الآتي : لا يمكن أن يوصف شيء إلا بواحدة من
صفتين متناقضتين ، فإذا نسبت إحدهما إليه صراحة فقد نفيت الأخرى
عنه ضمنا . ١ اما موجود واما معروم . ٢ اما ب واما غير ب
إما أن يكون هناك نبات ماء وإما ألا يكون هناك نبات ماء ، لا وسط بين
الحالتين . وزيد في 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 للشك في هذه القوانين
لأنك لا تستطيع أن تخرقها ولو اجتهدت . إنما الذى يضايقك من غير شك
هو أنك لا تدري تماما ما هى ضرورة ذكر هذه القوانين مطلقا ، فإنها فيما
يظهر فارغة لدرجة تذهب بكل نفع لها . ومع ذلك فلولا هذه القوانين
واستحالة مخالفتها ما استطعنا أن يناقش بعضنا بعضا 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 في النتائج ؟ رأيت قط الى اشتراكى مخلص ومحافظ
مخلص كيف ينتهيان من فحص نفس الوقائع الى نتائج على طرفي 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 هذا

صحيحاً، لكن هناك أشياء أخرى لا بد من إدخالها في الحساب . لقد كان الفيلسوف الانجائزى 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 يفرغا بعقليهما حقاً 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 بكل اتصالاً ما وإن بعد . قد كان يكفى لو أن اشتراكنا المخلص ومحافظة 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 تحقيقاً من الشرط الأول، إذ يكاد يستحيل على أى إنسان أن يُخلّى نفسه من محابته 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 دائماً يحابى الجانب الذى ينتمى إليه، 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 في جميع الأحوال تقريبا أنه يتيح لخصمه الانتفاع بهوى في نفسه . والمدرس الذى يكون له ولد بين تلاميذه يحنح في سبيل تسويته في 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 يفرغ بعقله للموضوع . إن أكثر آراء الرجل العادى تأتية تامة التكوين الى حد كبير أو صغير . يقبل آراء غيره ، فإن ضرب فى رأى بسهم لم يفعل ذلك غالبا إلا عن نظرة سطحية في وقائع القضية . وأول شغل لك كطالب أن تفرغ بعقلك حقا لجميع الأمور التى تعرض عليك وينتظر 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 قوانيين الفكر . هذا مجال لاداعى فيه للتردد ، إذ ليس فيه للتخمين محل . إذا قيل لى إن جون لوك مات فى الثانية والسبعين من عمره فى العام الذى وقعت فيه معركة بلينهم وأن هذه المعركة وقعت فى عام ١٧٠٤ ، لم يكن هناك للتخمين نصيب فى قولى إنه ولد عام ١٦٣٢ . ويحكى ثكرى 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 في 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 في الواقع أول من تقدم للقس بالاعتراف“ . فلم يكن هناك أمام الزوار إلا نتيجة واحدة يستنتجونها . لقد شهد الكونت على نفسه بالقتل ، ليس للشك في ذلك مجال .

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

”التخمين النفيس الذي كأنه كوكب الصبح يهدي الى ديار الحق الجميلة“ .
وما يسميه رجال العلم فرضا إنما هو نوع من التخمين أخذ فيه
بالاحتياط الشديد . اذا افترضنا وقوع الأمور على نمط نرى أنه صالح لتفسير
واقعة معينة ، ثم اخترنا ذلك النمط لنرى المدى الذي يبلغه من تفسير تلك
الواقعة ، ولننظر مدى انطباقه على ما نعرف عن الأشياء الأخرى ، فعندئذ
يقال إننا قد فرضنا فرضا واختبرناه . فبين الرجيم بالغيب الذي لا مبرر له
وبين اليقين المسبب المعلل الذي نصل اليه بتطبيق قوانين الفكر سلسلة
طويلة من الأجوبة تتفاوت في حظها من اليقين . والتصرف في منطقة
الشك هذه هو مجال التفكير العملي .

ونعني بالتفكير العملي ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي الى الحديد
من المعرفة . هناك نوع من التفكير لا يتجاوز أثره استخراج ما هو موجود
ضمننا فيما نعرف ، ويقال اذا فكرنا هذا التفكير إننا نفكر تفكيراً قياسياً
أو نستنبط ، ويشجعنا عليه ما يؤكدونه من أننا لا نستطيع في الاستدلال
القياسي أن نضل السبيل . اذا أكدوا لنا أن الكلاب لها قلوب مقسمة
الى فجوات أربع ، وأن فيدو كلب ، استطعنا أن نستنتج مستيقنين أن
فيدو مقسم قلبه الى فجوات أربع . فنحن هنا نمر من قضيتين تسميان
مقدمات الى قضية ثالثة تسمى **تقييماً** ، جازمين بأنه اذا صححت المقدمتان
صححت النتيجة مرغمة . اذا كان جميع أمراء البحر العظام عور ، وكان بلاك
من أمراء البحر العظام ، فليس هناك ما يمكن أن يزعم اعتقاد المنطيق

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

والثبت 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 . سزداد به استيضاحا لما نكون قد عرفناه بالفعل ، وهذا أمر من الأهمية بمكان ، لكننا لن نتقدم وراء ذلك شيئا ، لن نخطوبه 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 فإنها 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 شئ فى ظروف معينة فسيقع هو مرة أخرى على نفس النحو اذا أعيدت الظروف كلها كما كانت عليه

بالضبط في الحالة الأولى . واعتقادنا في اطراد الفطرة اعتقاد قوى . إن كل ما عندنا من تجربة يزيدنا إيماناً باطراد النسق الذي تجري الفطرة عليه ، لكننا لا نجد ذلك اليقين المطلق الذي نجده تلقاء اطراد عمل المنطق القياسى . إن عمل المنطق القياسى يتوقف على تطبيق قوانين الفكر المجرد ، وقد وجدنا أن لا أحد يستطيع أن تحدّثه نفسه بانكار تلك القوانين . أما في الاستقراء فاعتمادنا في الواقع على تجاربنا ، وتجاربنا كثيراً ما تضلنا لأننا لسنا دائماً قادرين على تفسيرها تفسيراً صواباً . لقد ظل الناس قروناً تدلهم تجاربهم على أن البجع دائماً أبيض حتى جاء وقت وجد الناس فيه أن البجع في استراليا أسود . فتجارب قرون غير كافية إذن لأن تجعلنا واثقين تمام الثقة من النتائج التي نصل إليها بالاستقراء .

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

كل البجع أبيض

هذا المخلوق بجمة

إذن هذا المخلوق أبيض

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

فما يشمل من الصفات فإن سواد هذا المخلوق يخرجُه عن أن يشترك في اسم
مجموعة مع المخلوقات الأخرى التي ينطبق عليها التعريف المتخذ عن قصد .
ويبقى على المنطق الاستقرائي 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 تعديل المقدمات بأن يبحث
عن معلومات جديدة تمكننا من الانتقال الى قضايا كلية جديدة . وهو
بالطبع يرغب في أن يستوثق من موقفه قدر المستطاع في مثل ظروفه . هو
لا يستطيع أن يسد على الخطأ جميع المسارب ، وعليه أن يتوقع أخطاء 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 ينبغي ، فإنه لا غنى لنا عن عدد كبير من الأمثلة قبل أن نصل الى
نتيجة عامة . طفل يسقط كتابا ويجد أن ذلك قد أضر بجلده ، وأن الورق
اللازق بباطن الغلاف قد تمزق بعضه فكشف عن صورة من تحته . هذه
الصورة لم توجد هناك إلا لأن المجلد حين مديده الى نفاية الورق يريد بعضها
وقع بالمصادفة على ورقة بها صورة . لكن الطفل ، لما كان يجهل شروط
الاستقراء المحكم ، يظفر ويستنتج أنك اذا أزلت الورق عن باطن الغلاف
من كتاب فستكشف عن صورة ، وبعد أن يلحق الضرر ببضعة كتب

من غير أن يكشف عن صورة أخرى يضطر الى أن يعود الى حكمه الأول فيعكسه، وبذلك يتعلم درسه الأول في 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 في أية لحظة ؛ وإذن فعلينا أن نكون على استعداد للنظر في 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 في أغلب الأحوال ، حتى ولو لم نستطع وصولا الى قاعدة تصدق في جميع الأحوال . ومن الطبيعي أنه كلما قلت شواذ القاعدة عظمت الثقة الممكن وضعها فيها، ومع ذلك فأقرب القواعد الى أن يزج بنا في المصاعب هي تلك التي تقل شواذها جدا لأننا نجح في مثل هذه الأحوال الى أن نسرف في الاعتماد على القاعدة . إنها تؤتينا نتائج فائقة لا تكاد تتخلف، لكنها حين تتخلف بالفعل جديرة أن توقعنا في نكبة . أما القاعدة التي تكون أقل استحقاقا لثقتنا فإننا نكون منها دائما على حذر قل أو أكثر، وإذن فنحن أقل تعرضا بها للسقطة التي لا تُقال .

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

هذا الاتفاق الغريب ، إذ ليس هناك ارتباط طبيعي بين الحالات والأنايب . لكن اذا شعرنا بالألم 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 جديدة 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 عجباً شديدا عند ما يرى لأول مرة لبنا أبيض يحىء من بقرة سمراء .

هذا المثل الأخير يذكركنا 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 الجحاج الذى قام حول كنهه هذا القياس إذ يكفى للتفريق عمليا بين 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 المترنج والأرض ووجدناهما متشابهين من وجوه كثيرة ، مثل الحجم والدوران وتوزع اليابس والماء وأحوال درجة الحرارة والجو ، جاز لنا أن نستنتج بقياس التمثيل أن لـلـمـترنج سكانا يشبهوننا بعض الشبه . وقياس التمثيل لا يؤدي على العموم الى نتيجة

محددة تمام التحديد لكنه يفيد فائدة حسنة في الدلالة على أوجه شبه عامة ،
 واطرادات مرّجة . والخطر الكبير في قياس التمثيل هو أن نختار حالتين
 بينهما عدد من أوجه شبه هي في الحقيقة سطحية ونمضي في الاستنتاج كما
 لو كانت الحالتان متشابهتين في الصميم . فنحن كثيرا ما نترع الى أن ننقل
 من إحدى الحالتين الى الأخرى عناصر لا تلتم مع الظروف الجديدة المنقول
 إليها . فاذا احتج محتج مثلا بأن الزوجة في نظر قوانيننا الحاضرة ^(١) ان هي إلا
 خادم غير مأجور فقد أدخل في حالة الزوجة عناصر غريبة تماما عن حالة
 الخادم . والنقطة المهمة التي يجب جعلها نصب العين في قياس التمثيل هي
 أنه يكفي فيه أن ندل على توازي الحالتين في الأساسيات بالنسبة للأمر
 المنظور فيه . فاذا قارن مقارن مثلا بين جريان الأفكار في العقل وجريان
 الماء في مجراه كان من السخف أن يقال إن هذا غير صحيح لأن الأفكار
 غير مبتلة .

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

الطرق التي وجدوها تأتي بنتائج . هذه هي وجهة الذين يطبقون القواعد التقليدية تطبيق مسطرة ، يأخذون في عملهم بنتائج التجارب من غير تفكير . والذين يعرفون الكلمات الضخمة من هؤلاء يسمون أنفسهم تجريبين ، ويسميهم غيرهم دجالين .

ان علينا أن نتذكر أن من الممكن أن نستخدم جميع آلات التفكير ونبقى مع ذلك جدد عمليين . ان ما يسمى عادة بالتفكير العملي لا يفرق عن أى نوع آخر من أنواع التفكير إلا في أنه ذو غرض عملي محدد واضح للناس . لكن ليس هناك إلا نوع واحد من التفكير ، سواء 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 مادامنا نعمل بواسطة الأفكار" . فلا يقال عنا إننا نفكر اذا كنا فقط نخطط . اذا وقفت الساعة التي على الرف ، ولم يكن عندنا فكرة عن كيفية ردها الى الحركة لكننا أخذنا نهزها بلطف رجاء أن يحدث شيء يجعلها تسير ، كنا نخطط فحسب . لكن اذا كنا عند ما هزنا الساعة بلطف لنحرك بندولها سمعنا حفيفا غير منتظم ، ولاحظنا في الوقت نفسه أن ليس هناك دق مطلقا فاستنتجنا أن البندول قد انفلت لأمر ما من الماسك الصغير الذي يربطه بالعدة ، إذن فقد كنا حقا في تفكير . استنتجنا من حفيف البندول غير المنتظم أنه قد خرج عن ماسكه ، واستنتجنا نفس النتيجة من انعدام الدق بالمرة لأن الساعة ،

حتى في الحال التي يكون قد طرأ عليها خلل يمنعها من السير الدائم، يدق بندولها بضع ثوان إذا أكره على الحركة بقوة من الخارج ثم يعود الى السكون . والنقطة المهمة التي علينا ملاحظتها هي أنه لا بد في التفكير من استنتاج، وهذا يدل عليه دائماً بكلمة "إذن" أو ما يعادلها. فإذا وصلت الى نتيجة من غير أن تستعمل كلمة إذن، ان لم يكن صراحة فضمنًا، كان لك عندئذ أن تسلم بأنك لم تكن في الحقيقة تفكر وإنما كنت تطفر الى نتيجة .

وليس كل توفيق بين الوسائل والغايات تفكيراً. يحكى أن رجلاً خرج مع كلبه ليركب قارباً له على بعد ميل من البيت، فلما باغ القارب أسف إذ وجده ممثلاً الى ثلاثة أرباعه ماء، وازداد أسفه لما وجد أن الطاسة لم تكن هناك فينتطل الماء بها . ولما لم يكن يريد أن يمشى الميل الى البيت ليحضر الطاسة خطر له أن يستعين بالكلب، فخوف من يده في الماء وهو ينظر الى الكلب واحتفن بها حفنة أو اثنتين رمى بهما خارج القارب رجاء أن يفهم الكلب أنه يريد الطاسة، فأوما الكلب برأسه وذهب الى البيت ثم عاد بالطاسة . هذا من الغرابة بحيث لا يميل القارئ المادى كثيراً 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 الكلب 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 بكل الصورة التي ألفها . وكان الكلب في ذلك يوفق بين الوسائل والغايات من غير شك لكن بدون استعمال الأفكار . فهي حالة لم يكن فيها "إذن" . لو كان هناك تفكير وقع لحرت الحادثة على مثل النحو الآتي . يذهب الكلب الى البيت فلا يجد لسوء حظه الطاسة في الكوخ الخارجي حيث توقع أن يجدها ، وليس هناك شيء يشبه الطاسة في هيئتها فيستعيض به عنها . فهل ليس هناك شيء آخر يسد حاجة سيده ؟ نعم هناك الإسفنجة في الحمام ، اذا غمست في الماء تشربته فاذا عصرت خرج الماء ، وبهذه الطريقة يمكن تفريغ القارِب في 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 هي ماذا تصنع به حين تذاكر؟ قد يخطر لك أن أقل ما تفعله أن تعامله كما تعامل أى زائر وتقدم له كرسيًا ، لكن ليس الناس كلهم من هذا رأى . فمن الناس من يرى أن المذاكرة وأنت واقف أنفع ، ومنهم من يتعدى ذلك ويرى أن شيئًا من الحركة الهينة تنبه الدماغ . وفي الطلبة من يذاكر وهو يمشى ذاهبًا آيبًا 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 آخره 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 بجملة ونبين ما يوافق العدد الأكبر من الناس ، ثم ندعك وشأنك فى تطبيق ذلك .

إن الشيء الكثير يتوقف على ما إذا كانت لك حجرة خاصة بك .
فمأنتك تصبح كثيرة التعقد اذا كنت لا تجد بدا من المذاكرة جنباً لجنب
مع شخص آخر ، أو ما هو أدهى وأمر ، أن تضطر الى المذاكرة ومعك
في الغرفة أناس يعملون من أمورهم العادية ما يعملها عادة غير الطلاب من
الناس . فاذا كنت مع طالب آخر وجب أن تعقد معه معاهدة هجومية
دفاعية تنص على أوقات معينة تقدرسانها كلاكما عن كل ما يقطع عليكما سلك
المذاكرة ؛ توصل فيها الأحاديث فلا يفتح بابها لسبب أقل من مرض مفاجئ
أو حريق . وجدول مذاكرتك يجب أن يكون متفقاً عليه مع رفيقك ، وأن
يكون أساس المعاهدة . أما المدى الذي ينبغي أن تشترك ورفيقك به
في العمل فأمر يحتاج الى إنعام نظر . ان الشركة في المذاكرة تكاد دائماً
تؤول الى أن ينقلب أحد الشريكين معلماً والآخر تلميذاً . وليس هذا بالعيب
الكبير كما يبدو لأوّل وهلة ، فإن الطالب الذي ينقلب معلماً لا ينحسر في الحقيقة
شيئاً لأنه يصبح مصداقاً للمثل اللاتيني : " من علم تعلم " ، والطالب الذي
يصبح تلميذاً ليس له طبعاً أى حق في الشكوى . لكن ليست الشركة من
أصالة الرأي اذا كان الفرق كبيراً بين الطالبين في المقدرة أو الثقيف ، فإن
الشريك التلميذ يصبح عندئذ عبئاً ثقيلاً على الشريك المعلم .

ولابدّ في ادارة شركة المذاكرة من الحذر فإنها تنجح كثيراً بالمتشاركين
الى أن يقتسما العمل اقتساما غير حكيم : يأخذ أحد الشريكين ^(١) المتن مثلاً

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

وقد يكون في المذاكرة التعاونية مزية حقيقية اذا كان مستوى المقدرة واحدا في المتعاونين حتى ولو لم يكن الذي جمع بينهما في العمل اضطرابهما 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 في الموضوع . إن لوقوع عين أخرى على مصاعبنا قيمة كبرى ، وقد رأينا في فصل المذاكرة قيمة المزال وسرى أمثلة أخرى في فصل القراءة وفي غيره . وفضلا عن هذا فهناك أوقات كثيرة يحتاج أحدنا فيها الى آخر يسطر موضوعا أو يقترح فرضا لمسألة . ان الطالب الخصوصي أحيانا ما يكون في 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 في المذاكرة كما يرحب غاوى الشطرنج بنخصم يلاعبه. ثم إن الطالب الشريك - وليس هذا بأصغر فوائده - يقوم لشريكه مقام شبيه ضمير خارجي يحاسبه، فإن معاذيرنا التي ننتحلها عند التراخي في العمل أقرب كثيرا إلى أن تقنعنا منها إلى أن تقنع شريكنا. فبما إن زوجة الرجل كثيرا ما تكون له ضميرا ماثلا يراه، كذلك شريك الطالب قد يفعل الشيء الكثير ليبقى شريكه في مستو عال من الاجتهاد.

لكن إذا كنا نستطيع هكذا أن نستفيد فائدة إيجابية من وجود قرين في غرفتنا، فإن المسألة تصير مسألة توفى أكثر ما يمكن من الضرر عند ما نضطر إلى اقتسام الغرفة مع أناس لا يهتمون إهتماما خاصا بأمر مذاكرتنا. إنك إذا اضطررت إلى العمل في الغرفة المشتركة في البيت ستظفر على الأقل بشيء من العطف عليك في عملك، وإذا كان في الأسرة آخرون مضطرون أيضا إلى المذاكرة في الوقت نفسه فستستطيع على الأرجح أن تطالب غير المطالعين بقدر من الهدوء معقول. إن غرفة كهذه ميدان حسن للجهاد في سبيل إنكار الذات، وهي أيضا نتيج للأنسان 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 إذا كانت الأسرة في غاية الفقر ألا وهو التبكير في الاستيقاظ وإن ثقل عليك. فستجد، إذا كان لك إخوة صغار يصعب عليك المضى في العمل وهم

حضور، أن ما يتبعه من العزلة يكون أدنى إليك إذا بكرت في النوم وبكرت جدا في الاستيقاظ . والشرط الوحيد لهذا هو تيسر ثمن نار تستدفئ بها في صبح أيام الشتاء^(١)، أما إيقاد النار فذلك بالطبع ما ستقوم أنت به .

فإذا ما انتقلنا الآن الى الطالب الذى له حجرة صغيرة يستخدمها في شئونه خاصة كان علينا أن نحل مسألة ماذا يصنع بجسمه . ان الجلوس على الإجمال خير من الوقوف . ومن المستحب جدا من غير شك أن يكون من الميسور الوقوف قليلا من آن لآن تنفيسا عن النفس من ملل الجلوس الطويل . وإذا كان في وسعك الحصول على منضدة مائلة فستجدها نعمة كبرى في القراءة عامة، وفي مراجعة القواميس وغيرها من الكتب الضخمة خاصة . ولا داعي لأن تكون المنضدة أكثر من لوح مائل على قوائم أربع، لكن لا بد أن يكون للوح حافة بارزة من أسفل تمنع الكتب من الانزلاق .

أما الجلسة التي ينبغي أن تجلسها فالآراء فيها مختلفة . هناك أولا رأى القائل بأن نشتد على جسمنا في المعاملة، وأهل هذا رأى لا يفصحون عن رأيهم هذا الإفصاح، لكن الواقف في نفوسهم كما هو واضح ان المذاكرة الطبية يلزم لها شيء من قلة راحة البدن . والرأى المضاد لهذا هو بالطبع أن يكون الجسم على أتم راحة ليتفرغ العقل تماما لعمله الشاق، لكن كلا الرأيين لا ينبغي أن يذهب فيه الى أقصى مداه . فليس هناك اليوم من يقول بإشعار الجسم

(١) في البلاد الباردة كأنجلترا .

قلة الراحة استعانةً على المذاكرة ، وإن كان قد مر زمن لم يكن فيه مثل هذا الرأي مستذكرا . كذلك ليس هناك اليوم من ينصح بأن يوفر 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 كرسي عادى ذى ذراعين ، لكن اذا كان الكرسي وثيرا الى حد يجعلك تحب أن تستكن فيه استراحة من الاستمتاع به فقد جاوزت فى الراحة حد الوقار . وفى الواقع ينبغى ألا يكون لكرسي المذاكرة وسادة أصلا ، اللهم إلا اذا كان عدم الوسادة يشعرك قلة الراحة ، فإن جسمك بعد هذا وذاك هو الذى يجب أن ينظر له لا جسم أى شخص يأتى ليعرض عليك النصيحة . قد يفضل هو اذا جدد به العمل أن يجلس على كرسي صلب وقد تجد أنت مثل هذا الكرسي عائقا لك . والأصل فى هذا كله هو أن نعمل كل ما يضمن ألا نشعرنا بالجسم أبدا بوجوده ، لا عن طريق قلة الراحة ولا عن طريق الراحة الرابية التى تستلقتنا الى نفسها .

وللهيئة التى تكون عليها فى المذاكرة شئ من الأهمية ، فإن هناك صلة خفية بين هيئة الجسم وهيئة العقل . لقد كان من عادة ادوارد ثرنج ناظر أبهجها ناباه أن يكثر الكلام عن "فعل الهيئة" ، ويقول إن الصبي الذى يحمى الى السبورة ويداه فى جيبه لا يهاجم المسألة الهندسية بشئ من قوة زميله الذى يأتها منتصب القامة عليه أمارات الجدد . 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 تمت بصلة ما الى ذلك اللباس الرسمي فإن للعقل كما يقال هيئة بمثابة جلباب المنزل تلبسه عند ما يلبس الانسان ذلك الثوب المريح . وليس هناك طبعاً 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 ذامزاج يتأثر كثيراً بما يحيط به مباشرة كان من مصلحتك أن تلقى بالا الى هيئتك حين تجلس للذاكرة . لقد قام أهل الثياب القديمة بدراسات خير من كل ما قام به أهل ملابس التشريفة ، لكن الإهمال فى الهيئة ليس بلازم من لوازم القديم من الثياب ، فقد يكون فى الحديد وقد لا يكون فى القديم ، وهو على كل حال جدير بأن يثير إهمالاً مثله فى الهيئة العقلية . فالجمع بين الإهمال فى الهيئة والجلوس فى الكراسى الوثيرة من شأنه أن يكون سيئاً 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 رأى 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 بالذاكرة ذاتها . بيدك 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 ^(١) .
لنفرض أن عليك أن "تحفظ" عصر هنرى السابع ملك إنجلترا على وجه يبرر
قول القائل إن "تاريخ إنجلترا الحديث يبدأ من عصر هنرى السابع" . كنت
من قبل قرأت عصره إجمالا فى مقرر سابق ، فالذاكرة التى أمامك الآن
إعادة يصحبها ياعث إضافى هو تأييد قضية معينة . فستلقى أولا نظرة عجل
على الفقرات المختلفة تستذكر بها الصورة العامة التى كانت لديك من العصر
كله ، ثم تنتقى منها فقرات معينة تخصها بعنايتك . فأما كل ما كان متصلا
بالمجليات ذات الأهمية العارضة ، كالثورات والترويرات وما الى ذلك ،
فستمر به مسرعا . وأما الأمور ذات البال فسترصدها 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 قُدما فى القارة الأوروبية
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 إنجلترا بالذات فتمضى فى البحث تبحث عن
شئ يربط هذه الأمور بالحياة الإنجليزية فتجد طلبتك فى انهيار قوة الأشراف
القدماء انهيارا ناشئا عن سبب عام هو الأحوال الجديدة المتعلقة بفن الحرب ،
وعن سبب خاص بانكلاترا هو استئجار ^(٢) القتل فى الأشراف فى المعارك الدموية

التي كانت في حروب الوردتين . ثم تعيد مذاكرة الفقرات الخاصة بتنفيذ قانون الشارات (Statute of Liveries) وبتجديد حق التاج في التشريع **الجنائي** ، وبالعلم الجديد والمصلحين الاكسفورديين . عندئذ تشعر أن لديك مادة كافية لتأييد القضية القائلة بأنه قد بدأت مع هنري السابع طائفة من المسائل الجديدة تجعل لنا الحق في أن نقول إن عصره كان مبدأ تاريخ إنجلترا الحديث .

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

لو كان غرضك الإحاطة لأقول مرة بعصر هنري السابع جملة لكان لك مسلك آخر ، إذ يكون الأمر في هذه الحالة أمر دراسة تمثيلية بحتة . إذن لقرأت كل الموضوع بسرعة من غير إهمال طبعا ، حتى اذا حصلت منه على فكرة عامة اخترت فقرات معينة تنخصها بقراءة أخرى إما لصعوبتها وإما 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 شيء كان بدا لك أنه في حاجة الى معالجة خاصة . ثم تشرع تلقى على نفسك أسئلة معينة في الموضوع كله لتتأمل ما اذا كنت

تستطيع الاجابة عليها . وستجد عادة في درس كهذا أنك كلما تقدمت فيه احتجت الى حصر ذهنك في ما لا يروق، أما الرائق المعجب فستحيط بكثير منه في قراءتك الأولى . إن من الخطأ الشائع في 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 تعتمد الى المهم والى الصعب فتختصه بالتفاتك .

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

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

والشيء الطريف هو أن الطالب الفطن متى تم له التمكن من عمل خاص أدرك ذلك ؛ وقد شعرت أنت بهذا من غير شك فيما جرت . كنت تستغل في موضوع معين — وليس بلازم أن يكون مسألة ذات حل محدد تعرف صوابه متى بلغته — وظلمت تستغل به نصف ساعة وإذا بك تدرك بغفلة تقريبا أنك ملكك 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 في مثل هذه الأمور ، بل عليك أنت أن تعرف بالتجربة ما يجري في دخیلتك . وهذا يصدق الى حد ما على المسلك الذي تسلكه في تعلم أى شيء ؛ فتجن على ما يظهر نختلف جميعا في مسلكنا في التعلم ، وليس في مقدور معلمينا أن يضعوا لنا أى إرشادات ظاهرة واضحة ينبغي لنا جميعا أن نتبعها . على أنهم يستطيعون في بعض الأحوال أن يلقوا إلينا تعاليم محددة 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 في عماية تامة ، لا يدرون كيف يبدأون . وأستطيع أن أحدثك عن أحدهم كيف بدأ بالضبط . فخص الخريطة في 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 انكثرتا ما وقع في داخله؛ وبعبارة أخرى سلك في الرسم نفس المسلك الذي كان يسلكه لو كانت انجثرتا نوعا من لحاف جغرافي اختلط في نقشه الحابل بالنابل . ولقد قال المعلم للفصل فيما بعد إنه لا يستطيع أن يفهم كيف أمكن أن تبلغ السخافة بصبي أن يفعل شيئا كهذا . لكن شكواه هذه لم تكن معقولة فإن من شغل المعلم أن يفهم كيف يمكن أن يأتي تلاميذه بالسخيف من الأمور . ومن شغلك أنت أيضا بقدر ما تتولى من أمر نفسك أن تتعلم كيف تجتنب الابتداءات السخيفة مثل ابتداء ذلك الصبي الصغير . إن ذلك الصبي في الواقع لم ينظر في المسألة بحملة . فلو أنه عني بفحص أطلسه لتبين له أن انجثرتا ليست مركبة من قطع منفصلة بل إن هناك اتصالا مستمرا في المحيط ، وأن الخطوط الرفيعة التي تتكون منها المستطيلات مستمرة كذلك ، وأن هذه الخطوط يمكن رسمها بكل راحة وذلك بقياس الأبعاد بينها في أعلى الخريطة وفي أسفلها وتوصيل نقط التقاسيم في أعلى الخريطة بنظائرها في أسفل الخريطة بخطوط مستقيمة . فإذا ما فعل مثل ذلك في الخطوط الأفقية وجد أن المستطيلات الصغيرة الناتجة مفيدة جدا في رسم الساحل .

وسنرى أمثلة أخرى تبين حمق البدء في مسألة من غير تبين حقيقة المطلوب . إن المعلم لا يمكن أن يتوقع منه أن يذ كر كل جزئية من جزئيات

مسألة ، أما المسألة نفسها فعليه أن يوضحها تماما بحيث لا يخالج التلميذ أقل شك في ما هو مطلوب منه . على أن المعلم وان لم يمكن أن يتوقع 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 "ساج في الملوكوت" نعني بهذا أن عقله قد تاه عن الأمور التي بين يديه . ولن ينجح إنسان قط في دراسة أو في غير دراسة اذا سمح لهذه العادة أن تستمكن منه . وهذا ليس معناه أن نكون دائما كالوتر المشدود ، وألا نسمح قط للعقل بأن يغدو ويروح على مهل بين أمور الماضي وأمر 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 في الملوكوت 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 التي يذاكرونها كل يوم ، لكن هذا منهم لا معنى له إلا اذا عرفنا أى مذاكرة تلك التي كاتوا 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 الساج في الملوكوت متنا من المتون تحضيرا لامتحان ، يقرأه متبعا كلماته بالفعل إذ يستطيع الناظر

أن يرى عينيه تتحركان الى الوراء والى الأمام ، ومع ذلك فإذا حيل بين الكتاب وبين عينيه بورقة ، وسئل فيما كان يقرأ ، ظهر أنه لا يدري قط منه شيئا لأن ذهنه كان طول الوقت في 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 في أمثال هذه الأمور يختلفون كثيرا فيما بينهم في كنه أنواع الانتباه وفي تسميتها ، فهم يتكلمون عن الانتباه الإرادى ، والانتباه القسرى ، والانتباه غير الإرادى ، والانتباه الفورى . لكن يكفينا فيما نقصد إليه أن يكون عندنا نوعان من الانتباه : نوع يتضمن الجهد ونوع لا يتضمنه . هناك أشياء كثيرة نتبه اليها بالطبيعة بسهولة وبدون أقل جهد ، فهذا النوع من الانتباه يصح أن يسمى فورياً . لكن هناك أشياء كثيرة نجد من الضروري أن نتبه اليها وهي في ذاتها غير جذابة ، وهذه لا تتألق قسما عدلا من انتباهنا إلا اذا بذلنا جهدا ، إلا اذا أعملنا إرادتنا . وهذا هو العلة في أن هذا النوع من الانتباه المحفوف بالجهد يسمى عادة بالارادى . وليس معنى هذا النعت أننا نتبه عن رغبة ، فأقرب كثيرا الى رغبتنا أن نتبه الى أشياء حظها من الجاذبية أكبر ، وإنما الأقرب الى معناه أننا نتبه بقوة

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

(٤) Spontaneous. وترجمتها بالفورى خير في 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 بحض سلطان الإرادة على أن ننتبه الى أشياء لا جاذبية فيها لأننا ندرك أن هذه الأشياء التي 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 يحىء 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^(١) ما معناه وما موضعه . هناك أشياء تستميلنا وتستثير عطفنا وتستفزنا الى طلبها وذلك لأنها تهمننا من بعض الوجوه . و"الاهتمام" ترجمة لكلمة انجليزية معناها الحرفى مخالطة شئ أو الاتصال به . فكل ما يتصل بمساعينا اتصالا ما يكون موضعا لاهتمامنا . و ليس 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 طيب الأسنان ، فهناك لا نلقى صعوبة ما فى الانتباه ولا نحتاج الى شئ من أعمال الارادة ؛ فانتباهك إذ ذاك فورى محض . بل الامور تذهب

بك الى ما وراء هذا في الواقع إذ أنك لست فقط تستغنى عن أعمال الارادة بل تُحمّل على الانتباه رغم إرادتك تقريبا . لو كان الأمر اليك لوّيت انتباهك منشرحا مسرورا شطر شيء آخر ، لكن ظروف الحال تكرهك على الانتباه الى ما يفعل الطيب . هذا النوع من الانتباه يصح اذا شئت ان تسميه انتباها قسريا ، أى انتباها رغم الإرادة . ومع هذا فليس هناك إلا نوعان من الانتباه يهماننا فيما نحن بصددده ، إذ ليس هناك أعمال للارادة قط في الانتباه الفورى ، لكن في الانتباه الإرادى تكون الارادة دائما في جهاد . أما في ما يسمى بالانتباه القسرى فالإرادة ترغب فى أن تتنبه الى شيء ، وليكن ١ ، وترغم على أن تتنبه الى شيء آخر ، وليكن ب ، فهو انتباه يتضمن جهدا وإن كان جهدا خائبا . فمن الأهمية فى الصميم إذن أن نعرف ما ذا نستطيع الحصول عليه من المعونة فى جهادنا فى سبيل إبقاء انتباهنا مسددا الى أى ناحية نريد .

لقد أبحرت تجارب لتقدير الزمن الذى نستطيع فيه مواصلة الانتباه بمحض أعمال الارادة ، أى الزمن الذى نستطيع فيه الانتباه الى شيء ليس فيه قط ما يهمننا . هب أنك حصرت انتباهك فى شيء لا يهكم قط ، وليكن سن إبره مثلا ، فكم من الزمن فيما تظن تستطيع أن تواصل فيه هذا الانتباه الإرادى ؟ تذكر أن ليس لك أن تتنبه الى شيء آخر غير سن الابرة . فليس لك أن تفكر مثلا فى فائدة الابرة ، أو الألم الذى يحدثه السن اذا شككت به أصبعك ، 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 الطبيعي إلا الى ثوان قليلة في كل مرة ، وبعدها إما أن يحوم عقلك حول الموضوع باحثاً عن موضع للاهتمام ، وإما أن يركك شبه ذهول وتجد نفسك منتبها الى غير شيء مطلقا .

وإذا كنت لا تستطيع استخدام الانتباه الإرادى الصّرف إلا ثوان معدودة في المرة الواحدة ، فمن المحقق أنك لا تستطيع القيام بدراساتك عن هذا السبيل . الحق أنه إذا لم يأت الانتباه الفورى انجدة الانتباه الإرادى أصبحت المذاكرة المتصلة مستحيلة . إن كون الانتباه الإرادى أعلى مستوى من الفورى حق لا ريب فيه ، ولن نستطيع أن نزعم أن بيدنا قياد أنفسنا ان لم نكن قادرين على الانتباه الإرادى نستخدمه . وليس لنا أن نزن أن الزمن الضيق المحدود الذى نُطبق فيه مواصلة الانتباه الإرادى يُنقص من أهميته شيئاً ، 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 ذلك 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 . فمضى دخل الاهتمام نحر الانتباه عن أن يكون إرادياً صرفاً وانقلب فوراً الى حد محدود على الأقل ، وتزداد فوريته كلما ازداد الاهتمام . وأنت إذا 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 لحأت مضطرا الى سوط الانتباه الإرادى ، فإن استطعت أن تثير من نفسك شيئا من الاهتمام بالموضوع كان ذلك أكبر معاون 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 شرهاتين 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 يرخص فتمط لحياله أن يتجاوز الحد قليلا فى الحومان حول المسألة التى بين يديه .

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

فترات الانتباه الفوري حتى يأتي وقت لا يحتاج فيه الى الاستعانة بالانتباه الإرادى إلا لِمَا .

في 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 النبات القارض ^(١) إمساك الخائف قرصنا وأوجع ، أما اذا قبضنا عليه ”قبض الرجال“ فإننا نتجوا من أذاه . ومهما يكن من أمر ذلك النبات فإن الحق الذى لا شك 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 شئ 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 نفق فنجده 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 حصّة 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

اتزان : له ارتفاع منتظم وانخفاض . إن للانتباه كما للقلب ضربات ،
وكما ان هناك تراوَحًا بين الزفير والشهيق في التنفس كذلك هناك تراوح بين
التركيز والتسريح^(٢) في 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 التي
نصف الانتباه بها . ألسنا نتكلم عن إمساك النفس انتباهها ؟ ألسنا أجمعون
نعرف الشهقة التي يشهقها الجمع عند انتهاء مشهد رائع من مشاهد
الألعاب النارية ؟ تأخذ الأضواء الباهرة بمجامع انتباهنا فيمسك كل منا نفسه
حتى تحبوا الأضواء ويطلق سراح انتباهنا مرة أخرى . لكن هذا الجانب
الذي تحسه أجسامنا قليلا أو كثيرا من الانتباه لا نستطيع وإن استرعى اهتمامنا
أن ننتفع به في أمورنا . فلا فائدة في أن يقول أحدهنا ” الآن أريد أن أُنْتَبِه
فلأُمسِكْ نفسي “ ، فإن الانتباه أخرى أن يسبب إمساك النفس لا أن
يتسبب عنه . وربما كان أمثل طريقة للتعبير عن هذا أن يقال إن الاثنين
جزء من كل ، 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 نُنْظَن أن ضربات التركيز هي التي تهتم في الحقيقة ، وأن ضربات التسريح
ليست إلا فترات راحة . نراقب مصورا وهو يصور فنشاهد أنه يذهب

الى قماشته يلمسها لمسات دقيقة بفرشة رقيقة . هذه ضربة تركيز نميل عندها الى أن نقول في أنفسنا ”ها . هذا هو العمل . هذا هو التصو ير حقا“ . ثم يأتي وقت نراه فيه يرجع القهقري قليلا عن القماشة ليستوعب المنظر إجمالا فنقول ”هذه هي ضربة التسريح من غير شك . إنه الآن يستريح . ولسنا ننفس عليه أن يستروح ، لكن هذا بالطبع ليس بعمل“ ؛ ونكون في هذا القول مخطئين ، فإن الفدان حين يستوعب المنظر الإجمالي عن كשב قد يكون من الجدد في العمل ومن استنفاد مادة المخ السنجابية كما يكون حين يعمل محققا في قماشته عن قرب . فنحن اذا قلنا إن للانتباه ضربتين يجب ألا ننسى أن الضربتين كليهما هما ضربتا انتباه . وليس لنا أن نفترض أن ضربة التركيز معناها حضور الانتباه وأن ضربة التسريح معناها غيابها . صحيح إن التراوح موجود من غير شك بين الانتباه والانصراف ، فقد رأينا مثلا عند ما نبدأ في عمل نستثقله أننا ننتبه بين آونة وأخرى عما بين أيدينا الى شيء آخر ، وهذا معناه نقصان حقيق في انتباهنا الى الموضوع الذي ندرسه ، ولا بد من أن نلجأ الى الانتباه الإرادي كي يردنا الى النقطة التي ضلنا منها عن الموضوع . أما في الحال التي نظل فيها منتبهين الى موضوع واحد طول الحصة فلا نضل أثناءها عن الموضوع الذي بين أيدينا فإن ضربات التركيز والتسريح حتى في هذه الحالة تتراوح فيما بينها عندنا الى حد قليل أو كثير .

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

معناه دائماً حصر الذهن في مساحة قليلة. ان للجيولوجى عمليين أساسيين : عملاً في الحقل وآخر في المعمل . فإذا أنت قابلت الجيولوجى يعمل في الحقل كنت عرضة لأن تخطئ فتظن أنه لم يخرج إلا للفسحة ، فقد تراه واضعاً يديه في جيبه ، أو متكئاً على بوابة لا يعمل في الظاهر شيئاً إلا التأمل في جمال المنظر، بل قد يكون سائراً في طريقه يدخن . لكن إذا أنت زرتة في معمله كنت جديراً أن تجده مُكباً على مجهر، أو على الأقل مشغلاً بعينات صغيرة من المعادن منتبها إليها جد الانتباه فتشعر في 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 التي يشتغل فيها العقل . فقد يكون عقل الرجل وهو يحاول استيعاب منظر طبيعى على نفس الدرجة من الانحصار التي يكون عليها وهو يحاول معرفة معدن معين تحت المجهر . بل إن في 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 في نفس درجة الانتباه التي يكون عليها حين يستعمل قوة المائة بعد الألف . قد تستتبع القوة العليا من غير شك إجهاداً أكبر للبصر يرجع الى نقصان كمية الضوء ، لكن هذا أقرب الى أن يكون أمراً من أمور الحس لا من أمور العقل .

يجب إذن أن نعتبر التركيز متعلقاً بجميع الموضوع الذى نكون مشغولين بدراسته في أى وقت . قد يحتاج فهم الموضوع الى نظرة تتسع تارة وتضيق

أخرى ، لكن مادمتا لا تغفل 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 جيبينك وتضييق دائرة تفكيرك . وينتصر لك فى هذا عالم فرنسى يرى أن العضلة العريضة التى تكون الجبهة هى العضلة التى خصصتها الفطرة للتعبير عن الانتباه . لكنك تستطيع أن تجعد جيبينك وأنت مكب على المساحة الواسعة كما تجعده مكبا على المساحة الضيقة . وتستطيع أن تشعر نفسك بعض احترام لضربة التسريح بأن تسدبر حاجتنا الشديدة لا الى تعزف تفصيل كل شئ ندرسه فحسب ، ولكن الى تعرف صلة ما بين ذلك الشئ وغيره من الأشياء . نحن فى تفكيرنا نمر فى أدوار ثلاثة : دور الشئ ، ودور القانون ، ودور النظام . فأما الأطفال والمتوحشون فهم فى صميمهم فى دور الشئ : يمتحنون كل شئ على حدة ويمثلونه فى الذهن قائما بنفسه غير متصل بما حوله . فاذا ما ازداد الفكر نضوجا تطلب 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 الشئ يحاول أن يتبين موقف الشئ بالنسبة

للأشياء الأخرى . هذا الخومان حول الموضوع هو ضربة التسريح . إن شكسبير حين عدد الصفات المختلفة التي يقوم عليها فضل الانسان ذكر من بينها "النظر الى الأمام وإلى الوراء" وقد استعمل شلى أيضا نفس التعبير يؤكد به تفوق الإنسان . واستطاعتنا النظر الى الأمام وإلى 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 معرفة أصدق . فضربة التركيز نتبين بها تفاصيل الواقعة المفردة ، حتى اذا ما طفقنا ننظر الى الأمام وإلى الوراء كي نفهم حقيقة معنى الواقعة ألفينا أنفسنا فى ضربة التسريح .

ومن الواضح أن كاتبا الضربتين ضرورى للذاكرة 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 تكون جميعا موضوع المذاكرة . فليس من النادر فى تعلم النحو مثلا أن يلم 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 ، يدلون 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 وإلى الوراء منظم . إنها تنظيم متعمد للحقائق التى قد أحطنا بها خبرا .

أما الإتيان فيجب حقا ألا يكون هناك تهاون فيه، لكن من المهم الضروري أن ندرك بالضبط ما ذا نعني بهذا اللفظ، فإننا في خطر كبير إذا لم نفهم معناه الصحيح أن نخطئ في تصريف دراستنا أخطاء ذات بال .

وأول ما نبداً بملاحظته أن هناك ظروفًا لا يخالفنا فيها أدنى شك في الأمر . هناك حقائق معينة لا بد من الإحاطة بها علماً، أى لا بد من درسها درساً مستقصى تصير به جزءاً من تكويننا نفسه . والحقائق التي يجب أن تصير ملكات هي من هذا القبيل . فجدول الضرب، وعلامات إعراب الأسماء، ونماذج تصريف الأفعال، والأشعار أو القواعد التي يجب حفظها بحروفها بعد التأكد من استحقاقها لهذا — هذه كلها أمثلة من أمور يجب إتقان هضمها وتمثيلها . لسنا في معالجتها مطالبين بالنظر إلى الأمام وإلى الوراء على وجه خاص، لكن يجب أن نحيط بها علماً . هذا ما يتطلبه الإتيان .

لكن من الأشياء ما لا يستحق أن نلم به على هذا النحو من الاستقصاء . هناك في التاريخ مثلاً جزئيات معينة نفيسة جداً لأنها تعطي فكرة واضحة عن الظروف التي وقعت فيها الحوادث الهامة، لكنها لم تبلغ من الأهمية مبلغ تلك الحوادث نفسها . ف شروط الاتفاق الأكبر (Magna Charta) أو دساتير كلارندون يجب الإحاطة بها لما لها من الأهمية الذاتية^(١)، لكن لا بد من النظر في جزئيات كثيرة غيرها حتى نتمكن من فهم الظروف التي

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

إن من الخطر أن تقول شيئاً يبدو ولو في ظاهره أنه انتقاص من قدر الإتيقان . ان الطبيعة البشرية المسكينة تتلهف على ما يشجعها أدنى تشجيع على انتهاج الطريق الأسهل ، لا تكاد تجد شيئاً من ذلك حتى تتعلل به . فنحن إذن نرجوك أن تتذكر دائماً فيما يأتى أننا لا نحذرك من الإتيقان ولكن من الإتيقان المزيف ؛ من الإتيقان فى غير موضعه . كتب القس جون طود فى كتاب معجب لكن قد طال الآن عليه العهد يسمى **مربع الطالب فصلاً عنوانه المذاكرة** جاء فيه ما يأتى :

” ان المرو فى أحد مجالات المذاكرة قد ضربوا له مثلاً بالاستيلاء على قطر من الأقطار . إن استوليت استيلاء تاماً على كل شئ . تلقاء سرت من ظفر الى ظفر . أما اذا تركت قلعة هنا وحامية هناك من غير إخضاع فسرعان ما تجد ورامك جيشاً يهدد مؤخرتك ، وسرعان ما تحتاج أرضك الى فتح جديد . فإياك إذن أن تمر أبداً على شئ . مهما صغراً أو قلت فى الظاهر قيمته من غير أن تفهم كل ما يمكن أن يُعرف عنه . ان من يعود نفسه أن يمر على كلمة ، أو جملة ، أو نقطة واحدة فى بحث رياضى ، من غير أن يفهم تماماً كل ما يمكن أن يعرف عنها سرعان ما يُعرف فى علمه بأنه غير دقيق “ .

ومقتضى هذا أنه لا ينبغي ترك صعوبة ما من غير أن نحيط بها تمام الإحاطة ؛ فبدلاً من أن يسير الطالب قُدماً الى الحديد من المادة يجب أن يحتم أمام كل صعوبة يلقاها كما يضرب القائد حصاراً على قلعة . فالصعوبة يجب أن تدل ، والقلعة يجب أن تؤخذ ، قبل أن نتقدم أى تقدم 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 تخفّض من مزاعم هذه القاعدة . ومهما يكن من ذلك فإن القس جون طود كان مخطئاً فى تطبيقها على المذاكرة .

إن من السهل أن نفهم ما ذا كان يعنى فى الحقيقة . لقد كان خائفاً من هروب الطلاب من كل عمل شاق ، وبلغ منه الخوف حداً وضع معه قاعدته الصارمة ، وما قاعدته هذه إلا صورة من الانذار الشائع أن ليس الى العلم طريقٌ مُعبّد . هو على صواب فى مقاومته أولئك الذين يرجون الى التعلم طريقاً ينبت الورد عن حَفَافِهِ ، فالصعاب يجب أن تواجهه ، والنبت القارص يجب أن يؤخذ قبضاً ، 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 أطف حيلة فى هدم متانة الخلق من هذه الدعوة الى تبرير التسويف . نحن جميعاً نحب تأجيل ساعة السوء حبا نرحب معه فى شىء يشبه التحمس بنصيحة كل من يجروء على نصيحنا بالتأخير . لكننى هنا لا أزعم أنى أستحق مثل هذا الترحيب الحماسى إذ ليس لدى أى نصيحة تريح من لقاء الصعاب . إنى أسلم بأن الصعاب يجب أن تواجهه : تواجهه بعزم ، وتواجهه بثبات ، لكن يجب ألا نكون حتمى فى ثباتنا . إن ”المثابر ظافر“ من غير شك لكنه لا يظفر دائماً 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 في هجوم جهى فيه البطولة لكن ليس فيه الظفر . إن غرضنا النجاح في دراستنا : النجاح في التغلب على أى صعوبة خاصة من غير شك ، لكن أهم من ذلك النجاح في دراستنا جملة . إن لنا موارد قوة يجب أن نراها وأن نستعملها على أحسن وجه وأتقنه . فإذا كنا بعد أن واجهنا الصعوبة عينا لعين ، ودرنا حولها شبرا بشبر ، ونظرنا إليها من جميع أقطارها ، لا نستطيع أن نفقه بعد ذلك شيئا منها فليس من حسن رأى لنا أن نجثم أمامها منتظرين الفرج . ولو اتبعنا نصيحة القس جون طود لما كان أماننا غير هذا شيء نفعله .

لكن لا بد من التسليم له بأنه على صواب تام الى حد معين ، فإن علينا ألا نفصل أى عنصر من عناصر مسألة ما بحجة أنه غير مهم . يجب أن تبين 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 بالألا نمر أبدا بجزئية "من غير أن نفهم تماما كل ما يمكن أن يُعرف عنها" ، لكن من الرج دائما أن ندرك أن هناك شيئا لا نفهمه إن كان هناك مثل هذا الشيء . فنحن نكون قد تقدمنا تقدما مذكورا حين نعرف أن أماننا صعوبة يجب مواجهتها ، إذ من الممكن أحيانا أن نعرف وأن نفهم جميع جزئيات مسألة من غير أن ندرك أن قد كانت هناك مسألة ما .

عرفنا أننا وجهنا 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 السد 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 مطالعته 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 ورأى 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 تصبح كتلة ثقيلة ، وتصير الكتلة قذيفة قادرة إذا قُذِف بها الى وراء فى مجراها الأول شقت الظلام وحولته 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 يعرضك لكثير من خيبة الأمل . يجب أن تكون قد حاربت الصعوبة بالظفر والنااب قبل

أن تنكص عنها، فإن هذه المناوشة العنيفة تؤدي إلى نشاط الذهن وقوته ^(١) .
ولكى لا نسيء اتباع نصيحة دامبير يجب أن يسأل 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 لدى لمحج الراحة مواساة ولا سلوى،
وليس هناك فائدة فى أن نقول ~~سهرم~~ حين لا سلام . لكن ليس معنى
تصميمنا على ألا ننكص عن مسألة قابلة للحل أن ننفق الزمن فيها من غير
جدوى . هاجم المشكل بأقوى وأشد ما تستطيع، لكن لا تبطل عملياتك
الأخرى كلها لا شئ إلا لتضرب عليه الحصار . إن هناك وقتا يكون من
المفيد فيه أن ندون ملاحظة 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 مادلا لاؤها . إذا رجعت الى البيت ودخلت بهوه

قلت "أرى عمر قد عاد". الواقع أنك لم تر شيئاً من هذا وإنما الذى رأيته هو طربوش وعصا لكنهما يحدثانك حديثاً بينما لا تحتاج معه إلى تفكير فى دلالتهما . أنت فى الحقيقة تستنتج من العصا والطربوش أن عمر لا بد أن يكون فى المنزل، لكن لما كانت النتيجة على هذه الدرجة من الوضوح اعتبرت 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، ويصح إذن أن نسميها مرحلة الاستنتاج . فيها نعالج أموراً نفهمها لكننا لا نعرفها تمام المعرفة . وعالينا فيها أن ننظر فى كل واقعة ونستنتج منها ما نستنتج فنخطو بذلك الى الأمام . قد يكون العمل فى هذه المرحلة بطيئاً لكننا نعرف أين نحن منه . وقد لانلق نجاحاً فى البدء لكن اذا خذلتنا طريقة من طرق معالجة مسألة ما جربنا طريقة أخرى، فنحن على الأقل نعرف ما هى الخطوة التالية التى نخطوها . ومرحلة الاستنتاج هذه هى فى دراستنا أكثر المراحل وروداً علينا وأشدّها استرعاء لاهتمامنا . قد يكون الاستنتاج سهلاً، وقد يكون صعباً ، لكننا اذا تقدّمنا نعرف أننا نتقدّم . نعرف الفجوة فى معارفنا اذا لقيناها، ونعرف كيف نملأ تلك الفجوة . فأعيننا وآداننا تظل مفتوحة ، نسأل الأسئلة ونقرأ الكتب ونتخذ كل وسيلة نستطيعها لنبلغ الغرض الذى نبتغيه ، لأننا فى هذه المرحلة نعرف دائماً 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 التي بأيدينا . والفرنسي اذا وصل الى هذه النقطة قال إنه بلغ من لاتيئيه آخره — يريد أنه قد فعل كل ماخطر بباله وأنه لا يدري ماذا يفعل بعد ذلك . فنحن مادما نستطيع أن نستمر نسأل الأسئلة ونجرب تجارب معقولة نكون لا نزال في مرحلة الاستنتاج وإن جاز أن نكون قد دخلنا مناطق الاستنتاج العليا حيث الهواء مخجل والتنفس عسير . أما اذا لم يبق سؤال محدد 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 في خطاب ردئ الكتابة جدا قد جاءهم . فبعد أن يستنتجوا كل ما يستطيعون استنتاجه من طابع البريد ومن التوقيع ومما يمكنهم فكّه من الكلمات يأتي عليهم وقت لا يكون بيدهم ما يصنعونه إلا أن ينظروا الى الخطاب مبهوتين ؛ يقلبونه ظهرا لبطن وجنبا لجنب ويحملونه في جيوبهم يستخرجونه أحيانا بخافة لعل المصادفة تعينهم فيأخذوه على غرة ويصلوا الى معناه . فاذا ما بلغ بنا السعي نقطة الارتباك هذه كان الوقت قد حان للتحول عن المسألة التي أمامنا . واذا نحن بلغنا المرحلة التي لا ندري فيها ماذا نفعل بعد كان من الواضح أننا بلغنا النقطة التي تكون دراسة المسألة بعدها ليست الا مضية للزمن . سيأتي وقت من غير شك يطلع علينا فيه شيء ينير لنا ما أظلم علينا من الأمر ، ويفتح لنا في البحث طريقا جديدا ، لكن حتى يحى ذلك الوقت يكون من العبث تضييع الوقت في التحير والارتباك .

كنت وأنا معلم ناشئ أعلم فصلا من مهرة الصنائع الرسم الفنى ، وكان من عادة تلاميذى أن يأتونى برسوم كانوا يعطونها ليسترشدوا بها ويسألونى أن أفسرها لهم . وكنت على العموم أجدر 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 منضدى 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 علمتني أن كل شئ 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 شئ ، وأخيرا فى السحر استسلمت معتذرا فى نفسى الى القس جون طود ، وأخذت أطوى الورقة ، وعندئذ أخذنى العجب إذ رأيت ثلاثة أرباع الدائرة الصغيرة تتحرك ، وإذا 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 ، فتتمد يدك الى القاموس ، إذا بالصعوبة قد زالت . قد يبقى لديك بعد ذلك

شيء من الصعوبة في تبعية أو في تصريح لكنك على العموم تشعر أنك تعرف مجرى القطعة ومرماها . ثم تنظر فإذا بك تلاحظ تركيبا ليس له معنى معقول . تنظر في كل كلمة على حدها فتجد أنك تعرف الكلمات كلها وتجد الجزئيات النحوية كلها طبق القواعد على ما يظهر ، ومع ذلك فالمعنى لا يزال مستغلقا عليك إذ ليس للقطعة وجه مفهوم . لكنك لم تستئس بعد ، فتأخذ تكشف في 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 في قطعة فرنسية لا تستلفت نظرا ولا تشير شكاً لما هي عليه من الشيوخ ، فهي آخر كلمة في القطعة تتوقع منها تعباً . غير أنه إذا أسفرت كل كلمة لك عن وجهها فلم ينفعك ذلك شيئاً ، وأخذت تكشف عن هذه وأنت يأس عثرت على مفتاح القطعة كلها في ما يخبرك به القاموس من أن هذه الكلمة (مكتوبة بحرف كبير — لكنك وأنت تفتش عن المعنى لم تلتفت الى هذا الأمر التافه) كانت تستعمل قديماً للدلالة على أكبر أخوة الملك . لكن هب أن القاموس لم يسعدك ، وأن مساعيك كلها لم تغن عنك ، وانك لا تدري ماذا أنت فاعل بعد ، عندئذ يكون الأمر قد وصل بك الى نقطة الارتباك . فذلك هو أوان السعي الى الأمام .

لقد هُزمت ، وأخذت مذكرة بهزيمتك هذه التي أدخلت عليك الأسف ، ولعلها أثارت فيك بعض الغضب . هذا كله في المصلحة ، إذ أنت

الآن نأثر الحمية عازم على أن تتغلب إن قريبا وإن بعيدا على تلك القطعة العنيدة . وليس بالأمر النادر أن يأتيك الظفر أسرع مما تتوقع إذ ليس بعيدا عن المألوف أن تلقى في الصفحة التالية ملاحظة أو شبهها تفتح لك ما كان قد استغلق عليك . لقد قمت بالطبع في معالجة تلك القطعة بقدر كبير من النظر إلى الورا وإلى الأمام لكن كان يقعد بك في هذا جهلك بما سيأتي به المتن . وما سيرك إلى الأمام بعد أن تبين أنك بلغت نقطة الارتباك إلا مد في عملية النظر إلى الورا وإلى الأمام ، وتوسعة يتسع بها أفق نظرك اتساعا يشرف بك في القريب أو في البعيد على شيء ينير لك ما أظلم عليك من تلك الصعوبة التي تركتها إلى حين .

ولما كنت أيها القارئ قد جعلت أمر تربيتك اليك فقد صرت بذلك مربيا ، وإذن فينبغي أن تجد من نفسك شوقا إلى معرفة طرق التعليم التي تلقى على المعلمين في كلياتهم . ومن نكد الحظ أن أكثر هذه الطرق يتطلب شخصين منفصلين ، فهي في العادة ليست بالتى يستطيع أن يطبقها شخص مثلك جمع في نفسه بين المربي والمربي . لكن هناك طريقتين خاصتين في مقدورهما أن تعلماك شيئا حتى ولو لم يكن في مقدورك تطبيقهما على وجه الكمال .

الأولى منهما تسمى الطريقة السقراطية ، نسبة إلى فيلسوف يوناني ساد في أثنينا في أواخر القرن الخامس قبل الميلاد . لعلك تتذكر ما نهتكم إليه قبل من أن المدرس كثيرا ما يكون من شأنه أن يحمل تلاميذه على أن يحشمو أنفسهم تعباً . وقد أدرك سقراط هذا بوضوح خاص ، وأنفق أكثر وقته

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

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

أحدا شيئا ، وأن كل ما كان يعمل به 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 لإلام كان يرمى بتعليمه لكنه كان زيادة في التأثير يعلن أنه كان لا يعرف ، وأنه إنما كان يسأل ليعرف . هذا هو ما يسمى بالتهكم السقراطي . وقد لجأ سقراط إليه 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 حد ما . واقد قال كرمويل في موطن مشهور يخاطب أناسا معينين : ”إني أستحلفكم بحرمة المسيح أن تظنوا أن من الممكن أن تكونوا مخطئين“ . فهل نكون مغالين اذا رجونا أن يكون قراء هذا الكتاب في غير حاجة الى أن يوجه اليهم مثل هذا الدعاء ؟ اذا افترضنا إذن أننا في غنى عما يقنعنا بجواز الخطأ علينا كان لنا أن نسلك مع أنفسنا طريق إلقاء الأسئلة عليها نريد بذلك مخلصين أن نعرف أين نحن من الشيء الذي ندرسه . وليست مسألة النفس هذه إلا طريقا للتعبير عما يدور في خلدنا دائما عند معالجة مسألة ما . إن صغار التلاميذ اذا مُطِب منهم أن يكتبوا مقالا صغيرا يقعون غالبا

في حيرة، لا يدرون ماذا يكتبون . وأحيانا ما يلجأ معلموا الفصول الدنيا الى أن ينصحوا تلاميذهم بأن يلقوا على أنفسهم أسئلة ويكتبوا أجوبتها . هذه الأجوبة اذا كتبت كؤنت بالفعل شيئا يشبه المقال يكون ردىء الترتيب في 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 مايسمح لهم أثناء ذلك استطاعوا في الجملة أن يخرجوا مقالا مقبولا .

لقد رأيت أن سقراط كان يبذل وسعه ليقول من عمله كمعلم ، لكن هناك في التعليم طريقة أخرى تستحث المعلم أن يصنع أقل حتى مما كان يصنعه سقراط . فسقراط بعد هذا وذلك كان يصور المسألة ثم يطلق نارا متصلة من الأسئلة ، أما الطريقة المعروفة بالتنقيبية فتطلب الى المعلم أن يحدد المسألة فاذا حددها ترك كل شيء 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 في المدارس هو تعليم العلوم ، لكن ليس هناك ما يدعو الى قصرها على المواد العلمية . والذي 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 وبيرك ، لكنها في السنين الحديثة قد لقيت تأييدا رائعا من الأستاذ هنرى . ا . أرمسترنج^(١) . وقد

أخبرني أن ابنته — وكانت عندئذ بنتاً صغيرة — كانت مرة تقرأ كتاب الأستاذ درامند المسمى ”القرود المستعصى على القتل^(١)“ وفيه من مهارب هذا القرود العجيبة مهرب له من الغرق . كان القرود قد ألقى في البحر بعد أن رُبط حجر في عنقه وظن أن لم يبق له مناص من الموت ، لكن ما كان أشدَّ عجبه حين وجد أن الحجر لم يبلغ ثقله في البحر ما كان عليه في البر ولذا استطاع القرود أن يصل الى الساحل بسلام . قرأت الصغيرة ذلك فسألت أباه هل صحيح أن الحجر في الماء أقل ثقلاً 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 نتعرف الأمر“ . ومن هنا بدأت سلسلة من التجارب أجرتها البنت الصغيرة ودونتها في دفتر لها أرجو أن أراه مطبوعاً يوماً 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 نياجلنا فى معنى السؤال شك . إنه ليس أبعد عن الأمل ولا أدنى إلى العبث من العكوف على ماذا كرة لا نعلم بالضبط ماذا نقصد بها . إننا فى مثل هذه الحالة لا نبلغ نقطة الارتباك بعد أن نكون قد غالبنا المسألة مرارا . إننا نبدأ من نقطة الارتباك . وفى المعلمين من يلتزم فى أول كل درس أن يعلن الغرض من الدرس بالضبط ، وواضح أن هذا ليس دائماً ضرورياً

إذ ليس هناك كبير فائدة في أن نعلن في بداية درس على الفعل اللاتيني (volo) أن "الغرض من هذا الدرس هو الاحاطة بجميع الخصائص الثمينة للفعل الشاذ (volo)". إن من البين أن الطريقة التنقيبية لا يمكن تطبيقها إلا على الدراسة الانشائية إذ ليس في الدراسة التمثيلية البحتة شيء يمكن التنقيب عنه. أما في الدراسة الانشائية فيكاد يستحيل عليك التغالى في تقدير أهمية وضعك ما تقصد من غاية أو غرض واضحاً بين عينيك.

ويكثر جداً أن يضع الطالب وقته يخط في مسألة خبط عشواء، وخطر الوقوع في مثل هذا الخبط كبير إذا نحن لم نتصور الغاية واضحة جلية. إن في الطلبة من يشعر إذا درس أن من الواجب أن يكون دائماً بمهل شيئاً وكنت أعرف مدرسة كان يعد فيها ذنباً "ألا يكون على ورقتك شيء" فكان ذلك يجعل التلميذ يكتب على ورقته شيئاً ولو لم يكن عنده فكرة ما عن حل المسألة. وهي عادة ضررها بالغ. إن كتابة الهراء شرٌّ بالضرورة على كاتبه أيا كان. لاشك أن من الثقيل عليك جداً أن تجلس أمام درجك تقرض طرف قلمك، لكنك لاتصاح من الأمر شيئاً بأن تخط على الورقة كلمات لا معنى لها. هذا النقد لا ينطبق طبعاً عليك ما دام لديك أقل فكرة عن الوصول الى نتيجة بسلسلة من المحاولات. قد تكون محاولاتك بعيدة عن أن ترجى نتيجتها لكنها لها دائماً ما يبررها ما دامت ذات غرض واضح. أما إذا وجدت نفسك وليس لك فيما تعمل قصد واضح فعندئذ تكون قد انقطعت كل صلة بينك وبين الدراسة أو المذاكرة بمعناها الصحيح.

الفصل السادس

القراءة

قد رأينا أن القراءة طريق من ثلاث طرق أساسية لاكتساب المعرفة، لكننا حين نناول كتابا لا نتناوله دائما بقصد التعلم، فكثيرا ما نقرأ للتسلي. غير أننا حتى في قراءة التسلي لا نستطيع ألا نلتقط كثيرا من المعرفة عرضا. فقراءة رواية هي في الواقع اكتساب خبرة ولكن بالواسطة، فإن الذي يكتب رواية لا بد أن يعرف أشياء كثيرة عن ظروف الأشخاص الذين يقدمهم الى القارئ، ولن نستطيع وأنت تقرأ وصفه إلا أن تستفيد معرفة. قد تكون المعلومات المأخوذة عن رواية غير دقيقة، لكن هذا لا يغير من الواقع وهو أننا لا نستطيع أن نقرأ رواية من غير أن يؤثر ذلك في مجموع ما نعرف. على أن تأثير الروايات لا يقف عنه مجرد المعرفة، ففي ما هو أعلى من المعرفة نتلقى أيضا عنها دروسا. قد تكون الدروس للخير، وقد تكون للشر، لكنها دروس، كائنة ما تكون. إنه لا مناص لنا من التسليم بأن هناك موزعا لاحتجاج الدكتور ولتر سمث على :

” تلك الضمائر الجديدة المنسوخة التي لم تكونها فينا الفطرة وإنما كوتنها الروايات “ .

وحقيقة الأمر هي أنه لا محيص للقراءة من التأثير في حياتنا لأن المخالطة بمعناها الأوسع لا بد أن تشمل القراءة. وما القراءة بعد هذا وذاك إلا نوع

من المخالطة ، بل إن ميزة الأدب الكبرى هي أنه يُمكِّننا من مصاحبة أكبر العقول في جميع العصور . صحيح إنه لا بد من التسليم بأنها مخالطة مبتورة ، فإننا كلنا نجد في أنفسنا أثر عجز الكتاب عن رد الجواب . فينبغي في محاولتنا تربية أنفسنا أن نعرف لمخالطة الناس لزومها . وقد جئنا هنا بهذه الفكرة لأن أكبر التمييز بين الطالب الخصوصي والطالب الذي يتلقى تربيته في مدرسة أو كلية يُردّ عادة في صميمه إلى القراءة ، بجامعة لندن مثلا فيها نوعان من الطلبة : طلبة داخليون ينتسبون إلى ماهد لتصل بالجامعة ، ويتلقون العلم عن معلمين تفرهم الجامعة ، ولا يؤذن لهم في دخول امتحان درجة من درجاتها حتى يكونوا قد حضروا الحضور المطلوب ويكون معلمهم قد شهدوا لهم بأن عملهم كان مرضيا ؛ وطلبة خارجيون لهم أن يدرسوا 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 الحد 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 نفرا أكبر مما للفائز بدرجة داخلية .

على أنهم من ناحية أخرى يعيبون على الطالب الخارجى ما يفوته من مخالطة غيره من الطلبة . قد يكون له معلم خاص فيشارك منافسه الداخلى في مزايا التلقى ، لكنهم يرون أنه قد فاتته مزايا أخرى لأنه لم يتها إلى الانتفاع

بالمخالطة في فصول الكلية وحجراتها العامة ونواديها وملاعبها . وليس هناك شك في أن من المستحب جدا أن يخاطب الطالب رفاقه . إن ما يتعلمه من كتبه شيء ، وما يتعلمه من معلميه شيء ثان ، لكن هناك نوع ثالث من التهذيب يستطيع رفاقه الطلبة أن يكسبوه إياه ، وعليه كلما أمكثته الفرصة أن يستفيد ما استطاع من هذا الذي لا يستطيع أن يمتد به غير رفاقه .

والطالب الخارجي الذي لا معلم له عرضة لأن يشتط في تقدير فائدة القراءة ، عرضة لأن يصير حلس كتاب . لكن هناك غير المعرفة الموجودة في الكتب أمور أخرى ينبغي أن تكتسب ، والناس يستفيدون من مخالطة بعضهم بعضا نوعا من الصقل والثقة ، وينالون بجانب هذا مقدرة على تطبيق ما لديهم من معرفة . إن في الناس كثيرين ممثلين علما يتعثرون في حياتهم اليومية لا يستطيعون أن ينتفعوا بعلمهم كل الانتفاع . وقد وجدوا في الجملة أن الذين لا يحصلون على معارفهم إلا من الكتب ولا يخاطبون إخوانهم إلا قليلا مغبونون في الحياة ، يسميهم الناس سوس كتب ويعدونهم في الجملة غير عمليين . فهم بين الناس غرباء . إذا جمعهم بغيرهم مجلس قلقوا به وقلق بهم . وليس دواء هذا طبعاً أن يهملوا القراءة ، لكن دوائه أن يجعوا 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 في الركون إلى الكتاب فيه خطر غير قابل على من يقرأه من الطلبة

(١)

الداخلين فإنهم على العموم لا يجدون عسرا في مقاومة المغريات بالإسراف في القراءة، وهم في أكثر الأحوال أحوج الى من يحضهم على أن يقرأوا أكثر. وقد وضعنا الأمر بين يديك في غير موارد، وعليك أنت أن تحكم أي الناحيتين فيه خطر عليك .

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

و"الذهن البطيء" قد عادت من جديد . فالصبي السريع الفهم في عرف أشم قد لا يمتاز بالسرعة في قراءته ، وإنما يمتاز بالسرعة في فهمه ، فهو يفهم مرمى نقطة يجتد عرضها عليه . وسيكون أسرع من الصبي البطيء الفهم في التعلم من كتاب ، لكن لا يلزم من ذلك أنه أسرع في القراءة .

وكثير من المعلمين يميل الى القول بأن ما يكون أحيانا عند بعض أصحاب ^{الذهن السريع} من بطء في القراءة يرجع الى سوء تعليم القراءة في المدرسة . إن الدرس المعروف فنيا في المدرسة بدرس المطالعة هو دائما درس في القراءة جهرا . لا شك أن قدرا من القراءة الجهرية ضروري في الأدوار الأولى من تعلم القراءة حتى يعلم المعلم ما إذا كان التلميذ متبعا للقطعة المقرؤة كلمة كلمة ، لكن ليس معنى هذا أنه ينبغي اتباع هذه الطريقة على الدوام في جميع أدوار المدرسة فإن الاختبارات التي أجريت مثلا لتعرف سرعة القراءة لم تتبع فيها القراءة جهرا ، إذ لم يكن غرض المختبر أن يتعرف أى المختبرين كان أقدر على التللفظ بقطعة معينة في أقصر وقت ، وإنما كان الغرض تعرف الزمن الذي يستغرقه كل شخص في الإحاطة بعدد معين من الصفحات . لم يكن أحد منهم ملزما بأن ينطق بكل كلمة بل ولا بأن يميز كل كلمة في ذهنه ، وإنما الذي كان ملزما به أن يستخرج معنى القطعة كاملا غير منقوص .

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

لا يظهر لهم صوت مسموع أن تعرف من حركة الشفتين أيهم ينطق الكلمات سرا وهو يقرؤها . وحركات الشفة هذه تعوق كلها عن الإسراع في القراءة واذن فينبغي لك أن تجعل من بعض إخوانك رقبيا عليك يرقبك على حين غرة منك لينظر ما اذا كنت تحرك شفتيك بالقراءة ، فاذا ما تبين أنك تحركها بالفعل كان من المجدي عليك أن تمرن نفسك على القراءة بدون تحريك الشفتين .

وقد بدأ بعض الثقات ينصحون في تعليم القراءة بأن يُقَصَّد الى تفهم المعنى فقط من غير محاولة نطق الكلمات . وهناك آخرون يقولون بأن الغرض الأساسي من القراءة هو إبراز ما عبر عنه المؤلف بكلماته ، فينصح هرّدر مثلا قارئ هومر بأن يقرأ كأنما يتغنى به في الشوارع . وواضح أننا هنا أمام نزاع أدى إليه أن المتنازعين يتكلمون عن أمور مختلفة : فريق يريد أن يكسب التلاميذ سرعة في الوصول الى معنى قطعة ، وفريق يريد أن يكسب التلميذ مقدرة على إبراز كل ما تحتويه القطعة ليستفيد هو ويفيد . والذي يهمنا الآن هو الغرض الأول ، أي القدرة على أن نستخرج من قطعة كل معناها في أقصر وقت . والقراءة بهذا المعنى يراد بها القراءة ابتغاء المعرفة . أما الاستمتاع وأما التعبير فسيأخذان دورهما فيما بعد .

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

أيضا يَمْرُون على "القراءة الصامتة" : يعين للتلاميذ قطعة ويحدد لهم زمن وعلى التلميذ في نهاية هذا الزمن أن يقول أين بلغ من القطعة لِيُتَحَن في 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 م تعود تحريك الشفة في القراءة وأنت شرعت تُسكت تلك الحركات ، إذن فستشعر على الراجح بتوتر خاص في الحلق تستطيع أن ترده الى محاولتك النطق باطنا بالكلمات التي تقرأ . وواضح أن الأنفع لك جدا أن تتخلص من هذه الحركات العضلية المكتتمة فإنها تضيق من زمنك وتوجه الطاقة الى غير مجراها . وخير طريق للتخلص من هذه التوترات أن تزيد في سرعة قراءتك . وستجد على الراجح أنك تنزع كلما ازدادت سرعتك الى إسقاط الكلمة كوحدة لغوية واتخاذ المركبات وحدة بدلها ؛ أى أن العقل يبدأ يفهم معنى القطعة من غير تعريج على المفردات مطلقا . والسريعون جدا من القراء يفهمون المعنى فيما يظهر بالجمال لا بالمركبات الناقصة^(١) ، بل هناك في الواقع من يدعون أنهم يزدردون المعنى بالفقرات .

وأول ما سيجب عليك عمله أن تتعرف في القراءة سرعتك الحاضرة ، أى أقصى سرعة لك باعتبار أن القراءة عملية آلية صرفة لاقتباس المعنى . والمسألة هي كم كلمة تستطيع أن تقرأها في الدقيقة مع فهم معنى القطعة التي

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

ومن المستحيل على أن أحرز ، ولو حرزا مقاريا ، مقدار تلك السرعة عندك إذ الناس مختلفون جدا فيما بينهم . ومما تروق معرفته أن الخطباء المتئذين يتلفظون في المتوسط بمائة كلمة في 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 . وينبغي أن تأسف اذا أنت لم تبلغ ثلثمائة كلمة في الدقيقة . وقد قدر المستر أرنولد بينت في كُتَيْبِهِ "القول الحق في مؤلف" متوسط سرعة مستعرض الكتب في مجلة بثمان كلمات في الثانية، وهذا طبعا يساوى ٤٨٠ كلمة في الدقيقة . وأسرع قراء أعرفهم يستطيعون أن يقرأوا رواية عادية في نحو ساعتين، فإذا ما قدرنا ذلك بنحو ١٠٠٠٠٠ كلمة كانت سرعة قراءتهم نحو ٨٣٠ كلمة في الدقيقة . على أن هناك قراء يزعمون لأنفسهم سرعة أكبر من هذه، منهم أستاذ في إرلندا يقول إن سرعته سبعون كلمة في الثانية أو ٤٢٠٠ كلمة في الدقيقة، أى أكثر من خمسة أمثال سرعة أسرع قارئ أعرفه . فهذا الأستاذ يستطيع أن يأتي على الروايات العادية ذات المائة ألف كلمة بسرعة رواية كل أربع وعشرين دقيقة، وهو يخبرنا في الواقع أن مقرره العادى في زمن العطلة ست روايات في اليوم .

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

مسلكاً لينا نستطيع معه دائماً أن نزيد في سرعتنا قليلاً . وفضلاً عن ذلك فليس لك أن تظن أن أى زيادة في السرعة تستتبع حتماً نقصاً في الجودة فإن الواقع ينطق بخلاف هذا ، لأن الزيادة في السرعة تكاد حتماً تزيد في قيمة القراءة . أنت تعرف أننا في جمع الأعمدة الطويلة من الأرقام نكون أقرب الى الاصابة كلما أسرعنا في الجمع . كذلك زيادة حصر الذهن التي تستلزمها زيادة السرعة ثمرتها أنها تزيد في اقتدارنا على التمكن من المواضيع التي نقرأها . وقد وجدوا في التجارب التي أجريت على سرعة القراءة أن أسرع القراء كانوا في الجملة أقدرهم على الثبات للامتحان في مادة ما قرأوا .

ولعلك لم تنس أن هذا كله إنما ينطبق على القراءة ابتغاء المعرفة ، فإن هناك أنواعاً أخرى من القراءة لا تكون السرعة فيها ميزة بل تكون مضیعة ومضرة . فقد نرغب في تذوق ما نقرأ ؛ قد نرغب في الاستمتاع به ونحن نقرؤه . وأسلوب الكتاب قد يكون في ذاته رائعاً يزيد في مسرتنا . قد يكون الذي يستهويننا ليس المعنى وحده ولكن أيضاً طريقة التعبير عنه . صحيح إن الأسلوب مجرداً عن المادة ليس إلا صَنْجاً يضرب^(١) ، ويمكن في غير خوف إهماله . لكن المعجب من الصيغة اذا اقترن بالملىء من المادة كَوْن 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 في استعمال

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

ما لديه منها، فهو يُهَيِّب به أن يستغل محتويات عقله استغلالاً يُعقِب آثاراً خاصة محدّدة . خذ اليك مثلاً القصيدة الوصفية . إن الشاعر يبذل فيها أقصى وسعه ليثير بها في ذهن القارئ صوراً، لكنه لا يمد القارئ بمادة تلك الصور . إنما جل اعتماده على أن يكون لدى القارئ أفكار يصرفها الشاعر بما يستعمل من الكلمات . فالوصف الجيد تقرأه في ديوان تينسون أو سكوت لا يعلمك بقدر ما ينهك ويحفّزك . عقلك هو الذى عليه أن يأخذ ويؤلف بين الخواطر التى يأتى بها الشاعر، وهذا هو السبب فى أنك أثناء هذا النوع من القراءة كثيراً ما تضع إصبعك بين صفحة حتى الكتاب، وترنخ لعقلك العنان يحوس خلال الأفكار التى استنارها الشاعر، فيركب منها ما أراد الشاعر منه أن يركب .

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 كتاباً تعليمياً صرفاً لا يجد مندوحة عن أن يبذل جهداً معيناً فى القراءة، لكنه يتوهم أحياناً أن له إذا قرأ كتاباً لطيفاً من الشعر أن يأخذ الأمور هَوْنًا . 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 المتن، 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، نوعاً يكتب الشعر

ونوعاً يستمتع به بعد أن يكتب . ووددنا لو سمينا الذين يكتبون الشعر شعراء بالفعل ، والذين يقرأونه شعراء بالانفعال ، فإن هناك ما يبرر هذين الاصطلاحين الى حد ما . لكن هناك خطراً أن يفهما على غير وجههما ، إذ قد يلوح منهما أن القارئ يفعل بالإطلاق بدلاً من أن يكون منفعلاً اذا قورن بال كاتب . إن عمل الكاتب يذهب هباء اذا لم يلبه القارئ تلبية فعلية . يعرف الشاعر أن قارئه يكن في بعض انحاء عقله أفكاراً عن البهار وعن الأخضر والقرمزي والذهبي ، وعن البحار اللامعة والنجوم المتلألئة ، وعن ضوء الشمس الذهبي وأشعة القمر الفضية ، فيستثير من هذه الأفكار المخزونة العناصر التي يحتاجها لإحداث الأثر الذي يريد إحداثه في وقت ما . فإذا كان القارئ تُعوزُه خبرة بشيء خاص كان نصيب الشاعر منه الإخفاق كلما تطلبت الأبيات ذلك النوع من الخبرة . وهذا هو السر في أن بعض الشعراء يستغل على الناشئين فلا يفهمونه . هذا هو السر في أن بروننج مثلاً قليل القراءة إذا قيس بتينسون .

نحن نقرأ ابتغاء المعرفة ونقرأ ابتغاء المسرة ، لكننا نكسب عرضاً فوائد أخرى أثناء تحصيلنا المعرفة وتذوقنا السرور . ان القراءة لما كانت وسيلة من وسائل التحادث كان الإقبال عليها سبباً الى التمكن من أهم آلات المحادثة وهي الألفاظ . إن البدع في الناس بين آن وآن أن ينتقصوا الألفاظ يقولون إن هي إلا نفس مرّدد ، وهواء خلاء ، ويتحدّثون أن الناس عرضة لأن يستعيضوا عن الأشياء بالألفاظ ، وان يقنعوا بالأقوال دون الأفعال ،

ويستشهدون عادة بقول الفيلسوف هُبر : ”الألفاظ خزانة العقلاء ومال الحمقى“ . هذا كله صحيح لكن ليس له مغزى إلا التحذير من أن نكون عبيد الألفاظ . إن الوصف التهكمي الشائع هو ”مجرد“ ألفاظ ، والنعت هنا يدل على الفارق الأساسي . فالألفاظ مادامت تستعمل من غير رجوع في استعمالها الى الأشياء التي ينبغي أن تدل عليها تكون دعية كاذبة لا أثر لها إلا التضليل . لكن من ناحية أخرى ماذا يكون مصير ذكائنا وفطنتنا التي نفخر بهما اذا لم تكن هناك ألفاظ ؟ . نحن لا يصح أن نذهب الى الحد الذي ذهب اليه شلي حين قال عن البارئ جل شأنه .

”أعطى الانسان الكلام ، وخلق الكلامُ الفكر“

لكننا لا نستطيع أن نشكر أنه لولا الكلام لاستحال بيننا التخاطب في مستواه العالي الحاضر . لقد كتبت كتب عميقة تبحث عما اذا كان من الممكن قط التفكير من غير ألفاظ ، والخلاف لم يفضْ نهائياً بعد ، غير أن المسلم به الآن على وجه عام أن من المستحيل القيام بشيء يشبه التفكير المتصل من غير ألفاظ أو ما يكافئ الألفاظ .

إن من المجدى عليك إذن أن تحصى الألفاظ التي هي رهن تصرفك . وقد يكون من الشيق أن ننظر ما عدد الكلمات في الانكليزية دون غيرها من اللغات . لقد ذكر قاموس فقه اللغة الانكليزية^(١) (١٩١٠) للأستاذ و . و . اسكيت أن مجموع الكلمات هو ١٤,٢٨٦ كلمة ، ومع ذلك فنحن

• Etymological Dictionary of the English Language 1910. (١)

إذا رجعنا الى بعض تلك القواميس الضخمة المشار اليها فى الفصل الآتى نجد أن كلماتها تبلغ ثلثائة ألف أو تزيد . فواضح أن كثيرا من الكلمات المذكورة فى تلك المحيطات الواسعة ليست فى الحقيقة انجليزية . وفضلا عن ذلك فالكلمة قد تعد كلمة واحدة وقد تعد كلمات كثيرة . ففى اسكيت قد عدت كلمة (do) — فعل — كلمة واحدة من ١٤,٢٨٦ وقد تمتد فيها القواميس الأخرى حتى تشمل جميع تصاريدها . فمن الممكن مثلا فى نحو : يفعل ، تفعل ، فعل ، مفعول ، فاعل ، أن نعدّها 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 الانجلىزى 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 المكنتزة ، والعامية . فليس إسرافا فيما يظهر أن نطن به معرفة ما يربو على عشرين ألف كلمة . لكننا إذا انتقلنا الى الكتاب المتمازين وكشفنا عن عدد الكلمات التى يستعملونها وجدنا شيئا عجيبا . إن شكسبير مشهور بثروته فى الألفاظ ومع ذلك فالذين عنوا بعدد كلماته لا يبلغونها إلا ١٥٠٠٠ فقط . صحيح إن بعضهم يعدّله 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 تقدم أن نتساءل : إذا كان الانجلىزى المربى يعرف بالتقريب كل كلمات قاموس انجلىزى 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 الاسكتلنديين نفسه عدد الكلمات التى لا يجد الشخص المربى بدا 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 الأسمى يعيش فيما يقال بثلاثمائة 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 لا بد لمن يطمح الى مرتبة " مؤرخ امبراطورى " من ٩٠٠٠ كلمة على الأقل تكون طوع اشارته ، وفى الامتحانات الصينية تكون الدرجة التى يناها 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 في القاموس . لقد كان من عادة المعلمين في الماضي البعيد أن يهيئوا لتلاميذهم قوائم من الكلمات يحفظونها ؛ لكن هذا كان خطأ منهم ، فنحن لا ينبغي أن نذهب الى القاموس ننش منه الكلمات كي نستعملها ، إنما ينبغي أن نتعلم الكلمات بأن نلقاها في الكتب وفي الأحاديث . إن استعمال القواميس سيكون موضوع حديثنا في الفصل التالي لكن علينا فيما بين ذلك أن نلاحظ أننا أجمعين نستعمل الكلمات في 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 المربي أتم كثيرا من مجموعة الكلام ، وأتم من مجموعة الكتابة الى حد كبير . فنحن فيما نقرأ نعرف ونفهم كلمات لا يخطر على بالنا قط أن نستعملها في حديثنا العادي ، فإذا ما أردنا الكتابة وجدنا أنفسنا نزرع بنا جميعا الى التقييد 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 التي كان يستعملها الدكتور جونسن مثلا ، والكلمات التي كان يستعملها اللورد ماكولي ، لوجدت بين المجموعتين خلافا جوهريا ، بل لو أنك اخترت للمقارنة كاتبين متعاصرين لوجدت بينهما رغم تعاصرهما فرقا وإن لم يبلغ هذا المبلغ من الوضوح . أما مجموعتك أنت فلك أن تثق بأنها تختلف عن مجموعة أي إنسان آخر ، وإن شابهت مجاميع إخوانك وزملائك الذين يعيشون عيشتك ، ويدرسون مثل دراستك . ومن الضروري لتيسير التفاهم بين الناس أن نتحد بمجاميع الألفاظ عندهم الى حد كبير ، وأن نتطابق لديهم مجاميع القراءة على

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

وخير وسائل توسيع مجموعتك القراءة . إن الكتابة تعين من غير شك ، خصوصا في زياده تحديد معانى الكلمات عندك . لكن يجب اذا لقينا كلمة أن يكون أول لقائنا إياها وهى فى الخدمة ، لا على الاستيداع فى القواميس . وستجد حين تقرأ كتبك المدرسية أن ما تعلمه 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 . إنما 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 . إنما 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 لنستمع بما كتب كفن ؛ نقرؤه من أجل ما يكون 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 شئ من الاعتياد على استعمال الألفاظ .

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

بفطنة وروية . وتستجد أن فائدة شكسبير في هذا الصدد كبيرة للغاية ^(١) . ومن عجيب الأمر أن مامات من كلماته لا يزيد على حوالى ٥٠٠ الى ٦٠٠ كلمة . وتيسون فنان آخر في استعمال الكلمات تعود العناية في مطالعة مؤلفاته بجليل الفوائد على من يريدون تكثير ثروتهم في الألفاظ ^(٢) . وليس لك أن تظن أن مثل هذه القراءة تشجعك على استعمال الألفاظ الشعرية في نثر الترسل ، إنما فائدة قراءة أمثال هؤلاء الكتاب ما تُكسبك إياه وتميه فيك من حاسة تقدير قيمة الألفاظ ، ومراعيها ، والحاجة الى التنوع فيها ، ثم تقدير ما هو أكبر من هذا كله من أن هناك ظروفًا وأحوالًا لا ينفي فيها بحاجتنا إلا كلمة واحدة في اللغة بأسرها .

فاذا نحن اعتبرنا القراءة من هذه الوجهة كان علينا أن ننظر في أمر ما يسمى أحيانا "بالقراءة السائبة" ، ويقصد بها القراءة العارضة التي لا تتصل بدراساتنا اتصالاً محددًا ، أى القراءة غير المنظمة في الواقع . هذا النوع من القراءة يذمه من الناس كثيرون يقولون بوجوب تنظيم جميع ما نقرأ تنظيمًا واضحًا المسالك مقرر الخطه . ولا داعى لأن يُعترض كثيرا على هذا القول ، لكن كل خطة مقررة ينبغي أن تفسح مكانا لمقدار معين من نوع عام جدا من القراءة . إن في الحياة متسعا لقدر محدود من قراءة تُترك للصادفة المطلقة ، وأحوج الناس الى مثل هذه القراءة هم أولئك الذين يتبعون في 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 في حدود ضيقة كما هو واضح . إن من وسائل تنمية شخصية الفرد أن يُسمح له بإرخاء العنان لنفسه تتبع ميولها بين الكتب في مكتبة عامة قد أُحسن اختيار ما فيها . ولسنا هنا حيال التفكير في إمكان وقوع الطالب على كتب غير مستحب له قراءتها ، فإن هذا يثير مسألة تُغاور التي نحن بصددتها تمام المغايرة ؛ إنما الذي نحن بصددده هو الحاجة الى قدر معين من المرونة في اختيار ما يقرأ الإنسان .

ونقطة أخرى جديرة بانتباهك هي الأسلوب الذي يكتسب من قراءة طبقة معينة . فستجد من المعين لك جدا ، اذا كنت تود اتباع طريقة خاصة في الكتابة ، أن تقرأ كتباً تمثل تلك الطريقة . فاذا رغبت أن تكون كتابتك سامية الأسلوب فأشرب عقلك الكتاب المقدس أو أمثال ييرك من الكتاب ، ^(١) واذا أردت أسلوبا خفيفا سهلا وجدت حاجتك في مثل جولد سميث وأديسون . ^(٢) وكثيرا ما ستجد في الواقع أن من الحكمة أن تقرأ كتباً لا تُعجب به كثيرا لتخلص أسلوبك من خصائص معينة فيه .

الآن وقد نظرنا في أنواع القراءة المختلفة أصبح من اليسور أن ننظر في بعض المسائل العملية التي تواجه الطالب ، وفي مقدمتها مسألة الإغفال في القراءة . هذه مسألة يجب ألا تخطئ فتعتبرها مسألة خلقية بحتة . إن

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

(٢) وتجده أنت في أمثال كتابات الشيخ محمد عبده والشيخ عبد العزيز جازيش .

هناك أحوالا يكون فيها الإغفال مهانة، وأحوالا أخرى يكون فيها عمل أى شئ 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 ، فإذا أنت لم تجعل الكتاب يخدم ذلك الغرض فقد أخطأت الحكمة فى استعماله . وقد يكون ترك الإغفال كبيرة خلقية . تذهب مثلا الى كتاب تبغى 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 ، فأن لم تُغفل هذا الجزء بلا شفقة ولا رحمة لم تستطع أن تلقى ضميرك عيننا لعين . إن مجرد الرغبة فى استيفاء كتاب لا يلزم أن تكون خلقيا رغبة كريمة ، فإن إجماع 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

(١)

أحاول أن أقدر أخلاق رجل تقديرا عادلا من ترجمة له كتبها هو فقد أبرم

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

وكثيرا ما يكون كل ما نحتاجه من الكتاب رسالته الصميمة التي يحملها إلينا ، وغالبا ما يكون من السهل الوصول إلى قرار الكتاب بقراءة مالا يزيد عن ربه . فالكتب الألمانية مثلا كثير منها مكتوب فيما يظهر على قاعدة تخصيص ثلاثة الأرباع الأولى لما قاله الناس في الموضوع ، والرابع الباقي لما جاء به المؤلف خاصة . فني أحوال كهذه يكون جهلا من القارئ الخبير أن يعبا بالجزء الأول ، وإن كان من الواضح أنه لا مندوحة للقارئ المتسدى من قراءة الكتاب كله . إن كل شيء يتوقف على القارئ وما يحتاج إليه .

وأمر استعمال العلامات أثناء قراءة الكتب يدعو إلى انتباه ، وواضح أن هذا لا يمكن أن يهملنا إلا فيما يتصل بالكتب التي نملك . إن الحكمة تقضي بتعليم كتب المتون . فالعلامات الجانبية ، والخطوط التحتية ، وتعداد النقاط في البنود والفقرات ، ورد النظائر بعضها إلى بعض — كل ذلك مفيد

نافع في الكتاب الذي من هذا النوع ويزيد في قيمته عند الشخص الذي علمه .

أما فيما يتعلق بالكتب العادية في الأدب والتاريخ والفن والنقد فالأولى بنا على الراجح أن نقتصد جدا في العلامات . وفي الناس من ينصح بسلسلة من علامات خاصة تشبه من قُرب أو من بُعد أن تكون مصطلحات للدلالة على آراء متنوعة في المتن ، وتعليقات متنوعة عليه . فخطان على الهامش مثلا يدلان على " أن هذه الفقرة تشمل القضايا الأصلية أو إحدى القضايا الأصلية التي كتب الفصل لإثباتها أو توضيحها : تحوى الحلقة أو إحدى الحلقات التي نتماسك بها السلسلة " . وعلامة أخرى تدل على أن " العاطفة المعبر عنها هنا صادقة قابلة للبسط ، وهي تفتح ميدانا غير معروف مداه " ، في حين نخبرنا بعلامة أخرى أن " هذا إذا نُقِّد لا يثبت على الاختبار ، وإذن فهو غير صحيح " . ثم علامات أخرى تدل على الذوق الحسن أو الذوق القبيح ، وعلى الخروج عن الموضوع والتكرار ، وعلى الصحة والخطأ ، وعلى الترتيب الجيد والترتيب الرديء .

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

المؤلف منه الى أن تدل المؤلف على المواطن التي أخطأ فيها . إن خطأ جانبياً واحداً للدلالة على قطعة مهمة ، وخطأ مزدوجاً للدلالة على قطعة أهم ، وخطأ ثلاثياً — يستعمل نادراً جداً — للقطع البالغة الأهمية ، وعلامة ؟ تستعمل هنا وهناك اذا كنت غير واثق من الوقائع أو من الآراء أو كنت تريد أن تسترشد من البحث عن النقطة المقروءة ، ثم رد جزء من الكتاب الى جزء سبق في نفس الموضوع ، وذكرك كتاب آخر أو قطعة أخرى لتصل بالموضوع — هذه ستجدها على الراجح وافية بغرضك . ومن الضروري في هذا أن تكون علامات الأهمية معناها الأهمية لك لا لجمهور الناس ، وأن يكون معناها فوق ذلك الأهمية لك من الوجهة التي من أجلها تقرأ الكتاب . بذلك تلحق العلامات على الكتاب شخصية تجعله ذا قيمة خاصة عندك . ولن تجد ، اذا أردت الرجوع الى قطعة في كتاب معلم هكذا ، أى صعوبة في العثور على القطعة المطلوبة بمجرد تقلب صفحات الكتاب ، لأن القطع التي تكون قد تذكرتها بحيث تحب أن تستعيدها هي القطع التي تكون قد استرعتك أكثر من غيرها أثناء القراءة ، وهذه طبعا ستكون قد فازت بعلامة ”مهم“ عندك . وأنت مدرك بالطبع أنك اذا أكثر من العلامات جزافاً فستلحق عاقبة ذلك في ما يزيده في صعوبة العثور على قطعة ما فيما بعد . إن الاقتصاد في اتخاذ العلامات خير لك وأجدى عليك .

الفصل السابع

كتب المتون وكتب المراجعة

يحدثني أحد قواميسي أن كتاب المتن هو "كتاب يحتوى أمهات القضايا في علم ما"، وآخر يذهب في التفصيل إلى ما وراء هذا فيفسر كتاب المتن بأنه "مجلد، لبعض المؤلفين الماثورين مثلاً، يجعله المدرس موضع محاضرة أو تعليق؛ ومنه أى كتاب تعليمي؛ كتاب مدرسي". فتلاحظ أن لدينا هنا عن كتاب المتن فكرتين مختلفتين في صميمهما، والاختلاف ناشئ عن صلة ما بين المدرس والكتاب. التعريف الأول لا يذكر المدرس أبداً، والثاني يجعل المدرس في المحل الأول.

إن علاقة المدرس بالمتن علاقة قديمة ترجع بنا إلى الأزمان الأولى حين كانت الكتب نادرة الوجود. كان المدرسون في الواقع أكثر عدداً من الكتب، وكان شغلهم أن يحصلوا من العلم أكثر ما يستطيعون، من الكتب أو من أفواه الناس، ثم يضعوا ما يحصلونه بين أيدي تلاميذهم. وكثيراً ما كان تعليمهم عبارة عن قراءة ما كان ميسوراً لهم في ذلك العهد من الكتب وتفسيره، فكان من عادة المدرسين والأساتذة في المدارس القديمة والجامعات

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

فلما أخذ سلطان الكتاب الأقدمين يضمحل رُخص للمحاضرين في بسط ما لأنفسهم من اكتشافات ، وصار الأمر تدريجا الى قيام عُرف بين الذين

تجروا في العلم أو قاموا باستكشافات هامة أن يلتقوا ليتداولوا العلم بينهم ،
 أو ليُبدلوا من ذلك الى الطلاب العاديين بالقدر الذي يستطيع الطلاب
 هضمه ، وهكذا نمت الجامعات بيننا بالتدريج . وكان الطلاب في البدء
 يقتصرون على أن ينصتوا لأساتذتهم ، ويكتبوا مما يسمعونه ما يمكنهم اختراجه
 وحمله معهم اذا فارقوا الجامعة . وسنعرض لهذا الجزء من عمل الأساتذة
 بالتفصيل في الفصل الآتي ، أما هنا فنريد أن نلتفت الى التغيير الذي أحدثته
 اختراع المطابع وانتشار الكتب . إنه بعد أن صار في مقدور العالم أن يضع
 جميع ما يعلمه بين دفتي كتاب لم يعد من الضروري اللزم للناس أن يجتمعوا
 في مراكز معينة يلتقطون العلم الذي يتناثر من أفواه الأساتذة . وأخذ الكتاب
 بالتدريج يحل محل المعلم ، وهذا هو المعنى المنطوي في قول كريلل إن الجامعة
 الحديثة هي المكتبة .

ويمكننا قبول قول كريلل هذا فيما يتعلق بتبليغ العلم للناس ، وإن كان
 هناك في الجامعة كما قد رأينا مؤثرات تعمل غير تلك التي تتصل بتحصيل
 المعلومات . والذي يهمننا فيما بين ذلك هو طبيعة كتاب المتن الذي 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 في المدارس
 أكثر مما يُقضى للدنيا أن تراه فيما سبق من تاريخها ، لكن طريقة استعمال هذه
 المتون تغاير تماما طريقة الأزمان القديمة . لاشك إننا في تعليم اللغات
 الأجنبية ، حتى في هذه الأيام ، نوزع على التلاميذ كتابا في لغة معينة نتخذه

معيارا ونستعمله بالطريقة الطبية القديمة، طريقة جعله "متنا" يتخذ التلميذ والمعلم على السواء أساسا لدراساتهم؛ ولا بد فضلا عن ذلك من التسليم بأن المعلمين الذين لم تتسع معلوماتهم، ولم ترتفع مُثلهم العليا في مهنتهم، يسلكون مسلكا أبعد من هذا عن الطريق المشروع، فيعطون تلاميذهم في 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 في الكتاب .

لكن المعلم المقتدر المطالع حقا يسلك في استعمال الكتاب طريقة غير هذه بالمرة . فالكتاب عنده مساعد لا سيد : يمد الطالب بهيكل الموضوع، ويأتي بالتفاصيل الضرورية، ويكفي المعلم مؤونة العمل الآلى مثل كتابة القوائم وتسطير جداول طويلة على السبورة من وقائع هي في ذاتها مهمة لكنها ملك لكل انسان، لا تتطلب مقدرة خاصة لا في الكشف عنها ولا في فهمها. إنما شغل المعلم أن يقود تلاميذه عند دخولهم في موضوع جديد : يحذرهم من المهاوى، ويعرض عليهم المادة بطريقة يتحرى بها الاقتصاد في الزمن، وعليه فوق كل شيء أن يتوخى معالجة الموضوع على الوجه الذي 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، يعطى

التلميذ بواسطة صورة ثابتة للبعثر من وقائع كانت لولا ذلك يصيبها النسيان اذا عُرِضت على الطالب مرة واحدة في درس ، مهما كان حظ ذلك الدرس من الجودة . فالوظيفة الرئيسية للكتاب في يد المعلم المجيد هي ضمانه حسن التحضير واطراد المراجعة . وأضعف المعلمين قاطبة من لا يفعل أكثر من أن يفرض على تلاميذه جزءا من الكتاب يُحَضِّرونه 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 للعلم فائدة كبرى فيما يظهر ، لأن كل ما يعمل به اذ ذاك هو أن يكون شبه ضمير خارجي يحمل التلميذ على أداء عمله ، ولا حاجة بالطالب ذى الضمير الحى الى معلم من هذا النوع . بل الطالب الخصوصى إنما يستعمل كتاب المتن في الواقع على هذه الصورة : يعتبره مشتملا على أمهات الأصول في مادته ، وينصب 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 يخبر بالأشياء إخبارا ، وأن تعرض عليه الأمور بواسطة الصوت البشرى . وبعضهم يحب أن توضع الوقائع بين يديه مقيّدة سوادا في 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 ، فتصرفها

بالطريقة التي 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 في الوقت نفسه سيتخذ كل ترتيب كي يحصل على أكبر فائدة من المعلم ومن الكتاب ؛ سيعمل على تكميل كلِّ بطل . أما إذا أعوز المعلم ولم يبق إلا الكتاب فإن الطالب المشمّر سيستطيع أن يجعل الكتاب وحده يكفيه .

وهذا يُفرض بنا إلى النظر في طبيعة كتاب المتن نفسه . إنها تختلف باختلاف اعتدادها بشخصية مستعمل الكتاب . فبعض كتب المتون لا تنظر إلى الطالب مطلقا وإنما هم مؤلفها أن يعرض موضوعه أحسن عرض مستطاع ، وهو فوق كل شيء يرغب في أن يعبر عن أهم الوقائع تعبيرا منطقيا بين حقيقة العلاقة بين بعضها وبعض . فالموضوع عنده هو كل شيء . مثل هذه الكتب "متون" حقا ، لا تكاد تستغنى عن معلم . فيها يُعرض الموضوع على درجة من التجريد تكاد تسد على الطالب العادي سبيل التمكن من الموضوع ، ولا تمد الطالب الذي يأخذ الأمور هوانا ببياعث أدبي يبعث على الكد . أما المعلم فيستطيع أن يمد الطالب العادي بما يحتاج من شرح وتفسير ، وأن يسلط على الطالب غير المبالي ما يحتاجه من منبه وحافز . مثل هذه الكتب تصعب جدا على الطالب الخصوصي . طبعا إذا كان لديه من الذكاء والجلد ما يواجهها ويتغلب عليها به فإن الجزء سيكون على قدر ذلك ، إذ ليس هناك ظفر مثل ظفر التمكن من موضوع صعب بحض قوة العمل بفطنة وروية .

وهناك كتب متون أخرى ظهرت في السنين الحديثة على الخصوص تحسب حساب طبيعة التلميذ ، فهي تفرق بين عرض الشيء من وجهة الشخص العارف به وبين عرضه من وجهة الشخص الذي يفتح عهده بالموضوع . فالأجروميات اللاتينية القديمة^(١) مثلا كانت تبدأ بإعراب ما ليس بفعل ولا حرف ، وتشق طريقها بلا شفقة ولا رحمة في أحشاء التصريف والتركيب^(٢) من غير أن تحسب لوقع ذلك عند التلميذ أى حساب . كانت القواعد تُسرد فيها بغاية الدقة ، والشواذ التي لا عدد لها تلاحظ وتقيّد ، فكان كل شيء بالغاً من التمام ما استطاع المؤلف العلامة أن يُبلّغه . 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 تهيب الذهاب إلى هذا الحد وتقعن بالإشارة إلى الطالب بضمير الغائب ، قائلة إنه سيجد هذا أو سيجد ذلك خير طريق له يتبعه في عمله . وغالبا ما يُعطى الطالب مسائل ، ويعطى مع المسائل إشارات تقربه من الحل . وواضح أننا في هذا كله نُغير على أرض المعلم . فالكتاب إلى حد ما أخذ في أن يكون معلما مستقلا بذاته ، بل هناك الآن في الواقع جميع درجات مراعاة الشخصية في كتب المتون ، من لدن الكتب المنطقية الصارمة التي لا تعير الشخصية

(١) ومثلها في إهمال النظر إلى التلميذ الكتب النحوية القديمة مثل الكفراوى وما على شاكلته .

على اختلافها أى التفات ، إلى الكتب المتوعدة 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 المنطقى 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 فيجلى 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 تعريخ . لكن هذا بالنسبة الى بعض الكتب ابتداء ردىء . إن عليك قبل أن تقرأ شيئا أن تقر ما نوع الفائدة التى تتوقعها مما تقرأ ، وهذا ضرورى لك كما تجيىء الى قراءتك وعقلك مستعد للانتفاع بما سيعرض عليك .

هذا النوع الذى نحن بصدد من كتب المتون لا تحتوى مقدماته فى العادة على فائدة تذكر لأنها فى الجملة تعالج أموراً تهتم المؤلف أكثر مما تعين القارئ .

لكن فهرس الكتاب يكون أهدي في العادة من المقدمة لأنه يقدم لك شبه قائمة بأسماء الأصناف تختار منها ما ترى أنه أقرب نفعا لك . كذلك يجب ألا تُغفل الدليل في آخر الكتاب فإنه غالبا يدل على الموضوع الذي تجد فيه النوع الخاص الذي تبغيه من المعلومات . والخطوة المثلى لك هي بالطبع أن تبدأ مثل هذا الكتاب من النقطة التي تكون أكثر اتصالا بمعرفتك الحاضرة . ولما كان هذا النوع من الكتب إنما يقرأ ابتغاء المعلومات التي 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 في شيء خطة أخذ الكتاب على دفعات تختارها حسب المصلحة . فإن في القراءة يصدق ما يصدق في الحرب من أنه ينبغي أن تفرق لتسود .

وقبل أن تترك مسألة كتب المتن يجدر بنا أن نقاوم الرأى الشائع القائل بأن المتن ينتهى أمره حين يوجد للقارئ بمعلوماته . وبعض الطلبة في الواقع فيهم العادة المزدولة عادة بيع جميع كتبهم المدرسية بمجرد انتهاءهم منها . والحجج التي يؤتى بها لتبرير هذه الخطة لها قسطها من الوجاهة . يقولون إن أمثال هذه الكتب قيمتها في المعلومات التي فيها ، فإذا ما أحيط بتلك المعلومات لم يبق للكتب من القيمة عندنا إلا ما يكون للبرقالة بعد اعتصارها ، ويضيفون إلى ذلك أن التقدم المطرد ، خصوصا في العلوم الطبيعية ، يجري على سرعة لا تكاد معها نفرغ من المتن القديم حتى يكون أكثر ما فيه قد أصبح منسوخا . هذا الاعتبار الأخير وحده هو الذي له وزن ، أما ما عداه فبنى 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 لتكامل أنفسنا فيه خير من أن ندخل على متنا القديم من
آن لآن التصحيحات التى تقتضيها الزيادات المستحدثة فى الموضوع .
وفى الاحتفاظ بكتبنا القديمة منزلة 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 لا تستطيع فى طلبك العلم أن تقتصر على كتب المتون . إن كتب
المتون تعطيك فى مواضيع معينة معلومات منظمة ، قل حظها من التنظيم
أو أكثر، لكن هناك من المواضيع ما لست تدرسه دراسة منظمة وإنما يعرض
لك أثناء قراءتك العامة أو فى الانشاء أو المحادثات ، وتعرض معه دائما أسئلة
يضيق علمنا عن جوابها ولا يكون لنا بد 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
أجمالا "كتب المراجعة" ، وجزء مهم من تربيتنا أن نعرف كيف نستفيد

ممهولة من تلك الكتب التي نسد بها تلك الحاجة العلمية التي كثيرا ما تنزل بنا بخافة في حياتنا العملية. والخاصة المميزة لكتب المراجعة هي أنها مرتبة ترتيبا نستطيع به في أقل زمن ممكن أن نحصل بالضبط على المعلوم الذي نحتاجه في أية لحظة. إن كتب المتون تستعمل باطراد ويحاط بها جملة، أما كتب المراجعة فتستعمل بقدر عند الحاجة.

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

لكلمات الإنجليزية ومرجاتها، مبوب ومرتب بحيث يُسهل التعبير عن الأفكار ويعين على الإنشاء الأدبية . . ونفس كلمة خزانة تذكرنا بالكتب القديمة التي 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) قوى الخلق والاحساس .
 وكان الفكرة فيه أن نرجع الى مجاميع ألفاظه اذا كنا نكتب في أحد هذه المواضيع لنحصل على الكلمات المناسبة لغرضنا . أما النصف الثاني فيتكوّن من قائمة من الألفاظ رتبت ترتيبا هجائيا مع الإشارة الى موضعها في النصف الأول ، بحيث اذا استعصت كلمة على القارئ رجع اليها في 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 في الإنشاء يتضح من سوء استعمال الجزء الانجليزي في قاموس لغة أجنبية . إننا نضطر الى الإكثار من استعمال القاموس أثناء تعلمنا لغة غير لغتنا ، لكن ينبغي علينا ألا نستعمل إلا الجزء الذي يعطى الكلمات الأجنبية متبوعة بمكافئاتها في لغتنا — فإذا كنا مثلا ندرس اللاتينية نجد في قاموسنا جزئين ، أحدهما يسمى

(١) يقابله عندنا الجزء العربي في قاموس عربي انجليزي أو عربي فرنساوي .

لاتيني 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 مغبطا 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 ، وإذا كان أكثر رياء اختار لفظا من آخر القائمة ليدل على أنه قد قرأها كلها حقا ، فإن وقع على كلمة بينها وبين السياق مناسبة فالفضل فى ذلك كله للمصادفة . ويكون الخطر أدهى وأكبر اذا لم يكن القاموس إلا قائمة كلمات ، أى مجموعة من ألفاظ . فالصبى لا يستجى 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 شقيق . 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 الأقل الحرف (n) إشارة 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 الصبي 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 كانت واثقا أنها لا تصح من بين هذه هى
mariage أو الزواج، إذ لم يكن من المعقول أن يقال عن رجل إنه كان
زواجا . ولم يجب الصبي أن يأخذ آخر كلمة فى القائمة فقارب واختار
allumette .

وما قيل عن الأسماء يقال عن النعوت . قد تكون الكلمة المختارة
نعنا حقا ومع ذلك لا تكون النعت المناسب . فإذا 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
أن عثر تلك العثرة . ولو كان عند هذا الصبي شئ 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 الصبي
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 هي triste ، ومع ذلك فلو كان لديه العقل والفرصة اللذان يملكانه على الكشف في قاموس أكبر فيه أمثلة توضيحية لما كاد يكون هناك شك في عشوره على مثل استعمال triste على هذا الوجه الخاص .

فمن غير أن نذهب إذن إلى حد إحراق جميع القواميس الانجليزية الأجنبية يصح أن نتخذ لنا مبدأ هو أنه لا ينبغي استعمال هذه إلا في 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 إلى طبيعة الكلمات ما يمنع الطالب المعنى من أن يأتي بخلل كبير في استعمال لفظ . إن لنا دائماً الحق في استعمال الجزء الانجليزي من قاموس اذا كنا نتذكر نوع الكلمة التي نريد، ونطمئن إلى أننا سنعرفها اذا رأيناها . فمثلاً قد نعرف على وجه القطع أن هناك كلمة فرنسية تقابل كلمة حمار ، وأنها تختلف عن كلمة âne العادية ولكننا لا نتذكر تلك الكلمة . فاذا نظرنا في القاموس تحت كلمة **حمار** ووجدنا كلمة baudet عرفنا أنها بالضبط الكلمة التي نريد . أى أننا قد نقدر على تمييز الكلمة الصواب إذا رأيناها وإن لم نقدر على تذكرها . واذا أجملنا القول فالجزء الانجليزي^(١) من قاموس غير إنجليزي^(١) ينبغي دائماً أن يستعمل بشرط أن يكون المشرف على ذلك في كل حالة هو خبيرة

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

ولعلك تلاحظ أننا قد أعرنا حجم القاموس شيئاً من التوكيد ، وهذا قد فعلناه عن قصد ، فإن الحجم عامل مهم في تعيين طريقة استعمال قاموس ما ، انجليزي أو غير انجليزي . فهناك حتى في القاموس الانجليزي الصرف عدة حجوم لها استعمالاتها . هناك أولاً القاموس الصغير الموضوع على مكتب الشخص الضعيف في الهجاء ، فإذا أريد النظر في معانى الكلمات احتيج الى قاموس أكبر قليلاً . فاذا قامت حاجة إلى الإلمام باشتقاق الكلمات وتاريخها لم يكن بد من استعمال كتب أكبر ، حتى نصل الى القواميس التي تورد تحت كل كلمة اقتباسات توضيحية من جميع الأشكال ، فهذه لا يكاد يكون لجمعها حد . **فقاموسى القرنه** (The Century Dictionary) في ستة مجلدات ، **والقاموسى المعيار** (The Standard Dictionary) في مجلدين ضخمين ، **والقاموسى الامبراطورى** (The Imperial Dictionary) في أربعة مجلدات ، **والقاموسى المحيط** (The Encyclopaedic Dictionary) في 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 الذي قام على تحريره السير جيمز . ه . مري
المسمى قاموس انجليزي هبربر على الاصول التاريخية ، أو إجمالاً
قاموس اكسفورد (The Oxford Dictionary) وهو قاموس كثيراً
ما يقال عنه إنه أكبر قاموس ألف قط ، وهو أدبي صرف ، قد ترك عنصر
المعارف جانباً وتخصص في استعمال الكلمات من حيث هي كلمات . وقيمتها
على الأخص هي في إيراد الأمثلة الكثيرة على الكلمات كما استعملها أعيان
المؤلفين وكما ترد في كلام الناس .

لقد تكلمنا الى الآن عن القواميس العادية التي جل همها الكلمات ،
لكن إيراد المعلومات على ترتيب هجائي فيه من الرفق الكبير بالناس ما أدى
الى استخدامه في نواح أخرى . ففي آخر أي قاموس من القواميس الكبرى
نجد أنواعاً مختلفة من القوائم تُورد كلها من المعلومات ما لا يكاد يكون من
عمل واضع القاموس العادي أن يورده . في آخر المجلد الثاني مثلاً من النسخة
التي لدى من قاموس وبستر الرولى للغة الانجليزية أجد القواميس
الإضافية الآتية : (١) قاموس تفسيري نُطق لأسماء الخيالي من الأشخاص
والأماكن الخ . (٢) ديوان نطق أو قاموس جغرافي للعالم .
(٣) قاموس نطقى للتراجم . (٤) مجموعة نطقية للأعلام اليونانية واللاتينية
(٥) مجموعة نطقية للأسماء الانجليزية الشائعة (٦) قاموس مقتبست
وكلمات ومركبات وأمثال وتعبير عامية مأخوذة من اللغات اليونانية واللاتينية
والحديثه الأجنبية (٧) جامع هجائي للاختصارات والاختراعات المستعملة

في الكتابة والطبع (٨) قائمة للعلامات الاعتبارية المستعملة في الكتابة والطبع .

إن من الصعب أن يدرك الإنسان أى مخزن معلومات يحده 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 في ذاتها ، وإن نصف ساعة للراحة قد يقضيه الانسان فى أسوأ من إجابة 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 إيراد المعلومات كما يوردها كتاب متن ، ولكن قصد بها إمدادنا فى لحظة بجزئية من العلم تكون ضرورية لفهم شئ نقرؤه أو ندرسه . ومن المؤلفين من هم كثيرو "الإيماء" ، ويراد بهذا أنهم يكثرُونَ الإشارة ، بدون تفسير ، الى أمور موجودة فى كتب أو لغات أخرى . ويستطيع الرجل الذى أجيدت تربيته واتسع اطلاعه أن يتبع 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 المنجد . 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 مثالا طالبا وجد إشارة الى شخص يسمى رِستَر جون . بدأ بقاموس التراجم فكشف فيه تحت برسترثم تحت جون

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

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

وفي القواميس مالا ينبغى النصيح 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 في هذا

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

القاموس فوجدت الكلمات مرتبة ترتيباً هجائياً ولكن حسب الحرف الأخير لا الأول . فتكشف عن larch في حرف h ثم تهبط الى ch وrch حتى تصل الى arch . ففى أحد هذه القواميس^(١) نجد القائمة الآتية : arch ، heresiarch ، patriarch ، mysteriarch ، chiliarch ، cimeliarch ، search ، tetrarch ، hierarch ، parch ، monarch ، anarch ، march ، larch ، 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 اقتصر فيها على الكلمات المتسajعة حقاً ، وفى أحد هذه^(٢) توجد القائمة الآتية : arch ، march ، parch ، starch ويكون الطالب بعد ذلك واثقاً من أنه قد اجتمع له هنا جميع الأسجاع الانجليزية التى توافق larch .

لكن الواقع أن فى الناس كثيرين يعترضون على تصيد الأسجاع هذا التصيد ، ويقولون إن الكلمات المناسبة إن لم تأت من نفسها فلا سبيل الى الإتيان بشيء فى حقها . وهو نفس الاعتراض الذى اعترضناه على استعمال القاموس كأنه منجم ألفاظ نحتفر منه كلمات تعبر عن معناها . وقد سمعت بعضهم يدافع عن احتفار الكلمات هكذا بما قال كبلنج عن أول مؤلفاته : "لقد قلبت القاموس ظهراً لبطن أبحث عن النعوت" . لكنك

Walkers Rhyming Dictionary, Routledge . (١)

The Rhymers' Lexicon, Routledge . (٢)

ستجد اذا نظرت في الأمر أن كبلنج لم يكن بتصميمه البصر وتصويبه في أعمدة القاموس يتطلب نعوتا لا يعرفها، وإنما كان يستشير بالقاموس كلمات كان من قبل يألفها. كذلك من الممكن الى حد ما تهرير استعمال قاموس الأسجاع وسيلة للوقوف على جميع الوجوه المحتملة، ولا يكون للكاتب بعد ذلك فضل إلا في المهارة التي يختار بها الكلمة المناسبة.

وقاموس المترادفات عرضة لاعتراض يشبه ذلك الذي اعترض به على قاموس الأسجاع ولكن ربما الى درجة أقل، إذ من الممكن تصوّر الطالب راغبا في الكشف عن المترادفات ليعرف فرق ما بينها، لا ليقف على كلمة يضعها مكان أخرى. تذكر أنه لا يوجد في النهاية شيء اسمه مترادفات في الواقع، وأن الكلمتين مهما تشابهتا رأى العين في المعنى فإن بينهما دائما ذلك الظل من الاختلاف الذي يجعل إحداها صوابا والأخرى خطأ في أي مقام مخصوص. وليس لفنان الكلمات علامة يعرف بها غير هذا البصر الخفي بالكلمة الواحدة التي تصلح حقا للمقام مخصوص.

وهناك نوع آخر من القواميس كبير الفائدة لجميع الذين لهم بالقراءة والكتابة اشتغال كبير. هذا النوع يسمونه "فتحاً" وهو عبارة عن مجموع القطع الرائعة الواردة في أي مؤلف مرتبة تحت الكلمات المميزة لتلك القطع، وهذا يمكننا من العثور بالضبط على موضع قطعة معينة بأقل مجهود ممكن. فاذا أردنا مثلاً أن نعرف أين توجد القطعة "أجر الإثم الموت"

في كتاب العهدين تناولنا فتحا من فتوح الكتاب ، وكشفنا عن أى كلمة من الكلمات المهمة في القطعة — أجر — إثم — موت — فنجد القطعة مذكورة مع الإشارة الى موضعها رومان ٦ ، ٢٣ ؛ إلا أنه وإن كان صحيحا أن القطعة وردت في الفتح تحت كل من الكلمات الثلاث فليس سواء بالنسبة لك أن تستدل عليها بأى هذه الكلمات . إن المبدأ الواجب اتباعه هو أن تختار دائما أقل الكلمات شيوعا . فمن الكلمات الثلاث : **أجر** ، **إثم** ، **موت** ، الكلمة الأولى هي الأفضل لأنها ليست كالآخرين في كثرة الورد في الكتاب . بل إذا أنت عُنيت بأن تكشف في فتح الكتاب وجدت في الواقع أن ليس هناك تحت **أجر** أكثر من حوالى أربعة عشر موضعا ، بينما المواضع تحت **إثم** تملأ عمودين أو ثلاثة ، ويوجد حوالى ذلك تحت **موت** . وهناك أيضا فتوح لعدد من كبار الكتاب . فمثلا قد وضعت مسر كودن كلارك **فتحها تماما لسكسبير** هو غاية في الجودة ، وإذا لم يكن هناك فتح تام لدكتور الى الآن فإن هناك **قاموسى دكتور** وضعه جلبرت . ا . بيرس غاية في الجودة ، فيه للطالب "مفتاح للاشخاص والحوادث الرئيسية في حكايات تشارلس دكتور" .

ولعلك لاحظت أن كلمة قاموس تستعمل استعمالا غير دقيق . وقد رجعت الى وبستر فوجدت أن المعنى الأول ل**قاموسى** فى الانجليزية هو "كتاب يحوى كلمات لغة مرتبة ترتيبا هجائيا مع تفسيرها ؛ جامع لغوى ؛

مجموعة ألفاظ، كتاب كلمات، والمعنى الثانوى هو "كتاب يحتوى الكلمات المتصلة بأى ميدان للعرفة، مثل قاموس طب أو نبات، قاموس للتراجم". وواضح أن النقطة المشتركة بين المعنيين، المعنى الأصيل 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 الشئ المهم، بل المهم هو الكلمات واستعمالاتها الخاصة. ومع ذلك فمن الواضح أننا كثيرا ما نذهب الى القاموس نطلب معلومات لا تقف عند حد الكلمات، فنحصل من بعض قواميسنا الكبرى مثلا على شروح متوسطة ~~للسماء~~ معينة مع رسوم وأوصاف تتجاوز بنا من غير شك مدى الكلمات المجردة بكثير. وهذا التزوع من القواميس الى أن تصير مخازن للمعارف العامة إن هو، بعد هذا وذاك، إلا رجوع الى معنى كانت كلمة قاموس تستعمل فيه من قبل.

لما كانت الكتب نادرة والعلم محدودا لم تكن المعارف عندئذ مقسمة الى المناطق المنفصلة التى هى مقسمة اليها اليوم. فلم يكن الناس فى ذاك الزمن يتكلمون عن «مواد» كما نتكلم، ولم يكن تبجحا عندئذ، ولميسور من العلم على ما كان عليه من القلة، ألا يعتمد انسان الى «أن يتخذ العلم كله ميدانا له» كما يكون ذلك الآن. لذلك لم يكن من النادر أن يعتمد 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 في 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 فرنسي 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 ما بين موضوع وموضوع ، ولكن اصطنع النظام الهجائى . فكان قرائه ، 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 باتخاذ شكل آخر للعنوان ، فقد أسقط كلمة آلستد **دائرة معارف** وسمى مؤلفه **القاموس التاريخى العظيم** . ولقد وجد الناس منذئذ فى الترتيب الهجائى من دواعى الرضا ما جعلهم 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 بالاختصار على إيراد

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

وتختلف دوائر المعارف كثيرا في الحجم ، وينبغي تبعا للحجم أن يختلف استعمالنا إياها . ينبغي أن نغايّر تماما في طريقة استعمال الصغير من دوائر المعارف والكبير . وأكبر ما طبع قط من دوائر المعارف هي دائرة المعارف البريطانية (Encyclopaedia Britannica) وهو كتاب قديم جدا ظهر آخر مجلد من طبعته الأولى سنة ١٧٧٢ وقد نقحت طبعا من وقت لآخر ووفق بين طبعتها الحالية وبين المعرفة في حالتها الحاضرة في اثنين وثلاثين مجلدا كبيرا . أما دوائر المعارف الصغيرة فيمكن التمثيل لها بدائرة معارف تسمر في عشر مجلدات ، ودائرة معارف هرزورث في عشر مجلدات أيضا ، وإن كانت أصغر قليلا في الحجم . وسيجد الطالب أن الدوائر الصغيرة أنفع له من الكبرى في أمور كثيرة . فهي أولا أكثر تركيزا في المادة . وأنت على العموم لا تحتاج الى شرح كامل لأى موضوع وإنما تحتاج فقط الى تلك الفائدة منه التي تسد حاجتك الحاضرة . إنك اذا كشفت عن موضوع في الدائرة

البريطانية كثيرا ما تلقى رسالة لو نشرت مستقلة لكانت مجلدا محترما، وأكبر الظن إذا كنت تطلب واقعة خاصة أنك ستجد صعوبة كبرى في استخلاصها من بين المادة الكثيرة الأخرى التي تمتدك بها دائرة المعارف عن سعة وجود . تلك المقالات المطولة هي غالبا غاية في النفع في ذاتها، فإنها في الحقيقة رسائل ضافية تُتخذ معيارا لموضوعها ، كتبها متخصصون أولو سمعة وثيقة ، وهي نعم المادة لمن يريد أن يُقبل على دراسة موضوع ما . لكن إذا اعتبرنا دائرة المعارف في 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 في مجلد بذاته ، ونعم عون الطالب هو . وقد يبدو غريبا أن دائرة معارف مبوبة مواضيعها تبويبا هجائيا تحتاج في استعمالها الى دليل ، لكن لما كانت بعض مقالاتها في طول الكتب العادية كان واضحا أن مادتها لا يمكن دائما عرضها بطريقة تضمن للقارئ العام أن يقع منها بالضبط على تلك الجزئيات التي يتفق أنه في حاجة إليها في لحظة مخصوصة ، إذ من غير الممكن أن يوضع عنوان منفصل لكل جزئية توجد بين دفات أمثال هذه الكتب الضخمة .

وكي أوضح لك فائدة دائرة المعارف دعني أذكرك ما وقع لي في صدد إيطالي اسمه أكسللو . كنت أتخيل اني قرأت أو سمعت ، لا أدري أين ، أن أكسللو هذا مبتكر علم المنظور، وقد أردت أن أتحقق من صحة تخيلي هذا أثناء

تحضيرى محاضرة احتجت فيها الى التمثيل بمنشأ بعض العلوم . هذا التحقيق ، تحقيق المعرفة الفائمة ، هو من أكبر وظائف دائرة المعارف ، لذلك اتجهتُ شطر **البريطانية** (وكانت الطبعة التاسعة لا الحديثة) وكشفت تحت حرف U فلم أجد إشارة ما الى أكسلو . فكشفت فى الدليل ، وهناك وجدت إشارة الى جبل فى إيطاليا يسمى بهذا الاسم . ولم يكن فى هذا ما يحمل على كبير رجاء لأننى كنت أبحث عن رجل لا عن جبل . على أنه ربما كان بين الرجل والجبل علاقة فتوجهت الى حيث وُجِعت ، الى المجلد الثالث عشر ، ووجدت أن يزو أكسلو ارتفاعه ٦١٥٥ قدما . ولما لم يكن هذا مما تتقدم به المسألة كثيرا فيما يظهر تركت أكسلو وتوجهت شطر **المنظور** ، لكن لم يكن **لبريطانية** ما تقوله تحت هذا العنوان الا "انظر مسقط" . فذهبت بالطبع أنظر "مسقط" لكن لم ألق هناك ما يرضى لأن السيد الذى عاجل المنظور بجزء 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 كتب فى الموضوع فى إيطاليا . فكان فى هذا ما يؤيد تخيلى الأول ، لكن كان من الضروري الآن أن أقف على نصيب أكسلو فى هذا التطور .

كان مرجعى الثانى الى دائرة معارف هرمرزورث حيث وجدت تحت عنوان أكسلو أن هذا كان اسم شخص عرف أيضا باسم بوالودى دونو ،

ولد في فلورنسا وعاش من ١٣٩٦ الى ١٥٧٥ ، وأنه كان تلميذا ومساعداً لغيرتي الشهير، وأنه درس التصوير فيما بعد . أما دائرة معارف تشمبرز فلم تأت بأكسلو تحت U لكنها أنبأتني في مقال المنظور أن الموضوع كان يعرفه الأقدمون وأن معرفته ضاعت أثناء العصور المظلمة لكنها جُددت على يد السبرت دورر و برامبنتينو، وأن قواعده زاد في نطاقها ييروزي و أوبلدي (حوالي ١٦٠٠) . لم يكن هذا في صالح أكسلو كثيرا وأوجد عندي سوء ظن بالرجل لأنني كنت من قبل أسائل نفسي لماذا أستحق اسما آخر قسمي أكسلو؟ لقد كنت أعرف أن هذه هي الكلمة الإيطالية لطائر، لكنني كنت أعرف أيضا أنها كانت تستعمل على وجه التهكم بمعنى مغفل، وساءلت نفسي هل كان الرجل دى دونو يدعى أكسلو تهكما؟ كان كل شيء يُشير الى بطلان الرأي القائل أن أكسلو ابتكر علم المنظور، ولو كنت مجعاً عندئذ على رأى لأجمعت ضد الرجل .

على أنه لم يكن هناك لحسن الحظ ما يدفعني الى اتخاذ قرار عاجل، وكان في مقدوري أن أنتظر إلى اليوم الثانى لأستطيع أن أرجع الى مراجع وثيقة لم تكن في مكتبتى ، حتى إذا رجعت الى أحدث طبعة لدائرة المعارف البريطانية وجدت في الدليل إشارات ثلاثا لأكسلو : واحدة تحت بلينيى وواحدة تحت زجاج وأخرى تحت فيفساء (Fresco) لكنني حين كشفت عن تلك المواضع لم أجد الاشارة غامضة الى بعض تصاوير أكسلو أما في دائرة المعارف الرومية الجديدة فقد كنت أسعد حظا لأنني

وجدت تحت **أكسلو** أنه سمي بذلك لولعه بالطيور فبرأه هذا من تهمة التغفيل، لكن كان أهم من هذا الملاحظة التي وجدتها من أنه «مرن تحت مانتى على المنظور الذى صار أخص خصائص عمله». فكان هذا خاتمة تسالى فيما يتعلق بالغرض الذى كنت أرمى إليه، لأنه اذا كان لأكسلو استاذ فى المنظور فلا يمكن أن يقال عنه بحق إنه مبتكر العلم، وإن كان من المحتمل القريب أن يكون أقدر مطبقه. ولو كان أكبرهمى فيما كنت بصده نشوء المنظور لكنت خطوتى الثانية بالطبع أن أتبع ماتى بدوره. بل إن هناك دائما ما يغرى الطالب الفطين بتتبع أى مساءلة يأخذ فيها، لكنه إغراء يجب أن يقاوم. لو كان جبلنا ملقى على الغارب لكان من المستحب أن نتبع ما يعرض لنا من أبحاث شيقة، لكننا فى دراستنا يجب ألا تغيب عنا الأمور الأساسية حتى نستطيع التقدم بانتظام، لا أن تستهويننا المغريات ففسير 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 دراستنا ببعض ربطا معقولا.

إن دائرة المعارف، ولو أنها فى الصميم تعتبر إحدى المسعفات بالمعرفة اذا حذب 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 يستطيع الحصول على معلومات أخرى

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

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

أكتب “ . إنه لا أمل في من هذه حاله ، ومثل هذا ينبغي أن يُحْض على أن يدع الكتابة وشأنها . لكن متى اخترت موضوعا فلا داعي لأن تجد صعوبة في الحصول فيه على مادة كافية . لقد وصف لوك في بعض كتبه الحالة المحزنة التي يكون فيها بعض الأطفال الذين يُطلب منهم أن يكتبوا انشاء فيطوفوا على من هم أسن منهم يقولون ”قل لي من فضلك شيئا أكتبه“ . وهؤلاء الأطفال موقفهم بالضبط موقف أولئك الذين يسألون المعونة في الأدب ، فإن في هؤلاء من ليس يقنع في الواقع بأن يطلب قائمة بالكتب بل يطلب في هدوء ”مُحججا وقوائم لرؤوس الموضوع وأمثلة للتوضيح“ . اعتبرُ هنا بما قلناه من قبل في الحصول بأنفسنا على مقدمات أقيستنا . ليس من المستطاع طبعاً أن نخترع الوقائع وإذن فلا بد لنا من أن نقنع بالميسور منها ؛ لكن اختيار الوقائع بحيث تكون في صلب الموضوع هو في التفكير الإنساني مِلاك الأمر كله . صحيح إنه لا مندوحة لنا في معالجة كتاب أشار به علينا غيرنا من أن نتولى نحن اختيار الوقائع التي تهّم فيما قصدنا إليه ، لكن اختيار الكتاب نفسه أمر أولى ينبغي أن نحمل نحن تبعته .

وليس هناك أقل صعوبة في أن تتقّب عن صميم قلب أي موضوع وكتب المراجع الآن هي ما هي في الكثرة والتنوع . إن دائرة معارف هجائية عادية تقدمك حالا الى الموضوع جملة ، وتمدك بقائمة من كتب لا يكاد يُشك في أن أي واحد منها سيهدى الى كثير غيرها ، فلا تكاد تقضى في الموضوع أسبوعين حتى يكون بين يديك قائمة من كتب تحتاج في استنفاد ما فيها الى سنين . وطبعاً

لا بد لك من استعمال قدر معين من العقل والفطنة ، فما وجدت الدراسة إلا
لهذا . فاذا دعيت الى أن تصف انكثرة شكسير لم يكن من الروية أن تذهب
الى دائرة المعارف فتقرأ كل ما هنالك عن شكسير ثم كل هنالك عن انكثرا ،
فإن كثيرا مما فى مقال شكسير خارج تماما عن الموضوع ، وكل مقال انكثرا
تقريبا ليس من بغيتك فى شىء . إن المسألة الحقيقية هى أية انكثرا 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 ستورت ، وستغنى من ذلك
عناية خاصة بالجزء المكتوب فى الحالة الاجتماعية . ثم تلجأ الى أى الكتب
عن شكسير هو أدنى اليك فتلقى نظرة على الفهرس والدليل وتختار كل
ما يبدو أنه متعلق بالأمر المخصوصة التى هى محل نظرك . فالمقال عن
شكسير مثلا قد خصص فى أوله حوالى ست صفحات كبيرة لأمر نتصل
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 مجرد ترديد لما تجده فى كتاب . ومن الطبيعى اذا

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

أما اذا كنت تطمح فى مقالك إلى أكثر من ذلك فستضطر بالطبع الى الاستزادة من التنقيب . ستستطلع طبعا دليل المصادر فى آخر مقال شكسبير فننظر أولا أى الكتب المذكورة يتصل بموضوعك ، ثم ننظر أى هذه الكتب التى وافقتك موجود فى المكتبة المفتوح بابها لك . واذا ذهبت الى المكتبة فستكشف بالطبع فى فهرس الموضوعات تحت رؤوس مختلفة تظن أنها تعينك : شكسبير — تاريخ — أدب . وقد يتفق لك كتاب عنوانه نفس عنوان مقالك . فاذا وقعت على مجلد موضوعه *انكسيرة شكسبير* فستجد بالتقريب أنه يعوقك قدر ما يعينك . فبينما هو يمدك بكثير من المادة اذا هو يقيّدك ، لأنه يعالج تلك المادة بطريقة خاصة ، ولأنك ستجد من الصعب عليك جدا أن تتجنب اتباع نفس الطريقة . إن كثيرين من الكتاب اذا أرادوا معالجة موضوع أدبى معين يتحزون أن يتجنبوا قراءة أى شئ كتب بنفس العنوان ، لأنهم يريدون أن يكونوا فى معالجة الموضوع أحرارا غير مقيدين . إن عليك أن نتذكر أن نظرك حتى فى كيف عالج غيرك الموضوع الذى تريد أن تعالجه فيه تقيّد لك وخرج عليك .

الفصل الثامن

الإصغاء وأخذ المذكرات

من الناس كثيرون لا يفرقون بين السمع والإصغاء على عظم الفرق بينهما . السمع ما هو إلا استعمالنا لإحدى الحواس وتركنا منبهات معينة تفعل في الدماغ فعلا معيناً يحدث أثراً يسمى في العادة شعوراً . فنحن في عملية السمع نكون في انفعال عقلي : تسترعى آذاننا أصواتاً معينة قد يكون لها معنى عندنا أولاً يكون ، لكننا على أى حال لا نبذل في الأمر مجهوداً . هذا كله يتغير في الإصغاء . ففي الإصغاء نسمع كما كنا نسمع ، لكننا نسمع عن قصد : نتصدى للسمع ، ونوجه سمعنا اتجاهها معيناً . إنه إذا ذكر بمسمع منا شيء لنا فيه مآرب قيل إننا نفتح آذاننا ، وهذا ما هو إلا طريق آخر للتعبير عن أن السمع قد تحول الى إصغاء .

وفي الناس أناس يوصفون بحسن الإصغاء وإذا تكشفوا تبين في 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 أدى ما عليه إذا ألقى قطعة بأحسن ما يستطيع ، لكن الممثل المجيد يلقى بالله الى عمله بعد فراغه من الكلام كما كان يلقى أثناء الكلام ، فهو طول الوقت في تمثيل . ليس عليه أن يسمع ما يقول الممثلون الآخرون فحسب ، بل عليه أن

يظهر كأنه يسمع ؛ أى يجب أن يظهر للنظارة 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 بآله ويفرغ ذهنه الى ما يقال .

ولا بد للتلميذ من أن يبذل بعض الجهد فى الإصغاء حتى فى الدرس العادى ، فى الفصل ، حين يقوم المعلم بقدر معين من الإخبار وقدر معين من التسأل ؛ أما اذا صار الأمر الى ما يسمى فنيا بالمحاضرة فإن جهد الإصغاء 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 تستطيع أن تزعم لنفسها تلك المقدرة على استثارة السامع التى ينبغى أن تتوفر فى جميع خطب الوعظ . والشئ المهم فيما يتعلق بالمحاضرة أن تفهم أنها تتضمن مظهرين ، مظهر التكلم ومظهر الإصغاء ، وأن كلا المظهرين فعلى . فالمحاضرة إذن عملية ذات قطبين ، لكن كذلك أيضا التعليم العادى . هناك دائما قطب التعليم وقطب التعلم ، لكن فى الدرس العادى تتجلى هذه القطبية وتظهر . فيه أخذ وإعطاء ظاهران ؛ فيه فعل وانفعال لمن يراها . أما فى المحاضرة فتبدو كل الفاعلية كأنها من جانب واحد : يبدو المتكلم كأنه يقوم بالعمل كله فى حين يجلس المستمعون كأنهم لا يعملون شيئا غير أن يتأثروا . لكن هذا ما هو إلا فى الظاهر ، فإن المستمعين فى فعل 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 بطريقة ما مع ما يقول . قد يكونون في بحث عن أمثلة تشهد بصحة ما يقول ، أو يكونون في استذكار حالات تنقض في الظاهر قضاياء الكلية ، لكنهم في جميع الأحوال يأتون ، فيما يتعلق بهم ، بالجزء الوحيد المتروك .

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

دائما ما هو آت ، وأكثر أولى الفطنة من القراء يجعلون نظرهم سابقا نطقهم بكثير في أى لحظة من اللحظات ؛ والموسيقى الماهر يسبق بعينه أنامله إلى الأوتار أو المفاتيح . كذلك يتميز الماهر في الإصغاء بمقدرته على الدخول في 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 في نفسه عند ذلك المفترق ” ياترى اذا بلغ هذه النقطة هل يأخذ في هذا الاتجاه أو ذاك ؟ “ بل المصغى الفطن يكون طول الوقت في 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 في 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 ، ويتأثرون 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 في كلتا الحالتين يحوم حول الموضوع ، لكن المصغى الفطن يقصر انتباهه على الأفكار المتصلة بالموضوع الأصيل بينما المصغى المهمل يسمح لتداعى المعانى أن يذهب بعقله كل مذهب . وفضلا

عن ذلك فالمصنعي الفطن يستطيع وقد وجه انتباهه الى الموضوع جملة أن يميز، كلما تقدم به الموضوع ، بين النقط المهمة حقاً والنقط الثانوية ، قلت ثانويتها أو كثرت ، فينفق الزمن الذي يخصصه المحاضر للنقط الصغرى في التمكن من النقط الكبرى . أما المصنعي غير الفطن فيسمح لعقله أن يسرح تارة وراء المهم وتارة وراء غير المهم من غير تمييز بينهما .

إن موقف الطالب من محاضرة ما يجب أن يختلف باختلاف طبيعتها . والمحاضرات التي يدعى اليها الطالب تنقسم بوجه عام الى قسمين : إلهامية وتعليمية . فبعض المحاضرات ، وعلى الأخص في الأدب وفي الفلسفة والفن ، يرمى بها أكثر ما يرمى الى حفز العقل وإثارة الحماسة وإرشاد الذوق ، أما سوق المعرفة ففرض ثانوى في مثل هذه المحاضرات . ولن نستطيع ، كما قد رأينا حين تصدينا للدراستين الانشائية والتمثيلية ، أن نفصل تماماً بين تصريف المعرفة وتحصيلها ، أى بين تطبيقها واكتسابها ، لكن المحاضرات الإلهامية تُعير تطبيق المعرفة وتقديرها تأكيداً أكبر مما تعير تحصيلها . إننا نتعلم كثيراً من مثل هذه المحاضرات وإن لم يكن ما نتعلمه في صورة ما يمكن أن نسميه حقائق جديدة .

خذ مثلاً المحاضرة التي ألقاها السير ولترالى الأكسفوردى عن "كيف تقرأ الشعر" . إنى لا أظن أننى سمعت محاضرة أنفع منها ، ومع ذلك فلم يخرج منها أحد بكثير من حقائق جديدة وإن خرجوا منها جميعاً بجمهرة من انفعالات جديدة ، وليس من شك في أن كثيرين ممن سمعوها سيختلف مسلكهم فيما يتعلق

بالشعر من ذلك اليوم فما بعده . لقد وصفتُ المحاضرة بالنفع لأني أظن أنها لا بد مُحدثة أثرا عمليا في الذين رزقوا من الفطنة ما يكفي 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 الحرفي غير هذا تماما . وقد يزيد في البيان أن نحاول هنا التزام هذا المعنى الحرفي ، وإن كان عليك أن تذكر أن الكلمة لأ تحمل عادة على المحمل الذي أقترح أن نقصرها عليه هنا . إن كلمة instruere معناها في اللاتينية الوضع على الترتيب المناسب وعلى الأخص في التعبئة للقتال . فكلمة instruction أو التعليم إذا استعملت في التربية قد يكون من الحكمة قصرها على معنى تنظيم الأفكار ووضعها في ترتيبها المناسب ، أي في خير ترتيب يتحقق به الغرض الذي نرمى إليه حينئذ . فالمدرس الذي يحسن التعليم بهذا المعنى هو الذي يقدر على أن ينظم جميع أفكارنا على أحسن وجه يمكننا من معالجة الموضوع الذي يدرسه لنا وقتئذ ؛ فهو يعي أفكارنا تعبئة الحرب في جهادنا في تحصيل المعرفة .

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

رست باخرة معروفة من بواخر الرحلات ذات مرة على شاطئ القسطنطينية وهى ملاءى 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 محاضرتة رضا كبيرا من السيدات على الباخرة، لكن الرجال كانوا أضن برضاهم . ونشأت فى غرفة التدخين مناقشة تمسك بعضهم أثناءها بأن المحاضرة لم تحو شيئا جديدا، وذهب أحد الذين تبلى 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 بشئ 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 تُنبض حين خرجت من فم المحاضر، ثم هى فوق ذلك قد عُرِضت عليهم بطريقة تُقيض من المعنى على تجاريهم 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

في الدليل سواءً في الأهمية، لا يتخللها ضوء ولا ظل، فهي واحدة للناس أجمعين. أما في المحاضرة فالحقائق لم تختلف في ذاتها عما كانت عليه في الدليل، لكنها اختلفت في تأثيرها. إن المحاضر في الواقع لم يعرف سامعيه ولكنه علمهم.

مثل هذه المحاضرة عن القسطنطينية لا يصلح للنشر لأن قيمته الأساسية في انطباقه على ظروف خاصة. ومحاضرة السير ولتر رالي أبعد عن الصلاحية للنشر لسبب يختلف عن هذا تماماً هو أن قيمتها ترجع في صميمها إلى الإلقاء. ذلك أنه كان بقرائه الشعر بالخطأ من الطرق وبالصواب يرى السامعين كيف ينبغي أن يُقرأ الشعر وكيف ينبغي ألا يُقرأ، وليس في تراكيب الكلام ما يمكن أن يقوم في ذلك مقام صوته وأدائه. فحين أراد مثلاً أن يوضح فساد نصيحة المدرس للتلميذ أن "اقرأ كما تتكلم" تلا الفقرة التالية بصوت رنان في كثير من الوقار:

"ولما رأى طالبوت داوود يبرز إلى قتال الجاحد قال لأبتر قائد الجيش ابن من هذا الشاب؟ قال أبتر وحياتك أيها الملك ما عندي من خبر".

ثم أعاد تلاوة الفقرة بلهجة المحادث يومئ بلإبهامه وراءه إلى حيث يقف داوود. لقد أعدت عليك الآن ذكر هذا الحادث لكنني لم أزد على أن ضايقتك، ولم أنقل إليك، بما أعدت عليك، شيئاً يشبه الأثر الذي تركه المحاضر عند سامعيه. ولعلك قد جربت كيف إن من الحق محاولة استثارة الحماسة في صدور أناس من أجل خطبة سمعتها ولم يسمعوها. إن من الأشياء ما لا يمكن نقله عن طريق الأخبار.

على أن هناك أنواعاً أخرى من المحاضرات تصلح للنقل يكون غرضها الأساسى نشر المعرفة أو على الأقل تنظيمها ، وما ينشر من الحقائق ممكن إبرازه تماماً على الورق لينتفع به آخرون لم يسمعه . على أن موضوع اهتمامنا الآن هو الطلبة الذين يحضرون المحاضرات والذين لا يخفى عليهم أنه لا يلزم من سماعهم محاضرة أنهم يستطيعون حفظ كل ما تدمهم 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 دريس ما من دروس المقرر المدرسى العادى فقال :

”تذكروا أن ما تعرضون من جديد ينسى نصفه تقريباً بعد نصف ساعة ، وينسى ثلثه 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 يُحيى أثر الدرس فى نفسه . يجب أن يتخذ ديواناً 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 إصغافه سدى“ .

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

١ - هناك أولا التدوين الحرفي . واتخاذ هذه الطريقة يستدعى قدرا من معرفة الاختزال يكفي لكتابة ١٣٠ كلمة في الدقيقة، وقليل في الطلبة من عنده هذه المقدرة . فما يريح البال إذن أن تجد هذا النوع من أخذ المذكرات غير ضروري، بل غير مستحب . إن معرفة الطالب الاختزال يستعمله في مواطن أخرى من عمله أمر مفيد جدا، لكن الذين لا يقدرّون على الاختزال يستطيعون أن يتغزوا 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 في كتاب من كتب المتون . وإذا كانت المحاضرة من ناحية أخرى محاضرة إلهامية تعتمد على جودة الإلقاء فقد ذهب عنها وهي مكتوبة تلك الحيوية التي تكتسبها من المحاضر في قاعة المحاضرة، وإذا شغل الطالب نفسه بكتابتها حرفيا أثناء إلقائها فقد ضيى الأمر الذي يعطيها قيمتها الأساسية ليستطيع في فراغه أن يحصل منها على فائدها

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 الشيء 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 نقيّد هذه المادة الخاصة حتى نجعلها ملكا لنا . على أن هذا نادر فى هذه الأيام ، خصوصا فى المحاضرات التى يدعى الطلبة الى استماعها . ذلك أنه اذا قام كبير من رجال الأدب أو العلم ليلقى على الناس نتائج دراساته فإن كل من يذهب الى محاضراته يعرف أنها ستنتشر سريعا ، وأن الجرائد على أى حال ستنتشر 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 تشئت 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 في محاضرة له من الفائدة ومن اللزوم ما للأنسجة الرابطة في جسم الانسان . إن من اللازم أن يُربط بعض أعضاء الجسم المختلفة ببعض ، وأن تملأ الشايات بينها ملا مقبولا ، لذلك يوجد في الجسم مادة مكفوفة ^(١) سلبية التأثير تعرف بالنسيج الرابط ، وهى في سلبيتها ضرورية للحياة . كذلك في المحاضرة يجب أن تُربط النقاط الهامة ذات المغزى ربطا يبين علاقة بعضها ببعض — يجب أن تُربط بقدر مناسب من المادة اللفظية ليس له في ذاته قيمة . وستجد أن هذا النسيج العقلي الرابط أجدر شئ بأن تسقطه عند أخذك المذكرات .

إن علينا أن نتذكر أن المحاضرة ليست مجرد فصل من كتاب من كتب المتون يقرأ جهرًا على جمهور ، فإن هناك فرقا في النوع بين خطاب يلقي ورسالة تطبع . فالأسلوب اللغوى نفسه يختلف في الحالتين ، وإذا عנית بالنظر في الموضوع فستلاحظ الفرق بسهولة . ولعلك نتذكر من كتبك في اللغة أن هناك نوعين من الجمل : مرسل (loose) ولفيفة (periodic) . وقد دلتنى خبرتى على أن الطلبة اذا سئلوا عن رأيهم في أى هذين النوعين أفضل انحازت جمهورتهم 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

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

والجملة المرسلة ، كما قد تذكر ، هي التي تبدأ من طريق نص سهل
وتمضى ببساطة من نقطة الى نقطة تاركة كل نقطة واضحة في نفسها . واذا
رجعت الى كتابك روبنسن كروزو تجد أنه يبدأ هكذا : ”ولدتُ في سنة
١٦٣٢ ، في مدينة يورك ، في أسرة كريمة وان لم تكن من ذلك البلد ، فقد
كان والدي أجنبيا جاء من برمن ، واستقر أولا في هل ، وحصل من التجارة
على عقار حسن ، ثم ترك التجارة وسكن فيما بعد في يورك ، ومنها تزوج بوالدتي
التي كان أقاربها ... “ وهلم جرا . فكل نقطة في 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 فهي جملة قد
وضعت على نظام لا تعرف معه كل معناها حتى تصل الى آخرها : يسبق
فيها التابع المتبوع فلا يتضح معناها كله إلا عند الآخر .

”أما إن سانت پول قد أصيب بالعمى في دمشق ، وأنه اضطر الى
التحديق لييصير رئيس الأخبار ، وأنه كتب الى الجلاتنة^(١) بحروف كبيرة ، وأن
هؤلاء الجلاتنة جاء عليهم وقت كانوا فيه يُفقدونه حتى بأعينهم ، كل هذا
يحملنا على اعتقاد أن ... “ .

الى هنا يستحيل علينا أن نحدد معنى الجملة كلها ، حتى اذا أضفنا
 ”... « الشوكة في اللحم » عند سانت پول كانت عبارة عن ضعف في عينيه “
 تبيننا معنى المؤلف سواء وافقناه عليه أم خالفناه .

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

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

الجزويت ، وهم المعروفون بمهارتهم في التدريس ، فبحثوا من زمن بعيد ما اذا كان ينبغي أن تلقى المحاضرة بحيث يستطيع السامع أن يكتبها كاملة الحروف كلمة فكلمة . وكانت نتيجة البحث أن رفضوا ~~المدرس~~ — لأنهم عرفوا أن الاقتراح المطروح معناه الإملاء — رفضوها لأنه لا تربية فيها . وهناك طريقة بين الطريقتين ، الحرفية والإملائية ، يسلكها أحيانا بعض الأساتذة فيُصرون على أن يتفرغ لهم تلاميذهم فلا يكتبوا شيئا أثناء الإلقاء ، لكنهم يعرضونهم عما منعوهم عنه من أخذ المذكرات بوقوفهم كل عشر دقائق أو نحوها ليملوا عليهم فقرة قصيرة تحتوى على زبدة ما قيل . وإذا اهتمت ورجعت الى المطبوع من محاضرات السيروليم هاملتن فستجد هذه القطع المملة معلمة بدوائر صغيرة ، فاذا قرأت أولا المحاضرة ذاتها ثم قرأت الفقرات المملة على التسلسل فستجد أن هذه الفقرات تحوى لب المحاضرة كلها .

إن الذى يتأثر الطلبة كثيرا به فى محاولاتهم نقل أكثر ما يمكن نقله من كلمات المحاضر نفسها أن المحاضر فى أحوال كثيرة هو أيضا الممتحن فى المادة ، وعند الطلبة اعتقاد لا يمكن نزع أن المحاضر يجب 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 يدونوا أكثر المحاضرة تؤدى حتما الى فقدهم معنى المحاضرة جملة . فهم يطلبهم العرض يضعون الجوهر ،

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

٣ — لذلك كان من الطبيعي 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 . ففي المحاضرة التعليمية مثلا يُعرض عادة كثير من مفردات الوقائع ، وكثير من هذه جدير بأن يقيد حالا ، لأن الوقائع في ذاتها نافعة ويمكن أن تقيد بسرعة من غير إنفاق زمن كبير ومن غير صرف للذهن عن صلب موضوع المحاضرة . لكن قد تُعرض أحيانا سلسلة من الوقائع أو الأرقام ، لا لفائدة أى واقعة أو رقم على حدة ، ولكن لفائدتها كلها مجتمعة . فلكي يثبت المحاضر مثلا أن تشريعا خاصا كان له أثر معين في صناعة خاصة ، قديا تى يجداول من إحصاءات سنوية لها أثرها النافع في هذا الصدد لكن ليس ضروريا للطالب أن يقيدوها كلها في مذكراته ، إنما يكفيهِ أن يذكر القضية العامة المراد إثباتها **والمصدر** الذى عنه أخذت الأرقام . والمحاضر الحاذق يجتهد في أن يعرض على طلبته في شكل جدول كل المعلومات التي يريد منهم أن يقيدوها . وهذا الجدول

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

هذا النوع من أخذ المذكرات ينجح الى أن يكون غير منظم ، فإن كل ما يعمل به هو أن يستنقذ وقائع معينة من الغرق، وأن يترك أمارات معينة يمكن أخذ المذكرات أن يسترد بها الكثر المفقود . ويغلب جدا ألا يحتاج في هذه الأمارات الى تعقيد، فقد تكفى كلمة لأن يستعيد بها الإنسان شروحا يركبها استغرق بسطها في شكلها الأصلي زمنا غير قليل . هذه هي الطريقة التي كانت في الماضي البعيد تُتبع في أخذ التقارير عن الخطب التي كانت تلقى في مجلس العموم أيام كان محظورا على الناس أخذ مذكرات فيه، فكان الذين عليهم وصف ما يجري في البرلمان يختلسون تقييد النقط التي تسترعيهم، حتى إذا ذهبوا الى البيت نسجوا عليها الخطبة من الذاكرة كأحسن ما يستطيعون . ولا بد للطالب من عمل شيء كهذا، فإن المذكرات التي من هذا النمط توشك أن تصبح غير ذات قيمة مطلقا إذا لم تُنسج الى شكل مقبول مفهوم . هي في 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 الذي يعلم أنها كانت من قبل ذات معنى ليس في مقدوره الآن أن يستعيده .

لذلك كان الطالب الذى أخذ مذكرات من هذا النوع فى حاجة ماسة الى أن يبسطها بأسرع ما يستطيع ، 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 حد معقول ، أن يمد 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 مجرد إعادة النظر فى المذكرات يحى آثار المحاضرة فى النفس ويزيد إذن فى تمكن العقل منها .

٤ - على أن هناك محاضرات كثيرة ليست مجرد ذكروقات يمكن تدوينها على النحو النص الذى كنا بصدد بحثه ، بل تحتاج الى تفكير متصل طول زمن المحاضرة . هذا النوع من المحاضرات يتطلب انتباها وجدا أثناء الإلقاء ؛ يُنصت 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 سيقى متبعا أفكار المتكلم ، ومع ذلك فليس يعدم فى العادة القليل النزر من كلمات تُتخذ شعارا ، أو من وقائع محددة ملموسة تُتخذ دليلا . على أن أمثال هذه المحاضرات يُبدل عادة فى تحضيرها كثير من العناية ، وإذن فهى ذات خطة معينة تسير عليها

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

والنجاح في هذا يحتاج الى مران كثير ، لكنه مران يعود بجزيل الفائدة على من ينفق الزمان فيه ، لأنه يقتضى في الحقيقة التدريب على التحليل المنطقي . إن الطالب الذي يستطيع أن يقوم بتصنيف مادة محاضرة تصنيفاً تحليلياً مقارِبا قد جاء بما يثبت أنه أستاذ في صناعته . لكن الطالب الكيس إذا أراد اكتساب هذه المهارة يبدأ مرانه خارج قاعة المحاضرة ، لأنه لا يقوى على احتمال إفساد المهم من المحاضرات بمحاولاته الأولى الفطيرة . فكما أننا في تعلم الرماية نبدأ باتخاذ غرض ساكن نرميه ثم ننقل الى ما يطير ، كذلك في العمل التحليلي للذكرات ينبغي أن نبدأ بمحاضرة مطبوعة ، ولا ننقل الى

المحاضرة المسموعة حتى نكون قد مهرنا في معالجة المطبوع الأطوع .
ولن تستطيع خيرا من أن تبدأ بقراءة المحاضرات المطبوعة لإمام في فن
المحاضرة ثم تعمل من منها جدولا بالرؤوس والفروع . خذ مثلا سلسلة
المحاضرات التي ألقاها رَسِيكُن ذات مرة في الفن على تلاميذه في أكسفورد،
وهي الآن منشورة في شكل كتاب عنوانه **عَمَى الفسر** . هذه ذات فائدة
خاصة في غرضك الذي ترمى اليه لأنها حسنة الترتيب جدا، ولأنها أقرب الى
القصر (فقد اختُصرت قليلا عن الشكل الذي أُلقيت عليه بالفعل)، ولأنها
تحتوى اقتراحات للتصنيف، ثم هي شيقة جدا في ذاتها . فإذا شئت
مرانا وراء هذا وجدت نعم مادة المran في بعض محاضرات هكسلي العامة،
مثل محاضراته عن " الفحم " و " قطعة الطباشير " . ولكي تفهم بالضبط
نوع الشيء المطلوب منك في هذا الصدد قد ألحقْتُ لك بآخر هذا الفصل
تحليلا من النوع الذي 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 حلت بعض محاضرات رسكن وبعض محاضرات هكسلي أو بعض
ما تيسر لك من غيرها — إذ ليس من الضروري التزام المحاضرات الخاصة
المذكورة آنفا — فستجد نفسك قد بدأت تفهم ماذا ترتقب في محاضرة
أو مقالة، ولا تلبث أن تصبح وفي استطاعتك الحكم على محاضرة أهى حسنة
التبويب أم لا، إذ ليس من النادر أن تجد من المستحيل اكتشاف رؤوس

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

وميزة محاولتك إيجاد رؤوس مناسبة للموضوع أن ذلك يجعلك في أحسن
مواقف الإصغاء للمحاضرة . تأتيا وذهبك مستعدا ، بيدك أسئلة معينة تريد لها
جوابا ، فإنك وقد عرفت طبيعة الموضوع تعجب في 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
تزل كل واقعة تُعرض عليك مترها من غيرها من الوقائع ومن الموضوع جملة .
إن من شغل المحاضر أن يضع نفسه موضع سامعيه ، ويعرض وقائعه في صورة
تتفق مع حاجات مستمعيه الذين هم أمامه ، لكن عمله يكون أحسن أثرا
وأكبر فعلا اذا استطاع سامعوه أن يلتقوا معه في منتصف الطريق . إن على
السامع اذا أراد الحصول من محاضرة على أكبر فائدة أن يتحرك ويُشعر
نفسه أنه مسئول على الأقل عن نصف ما حو اليه من مجهود .

ومما يقال أحيانا إن المحاضرة التي جاد القاؤها وجاد الإصغاء اليها ينبغي أن
يتمهى المستمعون منها وفي عقولهم عن الموضوع نفس ما كان في عقل المحاضر
قبيل المحاضرة ، ويعبرون عن هذا أحيانا بقولهم إن المذكرات في دفتر الطالب
في آخر محاضرة أجيد القاؤها ينبغي أن تطابق المذكرات في أوراق المحاضر .
لكن هذا لا ينتج بوجه من الوجوه . إن المحاضر يستعمل مذكراته

لفرض يختلف تماما عن غرض المصغى ، فقد يضع في مذكراته وقائع كثيرة تنفع في الشرح لكنها لا تستحق أن ينقلها الطالب . قد يكتب المحاضر مثلا في مذكراته قطعة طويلة يقتبسها من بعض الثقات . ليس يكفي في غرضه أن يذكر اسم الثقة ورأيه إجمالا في المسألة ، ولا أن ينثر ألفاظه بألفاظ من عنده ، بل الكلمات نفسها أساسية فيما سيقى 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 . مل ، فى حين لا يزيد الطالب عن أن يكتب "منطق مل ، جزء ١ ، فصل ٥ بند ٤ إثنولوجيا = 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 نواحي الموضوع قد قتلها علما ، فى حين تقضى الحكمة على الطالب أن يضع فى دفتره عنها عدة عبارات حرصا على راحة نفسه فى المستقبل . إن مذكرات المحاضر تكيف فى الواقع بما لديه من معرفة خاصة بالموضوع ، وبالاحتاجات الخاصة للجمع المخصوص الذى يحضره ، 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

تتعمكس في 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 ينبغي أن
 يوجد في كل مجموعة من المذكرات . فالنقط الأساسية يجب أن تكون
 موجودة في كل منها ، وعلى نفس الترتيب . إن الشخص الماهر البصير
 بمادة الموضوع إذا امتحن مجموعة من أى ثلاث مذكرات مرضية عن
 محاضرة معينة ينبغي له أن يستطيع إعادة بناء تلك المحاضرة كما أقيمت تقريبا .
 أما الطالب فيكفيه أن يستطيع إعادة بناء المحاضرة كما أثرت فيه .

تحليل الفصل الرابع

١ - نوعا الدراسة - تمثيلية وإنشائية :

(١) علاقة الطالب ببيئته :

(١) يتشربها وتتشربه .

(ب) نتيجة التفاعل : أن يكون في بيئته كأنه في بيئته .

(ب) تحويل الحقيقة الى ملكة :

(١) المعرفة من حيث هي طبع ومن حيث هي رَجْع :

١ - ساكنة : محتويات العقل (تحويل

الظاهر الى باطن) .

٢ - متحركة : النشاط العقلي (تحويل

الباطن الى ظاهر) .

(ب) نسبية قيمة الحقائق .

(ح) الدراسة التحصيلية - يتوقف معظمها على الذاكرة .

(د) الدراسة الانشائية - تقتضى شكلا ما من التفكير .

(١) نصريف المعرفة وتطبيقها على جديد الحالات .

(ب) التفهم .

١ - قدرة محتويات العقل .

٢ - التمثيل بدلا من التحصيل .

(هـ) طريقنا الدراسة تداخلهما ضرورى .

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

(ب) فى الانشاء يجب أن نحصل على بعض معرفة

جديدة .

(و) ما يفضلها الطلاب .

(١) العاديون من الطلبة — ميولهم تمثيلية .

(ب) أهل التصرف من الطلبة — ميولهم انشائية .

٢ — ابتناء المعرفة :

(١) منطقة الظنى : التخمين وسمعه السيئة .

(ب) منطقة اليقضى :

(١) قوانين الفكر المجرد .

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 .

(ج) منطقة العمل التخمينى :

- (١) الرجم بالغيب .
- (ب) علاقته بالفرض .
- (٥) التفكير العملي .

(١) نوعا الاستدلال الأساسيان .

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

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

٢ - استقرائى (أفراد الفطرة) .

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

(ب) التقدم فى صنع المقررات أو التنبؤ عنها .

١ - عدد المفردات اللازمة للاستقراء الصحيح .

قيمة القواعد العامة وأخطارها .

٢ - الارتباطات الطبيعية بين الحالات .

طبيعة قياسى التعميل واستخدامه .

٣ - استخدام الفكر

(١) التوفيق بين الوسائل والأغراض من طريق الأفكار .

(ب) الخبط والتفكير التصورى .

(ح) مكان اذنه وأهميتها .

الفصل التاسع

الدراسة الانشائية في الترجمة والمقالات

إن من أحسن أمثلة تطبيق الدراسة الانشائية الترجمة من لغة أجنبية إلى اللغة الأصلية . هذه الترجمة تستلزم دائماً قدراً كبيراً من المعرفة والحدق يُستخدمان في حل مشكلة بعينها . ولا أمل في أن يفهم التلميذ للقطعة معنى إذا كان سيُضطر إلى الكشف عن جميع كلماتها من جديد . على أن الطالب العادي سيجد دائماً في الترجمة بعض كلمات غريبة عليه أو لم يسبق له قط أن رآها ، والكشف عن هذه في القاموس يعطيه من جديد المادة ذلك القدر الذي يكاد دائماً يصحب العمل الإنشائي . فكل قطعة جديدة هي بالضرورة مسألة يسهل حلها أحياناً ، ويصعب أحياناً ، وأحياناً تكون ممتعة الحل بالنسبة إلى علم التلميذ المحدود .

ومن أنفع أشكال التمرين الإنشائي في المدرسة والكلية وخصوصاً في الامتحانات ترجمة ما يعرف عادة بالقطع الغيبية ، وهذه معناها تكليف الطالب ترجمة قطعة لم يرها من قبل ، في ظروف تحول بينه وبين الرجوع إلى قاموس أو أي كتاب آخر يمكن أن يعينه على الترجمة . وقد يسمى هذا التمرين ترجمة ”بمجرد النظر“ . ولما كان كل طالب تقريباً سيواجه اختباراً من هذا

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

وأول ما ننبهك اليه من هذا انه يجب أن تبدأ القطعة مفترضا أن لها معنى : معنى محددًا 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 كتبته ليس له معنى قط فثق عندئذ بأنك قد فشلت . فليكن أول مبدأ لك إذن أن تستخرج معنى مما يعرض عليك ، فاذا استخرجت أكثر من معنى واحد وجب في الاختيار بينهما أن تحرص على الاسترشاد بالقطعة كلها . يجب أن تجتهد ما استطعت في أن تعطى كل كلمة معناها الذي تعلمت أنه يلائمها في العادة ، لكن ينبغي أن نتخذ مبدأ لك أن التوافق بين أجزاء القطعة كلها أهم في الدلالة على معنى لفظ ، مفرد أو مركب ، مما يمكن أن نتذكره عن قاموسك أو أجروميتك .

وهناك سؤال يلقي أحيانا : أيهما خير، الترجمة الحرة أم الترجمة الحرفية؟ ويقصد عادة بالترجمة الحرة التعبير بلغة جيدة سلسة فصيحة عن معنى الشخص الذي كتب القطعة . والغرض هو أن نُحدث في رُوع قارئ الترجمة نفس الأثر الذي أحدثه الكاتب الأجنبي في رُوع أهل لغته ، فلا تُترجم مثلا الكلمات اللاتينية *quisque optimus miles* بالعبرة الحرفية كل أحسنهم جهنري ولكن باللغة العادية كل جهنري ممتاز . وقد خاطب ششرون

في خطبه أشخاصا معينين سماهم Judices وهذه اذا ترجمت حرفيا قُرئت قضاة، وهي كلمة يفهم منها القارئ العادي معنى غير المقصود، ولذا يفضل كثيرون من رجال الأدب القديم ترجمتها بالمحلفين وإن كان نظام المحاكمة على أيدي محلفين لم يكن معروفا عند الرومان على الصورة المعروف بها في مثل إنجلترا الآن . وفي الألمانية Er steht unter dem Pantoffel معناها الحرفي هو يقف تحت النعل ولكن هذا لا معنى له عند القارئ العربي الذي لا يلبث أن يفهم معنى الجملة اذا ترجمت : هو تحت أمر زوجته .

فالتُرجمة الحرة أفضل إذن على العموم اذا لم يكن هناك شك قط في مراد المؤلف بالضبط . لكن قد تعرض أحيانا صعوبة في معرفة ما اذا كان المؤلف يريد ما يفيد ظاهرا كلامه وفي هذه الحالة تُترجم القطعة في العادة حرفيا . وستجد أحيانا اذا قرأت مقالا فيه مقتبسات مترجمة عن مؤلف أجنبي أن بعض تعابير الترجمة يؤتى بعده بنفس الكلمات الأجنبية بين قوسين . هذا معناه أن الكاتب يريد أن يؤكد لقارئه أنه لم يظلم المؤلف في معناه الذي ترجمه عنه .

لكن هناك نقطا أخرى ينبغي ألا تُغفل في الترجمة من حيث هي تمرين، فقد يُصر المدرس على التزام الترجمة الحرفية في قطعة كي يستوثق من أن الطالب يعرف حقيقة مراد المؤلف كلمة كلمة، إذ ليس من العسير على الذكي في لغته أن يفهم معنى القطعة إجمالا ثم يعبر عنه في صورة عامة بفقرة شيقة أو فقرتين يكتسهما بلغة فصيحة ، فتكون النتيجة أقرب إلى حل معنى القطعة

منها إلى ترجمتها . ان الأخذ بقدر معين من الحرية في سبيل العربية الصحيحة مباح لك في الترجمة ما دمت حقيقة تعرف بالتقريب المعنى الدقيق للقطعة . وإجمال القول في هذا 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 المثلث أن تتذكر تنبيهات ألقاها أحد كبار رجال اللغات القديمة إلى مساعده فيما يتعلق بتصحيح أوراق الفصل في الامتحان . قال ” ابدأ في التصحيح بأوراق المسابقة ، فإذا دل أحد المتسابقين على إلمام صحيح بدقائق اللغة فأولِه مجالا أكبر في ترجمته . أما إذا كان إلمامه ضعيفا فلا تدرا عنه بالشبهات حينما تكون ترجمته حرة “ . ومن أحسن الخطط لك إذا كنت في امتحان ، وشككت في الممتحن هل يشيك على ترجمة أخذت فيها بقسط كبير من الحرية ، أن تضع بين قوسين من آن لآن الترجمة الحرفية للتركيب الذي تصرفت فيه . ولو كان لدى الانسان وقت لكان الإتيان بترجمة حرفية دقيقة بعد ترجمة عربية طليقة رافعا لكل شك ، لكن الوقت في أغلب الامتحانات لا يسمح إلا بترجمة بين بين . وهناك بعض اعتبارات عامة تتعلق بالترجمة يجزّد النظر خصوصا في الامتحانات نعرضها عليك :

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

(٢) قد يخفى عليك في جملة معنى بعض الكلمات بالضبط وإن وقفت على معنى الجملة العام ، نخذ في هذه الحالة بأعم معنى تستقيم به القطعة . إذا فهمت مثلاً أن رجلاً قد تحرك من مكان إلى مكان لكنك لم تفهم من الفعل هل مشى ، أو جرى ، أو ساق ، أو ركب ، أو جدف ، أو أبحر ، أو سبح ، فقل إنه قومه ولا تزد . إننا إذا ترجمنا *Romam Caesar properavit* فقلنا قومه قبصر الى روما لانحصل على الدرجة العالية التي كنا نحصل عليها لو عرفنا أن *propero* تفيد العجز ، لكننا نحصل على أكثر مما كنا نحصل عليه لو خصصنا وقلنا إنه أبحر . قد يكون قبصر أبحر أو لم يبحر ، لكنه تأكيد قومه

(٣) لكن تجنب من ناحية أخرى التعميم فيما يتعلق بجزئية أنت على ثقة منها إلا إذا كان ذوق اللغة يتطلبه . أنت تعرف أن العربية أجمالاً^(١) تفضل المحسوس^(٢) والانجليزية تفضل المعقول^(٣) ، لكن بينا يجب عليك أن تجعل هذا نصب عينيك حين تترجم الانجليزية إلى العربية كي تصبغ الترجمة بالصبغة اللازمة ، فليس من الضروري أن تلزم التجريد في الترجمة إلى الانجليزية . إننا نعرف بما لدينا من خبرة ما إذا كانت ترجمتنا عربية الأسلوب أو غير عربية^(٤) ، وإذن فلا داعي لأن نتبع في هذا قواعد مجردة . لكن تعبيراً بالمحسوس يؤتى به في الانجليزية ، حين يكون أقرب الى العادة التعبير بالمعقول ، يزيد الأسلوب في الواقع طرافة ويضمن في نفس الوقت معرفتك المعنى الحرفي للكلمة

(١) في الأصل اللاتينية والعربية تشبهها في هذا لكثرة الأخذ بالمجاز الحسي فيها .

(٢) Concrete (٣) Abstract (٤) في الأصل الانجليزية الأسلوب .

الترجمة . وستجد أن جنوحك إلى التعميم الناشئ عن جهلك بمعنى ألفاظ بالذات سيخلع دائما ، بفعل قانون من التوازن مُريح ، على نصك الانجليزي 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 الكلي بدونها ، فالخطوة المثلى لك أن تتجاهلها تجاهلا تاما . خذ مثلا bien entendu في الفرنسية أو mal في الألمانية . إنهما يكسبان الجملة التي يردان فيها صبغة خاصة يجب أن تبدو في كل ترجمة بليغة ، لكن من الممكن إغفالها في الترجمة العادية من غير أن يغيرا معناها تغييرا يذكر . وإذا علمت أن mal في الألمانية معناها مرة بمعنى التكرار ، كما في zweimal بمعنى مرتين ، كان من سوء الرأي لك أن تُفهم كلمة مرة أينما وجدت كلمة mal . فإذا لم تكن تعرف بالضبط أى صبغة تخلعها هذه الكلمة على الجملة كان طريق السلامة لك أن تُغفلها .

وسا ضرب لك مثلا أبرز به معنى ما قلناه عن الترجمة بجرد النظر من حيث هي دراسة انشائية ، وسأختار لذلك قطعة فرنسية لأن هذه هي اللغة الأجنبية التي يظهر أنها في متناول أكثر القراء . والمبادئ التي نحن بصدددها يمكن ضرب الأمثلة لها من لغة كما يمكن من أخرى ، لكن عدد من سيفوته الانتفاع بالمثل المضروب أقل في حال الفرنسية منه في حال أى لغة غيرها ، وفي هذا

سيجد الذين يتفق أنهم لم يدرسوا الفرنسية من القراء 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 تلاميذ فى درجات مختلفة
من التقدّم ، وإذن فقد انتفعت فى التعليقات التى سأوردها على القطعة
بما قد وقع فعلا لأولئك الذين واجهوها من غير أن يكونوا قد رأوها
من قبل . إن بعض الأغلاط التى وقع فيها الطلبة تدل فيما يظهر على درك
وضيع من المعرفة بل من الفطنة ، لكن الذين اتسعت خبرتهم فى تصحيح
التراجم الغيبية لن يستغربوا كثيرا أى شئ يقع فى مثل تلك الاختبارات .
وفضلا عن ذلك فإن الزلات كلما كانت أقبح كانت أصحح 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 subjuguier. 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 تُحدث 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 ، ويؤكد في هذا صلة ما بين asphalte و boulevard . جوليفيه متعود أن يصنع شيئا الى أسفل الشارع ، فلو لم تعلم ماذا كانت حرفته لجاز أن تختار في معنى fouler ، إذ هناك أشياء كثيرة جدا يمكن أن يصنعها العمال الى الأسفل . أما وقد عرفنا أنه مكاتب فإن لنا تمام الحق في أن نخمن أن fouler معناها يطا فإن هذا يكاد يكون الشيء الوحيد الذى يصنعه المكاتب الى الأسفل . وليس في الجملة الثانية ما يتجهم لنا قليلا إلا كلمتان اثنتان : campé و crâne . رجل يعمل شيئا فى هيئته ما ، ومن حيث إنه يبدو كمن ينبغي أن يتغلب على كل شيء ، جاز لنا أن نخدس غير مبعدين أن الهيئة كانت هيئة صلف وكبرياء ، وربما انتقل الطالب اللبيب من crâne (= cranium أو جمجمة) الى فكرة الرأس المنفوخة ويترجمها مستفهما كبيرا . فاذا فهمنا campé حرفيا بمعنى ضاربا خيمته صح أن نغيرها الى

المعنى الأعم وتفهم منها قائماً أو متزرعاً . فلو ترجمت الجملة **تراه قائماً على هبة كبرياء** لما كانت بعيدة جداً عن الحقيقة ولفازت ببعض درجات ، وإن كانت **تراه واقفاً هناك منتفخاً كبراً** تفوز بدرجات أكثر . ثم *Au fond* هذه معناها **في الفراغ** ، وهي إحدى التراكيب القائمة بنفسها ، وليس تخمين معناها بأمون العاقبة ، وإذن فالأولى لك إذا كنت تجهلها أن تسقطها بالمرّة . إن السياق لا يعين عليها إذ هي بمعزل عن غيرها ، لكن يعوّض عن ذلك أن من الممكن إغفالها من غير أن يكون في ذلك كبير استلفات نظر ، وإذا كتبت ترجمتك فلا تُشر إلى أنك قد أسقطت كلمة . إن بعض المدرسين يُصرون دائماً على أن يترك تلاميذهم بياضاً كلما أغفلوا ترجمة كلمة ، وهي خطة مفيدة جداً في مساعدة المدرس على تصحيح التمارين لكنها ليست مما يشار عليك به إذا كنت في امتحان .

وفي الجملة التالية *aventures hasardeuses* تدل على أنه قد وقع في متعبة ، لكن *heureusement* و *bonne humeur* تفيدان أن الأمور قد انتهت على خير ، وهو معنى الجملة بالضبط . **لقد كان دائماً يقع في مغامرات خطيرة فيها كفاية** ، وإن كان أقرب إلى الأصل أن يقال **فسهو لا يتفك بربح نفسه في** . وأول عقبة نلقاها في الجملة بعدها هي *Juché* . هي فعل لازم كما قد يدل عليه شكلها ، وأشبه شيء أن يفعله الرجل الانجليزي بوقار على ظهر حمار هو أن **يجلس** . وإذن ففي **بالسا كفاية** ، **وانه كانت هائماً أحسن** . أما الباقي فمعقد . إن عليك أن تتدبر ماذا تظن مكاتباً انجليزيا غاطساً

في السلاح جاثما على حمار أجدر أن يصنعه الى منافس له . هناك ميل طبيعي الى ترجمة *empressé* بمرفوع ، وهذا وان لم يكن المعنى الحقيقي إلا أن المعنى يستقيم به بعض الاستقامة . وخير ترجمة لها هي *منظرها* . بقيت مسألة ماذا هو متلف على أن يصنعه الى منافسه ، وواضح انه لا يتلف على مساعدته . وتفيد *devancer* التقدم ، واذن تفيد سبق المنافس في أمر *le cancan* . ويمكن من السياق أن تخن بحق أن هذه الكلمة معناها *أخبار* إذ هذا هو ما يتنافس المكاتبون في سبق اليه . والكلمة في الواقع كلمة استهزاء وأحسن ترجمة لها *قيل وقال* ، لكن الكلمة الأولى الأعم *سُجْزِيْ* عنك . وقد لا تتذكر أن كلمة *piège* معناها *ثرك* أو فخ ، لكك تستطيع بسهولة أن تخن أنها شيء يمنع به منافسه من أن يحرز سبق عليه . وليس في ترجمة الجملة حرفيا صعوبة ، وجزؤها الأخير يصح أن يكون *إني على الأقل أرجوه لبعضكم* وإن كان أسلس أن يقال *إني على الأقل أرجوه* *لك بعضكم* .

أما آخر جملة فهمي من ذلك النوع الذي يستطيع الطالب أن يأتي بمعنى كل كلمة فيها ثم لا يستطيع مع ذلك أن يفهم لمجموعها معنى ، ومن الصعب تصديق عدد من يحولون بين مثل هذه الجملة وبين الصلاحية للفهم بوقوعهم في الزلة الغريبة زلة جعلهم كلمة *vous* الأولى فاعلا للفعل *يصف* . إن الطالب إذا ما بدأ الجملة مرة بقوله "أنت تصف" فقد حال بين كل ما يحىء بعد ذلك وبين 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 لا يمكن 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 على أن أصف لك المراقص ومواكب المشاعل والمشاهد
 التى يتبع بعضها بعضا . إنها عجائب يجب أن ترى [حتى تصدق 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 شئ والتعبير عما نعرف شئ آخر ، ومع ذلك فالإثنان متصلان
 لا ينفكان . اسنا 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
 رجوع . أما أن الارتباط الوثيق بين المعرفة والتعبير حق فيتبين لك بالخبرة
 كلما حاولت أن تبرز على الورق ما تظن أنك تعرفه . إننا نستطيع إقناع
 أنفسنا أننا نعرف أمرا ما ترك هذا الأمر عائما فى عقولنا ، حتى إذا
 أخذنا نكتبه تبيّن فيه فجوات لم نكن نشعر بها من قبل . وليس يقف

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

هذه المسألة المزدوجة في المقال ستجدها على الراجح مقعدة مشبطة . إن من الصعب دائماً أن تفعل شيئين في آن واحد ، إذ الأغلب أن يشغلك أحدهما فيصرفك عن الآخر . والمدرسون ينزعون في المدرسة الى تقديم ناحية المبني على ناحية المعنى ، في حين أن التلاميذ الذين عليهم أن يكتبوا المقال لا يكادون يجدون مسّ الضيق إلا فيما يتعلق بمادة الموضوع ، يقولون في أنفسهم لو أننا عرفنا ما نقول لما وجدنا صعوبة في أن نقوله . وكثيراً ما يوضع التلميذ في أسوأ موقف ممكن من حيث إنشاء مقاله المدرسي . لقد قال واحد من أحكم المدرسين وأكثرهم خبرة هذه الملاحظة القيمة " شتان بين أن يكون عليك أن تقول شيئاً ، وبين أن يكون لديك شيء تقوله " ، وفي المدرسة كثيراً ما يوضع التلميذ في موقف من عليه أن يقول شيئاً ، وهو موقف

مخرج جدير أن يثقل التلميذ . أما المدرّس الماهر فسيبذل قصارى جهده لئلا يسير الأمور على وجه يعرف الطالب به أشياء معينة يكون متظنّاً منه أن يعرب عن رأيه فيها ، فإذا تم الأمر على هذا الوجه فقد وقف التلميذ في 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 مركب السهاجة والتعقّر ، والذى بضاعته الحقائق فقط يكون عرضة للعجز عن التعبير الواضح الصحيح . ومن غريب الاتفاق أن تقع في أمريكا وأنا أكتب هذا معركة تجلّو هذه النقطة بين مدرّسى المدارس الثانوية ومدرّسى المدارس الفنية انقسم فيها المدرّسون حزبين : مدرّسو الإنجليزية في جانب ، ومدرّسو المواد الأخرى في جانب . مدرّسو غير الإنجليزية ، وعلى الأخص مدرّسو العلوم ، يجحدون فيما يظهر أن تلاميذهم لا يستطيعون التعبير عما في أنفسهم ، وهم تلاميذ فرغوا من الإنجليزية في بعض أدوارهم الأولى وخصصوا كل زمنهم لدراسات أخرى ، ثم الآن يشتكى المشتكون منهم أنهم قد فقدوا مقدرتهم على التعبير . والدواء الذى يقترحه مدرّسو غير الإنجليزية لهذا هو أن تُعتبر جميع التمارين في جميع العلوم تمارين إنشاء إنجليزية يصححها مدرّسو اللغة الإنجليزية ، وهى خطة يراها مدرّسو الإنجليزية جميلة جداً بشرط أن يكون الآخرون هم الذين يقومون بالتصحيح ، أما هم فيأبون أن يكونوا مجرّد مساعدين لمدرّسى

غير الانجليزية . هذا هو الموقف في المعركة . وموضع العبرة فيه واضح :
يجب ألا نفصل في موضوع بين المادة وبين التعبير عنها ، وخير ما يمكن
الجمع فيه بينهما هو المقال .

إن في المقالات ما لا يحتاج في باب تقديم مادة الموضوع للطلبة إلا إلى
قليل جدا من التحضير لا يزيد عن رد فعل يكون بين الكاتب وبين بعض
ما يُقترح عليه . فلو أنك سئلت أن تكتب في موضوع مثل ”أحبُّ
قصيدة إلى“ لم يكن عليك إلا أن تقرر بسرعة أى القصائد أحب إليك ثم
تصفها وتشرح بأحسن ما تستطيع لماذا أنت تحبها ؛ فكأن المواد كلها
في 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 شئ من الغرابة أو ردها لام على سبيل
التوضيح ، لكننا نشعر أنه لم يكلف نفسه جمع هذه المعارف من أجل
مقالاته تلك ، وإنما كان يستمد من خرائن ذاكرته وتجاربه . لكن قيمة عمله
راجعة في صميمها الى ما أثارته الأمور التي كان يعالجها من رد فعل في نفسه .
ومثل هذا يصدق تقريبا على جميع ما كتب أولئك الذين يُعرفون جملة
بالمقالين — أو كتاب المقالات — في الانجليزية : أديسون ، واستيل ،
وجلد سميث ، وجونسون ، وفستر ، ومن إليهم .

(١) لكن كثيرا ما يُطلب في المدرسة أو الكلية نوع من المقال التعليمي

يكون بعض غرضه التمرين على الانشاء والبعض الآخر تشجيع التلميذ على
تحصيل المعارف العامة وعلى أن يثبت بالمراجعة ما يكون قد حصله بالفعل .
قد يُطلب الى صغار التلاميذ مثلاً أن يكتبوا في **الدور المادية**، ومعنى
هذا أن عليهم أن يعرفوا بطريقة ما ما هو الإذن المالى، وكيف يستعمل،
مع أى معلومات أخرى عنه يرونها جديرة بالمعرفة وبالذكر . أما الفصول
العليا فتوضع لها مواضيع أعقد من هذه . **فمثلاً مجلس الوزراء** هو
في الواقع تمرين في التاريخ، و**قناة بناما** تمرين في الجغرافيا، و**مغفلو شكبير**
تمرين في الأدب و **تلقيع النباتات** تمرين في النبات .

في هذه الأمثلة كلها ليس هناك في الأمر سر . كل شئ واضح لا التواء فيه
فإنك تعرف بالضبط أين تذهب لتحصل على المعلومات التي تحتاجها . قد
حدد لك طول المقالة وكل الذي عليك هو أن تأخذ في طحن المقدار اللازم
لها . وليس لشخصيتك أثر كبير في مثل هذه المواضيع، لكن أثرها لا يمكن قط
إطراحه . فأنت في موضوع "مغفلو شكبير" مثلاً لا تستطيع أن تتجنب إبداء
آرائك الخاصة ولو كانت جميع النقط الأساسية التي عليها الجمهور موجودة
ميسورة في كتابك المدرسي . لكن مجال شخصيتك في المواضيع الأخرى المذكورة
أنفا أضيق من هذا . في **مجلس الوزراء** و**القناة** منفذ صغير لآرائك
السياسية ، لكن **تلقيع النباتات** مطفىء من حرارة الرأي الشخصي . وما
المقالات التي 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 في الجامعات الأمريكية قد بدءوا يتكلمون عن التقارير حين نتكلم نحن عن المقالات . والمفروض دائماً في هذه التقارير أنها تستلزم قدراً من قراءة خاصة يقوم المقال على نتائجها فيما يقوم، بل التقرير في بعض الأحوال يكون بالفعل في شكل ملخص لما قد قرأ الطالب .

وواضح أن هناك مواضيع تصلح لأن تعالج بأى الطريقتين، طريقة الرأى أو طريقة التقرير . هب مثلاً 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 نتذكر من الأحلام الماثورة وآراءك فيما لها كلها من قيمة . قد تذكر يوسف، وسيدىو، وكل من نتذكره غيرهما، ومع ذلك لا يكرن مقالك إلا صورة من رد فعل الموضوع في نفسك . ولك من ناحية أخرى أن تقوم ببحث أولى في الموضوع، فتقف على ما كتب العلماء فيه، وتقتبس ممن تعتمد عليه منهم، وتنتهى الى قرار عام عن طبيعة الأحلام ومعناها . فالنوع الأول يصح أن يُمثّل له بمقال روبرت لوى استيفنسن في الأحلام . وليس هناك في النوع الثانى مثال قصير لأن الناس لا ينشرون لأنفسهم مقالات من نوع التقرير، إذ هى ليست لإتمارين قيمتها في المران الذى تحدّثه، لا فى العمل الذى تنتجه .

ونوع ثالث من المقالات يجمع الى حد ما بين عناصر الاثنين الأولين يمكن أن يسمى بالنوع الكلامى^(١) أو الجدلى، وهو عبارة عن بحث مسألة لها

جوابان متعارضان . ومن مواضيع هذا النوع المعروفة : هل كان لاستيلاء الانجليز على الهند ما يبرره ؟ هل ينبغي أن يكون للنساء حق الانتخاب ؟ هل المرنج مسكون ؟ وقد لا يوضع الموضوع على شكل سؤال لكن السؤال مندرج فيه رغم ذلك . فلو كان الموضوع هو ” أخلاق كرمويل ” أو ” أعمال ابراهيم لنكون السياسية ” فإننا نعرف أن هناك معارضة ضمنية مهما كانت الوجهة التي نتخذها . والعنصر الشخصي له نصيب وافر في جميع المواضيع الكلامية لكن عنصر البحث لا يمكن إسقاطه ، إذ يجب علينا مهما تكن الوجهة التي نتخذها أن نجعل حججا تؤيدها وتدحض ما يخالفها . ومن طريف ما يلاحظ أن الطلبة ينقسمون بطبيعتهم الى فريقين حسب غلبة عنصر البحث أو عنصر الرأي فيهم . والجمهرة العظمى يسيطر عليها عنصر الرأي الشخصي : يشيع فيهم أن ينظر الطالب الى الموضوع دقائق معدودة ويقرر رأي الحائنين ينحاز اليه ، ثم بشرع 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 حقاً 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 ويزنها كلها باعتناء حتى إذا استنفد الطالب كل ما في جميع مصادر الاستشهاد من شواهد وازن بين الوقائع كلها ثم قرر الى أى الجانبين ينحاز . وينبغي أن يُعتبر الوصول الى قرار في الموضوع أمراً يتطلبه الكرامة والشرف . هذه نقطة ليس توكيدها بذى أهمية إلا لطائفة قليلة من الطلبة ، فإن الأكثرية فينا تنزع بها نوازعها الى الوصول في 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 نزوعاً لا يكادون معه يصلون أبداً الى قرار في أى مسألة جدلية . وليس على أحد جناح أن يظل طول حياته معلّقاً رأيه في مسألة كلامية بحثة مثل هل كان هملت عاقلاً أو مجنوناً ، لكن هناك أمور مثل حق النساء في الانتخاب لا بد لنا فيها من أن نقر على رأى نكون به مع أحد الجانبين ، لأننا سيكون لنا فيها أثر فعلي على وجه ما . ولكي نستطيع أن نقر على قرار حاسم في الأحوال التي لا بد فيها من الوصول الى قرار ، يحسن بنا منذ البدء أن نتعود في جميع المباحثات أن نصل الى قرار ايجابي واضح .

ويجب ألا يخذلك عن هذا اعتذار بصدق الرغبة في أن ترى جايي المسألة كليهما . إن من حَقك أن ترى كل ما يرى هنالك ، لكن لاحق لك في أن تجلس لتأمل 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 لذلك . ونصيحتنا لك هنا أن تطبق عملياً قانون الوسط الممتنع .
 ضع نفسك في موقف محلف من المحلفين . إن المحلف عليه أن يقول في السجين
 أهو مذنّب أم غير مذنّب ، وهو واحد من غير ريب منفذا ينفذ منه إن أسعده
 البخت وكان إيقوسياً في 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 مذنّب وإما غير مذنّب ، لكنهم لا يعرفون
 أيهما . وهم في بعض الأحوال يعرفون بالفعل أن التهمة لم تثبت على المتهم
 ثبوتاً مرضياً ، فهم لذلك ينفعونه بالشك ، ويدرأون عنه العقوبة بالشبهة .
 والأخذ بحيلة الإيقوس هذه من أحسن الخطط لك كلما وجدت الأمر يمس
 مصلحة أحد من الناس ، أما إذا كان الأمر أمر حكم عقلي فليكن لديك من
 الشجاعة ما تصدر به الحكم على هذا أو على ذاك . ومن أحسن ما يشدّ أزرك
 ويبعث القوة فيك أن تجد نفسك مضطراً إلى أن تجمع الرأي على شيء . إن الحجج
 تكتسب حدة ووقفاً إذا بلغت مقاماً يتوقع منها فيه أن تؤدي إلى رأي حاسم . فادمت
 بصدد امر لا يتعلق بمال غيرك ، أو حقه ، أو شعوره ، فإن الواجب يقضي عليك
 أن تقدم على قليل من المخاطرة في سبيل الوصول إلى قرار . قد تكون من غير شك
 على خطأ في قرارك ، لكن قراراً خطأ تصل إليه مخلصاً بعد الاحتياط في البحث
 خير من التذبذب والتعثر بين رأيين . إذن فاختم مقالك الجدلّى بملخص وقرار .
 وليس هناك بأس في أن تحتفظ برأيك فيما يتعلق بما يكشف عنه المستقبل
 من دليل ، لكن ينبغي في آخر مقالك أن تدلى في جرأة بما تعتقد . على أن الطريقة

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

على أن البحث ينبغي أن يُقدم على أكثر قليلا من هذا . ينبغي أن يتجاوز جمع الاحصاءات الى رفع الغطاء عما تحت الاحصاءات من معنى . هب مثلا ان قد طلبت منك مقالة في تأييد المدرسة في نواحي الرجال . إنك من غير شك تستطيع أن تُجمع في الموضوع على رأى ، وأن تؤيد رأيك ببعض أمثلة يتفق أن تكون متذكراها ، لكن الموضوع يتيح لك فرصة فائقة للقيام ببحث صغير . فستنظر أولا في جميع ما يتفق لك امتلاكه من الكتب التي تبحث في تراجم الرجال ، لا على أن تقرأها مرة أخرى ولكن على أن تلقي نظرة على المقدمة في كل ترجمة لترى ماذا تقول في شأن المدرسة . فاذا ما ألمت بذلك ذهبت الى أى دار للكتب لتيسر لك فرجعت الى كتب أخرى كثيرة

بنفس هذه الطريقة العجلى ، وهذا على الراجح كل ما تستطيع 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 لتوقع ، وهذا ينبغى أن يحملك على الحذر من أن تغلوفى توكيد تأثير المدرسة ، لأن انعدام الأدلة قد يشير فى نفسه إلى حقيقة كانت غائبة عنك .

لكن إذا كان لديك زمن وأردت أن تقوم ببحث حقيقى 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 الامة** يبلغ اثنين وعشرين مجلدا ويحوى أكثر من ثلاثين ألف ترجمة ، فإذا اقتسمت وإخوانك المجلدات استطعتم أن ترتبوا الأمر بينكم بحيث يكون كل منكم مسئولاً عن مجلد واحد . وكل ما تحتاجون اليه هو أن تمتحنوا أول كل ترجمة وتُحصوا جميع الحالات التى تجدون فيها ذكرا للمدرسة ، مُلقين بالا الى نوع ما تجدون 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 سئ . مثل هذا البحث لما يقيم به من

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

الناس أحد ، وإذن فأمامك مجال لبحث تعاوني تجيل فيه يدك قد يفضي الى نتائج نافعة .

وهناك في الوقت الحاضر نزوع الى التغالى في إكبار البحث للبحث .
 إن من الممكن بكثير من الصبر أن تكشف بالضبط عن عدد مرات ورود حرف e في هملت . هذا بحث ، وهو أيضا مضيعة للوقت . إنه لا مبرر له حتى ولا كتمرين ، إذ من الممكن اكتساب نفس الممران عن طريق بحث إن اتفق ولم يكشف عن شيء جديد فإنه على الأقل يؤيد ما هو معروف ، ويجعل الباحث يدرك بوضوح ما كان يعرفه من قبل في 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 *الديوباجميتيكا* ، 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 التي من هذا النوع كثيرا ما يستغربها أصحابها ، لأنها تكاد دائما توحي من الحقيقة بما لم يكن يتوقعه قبلها أحد .

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

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

الفصل العاشر

الامتحانات

في الفصل الأول من الكتاب الثاني من رواية "صديق الطرفين" ليدكرت تجد الوصف الآتي لمعلم مدرسة اسمه برادلي هذستون^(١) :

"كان عقله منذ صُبح طفولته مخزناً كمخزن البضائع . وكان تنظيم مخزنه هذا بحيث يكون دائماً مستعداً لسد حاجة تجار التفاريق^(٢) — تاريخ هنا ، وجغرافيا هناك ، وفلك الى اليمين ، واقتصاد سياسي الى الشمال ، وتاريخ طبيعي وعلوم طبيعية وموسيقى ورياضيات أولية وما شا كل ذلك كل في مكانه المهيأ له — هذا التنظيم كان قد أورثه همّاً أرهق طلعته . وكان ما تعودده من أن يكون سائلاً مسؤولاً قد أكسبه هيئة من الشك وسوء الظن خير ما يمكن في وصفها أنها كانت هيئة جاثم متربص . وكان وجهه يعلوه نوع من الوجوم لا يفارقه : كان وجه رجل بطلء الذهن أو ضعيف الانتباه بطبعه ، قد كد وشق كي يحصل ما حصل ، فلما حصله كان عليه الآن أن يحتفظ به . كان

(١) ليدكرت في رواياته طريقة في تسمية الأشخاص بما يدل على طبيعتهم ومن هذا تسمية هذا

المعلم (Headstone) . (٢) تجار "القطاعي" .

دائماً بادی القلق مخافة أن يفقد شيئاً من مخزنه العقلي ، فهو دائم الجرد له ليطمئن عليه “ .

هذا وصف تهكى للحال التي يكون عليها العقل اذا أسرف في الاهتمام بالامتحانات ، لكن لا ينبغي أن يصرفنا تهكم دكتور الى أن نظن أن الامتحانات سيئة بالضرورة . إن من الغلط لا شك أن نذهب مذهب من لا يرى في العقل إلا مخزناً ، ولا في المعرفة إلا بضاعة ، سواء أكانا لتاجر تفارق أم لتاجر جملة . لكن من أصالة الرأي أن نجرد محتويات عقولنا من حين الى حين ، لا لنذكر النقص فحسب ، ولكن لنستوثق من أن الموجود منظم خير تنظيم . لقد رأينا أن أحسن طريقة لتذكر الأمور هو أن نطل نقلبها في العقل من وجه لوجه مستعرضين إياها على مراتبها من الارتباط فيما بينها . ومن الواضح أن هذا نوع من أنواع الامتحان نقوم به ، وهو في الحقيقة جزء مهم جداً 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 نزرع كثيراً إلى اعتبار الامتحانات اختبارات لا أكثر ، وليس هناك شك في أن هذه هي الوظيفة التي تلقى توكيدا في الغالب من كل من لهم بالامتحانات اتصال . لكن ليس لنا أن نفعل عن أن الامتحانات لها أيضا وظيفة في التربية ، وأنها جزء أساسي من تربيتنا يعيننا كثيرا في دراساتنا إذا أحسن استعماله . وإذا كنت ممن قيص لهم أن تقدموا قط لامتحان ذي بال يحتاج الى تحضير كبير فلا بد

أن تكون قد جربت شيئا كالاتى : يقوم بك قبل الامتحان بثلاثة أسابيع شعور غريب أنك قد بدأت تعرف حقاً 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 نزلت مضطرا الى تنظيم معرفتك تنظيما يشعرك بتمكن لم تكن الجزئيات المجردة لتشعرك به . والتحضير للإجابة على أسئلة يضعها غيرنا هو نفسه نوع من الامتحان نمتحنه أنفسنا . وميزة وضع غيرنا الأسئلة أنه يضطرننا 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 النواحي 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 وبذل الوسع فى تقدير الأهمية النسبية للحقائق غير ناظرين قط الى هوانا وما يترع بنا اليه .

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

هى هل يقدر الطالب على إبراز ما قد تعلم . هذا هو النوع الأدنى من الامتحانات ، لا يرتفع مستواه عن مستوى الاختران الآلى والجرد العقلى المنسوب الى برادلى هdston . لكن هناك أسئلة أخرى توضع بقصد حمل التلميذ على تطبيق ما يعرف ، فإن الطالب قد يعرف كل الوقائع اللازمة لحل مسألة ما ويعجز مع ذلك عن حلها ؛ أما اذا هو استطاع حل المسألة فقد أثبت أنه يعرف الوقائع التى يتوقف عليها الحل . فكأن أسئلة الامتحانات ينبغي 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 ينبغي إذن فى كل امتحان أن يكون من بين الأسئلة عدد معين يُنظر فيه الى الذين أخلصوا فى تحصيل معرفة لا يحسنون تطبيقها . وجمتهم فى ذلك أن الامتحان يصح أن يختبر به اجتهاد الطالب كما تختبر به قدرته . ولسائل أن يتساءل ، وله العذر ، عما اذا كان هناك فائدة فى تحصيل معرفة نعتف بالعجز عن استخدامها ، لكن هذه مسألة يقع عبء حلها على المسئولين عن وضع الامتحانات ، أما همنا فى هذا الكتاب فنصرف 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 تتظر فى كيف تستطيع اذا واجهك امتحان أن تحضره أحسن تحضير .

(١) وأول ما ينبغي عليك في ذلك أن تعرف بالضبط أكثر ما يمكن أن تعرفه عن طبيعة الامتحان الذي ستواجهه . إن ازدراءك الامتحانات وقصرك التفاتك على دراساتك شيء لطيف اذا نظرت اليه من ناحية واحدة . إننا اذا اتبعنا أحسن الطرق في تحضير مختلف المواد كان لنا الحق في أن نتوقع أن ينجح الامتحان متفقا مع تحضيرنا له ، وفي أن نشكو إذا جاءت نتائج الامتحان بعد ذلك على غير ما نشتئى . كل هذا يكون حقا وعدلا لوجاءت الامتحانات وفق المثل الأعلى لها . لكن الأمر ليس كذلك لسوء الحظ وإذن فمن مصلحتك إن كان يهملك أن تمر في امتحان ما أن تتعرف ظروفه بالوسائل الناجعة . إن التحضير لامتحان غير موضوع على أحسن الأسس قد يتعارض بعض الشيء مع طريقتك في التحضير وقد يلجئك الى أن تحيد قليلا عن مثلك الأعلى ، لكن القاعدة هي 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 مروراً وسطاً أمكنك في 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 كان الامتحان لم تحتج قبله إلا الى صقل قليل تصقل به ما عندك . أما امتحانات المسابقة التى لا بد لك فيها من أن تعتصر من المتحدين كل درجة ممكنة فستضطر على الرجوع الى التحضير

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

ووضع الامتحان هكذا في المكان الأول هو في ذاته أمر ردي من أساسه .
 إن الامتحان ينبغي أن يكون وسيلة لا غاية ، فإذا غلب امتحان آخر السنة على جميع عمل السنة ، وتكيف به العمل العادي في مدرسة ، كان في الأمر خلل وكانوا يحاولون وضع السقف قبل الجدار . فالمبدأ من وجهة التربية مبدأ غير سليم . أما في حال امتحان مسابقة يتوقف على نتيجته نيل مجانية أو وظيفة إدارية أو غير إدارية فالأمر فيه ليس أمر تربية . طلقا ولكن أمر اقتصاد .
 على أن امتحان المرور العادي الذي يكون في آخر العام في 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 في آخره أن يدخلوا الامتحان المتوسط للجامعة لندن ثم هم لم يحثوا قط عما يتطلبه ذلك الامتحان في مختلف المواد . ولم يكن هذا منهم ناشئا عن إكبار من شأن دراسة قد أحسن توجيهها ولا عن احتقار 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 في غير حاجة الى شيء . وأول ما كان ينبغي على هؤلاء عمله أن يحصلوا على نسخة من المنهج في كل مادة من المواد المطلوبة منهم ويعرفوا منه المضمار الذي كان عليهم قطعه في دراساتهم أثناء العام .

(٢) إن عليك في جميع الأحوال التي يمكنك فيها الحصول على منهج للعمل مطبوع أن تقارن بينه وبين الكتب التي تدرسها . فإذا كان في المنهج شيء ليس في فهرس كتابك ولا في دليله وجب عليك أن تجعل تدارك النقص من همك . وهذا ضروري في حال المصطلحات الفنية على الأخص . وسيكفيك على الأرجح إذا كنت في فصل تدرس له تلك المادة أن تأخذ مذكرة بأي شيء مثل هذا يكون قد سقط من كتابك ، وتجعل هذه المذكرة يعين منك أثناء العام الدراسي حتى إذا لم ترد المعلومات الناقصة في مذكرات محاضراتك كان عليك أن تخاطب معلمك في أمرها قبل الامتحان بزمان معقول .

(٣) وهناك امتحانات كإمتحانات المجانية على الأخص وبعض الامتحانات العليا للسلك الإداري ليس لها منهج مطبوع وإنما يجد الطالب نفسه أمام عبارة مقتضبة تخبره أنه سيمتحن مثلاً في الإنجليزية واليونانية واللاتينية والرياضة والطبيعة . في 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 تكون رأياً نافعا في طبيعة الامتحان ومداه . لكن استخدام الأسئلة القديمة يحيط به كثير من سوء الظن لعل له ما يبرره . والاعتراض الذي يعترض به عادة على استخدامها هو أن الذين يسلكون هذه الطريقة يتكون الامتحان في الواقع تحكيميا كبيرا في أمر التربية . لكن هنا أيضا ترد نفس الاعتبارات التي وردت لما نظرنا في 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 حينما 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 .

إذا 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 الإجابة 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 بحملة كأنك فى الامتحان . ومعنى هذا أنه يجب أن تفرد للإجابة ثلاث ساعات أو غيرها حسب الزمن المحدد تجلس فيها وتجيب على الورقة كأن الممتحن معك فى الغرفة ، فإن فعلت تعلمت كثيرا عن هذا الطريق . ولا يكاد يكون هناك شك فى أن أول ما سينكشف لك من ذلك هو أن

ما كنت تظن أنك تستطيع « خبطه » بسهولة فيه من صعوبة المراس أكثر كثيرا مما كنت تتوقع . ثم ستجد على الراجح أنك قد أخطأت حساب الوقت بحيث تجد نفسك في آخره مضطرا الى الاستعجال في أمور تعرف أنت أنها مهمة . وحقيقة الأمر هي أن الامتحانات وإن كان مفروضا أنها تختبر فطنة الطالب لا تختبر في الواقع إلا قدرته على الكتابة في الامتحان . إن الكتابة في الامتحان صنعة كغيرها ، ولا بد من تعلمها . فالخبر بالإجابة في الامتحانات يستطيع أن يظفر من حسن تقدير المتحنيين بما لا يمكن أن يظفر به آخر يعرف عن الموضوع مثل ما يعرفه منافسه ولكن لا خبرة له بالامتحانات . والنقطة التي يهملك أن تتذكرها هي أنه إذا استوى طالبان في الخبرة بالإجابة على الامتحانات فأقربهما الى الفوز من كانت الأسئلة التي 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 في نفس الظروف التي ستسود في الامتحان الحقيقي .

(٤) هناك نصيحة تلقى أحيانا الى الطالب أن يدرس شخصية المتحنيين وهي أقرب الى الاعتراض من نصيحة الاستعانة بالأسئلة القديمة . ويجب أن يلاحظ أن الاعتراض هنا أت من الناحية الخلفية ، إذ ليس هناك شك في فائدة وقوفك على خصائص ممتحن سيضع الامتحان ويصحح أوراقه . والمسألة هي : هل يحق للطالب أن يبحث عن مثل هذا حتى إذا عرفه استغله ؟ ولعل أوسط حل لهذه المسألة أن يعتبر مباحاً استغلال أى شيء عن الممتحن

قد نشر للجمهور، ونظرة تلقيها على الرليل المهرى أو الرليل الانجلىرى
قد تكشف لك عن ملحوظة أو اثنتين منشورتين للناس أجمعين . فإذا كان
المتحن قد أخرج كتباً في موضوع الامتحان فليس من شك في أنه لأجناح
عليك أن تنظر فيها وتعمل بكل ما يستوحيه ذكائك منها .

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

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

(١) نعال الى الامتحان بحجم ورماع مستريحين هو السراية :

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

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

(ح) اقرأ ورقة أسئلتك كلها ولاهظ ما اذا كانت مطبوعة

منه المجانيين : إن قليلا من الطلبة من يقرأ أوراق الأسئلة بشيء يشبه ما تستحقه تلك الأوراق من عناية . وكثيرا ما يحدث لهؤلاء أن يغادروا الامتحان مغتربين 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 الحمقى من الطلاب فيبدأون التوفير من الناحية الغلط . ليتدبر هؤلاء ما قاله أحد كبار الجراحين لمساعد له كان يتعامل خوف فوات الوقت : ”إن الجراح فى الحالات التى من هذا النوع ليس لديه وقت للاستعجال“ .

ويتصل بهذه القاعدة مسألة ما إذا كان خيرا للطلاب 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 تفت 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 للطلاب العادى من صحائف الأسئلة فى الامتحان ، فإن من التشبه بالنعام فى ملاقة 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 السوى 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 كي يزول ، إذ قل أن يكون فى أوراق الأسئلة ورقة لا يكون فيها متكا حتى لغير الأكفاء من الطلاب . والسبب النهائى فى وجوب قراءة الطالب جميع الأسئلة قبل أن يخط فى ورقة بقلم أنه إذا لم يفعل كان من المستحيل عليه العمل بقاعدتنا التالية .

(٥) ضع خطة عامة للزمه الذى تستطيع أن تخصصه لكل

من الأسئلة التى تبرز الاجابة عليها . لكن يجب ألا تتبع فى هذا قاعدة عمياء . إن ثمانية أسئلة فى ورقة زمنها ساعتان تعطيك بالراحة ربع ساعة لكل سؤال غير تاركة وقتا للمراجعة ، لكن من حسن رأى 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 الماثورة فى حين أن سؤالا آخر يقنع بسرده أسماء اثنى عشر مؤلفا فقد دخل فى الأمر عامل جديد . على أنه لا ينبغي حتى بعد توزيع الوقت بين الأسئلة توزيعا تقريبا سريعا أن نتقيد أكثر من اللازم بذلك التوزيع ، فقد يتبين عند ممارسة سؤال معين 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 وتبين

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

على أنك إذا وجدت أن الرجوع الى نتم 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 في الوقت الواحد لشيء واحد نتقنه هو القاعدة الصحيحة للحياة ، والطريق الفرد الى النجاح . ولست أريد أن أنكر صحة هذا على وجه الإجمال ، لكنه لا ينفع في الامتحانات . فإننا إذا تركنا الناحية الخلقية جانبا واقتصروا على النظر في خير الطرق لأن نبز من الممتحن أكبر ما يمكن من الدرجات وجدنا أن نصفى جوايين خير في الامتحان من جواب واحد تام . إن هناك شيئا من الحكمة في ابتياع المرأة الارلندية رطلها الشاى على أوقيات لأنها تحصل على "طبة الميزان" في كل مرة .

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

يكون في العادة أكبر مما يناله الطالب لو أنه أنفق نفس الزمن في تجويد جواب متوسط وتحويله الى جواب ممتاز، فإن كل طالب لا بد أن يكون قد لاحظ أن الابتداء في جواب يكون في العادة أسهل كثيرا من الانتهاء . إنك تذكّر 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 في دقائق بل في ثوان قليلة، لكن إذا كان لا بد من تفريغ كل مافي الوعاء قبل أن تحصل على الأجر كاملا كان الأرجح فيما يظهر أن الزمن الإضافي 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 تقدم أن هذه الاعتبارات إنما تنطبق في صميمها على الامتحانات العامة التي تتولاها هيئات خارجية، أما امتحانات الفصل والامتحانات التي يقصد بها اختبار المقدرة أكثر من اختبار مجرد المعرفة فإن لها معايير أخرى، فقد يكون الجواب الواحد الفائق معادلا عند الممتحن أى عدد من أنصاف أجوبة متوسطة الصحة . وإذن فعليك أن تحسب حساب نوع الامتحان الذي أنت فيه وتقرر قبل البدء في الإجابة أى الأمرين أنت معول عليه : أعلى طلاء رقيق من المعرفة تنشره، أم على الجهد تحصره في ما تجيده حقا، ضاربا صفحا عما عداه .

هـ - إذا طار في الاستدّ تخيير فاضتر منها تلك التي تشق تماما
 منه أنك تعرف جوابها

هذه قاعدة أخرى يجد الطلبة من الصعب جدا اتباعها ، بل في استطاعتك أن تهمني في وضعها بالتناقض . في استطاعتك أن تقول إنها لا تتفق وما ورد في ، فإنني الآن أقول إن سؤالاً محكم الجواب أجدي على الإنسان من سؤال لم يحكم جوابه . لكن الحاليتين غير متناظرتين ، فقد تكون لاحظت فيما جربت أنك حين تكون في شك من سؤال لا تلبث أن تتبين في الكثير الغالب أنك تجهل ما كنت منه في شك ، والجواب الذي تكون في شك منه يحتوي في العادة أموراً تود لو أنك لم تقلها ، وهذه وأمثالها هي بالضبط التي تخفض النسبة المئوية للدرجات . إن هناك أغلاطاً لا يقف أثرها عند عدم نيل الدرجات بل يتعداه إلى استقطاع درجات يكون الطالب قد نالها في مواطن أخرى عن جدارة واستحقاق . إن الممتحن إذا رأى جواباً نصفه صواب ونصفه هراء يميل إلى أن يقول في نفسه "إن الغبي الذي يقع في بعض جوابه في مثل هذه الأغلاط يغلب ألا يكون فاهماً ما اتفق له من الصواب" . لذلك ينجلي الأمر في الغالب عن أن الجواب الذي نصفه خطأ ونصفه صواب لا ينال خمسين ولكن خمسا وعشرين في المائة فقط من الدرجة . وقد لا يكون هذا متفقاً تماماً والعدل ، لكننا هنا لسنا بصدد الكلام عن العدل ولكن عن كيف نكسب الدرجات . وخير طرق كسب الدرجات أن نختار الأسئلة التي نكون واثقين من جوابها .

ثم إن من المجدى عليك أن تتأمل هذه النقطة : إنك كلما صعب عليك السؤال ازدادت 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 .

(١١)

(د) انه لكل سؤال نكتة مقصودة • هذه النكتة يجب أن

تكشفها قبل أن يكون هناك فائز فى محاولتك أى اجابة •

لا شك أن الأسئلة كثيرا ما توضع 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 محتيلا معينين فإن عليك أن تختار أحدهما وتجب عليه كأنما هو المعنى الوحيد المقصود ، لكن عليك أن تنبه إلى الصعوبة التى لقيتها ، وإلى أنك قد افترضت أن المعنى الذى اخترته هو المعنى

الصحيح . ومما ينفعك تذكره أن الممتحن يميل الى التساهل اذا كان قد أبهم الأمر على الطالب ، وإذن فلا داعى لأن تتردد فى اختيار رأى 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 يسترخوا ما يجهلونه عن نقطة بإطناهم فى ذكر ما يعلمونه عن نقطة أخرى . هذه خطة يمكنك أن تعد من البديهيّات أنها لا تغنى شيئا . حتى الممتحنون عندهم من الفطنة ما يجعلهم يصرون 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 الإهمال فى قراءة الأسئلة . ومن أكبر أسباب الخطأ فى فهم الأسئلة توقع ورود أسئلة مخصوصة فى الامتحان . فالطالب الذى غنى عناية كبرى بتحضير موضوع حرب وراثّة العرش الاسباني تحضيراً مفصلاً يرى على الورقة السؤال الذى توقعه ويطفق يوجب عليه بلهفة وإطنا حتى إذا انقضى الأمر اكتشف أن مدار السؤال إنما كان وراثّة 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 .

(ن) تجنب "الرجم بالغيب" في الامتحانات . لقد سبق أن

نظرنا في مكان التخمين من الدراسة، والمبادئ التي اتفقنا عليها إذ ذاك تمكنا من الوصول الى رأى واضح فيما يتعلق بمحاولة الإجابة على سؤال بما يشبه أن يكون رجما بالغيب . إن احتمال إصابة الهدف في هذه الحالة هو من القلة بحيث يمكن إهماله ، في حين أن النتيجة ستكون على الأرجح من السخف والبعث عن المعقول بحيث يغلب أن تحط من قيمة بقية الورقة . لكن إذا كان نص السؤال يثير في 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 تحدد في غير تعسف أنه في روسيا وتجيب طبق ذلك . والمثل الآتى نموذج من "الرجم" المقبول . سئل الطالب أن يفسر معنى Landskip كما وردت في ملتون وأن يبين اشتقاقها فأجاب :

" يظهر أن هذه صيغة أخرى لما نسميه الآن landslip وفيه تبدأ الأرض تنزلق الى سفح التل لانزلاق الطبقة التي تحتها ، فإذا كان انزلاقها سريعا جدا 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 هي landshape وإن كان آخرون

يقولون إنها في الحقيقة صيغة أخرى لكلمة landschap التي معناها landship والتي يمكن مقارنتها بالكلمة الألمانية landschaft .

وغنى عن الذكر بالطبع أنه لا ينبغي لك قط أن ترجم عن شيء لا تعرفه إذا كان هناك مندوحة عنه إلى أشياء تعرفها ؛ فإذا أنت رميت رميتك فلا تنس أن تشير إلى الأمور التي أدت إليها . ولعل الإغراء بالرجم يبلغ أقصاه في ورقة الترجمة ، ومع ذلك فهناك للطلاب الفطن الذي أوتى حظا من الذوق في اللغة فرصة معقولة للنجاح ، فإن السياق كثيرا ما يكون من قوة الدلالة بحيث لا يكون هناك مشقة في الوقوع على الكلمة المطلوبة . وليس من الضروري في 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 في الواقع دعوة لك أن تستعمل كل ما لديك من معرفة لتستنبط معنى يخفيه عنك جهلك بكلمات معينة . أما إذا كانت القطعة مأخوذة من كتاب مفروض أننا حضرناه فإن الترخيص بالرجم يزول عندئذ ، وعلينا إذا نحن رجمنا أن نعلن ذلك ونتحمل العاقبة .

(ح) استوتو، منه انتفاعك أكبر ما يمكنكم بأي معلومات تمرك

بها ورقة الاستمر نفسها : حتى في أمر تافه مثل الهجاء يستطيع الانسان غالبا أن يجد عوناً في الأسئلة المطبوعة . والطلبة أحيانا يكشفون من أنفسهم عن إهمال فاضح بخطئهم في تهجى كلمة واردة بالفعل في السؤال المطروح . لكن هناك طرقاً أخرى للاستعانة ببعض الورقة على بعض ، فقد يسأل

المتحنون مثلاً عن أمثلة توضح أموراً معينة فلا يكون على الطالب إلا أن يرجع إلى بعض الأسئلة الأخرى كي يجد كل ما يحتاج إليه من ذلك . قد تحتوى ورقة الانجليزية مثلاً على سؤال يطلب توضيح مجازات مختلفة بأمثلة ، وعلى سؤال آخر يذكر مقتبسات عدة ويطلب تعيين قائل كل منها . فإذا لم يستطع الطالب الذكي أن يجد في تلك المقتبسات الأمثلة التي يحتاجها كان ذلك من الغرابة بمكان . والمتحّن الماهر حقاً يستوثق من أن الأسئلة التي وضعها لن تكون ألعبوبة هكذا في أيدي الطلاب ، لكن المتحّنين الماهرين من الناحية الأخرى ليسوا أكثر من المطلوب .

(ط) أعر قراءة كل سؤال عقب فراغك منه : لكن اذا بقي لديك زمن بعد الانتهاء من الورقة كلها فستجد أن خير ما تنفقه فيه أن تعيد قراءة جميع أجوبتك . وستندهش أحياناً 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 موجودة كل منها حيث ينبغى أن يكون . هذه الملاحظة الأخيرة لم تذكر إلا احتياطاً وإلا فإن كل طالب خبير يعلم أن أول ما عليه أن يعمل في كراسة إجابته أن يكتب اسمه والبيانات الأخرى كلا في 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 ما سنبدأ 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 ما يتعلق منها بالانجليزية والفرنسية . فهناك قواميس عربية انجليزية أو عربية فرنسية ، كما أن هناك قواميس انجليزية عربية أو فرنسية عربية . فالقواميس العربية الانجليزية أوسعها وأوثقها ^(١) قاموس Lane : (Arabic-English Lexicon) وإن لم يبلغ إلا حرف

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

القاف . أخذ مادته العربية عن تاج العروس ولسان العرب ثم لم يخلطها بالعامية كما فعل قاموس الفرائد العربية و القاموسى العصرى وإن كانا قد ميزا العامى 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 آدمز للطلاب 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 آدمز 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 بدجر وقاموس سعادة فى الانجليزية ، وقاموس جزلين^(١) فى الفرنسية . وبين هذين المجمعين 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 ، ميزا 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 أجنبية .

بعلامات كما في بدجر، فإن بدجرا اكتفى بأن ينبه إلى أنه يبدأ في العادة بالعربي من الألفاظ والتعابير ويتبع ذلك بالعامي، تاركا للقارئ تمييز هذا من ذاك . وهذا يجعل استعمال الطالب برهبر غير مأمون ، ويجعل من الحتم عليك قبل استعمال مثل القاموس العصري أن تعرف علاماته المميزة بين العربي والعامي . على أن هذه القواميس في كثير من الأحوال لا تأتي للفظ الأجنبي بلفظ عربي يكافئه ، بل يأتي القاموس منها بأقرب لفظ يستطيعه كأن يترجم ^(١) (cock - fight) بمصارعة الديوك بدلا من مناقرة الديكة؛ أو يترجم اللفظ بجملة كأن يقول عن (fire - drilling) إنه "توليد النار باحتكاك قطعتي حطب". وقد يترجم أحدها اللفظة بأخرى عامية والمكافئ العربي منه قريب، كأن يترجم ^(٢) (terrified) وهرايه - موهور بدلا من مرعوب ، وإن كان لموهور معنى عربي آخر هو أصل المعنى العامي . وقد يظن أحدها اللفظ عاميا فيعلمه بعلامة العامية وهو عربي كما ترجم أحدها ^(٢) (plnmb - line) "مطمّر -- خيط البناء" واضعا على مطمر علامة العامية مع أنها عربية، وإن كان أشهر منها مطمار وهو خيط البناء كما في المخصص والمحيط . وبالجملة فهذه القواميس ينبغي الاحتياط في استعمالها مصدرا للمطافئ العربية، والاحتياط يكون باعادة الكشف عن اللفظ أو التعبير في قاموس من القواميس العربية المعتمدة وإلا فإن أكبر فائدتها في الغالب شرح المعنى ، على تيسر استخراج المعنى من القواميس الأفرنجية الصرفة لغير المبتدئ من التلاميذ .

لكن أهم من هذه القواميس القواميس العربية التي هي للطالب المرجع

الأول والآخري أمر اللغة . هذه القواميس كثيرة وإن كان المتداول منها غير كثير إما لأن بعضها مخطوط لم يجد من يطبعه مثل **مجمع البحريه** ^(١) للصاغاني و **مختصر القاموس المحيط** لابن الهيقي ، وإما لأن البعض لم يعرف للناس تعريفا كافيا أو لم يلق منهم تقديرا كافيا مثل **المفردات في غريب القرآن** للراغب الأصفهاني ^(٢) و **النهایة في غريب المحريث** لمجد الدين بن الأثير ^(٣) . ولا ينبغي أن يصرفك عن هذين القاموسين تسميتهما بغريب القرآن وغريب الحديث فإن موضوعهما هو جميع ألفاظ القرآن وألفاظ الحديث ، الشائع منها وغير الشائع ؛ كما ينبغي 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 هجائي صرف ، ولأن ثانيهما لا يكاد يُحلى تفسير لفظة من إيراد العبارة التي وردت فيها من كلام الرسول أو كلام الصحابة ، والعبرة كما نبه الأستاذ أدمر ليست في تفسير اللفظ ولكن في تبين استعماله بالأمثلة الفصيحة . أما صاحب "غريب القرآن" فلم يفعل ذلك اتكالا على شيوع حفظ القرآن .

(١) رضى الدين (٥٧٧ — ٦٥٠ هـ) ولد في لاهور بالهند ونشأ بغزنة من بلاد السند وتوفي ببغداد . كان أعلم أهل عصره في اللغة وله فيها عدة 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 اللغوي الكبير : ألف أكثر كتبه وهو مريض بالقرص إملاء على طلبته .

ويلتحق بالقاموسين السابقين قاموسان آخران ترتيبهما هجائي أحدهما مطبوع متداول هو **المصباح المنير** للفيومي والثاني مطبوع غير متداول هو **المغرب في ترتيب المغرب** للطبرزي . ولعلك لا تعرف أن المصباح موضوعه ألفاظ فقه الشافعية، لكن هكذا هو، كما إن المغرب موضوعه ألفاظ فقه الحنفية . ولعلك الآن تقول في نفسك لا حاجة لي بهما لأني لست من المشتغلين بطلب الفقه ؛ لكنك تخطئ إذا ظننت أن موضوع القاموسين تفسير اصطلاحات الفقه ، فإن موضوعهما تفسير الألفاظ اللغوية الواردة في كتب الفقه . فتجد **المغرب** مثلاً يورد لك تحت **دلب** : ” **الرواسب** : المنجنون التي تديرها الدابة ... والناعور ما يديره الماء ” ويورد تحت **دلى** : ” **الراية** جذع طويل يرگب تركيب مداق الأرز، وفي رأسه مغرفة كبيرة يستقي بها ” . أي الذي نسميه الآن بالشادوف . فالقاموسان قاموسا لغة قبل كل شيء ، ولغة شائعة واسعة ، لأن الفقه الاسلامي يتصل بالحياة من جميع نواحيها، فالألفاظ الواردة فيه ألفاظ كانت كلها مستعملة ولا يزال أكرها مستعملا في الحياة .

ولعلك لاحظت في وصف هذه القواميس أنها هجائية أي مرتبة ترتيباً هجائياً على حروف المعجم : الألف فالباء فالتاء وهلم جرا في جميع حروف الكلمة على نسق المعاجم الافرنجية . لكن المعاجم الافرنجية في هذا تابعة غير متبوعة فهي في ذاتها متأخرة النشوء نشأت بعد عهد النهضة أي بعد القرن الخامس عشر،

والترتيب الهجائى جاء بعد ذلك نخطوة فى تاريخ نشوئها حتى إن أول قاموس هجائى انجليزى لم يظهر إلا فى القرن السابع عشر ، ولم يكن قاموسا بالمعنى المعروف إنما كان مجموعة كلمات صعبة دراسية . وإذا نظرنا فى استعمال كلمة قاموس وأطلقناها على مثل هذه المجموعة فإن مولد القواميس الهجائية فى اللغة العربية قديم جدا . لكن استعمال " قاموس " بهذا المعنى فيه تجاوز كبير ولا داعى له فيما نحن بصددده 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 يحدثننا 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 الحافظ المدينى وأنه سلك " طريق الكناين فى الترتيب الذى اشتملا عليه والوضع الذى حوياه من التقفية على حروف المعجم بالترام الحرف الأول والثانى من كل كلمة واتباعهما بالحرف الثالث منها على سياق الحروف " . وأبو سليمان الخطابى عاش فى القرن الرابع الهجرى أو العاشر الميلادى فتاريخ القواميس 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 للأمم أوربا لغات أدبية .

فالعرب هم أسبق الأمم الحديثة قاطبة الى القواميس تأليفا واستعمالا

لترتيب الهجائي فيها ، ومع ذلك فإن أكثر المتأدين يعتقدون أن الترتيب الهجائي شيء ابتدعه الأفرنج واختصت به القواميس الأفرنجية ، واعتقد الطلبة أن الكشف في القواميس العربية صعب فتركوها وتركوه حتى إن أكثرهم تعرض له الكلمة فيؤثر الجهل بها على إن يمد يده الى قاموس . وليس لهذا من داع فإن الكشف في القواميس غير الهجائية الصرفة — وهي التي أدت الى مثل هذا الشعور — ليس من الصعوبة بالدرجة التي يتوهمها الطلاب . وقد قلنا الهجائية الصرفة لأن القواميس العربية كلها هجائية الترتيب وإن تنوع الترتيب فيها . فهناك القواميس التي ترتب الكلمات ترتيبا هجائيا حسب أوائل حروفها كما في القواميس التي ذكرنا لك ، وهناك القواميس التي ترتب الكلمات ترتيبا هجائيا حسب الحرف الأخير منها ، أو حسب لام الكلمات كما يعبر الصرفيون ، ثم ترتب الكلمات تحت كل حرف ترتيبا هجائيا دقيقا حسب أوائل حروفها كالمعتاد . فكان الصعوبة في استعمال هذه القواميس من حيث الترتيب تنحصر في تذكر طلب الكلمة أولا بواسطة حروفها الأخير ، ويسمى في عرف هذه القواميس بابا ، أما طلبها بعد ذلك داخل الباب فيكون بحرفها الأول فالثاني كالعادة . وقد أرادوا تسهيل الكشف على الطالب فسموا الحرف الأول فصلا كما سموا الحرف الأخير بابا ، وبينوا الباب والفصل في أعلى كل صفحة من صفحات هذه القواميس كأن يقولوا ”باب الراء فصل النون“ أو ”باب الراء فصل الهاء“ وكثيرا ما يكتب الفصل على اليمين من أعلى الصفحة والباب على اليسار إشارة الى أن الفصل يراد به الأول وأن الباب 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 بالمرّة وتذكّر أن الباب معناه آخر الكلمة، فإذا وجدته فاطلب الكلمة بحروفها الأولى كالمعتاد .

فليس في الكشف في 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 إلى ما انقلبت عنه من واو أو ياء، قبل البحث عن الكلمة . أى أن المزيد يكشف عنه تحت المجرد، والألف اللينة تحسب واوا أو ياء إن كانت منقلبة عن واو أو ياء كما يدل عليه المصدر أو الجمع، فيكشف عن سكين أو سَكِينَة مثلاً تحت سلمه، وعن رغماً مثلاً في باب الواو فصل الراء . فالكشف في القواميس العربية أياً كان ترتيبها يحتاج إلى شيء من فن الصرف، لكن ما يحتاج إليه من ذلك لا يزيد كثيراً على ما يتلقاه طالب الرابعة الابتدائية، وما يحتاج إليه الكاشف من ذلك، أو من أى علامات أخرى يكون القاموس قد اتخذها، يحده الإنسان على أى حال مفصلاً في مقدمة كل قاموس .

والقواميس غير الهجائية الصرفية، قواميس الباب والفصل، أشهر كثيراً من القواميس الهجائية الصرفية وأوسع . منها **الصحيح** للجوهري مجلدان كبيران، و**القاموس المحيط** للفيروزبادي أربعة أجزاء، و**لسان العرب** لابن منظور عشرون جزءاً، أما **تاج العروس** للزبيدي وهو عشرة أجزاء فلم يكن له إلا أن يتبع ذلك الترتيب لأن مؤلفه أراد به أن يكون شرحاً وثمّة

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

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

التي كان يتكلمها العرب حين جاء الإسلام ، عاشت بالقرآن والحديث أكثر من ثلاثة عشر قرناً على حين اتسع البون وعظم الفرق بين الانجليزية الحاضرة والانجليزية الماضية حتى صار أسهل على الانجيزي في رأى السير جيمز مري أن يتعلم الفرنسية من أن يتعلم الانجليزية السكسونية التي كانت منذ عشرة قرون . وستجد أن الكشف في اللسان أجدى وأسهل عليك من الكشف في الناج لأن الناج كما قلنا ماهو الا شرح واستدراك على القاموس .

وقد كان الكشف في هذه الكتب يكون أسهل لو أن المعاني المختلفة للكلمة الواحدة فصلت من بعضها بفواصل ، وميزت الكلمات المختلفة الواردة تحت المادة الواحدة بعلامة ما : كأن يوضع تحت كل كلمة خط ، أو تطبع بنبط ممتاز أو توضع في أول سطر ، وهذا ما نرجو أن يتداركه من يطبع إحدى تلك الأمهات بعد . أما تغيير الترتيب فيها عند إعادة الطبع الى الهجائي 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 في الشام من رأى غير ذلك أو من جمعت لديه عدة دواع جعلته يحشم نفسه وضع قاموس هجائي جديد أو إعادة ترتيب قاموس قديم . فالمعلم بطرس البستاني أعاد ترتيب قاموس الفيروزبادي وزاد فيه زيادات كثيرة أكثرها من نوع الأمثلة والشواهد حتى بلغ ما أورده مثلاً تحت كلمة حال من الشواهد الشعرية ستة عشر شاهداً بينما القاموس المحيط لم يورد فيها من الشواهد الشعرية شيئاً ، وزاد فيه كما يقول في المقدمة « ما لا بد

منه لكل مطالع من اصطلاحات العلوم والفنون» وسماه لذلك **محيط المحيط** ^(١) وفي فيه بكل ما وددنا لو اتبع في القاموس واللسان من استعمال الفواصل وتمييز الكلمات . ثم اختصره في جزئين بأن حذف منه الشواهد والزيادات وسماه **قطر المحيط**، لكن لا يزال في القطر ما في **المحيط من** ألفاظ نابية لن يستعملها أحد وددنا لو أنه كان حذفها فيما حذف حتى يكون هناك فرق حقيقى بين القطر ومحيطه، ويكون القارئ بين الاثنين بالخيار .

وهناك من القواميس الهجائية الحديثة **المعجم اللويس** 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 أول سطر وله مقدمة فى اللغة تاريخها وقواعدها ومعاجمها يصح أن تكون رسالة على حدة . لكن أكبر قاموس حديث على حروف المعجم هو **أقرب الموارد** فى فصيح العربية والشوارد، لسعيد الشرتونى اللبنانى فى ثلاثة أجزاء كبيرة ثالثها ذيل للآخرين . وقد اعتمد فيه مؤلفه كما يقول فى مقدمته على كل القواميس العربية التى ذكرنا لك وعلى غيرها، ووضع فيه كل مادة وكل فرع من مادة فى أول سطر مميزا بين الأصل والفرع بعلامة : الأصل مكتشف بنجمتين، والفرع بهلالين . وقد قال إنه قسمه قسمين الأول فى مفردات اللغة الصرفة والثانى فى المصطلحات العلمية والكلم المولد والأعلام، لكأنك لن تجد هذين القسمين منفصلين — حبذا لو كانا — وإنما هما متداخلان تمام التداخل، كل

(١) جزآن فى نحو ٢٤٠٠ صفحة .

كلمة آتية في موضعها حسب ترتيبها الهجائي، فالتقسيم اليهما تقسيم اعتباري . وهذا جعل الكثيرين من المشتغلين باللغة يعيبون هذا القاموس بأنه لا يميز بين العربي والدخيل، لكن الدخيل هنا ليس معناه العامي الذي لا يستعمله الأديب وإنما معناه ما جدّ في اللغة من كلمات لمدلولات لم يكن يعرفها أهل العصر الأول من مثل الطباخة و المطبعة و علم الطبيعيات مما يجري به الاستعمال في الأدب الحديث . وهذا مما يزيد في قيمة القاموس لا مما يعيبه فإن أمثال هذه الكلمات قد جاءت لتبقى . إنما العيب الحقيقي فيه عند كثيرين هو كثرة الأخطاء المطبعية وغير المطبعية كثرة تجعل الكشف فيه غير مأمون . صحيح إن ذلك كله مستدرك في الزيل لكن يكفي أن تعرف أن جدول الخطأ والصواب ممتد في الذيل من صفحة ٤٤٥ الى ٥٣٩، في كل صفحة جدولان عموديان، لتعلم أن هذا القدر من الأخطاء وقد تفرّق في المجلدين الأولين يزيل الثقة بهما ويلجئ الكاشف الى أن يكشف عن الكلمة مرتين، مرة في القاموس ومرة في الذيل، ليستوثق من أن ما خرج به من المعلومات ليس مما تطرّق اليه الخطأ أو التحريف . أما اذا لم يبال الكاشف بهذا الزمن المضاعف الذي يستغرقه الكشف، أو اذا تدورك هذا من القاموس في طبعة تالية، فإن أقرب الموارد يصبح من أنفع القواميس .

ولعلك لاحظت إجماع هذه القواميس الحديثة كلها على تناول المصطلحات الفنية في 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 التي أنشئ من أجلها **المجمع اللغوي** والتي نرجو أن

يوفق في القيام بها كل التوفيق . وأما القديم فمستقر واضح ولا غنى عنه لمن يدرس التاريخ العلمى الإسلامى أو العلوم الإسلامية ، ثم لابد من الاستعانة به في إقامة هذا الحديد . فإن عَرَضَ لك من هذا شيء وأردت الوقوف على معنى فنى قديم لمصطلح من المصطلحات فقد تعثر على طلبتك في الغالب في قاموس من القواميس الكبيرة ، لكن خير ما تطلب مثل ذلك فيه المعاجم المخصصة لمثل هذه المصطلحات نذكر لك منها اثنين الأول تعريفات السمر الجرماني قال صاحبها في وصفها «وبعد فهذه تعريفات جمعتها واصطلاحات أخذتها من كتب القوم ورتبتها على حروف الهجاء من الألف والباء الى الياء» يريد بكتب القوم كتب المناطقه والبلاغيين والنحويين والصوفيين والمحدثين ، وهي معجم صغير ولولا ترتيبها الهجائى اقلنا رسالة نفيسة في نحو ١٢٠ صفحة من القطع المتوسط لا يضر متأديا أن يقرأها كلها فسيخرج منها لا شك بفوائد جليلة لغوية وغير لغوية بعضها في مواضع كثيرة الورود . أنظر اليه وهو يخبرك عن التبرير أن " التدبر عبارة عن النظر في عواقب الأمور وهو قريب من التفكير إلا أن التفكير تصرف القلب بالنظر في الدليل والتدبر تصرفه بالنظر في العواقب " ، أو يخبرك تحت مادة الاتحاد أن " الاتحاد في الجنس يسمى مجانسة وفي النوع يسمى مماثلة وفي الخاصة مشاكلة وفي الكيف مشابهة وفي الكم مساواة وفي الاطراف مطابقة وفي الإضافة مناسبة وفي 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 في العدد من الاثنين فصاعدا " فيشهد هذا للكميانيين

في معانهم الحديث الذي استعملوا هذه الكلمة فيه . وهكذا يورد لك الجرجاني تحت كل لفظ المعاني المتعددة التي كانت تلابسه في الفنون المختلفة وإن لم ينبه أحيانا الى هذه الفنون ، وطائفة كبيرة من ألفاظه يحسن أن يلم بها من يشغلون بالعلوم النفسية اليوم .

لكن التعريفات كما قلنا ليست إلا رسالة على ترتيب قاموس . أما القاموس الحقيقي للمصطلحات القديمة فهو كشاف اصطلاحات الفنون^(١) للشيخ محمد الفاروق التهانوي من القرن الثاني عشر وهو قاموس ضخيم في غاية النفاسة يأتي كذلك بالاصطلاح وبمعانيه في العلوم المتعددة إن كان مشتركا بين عدة علوم . فكلمة البسط مثلا يأتيك بمعناها عند المحاسبين وعند السالكين وعند الصوفية وعند أهل الجفر ، لكنه قد يأتي بالشرح بالفارسية إن كان أهم كتب الفن الذي ينتسب اليه المصطلح فارسيا كما فعل في شرح البسط عند أهل الجفر في نحو خمس صفحات كبيرة حتى قد يظن من لا يعرف ، اذا تصادف ووقع على مثل هذه الصفحات عند فتح الكتاب أول مرة ، أنه لم يكتب إلا بالفارسي . ومثل آخر نضربه لك كلمة البسيط أتى لها بتسعة معان في علوم مختلفة كالعروض والمنطق والهيئة والكيمياء مميزا الكلمة بين المعنى والمعنى بخط أفق فوق ؛ وله مقدمة نفيسة في معنى العلم أو بالأحرى في حصر العلوم الاسلامية والتعريف بها . أما ترتيب هذا القاموس ففيه شيء من الغرابة فهو مرتب على أبواب ، وفصول داخل كل باب ، لكن ترتيب الأبواب هجائي من الأول وترتيب الفصول هجائي من الآخر (١) في مجلدين في نحو ١٥٦٠ صفحة جائرة طبع كله .

فيبدأ مثلاً بباب الكلمات التي أولها ألف ثم يأتي فيه بالكلمات حسب ترتيب آخرها الألف فالباء الخ . على أن من لا يروقه هذا الترتيب يجد عنه مندوحة في فهرس الاصطلاحات الهجائي الترتيب الملحق بآخر المجلد الثاني في نحو ٧٢ صفحة يستدل به الناظر على المكان الذي شُرح فيه الاصطلاح الذي يريد . ويبدو من هذا الفهرس أن عدد المصطلحات الواردة يقرب من ٣٥٠٠ مصطلح مستقل ، كل منها قد يكون مستعملاً في عدة معانٍ في عدة علوم ، إلا المصطلحات الطبية فإن المؤلف لم يورد إلا قليلاً منها اعتماداً على أن للطب معاجمه . وقد رأى المؤلف أن يجمع الاصطلاحات العربية الأصل معاً والأعجمية الأصل معاً كذيل للأولى ، فلا تجد اسطرلاب وفلسفة مثلاً إلا في الثانية ، لكن من حسن الحظ أن هذه الأخرى قليلة ، والملحق الهجائي يسهل الكشف على أي حال .

هذه القواميس كلها قواميس مفردات يكشف فيها عن اللفظ المفرد ، وقد رأيت أن في الانجليزية قواميس للمركبات تبين معاني المركبات الناقصة (Phrases) ، لكن ليس لهذه المركبات الناقصة فيما نعلم قواميس في اللغة العربية وإنما هي متفرقة في بطون القواميس الكبيرة كل تعبير منها وارد تحت أظهر ألفاظه . فتجد مثلاً معنى "طوبى لك" أو "طوباك" تحت طوبى ، أى تحت طاب ، ومعنى "لله ثوباه" أو "في ثوبى أن أفعل كذا" تحت ثوب ، ومعنى "هم عليه إلب" تحت ألب ، ومعنى "على رسلك" تحت رسل ، وهلم جرا في باقي التعابير الكثيرة التي جرى بها الاستعمال في اللغة العربية مجرى المفردات .

لكن هناك من هذه المركبات نوع أفرد بالقواميس لشهرته وأهميته هو
المثال . فقد جمعت الأمثال وحدها في كتب وإذا شئت في قواميس أشهرها
مجمع الأمثال ^(١) للميداني المتوفى سنة ٥١٨ هـ، لكنه ألفه فيما يظهر والعهد
 بالترتيب الهجائي في المعجمات قريب، وزاد في صعوبة الترتيب هنا أن مجمع
 الأمثال قاموس مركبات لا قاموس مفردات فاكتمى مؤلفه في ترتيبه بأن
 جعله أبوابا على حروف الهجاء حسب أول حرف أصيل من كل مثل بخفاء
 الأمثال موزعة على ثمانية وعشرين بابا بعدد حروف الهجاء إلا أنه فصل في كل
 باب ما كان على وزن أفعل، أي على وزن صيغة التفضيل، مما لم يكن على
 وزنها، وفصل أمثال المولدين من أمثال العرب الخُلص، فيجمع لك في الباب
 ما ليس على وزن أفعل ثم ما كان على وزن أفعل ثم أمثال المولدين . فاذا
 أردت مثلا أن تعرف أصل المثل **أُفعل** **مه** **ذات النجمين** كشفت عنه
 في باب الشين في فصل ما على وزن أفعل، ومعنى الكشف هنا أنك تستمر
 تستعرض الأمثال في الفصل حتى تقع على المثل الذي تريد . وليس من
 المنتظر أن تعرف هل المثل عربي صميم أم مولد، فاذا لم تجده في غير المولد
 لم يكن لك مناص من أن تكشف عنه في المولد فانك لا بد واجده في أحد
 القسمين . وقد ترجم مجمع أمثال الميداني المستشرق ج . و . فريتاغ
 في جزئين، وألحق به في جزء ثالث مجموعة كبيرة من الأمثلة الجارية على السنة
 العامة مثل "هات عمر خذ رزق" و "نم في بطن سبع ولا تنام في بطن ابن
 آدم" وجعل على ذلك كله دليلا هجائيا على عادة المستشرقين الجميلة فيما يخرجون
 (١) جزآن في نحو ٧٩٠ صفحة كبيرة طبع بولاق .

من الكتب العربية . لكن هذا الدليل لا ينفعنا كثيرا للأسف لأن اللغة المترجم إليها هي اللاتينية وليس في الكتاب من العربية إلا أصل المثل . لكن هناك في العربية كتاب يذهب بأكثر صعوبة الكشف عن المثل وإن لم يذهب بها كلها هو مجمع الأمثال للنجم الكرمانى ، وهو نفس مجمع الأمثال لليداني رتبته 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 فاء الكلمة الأولى منها فى فصل ، والمضمومتها فى فصل ، والمكسورتها فى فصل ، والساكنتها نحو ” أبدى الصريح عن الرغوة ” و ” أتبع الحسنة السيئة تمحها ” فى فصل ؛ هذه الفصول الأربعة واردة كلها طبعا فى باب واحد هو باب ذلك الحرف المشترك ، وما دام كل فصل معنونا بعنوان يستلقت فليس فى هذا الترتيب ما يشكى منه أو يعاب .

قواميس المعانى

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

هناك في العربية كما في 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 الباقي 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 **الألفاظ الكتابية** لعبد الرحمن بن عيسى الهمداني المتوفى نحو سنة ٣٢٠ هـ. وقد حدثنا فى مقدمة كتابه عن نفسه قال "جمعت فى كتابي 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، ملتقطة من كتب الرسائل وأفواه الرجال وعرصات الدواوين ومحافل الرؤساء ومتخيرة من بطون الدفاتر ومصنفات العلماء ... " وقد ود صاحب ابن عباد لو كان أدرك الهمداني فكافأه على ذلك بقطع يده لأنه فى زعمه بذل مصون العبارات ومكن منها الصغار بجمع أشتاتها فى كتاب، لكن صاحب والحمد لله لم يدركه، والكتاب والحمد لله ميسور لك اقتناؤه ببضعة قروش. لكن لا يغرنك قول صاحب فتظن أنك تستطيع أن تصبح كاتباً باستعمال ماوسق لك الهمداني من الألفاظ 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 أدبي صحيح،

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

لكن أكبر من الألفاظ الكتابية وأقرب الى معنى القاموس كتاب **تجمة الرائر** و**سرعة الرار** في المترادف والمترادف^(١) للشيخ إبراهيم اليازجي اللبناني ، يحوى إثني عشر بابا في شئون مختلفة ، فباب مثلا "في وصف الغرائز والملكات وما يأخذ مأخذها ويضاف إليها" وباب "في حركات النفس وانفعالاتها وما يالحق بذلك" وباب "في العلم والأدب وما اليهما" وباب "في السائس والوازع وما يعرض في المجتمع من الفتوق والفتن وتداركها" وباب "في الأرض وجوها وذكرا ما يتعلق بهما من الحوادث" . وكل باب من أبواب الكتاب فيه فصول عدة ، فباب العلم والأدب مثلا يحوى ثلاثة عشر فصلا ، ففصل في الحفظ تجد فيه أحيانا الكلام المعروف مثل قوله "يقال فلان ذكور — وعي" ، 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 تقصص كلام فلان أى حفظه أو استقره

(١) جزآن في نحو ٥٠٠ صفحة من القطع الكبير .

بالحفظ ، وتحفظ الكتاب أى استظهره شيئا بعد شيء ، ورَسَّ الحديث في نفسه إذا عاود ذكره ورددته ، ومثل قوله من **فصل في القراءة** ” يقال حَذَرَ قراءته ، وحَذَرَ فيها ، إذا أسرع فيها وتابعها ، وترسَّلَ في قراءته ، وترسَّلَ ترسيلا ، ورتَّلها ، وترتَّلَ فيها ، إذا تمهل فيها وحقَّق الحروف والحركات ، وخَفَّتْ بقراءته ، وخافت ، وتخافت ، إذا خفض صوته ، وعَبَّرَ الكتاب إذا تدبره بنفسه ولم يرفع صوته بقراءته ، واستعجمت عليه القراءة إذا لم يقدر عليها لغلبة النعاس عليه “ ومن **فصل في الخط** ” **بمَج** خطّه إذا عمّاه وترك بيانه “ وبالجملّة 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 للراجعة مثل **كفاية المتحفظ ونهاية المتلفظ** ^(١) لابن الأجدابى الطرابلسى ، وبعضها متوسط أجدر بأن يكون للراجعة لا للدراسة مثل **فقه اللغة** ^(٢) للثعالبي ، وبعضها كبير مثل **المختصر لابن سيده الأندلسى** المتوفى سنة ٤٥٨ هـ الذى اختصره عبد الفتاح الصعيدى وحسين يوسف موسى فى **الأفصاح** . 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 آدمز ،

(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 في أدبنا الحاضر أنه لا يُعنى كثيرا بالدقة في التعبير عنها
ويقنع باتخاذ الطريق الأسهل طريق التعبير بما يحضر ، 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 بصدد
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 للشعالى لتعرف
أى ثروة لفظية بين يديك للتعبير عن معان كثيرة 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 يَلْغَ ويَالْغَ ،
وعن الحمامة أو أى طائر إنه يَعْْبُ ، وعن البعير إنه يجرع ويكرع ، أما الإنسان
فإنه يشرب . ومثل آخر النظر بالعين ، فإن له تعابير كثيرة كل منها يعبر عن كيفية
وحالة خاصة كالرمق يجامع العين ، والخط من جانب الأذن ، والاستكفاف
يكون باليد يضعها الناظر على حاجبه مستظلا بها من الشمس ليتبين المنظور ،
والاستشفاف ” إذا نشر الثوب ورفعته لينظر الى صفاقته أو سخافته أو يرى

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

والمختص أكبر المعروف من امثال هذه القواميس . وهو سبعة عشر
جزءا ، إلا أن الخمسة الأخيرة منها أكثرها للأحكام اللغوية صرفية وغير صرفية ،
كما إن بأخرفقه اللغة جزءا يشبه هذا سمي سر العربية ؛ وهي أجزاء نافعة
جدا من غير شك لمن يريد أن يتمكن من قواعد العربية ويتفهم روحها ،
لكن الأجزاء الاثنا عشر الأولى أو نحوها هي القاموس المختص الحقيقي
الذي ينحصر لكل معنى لفظا ، ولا تكاد تجد معنى من المعاني التي يمكن أن
تعرض للانسان المتحضر المثقف إلا وقد ألم به المختص . وهو مقسم الى
كتب : كتاب ملوك الانسان وفيه باب الفصاحة ؛ وكتاب الغرائر
وفيه أبواب المشي وأسماء الجماعات من الناس ؛ وكتاب الفسار ؛ وكتاب
اللباس ؛ وكتاب الطعام ؛ وفيه الغصص بالطعام والشبع والجوع
والعطش والحدث ويتطرق من هذا الى الأمراض في باب ، ويأتى بعد
الأمراض الدور ونحوها في باب وفيه كل ما يتصل بها حتى الفتح والاعلاق
والكنس والترتيب ؛ ثم كتاب السمرح ويدخل فيه أبواب القتال وما يتبعه ؛
وكتاب الخيل ؛ وكتاب الدبل ؛ وكتاب الغنم ؛ ثم كتاب الوصوسه
وما فيه مما يتعلق بمثل الطباء والشيء الجبلية والنعام والفيلة والكركدن .

وخص السباع من بين الوحوش بكتاب ذكر فيه ما يتعلق بمثل الأسد والنور
والذئب والنمس والذئبة والخنزير والقردة والثعالب والكلاب والهر، لكنه
جعل من بينها الأرنب؛ ثم كتاب الحشرات ويدخل فيه اليربوع والقنافذ
والضباب والجرذ والهوم؛ ثم كتاب الطير ويدخل فيه الجنادب واليعاسيب
والذباب؛ ثم كتاب الفؤاء ويدخل فيه الشمس والقمر والنجوم والليالي
والأيام؛ وكتاب الرهور والارمئة والاهوية والرياح ويدخل فيه
الماء وما اتصل به حتى آلات الاستقاء، وفيه باب البحر وباب الغدر، ومنه
ينتقل الى نضوب الماء، ومنه الى الطين، ومنه الى ما يصنع من الطين، وهذا
يسلمه الى التراب والغبار والأرض والجبال والنبات، والشجر 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 في أنواع من النبات شتى، ثم في ذكر
المعربات، ثم يأخذ في أمور شتى كان من حق بعضها أن يفرد بباب ظاهر
كالصناعات؛ ومن حق أكثرها أن يوزع على ما سبق من الكتب والأبواب.
مثل هذا القاموس كنز، ولو لا أن له فهرسا أيجديا^(١) لكان كثر ما صعب الفتح
لأنه كما ترى غير محكم الترتيب، يدخل في الكتاب أو في الباب بعض ما لا يتصل
به إن اتصل إلا من بعيد. لكن فهرسه الأيجدي^(١) وإن لم يكن كبير التفصيل
يسهل الأمر على الناظر إذ يدلّه على موضع المادة التي يريد في الجزء أو السفر

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

(١)

الواردة فيه . **والإفصاح** وإن كان أحسن تبويبا من المخصص إلا أنه خلا من هذا الفهرس الهجائي فالناظر فيه يجب أن يطلب الشيء الذى يريد عن طريق تلمس الباب الذى ينتسب اليه الشيء وقراءة العناوين الواردة تحته فى فهرسه غير الهجائي . 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 هجائي نرجو ألا تخلو منه الطبعة التالية . **والإفصاح** 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 **فتمحا** وخير منه أن نسميه **مفتاحها** ، ولا نعرفه

موجودا في العربية إلا للقرآن والحديث . ثم هو في العربية حديث الوجود ؛ لم يضعه الأقدمون كما وضعوا القواميس الخاصة بالقرآن والحديث لأنهم كانوا يرون مفتاح القرآن والحديث هو القواميس التي تدل على معاني الألفاظ كما وردت فيهما ، أما القواميس التي تدل على موطن آية أو آيات في القرآن ، أو على مكان حديث في 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 في مظانه من الأبواب . أما في العصور الحديثة فقد شعر بالحاجة الى مثل هذه القواميس بعض المستشرقين وبعض المسلمين من الأمم الإسلامية التي لا يكثر فيها الحفاظ فوضعوا للقرآن الفهارس ، مثل فتح الرحمن لطالب آيات القرآن الذي وضعه علمي زاده ولعله أحسن الفهارس القرآنية المطبوعة ، وأحسن ما فيه أنه لا يكتفى بذكر السورة ورقم الآية التي فيها اللفظ ولكن يذكر من الآية التركيب الذي يحوى ذلك اللفظ .

أما الحديث فلا نعرف أحدا وضع له مفتاحا بالمعنى السابق إلا المستشرق فنسنت في أجزاء جاءت الى دار الكتب قريبا ، وله فهرس بالإنجليزية أنفع من هذا لأنه يدل على مواطن الأحاديث المتعلقة بالموضوع الواحد بدلا من أن يدل على الأحاديث الوارد فيها لفظ من الألفاظ ، ولا نعرف في المسلمين مشغلا بوضع شيء يشبهه إلا القاضي المحدث أحمد محمد شاكر فانه يعمل من زمن في وضع فهرس لمسند الإمام أحمد نرجوه في إتمامه تمام التوفيق .

هذه هي 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 في العربية لما ليس له أصل عربي إن كان له في العربية مقابل ، أى إن كان من المسميات التي عرفتها المدنية العربية في ماضيها الطويل . أما هذه المخترعات التي جاءت بها المدنية الحديثة فلا نظن مفتاح مشكلاتها إلا في التعريب أى في صقل أسمائها الأعجمية المألوفة حتى تأخذ صيغة عربية . والتعريب بهذا المعنى أصل لغوى قديم ، والأمر في هذا على أى حال قد صار الآن الى المجمع اللغوى فلننتظر قوله فيه . لكن لاداعى للانتظار فيما له أصل عربي ، وهذا في العامية كثير قد ألف فيه عدة كتب ، بعضها رسائل صغيرة مثل تهذيب العامى والمحرّف^(١) ، وأصول الكلمات العامية^(٢) ، وبعضها قواميس متوسطة الحجم مثل الدليل إلى مرادف العامى والدخيل^(٣) ، ومعجم اللغة العامية ومقابلها من الفصحى لتيّمور باشا^(٤) ، وبعضها بين هذين مثل معجم الألفاظ الحديثة^(٥) ، وتهذيب الألفاظ العامية^(٥) وهذا يتبع في جزء كبير منه نظام المخصص من إيراد اللفظ تحت الموضوع .

(١) الحسين على البدراوى جمع فيه مارآه من أغلاط النش . في العربية وهو زاول تعليم الترجمة .

(٢) حسين توفيق العدل . (٣) رشيد عطيه اللباني ويشمل العامى في الشام .

(٤) لمحمد دياب المفتش ، مطبعة السعادة . (٥) للشيخ محمد على الدبوقى .

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

معاجم المعارف

المعاجم التي تناولناها بالتعريف فيما سبق هي معاجم لغوية تعطينا الألفاظ إذا حضرنا المعاني، أو تعطينا المعاني إذا لم نفهم الألفاظ، وقد رأينا أن الموجود منها في العربية كثير . أما المعاجم التي تُعنى بالمواضيع عناية تلك بالألفاظ، فنسوق لك المعلومات المتعلقة بكل موضوع وتجمع لك المعارف مرتبة على حروف المعجم، فالأمر فيها يشبه الأمر في تلك : ففكر كبير في الحديد وغنى واسع في القديم على قلة تناسب فيه . فبيننا تجد نواى من المعرفة تكثر عليك فيها المعاجم حتى لا تكاد تدري ما تأخذ منها وما تدع، تجد من المعرفة نواحي أخرى لا تكاد رغم كثرة كتبها تعثر فيها على قاموس . ولعل أحفل النواحي 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 راوٍ ثقة هو أم غير ثقة إلا إذا عرف بنسبه وحاله "فإن المجهول" — كما يخبرنا الإمام عز الدين بن الأثير^(١)

(١) الامام المؤرخ المحدث صاحب كتاب الكامل وأخوه صاحب النهاية عاشر ٥٥٥ — ٥٦٣٠

في مقدمة قاموسه **أسد الغابة في معرفة الصحابة** - "لاتصح روايته ولا ينبغي العمل بما رواه . والصحابة يشاركون سائر الرواة في جميع ذلك إلا في الجرح والتعديل فإنهم كلهم عدول". وكان من نتيجة هذه القاعدة أن وضعت الكتب الدقيقة في تراجم الصحابة الذين لهم رواية عن رسول الله، رجالا كانوا أو نساء . **أسد الغابة** هو من أحفل هذه الكتب أو بالأحرى هذه القواميس ، جمع فيه بين أربعة كتب من نفس الباب أحدها كتاب **الاستيعاب في معرفة الصحابة** للإمام ابن عبد البر القرطبي المتوفى سنة ٤٦٣ هـ . والاستيعاب نفسه قاموس جليل يحوى ٣٥٠٠ ترجمة أحصاها الحافظ بن حجر ، وترتيبه هجائي على ترتيب الحروف عند أهل المغرب ، وهو يخالف ترتيبها عند أهل المشرق ، لكن في آخر المجلد الثاني فهرس هجائي لمن يريد . أما ابن الأثير فقد جمع في **أسد الغابة** ٧٥٠٠ ترجمة استدرك فيها ما فات على من تقدمه . وقد جعل ترتيبه هجائيا صرفا وذهب في التزام ذلك الى أقصى حد ، لافي الاسم فقط ولكن أيضا في اسم الأب والجد ومن بعدهما واسم القبيلة . فأنت ترى أن سبق الشرق الى الترتيب الهجائي 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 في دوائر المعارف بقرون .

(١) في خمسة مجلدات كبيرة طبع جمعية المعارف المصرية سنة ١٢٨٦ هـ .

(٢) في مجلدين كبيرين طبع الهند .

(٣) أنظر حاشية (١) صفحة ٣٠٧ .

وليس أسرار الغاية أكبر المعاجم التي من هذا النوع فإن أمثال هذه الكتب تنمو مع الزمان وكل إمام يأتي يستدرك ما فات الأئمة قبله . من ذلك أن الحافظ ابن حجر العسقلاني^(١) الذي جاء بعد ابن الأثير بأكثر من قرن بلغ بالتراجم في قاموسه *الاصابة في تمييز الصحابة*^(٢) نحواً من ثلاثة عشر ألف ترجمة منها نحو ١٥٤٥ للنساء .

لكن ليس التأليف في الصحابة هو كل شيء في هذا الباب فإن هناك من نقلوا حديث الرسول عن الصحابة كما نقله الصحابة عن الرسول ، وإذا كان الصحابة يكفيهم التعريف كما أخبرنا ابن الأثير فإن من عداهم لا يكفي فيه التعريف ولكن لابد من أن يوزن في ميزان الجرح والتعديل ليُعلم إلى أي حد ينبغي الاطمئنان إلى روايته ، ولتبيين مرتبة الأحاديث التي روى . فهذا باب واسع يكاد يعجز عنه التأليف إذ يجب أن يوجد مقابل كل صحابي واحد عدد من الرواة يتصل به سند الحديث ، وكل هؤلاء يجب أن تُعرف أنسابهم ، وتبين أحوالهم ، وتوزن أقدارهم ، فلا عجب أن تكون كتب الجرح والتعديل أكبر وأكثر من كتب التعريف بالصحابة . وإذا كانت كتب التعريف بالصحابة قواميس تراجم فحسب فإن كتب الترجيح والتجريح قواميس تراجم وموازن فخص ونقد ، وهم يسمونها كتب الرجال أي الرجال الذين رووا الحديث . ويظهر أن أسبق الناس إلى الإفاضة في هذا الباب هو الحافظ أبو محمد عبد الغني المقدسي في كتابه *الكامل في أسماء الرجال* ، وهذا قد هذب

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

(٢) في ثمانية أجزاء جازة طبع مصر سنة ١٣٢٧ هـ .

الحافظ أبو الجحاج يوسف الميزي^(١) في اثني عشر مجلدا سماها تهذيب الكمال .
 وكتاب الكمال غير موجود ، أو على الأقل غير موجود في دار الكتب الملكية ،
 وتهذيب الكمال موجود بها ولكنه مخطوط . أما مختصر تهذيب الكمال المسمى
 تهذيب التهذيب فهو موجود مطبوع ولكن أي مختصر هو ! إنه مختصر
 في اثني عشر مجلدا كبيرا كل مجلد نحو ٥٠٠ صفحة اختصره الحافظ بن حجر
 صاحب الإصابة في ثمان سنين^(٢) إلا شهرا ، كما يخبرنا في مقدمته ، وكما اختصره
 ضم إليه وزاد فيه . ومن هذا ثنتين سعة المجال وعظم المجهود الذي بذل في هذا
 الباب . هذه كتب ليست فقط لطلاب الحديث ولكن أيضا لطلاب التاريخ ،
 فإن هالتك بعظمها فهناك ما هو أيسر حجما منها مثل ميزان الاعتراف^(٣)
 في نقد الرجال للحافظ الذهبي في مجلدين ؛ كما إن هناك مختصرات لها مثل
 تقريب التهذيب^(٤) للحافظ بن حجر نفسه لخص فيه كتابه التهذيب تلخيصا وقر به
 تقريبا شرحه في قوله : « اني أحكم على كل شخص منهم بحكم يشمل أصح
 ما قيل فيه وأعدل ما وُصف به ، بألخص عبارة ، وأخلص إشارة ، بحيث لا تزيد
 كل ترجمته على سطر واحد غالبا يجمع اسم الرجل واسم أبيه وجده ومنتهى أشهر
 نسبته ونسبه وكنيته ولقبه ، مع ضبط ما يشكل من ذلك بالحروف ثم صفته التي
 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 لبسه . »

(٢) طبع حيدرآباد .

(١) عاش ٦٥٤ — ٧٤٢ هـ .

(٤) طبع مصر .

(٣) فرغ منه في جمادى الآخرة سنة ٨٠٨ هـ .

(٥) في ٢٩٨ صفحة من القطع الجائر .

وباعتبار ما ذكرت انحصرت الى الكلام على أحوالهم في اثنتي عشرة مرتبة وحصر طبقاتهم في اثنتي عشرة طبقة...» وجعل بعد ذلك يذكر المراتب والطبقات ورموزها ليفهمها عنه من يريد الكشف في الكتاب . فمن يرد الاختصار فهذا هو الاختصار، ومن يريد التطويل فذاك هو التطويل . وفي آخر هذه الطبعة كتاب المغني^(١) في أسماء رجال الحديث يضبط لك أسماء الرجال كما ضبط الحافظ الذهبي أسماء الصحابة في كتابه تجميع أسماء الصحابة . والحاجة عندهم الى العناية بضبط ملتبس الأسماء أمس، كما يقول النووي، من الحاجة الى ضبط ملتبس المتون « إذ لا مدخل للمعنى والذهن فيها — أى في الأسماء — ولو باعتبار شديد » .

وليست كتب التراجم مقصورة على رجال الحديث بل لا تكاد تجد طائفة تنسب إلى علم أو فن ، أو كان لها في التاريخ الإسلامى أثر، إلا ولها من كتب التراجم نصيب . والكتب التى تترجم للطوائف تعرف بكتب الطبقات تسمية بأشهرها، طبقات الصحابة لابن سعد،^(٢) الذى هو أيضا من أكبرها وأقدمها . فهناك مثلا طبقات القراء للحافظ الذهبي وطبقات الحفاظ له أيضا، وتعدد كتب طبقات الطائفة الواحدة حين تعدد المذاهب فيها، فتجد فى الفقهاء مثلا للشافعية طبقات وللحنفية طبقات وكذلك للمالكية وللخنابلة 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 للسيوطي^(١) وطبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة^(٢) والأصل في كتب الطبقات أنها تترجم لأهل العلم أو الفن الواحد طبقة طبقة : الطبقة السابقة فاللاحقة وهلم جرا كنوع من تاريخ العلم أو الفن . هذا النوع من التاريخ للناس طبقات 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 للسيوطي ، فصارت معاجم 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 يطبع فى الخارج ، مهما يكن نوعه وموضوعه ، فثقل أن له فهرسا هجائيا ييسر الانتفاع به فى المراجعة ويلحقه من هذه الناحية بالقواميس .

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

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

(٢) الطيب المؤرخ أحمد بن القاسم الخزرجى المتوفى سنة ٦٧٨هـ . (٣) فى سبعة مجلدات

كبيرة طبع هندية وإخراج المستشرق مرجليوث على نفقة أوصياء ذكرى E. W. J. Gibb

(٤) البهانة الجغرافى الأديب المؤرخ ياقوت الحموى (٥٧٤ - ٦٢٦هـ) .

المنسوبة والمعينة، وكل من صنف في الأدب تصنيفاً أو جمع في فنه تأليفاً « ثم يقول « ولم آل جهداً في إثبات الوفيات وتبيين المواليد والأوقات وذكر تصانيفهم ». وتبع ياقوت في ذلك القاضي ابن خلكان^(١) في كتابه وفيات الأعيان 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 قليلاً منهم « اكتفاء بالمصنفات الكثيرة في هذا الباب ». وقد التزم في كتابه الترتيب الهجائي الصرف . كذلك فعل ابن شاكر الكتبي^(٢) في كتابه فوات الوفيات الذي حاول أن يستدرك فيه ما فات ابن خلكان ، على إسراف منه في الاهتمام بذكر الأشعار ولو كانت معيبة . إلا أن مجموع تراجم الكتابين السالفين لا يكاد يزيد على ١٥٠٠ ترجمة ، أما الوافي بالوفيات للصالح الصفدي^(٣) فهو معجم حافل ، كأن صاحبه لم يعجبه قلة التراجم في وفيات الأعيان فحشد في كتابه ، كما يقول صاحب كشف الظنون ، « تراجم الأعيان ونجباء الزمان ممن وقع عليه اختياره فلم يغادر أحداً من أعيان الصحابة والتابعين والملوك والأمراء والقضاة والعمال والقراء والمحدثين والفقهاء والمشايخ والأولياء والصلحاء والنحاة والأدباء والشعراء والأطباء والحكماء وأصحاب الملل والنحل والبدع والآراء وأعيان كل فن ممن اشتهر أو أتقن إلا ذكره » . هذا إذن هو

(١) القاضي المؤرخ الأديب أحمد بن محمد (٦٠٨ - ٦٨١ هـ) .

(٢) المتوفى سنة ٥٧٦ هـ .

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

لكن إن أردت معجما واحدا يجمع لك من شتيت التراجم ويوصلها لك إلى عصرك هذا في حسن اختيار مع ضبط واختصار فذاك هو **الاعلام** ^(١) لخير الدين الزركلي ، تجد فيه أمثال الكواكبي والأفغانى وعرابى واليازجى 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 والمويعى ، فليس ذلك بمائل دون الكشف في هذا القاموس الجليل لأنه يرشدك إلى الاسم إذا كشفت تحت اللقب أو الكنية — مهجلا من الكنية لفظ أم وأب وابن إن كنت استرشدت بالمقدمة قبل الكشف كما ينبغي دائما أن تفعل في أى قاموس تستخدمه — فإذا عدت فكشفت تحت الاسم وجدت طلبتك . على أن هناك حالات قليلة لا يذكر لك الاسم فيها كما هو في صلب الكتاب فتححتاج إلى شيء من الصبر حتى تصل إلى بغيتك إن كنت تعتقد أن المكشوف عنه غير معقول ألا يحتويه الكتاب ، كما حدث لى أثناء كتابة هذا الفصل . فقد كان **الاعلام** بجوارى أرجع إليه — وأكثر

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

ما قرأت في هذا الفصل من تعليقات تاريخية مأخوذ عنه — فأردت مرة أن أعرف تاريخ وفاة الإمام الزهرى أول من دون الحديث، وغاب عني اسمه فكشفت تحت الزهرى فوجدت اثنين مشتركين في هذا اللقب : محمد بن سعد ومحمد بن شهاب . والإمام الذى دون الحديث معروف بابن شهاب الزهرى لكنى بحثت في 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 هذا 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 والتحایل 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

المعاجم فيها قليلة ، وأكثرها على أى حال غير مطبوع . إلا معجم واحد يغنى
عن أكثرها هو **معجم البلدان** لياقوت الحموى صاحب معجم الأدباء .
طبعه الخانجي في ثمانية أجزاء كبيرة يتمها جزءان آخران للخانجي مطبوعان باسم
معجم الصحراء في المستدرك على معجم البلدان . وياقوت يعرفنا بمعجمه
تعريفا شافيا في مقدمته الوافية : يعرفنا بموضوعه ، ويعرفنا بمصادره ، ويعرفنا
بالباعث على تأليفه . أما الباعث عليه فهو العمل بالآيات القرآنية الكريمة
الآمرة بالسير في الأرض والاعتبار بما فيها . وأما موضوعه فهو كما يقول
” أسماء البلدان والجبال والأودية والقيعان والقرى والمحال والأوطان والبحار
والأنهار والغدران والأصنام والأبداد والأوثان “ ، وهو يرى أن معرفة مثل
ذلك ضرورى للأديب حتى لا يستعمل اسما وهو لا يدري 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 شعبا ، 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 حرة ، أو حرة
وكان سهلا ، أو سهل وكان وعرا ، أو يجعله شرقيا وكان غربيا ، أو جنوبيا
وكان شماليا ، سفل قدره ونزر 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 البكري^(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 والحرار ، 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 المؤلفات والمختلف ، أى المؤلفات 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 ، بخاء به فى كتابه مبينا مضبوطا لا ابس فيه كما يقول ولا تحريف .

والآن قد آذن هذا الفصل بالانتهاء ولما نناول 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 يهتم به فى العلم وإن كانت من أول ما يهتم به فى الفن . والحديث

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

من هذه العلوم ليس له أو لا يكاد يكون له في العربية وجود . ومع ذلك فقد كنا الى عام أو عامين نهتم بالأدب الذي نحن أغنياء فيه ونهمل العلم الذي أصبحنا فيه فقراء مدقعين . بل قد كنا الى عام أو عامين نقف المال على تأليف الروايات وترجمتها وتمثيلها ولا نفكر في وقف مثل ذلك أو نصف ذلك على تحريك تيار من التأليف العلمى غير المررسى عله يشهد فيسد في 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 في دوائر المعارف العربية أحسن كثيرا منه في المراجع العلمية العربية . هناك دائرة معارف البستانى أحد عشر مجلدا ضخما بلغت حرف العين عام ١٩٠٠ وكان الموت قد حال بين مؤلفها العلامة 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 و ١٩١٩ ؛ هاتان نجمتان فى ليل أدبنا العلمى الحالك، وصحرتان فى بحر حياتنا العلمية المضطربة ، تستطيع الى حد ما أن تهتدى بهما فى هذا الظلام وتعصم 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، فإذا تمت له الترجمة استمر المجموع نائما حتى عما ترجم له الفرد . لكن دائرة

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

والأمر الآن اليك . إن شئت قنعت في الحياة من العمل بما خف ، وتركت منه ما ثقل ، ومضيت تقرأ من الأدب ما يسلي ، ولا تأخذ من العلم إلا ما تضطر إليه ، وتظل هكذا تعيش العيشة الهينة الميسرة عيشة الخضراوات التي أشار إليها أدمز ، حتى تترك الحياة كما دخلتها ، لا تحسن منها ولا تكاد تحسن منك . وإن شئت نظرت في أمر نفسك حتى تعرف ما يصلح لها وتصلح له فتربها فيه مستعينا تارة بما ترك لك الشرق ، وتارة بما استحدث لك الغرب ، معرضا بها عن السفساف مجرّدا إيها للعظام ، حتى تعدّها للمساهمة في بناء ناحية من نواحي الحياة في بلدك بناءً قوامه الإنشاء لا النقل على أساس من العلم والدين وطيّد .

دليل الكتاب

(١)

- أدبنا الحاضر ٢٩١
أدمز ٣٠٩، ٢٩٤، ٢٩٠، ٢٧٤، ٢٧٢
أديسون ٢٣٩، ١٦٢
أرسطو ١٦٢
أرمستريج، الأستاذ هنري ١٤٢، ١٤١
أرنولد، فلكنس ٢٠٨
الإرهاق ٤١
الأسانذة والطلبة ١٣٩
أسئلة الامتحانات القديمة ٢٥٦، ٢٥٥
استجداء مادة الموضوع ١٩٧، ١٩٦
الاستغراق ١٢٢
الاستقراء ٩٥
الاستنتاج ١٢٤، ١٠٢
الاستيعاب ٢٩٨
استيفنس، ر. ل ٢٤١
استيل ٢٣٩
أسد الغابة، كتاب ٢٩٩، ٢٩٨
اسكيت، الأستاذ و. و. ١٥٦
أسلوب المحاضرة ٢١١
الاشترالك في غرفة ١٠٥
أشم، روجر ١٤٨، ١٨، ١٧، ١٦
الإصابة، كتاب ٢٩٩
الإصغاء : توقع ما في ذهن المتكلم أثناءه ٢٠٣
فرق ما بينه وبين السمع ٢٠٠

- الآثار المجددة للنعب ٤٧
ابن أبي أصيبعة ٣٠٢
ابن الأثير، عز الدين ٢٩٩، ٢٩٨، ٢٩٧
» مجد الدين ٢٧٦، ٢٧٤
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 البكري ٣٠٧، ٣٠٦
الإتعا ب : المواد من حيث قدرتها عليه ٤٨
الإتقان ١٦٣، ١٢٨، ٥٣، ٥٢
أثر المران ٤٣
أثر الهرة ٤٣
الإجهاد ٤٢
إحصاء ما للنفس وما عليها ١٦، ١٥
إحقاق النفس ١٦، ١٥، ٤٨
اختلاف الآراء : سببه ٩١، ٩٠
أخذ المذكرات : صنوفه ٢٠٩
غير المنظم أو الموضوعي ٢١٦
لأخلاق الأربع ٢٠

الإشياء : صعوبتها عند الطالب ٢٣٧
الانعطاف ٣
الاهتمام ١١٨
الإهمال في قراءة أسئلة الامتحان ٢٦٧
أول قاموس انجليزي هجائي ٢٧٦
الإيماء في الكتابة ١٨٤

(ب)

بذكر، دليل ٢٠٦
البحث : ابتداءه موضعا بمثل ١٩٧
طريقة ٢٤٥، ٢٤٢
بروننج ١٥٥، ٣٤
بروور، الدكتور ١٨٥
البستاني، المعلم بطرس ٣٠٨، ٢٨٠
البصريون ٢٤، ٢٢
بفوت ١١٠، ١٠٩
البلغميون ٢٠
بليك، وليم ٢٦
بنت، أرنولد ١٥٢
بيرس، جلبرت ١٠٨
بيرك من حيث الأسلوب ١٦٢، ١٤١

(ت)

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

الإصغاء : منقطع ذوق ٢٠٢
وتداعي المعاني ٢٠٣
أصول الكلمات العامية
الأعاصير : اتجاهها ٧٦
الأعلام : قاموس تراجم ٣٠٤
الإغفال في القراءة ١٦٢
الإفصاح، قاموس ٢٩٤، ٢٩٠
الأفعال المنعطفة ٣٠
الأفكار ٨١
تنظيمها ٢٠٥
أفلاطون ١٦٨، ١٧
أقرب الموارد، قاموس ٢٨١
إكبار النفس : الإصراف فيه ١٥
أكسلو ١٩٢
آلستد، جوهان هنريخ، دائرة معارف ١٩٠
الألفاظ الكتابية، كتاب ٢٩٩، ٢٨٨
الامتحان : العمل له ٨٧
تصريف الوقت فيه ٢٦٢
من حيث هو اختبار ٢٥٢، ٢٥١
كوسيلة للراجعة ٢٥٠
منهجه ٢٥٥
الأمثال، قواميس ٢٨٦
الإملاء في المحاضرة ٢١٤
الانتباه : تقسيمه وتصريفه ١١٧
دائرته ١٢٥
نسقه واتزان ١٢٣
الإشياء الجدلوية ٢٤٤، ٢٤١

التعبير عن المعرفة ٢٣٦

عن النفس ٨

تعريفات السيد الجرجاني، كتاب ٢٨٤، ٢٨٣

التمثيل الباطني ٦٢

التعاقب بالذاكرة ٦٣

تعليم الكتب ١٦٤

التعليم : فرق ما بينه وبين المحاضرة ٢٠١

التعليم : معناه ٢٠٥

التفكير : أدواره الثلاثة ١٢٦

الاستقرائي ٩٥

العملي ١٠١، ٩٤

القياسي ٩٤

بلا ألفاظ ١٥٦

الفهم ٨٤

التقارير ٢٤١

التقديم فيما بين الدروس ٦٢، ٣٩

تقدير احتمال ورود سؤال في الامتحان ٢٥٨

تقريب التهذيب، كتاب ٣٠٠

التقطيع، طريقة ٦٢

التكلف ٧٨، ٧٢، ٧٠

التمثيل والتحصيل ٨٥

تنظيم الأفكار ٢٠٥

المحاضرة ٢١٨

التنقل بين الكتب ١٦٢، ١٦١

تنيسن ١٦١، ١٥٥، ١٥٤

التباني، الشيخ محمد الفاروق ٢٨٤

تهذيب الألفاظ العامة، كتاب ٢٩٦

التجريبون ١٠١

تجريد أسماء الصحابة، كتاب ٣٠١

التحضير للامتحان ٢٥٢

تحليل الفصل الرابع ٢٢٣

التخمين ٩٣، ٨٨

تراجم الرجال : قاموسها في الانجليزية ٢٤٦

تداعي المعاني : أثره في الاصغاء ٢٠٣

التراجم : كتبها ٣٠٢، ٣٠١، ٢٩٧، ٢٤٦

التراجم : معاجمها في العربية ٢٩٧

التربية الذاتية ٢٧

ترتيب الحروف عند المغاربة ٣٠٧، ٢٩٨

الترتيب الهجائي ٢٧٦، ٢٧٥، ١٩٠

الترتيب الهجائي في القواميس العربية ٢٧٥، ٢٧٦

٢٩٨، ٢٧٧، ٢٧٦

الترجمة ٢٢٦

الحرية والحرفية ٢٢٧

الغيبية ٢٢٩، ٢٢٦

: قطعة توضيحية ٢٣٢

التركيز : ضربته ١٢٣، ٢٠٢، ١٢٦

ضربته، مداها ١٢٦

التسريح : ضربته ٢٠٢، ١٢٣

تصريف الوقت في الامتحان ٢٦٢

التعب ١٢

إحداثه ٧٠

المرضى ٥١، ٥٠

منحبه ٤٥، ٤٤

التعبير أو الرجوع ٨٠

الحافظ الذهبي أبو عبد الله ٣٠١٦٣٠٠

» المزى، أبو الحجاج يوسف ٣٠٠

حب النفس ١٤

حجم دوائر المعارف ١٩١

» القواميس ١٨٢

» » العربية ٢٧٩

الحركيون ٢١

حروف الجر، لاتينية وعربية ٧٢

الحرية ٩

في التعلم ٣٠

الحسبون ٢١

حصة المذاكرة: طولها ٤٦

الحفظ الصم أو عن ظهر قلب ٦٣

الحقيقة: تحويلها الى ملكة ١٢٨٠٨٠

الكتاب: الاعتماد الكلي عليه ١٤٦

الحوامل والبناء ٧١

الحياة الحقة ١٣

(خ)

الخطب ١٤٣٠١٤١

خريطة انكلترا ١١٤

خزانة روجيت ١٧٧

الخيبة المؤقتة ١٣٣

(د)

دائرة المعارف البريطانية ١٩٢٠١٩١

» » الدولية الجديدة ١٩٤

» معارف اسلامية ٣٠٩

تهذيب التهذيب، كتاب ٣٠٠

تهذيب العامي والمحرف، كتاب ٢٩٦

تهذيب الكمال، كتاب ٣٠٠

(ث)

ترنج، ادوارد ١٠٩

تكري ٩٢٠٧

(ج)

الجازية: قانونها ٨١

جاكوتو ٢٧

جداول الدروس ٣٢

المنزلة ٣٣

ترتيب المواد فيها ٣٩

خطر الجود فيها ٤٠

الجزويت والمحاضرة الإملائية ٢١٤

جلباب الحرية الكبرى ١

» الرجولة ٣٧٠٣٠٠١

الجملة اللقيفة في المحاضرات ٢١٢٠٢١١

الجملة المرسلة في المحاضرات ٢١٣٠٢١١

الجمهورية لافلاطون ١٧

جولدسمت ٢٣٩٠١٦٢٠٣٥

جونسن، الدكتور ٢٣٩٠١٥٩

(ح)

الحاسة المصطفاة ٢٢

الحافظ ابن حجر العسقلاني ٣٠٠٠٢٩٩

- الذاكرة الفهمية ٦٨، ٢٢
 » اللفظية ٦٨
 » تأثرها بالعيشة النقية ٥٧
 تحسنها في اتجاه معين ٦٠
 تدريبها ٦٨
 تصنيفها ٥٦
 دليلها ٥٨
 ذكر النفس ١٤
 (ر)
 الراغب الأصفهاني ٢٧٤
 رالي، السير ووتر ٢٠٧، ٢٠٤
 الرجوع أو التعبير ٨٠
 "الرجم" في الامتحان ٢٦٨
 رسكن ٢١٩
 الروايات : قراءتها ١٤٤
 روبنسن كروزو ٢٤٧، ٢١٢
 روجيت، خزانة ١٧٧
 روسو ١٤١
 ريج العقل الثانية ٥٠
 (ز)
 زيتيكوس ١٨
 الزمن في لندن ونيويورك ٧٧
 الزهرى، محمد بن شهاب ٣٠٤
 (س)
 سبنسر، هربرت ٨٠
 السفه ٢٦

- دائرة معارف البستاني ٣٠٨
 » تشمبرز ١٩٤، ١٩١
 » هرمرزورث ١٩٣، ١٩١
 » وجدى (القرن العشرين) ٣٠٨
 دالمير ١٣٣، ١٣٢
 دانتي ٢٠٨
 الدخيل ٢٩٦، ٢٨٢
 الدراسة تحصيلية (تمثيلية) وإنشائية ٨٤، ٨٣
 دراموند، الأستاذ ١٤٢
 الدرجات الكاملة في الامتحان ٢٦٣
 دكنز ١٤٩، ١٨٨
 الدليل ١٧٥
 الدليل الى مرادف العامي والدخيل ٢٩٦
 دليل الذاكرة ٥٩، ٥٨
 » النسيان ٢٠٨، ٦٢، ٥٩
 » دائرة المعارف البريطانية ١٩٢
 الدماغ : أعلى وأدنى ١٢٦، ١١
 الدمويون ٢٠
 دوائر المعارف : استعمالها موضحا بمثال ١٩٢
 الانجليزية ١٩٠
 العربية ٣٠٨، ٣٠٧
 ديفو ٢٤٧
 (ذ)
 الذكريات : أنواعها ٢٢
 الذاكرة الصماء ٦٨، ٥٧، ٥٦
 » الصناعية ٦٩

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

التفطيع فى الحفظ ٦٢

الطلبة الداخليون ١٤٥

« والعمل التمثيل والإنشائى ٨٦

وكتب المتنون ١٧١

طود، القس جون ١٢٩، ١٣١، ١٣٢، ١٣٦

(ع)

العامة ومقالاتها فى العربية ٢٩٦

عدم الانتباه ١١٦، ٢٠٢

العصامى ٢٦، ٣١

العلوم الطبيعية فى العربية ٣٠٧

العمل رغم التعب ٥٠

« للامتحانات ٨٧

سقراط ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١

سكوت، سيرولتر ١٥٤

سمت، الدكتورولتر 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)

الصاغاني ٢٧٤

الصحابة ٢٩٧، ٢٩٨، ٢٩٩

الصباح، قاموس ٢٧٨

الصعوبات وكيف تعالجها ١٣٠

الصفراويون ٢٠

الصالح الصغدى ٣٠٣

صولون ١٥

(ض)

الضجر ٤٩

(غ)

- الغايات : ضرورة وضوحها ١٤٣٠١١٥
الغاية والمثل الأعلى ٣٦
غراى ، السيدة جين ١٦
غراى : الشاعر ٦٦
الغرفة : الاشتراك فيها ١٠٥
الغرور ٢٦٠٢٤

(ف)

- فابر ، هنرى ١٣٢٠٢٣٥٠٢٧
الفتح أو المفتاح ٢٩٥٠٢٩٤٠١٨٧
فتح الرحمن لطالب آيات القرآن ٢٩٥
فخر ٤٨
فحص النفس ٢٤٠١٦٠١٣٠١٠
الفرائد الدرية ، قاموس ٢٧٢
الفرض ٩٤
فروبل ٨٠
فريناغ ، المستشرق ج. و. ٢٨٦
الفقه الاسلامى ٢٧٥
فقه اللغة للعالي ٢٩٤٠٢٩٢٠٢٩١٠٢٩٠
فنسك ، المستشرق ٢٩٥
فهرس هجانى ٣٠٥٠٣٠٢٠٢٩٣٠٢٨٥
الفهم البطىء أو الصعب ١٤٨٠٥٢٠١٩
السهل ١٤٨٠٥٣٠١٩
فوات الوفيات ، كتاب ٣٠٣
فيلينوس ١٨

فيلكوس ١٨

فيلهايس ١٧

(ق)

- القافية والسلاسة فى الضوابط ٧٢
القاموس ١٦٠٠١٥٩٠١٥٨
تعريفه ١٨٨
تميزه من دائرة المعارف ١٨٩٠١٩٠
القاموس العصرى ٢٧٣٠٢٧٢
قاموس ابكار يوس ٢٧٢
أكسفورد ٢٧٩
قواميس الألفاظ ٢٧١
قاموس السجع ١٨٥
» بدرج ٢٧٣٠٢٧٢
بيلو ٢٧٢
جزلب ٢٧٢
حيش ٢٧٢
سعادة ٢٧٣٠٢٧٢
قانون الجاذبية ٨١
القراءة ٢٣
آليها ١٤٧
» الصامة ١٥٠٠١٤٩
السائبة ١٦١
العامة ١٦٠
: العلاقة بين سرعتها وصحتها ١٥٣
إمكان زيادة سرعتها ١٥٢
تحريك الشفتين فيها ١٤٩

قواميس المعاني في العربية ٢٨٧

قوانين الفكر المجرد ٨٨

قياس التمثيل ٩٩

(ك)

كلنج ١٨٧

كتاب العهدين أو الكتاب المقدس ١٦٢، ١٨٨

كتب التراجم ٢٩٧

« الجرح والتعديل ٢٩٩

الطبقات ٣٠١

العبارات ٢٨٨

كتب المتنون ١٥٤، ٢٣

الاحتفاظ بالقديم منها ١٧٥

تعريفها ١٦٧

تمييزها من كتب المراجعة ١٧٧

كيف تستعمل ١٧٤

منشأها ١٦٨

طبيعتها ١٧٢

كتب المراجعة ١٧٧

في اللغة العربية ٢٧١

كتب المفردات ٢٩٠

كثرة معاني الكلمة في العربية ٢٧٩

كراتر ٣

كرليل ١٦٩

كرمويل ١٤٠

كشاف اصطلاحات الفنون ٢٧٤، ٢٧٥

الكشف في القواميس العربية ٢٧٩

القراءة : تعليم الكتب فيها ١٦٤

سرعتها ١٤٧، الصلابة ١٩٨ الخ

في الفراغ ١٥٣

القراءة لاكتساب أسلوب ١٦٢

القصد والتعمد : في الإصغاء ٢٠٠

في القراءة ١٦٣

في طلب المعرفة ١٦٣، ٨٦

القطبية المزدوجة في المحاضرة ٢٠١

قطر المحيط، قاموس ٢٨١

القواميس الانجليزية الأجنبية ١٨١

» » العربية 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

في العربية ٢٧١

قواميس الاصطلاحات العلمية في العربية ٢٨٣،

٢٨٥

قواميس الأمثال ٢٨٦، ٢٨٧

السجع في الإنجليزية ١٨٥، ١٨٦

الترادفات : قواميسها ١٨٧

الترادف والمتوارد، كتاب ٢٨٩

المثل الأعلى ٣٤

مجاميع الألفاظ ثلاثة ١٥٩

مجمع الأمثال للبداني ٢٨٦

للكرواني ٢٨٧

مجمع البحرين، قاموس ٢٧٤

المجمع اللغوي ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٩٦

مجموع ألفاظ الإنجليزى المنقذ ١٥٨

» » الإنجيل الإنجليزى 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

١٧٧٤

المحاضرة : إلهامية أو تعليمية ٢٠٤

ذات قطبين ٢٠١

المحاضرة : فرق ما بينها وبين التعليم ٢٠١

المحاضرة : فرق ما بينها وبين فصل في كتاب ٢١١

كوسيلة لإسداء المعرفة ٢١٠

المحاضر، مذكراته ومذكرات الطالب ٢٢٠

محتويات العقل ٨١

جردها ٢٥٠

المحفوظ من أسئلة الامتحانات ٢٥٨

كفاية التحفظ، كتاب ٢٩٠

كلارك، مسز كودن ١٨٨

الكمال فى الرجال، كتاب ٢٩٩

كسيس ٤٨

كتليان ١٨

(ل)

لام، شارلس ٢٣٩

لرى، الأستاذ ٢٨

لسان العرب ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠

المسيون ٢٢

لوبون، جوستاف ١١

لوتر، الأستاذ ٢٠

لوك، جون ١٩٧، ٩٢، ٩١

ليدن ٣٠٥، ٣٠٢

لين، أدوارد وليم ٢٧١

لين، قاموس ٢٧١

(م)

المادة والتعبير عنها فى الإنشاء ٢٣٨

ماكاي، الدكتور ٧٠

ماكولى، اللورد ١٦٩

المبنى والمعنى فى الإنشاء ٢٣٨

المران، أثر ٤٥٤، ٤٣

على أخذ المذكرات ٢١٨

المترن : صيرورته مربيا ٧٤، ٣٠

والمربى فى شخص ١٣٨

المشاهدة ٢٣٠٢٢

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 العامة ٢٩٦

معجم البلدان ٣٠٦

معجم الطالب ٢٨١

معجم العمران ٣٠٦

معجم ما استعجم ٣٠٧

المعرفة: طرقها الثلاثة ٢٢

فاعلة ومنفعلة ٨١

معلم المدرسة، كتاب ١٨٠١٦

المعلم: مكانه بين الكتاب والتلميذ ١٧٠

المغرب في ترتيب المغرب، قاموس ٢٧٥

المغفور ٢٦

المغنى في أسماء رجال الحديث، كتاب ٣٠١

مفتاح ٢٩٤

مفتاح الألفاظ الكتابية ٢٨٩

الحديث ٢٩٥

القرآن ٢٩٥

مفردات غريب القرآن، كتاب ٢٧٤

محيط المحيط، قاموس ٢٨١

المخالطة ١٥٥٠١٤٦٠١٤٥٠٢٣٠٢٢

مختصر القاموس المحيط ٢٧٤

المدرسة: فرق ما بينها وبين الكلية ٢٩

المذاكرة التعاونية ١٠٦٠١٠٥

المذاكرة: طول حصنها ٤٦

محاكمها ١١٣

وراحة الجسم ١٠٨

المنزلة ٣٧٠٣٣

المذكرات الحرفية ٢٠٩

المذكرات: كتابتها ٢١٧

أخذها بخط مستوفى ٢١٣

أخذها التحليلي ٢١٥

المربى ٥

المربى الخارجى ٦

مرجع الطالب ١٢٩

مرجليوث، المستشرق ٣٠٢

مرحلة الاستنتاج ١٣٤

المركبات: قواميسها ٢٨٥

مرى، السير جيمز ١٨٣٠٢٧٩٠٢٨٠

مريرى، لويس ١٩٠

المزاج ١١٠٠١٩

المسائل ٢٥٢٠٨٦٠٨٤

ادراك مواجعتها ١٣١

مراحل معالجتها ١٣٣

مسألة النفس ١٤١

المقالات : كتابها ٢٣٦
 كتمرينات في الفصل ٢٤٠، ٢٣٩
 المقال الجدلى ٢٤٤، ٢٤١
 المقدمات في القياس ٩٤
 مقدمة قاموس ابن الأثير ٢٧٦
 ملاحظات عن الاجابة فعلا في الامتحان ٢٥٩
 ملتب ٦٦
 مجموعة كلمات ٢٤٧، ١٥٨
 الممتحن : شخصيته ٢٥٧
 الممتحنون من حيث هم محاضرون ٢١٤
 متناف ٦٤
 المنجد، قاموس ٢٨١
 منحى التعب ٤٥، ٤٤
 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 الاستدال ٣٠٠
 ميول الطلبة ٢٣

(هـ)

هاملتون، السير وليم ٢١٤
 هــبز ١٥٦
 هدستون، برادلى ٢٥٢، ٢٤٩
 هررد ١٤٩
 هرمرزورت، دائرة معارف ١٩٣، ١٩١

(ن)

نحلة الرائد، كتاب ٢٨٩
 النسيان : دليله ٢٠٨، ٥٩
 نصائح عملية تتعلق بالامتحانات ٢٥٩
 النظر الى الامام والى الوراثة ١٢٧

وبستر ١٨٨٦، ١٨٣	الهزة : أثرها ١٢٢٦، ٤٥، ٤٣
وحدة الحفظ عن ظهر قلب ٦٦	هكسلى ٢١٩ -
الوعظ ٢٠١	الهمداني، عبد الرحمن بن عيسى ٢٨٨
وفيات الأعيان، كتاب ٣٠٣	هملت ٢٤٧
ولز ٥٠٥ ج ٣٤	هنرى السابع : ضرب المثل بدراسة عهده ١١١
(ى)	هومر ١٤٩
ياقوت الحموى ٣٠٦، ٣٠٣، ٣٠٢	الهيئة : تأثيرها ١٠٩
اليصابات : الملكة ١٦	(و)
يفيوس ١٧	الوافى بالوفيات، كتاب ٣٠٣



كَمُلَ طبع كتاب "مرشد المتعلم" بمطبعة دار الكتب المصرية
في يوم الخميس ١٢ محرم سنة ١٣٥٣ (٢٦ أبريل سنة ١٩٣٤) م

محمد نديم

ملاحظ المطبعة بدار الكتب

المصرية

(مطبعة دار الكتب المصرية ٢٨/١٩٣٣/٣٠٠٠)

A.U. library

ادمز، السير جون

مرشد المتعلم

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023072

American University of Beirut



[REDACTED]

General Library

