

دعوى الصعوبة في تعلم العربية

في الثلث الأخير من الشهر الثالث من هذا العام أُلّف التِّلْفَاز (١) اللبنانيّ العربي ندوةً أدبيةً من ثلاثة أعضاء ، ودار البحث فيها عن صعوبة تعلم العربية ، وأن الطالب الأجنبيّ والمستشرقين يجدون في تعلمها من المشاق ما لا يجدون مثله في تعلّم لغة أجنبية ، وكان من الأعضاء اثنان ذهبا إلى أن تلك الصعوبة من طبيعة اللغة العربية ، وأكد الثالث لرفيقه أن مردّ تلك الصعوبة إلى سوء أساليب التّأليف والتّعليم ، ولو أن العربية كانت تُتعلّم للمتدّئين كما تعلم اللغة الأجنبية بالأساليب المنطقية الحديثة لما صعبت حين خفيت عليهم مطالبها ، واستعجمت مذاهبها ، وذكرت في هذه الندوة كثرة الأسماء في العربية للمسمى الواحد ، وأنها مما يتحيرّ له البادئ فلا يدري بأبيها يأخذ ، ولا أمها هو بالاستعمال أجدر وأولى .

(١) التِّلْفَاز اسمها جمع اللغة العربية بدمشق للتلفزيون وهي على وزن تبيان وجلواز ، وتشتق منها التلفزة مصدراً .

— ٣٩٣ —

ونحن رأينا بعض تلك المصاعب أيام الطلب ، ومنها كثرة الوجوه في الإعراب ، والتعليل النحوي والصرفي ، ثم عرفنا بعد ذلك أن أمثال تلك الصعاب إنما نشأت من سوء تأليف تلك الكتب للأحداث والابتدئين ، ومن فقد حياء المعلمين المحكمين لصناعة التعليم والتفهم ، فمن سوء تأليف تلك الكتب المدرسية أنها مؤلفة على الطريقة التقريرية بقواعد يكثر فيها التجريد وتقل عليها الأمثلة والشواهد ، فهي بذلك فوق مستوى عقول الابتدئين الذين يجب أن يتدرجوا في دروس القواعد ، من المحسوس الواضح إلى المجرد الغامض ، ومن السهل إلى الصعب ، والمعلم البارع يبدأ بتعليم المفردات الفصيحة التي يحتاج إليها في الكلام ، ثم بتعليم تركيبها مع الأفعال تركيباً صحيحاً ، ثم يطالب تلاميذه باستعمال هذه التراكيب في محاوراتهم ومجاداتهم ، ويعلمهم تصريف الأفعال الضرورية للمحادثة مجتنباً إياهم إعراب الجمل الصعبة وحفظ عباراته الطويلة التي يلوكونها ولا يدركون لها معنى ،

الشواذ والفواضل في اللغات الأجنبية . — وقتلنا خلت لغة أجنبية

من الشواذ ، وفي اللغة الفرنسية كثير من تلك الشواذ في النحو والصرف معاً ، وهي من طبيعة هذه اللغة التي اعتوروها بالإصلاح كثيراً ، ولم تتعرض لها كتب النحو عندهم ، ولا يذكر المعلم الفرنسي علل التحول في تصريف فعل الكون مثلاً *verbe être* لكيلا يتحير عقل التلميذ في إدراك السر من تحول الفعل *je suis* في الحاضر إلى *je serai* في المستقبل ، أو في تحول فعل الذهاب *aller* ، لم يقول المتكلم *je vais* والمتكلمون *nous allons* وفي المستقبل *irai* ؟ وفي جموعهم كثير من الشواذ ، وليست المفردات تنتهي بحرف *s* في جموعها كلها ، فإن الطالب لا يدري لم كان اسم الشغل *le travail* يجمع *les travaux* ، ولم *mal* يجمع على *maux* و *chacal* ابن آوى لا يجمع مثلها

ويجمع على des chacals بحرف s لا ب aux ؟ ولو سأل الطالب معلمه عن سر هذه الشواذ لقال له : هكذا يتكلم الفرنسيون جواباً على السؤال ، وكفى الله المتعلمين شرور العبل والجدال .

ومن صعوبة الرسم في الفرنسية أن من الأحرف ما يكتب ولا يلفظ كعلامة الجمع ent في جميع التصاريف ، ولا يدري الطالب لم يكتب اسم البنت la fille بلامين يلفظها ياءً ، ولا يكتب كذلك اسم الحياة la vie ؟ ولو أردنا استقراء هذه الشواذ والمشاكل في اللغة الفرنسية ، ولا يعرف الطالب العربي لتفسيرها وتعليلها وجهاً منيراً ، لخرجنا من موضوعنا إلى غيره .

طريقة التهجئة القديمة . — لقد كان تعلم القراءة قديماً آلياً بصيغ يلوکها المبتدئ في التهجئة ، ولا يفقه لها معنى ، أيام كان شيوخ الكتائب لا يفكرون في تيسير القراءة على الصبيان ، فكانوا يرقصون أمام شيخهم وهم يقرؤون ألوأهم ، وأنا ممن تعلم على هذه الطريقة المنهكة المضحكة ، ثم أخذ رجال التربية والتعليم إبان النهضة الفيصلية ، وعلى رأسهم المرابي العربي الكبير الأستاذ ساطع الحصري الذي عالج على عهد الملك فيصل الأول مشكلة القراءة العربية فوضع (مبادئ القراءة الخلدونية) وهي أول رسالة عربية في القراءة الصوتية ، ثم جرى المعلمون بدمشق وغيرها على طريقته هذه المثلى .

وبذلك عولجت القراءة العربية وأصبحت بفضل الطريقة الصوتية سهلة على المبتدئ العربي سهولة الفرنسية على المبتدئ الفرنسي ، وبقيت قضية الكتابة العربية والإملاء ، وبالطريقة الصوتية أيضاً ذلت صعابها برسم مقاطع الكلمات بحسب أصواتها المسموعة فيكتب التلميذ كما يسمع « والضحا ، والليل إذا سجا » (١) بالألف مطلقاً فلا يشغل صدره الضيق وعقله المحدود بالحالة التي

(١) هذا رأي في التيسير للصبيان .

يكتب فيها الاسم أو الفعل بالألف في آخرها ، ولا بالحالة التي يكتب آخرها بالألف المقصورة كالفتى والعصا ؛ وقد أجاز الإمام الفراء مثل هذه الكتابة تيسيراً لها ، كما أجاز الإمام مالك كتابة المصاحف بغير الرسم العثماني تيسيراً على الصبيان الذين يقرؤون القرآن .

تيسير الكتابة بالطريقة الصوتية . — وكنت قد وضعت لوزارة المعارف السورية رسالة في الكتابة الصوتية نشرتها في مجلتها التربوية وطبعتها رسالة على حدة ، ويذهب اليوم كثير من المعلمين هذا المذهب في تعليم الكتابة ؛ على أن في الفرنسية كما يتناه وفي الانكليزية والألمانية كثيراً من هذه المشكلات الكتابية والحروف التي تكتب ولا تقرأ ، ولم يقل المشرفون على تعليم هذه اللغات غيراً عليها وحرمة لسلفهم بوجوب حذف زوائدها وتبديل قواعدها . هذا وقد تحسنت أصول تعليم القراءة والكتابة في أيامنا هذه كثيراً ، كما صلحت كتب النحو والصرف المدرسية التي حذا مؤلفوها حذو كتب المعلمين للغات الأجنبية ، فلا نرى فيها تلك الفلسفة الإعرابية ولا التحاويل الصرفية التي لا يرجع الطالب منها إلى محصول ، ولا تسفر له عن معنى مقبول ، وليس في هذه الكتب ما يتعب المتدبئ حفظه من المفردات الفصيحة المختارة ، ولا من كثرة الأسماء للمسمى الواحد كما زعمت الندوة التلفازية ، فهو لا يتعلم إلا اسم السيف ويركب عليه جملة الكلامية ؛ وأما بقية أسمائه ، وهي في الواقع من صفاته ، فموضعها بطون المعاجم اللغوية ، والأدباء من الدارسين للأدب العربي في حاجة ماسة إلى البحث عنها لفهم هذا الأدب ، شعراً وثرناً ، وبما ذكرناه يتضح لنا أن تلك الصعوبة التي يميون بها اللغة العربية ترجع إلى سوء التأليف وضمف صناعة التعليم .

لجنة تيسير القواعد العربية . - وهذه لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي أُلِّقَتْها وزارة المعارف المصرية (١) ، ترى من تيسير تعليم العربية حذف ذلك الإعراب الفلسفي التقديري والمحليّ معاً ، بل ذهبت إلى حذف كل إعراب غامض كإعراب صيغ التعجب والتحذير والإغراء والندبة والاستغاثة والمدح والذم ، بل ترى أن تحذف من علم الصرف ما هو من أبحاث فقه اللغة ، وأن لا تبق منهُ إلا ما يحتاج المبتدئ إليه من تصريف الأفعال ، وما لا يستغني عنه في البيان .

ونحن من الإصلاح اللغوي لا نزيد إصلاح اللغة بل إصلاح أساليب تعليمها وطرق تأليف كتبها ، فيبقى جوهر اللغة سليماً . وأذكر أنني - أيام كنت مفتشاً للغة العربية - شاهدت معلماً في حلب كتب على اللوح الأسود صيغتي التعجب ؟ « ما أسهله وأسهيلاً به » وعجز عن إيفهام تلاميذه إعراب الصيغتين كما عجز طلابه عن فهم كلامه ، وكان أحد الأذكيا منهم يقول لأستاذه : أنا لا أفهم كيف يكون فعل الأمر فعلاً ماضياً في إعراب (أسهلاً به) حين تقول (أسهلاً) فعل ماض جاء على صورة الأمر ، ولم يدرك في إعراب (به) من هذه الصيغة كيف تكون الهاء المكسورة فاعلاً ، والفاعل لا يكون إلا مرفوعاً !

ولذلك أحسنت لجنة تيسير القواعد المصرية باقتراحها أن يقال في إعراب جملة التعجب (ما أسهلاً النحو) : إنها صيغة تعجب والاسم المتعجب منه بعدها منصوب ، وكذلك في إعراب (أسهلاً به) يقال (أسهلاً) صيغة

(١) بسامعي وزيرها القبور سمي الدين بركات ، ومن أعضائها طه حسين وأحمد أمين وإبراهيم مصطفى وعلي الجارم .

تعجب والاسم بعدها مكسور مع حرف الجر؛ واقترحت في إعراب عبارات التحذير والإغراء مثل إياك والنار، أو (النار النار) أن يقال في كل من هاتين الجملتين أنها صيغة تحذير والاسمان بعدها منصوبان ليس غير، ولا حاجة إلى تقدير العامل.

من أسباب الصعوبة كثرة وموه الإعراب . - وحسبنا منها أن نذكر كثرة تلك الوجود في إعراب مثل (ان هذان لساحران) فقد ذكر النحاة قديماً أن لإعرابها وجوهاً ستة، كما ذكروا في إعراب البسمة تسعة أوجه سبعة منها جائزة الإعراب، ووجهان لا يجوزان وهما:

إن ينصب الرحمن أو يرتفعا فالجر في الرحيم قطعاً منعاً ومثل هذا الإعراب الكثير الوجوه والإعنات، مما يقصد ببعضه الامتحان والمعاينة، وكان كثير من الطلاب يكرهون لأجله درس النحو بالأزهر، وفر بعض الأئمة من الأزهر كله راجعاً إلى قريته، ولولا أن تداركه بعض أقربائه الذي أدرك سر فراره، وأخذ يلقنه مبادئ النحو متدرجاً به المحسوس إلى المعقول. ومن السهل إلى الصعب، ففهم بذلك من معلمه القريب اللبيب ما لم يستطع فهمه في الأزهر، والتذُّب بالنحو ودروسه فرجع إلى الأزهر، وهو أفهم وأعلم من رفقاته الذين لم يظفروا بمثل معلمه البارِع في أصول التعليم، ولولاه لما أصبح من علماء الأزهر وأئمة المسلمين المصلحين، وذلك مما يثبت أن صعوبة اللغة العربية هي من سوء التعليم وفساد طريقة التلقين والتفهم، وإن هنالك من اللغات ما هي أصعب من العربية ويتعلمها الطالب لحسن أساليب التعليم بأسرع وقت وأيسر سبيل، والبتدي العربي والأجنبي في ذلك سواء.

كثرة التجريد في فواعر النحو - وقد اتبته لما في قواعد النحو من التجريد الذي لا يلائم مدارك الصبيان الأستاذ ساطع الحصري في كتابه (دروس في أصول التدريس) (١) كتعريف الفعل الماضي في بعض الكتب على الوجه التالي : « الفعل الماضي ما يدل على معنى مستقل بالفهم والزمن جزء منه » ، فيقول الأستاذ : لا شك ان هذا التعريف مجرد جداً فلا يلائم مدارك الأطفال ، وزد على ذلك انه غير جامع ولا مانع ، لأن هنالك كثيراً من الكلمات التي لها معنى مستقل بالفهم والزمن جزء منه ، كما جاء في التعريف مع أنها لم تعتبر من الأفعال باتفاق جميع علماء اللغة مثل قديم ، سريع ، ماضٍ ، آتٍ ، متأخر ومستمر وهم جراً ، فيجب علينا أن لا نعتمد على هذا التعريف ، وأن نرجح عليه التعريف الذي يستند إلى مفهوم الحديث : « الفعل ما يدل على حدث مقترن بزمن » .

كذلك التعريفات المبنية على الإعراب لا على المعنى مثل تعريف الفعل اللازم على الصورة التالية : « الفعل اللازم ما لا ينصب المفعول به ، والفعل المتعدي ما ينصب المفعول به » فلا حاجة بنا إلى ذكر أن هذا التعريف بمثابة تعريف الشيء بما هو أغمض منه ، وبما يحتاج إلى تعريف أكثر منه ، إذ ليس من الممكن أن يعرف التلميذ ما إذا كان للفعل مفعول به أم لا ، فلا يجوز أن يقال ذلك بل يجب أن يقال : « ان المفعول به يلفظ منصوباً ، وإن الأفعال اللازمة لا يكون لها مفعول به » .

ثم نرى هذا المؤلف الحاذق ينتقل إلى بحث علامات الكلمات وإلى تعريفها وتوضيحها فيقول ما نصه : واعتادت الكتب المدرسية أيضاً أن تذكر تلك

العلامات فتقول: علامة الماضي أن يقبل تاء الفاعل أو تاء التأنيث الساكنة ،
وعلمة المضارع أن يصح وقوعه بعد (لم) وأن يتدىء بحرف من حروف
أنت ، وعلامة الأمر أن يقبل نون التوكيد (أ) .

لذلك نرى معظم المعلمين (قديماً وحديثاً) يهتمون بتعليم هذه العلامات
وباستجواب الطلاب فيها ، وكثيراً ما يسألونهم عندما يحییهم أحد التلاميذ بأنه
ماض أو مضارع : كيف عرفت ذلك ؟ هل يقبل تاء الفاعل ، هل يصح
وقوعه بعد لم ؟ هل يتدىء بأحد حروف أنت ؟ وهلم جرا ...

ومن المعلوم أن علامة الشيء منطقياً يجب أن تكون أوضح وأظهر من
الشيء نفسه ، فتعليم علامة ما لا يكون مفيداً إلا إذا كان فهمها وتمييزها
من غيرها أسهل بكثير من فهم الشيء نفسه وتمييزه من غيره ، أما العلامات
المذكورة فلم تكن من هذا القبيل .

ومن البديهيات أن تمييز فعل الأمر بحسب معناه أسهل بكثير من معرفة
ما إذا كان يقبل نون التوكيد أو لا ، بل أسهل من معرفة نون التوكيد نفسها
إذا كانت متصلة بالكلمة ولا حقة بها حقيقة ، وكذلك تعريف الفعل الماضي
بالنظر إلى معناه أسهل من معرفة ما إذا كان يقبل تاء الفاعل أو تاء
التأنيث الساكنة .

(١) ويقول ابن هشام في كتابه (شذور الذهب في كلام العرب) ما نصه : « والفعل
إما ماض وهو ما يقبل تاء التأنيث الساكنة كقامت وقعدت ؛ أو مضارع وهو
ما يقبل (لم) كلم يقم . وافتتاحه بحرف من تأبت مضموم إن كان الماضي رباعياً
كأدحرج وأجيب ، مفتوح في غيره كأضرب وأستخرج ؛ أو أمر وهو ما دل
على الطلب مع قبول ياء المخاطبة كقومي . أقول : ونرى ابن هشام يميز فعل الأمر
بحسب معناه قبل العلامات كما يريد الأستاذ المصري .

ذلك لأن هنالك كثيراً من الكلمات التي تبتدىء بالتاء أو تنتهي بها ، وليست مضارعاً ولا ماضياً ولا فعلاً ، فكلمات (تابوت ، حانوت ، بنات ، نبات) هي من هذا القبيل ؛ أما القول بأن التاء في هذه الكلمات هي من المادة الأصلية فإنها لا تبطل الملاحظات الآتية ، لأن معرفة المادة الأصلية وتمييزها من مزيداتها أصعب من معرفة الأفعال ومن تمييز بعضها من بعض ، زد على ذلك أن كثيراً من الكلمات تبتدىء بتاء مزيدة على المادة الأصلية وهي ليست فعلاً مضارعاً مثل تورط ، تبارك ، تكرر وهلم جرا .

كذلك نرى الأستاذ يذلل كثيراً من صعاب تعليم القواعد بطرق صحيحة معقولة ، وهو مما يدل على أن مردد أكثر تلك الصعوبة إلى سوء التأليف والتعليم لا إلى طبيعة اللغة العربية ، فإن في اللغات الإغريقية واللاتينية والألمانية من المشاكل ما هو أعضل من مشاكل العربية التي يقول في منطقتها رئيس القسم العربي لطلابه في مدرسة الدراسات الشرقية بلندن (١) :

« إن اللغة العربية إنما يسلس لكم قيادها إذا استعتم عليها بالنطق السليم » .

طريقة التعليم بالنصوص . - وذلك باختيار كتب للقراءة مؤلفة من نصوص عربية مختلفة ، يتمرّن الطالب الإعدادي حين القراءة في الدرس على أن ينطق المفردات والمركبات نطقاً صحيحاً ، ويستعين بفهم النص على معرفة مواقع الكلمات وحركات حروفها الأخيرة ، فاذا لفظ كلمة مرفوعة سأله المعلم عن سبب الرفع ، وعن سبب نصبها أو جرّها إن نطق بالكلمة منصوبةً أو مجرورة ، كما يسأله عن العوامل وعمل كل منها ، وبذلك

(١) ورئيس القسم العربي هذا هو السير طوماس آرنولد كما جاء في رسالة الأستاذ اسحق موسى الحسيني : (رأي في تدريس اللغة العربية) .

ترسخ القواعد التي درسها في ذهنه ، وتقوى فيه ملكة القراءة الصحيحة ، وبذلك تتوحد لهجات أبناء الصف إن كانوا من مناطق مختلفة ، ويتعلمون كثيراً من الألفاظ والجمل القوية التركيب ، ويحسن بالمعلم البارع اتخاذ هذه الطريقة في الصفوف الإعدادية والثانوية ولا يكلمهم فيها إلا بجمل صحيحة وألفاظ فصيحة ، وأفضل طريقة لتعليم العربية للمبتدئين هي طريقة المحادثة التي سنبين مزاياها ، وبما ذكرناه يتضح لنا جلياً أن تلك الصعوبة المبالغ فيها مردّها إلى جهل المعلم بأساليب التدريس ، وإلى سوء تأليف كتب المبادئ التي يتعاور قواعدها النحوية كثير من التجريد والتعميد ، فليست تلك الصعوبة إذن من طبيعة اللسان العربي المبين .

أسباب سرعة الإعراب . — فمن أسباب صعوبة الإعراب في لغتنا أن لا يوجب المعلم على طلابه حينما يتعرّضون لإعراب آية من الكتاب أو بيت من الشعر أو قول من النثر ، أن يهتموا بادي الرأي بفهم معنى ما يعربونه فيهاً صحيحاً ، ولا يسرعوا في الإعراب قبل ذلك بالعبارة التي اعتادوا أن يعضفوها ولا يفهموها ، فكثيراً ما تزلّ قدم المرب بهذا الاسراع ، وقد نبّه لذلك الإمام ابن هشام في مغنيه حين ذكر الجهات التي يدخل الاعتراض بها على المرب ، فأكد أن الجهة الأولى أن يراعي المرب ما يقتضيه ظاهر صناعة الإعراب ، ولا يراعي المعنى ، قال : وكثيراً ما تزل الأقدام بسبب ذلك ، وذكر لذلك أمثلة جمة منها ما حكاه بعضهم أنه سمع شيخاً يعرب لتلميذه (قيماً) من قوله تعالى : ﴿ ولم يجعل له عوجاً ، قيماً ﴾ (١)

(١) من الآية الأولى والثانية من سورة الكهف وهما : « الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجاً ، قيماً لينفر بأساً شديداً من لدنه ويشتر المؤمن الذين يصلون الصالحات أن لهم أجراً حسناً . »

فجعل (قيماً) صفةً لـ (عوجاً) ، قال ابن هشام فقلت له : يا هذا ، كيف يكون العوج قياً ! وترجمت على من وقف من القراء على ألف التنوين في (عوجاً) وقفة لطيفة . دفماً لهذا التوهم ، وإنما (قيماً) حال من اسم محذوف هو وعامله أي : أنزله قياً .

إعجاب المستشرقين بالإعراب . — ومن شيوخ المستشرقين من جعل الإعراب من مزايا اللغة العربية ، وهو الأستاذ ماسينيون الذي قال في بحث له بمجلة مجمع مصر اللغوي (١) ما نصه : « إن اختراع الإعراب ليس كما يزعم أكثر المستشرقين اختراعاً باطلاً ، وإنما هو توحيد صحيح وربط بين الأسماء والأفعال المضارعة والجمل التي لها محل من الإعراب ، وهذا اللغة العربية فضل عظيم لا يمكن إبقاؤه إلا بالاستمسك بالكتابة العربية ، إلى أن يقول : وقد ذكرت كيف آمنت ببقرية النحو ، ورفضت مذهب تغيير الكتابة العربية بحروف لاتينية . »

اختلاف لغة الخطاب عن لغة الكتاب . — على أن من الأسباب الأساسية لصعوبة تعليم العربية اختلاف اللغة العامية عن اللغة الفصحى ، والمعلمون البارعون يذلون جهادهم للتغلب على هذه العقبة بتمرين التلاميذ على التكلم بجمل صحيحة وألفاظ فصيحة بطريقة المحادثة والاستجواب ، ولا يكلمهم المعلم ولا يلقي عليهم الدرس إلا باللغة الفصحى ، لأن التلميذ الذي لا يسمع من معلمه إلا التراكيب الصحيحة والمفردات العربية يسهل عليه التخاطب بمثل ما اعتاد سماعه ، كما كان الصبي العربي في صدر الإسلام

(١) المجلد التاسع ص ٥٧ .

لا يتكلم إلا بالفصحى التي يسمها في منزله من والديه ، ومن أقربائه وأترابه في بيته ومرباه ، فهو يعرب بالسليقة العربية فيرفع بطبعه الفاعل الذي يفعل الفعل ، وينصب المفعول ويجر الأسماء بعد حروف الجر وعند الإضافة ، ذلك أن الصبيان يتعلمون بآذانهم قبل ألسنتهم ، وانطبأهم على لغة الأسماع يسهل عليهم تركيب الجمل العربية القوية ، وييسر عليهم فهم قواعد اللغة المستنبطة من الكلام العربي القويم ، وهو ما يسرعون معه في فهم القواعد لمشايتها لأصول كلامهم الذي به يتخاطبون .

وذلك مما يوجب علينا أن نعوّد أبناءنا التكلم بالفصحى ، وأن لا نكلمهم في منازلنا ، إن استطعنا ، إلا بالفصحى ، ويكثر المعلم من استجوابهم بالفصحى ، وهو مما يوجب علينا أن لا نشرع في تعليمهم لقواعد لغتهم إلا بعد بضع سنين من التمرين الشفهي والمحادثة بلغة صحيحة ، والطالب الأجنبي والمستشرق يجب أن يتعلم في كتب مؤثقة على غط الكتب التي تعلم بها لغته ، وأن لا يشرع في تعلم قواعد النحو والصرف إلا بعد أن تقوى لغته العربية بطريقة المحادثة ويستطيع الإجابة بالجمل العربية الصحيحة ، وطريقة المحادثة هذه هي لتعلم اللغات الطريقة الطبيعية والسليقة المثلى .

وبهذه الطريقة نرى أن الصبي العربي الذي اكتسب ملكة الإفصاح عما في قلبه ، يستطيع الانتباه إلى الجمل غير القوية ، شأن ذلك الأعرابي الذي كان إذا كلموه في القرى بلغة غير صحيحة مجّها فوه ، وردّها بسليقته العربية ، ولسان حاله يقول للنحوي الذي لا يبين :

ولست بنحوي بلوك لسانه ولكن سليقي أقول فأعرب

التروفي

