الفصحى في الدرس اللغويّ وكتب تعليم العربيّة لدى المستشرقين الألمان

د. إسماعيل أحمد عمايرة

قسم اللغة العربية، كلية الآداب ، الجامعة الأردنية ، عمان

تاريخ تقديم البحث

تاريخ قبوله للنشر : ١٩٩٤/١٠/٩

KURZFASSUNG

Arabische Lehrbücher und Grammatiken des Hocharabischen in Deutschland

Die deutschen Orientalisten haben sich mit der arabischen Sprache seit langer Zeit beschäftigt. Ihr Interesse und ihre Forschungen zum klassischen Arabisch hat seit der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts noch zugenommen. Das ist ein langer Zeitraum, in dem viele wissenschaftliche Werke und Lehrbücher zum Arabischen erschienen sind. Zu Beginn waren sie von der Arabischen Sprachwissenschaft stark beeinflußt, aber die arabische Grammatikauffassung und -terminologie hat sich für die europäischen Bedürfnisse nicht als geeignet erwiesen, da sich die Europäer einer anderen Methode bedienen.

Die europäische Grammatiktheorie geht auf die Lehre des Griechen Dionysios Thrax zurück, die sich von der arabischen Methode grundlegend unterscheidet. Deshalb haben die Orientalisten immer mehr von der arabischen Methode Abstand genommen, bis sie schließlich im Hinblick auf die Terminologie und die Denkweise weitgehend auf die arabische Tradition verzichtet haben. Ein Beispiel dafür sind die Grammatik von Wolfdietrich Fischer (1972) unde die in neuerer Zeit erschienenen Lehrbücher des Arabishchen.

Der Einfluß der arabischen Grammatiker zeigt sich noch deutlich bei den Orientalisten des ausgehenden neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts, wie Fleischer, Caspari und Reckendorf, und

nimmt dann stufenweise ab z. B. bei Socin und Brockelmann, bis in neuerer Zeit Werke ganz in der europäischen Tradition entstanden sind.

Die Orientalisten interessierten sich in der Vergangenheit zuerst für das Klasische Arabisch, und erst viel später begann ihr Interesse am modernen Hocharabisch. Diese Arbeit soll die Entwicklung der von den deutschen Orientalisten verfaßten Lehrbücher des Hocharabischen von der Mitte des vorigen Jahrhunderts bis in unsere Zeit aufzeigen. Zwar habe ich mich vor allem mit den deutschen Lehrbüchern des Arabischen befaßt, gelegentlich habe ic jedoch auch aus Lehrbüchern anderer europäischer Sprachen zitiert, um einen umfassenden Eindruck der Kultur der Araber wiederzugeben, wie sie von den Europäern geschen wird.

Diese Forschung bezieht nicht die Lehrbücher zu den arabischen Dialektenmit ein, da hierzu eine eigene Untersuchung notwendig ist. Mein Ziel war, die wissenschaftlichen, pädagogischen und kulturellen Aspekte dieser Lehrbücher darzustellen.

مقدمة

اعتنى المستشرقون الألمان بالعربيّة منذ فترة مبكرة. فقد نشرالمستشرق الألماني «فلهلم بوستل»[1] Wilhelm Postel سنة ١٥٣٨م مُصنَّفه الأول في «قواعد العربية» Grammatica Arabica، ولكنه كان باللاتينيّة - كما هي الحال السائدة في أوروبا في ذلك الوقت - وقد زاد نشاطهم واهتمامهم بالعربية منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وهي فترة طويلة نسبياً، صنفوا خلالها كثيراً من البحوث العلمية والكتب التعليمية. وقد كان اهتمامهم في السابق من خلال تأثرهم الواضح بالدرس اللغوي عند العرب. ولكن المنهج اللغوي العربي لا يتناسب في جوهره مع ما ألِفَه الدارس الغربي في تناول لغته هو. إذ يسير الدرس اللغوي المألوف في الغرب على أسس النظرية اليونانية التي أرسى دعائمها «ديونيسيوس تراكس»[2] Dionysios Thrax وهي تخالف مخالفة كبيرة التفكير اللغوي عند العرب. ولذا فقد أخذ المستشرقون يبتعدون ابتعاداً تدريجياً عن النظرية اللغوية العربية إلى أن أصبح وصف العربية عندهم مستقلاً استقلالاً بعيداً من حيث المصطلح وطريقة التفكير. وقد اتضح ابتعادهم بجلاء في كتاب المستشرق «فولف ديتريش فيشر» Wolfdietrich Fischer عن «نحو العربية الفصحى» الذي نشره سنة ١٩٧٢، وفي الكتب التعليمية

المتأخرة، كما سنوضح ذلك في موقعه من البحث.

أما الجيل الأول منهم مثل «فلايشر Fleischer، وكاسباري Caspari، وركندورف Reckendorf فقد كان تأثرهم واضحاً بالتفكير اللغوي العربي، ثم أخذ هذا التأثر يقل تدريجياً إلى أن أصبح بدرجة أقل عند «سوتزين» Socin، و «بروكلمان» Brockelmann، ثم أصبح الدرس اللغوي يُقَعّد عند المستشرقين على أساس النظرية الغربية التقليدية ذات الأصل اليوناني.

وقد اهتم المستشرقون في الماضي بالفصحى التراثية التي أسموها العربية الكلاسيكية Klassisches Arabisch. ثم اهتموا بالعربية الفصحى المعاصرة التي أسموها العربية المعاصرة المكتوبة Arabische Schriftsprache der Gegenwart والعاميات المعاصرة.

ويحاول هذا البحث أن يلقي الضوء على تطور الدرس اللغوي والكتب التعليمية التي أعدها المستشرقون الألمان منذ النصف الثاني من القرن الماضي إلى يومنا هذا. وهو معنيّ بالفصحى دون العامية.

وقد كان من أهداف هذا البحث أن يقف على الجوانب الآتية:

- الجوانب العلمية التأصيلية.
- الجوانب التعليمية التربوية.
- الجوانب الثقافية الحضارية.

فهذه هي الجوانب الثلاثة التي تتجلى في تناولهم الدرس اللغوي. وعلى هذا فالكتاب التعليمي اللغوي عندهم ليس مجرد بحث لغوي خالص، بل هو خطاب حضاري ثقافي، وطرح تعليمي تربوي. استثمره المستشرقون منذ زمن طويل في تقديم اللغة العربية والثقافة الإسلامية على النحو الذي فهموا، أو على النحو الذي أرادوا، وقد ازدادت خطورة هذا الطرح فكان بمثابة «الدعوة الأخرى» في غياب «الدعوة الأصيلة» التي كان ينبغي أن يقوم بها أبناء العربية، بيد أن هذا الدور «المختفي» من جانب أبناء اللغة أو «الباهت»، هيَّأ للمستشرقين دوراً أفضل، وإمكانية أكبر، لتولي تمثيل اللغة العربية والرسالة السامية التي حملتها هذه اللغة مع خلال معاهدهم وجامعاتهم المختلفة. فمن المعلوم أن مراكز تعليم اللغات هي مراكز نشرللثقافة. والأمة التي تنشر لغتها تنشر ثقافتها. فإن لم تفعل ذلك كان لا بد للدعوة الأخرى أن تتولى نشر الثقافة. فإن لم تفعل ذلك كان لا بد للدعوة الأخرى أن تتولى نشر الثقافة على النحو الذي يتلاءم مع أغراضها.

❖ ❖ ❖ ❖

لقد أدركت أهمية القيام بهذا البحث منذ زمن مبكر. يعود إلى تلك الأحاديث والمناقشات التي تمثل من جانبي اهتماماً بالاستشراق واللغة، ومن جانب أخي الأستاذ الدكتور محمد أحمد عمايرة[٣] اهتمام المتخصص بتعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد سافرت من أجل إتمامه والاطلاع على مزيد من مراجعه إلى ألمانيا على فترتين: الأولى في صيف ١٩٩١، والثانية في صيف ١٩٩٣، أفدت خلالهما من مناقشاتي لبعض الأساتذة في جامعتي هايدلبرغ Heidelberg وإيرلنجن - نورنبرغ Erlangen - Nürnberg

وأخصّ من هؤلاء كلاً من الأستاذ الدكتور W. Fischer والأستاذ الدكتور Otto Jastrow والأستاذ الدكتور رئيف خوري، والدكتور W. Arnold فلهم جميعاً الشكر على الأوقات التي قضيتها معهم.

كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها بعامة وموقع الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية للألمان منها:

يمكن تقسيم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى الأنواع الآتية:

النوع الأول: كتب عامة.

ويغلب على هذ القسم أن تكون كتبه أُعدت إعداداً عاماً لكل من أراد أن يتعلم العربية من غير الناطقين بها. ومُع ومُعِدّو هذه الكتب هم عادة من العرب. ويغلب أن تُدَرَّس كتب هذا النوع في البلاد الناطقة بالعربية.

ولهذا القسم سماته المميزة من الناحية العلمية والتعليمية والثقافية.

أما من الناحية العلميّة فتقل فيه الأخطاء اللغوية، لأن معدِّيها من المتخصصين بالعربية الناطقين بها.

أما تعليمياً فيغلب على هذا النمط الروح التقليدية والأساليب القديمة في العرض. وقد يقل الفرق بين الكتب القديمة المعدَّة لتعليم العرب.

وثمة محاولات حديثة اجتهد فيها أصحابها اجتهاداً حسناً من حيث التدريبات، والصور التوضيحية، والألوان ونوع الورق، والخط، والإخراج العام للكتاب، وتَنَوّع حجمه بما يتناسب ومستويات الدارسين(٤).

أما من الناحية الثقافية فإن هذا النوع من الكتب يجتهد في الغالب في اختيار النمط الإسلامي المتمثل في الاستشهاد على القاعدة أو التمثيل لها بنصوص من القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو بالمثل، والحكمة، إلى جانب معلومات عامة عن البلدان الإسلامية، والأماكن المشهورة، والعادات الحميدة ..

وأحسب أن كل عيب من عيوب هذا النمط يمكن أن يُستدرك. بيد أن عيباً واحداً يصعب استدراكه. ألا وهو صفة العموم، فهي قد أعدت إعداداً عاماً لكل من أراد أن يتعلم العربية، ولم تراع خصوصيات المتعلمين من حيث انتماءاتهم الحضارية والفكرية، ولم تراع كذلك أثر العادات اللغوية التي رسختها في أذهانهم لغاتهم الأصلية(٥). وعلى هذا فالمشكلات اللغوية التي يواجهها الناطق بالأرديّة ليست هي المشكلات التي يواجهها الناطق بالفارسية أو الإنجليزية ... وليس من شأن هذه الكتب أن تراعي ذلك، فهي كتب عامة كتلك الكتب العامة التي أعدت لتدريس اللغة الإنجليزية أو الألمانية لطلاب لغاتُهم الأصلية شتى.

النوع الثاني: كتب خاصة

وقد أُعد هذا النمط إعداداً خاصاً لناطقين بلغة بعينها. ويغلب أن يكون مُعِدُّو هذا النمط من غير

العرب. ويقسم هذا النمط الى قسمين:

١- قسم أعدَّه مسلمون لمسلمين.

٢- قسم أعدَّه غير مسلمين لغير مسلمين..

١- القسم الذي أعده مسلمون لمسلمين

ويغلب أن يكون معدو هذا القسم من الأتراك أو الفرس أو الباكستانيين أو غيرهم من أبناء الشعوب الإسلامية. ويغلب على هذا النوع من الكتب أن تكون إسلامية في روحها الثقافية . أما من الناحية التعليمية فيغلب عليها أن تتكىء على الكتب النحوية العربية التراثية. وهي في عمومها دون مستوى الكتب التعليمية العربية، لأنها لم تجارها في التحديث والإكثار من التمارين، وفضلاً على ذلك فهي تحتاج إلى طرائق الإخراج الجديدة المشوقة.

وقد كان من المنتظر من هذه الكتب أن تراعي معالجة الأخطاء الخاصة التي تنشأ عن أثر العادات اللغوية التي اكتسبها الدارس من لغته الأم، على اللغة المُتَعَلّمة، وأن تفيد من معطيات منهج علم اللغة التقابلي.

٢- القسم الذي أُعد للدارسين من غير المسلمين كالأوروبيين والأمريكان

ويغلب أن يكون هذا القسم من إعداد المستشرقين أو من بعض العرب العاملين في أوروبا في مجال تعليم العربية.

وهذا القسم هو ما يعنينا في هذا المقام، وسوف أقتصر بصورة أساسية على ما أُعِدَّ للدارسين الألمان، وذلك تحسباً من اتساع الموضوع، وتعدد جوانبه ومتطلباته. فقد توفرت لديّ المادة والوسائل المتاحة في هذا الجانب أكثر مما توفرت لديّ في سواه، على أنني قد أضطر إلى التعريج على بعض الجوانب المشتركة بين الاستشراق الألماني والأوروبي أو الأمريكي بشكل عام، وبخاصة في الجوانب الثقافية وموقف المستشرقين منها.

وسوف أتناول في هذا القسم، الحديث عمّا يأتي:

١- الأبعاد التي تبحثها الدراسة.

٢- نبذة مختصرة عن اهتمام الغرب باللغة العربية.

٣- الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية للألمان.

الأبعاد التي تبحثها هذه الدراسة

البعد العلمي: وينتظر في هذا البعد أن يُجتهد في الحكم على هذه الكتب من حيث خلوّها من الأخطاء وقربها من واقع اللغة أو بعدها عنه.

البعد التعليمي: ويقصد به الوقوف على مدى تطور هذه الكتب تعليمياً، ومسايرتها للتطور الذي وصلت إليه اللغات الحديثة، وبخاصة أن كثيراً من هذه اللغات المتطورة تعليمياً هي لغات أوروبية.

البعد الثقافي: ويرمي إلى الوقوف على القيم الثقافية التي تُعرض في هذه الكتب. وسيأتي تفصيل

القول في هذه الأبعاد الثلاثة لاحقاً.

نبذة تاريخية عن اهتمام الغرب باللغة العربية[٦]

ربط الغرب اهتمامه بالعربية، في الماضي، ربطاً وثيقاً، بما عرف عندهم باسم «المشكلة الإسلامية» أو «الخطر الإسلامي». فالخطر الإسلامي كان أكبر ما يؤرق أوروبا التي تقع جغرافيّاً على الشاطىء الغربي للبحر المتوسط، ويقع هذا «الخطر» على الجانب ا لشرقي منه. وقد فكرت أوروبا قديماً في حل هذه «المشكلة» عسكرياً، غير أن الحلول العسكرية قد باءت بالفشل أيام الحروب الصليبية.

ومن بعد الحروب الصليبية جاءت نقطة التحول، إذ أخذ بعض الأوروبيين يميل إلى الحل الثقافي، بمعنى أن بعضهم أصبح يدعو إلى معرفة «العدو» ثقافياً حتى يحسنوا كيفية التعامل معه، بمعرفة مداخله الثقافية وأسسه الحضارية، ومن هنا كان تفكير «الراهب بطرس المبجل» Potrus Venerabilis قد اتجه إلى ترجمة القرآن الكريم بقصد تشكيك المسلمين في دينهم، والحيلولة دون أن يقتنع كثير من «الرعاع» الأوروبيين بالدخول في هذا الدين، وقد تُرجم القرآن الكريم سنة ١١٤٣م وكانت هذه بداية جادة للتعرف على ثقافة «الخصم». ثم تلتها محاولات أخرى إلى أن أصبح تدريس اللغة العربية مُقَرّاً على صورة مؤسسية بعد مؤتمر «فينا» سنة (١٣١٢) إذ خُصّصت مقاعد محددة لدراسة اللغة العربية، ومنذ ذلك الوقت إلى يومنا هذا والمقاعد تزداد وتتقلص إلى أن انتهى الأمر بها إلى ما هي عليه من الكثرة والاتساع في أيامنا هذه.

لم تكن دراسة العربية مقطوعة في يوم من الأيام في أوروبا عن الأبعاد السياسية بوجه خاص. فقد قويت الحركة الاستشراقية وارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالسياسة والاستعمار، وما تزال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاقتصاد. وكثيراً ما كان المستشرق منصّراً أو مستشاراً في وزارة الخارجية كما هي الحال في مدرسة المترجمين في النمسا، وهي مدرسة مرتبطة بوزارة الخارجية، ومن خريجيها يوسف بورجشتال Josef Burgstahl الذي عمل مستشاراً للحكومة النمساوية. وأما مدرسة اللغات الشرقية في ألمانيا، وكذلك مدرسة اللغات الشرقية في باريس فقد كانتا تابعتين لوزارة الخارجية في هذين البلدين. وكثيراً ما التقى الاستشراق في روحه وأهدافه بالتنصير، حتى شكّلا معاً وجهين لعملة واحدة، وكمّل أحدهما الآخر على نحو ما.

فالعربية على هذا مدخل سياسيّ واقتصادي وثقافي يحتاجه الغرب في كيفية التعامل مع الشعوب الناطقة بالعربية.

الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية للألمان

الاتجاهات الأساسية لاهتمام المستشرقين الألمان بالعربية

أودّ ابتداءً أن يُلقى الضوء على اتجاهين أساسيين في الحديث عن كتب تعليم العربية التي أعدها المستشرقون الألمان.

١- الاتجاه الأول: الفصحى التراثية.
٢- الاتجاه الثاني: العربية المعاصرة.

الاتجاه الأول: بحث الفصحى التراثية

مميزات هذا الاتجاه:

تتميز أعمال المستشرقين - هنا - بمميزات، لعل أهمها:

١- التركيز على النصوص التراثية بقصد فهمها واستخلاص القواعد منها. وهم لا يتوقفون في ذلك عند نصوص عصور الاحتجاج اللغوي، بل يتجاوزون ذلك إلى العصور التالية حتى العصر الحديث. ويسمون العربية في هذه الحال «العربية الكلاسيكية» Klassisches Arabisch، أما النصوص المعاصرة فهي قلّما تبحث في هذا النمط من الكتب، ولو درست النصوص المعاصرة فإنها تعد عندئذ استمراراً للنمط القديم. أما النصوص الحديثة فيطلقون عليها اسم «العربية المعاصرة» Modernes Arabisch

٢- الاعتماد على الكتب العربية النحوية والصرفية والمعجمية، ولذا كانت بداية جهودهم في القرن الماضي تَنْصَبّ على تحقيق كتب التراث بعامة، بما في ذلك الكتب اللغوية، وترجمة بعضها إلى لغاتهم. ونذكر مما عمله المستشرقون الألمان في هذا الصدد ترجمة «يان» لكتاب سيبويه بشرح السيرافيّ (طبعة ديرنبورغ).

- Jahn, G.: Sibawaihi's Buch über die Grammatik nach der Ausgabe von H. Derenbourg und dem Commentar des Sirafi. Übersetzt und erklärt, 2. Bd Leipzig 1894-1900.

وقد نشر «يان» شرح المفصل لابن يعيش.

-Jahn, G.: Kommentar zu Zamachsari's Mufassal. 1. Bd. Leipzig 1882. 2. Bd Leipzig 1886

ونشر «فايل» كتاب أبي البركات الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف.

-Weil, Gotthold: die grammatisehen Streitfragen der Basrer und Kufer, von Abu'l Barakat Ibn al-Anbari, herausgegeben, erklärt und eingeleitet, Leiden 1913.

ومن ذلك ترجمة Fr. Dieterici لشرح الألفية لابن عقيل

-Dieterici, Fr.: Ibn 'Akil's Commentar zur Alfiyya des Ibn Malik aus - dem Arabischen zum ersten Male übersetzt, Berlin 1852.

وترجمة «ترومب» للأجرومية

E. Trummp: die Agurrumiyya, München 1876.

المحاولات الأولى لوضع الكتب اللغوية بالألمانية.

يصعب على الأوروبي أن يعتمد على الكتب العربية في تَعَلّم اللغة العربية، ولذا فإن الكتب المحققة والمترجمة لا تعدو أن تكون محاولات أولى للتعرّف على الفكر اللغوي العربي، ولكن هذا الفكر يقوم على أسس منهجية تغاير الأسس المنهجية التي قام عليها الفكر اللغوي الغربي. ولذا كان لا بد للمستشرقين الألمان من التغلب على صعوبة تعلّم اللغة العربية، تلك اللغة التي تختلف عن لغاتهم في تركيبها النحوي والصرفي، والصوتي.

وقد أخذ جهدهم في هذه السبيل طريقتين متكاملين :

١- النصوص المختارة.

٢- الكتب اللغوية العامة.

١- كتب «النصوص المختارة» Arabische Chrestomathie

من المعلوم أن الاستشراق Orientalistik تخصص واسع، فالمستشرق التقليدي قد يبحث في مواضيع متباعدة كالعقيدة، واللغة، والتاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والسياسة... ولذا كنت تراه يقفز من جزئية يتحدث فيها عن الجَمَل، والبداوة، إلى أخرى يتحدث فيها عن اللغة بمفهومها الواسع، وإلى ثالثة عن الشعر والأدب، أو الوضع الاقتصادي في هذا القرن أو ذاك. وينتقل عبر العصور والأماكن، في مفهوم واسع، كأنما يجوب فيه الآفاق - دون أن يسافر في الغالب! - لكي يستكمل مشروعاً مهما كُلِّف به، ألا وهو اكتشاف الشرق، فكرياً وسياسيّاً، وتاريخياً .. ونسج خيوط يرسم بها معالم هذا الشرق، وفلسفته.

إن هدفاً واسعاً كهذا جعل المستشرق في حاجة ماسة من الناحية التعليمية والمعرفية إلى مختارات من النصوص، تؤلف بين أكبر قدر من الشواهد والشوارد، وقد وضع المستشرقون بعض هذه المختارات من النصوص التي أطلق عليها: Arabische Chrestomathie، ويمكن أن نلخص أبرز معالم هذه المختارات بما يأتي:

١- إنها تسعى إلى استيعاب نماذج مختلفة من النصوص العربية في عصورها المختلفة، وهي متنوعة في أغراضها الأدبية والفكرية.

٢- ليس فيها قواعد وتمارين، ولكنها تحتوي على فهرس يترجم الكلمات الصعبة Glossar، وكثيراً ما تتضمن النصوص المختارة نصاً نحوياً تراثياً.

٣- يقرأ الأستاذ النص مع طلابه في العادة، فيترجم الطالب جملة أو جملتين، ثم يقف بهم الأستاذ على النص محللاً، وشارحاً ما فيه من إشارات فكرية أو حضارية .. ثم يستخرج ما فيه من قواعد صوتية أو صرفية أو نحوية....

مجموعتان من «المختارات»

وسوف أتناول فيما يأتي نموذجين من هذه المختارات القديمة:

المجموعة الأولى: مختارات «هاردر»

Ernst Harder: Arabische Chrestomathie. Ausgewählte Lesestücke arabischer - Prosaschriftsteller. Nebst einem Anhang, einige Proben altarabischer Poesie .enthaltend mit vollständigem Glossar, Heidelberg 1911

بيّن «هاردر» Harder في مقدمة هذه المجموعة(٧) أنه ينشد الجانب التعليمي والتدرب على القواعد اللغوية. وهو يتجاوز ذلك إلى الرغبة في أن يعطى المتعلم فكرة عن التراث العربي بعمومه.

قدم Harder في هذه المجموعة نصوصاً قصيرة، وأخرى طويلة، ولا شك أن في هذه المراوحة هدفاً تعليمياً واضحاً، إذ لو كانت كلها طويلة لكانت مملّة.

وقد ختم المجموعة بمعجم Glossar يترجم فيه الكلمات الصعبة(٨).

مضامين مجموعة «هاردر»

يمكن إجمال مضامين النصوص في هذه المجموعة على النحو الآتي:

١- نصوص من القرآن الكريم والتفسير.

تضّمنت سورة الفاتحة، ثم سورة يوسف عليه السلام، ثم بعض السور القصيرة: الإخلاص، والفلق، والناس، ثم يأتي بنص من تفسير البيضاوي (يفسر الآيات ٧٤-٨٣ من سورة إبراهيم عليه السلام)، والمستشرقون شغوفون - في العادة - بقصص الأنبياء، وكثيراً ما انطلقوا من هذه المقارنة بين القصص الواردة في القرآن الكريم والتوراة إلى إثبات أن القرآن منقول من التوراة.(٩) وهم لا يشيرون بطبيعة الحال إلى أن الشبه عائد إلى وحدة المصدر وهو الوحي(١٠).

٢- نص من الحديث النبوي الشريف «حديث الإفك».

وحديث الإفك من الأحاديث المحببة لدى المستشرقين.

٣- نصوص تصور الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

أحدها من مقدمة ابن خلدون «في المعاش ووجوهه من الكسب والصنائع وما يعرض في ذلك كله من الأحوال» والآخر من كتاب الخراج لأبي يوسف، والثالث لأبي شجاع وهو عن النكاح وتعدد الزوجات، ومما جاء فيه «ويجوز للحر أن يجمع أربع حرائر، وللعبد بين اثنتين، والنساء على ضربين: ثيبات وأبكار، فالبكر يجوز للأب والجد إجبارها على النكاح...».

ولا شك في أن الكتابين: مقدمة ابن خلدون، وكتاب الخراج لأبي يوسف، من الكتب المهمة التي تنبه المستشرقون إلى أهميتها منذ فترة مبكرة؛ وذلك للتعرف على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية التي تنظم الحياة في المجتمع الإسلامي. أما موضوع تعدد الزوجات فمن النصوص المحببة لدى المستشرقين.

٤- نص لغوي:

وهو نص منقول عن المفصّل للزمخشري. ويتحدث فيه عن الفعل بأصنافه وأحواله. وقد مر بنا أن

المستشرق «يان» قد اعتنى بهذا الكتاب، إذ ترجمه وعلق عليه. ولذا فإن الأخذ من هذا الكتاب يصلح شاهداً على الصلة بين هذه المرحلة «وضع المنتخبات» والمرحلة السابقة «العناية بكتب التراث ترجمة وتحقيقاً».

٥- بعض النصوص الأدبية:

نصّ من النثر المسجوع للزمخشري من كتاب «أطواق الذهب» وهو مقالات في النصح والإرشاد قائمة على أسلوب السجع، من نحو: ألا أخبرك بالشقي المخذول، ذي المال المصون، والعرض المبذول. من لا يبالي إذا سلمت ثروته، أن تُمزق فروته، وإذا شبعت خزانته، أن تجوع حُزانته..»

ونص آخر من «مجمع الأمثال» للميداني. وهو يتناول بعض الأمثال العربية وشروحها.

٦- نصوص تاريخية، تمثل معاجم البلدان وسِيَر الرجال:

ومن ذلك نصوص للقزويني تمثل معاجم البلدان وسِيَر الرجال. ومن أطرف ما يمكن أن يقرأه الدارس في هذه النصوص أن ينقل عن القزويني قوله في وصفه لأهل مملكة إفرنجة: «لا ترى أقذر منهم، وهم أهل غدر ودناءة أخلاق، لا يتنظفون ولا يغتسلون في العام إلا مرة أو مرتين بالماء البارد، ولا يغسلون ثيابهم منذ لبسوها إلى أن تتقطع..».

وعلى ما في النص من طرافة إلاّ أنه يعمق روح العداء بين الشعوب. وثمة نص من سيرة عمر رضي الله عنه، وهو من «الطبري»، والنص عن تفصيلات مقتل عمر رضي الله عنه.

وكأن الكاتب لم يجد من سيرة عمر والصحابة رضوان الله عليهم سوى هذه القصة المأساوية التي يوصف فيها الدم والانتقام. على أن قصة مقتل عمر - رضي الله عنه - موضوع أثير لدى المستشرقين في التحدث عن أثر الشعوبية في تاريخ الحضارة الإسلامية.

٧- نماذج لغوية خاصة

وتتمثل في بعض الرسائل الشخصية، تعود إلى القرن الثاني الهجري، وعقد مزارعة يعود إلى سنة ١٦٩هـ.

٨- نص من ألف ليلة وليلة: حكاية السندباد البحري

والمستشرقون يُركّزون على «ألف ليلة وليلة» لما فيها من التصوير الاجتماعي والتسلية، ولأنها تمثل نمطاً لغوياً خاصاً يسمونه العربية الوسطى Mittelarabisch.

ويكثر في هذا النمط تراكيب وأوزان تخرج عن المألوف من قواعد النحاة.

٩- نصوص حديثة:

وهي تنتمي إلى الفترة الزمنية التي جمعت فيها هذه المختارات. ولا تبتعد هذه النصوص الحديثة في روحها عن النصوص القديمة، وتتمثل هذه النصوص في:

نص من قصة تاريخية لجرجي زيدان (المملوك الشارد).

ونص من كتاب «مختصر جغرافية مصر» لجرجي زيدان.

نصوص من مجلة المقتبس التي كانت تصدر في القاهرة، وهي: الجباية في الإسلام، الصحافة العربية، التعليم في مصر والسودان.

- نصوص من الصحف:

- صحيفة اسمها: أنيس الجليس، الإسكندرية، وقد أخذ منها مقالة بعنوان: «حقوق المرأة المسلمة» وهي كلمة تتولى «أمر الدفاع عن المرأة الشرقية وبيان حالها لأخواتها الغربيات».
- نص من صحيفة «الفردوس» القاهرة، وعنوان المقالة: «العلم وهل يتناوله النساء».

ولا يخفى مدى اهتمام المستشرقين بأمور المرأة في المجتمعات الإسلامية، وتصوير حالها على أنها تعاني في طرف من هذه الدنيا، وأختها الغربية تعيش مرفهة في الطرف الآخر.

- نص آخر من صحيفة الفردوس: بعنوان «أخلاق العرب» ويعني بهم البدو أو «أهل الوبر».
- نص ثالث من «الفردوس» يعود فيه ثانية إلى موضوع المرأة وأُميَّتها، وهو بعنوان: «تعليم البنات»
- نصوص ذات سمة سياسية، من صحيفة اللواء، وصحيفة الجريدة.
- نصوص تمثل لغة الإعلانات، والتقارير الإخبارية.
- مجموعات شعرية قصيرة متنوعة، لقطريّ بن الفجاءة، والقُطامي، والشنفرى[١١].

المجموعة الثانية: مختارات «برونو - فيشر»

August Fischer: R. Brünnows Arabische Chrestomathie aus Prosaschriftstellern, in zwiter Auflage. Völlig neu bearbeitet und herausgegeben, Berlin 1913.

تعود هذه المجموعة إلى المستشرق «برونو» Brünnow، وقد نشرها سنة ١٨٩٥، ثم جدّدها «أوغست فيشر» August Fishcherسنة ١٩١٣، وتُعَدّ هذه المجموعة منذ طبعتها الأولى كتاباً مساعداً لكتاب Socin، وعنوانه: النحو العربي Arabische Grammatik.

تحمل هذه المجموعة عنواناً تعليمياً بالعربية، فقد عُنونت بـ«تسهيل التحصيل، وهو كتاب مدرسي يتألف من نُخَب مختارة من الكتب العربية».

وفيما يلي عَرض موجز لمجمل ما جاء في هذه المجموعة:

١- نصوص تتضمن مجموعة من المُلَح والطرائف ص١-٢١. وهي منتقاة من كتاب تسلية الخواطر في منتخبات المُلح والنوادر لشاكر البتلوني، وهي متفاوتة في الطول والقصر، ويميل معظمها إلى القصر، أولها الملحة الآتية:

«دخل طفيلي على قوم يأكلون فقال لهم: ما تأكلون؟ فقالوا من بُغضه: سُمّاً، فأدخل يده، وقال: الحياة حرام بعدكم».

وقد تستغرق الحكاية نحو أربع صفحات (من القطع المتوسط). ولا يخفى ما في هذه النصوص من روح تعليمية قائمة على التسلية، وإبعاد السأم عن المتعلم، وهويتابع هذه اللطائف القصيرة في سطور قليلة، وبخاصة أنها تنقله إلى عالم جديد في تفكيره وعاداته وطرائفه.

٢- نصوص ذات طابع أدبي، من كتاب الأغاني، وفيها أخبار عن الشاعر «تأبط شراً»، وقيس بن ذريح، وعروة بن حزام العذري.

٣- نصوص من السيرة النبوية (ابن هشام) وكتب التاريخ القديمة (الطبري) وتراجم الأعلام (ابن خلكان) فقد أخذ نصاً من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، لابن هشام، وهو نص طويل نسبياً (ص ٣٦-٦٦). وليس غريباً أن يُختار هذا النص الطويل من السيرة النبوية الذي يبدأ بحمل أمِّ الرسول به إلى وفاته صلى الله عليه وسلم. فالمستشرقون شغوفون بالحديث عن بعثته وسلوكه

قبل البعثة من الاختلاء والذهاب إلى الغار، ونزول الوحي عليه، وهيئة الوحي.. ولهم في ذلك شبهات كثيرة. وفي النص نُخب من الأحاديث عن الغزوات الأولى وفتح مكة.

أما نص الطبري فمن كتاب: تاريخ الرُسل والملوك، وهو حديث عن فتوح الشام وفارس. ويُظهر الحديث عن فتح الشام قصة عزل عمر لخالد وتولية أبي عبيدة، رضي الله عنهم. وهي من القصص الأثيرة لدى المستشرقين.

أما النص الثالث فهو من كتاب «وفيات الأعيان وأنباء الزمان» لابن خلكان، وفيه ترجمة لسيبويه، والبخاري، وابن إسحق، وأبي العلاء، والحريري.

٤- نصوص من القرآن الكريم. وهي نصوص متفاوتة في الطول والقِصَر منها: الفاتحة، والإخلاص، فالكافرون، فبعض آيات من سورة البقرة .. والنصف الأول من سورة يوسف عليه السلام.

٥- نصوص من الحديث النبوي الشريف، وهي مأخوذة من كتاب الجامع الصحيح للبخاري.

٦- نصوص من كتاب الأجرومية لمحمد بن داود الصنهاجي الشهير بابن آجرّوم. ومن المعلوم أن هذا الكتاب قد ترجمه المستشرق Trummp إلى الألمانية، ولذا فهو يكتسب أهمية خاصة. وبخاصة من خلال تعليقات المترجم وشروحه للكتاب. وهنا يظهر أثر الربط بين مرحلة النصوص المختارة ومرحلة الترجمة التي سبقتها.

موازنة بين منتخبات «هاردر» ومنتخبات «برونو - فيشر»

١- تسعى كلتا المجموعتين إلى التنويع في الموضوعات بَيْدَ أن مجموعة «هاردر» أكثرتنويعاً وأشمل لعصور اللغة، إذ قدمت لنا نصوصاً من القديم والحديث.

٢- يغلب على مجموعة «فيشر» النصوص التي تمثل العربية في أرقى صورها وأفصحها، أما مجموعة «هاردر» فإنها تقدم نصوصاً فيها ركاكة، كلغة «ألف ليلة وليلة» وبعض الرسائل الخاصة، إذا تكثر فيها الأخطاء اللغوية، التي كان ينبه إليها «هاردر»، ولكنه أراد من هذا الاختيار أن يُعطى نماذج مختلفة من استعمالات العربية في الواقع العملي، وهو يتفق مع ما يسعى إليه أصحاب المنهج التاريخي من إثبات تطور اللغة واختلاف أنماطها من عصر إلى عصر، ومن مصر إلى آخر.

٣- تلتقي المجموعتان على بعض الموضوعات التي لها أهمية في العادة في نظر الغربيين في دراساتهم للإسلام، كموضوعات المرأة، والزواج، والطلاق، وبعض السور القرآنية كسورة يوسف عليه السلام. وأما مجموعة «هاردر» فهي أكثر عناية بالموضوعات المثيرة في القديم والحديث.

٤- تعنى مجموعة «هاردر» بالجوانب الاجتماعية والفكرية. أما مجموعة «فيشر» فتغلب عليها الجوانب الأدبية.

٥- تُعد المجوعتان كتابين رديفين لكتب لغوية تعليمية تسعى إلى عرض القواعد الصوتية والصرفية والنحوية للعربية.

ثانياً: كتب القواعد اللغوية العامة لدى المستشرقين الألمان

لا تصلح الطريقة القائمة على تحليل نصوص «المختارات» ومحاولة فهمهاوترجمتها واستخلاص القواعد الأساسية من صوتية وصرفية ونحوية - لا تصلح وحدها لتعليم اللغة. فلا بدّ لها من كتب رديفة يعود إليها الطالب في مراجعة ما استُخلص من قواعد. وكثيراً ما كانت كتب القواعد العامة هذه مربوطة على نحو أو آخر بالمنتخبات. وعلى هذا فإن المنتخبات تمثل المجال التطبيقي، وتمثل الكتب اللغوية العامة الجانب النظري.

وقد يتساءل المرء: أما كان للمستشرقين الأوائل أن يختاروا أيّاً من الكتب التعليمية العربية؟

لا شك في أن بعض المستشرقين الأوائل كانوا على صلة واهتمام بالكتب النحوية العربية، بالنشر تارة، وبالتحقيق تارة أخرى. وقدّموا نماذج من أعمالهم، ينم بعضها عن فهم وإدراك جيّدين لهذه الكتب. بيد أن كتب اللغة العربية أُعدت للدارس العربي. وأُعد بعضها إعداداً عاماً لغير العرب، لم تراع فيه خصوصية الناطقين بلغة بعينها، وما يمكن أن يواجهوه من مشكلات خاصة بتأثير عاداتهم اللغوية التي تربوا عليها، ولذا كان لا بد للألمان مثلاً، ولغيرهم، من وضع كتب خاصة بتعليم العربية لغير العرب، يُراعى فيها وجه الشبه والاختلاف بين العربية والألمانية، حتى يتجنب الألماني المشكلات الصوتية والتركيبية التي اعتاد أن يبني عليها جُمَله الخاصة بلغته الأصلية. وكيف لا؟ فالألمان كشعوب كثيرة، أسسوا معاهد خاصة بتعليم اللغة للأجانب، وذلك منذ فترة مبكرة. ولمعهد «غوته» المتخصص بتعليم الألمانية لغير الناطقين بها - وحده - ما يزيد على ستمائة فرع خارج ألمانيا. وللفرنسية ما يزيد على ما للألمانية بكثير، أما الإنجليزية فلها ما يصعب حصره من المعاهد والبرامج المتخصصة بتدريس الإنجليزية لغير الناطقين بها، هذا فضلاً على البرامج الإذاعية والتلفازية العالمية.

ويجدر أن يشار إلى أمر آخر من الأمور التي جعلتهم لا يركنون إلى الكتب العربية. فقد بدت المدرسة النحوية العربية في نظر هؤلاء قديمة تُعْوزها الدقة والصحة في بعض جوانبها. ولذا فقد رأوا أن ينحازوا عنها، وبخاصة أنها تبدو فوق ذلك غريبة عمّا ألفوا في وصف لغاتهم هم.

بيد أن استغناء المستشرقين عن النظرية اللغوية العربية لم يحدث فجأة، بل أخذ شكلاً من التدرج التاريخي الذي يجدر بنا أن نقف عنده.

مدى تأثر كتب القواعد اللغوية العامة بكتب التراث اللغوي العربية

يتفاوت هذا النمط من التأليف بالفكر اللغوي التراثي عند العرب تفاوتاً بيناً. وفي وسع المرء أن يلحظ التدرج التاريخي في هذا التأثر.

المصنفات المبكرة المتأثرة بالتراث اللغوي العربي

بدأت صلة المستشرقين بكتب التراث اللغوي العربية بالتحقيق والنشر والترجمة والتعليق، وهذه بداية التأثر.

وقد بدا هذا التأثر واضحاً في مؤلفاتهم اللغوية القديمة. ولو نظرنا في ملاحظات «فلايشر» Fleischer في تعليقاته التي نشرها سنة ١٨٨٥ تعقيباً على كتاب «النحو العربي» Grammaire Arabe للمستشرق الفرنسي «دي ساسي» de Sacy لوجدناها أقرب إلى النمط العربي في التفكير. وقد أكثر من استخدام المصطلح العربي. فهو مثلاً يتناول مخارج الحروف ويسميها بأسمائها العربية كاللهوية، والأسلية،. والنطعية(١٢) واللثوية، والشفوية(١٣)، والشجرية، والذلقية(١٤) ويستعين في التعليق عليها وتحديد معانيها بشرح المفصل لابن يعيش، والأخفش الأوسط، والخليل بن أحمد وغيرهم. ولكنه لا يقف عند هذا الحد، بل يتجاوز ذلك إلى الاستعانة بالمنهج المقارن في تأصيل بعض الظواهر اللغوية بإرجاعها إلى أصولها اليونانية أو العبرية أو الآرامية، كما هي الحال. في: جَبَروت، ومَلَكوت(١٥) وحَيّة وأصلها حَوْيَة وهي في الآرامية حويا(١٦) חַוְיָא وسوف نرى كيف سيسري أثر هذا المنهج المقارن في بعض الكتب اللاحقة.

ولو نظرنا في كتاب «كاسباري» Cspari وعنوانه «النحو العربي» Arabische Grammatik (الطبعة الرابعة ١٨٧٦) لوجدنا أنه قد تأثر تأثراً كبيراً في مضمونه ومصطلحه وطريقة معالجته بالدرس اللغوي العربي. ففي حديثه عن الفعل مثلاً، قسّمه على طريقة النحاة العرب إلى ثلاثي مجرد ورباعي مجرد، ووزن المجرد والمزيد على موازين الصرفيين العرب ... فَعل، فعّل، فاعل .. وأشار إلى أن الحرف الأول فاء الفعل، والثاني عينه، والثالث لامه، ثم تحدث عن وزن الثلاثي المجرد.: فَعَل، فَعُل، فَعِلَ، ثم تناول معاني الزيادات من مبالغة ، وتكثير، ومشاركة، وتعدية، ومطاوعة .. إلى غير ذلك، مع استخدام المصطلح العربي في كل تفصيل، وبذل الجهد لاختيار المصطلح اللاتيني المقابل أو الاجتهاد في ترجمته ترجمة حرفية(١٧).

ثم تحدث عن الفعل(١٨) من حيث بناؤه للمعلوم وبناؤه للمجهول (ما لم يُسمّ فاعله)، وعن الفعل من حيث التعدي واللزوم(١٩) ثم زمن الفعل: الماضي والحال والمستقبل(٢٠)، كما تحدث عن حالات إعراب الفعل من رفع ونصب وجزم(٢١) وعن إسناد الفعل إلى مفرد أو مثنى أو جمع(٢٢) وعن أصول الفعل من صحة واعتلال(٢٣)، وعن اتصال الفعل بالضمائر إلى غير ذلك من مباحث الفعل، على النحو الذي ألِفناه في الكتب العربية.

ولو أخذنا المفعول المطلق مثلاً من حديثه عن النحو لوجدنا أنه يعالجه بروح عربية من حيث التقسيم والأغراض والمصطلح. فالمفعول المطلق للتأكيد، وللعدد، ولبيان النوع(٢٤).

وقد نجد في الكتاب بعض الإشارات المقارنة كإشارته إلى أن وزن «سفعل» المهجور يُقارن بوزن ئِي إِيلايِ في الآرامية(٢٥).

بيد أن هذا التأثر بالدرس اللغوي لم يكن ليلغي في مجمله آثار النظرة الغربية في تناول اللغة العربية، ولو أردنا أن نعطي مثلاً ظاهراً على ذلك لوجدناه في تقسيم الكتاب، فهو يتدرج متناولاً المباحث اللغوية - وهذا هو القسم الأول منه، وقد تناول فيه مجموعة من المباحث الصوتية Phonetik كالأصوات الصائتة والصامتة، والمقطع، والهمز والتسهيل، والمد، والنبر(٢٦).

وتناول في القسم الثاني المباحث الصرفية Formenlehre وقد تناولها من خلال التقسيم الغربي

المعروف لأقسام الكلام: الضمير، والفعل، والاسم... غير أنه عاد إلى التقسيم التراثي العربي، فعالج تحت الاسم بقية أنواع الكلام كالصفة، واسم الفعل، واسم الفاعل، واسم الإشارة، والاسم الموصول(٢٧).

أما القسم الثالث فهو خاص بالنحو Syntax وقد تحدث فيه عن مكونات الجملة، فتناول الفعل من حيث دلالته الزمانية في الماضي Perfect والمضارع المرفوع Indicativ والمنصوب Sub- ثمRection... كما تحدث عن عمل الفعل(٢٨) Energicus وتأكيده Jussiv والمجزوم junctiv تناول الجر بحروف الجر، ثم تحدّث عن أحوال الاسم في الجملة.

ثم انتقل إلى الحديث عن الجملة من فعلية واسمية، ومركبة كالشرطية والموصولة(٢٩).

لا شك في أن هذا النمط من الترتيب فيه جدّة لم نألفها في كتب التأليف العربية. وعلى هذا فإن الكتب الاستشراقية في مرحلة التأثر بالدرس اللغوي عند العرب لم تكن تخلو من آثار الفكر اللغوي الغربي. وقد تجلى هذا التأثر واضحاً في استخدام المصطلح اللغوي العربي، فقد استخدم «كاسباري» ما يزيد على (٤٦٠) مصطلحاً عربياً (انظر قائمة المصطلحات العربية Termini tech- التي استعملها «كاسباري» في نهاية كتابه(٣٠)). وتجاوزت المصطلحات العربية عند «ركندورف»(٣١)nici Reckendorf في كتابه: «النحو العربي» Arabische Syntax (١٩٢١) ذلك بكثير. وقد كان من دأب «ركندورف» أن يحدد مفهوم المصطلح العربي قبل البدء بمعالجة أي باب من أبواب كتابه. ولم يخل كتاب «ركندورف» كذلك من آثار المراوحة بين التفكير العربي والتفكير الغربي في الدرس اللغوي للعربيّة.

لقد واجه المستشرقون صعوبة بالغة في نقل المصطلح العربي إلي لغاتهم. فقد يكون في لغاتهم ما يناظر المصطلح العربي(٣٢) من نحو «اسم» Nomen، وفعل Verbum، ونعت Attribut. وربما لا يتوافر لديهم المصطلح المقابل، وهنا يكون مجال الاجتهاد واسعاً، فقد يكون المصطلح العربي من واقع في العربية لا يحاكيه واقعٌ مناظر له في لغة المستشرق، فالعربية تعرف نوعاً من المصادر هو «اسمٌ المرة» ومصطلح اسم المرّة ، محدد في العربية، وليس في الألمانية «اسم مرة»، ولذا فإنهم يستخدمون المصطلح العربي دون تغيير، مع كتابته بالحرف اللاتيني أحياناً، وقد يترجمونه ترجمة حرفية للتقريب Nomen der Einmaligkeit وقد يستخدمون مصطلحاً لاتينياً Nomen Vi- cis وفي الحالين يكون صعب الفهم على الألماني. وقد كانت هذه هي الطريقة السائدة لدى كل من «كاسباري» Caspari، و «فلايشر» Fleischer «وترمب» Trummp، و «ركندورف» Reckendorf وغيرم ممن اعتنوا بالتفصيلات اللغوية، وبخاصة من أبناء القرن الماضي وأوائل هذا القرن. وقد كان ذلك من علامات تأثرهم بالتفكير اللغوي العربي.

«سوتزين» والمحاولات الأولى للتخفف من المصطلح العربي

أعلن «سوتزين» Socin منذ فترة مبكرة عن ضيقه بالمصطلح اللغوي العربي، ولذا فقد خلا كتابه «النحو العربي»(٣٣) Arabische Grammatik, vierte Auflage, Berlin 1899 من

المصطلحات العربية. ولكن «سوتزين» يقر مع ذلك بتأثره بالتفكير النحوي العربي(٣٤).

وأحسب أن الباعث وراء محاولة «سوتزين» للتخفف من مجال التأثر بالدرس اللغوي العربي، أن الجانب التعليمي قد بدأ يظهر بوضوح في كتابات المستشرقين. صحيح أن كتاب «كاسباري» – الذي سبق الحديث عنه – لم يخل من الروح التعليمية بدليل احتوائه على بعض القطع الأدبية Lesestücke للتدرّب على القراءة والفهم، بيد أنه لا يصلح أن يكون كتاباً تعليمياً، إذ هو معنيّ بالتأصيل والتفصيل في الدقائق التي لا يحتاج إليها المتعلم ابتداء، وليس معنياً بالغرض التعليمي الذي يرمي إلى التوصيل والتحصيل. وعلى ذلك فإن كتاب «سوتزين» (١٨٩٩ ط٤) أصغر حجماً لأنه أقل تفصيلاً وأكثر عناية بالقواعد الأساسية. وهو أمر راعته الكتب الاستشراقية ذات الصبغة التعليمية(٣٥). وهو يحيل من أراد التفصيل إلى الكتب التي تعتني بذلك ككتاب «كاسباري»(٣٦) وقد كان من عناية «سوتزين» بالجانب التعليمي أن ذيّل كتابه ببعض التمرينات التعليمية، وبعض القطع الأدبية للقراءة والترجمة من العربية إلى الألمانية، وبعض التمرينات التي ترمي إلى التدرب على الترجمة من العربية إلى الألمانية، وبعض التمرينات التي ترمي إلى التدرب على الترجمة من الألمانية إلى العربية، مع تنبيهات خاصة(٣٧) على ما ينبغي تجنبه من أثر المفارقة بين التركيبين الألماني والعربي. وهو هدف ظاهر تتميز به الكتب التعليمية(٣٨).

وقد سار «سوتزين» في كتابه على تقسيم لا يبتعد عن تقسيم «كاسباري»، إذ بدأ ببعض الأسس الأولية في الكتابة والأصوات Schrift-und Lautlehre، ثم بالصرف Formenlehre فتحدث عن الضمائر فالأفعال فالأسماء فالأعداد فالأدوات، وجعل الفصل الثالث للحديث عن النحو Syntax. وفي حديثه عن النحو تناول: الزمن، والإعراب، وقد قسم الجملة إلى قسمين أساسيين: الجملة البسيطة، وتحدث فيها عن الجملة الاسمية والفعلية والفرق بينهما وما يتبعهما من توسعة كتعدد الخبر، وتأكيد الجملة بـ«إنّ» و «أنّ» .. ونفيها، وجملة الاستثناء والجملة المصدرة بـ«أنْ» و «أنّ»(٣٩) كما تحدث عن الجملة المركبة، ومن ذلك الجملة المعطوفة، و الجملة الموصولة، والجملة الشرطية، والظرفية، والحالية(٤٠).

ويضاهي كتابَ «سوتزين» كتابٌ آخر كثر استعماله عند الألمان، وهو كتاب ألفه «هاردر» Harder الذي استعرضنا فيما مضى كتابه «المنتخبات العربية» وقد أراد «هاردر» أن يكون كتابه »القواعد العربية الميسرة» Kleine Arabische Sprachlehre عوناً رديفاً لكتابه «المنتخبات».

لقد حظي كتابا «سوتزين» و «هاردر» بعناية بالغة لدى المستشرقين الألمان، فأهمية الكتابين تنبع من الجانب التعليمي. أما كتاب «هاردر» فقد أخرجه «رودي بارت» Rudi Paret وقد جاء الكتاب على صورة «حصص» أو دروس مقسمة تعليمياً، وفي نهاية كل حصة بعض التمارين التعليمية التي تجاوزت في مجملها ستين تمريناً. وهو يستعمل الخط العربي كما فعل من سبقوه، ثم يُعيد كتابة اللفظ العربي مستعملاً الخط اللاتيني المعدل، من باب التسهيل على المتعلمين. وقد جاءت بعض التمرينات بالخط اللاتيني حتى يُعيد الطالب كتابتها بالخط العربي. ونصوص الكتاب العربية مشكولة شكلاً تاماً. وقد ذُيل الكتاب بقطع أدبية وبمعجم صغير بالمفردات الصعبة. وللكتاب «مفتاح»

Schlüssel مطبوع في هيئة كُتيب مستقل سنة ١٩٥٧م.

ومما يلاحظ على كتابي «سوتزين» و «هاردر-بارت» تخففهما من المصطلح العربي، فلا تكاد تجد للمصطلح العربي أثراً في هذين الكتابين، وقد انحصر المصطلح في بعض كلمات قليلة، نحو: تشديد (الشدة)، وصلة (همزة الوصل)، مدة، تنوين، همزة. ويبدو أن هذه المصطلحات ذات خصوصية لم يسهل نقلها إلى المصطلح اللاتيني.

بَيْدَ أن الأمر لم يبق على ما هو عليه بالنسبة للمصطلح العربي، وأثّر التفكير العربي على الكتب اللغوية الألمانية التي تناولت قواعد اللغة العربية، فقد أعادت المستشرقة «أني ماري شمل» طبع كتاب «هاردر» للمرة الحادية عشرة سنة ١٩٦٨م. وقبل ذلك كانAnnemarie Schimmel «بروكلمان» Carl Brockelmann أعاد طبع كتاب «سوتزين» للمرة الثانية عشرة سنة ١٩٤٨م. ومما يلاحظ على هاتين الطبعتين أن كلاً من «بروكلمان» و «شمل» Schimmel قد عادا ثانية لاستخدام المصطلح العربي إلى جانب المصطلح اللاتيني. أما «بروكلمان» فلم يستخدم الخط اللاتيني للتوضيح، واكتفى بشكل الكلمات العربية شكلاً تاماً. وأما «شمل» فقد استخدمت الخط العربي المضبوط بالشكل ، إلى جانب الخط اللاتيني، على نطاق واسع. وقد تميزت طبعة «شمل» بالتمارين والقطع الأدبية التي جاءت في آخر الكتاب[٤١] وانتهى الكتاب بمعجم يوضح الكلمات الصعبة التي وردت في القطع المختارة. وقد جددت «شمل» «مفتاح» الكتاب في طبعة مستقلة أيضاً.

وعلى العموم، فقد ظل كتاب «هاردر» أقرب إلى الروح التعليمية من كتاب «سوتزين»، بما تضمنه من تمرينات متنوعة، واقتصار على القواعد الأساسية. وتسري هذه الملاحظة على التجديدات التي قام بها من أعادوا طبع الكتابين. ويبدو أن طبعة «بروكلمان» لكتاب «سوتزين» لم تكن لتحقق المنتظر منها. فهو أبعد عن الروح التعليمية وأقرب إلى الروح التأصيلية الأكاديمية. ويمكن ملاحظة ذلك من خلال النقاط الآتية:

١- افتقار الكتاب إلى التمرينات الكافية، على أنه احتوى في ذيل الكتاب بعض التمرينات اليسيرة التي ينقصها الإعداد الكافي والتنوع.

٢- ميل الكتاب إلى التوسع في تفصيل بعض القواعد، ولذا كثرت فيه الملاحظات الجانبية Anmerkungen.

٣- الاقتصار على الخط العربي والتقليل من استخدام الخط اللاتيني.

٤- لجوؤه إلى المقارنة بين العربية واللغات السامية[٤٢].

«فيشر» ومحاولة التخلص من آثار الدرس اللغويّ العربيّ

يذكر «فيشر» W.Fischer أنه عُرض عليه أن يجدد طبعة «بروكلمان» بَيْد أنه رغب عن ذلك، وقد فسر إعراضه بكثرة ما ورد من مصطلحات عربية عند «بروكلمان» وبكثرة التأثير اللغوي العربي عليه، وقد رأى في هذا ما قد يوقع القارىء الأوروبي في الخطأ، وفضلاً على ذلك استعمال «بروكلمان» للمنهج المقارن أحياناً[٤٣].

ولذا فقد آثر «فيشر» أن يؤلف كتاباً جديداً في «نحو العربية الفصحى» Grammatik des Klassischen Arabisch وقد سوّغ ذلك بما أخذه على الكتب السابقة. فهو يريد أن يُخلِّص كتابه تماماً من آثار الدرس اللغوي العربي، من جانب المصطلح، ومن جانب طريقة التفكير، فهو يريد أن يسير على الطريق الغربية الوصفية في دراسة اللغة العربية(٤٤).

ويعني «فيشر» بالعربية الكلاسكية: العربية التي سارت على النمط الذي وصفته كتب النحو العربي القديمة منذ سيبويه، وقد كُتب بها التراث. وعلى هذا فالعربية عنده أكثر من مستوى: العربية الكلاسيكية أي التراثية، وقد خصص لها هذا الكتاب؛ والعربية المعاصرة، وقد خصص لها كتاباً تعليمياً آخر سنأتي إلى تفصيل القول فيه لاحقاً(٤٥)، ومن ذلك العربية الوسطى، والعاميات.

وقد أفضى به المنهج الوصفي إلى شيء من التفصيل والاستيعاب، فكان كتابه أشمل من كتاب «بروكلمان»، ولكنه ابتعد عن الروح التعليمية، فهو كتاب عام في قواعد العربية، يخلو من التمرينات والقطع الأدبية المعدة، ويستكثر من القواعد الفرعية والملاحظات الجانبية Anmerkungen. وقد قسمه على النحو الآتي:

ابتدأ بقواعد الكتابة فتحدث في ذلك عن الحروف، والخط، والصوائت القصيرة والطويلة، والتنوين، والتاء المربوطة، والهمزة، والمدة، والشدة، وهمزة الوصل..

ثم تحدث عن بعض الأساسيات الصوتية Lautlehre وما تناوله في هذا الفصل: وصف الأصوات العربية، والنبر والتنغيم Betonung، وتسهيل الهمزة، والإدغام، وبناء المقاطع Silbenstrucktur، وحذف المقاطع Silbenellipse وتقصيرها.

وتناول بعدئذٍ المباحث الصرفية Formenlehre وقد تناولها على الترتيب الآتي: الأسماء، وقسمها إلى أسماء خالصة في الاسمية Substantive، وصفات Adjektive، فالأفعال، فالضمائر والأدوات. وقد أجمل الضمائر والأدوات معاً. وتحدث في هذا الباب عن الضمائر، وضمائر النصب، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة Relativpronomen، وحروف النداء، والجر، والظروف، وحروف النفي، وحروف الربط Verbindungspartikeln وهي حروف العطف و «إن» الشرطية و«إما»، والحروف التي تتصدر الجملة Satzeinleitungspartikeln وهي اللام، والهمزة، و «أما» و «ربّ»، و «إنّ»، و «لكن»، و «ليت»، و «لعلّ».

وجعل المبحث الأخير للنحو Syntax، فتحدث عن العلاقة التي تربط الكلمة بالكلمة في الجملة Syntax der Wortverbindungen، ثم عن العلاقة التي تربط الجملة بجملة أخرى Syntax der Satzverbindungen أو «ترابط الجُمل» على نحو ما يحدث في الجملة الحالية، والجملتين اللتين تربط بينهما «أنْ» و «أنّ» أو «إنْ الشرطية» والأسماء الموصولة...

وأنهى «فيشر» كتابه بقوائم لتصريف الأسماء والأفعال Paradigmata كما هي الحال في كتب المستشرقين بعامة، وكذلك بعض المراجع الأساسية والفهارس .. ولكن الكتاب كان خالياً من التمارين والقطع الأدبية، ولذا فإنه يبتعد عن الروح التعليمية ابتعاداً واضحاً. ولا أحسب أن مؤلفه قد وضع في اعتباره هذا الجانب، وإنما كان هدفه أن يضع للقارىء الألماني كتاباً شاملاً في قواعد اللغة العربية الفصحى «التراثية» على نمط التفكير الأوروبي في وصف اللغات الأوروبية. وأحسب أن أهمية هذا

الكتاب تكمن في هذا الجانب. إذ ابتعد «فيشر» ابتعاداً كلياً عن المصطلح العربي وطريقة العرض العربية. ولا يبتعد «أمبروس» Ambros عن «فيشر» في ابتعاده عن المدرسة العربية، وإن كان يزعم في مقدمة كتابه أنه يستعمل المصطلح النحوي العربي.

بيد أن ذلك لم يأت من فراغ، فقد رأينا حتى عند المستشرقين المتأثرين بالدرس العربي، من أمثال «كاسباري» و «ركندورف» بوادر التوفيق بين العقلية العربية والغربية في التفكير اللغوي، وقد أصبح هذا المثال على نحو أوضح عند «سوتزين» ثم جاءت محاولة «فيشر» لتكون أوضح مثال في البعد عن المثال العربي.

أما المادة اللغوية عند هؤلاء المستشرقين فلم تكن في الغالب الأعم هي الشواهد اللغوية المألوفة عند النحاة العرب، إذ وسّع المستشرقون دائرة مصادرهم فأخذوا من الأغاني للأصفهاني، ومن كتابات الطبري، والأحاديث النبوية.. ولم يلتزموا بمفهوم لغة الاحتجاج التي ألفناها عند العرب.وقد كان اللاحق منهم يستعين بالأمثلة التي ترد عند السابق وقد يُضيف إلى ذلك قليلاً أو كثيراً إلى أن جاء الجيل المتأخر كـ«فيشر» فقد أخذ هذا مادته ممن سبق كـ«ر كندورف» و «نولدكه»، والإنجليزي «رايت» و «شبيتالر»(٤٦).

ويبدو أن هذا القدر من الابتعاد الذي نجده عند «فيشر» لم يكن كافياً لدى «شل» Schall. فقد ألف هذا الأخير كتاباً هو بمثابة التطوير لكتاب «فيشر» إذ اتخذ «شل» من كتاب «فيشر» أساساً سار عليه في وضع كتاب تعليمي هو «أسس العربية: مدخل لدراسة اللغة العربية الفصحى» سنة ١٩٨٨م.

Elementa Arabica: Einführung in die Klassische Sprache. Wiesbaden 1988.

وكتاب «شل» مقسّم تقسيماً تعليمياً على (٢٤) أربع وعشرين ساعة دراسية. تناول في هذه الساعات: الاسم، وأداة التعريف، ثم المذكر والمؤنث والحركات المساعدة Hilfsvokale، واشتقاق الاسم، والاسم من حيث الإفراد والتثنية والجمع، وجمع التكسير، والضمائر، والأفعال اللازمة والمتعدية، وأسماء الإشارة، وأسماء الاستفهام، واسم التفضيل ، والأسماء الجامدة والمشتقة، وفعل الأمر، واسم الفاعل، والمصدر، والمضارع المنصوب، والمضارع المجزوم، والفعل: المجرد والمزيد، والفعل: المعتل والصحيح.. والأعداد . ثم تحدث عن الكتابة العربية في الحصص الأخيرة.

لقد أخر «شل» الحديث عن نظام الكتابة العربية، وذلك لأنه لم يستخدم الخط العربي، وقد استخدم النمط اللاتيني مسوغاً ذلك بأن الطالب يبذل جهداً كبيراً في القراءة بالخط العربي، وهو لا يحتاج إليه إلاّ بعد أن يكون الطالب قد درس فصلين دراسيين ويكون قد ألمّ من خلالهما بنحو (٥٥٠) كلمة(٤٧).

وعلى هذا يكون «شل» قد مضى بعيداً عن التأثر بالدرس العربي، من حيث الخط، وطريقة عرض الموضوعات، والمصطلح.

ومع أن الكتاب يحتوي على عشرين تمريناً توزعت على الموضوعات، بيد أن تمريناته جاءت باهتة، ذات أمثلة مصنوعة مفصلة على القواعد تفصيلاً. وفضلاً على ذلك فإن الكتاب ناقص، فقد أجمل المباحث الصرفية مُبْتَسِراً، وأهمل المباحث النحوية إهمالاً.

وأحسب أن كتاب «شل» كان آخر كتاب في سلسلة من الجهود السابقة التي كانت تتركز في دراسة الفصحى التي يسمونها Klassisches Arabisch ويعنون بها العربية القديمة التراثية.

وعلى هذا فهم يميزون بين مستويات متنوعة للفصحى، منها:

- العربية القديمة Klassisches Arabisch وهو ما سبق التحدث عنه.
- العربية المعاصرة Modernes Arabisch وهو ما سنتحدث عنه الآن.

الاتجاه الثاني: بحث الفصحى المعاصرة

يختلف المستشرقون في تحديد مفهوم العربية المعاصرة، وقد يفهم من هذا المصطلح:

- الفصحى المُعْرَبة.
- أو الفحصى غير المُعْربة.
- أو العامية.

أما «فيشر-ياسترو» Fischer-Jastrow فيريان أن العربية المعاصرة Modernes Arabisch معربة وقد أطلقا على كتابهما اسم Lehrgang für die arabische Shriftsprache der Gegenwart «مدخل لتعلّم العربية المكتوبة المعاصرة» وعلى هذا كانت كلمة «المكتوبة» Shrift-sprache لتميزها عن المنطوقة،ويعنون بالمنطوقة «العاميات» Dialekte.

وقد ذهب كلّ من «كرال-رويشل» Krahl-Reuschel إلى المفهوم نفسه، وقد أسميا كتابهما Lehrbuch des modernen Arabisch «كتاب تعليم العربية المعاصرة». أما «كلوبفر» Klopfer فقد أسمى كتابه modernes Arabisch «العربية المعاصرة»، ولكنه لا يعني بها العربية المُعْربة، كما لا يعني بها العامّيات، وإنما يعني بها العربية غير المعربة، وقد نبه «كلوبفر» إلى ذلك في مقدمة كتابه(٤٨).

وليس الخلاف خلاف تسمية، إذ يرى «كلوبفر» أن العربية غير المعربة هي التي تمثل لغة الصحافة، وهي التي يحتاج إليها المرء في وقتنا الحالي. وكأنما الإعراب عنده - على هذا - علامة مميزة للعربية الكلاسيكية. أما «فيشر-ياسترو» و «كرال-رويشل» فيتعاملون مع «الاعراب» على أنه مستمر في وجوده مع الفصحى المعاصرة. ولا يختلف معهم في ذلك من وضعوا كتباً تعليمية للألمان من عرب، كعبد الغفور الصابوني في كتابه: «قواعد اللغة العربية - المطالعة العربية الحديثة» Arbaische Grammatik. Ein Lehrbuch anhand moderner Lektüre وتوفيق برج في كتابه «العربية لغير العرب - كتاب تعليمي للغة العربيّة الفصحى» .Arabisch für Ausländer. Ein Lehrbuch für modernes Hocharabisch

إن اختلاف المستشرقين في هذه المصطلحات يعكس اختلافاً عميقاً. في مفهومهم للعربية. فقد أصبح الاستشراق الحديث ينظر إلى العربية الفصحى المعاصرة على أنها تمثل مرحلة جديدة من عمر اللغة، وقد تبدو الغرابة واضحة لدى الدارس العربي، فنحن نسير في تدريس العربية المعاصرة على القواعد المستخلصة من النصوص التراثية التي تنتمي إلى عصور الاحتجاج اللغوي، ولا يتجاوز جوهر اجتهادنا في التيسير بعض الجوانب التعليميّة كالتمثيل بالجملة المعاصرة على النمط التراثي. أو

كعرض المادة اللغوية بطرائق تعليمية معاصرة. أما التراكيب النحوية والأوزان الصرفية فليست - لدى الدارس العربي - سوى ما دون في كتب التراث اللغوي، وهي القواعد التي تُصور لغة عصر الاحتجاج اللغوي حتى سنة (١٥٠) مائة وخمسين للهجرة.

أما المفهوم الاستشراقي للعربية فهو يرى تاريخ اللغة، أي لغة، على أنه سلسلة من المراحل المتباعدة تدريجياً، حتى يصبح الفرق واسعاً بين ماضي اللغة وحاضرها. ويشمل الاتساع في الفروق بين المراحل اللغوية جميع الجوانب اللغوية من نحو، وصرف، وصوت، ومعنى. أما المفهوم العربي السائد فهو يقوم على أن للعربية وضعاً خاصاً يميزها في تطورها عن اللغات الأخرى بحكم ارتباطها بالقرآن الكريم، وعلى هذا فإن معاني العربية في مفرداتها وتراكيبها قد تتغير أو تتسع أو تضيق.. أما التراكيب الصرفية والنحوية فتبقى على نمطها القديم. ولا يتجاوز ما يعتريها من تطور أن يكون وجوهاً من الجواز اللغوي القديم. فإن تجاوز ذلك فإن التجاوز في قواعد النحو والصرف عند العربي نوع من اللحن والخروج عن الصواب.

وعلى هذا فإن مفهوم المستشرق للعربية الكلاسيكية يفترق عن مفهوم العربي للعربية الفصحى. فالمستشرق يرى أن الكلاسيكية مرحلة لا تستوعب كل المراحل، ويرى العربي أن هذا المفهوم لا ينطبق على «ثوابت» اللغة من نحو وصرف . ويحتج المستشرق على الكلاسيكية بنصوص تراثية تخرج عن عصر الاحتجاج، ولذا فقد رأينا في منتخباتهم نصوصاً من عصور تراثية شتى. أما العربي فلغة الاحتجاج محددة عنده: زماناً، ومكاناً، وقبائل معينة، وكل ما سار على نمطها من نصوص في سائر العصور فهو أمثلة ومحاكاة للنمط المعياري القديم، وليس تجديداً[٤٩].

ولا شك في أن منشأ هذا الخلاف فلسفي ثقافي، فالعربي يتشبث بالنمط القرآني، لما للقرآن الكريم من أهمية في حياته، ولما للنمط القرآني من معان في تَوَحّد الأمة. وليست هذه القيم بذات بال لدى المستشرق، ولا عرفت اللغة عنده هذه القيمة، ولذا كان مفهوم الكلاسيكية Klassisch عنده مرتبط بالقدم، وأما مفهوم المعاصرة Modern فمرتبط بالحداثة. وتاريخ اللغات الأوروبية يعرف هذين المفهومين وما يترتب على كل منهما من تغيير واسع بين ماضي اللغة وحاضرها في جميع جوانبها الصوتية والنحوية والصرفية .. وعلى هذا فإن ما ينبه إليه بعض الباحثين العرب على أنه أخطاء شائعة ينبه إليه المستشرقون على أنه خصائص مرحلة جديدة للغة[٥٠].

لقد سعى بعض المستشرقين إلى إثبات الفروق الكافية للبرهنة على أن ماضي العربية الفصحى يختلف عن حاضرها[٥١]. بيد أن مجمل ما قالوه لا يتجاوز أمثلة يسيرة، على أن هذه الأمثلة لا تتجاوز - في جلّها - أشكال الائتلاف اللغوي القديم الذي تسمح به اللغة أصلاً.

لم تكن الحاجة في الماضي ماسة لدى المستشرقين في البحث عما عسى أن يكون بين ماضي اللغة العربيّة وحاضرها من فروق. فقد كانت أغراض الاستشراق تراثية أو اجتماعيّة سياسيّة. أما الجانب التراثيّ فيغطيه اهتمامهم بنصوص العربية القديمة حتى يتسنى لهم فهم جوانب الحضارة الإسلاميّة من عقيدة وتاريخ .. و أما الجانب الاجتماعي والسياسي فيغطيه اهتمامهم باللهجات العربية الدارجة كما يصرح بذلك «أمبروس» Ambros[٥٢]. ولذا فقد وضعوا كتباً تعليمية لكثير من اللهجات العربية منذ زمن مبكر، لأغراض سياحية أو اجتماعية أو سياسية.

أما بعد رحيل الاستعمار، فقد ظهرت أهمية الفصحى ثانية، وكثر المتعلمون في البلاد الناطقة بالعربية، وازدادت أهمية المنطقة العربية سياسياً وتجارياً، وعلى هذا كان لا بد من أن يهتم المستشرقون بالفصحى اهتماماً بالغاً. وقد انعكس اهتمامهم هذا في صور شتى، كالمعجم السياسي(٥٣)، والمعجم الاقتصادي(٥٤)، والكتاب التعليمي ولا يكاد يخلو كتاب تعليمي من كتبهم من الإشارة إلى أهمية العربية المعاصرة لازدياد أهمية المنطقة العربية بوصفها سوقاً إنتاجية استهلاكية.

وعلى ذلك فقد طُرح السؤال: ما دامت الفصحى هي (العملة) السائدة لدي العرب جميعاً، ولغة التواصل النافعة في جميع المجالات، فما المقصود بالفصحى؟ وهل ما ألفه الجيل السابق من المستشرقين من أمثال «كاسباري» و «ركندورف» و «سوتزين» و «هاردر» يحقق المطلوب؟

لم ير المستشرقون المعاصرون ذلك. ولذا فإن «كلوبفر» يقول في مقدمة كتابه إنه لم يؤلف هذا الكتاب ليكون كتاباً في تعلم الفصحى القديمة Klassischarabisch. وليس كذلك لتعلم العامية. بل لتعلم ما أسماه «العربية المعاصرة». وقد بيّنا اختلافهم في تحديد مفهومي القِدَم والمعاصرة. ولذا فَهُمْ لم يؤلّفوا - فيما أعلم - أي كتاب علمي أكاديمي في قواعد هذه «العربية» المعاصرة(٥٥). وقد تركزت جهودهم على الكتب التعليمية. وعلى أي حال فإن الكتب التعليمية التي وضعوها لا تخرج في عمومها عن قواعد ما أسموه العربية الكلاسيكية. وهذا ما ذهب اليه «كرال-رويشل» حين قررا في مقدمة كتابهما أن مفهوم العربية الفصحى المعاصرة يسري على الفصحى القديمة مع شيء من التحفظ(٥٦).

لم يضطرب المستشرقون في مسألة لغوية معاصرة كاضطرابهم في تحديد مفهوم ثابت يميّز الفصحى المعاصرة. ولعل من مظاهر هذا الاضطراب أن نجد منهم من يأخذ بالحركات الإعرابية ومنهم من يهملها، وقد بلغ الاضطراب عند «أمبروس» Ambros مثلاً أن أخذ بها على صعيد الأفعال، وأهملها على صعيد الأسماء(٥٧) دون أن يقدم لذلك تسويغاً مقنعاً.

إن ما يميز العربية المعاصرة عن العربية القديمة - فيما أرى - لا يتمثل في القواعد، وإنما في النصوص. فالنصوص في الكتب التعليمية الحديثة يغلب عليها أن تكون من لغة الصحافة، وهذا ما التزم به «كلوبفر» فقد أخذ نصوصه من الصحف الآتية: الأخبار (القاهرة)، وأخبار اليوم (القاهرة)، والأهرام (القاهرة) وطرابلس الغرب (طرابلس)، وبناء الوطن (القاهرة)، والمصور (القاهرة)، وأسمى الكتاب: Modernes Arabisch: Einführung ins heutige Zeitungs Schriftarabisch وترجمه إلى العربيّة هكذا «العربي الحديث - تقديم اللغة الفصيحة المكتوبة في الجرائد اليوميّة للألمان».

وما يؤخذ على «كلوبفر» أن جُمل تمارينه لا تمثل لغة الصحافة، بل هي في الغالب جُمل صنعها هو، ولذا كانت كثيرة الأخطاء، كما سنبيّن لاحقاً.

وقد ركّزت الكتب التعليمية على اختيار شواهدها كذلك من المجلات، والروايات، والمسرحيات، وثمة نصوص مصنوعة يضعها المؤلف من تلقاء نفسه.

أبعاد تقويم الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية عند المستشرقين

وبودّي أن أقف هنا على الأبعاد الثلاثة الآتية في تقويم هذه الكتب

١- البُعد العلمي التأصيلي.

٢- البُعد التعليمي التربوي.

٣- البُعد الثقافي الحضاري.

البعد العلمي التأصيلي:

من الطبيعي أن يُتوقع الخطأ اللغوي في مثل هذه الكتب، ولذا فقد احتاط بعض المستشرقين فأتاحوا الفرصة لمن يراجع كتبهم من العرب. وعندئذ تستقيم اللغة وتقل الأخطاء، وهذا ما يلحظه المرء في كتاب «كرال - رويشل» و «فيشر - ياسترو».

عيّنة من الأخطاء اللغوية في بعض الكتب الاستشراقية:

وسأقف فيما يلي على عينة من الأخطاء اللغوية التي لا تخفى على الذوق العربي، ومن هذه ما ينمّ عن ركاكة الأسلوب، وقلة الخبرة بالتركيب العربي، أو الخلط بين المستوى العامي والفصيح. ومنها ما مردّه الترجمة الحرفية لمعاني المفردات أو التراكيب، وقد يكون مرد الأخطاء الصوتية أن الغربي يفسر الأصوات العربية بتقريبها إلى الأصوات التي ألِفَها في لغته[٥٨] وسوف أوسِّع العينة هنا لتشمل كُتباً أُعدت للألمان ولغيرهم من الشعوب بلغات أوروبية أخرى. وأود أن أنبه إلى أن هذه الأخطاء ليست عابرة أو قليلة، فقد يتضمن التمرين الواحد العديد منها. ولن يكون في المتسع أن أحصي كل ما ورد في كل كتاب. بل سأقف على عينة كافية تشير إلى أن هذه الكتب كانت في حاجة ماسة إلى من يراجعها من العرب المتخصصين.

وسأذكر الجملة التي تضمنت الخطأ، مع الإحالة إلى المرجع الذي وردت فيه، بذكر اسم الكاتب والصفحة، وسيجد القارىء في قائمة المراجع التفصيل الكافي للعودة إلى الأصل . وقد يحتاج الأمر إلى شيء من التعليق على الخطأ وهو ما أضعه بين قوسين.

كتاب «كلوبفر» Klopfer بالألمانية:

- العموم والعمّات والأخوال والخالات أقرباء. ص ٤٢ (يعني بالعموم: الأعمام).
- هل كيفية قهوتك طيبة؟ ص٤٨.
- طلبت أنه يجلب الجريدة اليومية. ص١٠٢ (من آثار التعبير بجملة dass الألمانية).
- تسأل الفقير وتم عليه القبض (يعني: تَسَوّل الفقير فألقى عليه القبض).
- إنه كان متمشياً بينما وصل أخوه. ص١١٩.
- تضاربوا الرجال في الشارع. ص١١٩ (لغة أكلوني البراغيث: من أثر الاستعمال العامي).

- انقضت سبعة أيام بدون أن أعطيتني النقود. ص١٩ (من آثار الترجمة بـ dass).
- ولا تزال قناة السويس انها تحقق تحرر هذا الشعب. ص١٢ (من آثار الترجمة بـdass)
- أحمر الولد وقال لأمه اعفي عني. ص١٢٧ (يعني: احمر وجه الولد خجلاً ..)
-تكونت المملكة من ثلاث بلاد. ص١٢٧ (يعني: ثلاثة بلدان، من آثار التراكيب العددية بالألمانية).
- هذه الطائرة تتفوق سرعتها مرتين سرعة الصوت. ص١٢٧ (تفوق).
- الإثنان باثني وعشرين قرشاً. ص٦٦ (الاثنان باثنين...).
- خافوا الرجال من البوليس. ص٩٥ (خاف...).
- صاح سائق سيارة الأجرة بينما بدؤوا الرجال بالسرقة) ص٩٤.
- نستطيع أن نتعلم العربي. ص١٢٧ (يعني العربيّة، من آثار العامية)

كتاب Locomte (بالفرنسية)

لم يضبط المؤلف السابق Klopfer الكتابة العربية بالشكل، مُعلّلاً ذلك بأن لغة الصحافة ليست مشكولة، والعرب يتعاملون مع اللغة بدون ضبط للكلمات بالشكل. أما Locomte فقد شكل الكلمات فأشكلها في كثير من المواقع، وسوف أتجاوز عن ذكر نماذج من الخطأ في الشكل، فهي كثيرة وسأكتفي بذكر أمثلة من الأخطاء الأخرى.

- وجاءت تصافيق الحضور .. ص٨٠.
- خلافاً لادعاء أخصام رقي النساء. ص ٨٠.
- وكانت تتخيل بملء الانتباه التقرير الذي .. ص٨٠ (ترجمة حرفية للتعبير الفرنسي avec beacoup de).
- فهي معقدة إلى حدّ النهاية. ص٦٩ (ترجمة حرفية للتعبير الفرنسي àléxtréme).
- ... ومعروف أن هذه الاختلافات تتعلق بقضية بنزرت وبقضايا الاصطلاح المالي والتجاري والممتلكات الفرنسية في تونس وخاصة الاصطلاح المتعلق بالستة الف هكتار التي كان يملكها الفرنسيون. وانقطعت مؤقتاً هذه المحادثات ليُمكّن للوفدين الفرنسي والتونسي مشاورة حكومتيهما) ص٤٩ (يريد بالكلمات التي تحتها خط: الإصلاح، الإصلاح، آلاف، ليتمكن).
- الرجال الثلاثة يتقربون من مركز إطلاق الصواريخ. ص٤٥ (يتقربون: يقتربون).
- وجمع الفضوليين يهتفون هتافات حارة تمجيداً لمغامري الفضاء. ص٤٥. (الفضوليين ترجمة لـ Curieux والمقصود: المشاهدين أو المتفرجين).
- وقد علّق ناطق هندي على الاشتباك فقال إنه بدأ عندما قدم جنديان صينيان إلى مركز هندي يبعد ميلين إلى الشرق من شيدونغ وواقعا المركز الهندي. ص٤٠. (ويعني بواقعا: هاجما، وهي ترجمة لـ attaquer).
- وقع لقاء ظهر اليوم بين وزيري .. ص٣٦.
- إذا نظرنا إلى غالب الجمهوريات في العالم الحاضر وجدناها نظماً بعيدة عن الحكم الديمقراطي

القديم. فلو كان رئيس الجمهوريات الحالية حكم الأمة كما كان سابقاً لترك للبرلمان دوره التشريعي. ص٣١

(يعني: رؤساء .. حكموا .. لتركوا).

- هم ممثلو الشعب بينما رئيس الجمهورية حكم الأمة. ص٢٤.

(يعني: هم يمثلون الشعب ورئيس الجمهورية يحكم الأمة)

- كان رئيس الجمهورية سابقاً منتخب النواب والشيوخ أي البرلمان والآن هو منتخب الأمة كلها. ص٢٤.

(يعني: كان النواب والشيوخ - أي البرلمان - ينتخبون رئيس الجمهورية أما الآن فتنتخبه الأمة كلها).

كتاب «فونك» Haralad Funk بالألمانية:

يغلب على جمل هذا الكتاب الصنعة والركاكة في الأسلوب، ومن ذلك:

- أكل غداء الفلاحين لذيذ اليوم. فيه كثير من اللحم، لحوم الغداء كثيرة. ص٧٥.
- يا مدرسة، هل الشربة ساخنة؟ لا، يا ولد، الشربة باردة. ص٥٢.
- دروس مدرسنا المحبوب السهلة مريحة لنا. ص٨٣.
- ومن هذا؟ هل هذا مدرس؟ لا، هذا الرجل هو مهندس، هو خبير. ص٥٢.

كتاب خالدوف (بالروسية)[٥٩]

ومن أمثلة أخطائه ما يلي:

- أمام دار الأوبرا بين الأشجار والأزهار فوارة كبيرة. ص١٤٤ (يعني: نافورة).
- قرأ محمد دروسه وكتب فروضه. ص١٦٣ (يعني بالفروض: الواجبات البيتية).
- ليسبحوا ويتريضوا. ص٢٧٤ (يعني: يتروضوا).
- في تلك الليلة أهلك جبران كثيراً من القهوة والسيجارات. ص١٩٣ (يعني استهلك).

ملاحظات عامة على أخطاء الكتب التعليمية

- قد يستخدم المستشرقون ألفاظاً يستخرجونها من المعجم، بَيْدَ أن الاستعمال المعاصر قد تجاوزها، وأذكر من ذلك:

كلمة «ختن» بدلاً من كلمة «صهر» في جملة خالدوف الآتية:

ولخالنا ابنة تزوجت منذ سنين، ختنه مؤرخ مشهور، ولهما طفل جميل[٦٠].

ومن ذلك كلمة «حوش» بدلاً من كلمة «ساحة، أو باحة، أو فناء».

هل أحمد في الحوش؟[٦١] (ويعني هنا فناء الدار وهي ترجمة لكلمة Hof الألمانية).

انسرقت سيارة أوبل سنة ١٩٧٠ في ساعة مبكرة من حوش شركة طيران الشرق.[٦٢] (وكلمة حوش تعني الساحة المخصصة لوقوف الطائرات، وهي ترجمة لكلمة Hof).

- وقد يستخدمون كلمة نادرة فيتكرر استعمالها مثل كلمة: الأثل، والأثلة[٦٣] (نوع من الشجر الصحراوي). ويبدو أن هذا التصوّر نابع من آثار فكرتهم عن ارتباط العربية (حتى العربية المعاصرة) بالصحراء. ومن الطريف أن لا أجد في الجزء الأول من كتاب «كلوبفر» من الأشجار غير الأثل، مع أنه كتاب في «العربية المعاصرة».
- وقد يستخدم المستشرقون ألفاظاً أوروبية كثيرة كالديمقراطية، والبيروقراطية. وعذرهم في هذا أنها أصبحت مستعملة مألوفة لدى العرب، بيد أن بعض هذه الألفاظ غير مألوفة ولا مستعملة إلا في بيئات محددة، نحو لفظة «كومسومولیتان» في جملة «خالدوف» هما شابتان نشيطتان. هما كومسومولیتان[٦٤].
- للغة قلب وشعور، وللنص روح تسكن أنسجته وخلاياه، فإذا لم يقف المرء على قلب اللغة وشعورها فإنه قد يُميتها. انظر كيف تتحوّل الحياة الى موت في حوار أجراه «تابيرو» Tapiero بين اثنين يُعرّف أحدُهما الآخر بأولاده فيقول: «لي ثلاثة أولاد وبنتان كلهم في المدرسة (الى) الطفل الأخير...» فيرد عليه جليسه بقوله «كلهم في ذمة الله»[٦٥] يريد كلهم في حفظ الله. ومعلوم أن التعبير الذي استخدمه يعني أنهم ماتوا.

وانظر كيف يكون النص شاحباً بلا روح في حوار زميلين يسأل أحدهما الآخر عن منزله قائلاً: «هل يكفيكم هذا المنزل؟» فيرد الآخر: «هذا المنزل والله لائق بحاجتنا: الحياة فيه سعيدة (رابغة)[٦٦] أو نحو: «عُينت متربصاً لهذا المنصب»؟[٦٧] ولا أدري ما الذي يعنيه بـ«متربص» هذه؟

نموذج لعرض المادة اللغوية وترتيب أبوابها من خلال كتاب «فيشر - ياسترو».

لعله يَحْسُن أن تُقدّم صورة عن كتاب تعليمي يُستخدم على نطاق واسع في الجامعات الألمانية المعنية بتدريس العربية. وهو كتاب «فيشر - ياسترو». وأحسب أن هذا الكتاب أصبح يتميز عن كتاب «كرال - رويشل». وبخاصة أن الكتاب الثاني قد أخذ يفقد أهميته بعد اتحاد الدولتين الألمانيتين، وبعد التغيرات التي حدثت في الدول الاشتراكية. فمن المعروف أن كتاب «كرال - رويشل» قد بُنيت نصوصه وجمله وتمريناته على أسس دعائية اشتراكية «صارخة». وهذه هي الحال الغالبة على الكتب التي ألفت في البلدان الأوروبية الاشتراكية ككتاب «خالدوف» و «بلوم».

وقد شرع «كرال - رويشل» في «تنظيف» Aufräumung كتابهما. ولست أدري ماذا سيبقى من الكتاب الضخم بمجلداته الخمسة إذا حُذفت منه النصوص الدعائية للنظام الاشتراكي.

وعلى أيٍّ فإن كتاب «كرال - رويشل» على أهميته - بوصفه كتاباً جامعياً شاملاً، حاول أن يقدّم القواعد اللازمة لتعليم العربية في برنامج منظم على مدى أربع سنوات دراسية - قد أصبح في صورته الحالية كتاباً مهجوراً، ولا ندري كيف سيكون شكله بعد تغيير نصوصه؛ ولذا فقد آثرت عليه كتاب «فيشر-ياسترو» وأحسب أن هذه الصورة مهمة لتضع القارئ العربي أمام وصف حقيقي لما يقوم به المستشرقون من خلال رؤية مخالفة لما ألِفْنا في عرض المادة اللغوية وترتيب أبوابها.

يتألف هذا الكتاب من جزئين. الجزء الأول، اشترك في تأليفه كل من «فيشر» و«ياسترو» بالاشتراك مع نبيل جبرائيل. ويتألف من ثلاثين درساً. يقع في (٤٠٠) أربعمائة صفحة من القطع الكبير.

أما الجزء الثاني فقد انفرد «فيشر» بتأليفه، ويقع في (٤٠٤) صفحات من القطع الكبير، تضمنت عشرة دروس.

وفيما يلي صورة مجملة للجزء الأول والثاني من الكتاب.

الجزء الأول من كتاب «فيشر - ياسترو»

الدرس ١: كتابة بعض الحروف ونطقها، علامة التأنيث، الجملة الاسمية.

الدرس ٢: كتابة بعض الحروف ونطقها، الشدة، أداة التعريف، الصفة، التأنيث بدون علامة.

الدرس ٣: كتابة بعض الحروف ونطقها، بعض الحروف الشمسية، الإضافة، حروف الجر.

الدرس ٤: الحروف اليدوية والمطبعية، بعض الحروف الشمسية، علامات الجمع، الجمع عند الإضافة، وصف الجمع.

الدرس٥: ترتيب حروف الهجاء، الهمزة وكتابتها، المَدّة، أسماء الإشارة، الضمائر المتصلة بالأسماء، حروف الجر، اتصال الضمائر بحروف الجر، استعمال حروف الجر، استعمال اللام بمعنى الإضافة (بيتي = بيت لي).

الدرس٦: التنغيم (النّبر) تصريفات الفعل المضارع، الجملة الفعلية، المفعول به (ويدخل فيه خبر «كان».

الدرس ٧: تصريفات الفعل الماضي، النفي بليس، الجملة الاستفهامية، الضمائر المتصلة بالفعل، جمع التكسير.

الدرس ٨: إعراب الفعل المرفوع والمنصوب والمجزوم، استعمالات الفعل المنصوب، النفي بلم ولن؛ الأمر، النداء.

الدرس ٩: الفعل المجرد والمزيد، الفعل المجرّد مهموز الفاء (أكل)، الفعل المجرد واوى الفاء «المثال» (وعد)، الأعداد.

الدرس١٠: الأفعال الصحيحة والمعتلة، تصريف الأفعال الجوفاء، استعمال كلمة نفس.

الدرس ١١: الأفعال الناقصة، أسماء الاستفهام.

الدرس١٢: الأسماء الموصولة، الجملة الموصولة التي تقع موقع الصفة (الكتاب الذي قرأته) الأسماء الموصولة ذات الاستعمال الاسمي (هم الذين...)، من وما الموصولتان، فم، أخ، أب من الأسماء الخمسة.

الدرس ١٣: الأسماء الناقصة، استعمال «كل».

الدرس ١٤: الأدوات «أنّ، لكنّ، إنّ، بعض».

الدرس ١٥: الأفعال الثلاثية المضعّفة، الأدوات: و، ف.

الدرس١٦: الحركات والتنوين، المشتقات الاسمية، جمع التكسير، نعت جمع التكسير، اسم الجنس.

الدرس ١٧: اسم التفضيل، الأسماء الدالة على اللون، التأنيث بالألف الممدودة والمقصورة، الأعداد الترتيبيّة.
الدرس ١٨: استعمال: كل، أي، بعض، استعمال لم.
الدرس ١٩: الإضافة (النكرة إلى المعرفة، والنكرة إلى النكرة) الإضافة باستخدام اللام (إخوة لك=إخوتك)، النسبة، استعمال: شبه، مثل، غير.
الدرس٢٠: المضارع، الماضي، «كان» في الماضي والمضارع، التركيبات الفعلية (صار يشتغل، أخذ يشتغل، لم يزل يشتغل...).
الدرس ٢١: أبنية الأفعال المزيدة (قطع، قاطع....).
الدرس ٢٢: أفعال ذات أوضاع خاصة في تصريفها (حي، يحيى) الجملة الشرطية.
الدرس ٢٣: المبني للمجهول، الجملة المبنية للمجهول.
الدرس ٢٤: اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي وغير الثلاثي، جمع اسم الفاعل وجمع اسم المفعول، استعمال اسم الفاعل واسم المفعول.
الدرس ٢٥: المصدر واستعماله وأبنيته، ضمائر النصب (إياك، إياكم...).
الدرس ٢٦: همزة الوصل (الحركات المساعدة» النفي بما، النفي بلا، أ... أم.
الدرس ٢٧: الاستثناء بـ «إلاّ» وسوى، وغير؛ الحال.
الدرس ٢٨: المفاعيل: الدالة على الزمن (سافرنا صباحاً)، الدالة على الاتجاه (يميناً، شمالاً) الدالة على العلة (أي المفعول لأجله) الدالة على الكيفية (أي الحال) الدالة على التمييز (التمييز: تمييز الصفة وتمييز الذات).
الدرس٢٩: المثنى (تثنية الأسماء، الضمائر، الأفعال)، استعمالات المثنى، أدوات التثنية: كلا، كلتا، مصدر المرة، استعمال: ذو، ذات.
الدرس ٣٠: الأعداد الأصلية، الأعداد الترتيبية، استعمالات العدد.

الجزء الثاني من الكتاب، وهو لـ «فيشر»

الدرس ٣١: أنماط الجملة الحالية: مع الواو، بدون الواو، مع إذا الفجائية، مع «وإذا».
الدرس ٣٢: المضارع المؤكد والمضارع المجزوم و«الجمل الإظهارية» أي الجمل التي تظهر عنصراً منها للتركيز عليه Topic-Comment-Sätze. كأن نقول : الوردة لونها أحمر
الدرس ٣٣: الجمل الزمنية: عندما، حينما، ما دام، طالما، بينما، فيما، ساعة، حين، وقت، وقتما، بعد أن، لما (أن)، منذ (أن)، حتى، إلى أن، قبل أن.
الدرس ٣٤: الجمل الظرفية: حتى، إذ، حيث.
الدرس ٣٥: الجمل المصدرة بـ «أن» و «أنّ» (الجمل المصدرية).
الدرس ٣٦: حروف الجر: وراء، فوق، تحت، أمام، إزاء، خلف، في، على، عند، من، خلال، عبر، حول، إلى، نحو، بعد، قبل، منذ، أثناء، حتى، (ترتيب حروف الجر بحسب دلالتها على الجهة، الوقت، المكان...).
الدرس ٣٧: الحروف الدالة على الخلاف والاستدراك: لكنْ، لكنّ، سوى أنّ، غير أنّ، إلاّ أنّ، على أن،

بل، إنما، أمّا...ف، الكلام المباشر والكلام غير المباشر (قال: إني، قال إنه، سألني: إلى أين أذهب؟، سألني أين أذهب).

الدرس ٣٨: الجملة الشرطية، الشرط المتحقق، وغير المتحقق.

الدرس ٣٩: التشبيه والتعجب، جمل مقارنة للمفاضلة (عملي الحالي يرضيني أكثر مما كان يرضيني عملي السابق) جمل التعجب (كم أنا سعيد، ما أسعدني) حروف الربط: الواو والفاء.

الدرس ٤٠: الدرس النحوي العربي، النحو، الإعراب، الجملة، الألفاظ، مبادئ مصطلح النحو العربي.

ملاحظات عامة على كتاب «فيشر - ياسترو»:

١- ينتهي كل درس من دروس الكتاب بمجموعة من التمرينات، تتراوح ما بين (٤-٦) وهي تمرينات متنوعة. ويغلب أن يكون في كل درس تمرين للترجمة من العربية إلى الألمانية، وآخر من الألمانية إلى العربية، ويعقب التمارين نص أو أكثر للتدرب على القراءة والفهم. وقد صَحِبت التمرينات والنصوص قوائم بالمفردات الصعبة وترجمتها. وتدرجت النصوص من القصر إلى الطول والتعدد، وبخاصة في الجزء الثاني.

٢- تنوّعت الدروس في موضوعاتها، ولكنها كانت تتجه في البداية من التركيز على المباحث اللغوية الصوتية، مع قليل من المباحث الصرفية والنحوية، ثم أخذت المباحث الصرفية تزداد بالتدريج إلى أن غلبت المباحث التركيبية النحوية في الدروس الأخيرة.

٣- يلاحظ أن الضابط في ائتلاف المباحث اللغوية في الكتاب مدى انسجامها مع تبويب اللغة الألمانية . ولذا فإن المادة اللغوية تقدّم من خلال تداخل المفهوم الشكلي للغة بالمفهوم المعنوي، أي المضمون. انظر مثلاً الدرس ٣٢ وحديثه عن «الجمل الإظهارية»، وهي التي اعتدنا أن نعالجها في أبواب نحوية متعددة، مثل باب الاشتغال (زيداً قابلت) والمبتدأ والخبر (زيد سُمْعَتُه طيبة)، والجمل المصدرة بـ«إنَّ» «وإنما». وانظر مفهوم الجملة الزمنية، إذ استُحضرت فيها الأنماط السياقية التي وردت عليها الأدوات الدالة على الزمن باللغة الألمانية مثل sobald «حالما» و zur Zeit als أو dann wenn «حينما» أو als أو wenn أو dann wenn أو jedesmal wenn «عندما». ثم بحث المؤلف عن الأنماط التي يمكن أن تناظرها في العربية عند الترجمة، وجعل من ذلك باباً أسماه الجمل الزمنية Zeitsätze وقد أدخل في هذا الباب الجمل التي يدخل فيها التعبير بـ «ما دام» solange و«طالما» solange و«بينما» während، و«فيما» während و«منذ» (أن) nachdem أو als و«بعد» أن nachdem و«حتى» أو «إلى أن» bis dass، و«قبل أن» bevor أو ehe.

وانظر مفهوم الجملة الزمنية (الدرس ٣٣)، اذ اجتمع تحت هذا المفهوم تلك الأدوات التي تصلح أن تكون ترجمة لما يناظرها في الجملة الزمنية الألمانية، ولو نظرنا إلى الجملة الشرطية الألمانية لوجدنا أنها تعالج من خلال قسمتها إلى جملة شرطية قابلة للتحقيق real (إن فعلت ذلك كافأتك) وجملة غير قابلة للتحقيق irreal (لو كنت درست لما رسبت في الامتحان). وعلى هذا

فإنه يطبق على اللغة العربية مفاهيم الدرس اللغوي الألماني.

٤- تختفي نظرية العامل من الكتاب.

البعُد التعليميّ التربويّ

رأينا أن المستشرقين قد اهتموا منذ فترة مبكرة بالبعد التعليمي في كتبهم وقد تمثل هذا ابتداء «بالمنتخبات» وما احتوت عليه من نصوص أدبية تحتوي على الطُرَف التي تبعد السأم عن القارئ. وحصر الكلمات الصعبة وتوضيحها بالألمانية. والمُراوحة بين النص الطويل، والقصير، والمتوسط، واتخاذ «المنتخبات» بُعْداً تطبيقياً لبعض كتب القواعد اللغوية. ولم تخلُ كتب القواعد نفسها من جُهد تعليمي، وقد تفاوتت في ذلك، فبعضها أُجملت فيها التمارين في آخر الكتاب (كاسبارى، سوتزين، بروكلمان)، وبعضها أُعقب كل درس فيها بتمرين أو أكثر (هاردر، هاردر - بارت، هاردر - شمل) وقد اجتهدوا في ضبط النصوص بالشكل مستعينين جزئياً بالحرف اللاتيني (سوتزين، بروكلمان، فيشر) أو كلياً (شل).

وقد ساروا من جزيئات اللغة إلى كليّاتها، كالبدء بوصف الأصوات وقواعد الكتابة، ثم بالمباحث الصرفيّة، ثم بالتراكيب.

أما الكتب التعليمية فقد خطت خطوة متقدمة في تيسير المادة التعليمية، فقد تنوعت التمرينات، وأصبح الكتاب الواحد متعدد الجوانب، يتضمن القواعد، والتمرينات، والنصوص المتعددة المتنوعة، وغالباً ما يكون الكتاب من جزئين أو أكثر، يتضمن الجزء الأول الأساسيات، ويتدرج المؤلف في الجزء الثاني أو الأجزاء التالية متوسعاً في تناول النصوص الأدبية والقطع المختارة، من الصحف العربية والروايات...

بيد أن هذه الكتب في مجملها تبقى دون الكتب المناظرة التي أُعدت لتعليم الألمانية لغير الناطقين بها، فتلك الكتب تتميز بما يلي:

- الأسس الإحصائية: فاختيار المفردات، والتراكيب على أسس تخمينية يوقع في الوهم. وعلى هذا فقد قامت الكتب التعليمية بعامة على أسس موضوعية إحصائية. وأما كتب تعليم العربية فتقوم على التخمين في اختيار المفردات والتراكيب. وقد تنبه لهذا بعض المستشرقين فقارن بين ثلاثة من الكتب التعليمية (أمبروس، وكرال - رويشل، وفيشر - ياسترو) وكانت النتيجة أن هذه الكتب استخدمت آلاف الأفعال العربية على أساس تخميني، بيد أن ما التقت عليه لا يتجاوز (١٥٠) مائة وخمسين فعلاً(٦٨).

وعلى هذا فالأسس الإحصائية مهمة في الكتب التعليمية، وفي المعجمات التعليمية، وفي حصر أساسيات اللغة التي ينبغي أن يبدأ بها المتعلّم. ليكون بذلك قد بدأ بالأهم فالمهم، في الوقوف على أساسيات اللغة التي يتعلّمها. وإذا لم يُراع هذا المبدأ فإن المتعلم قد يبذل جهداً في تعلّم ما لا طائل من ورائه.

- إخراج الكتاب: ويقصد به غلافه، ونوع ورقه، وحجمه، واستخدام الألوان، والصور التوضيحية، ووضوح الخط، والفهارس اللازمة...

وواقع الحال أن لا موازنة بين الكتب التعليمية المعدّة لتدريس العربية للألمان والكتب المعدة لتدريس اللغة الألمانية لغير الناطقين بها. فبعض هذه الكتب مكتوب بالآلة الكاتبة، أو باليد، أو قد يكون الشكل يدوياً، والخط صغيراً. وقليلاً ما تستخدم الصور (بدون ألوان)، وقد يفتقر الكتاب إلى الأشرطة السمعية أو السمعية البصرية...

ولا شك في أن الدعم المالي مهم في الموازنة بين الكتب المعدة لتعليم العربية والكتب المعدة لتعليم الألمانية، أو الإنجليزية، أو الفرنسية.

إن كتب تعليم اللغات كالإنجليزية والفرنسية والألمانية مبنية على أسس موضوعيّة تُستثمر فيها جميع الوسائل التعليمية التي تتوصل إليها المدارس التربويّة والخبرة التعليمية العالمية، وهي جزء من عملية التنافس في نشر الثقافات وبسط النفوذ الاقتصادي والسياسي، إنه المعترك الكبير، واللغة فيه وسيلة مهمة، وجسر يُعْبَر به إلى الأغراض المتنوعة، ولعل أهم هذه الأغراض في زماننا الثقافةُ المبنية على السياسة والاقتصاد. ولذا لم يكن اهتمام الألمان بالعربية إلا بُعْداً من أبعاد اهتمامهم بالألمانية نفسها. بَيْدَ أن اهتمامهم بالألمانية بقصد نشرها. واهتمامهم بالعربية بقصد فهمها واستثمارها، وليس نشرها. ومن خلال فهم العربية يتحقق جزء من الغرض الثقافي الغربي. وهذا يعني أن فهم العربية سيكون بهدف نشر الثقافة الغربية بكل مفاهيمها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. ومن هنا يبرز الفرق الشاسع بين أن يهتم باللغة أهلُها وأن يهتم بها الآخرون!

وقد يكون الأمر محزناً بحق، حين لا يرى المرء في بعض المحاولات القليلة النزرة، التي قام بها بعض العرب، ممن يعملون في تدريس العربية لغير العرب في بعض الجامعات الألمانية سوى بُعْد باهت وامتداد لما يقوم به المستشرقون من محاولات.

ويا ليت أن عنايتنا بالعربيه تعليميّا تصل إلى ما وصلت إليه عنايتنا، نحن، بتعليم أبنائنا اللغات الثانية كالانجليزية أو الفرنسية أو الألمانية . ومن العجب أننا لا ندرس هذه اللغات باعتبارها بُعْدا لأهدافنا التربويّة الثقافية، وإنما بوصفنا، نحن هدفاً وبعدا من الأبعاد التربوية للثقافات التي تنتمي إليها تلك اللغات.

البعد الثقافيّ الحضاريّ :

ثمة أبعاد ثقافية عامة تلتقي عليها جميع الجهود المتعلقة بتعليم العربية لغير الناطقين بها.(٦٩) فالتواصل الحضاري والثقافي هدف يلتقي عليه العربي مع المستشرق. ويلتقي عليه المستشرق المنتمي إلى ثقافة أخرى، أو بلد أخر. وفي هذا ما يفسر محاولة استفادة أيٍّ من المهتمين باللغة العربيّة، أو بغيرها، من الجهود التي بذلها سواهم للغرض نفسه، وهو تفسير مقنع للتعاون بين المدارس الاستشراقية منذ القديم، فقد يستعين المستشرقون الألمان بكتاب تعليمي ناجح وضعه الإنجليز أو الفرنسيون في تدريس لغة شرقية. ولذا كانت كتب كل من «دي ساسي» الفرنسي،و «كاسباري» الألماني، و «وليم رايت» الإنجليزي، موضع اهتمام متبادل بين المستشرقين الناطقين باللغات الثلاث، في معرفة قواعد العربية. وكثيراً ما كانت «المنتخبات» العربية على اختلاف انتماءات مختاريها، وأهدافهم صالحة للإحالة إليها، بل لاستخدامها على نطاق واسع لدى الأوروبيين على اختلاف لغاتهم.

إن فهم الثقافة الإسلامية، والشعوب الناطقة بالعربية، هدف مشترك بين المستشرقين على اختلاف لغاتهم وثقافتهم. ويدخل ضمن هذه الأهداف المشتركة نظرتهم إلى أهمية المنطقة العربية بوصفها سوقاً استهلاكية هائلة على صعيد التجارة المدنيّة والعسكرية، ويزيد من أهمية ذلك كله تزايد أهمية المنطقه إنتاجيا، وبخاصه بعد «البترول»، وفضلاً على ذلك كله، موقعها الجغرافي بين القارات، وقربها من أوروبا.

ولذا كان الاستشراق على تباعد مواطنه، ولغاته، وغاياته أحيانا، مدرسة منظمة، و«مشروعا» هائلاً لدراسة الشرق، وفهمه، وتطويعه، وقد يتجاوز الأمر ذلك إلى إعادة هيكلته على النمط الأوروبي بما يحقق الأ هداف المطلوبة، أو بما لا يتعارض معها. وعلى أي حال يبقى السؤال المطروح : كيف يُستَثمر الشرق؟ وتبقى الإجابة عنه هدفاً يستحق كل جهد، وتسعى لأجله كل الخطى.

والكتاب التعليمي «خطوة غربية» مهمة في المشروع الاستشراقي، تدخل أعتاب الشرق بجسارة زائده لا تعرف «الخشوع» والاحترام الذي تدخل به أ قدام الشرقي محاريب ثقافته. وفي هذا ما يفسر لنا كيف تحمل كتب الاستشراق التعليمية حصيلة موسعة من الألفاظ التي لا نجدها في كتاب تعليمي يُعِدّه عربي -مسئول - لغير العرب. ولأضرب لذلك مثلاً واحداً يجسّده إسراف المستشرقين في أمثلتهم التعليمية لكل ما يدل على الخمر من ألفاظ. وعلى «لحم الخنزير المحمّر» و«الخنزير الوحشي وكؤوس البيرة الباردة»(٧٠).

وقد تبلغ «الجسارة» بالمستشرق حداً يجعله يغيّر النص المقدس لدى المسلم بتحوير يُحَيِّد مفهوم القداسة. انظر مثلاً جملة «خالدوف»: لا يُلدغ العاقل من جحر مرتين.(٧١) فقد غير كلمة «المؤمن» ووضع كلمة «العاقل».

إن الغربي يدخل في كثير من الأحيان إلى «محاريب» اللغة على أنها قِطَع خشبيّة لا معنى لها. ولا حُرمة. ولذا كنت ترى «ركندورف» مثلاً يستشهد على القاعدة النحويّة بآية مبتورة، يدل الجزء المذكور منها على «الكفر» في حين أن الجملة تشكّل بالنسبة للمسلم أساس «الإيمان». فقد اكتفى «ركندورف»(٧٢) من قوله تعالى: «لقد كفر الذين قالوا إن الله ثالث ثلاثة» بذكر «إن الله ثالث ثلاثة» فقط، واكتفى بترجمة الجزء المذكور إلى الألمانية، والإحالة إليه على أنه مضمون قرآنيّ.

وقد تتكرّر في التمرين التعليمي الواحد جمل كثيرة تحمل ظلالاً سلبية من نحو: «فُتِحَت المدينة بالسيف الطويل لرسول الله الكريم»(٧٣) «والسلطان له مائة عبد»(٧٤) أو نحو: «سمعنا بأنه إذا دخلت هذه المدينة فوجدك أهلها على غير دينهم فإنهم يلعنونك أيما لعن ويضربونك أيما ضرب حتى تخرج منها»(٧٥).

وسأقف فيما يأتي على أظهر المعالم الثقافيّة التي تحملها هذه الكتب

الدعاية السياسية

ليس المقصود بالدعاية السياسية استخدام الألفاظ والتعبيرات السياسية، فهذا أمر معروف في هذه الكتب، بل يغلب على بعضها غلبة واضحة كثرةُ استخدام الألفاظ والتعبيرات السياسية

والاقتصادية، ولم لا؟ فالهدف السياسي والاقتصادي يكمن وراء تأليف هذه الكتب، ولكن بعضها يأخذ شكل الدعاية المبتذلة لدولة بعينها أو نظام سياسي بعينه من مِثْل:

«نعم، يضمن النظام الاشتراكي في جمهورية ألمانيا الديمقراطية التعليم المجاني»(٧٦).

«قرأت أن الجمهورية الديمقراطية الألمانية بلد صديق»(٧٧).

«ولا بدّ من أن نضيف إلى ذلك ما حققته الدول العربية من تقدم عن طريق إرسال طلابها إلى الخارج للدراسة على حسابها في الجامعات الأمريكية والأوروبية وغيرها»(٧٨).

«من اللواتي يمتزن بحبهن للحريّة الأمريكيات»(٧٩).

«سياسة ألمانيا صحيحة»(٨٠).

«إن هذه الترجمة الجديدة للرئيس كنيدي هي خير ما قرأت من تراجم سياسية»(٨١).

«يتقدم الوطن تقدّماً كبيراً منذ انتخاب رئيس اشتراكي»(٨٢).

«كيف تتكلم في السياسة وأنت لا تعرف الاشتراكيّة ولا الشيوعيّة»(٨٣).

«المنتظر أن اشتراكيّاً سيفوز في الانتخاب»(٨٤).

«إن معرض «لا يبزغ» أظهر طاقات الاقتصاد الاشتراكي وأثبت مرّة أخرى أهميته كملتقى تجاري بين الشرق والغرب»(٨٥).

«يشجع الحزب الاشتراكي الألماني الموحد الرياضة في جمهورية ألمانيا الديمقراطية»(٨٦).

«ومن خلال التعاون الوثيق القائم منذ سنوات طويلة بين الجمهورية العربية السورية والدول الاشتراكية تمكنت الحكومة من أن تحقق مختلف المشاريع الصناعية ومنها سد الفرات كما أحرزت نجاحات كبيرة في مجال الانتاج الزراعي المتطور بسرعة منذ تصفية العلاقات شبه الإقطاعية في الريف»(٨٧).

«ويعتبر الحزب الشيوعي من أكبر الأحزاب»(٨٨).

«إسقاط الحكم العميل... تَرَك الطبقة المتوسطة ليصبح ثائراً... يستغلّون بعض المنظمات في سبيل إجراء أعمال التخريب ضد الاشتراكية»(٨٩).

«تقدّم الدول الاشتراكية للدول العربية مساعدة اقتصادية / قروضاً مالية / معونات قيّمة»(٩٠).

«ولا تستطيع ألمانيا الديمقراطية تحقيق المزيد من النجاحات إلا كبلد اشتراكي»(٩١).

«لا يمكن أن تجد حلاً إلا في النظام الاشتراكي»(٩٢).

«عدت في المساء وفي جيبي بطاقة انتمائي إلى الحزب الشيوعي الألماني وشعرت بأنني قوي حيث أصبحت (جزء) من هذا الحزب مصدر قوتنا وإيماننا الواعي دائماً وأبداً» وفي الصفحة نفسها: «أتذكر كذلك يوم انهيار النازية الذي لم يكن مقدّراً له أن يتحقق إلا على أيدي الجيش الأحمر»(٩٣).

ومن ذلك:

- شاب عربي يقتنع بحجج زميله الألماني الاشتراكي فيقول العربي مُبدياً إعجابه:

«وإننا لنحبّ أن نتخذ منكم قدوة لنا في تنظيم العناية الصحية، ولا يسعني إلا أن أهنئكم على

منجزاتكم وأتمنى لكم المزيد من النجاح والتقدم»(٩٤).

- «لقد تأكدنا مرة من كفاءة الأسلحة السوفيتية الحديثة. وأنت ولا شك تعرف الرفيق «سام» فإن هذا الاسم أصبح رمزاً لمحبة الجماهير العربية وللذُّعر الذي ملأ قلوب المعتدين»(٩٥).

يقول المرافق الألماني لضيفه العراقي.

- «من يتحالف مع الاتحاد السوفييتي فإنه سوف ينتصر حتماً» فيرد غالي قائلاً «بالضبط. لن ننسى نحن كذلك هذه الحقيقة»(٩٦).

واختُتم الحوار بين المرافق الألماني وضيفه العراقي بقول العراقي «وداعاً أيها الرفاق الأعزاء. إن رايات كفاحنا المشترك ستظل في أيدينا أبداً» فيرد عليه مرافقه الألماني.

«إننا معكم في خطوط المواجهة الأولى في الجبهة العريضة المعادية للاستعمار والصهيونيّة» فيرد عليه «غالي» العراقي: «بلّغوا تحياتنا المخلصة إلى كل العاملين في توطيد انتصاراتكم، إلى العمال والفلاحين والجنود وفصائل المثقفين وجميع القوى الشريفة لشعبكم التي شاهدناها تقف بصلابة في تضامنها مع شعوبنا في كفاحها العادل من أجل التحرير الكامل والتقدم والاشتراكية»، فيرد المرافق الألماني: «نحن واثقون أيها الأعزاء أنه لا يمكن تحقيق النصر إلا في ظل تلاحم قوى الكتلة الاشتراكية - وفي طليعتها الاتحاد السوفييتي العظيم - مع قوى حركة التحرر التقدمية وجميع أعداء الاستعمار في بلدانكم» فيرد عليه «غالي»: «وإننا ندرك أن تجاربكم شيء ثمين لنا في طريق الكفاح والبناء. إننا نستثمرها وسنحدث شعبنا عن البطولات المجيدة التي خلقها شعبكم عبر مسيرته وهو يقيم دولة اشتراكيه». فيرد عليه المرافق «أيها الرفاق إننا نبثكم مشاعر تضامننا الذي لا يُحدّ ولكن نظام التحالف الوطني في بلدكم الصديق على ثقة من أن سواعدنا ستظل مرتفعة معكم في معاركم الحاضرة والمقبلة. وشَغّيلة شعبنا ستقدّم لكم أبداً المزيد من الدعم المادي» فيجيبه غالي «لا أقول لكم وداعاً... وإنما إلى اللقاء، فإننا دائماً في انتظاركم في بغداد»(٩٧).

وبذا يُختتم هذا الحوار الطويل الذي تدرج في كتاب «بلوم» الضخم من أوله إلى آخره، وقد أحس المؤلفان بعد الوحدة الألمانية أنهما أسرفا في الدعاية الضاجة للنظام الاشتراكي، وقد تسبب لهما من وراء ذلك ضيق كبير في المجتمع الرأسمالي الغربي فهُرعا إلى «إصلاح» الكتاب ليتناسب مع الثقافة الجديدة. إنها قصّة الصراع المريرة بين الثقافات!

القيم الاجتماعية

قد يتساءل المرء للوهلة الأولى: ما علاقة كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها بالقيم الاجتماعية؟

من الطبيعي أن تحمل الكتب التعليمية التي أعدها المستشرقون القيم الاجتماعية الغربية. فالمستشرق سفير حضارته، وحامل خطابها إلى الشرق. ولذا كنت ترى الكتب الاستشراقية تحفل بالنصوص التي قد يستهجنها الشرقي في الكتب التعليمية. وقد تزداد غرابته حين يرى القيم الغربية تحكيها أسماء من مثل محمد، وفاطمة... في المسابح المختلطة، وقاعات الجمباز، والملاعب، مع «الابنة الألمانية الشقراء المشوقة القوام لاهثة الأنفاس»(٩٨) من أثر السباحة، أو «الأسطا» سيّد وهو يقص

شعر المرأة «على آخر صيحة»[٩٩]، أو مديرة الدورة التربويّة في طرابلس التي نظّمت حفلة رقص شارك فيها المعلمون والمعلمات وطالبات المركز[١٠٠]. أو أحد الشباب العربي يعرّف زميله بأخواته قائلاً: «أما الثالثة فهي أختي زينب، فتاة نشيطة، متحررة النظر، رشيقة القامة أنيقة الملبس، هي في التاسعة (عشر) من عمرها»[١٠١]. وانظر كيف فعل محمد عند «كرال-رويشل»: «خرج محمد (مسرور) وفي الطريق إلى الفندق اشترى علبتين من السجائر و٣ زجاجات من النبيذ وكذلك ٦ وردات هدية لهيفاء»[١٠٢]، ويُؤْثر أحمد أن يظل متمارضاً في المستشفى ويشرب الأدوية المرّة لينعم بمعاشرة الممرضة الحلوة[١٠٣].

وتقدّم المرأة الأمريكية في كتاب «عبود وآخرين» فتتميز بحب الحرية[١٠٤]، وأما المرأة الشرقيّة فهي: «مسكينة، تتعب كثيراً لأنها تقضي وقتاً طويلاً في المطبخ»[١٠٥].

ويُظهر الحوار الذي أداره «كلوبفر» بين عربيين أحدهما اسمه خميس والآخر اسمه جمعة، قوة حجج جمعة الذي يريد إرسال ولده لينهل العلم من ألمانيا، وليرى كيف يتصرف الناس هناك وكيف يفكرون[١٠٦].

وثمة حوار بعنوان «تربية الأولاد» يُجريه «تابيرو» Tapiero بين سامية وهي أم «متحررة»، وعائشة وهي خالة سامية، امرأة محافظة تريد من سامية أن لا تترك لابنتها حرية اللهو مع الشباب، لأن الشباب «شياطين» «طائشون»، فتقول سامية: «هذه طريق قديمة أوشكت أن تضمحل، وأما التربية الحديثة فتتطلب ترك الحرية للولد.. وللبنت كذلك»، «والواقع أن ظروف الحياة تغيرت واختلفت الأجيال...».

وتسأل عائشة - العربية التقليدية - ابنة أختها عن فوائد التربية الجديدة فتقصها عليها سامية المثقفة الغربية، ثم تسأل عائشة عن سلوك الآنسة زينب، ابنة طبيب الحي، كيف أسرفت في الحرية، فهي تخرج في الليل مع زملائها وتلبس الفستان القصير من دون حياء كما تفعل البنات في مجلات «الموضة». فتجيب سامية ساخرة من عقلية خالتها القدية وتدافع عن سلوك زينب التي لا يتجاوز سلوكها «اللهو والتسلية»[١٠٧].

ويختار المستشرقون نصوصاً عربية لكُتّاب عرب يحملون اتجاهات محدّدة تعكسها مقتطفات من أقوالهم التي أشير إلى نماذج يسيرة منها.

- ينقل عبود رأياً لمصطفى محمود عن وضع المرأة سابقاً فيقول «ولم يكن هناك طريق للوصول إليها سوى أن يتزوجها على سنة الله ورسوله بدون (بروفا)»[١٠٨]. ثم يمضي النص بعدئذ ليحدد المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في المرأة لاجتذاب الرجل، وهي في مجملها مواصفات المرأة الأوروبية.
- قصة قصيرة لثروة أباظا من كتاب «هذه اللعبة» بعنوان «رحلة» يتحدث فيها عن فتاة مصرية مسلمة محافظة تقرأ القرآن، ولكنها استطاعت أن «تتحرر» وتتزوج رجلاً بوذياً جمعتها به رحلة عابرة إلى لندن[١٠٩].

وقد كان كثير من الكتب التي ألّفها عرب لتعليم العربية للألمان مجارياً للكتب التي وضعها

المستشرقون معنى ومبنى، بل كانت حتى في بعدها الثقافي تقليداً «باهتاً» لتلك الكتب. فقد اختار عبدالجليل الصابوني، نصوصاً طويلة «متطاولة» لكُتاب عرب تميزوا «بالشراسة» في تعاملهم مع الإسلام، وذلك باسم تقديم نص لتعليم اللغة العربية(١١٠). وقد حَفِلَ كتاب منعم الجميلي بالمفردات الدالة على أنواع الخمور، جاء منها في الصفحة (٩٩) وحدها: الشمبانيا، والبيرة، والنبيذ، والنبيذ الأحمر، والنبيذ الأبيض، والويسكي...، ومن تعبيراته اللازمة لطقوس «الشرب»: بصحتك! (ص٩٥) و«لنشرب نخب صداقتنا» ص٩٥، و«اجلب لنا من فضلك زجاجة نبيذ» (ص٩٥). ومن مفردات هذا الكتاب السياسية الموجهة: «شارة حزبية، الرفاق، الهوية الحزبية، بدل العضوية، التكليف الحزبي، بدل الانتساب الحزبي، القرار الحزبي، سياسة الحزب، مؤتمر الحزب، برنامج الحزب، الطبقة العاملة...»(١١١).

وهكذا رأينا أنه لا يكفي لتأليف كتاب في تعليم العربية لغير الناطقين بها أن يكون المؤلف عربي اللسان والاسم فحسب، بل لا بد من الانتماء الثقافي الواضح.

ولعلّ من أظهر ما تتميز به الكتب التعليمية الاستشراقية وضوح الطابع الثقافي والحضاري فيها. وقد تفاوتت في درجات وضوح الخطاب الثقافي الغربي الذي تحمله، وقد بدا هذا الخطاب الثقافي سلاحاً ذا حدّين: حدّ يسعى إلى إظهار الثقافة الإسلامية للغربي على أنها ثقافة دنيا والثقافة الغربية في المقابل هي ذات الكفة العليا، وأما الحد الآخر فيرمي إلى إعداد «مستشرق» المستقبل الذي سوف يحمل الخطاب إلى الشرق، فكان الدرس التعليمي الذي تَلقّى فيه مبادئ العربية درساً ثقافياً مُوجَّها منذ البداية.

خاتمة وتوصية

١- الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية لدى الألمان جزء من «مشروع» الاستشراق الغربي بعامة، يتّحد معه في الأهداف والمضمون. ولكنه من الطبيعي أن يختلف عن الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية للإنجليز أو الفرنسيين أو غيرهم، لأن كل لغة من لغات هؤلاء تحتاج إلى مراعاة خصوصياتها التركيبية وآثار العادات اللغوية التي تربي عليها أبناؤها وهي يقبلون على تعلم لغة جديدة.

٢- لقد تأثر المستشرقون الألمان تأثراً واضحاً بالمناهج اللغوية القديمة، وقد حاولوا مع الزمن، التخلص من آثار النحو العربي، بحجة بعدها عما ألِفوا من مناهج غربية، ولذا أسفرت محاولاتهم عن تقديم العربية من منظور مختلف عن المنظور العربي. وواقع الأمر أن حجة الغرابة هذه ليست هي المسوّغ الوحيد، بدليل أن شعوباً كثيرة كالفرس والترك والهنود درسوا العربية من خلال النظرية العربية، بل درّس كثير منهم - وما يزالون - لغاتهم الأصلية لأبنائهم هم أيضاً من خلال هذه النظرية. ودليل آخر، هو أن العرب - وهم لم يألفوا النظرية اللغوية الغربية - يدرسون اللغات الأوروبية من خلال النظرية الأوروبية، وليس من خلال النظرية العربية التي ألِفوها. وعلى هذا فإن محاولات الأوروبيين للابتعاد عن النظرية العربية تبدو في مسوّغ وجيه من مسوّغاتها، باباً من أبواب الاعتداد بالذات، ومن باب عدم الرغبة في التبعية.

٣- يختلف المستشرقون اختلافاً بيّنا في نظراتهم للعربية الفصحى، فنحن نفهم من العربية الفصحى تلك الأنماط القاعدية التي استنبطت من نصوص عصور الاحتجاج حتى سنة (١٥٠هـ). أما المستشرقون فينظرون إلى العربية على أنها لغة متطورة يحتج لكل طور منها بنصوص عصره ومصره، بل بالغوا أحياناً في اعتبارات أخرى كاختلاف المستوى اللغوي باختلاف المذهب الاعتقادي والمستوى الاجتماعي. ولذا تحدثوا عن ألوان من العربية: كالعربية الكلاسيكية، وما قبل الكلاسيكية، والمعاصرة، والعاميات... وقد تباينت مفاهيمهم لكل نوع.

٤- لا ينبغي أن يركن أصحاب اللغة إلى ما يؤلّفه أقوام آخرون لتعليمها بوصفها لغة ثانية، فقد رأينا كيف يصحب نشر اللغة من ناحية علمية كثيرٌ من الأخطاء، ومن الناحية التعليمية كثير من النقص واختلاف المنهج. أما من الناحية الثقافية، فإن الأمر يبدو خطيراً حقاً لأن الأمة التي لا تستثمر لغتها في طرح ثقافتها هي، سوف تجد أن الطرف الآخر قد استثمر هذه اللغة نفسها في طرح ثقافته هو، حتى من خلال الكتاب التعليمي.

٥- أما التوصية التي يمكن أن تُستخلص من هذا البحث فضرورة أن تتنبه الضمائر الحية في البلاد العربية، وبخاصة في الجامعات والمعاهد العلمية إلى ضرورة تأسيس أقسام متخصصة تتولى نشر اللغة والثقافة الإسلامية، وتدرس أنجح السبل والمناهج، وأنجع الوسائل السمعية والبصرية التي يمكن أن تُنقل خلالها اللغة والثقافة، كما يكون من مسؤولياتها أن تعدّ لنشرها في الداخل والخارج، وتراعي أهداف دارسيها وانتماءاتهم الثقافية والحضارية.

إنها لمسؤولية لا يُعفى منها البلد الفقير فضلاً على الغني، فلو أخذنا بالاعتبار أدنى درجات الواجب في ترتيب أولويات الإنفاق - في المال والوقت... - لوجدنا أن الغني من بلداننا والفقير، ينفق الأموال الطائلة فيما هو أدنى أهمية وأكثر تكلفة على حساب الأهم فالمهم، كنشر اللغة والثقافة، وسوف يزداد إحساسنا - عندئذ - خجلاً أن نرى كيف يولي غيرنا لغاتهم كل عناية، وهم يتولّون نشرها في أصقاع الدنيا من خلال آلاف المعاهد والوسائل، بل أخذوا عنا الدور في نشر لغتنا وثقافتنا، ولكن على ما يحبون ويشتهون.

المراجع

- بوبتسين، هارتموت: الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، ترجمة إسماعيل أحمد عمايرة، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٠٥هـ.
- «خالدوف» ب.ذ.: مبادئ اللغة العربية، طشقند ١٩٦٥م.
- عمايرة، إسماعيل أحمد: المستشرقون وتاريخ صلتهم بالعربية - بحث في الجذور التاريخية للظاهرة الاستشراقية، دار حنين، عمان ١٩٩١م.
- عمايرة، إسماعيل أحمد: المستشرقون ونظرياتهم في نشأة الدراسات اللغوية، ط٢، دار حنين، عمان ١٩٩٢.
- عمايرة: إسماعيل أحمد: المستشرقون والمناهج اللغوية، دار حنين، عمان، ١٩٩٢.
- فيشر: المراحل الزمنية للعربية الفصحى، ترجمة إسماعيل أحمد عمايرة، المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، العدد ١٣/١٢ سنة ١٩٨٧.
- مالك بن نبي: الظاهرة القرآنية، ترجمة عبدالصبور شاهين، دار الفكر، دمشق ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م.
- محمد عمايرة: الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة الدراسات الإسلامية، باكستان، العدد الرابع، المجلد ٢٥، سنة ١٤١١هـ-١٩٩٠م.
- محمود صيني، وناصف مصطفى عبدالعزيز، ومختار الطاهر حسين: العربية للناشئين، سلسلة من ستة كتب للمعلم، وستة كتب للتلميذ، وزارة المعارف السعودية، الرياض.

مراجع بلغات أوروبية

-Ambros, Arne A.: Einführung in die moderne arabische Schriftsprache. 2. Auflage, Hueber 1975.

- Abboud, Peter a. Abdel-Massih, Ernst a. Altoma, Salih a. Erwin, Wallace a. McCarus, Ernest a. Rammuny, Raje: Modern Standard Arabic; Michigan 1971.
- Abboud. F. Abboud a. Bezirgan, A. Najm a. Erwin, M. Wallace a. Khouri, A. Mounah a. MaCarus, N. Ernest a. Rammuny, M. Raji: Elementary Modern Standard Arabic. Part Two, Michigan 1976.
- Blohm, Dieter a. Reuschel, Wolfgang a. Samarraie, Abed: Lehrbuch des modernen Arabisch II/2; Leipzig 1989.
- Borg, Tawfik: Arabisch für Ausländer. Ein Lehrbuch für modernes Hocharabishc Teil I, Hamburg 1976.
- Brockelmann, Carl: Arabische Grammatik. Leipzig 1948.
- Caspari, C.P. Arabische Grammatik, Vierte Auflage, Halle 1876.
- Dieterici, Fr. Ibn 'Akil's Commentar zur Alfijja des Ibn Malik aus dem Arabischen zum ersten Male überstzt, Berlin 1852.

- Elsässer, Hans - Hermann und Mutlak, Ingelore: Wortschatz der Politik. Deutsch - Arabisch, Arabisch - Deutsch. Leipzig 1978.
- Fischer, August: R. Brünnows Arabische Chrestomathie aus Prosaschriftstellern. 2. Aufl. Berlin 1913.
- Fischer, W.: Das Altarabische in Islamischer Überlieferung, in: Grundriss der Arabischen Philologie. Band I (37-50).
- Fischer, Wolfdietrich: Grammatik des Klassischen Arabisch. Wiesbaden 1972.
- Fischer, Wolfdietrcich und Jastrow, Otto: Lehrgang für die arabische Schriftsprache der Gegenwart. Bd. I Und II, Wiesbaden 1982 und 1986.
- Fleischer, H.L.: Kleinere Schriften, Leipzig 1885.
- Fleischhammer, Manfred und Walther, Wiebke: Chrestomathie der modernen arabischen Prosaliteratur: Leipzig 1978.
- Fück, Johann: Die Arabischen Studien in Europa bis in den Anfang des 20 Jahrhunderts. Leipzig 1955.
- Funk, Harald: Praktisches Lehrbuch Arabisch. Langenscheidt, Germany 1985.
- Harder - Paret: Kleine arabische Sprachlehre. 6 Aufl. Heidelberg 1956.
- Harder - Schimmel: Arabische Sprachlehre. 1 Auflge. Heidelberg 1986.
- Jahn, G.: Kommentar zu Zamachsari's Mufassal. 1. Bd. Leipzig 1882, 2. Bd Leipzig 1886.
- Jahn, G.: Sibawaihi's Buch über die Grammatik nach der Ausgabe von H. Derenbourg und dem Commentar des Sirafi. Übersetzt und erklärt, 2 Bde. Berlin 1894-1900.
- Jumaili, Monem: Gesprächsbuch. Deutsch - Arabisch. Leipzig 1987.
- Khelifati Abderrahim: Phonetik in den Lehrbüchern der Arabischen Sprache. Frankfurt 1991.
- Klopfer, Helmut: Modernes Arabisch. Band I, Kairo 170, Aufbaustufe II/ 2. Nachrichten, Hörverständnisübungen. Heidelberg 1979/1980.
- Krahl, Günther und Resuschel, Wolfgang: Lehrbuch des modernen Arabisch. Teil I. II/1 und II/2 Leipzig 1974 und 1981.
- Lecomte, Gerard: Elements D'arabe de Presse et de Radio. Publications Orientalistes de France 1957.
- Leicher, Eberhard: Wörterbuch der arabischen Wirtschafts-und Rechtssprache. Arabisch - Deutsch., Baden-Baden 1992.
- Reckendorf, H.: Arabische Syntax. Heidelberg 1921.
- Sabuni, Abdelghafur: Arabische Grammatik. Hamburg 1987.
- Schall, Anton: Elementa Arabica. Wiesbaden 1988.

- Schapiro, Israel: Haggadische Elemente im erzählenden Teil des korans, erstes Heft. Leipzig 1907.
- Socin, A: Arabische Grammatik. Berlin 1898.
- Tapiero, Norbert: Apprendre à Communiquer en Arabe Moderne. Fascicule A. Paris 1973.
- Trummp, Ernst: Einleitung in das Studium der arabischen Grammatiker. Die Agurrumijja. München 1876.
- Weil, Gotthold: die grammatischen Streitfragen der Basrer und Kufer, von Abu'l Barakat Ibn al-Anbari, herausgegeben, erklärt und eingeleitet. Leiden 1913.
- Wright, O. Lecturer in Arabic. School of Oriental and African Studies, University of London.

الهوامش

(١) انظر - Fück: 39

(٢) انظر عمايرة «المستشرقون ونظرياتهم في نشأة الدراسات اللغوية العربية» ص٦٠ (ط٢)

(٣) يعمل الدكتور محمد عمايرة الآن خبيرتعليم العربية لغير الناطقين بها في الأمم المتحدة، وهو أستاذ في جامعة اليرموك في الأردن.

(٤) انظر مثلاً لذلك:

- الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جـ١-٣ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

- كتاب العربية للناشئين: محمود صيني وآخرون، وزارة المعارف (السعودية).

(٥) ثمة محاولات تُحمد لمعهد تعليم العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة أم القرى، بيد أنها ظلت في عمومها محدودة وجزئية.

(٦) انظر حول هذا الموضوع: عمايرة (المستشرقون وتاريخ صلتهم بالعربية - الجذور التاريخية للظاهرة الاستشراقية).

(٧) انظر -Harder: P. III

(٨) ا نظر -Harder 364-520

(٩) انظر - Schapiro: Haggadische Elemente im erzählenden Teil des korans

حيث يقابل شابيرو بين القرآن الكريم والتوراة من منظور استشراقيّ

(١٠) انظرمالك بن نبي (الظاهرة القرآنية) ص٢٠٠ حيث يقابل مالك بن نبي بين سورة يوسف في القرآن الكريم والتوراة من منظور إسلامي.

(١١) انظر -Harder (Chrestomathie) 357-363

(١٢) انظر -Fleischer 5

(١٣) انظر -Fleishcer 6

(١٤) انظر -Fleischer 8

(١٥) انظر -Fleischer 172

(١٦) انظر - Fleischer 172, 173, 140, 156

(١٧) انظر -Caspari 27-41

(١٨) انظر -Caspari 41

(١٩) انظر -Caspari 42

(٢٠) انظر -Caspari 43

(٢١) انظر -Caspari 43

(٢٢) انظر -Caspari 44

(٢٣) انظر -Caspari 44

(٢٤) انظر -Caspari 216

(٢٥) انظر -Caspari 39, 20, 21

(٢٦) انظر -Caspari 1-22

(٢٧) انظر -Caspari 24, 187

وانظر حول الموازنة بين تقسيم الكلام في النظام الغربي، والنظام التراثي العربي: إسماعيل عمايرة (المستشرقون ونظرياتهم) ص٥٩-٦٧.

(٢٨) انظر Caspari 208-

(٢٩) انظر Caspari 315-374-

(٣٠) انظر Caspari 423-432-

(٣١) انظر Reckendorf 556-565-

(٣٢) انظر عمايرة (معجم المصطلحات اللغوية) ص٧.

(٣٣) انظر Socin 45-

(٣٤) انظر Socin P.III-

(٣٥) انظر Ambros 14 -

(٣٦) انظر Socin p. IV

(٣٧) انظر Socin 57-

(٣٨) لقد نصّت على هذا الهدف التعليمي بعض الكتب الاستشراقية في تعليم العربية بوضوح.

انظر مثلاً: Ambors: 16-

(٣٩) انظر Socin 112-131-

(٤٠) انظر Socin 123-132-

(٤١) انظر Harder - Schimmel 223-232-

(٤٢) انظر Brocklemann 35, 38, 48-

(٤٣) انظر Fischer p.I-

(٤٤) انظر Fischer p.I, II-

(٤٥) وانظر في تقسيمات العربية إلى مراحل بحثين لـ Fischer هما:

- «فيشر» المراحل الزمنية للعربية الفصحى، ترجمة إسماعيل عمايرة، المجلة الثقافية - الجامعة الأردنية - العدد ١٢/١٣ سنة ١٩٨٧.

-- Fishcer, W. (Das Altarabische in Islamischer Überlieferung) in: Grundriss der Arabischen Philologie. Band I p.37-50.

(٤٦) انظر Fischer, W. (Grammatik des Klassichen Arabische) p. VI-

(٤٧) انظر Schall p. III-

(٤٨) انظر Klopfer I p.5-

(٤٩) انظر عمايرة (المستشرقون ومناهجهم) ص٢٤.

(٥٠) انظر عمايرة (المستشرقون ومناهجهم) ص٨٩.

(٥١) انظر «فيشر» (المراحل الزمنية) ص١٦٢.

(٥٢) انظر Ambros 17-

(٥٣) انظرمثلاً

- Hans- Hermann Elsässer und Ingelore Mutlak: Wörtschatz der Politik. Deutsch Arabisch/ Arabisch-Deutsch. Leipzig 1987.

(٥٤) انظر مثلاً

- Leicher, Eberhard: Wörterbuch der Arabischen Wirtschafts und Rechtssprache. Arabisch-Deutsch. Baden-Baden 1992.

(٥٥) علمت من زيارتي الأخيرة إلى ألمانيا صيف عام ١٩٩٣، وهي سنة الفراغ من كتابة هذا البحث، أن كلاً من W. Fischer و Blohmو «هاشم الأيوبي» قد حصلوا على دعم مالي ألماني، منذ بضعة أشهر، لتنفيذ مشروع مشترك يستهدف توصيف العربية المعاصرة. وقد أخبرني كل من «فيشر» والأيوبي أن المشروع سيستغرق بضع سنوات،

وستجمع مادته وتصنف باستخدام الحاسب الآلي.

(٥٦) انظر -Krahl - Reuschel I p.10

(٥٧) انظر -Ambros: 15

(٥٨) سوف أستثني هذا النوع الأخير من الأخطاء، فقد تناول هذا البحثَ عبدُالرحيم خليفتي في رسالته للدكتوراه بالألمانية.

انظر -Khelifati (Phonetik in den Lehrbüchern der Arabischen Sprache)

(٥٩) ترجم «خالدوف» كتابه بـ «مباديء اللغة العربية»، وسوف أشير إلى الكتاب في المراجع العربية، وذلك لعدم توفر الحرف الروسي في الطباعة.

(٦٠) انظر «خالدوف» ص١٥٦.

(٦١) انظر -Klopfer I p. 33

(٦٢) انظر -Klopfer I p. 119

(٦٣) انظر -Klopfer I p. 9, 21, 34

(٦٤) انظر «خالدوف» ص١٠٣.

(٦٥) انظر -Tapiero 41

(٦٦) انظر -Tapiero 41

(٦٧) انظر -Tapiero 85

(٦٨) انظر بوبتسين (الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة)ص١٦.

(٦٩) لمزيد من التوسع انظر محمد عمايرة (الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها) ص٥-٣٣.

(٧٠) انظر -Blohm II/2: 574

(٧١) انظر «خالدوف» ص٢٠٣

(٧٢) انظر -Reckendorf 210

(٧٣) انظر -Corriente 71

(٧٤) انظر -Corriente 38

(٧٥) انظر -Corriente 253

(٧٦) انظر -Krahl - Reuschel I p. 1400

(٧٧) انظر -Krahl - Reuschel I p. 95

(٧٨) انظر -Abboud I p. 212

(٧٩) انظر -Abboud II p. 558

(٨٠) انظر -Funk 87

(٨١) انظر -Wright 517

(٨٢) انظر -Wright 257

(٨٣) انظر -Wright 257

(٨٤) انظر -Wright 191

(٨٥) انظر -Krahl - Reuschel I p. 270

(٨٦) انظر Krahl - Reuschel I p. 277

(٨٧) انظر Krahl - Reuschel I p. 353

(٨٨) انظر Blohm - Reuschel II/2 p. 503

(٨٩) انظر -Blohm - Reuschel II/2 p. 503

(٩٠) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 573
(٩١) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 723
(٩٢) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 723
(٩٣) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 742
(٩٤) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 825
(٩٥) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 959
(٩٦) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 959
(٩٧) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 1002
(٩٨) انظر- Blohm - Reuschel II/2 p. 908
وانظر- Krahl - Reuschel I p. 155
(٩٩) انظر- Klopfer II p. 161
(١٠٠) انظر- Lecomte 49
(١٠١) انظر- Tapiero 33
(١٠٢) انظر- Krahl - Reuschel I p. 217
(١٠٣) انظر- Krahl - Reuschel I p. 217
(١٠٤) انظر- Abboud II: 558
(١٠٥) انظر- Abboud I p. 2
(١٠٦) انظر- Klopfer II p. 163
(١٠٧) انظر- Tapiero 47-54
(١٠٨) انظر- Abboud I p. 3
(١٠٩) انظر- Abboud I p. 192
(١١٠) انظر- Sabuni
(١١١) انظر- Jumaili 108