

التَّرجَمَةُ: طَرِيقٌ إِلَى المُستَقْبَلِ

الأستاذ الدكتور محمد عصفور

الجامعة الأردنية

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

أودُّ أن أبدأ الحديث بالإشارة إلى كتابٍ مهمٍّ في الترجمة كان جورج شتاينر، الكاتب البريطاني المعروف، قد نشره في سنة 1975 بعنوان (*After Babel*) أي "بعد بابل". وما يهمني منه الآن عنوانه. فكلمة "بابل" فيه هي أيضاً عنوانُ إحدى أهمِّ الدوريات المخصَّصة للدراسات المتعلِّقة بالترجمة. والكلمة تشير إلى القصة التي ترد في الكتاب المقدَّس وتتعلَّق بتفرُّق الألسنة عقاباً لبني البشر لمحاولتهم بناءَ برجٍ بابل، الذي قصدوا منه أن "يبلغ رأسه السماء" كما يقول الإصحاح الحادي عشر من سفر التكوين. وقد دخلت هذه القصة، فيما دخل من الإسرائيليات، إلى التراث العربي الإسلامي، فوجدتُ طريقها إلى **لسان العرب** على النحو الآتي:

"الببله: تفریقُ الآراء. وتبلبلت الألسن: اختلطت ... وقيل: وسُمِّيت بابلُ [بهذا الاسم]؛ لأن الله تعالى حين أراد أن يخالف بين ألسنة بني آدم بعث ريحاً فحشرهم من كلِّ أفقٍ في بابلَ فبلبل الله بها ألسنتهم ثمَّ فرَّقَهم تلك الرياحُ في البلاد" (مادة "بَلَل"). والمدلول المباشر لهذه القصة هو أن التجانس اللغويَّ الأصليَّ تحوَّل إلى تنافر، وأن هذا التنافر اللغويَّ هو الصيغة المبسَّطة للتنافر الثقافيَّ.

أما المقابلُ القرآنيُّ لهذه القصة فلا علاقة له ببابل أو ببرجها، بل يفترض وجود الاختلاف أصلاً، وذلك في الآية الكريمة التي تقول: "وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا" (الحُجرات 13). والمدلولُ العامُّ لهذه الآية هو أن التباين الثقافيَّ موجود، ولكنَّ الهدفَ الرِّبانيَّ هو التعارف. ومع أن التعارف بمعناه الشائع هذه الأيام يدلُّ على تعارف الأفراد فإننا قد نوسِّعُ المعنى للدلالة على تعارف الأمم. وتعارفُ الأمم لا يتمُّ إلا من خلال تبادل المعارف، وهو الهدفُ الأسمى للترجمة.

وقد ظهرت في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية حركتان بارزتان للترجمة أولهما تلك التي ترتبط باسم الخليفة المأمون وبيت الحكمة، ^(١) وثانيهما تلك التي ترتبط باسم محمد علي الكبير ودار الألسن في القرن التاسع عشر ^(٢). ومن الملاحظ على الحركتين المذكورتين أنَّ كلاً منهما واكبت ما يمكن وصفه بالنهضة الفكرية والعلمية. ولذا فإن العالم العربي في الوقت الحاضر بحاجة إلى حركة مماثلة في الترجمة إذا ما كان له أن ينهض مرة أخرى ليحتل مكانه الطبيعي في العصر الحديث. ومع أن الكتب المترجمة تشكّل نسبة لا بأس بها مما يُنشر من كتب في هذه الأيام فإن من الصعب أن نَصِفَ هذا النشاط بأنه يؤدي إلى تراكم معرفي يمكن أن يقود إلى نهضة علمية وفكرية قادرة على إحداث أثر ملموس في الحياة العربية المعاصرة، وذلك لأسباب أرجو أن يتّضح بعضها في بقية هذا العرض الموجز.

والعنوان الذي طُلب منّي أن أتحدّث فيه هذا اليوم يشمل موضوعين كبيرين أولهما: دور الترجمة في "إغناء العربية في التعبير عن مجالات النموّ

1. Mona Baker, ed., *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (London: Routledge, 1998), p. 320, and Philip Hitti, *History of the Arabs*, 10th ed. (London: Macmillan, 1970), pp. 309-316.

لكن لا بدّ من التنكير مع المرحوم الدكتور إحسان عباس بأنّ "عهد الترجمة لم ينتظر مجيء المأمون، ولا كان وليد رغبته الجارفة في الثقافة الهلينية، وإنما كان قد بدأ قبل ذلك بكثير، في فترة ما في الدولة الأموية (بين سنتي 105 - 132)". انظر كتابه **ملاح يونانية في الأدب العربي**، ط 2 (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1993)، ص 11.

2. محمد عبد الغني حسن: **فن الترجمة في الأدب العربي** (القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966)، ص 86؛ نزيه حمزة: **عبد الله النديم : سيرة عطرة وحياة حافلة** (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000)، الفصل الثاني. وكتاب حتي المذكور (ص 724).

والتطور العلمي والثقافي والدخول في مجتمع المعرفة"، وثانيهما: "واقعها وسبل النهوض بها".

وأودُّ أن أبدأ بالموضوع الأول، وهو أن الترجمة تُغني اللغة. فقد نُفهم هذه الفكرة بطريقتين مختلفتين، الأولى هي أن الترجمة تُثقل المعرفة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية بحيث تُصبح هذه المعرفة متاحةً للقوم الذي يترجمها مثلما هي متاحةٌ للقوم الذي ينتجها، والثانية هي أن لغة القوم الذي يترجم المعرفة تُغني وتُصبح قادرةً على التعبير عن هذه المعرفة الجديدة. فقد عرّفت ترجمة الطب اليوناني إلى اللغة العربية مثلاً العربَ بعلم الطب من ناحية، وأضافت للعربية مصطلحاتٍ طبيّةً مكّنت الأطباء الناطقين بالعربية (سواء أكانوا عرباً أو ممّن يكتبون بالعربية) من نشر هذه المعرفة والتوسّع فيها باللغة العربية. تقول منى بيكر في الموسوعة التي حرّرتها بعنوان *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* إن حُنين بن إسحاق، الذي ترأّس بيت الحكمة في عهد الخليفة المأمون، قد أغنى، هو وبقية العاملين في بيت الحكمة، اللغة العربية بعددٍ ضخمٍ جداً من المصطلحات العلمية بترجمتهم للجزء الأكبر من العلوم الطبيّة المعروفة آنذاك " (ص 324-325).

لكنّ الفصل بين محتوى ما تنقله الترجمة من ناحية وبين اللغة التي تُستعمل لنقله من ناحية أخرى فصلٌ مصطنعٌ لا يجوز المضي فيه إلاّ لغايات التبسيط والتوضيح، تماماً مثلما قد نفصل بين الشكل والمضمون عند الحديث عن الأدب والفنّ فصلاً مؤقتاً لغايات التبسيط والتوضيح. ومع أنني أعمل بالدرجة الأولى في مجال الأدب، وأعني بالدرجة الأولى في جانبٍ من عملي بالأدب المقارن، وتهمني كتاباتٌ مثل تلك التي وضعها المرحوم إحسان عباس عن الملامح اليونانية في الأدب العربي فإنني أودُّ أن أستهذه، للتمثيل على ما أقول، بما حدث في مجال

الطبّ لأنه يوضّح أفضل توضيحٍ موضوعَ الاختناء بنوعيه: المعرفيّ واللغوي. فقد استوقفنني منذ مدّة طويلة مصطلحاتٌ ترد على كلّ لسانٍ من دون أن يخطر على البال أنها أجنبيّة الأصل. ومنها "البُطَيْنُ" و "الأُذَيْنُ" في القلب، والشريانُ "الأورطيُّ" والصّمَامُ "التاجيُّ"، ومنها ذلك الجزء من الأمعاء المسمّى "الاثنا عشري"، ومنها مصطلح "البلغم" و "السوداوية" ومصطلح "السائل الزجاجي" و "القرنيّة" في العين. ولما كنتُ من المدمنين على تقليب القواميس والرجوع إلى أصول الكلمات، فقد وجدتُ أن "البُطَيْن" ترجمةٌ لكلمة (ventricle) التي تعود إلى جذرٍ معناه "البطن"، وأن "الأُذَيْن" ترجمةٌ لكلمة (auricle) التي تعود إلى جذرٍ معناه "الأذن"، وأن "الاثنا عشري" ترجمةٌ لكلمة (duodenum) التي تعني ذلك الجزء من الأمعاء الدقيقة الذي يبلغ طوله اثني عشر إصبعاً، وأن الشريان التاجيَّ سُمّي تاجياً لأن أصله (coronary) وهي صفة من (crown)، أي تاج، وأن السوداوية ترجمةٌ لكلمة (melancholy)، التي تعني العصارة السوداء، التي كان يُعتقد أن زيادة نسبتها في الجسم تسبّب هذا المرض، وأن السائل الموجود في العين يسمّى "زجاجياً" لأنه في الأصل (vitreus)، وهي صفة من (vitrum)، أي زجاج، وأن "القرنيّة" تعريب لكلمة (cornea). ومثل ذلك كثير. لكنّ إيجاد مقابلات دقيقة، أصلية أو موضوعة، للمصطلحات الأجنبية في اللغة المستهدفة غير ممكنٍ أحياناً. وفي تلك الحالة تلجأ اللغة المستهدفة إلى استيراد الكلمة الأجنبية كما هي أحياناً، أو تحوّلها تحويلاً ينفرد به لتتفاوت درجاته لأسباب صوتية في كثير من الأحيان. فقد حوّرت العربية كلمة (aortic) وجعلتها "أورطي" فبسّطت اللفظ في بداية الكلمة ثم حوّلت التاء الأصلية إلى طاء جرياً على عادة اللغة العربية في تفخيم بعض الأحرف (أو الأصوات إن شئنا الدقّة)، ولا سيّما صوتي

التاء والكاف كما في "سقراط" و "أبوقراط"، وكما في "بيطار" (من veterinary).^(٣)

غير أن التحوير الذي أجرته العربية على كلمة (phlegm) كاد يطمس الأصل تماماً فتحوّلت إلى "بلغم". وعند العودة إلى لسان العرب تحت هذه الكلمة نجد التعريف الآتي: "خِلْطٌ من أخلاط الجسد، وهو أحدُ الطبائع الأربع". ومما يلفت النظر أن تعريب هذه الكلمة لم يكن ضرورياً لأن في العربية كلمة أصيلةً تعني "البلغم"، وهي "النُّخامة"، التي احتفظت بها العربية ترجمةً لكلمة (pituitary) عند الحديث عن الغُدَّة النُّخامية. وعند التدقيق في تعريف "البلغم" نجد أنه يلخص تلخيصاً بليغاً جانباً من تاريخ الطبِّ اليوناني كما دخل في الثقافة العربية واستقرَّت مصطلحاته - أو بعضها على الأقل - في معجم اللغة العربية. فالخِلْطُ في هذا السياق ترجمةٌ مبتكرةٌ (إن لم تكن تعريباً) لكلمة يونانية هي khole- (أو chole- كما نجد في كلمة melancholy)، وهي تشير إلى نظرية العصارات الأربع التي

3. ما يلفت النظر في كلمة "أورطي" أن تعريبها لم يكن ضرورياً لأن في العربية كلمتين يمكن أن تحلَّ أيُّ منهما محلَّ هذه الكلمة الأجنبية، هما "الوتين" و "الأبهر". لكن المترجمين كثيراً ما يستسهلون التعريب بدلاً من التنقيب في بطون اللغة أو سؤال أهل الصنعة كما يقولون. يقول فلب حتّي: إن المترجمين في العصر العباسي كانوا يأتون بلفظ الكلمة اليونانية بأحرف عربية كلِّما وجدوا أن العربية ليس فيها مقابل للمصطلح الذي صادفوه في النصوص اليونانية، ومثَّل على ذلك بكلمات مثل أرثمطقي وجومطرية وجغرافية والموسيقى والأسطرلاب والأثير والإكسير والإبريز (الذهب الخالص) والمغنطيس، إلخ (ص 311، الحاشية رقم 1، حيث يحيلنا إلى كتاب **مفتاح العلوم** لعبدالله الخوارزمي وكتاب **الفهرست** لابن النديم، وكتاب **رسائل إخوان الصفا**). وانظر عن تعريب الأعلام الأجنبية كتاب **فن الترجمة** لمحمد عبد الغني حسن، ص 211 وما بعدها، والفصل المخصَّص لترجمة الأسماء في كتابي **دراسات في الترجمة ونقدها** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2009).

كان أبوقراط يعتقد (ومن بعده جالينوس) أن الجسد يتكوّن منها، وأن وجودها ينسبٍ صحيحةٍ يؤدّي إلى حالة الصحة، وأن اختلال هذه النسب يؤدّي إلى المرض. وهذه الأخلاط هي الدم والبلغم والعصارة السوداء والعصارة الصفراء. وهي التي يصفها تعريف لسان العرب بأنها الطبائع الأربع. وقد شرح اللسان كلمة "الخلط" تحت الجذر "خَلَطَ" كما نتوقّع على النحو الآتي: "اسمُ كلّ نوعٍ من الأخلاط كأخلاط الدواء ونحوه"، ثم أضاف: "وأخلاط الإنسان: أمزجته الأربعة". وهنا نحصل على شيء طريف هو أن المعنى الحديث لمعنى كلمة "مزاج" يعود إلى فكرة امتزاج الأخلاط الأربعة بنسبٍ تؤدّي إلى ظهور هذا المزاج أو ذاك من الأمزجة الأربعة.^(٤) ومن الملاحظ أيضاً أن الكلمة المقابلة لكلمة "مزاج" باللغة الإنجليزية، وهي (temper)، فقدت صلتها المباشرة بالمزج وظلّت أقرب إلى فكرة "الطبع" التي أشار لها اللسان في تعريفه السابق للخلط. غير أن المراجع الإنجليزية التي تتقصّى أصول المفردات تربط (temper) بامتزاج الأخلاط. ويمكن ملاحظة هذه الصلة في الواقع في احتفاظ الكلمة الإنجليزية بصلتها بالحرارة (temperature) التي هي صفة من صفات أحد الأخلاط، وهو الدم الذي يتّصف بالحرارة والرطوبة بلغة الطب القديم.^(٥)

4. "مزاج الجسم: ما أُسّس عليه البدن من الدّم والمزجّين والبلغم" (اللسان: مزج، عن التهذيب).

5. temperature

1533, "fact of being tempered," also "character or nature of a substance," from L. *temperatura* "a tempering, moderation," from *temperatus*, pp. of *temperare* "to moderate" (see temper). Sense of "degree of heat or cold" first recorded 1670 (Boyle), from L. *temperatura*, used in this sense by Galileo. Meaning "fever, high temperature" is attested from 1898.
<http://dictionary.reference.com/browse/temperature>

هذا إذن مثالٌ على ما وصل الثقافة العربية من الطبِّ اليوناني عن طريق الترجمة من أبوقراط ثم من جالينوس. لكن الثقافة التي استوعبت المعرفة الطبيَّة هذه لم تكتفِ بما حصلت عليه من الثقافة الأجنبية عبر الترجمة؛ فأخذت تبني عليها وتضيف لها بلغتها هي بعد أن استقرَّت فيها مصطلحات العلم، سواءً عن طريق ترجمة المفاهيم أو تعريبها. ولذلك فإن ابن سينا توسَّع في نظرية الطبائع الأربع التي تتحكَّم فيها الأخلاط الأربعة، وأضاف لها في كتاب القانون في الطبِّ جوانب تتعلَّق بالعواطف والملكات العقلية والاتجاهات الأخلاقية والوعي والأحلام ، كما يخبرنا بيتر لوتس (Lutz) في كتابه عن **نشأة علم الأحياء التجريبي** (2002).^(٦) ويجدر بنا أن نلاحظ هنا أن كلمة "القانون" هي ذاتها كلمةً يونانيةً الأصل. يقول اللسان عند مادَّة "قَنَّ": "وقانون كلُّ شيء: طريقه ومقياسه. قال ابن سيده: وأراها دخيلة"، ثم أضاف في موضع آخر: "والقوانين: الأصول، الواحد قانونٌ، وليس بعربي". لكن الكلمة غدت جزءاً لا يتجزأ من الثقافة العربية سواء عند استخدامها في العلم (كما في "قوانين" نيوتن) أو في مجال الحقوق. ومن الطريف أن معظم الكليات التي تدرِّس القانون في العالم العربي تُدعى كليات الحقوق، وليس كليات القانون، وأن القوانين التي تسنّها الدول لا تُدعى حقوقاً، بل قوانين. أما إذا كان المجال القانوني دينياً فإن المصطلح هو الشريعة أو الأحكام الشرعية. لكنَّ عنوان كتاب ابن سينا يثير مسألةً دقيقةً هي ما إذا كانت كلمة "القانون" تعني ما يقصده هذه الأيام بكلمة (law) بالإنكليزية. أنا أرى أن ابن سينا لم يستخدمها بهذا المعنى بل بمعنى (canon) ، أي ما استقرَّ عليه علم الطبِّ حتى أيامه (مع أن أحد معاني canon هو law). فمعنى canon قريبٌ مما نعنيه عندما نقول مثلاً إن "صحيح" البخاري يضمُّ الأحاديث التي يعتمد عليها أهلُ السُّنة.

6. انظر http://en.wikipedia.org/wiki/Humorism#cite_note-Lutz-5#cite_note-Lutz-5

ولذا فإن كلمة "القانون" في العنوان تعني شيئاً مثل "الجامع في الطب" أو "الأقوال المعتمدة في الطب". غير أن هذا المعنى لم يشع في الثقافة العربية وانحصرت كلمة "قانون" بالمعاني التي تشير لها كلمة (law) الإنكليزية.

يمكن القول إذن إن ابن سينا ظلّ، في هذا الجانب من علم الطبّ، يدور في إطار النظرية اليونانية رغم الإضافة التي أضافها لها. أما أبو بكر الرازي (865-925)، فقد كان أول من رفض نظرية الأخلاط، وذلك في كتابه **الشكوك على جالينوس**،^(٧) وأخضع الطبّ للتجريب، وليس للنظر الفلسفي. وعندما نصل إلى ابن زهرٍ وابن النفيس فإننا نكون قد ابتعدنا كثيراً عن أبوقراط وجالينوس ووصلنا إلى بدايات الطبّ بمعناه الحديث، بما يتضمّن من تشريح وتجريب وجراحة. وهذا يعني أن الترجمة تؤدّي في النهاية إلى توطين شيئين متكاملين هما: المعرفة ولغة المعرفة بحيث يمكن التفكير بلغة المعرفة للتوسّع في المعرفة. والتوسّع في المعرفة يوسّع اللغة من داخلها.

وقد يكون من المفيد هنا أن أشير إلى أن حركة الترجمة التي ازدهرت في القرن التاسع الميلادي بعد إنشاء بيت الحكمة، احتاجت في الطبّ إلى ما يقارب القرن حتى أخذ علم الطبّ يؤتي أكله من داخل الثقافة العربية على أيدي ابن سينا ومن جاء بعده من الأطباء الذين وردت أسماؤهم. إذ تكون الاستجابة الأولى لعلوم الأولين أقرب إلى الإعجاب والانبهار اللذين لا تحدّهما حدود. ولكنّ هذه الاستجابة لا تلبث أن تتحوّل إلى الألفة، فالنظر المدقّق، فالنقد، فالسعي إلى التحسين والإضافة. ولعلّ في القطعة الآتية من كتاب **تهافت الفلاسفة** لأبي حامد الغزاليّ ما يلخّص هذه التحوّلات:

7. انظر المقالة الخاصة به في (الويكيبيديا).

وإنما مصدرُ كُفَرهم سماعُهم أساميَّ هائلةً كسقراطَ وبُقراطَ وأفلاطُنَ وأرسطو طاليسَ
وأمثالِهِم، وإِطْناَبُ طوائِفَ من مُتَّبِعِيهِم، وضلَّالُهُم في وصفِ عقولِهِم وحسنِ
أصولِهِم ودِقَّةِ علومِهِم الهندسية والمنطقية والطبيعية والإلهية، واستبدادُهُم لفرطِ
الذكاء والفتنة باستخراج تلك الأمور الخفية، وحكايتُهُم عنهم أنهم مع رزانة عقلِهِم
وغزارة فضلِهِم منكرون للشرائع والنحل واجحدون لتفاصيل الأديان والملل،
ومعتقدون أنها نواميسُ مؤلَّفةٌ وحيلٌ مزخرفة.^(٨)

وهذا يعني أن الغزاليَّ تجاوز مرحلة الانبهار بالأسماء الكبيرة، فأخذ يفنِّدُ
أقوالها ويبيِّن ما رأى أنه تهافَّت في منطقتها وضعفٌ في حُجَجها. وهذا النوع من
النقد هو بدايةُ التفكير المستقلِّ الأصيل.

ويمكن أن نقول الشيءَ نفسَه عن عددٍ آخرٍ من العلوم التي دخلت العربية عن
طريق الترجمة. إذ كان لا بدَّ من مضيِّ فترةٍ على ترجمة الأعمال الرياضية
لأرخميدس وأبولونيوس البرجائوي قبل أن يتمكَّن الرياضيون المسلمون من تطوير
علم المثلَّثات وعلم الجبر. وقل مثل ذلك عن علوم الفلك والجغرافيا والفيزياء.
وإذا ما انتقلنا إلى العصر الحديث وجدنا أن العالم العربي لم يَعدُ منتجاً
للمعرفة بمعناها الواسع، بل أصبح مستورداً لها. وهو يستوردُها الآن بشكْلين يأتي
أحدهما بِلِغته الأصلية (أي من غير ترجمة)، ويأتي الآخر مترجماً إلى اللغة
العربية. ونلاحظ هنا اختلافاً بين استيراد المعرفة في الماضي واستيرادها في
الوقت الحاضر. إذ لم يكن يخطر على بال أحدٍ أن التدريس يمكن أن يجري
باليونانية أو السنسكريتية أو السريانية بدلاً من العربية في المدارس العربية القديمة

8. Al-Ghazali, *The Incoherence of the Philosophers*: تهافت الفلاسفة: A
Parallel English-Arabic Text, translated, introduced, and annotated by
Michael E. Marmura (Provo, Utah: Brigham Young University Press,
2000), p. 2.

(والمدارس في هذا السياق معادلةً للكليات الجامعية في زماننا). ولكن اللغة العربية، التي كانت لغة التدريس الطبيعية آنذاك، لم تمنع من استيراد المصطلحات حينما كانت للغة بها حاجة. فقد دخلت أعداداً كبيرة من المصطلحات العلمية إلى اللغة العربية سجلت المعاجم المعتمدة بعضها ولم تسجل معظمها ؛ لأن القواميس غير المتخصصة لا يمكنها أن تحيط بالمصطلحات العلمية كلها. أما في الوقت الحاضر فإن ما يثير التساؤل هو ذلك الإصرار على التدريس باللغة الأجنبية، وهو ما تكاد تتفرد به الثقافة العربية بلا مسوغ حقيقي لأن الادعاء بقصور اللغة العربية دون بقية لغات العالم ينافي المنطق، ويعمل ضد توطين العلم على غرار ما حصل في الماضي بحيث يمكن للعلم إذا توطّن أن يتطور من الداخل كما حصل للعلوم التي ذكرناها سابقاً.

أما الشكل الآخر الذي تصلنا فيه المعرفة الحديثة فهو أنها تصلنا مترجمةً إلى اللغة العربية. ونحن عندما نستورد المعرفة فإننا نستورد معها مصطلحاتها. ولا ضير في ذلك، بل إن للغة في الترجمة مصلحة لأن المترجمين المؤهلين للقيام بهذه المهمة الجلية يعملون على إغنائها بطريقتين: إما عن طريق إدخال المصطلح الأجنبي نفسه مع قدرٍ قليلٍ أو كثيرٍ من التحوير بحيث يصبح المصطلح الأجنبي عربياً مع مرور الزمن، أو عن طريق ما يُدعى بالـ calque.^(٩) وسأتناول الآن هاتين الطريقتين تحت عنوانين أدعو الأول منهما تدجين المصطلح الأجنبي وأدعو الثاني توطينه.

(١) تدجين المصطلح الأجنبي

9. loan translation

n. A form of borrowing from one language to another whereby the semantic components of a given term are literally translated into their equivalents in the borrowing language. English *superman*, for example, is a loan translation from German *Übermensch*. Also called *calque*.

نستورد المصطلحَ الأجنبيَّ، أكثر ما نستورده، عندما نستورد الأشياء الجديدة علينا، سواءً أكانت هذه الأشياء وليدة الصناعة والتجارة، أو وليدة الاكتشافات العلمية. فنحن عندما نستورد الآلات والبضائع نستورد معها أسماءها في البداية مثلما فعلنا مع (الراديو والتلفزيون والتلفون والبسكليت والكاميرا والموبايل والرادار والليزر والكمبيوتر والبيتزا والشوكولاتة والهامبرغر والكتشب والبالطو والسيراميك والساونا والباص والتلسكوب والمايكروسكوب والجَكيَت والبنطلون) ومئات المستوردات الأخرى. ومن الطبيعي أن يحسَّ أهل اللغة بغربة هذه الكلمات؛ لاختلاف أصواتها أحياناً عن الأصوات التي يألفها أهل اللغة في لغتهم وعن البنية الطبيعية للكلمات التي تجري على ألسنتهم. ولذلك فإن أهل اللغة يحاولون إحلالَ بدائلَ لهذه المستوردات، ينجح بعضها ويفشل بعضها الآخر لأسبابٍ متباينة. فقد ابتكر الغيورون على صفاء اللغة العربية مثلاً مصطلح المذيع للراديو، والهاتف للتلفون، والحافلة للباس، والدرَاجة للبسكليت، فنالت قدراً من الشيوخ. أما الرائي للتلفزيون، والمقرب للتلسكوب، واللاقظ للَدَش، فلم تشع، ويبدو أن حظها من الشيوخ شبه معدوم. وقد يمرُّ وقتٌ يطول أو يقصر تتنافس فيه الكلمة الأجنبية مع الكلمة العربية قبل استقرار إحداها واختفاء الأخرى، كما يحصل الآن مع الكمبيوتر والحاسوب، والمحمول والموبايل، والبنك والمصرف، والقرص المدمج والدَّسْك، والإيميل والرسالة الإلكترونية.

وتنبَّهنا هذه العبارة الأخيرة (أقصد "الرسالة الإلكترونية") إلى أن ثمة مصطلحاتٍ (تمنَّها في هذه العبارة كلمة "الإلكترونية") لا يمكنُ استبدالَ غيرها بها لأنها جزءٌ من لغة العلم العالمية، ودخولها في اللغة إغناءً لها بغضِّ النظر عن الأصوات الدخيلة والتراكيب الأعجمية. فليس ثمة من بدائل لأسماء العناصر الكيميائية كالأكسجين والهيدروجين والهيليوم والمنغنيز والبوتاسيوم والصوديوم والراديوم والكربون، ولا لأسماء الأدوية كالأسبرين والبنسلين أو المستحضرات الاستهلاكية كالكلوروكس والشامبو والشوكولاتة، ولا لأسماء الأحياء الدقيقة التي اكتشفت حديثاً كالـبكتيريا والفيروسات، أو

لأسماء الحيوانات والنباتات التي لا وجود لها في بيئتنا كالكنغر والأرمدلو والواشنطنيا والأضاليا والپانزي والشمپانزي.

ولو نظرنا إلى هذه المجموعة المتنوعة من المصطلحات، فإننا سنجد أنها في أغلبها أسماء جامدة يصعب التعامل معها إلا بالشكل الذي استُعيرت به، مع تحويلات صوتية بسيطة. ولكن تُشتق من بعضها في الأصل أفعال أو صفات تحتاج هي الأخرى إلى ابتكار مقابلات لها في العربية. فلو أخذنا كلمتي (carbon و oxygen) مثلاً فإننا سنجد سلسلة من المشتقات، منها من الكلمة الأولى: (Oxygenate, oxygenation, oxygenic, oxygenous, Oxygenate, oxygenation, oxygenic, oxygenous, Carbonic), ومنها من الكلمة الثانية: (Carbonic, carbonous, carbonize, carbonate, carbonator, carbonation, etc.) وقد لاحظتُ في دراسة مستقلة أن اشتقاق الأفعال من هذه الكلمات الأجنبية عند تعريبها يشكّل صعوبة خاصّة، ولكنها صعوبة مصدرها الفكرة التي ليس لها أساس علمي، والتي تقول إن الكلمة الأجنبية الواحدة يجب أن تُترجم بكلمة عربية واحدة. إن اشتقاق الأفعال اشتقاقاً طبيعياً من كلمات أجنبية غير ممكن إلا عند إعادتها إلى جذور رباعية نظرية. فكلمة "أكسجين" يمكن أن تُعطينا من الناحية النظرية الأفعال الرباعية الآتية: "أكسَجَ"، و "أكْسَنَ"، و "كَسَجَنَ". لكن الصيغة الثالثة استُبعدت فيما يبدو لصعوبة اللفظ. أما صيغة "أكْسَنَ" فنسقط صوتاً يحسّ المترجم أنه أساسي في الكلمة لأنه في الأصل جزء من مكونٍ أساسي في كلمة "أكسجين". ولو اجتهد المترجم فاشتق كلمةً مثل "أكْسَجَنَ" بهدف الاحتفاظ بالسواكن الخمسة في الكلمة الأصلية لخالف بذلك قواعد الاشتقاق العربية، كما يفعل من يشتق "دمقرط" مقابل democratize من "ديمقراطية" أو "قلسطن" من فلسطين (قياساً خاطئاً على اللبنة والأردنة والسعودة والأسرلة).

غير أن صعوبة الاشتقاق تتضاعف عندما تُضاف إلى الكلمات الأساسية لواصقٌ معيَّنٌ تكثر في اللغات الهندية الأوروبية، ولا سيَّما اللاتينية واليونانية، وفي اللغة الإنجليزية عِبْرَهما. وهنا أجد أن المحاولات التي جرت لتقليد اللغات الأجنبية عن طريق فرض صيغ مماثلة لما نجده فيها على اللغة العربية فشلت، في ما كانت تهدف إليه، فشلاً ذريعاً. واسمحوا لي أن أقتبس للتمثيل على ما أقول، مجموعةً من الأمثلة من قاموس المورد الذي وضعه منير بعلبكي. وأنا لا أنكر تمكُّن البعلبكي من اللغة العربية، ولكنني آخذ عليه وَلَعَهُ بالمغامرات اللغوية التي تُفضي به إلى تجاهل المقتضيات الطبيعية في اللغة. فقد قاده الوهمُ القائلُ إن الكلمة الأجنبية الواحدة يجب أن تُترجم بكلمة عربية واحدة إلى مزجِ عنصرين من كلمتين مختلفتين للحصول على كلمة واحدة مقابل الكلمة الأجنبية الواحدة، وإلى ابتكار طائفةٍ من كلماتٍ مركَّبةٍ من جزأين شفافين من حيث المعنى ولكنهما غير مقبولين من حيث المبنى. ومن أمثلة ذلك هذه المركَّبات:

قحفيجزري	شمالأمريكي	الكيميحيوي	سيريداتي
الوحديطبيعي	أعماقيبحري	منعجملي	مركزينقابي
عظيمزندي	مصليلبني	مجهريفوقي	مديجزري

إن اللغة العربية، خلافاً لِلُّغاتٍ أخرى كالألمانية، لا تقبل جمع العناصر اللغوية على هذه الشاكلة، ولا مندوحة من وصِّم هذه الكلمات بالعُجمة أو بأنها (barbarisms) بالإنجليزية.^(١٠) إذ ليس هنالك من تفسير لإصرار مترجم متمرس مثل منير بعلبكي على وضع كلمة مثل "مركز ينقابي" مقابل كلمة (cooperative)

10. هذا هو التعريف الذي يعطيه قاموس التراث الأمريكي (The American Heritage Dictionary) لكلمة barbarism:

The use of words, forms, or expressions considered incorrect or unacceptable. A specific word, form, or expression so used.

إلا هذا الولعُ بالمغامرة اللغوية، بينما يعرف الجميع أن الكلمة الصحيحة التي يقبلها جميع مستخدمي اللغة هي "تعاونية"، والصفة منها "تعاوني".

لكن هذه المغامرات اللغوية تهون عند مقارنتها بقائمة أخرى من القاموس نفسه فَقَدَتْ عناصرُها ما في هذه القائمة من شفافية بحيث صار لازماً علينا أن نعود للكلمة الأجنبية حتى نفهم العربية. والقائمة الآتية عينة مما نجده في المورد:

يُرْصَبُ	يُدَيِّرُ	يُكَمِّرُ	يُدَسِّكُ	يُدَيِّرُ
يُورِّثُ	يُورِّمُ	يُزْهِجُ	يُزْجِلُ	يُزْقِلُ
يُنْزَكُتُ	يُنْزَكُجُ	يُنْزَطِبُ	يُنْزَحِرُ	يُنْزَحِمُ
يُحَرِّصِمُ	يُنْزَفِرُ	يُنْزَطِبُ	يُزْمِوهُ	يُنْزَكِسُ
يُنْزَكُرُ	يُنْزَلُحُ	يُنْزَهَرُ	يُنْزَوُرُ	إِلْخ

لقد بلغ التساهل في الاشتقاق هنا مداه، وأخذ واضعُ القاموس على عاتقه فَرَضَ خصائصَ لغةٍ من اللغات على لغةٍ أخرى لا يجمعها بها جامع، وما ذلك إلا لأنه أُعْجِبَ بما في اللغة الأخرى من قدرةٍ على استعمال اللواحق بحيث تأتي بمعاني جديدة. واللغات يتأثر بعضها ببعضها الآخر، ولكنها لا تُخْلَقُ عشوائياً بابتكار وحداتٍ لا وجود لها فيها مهما يكن المبتكر عبقرياً. غير أن مغامرات منير البعلبكي اللغوية تشير إلى ما يمكن أن تحدثه الترجمة في اللغة. فقد وجدتُ عدداً من المترجمين يقبل بعض مقترحاته رغم ما سقته أنا أو قد يسوقه غيري من اعتراضات عليها.

(٢) توطین المصطلح الأجنبي

أقصد بتوطین المصطلح الأجنبي ترجمةً الكلمات والعبارات الأجنبية ترجمةً تُلبِسُها ثوباً وطنياً، بحيث تصبح مع مرور الزمن مقبولة، ولو أنها تبدأ مجتنبَةً غريبةَ الوقع. واللغة العربية الحديثة مليئةٌ بأمثال هذه العبارات التي تتأقلم مع الزمن

بحيث يُنسى أصلها الأجنبي. ومن ذلك: السيولة النقدية، وحقوق الإنسان، وفارة الحاسوب، وتكنولوجيا المعلومات، والدوائر المطلّعة، والعملية الصعبة، والأقمار الصناعية، وغسيل الأموال، والعمالة الوافدة، وعمالة الأطفال، والطابور الخامس، والسلطة الرابعة، والأنظمة الشمولية، وكلّها أتنّا عن طريق الترجمة، ولم نعد نفكّر بأنها ذات أصولٍ أجنبية إلّا إذا نَبّهنا إلى ذلك أحدُ المطلّعين. وأنا أعتبر هذا النوع من الاستيراد مفيداً - اللهم إلّا إذا فَرَضَت علينا الترجمةُ الضعيفةُ مصطلحاتٍ ومفاهيمٍ قد تشوّه جانباً من الثقافة المحليّة وتعمل على نشر هيمنة الثقافة التي تفرض تداول هذه العبارات وأمثالها. ولأضرب على ذلك مثلاً أو اثنين.

شاعت في السنوات الأخيرة مصطلحاتٌ مثل "حوار الأديان" و "الأصولية الإسلامية" وشاع الحديث عن "الإسلاميين" و "المتطرّفين"، وغير ذلك من المصطلحات ذات الهوى السياسي. وأنا لا أدري كيف يتحاور دينٌ مع دينٍ آخر، أو كيف تتحاور حضارةٌ مع حضارةٍ أخرى. أنا أفهم أن يجلس شيوخٌ وقساوسةٌ وحاخاماتٌ معاً للحديث في أمور دينية مع أنني لا أتوقّع أن يتوصّلوا إلى شيء ذي بال في الأمور الأساسية التي تجعل منهم شيوخاً وقساوسة وحاخامات. وأغلبُ ظنّي أن حواراً كهذا لا يُقصد منه التوصلُ إلى أيّ تفاهمٍ حول أمورٍ دينية. وأرى أن أكثر ما يمكن أن ينتجَه صورةٌ فوتوغرافية تجمع الشيخ والقسّ والحاخام لكي نُسَخدم لأغراضٍ سياسية. فليس هنالك شيخٌ في الإسلام مخوّلٌ للتحدّث باسم الإسلام. ولذلك فإن حديثه مع ممثلي الأديان الأخرى لا يُلزم أحداً سواه. لكن إذا قبلنا فكرة الحوار على أنها جذّابة بحدّ ذاتها رغم أن الحوار في هذه الحالة سيكون حواراً للطرشان، فكيف نقبل ترجمة مصطلح (Islamists) بكلمة "الإسلاميين" ونجعل معنى هذه الكلمة سلبياً يدلُّ على أن هذه المجموعة من المسلمين فئةٌ ضالّة تريد تدمير العالم من غير هدفٍ محدّد؟ ولماذا نقبل صفة التطرّف عندما نُطلق على كلّ من يقف في وجه الغرب أو الصهاينة؟ ألم تصبح كلمة "ناشط"

(التي تستعمل ترجمة لكلمة militant) ذات مدلولٍ سلبيٍّ هي الأخرى تُطلق على كلٍّ من يقاوم الاحتلال؟

إن الترجمة ليست عمليةً بريئةً تخلو من الهوى دائماً. فعندما يترجم الغربيُّ كلمة "مسلم" بكلمة (Islamist) وليس بكلمة (Muslim أو Moslem) الموجودة في قاموسه اللغوي فإنه يقصد الإيحاء بشيءٍ محدّد. وعندما يصرُّ على الاحتفاظ بكلمة (hijab) العربية ولا يستعمل كلمة veil الإنكليزية فليس ذلك لأن كلمة hijab أدقُّ، بل لأنه يريد نقلَ ظلالٍ معيَّنةٍ من المعاني تخلو منها كلمة (veil) المحايدة. وقل مثل ذلك عن ترجمة كلمة "الله" بكلمة Allah وليس بكلمة (God) بينما لا يحتفظ المترجم العربي بلفظ "گد" في المقابل، بل يترجمها دون تردّد بكلمة "الله"، وذلك لأن المترجم العربي لا يريد الإيحاء بالاختلاف، بينما يريد المترجم الغربي الإيحاء بأن "الله" خاصٌّ بالمسلمين. ومن ذلك أيضاً ترجمة كلمة (fundamentalists) التي يطلقها الغربيون على نوعٍ من المسلمين في مقابل الـ (moderates) التي يطلقونها على نوعٍ آخر. فقد أشاع المترجمون مصطلحي "الأصوليين" و "المعتدلين" ترجمةً لهما على التوالي، ففرضوا بذلك التوصيف الغربي لهاتين الفئتين من المسلمين، بينما قد يكون للمسلمين رأيٌ آخرُ فيهما. ومن ذلك أخيراً تعاملُ الغربيين مع كلمة "جهاد". فهم لا يترجمونها بكلمة (crusade) كما يجب أن يفعلوا، بل يحتفظون بلفظها العربي للإيحاء بنوعٍ من التوجُّه الإسلامي الذي يشكّل خطراً على الحضارة الغربية، بينما نراهم يسارعون لتوضيح وصف الرئيس جورج بوش لحربه على العراق وأفغانستان بأنها (crusade) بقولهم إنه لم يقصد الكلمة بمعنى "الحرب الصليبية" القديم بل بمعناها الحديث المتضمّن شتّى حملةٍ ليست ذات طبيعة دينية بالضرورة. ومن الملاحظ أن المسلمين أخذوا يعتذرون عن معنى "الجهاد" ويفسّرونه تفسيرات تسترضي الغرب.

أقصد من هذا أن أبين أن على المترجم ألا يلجأ إلى الحجة القائلة إن ناقل الكفر ليس بكافر، وألا يترجم ترجمة آلية لأن عمله يمكن أن تكون له آثار سلبية على الثقافة التي يترجم لها. وهنا قد يقول قائل إن المترجم لا يحق له أن يغيّر ما في النصّ لخدمة أغراض أيديولوجية معينة، وإن أيّ تغيير من هذا النوع سيكون خيانة للنصّ. وأنا أسمع كثيراً العبارة المعروفة التي تقول: إن المترجم خائن. ومع أن هذه العبارة تُستخدَم في العادة لتعني أن الترجمة لا يمكن أن تكون وفيّة للأصل إذا التزمت بحرفيّته على حساب جماله وأن محاولة الإبقاء على جماله تحتمّ التضحية بحرفيّته، أي تحتمّ خيانتَه، فإنني أحسب أن الحفاظ على ما في النصّ الأصلي من هوى ديني أو سياسي بحجة الأمانة له يتضمّن قدراً أخطر من الخيانة للثقافة المستهدفة.⁽¹¹⁾ ذلك أن النصوص خارج مجال العلوم البحتة يندر أن تكون خالية من الهوى، ولذا فإن ترجمتها تحتاج إلى قدر كبير من الحذر.

من هو الذي يمكن أن يمارس هذا الحذر؟ ليس ثمة من جوابٍ سهلٍ على هذا السؤال. فقد يمارسه المترجم المسؤول نفسه إذا كان صاحب رأي في ما يترجم ولا يقوم بعمله على نحو آلي. وقد يمارسه المحرّر الذي يُقرّر نشر المادة المترجمة. وقد يكون الرقيب. وأنا أعلم أن الرقابة أمرٌ مكروه من الناحية النظرية، ولكنني لا أعلم عن دولة لا تمارسها - من الناحية العملية - بقدرٍ يتفاوت في الشدّة وفقاً للظروف. ولكنّ ما يهمني في هذا المجال، بصفتي مترجماً أتحدّث في مجال الترجمة، هو ذلك الذي

11. أُتيحت لي مؤخراً فرصة الاطلاع على بحثٍ مقدّم للنشر في المجلة الثقافية التي تصدرها الجامعة الأردنية عنوانه "مسألة حائط المبكى". وقد يسوّغ استخدام هذه التسمية بحجة أن هذا الاسم هو الذي يستخدمه اليهود. ولكن ترد في البحث جملة من الواضح أنها مترجمة عن نصّ أجنبيّ لم يحدده الكاتب. تقول الجملة: "رداً على هذا الهجوم، شكّل المسلمون "لجنة الدفاع عن البراق الشريف" (أسطورة إسلامية يجري فيها ربط هذا الاسم الرمزي بحائط المبكى) والتي أرسلت برقيات...". وأنا لا أعلم إن كانت المجلة ستُنشر هذا البحث بصيغته الحاليّة، ولكن لا يخفى أن العبارة ليست بريئة، وأن نشرها كما هي يدلّ على الأثر الخطير لقبول النصوص كما هي.

دعوته بالمحرّر. فهذا الشخص الذي يظهر اسمه أو اسمُ وظيفته أكثر ما يظهر في الصحف والمجلات يجب أن يمارس الحذر في نوعيّة المصطلحات التي تردّه عبر وكالات الأنباء، أو عبر مزوّديه بالمادّة التي يقرّر نشرها. فوكالاتُ الأنباء الأجنبية وكالاتُ أنباءٍ أجنبيّة، ولكلّ منها أهدافٌ سياسيةٌ تحدّد طبيعة ما تنبّه من أنباء وطبيعة المصطلحات التي تستخدمها في نقل هذه الأنباء. والمحرّر الذي يقبل هذه الأنباء وما يردّ فيها من مصطلحات كما هي محرّر لا يحرّر. وهذا ينطبق على ذلك الشخص الذي يجيز نشر الكتب في دور النشر، سواءً أكان ذلك الشخص صاحب الدار نفسه أو شخصاً يعمل عنده. فالمحرّر بهذا المعنى يجب أن يطّلع على كلّ شيء، وأن يكون مسؤولاً عن كلّ شيء تُصدّره دار النشر، ومن ذلك الترجمات التي يوافق على نشرها. والناظر إلى ما يصدر من ترجمات عن دور نشرٍ محترمةٍ لا يملك إلا أن يقول إن وظيفة المحرّر إما غير موجودة أو إنها تقتصر على التدقيق اللغوي أو ما يدعى (proof-reading)، وإن يكن حتى ذلك غائباً في بعض الحالات.^(١٢)

يفضي بنا هذا الكلام إلى القسم الثاني مما طُلب منّي أن أتحدّث فيه، وهو "واقع الترجمة وسبُل النهوض بها". وينقسم هذا الجانب من الموضوع إلى قسمين: الأوّل هو واقع الترجمة، والثاني هو سبُل النهوض بها. وأحبُّ أن أبدأ حديثي عن واقع الترجمة ببعض الإحصاءات المستمدّة من منظّمة اليونسكو لما لها من مساسٍ بالموضوع. فقد عملت المنظّمةُ جداولَ عن وضع الترجمة في العالم على النحو الآتي:

- أوّل خمسين مؤلفاً تُرجمت أعمالهم إلى لغاتٍ أخرى: ليس من بينهم أيُّ عربي.
- أوّل خمسين بلداً من حيث عددُ الترجمات عن لغاتٍ أخرى: تحتلّ مصرُ الترتيبَ السادس والأربعين (وللمقارنة: تحتلّ هنغاريا الترتيب الحادي عشر،

12. أعطيتُ أمثلةً على ذلك في فصلٍ بعنوان "الاستخفاف باللغة العربية" في كتابي الذي صدر حديثاً بعنوان **دراسات في الترجمة ونقدها** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2009).

وفنلندة الترتيب الثالث عشر، وبلغاريا الترتيب العشرين، وتركيا الترتيب الثاني والثلاثين، وإيران الترتيب الرابع والثلاثين).

- أول خمسين لغةً تجري الترجمة منها: تحتلّ اللغة العربية الترتيب السابع عشر، (وللمقارنة: تسبقها الدنماركية التي تحتلّ الترتيب التاسع، واليابانية التي تحتلّ الترتيب الحادي عشر، والچيكية التي تحتلّ الترتيب الثاني عشر، والهنغارية التي تحتلّ الترتيب الخامس عشر).

- أول خمسين لغةً تجري الترجمة إليها: جاء ترتيب اللغة العربية الثلاثين بعد اللغات الكرواتية التي تحتلّ الترتيب الثالث والعشرين، والإستونية التي تحتلّ الترتيب الرابع والعشرين، والتركية التي تحتلّ الترتيب السادس والعشرين، واللثوانية التي تحتلّ الترتيب السابع والعشرين.^(١٣)

وقد يتّضح مدى التخلف في الترجمة إذا علمنا أن ما ترجمه العرب بلغ 10339 عنواناً بينما بلغ ما ترجمه الألمان 271085 عنواناً، أي أن ما ترجمه الألمان يبلغ حوالي ستة وعشرين ضعف ما ترجمه العرب، علماً بأن الناطقين بالعربية يزيدون على أربعة أضعاف الناطقين بالألمانية.

وقد أجرى الدكتور نجيب حرّابي، الأستاذ في جامعة العلوم التطبيقية في شمال غرب سويسرا، دراسةً بعنوان "Economic Performance of the Arabic Book Translation Industry in Arab Countries"، أي "الأداء الاقتصادي لصناعة ترجمة الكتب في الأقطار العربية" اعتمد فيها على بيانات جمعها من خمسة أقطار عربية هي مصر والسعودية وسوريا ولبنان والمغرب، فوجد أن ما يدعوه بصناعة ترجمة الكتب في هذه الأقطار الخمسة "لم تصل بعد إلى مستوى الأقطار المتقدّمة (developed) ولا حتى مستوى الأقطار النامية

(developing). وعزا هذا التخلف في جانب منه إلى ما دعاه بالانعدام الشديد للتنسيق (severe coordination failures). وبما أن اهتمامات الباحث في هذا البحث كانت اقتصادية بالدرجة الأولى فقد وصف هذا الجانب من صناعة الترجمة على النحو الآتي:

إن هذا الوضع الذي تعجز فيه الجهات المختلفة (من مترجمين وناشرين ومزوّدين ومستهلكين، ومن منظماتٍ مساندةٍ ودولةٍ وما إلى ذلك) عن تنسيق جهودها أو خياراتها يؤدّي إلى نتائج أدنى من الحد المطلوب. وبما أن الأداء الاقتصادي لصناعة الترجمة كثيراً ما يتضمّن استثمارات تكميلية أخرى من جهات غير التي ذكرناها فإن التنسيق يغدو ضرورياً. ومن الواضح أنه لا قوى السوق ولا الدولة قامت بهذا التنسيق. ويبدو أن صناعة الترجمة العربية تعاني من فشل السوق وفشل الدولة.^(١٤)

ولربّما أمكن إرجاع نوعيّ الفشل هذين في رأيه إلى سلسلة مترابطة من الأسباب هي:

- (١) تدنّي مستوى الدخل
- (٢) تدنّي نسبة المتعلّمين الراغبين في القراءة
- (٣) تدنّي نوعية الكتب المترجمة
- (٤) الغياب النسبي لعادة القراءة حتى بين المتعلّمين

(٥) عزوف جيل الشباب عن الكتاب وميلهم نحو المنتجات الإلكترونية من
أشرطة الفيديو وأقراص مدمجة وما ترؤدهم به مقاهي (الإنترنت).^(١٥)

كذلك أجرت مؤسسة تُدعى (Next Page Foundation) مسحاً للقراء في
خمس أقطار عربية هي مصر ولبنان ومراكش والسعودية وتونس في سنة 2005،
فخلصت إلى نتائج منها:

(١) أن نسبة من لا يقرأون أكثر من ساعة في اليوم تشكّل الغالبية العظمى من
بين القراء.

(٢) أن عادة القراءة لا تتلقّى الدعم من البيئة العائلية.

(٣) أن عادة القراءة ترتبط بأيام الدراسة وتتوقّف ما بين سنّ الخامسة عشرة
والناتعة عشرة.

(٤) أن من يقلّلون مدّة القراءة أو يتوقّفون عنها بعد الانقطاع عن الدراسة لا
يعودون لها فيما بعد.

(٥) أن المدارس لا تؤسّس عادة القراءة بحيث تستمر بقيّة العمر.

(٦) أن الكتب الموجهة إلى جيل الشباب واليافعين قليلة أو معدومة.^(١٦)

15. Najib Harabi, "Economic Performance of the Arabic Book Translation Industry in Arab Countries," in http://mpr.ub.uni-muenchen.de/4385/1/MPRA_paper_4385.pdf (pp. 1-2). ص 13.

16. Najib Harabi, "Economic Performance of the Arabic Book Translation Industry in Arab Countries," in http://mpr.ub.uni-muenchen.de/4385/1/MPRA_paper_4385.pdf (pp. 1-2)، ص 14. ومن الممكن الرجوع إلى موقع المؤسسة على الشبكة:

<http://www.npage.org/IMG/pdf/2005report-web.pdf>

ويرى الدكتور حرّابي أن المجال لا يزال مفتوحاً للمستثمرين للدخول في هذه السوق لاستغلال هذا الوضع شريطة تهيئة الظروف المناسبة من شركات، وصناعات، وأنشطة تصبُّ في مجال الترجمة.

لكن التفكير في الترجمة بوصفها صناعةً، يمكن للمستثمرين تحسين وضعها من الناحية الاقتصادية يبقى قاصراً ما لم يُؤخَذ المترجمون في الحسبان. فالدكتور حرّابي وغيره من الباحثين يعلمون أن أعداد المترجمين المؤهلين قليلة ويعلمون أن المردود المادّي الذي يمكن للمترجمين أن يتوقَّعوه ضئيل.^(١٧)

وقد أجريتُ أنا شخصياً دراسةً لعددٍ من الترجمات التي نشرتها دور نشر محترمة، وكُفِّتُ بمراجعة عددٍ من الكتب التي ترجمها مترجمون يحملون شهاداتٍ عليا، ودرّستُ الترجمة على مستوى البكالوريوس والماجستير في غير جامعة عربية، وخلصتُ إلى نتائج يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- (١) أن كثيراً من المترجمين لا يتقنون اللغة العربية إتقاناً كافياً.
- (٢) أن كثيراً من المترجمين يفرضون بنية اللغة الأجنبية على اللغة العربية فرضاً يشوّه طبيعتها.
- (٣) أن أكثر دور النشر التي تنشر الترجمات لا تكفّ أحداً بمراجعتها وتدقيقها.
- (٤) أن بعض دور النشر تستهين بعمل الترجمة فتكفّل مجموعات من المترجمين لترجمة أعمال رائجة من أجل الاستعجال في جني الأرباح.
- (٥) أن الغالبية العظمى من الجامعات العربية تدرّس العلوم باللغات الأجنبية فتجعل ترجمة الكتب العلمية غير ضرورية.

(٦) أن العالم العربي يخلو من مجالات مخصّصة - أو تخصّص جانباً من جهودها - لنقد الترجمة باستثناء مجلة واحدة هي **ترجمان** ذات الانتشار المحدود.

(٧) أن بعض الجامعات العربية أخذت تنشئ برامج لتدريس الترجمة على مستوى البكالوريوس، متوهّمة أن شهادة البكالوريوس تؤهّل حاملها للترجمة.

ولمن شاء الاستزادة حول هذه الأمور أن يعود إلى كتابي الذي نشرته مؤخراً تحت عنوان **دراسات في الترجمة ونقدها**.

أتي الآن إلى الموضوع الأخير في هذه الكلمة، وهو "سبل النهوض بالترجمة". وهنا لا بدّ من القول إن السبل التي سأحدث عنها لن تؤدي إلى نتائج سريعة، ولكن النهوض بالترجمة، وبما يمكن أن يتمخّض عنها من نهضة علمية وفكرية شبيهة بالنهضة العلمية والفكرية التي جاءت بها حركة الترجمة التي يرتبط اسمها ببيت الحكمة، لن يحصل من دونها.

أولاً: تعريب التعليم الجامعي كافة فروعاً.

فما دام تدريس العلوم يجري باللغات الأجنبية، فلن تكون ثمة حاجة لتعريب الكتب العلمية. وهذا سيحرم الثقافة العربية من لغة العلم، وسيحرم اللغة العربية من الاغتناء بالمصطلحات العلمية. والحُجج التي تُساق لمقاومة التعريب حُجج واهية لا تصمد للمنطق العلمي. فالتعليم يجري باللغات القومية في معظم أنحاء العالم وبلغاتٍ ليس لها من التاريخ العلمي ما للغة العربية. وعلماء اللغة دون استثناء يقولون لنا إن استيعاب الطلبة للعلم باللغة القومية أفضل من استيعابهم له باللغة الأجنبية. ويقولون أيضاً، إن اللغات قد تختلف بوسائل التعبير عن الأفكار الإنسانية ولكنها لا تختلف من حيث القدرة على التعبير.

وأنا أرى أن تعريب التعليم موضوعٌ سياسيٌّ، وليس موضوعاً أكاديمياً. ولستُ أعرف السبب السياسي الذي يقف وراء التقاعس عن اتخاذ القرار بتعريب التعليم في كافة البلاد العربية كافة، ولكنني أعرف أن مقاومة هذه الفكرة تأتي أيضاً من بعض الأكاديميين العرب الذين تلقوا تعليمهم باللغات الأجنبية. ومقاومتهم تأتي بالدرجة الأولى لسببين: الأول هو أنهم يريدون أن يخرطوا في ما يسمونه بالـ (international scientific community) أي بالمجتمع العلمي في العالم، وأن ينشروا أبحاثهم في المجالات العلمية العالمية، والثاني هو أن اللغة العربية تفتقر الآن للكتب العلمية المخصصة للتدريس والبحث العلمي. وأنا أرى أن السبب الأول الذي يسوقه الأكاديميون لمقاومة تدريس العلوم باللغة العربية غير مقنع لأن كتابة الأبحاث باللغة الأجنبية والتدريس باللغة القومية أمران مختلفان. فليس ثمة ما يمنع من كتابة البحث باللغة الأجنبية، ولكننا نتحدث عن التعريب أثناء التدريس. وأما السبب الثاني فمسألة يبدو لي أن التفكير فيها مقlob. إذ يُقال أحياناً إن مدرّسي العلوم على المستوى الجامعي لا يمكنهم انتظار مجامع اللغة العربية أو أي جهة أخرى لكي تُعدّ لهم الكتب التي يمكن استخدامها في التدريس. وهنا أرجو أن يُسمح لي بالقول إن مجامع اللغة العربية أو أي جهة أخرى ليست هي الجهة التي يُطلب منها إعداد الكتب المخصصة لتدريس العلوم. فهذه مهمة تقع على عاتق المدرّسين أنفسهم. فلو اتُخذ القرار السياسي بالتعريب، فإن المدرّسين أنفسهم سيسارعون للترجمة أو للتأليف. ولا شك في أنهم سيواجهون صعوباتٍ جمّة في البداية. فكل جديد صعبٌ، والصعوبات تُدَلّل بالممارسة. ولن يمضي وقتٌ طويلٌ قبل أن تتفق أذهان المدرّسين أنفسهم عن مصطلحاتٍ يضعونها أو يستوردونها لتصبح جزءاً لا يتجزأ من اللغة العربية.

ثانياً: العمل على خلق ثقافة القراءة

لن يروج الكتاب المترجم أو المؤلف ما لم يكن هنالك جمهور قارئ. وقد تكررت الشكوى من أن القراءة ترتبط بأيام الدراسة، وأنها تكاد تتوقف بعد الحصول على الشهادة الثانوية أو الجامعية، وأن البيئة العائلية لا تشجع هذه العادة. ونحن نسمع كثيراً عن أن الكتاب العربي الناجح لا يُنشر منه أكثر من ألف نسخة إلى ثلاثة آلاف، بينما يزيد سكان العالم العربي عن ثلاثمائة مليون. وكلنا سمعنا أو شاهدنا الأوروبيين في محطات القطارات أو المطارات أو الحدائق وهم يقرأون. وقد ذكّرت الدراسة التي أجرتها مؤسسة (Next Page)، والتي أشرت لها فيما سبق، أن العالم العربي يخلو مما يُدعى (bestseller) أو الكتاب الذي راج أكثر من غيره، وذلك لأن هذه الظاهرة تستدعي وجود جمهور يتابع ما يُنشر ويسارع لشراء ما يروج في المجتمع القارئ عن أن هذا الكتاب أو ذاك يستحق القراءة.

ويحتاج خلق ثقافة القراءة هذه إلى تخطيط وإعداد منذ مرحلة الحضانه والمدارس الابتدائية يجعل القراءة عادة يومية مثل الأكل والشرب. فما زال تعليمنا مرتبطاً بالكتاب المقرر مع الأسف، ولا يُطلب من التلاميذ في هذه المرحلة التأسيسية من حياتهم أكثر من حفظ المعلومات، بينما يُطلب شيء أشبه بالبحث العلمي المستند إلى الذهاب إلى المكتبة والرجوع إلى المصادر المطبوعة والإلكترونية في مختلف مراحل التعليم في المدارس الغربية.

ثالثاً: العمل على إيجاد برنامج قومي للترجمة

وهنا أعود إلى مسألة التنسيق التي تحدّث عنها الدكتور نجيب حرايبي، وأقول إن التنسيق يجب ألا يقتصر على الناحية الاقتصادية من عملية الترجمة والنشر والتسويق، بل يجب أن يتعدّها إلى نوعية الكتب التي تُترجم، وإلى وضع أولويات واضحة يمكن أن تؤدّي إلى تراكم معرفي يساعد على خلق نهضة فكرية وعلمية.

أنا أعرف أن في بعض البلاد العربية، ولا سيّما جمهورية مصر العربية، برامج للترجمة. ولكن الناظر إلى ما يصدره المجلس الأعلى للثقافة وما تصدره سلسلة عالم الثقافة الكويتية، على سبيل المثال، لا يخضع إلى برنامج واضح المعالم. فالمترجمون هم الذين يختارون الكتب ويقترحون ترجمتها. وهم لا يختارونها لأنها أهم ما يستوجب الترجمة، بل لأن الكتاب وقع في أيديهم، وأعجبوا به، وأحبوا أن يضيفوا شيئاً إلى دخلهم الشخصي. وسيجد كل من يراجع قوائم المنشورات التي تصدرها هاتان الجهتان أو سواهما غياب الكتب العلمية. والكتب العلمية غائبة لأن التدريس يجري باللغات الأجنبية، أي إننا نعود إلى الفكرة الظالمة التي يكرّرها كثير من أبناء هذه الأمة عن أن اللغة العربية – خلافاً لبقية لغات العالم – لغة أدب وعبادات، وليست لغة علم وفكر راقٍ.

رابعاً: العمل على تدريب المترجمين تدريباً متخصصاً (في العلوم على نحو خاص)

يمارس الترجمة في الوقت الحاضر كل من هبّ ودبّ وأحسّ أنه يعرف اللغة الأجنبية، ولو بمقدار. وقد أتيحت لي فرصة مراجعة بعض الكتب التي ترجمها أناس يحملون شهادة الدكتوراه، وأجريت دراساتٍ نشرتُ بعضها في كتابي الذي ظهر مؤخراً بعنوان **دراسات في الترجمة ونقدها** على ترجمات منشورة، فوجدت أن دور النشر على استعدادٍ لنشر ترجمات سيئة من حيث فهم النصّ الأجنبي ومن حيث القدرة على التعبير باللغة القومية. وأنا لستُ ضدّ أن يقوم المترجم بترجمة ما يريد أو أن تقوم دار النشر بنشر ما تريد. فالناشرون رجالُ أعمالٍ بالدرجة الأولى يهتمهم أن يبيعوا الكتب وأن تتوسّع تجارتهم. ولكنني أريد أن يظهر لدينا نقدٌ يشبه النقد الأدبي يتخصّص في نقد ما يُترجم وتقييمه بحيث يعرف جمهور القراء قيمة ما يُعرض عليهم، وبحيث يحرص المترجمون على عدم التسرع لأن أخطاءهم لن تمرّ بلا حساب.

كذلك فإنني لا أوّمن بأن الشهادات العليا التي يمكن الحصول عليها في مجال الترجمة في حقلي الأدب والعلوم الإنسانية من جامعات عربية أو أجنبية

كافية لتأهيل المترجمين، فأكثر من أعرّفهم من حملة شهادات الدكتوراه في الترجمة لا يترجمون، بل يدرّسون. والشهادة العليا في الترجمة في هذين المجالين تشبه الشهادة العليا في ما يُدعى في الغرب (creative writing) أو الكتابة الإبداعية: إنها شهادة لا تعني شيئاً إلاّ إذا كان لدى من يحصل عليها استعداداً أصيلاً للعمل الإبداعي. فالترجمة في مجالي الأدب والعلوم الإنسانية تحتاج إلى ذلك الوَعر الذي لا يُكتسب من الخارج، والذي يَدفع المبدع أو المترجم إلى تقليب أوجه التعبير، وإلى السعي لفهم المعاني وظلالها رغم كلّ ما يتطلبه ذلك من جهد ووقت.

لكنني أوّمن بأن الترجمة العلمية يمكن التدرّب عليها لأن لغة العلم أبسط من اللغة الأدبية والفلسفية، ولأن الصعوبة الحقيقية فيها تأتي من ضرورة الحصول على المصطلحات الدقيقة. ومن المعروف أن أصحاب الشهادات العليا في العلوم البحتة لا يترجمون، ولذلك فإن من الضروري تدريب مترجمين لا يؤهّلون للتدريس، بل للترجمة. وهناك الآن بنوكٌ للمصطلحات يمكن الاستفادة منها ^(١٨) لأن على المترجم في مجال العلوم أن يتخصّص في حقلٍ معيّن ليتقن مصطلحاته ويفهم دقائقه. لكنّ كلّ ذلك لن يكون ضرورياً إلاّ إذا اتّخذ القرار السياسي بتعريب العلوم. أختم حديثي هذا بالقول: إن أمّة تؤمن بأن لغتها لا تصلح للعلم أمّة لا تريد اللحاق بالركب السائر. إنها تختار التخلف، إن لم نقل إنها تختار الانتحار.

18. راجع المدخل الخاص بالموضوع تحت عبارة Term banks في Routledge Encyclopedia of Translation Studies، ومجموعة المصطلحات المتّصلة به والمذكورة في آخر المقالة المختصرة.

التّعقيبات والمناقشات

أحد الحاضرين:

... يقول: كُنْتُ من المُعرضين الذين كتبوا في مجال الترجمة، من المستشرقين وغيرهم، عَدُّوا أن العرب ليسوا إلا مجرد جسرٍ مرَّت عليه الأفكار اليونانية والفارسية إلى الثقافة الغربية، وهذا تجنُّ ما بعده تجنُّ.

ويرى أنَّ هناك توهماً خاطئاً وقع فيه كثيرٌ من الباحثين العرب، حين قالوا إن نابليون والحملة الفرنسية هما أساس النهضة العربية، فهذه مقولةٌ خاطئة؛ لأن نابليون لم يكن من أهدافه النهضة العربية ولكنَّ أهدافه كانت استعمارية خاصة بفرنسا وسيطرتها على المنطقة العربية بمصر وبلاد الشام. والنهضة الحقيقية لم تكن إلا من خلال محمد علي باشا.

السيدة رحمة العطرة/ مشرفة لغة عربية/ وزارة التربية والتعليم

... ترى أن المعضلة في الترجمة هي الترجمة الحرفية، وأنَّه من واجب مجمع اللغة العربية المساهمة في إعداد مترجمين للوصول إلى ترجمة حقيقية لفظاً ومعنى بدلاً من المترجمين الذين يلجؤون للترجمة الحرفية التي تشوّه النصَّ الأصلي وتفقده كثيراً من معناه، وبالتالي يضطر الطلبة للبحث عن المراجع باللغة الأجنبية الأصلية بدلاً من الكتاب المُترجم.

ودعت إلى استخدام اللغة العربية الفصيحة في المدارس، خاصةً في الصفوف الأساسية وفي جميع المواد، وكذلك في الجامعات الأردنية.

د. خلود العموش، الجامعة الهاشمية

... أشارت د. خلود إلى أهمية الترجمة وعالمها الرحيب والنوافذ الواسعة التي يمكن أن تفتحها إذا امتلك المترجم ناصيةً اللغة العربية، وتمثَّل روح اللغة التي ترجمَ منها.

ونوّهت إلى الإضافة النوعية إلى روح الأمة والأثر الكبير الذي تتركه الترجمات في الأدب وغيره.

أ. د. عبد الحميد الأقطش

تحدّث عن فوضى الترجمة القائمة، "فإذا قرأنا في كتب اللغويات التي ترجمها مانويل عن تشومسكي أو الكتب التي ترجمها المغاربة، فإننا لا نفهم عربيتهم أبداً؛ ونحتاج إلى الألمانية أو الإنجليزية لنقرأ باللغة الأصلية".

ويرى د. عبد الحميد أهمية وجود محرر للترجمة، وكيفية كتابة المصطلح بعد استيراده.

رد أ.د. محمد عصفور على تعليقات الحاضرين

فيما يتعلّق بموضوع الترجمة أشار د. عصفور إلى أنّ الترجمة غير المفهومة عيبٌ في المترجم؛ لذلك يجب أن يُختار المترجم الكفاء، وأيّ أهمية وجود محرر للترجمة شريطة أن تكون له سلطةٌ على النصوص التي يجيزها، سواءً من حيث سلامة اللغة واختيار المفردات التي لا تؤذي الثقافة المترجم إليها أو أيّ أمر يتعلّق بدقّة الترجمة.

ويرى أيضاً، أنه لا ضيرٌ في تعلّم العربيّ لغاتٍ أخرى، خاصةً حملة الشهادات الجامعية؛ فليس في هذا إساءة للعربية.

**اجتياز امتحان الكفاءة في اللغة العربية
شرط للتعيين في المؤسسات العامة والخاصة**

**الأستاذ الدكتور عبدالله زيد الكيلاني
(جامعة عمان العربية للدراسات العليا)**

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

مقدمة:

الكفاءة في اللغة القومية متطلب للمواطنة والعمل

تحتل اللغة القومية مكانة خاصة لدى معظم شعوب العالم، فهي المعلم الثقافي الخاص الذي يميّز هويتها القومية؛ حتى في البلدان التي تهدد وحدتها السكانية والقومية عوامل الهجرة والنزوح من بلدان أخرى، تظل هناك نزعة لصهر الانتماءات المختلفة في بوتقة واحدة لحدّ نوع من التجانس السكاني والهوية الواحدة والحفاظ على اللغة الأصلية والسمات المميزة للتراث الثقافي.

وفي بعض هذه البلدان، يُطلب ممن يهاجر إليها، أو يتقدم للعمل فيها، أن يثبت تمكّنه من لغتها الرسمية باجتياز امتحان الكفاءة في اللغة. والمثال على هذه البلدان الولايات المتحدة الأمريكية. وفي بلدان أخرى، يطلب من المتقدمين للعمل في المؤسسات العامة - وربما الخاصة- من المواطنين، وغير المواطنين، اجتياز امتحان الكفاءة في أكثر من لغة؛ ففي كندا، مثلاً، تفرض الحكومة الاتحادية اجتياز امتحان في اللغة الإنجليزية لمواقع، وفي اللغة الفرنسية لمواقع أخرى، حسب متطلبات موقع العمل؛ وهناك مواقع عمل تتطلب إتقان اللغتين فيُختبر المتقدم باللغتين (Language Proficiency Tests in Ottawa, n.d.)؛ وفي فنلندا يُطلب من المتقدمين للعمل فيها من المهاجرين اجتياز امتحان في اللغة الفنلندية أو السويدية (Language Requirements for Public Sector Work , 2009)

وفي هونج كونج، قرر المجلس التشريعي للخدمة المدنية أن يكون من متطلبات القبول في الخدمة المدنية اجتياز امتحان في اللغتين الإنجليزية والصينية (يُعقد لأغراض التوظيف فقط وليس لأغراض إجازة أكاديمية). (Legislative Council Panel on Public Service, 2002)

وفي مقاطعة ويلز البريطانية تنبّه المسؤولون فيها إلى تراجع أعداد الذين يتكلمون لغة ويلز الأصلية بدرجة كبيرة، بسبب تزايد استخدام اللغة الإنجليزية، فاتخذت إجراءات كان من أبرزها إصدار قانون خاص عام 1993 أدى إلى إحياء اللغة الأصلية لويلز حتى تصبح في موقع مواز للغة الإنجليزية، وبذلك أصبحت ويلز ثنائية اللغة، وما لا يقل عن 62% من مواطنيها يستخدمون لغة ويلز في معاملاتهم اليومية (Welsh Translation Service..., 2008 – 2009).

وفي بلدان الاتحاد الأوروبي تُطبق نصوص قانونية تنظم حرية الحركة بين بلدان الاتحاد الأوروبي، وتحظر التمييز غير المباشر الذي يمكن أن يحجب فرص العمل في أحد بلدان الاتحاد عن المتقدمين للعمل من مواطني بلدان الاتحاد الأخرى؛ إلا أن هذا الحظر لا ينطبق على الحالات التي تكون فيها معرفة اللغة مطلوبة على أساس طبيعة الوظيفة المتوافرة؛ وبكلمة أخرى، عندما تفسح إحدى دول الاتحاد فرص عمل مشروطة بتحقيق الكفاءة في لغة تلك الدولة، يفسر ذلك أنه نوع من التمييز غير المباشر تجاه العمال الأجانب، إلا إذا بيّنت الجهات المختصة أن المعرفة اللغوية الخاصة ضرورية للوظيفة، ويعد هذا مسوّغاً في وظائف من نوع العمل في المحاكم القضائية والأمن والإدارات المركزية (Coulmas, 1991).

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فمن المعروف أن الكفاءة في اللغة الإنجليزية شرط تفرضه الحكومة الاتحادية على المهاجرين إليها، كما تفرضه حكومات معظم الولايات على كل من يتقدم للعمل فيها، وبخاصة في حقل التعليم، والمثال على ذلك ما تفرضه حكومة ولاية إلينوي من متطلبات لإجازة المعلمين فيها، في مهارات الاتصال، وهذه تشمل مهارات في اللغة الإنجليزية تتعلق بتبادل

الأفكار والمعلومات مع الآخرين، وأساليب التفاعل اللفظي والكتابي، وغير ذلك (State of Illinois Teacher Certification, 1996).

وفي الأردن، تنص المادة الثانية من الدستور (مجلس الأمة، 1986) على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة؛ وجاء في قانون التربية والتعليم (1994) أن "اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها"، كما نصّت أهداف التعليم في المرحلة الأساسية على:

"أن يتقن الطالب المهارات الأساسية للغة العربية بحيث يتمكن من استخدامها بسهولة ويسر". ونصّت أهداف التعليم الثانوي في القانون المذكور على أن "يستخدم (الطالب) لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال، وتنمية ثقافته العلمية والأدبية، ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة، وتذوق فنونها".

لكن بالرجوع إلى نظام الخدمة المدنية في الأردن (رقم 30 لعام 2007) لا نجد ما يشير إلى متطلب الكفاءة في اللغة عند التعيين في المؤسسات العامة، ولا يُفرض مثل هذا المتطلب عند التعيين في المؤسسات الخاصة. وينص نظام الخدمة المدنية المذكور على إجراء امتحانات تنافسية للمتقدمين للوظائف الحكومية، وفقاً "لتعليمات اختيار وتعيين الموظفين"، وتنص هذه التعليمات على طالبي التعيين في الوظائف الإدارية والمالية والفنية... " لكن لم يحدد النظام، ولا التعليمات، مضامين هذه الامتحانات. وقد عمد الديوان خلال السنوات الأخيرة إلى إجراء هذه الامتحانات في بعض المواد التخصصية، ولم يكن متطلب الكفاءة في اللغة العربية من بينها. وجدير بالذكر هنا أن الديوان بدأ مؤخراً العمل مع فريق من المتخصصين الأكاديميين في إعداد مجموعة اختبارات لأغراض الاختيار والتعيين في الوظائف الحكومية، بحيث تشمل جوانب تخصصية وظيفية، وأخرى في مجال

الاستعداد العقلي والتكوين الشخصي، واختباراً للكفاءة في اللغة العربية (تأخذ علامته نسبة وزنية بمقدار 15% من العلامة الكلية)، واختباراً للكفاءة في اللغة الإنجليزية (تأخذ علامته نسبة وزنية بمقدار 10% من العلامة الكلية).

هنا لا بد من التساؤل: كيف يمكن تحديد مستوى الكفاءة في اللغة العربية المطلوب من موظف في المؤسسات العامة أو الخاصة؟ وهل من مبرر لفرض متطلب الكفاءة في اللغة؟ الاتجاه السائد في أدبيات التنظيم المؤسسي أن كفاءة الموظف أو العامل - ممثلة بمؤهلاته وخبراته وقدراته وسماته الشخصية - هي التي تقرر مستوى أدائه الوظيفي؛ فإذا كانت الكفاءة في العمل ترتبط بالكفاءة في اللغة، وبارتفاع كفاءة الموظف اللغوية ترتفع معها كفاءته في العمل، يكون لدينا ما يبرر فرض متطلب الكفاءة في اللغة شرطاً للتعيين في الوظيفة، وعندئذ نصمم مستوى الكفاءة المطلوب في مقياس أو امتحان بتحديد المكونات اللغوية - من مهارات ومضامين وتطبيقات - الأكثر صلة بالكفاءة في العمل.

لكن واقع مؤسسات العمل قد لا يقيم الدليل على أن الكفاءة في اللغة العربية ذات أثر بيّن على الكفاءة في أداء الموظف في هذه المؤسسات، والأمثلة على ذلك كثيرة؛ فالطبيب يشخص المرض ويكتب وصفاته وتقاريره بغير العربية، وفي الأعمال الهندسية تسود المصطلحات الهندسية أيضاً بغير العربية، وفي البنوك والمؤسسات المالية والتجارية تستخدم أنظمة معلومات وآليات حاسوب تسيطر عليها المصطلحات والتعابير الإنجليزية؛ فضلاً عن استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس الجامعي في تخصصات العلوم والطب والهندسة؛ وفي بعض التخصصات الأخرى تُقحم المصطلحات الأجنبية - الإنجليزية بخاصة - لأن مدرس مادة التخصص تعلمها بلغة أجنبية وأخذ يرددها لطلّبتها، فجاءت لغة التدريس عنده مزيجاً من العامية ولغة

المصطلحات الأجنبية؛ وبذلك يتعزز التوقع بأن ترتبط كفاءة الأداء الوظيفي في كثير من الأعمال المهنية - في الطب والهندسة والبنوك والتدريس الجامعي، وغيرها - بكفايات تم اكتسابها بلغة أجنبية، ولم يكن للكفاءة في اللغة العربية دور واضح فيها، ولعلنا أخذنا نألف الموظف الذي يتحدث ويتعامل بلغة يحاول فيها الاقتراب من الفصحى، ولكنها أقرب إلى العامية، وفي الوقت نفسه يخالطها بتعابير ومصطلحات أجنبية، وكأننا نقترّب من نوع من ثنائية اللغة، يستخدم فيها الفرد لغتين استخداماً غير صحيح لكليهما.

هذا النوع من الثنائية في اللغة، على النحو الذي فرضته وقائع - قسرية أو عفوية - يمثل نوعاً من عدم المساواة في أساليب الاتصال عندما يتنافى مع ما نسعى إليه من تأكيد أبرز مقومات الهوية القومية في الفرد، ويترتب على ذلك العمل على تطويع اللغة العربية - بما تملك من إمكانات - لتصبح لغة العلم ومصطلحاته، ولغة التكنولوجيا ومصطلحاتها، ومن الوسائل الفعالة في تحقيق هذا الهدف تأهيل الفرد - المواطن - الموظف بمستوى معياري من الكفاءة في اللغة العربية بما يمكنه من القيام بآلية تطوير وتطويع اللغة العربية لمتطلبات الوظيفة وما تقتضيه طبيعتها بأبعادها العلمية والتقنية المتجددة.

أما محور الاهتمام في هذه الورقة فهو بيان أهمية التحقق من مستوى الكفاءة في اللغة العربية لدى المتقدمين للعمل في المؤسسات العامة والخاصة، باستخدام امتحانات تُصمم لهذا الغرض؛ ويترتب على ذلك بيان مبررات فرض الامتحان، والقضايا اللغوية التي يُعنى بها، كما يترتب عليه تعرّف جوانب القصور في الأداء اللغوي لدى عينات من العاملين في المؤسسات العامة والخاصة، والمهارات اللغوية الأساسية التي تؤلّف مدخلات عملية في بناء الامتحان.

قضايا اللغة العربية، والتحديات التي تواجهها

هناك دراسات متخصصة تدرج تحت مسمى "تقويم الحاجات" يستخلص منها الباحثون بيانات لتقدير "الجدوى" من مشروع أو خطة عمل من نوع ما تتناوله هذه الورقة في مشروع امتحان الكفاءة.

في اللغة العربية لدى المتقدمين للعمل في المؤسسات العامة والخاصة. هنا نتساءل: هل هناك حاجة للتعرف إلى مستوى الكفاءة في اللغة العربية لدى أفراد يُفترض أنهم تعلموها فيما لا يقل عن اثني عشر عاما في مراحل التعليم العام؟ وهل يعاني الأشخاص الذين يتقدمون للعمل في المؤسسات العامة والخاصة في الأردن من ضعف أو قصور في أدائهم اللغوي بالعربية؟ للإجابة عن مثل هذه التساؤلات نحتاج أن نسترشد بنتائج دراسات إمبريقية من نوع الدراسة الاستطلاعية التي تضمنتها هذه الورقة؛ ويمكن الاستشهاد بمشاهدات وملاحظات متخصصين، من نوع ما تشير إليه شكري (2009) من "أزمات معاصرة" تعاني منها اللغة العربية تعكس مشكلات في أنظمة التعليم ومناهجه، وتفشي العامية والإنجليزية، وتقنيس شكري عن أ.د. إسماعيل العميرة، أستاذ اللغة العربية في الجامعة الأردنية، من أن الخلل في تراجع العربية يظهر في اعتياد التلميذ على التحدث بالعامية، وفي الطالب الجامعي الذي يلحن، ليتخرج ويصبح مدرساً؛ وتستنشهد شكري بأستاذ اللسانيات في الجامعة الهاشمية الدكتور عيسى برهومة "قوله إن من أهم التحديات التي تواجه العربية الازدواجية في الانتقال بين العامية والفصحى عند الطفل، فضلاً عن اعتماد التلقين أساساً في التدريس".

وتظهر تعابير "الفجوة الرقمية" و "التخلف التقني" في كتابات متخصصين (نصير، ستيتية، خطاب، المستشهد بهم في رزق، 2009)، وكيف أن اللغة العربية لم تستطع أن تواكب التغيرات المتسارعة في المصطلحات وأساليب التعبير

المتعلقة بتقنيات المعلومات والحاسوب والإنترنت، مما دفع المتعاملين مع هذه المستحدثات إلى الاعتماد على اللغة الأكثر سيطرة وهي الإنجليزية.

ويشير قصري (2009) إلى مشكلات الترجمة، وكيف أن المترجم من لغة لأخرى "يتقن اللغة الأصل ولا يتقن اللغة الهدف، في غالب الأحيان، فينتج عن ذلك ترجمة رديئة، أو غير مكتملة، أو مشوّهة..."; ولا يقتصر الأمر على ضعف الترجمة من اللغات الأخرى إلى العربية، إذ نلاحظ في إصدارات مترجمة كثيرة وجود أخطاء لغوية فادحة لم يتنبّه إليها ولم يدققها المترجم أو المؤلف أو الناشر، وكثيراً ما نجد كتباً مؤلفة، وأخرى مترجمة، شاعت فيها الأخطاء اللغوية والتراكيب الركيكة والاشتقاقات غير المألوفة.

ويرى فوزي (2009) أن الترجمة والتعريب، وتطوير المصطلحات العلمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للغة العربية، هي من الأمور التي تشكل تحديات للمتخصصين باللغة العربية والمشتغلين في تدريسها. إلى جانب ذلك يذكر فوزي قضايا أساسية تشكل تحديات تواجه تعليم اللغة العربية، منها:

- الفجوة الواسعة في أساليب تعليم اللغة العربية إذا ما قورنت بأساليب تعليم اللغة الإنجليزية بمختبراتها اللغوية وأشرطتها المسجلة ولوحاتها التوضيحية.
- التهميش المتعمد وغير المتعمد للغة العربية، والقصور في استخدامها لغة بحث وعمل وتواصل على مختلف الأصعدة.
- عدم الاهتمام باستخدام اللغة العربية في سياقاتها الوظيفية والمعاصرة في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.

- عدم اقتناع الطلاب بجدوى تعلم القواعد النحوية، ومجافاتها لصعوبتها وابتعادها عن استعمالاتها الوظيفية.

وتبرز قضايا الصراع بين الفصحى والعامية، وبين العربية واللغات الأجنبية، وظاهرة الازدواج اللغوي، ومشكلات الترجمة والتعريب وتطوير المصطلحات العلمية والتقنية، في كتابات متخصصين وباحثين آخرين (فيصل، السويسي، 1990؛ رزق، 2009؛ قصري، 2009؛ الشيخ، 2009)، لتشكل تحديات تستدعي معالجة حثيثة، كما تستدعي استقصاء جوانب القصور المتوقعة في الأداء اللغوي عند فئات من الطلبة والمعلمين والعاملين في مؤسسات عامة وخاصة، ممن يُفترض أن لغتهم الأم هي اللغة العربية. جدير

بالذكر أن هذه الفئات سبق أن درست اللغة العربية لاثنتي عشرة سنة في مراحل التعليم العام، انتهت بامتحان الثانوية العامة الذي يكون امتحان اللغة العربية فيه متطلباً إجبارياً لجميع الطلبة؛ أما في المرحلة الجامعية فيطبق ما يسمى "امتحان المستوى في اللغة العربية"، وهو إجباري لجميع الطلبة في جميع مستويات التعليم الجامعي.

ومع ذلك تظل القضايا اللغوية المذكورة آنفاً ماثلة للمشاهد والمتتبع لظواهرها المختلفة: شيوع العامية في أساليب الاتصال المختلفة، بما في ذلك التدريس الجامعي، تسلط اللغة الإنجليزية على كثير من مجالات التعامل الإداري والتجاري والتقني، و بروز نوع من الازدواجية قوامها العامية في التواصل العادي، والإنجليزية في التعبير العلمي والتقني والاصطلاحي.

وفي بحث أثر التلّافز على الفصحى، وكيف عزز الصراع بين الفصحى والعامية، يذكر الشمالي (2009) كيف أن الفصحى منيت بخسائر منذ دخول التلّافز إلى المنطقة العربية، ومن هذه الخسائر:

- "التوسع في الاشتقاق، دون مراعاة الضوابط اللغوية".
- "استعمال كلمات عربية الأصل إلا أنها غير موفقة في الدلالة على المعنى المقصود".
- "فسح المجال لانتشار كثير من المصطلحات الأجنبية على الرغم من وجود ما يقابلها في اللغة العربية".
- "تكريس الأخطاء الشائعة وعدم الأخذ بالصواب بدعوى أن الخطأ المشهور خير من صواب مهجور".

محاولات قياس الكفاءة في اللغة العربية في الدول العربية

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً خاصاً في بعض البلدان العربية لتطوير أدوات قياس لتقويم مستوى الأداء اللغوي، في بعضها لدى الطلبة الجامعيين، وفي بعضها الآخر لدى المعلمين، ولدى العاملين في مؤسسات العمل العامة والخاصة. ومن الأمثلة على محاولات تطوير أدوات قياس "مشروع الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية، في جامعة الإمارات العربية المتحدة (updated 2007) (2009)، ويعرّف المشروع بأنه "منظومة اختبارية متكاملة، تقيس كفاءة أبناء العربية في التواصل باللغة الفصيحة...". يقدم المشروع لكل مختبر (مفحوص) شهادة موثقة تحتوي على توصيف علمي مفصل لمهاراته وقدراته اللغوية في الاستماع،

والقراءة ، والكتابة ، والإصدار الشفهي . والمستهدفون بالمشروع هم الناطقون بالعربية المتقدمون للدراسة الجامعية أو العمل في المؤسسات العامة.

يرى القائمون على هذا المشروع أن اللغة العربية ما زالت تفتقر إلى معيار علمي دقيق يقيس كفاءة المتواصلين بها، ومن هنا تظهر أهمية تصميم أداة قياس معيارية للكفاءة التواصلية بالعربية الفصيحة، والانتقال بها من مرحلة تعتمد على الذاتية في التقويم إلى مرحلة مؤسسة على معايير علمية دقيقة.

وقامت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة عام (2007)، وبالتعاون مع جامعة الإمارات العربية المتحدة، بتصميم اختبار لقياس "الكفاءة التربوية في اللغة العربية" للمعلمين والمعلمات الذين يدرّسون اللغة العربية في مدارس الحلقة الأولى الحكومية. وقد اشتملت محاور الاختبار على أربع مهارات أساسية هي القراءة، والكتابة، والاستماع ، والمحادثة باللغة العربية؛ وقد صُمم الاختبار بحيث تساعد نتائجه على تعرّف برامج التطوير المطلوبة للمعلمين لتحسين أدائهم اللغوي والتغلب على جوانب القصور - في تلك المهارات - بما يمكنهم من التحدث باللغة العربية الفصحى داخل الفصول.

وفي لبنان، تفرض جامعات لبنانية مادة اللغة العربية على جميع طلابها لنيل أية شهادة في أي اختصاص، ومنها الجامعة الأمريكية في بيروت والجامعة اللبنانية وجامعة القديس يوسف. وقد شارك ممثلون من جامعات لبنانية في طاولة مستديرة لمناقشة "تجارب جامعية في قياس كفاءة الطلاب في اللغة العربية"، لتتعرف كل جامعة إلى تجارب الجامعات الأخرى بهدف تحسين مستوى اللغة العربية (الأونسكو - لبنان، 2009).

"الأكاديمية العربية" تعمل في موقع على شبكة الإنترنت، منذ العام 2000 في مجال تعليم اللغة العربية وإعطاء الاختبارات على شبكة الإنترنت. تقدم

الأكاديمية العربية اختبار الكفاءة في اللغة العربية، بمثابة التوفيل (TOEFL) العربي، في أربعة أجزاء: الاستماع، والقراءة للفهم، والقواعد، والكتابة، ويتم تقييم هذه المهارات "بشكل عام" دون الرجوع إلى منهاج معيّن، من خلال معايير عامة تصف كل مستوى، وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الثانية (Arab Academy, 2009).

المهارات اللغوية المطلوب تقويمها في اختبارات الكفاءة اللغوية

يتحدث عطية (2009) عن ستة مستويات للغة العربية يُفترض بمن ينتمي إليها أن يتقنها:

1. المستوى الصوتي، ويُعنى بالحركات التي تصدر عن الجهاز النطقي عند الإنسان، في نظام يتناول مخارج الحروف وصفاتها؛ وتأتي أهميته في ضبط وتقويم سلامة النطق وكفاءة الاتصال اللفظي.
2. المستوى الصرفي، يتناول "بنية الكلمة وهيئتها، ومشتقات اللغة وصيغها"، وتأتي أهميته الخاصة من حيث أنه يبيّن قابلية اللغة لاشتقاق صيغ لفظية تعبر عن معاني ومصطلحات جديدة.
3. المستوى النحوي، ويُعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجمل بأنواعها. وللنحو أهمية كبيرة "فالخطأ في النحو لحن، واللحن عيب في الكلام وغموض في الدلالة والبيان".
4. المستوى الكتابي، ويشمل تعرّف أصول الخط والإملاء والترقيم، وترتيب الأفكار وتنظيمها في اللغة المكتوبة، وله قواعد وأساليب في أنواع من الكتابة: الأدبية، القصصية، الرسائل، التقارير، وغيرها.

٥. المستوى الدلالي، ويهتم بعلم الدلالة، وهو العلم الذي يبحث في معاني الألفاظ والجمل والعبارات، ويُعنى بالتطور الدلالي للكلمة، ومن موضوعاته الدراسات المعجمية وأنواع المعاجم وطرائق استخدامها.

٦. المستوى البلاغي، ويشمل مجموعة من القواعد في علوم البلاغة: المعاني، والبيان، والبديع، ولهذا المستوى أهميته الخاصة في الكتابات الأدبية.

وفي إصدار آخر للمؤلف عطية (2008) يتحدث عن مهارات الاتصال مستنداً إلى نموذج "الاتصال اللغوي"، و أبرز مكُوناته كما يطرحها عطية هي: مُرْسِل، ورسالة، وقناة اتصال، ومستقبِل. ويعرّف المرسل بأنه مصدر الرسالة، والرسالة محتوى لغوي أو فكرة يريد المرسل توصيلها إلى المستقبل، وقناة الاتصال -كما يعرفها عطية- هي اللغة أو الألفاظ المستعملة لنقل المحتوى أو الفكرة إلى المستقبل، وقد تكون مكتوبة أو منطوقة، والمستقبل هو الطرف الآخر الذي يستقبل الرسالة.

ويذكر المؤلف عطية شروطاً يجب توافرها في كل من هذه المكونات حتى تنتقل الرسالة بدرجة عالية من النقاء والوضوح. وعند ترجمة عملية الاتصال إلى مهارات لغوية لأغراض تعلّمها، أو تقويمها في أساليب اختبارية، تصبح مهارات الكلام، والكتابة، والاستماع، والقراءة.

ويلتقي مصطفى (2007) مع عطية في حديثه عن أربع مهارات أساسية في اللغة العربية لها أهميتها في تعلم اللغة العربية وفي تقويم مستوى الكفاءة فيها عند متعلميها، وهي المهارات نفسها التي ذكرها عطية، وقد حاول مصطفى تعريف كل

من هذه المهارات بمجموعة من القدرات التي يمكن الاستفادة منها في تخطيط استراتيجيات تدريسها، وتصميم أساليب تقويمها (المرجع السابق).

وبالرغم من أن اختبار التوفل (TOEFL) مصمم لتقويم الكفاءة في اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، إلا أنه يقدم لنا تصوراً منطقياً للمهارات اللغوية التي يمكن قياسها بطريقة عملية باستخدام أساليب القياس الجمعي، كتابياً أو بآلية محوسبة. تتوزع أسئلة هذا الاختبار في أربعة أجزاء، كما يلي:

- الجزء الأول، الاستيعاب السمعي، ويتألف من نصوص متنوعة تلقى على المفحوص سماعياً، ويتبع كل نص بأسئلة من نوع الاختيار من إجابات عدّة.
- الجزء الثاني، يتألف من أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من عدة إجابات عن قواعد البنية اللغوية والتعبير الكتابي.
- الجزء الثالث، الاستيعاب القرائي، ويتألف من مجموعة من النصوص القرائية المختارة، يلي كلاً منها مجموعة من الأسئلة الموضوعية تتناول قضايا الدلالة، والمعنى في السياق، والمعنى الضمني، وغير ذلك.
- الجزء الرابع هو اختبار الكتابة أو المقالة، ويُعطى فيه المفحوص عنوان موضوع، ويطلب منه كتابة مقالة عن الموضوع، يتم تصحيحها وفق معايير محددة.

يُلاحظ هنا أن مهارة النطق لا يتم اختبارها في الأجزاء الأربعة المذكورة، إذ إنها تتطلب موقفاً اختبارياً فردياً، وآلية خاصة في تقويم وتقدير مستوى الأداء فيها. لكن في السنوات الأخيرة نلاحظ أن مهارة النطق أصبحت تؤلف جزءاً مكماً من اختبار (توفل) المحوسب، وليس الكتابي.

يُستخلص مما سبق أن تصميم امتحان الكفاءة في اللغة العربية لا بد من أن يأخذ بالحسبان اعتبارات عملية تفرض محددات في اختيار المهارات اللغوية التي يسهل قياسها بدرجة معقولة من الدقة، وفي أساليب القياس التي يمكن تطبيقها بموضوعية. ونتيجة لتراكم خبرات باحثين في هذا المجال، نجد أن المهارات اللغوية الأكثر شيوعاً تتلخص في الجوانب الأربعة التي سبق الكلام عنها، وهي: الاستيعاب السمعي، والاستيعاب القرائي، وقواعد التركيب اللغوي، والكتابة المقالية.

الدراسة الاستطلاعية

انطلاقاً من الأهداف التي تم تحديدها في هذه الورقة (ص 4) والمتعلقة بـ "تعرف جوانب القصور في الأداء اللغوي لدى عينات من العاملين في المؤسسات العامة والخاصة"، فقد تم تصميم دراسة استطلاعية يتم فيها التعرف إلى نتائج أساليب اختبارية سبق تطبيقها لتحديد مستوى الكفاءة في اللغة العربية في عينة من 50 طالباً ممن تقدموا للالتحاق ببرامج الدكتوراه في جامعة عمان العربية للدراسات العليا في العامين الأكاديميين 2007/2006 و 2008/2007، ويأتون من مؤسسات عمل عامة وخاصة في مجالات القانون والإدارة والتربية والتعليم، بمختلف فروعها.

طبّق على أفراد العينة الذين تقدموا لامتحان العام 2006 نموذج للامتحان يختلف بعض الشيء عن نموذج آخر طبّق على الأفراد الذين تقدموا لامتحان العام 2007، وفي كلا النموذجين تألّف الامتحان من جزء موضوعي تناولت أسئلته تطبيقات على مهارات لغوية شملت الإعراب (ضبط الشكل)، والترقيم، والتعبير الكتابي (في تكوين الجمل)، والصيغ النحوية (للأسماء الخمسة)، وكتابة الأرقام (حسب موقعها من الإعراب)، والإملاء (مع التركيز على كتابة الهمزة)، وتكوين الجمل (باستخدام كان وأخواتها أو إن وأخواتها)، وفهم الدلالة في أمثال

أو أبيات من الشعر. بالإضافة إلى ذلك تضمّن الاختبار جزءاً مقالياً، يُطلب فيه من الطالب كتابة مقالة في موضوع يُعطى له.

وبالرغم من أن المهارات التي تناولتها الأسئلة في النموذجين واحدة، إلا أن محتوى الأسئلة اختلف قليلاً في بعضها، وتشابه في بعضها الآخر، مما ترتب عليه أن يتم تحليل الاستجابات لجميع أفراد المجموعتين كمجموعة واحدة.

تحليل الاستجابات للامتحان : إن التحليل على أساس عدد الاستجابات

الصحيحة، أو نسبتها إلى علامة كلية على الامتحان، لا معنى له لسببين : أولاً، أن الأسئلة التي يتشكل منها الامتحان لا تمثل بالضرورة المهارات اللغوية بمجملها، وقد لا تتحقق فيها الأوزان التي تعبر عن أهميتها النسبية كما يمكن أن يتفق عليها المتخصصون أو كما يمكن أن تستخلص من دراسات تجريبية تتحدد فيها محكات الفاعلية. ثانياً، ليس هناك اتفاق على معيار علمي دقيق يتحدد بموجبه مستوى الكفاءة اللغوية (مشروع الكفاءة...، 2007)؛ لذلك وجد من المناسب أن تكون وحدة التحليل الخطأ، ومعدل الخطأ، في الإجابة على الأسئلة المتعلقة بكل نوع من المهارة اللغوية، على أساس أن ينتهي التحليل إلى عينة من الأخطاء اللغوية التي تشيع لدى فئة من الأفراد تُعد من النخب لكونهم يلتحقون بأعلى مستويات التعليم العالي في برامج الدكتوراه.

فُرِغت استجابات أفراد الدراسة، وتم حساب أعداد الاستجابات (الأخطاء)

ونسبها في كل من تسع مهارات تناولتها أسئلة موضوعية. أما المقالة فقد تم تصحيحها في كل ورقة بتفحص وجود أو عدم وجود تكرار واضح في أحد جوانب القصور التالية: **أخطاء في النحو والصرف، أخطاء في الإملاء، عدم التقيد**

بقواعد الترقيم، ضعف التركيب اللغوي وتكوين الجمل، سوء تنظيم المقالة في فقرات، ضعف الترابط والتسلسل في الأفكار.

نتائج الدراسة الاستطلاعية : يبين الجدول 1 عدد حالات الخطأ ونسبتها في

العينة الكلية (عددها = 50)، ومجموع الأخطاء ومعدلها في الفئة التي ارتكبت أخطاء لغوية، كما تعبر عنها استجابات العينة إلى 45 سؤالاً موضوعياً، في تسع مهارات لغوية.

الجدول 1: حالات الخطأ ونسبتها في العينة الكلية ، ومجموع الأخطاء ومعدلها بين المخطئين

المهارة اللغوية	عدد حالات لا خطأ	عدد حالات أكثر من خطأ	نسبة حالات الخطأ	مجموع الأخطاء	معدل الأخطاء بين المخطئين
1. ضبط الشكل	18	32	64%	88	2.75 من 8
2. الترقيم	27	23	46%	64	2.78 من 6
3. التركيب اللغوي	15	39	78%	97	2.5 من 6
4. التعبير الكتابي	30	20	40%	24	1.2 من 3
5. صيغ نحوية	30	20	40%	44	2.2 من 3
6. كتابة الأعداد	15	35	70%	78	2.2 من 5
7. الإملاء	11	39	78%	115	3.0 من 6
8. تكوين جمل	15	35	70%	103	3.0 من 5
9. فهم المعنى	43	7	14%	9	1.3 من 3

يُلاحظ في النتائج التي يعرضها الجدول 1 أن المهارات التي كانت فيها نسب الحالات (الأفراد) التي ارتكبت أخطاء لغوية، وكانت معدلات الخطأ عندها أكبر ما يمكن -مقارنة بغيرها- هي:

- في ضبط الشكل (64%)، مثلاً: النصب بالفتح للمفعول به، والجر بالكسر للمضاف إليه، وغير ذلك.
 - في التركيب اللغوي (78%) عند التمييز بين تركيب لغوي سليم وآخر خاطئ.
 - في كتابة الأعداد حسب موقعها من الإعراب (70%).
 - في الإملاء (70%)، وبشكل خاص في كتابة الهمزة حسب موقعها، وإضافة الألف أو حذفها بعد كلمة (اسم أو فعل) تنتهي بالواو.
 - في تكوين جمل (70%)، بإضافة كان وأخواتها، أو إن وأخواتها.
- وكانت نسب حالات الخطأ ومعدلاته متدنية بشكل ملحوظ في الأسئلة التي تناولت فهم المعنى، وتكوين جمل بإدخال الكلمة المناسبة في جملة معطاة. وباستثناء أسئلة "فهم المعنى" التي اقتصرَت في كل منها على بيت من الشعر أو مثل في عبارة مقتضبة، لم تقل نسبة الأفراد الذين ارتكبوا أخطاء لغوية في أي من المهارات اللغوية عن 40%، وهو أمر جدير بالانتباه إذا ما تذكرنا أن عينة الدراسة هم من طلبة برامج الدكتوراه في علوم اجتماعية.

أما نتائج تصحيح المقالة فيلخصها الجدول 2، وقد استهدفت ست خصائص تُولف جوانب قصور عند ملاحظتها في المقالة بشكل لافت للانتباه.

الجدول 2 : نتائج تصحيح المقالة، الأعداد والنسب المئوية لتكرار جوانب

قصور في العينة (عددها=50)

جوانب القصور في المقالة	عدد الحالات (من 50)	النسبة المئوية للحالات
1. تكرار أخطاء في النحو والصرف	18	36%
2. تكرار أخطاء في الإملاء	32	64%
3. عدم التقيد بقواعد الترقيم	36	72%
4. ضعف التركيب (في تكوين الجمل)	31	62%
5. سوء تنظيم المقالة في فقرات	41	82%
6. ضعف الترابط والتسلسل في الأفكار	29	58%

تشير هذه النتائج إلى جوانب قصور مرتفعة نسبياً: في الكتابة والإملاء، في تطبيق قواعد الترقيم، في ضبط التركيب اللغوي، في تنظيم المقالة في فقرات، وفي مراعاة الترابط والتسلسل في الأفكار.

خاتمة

تطرح هذه الورقة فكرة أن المرحلة التي نمر بها، والتحديات التي تفرض نفسها، لا تسوّغ أن تكون "الكفاءة الوظيفية أو المهنية" المحك المناسب لتقويم الكفاءة في اللغة. فكما سبق ذكره، تعتمد الكفاءة المهنية للطبيب، والمهندس، والمدرّس الجامعي، وغيرهم، على مؤهلات وخبرات ذات صلة بطبيعة المهنة، وربما اعتمدت على إتقان لغة غير العربية كانت الوسيط في التأهيل المهني.

إلى جانب ذلك تطرح الورقة أن المبرر للكفاءة في اللغة هو كونها معلماً أساسياً للهوية القومية، ويترتب على ذلك أنه على كل مواطن، وبخاصة من عمل في مؤسسة عامة أو خاصة، أن يتمثل هذا المعلم في سلوكه وتطلعاته ومقتضيات المسؤولية المنوطة به. وإن كانت التحديات الراهنة تشدّ بعيداً عن لغته بحكم طبيعة الوظيفة التي يمارسها، وبحكم المستجدات العلمية والتقنية التي تفرض نفسها بوسيط لغة أخرى، تظل الكفاءة في اللغة مطلباً قومياً أكدّه الدستور، وأكّده القوانين والتشريعات المنبثقة عنه، ويُفترض أن تؤكد مشاعر الانتماء لمقومات الهوية، وأولها اللغة القومية. وهنا لا يقتصر دور المواطن والمسؤول على تحقيق كفاءته اللغوية، وإنما عليه أن يواجه التحديات القائمة بالعمل على تطوير وتطويع اللغة لمتطلبات العصر الحديث، وربما تطويع أنماط من هذه المتطلبات لما تحفل به اللغة العربية من إمكانيات.

لعل فيما تقدم المسوّغ والحجة المقنعة لتقنين مطلب امتحان الكفاءة في اللغة العربية عند التعيين في المؤسسات العامة والخاصة. بالإضافة إلى ذلك، فقد لخصت هذه الورقة مشاهدات وخبرات متخصصين في اللغة العربية تعبّر عن القضايا والتحديات التي تواجه اللغة العربية، كما أوجزت توجّهات حديثة لدى مؤسسات

حكومية وجامعات في بلدان عربية لتطوير امتحانات لتقويم مستوى الكفاءة في اللغة العربية. كما استحضرت أمثلة من بلدان أجنبية تفرض اجتياز امتحان كفاءة لغوية على المهاجرين إليها، وعلى من يعملون في قطاعات حكومية لديها.

وبيّنت نتائج الدراسة الاستطلاعية وجود أخطاء لغوية، وجوانب قصور في مهارات لغوية أساسية عند فئة من الأفراد يعملون في مؤسسات عامة وخاصة ويلتحقون ببرامج الدراسات العليا.

نستخلص من مجمل النتائج التي تم عرضها التوصيات التالية:

أولاً: العمل على تطوير امتحانات كفاءة في اللغة العربية، وتقنين اجتيازها شرطاً للعمل في المؤسسات العامة والخاصة، وبشكل خاص في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي.

ثانياً: تطوير برامج ومناهج تعليم اللغة العربية، وبخاصة في مؤسسات التعليم العام والتعليم الجامعي.

ثالثاً: دعم التشريعات التي تلزم كل من يتقدم للعمل في مؤسسة عامة أو خاصة في الأردن اجتياز امتحان كفاءة في اللغة العربية في مستوى يتم تحديد معاييرها بالطرق الفنية المناسبة.

رابعاً: وضع ضوابط لعمليات الترجمة والتعريب لا تجيز نشر إصدارات إلا بعد إخضاعها لإجراءات التحرير اللغوي وفق معايير يضعها ذوو الاختصاص والخبرة.

المراجع العربية

- الأونسكو - لبنان (2009)، **امتحان قياس كفاءة الطلاب في اللغة العربية** .
www.almanar.com.lb
- جامعة الإمارات العربية المتحدة (2007)، **مشروع الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية** .
ugru.arab.@aeu.ac.ae.
- ديوان الخدمة المدنية، المملكة الأردنية الهاشمية (2009)، **نظام الخدمة المدنية رقم (30) لسنة 2007** www.csb.gov.jo.
- رزق، نادر (2009). **خبراء: الفجوة الرقمية تحدّ جديد يتهدد العربية** ، عمان، جريدة الغد 26 آب 2009.
- السويسي، محمد (1990)، **اللغة العربية في مواكبة الفكر العلمي**. في: **من قضايا اللغة العربية المعاصرة**. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- شكري، منى (2009)، **اللغة العربية: أزمة تعليم وثقافة ومجتمع** ، عمان، جريدة الغد 26 آب 2009
- الشيخ، غادة (2009)، **طلبة جامعيون ينبذون العربية ليتجملوا بمفردات أجنبية** ، عمان، جريدة الغد 26 آب 2009
- عطية، محسن علي (2008)، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها** ، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي (2009)، **اللغة العربية، مستوياتها وتطبيقاتها** ، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع

- فوزي، راضي (2009)، **تكنولوجيا تعليم وتعلم اللغة العربية** ،
www.al-maqha.com
- فيصل، شكري (1990)، **قضايا اللغة العربية المعاصرة**، في: **من قضايا اللغة العربية المعاصرة**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- قصري، مدني (2009)، **الترجمة الخائنة**، عمان، جريدة الغد 26 آب 2009 .
- مجلس الأمة، المملكة الأردنية الهاشمية (1986)، **الدستور الأردني**، عمان، مطبوعات مجلس الأمة.
- مصطفى، عبدالله علي (2007)، **مهارات اللغة العربية**، عمان، دار المسيرة.
- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، الإمارات العربية المتحدة (2007)، **قياس الكفاءة في اللغة العربية للمعلمين**، <http://www.study.uae.com> .
- وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية (1994)، **قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994**، عمان، قسم المطبوعات التربوية، وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية

- Arab Academy (2009). *Arab Language Proficiency Test*. <http://www.arabacademy.com>
- *Bilingualism Language Proficiency Test in Ottawa* (n.d.). www.richcanada.com/bilingualism_test.htm
- Coulmas, Florian (1991). *A Language Policy for the European community*. [books.google.jo/ books?/sbn](http://books.google.jo/books?/sbn)
- *Language Requirements for Public Sector Work, Finland* (2009). [www.yle.fi/news/ id105114](http://www.yle.fi/news/id105114)
- *Legislative Council Panel on Public Service in Hong Kong* (2002). www.csb.gov.hk/hkgcsb
- Phillips, Deborah (2003). *Preparation Course for the TOEFL Test, The Paper test*. U.S.A. Longman
- *State of Illinois Teacher Certification Requirements, U.S.A.* (1996). [www.academploy.com/ centril.htm](http://www.academploy.com/centril.htm)
- *Welsh Translation Service* (2008).
www.k-international.com/welsh/translation

كمال الكوز

يرى أنه لا منطقية في فرض امتحان (التوفل) على طلبة الدراسات العليا، خاصة طلبة اللغة العربية، وإن كانت الحجة هي مخرجات تعلّم صحيحة؛ فطالب اللغة العربية مطالب بحفظ أجزاء من القرآن الكريم أو بحفظ ألف بيتٍ من الشعر مثلاً، وأن يدرس ويفهم دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة، أمّا أن يُطالب بامتحان (توفل)، فهذا إجحافٌ في حقّه وحقّ العربية.

أ. د. عبد الحميد الأقطش

أشار د. عبد الحميد في معرض حديثه عن امتحان الكفاءة، أنه إن كان الهدف من هذا الامتحان هو ضبط اللغة والسيطرة على قواعدها الأساسية، فهذه مسألة لا تتّصل إلا بالتعليم الأساسي. ويقترح أن يكون هذا الامتحان لغير الناطقين بالعربية.

أحد الحاضرين

يرى أنه من الإجحاف في حقّ العربية أن يكون امتحان (التوفل) شرطاً للحصول على شهادتي (الماجستير والدكتوراه)؛ لأنه لا توجد أمة في الدنيا تضع امتحاناً بلغةٍ أخرى غير لغتها على الطالب أن يجتازه. فلماذا لا يكون هناك امتحان في اللغة العربية بالإضافة إلى امتحان (التوفل)، ولماذا نعتز بلغة الآخر كلّ هذا الاعتزاز؟ ولمّ المغالاة في استخدام الإنجليزية في شتى المجالات، سواءً في الصحف أو الإعلام أو في الشوارع والمسمّيات، وكأنّ اللغة العربية قاصرة؟ فهذا ظلمٌ من أهل اللغة للغتهم ودينهم وقرآنهم!!

أ. د. فوزي الشايب

يقترح أن يكون امتحان الكفاءة في اللغة العربية من مستلزمات التوظيف في الوطن العربي، بصرف النظر عن طبيعة الوظيفة، وسواءً أكان الشخص عربياً أم غير عربي. وفي ردّه على من قال "إنّ الوظيفة التي أعمل بها لا تحتاج إتقاني للغة العربية"، رأى أن يكون إتقان العربية ضريبة للتوظيف إذا كُنّا نحترم لغتنا وأنفسنا.

أ. د. خالد جبر

توجّه د. خالد بعتبٍ كبيرٍ على من يُفترض أن يمثلوا العربية من مدرسين ومذيعين وصحفيين...، والذين يتحدثون باللغة الإنجليزية أو العاميّة منهم، هم أوّل من يُسيء للغة والجيل القادم. ويرى د. جبر أن واقع النهوض وسبله يبدأ من ينظرون لهذا الإتقان للعربية، وتمنّى أن نخرج من ثوب التنظير يوماً، ولا نكتفي باللقاء اللوم على بعضنا بعضاً.

رد أ. د. عبدالله الكيلاني على تعليقات الحاضرين:

يرى د. عبدالله فيما يتعلّق بامتحان الكفاءة أنه لا يجب أن نربط الكفاءة في الوظيفة بالكفاءة في اللغة، وإنما الكفاءة باللغة هي مطلبٌ أخلاقي؛ فمن ينتمي إلى هذه الأمة يجب أن يتقن لغته، والهدف هو تطويع اللغة لاستخدامها بطريقة مناسبة.

دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها

الأستاذ الدكتور فواز عبد الحق الزبون
عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة آل البيت

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

تمهيد

والصلاة والسلام على النبي العربي الأمي الأمين وعلى آله وصحبه الكرام الطاهرين، اللهم اشرح لي صدري ويسر لي أمري وأحل عقدة من لساني يفقهوا قولي.

أهمية اللغة العربية:

اللغة العربية لغة القرآن الكريم المعجز، اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة للقرآن وما هذا الاختيار عبثاً ولا عشوائياً. فالعربية لغة مرنة صرفية اشتقاقية لها قوالب جاهزة على أوزان معينة كل وزن له شكل ومعنى، فمثلاً هناك وزن لغوي للمهن على وزن فعالة ووزن للصفة والاضطراب على وزن فعلان ولاسم الآلة على وزن فاعول ومفعال وغير ذلك من الأمثلة العديدة. ولنتدليل على أهمية اللغة العربية اذكر دراستين أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية:

الدراسة الأولى: أجريت في كاليفورنيا في معهد تدريس الإنجليزية للأجانب،

لمعرفة أسرع الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية وأن من بين العينة طلبة من البلاد العربية وأمريكا اللاتينية وأوروبا الغربية ومن اليابان والصين، وكان أسرع الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية العرب، وقد فسر هذا بسبب الذخيرة اللغوية العربية التي جعلت الطلبة العرب يتميزون على أقرانهم. ولقد وجد اللغويون سراً وراء هذا التميز حيث أن العربية في أنظمتها الصوتية وال fonولوجية والصرفية والنحوية والمعنوية والنصية خصائص غير متوفرة في كثير ضمن اللغات الأخرى، وليس في مجال للتفصيل في ذلك في هذا المؤتمر.

الدراسة الثانية: أجريت دراسة عن القوة الشفافية للقرآن الكريم في مدينة

(بنماستي) بولاية فلوريدا الأمريكية في الثمانينيات من القرن الماضي. هدفت الدراسة إلى إثبات ما إذا كان للقرآن الكريم أي أثر على وظائف أعضاء الجسد

وكذلك إلى قياس هذا الأثر - إن وجد - بالتغيرات الفسيولوجية الناتجة. وتألقت عينات الدراسة من أمريكيين متطوعين قسموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: اسمعوا قرآناً مرتلاً، والمجموعة الثانية: اسمعوا عربية كالقرآن ولكن ليست بقرآن، والمجموعة الثالثة: اسمعوا ترجمة معاني القرآن الكريم باللغة الإنجليزية. ولقد استعمل جهاز قياس ومعالجة التوتر المزود بالكمبيوتر الذي ابتكره وطوره المركز الطبي بجامعة بوسطن وشركة دافيكون في بوسطن، وبعد إجراء 210 تجربة على المتطوعين، أظهرت النتائج أن الذين أسمعوا القرآن المرتل كانت نسبة الشفاء 65%، وأن الذين أسمعوا عربية كالقرآن كانت نسبة الشفاء 35% وأن الذين أسمعوا ترجمة معاني القرآن باللغة الأجنبية كانت صفراً. ما يهمني في هذا البحث هو نتائج المجموعة الثانية وهي أن السماع للعربية له قوة شفائية لا بأس بها وهذا يعزى لخصائص هذه اللغة ولعظمتها. والخلاصة هنا أن اللغة التي تمكن متعلميها لأن يتميزوا عند تعلم اللغات الأجنبية، وأن اللغة التي لها قوة شفائية نفسية فهي لغة مهمة في بناء المجتمع وتنميته في كافة المناحي الاقتصادية والثقافية والسياسية والعلمية والاجتماعية.

التحديات التي تواجه اللغة العربية:

تواجه اللغة العربية التحديات التالية:

- ١ - تنافس اللغات الأجنبية: بعد عصر العولمة أصبحت اللغة الإنجليزية اللغة الأولى التي تنافس العربية حتى بين مستخدميها وأهلها، حيث يقول روبرت كوبر أن الإنجليزية شجرة عملاقة ضخمة تخنق كل الشجيرات الصغيرة التي تنمو بجانبها.
- ٢ - ظهور لهجات محلية محكية تستعمل للتداول اليومي.

٣ - ظهور لهجات هجين كتلك التي ظهرت في الخليج العربي بسبب وجود الخادمت والخدم، كلغة "طاش ما طاش" وهذه اللهجات خلطة من العاميات والعربية واللغات الأجنبية.

٤ - الاتجاهات السلبية نحو استعمال العربية الفصيحة في التخاطب اليومي وفي مختلف المجالات المختلفة.

٥ - التحدي العلمي: يزعم كثير من المتغربين أن العربية الفصيحة لا تصلح أن تكون لغة العلم والتكنولوجيا في عصر التفجر المعرفي وعصر الإنترنت القرية الكونية.

٦ - انصراف جيل الشباب إلى اللهجات الهجين واللهجات المحلية وعدم تفضيلهم للعربية الفصيحة.

٧ - عسر مناهج اللغة العربية في المدارس من حيث عدم ملاءمتها لأذواق النشء والطلبة وصعوبة النحو.

التخطيط اللغوي:

يعد التخطيط اللغوي فرعاً من علوم اللغويات الاجتماعية التي تعنى بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع ومدى تأثر كل منهما بالآخر. ويعنى التخطيط اللغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة، كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باللغة واستعمالها.

يقول العالم هاوجن (Haugen, 1965:2009) إن أول من استعمل مصطلح التخطيط اللغوي هو العالم فنراخ (Weireich) عنواناً لندوة عقدت في جامعة كولمبيا عام 1957. والحقيقة أن أول من كتب بطريقة علمية في هذا العلم وألف

فيه هو العالم هاوجن في مقالته الموسومة بـ: "تخطيط اللغة المعيارية في النرويج الحديث"، عام 1959م. ولقد عرف آنذاك هاوجن التخطيط اللغوي بأنه عملية تحضير الكتابة وتقنياتها وتقعيد اللغة وبناء المعاجم ليستدل ويهتدي بها الكتاب والأفراد في مجتمع غير متجانس لغوياً.

بدأ هذا العلم يظهر إلى حيز الوجود في مطلع الخمسينيات من هذا القرن، وكان أحد الأهداف الرئيسة لهذا العلم هو إبراز دور اللغة في بناء الدول بعد مراحل الاستعمار التي تعاقبت على دول العالم الثالث كما ظهر في أعمال فشمان، وفيرجسون وداس جوبتا عام 1968، تحت عنوان: "المشكلات اللغوية في الدول النامية" (Fishman, Ferguson and Das Gupta, eds. (1968) Language Problems of Developing Nations).

كان اهتمام التخطيط اللغوي منصّباً على معالجة المشكلات اللغوية التي نجمت عن طمس الهوية اللغوية والقومية لبعض الدول المستعمرة، حيث حلت بعض اللغات العالمية كالإنجليزية والفرنسية محل اللغات القومية، والوطنية، والمحلية. وخير مثال على ذلك ما حدث في دول إفريقية وآسية فقد تم إقصاء هذه اللغات عن أداء الوظائف المرتقبة منها. لذا كان تركيز التخطيط اللغوي على العمل الجاد والمنظم نحو إيجاد حلول مدروسة لتلك المشكلات اللغوية حسب حجمها ونوعيتها، ثم اتجهت الجهود بعد ذلك في السبعينيات إلى مؤسسة (Constitutionalized) التخطيط حيث قامت مؤسسات على مستوى دولي ووطني ومحلي لتشرف على عملية التخطيط اللغوي، كرسم السياسات اللغوية، والخطط اللازمة لتنمية اللغات وتطويرها، واختيار لغات واسعة الانتشار للتجارة والعلاقات الدولية. وبدأ ذلك الاهتمام واضحاً في كتاب روبن ويرنود عام 1971م بعنوان:

"هل يمكن تخطيط اللغة"؟ (Rubin & Jernudd, eds. (1971) Can Language Be
Planned?)

ولقد كان الإثبات هو الجواب وذلك من خلال المقالات التي تضمنها الكتاب. ومما يجب ذكره أن علم التخطيط اللغوي هو نتاج تضافر جهود علماء الاجتماع، والتربية، والإنسان، والاقتصاد، واللغة، والسياسة، فهو علم يقوم على نظام تكاملي (Interdisciplinary) تشترك فيه جل العلوم الإنسانية، لأنه يتعامل مع اللغة، واللغة إرث الجميع وليست ملكاً لأحد، وهكذا فلا بدّ من تضافر علوم شتى وتعاونها لإنجاح مهمات المخطط اللغوي.

ومن الجدير ذكره أن ظهور علم التخطيط اللغوي قد تزامن مع تقدم العلوم الاجتماعية والاقتصادية، مما أدى إلى تأثر علماء التخطيط اللغوي بتلك العلوم وخصوصاً تلك التي تبحث طرق تطوير دول العالم النامية وتحديثها اقتصادياً، واجتماعياً، وتربوياً، وثقافياً، وعلمياً، ولغوياً. وهكذا نرى أن هذا التزامن أدى إلى تأثر علم التخطيط اللغوي بمعطيات العلوم المعرفية المتعددة كالاقتصاد، والاقتصاد، والسياسة، والتربية، والنفوس واللغويات. وليس من الغريب أن نرى هذا التكامل بين العلوم لأن مدارها هو الإنسان، وهذا الإنسان لا يستغني عن لغة يعبر بها عن أفكاره، وحاجاته، وثقافته، وحضارته. وما هدف التخطيط اللغوي إلا حل المشكلات اللغوية وغير اللغوية التي تعترض الإنسان بوصفه فرداً، والشعوب والدول بوصفها مجموعات بشرية تتفاعل بعضها مع بعض. إن الارتباط الحيوي والعضوي بين الإنسان واللغة هو الذي أعطى دراسة اللغة ومشكلاتها الأهمية القصوى الخاصة بها أو المتعلقة بمستخدميها. ومن الجدير ذكره أن الدراسات المتعلقة بالمشكلات اللغوية وحلولها في مختلف البلدان قد أفرزت أدباً جماً وقدمت

أطراً نظرية تجعل من التخطيط اللغوي علماً له أصوله وتطبيقاته وفوائده الجمة. ولقد فصل موسى ناهير (Moshe Nahir) تطبيقات التخطيط اللغوي فيما يلي:

١ - التنقية اللغوية: (Language Purification)

وتهدف جهود المخططين اللغويين في هذا المضمار إلى تنقية اللغة من الغرائب والشوائب والدخيل، ومثال ذلك ما حدث للغة الفرنسية عن طريق ما قام به مجمع اللغة الفرنسية، حيث كان الهدف هو المحافظة على هوية الشعب الفرنسي ووطنيته (Frenchness). ولتحقيق ذلك قام المجمع بتأليف المعاجم والمصطلحات لمراعاة السلامة اللغوية. وحتى تتم الفائدة قام المجمع الفرنسي بتعميم نتاجاته على المدارس والجامعات، وتم إلزامها بتنفيذ قراراته. وبعد أن فرغ المجمع من هذه المهمة، اتجه إلى تطوير المفردات والمصطلحات، وتحديثهما، وتوليدهما حتى تواكبا ركب التفجر المعرفي.

٢ - إحياء اللغات الميتة أو المهجورة: (Language Revival)

ومثال ذلك ما حدث للغة العبرية في الكيان الصهيوني عن طريق إنشاء مجلس لغوي تطور فيما بعد إلى مجمع لغوي أخذ على عاتقه إحياء لغة مهجورة لقرون طويلة توحد أشتات اليهود غير المتجانسين لغوياً، ولقد تم ذلك عن طريق تدريس العبرية من خلال العبرية نفسها حيث استعملت نصوص ميسرة ومفردات مفسرة، وبعد شيوع استعمال العبرية. اتجهت أنظار المجمعيين إلى تقييس اللغة العبرية (Standardization) وتأطيرها (Condification) وتحديثها (Modernization)، حيث تم انبعائها من جديد بعد قرون من الترك والهجران.

٣ - الإصلاح اللغوي: (Language Reform)

ومثال ذلك ما حدث للغة التركية، فلقد كانت تكتب بحروف عربية، ثم اتخذ مصطفى كمال أتاتورك عام 1927م قراراً بتتريك اللغة التركية عن طريق نقل حروفها إلى اللاتينية وتنفيذاً لهذا القرار تم إنشاء مجلس لغوي يتولى إنجاز هذه المهمة، وتم تنقية اللغة التركية جزئياً من اللغة العربية والفارسية، وذلك من خلال تأليف المعاجم، وتوليد المفردات، وتطويرها، وبناء المصطلحات وذلك بالتعاون بين وزارة الإعلام، والمدارس، والجامعات التركية لاستيعاب نشر ما تم تتريكه وتمثله.

٤ - التقييس اللغوي: (Language Standardization)

ومثال ذلك ما حصل في زنجبار في شرق إفريقيا، عندما تنبت زنجبار اللغة السواحلية لغة وطنية من بين العديد من اللهجات المنتشرة هناك. ولتحقيق هذا الهدف تم إنشاء جمعية لغوية عامة، من أجل اختيار لهجة شائعة تحتل مكانة مقبولة في نفوس مستعمليها لتصبح لغة المدرسة، ولإنجاز هذا الهدف تم تأليف المعاجم وتأطير القواعد السواحلية شرق إفريقيا.

٥ - تحديث المفردات وتطويرها: (Lexical Modernization)

ومثال ذلك ما حدث في سويسرا للغة السويدية، حيث تم إنشاء مركز المصطلحات الفنية من أجل تنسيق المصطلحات المحدثّة، وتوحيد بنائها ونشرها، وتعميم استعمالها.

هذا ويرى الباحث أن هناك هدفاً سادساً للتخطيط اللغوي لم يذكره المشتغلون بهذا العلم، ألا وهو إحلال اللغات القومية محل اللغات الأجنبية ذات الانتشار الواسع في الجامعات الوطنية. ولعل التجارب التي قامت بها بعض دول العالم كاليابان، والصين، وفرنسا، وروسيا، وفيتنام، وإسرائيل، وسورية، من الأدلة الدامغة على

إمكانية القيام بهذه المهمة المصيرية، وعلى ارتباط اللغة بحركات التقدم العلمي والحضاري.

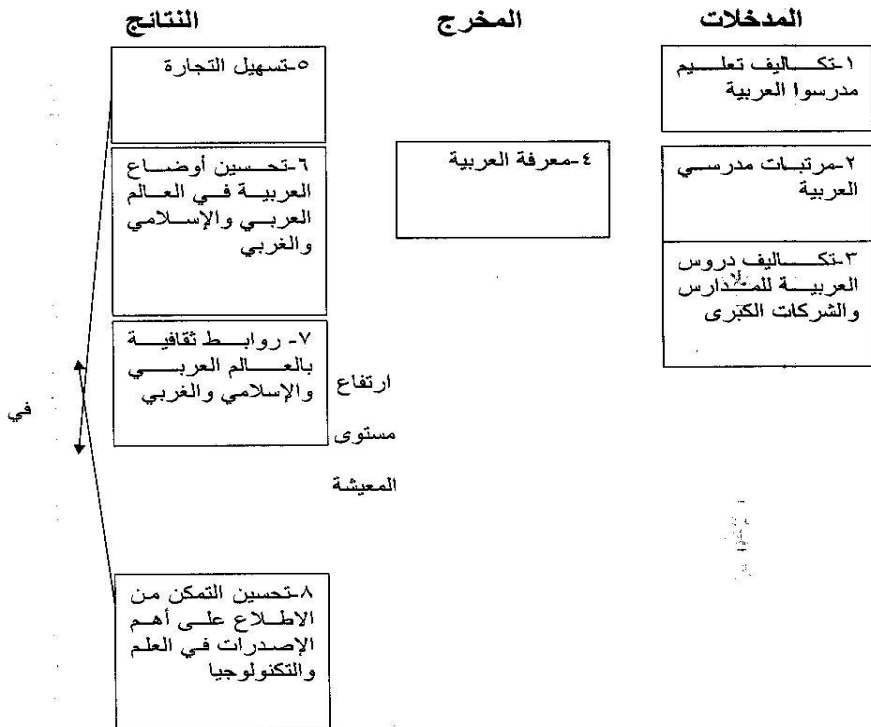
المعطيات والمسلمات النظرية للتخطيط اللغوي:

- ١ - في الدول النامية، يتفوق الأفراد الذين يتمتعون بمهارات لغوية على الأفراد الذين لا يتمتعون بها، وكذلك الأفراد المحرومون أو المعوقون في مجال اللغة لا يتقدمون اقتصادياً.
- ٢ - في الدول النامية، تساعد معرفة الفرد للغة ذات انتشار واسع (كالإنجليزية والفرنسية) على تحسين مستوى الدخل كماً ونوعاً.
- ٣ - في الدول النامية، إذا أراد الأفراد أن يتكيفوا مع التغيرات في النمو المهني والصناعي، فإن عليهم أن يكونوا على اطلاع ووعي بالاستعمال اللغوي، ومعرفة باللهجات والمصطلحات التخصصية.
- ٤ - في الدول النامية، تتطلب التجارة الدولية معرفة لغات ذات انتشار واسع.
- ٥ - في الدول النامية، يؤدي التجانس اللغوي إلى التجانس الاجتماعي، والمهني، والوظيفي.
- ٦ - في الدول النامية، نجد أن النمو الاقتصادي الحديث سابق على النمو اللغوي، وأن النمو الاقتصادي، والنمو اللغوي عمليتان متتاليتان.
- ٧ - تعد الدول المتقدمة اقتصادياً متقدمة لغوياً، وتعد الدول النامية اقتصادياً نامية لغوياً.
- ٨ - إذا أرادت الدول النامية أن تحل مشكلاتها اللغوية، فعليها أن تحذو الدول المتقدمة في تجاربها.
- ٩ - النظرة الاقتصادية للتخطيط اللغوي حيث تبين ما يأتي:

أ - أن الارتباط المادي (Instrumental Attachment) باللغة يقوي الارتباط المعنوي ويقود إلى التعلق العاطفي بها والولاء لها (Sentimental Attachment).

ب - تعد اللغة مصدراً من مصادر الثروة والدخل القومي المادي.

ج - أن تطبيق نظرية تحليل الكلفة والفائدة (Cost- Benefit Analysis) عند التخطيط لرسم السياسة اللغوية يعود بالفائدة والنفع الكثير، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١)
تحليل تكلفة - ربح لاتخاذ العربية لغة تواصل عالمي

نقد التخطيط اللغوي

تعرض التخطيط اللغوي في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن

الماضي إلى مجموعة من الانتقادات أهمها:

١. إن التخطيط اللغوي ونشاطاته أصبح موجّهاً إلى خدمة طبقة النخبة والدول المهيمنة، وما جرى في عهد الاستعمار القديم والحديث إلاّ دليل على ذلك، فحلت اللغات الأجنبية بما فيها الإنجليزية والفرنسية والإسبانية محل اللغات الوطنية، في الوقت الذي يزعم فيه أهل التخطيط اللغوي بأنهم حياديو الفكر، وموضوعيو التوجه، وأنّ اهتماماتهم منصبّة على الجانب النفسي الفني اللغوي البحت.

٢. يزعم ممارسو التخطيط اللغوي أن التعددية اللغوية واللهجية شر على الأمة والوطن، لذا فإن فرض لغة أجنبية واحدة موحدة هو لمصلحة الأمة والوطن، حيث اقترحوا فرض لغة أجنبية في البلاد التي فيها تعددية لغوية أو لهجية كالهند والباكستان ودول جنوب قارة إفريقيا وآسيا.

٣. ينظر ممارسو التخطيط اللغوي إلى اللغة على أنها موضوع مادي لا معنوي قابلة للتقييم والتقويم والتعديل والإصلاح والاستبدال، ناظرين إلى اللغة على أنها أداة كالمحراث والمكنسة الكهربائية والثلاجة والمكيف، يمكن إصلاحها وتعديلها واستبدالها، ناسين أو متناسين ما للغة من قيمة معنوية، فلقد قال نلسن مانديلا ذات مرة: "بأنك إذا تحدثت إلى شخص بلغة يفهمها فإنك تأسر عقله، وإذا تحدثت إليه بلغته فإنك تأسر قلبه"، وما اللغات الوطنية إلاّ أسرة للقلوب والعقول معاً.

ولقد عاد البريق إلى التخطيط اللغوي في بداية القرن الحالي، وبعد ظهور أدبيات التخطيط اللغوي في كتب ومجلات علمية عالمية محكمة، وذلك للأسباب التالية:

١. انهيار الاتحاد السوفياتي وانتهاء الحرب الباردة، وظهور جمهوريات الاتحاد السوفياتي الحديثة.
٢. إعادة تشكيل بعض البلدان الأوروبية، كإعادة تقسيم تشيكوسلوفاكيا وبروز دول من مثل البوسنة والهرسك وصربيا.
٣. ظهور الأقليات العرقية والمطالبة في حقوقها اللغوية كما في كاتلونيا، والولش، والباسك، والأرمن، والأكراد، وغيرهم.
٤. العولمة وإعادة تشكيل العالم تحت مظلات "الأمركة" و"الإنجزة" و"الأورية".
٥. الهجرات القسرية والطوعية التي حدثت في العالم إما نتيجة للحروب أو الكوارث الطبيعية والبشرية.
٦. تآكل بعض اللغات واللهجات المحلية تحت تأثير العولمة اللغوية والثقافية وأكل لغات البشر من قبل لغات آكلة للغات الوطنية.
٧. تغول اللغة الإنجليزية التي غدت شجرة عملاقة تخنق كل الشجيرات الصغيرة التي تنمو بجانبها وأن المستقبل للإنجليزية لا غيرها، ولقد تم وصف اللغة الإنجليزية، كما ظهر في ملاحظة رئيس المجلس الثقافي البريطاني، بأنها قوة خارقة مصدر قوتها ممنوح من الله والشيء الأفضل بعد ذلك هو بعثه "تمدين وتحضير" المجتمعات" منحها الله للرجل الأبيض". لقد ساد الشعور في أوج الأمبريالية أن اللغة الإنجليزية "لديها لياقة متفوقة، وغنى، وقدرة على القيام بأية وظيفة تُنَاط بها في الحضارة العالمية المعاصرة" (Phillipson, 1992) وهكذا فأصبح العالم مقسماً إلى مناطق نفوذ لغوية آنجلوفونية وفرانكوفونية.
٨. ظهور الاتحاد الأوروبي، المتحد سياسياً واقتصادياً والمختلف لغوياً وأهمية اللغة الإنجليزية في البلاد المكونة أو الداخلة لعضوية الاتحاد.

وفي عشية التغيرات الجديدة في التوجهات الفكرية للتخطيط اللغوي أصبحت النظرة الجديدة للغة تتحصر بما يلي:

١. اللغة مصدر من مصادر الدخل القومي ومقومات الدولة.

٢. اللغة حق طبيعي للأفراد، وظهرت أصوات تنادي بالحقوق اللغوية للشعوب والأقليات.

٣. اللغة مشكل يعيق تقدم الأمة الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.

وهكذا نرى بأن التخطيط اللغوي المؤدلج أو الممذهب ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

١. التخطيط اللغوي الوطني الذي يرسم السياسة اللغوية للأمة مركزاً على اللغة الوطنية من حيث مكانتها، ووظيفتها، وقيمتها في نفوس أهلها وطريقة تعليمها وتعلمها، وهذا حال التخطيط اللغوي العربي المنصب على اللغة العربية ومكانة اللغات الأجنبية في البلاد العربية بحيث تكون بوضع تكاملي لا تنافسي.

٢. التخطيط اللغوي الإمبريالي الاستعماري القائم على إحلال اللغات ذات النفوذ الواسع محل اللغات الوطنية، وما جرى في دول شمال إفريقيا وآسيا إلا مثال صارخ للهيمنة اللغوية القاتلة للغات البشر الأصيلة.

٣. التخطيط اللغوي الحيادي الموضوعي المنصب على حل المشاكل اللغوية وغير اللغوية، ويمارس هذا النوع علماء التخطيط اللغوي غير المنحازين إلى فئة لغوية دون أخرى، ويمثل هذا التيار علماء التخطيط اللغوي المنتشرون في أنحاء العالم كافة، لا الساسة الذين يرسمون التوجهات السياسية اللغوية.

دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية

إن التخطيط اللغوي العربي ينبثق من أيديولوجيا عربية إسلامية مفادها ومحورها أن اللغة العربية لها دور رئيس في بناء الأمة والأوطان في كافة الصُّعد والميادين. وأن اللغة العربية مصدر رئيس من مصادر الدخل القومي ومقومات وجود الأمة العربية الإسلامية، وأن اللغة العربية حق مكتسب لا شكل يعيق التقدم والازدهار، وأن السياسة اللغوية العربية تقدر عالياً دور اللغات الأجنبية لا طغيانها على اللغة العربية وأنها في وضع تكاملي لا تنافسي.

لقد كشفت أدبيات التخطيط اللغوي أنه لا توجد نظرية واحدة بعينها كافية لتقديم إطار عام يفلسف التخطيط اللغوي العربي بشكل عام وعملية التعريب بشكل خاص.

إن توافر أنموذج شامل مبنياً على أسس علمية مدروسة يمكننا من رسم السياسة اللغوية والأخذ بعين الاعتبار العوامل اللغوية وغير اللغوية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية التخطيط ورسم السياسة اللغوية. إذ تعذر وجود نظرية مجربة أو محاولات فاعلة نستمد منها الأسس النظرية التنظيمية التفسيرية للتخطيط اللغوي يجعلنا ننصرف إلى دراسة العلوم الإنسانية المجاورة والمتقاطعة مع اللغة العربية والتعريب، لعلها تقدم لنا بعض التطورات التي تصح لأن تكون أساساً لمنهجية علمية لتخطيط ترويج العربية وانتشارها ولإنجاح المشروع التعريبي. وأقرب العلوم إلى التخطيط اللغوي هي:

١. الإدارة

2. التسويق.

3. السياسة

4. عمليات اتخاذ القرار وصنعه.

إن دراسة هذه العلوم تزودنا بمبادئ وتضمنيات وتوصيات يستفاد منها كأنموذج يكون بمثابة إطار عام يسترشد به في عملية التعريب وتنفيذه، وهكذا فإن

تخطيط التعريب ورسم السياسة اللغوية للغة العربية أصبح علماً قائماً يهدف إلى وضع إطار نظري يهدف إلى ما يلي:

١. وصف الوضع اللغوي وغير اللغوي القائم في البلاد العربية، ومعرفة الوضع اللغوي الاجتماعي السائد لمعرفة العوامل المؤثرة لتشخيص المعوقات والمعوقات التي تقف في وجه اللغة العربية والتعريب.
٢. تفسير الاتجاهات المتغيرة نحو العربية والتعريب وتقديم الأسباب الواجبة أو المانعة لإنجاح تعميم العربية والتعريب.
٣. التنبؤ بمستقبل العربية والتعريب وتوقع الهنات والعثرات أو النجاحات لنتائج تعميم العربية والتعريب.
٤. استخلاص المبادئ العامة التي تكون بمثابة حقائق وثوابت لعملية تخطيط العربية والتعريب تصلح للتطبيق في العالم العربي أو البلاد الأخرى التي تسعى لتبني لغاتها القومية.
٥. التأسيس لعلم رسم السياسات اللغوية العربية يشتمل على التخطيط لمكانة التعريب واللغة العربية، وتحديثها وتطويرها وبناء مصطلحاتها، وتخطيط تعلمها واكتسابها.

نموذج التخطيط اللغوي المقترح لخدمة العربية

يشمل هذا النموذج الجوانب التالية:

١. الجانب الإداري للسياسة اللغوية العربية والتعريب وتشمل المنفذين والمهتمين بالعربية والتعريب من مثل: النخبة، أصحاب النفوذ، رجالات الدولة، مجلس الوزراء، صانعي القرارات، راسمي السياسات، الجامعات، المدارس، القطاع العام والخاص.

ويتمثل الجانب الإداري في معرفة التيار المنادي بنصرة العربية والتعريب والتيار الذي يحارب العربية والتعريب، وتيار الإمعة وهم لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، ويقتضي الجانب الإداري للتخطيط اللغوي معرفة الداعين لتبني العربية ولماذا؟ وكيف؟ ومتى؟ وأين؟ ويركز الجانب الإداري على القضايا الإعلامية والتوعية التي تصل إلى كل ذي علاقة بالعربية.

٢. الجانب التسويقي للعربية والتعريب.

يقول علماء التسويق إن عناصر التسويق هي:

1. المنتج
2. الترويج
3. المكان
4. الثمن والتكلفة
5. الأشخاص.

وهكذا فإن تسويق العربية يقوم على نوعية المنتج اللغوي، وطريقة ترويجه والمكان الذي تروج فيه اللغة والمنتجات اللغوية، وتكلفة المنتج اللغوي والأشخاص المسوقين لهذا المنتج اللغوي.

٣. الجانب السياسي للخطة اللغوية للعربية والتعريب: وتشتمل على من يربح

ومن يخسر في استعمال العربية وشيوعها؟ ومتى يربح ومتى يخسر؟ ولماذا يربح ولماذا يخسر؟ من يؤثر ومن يتأثر، ومن ينفر ومن يحبب بمشروع العربية والتعريب، كيف نكسب الدعم للعربية وكيف نقبل المعارض؟

٤. الجانب المتعلق بوضع القرار المتعلق بالعربية والتعريب ويشمل هذا الجانب:

على من يصنع القرار اللغوي، ماذا يصنع؟ وكيف يقرر؟ ومتى يخالف ومتى يوافق في السياسات اللغوية؟ ما وسائل القوة والإقناع عند رسم السياسة اللغوية المتعلقة بالعربية والتعريب؟ وما النتائج المترتبة على مشروع تعميم العربية والتعريب؟ وما الكلفة والفائدة للأمة والأوطان؟

إن الدارس لوضع العربية والتعريب يجد أن هناك ثلاثة فرق لها وجهات نظر مختلفة هي على النحو التالي:

١. يرى الفريق الأول أن للعربية والتعريب ضرورة دينية وطنية وثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية لا بد من إنجاحها، وهذا الفريق يشمل في ثناياه التيار الديني والتيار القومي والعروبي.
 ٢. ويرى الفريق الثاني أن العربية والتعريب حجر عثرة في وجه التقدم الاقتصادي والثقافي والعلمي والاجتماعي، وهذا التيار يمثل المتغربين الداعين إلى تقليد الغرب واتباع سننه، ففي نظرهم لا يكون تقدم الأمة إلا بتتبع خطوات الغرب وتبني لغات أجنبية واسعة الانتشار كالإنجليزية والفرنسية وغيرهما، واستعمال لغات الشعوب المتقدمة اقتصادياً وسياسياً سوف يؤدي إلى تقدم دولهم النامية. ويشمل هذا التيار المنبهرين بالغرب أو ما يسمون "بالمتأمركين" أو "المتأنجلزين" أو "المتفرنسين".
 ٣. أما الفريق الثالث فهو الذي لا يدرك ما للعربية والتعريب من أهمية، فلا يبالي بالعربية والتعريب، ويشمل هذا الفريق قطاعاً كبيراً من المجتمع العربي يغلب عليه الجهل والأمية أو الأنانية الفردية.
- إن يجب أن تنصبّ جهود المخططين اللغويين على الفريق الثاني والثالث حتى نضمن للعربية الانتشار والنجاح. كيف نقنعهم بجدوى وأهمية العربية؟ كيف نجبرهم لصالح قضية العربية والتعريب؟ كيف نبصرهم بفوائد تعميم العربية والتعريب ليتحولوا من مناهضين إلى مناصرين؟ كيف نقضي على جهل الفريق الثالث وأميته وأنانيته حتى يصبح عارفاً بأهمية العربية مؤمناً بها ساعياً لتبليغ رسالة العربية، فإذا أصبحت شعبية العربية والداعون إلى التعريب هي الأغلبية، وإذا كانت كذلك فنكون قد وفرنا الأسس الضرورية لإنجاح مشروع النهوض بالعربية والتعريب على مستوى الفرد والأمة.

ومن الجدير بالذكر أن هذا المشروع النهضوي بالعربية لا يقتصر على الأفراد والمجموعات، بل يتعداه إلى المؤسسات الحكومية والخاصة، والجامعات والمعاهد والأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني، والبرامج الانتخابية والحزبية.

إن مراجعة تجارب الأمم المختلفة في التخطيط اللغوي يثير الأسئلة التالية:

١. ما مدى معرفة الشعوب العربية ووعيتها بقضية العربية والتعريب وما ينتج عن المجامع اللغوية من مصطلحات ورموز ومنحوتات البدء ومفردات وتراجم لكتب علمية؟ وهنا يأتي دور الإعلام المرئي والمكتوب في العالم العربي في تخصيص درجة من الوعي اللازم لنشر فكر المشروع النهضوي التعريبي. كم من الوقت والمساحة يعطي هذا الإعلام للعربية والتعريب؟

٢. ما مدى رغبة الشعوب العربية في تعميم العربية؟

وهل هذه الرغبة مجرد نزوة عابرة أم حاجة ملحة يُسعى إلى تحقيقها؟ كيف نزيد من رغبة الشعوب العربية والإسلامية بقضايا العربية والتعريب؟

٣. هل الشعوب العربية على علم بجهود المجامع العربية وقادرة على تقديم منتجات المجامع، وإذا كانت قادرة، لأي مدى نستطيع التقدم بأي النواحي؟

٤. هل تمت محاولات على نطاق ضيق أو واسع لجعل المشروع النهضوي المتعلق بالعربية والتعريب يُصار إلى حيز التنفيذ؟ هل قامت الجامعات والمؤسسات بتطبيق ما تم عمله بخصوص العربية والتعريب، هل حرصت الجامعات والمؤسسات على نشر الوعي اللغوي، هل نادت بالتنمية اللغوية؟

٥. إلى أي مدى رفضت الشعوب العربية التعريب أو قبلته؟ إن الإجابة على هذه الأسئلة يمكننا من تحقيق وعي قومي لازم لإنجاح مشروع النهوض بالعربية بأبعاده اللغوية والوطنية.

فإذا كان المشروع النهضوي بالعربية والتعريب هدفاً فردياً أو قومياً فسوف نلحظ الإمداد اللازم المدروس لنجعله ضمن برامج وزارات التخطيط المنتشرة في العالم العربي، ويصبح التخطيط اللغوي للعربية لا يقل أهمية عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي والزراعي وغير ذلك. إن خير مثال نذكره للعبارة هو ما يجري في إسرائيل اليوم من جهود تعبوية لا تقل عن الجهود العسكرية والاقتصادية في نشر استعمال العبرية بين مواطنيها، فهناك وعي لغوي في إسرائيل لا يقل عن الوعي السياسي والاقتصادي، وهذا هو السر في بعث العبرية بعد أن كانت لغة ميتة لآلاف السنين حتى عام 1948م.

إن قضية اللغة الإنجليزية وسياستها في أمريكا مربوطة بوزارة الدفاع الأمريكية لأن أمريكا وأوروبا آمنت أن التوسع الاستعماري لا بد له من توسع لغوي، وما هذه التجارب إلاّ دروس نتعظ بها.

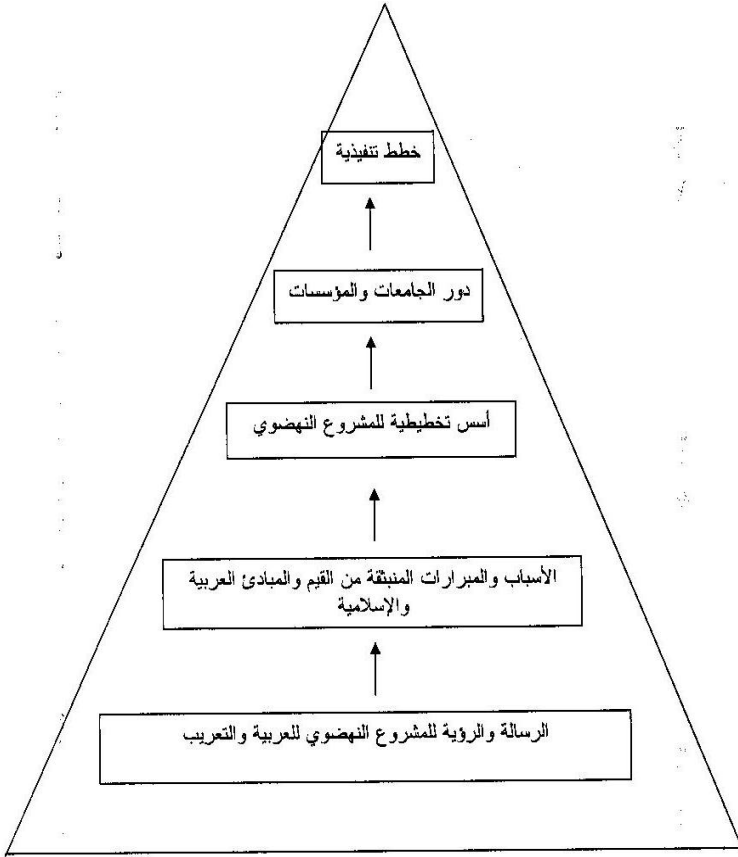
الخلاصة:

إن العربية لغة وجود ورمز هوية وعامل توحيد ولغة تخاطب عالمي وأن قوة شخصية الفرد من قوة لغته وأن كثير من الشباب ليست في أذهانهم صيغ لغوية اصطلاحية ثابتة تتناول مكونات الهوية. إن قوة اللغة وتمكن أهلها تزيد في فهم المتلقي وتحريكه، فإذا فهم المتلقي ما يقرأ وتمكن من التعبير بلغة قوية جزلة تجعل له حراكاً ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً وسياسياً لا نظير له. وإني لأعرف شخصيتين، الأولى دولة الأستاذ عبد الرؤوف الروابده والثانية معالي الأستاذ الدكتور خالد الكركي حيث تمكنا من يكونا قادة بسبب قوتهم اللغوية وفصاحتهم وبلاغتهم بالإضافة إلى أسباب أخرى. فما حصل لهما من تقدم يعزى إلى جانب لغوي هام حيث أن العربية تجري مجرى الماء على لسانيهما. وأن ما يقاس على الأشخاص يقاس على الدول، فالدول المتقدمة لغوياً متقدمة اقتصادياً وعلمياً وثقافياً وسياسياً. ويجب أن نطور حساً لغوياً لا يقل عن حس الأعرابي الذي كسرت رجله وقال أمام من ألحن وهو يتحدث، "لكسر رجلي أهون علي من كسر هاء رسول الله".

فيجب علينا أن نعظم العربية في النفوس وتقدم العربية وعلومها بطريقة يسره وسهلة وبلغة واضحة حديثة معاصرة قريبة إلى قلوب طلبتنا، لتأخذ من قلوبهم مكاناً ومن فكرهم حيزاً، وأن من ملك العربية ملك خيراً كثيراً، وكم من قارئ للقرآن والقرآن يلعنه، حيث أنه لا يفهم ما يقرأ ولا يتفاعل مع النص القرآني حق التفاعل والتدبر.

أن إدراكنا أن العربية مصدر من مصادر الدخل الفردي والقومي لا مشكل من مشكلاتنا يجعل العربية تنبؤاً مكانة مرموقة في النفوس وما بين الدول. إن الأزمة التي تعاني منها العربية اليوم هي أزمة في نفوس أهلها لا بها، فإذا واجهنا التحديات الآنفة الذكر بتخطيط لغوي رصين واضح بين الأهداف والوسائل والنتائج في خطة لغوية قابلة للتطبيق نكون قد نجحنا في حل الأمة المزعومة لأن الحروب القادمة هي حروب لغوية لا عسكرية.

إن التخطيط للغة هو التخطيط للجميع وإذا أردت تخطيطاً لغوياً ناجحاً فعليك بالتخطيط لكل المجتمع، وأن دور التخطيط اللغوي في خدمة العربية يقوم على خطة استراتيجية لغوية تأتي من وضوح الرؤية والرسالة بما يتعلق بالعربية والتعريب ابتداء من رأس هرم الدولة وانتهاء بالفرد والمجموعات، ترسمها الدولة، ويشرع لها مجلس الأمة، وتستجيب لها الشعوب متمثلة بالشكل الآتي:



فإذا أحكمت هذه الخطة الاستراتيجية وتسَلَّحت بالإدارة الرشيدة والإمام بعلم التسويق وآلية صنع القرارات ورافقتها إدارة السياسيين، فإن المشروع النهضوي سوف يكتب له النجاح، كما نجحت تجارب التخطيط اللغوي في البلاد المختلفة.

المراجع العربية:

- ١ - الألباني، محمد ناصر الدين (1979)، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها. الكويت: الدار السلفية.
- ٢ - أنيس، إبراهيم (1970). اللغة بين القومية والعالمية . القاهرة: دار المعارف.
- ٣ - بنت الشاطئ، عائشة (1971). لغتنا والحياة. القاهرة: دار المعارف.
- ٤ - الجوهري، عبد الهادي وآخرون (1986)، دراسات في التنمية الاجتماعية مدخل إسلامي. جامعة القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.
- ٥ - الحاج، فايز (1992)، تجارب عن القوة الشفائية للقرآن الكريم . محاضرة في جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، فرع أبها.
- ٦ - السيد، محمود (د.ت) في قضايا اللغة التربوية . الكويت: وكالة المطبوعات.
- ٧ - شاهين، عبد الصبور (1985). "قدرة العربية على استيعاب علوم العصر"، الأمة، ع. 61.
- ٨ - شاهين، عبد الصبور (1986). العربية لغة العلوم والتقنية . القاهرة: دار الاعتصام.
- ٩ - الصيادي، محمد المنجي (1985). التعريب وتنسقه في العالم العربي . بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- ١٠ - عطار، أحمد عبد الغفور (1979). دفاع عن الفصحى . جدة: دار الشروق.
- ١١ - العليمات، فاطمة (2008). أثر مجمع اللغة العربية الأردني "في قضايا اللغة العربية"، عمان: منشورات وزارة الثقافة.
- ١٢ - غنيم، كارم (1989). "اللغة العربية والنهضة العلمية المنشودة". عالم الفكر، م.19، ع.4، ص 37- 80.
- ١٣ - مغالسة، محمود (2007). النحو الشافي الشامل، عمان: دار المسيرة.
- ١٤ - فيصل، شكري (1987). "التحدي اللغوي"، التحديات الحضارية والغزو الثقافي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ١٥ - المبارك، مازن (1973). اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي . بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ١٦ - محمود، علي عبد الحليم (1984). "أضواء على مفهوم الغزو الفكري"، في الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ١٧ - خاصر الدين، الأمير نديم (1968). دقائق العربية. بيروت: مكتبة لبنان.
- ١٨ - وافي، علي عبد الواحد (1983). اللغة والمجتمع. الرياض: عكاظ.

المراجع الأجنبية

- 1- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, & Smadi, O. **"American University Students' Beliefs about Arabic Language Learning"**, Abhath Al- Yarmouk: (Lit. and Ling), Yarmouk University Publications, Vol. 16, No 1, 53-74, Irbid, Jordan.
- 2- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, **"Arabicization in Jordan"**, International Journal of Islamic and Arabic Studies, (1986) Vol. 3, No. 2, pp.27-49.
- 3- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, **"Attitudes and Opinions of Jordanian University Faculty Members About Arabicization as a Language Planning Activity"**, Studies and Research in Arabic Language and Social Sciences Journal, (1993).
- 4- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, **"Implication of Language Planning into Arabicization in Jordan"**, International Journal of Islamic and Arabic Studies, (1989) Vol.6, No.2, pp.19-34.
- 5- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, & Smadi, O. **"Language Acquisition Theories: Implications for Arabic Learning and Teaching"**, in Arabic, Journal of the Jordan Academy of Arabic, (1998), Vol. 12, No, 54, pp. 159-188.
- 6- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, **"The Sociolinguistic Profile in Jordan"**, The Korean Association of Islamic Studies (1991), No.2.
- 7- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, **"The Theoretic Givens of Language Planning: A Critical Study"**, in Arabic, Journal of the Jordan Academy of Arabic (1996) Vol. 20, No. 51, pp. 105-142.

- 8- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, "**Toward A Theoretical Framework for Planning Arabicization**", International Journal of Islamic and Arabic Studies, (forthcoming), Bloomington, Indiana.
- 9- Chejen, Anwar. (1969). **The Arabic Language: its Roles in History**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 10- Cooper, Robret (1989). **Language Planning and Social Change**. Cambridge University Press.
- 11- Coulmas, Florian (1992). **Language and Economy**. Blackwell: Oxford UK and Cambridge.
- 12- Das Gupta, J. and Charles Ferguson. (1977). "**Problems of Language Planning**" in Rubin, Jernudd, Das Gupta, Fishman and Ferguson, eds. (1977). **Language Planning Processes**. The Hague: Mouton.
- 13- Eastman, Carol. (1983). **Language Planning: An Introduction**. Chardler and Sharp Publishers, Inc.
- 14- Ferguson, Charles. (1968). "**Language Development**", in Fishman, Ferguson, and Das Gupta, eds. (1968), pp.27-35.
- 15- Ferguson; Gibson (2006), **Language Planning and Education, Edinburgh**, University Press.
- 16- Fishman, Joshua, Charles Ferguson, and Jyotrindra Das Gupta, eds. (1968). **Language Problems of Developing Nations**. John Wiley and Sons.
- 17- Fishman, Joshua, ed. (1974). **Advances in Language Planning**. Mouton.
- 18- Fishman, Joshua. (1968). "**Some Contrasts Between Linguistically Homogeneous and Linguistically Heterogeneous Politics**". In Fishman, Ferguson, and Das Gupta, eds. (1968). Pp. 53- 68.

- 19- Fishman, Joshua. (1973). **"Language Modernization and Planning in Comparison with Other Types of National Modernization and Planning"**. *Language in Society*, Vol. 2, No. 1.
- 20- Gallagher, Charles, (1971). **"Language Reform and Social Modernization in Turkey"**, in Rubin and Jernudd, eds. (1971). **Can Language Be Planned?** East West Center, Honolulu: University of Hawaii Press.
- 21- Gravin, Paul. (1959). **"The Standard Language Problem: Concepts and Methods"**, *Anthropological Linguistics*, Vol. I, No. 3, pp. 28- 31.
- 22- Haugen, Eniar, (1959). "Planning for a Standard Language in Modern Norway", *Anthropological Linguistics*, I. pp. 8- 21.
- 23- Haugen, Eniar, (1965). **"Construction and Reconstruction in Language Planning: Ivar Asen's Grammar"**, *Word*. Vol. 21, No., 2, pp. 188- 207.
- 24- Haugen, Eniar, (1966). **"Linguistics and Language Planning"**, in Haugen (1972), pp. 159- 190.
- 25- Nahir, Moshe. (1977). "The Five Aspects of **Language Planning**" **Language Problems and Language Planning**. Vol. I., No. 2, pp. 107- 124.
- 26- Neustupny, Jiri (1970). **"Basic Types of Treatment of Language Problem"**. In Fishman, ed. (1974). pp17- 48.
- 27- Ricento, Thomas (2000) **Ideology, Politics , and Language Policies**. Amsterdam: John Bsnjamins Publishing Company.
- 28- Rossi – Landy, Ferruccio (1974). **"Linguistics and Economics"**, in Sebeok, ed. (1974). Pp. 1789 – 2012.
- 29- Rubin, Joan and Bjorn Jernudd, eds. (1971). **Can language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations**. East- West Center Press.

- 30- Rubin, Joan, Bjorn Jernudd, Jyotirindra Das Gupta, Joshua Fishman, and Charles Ferguson, eds. (1977). **Language Planning Processes**. Mouton.
- 31- Rubin, John. (1971). "Evaluation and Language Planning". In Rubin and Jernudd, eds. (1971). **Can Language Be planned?** East West Center, Honolulu: University of Hawaii Press.
- 32- Sebeok, Thomas, ed. (1974). **Current Trends in Linguistic** 12. Mouton.
- 33- Spolsky, B (2004), **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press. Phillipson, Robert (1992) **Linguistic Imperialism**, Oxford University Press.
- 34- Swan, John et al. (2004). **A Dictionary of Sociolinguistics**. Edinburgh University Press.
- 35- Tauli, Valter (1968). **Introduction to a Theory of Language Planning**. Uppsala: University of Uppsala.
- 36- Thorburn, Thomas (1971). "**Cost- Benefit Analysis in Language Planning**", In Rubin and Jernudd, eds. (1971), pp. 253- 262.
- 37- Tollefson, James (1991) **Planning Language, Planning Inequality, Language Policy in the Community**. Pearson Education Limited.
- 38- Wright, S. (2004), **Language Policy and Language Planning**. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

التّعقيبات والمناقشات

أ. د. إسحق الفرحان رئيس الجلسة الأولى

أشار الأستاذ الدكتور إسحق الفرحان، إلى حاجتنا الماسّة لتنمية لغوية كواحدة من الطرق الرئيسة للمشروع النهضوي الإصلاحي، ومحاولة الاستفادة من الطاقات الشّابة المُبدعة حتى يكون التخطيط الأكاديمي الحيادي في مقدمة مواجهة المخطط الاستعماري لطمس الهوية العربية من خلال محاربة اللغة العربية. ومن ثمّ دعا الحاضرين للتّعقيب على المحاضرات.

أ. د. سُرَى سبع العيش

... عبّرت أ. د. سُرَى سبع العيش عن إعجابها الشديد بما جاء في المحاضرات، وقالت مُعقّبةً على بحث د. فواز عبد الحق: "لا نريدُ أن نصل إلى درجة المبالغة إذا عند القول إنّ هناك أمراضاً شُفيت عند سماع المرضى للغة العربية، سواءً أكان المسموع قرناً كريماً أم كلاماً عادياً، فأعتقد أن هذا نوعٌ من الخدر وليس الشفاء".

د. فوزي الشايب/ جامعة اليرموك

... تحدّث د. فوزي الشايب حول التحديات التي تواجه اللغة العربية، وردّ على من قال: "إنني حين أستم استخدم اللغة العربية، ومن قال أيضاً: إنّ العربية لغة لا تصلح للعلوم والمعارف" كما ورد في بحث د. فواز عبد الحق على لسان أحدهم. يقول د. فوزي: إنما يصدر هذا عن جهل وعدم معرفة، فاللغات أنظمةٌ من العلامات التي تعبّر عن أفكار، ولا تفاضل بين اللغات علمياً. ومن يهاجم العربية أو أيّة لغة أخرى من هذا المنطق، فهو يعبّر عن انفعالاته وعواطفه، ولا يسيء للغة بل يسيء لنفسه.

والعربية لغة، كما أثبت التاريخ والظروف، استطاعت أن تهضمّ الحضارات الفارسية واللاتينية واليونانية... إلخ، ولم تعجز اللغة، ولكن العجز مستقرٌّ في أنفسنا، فنخلعُ عجزنا عليها، فالمجتمع هو الذي يعزّ اللغة وهو الذي يذلّها، ويرى د. فوزي أن

قضية الاقتراض اللغوي لا تفيد اللغة كثيراً إن لم تكن اللغات متحدرة من أصل واحد، وأشار إلى قصور الدور السياسي في خدمة اللغة.

كمال الكوز - معلّم في وكالة الغوث الدولية

أكّد المتحدث منطقة ما ورد في بحث د. فواز من شفاء بعض المرضى إذا استمعوا للقرآن الكريم.

د. عبد الحميد الأقطش - جامعة اليرموك

يرى أنه لا يوجد تخطيط لغوي بدون سياسة لغوية.

رد د. فواز عبد الحق على تعليقات الحضور:

... علّق د. فواز على رأي د. سري سبع العيش بأن هناك دراسة علمية

ثابتة تؤكد صحّة ما قاله فيما يتعلّق باستجابة المرضى إيجابياً عند سماعهم اللغة العربية، وتصل هذه النسبة إلى 80% من قبل المرضى النفسيين، خاصة عند سماعهم للقرآن وهذه نسبة كبيرة تدعو إلى التفكير.

وفيما يتعلّق بالاقتراض اللغوي الذي أشار إليه د. فوزي الشايب، يرى د. فواز

أنّه يُغني اللغة ويثريها، وقد ثبت أن المشترك اللغوي في لغات العالم، يسرّع التقارب بين اللغات حتى وإن لم تكن متحدرة من أصل واحد. وليس من غريب إن كان العرب أسبق بالمشترك اللغوي.

وبالنسبة لقصور الدور السياسي في نهضة اللغة، ذكر د. فواز أن جلاله

الملك عبدالله الثاني ابن الحسين رحّب باقتراحه بعمل خلوة حول اللغة العربية وواقعها كتلك التي عُقدت بشأن اللغة الإنجليزية، وقبله بصدر رحب.

وأشار أيضاً، إلى دراسة أجراها عام 2004م حول الدور الذي يقوم به مجلس

الأمة الأردني بخدمة اللغة والتعريب، والتي أظهرت القصور الشديد في هذا المجال

من قبل مجلس الأمة، الذي من الواجب أن يكون في مقدمة المؤسسات الداعمة

والرعاية للغة. وكان الحزب الوحيد، الذي جعل الاهتمام باللغة العربية بنداً من بنود

برنامج الانتخابي، هو حزب جبهة العمل الإسلامي.

من مهارات الاتصال إلى جماليات الأدب:
دراسة في النصوص الأدبية للمرحلة الثانوية في
الأردنية
المناهج

الدكتور محمد بلال الجيوسي
جامعة البترا

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

مقدمة :

أي مآزق ذاك الذي يجد المرء نفسه أمامه عندما يُطلب منه أن ينتخب نصوصاً أدبية كي تُدرّس لفتية وفتيات في قلب مرحلة المراهقة! فتية وفتيات يختلفون - على تقارب أعمارهم وتشابه بعض صفاتهم - في أنواع ذكاءاتهم ومستوياتها، في ضروب دافعيتهم واشتدادها وفي تنوع أولاعهم واهتماماتهم في عصر طفا فيه الزيد الفني والاستهلاكي البصري والسمعي على سطح البحر الثقافي والاجتماعي، وصار فيه اسم مُعَنَّ من الدرجة العاشرة يدوي في الآفاق بينما يغوص اسم شاعر مثل أمل دنقل في غور الجهل والنسيان ، فلا يكاد يعرف اسمه أو قدره إلا قليل من الناس، وراح مسلسل تلفازي - في العصر ذاته - يشد اهتمامات الملايين في رمضان رغم أنك لو دققت النظر فيه قليلاً لعرفت أن مهمته - حتى لو لم يكن هذا مقصوداً - هي ترويج التفاهة والسطحية والرطن بالعامية مستغلاً خواء حياتنا الفكرية ومستثيراً لأوهام وغرائز أبعد ما تكون عن الأدب.

لن يجادل أحد - في حساباني - أن في الأمر مآزقاً. ويتجلى هذا المآزق في أسئلة كبرى لن يكون لانتخاب نص ما وتدريبه دون الإجابة عنها قيمة تذكر، بل سينقلب هذا التدريس على نفسه ويدحض ذاته لأنه سيسهم في جعل الأدب مدعاة للملل وباعثاً على العزوف عنه في قابل الأيام مهما تغنى المربون بأسطورة التعليم المستمر الذي لا ينتهي - كما تقول أغنيتهم - إلا بآخر ومضة عقل وخفقة قلب.

أسئلة كبرى

١ - سؤال الإبرة (ماذا؟):

يزخر التراث العربي من العصر الجاهلي حتى الآن بنصوص تنتمي إلى الأجناس الأدبية كافة ، وفيها ما هو رفيع للغاية. وعندما يُطلب من شخص أو أشخاص انتخاب عدد محدود جداً من النصوص، فإن الأمر يغدو كم ن يبحث عن إبرة في كومة قش.

٢ - سؤال الميزان (لماذا؟):

وإذ ينهمك المرء في تقليب كومة القش فإن عليه أن يتزود بمعايير فنية واجتماعية ونمائية تبرر أي انتخاب يقدم عليه. فلماذا المثقّب العبدى وليس زهيراً؟ فإن كان المثقّب وليس زهيراً فلماذا "أفاطم" وليس "هل لهذا القلب"؟ وبالمثل فلماذا المتنبى وليس بشار؟ فإن كان المتنبى فلماذا "أرق" وليس "أهل العزم"، وأخيراً وليس آخراً لماذا زكريا تامر وليس يوسف إدريس... إلخ. من الواضح أن الإجابة عن هذا السؤال ليست هينة.

٣ - سؤال المتلقي (لمن؟):

وهو سؤال فسيح الأرجاء كثير التفاريق، ومنها:

أ. الخصائص النمائية: تُوجّه النصوص الأدبية المطلوبة إلى فتية وفتيات في مرحلة المراهقة. وعلى الرغم من تباينات لا تنكر في وقع هذه المرحلة - على هؤلاء الفتیان والفتيات- وفقاً للبيئة أو الأفراد، إلا أن المرء يمكن أن يتلمس خصائص عامة. إنها مرحلة التغيرات الفيزيولوجية والنفسية، ومرحلة البحث عن الهوية، والقلق والضياح أحياناً. إنها مرحلة -التشدد وسرعة تقبل الإيحاء والأحكام

المطلقة. وهي أيضاً مرحلة الرغبات الجامحة والعواطف المشبوبة والشاعرية والحلم وأشياء أخرى كثيرة.

ب. أنماط التعلم: كل امرئ منا يفضل إدراك الأمور ومعالجتها على نحو معين، وهذا ما يسمى نمط التعلم. فبعضنا بصري وبعضنا الآخر سمعي وربما جسمي حركي يرتكن إلى حواسه وجسمه ؛ فعلى أي نحو نكيّف تقديم النصوص لثلاثين طالباً أو أكثر لكل منهم نمطه الخاص؟.

ج. الذكاءات المتعددة: إذا كانت الأنماط هي تفضيلات بعينها في إدراك الأمور ومعالجتها، فإن الذكاءات هي قدرات على حل المشكلات في مجال بعينه. نعم، فما عاد الذكاء هو هذه القدرة العامة، وإنما هو قدرات مستقلة عن بعضها قد يحظى فرد ما بقدر وفير من واحد منها أو أكثر، وقد لا يصيبه من الذكاءات الأخرى إلا نزر يسير. فهناك ذكاء لغوي وآخر رياضي منطقي وثالث موسيقي ورابع مكاني وخامس جسمي حركي وسادس جواني ينصب على معرفة المرء لذاته وسابع بين شخصي يتمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين وثامن طبيعي يمكن صاحبه من العمل في مجال الكيمياء وعلم الحيوان والنبات. ولا يبدو أن المسألة ستنتهي هنا، إذ كلما أوغل البحث النفسي والعصبي في تقدمه فقد يجد ذكاءات أخرى جديدة. والطلبة في الفصل الدراسي – شأنهم شأن كل عباد الله – يتفاوتون في أنواع الذكاءات التي يتمتعون بها ومقادير هذه الذكاءات. فكيف سندرس النصوص لطالب يتمتع بذكاء لغوي رفيع وثانٍ لم يحبه الله إلا بقدر متواضع من هذا الذكاء؟ ألن يجد الأول في النص متعة بينما قد يعتبره الثاني عبئاً ثقيلاً يستثير الملل؟

فما هي النصوص التي سنقدمها لأبنائنا في ضوء كل هذه الخصائص والأنماط والذكاءات؟ أم أن في وسعنا أن نتجاهل هذه التباينات فلا نتوجه فيهم إلا

إلى العقل الديكارتي الذي هو أحسن الأشياء توزعاً بين الناس، ونضرب صفحاً عن تعقيدات علم النفس ومتغيراته؟ ألم نتعلم كلنا دروس الأدب العربي منذ نعومة أظفارنا دون أن يشغل معلمونا أنفسهم بأنماط أو ذكاءات؟

٤ - سؤال المتعة والتسلية:

ما أظن أحداً يجادل في أن أحد وظائف الأدب - إن لم تكن وظيفته الرئيسة - المتعة والتسلية، ومن ثم فإن تدريس النصوص الأدبية سوف يتأثر بضروب المتعة والتسلية التي يفضلها الطلبة. قد يستمتع بعضهم - أو قلة منهم - بقراءة رواية أو قصة قصيرة أو مسرحية أو قصيدة، إلا أن بعضهم الآخر - بل وأكثرهم - لا يجد في هذا الأجناس الأدبية متعة تُذكر، فتراه يفتش عنها في علاقات اجتماعية مع أترابه أو الاستماع للأغاني، أو التفرج على مسلسلات التلفاز، أو ما شئت من ضروب اللهو البريئة وغير البريئة. لذلك فإن واحدة من أهم وظائف الأدب لن تجد مجالاً لها وسط ثقافة بصرية سطحية مغترية وتافهة كتلك التي نعيشها. وسوف يعني هذا -بطبيعة الحال - أن النصوص الأدبية ستتحول إلى واجبات مدرسية ثقيلة تتعرض - كغيرها - للحفظ الأصم وربما الغش في الامتحان، لتنتهي عند انصرام العام الدراسي في سلة النسيان.

5 - سؤال الثقافة الجمالية السائدة:

ثمة مطالب بقائية مُلحة تفرض نفسها على وعي الناس وثقافتهم: حاجاتهم الفيزيولوجية من طعام وشراب ونوم وحاجتهم إلى الأمن والانتماء. إلا أن هناك حاجات جمالية لا تظهر بالضرورة القوة نفسها. وتختلف المجتمعات والثقافات في احتقائها بالجماليات من موسيقى وأدب ومسرح وفن تشكيلي. ومجتمعاتنا، عموماً، لا تأبه لهذه الحاجات كثيراً، بل أن حصصها المدرسية كثيراً ما تحول لمواد أخرى ينظر إليها المجتمع بوصفها أكثر أهمية. فإذا لم تقم الأسرة والمؤسسات

الاجتماعية المختلفة بغرس الاهتمام بالجماليات الرفيعة منذ نعومة الأظافر، فأنى للطلاب الذي تقدم في العمر واستقرت اهتماماته وعاداته أن يهتم بجماليات نص أدبي؟ إن الذائقة ليست فطراً ينمو في غابة أو كمأة تنبثق في جبل، إنها نبتة تُزرع في تربة ملائمة وتُتعهَد بالماء والسماد والضوء والرعاية، فإن لم تحصل على هذه المقومات تراها ذبلت وماتت. ألا يكفينا أن الطلبة الذين يذهبون إلى الفرع الأدبي ليسوا أولئك الذين يهتمون بالأدب والفكر، وإنما هم من فاتهم قطار الفرع العلمي بسبب مجموعهم في الثانوية العامة؟ ألسنا نقول، صباح مساء، أن الأدب والفن لا يطعمان خبزاً بينما يرتع من يدرس الطب والهندسة في أطايب الطعام؟ فكيف لنا - إذن - أن نتطلع إلى تذوق نصوص أدبية تحت وطأة اتجاهات كهذه؟.

6- سؤال المعنى والعناية (ما الجدوى؟)

ثمة سؤال مُلَحّ شائع يطرحه الطلبة عند كل معلومة أو موضوع أو درس لا يرون الصلة المباشرة بينه وبين حياتهم، وهو: ماذا أفيد من هذا الموضوع، وما جدواه لي أو لغيري؟ والأدبيات التربوية المعاصرة تركز على ضرورة الإجابة عن هذا السؤال بوضوح على الرغم من أن واقع المناهج لا يوفر دوماً إجابة شافية عنه في كل موضع. ومن لطائف لغتنا الجميلة ذلك التمييز بين المعنى Making Sense والعناية Meaning. "المعنى" هو دلالة المفردات والعبارات والجمل كما يمكن أن تجدها في معجم أو كتاب شرح. أما "العناية" فهي ما يعنيه موضوع ما للطلاب أو القارئ: كيف يرتبط بحياته واهتماماته، كيف يحس بجدواه ويرى نجوعه في حياته الحاضرة أو في قابل أيامه، هل يستثير لديه دافعية ما أو يشبعها، هل يسهم في تسهيل حياته وإثرائها وتحسين نوعيتها؟ فإذا سأل طالب ما: كيف يمكن أن يفيد من رواية أو قصيدة تقوم على التخيل (وهو جوهر الأدب في حسابنا)، فلا بد أن يكون لدينا إجابة شافية له، أو - على الأقل - طريقة تساعد فيها على الوصول إلى إجابة.

7- سؤال المواطنة:

من هو المواطن الذي نريده حقاً؟ وما هي السمات والقيم والاتجاهات التي نريد أن يتحلى بها، وأي مساحة سنفسح في حياته للأبعاد الروحية والجمالية؟ مثل هذا السؤال سيحدد - في جملة ما يحدد - النصوص التي سنختارها والطريقة التي سندرس بها هذه النصوص.

8- سؤال المناهج:

في أي سياق سوف نقدم النصوص الأدبية للطالب: هل نفعل ذلك في سياق تصور عن مهارات الاتصال "من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، وأبواب النحو والعروض؟ وهل سنقدم له في هذه الحالة نصوصاً علمية ، مثلاً، لا تقوم على التخيل أم أننا سنقتصر على نصوص أدبية رفيعة كلاسيكية وحديثة تمثل أجناساً أدبية مختلفة؟ هل من مهمة مدرس اللغة العربية تعليم الطلبة كيف يقرأون نصاً علمياً (في مجال الفيزياء مثلاً) ويفهمونه، أم أن هذه مهمة ينبغي أن تترك لمدرس العلوم؟.

9- سؤال استراتيجيات التدريس:

نشطت في العقود الأخيرة أدبيات غزيرة في مجال استراتيجيات التدريس. وأصبحنا نتحدث الآن عن "المعلم الاستراتيجي" الذي تمرّس بجعبة من هذه الاستراتيجيات، يختار من بينها ما يناسب مادته وطلبته وإمكانياته. فما هي الاستراتيجيات المثلى لتدريس نص أدبي سواء كان رواية أو قصة قصيرة أو مسرحية أو قصيدة.. إلخ؟، هل هي استراتيجية التعليم المباشر أم التعلم التعاوني أو التعليم المجازي أم غير ذلك من استراتيجيات يأت مبثوثة في المكتب وورش العمل وصفحات الشبكة العنكبوتية؟

تمثل هذه الأسئلة التسعة شروطاً أو إطاراً لكل انتخاب للنصوص، وبدون مراعاتها تغدو عملية الانتخاب متعسفة تفتقر للتأمل وتعتمد على ذاتية فردية قد لا تقي - مهما رهفت ودقت - بهذه المهمة الكبيرة.

النصوص المنتخبة في المناهج الأردنية الحالية:

تندرج هذه النصوص في كتابين يغطيان الصف الثاني الثانوي والثالث الثانوي للفروع كافة. ويقسم كل منهما إلى مستويين. ويحمل الكتابان عنوان "مهارات الاتصال" والمخطط التالي يبين هذه النصوص.

الشكل 1: النصوص المنتخبة

المستوى الأول والثاني	المستوى الثالث والرابع
آيات من سورة الإسراء من الخطب الملكية السامية قصيدة مولد الهدى لأحمد شوقي الأوزون حقوق الأطفال قصة البئر لعبد المهدي القطامين قصيدة "أفاطم" للمثقب العبدى عز الدين القسام يصعد إلى يعبد خطبة حجة الوداع قصيدة "أراك عصي الدمع" لأبي فراس الحمداني ثورة الأنفوميديا الفحص الطبي قبل الزواج السيرة الذاتية لإحسان عباس	آيات من سورة فاطر أرق على أرق يا أيها الكرز المنسي الإيدز ضانا: سيدة الدهشة الجبلية غريب على الخليج القدس في وجدان بني هاشم الظلم مؤذن بخراب العمران الشرطة والمجتمع لمحات من التراث الشعبي الفلسطيني أموا عميد قريش المقامة الحرزية
المستوى الأول والثاني	المستوى الثالث والرابع
ملاحم من دور الفكر العربي في الفكر	

	الأوري قصة المعطف لهند أبو الشعر قصيدة يا ابن الحسينين لحيدر محمود

ويحدد مؤلفو الكتابين خطة تدريسية ذات نسق معين يمتد على كل وحدات الكتاب على النحو التالي:

- ١ - تقسم الوحدة وفق الزمن المتوقع لها وهو ست ساعات لكل وحدة.
- ٢ - تتخذ الوحدات نسقاً واحداً تقريباً من حيث المهارات المستهدفة واستراتيجيات التدريس واعتبارات الفروق الفردية كما يوضح النموذج التالي:

أولاً : من بداية النص وحتى نهاية الاستيعاب القرائي:

١. النتائج الخاصة
٢. المفاهيم والمصطلحات
٣. استراتيجيات التدريس وإدارة الصف
٤. معلومات إضافية للمعلم
٥. إضاءة
٦. الأداء القرائي
٧. الاستيعاب والتحليل
٨. مراعاة الفروق الفردية
٩. استراتيجيات التقويم وأدواته

١٠. التكامل الأفقي والرأسي

١١. مصادر التعلم

ثانياً : من بداية التدوق وحتى نهاية القضايا اللغوية

يتم التركيز في هذا القسم على أبعاد التدوق والتفكير وبعض القضايا اللغوية مع بقاء بقية الفقرات كما هي (النتائج الخاصة والمفاهيم والمصطلحات.. إلخ).

ثالثاً: من بداية التحدث حتى نهاية الوحدة

ويقترح المؤلفون على المعلم جملة استراتيجيات تدريسية أبرزها التعليم المباشر، والتعليم الجماعي، وحل المشكلات، والألعاب، والمشاريع.

يحدد المؤلفون تصورهم للكتاب بتحديد السمات والأهداف التالية:

١ -تنوع النصوص (آيات قرآنية، حديث شريف، نصوص شعرية، نصوص علمية، مقالة أدبية).

٢ -تدريس مهارات الاتصال الأربع: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

٣ -تنمية السليقة اللغوية عند الطالب.

٤ -ممارسة أنشطة محوسبة تطبيقية.

٥ -مراعاة المستويات المعرفية المختلفة (تذكر، استيعاب، تحليل، تطبيق، تفهم).

٦ -معالجة قضايا نحوية وصرفية.

٧ -العروض.

ملاحظات:

لا شك أن المؤلفين بذلوا جهداً لافتاً يتسم بالتنوع والتنظيم والاستتارة العلمية والتربوية، وحاولوا قدر الإمكان بث روح حداثة قوية في عملهم رغم أن هناك كثيراً

من النصوص الكلاسيكية. لقد حاولوا طاقة وجهدهم تنوير المعلم بأبعاد العملية التربوية في منظورها الحديث من اعتبارات نفسية واستراتيجيات تربوية سواء في ما يتصل بتنفيذ التعلم أو بلهارة الصف.

إلا أن لديّ بعض الملاحظات التي آمل أن تكون مفيدة في تطوير المنهاج:

١ - عنوان الكتاب في مستوياته الأربعة هو: "مهارات الاتصال" والحقيقة هو أن هذا الاسم مضلل إلى حد ما. إن هذا الاسم يطلق في الوقت الحالي على موضوع يتضمن ، بالإضافة إلى الاستماع والتحدث، السلوك غير اللفظي والذكاء العاطفي ومهارات التفاوض والإقناع والدعاية... إلخ. وهو أمر يختلف عما يمكن أن يتوقعه المرء في كتاب للغة العربية. ومن ثم، فإنني أقترح تغيير عنوان الكتابين بحيث يكون أدق دلالة على مضمونه اللغوي.

٢ - يتضمن الكتابان افتراضاً غريباً مؤداه أن مكان النصوص العلمية (الفيزياء والكيمياء والطب) هو في اللغة العربية ، وكأن مدرسي هذه المواد لا يستطيعون تدريس هذه النصوص. وبناءً على هذا الافتراض تم إدراج نصوص علمية في الكتاب (الأوزون، الإيدز على سبيل المثال) رغم أن المكان الطبيعي لمثل هذه النصوص هو في مظانها الأصلية من مواد علمية، حيث تدرس في سياقاتها.

٣ - إن من يطلع على الفصول الخاصة بالآيات القرآنية الكريمة يحار في ما إذا كان الكتاب هو كتاب في اللغة العربية أو التربية الإسلامية. ولا يعني هذا أن لا يتضمن كتاب اللغة العربية نصوصاً قرآنية، ولكن هذه النصوص ينبغي - في هذه الحالة - أن تقارب على نحو جمالي لغوي خالص، في حين تترك الأبعاد الدينية لمادة التربية الإسلامية.

٤ -لا يبين المؤلفون الأسس النفسية والفنية التي قام عليها انتخاب النصوص، فلماذا غاب يوسف إدريس، على سبيل المثال، وأين نزار قباني أو غيره على سبيل المثال أيضاً؟

٥ -حبذا لو يوسع المؤلفون جعبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة ؛ فالبحوث الحديثة تكشف عن استراتيجيات فعالة مثل: تحديد التشابهات الاختلافات، التلخيص وتدوين الملاحظات، التعزيز والتقدير، الواجبات المنزلية والممارسة، التمثيلات غير اللغوية والمنظمات المتقدمة. ويذكر كتاب "المعلم الاستراتيجي" الذي صدرت ترجمته العربية حديثاً " عشرين استراتيجية تعليمية، حبذا لو تؤخذ بعين الاعتبار.

٦ -يغيب عن الكتب مفهومان أساسيان هما الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم. وقد يكون من الملائم الاهتمام بهما في قسم الفروق الفردية.

٧ -إن ربط النصوص الأدبية بنشاطات بصرية هو أمر مرغوب في عصر طغت فيه الثقافة البصرية. فحبذا لو يتم اختيار نصوص لها معادلات بصرية (أفلام على سبيل المثال)، فهذا سيثد الطلبة ذوي النمط البصري.

٨ -إن ربط النصوص الأدبية بنشاطات نحوية وصرفية وعروضية قد يجعل الطلبة - الذين لا يميلون إلى النحو والصرف والعروض - يعزفون عن تذوق جماليات النص ؛ لذلك فمن الأفضل - في حسابي - إعداد كتاب مختارات يُراعى فيها البساطة واليسر، وتكون مهمتها جمالية خالصة. إن الهدف العقلي لتدريس الأدب هو تنمية التفكير الاستعاري، أما هدفه الفني فهو تنمية الذائقة الجمالية، ولا ينبغي أن يخرج كتاب النصوص عن هذين الهدفين.

٩ -علينا ألا ننسى أبداً أن تنمية الذائقة الجمالية في وجوهها المختلفة ، التشكيلية والموسيقية واللغوية ، هو شأن اجتماعي واسع يصعب تداركه في المرحلة

الثانوية ما لم يبدأ في سن مبكرة. لذلك من المهم البدء بالتركيز من مرحلة رياض الأطفال على أهمية الثقافة الجمالية. وثمة اتجاه قوي للغاية في العلوم النفسية والعصبية يقول : إن السنوات الثماني الأولى من حياة الطفل هامة للغاية في نسج خلاياه العصبية على نحو يحدد مسارها في ما بعد.

١٠ - لعل مجامع اللغة العربية وأقسامها في الجامعات ، خصوصاً في مراحل الدراسات العليا ، يشجعون إجراء دراسات حول اتجاهات الطلبة والنصوص المناسبة ، فمثل هذه الدراسات يمكن أن تكشف عن سبل تسهم في تطوير انتخاب النصوص وتدريسها.

١١ - تشجيع النشاطات اللغوية الأدبية في المدارس والجامعات من شعر وقصة ومسرح، وجعل مثل هذه النشاطات محوراً جوهرياً في تنمية شخصية الطلبة.

١٢ - تشكيل لجان متخصصة لتأليف كتب منتخبات أدبية متنوعة على أن يسهم في هذه اللجان أدباء من مختلف الأجناس الأدبية وعلماء نفس حتى يغدو في وسع المعلمين توسيع نطاق اختياراتهم.

لا تقلل هذه الملاحظات على الإطلاق من أهمية الجهود التي بُذلت في تأليف كتب مهارات الاتصال في المرحلة الثانوية، ولكنني حاولت - من خلالها - التقدم بمقترحات قد تكون مفيدة في تطوير مناهجنا لما فيه خير أبنائنا وأمتنا.

المراجع

- ١ - اللغة العربية: مهارات الاتصال، المرحلة الثانوية ، المستويان الأول والثاني للفروع كافة. قام على إعداده لجنة فنية مختصة وعدد من المؤلفين بإشراف فريق وطني. وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، 2006-2007.
- ٢ - اللغة العربية: مهارات الاتصال، المرحلة الثانوية، المستويان الثالث والرابع للفروع (الأدبي، العلمي، الشرعي، الإدارة المعلوماتية، التعليم الصحي). قام على إعداده مجموعة من المؤلفين بإشراف لجنة توجيه. وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، 2008.
- ٣ - المعلم الاستراتيجي، هارفي سيلفر وآخرون. ترجمة محمد بلال الجبوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2009.
- 4- Classroom Instruction that works. R. Marzano *etal*, pearson, ohio, U.S.A, 2001.

التعقيبات والمناقشات

أحد الحاضرين

قال المتحدث إنَّ النصَّ الأدبي فيه تكاملٌ، فلا يجوز أن نترك الأبعاد الدينيَّة في النصوص الأدبية للمواد الدينيَّة؛ ولذلك فإنَّ المادة الدينيَّة التي يتعلَّمها الطالب من خلال النص الأدبي ضرورية جداً، والمادة الدينيَّة يمكن أن يتعلَّمها الطالب في جميع المواد.

ويرى أنه من الإيجابي، بل من الضروري وجود نصوص علميَّة تُطرح بأسلوب علمي متأدّب في كتب تدريس اللغة العربية.

محمد الجاغوب

أشار لجمالية النصوص الأدبية التي تضمنتها المناهج التعليمية القديمة، التي تكاد تخلو منها مناهجنا الحديثة، ويرى الجاغوب أن السبب في هذا ربّما يكون عائداً إلى التجزئة القطرية التي تسلَّلت إلى اللغة العربية والأدب العربي بشكل عام.

وقال: عندما نختار مثلاً، نصّاً أدبياً في مناهج دولة عربية ما، في موضوع حُبِّ الوطن أو المرور أو نظافة البيئة... إلخ، ويطلب ممّن أن يكون النص لشاعر عربي، فربما نجد وربّما لا نجد المطلوب؛ فنضطر أن نأخذ أي نصّ، فنصطدم بقضية النضج الفنيّ.

وعندما نضع في مناهجنا، تحت هذا القيد، نصوصاً أدبيَّة من هذا النوع، فإننا ننحدر، وللأسف، بمستوى التذوق عند طلبتنا. فالحقيقة شيء والطموح شيء آخر.

- عبدالله مانع / قسم اللغة العربية/ إدارة المناهج والكتب المدرسية

في بداية حديثه أشاد بالدور الذي تؤديه إدارة المناهج في مجال التأليف واختيار النصوص. وفيما يتعلّق بالنصوص الدينية والعلمية يرى أنه لا انفصال بين الدين واللغة؛ فلا بدّ من إيراد النص العلمي أو الديني في كتب اللغة العربية، فنحنُ نعدُّ لإيراد النص، ومن ثم نعالجه معالجة أدبية ولغوية وظيفيّة تتعلّق بأفكاره.

وبالنسبة لشعرائنا عرباً وأردنيين، فإن كتب اللغة العربية سلسلة متتابعة يكمل بعضها بعضاً، فمن لم يرد له عملٌ أدبي في هذه المرحلة ورد له في المرحلة التي تليها وهكذا.

وفي نهاية حديثه قدّم الشكر الجزيل للقائمين على هذا المؤتمر، والشكر الموصول للأستاذ الدكتور خالد الكركي الذي أصدر قبل مدّة كتاباً رسمياً موجّهاً لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة كي يستخدموا اللغة العربية في تدريس طلبتهم.

رد أ.د. محمد الجيوسي

ردّاً على من تحدّثوا حول قضية النصوص العلمية والدينية ضمن كتب اللغة العربية قال د. الجيوسي: يجب أن تكون الجرعة الفنية في معالجة النصوص جرعة كبيرة، فالهدف أن نبين للطلبة كيف يُقال العلمُ أدباً، وأن نكتب النصوص كتابيّة إبداعية أدبية، وأن يكون المطروح في هذا المجال ذا طابع أدبي كما هي كتابات أحمد زكي مثلاً. فالمواضيع الدينية والعلمية يمكن طرحها بأسلوب أدبي متخصص دون التقليل من أهمية أحدهما.

المحاضرة الخامسة

معلم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العام:
الواقع وسبل النهوض بأدائه التربوي

الدكتور عودة أبو عودة
جامعة الشرق الأوسط

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

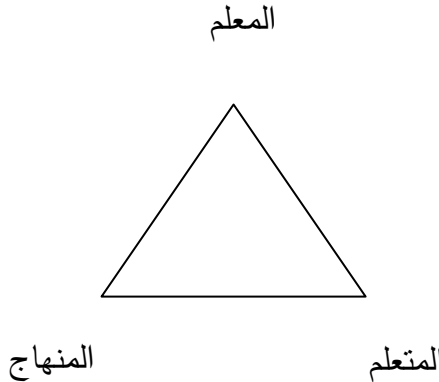
مدخل:

يقوم هذا البحث على ثلاثة محاور، منفصل بعضها عن بعض من حيث الوضع القائم في ميدان التربية والتعليم، مع أن المفروض في الميزان التربوي الصحيح أن يؤدي بعضها إلى بعض، وأن تكون كلاً متكاملاً متصلاً يصعب وضع حدود فاصلة بينها، لأنها هي - متحدة متداخلة - مكونات العملية التعليمية الناجحة. هذه المحاور الثلاثة هي:

أولاً: مقدمة نظرية في مفهوم (المعلم) ومكانته في المجتمع.
ثانياً: الوضع القائم في حقيقة (المعلم) ونظرة المجتمع إليه.
ثالثاً: خطوات ومقترحات من أجل الوصول إلى الطريق الصحيح.

أولاً: مقدمة نظرية في مفهوم (المعلم) ومكانته في المجتمع.

يمكن تشبيه العملية التعليمية والعناصر التي تؤلفها وتؤثر فيها بمثلث متساوي الأضلاع، يقف على رأسه المعلم، وتمتد قاعدته بين طرفين أساسيين، هما: المتعلم والمنهاج.



وتمثل العملية بهذا الشكل له دلالات عميقة، يمكن إيجازها بما يلي:

١ - إن عناصر العملية التعليمية هذه مرتبط ببعضها ببعض، ومن الخطأ النظر إلى أي منها دون النظر إلى صلته بالعناصر الأخرى وتأثيره فيها وتأثره بها. فهي مثل هذه الأضلاع التي يتصل بعضها ببعض فتصنع هذا الشكل المتكامل. ولو قد انفصل أحد هذه الأضلاع وغادر مكانه من هذا البناء المتماسك، لانصدع البناء وتشققت الجدران وانتهى الأمر إلى فشل عملية التعلم والتعليم التي هي الأساس في بناء أي أمة من الأمم.

ومن المعلوم لنا جميعاً (أن المنهاج والمعلم والطالب هي عناصر العملية التربوية التي ينتج عنها تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. فللمنهاج أسس تراعى عند وضعها، وللمعلم مواصفات ومؤهلات لا بد منها في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية).^(١)

يعد المعلم العنصر الرئيسي في بناء العملية التعليمية، فإذا وجد المعلم الكفي المؤهل، ذو الخبرة والعلم والحكمة فإنه يستطيع أن ينهض بالمنهاج التعليمي، ويستطيع أن يحقق كثيراً من أهداف المنهاج التي تتعلق باكتساب المعرفة. والمعلم الناجح يمكن له أن يستكمل نقص المنهاج إن وجده فيه. ولذلك قيل إن المعلم الناجح يمكنه أن يقوم على وجه ما بالعملية التعليمية، ولكن ذلك لا يكون مهما تفوقت كفاية المتعلم، والمنهاج كليهما.

يؤكد علماء التربية هذه الحقيقة عند الحديث عن المستوى الفني للمدرس. ففي إحدى الدراسات نقراً هذا الرأي الصريح عن أثر المعلم الفعّال في عملية

(١) انظر بحث (الاستهانة بالعربية والأعراض عنها، أسباب ذلك وطرق معالجته) للدكتور محمود أبو كته، ألقى البحث في ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، بجامعة الجزائر، من 7-9/نيسان/ 1984، ص31-34، (بتصرف).

التدريس. تقول: "يجب أن نتذكر دائماً أنّ مستوى المدرسة يتوقف على مستوى المدرّس الذي يعمل بها، بل لا نبالغ إذا قلنا إنه لا يمكن أن يسمو المجتمع إلا على مستوى المدرسة فيه. إن المدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وعليه يتوقف مدى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، ولهذا فإن نجاح أي منهج يتوقف على إيمان المدرس به، ومدى استعداده لتنفيذه، ومدى كفاءته وقدرته على تدريسه).^(١)

٢ - ويتصل بالمتعلم - العنصر الثاني من عناصر المنهاج- كل ما يتعلق بالبيئة التعليمية، وبمجتمع الدراسة المستهدف في التعلم، ويتبع ذلك أثر الأسرة في تشكيل شخصية المتعلم، وقدرته على التحصيل، والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المتعلم، فتؤثر في سلوكه وتفكيره وقدرته على الدراسة والفهم، والمتعلم في الدراسات الحديثة (هو كل من يطلب العلم... وهو الإنسان الذي نحن بصدد تعليمه، الذي هو محط تحقيق أهدافنا التربوية العامة، والتدريسية الخاصة).^(٢)

"ويرجع الاهتمام بدراسة التلميذ إلى أنه محور العملية التعليمية وجوهرها، وبالتالي فإن تقديم قدر من الخبرات التعليمية له دون دراية بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته، إنما يؤدي بصورة أو بأخرى إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهاج".^(٣)

4- المنهاج هو العنصر الثالث من عناصر المثلث التربوي، أو من مكونات العملية التعليمية. ولم تكن كلمة (المنهاج) متداولة في البحوث التربوية

(١) أساسيات المنهج وتنظيماته، د. محمد عزت عبدالموجود وزملاؤه، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1977، ص 11.

(٢) انظر بحث خصائص المتعلم من وجهة النظر الإسلامية ص 111، من كتاب المؤتمر التربوي، الذي عقده المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع جامعة مؤتة وجامعة اليرموك، تحرير د. فتحي ملكاوي، عمّان 1990.

(٣) أساسيات المنهج وتطبيقاته، ص 67.

السابقة، أعني في بداية عصر النهضة والإحياء، أي في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وكان يستعاض عنها بكلمات مثل: محتوى الدراسة، أو مقرر الدراسة، أو النصوص الدراسية، ثم ظهر مصطلح المواد الدراسية، ثم بدأت تفد إلينا بعض الدراسات الغربية التي تذكر (المنهاج) الدراسي.

ولهذا كانت كلمة (المنهاج) في البداية لا تعني سوى مقرر الدراسة أو النصوص التي يقرؤها الدارسون أو محتوى الكتب المقررة.

أما في أواخر القرن العشرين، وفي مطلع هذا القرن الحادي والعشرين تطورت الدراسات التربوية كثيراً لدينا ولدى الغربيين، وصارت تُقرَد لكل عنصر من عناصر المنهاج كتب ودراسات وبحوث كثيرة، وصار علماء التربية لا يقبلون فكرة إلا إذا أكدتها الدراسات العملية التجريبية القائمة على أسس البحث السليمة.

وعلى هذا فإن تعريف (المنهاج) كان أمراً في غاية الصعوبة نظراً لاختلاف المدارس التربوية، والاتجاهات الفكرية، وتنوع الدراسات التجريبية، إلا أننا نختار الآن تعريفاً نراه دالاً كافياً على الفكرة العامة التي نهدف إليها في هذا البحث، وهو المضيّ مع المعلم في كشف الحال الذي يجب أن يكون عليه، والواقع الذي هو كائن فيه فعلاً، ونحيل القارئ إلى الدراسات الكثيرة المستوفية البحث عن المناهج وعناصرها وأسسها وأهدافها وما إلى ذلك من كل ما يتصل بها من أفكار.

فالمنهاج - إذاً - هو (مجموع الخبرات التربوية- الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية- التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النموّ الشامل وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية).^(١) إن المنهاج بمفهومه الحديث يشمل أشياء كثيرة لا بد من مراعاتها في أثناء عملية التعليم، منها أسس المنهاج الفلسفية والنفسية والاجتماعية ومنها أهداف المنهاج

العامة والخاصة والتعليمية، ومنها وسائل التدريس وأدواته المتطورة، ومنها أيضاً وسائل التقويم بأشكالها المتعددة، وهي ذات أثر خطر في تقويم المنهاج وتوجيهه باستمرار، ومن عناصر المنهاج كذلك الأنشطة الموازية للمنهاج التعليمي، بكل فنونها الرياضية والاجتماعية والمسابقات الأدبية، والرحلات المدرسية وما إلى ذلك.

* * *

على أن كلمة (المنهاج) بصيغتها هذه نفسها هي مصطلح قرآني ورد في كلام الله قبل أن يستعمله الناس، وأود أن أضيف إلى هذا أن عناصر المثلث التربوي الذي شرحته في الصفحات السابقة، قد ورد بكل وضوح وبيان في أربع آيات من القرآن الكريم، وهذا يدل على أن الله عز وجل، الذي قال في كتابه العزيز ﴿يُؤْتِيكَ مِنْهَا دَرَجَاتٍ وَيُخْرِجُكَ مِنْهَا مُطَهَّرًا﴾^(١) يوجهنا إلى أن نسلك السبيل الصحيحة في رسم سياستنا التربوية، وأن نبدأ أولاً من القواعد الأساسية الراسخة الثابتة التي ترد في كتاب الله عز وجل وفي سنة رسول الله - صلى الله عليه وسلم- ثم ينطلق الناس منها إلى كل ما يمكن أن يتوصلوا إليه من دراسات وبحوث ونظم حديثة، يضعها أهل الخبرة والتخصص في مجالات أعمالهم.

[illegible]

(١) سورة الأنعام، الآية 38.

(٢) سورة المائدة، الآية 48.

(١) انظر تفصيل القول في كل ذلك بحثاً بعنوان (اللغة العربية وأثرها في المنهاج التربوي) للدكتور عودة أبو عودة، ألقى في المؤتمر الدولي الأول لجامعة جدارا بعنوان (الخطاب الأدبي واللغوي بين الثقافة والتخصص) 7-9/4/2009م.

إن طبيعة المتعلم هي المحرك الرئيسي لسلوكه، فيجدر بالمعلم أن يتفهمها، وأن يطلع على أفضل الطرق لمعالجتها لتكون حليفة له في عمله الخطير).^(١)

٣ - أن المعلم ينبغي أن يكون لديه منهاج متكامل، فيه كل ما تحتاج إليه العملية التعليمية، وقوله تعالى **چ نُو نُو نُو نُو نُو** **نُوچ** أصدق دليل على ذلك. فليس أصدق وأوفى وأكمل من آيات الله نستمد منها عناصر المنهاج الذي نرسمه لأبنائنا في سني حياتهم الدراسية كلها.

٤ - أن المعلم يجب أن يتلو عليهم المنهاج، وليس أن يقرأه فقط وقد فرقت آيات القرآن الكريم بين التلاوة والقراءة، وكل مصطلح منهما له دلالاته العظيمة في آيات الله. (ففي فعل التلاوة معنى ليس في فعل القراءة، إذ في التلاوة مزيد حرص على شرح المضمون وتحليل النص المقروء وبيان معانيه ومرامييه وأهدافه، وما يستفاد منه، واستخراج التوجيهات التي يهدف إليها).^(٢)

إن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يبلغ طلابه ما يريد، وأن يحقق لديهم ما يهدف إليه المنهاج الذي رسم له، (فمعيار التعليم في مهنة التدريس هو (ماذا تستطيع أن تفعل) لا (ماذا تعرف) ويقاس نجاح المعلم لا بمقدار ما يعرف، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف).^(٣)

٥ - أن المعلم المخلص الناجح يجب أن يتجاوز حدود المنهاج المقررة في محتواه ونصوصه، إلى أن يعلم الطلاب بسلوكه وأخلاقه وحسن سيرته فيهم وصدقه

(١) - الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، جورج شهلا وشريكاه، المؤلفون، الطبعة الأولى، 1955، ص78.

(٢) انظر بحث: اللغة العربية وأثرها في المنهاج التربوي، ص16.

(٣) طرق تعليم اللغة العربية، محمد عبدالقادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 1979، ص6.

وأما الحديث النبوي الشريف فقد ورد فيه ما يؤكد على أهمية المعلم في صناعة
 مجد أمته وقوتها، فالعلماء ورثة الأنبياء، وإن الملائكة ليصلون على معلم الناس
 الخير، وكل ذلك انطلاقاً من مكانة العلم والعلماء في القرآن الكريم، الذي جعل أول
 كلمة فيه (اقرأ) وأول آياته قوله تعالى ﴿يٰٓأَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ ۖ قُمْ فَأَنذِرْ ۚ﴾^(٢)

من المسلم به في نظري - وربما تُعزَّزُ ذلك نظرياتُ علم النفس ومبادئ علم الاجتماع - أن أفضل مقياس لنجاح المرء في عمله أن يكون راجعاً فيه مقبلاً عليه بمحبّةٍ وقناعةٍ واطمئنان، وأن ينتظر إطلالة اليوم الجديد ليلتحق بعمله، فيقبل عليه بكل جوارحه، ويستغرق فيه، ويحاول أن يصلَ إلى ذروة الكمال والإبداع في نتائجه، لينالَ من بعد ذلك سعادةً السكينة وممتعةً صفاءِ النفس وروعةً الإحساس بالنجاح أن قدّم لنفسه ولمجتمعه ولأُمته ما هو كفيل بأن يسهم في رقيّها وتقدمها.

(١) انظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، الطبعة الخامسة، 1967، المجلد الثاني، ص 127-133.

(٢) سورة العلق، الآيات 1-5.

ولكن أين يقف المعلم من كل هذا؟ وكيف هو، إذا نظرنا إليه من خلال هذا المنظار المتفائل؟

يلجّ عليّ الآن أن أتمثّل بقول المتنبي الذي قال في بيتيه التاليين كل شيء، على الرغم من أنه لم يُصرّح فيهما بشيء مما يريد:

نحن أدرى وقد سألنا بنجدٍ	أقصير طريقنا أم يطول
وكثير من السؤال اشتياق	وكثير من ردّة تعليل

(١)

تكون الأمور أحياناً واضحة كالشمس، لا يحتاج إثبات شرونها إلى دليل. فنظرة المجتمع إلى المعلم عندنا معلومةٌ مكشوفةٌ، وشخصيةُ المعلم أمام الناس جميعاً ضعيفةٌ مهزوزة، ونظرة المعلم نفسه إلى عمله تبعاً لذلك نظرةٌ محزنة، فهو لا يحب عمله، ولا يرغب في الاستمرار فيه، وهو يتفلسف منه ما وسعه التفلسف، ويبحث عن عمل آخر، وكل ذلك ينعكس على شخصيته وثقته بنفسه، وينتقل هذا الإحساس إلى طلابه، فيبادلونه بأساً بيأس، وعزوفاً عن العلم بعزوف أشدّ، وقد تتطور الأمور إلى ما لا تحمد عقباه من تصرفات مشينة من الطلاب تجاه معلمهم، ومن المعلمين تجاه طلابهم، ومن المجتمع تجاه الطلاب والمعلمين جميعاً.

ربما يكون هذا الكلام محزناً، ولكنه يجب أن يقال، لأن كشف الواقع المرير هو أول طرق العلاج. وإن كل برامج العلاج – كما يقول علماء التربية – ليست مجديةً إن لم تبدأ بتشخيص الواقع القائم فعلاً، وتصف العلاج المناسب لكل حالة على حدة.

ولقد قمت من أجل هذا بأسلوبين من أجل تشخيص الواقع:

(١) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبدالرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي، بيروت، الجزء الثالث، ص 270.

الأول: متابعة الصحف والبرامج والأخبار والتعليقات التي تكتب عن المعلم، أو تتحدث عن الوقائع التي يتعرض لها بعض المعلمين. ولعمري إن الاستشهاد بهذه التعليقات هو عين الكشف عن حقيقة ما يجري، لأن صحفياً، أو كاتباً، أو محلاً تربوياً، لا يجرؤ أن يكتب خبراً، أو يرسم رسماً هزلياً (كاريكاتور) أو تعليقاً ينشره على الناس، إلا وهو على يقين من أن الناس لا يخالفونه عن رأيه، ولا يعترضون على رسمه، وهذا في الحقيقة استفتاء غير مباشر عن منزلة المعلم في المجتمع الذي يعيش فيه.

الثاني: نظمتُ استطلاعين تضمنا بعض الأسئلة المتعلقة بالمعلم وطبيعة عمله، الأول وجهته إلى المشرفين التربويين، والثاني إلى المعلمين، وقمت باستخلاص ما في هذين الاستطلاعين من أفكار، ومن مقترحات، ودونتها في هذا البحث.

فأما الأسلوب الأول:

وهو النقاط صورة المعلم من البيانات الرسمية، والأخبار الصحفية والتعليقات الاجتماعية فقد زودني بحصيلة كافية للحكم على الصورة الحقيقية التي ارتسمت في عيون الناس عن المعلم. وأودّ ابتداءً أن أقول بيقين إن المعلم في كل ذلك مظلوم، مُضَيَّعُ حقه، وهو بجهد وعمله ينبغي أن يكون في ذروة المكانة السامية من قلوب الناس أجمعين، لو سارت الأمور على وفق ما يجب أن تكون عليه.

ومن ناحية أخرى فإن الظروف المحيطة بالمعلم، من نقص في الكوادر التعليمية، ونقص في التدريب والتأهيل، وتقصير في مكافأة المعلم المكافأة المادية الكافية، وتوفير الوسائل اللازمة المعينة له في عمله، كل ذلك ينعكس على المعلم، وتلقى تبعاته ونتائجه عليه، وهو بذلك يتحملها صابراً محتسباً محتملاً كل ما يلقي عليه من نقد، ولوم وتعنيف.

بدأ العام الدراسي الحالي بحملة شديدة على نقص الكوادر التعليمية في مدارس المملكة، ومنهم - كما تقول الصحف نقلاً عن المصادر الرسمية- معلمو اللغة العربيّة.

كتبت جريدة الغد في عددها رقم 1805، الصادر يوم الاثنين 2009/8/3م تحت عنوان: أفضل 19 مدرسة حكومية مدارسُ إناث، تقول: كشفت دراسة أعدتها وزارة التربية والتعليم مؤخراً أن 19 مدرسة إناث سبقت مدرسة ذكورٍ وحيدة، تشكل جميعها أفضل عشرين مدرسة حكوميّة بحسب وزير التربية الدكتور وليد المعاني. وقال المعاني: إن السبب وراء تدني أداء الطلبة الذكور يعود إلى النقص في أعداد المعلمين بسبب سفرهم للتدريس في الخارج.

هذا اعتراف رسمي إذن بنقص المعلمين. وقد أكدت الصحف اليومية هذا النقص في أعداد المعلمين، وكانت تنص أحياناً على النقص في معلمي اللغة العربية. كتبت الدستور في عددها الصادر يوم الاثنين 2009/8/21، تقول:

العام الدراسي في الطفيلة

يبدأ بنقص ٣٠ معلماً

□ الطفيلة - الدستور - ماجد القرعان

بدأت الدراسة أمس في المدارس التابعة لمديرية محافظة الطفيلة بوجود نقص في الكادر التعليمي يزيد عن ٣٠ معلماً في تخصصات أغلبها علمية . وقال مدير التربية والتعليم في محافظة الطفيلة الدكتور يوسف الطراونة: الدراسة الفعلية بدأت أمس في كافة المدارس التابعة للمديرية وتم تسليم الطلبة الكتب المدرسية وأنه قام وعدد من رؤساء الأقسام والمشرفين التربويين بمتابعة ميدانية شملت أغلب المدارس في اليوم الأول وسيكون هنالك متابعة لباقي المدارس مؤكداً اكتمال موجود كافة المدارس من الاثاث والتجهيزات الفنية .

وحال النقص الحاصل في الكادر التعليمي أكد الدكتور الطراونة انه يتركز في المعلمين الذكور واغلبه في تخصصات علمية كالرياضيات والكيمياء والفيزياء واللغة العربية ،مشيراً الى استحداث غرفة عمليات خاصة في المديرية مهمة كادرها الذي يجتمع ظهر كل يوم متابعة الملاحظات التي ترد وسرعة معالجتها .

وفي اليوم نفسه، كتبت الدستور – أيضاً- مقالة كبيرة كان عنوانها:

الحواجز للمعنيين في المناطق النائية قللت الاستنكاف مدارس معان والبادية الجنوبية تبدأ عامها بنقص في الكوادر التعليمية والادارية

وفي اليوم الثلاثين من شهر آب 2009 كتبت الغد فقرة بهذا العنوان:

نقص بالمعلمين الذكور في السلط و"التربية" تلجأ إلى التعليم الاضافي

وفي يوم الأحد الموافق 2009/10/4 كتبت الدستور في عددها رقم
15167 تقول:

« التربية » تطلب من « الخدمة المدنية » ترشيح ٨٥٠ من الذكور للتعيين

التخصصات والمناطق الجغرافية التي لا تتوفر فيها التخصصات المطلوبة. وبين نصري أن الديوان يقوم بتلبية احتياجات وزارة التربية والتعليم أولاً، بأول وبالسعة الممكنة بالتنسيق والتعاون المستمرين مع الوزارة. وأشار إلى أن الديوان يقوم برصد نسبة الحالات الإنسانية ٦٪ وتحقيقها في كل دفعة أو من خلال تجميعها وإرسالها دفعة واحدة، فيما أشار نصري إلى أن الديوان يصعد الانتهاء من ترشيحات التعيين في وزارة الصحة، بعد أن رشح أسماء ٢٥٢ طالب وظيفية للتعيين من أصل ٧٨٧ مرشحا كانت وزارة الصحة قد طلبت ترشيحهم.

□ عمان – الدستور – ايهاب مجاهد

طلبت وزارة التربية والتعليم من ديوان الخدمة المدنية ترشيح ٨٥٠ طالب وظيفية من الذكور للتعيين في الوزارة. وقال مدير التوظيف في الديوان محمد نصري أن الديوان يباشر اعتباراً من أمس فرز التخصصات المطلوبة التي تحتاجها الوزارة لغاية ترشيح الاسماء بأسرع وقت. وكان الديوان قد انتهى الأسبوع الماضي من ترشيح أسماء نحو ١٧٠٠ مرشح للتعيين في التربية ضمن الطلبية الرابعة التي طلبتها الوزارة من الديوان. وبين نصري أن الديوان سيلجأ لملحق الكشف التنافسي والتجيير لسد النقص في بعض

وفي صحيفة الغد الصادرة يوم السبت الموافق 2009/10/17 نقرأ خبراً عن
نقص الكوادر التعليمية، نقول:

نقص الكوادر التعليمية في منطقة الصفاوي بالمفرق

حسين الزيدود

husein.alzuod@alghad.jo

وتساءل ولي أمر طالب في المدرسة
"عن الكيفية التي سيقدم بها أبناؤهم
للامتحانات، خصوصاً الشهرية التي
أصبحت على الأبواب في ظل عدم تدريس
الطلبة لأية حصة دراسية في بعض
المناهج التي لم يتم توفير معلمين لها
لغاية هذه اللحظة".

المفرق- تعتبر قضية نقص الكوادر
التعليمية في منطقة الصفاوي شرق
المفرق (70 كيلومتراً) قضية مؤرقة
لطلبة مدرستي الصفاوي الثانويتين
للذكور والإناث وأولياء أمورهم، فيما
تعزو مديرية تربية البادية الشمالية
الشرقية السبب إلى عدم توفر المعلمين
من بعض التخصصات والاستنكافات
من قبل المعينين نظراً لبعد المنطقة،
بحسب عدد من أولياء الأمور.

إن هذا النقص في أعداد المعلمين في مناطق كثيرة ومدارس متعددة، يعود
بالتأكيد لأسباب كثيرة ذكرت الصحف كثيراً منها. وهذا النقص ينعكس سلباً على
مستويات الطلبة، ويؤدي بالتأكيد إلى عدم تدريس المناهج المقررة كاملة، ويسبب
ضعفاً ملحوظاً في مستوى خريجي الثانوية العامة، هؤلاء الذين يلتحقون
بالجامعات، وكثير منهم يدرس تخصص اللغة العربية، وغالباً ما تكون نتائجهم
ضعيفة، وهكذا تكتمل الدائرة ويستمر الضعف في مستوى الخريجين والمعلمين
على السواء.

هذا الضعف في مستوى المدرسين يؤدي - بالإضافة إلى أسباب أخرى بكل
تأكيد - إلى إيجاد كثير من المشكلات التي تنشأ بين الطلاب والمعلمين، وبعض
هذه المشكلات تتفاقم حتى تصبح اعتداء مستنكراً من أحدهما على الآخر، وعندما
تنتشر هذه الظاهرة يصبح السكوت عنها ضاراً، بل يجب كشفها لمحاولة تلمس
الأسباب التي تؤدي إليها، واقتراح الحلول التي تعالجها.

وهكذا قرأنا في الصحف السيارة - مع الأسف - أخباراً كثيرة عن أحداث مؤسفة تعرض لها بعض المعلمين في بعض المناطق. من ذلك ما كتبه الدستور في عددها رقم 15191 الصادر يوم الاثنين 28 أيلول 2009 عن احتجاج بعض الطلبة بسبب ضعف مستوى المعلمين في مدرستهم، قالت الصحيفة:

بسبب ما وصفوه بضعف المعلمين طلاب يمتنعون عن الالتحاق بمدرستهم بقضاء ايل

منتقدا قيام اولياء الامور بالضغط على ابنائهم ومنعهم من الالتحاق بمدرستهم.

□ الصدقة - الدستور - موسى خليفات

قالت مديرية التربية والتعليم للبادية الجنوبية ان ٣٢ طالبا من اصل ٥٦ في مدرسة الصدقة الاساسية للذكور بقضاء ايل في محافظة معان امتنعوا عن الالتحاق بمدرستهم امس.

وجاء امتناع الطلبة عن الالتحاق بالمدرسة احتجاجا على عدم استجابة مديرية التربية والتعليم لمطالبهم بنقل مدرسي مادتي اللغة العربية واللغة الانجليزية في المدرسة نظرا لما وصفوه بضعف مستواهم التعليمي.

واكد مدير التربية والتعليم في البادية الجنوبية ابراهيم موسى الخليفات في تصريح لـ "الدستور" رفض المديرية

لهذا الاسلوب في ظل وجود قنوات رسمية متاحة.

لم يتوقف بعض الطلبة على الاحتجاج بل إن بعضهم تجاوز ذلك إلى الاعتداء على معلميه. كتبت جريدة العرب اليوم في عددها رقم 4483 الصادر يوم الخميس الموافق 2009/10/8، تقول:

طالب يعتدي على معلم بالضرب

في مدرسة ثانوية بالازرق

□ الزرقاء - **الجزيرة** - خالد الخريشا

● تعرض يوم امس معلم في ثانوية الامير علي بن الحسين في منطقة الازرق الجنوبي لاعتداء من طالب في المرحلة الثانوية داخل أسوار المدرسة وفي فترة الاستراحة، وتقدم المعلم بشكوى لشرطة البادية التابعة لقضاء الازرق مرفقا بها التقرير الطبي الصادر من مركز صحي الازرق الشامل.

وكتبت جريدة الدستور في عددها يوم الجمعة الموافق 2009/10/16م، تقول:

مشاجرة بين معلم وطالب بمدرسة في السلط

□ السلط - الدستور - رامي عصفور

وقعت امس مشاجرة بين معلم وطالب في مدرسة عبدالحافظ العزب الثانوية للبنين / المدرسة المهنية في مدينة السلط في ثاني حادثة تشهدها المدرسة خلال يومين. وجاءت المشاجرة بسبب قيام المعلم بتفتيش الطالب لمعرفة اذا ما كان يحمل اي ممنوعات مخالفة لتعليمات وزارة التربية والتعليم وحيث تطورت المشادة بينهما الى مشاجرة تدخل فيها طلاب ومعلمين. وقام كل من المعلم والطالب بمراجعة مستشفى السلط الحكومي حيث احتصل كل منهما على تقرير يفيد باصابته. وقال مدير تربية وتعليم السلط محمد الرشيدة انه تم تشكيل لجنة تحقيق للوقوف على تفاصيل وملابسات المشاجرة.

لقد هانت منزلة المعلم وتردّت، نتيجة هذه الأحداث، وانتشار أخبارها بين الناس، إضافة إلى الأسباب الأخرى من قسوة الظروف المادية والاجتماعية التي

يحيها المعلم. ومن هنا وجدنا هذا الهوان يتخذ أشكالاً عديدة، لعل من أشدها قسوة أن يصل الأمر بأحد رسامي الكاريكاتور أن ينشر الرسم التالي في جريدة الدستور في عددها الصادر يوم الأربعاء الموافق 2009/10/14، أي قبل أسبوعين من هذا اليوم الذي أتحدث فيه أمامكم، نشرته بعنوان يوم المعلم العالمي. هكذا:



إن ما كتبتّه الصحف من تعليقات ورسوم وأخبار لأبلغ دليل على الواقع المرير الذي يكافح المعلم من خلاله لإبلاغ رسالته.

وأما الأسلوب الثاني:

الذي اتبعته من أجل إظهار الصورة الحقيقية لواقع المعلمين، فهو استطلاع نظمته لمعرفة آراء المشرفين والمعلمين في مجال اللغة العربية في عمل المعلم والواقع الذي يحيا فيه، والاقتراحات التي يرونها من أجل النهوض بمستواه العملي والعلمي. وفيما يلي عرض لصورة هذين الاستطلاعين:

1- استطلاع آراء المشرفين التربويين في عمل معلم اللغة العربية

الاخوة الزملاء من المشرفين التربويين،
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

فإنه يسرني أن أتوجه إليكم بهذا الاستطلاع للتعرف على بعض المسائل التي تتعلق بأداء معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، وبخاصة في الصفوف الأساسية، وقد كنت خلال خدمتي الطويلة في مديرية المناهج، وفي مجال التعليم، أرى - وما أزال - أن الإشراف التربوي هو روح العملية التعليمية، وهو المؤثر الفعال في أداء المعلمين والمعلمات.

لذا أرجو من الزملاء الكرام التفضل بالإجابة عن هذه الأسئلة التي ستعينني على كتابة بحث، ألقيه محاضرة إن شاء الله في مؤتمر مجمع اللغة العربية الأردني الذي سيعقد أيام 27-29/10/2009م، وسيكون محوره عن التعليم العام والتعليم العالي في الأردن، فأما بحثي فهو عن (معلم اللغة العربية في التعليم العام، الواقع وسبل النهوض بأدائه التربوي).

وسيكون هذا الاستطلاع - إن شاء الله- وسيلة للتعرف على الواقع الذي يعيش فيه معلم اللغة العربية، وعلى أفضل الخطوات التي يجب اتخاذها من أجل النهوض بأدائه التربوي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

د. عودة أبو عودة

مجمع اللغة العربية الأردني

١. الاسم:

٢. المؤهل العلمي:

٣. التخصص:

٤. مكان العمل:

٥. أي أطراف المثلث التربوي الثلاثة أكثر أهمية في نظرك في مسير العملية التعليمية: المعلم أم المتعلم أم المنهاج التربوي.

٦. الإشراف التربوي أسلوب نقد وبناء، فإلى أي مدى تراه يسهم في توجيه المعلم وتقويم أدائه في مجال اللغة العربية.

٧. هل ترى أن عملك في الإشراف التربوي، يسهم كثيراً في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية؟

٨. ما العقبات التي تراها تحول دون قيام المعلم بعمله على الوجه الأكمل؟

٩. هل تحت المعلمين والمعلمات - وبخاصة في الصفوف الأساسية - على الاهتمام بالواجب البيتي؟

١٠. هل ترى، من خلال عملك أن اللغة العربية يعلمها معلمون مختصون بها؟

فإن لم تكن الإجابة بالإيجاب فما الأسباب في نظرك؟

١١. هل تؤمن بفكرة (معلم الصف) أم بتخصص المعلم من أول أيام التدريس في الصفوف الأولى؟

١٢. ما الإجراءات والخطوات التي تراها ضرورية لرفع مستوى عمل المعلم؟

١٣. مساحة حرة لتقول فيها ما تشاء من خلال خبرتك حول هذا الموضوع.

مع أصدق التحيات

د. عودة أبو عودة

هذا نصّ الاستطلاع الذي وجهته إلى مشرفي اللغة العربية وإلى عدد من مديري المدارس ومديراتها، لأنهم في العرف التربوي مشرفون مقيمون في مدارسهم، وقد أردت منه أن يعطيني فكرة واقعية عما سألت عنه، وأود أن أشير هنا إلى أنه ليس استبياناً علمياً خاضعاً لمقاييس الإحصاء الدقيق والتحليل العلمي بل هو (استطلاع) لا غير، ولكنه يشير إلى معلومات في غاية الأهمية. وبعد تحليل إجابات الزملاء من المشرفين ومديري المدارس وجدت الملاحظات التالية:

١ - فيما يتعلق بالسؤال الخامس أجابوا جميعاً بأن المعلم هو أهم أضلاع المثلث التربوي.

٢ - رأى بعضهم في إجابة السؤال السادس أن الإشراف التربوي يفيد في توجيه المعلم إن قام على أسس واضحة ومبادئ راسخة تستند إلى منهج علمي دقيق، ولكنهم يرون أنه ليس هناك منهج واضح لعمل المشرف التربوي، وبذلك فإن فائدته لا تتعدى 15%.

٣ - في إجابة السؤال السابع رأى المشرفون أن عملهم لا يسهم كثيراً في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربيّة، وعَرَّوْا ذلك إلى أن المعلم لا يستطيع أن يقوم بعمله لعدة أسباب منها.

أ - عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتهيئة الوسائل المعينة والظروف المناسبة للتدريس.

ب - كثرة الأعمال الكتابية التي تُطلب من المعلم باستمرار.

ج- الظروف المادية القاسية، وانخفاض المقابل المادي لعمل المعلم بالقياس إلى غيره في المهن الأخرى.

د - كثرة المهمات التي تطلب منه، إضافة إلى نصابه الكامل في التدريس.

٤ - في إجابة السؤال الثامن ذكر المشرفون أن من العقبات التي تحول دون قيام المعلم بعمله على الوجه الأكمل:

أ- كثرة الأعمال الكتابية التي تناط به، وكثرة المهمات التي تطلب منه كالإشراف على الصف، والمناوبة اليومية، ومتابعة الأنشطة الثقافية، وقيادة الرحلات المدرسية... إلى غير ذلك من وجوه النشاط المتعددة.

ب- عدم مواكبة أنظمة التعليم للإمكانيات الحقيقية للطلاب في المدارس.

ج- عدم فهم بعض المعلمين لطبيعة رسالتهم التربوية.

٥ - رأى بعض المشرفين - في السؤال التاسع - أنه يفضل أن تكون الواجبات المدرسية في الصف الدراسي أمام نظر المعلم، مع حثه طلابه على أداء بعض التدريبات في البيت. ولكن بعضهم الآخر رأى ضرورة الاهتمام بالواجب البيتي وبخاصة في الجمع بين مهارة القراءة والكتابة.

٦ - في إجابة السؤال العاشر، غالباً يكون المعلمون من المختصين باللغة العربية، ولكن في بعض الأحيان عندما لا يكون نصاب المعلم مكتملاً قد يضطر المدير إلى إعطاء مادة اللغة العربية - وبخاصة في المرحلة الابتدائية- إلى معلمين غير مختصين.

٧ - في إجابة السؤال الحادي عشر يرى المشرفون أنه من المستحسن أن يعلم المختصون طلاب المرحلة الابتدائية بشكل خاص، لأنه المرحلة المهمة في تأسيس الطالب.

٨ - في إجابة السؤال الثاني عشر، كرر المشرفون رأيهم السابق في عمل المعلم وأنه لا بد من اتخاذ الإجراءات التالية لتحسين أدائه:
أ - تحسين وضعه المادي حتى يشعر بجدوى عمله.
ب- تركية شخصيته وعمله في عيون أفراد المجتمع.
ج- التخفيف من الأعباء الكتابية التي ترهقه (بلا فائدة).
د - الاستمرار في عقد الدورات التدريبية.

٩ - وفي المساحة الحرة - السؤال الثالث عشر- رأى بعض المشرفين أننا نقلد الغرب في اتخاذ (استراتيجيات) التعلم والتعليم لديهم (نظرياً) دون الالتفات إلى التفاوت الكبير بيننا وبينهم من حيث التطبيق العملي.
ورأى بعضهم - أيضاً- أن الدورات التدريبية تركز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي العملي الذي يفيد المعلم فعلاً.

2- استطلاع آراء المعلمين في تدريس اللغة العربية

الأخوة الزملاء من معلمي اللغة العربية ومعلماتها،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

فإني أقوم بإعداد بحث لإلقائه في مجمع اللغة العربية الأردني في مؤتمره السنوي القادم أيام 27-29/10/2009م، وستكون كلمتي - إن شاء الله- في موضوع (معلم اللغة العربية في التعليم العام: الواقع وسبل النهوض بأدائه التربوي).

وأود أن أستشير بآرائكم في بعض المسائل الأساسية، ليقوم بحثي ومحاضرتي على أسس راسخة من خبرتكم وآرائكم الموضوعية، علماء بأنه ليس لهذا الاستطلاع أي أهداف أخرى، سوى التعرف على الواقع الذي يحياه معلم اللغة العربية، والسبل التي يمكن أن تقترح من أجل النهوض بأدائه التربوي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

د. عودة أبو عودة

مجمع اللغة العربية الأردني

١. الاسم:
٢. المؤهل العلمي:
٣. مكان العمل:
٤. الصفوف التي تدرسها:
٥. المواد التي تدرسها:
٦. ما عدد حصص اللغة العربية في الخطة الدراسية الرسمية (أسبوعياً)؟
٧. ما عدد الحصص التي تدرسها في الأسبوع (العبء التدريسي).
٨. ما نسبة حصص اللغة العربية التي تدرسها إلى مجموع الحصص الأسبوعية في برنامجك؟
٩. هل تُقبل على عملك برغبة؟ (علل إجابتك على أي حال).
١٠. هل ترى أنك تحقق أهداف المنهاج المرسومة؟ (علل إجابتك).
١١. ما الإجراءات والخطوات التي ترى أنها ترفع مستوى الطلاب في اللغة العربية؟
١٢. هل شاركت في دورات تدريبية قبل بدء العمل أو في أثناءه؟

١٣. لو أردت العودة إلى الدراسة من أول، فهل تختار تخصص اللغة العربية؟
(علل إجابتك).

١٤. مساحة حرة (اكتب فيها ما تشاء في موضوع: (تأهيل معلم اللغة العربية
وأداؤه التربوي).

مع أطيب التحيات

د. عودة أبو عودة

وجه هذا الاستطلاع إلى حوالي (70) معلماً ومعلمة في مدارس عمان
العاصمة وضواحيها، ومدارس مادبا والزرقاء. وبعد تحليل إجابات الزملاء من
المعلمين والمعلمات رصدت الملاحظات الآتية:

١ - تتضمن الأسئلة الخمسة من السؤال الرابع إلى الثامن معلومات عن
الصفوف التي يدرسها المعلم وعن عدد حصص اللغة العربية الأسبوعية
ونسبتها إلى العبء التدريسي الذي يقوم به المعلم، وقد قصدت من ذلك
معرفة إذا ما كان بعض المعلمين يدرّسون اللغة العربية دون أن يكونوا من
المختصين بها، وأن يكون بعضهم يدرس اللغة العربية وغيرها من المواد،
وقد كانت الملاحظات على هذه الأسئلة كما يلي:

1- تفاوت عدد الحصص التي يدرسها المعلمون والمعلمات أسبوعياً،
ويعود ذلك:

أ - إلى تقسيم المدارس إلى تخصصات: العلمي والأدبي، والمدارس
المهنية.

ب- وإلى قيام بعض المعلمين بمهام أخرى غير التدريس.

ج- ولكن معظمهم يأخذ نصابه كاملاً وفق العبء الدراسي المقرر.

٢ - في إجابة السؤال التاسع أجاب معظم المعلمين بأنهم يحبون عملهم ويقبلون عليه برغبة، وبعضهم قال إنه يحب اللغة العربية لأن (من تعلمها أو علمها فهو مأجور). وبعضهم قال إن لديه (إخلاصاً وضميراً يحاسبه) ولكن بعضهم قال إنه لا يقبل على عمله برغبة لأن أنظمة المدارس المتشددة تدفعه إلى ذلك.

٣ - في إجابة السؤال العاشر:

أ - قال عدد من المعلمين إنه يلتزم بتحقيق الأهداف لأنها تنبثق من المنهاج و (المنهاج من الدستور).

ب - قال عدد آخر إن الأهداف تتحقق بنسبة قليلة، لوجود عوائق كثيرة في النظام التعليمي، (بعضهم ذكر قلة عدد حصص اللغة العربية) و (كثرة المهام التي تلقى على المعلم).

٤ - وعند إجابة السؤال الحادي عشر، عن الخطوات والإجراءات التي ترفع مستوى الطلاب في اللغة العربية، اقترح بعض المعلمين:

أ - زيادة الدافعية عند الطلاب لدراسة اللغة العربية.

ب- تحسين ظروف المعلم ليعطي أفضل ما عنده.

ج- توجيه الطلاب إعلامياً إلى أهمية اللغة العربية.

د - عدم قبول التحدث إلا باللغة العربية حتى في الحصص العلمية.

هـ- (استعمال الألعاب التعليمية) وأظن أنهم يقصدون التنوع في

أساليب التدريس من خلال التدريبات المسلية والألعاب المفيدة وبخاصة في الصفوف الأولى.

٥ - في إجابة السؤال الثاني عشر، ذكر كثير من المعلمين أنهم شاركوا في دورات تدريبية، مثل دورة المعلمين الجدد، دورة المناهج، دورات مسلكية وحاسوبية، دورات خاصة بكتاب مقرر لأحد الصفوف.

٦ - في إجابة السؤال الثالث عشر حول إمكانية اختيار دراسة اللغة العربية لو عاد إلى الدراسة من أول:

أ - أجاب عدد قليل من المعلمين بلا. وعلل بعضهم بأن مجال اللغة العربية محدود في قطاع العمل. ويكثره نصاب المعلم فيها، وبأن عدداً كبيراً من الطلبة يدرسونها دون رغبة وهذا يزعج المعلمين.

ب- وأجاب عدد كبير منهم بنعم، لأن تدريسها أمانة ورسالة، ولأنه يحب اللغة العربيّة.

٧ - وفي المساحة الحرة - إجابة السؤال الرابع عشر - طالب كثير من المعلمين بما يلي:

أ - تخفيف عدد الحصص التدريسية.

ب- التخفيف من (عملية تدوين ما يلزم وما لا يلزم من خطط علاجية وتحليل الامتحانات وسجل التحصيل...) وهذا يعيق عمل المعلم.

ج- تأهيل المعلمين الذين لم يتزودوا بذلك من قبل. وعقد دورات تدريبية مستمرة، وفق أسس وبرامج منظمة.

ثالثاً: سبل النهوض بأداء المعلم التربوي.

ربما كان الحديث عن الواقع في الفقرة السابقة من البحث مؤلماً، ولكن العلاج الناجع للداء العضال قد يكون مرأً في كثير من الأحيان، والتشخيص الجيد هو الذي يؤدي إلى وصف الدواء الشافي. وليس الأردن وحده في هذه المعاناة التي ترهقه في مجال التربية والتعليم، بل هو هم عربي مستفحل، اضطر الأمين العام لجامعة الدول العربية أن يعترف به على نطاق حدود الجامعة على سعتها.

فقد نشرت الدستور في عددها الصادر يوم الاثنين الموافق

31/آب/2009، ما يلي:

اخيرا نطقها!!

جابر التل

في الصحف ان تصريحاً نسب الى الامين العام لجامعة الدول العربية افضى به الى وكالة سي ان ان قال فيه ان مستوى التعليم في المدارس والجامعات العربية في تدهور وهو -بالمناسبة- غير راض عن ذلك! كما يقولون "كل طلوع قبالة نزول" وانا اريد ان استفسر مدى اكتشاف الامين العام هذا خاصة وانه لا بد من ازدياد في "السرعة" قبل حدوث التدهور، فابن كانت الجامعة العربية قبل حدوث التدهور هل كانت تراقب التعليم وسرعته ام انها كانت "غائبة فيلة" تنتقل في الصحاري العربية على ظهور العيس مكتفية بذلك وبالسرعة البطيئة نائية عن واقع التعليم في الجامعات العربية.

يجدون "معبوبة" في فتح برامج الانترنت خاصة وان الجلوس خلف الكمبيوتر "بيوج الظهر"! لذلك وجد طلابنا مجالا آخر يتعلمون منه وهو الفضائيات -والتي يمكن مشاهدتها في وضع يتخذها الجسم- التي تقدم ايضا كل ما يطالب به الجيل الجديد من الشباب والشابات الذين لا يجيدون كتابة استدعاء بسيط يطلب اجازة خاصة وان الجهات المعنية قد "جهزت" لهم نماذج خاصة عليهم فقط ان يملأوا الفراغات، ورغم هذا فان الخط "العفشيكي" الذي يكتبون به سوف يكشف مدى الانحدار والتدهور الذي وقع فيه طلابنا وهنا نقول للامين

وانطلاقاً من معنى هذا التصريح للأمين العام لجامعة الدول العربية، تحدث الأديب الكاتب خيرى منصور حديثاً صريحاً نشره في جريدة الدستور في عددها رقم 15169 الصادر يوم الثلاثاء الموافق 2009/10/6، بعنوان: لا تربية ولا تعليم، قال فيه:

لا تربية.. ولا تعليم!!

خاطرة

خيرى منصور

هذا العنوان لكاتب صدر حديثاً وصاحبه تربية عربية ذات باع طويل في مجال التعليم هي الدكتورة هناء ومبة، وهو إذ يصدر بمناسبة نادراً ما تخطى باهتمام عربي يليق بها كيوم المعلم، إنما يفرع جرساً لينذر بأن ما آل إليه التعليم والتربية معا في عالمنا العربي هو أخطر باضعاف ما نفلن. فالتعليم أصبح بضاعة، وله تجاره وأسواقه السوداء... وما يثار حول الامية الأكاديمية يدفعنا الى الاعتقاد بأن الجامعات العربية تحولت الى حاضنات لتفقيس الموظفين. أو من كانوا محظوظين بالحصول على فرص عمل في زمن البطالة الاخطبوطية ذات الأذرع العديدة بدءاً من السياسة حتى العلم والثقافة والمواطنة.

ما انتهت اليه هذه المربية العربية بعد احصاءات وحكايات ومقاربات منهجية هو لا تعليم ولا تربية في عالمنا العربي. وهي تذكرنا بالتقارير الاقليمية والدولية عن الانيميا لا التنمية التي تفقده بعافيتنا القومية، حيث تتدننى نسبة القراءة لتصبح امثولة، ويقل عدد النسخ المباعة من اشهر الكتب عن خمسة الاف نسخة في نطاق قومي يبلغ تعداداه ربع مليار. بحيث تكون حصة النسخة الواحدة من الكتاب خمسين الف امي عربي.. وإذا أضفنا الى ذلك نسبة عدد الاسرة في المستشفيات قياساً الى عدد المواطنين فإن الدائرة السوداء تكتمل... ناهيك عن احصاءات اخرى ممن يعيشون دون خط الفقر ومن يهاجرون بحثاً عن الرغيف ومن يموتون او يسقطون سهواً على الطرقات وفي المستشفيات والحروب الطائفية.

لقد نسي العرب او تناسوا ما قيل لهم عن المعلم الذي اوشك ان يكون رسولا، ونسوا ايضا ان افضل صفة كانتوا يطلقونها على الفيلسوف والمصلح والرائد هي صفة المعلم، منذ اطلقوا على ارسطو لقب المعلم الاول وعلى الفارابي الذي يتنافس على هذا اللقب ابن رشد وابن سينا لقب المعلم الثاني! وقد لا يعرف كثير من الاعراب ان الالمان يعتقدون بأن من ينتصر في حروبهم هو المعلم ومن يهزم هو المعلم ايضا، لان النوعي العام والتربية السائدة هي من منجزاته، واحتراما وتقديرا منا لهذه الشريحة الفاضلة من الرواد والمعلمين لن نذكر الارقام المتعلقة بدخلهم، وحاجتهم الى ممارسة مهنة اخرى كقيادة سيارات الاجرة او المحاسبة في شركات صغرى، اضافة الى الدروس الخصوصية التي تحولت الى طقس برجوازي اصابت عدواه الفقراء ايضا.

لا تربية ولا تعليم... هذا هو الشعار الذي يرفع في مطالع الالغية الثالثة على امتداد وطن عربي بسعة قارة... وضيق زنايته. فهو وطن له كل مواصفات المنفى، غني حد الفقر المدقع وفقير حد الهجرة، كثير حتى الندرة.. وقليل حتى العزلة والحصار والتسول.

لقد بدأت دول مثل تركيا باعادة النظر فيما لحق بالمعلم، وتحاول الآن استرداده ما تبقى. والذين ادركتهم مهنة التعليم هم اكثر عدداً واقسى ظروفهم ممن قيل عنهم بأن مهنة الادب ادركتهم، فما الذي تتوقع حصاده في العقود المقبلة اذا كان الهشيم قد حل مكان الاخضر وسطعت سحابيات الغربان على حقول الخنطة، ان لو كان فان جورج حيا لقال بأن ما كان يقصده بتلك اللوحة الصفراء هو احوالنا.

وهناك تجار حقايب مدرسية وطباشير اشد خطراً ممن نسميهم تجار النشطة، فالتعليم بالنسبة لهؤلاء استثمار عاجل، وسريع الربح، ما دامت البضاعة هذه الاكوام من اللحم، في مجتمعات تتناسل بلا تخطيط او استراتيجيات وتعيش من يوم الى يوم، وربما من وجبة الى وجبة، تماماً كما يفعل المتسولون. ان مهنة المعلم تهين ثقافة برمتها اذا استمرت على هذا النحو من الاعمال وعدم الانصاف وعلينا ان لا نقاها بالعواقب، والتي زكمت انوفنا بواكيرها...!!

انطلاقاً من كل ما مر من أحوال المعلم في ميدان التربية والتعليم، أريد أن أضع بعض المقترحات والتوصيات من أجل تحسين سبل العملية التعليمية، وسبل النهوض بأداء المعلم. ولن أعود إلى الكتب والمراجع النظرية - على كثرتها وجودتها- بل سأستنطق التقارير السابقة والأقوال والتعليقات الواقعية، واستمد منها مقترحاتي وتوصياتي عسى أن يكون فيها خيرٌ يسهم في عملية الإصلاح التربوي:

١ - نحن بحاجة ماسة إلى إعادة الاعتبار للغة العربية، وإلى توجيه اهتمام الجيل بها. إن حبَّ اللغة والحرص على تفوقها وانتشارها والتحدث بها يجب أن يكون عقيدة تولد مع النشء الجديد، إن اعتزاز الفرد بلغته ينبغي أن يكون فطرةً متأصلةً في النفس، يتوارثها الناس جيلاً بعد جيل. وإن المرء ليستطيع أن يكتب في بيان هذه النقطة الصفحات ذوات العدد، ولكن الأمر ينبغي أن يناقش بموضوعية وصدق. إن أمتنا المجيدة، عندما اهتمت بلغتها صنعت منها وبها حضارة سامقة، وإن الأمم الأخرى الآن تهتم بلغاتها في المقام الأول. وتعدّ ذلك أساس نهضتها وقوتها. وإن السبيل إلى هذا ميسور عندما تتضافر الجهود، وتخلص القلوب

من أجل توفير المناهج والأساليب التي بها يحب الناس لغتهم
ويعدون لها ديناً يتمسكون به، ويعدون للحن فيها عاراً يحرصون
على عدم الاتصاف به، بل التخلص منه سريعاً.

٢ - اعتبار الصفوف الثلاثة الأولى مرحلة تأسيسية خطيرة لأنها الأساس

الراسخ الذي يؤثر كثيراً في شخصية الدارس ومدى تمكنه من لغته
فيما بعد. ولذا فإن هذه المرحلة ينبغي أن يدرس فيها مختصون
مؤهلون لا يقل مستواهم عن مستوى الشهادة الجامعية الأولى، مع
دورات منظمة وموجهة في أساليب التدريس والتقويم. وفيما يلي إشارة
إلى أهمية لغة الطفولة في حياة الإنسان. نشرتها جريدة السبيل في
عددتها رقم 1013 الصادر يوم الجمعة 2009/10/2،
تقول فيها:



3- ينبغي أن تعمل الدولة على زرع مكانة اللغة العربية في النفوس،

وأن تجعلَ من دراسة هذا التخصص مطمحاً للطلبة، خريجي الدراسة

الثانوية العامة، وذلك بجعل اللغة العربية تخصصاً عالياً لا ينبغي لمن

يقل معدلُه عن 80% - مثلاً- أن يُسجَلَ فيه . وإن هذا الاعتبار لا يقنع

الطلبة بالتزاحم عليه إلا أن يروا تشريعات الدولة تتصف المعلم الذي يعمل

في هذا الميدان، وتجعلُ منه معلماً نادراً مطلوباً في كل مكان، وأن وضعه

المادي في سلم الرواتب والمكافآت لا يقل أبداً - إن لم يزد- عن نظرائه

من خريجي تخصصات تعد عالية كالهندسة والطب والصيدلة والحاسوب.

إننا ننتظر أن يكون طلابُ اللغة العربية في جامعاتنا العامة والخاصة من

المصطفين المتميزين من مجموع الطلبة الناجحين ، ولعل هذه التوصية أن تأخذ

طريقها إلى اهتمام المسؤولين وعنايتهم، لأننا بذلك نخرج جيلاً من المعلمين -

على مدى سنوات قليلة- يحرصون على لغتهم، ويؤمنون بأهميتها ويعلمونها

بكفاية واقتدار لطلابهم القادمين في الطريق الطويل.

4- ينبغي الاهتمام بوضع المعلم في مرحلة التعليم العام، وفي غيرها من

المراحل، وأن تكون حقوقه في مستوى الواجبات المطلوبة منه. وقد دلت

الدراسات السابقة على أن الهمَّ الأكبر لدى المعلمين هو ضيق الحالة

المادية التي يحيون فيها، مما يدفع كثيراً منهم إلى القيام بأعمال أخرى لا

تليق به كمعلم.

إن المعلم يجب أن يكون إنساناً رفيعاً في مجتمعه، ونحن ننتظر اليوم الذي

يقول فيه المعلم (إني معلم) فتُشرِّقُ عيونُ الناس ولامحهم بالاحترام والتقدير.

إن ما يكتبه الناس في الصحف والمجلات السيارة يوشك أن يكون استفتاء

شعبياً على فكرة ما، أو موضوع يتداوله الناس، كتبت (الرأي) في عددها الصادر

يوم الجمعة الموافق 2009/8/21 هذا المقال الجيد بعنوان: المعلم العربي... هل تتناسب حقوقه وواجباته، يقول فيه كاتبه:

المعلم العربي .. هل تتناسب حقوقه وواجباته ؟

د . محمود طافش الشقيرات

كليات تربوية ذات أهداف وطنية جادة ، ليلم بخصائص نمو الأطفال في مراحل نموهم المختلفة ، وليتدرب على توظيف مختلف استراتيجيات التدريس والتقويم الخاصة بمادته .

٢ . أن يتعاون معه في الميدان نخبة من المشرفين التربويين المؤهلين القادرين على نقل خبراتهم الناضجة والمتكاملة إليه ، وتزويده بما يستجد من أفكار وتعليمات تربوية عبر نشرات إشرافية ، ويساعدونه على تحسين ممارساته بمختلف الأساليب الإشرافية المتطورة كالدروس التطبيقية والإشراف الإكلينيكي ، والتي من شأنها أن تساعد على تحسين أدائه ، وبالتالي تحسين تعلم الطلبة وبناء شخصياتهم .

٣ . تمكينه من توظيف التقنيات التربوية الحديثة لتحسين الاستفادة من المناهج الدراسية الحديثة الحافلة بالأنشطة العملية ، والتي من شأنها أن تنمي تفكير المتعلمين ، وتصلق مهاراتهم ، وتسمو بقيمهم .

٤ - أن تكون الأعباء الملقاة على عاتقه معقولة ، فكلما كان عدد طلاب الصف قليلاً ، كلما كانت الفائدة المرجوة لهم أكثر ، وكلما كان عدد الحصص المسندة إليه أقل كلما كان إنتاجه أفضل ، فإذا ملنا بأن عدد الطلاب في الصف الواحد في معظم المدارس الرسمية العربية يربو على الخمسة والثلاثين ، وأنه قد يتجاوز الستين في بعض الحالات ، وأن نصيب

لا يستطيع إنسان ذو بصيرة أن يتجاهل الدور الريادي الكبير الذي ينهض به المعلم في سبيل تنمية وازدهار المجتمع من خلال إحداث تغيير مرغوب فيه في سلوك المتعلمين وفي طرائق تفكيرهم ، وتشكيل شخصياتهم معرفياً ومهارياً ووجدانياً واجتماعياً ؛ ليعود الطفل منهم شاباً قوياً مستنيراً وثقافاً ، ومتسلحاً بالقيم السامية وبالمهارات الحياتية النافعة ، وقادراً على المساهمة في بناء مجتمعه ، والدفاع عن مكتسباته ، لذلك كله فقد منحته الأمم المتقدمة الاحترام الذي يليق به ؛ فأولته عنايتها، وأحلته المكانة الاجتماعية التي يستحقها ، ويسرت له أسباب العيش الكريم التي تمتكته من القيام بمهام عمله الكبرى على أكمل وجه .

ولكي تساعد المعلم على أن ينهض بهذا الدور العظيم فإن هناك حزمة من الإجراءات والعوامل التي من شأنها أن تحقق للمعلم ذاته ، وتجعل منه إنساناً منتمياً مخلصاً وخلاقاً مبدعاً . أن إدراك المعلم لحقوقه التي يجب أن يتمتع بها ، وحصوله على هذه الحقوق ، أمر له تأثيره الكبير على رفع روحه المعنوية ، وتحفيز طاقاته الكامنة ، وبالتالي تمكينه من القيام بالواجبات الموكلة إليه .

ومن أبرز هذه العوامل:

١ . أن تتاح له فرصة الدراسة والتدريب في

المعلم الأسبوعي يربو على العشرين في معظم الأحيان ، يضاف إلى ذلك مئات الكراسات وأوراق العمل والأنشطة التي يطالب المعلمون العرب بتدقيقها ومتابعتها أسبوعياً ، فإننا سنهزك حتماً واحداً من العوامل التي تكمن وراء التخلّف الدراسي ، الذي يعاني منه كثير من طلابنا في مراحلهم التعليمية المختلفة .

ولكي يتحقق الاطمئنان النفسي للمعلمين ، فإن من الأهمية بمكان إشباع حاجاتهم الأساسية ، فإن الرواتب التي يتقاضونها ينبغي أن تكون كافية لكي تجتذب العناصر المميزة والموهوبة لمهنة التدريس ، ولأن المعلم المحتاج سينفق جل وقته الإضافي في البحث عن مصادر أخرى للرزق بدلاً من أن يصرّفه في متابعة أعمال طلبته . وفي القراءة والبحث العلمي من أجل تنمية كفاياته .

وينبغي كذلك أن نتبع للمعلم فرصة تحقيق ذاته فنهيه الحق في الحوار الديمقراطي ، وإبداء الرأي حتى ولو كان هذا الرأي معارضاً لآراء من هم أعلى منه مرتبة في الإدارتين المدرسية والتعليمية . كذلك ، فإن مشاركة المعلم في وضع المناهج المدرسية من شأنها أن تثير في نفسه رغبة وحماسة لتحقيق الأهداف التعليمية العامة ، التي شارك في تحديدها واختيارها .

ومن حق المعلم علينا أن نتجنب قدر الإمكان توجيه اللوم ورسائل لفت النظر إليه ، لأن كثرة

الانتقادات تجعل مفعولها عكسياً ، وتكون سبباً مباشراً في إحباطه بدلاً من تقويم سلوكه . وينبغي أن تعمل الإدارات التعليمية على توفير سكن مناسب للمعلمين ، ولتحقيق هذا الغرض تأسست في العديد من البلدان العربية جمعيات إسكانية تعاونية خاصة بالمعلمين ، وكذلك العمل على توفير وسائل نقل له تنقله من منزله إلى مدرسته شأنه شأن الموظفين في المؤسسات الحكومية الأخرى كالصحة والجمارك .

وتقديرًا للدور المقدس والعظيم الذي يقوم به المعلم ، فإنه ينبغي أن نتوخى الدقة التامة أثناء تعاملنا معه ، وحين تقويم أدائه ؛ فنجنبه كل ما من شأنه أن يمس خاطره أو يعكر صفوه ، وفي هذا الصدد فإنني أقترح أن يحاط المعلم العربي بحصانة قانونية : فلا يحاكم أمام المحاكم المدنية التي تحاكم عامة الناس ، بل تشكل وزارة التربية والتعليم محكمة خاصة للنظر فيما قد يرتكبه هؤلاء المعلمون من مخالفات قانونية بحكم كونهم بشرًا ، وفي منأى عن تدخل رجال الشرطة والقضاء .

هذا غيض من فيض مما يمكن أن يقال حول حقوق المعلمين ، هذه الفئة المميزة من المجتمع ، والتي وجدت لتخدرج الناس من ظلمات الجهل إلى نور العلم ، فلهم منا كل تقدير واحترام .

لقد قال هذا المقال كثيراً مما نود أن نقول. والأمر الآن هو في تنفيذ ما يقترحه الناس من علاج لهذا الوضع القائم الذي يعيش فيه المعلم.

- 5- ينبغي أن يكون اهتمام أكبر بمستوى الخريجين في مجال اللغة العربية من الجامعات الأردنية، لأن هؤلاء الخريجين هم المعلمون الذي نتحدث عنهم. ينبغي أن تكون الخطوات والإجراءات التي ترتفع بهم من سنة إلى أخرى ومن مستوى إلى آخر، حتى يصلوا إلى حفل التخرج، يجب أن تكون مدروسة متقنة موضوعية، حتى لا يتخرج إلا من يكون فعلاً في مستوى حمل المسؤولية وأمانة العمل في خدمة اللغة العربية.
- 6- ذكرت التقارير والدراسات السابقة أن على المسؤولين توفير الدورات المتصلة لتدريب المعلمين، وإطلاعهم على الأساليب المتطورة في التدريس، والوسائل المتجددة في هذا المجال، وأن تواكب الدورات التقدم العلمي المتسارع في مجال الأجهزة والأنظمة التربوية. وأن يكون لهذه الدورات أثر واضح في مجال ترقية المعلم ومكافأته.

- 7- الاهتمام بعملية الإشراف التربوي، فالإشراف كان وما زال الروح التي تحرك العملية التعليمية، وإن الإنسان يميل بطبعه إلى حب النجاح، وإلى شكر من يقول له ذلك، وإلى الإفادة ممن يدلّه على خطئه، وقد شكّا عدد من المعلمين من عدم جدوى الإشراف، وقد عددت هذه الشكوى ملاحظة على أداء المشرف لا على أهمية مهنته الكبيرة، وأثره العظيم في توجيه العملية التعليمية. وأود أن أضع هذه الخاطرة أمام الزملاء المشرفين والمعلمين لكي يروا مكانتهم في نفوس الناس، وما ينتظرونه منهم من خير. وقد نشرت الرأي هذه الخاطرة في عددها الصادر يوم الجمعة 2009/8/21م، بقلم سالي بشارات:

شكرا استاذي

هل بدأت مدارسنا تفقد مصداقيتها؟ هل بدأنا نعتبر اطفالنا سلعا تباع وتشترى؟ اين هي الايام التي كان هم المعلم الاكبر فيها توعية الطلاب وتعليمهم؟ الان اصبح المعلم ملقنا، همه الاكبر هو محاولة السيطرة على الصف وضبط الطلاب بدل من ان يعلمهم وينمي مواهبهم. يدخل المعلم القاعة الصفية يكتب ما حفظه بالمنزل على اللوح دون الاخذ بالاعتبار اذا فهم الطالب المادة ام لا ؟ مع احترامي الى المعلمين الذين لا يزالون يحملون رسالة التربية والتعليم الحقيقية- فخلال سني دراستي الاحدى عشرة وانا اتعرف على العديد من الاساتذة والمعلمين المختلفين، البعض منهم "مر مرور الكرام" والبعض الاخر لا يزال عالقا في عقلي حتى الان لما ابدوه من اهتمام وتركيز على الطالب واهميته واهمية مواهبه التي اذا نمت بمساعدة المعلم والاهل قد تمهد له الطريق لنجاحات عديدة. ومع مرور الوقت بدأت اشعر بتراجع مهمة المعلم وما هي الا وظيفة اخرى لجازاة مطالب الحياة؟ ومع العلم ان مهنة التعليم هي من اهم المهن التي يعتمد تطور ونمو بلدنا الحبيب عليها- ولكن خلال سنتي الدراسية الماضية اثبت لي احد معلمي ان اعتقادي خاطئ.

وأخيراً، فقد نمنا وأدلج الناس، ويوشك الصباح أن يسفر، ونرجو أن نكون من القادمين إلى اليوم الجديد، بعزم وأمل وتصميم وصدق، حتى ننظر إلى الغد بقلوب متفائلة، صنعت الأمل الذي يسمح لنا أن ننتظر غدا بتفاؤل كبير.

- وإن غداً لناظره قريب.

والحمد لله رب العالمين.

المراجع

- أحمد، محمد عبدالقادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 1979.
- قطب، سيد، في ظلال القرآن، الطبعة الخامسة، 1967.
- أبو كثة، د. محمود، الاستهانة بالعربية والإعراض عنها، أسباب ذلك وطرق معالجته، بحث ألقى في ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، بجامعة الجزائر، من 7-9/ نيسان/ 1984.
- أبو عودة، د. عودة، اللغة العربية وأثرها في المنهاج التربوي، بحث ألقى في المؤتمر الدولي الأول لجامعة جدارا بعنوان (الخطاب الأدبي واللغوي بين الثقافة والتخصص) 7-9/4/2009م.
- ملكاوي، د. فتحي، قام بتحرير كتاب المؤتمر التربوي الذي عقده المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع جامعة مؤتة وجامعة اليرموك، بحث فيه بعنوان خصائص المتعلم من وجهة النظر الإسلامية، عمان 1990.
- محمد عزت عبدالموجود، وزملاؤه، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، بمصر، 1977.

الصحف اليومية:

- تمت الاستعانة ببعض الأخبار والتعليقات والمقالات التي نشرت في صحف الدستور والغد والرأي والسبيل والعرب اليوم.

التّعليقات والمناقشات

د. فواز عبد الحق

يرى د. فواز أنّ الحل الأمثل لما آل إليه حال المعلم في الأردن ووضعه المتردّي، أن يُنقل هذا الهمّ إلى أصحاب القرار.

السيدة رحمة العطرة/ مشرفة تربوية

تساءلت عن توصيات هذا المؤتمر والمؤتمرات السابقة قائلةً: إلى متى ستبقى هذه التوصيات حبيسة الأدراج رغم أهميتها الواضحة في خدمة اللغة؟ ورأت ضرورة أن يكون هناك تنسيق دائم بين المجمع ووزارة التربية والتعليم وإدارة المناهج، واقترحت تشكيل فريق لمتابعة هذه التوصيات في وزارة التربية والتعليم، خاصة فيما يتعلّق بمكانة المعلم وما آل إليه من وضع اجتماعي واقتصادي متردّ، وما يتعلّق بالمناهج المدرسية والجامعية وتطويرها ورفع مستواها.

أ. د. عبد القادر عابد/ كلية العلوم/ الجامعة الأردنية

اقترح د. عابد التركيز على الدعم المادي للمعلمين برفع مخصصاتهم المالية حتى يقوموا بعملهم من غير قيد أو شرط أو تأخير، وأن يكون هذا الاقتراح على رأس توصيات هذا الموسم.

أحد الحاضرين

يرى أن القضية متمثلة في الحوافز وحسن اختيار المعلم، فسبقاً كان المعلم يُختار ممن حصلوا على أعلى المعدلات، أما الآن فالأقل معدل هو من تُرَفد به وزارة التربية.

د. حميد الحاج/ كلية العلوم/ الجامعة الأردنية

ردّ على ما قاله د. عبداللطيف عربيات حول دراسة القضاء، وتحدّث عمّا انتهجته الدولة بهذا الخصوص من أنها سوف تأخذ على عاتقها التكلّف بتكاليف دراسة الطلبة المتفوقين والذين حصلوا على معدلات مرتفعة في الثانوية العامة، ويرغبون بدراسة الحقوق والقضاء تحديداً.

وأضاف: إذا أردنا أن نحوّل هذا المثال إلى ظاهرة، فلا بُدّ من اقتران المعدّل بحافز ماديّ بالدرجة الأولى.

رد د. عودة أبو عودة

يلتقي برأيه مع د. حميد الحاج ود. عبد القادر عابد، ويرى أنّه لا بُدّ من إعطاء المعلم حقّه، من حوافز ورفع المستوى المعيشي والاجتماعي، ويقترح د. عودة عدم قبول أي طالب في تخصص اللغة العربية في الجامعات يقلّ معدله عن 80% مع اقتران ذلك بالحافز الذي يدفعه لدراسة اللغة العربية حتى تكون مطمحا يسعى إليه، وهذا برأيه واجب الدولة لرفع مستوى العربية والنهوض بها.

أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العام، واقعها وسبل النهوض بها

الأستاذ الدكتور أمين بدر علي الكخن

الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتدريس

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

ملخص

هدف هذا البحث التعرف إلى أساليب تعليم اللغة العربية الواردة في وثيقة المنهاج، وكتب اللغة العربية، وأدلة المعلمين القائمة على اقتصاد المعرفة والمتمثلة: باستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم. والتعرف إلى واقع تنفيذ هذه الأساليب وسبل النهوض بهذا الواقع. تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق هدف هذه الدراسة، واستخدمت وسيلة المقابلة في جمع بياناتها الخاصة بالهدفين الثاني والثالث. أظهرت الدراسة جهود وزارة التربية والتعليم في إدخال استراتيجيات تدريسية وتقويمية حديثة لرفع مستوى تعليم اللغة العربية ونوعيته في الأردن، وتدريب المعلمين على المهارات الأساسية في الحاسوب وتوظيفه في التعليم. وأظهرت الدراسة ظهور بعض الهنات أثناء تنفيذ هذه الاستراتيجيات، وأنه لا بد من ردم الهوة بين النظرية والتطبيق.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

اللغة العربية لغة خالدة، غنية بمفرداتها، وتراكيبها وأوزانها، تنمو وتتطور باستمرار، وهي من أدق اللغات نظاماً، وأوسعها اشتقاقاً، وأجملها أدباً. وقد نالت اللغة العربية بنحوها، وصرفها، وبيانها، ومعانيها، وأساليب تدريسها من الدراسات والبحوث الشيء الكثير؛ ذلك لأنها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وبها يُحفظ التراث العربي عبر العصور والأجيال، وهي لغة الأمة العربية واللغة الروحية للمسلمين، وأصبحت منذ حوالي أربعة عقود إحدى لغات الأمم المتحدة، وهيئات دولية أخرى. وهي أداة العلم، وأداة الاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، ووسيلة اتصال بين شعوب الأمم المختلفة.

ومن أبرز الجهود الخيرة المشتركة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم، وبذلتها مجمع اللغة العربية الأردني، تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، وذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات وتأليف مناهج اللغة العربية، وكتبها المدرسية، وأدلة المعلمين.

وفي السادس من أيلول عام 1987م، افتتح جلالة الملك الحسين المعظم - رحمه الله وأسكنه فسيح جناته - المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، وألقى جلالته خطاباً قومياً مهماً حدد فيه ملامح المواطن الذي نريد، الذي ينبغي للمؤسسة التربوية أن تسعى لتنشئته من خلال الأنظمة والبرامج والمناهج الدراسية، وترأس جلسات المؤتمر سمو الأمير الحسن - حفظه الله - حيث أشرف سموه على عملية المراجعة والتقييم الخاصة بالعملية التربوية، وساهم بخبراته المميزة، وتشجيعه على الحوار المفتوح، في إثراء الفكر التربوي، والتواصل القادر على مواجهة متطلبات الحاضر والمستقبل⁽¹⁾.

(1) د. عزت جردات وزملاؤه، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، رسالة المعلم بدل العديدين الثالث والرابع من المجلد التاسع والعشرين، آب، 1988م.

ولقد خُصَّ المؤتمر نتيجة لمناقشاته لأوراق العمل التي تناولت⁽²⁾:
السياسة التربوية في الأردن، والمناهج والكتب المدرسية، والتقنيات التربوية، والإدارة
التربوية، وأحوال التعليم، على مدى أربع جلسات إلى توصيات عدة في مجالات
مختلفة منها:

1. مبحث اللغة العربية:⁽³⁾

- بذل المزيد من الاهتمام بالمطالعة الإضافية واعتمادها في جميع مراحل التعليم.
- الاستفادة من الدراسات التربوية الحديثة في عرض محتوى بعض مواد اللغة العربية؛ كأن نربط بين النصوص والتذوق الأدبي.
- بذل المزيد من العناية بمادة التعبير الكتابي والشفوي معاً.
- الاهتمام باللغة من حيث طبيعتها اللسانية والإفادة من الوسائل السمعية والبصرية في تدريسها.
- العودة للاهتمام بفن التلخيص.
- الاهتمام بالأناشيد الوطنية والقومية والمسابقات الشعرية والخطابية.
- التوسع في تعليم الخط العربي لكل الصفوف.
- استثمار جهود المجامع العلمية واللغوية في تحديد مفهومات المفردات والمصطلحات الأدبية واللغوية في الكتب المقررة.
- إعداد أدلة مرافقة للكتب المدرسية في اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

(2) المرجع السابق، ص 59.

(3) المرجع السابق، ص (69-71).

2. التقنيات التربوية:

تطوير القدرة على استخدام التقنيات التربوية لرشد العملية التربوية، بهدف تحقيق ما يأتي⁽¹⁾:

- أ - تحسين عملية التعلم والتعليم.
- ب - تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى الطلبة.
- ج - تنمية كفايات المعلم في استخدام المصادر التعليمية بكفاءة وفعالية، وذلك من خلال⁽²⁾:
- توفير مراكز مصادر التعليم.
- توفير مجمعات الخدمات التعليمية للمدارس المتقاربة.
- توفير المختبرات والمكتبات وقاعات عرض البرامج التعليمية والمشغل المهنية.
- تطوير إنتاج البرامج الإذاعية والتلفزيونية التعليمية.
- تطوير إنتاج الأجهزة المختبرية والوسائل التعليمية.
- توفير الكوادر الفنية وإعدادها.

وفي الفترة ما بين (15-2002/9/16)، أطلق جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين - حفظه الله ورعاه - مبادرته السامية في منتدى التعليم في الأردن المستقبل، فرسم ملامح السياسات الاقتصادية والاجتماعية لبناء اقتصاد وطني معرفي، وأكد جلالته أهمية الحفاظ على الإنجازات التربوية التي تمت. وضرورة

(1) عزت جردات، خطوات رئيسية للتعريف بخطة التطوير التربوي (1988-1998)، التطوير التربوي، بديل

العدد الأول والثاني من رسالة المعلم من المجلد الثلاثين، حزيران 1989م، ص 13.

(2) عزت جردات، وجيه الفرح، محمد الراشد، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي 1987: غرفة

العمليات؛ بديل العدد السادس من المجلد التاسع والعشرين من رسالة المعلم، كانون الأول،

1988م، ص 32.

العمل على التطوير المستمر لها، بهدف الارتقاء بها، في أجواء من الحوار، والاعتدال، والتسامح. مع الوقوف على أهمية التكنولوجيا في التعلم، وتهيئة الأردن ليكون مركزاً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومركزاً للتجارة الإلكترونية في المنطقة.⁽¹⁾

وتبنّت وزارة التربية والتعليم في ضوء ملتقى الرؤية المستقبلية مشروع تطوير نحو اقتصاد المعرفة (ERFKEI) الذي يتضمن مرتكزات أساسية لتطوير التعليم.⁽²⁾

ويسعى الأردن من خلال رؤية صاحب الجلالة الملك عبدالله الثاني، إلى التقدم نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتركيز عمليات التعلم والتعليم على الطالب، وتضمين المناهج استراتيجيات حديثة في التعلم والتعليم، وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها بوعي عميق⁽³⁾. كما تدعو الرؤية الأردنية المنبثقة من رؤية جلالة الملك عبد الله الثاني على "التنمية المستدامة" ليعمل الناس على تطوير الأفكار الجيدة وتطبيقها.⁽⁴⁾

والمملكة الأردنية الهاشمية عضو فاعل في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وتدعم مشاريعها - وبخاصة تلك المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية للغة العربية - على المستويات التعليمية كافة، تطويراً يشمل الأهداف والمحتوى

(1) وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للعام 2008م، ناصر علي محمد وزملاؤه، ص (س).

وزارة التربية والتعليم، إدارة البحث والتطوير التربوي، نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن. منتدى التعليم في الأردن المستقبل، 15-16/9/200م، عمان، ص(3-4).

(2) المرجع السابق، ص(3).

(3) وزارة التربية والتعليم، الإطار العام للمناهج والتقويم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2006م، ص(11).

(4) المرجع السابق، ص(11).

واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وكذلك أساليب إعداد معلّم اللغة العربية وأساليب تدريبه. ومما جاء في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي الصادرة عن جامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 2008، وهي الخطة التي اعتمدها مؤتمر القمة العربية بدمشق (آذار 2008)، "إنّ على النظام التعليمي العربي ومؤسساته التربوية والتعليمية أن يعزّز قدرات المتعلم اللغويّة على تفسير المعلومات ونقلها من خلال أساليب جديدة وبالشكل الذي تساعد على إصدار الأحكام بشأنها⁽¹⁾. وصدر قرار مجلس الجامعة العربية على مستوى القمة بدمشق، رقم 435 تاريخ 2008/3/30 متضمناً الموافقة على مشروع " النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة"⁽²⁾.

وكان من قرارات قمة الكويت الاقتصادية والتنمويّة والاجتماعية (كانون الثاني 2009) "التأكيد على ضرورة الحفاظ على مكانة اللغة العربية"، و"ضرورة النهوض باللغة العربية باعتبارها محطة هويّة الأمة"⁽³⁾.

أهداف الدراسة:

تتخصر أهداف الدراسة في التعرف إلى:

أولاً: أساليب تعليم اللغة العربية الواردة في وثيقة المنهاج، وكتب اللغة العربية وأدلة المعلمين القائمة على اقتصاد المعرفة والمتمثلة بـ:

- استراتيجيات التدريس.

- الوسائل التعليمية.

- استراتيجيات التقويم.

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، وثائق اجتماع خبراء اللغة العربية، تونس 14- 15 يونيه، ص(13).

(2) المرجع السابق، ص(14).

(3) المرجع السابق، ص(15).

ثانياً: واقع تنفيذ أساليب تعليم اللغة العربية في الميدان.

ثالثاً: سُبُل النهوض بواقع تنفيذ أساليب تعليم اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

تمثل هذه الدراسة إضافة ومساهمة متواضعة تُضاف إلى الجهود التربوية التي تُبذل في ميدان تعليم اللغة العربية وسبُل النهوض بأساليب تعليمها. كما أنها تلقي الأضواء على تجربة وزارة التربية والتعليم في مجال التوجه نحو اقتصاد المعرفة، والتي يمكن أن يفيد منها الراغبون في تطوير مثل هذه المناهج في الوطن العربي.

طريقة الدراسة والإجراءات:

استخدام المنهج الوصفي في رصد أساليب تعليم اللغة العربية الواردة في مناهج اللغة العربية وكتبها وأدلتها القائمة على اقتصاد المعرفة، واعتمدت هذه الدراسة على وسيلة المقابلة في جمع بياناتها الخاصة بالهدف الثاني والخاص بواقع تنفيذ أساليب تعليم اللغة العربية في الميدان، والإفادة من بعض الدراسات التي قامت بمتابعة التنفيذ الفعلي لمناهج العربية وأساليب تعليمها.

وجرت مقابلة معلمي اللغة العربية ومعلماتها (بشكل جماعي أو فردي) في مواد الدراسات العليا التي درسها الباحث خلال الفصل الثاني والأول للعام الجامعي 2008/2009، 2009/2010. والمواد هي:

- مادة مشكلات خاصة في اللغة العربية.

- مادة اتجاهات معاصرة في مناهج اللغة العربية.

- مادة التغير في مناهج التعليم الأساسي.

- مادة إدارة المناهج.

- مادة استراتيجيات تنفيذ المناهج.

ووضعت أسئلة تغطي الأهداف المتوخاة من الدراسة، ودونت الإجابات عن الأسئلة المطروحة، وصنفت ونُسقت لتصف واقع التنفيذ وسبل النهوض به.

ولقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مراجع مختلفة منها:

أ - الإطار العام والنتائج العامة والخاصة: اللغة العربية لمرحلتى التعليم الأساسي والثانوي لعام 2005م.

ب- في مجال كتب اللغة العربية:

١. سلسلة اللغة العربية: مهارات الاتصال للصفوف (8، 9، 10) التي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها منذ عام 2006/2007م.

٢. سلسلة اللغة العربية للحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، والتي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها اعتباراً من العام الدراسي 2005/2006م.

٣. أدلة المعلم / اللغة العربية: لصفوف التعليم الأساسي.

ج- الكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في هذا المجال ومنها:

- نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن، 2002م.
- الخطة الثانية للتطوير التربوي في الأردن (1999-2005م).
- الدليل التربوي لمادة اللغة العربية المحوسبة، وزارة التربية والتعليم، 2008م.

- الكتاب السنوي لوزارة التربية والتعليم في الأردن.
- استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)، كانون الأول 2004.
- الإطار العام للمناهج والتقويم، 2006.

د - وثائق اجتماع خبراء اللغة العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية، تونس، 2009م.

هـ- بحوث ودراسات حول واقع تنفيذ مناهج اللغة العربية وأساليب تعليمها.

نتائج الدراسة

أولاً: في ما يتعلق بأساليب تعليم اللغة العربية:

1. استراتيجيات التدريس⁽¹⁾:

استراتيجية التدريس خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المعلم، والمتعلم بغية تحقيق نتائج التعلم المرجوة. تستند استراتيجيات التدريس في أساسها إلى نماذج ونظريات تسمى نظريات التعلم، وهذه تصنف إلى ثلاث مدارس رئيسة هي: السلوكية، والمعرفية، والاجتماعية.

ومن أبرز استراتيجيات التدريس المعتمدة في مناهج اللغة العربية القائمة على اقتصاد المعرفة ما يأتي:

أ - استراتيجية التدريس المباشر:

يقصد بالتدريس المباشر: ذلك النوع من التدريس الذي يعتمد على دور المعلم بشكل أساسي في تقديم المعرفة بجميع أشكالها جاهزة لطلابه، فالبعض يصفه بالتدريس التقليدي، لأنه أكثر أنماط الطرائق التدريسية شيوعاً بين المعلمين، ويصف البعض تعلم الطلبة وفق هذا الأسلوب بأنه تعلم استقبالي، حيث يكون المتعلم مستقبلاً.

ومن أمثلتها:

- المحاضرة. - عرض توضيحي.
- ضيف زائر. - حلقة البحث.
- أسئلة وأجوبة. - العمل في الكتاب المدرسي.

(1) وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، دليل المعلم، اللغة العربية: مهارات الاتصال، الصف التاسع، 2006م، ص(262-267).

- كراس العمل - أوراق العمل. - التدريبات والتمارين.

- أنشطة القراءة المباشرة. - البطاقات الخاطفة.

ب- استراتيجية التدريب على الاستقصاء والتدريب على التساؤل:

يقصد بالاستقصاء: البحث عن المعرفة والمعلومات والحقائق، من خلال طرح الأسئلة، ويمارس الإنسان الاستقصاء بشكل طبيعي منذ ولادته وحتى وفاته. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب المتعلم على التساؤل، وطرح الأسئلة العلمية، كما يفعل العالم، فهذه الاستراتيجية تتعامل مع المتعلم كباحث صغير، وهو يفترض ميل الإنسان إلى البحث والاستقصاء.

ومن أمثلتها:

- عملية التصميم التقني. - الاستقصاء الرياضي.

- البحث العلمي. - دراسة الحالة.

ج - استراتيجية التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني: استراتيجية يعمل الطلبة بوساطتها بشكل مجموعات مختلفة، تتكوّن كل مجموعة من أربعة إلى ستة طلاب ومن مختلف المستويات، يقومون بالعمل معاً ويتعلمون من بعضهم البعض لتحقيق الهدف التعليمي المشترك الذي رسمه المعلم، بحيث يتم التنافس بين المجموعات، والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، ويقتصر دور المعلم في هذه الطريقة على التوجيه، والتنظيم، وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة، وتقديم التعزيز بشكل جماعي.

ومن أمثلتها:

- المناقشة. - تدريب الزميل.
- المقابلة. - فكر
- الشبكة. - التعلم الجماعي التعاوني.
- الطاولة المستديرة (round robin). - نظام الزمالة.

د- استراتيجية التعلم من خلال النشاطات:

التعلم من خلال النشاطات: هو التعلّم الذي يقوم من خلال تنفيذ الطالب لنشاط مقصود، وهادف، ومخطط له، مثل: الزيارات الميدانية، والتعلّم من خلال المشروعات، والألعاب، وغيرها من النشاطات التربويّة المختلفة.

ويتميز التعلم بهذه الاستراتيجية بتوفير الفرص الحياتيّة الحقيقيّة للطلبة للتعلم الذاتي، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية، والتعلم التعاوني. ويمكن لهذا النمط من التعليم أن يشجّع الطلبة على تحمل مسؤوليّة تعلّمهم.

ومن أمثلتها:

- المناظرة. - الزيارة الميدانية.
- الألعاب. - تقديم العروض الشفوية.
- المناقشة ضمن فريق. - التدريب.
- الرواية. - التعلم من خلال المشاريع.
- الدراسة المسحية. - التدوير.

هـ- استراتيجية التفكير الناقد:

يُعرّف التفكير الناقد: بأنه التفكير الصحيح حول المعرفة الصحيحة والمناسبة عن العالم الذي نعيش فيه. ويمكن وصف التفكير الناقد: بأنه تفكير مبرر، ومسؤول، ومهاري يركز على اتخاذ قرار حول ما نقوم به.

ومن أمثلتها:

- مهارات ما وراء المعرفة: حيث يراجع الطلبة طرق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم.
- منظّمات بصرية: حيث يبتكر الطلبة صوراً لتفكيرهم، كالخرائط المفاهيمية والشبكات والرسوم البيانية والخرائط والجداول البيانية والمنظّمات البصرية.
- التّحليل: يحلل الطلبة وسائل الإعلام والإحصائيات وأموراً أخرى مثل التحيز والنمطية.
- ومن مشاريع وزارة التربية والتعليم الداعمة لاستراتيجيات اللغة العربية مشروع "محكات التفكير". ويهدف هذا المشروع إلى⁽¹⁾:
- تطوير مهارات المناقشة والاستماع الفاعل، والتعلم التشاركي، والقراءة الناقدة، ومهارات التفكير.
- امتلاك الطلبة لمهارات الحياة الاجتماعية مثل: احترام الآخرين، وتقبل آراء الآخرين وأفكارهم، وتقبل النقد البناء.
- ربط خبرات الطلبة والاستفادة منها في المناقشات.
- التعبير عن الفكر الفردي بوضوح وثقة.
- دعم آراء الآخرين بدلائل منطقية.

(1) وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للعام 2008م، إدارة البحث والتطوير التربوي، ص(28).

- تحسين مهارات القيادة وتطويرها.

2. الوسائل التعليمية:

ويُقصد بها جميع أنواع الوسائط التي تُستخدم في العملية التعليمية لتسهيل اكتساب المفاهيم، والمعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات الإيجابية. وهي تضم: الكتب المدرسية، والسبُورات بأنواعها، والنماذج، والعينات، والمجسمات، والخرائط الحائطية، والشرائح (الشفافيات)، وأجهزة الإسقاط الخلفي، وأجهزة (الإبيسكوب)، والأفلام، و (الراديو)، والتلفاز، وأشرطة (الفيديو)، والحاسوب. كما يمكن اعتبار تجهيزات حجرة الدرس، والحديقة المدرسية، والبيئة المحلية من الوسائل التعليمية. ولقد ساهم التطور التقني والتكنولوجي المعاصر في دعم اتجاه استخدام الوسائل التعليمية بشكل عام. وهو ما أصبح يُعرف في العالم اليوم بتكنولوجيا التعليم^(١).

وأصبحت الوسائل التكنولوجية الحديثة طاغية على الوسائل التعليمية الأخرى في الوقت الراهن؛ إذ تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أداة تعليمية تجذب الطلبة وتشجعهم على التعلم الذاتي، وهي تحقق العناصر الآتية من التعلم المتمركز حول الطالب: (٢)

أ - التعلم الفعّال.

ب- مركزية الطالب.

ج- نمذجة المواقف الحياتية الحقيقية ومحاكاتها.

(١) وزارة التربية والتعليم، الإطار العام للمناهج والتقويم، ص(40).

(٢) <http://www.arabrenewal.org/articles/13982/1/AaaiE-CaaEOCAEa-CaEUaiE-> (٢)

د- التعلم القائم على المصادر. (تزويد المعلمين والطلبة بمصادر دائمة مثل

الموسوعات على أقراص مدمجة (CD-Rom ENCYCLOPEDIAS)

ويجب أن تتوافر لدى الطلبة والمعلمين المهارات الآتية حتى يتمكنوا من
توظيف التكنولوجيا في التعليم: (١)

- تشغيل الحاسوب وإغلاقه.
- استخدام لوحة المفاتيح والفأرة لتشغيل وظائف الحاسوب الأساسية.
- الكتابة باستخدام لوحة المفاتيح.
- عمل وثيقة وتخزينها واسترجاعها.
- عمل الملفات وتنظيمها وإدارتها.
- فتح البرمجيات واستخدامها وإغلاقها.
- طباعة الوثائق.
- استخدام ملحقات الحواسيب المألوفة مثل الطابعات، والماسح الضوئي،
والكاميرات الرقمية، وآلات العرض الرقمية.

ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم عملت جاهدة على تدريب
معلميها على المهارات الأساسية في الحاسوب، وحصلت مجموعة كبيرة منهم على
الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، و(الإنترنت)، ووفرت لطلبتها مناهج متخصصة في
الحاسوب لتمكنهم من هذه المهارات.

(١) وزارة التربية والتعليم، الإطار العام للمناهج والتقييم، ص(40).

ويسعى الأردن من خلال رؤية صاحب الجلالة الملك عبدالله الثاني، إلى التقدم بعزم نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها. (١)

ومن الأمثلة على استخدام التكنولوجيا بوصفها أداة تعلم في كتب اللغة العربية:

أ - الوصول إلى معلومات في الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)، ومن الأمثلة على ذلك:

١. استخرج من الشبكة العالمية للمعلومات نصاً، وقف على الأخطاء اللغوية أو الكتابية الواردة فيه، وصوبها في دفتر، ثم ناقشها مع زملائك. (٢)
٢. من خلال الشبكة العالمية للمعلومات، ابحث عن ترجمة لحياة أبي ذؤيب الهذلي، أو أحد شعراء صدر الإسلام، ثم لخصها في مقالة. (٣)

ب- عمل رسومات من المعلومات:

ومن الأمثلة على ذلك:

١. على برنامج الرسام في الحاسوب، ارسم رجل الثلج بمعطفه الواسع وشاله الأصفر. (٤)
٢. من خلال برنامج تحرير الصور في الحاسوب. قم برسم لوحة تمثل قبة الصخرة المشرفة. (٥)

(١) الإطار العام للنماذج والتقديم، ص(11).

(٢) المرجع السابق، ص(39).

(٣) اللغة العربية: القواعد والتطبيقات، الصف الثامن، ص(101).

(٤) لغتنا العربية، الجزء الأول، الصف الثالث، ص(103).

(٥) اللغة العربية، مهارات الاتصال، الصف الثامن، ص (69).

٣. باستخدام برنامج الرسّام في الحاسوب، ارسم إشارة المرور، موضحاً دلالات الألوان: الأحمر، والبرتقالي، والأخضر.^(١)

ج- استخدام البرمجيات التربوية. ومن الأمثلة على ذلك:

١. عد إلى أحد كتب الأحاديث النبوية، وتعاون مع أفراد مجموعتك في جمع أحاديث نبوية شريفة تتحدث عن الصبر على الشدائد، واطبعها باستخدام برنامج معالجة النصوص في الحاسوب، ثم أرسلها إلى معلّمك بالبريد الإلكتروني.^(٢)

٢. من خلال برنامج الصور في الحاسوب، قم برسم لوحة تمثل قبة الصخرة المشرفة.^(٣)

د- تطوير عروض تمثيلية متعددة الوسائل: ومن الأمثلة على ذلك:

١. باستخدام برنامج العروض التقديمية (Power Point) اعرض قصيدة "لا تعذليه" مرفقة بصوتك، وأرسلها عبر البريد الإلكتروني إلى أصدقائك.^(٤)

٢. ابحث في الشبكة العالمية للمعلومات عن عادات بعض الشعوب في الزواج، واعرضه أمام زملائك.^(٥)

(١) لغتنا العربية، الجزء الأول، الصف الرابع، ص(101).

(٢) لغتنا العربية، الصف السابع، ص(161).

(٣) لغتنا العربية، مهارات الاتصال، الصف الثامن، ص(69).

(٤) لغتنا العربية، مهارات الاتصال، الصف العاشر، ص(59).

(٥) لغتنا العربية، الصف الرابع، الجزء الثاني، ص(95).

وتم في عام 2006م توصيل خدمة الإنترنت لمدارس وزارة التربية والتعليم، وتفعيلها من خلال الاتفاقية مع شركة الاتصالات الأردنية، والربط مع مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا المعلومات.^(١)

وقامت وزارة التربية والتعليم خلال عام 2008م بإنجاز مشروع رائد هو حوسبة اللغة العربية. إنّ حوسبة مناهج اللغة العربية كاملة، كانت هي الأولى من نوعها في الأردن خاصة وفي أقطار الوطن العربية عامة، وتم حوسبة مبحث اللغة العربية بواقع (480) ساعة محوسبة باعتماد التعلم المتمازج.^(٢) ومن إنجازات إدارة المناهج والكتب المدرسية لعام 2008م أيضاً، متابعة وتقييم تطبيق مواد اللغة العربية المحوسبة للصفوف (1-12).^(٣)

ومن مشاريع وزارة التربية والتعليم الداعمة لوسائل تعليم اللغة العربية "مشروع مكتبي العربية" الذي يقوم على تزويد المكتبة المدرسية للصفوف من (1-6) بالعديد من الكتب المتعلقة بموضوعات مختلفة ومناسبة للطلبة. ويشجع هذا المشروع الطلبة على القراءة واتخاذ شعار "لنقرأ سوياً ونستمتع".^(٤)

3. استراتيجيات التقييم^(٥):

يُعد التقييم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة، بغرض التوصل إلى تقديرات يُستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة.

(١) وزارة التربية والتعليم، إدارة البحث والتطوير التربوي، الكتاب السنوي للعام 2006، منجزات ومؤشرات، ص(51).

(٢) ميسرة صويص وآخرون (2008م). وزارة التربية والتعليم، الدليل التربوي لمادة اللغة العربية المحوسبة، (2008م).

(٣) وزارة التربية والتعليم، إدارة البحث والتطوير التربوي، الكتاب السنوي للعام 2008، ص(31).

(٤) وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للعام 2008م، إدارة البحث والتطوير التربوي، ص(27).

(٥) وزارة التربية والتعليم، إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات، استراتيجيات التقييم وأدواته: الإطار النظري، إعداد الفريق الوطني للتقييم 2004، ص(41987).

ووزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، الإطار العام للمناهج والتقييم، 2006م، ص (62-77).

ومن أبرز استراتيجيات التقويم المعتمدة في مناهج اللغة العربية القائمة على اقتصاد المعرفة ما يأتي:

أ - استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

وتتلخص في قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.

ومن فعاليتها:

- التقديم. - المحاكاة (لعب الأدوار).

- العرض التوضيحي. - المناقشة. - المناظرة.

- الأداء.

- الحديث.

- المعرض.

ب- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة:

يستخدم التقويم بالورقة والقلم، مثل المقالات والاختبار والاختبار القصير لجمع أدلة حول تعلم الطالب. ويمكن تقويم كل من تذكر الحقائق والمهارات العليا باستخدام الورقة والقلم، وباستخدام أدوات معدة بعناية. ويمكن أيضاً للطلاب أن يظهروا مهاراتهم من خلال إكمال جدول أو رسم.

ج - الملاحظة:

تعني الملاحظة عملية مشاهدة الطلاب، وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم. وتوفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة

حول كيفية التعلم واتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم واحتياجاتهم كمتعلمين وكذلك أدائهم. ولذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير محددة ومجال واضح. وتتضمن الملاحظة سجلاً كتابياً يُفترض أن يكون موضوعياً وواضحاً، ومن الممكن أن تشمل السلوك الملاحظ، والتغير عبر الوقت، وأداء الطالب بالاستناد إلى معايير متفق عليها والتقدم أو النمو عند التلميذ.

من الممكن كذلك تدوين الملاحظة في قائمة رصد، أو سلاسل التقدير اللفظية أو سلاسل التقدير العددية، أو في الدفاتر الجانبية (اليومية).

د - التواصل:

وهو لقاء مبرمج يعد بين الطالب ومعلمه لتقويم التقدم المستقل للطالب في مشروع معين. ويكون التركيز على مدى التقدم إلى تاريخ معين، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة.

إن هذه الاستراتيجية مفيدة للطلاب أثناء عملهم على مشاريع كبيرة أو في الدراسات المستقلة. ومن الممكن أن تُستخدم اللقاءات في التقويم النهائي عندما يكتمل المشروع.

وهذه الاستراتيجية عملية تعاونية، بمعنى أن الطالب يتعلم من المعلم، وكذلك فإن المعلم يتعلم طبيعة تفكير الطالب وأسلوبه في حل المشكلات.

هـ - مراجعة الذات:

تعد هذه الاستراتيجية مفتاحاً هاماً لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشراً على تحقق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم.

ومن فعالياتها:

- يوميات الطالب.

- ملف الطالب.

- تقويم الذات.

أما أبرز أدوات التقويم المعتمدة في مناهج اللغة العربية القائمة على اقتصاد المعرفة فهي:

أ - قائمة الرصد:

وهي قائمة الأفعال/ السلوكات التي يرصدها المعلم، أو الطالب أثناء تنفيذ الطالب لمهمة أو مهارة تعلّمية. وتسمى أحياناً قائمة شطب.

ويقوم الشخص الذي يرصد هذه الأفعال (معلّماً أو طالباً) برصد الاستجابات على فقراتها، باختيار أحد التقديرين من بين الأزواج الآتية (على سبيل المثال):

صح، أو خطأ مُرضٍ، أو غير مُرضٍ

نعم، أو لا غالباً، أو نادراً

موافق، أو غير موافق مناسب، أو غير مناسب

ب- سلّم التقدير:

هي قائمة من الأفعال/ السلوكات التي يقدّرها المعلم، أو الطالب أثناء قيام الطالب بأداء مهمة تعليمية، تتكون من مجموعة من المهارات، ويقابل كل فقرة منها تدريجاً يعبر عن مستوى أداء الطالب في هذه المهارة الجزئية.

حيث يقوم الشخص الذي يستخدم هذه الأداة عند تقويمه لأداء طالب معين، برصد الاستجابات على فقراتها من خلال اختيار أحد مستويات التدرج الذي يقابل كل فقرة فيها.

وتعتبر مستويات التدرج، عن مستوى أداء الطالب في كل مهارة، جزئية، حيث يمثل أحد طرفيها انعدام المهارة أو الصفة التي تيم تقديرها، في حين يمثل الطرف الثاني للتدرج اكتمال هذه المهارة أو الصفة لدى الطالب.

ويمكن استعمال عدّة أشكال من سلالم التقدير، منها:

1. سلم التقدير الرقمي: حيث يتم تدرج مستويات المهارة رقمياً:

مثل: يُتَّبَع قواعد السلامة العامة عند استعمال المختبر.

5	4	3	2	1

2. سلم التقدير اللفظي: حيث يتم تدرج مستويات المهارة لفظياً:

مثل: درجة مشاركة الطالب في المناقشات الصفية.

نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً

ج- سلم التقدير اللفظي:

سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، وهو يشبه تماماً سلم التقدير، ولكنه أكثر تفصيلاً منه، حيث يتم اختيار وصف دقيق لمستوى الطالب في أدائه، وهذا يجعله أكثر فائدة في تحديد مدى وكيفية تحسّن أداء الطالب.

د - سجل وصف سير التعلّم:

سجل منظم يكتب فيه الطالب عبارات حول أشياء قرأها، أو شاهدها، أو خبرات مرّ بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة، واستجاباته حول ما تعلمه.

ويعد سجل سير التعلم تعبيراً مكتوباً يصف به الطالب عملية تعلّمه، وبذلك يتيح للطلبة فرصة التوسع في التعبير عن انطباعاتهم الأولية بحرية، ويربطون تلك الخبرة مع الأنواع الأخرى من التعلم، فالكتابة اليومية أو الأسبوعية تحسن من طلاقة الطلبة في الكتابة، وتطوّر إبداعاتهم.

ويتطلب تطبيق هذه الأداة بيئة تعلم آمنة، وتنظيماً خاصاً من الإدارة، بحيث يكون هذا النوع من التقويم جزءاً من عملية التعلم.

هـ: السجل القصصي:

سجل يتضمن وصفاً قصيراً من قبل المعلم لما تعلمه الطالب، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن المجموعة (العمل التعاوني).

ثانياً: واقع تنفيذ أساليب تعليم اللغة العربية في الميدان:

1. دراسات تناولت واقع تنفيذ أساليب تعليم اللغة العربية في الميدان:

أجري العديد من الدراسات ذات العلاقة التي تناولت واقع تنفيذ أساليب تعليم اللغة العربية في مرحلة اقتصاد المعرفة في المملكة الأردنية الهاشمية ومنها:

دراسة الفيومي (2006) التي هدفت إلى استقصاء أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس الأجناس الأدبية للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الأردنية، وباستخدام أدوات الدراسة التي تمثلت بمشاهدة مجموعة من الحصص الصفية، وبمقابلة مجموعة من معلمي اللغة العربية، ومشرفيها، وأعضاء مناهجها، وخبراء تدريسها، وبمقابلة عدد من الطلاب، وتحليل كتاباتهم في مبحث الأدب والنصوص. تبين من نتائج الدراسة أن نسبة المعلمين الذين يستخدمون أساليب أحادية أو اعتيادية أو يجمعون بين الاثنين بلغت (54%)، وأن نسبة المعلمين الذين ينوعون في أساليب تدريسهم بلغت (46%)، وأن الذين يستخدمون أسلوب حل المشكلات ومهارات البحث بلغت نسبتهم (25%).⁽¹⁾

ودراسة الكخن وعتوم (2007) التي هدفت إلى تعرف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التكفير الإبداعي أثناء تدريسهم.

تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة البحث، واستخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة في الحصص الخمسين التي تم تسجيلها لأفراد عينة البحث. كانت أداة الدراسة قائمة بمهارات التفكير الإبداعي مكونة من (64) مهارة موزعة على خمس قوائم فرعية وفق فروع اللغة العربية الخمسة، وقد استخدمت في التحليل بعد إجراء معاملات الصدق والثبات اللازمة للمقياس.

(1) الفيومي، خليل (2006)، "أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس الأجناس الأدبية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية ضئيلة حيث بلغت (4.5%)، ومثل هذه النسبة قليلة بالمقارنة مع عدد الأسئلة والأنشطة في الحصص الخمسين التي تم تحليلها.⁽¹⁾

ودراسة الكخن وعتوم (2007) التي هدفت إلى تعرف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم.

تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن سؤال البحث، واستخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة في الحصص التي تم تسجيلها لأفراد عينة البحث التي بلغت (12%) تقريباً من مجتمعه. أداة الدراسة كانت قائمة بمهارات التفكير الناقد مكونة من (101) مهارة موزعة على خمس قوائم فرعية وفق فروع اللغة العربية الخمسة، وقد استخدمت في التحليل بعد تحقيق الصدق والثبات اللازم للمقياس. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بلغت (30%)⁽¹⁾.

ودراسة يانس (2008) التي هدفت إلى الكشف عن مدى التطابق بين المنهاج الفعلي لقواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا مع المنهاج المخطط.

(1) الكخن، أمين وعتوم، كامل (2007)، "مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الإبداعي أثناء تدريسهم". إريد للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، إريد، الأردن.

(1) الكخن، أمين وعتوم، كامل (2007). مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثانية والعشرون، العدد (24).

وبتحليل الوثيقة الرسمية للمنهاج (الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة التعليم الأساسي - الجزء الخاص بقواعد اللغة العربية، وتحليل الكتب المدرسية تحليلاً ناقداً؛ وبإجراء مقابلات مع مطوري مناهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، والفريق الوطني للإشراف على تأليف مناهج قواعد اللغة العربية وكتبها، ومؤلفي مناهج قواعد اللغة العربية وكتبها، ومشرفي اللغة العربية؛ وذلك من أجل استكمال صورة المنهاج المخطط.

وبحضور حصص صفية عند ثلاثة معلمين يدرسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر) في ثلاث مدارس حكومية اختيرت اختياراً قسدياً في مديرية تربية عمان الأولى، وبملاحظة أساليب تنفيذ المنهاج عن طريق صحيفة ملاحظة طورها الباحث، وتحليل دفاتر تحضير المعلمين والامتحانات الشهرية والفصلية التي قدمها الطلاب.

دلت النتائج على الاختلاف الكبير بين الرؤية المرجوة في المنهاج المخطط، ورؤية المعلمين في المنهاج الفعلي؛ فالمعلمون - وإن اختلفوا في تنفيذهم للمنهاج - إلا أنهم متفقون - ضمناً - على اتباع طرائقهم الخاصة في تطبيقهم المنهاج الفعلي، والغريب أنهم واعون لما ينادي به المنهاج الرسمي، لكنهم يطبقون ما يرونه مناسباً لهم.⁽¹⁾

ودلت الدراسات في مجملها على أن تطبيق أساليب التدريس الحديثة واستراتيجياته ما زالت دون الطموح، وأن هناك فجوة بين الواقع والمأمول.

2. آراء المعلمين التي أبرزتها المقابلات الفردية والجماعية:

(1) يانس، إحسان (2008). مدى تطابق مناهج قواعد اللغة العربية الفعلي في المرحلة الأساسية العليا في الأردن مع المنهاج المخطط، أطروحة دكتوراه غير منشورة في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

يقر المعلمون بأن وزارة التربية والتعليم وفرت الكثير من الدورات التدريبية، والورش العملية، والندوات، والأدلة، والوسائل التعليمية المختلفة بما يخدم توجهات الوزارة نحو اقتصاد المعرفة، الذي يولي اهتماماً باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة.

كما يقر المعلمون بأن وزارة التربية والتعليم قد وفرت لهم دورات متخصصة في الحاسوب، وكان لها أثر في امتلاكهم للمهارات الأساسية فيه. وبالرغم من كل هذه الجهود الخيرة من وزارة التربية والتعليم، يرى المعلمون أن هناك معوقات حالت دون تحقيق الأهداف المنشودة على الوجه الأمثل ومنها:

- افتقار العديد من المعلمين لمهارات توظيف الاستراتيجيات الحديثة داخل غرفة الصف.

- إجهاد العديد من المعلمين عن توظيف هذه الاستراتيجيات.

- اختلاف رؤية المدرسين للاستراتيجيات الحديثة وتركيزهم على الجانب النظري دون النظر إلى الواقع.

- افتقار بعض المدارس للتقنيات التكنولوجية التي تُستخدم لتوظيف الحاسوب في التعليم.

- تفاوت مدارس المملكة في مصادر التعلم المتفاوتة فيها؛ بين مدارس غنية بتلك المصادر وأخرى فقيرة.

- تفاوت مديريات التربية والتعليم في متابعة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة، وما يتعلق بها. وتفاوت مديري المدارس في متابعة تنفيذ المعلمين لتلك الاستراتيجيات. وتفاوت المعلمين في تنفيذها.

ويرى المعلمون أن استراتيجيات التدريس الأكثر شيوعاً في مدارس المملكة هي:

- استراتيجية التدريس المباشر.
- استراتيجية التعلم في مجموعات.

في حين كانت استراتيجيات التدريس الأقل شيوعاً من وجهة نظرهم هي:

- التفكير الناقد.
- التعلم الذاتي.
- حل المشكلات.

ويرى المعلمون أن استراتيجيات التقويم الأكثر شيوعاً في مدارس المملكة هي:

- الورقة والقلم.
- التقويم الأدائي.
- الملاحظة التلقائية.

في حين كانت استراتيجيات التقويم الأقل شيوعاً من وجهة نظرهم هي:

- تقويم الذات.
- السجل القصصي.

ويرى المعلمون أن الوسائل التعليمية الأكثر شيوعاً في مدارس المملكة هي:

- اللوحات الحائطية (من مثل اللوحات الكرتونية، والخرائط، ولوحات الجيوب، والبطاقات الخاطفة، ولوحات المحادثة....).
- المجسمات.

- المسجل.

- الحاسوب.

كما يرى المعلمون أن توجه وزارة التربية نحو اقتصاد المعرفة قد أفرز

ثلاث فئات هي:

أ - فئة مجددة تتصف بما يأتي:

- تحرص على التنمية المهنية.

- تستخدم استراتيجيات تدريس حديثة ومناسبة.

- تستخدم استراتيجيات تقويم حديثة ومناسبة.

- متمكنة من مهارات الحاسوب وتوظيفه في تدريس اللغة العربية.

- تتوع في الوسائل التعليمية.

- تستخدم الأنشطة العلاجية والإثرائية.

- تستوعب التجديدات التربوية.

ب- فئة تقليدية:

- تعتمد على استراتيجية التدريس المباشر.

- تعتمد على استراتيجية الورقة والقلم في التقويم.

- تعتمد على الوسائل التعليمية التقليدية.

- لا تنفذ أنشطة علاجية أو إثرائية.

- لا تهتم بالنمو المهني.

ج - فئة تراوح بين التجديد والتقليد.

فهي تستخدم استراتيجيات تدريس وتقويم حديثة وأخرى تقليدية، وقد تستخدم الوسائل التعليمية، ولا تحرص على توظيف التكنولوجيا في التعليم بفاعلية.

ثالثاً: سبل النهوض بواقع تنفيذ أساليب تعليم اللغة العربية:

١. أن يرفع معلم اللغة العربية من أدائه؛ فالإصلاح يبدأ به.
٢. أن يُدرَّب المعلم على استراتيجيات التدريس والتقويم قبل الخدمة وأثناءها، ويبصر بفحواها في التعليم.
٣. أن يثري المعلم خبراته بتبادلها مع زملائه.
٤. نشر الوعي بين المعلمين بأهمية التكنولوجيا في التعليم، وأنها مساندة لعمله.
٥. تفعيل دور الإدارة المدرسية والمشرف التربوي في متابعة المعلم، وتوجيهه، وتقديم المساعدة له في هذا المجال.
٦. تعزيز المعلم الفعّال والمبدع تعزيزاً مادياً ومعنوياً.
٧. حث المعلم على الاهتمام بالأنشطة الإثرائية والعلاجية.
٨. أن يستثير المعلم تفكير الطالب ويعلي من شأن تفكيره.

صفوة القول

قامت وزارة التربية والتعليم بتبني اقتصاد المعرفة في مدارسنا، وهذا يعمل على مراعاة الفروق الفردية، ويسهم في ترقية الاستخدام السليم للغة العربية؛ من أجل رفع مستواها في المنظومة التربوية في مدارسنا، ومن أجل أن يمضي أبنائنا إلى الإبداع والابتكار، ومواكبة التكنولوجيا الجديدة بكفاءة ووعي. والتغيرات التي أصابت أساليب تعليم اللغة العربية، ووسائلها، وأساليب تقويمها، هدفت إلى رفع مستوى التعليم ونوعيته في الأردن، لتحقيق مخرجات تتسجم مع اقتصاد المعرفة. فهي تُهيئ الطالب ليكون عضواً فاعلاً في مجتمعه، وتمكنه من التفاعل مع زملائه، ومعلميه، وطرح الأسئلة، وإبداء الرأي، وتبادل النقاش، وتقوده إلى التعلم الذاتي، وتعينه على توظيف شبكة الإنترنت في عمليات التعلم والتعليم. وتعزز من دور المعلم، الذي أصبح قائداً في فصله، وموجهاً لطلابه، وميسراً لهم في البحث عن مصادر المعرفة المختلفة.

وبالنظر في واقع تنفيذ استراتيجيات التدريس والتقويم المرتبطة بمهارات اقتصاد المعرفة، نجد أن الجهود التي بذلت في هذا المضمار قد بدأت تؤتي ثمارها. إلا أن هذا لا يعني أن الواقع كان كما يُراد له، فقد برزت في هذا الواقع التعليمي مجموعة من الهنات كان من أبرزها:

- بقاء العديد من المعلمين منشدين إلى أساليب التدريس الاعتيادية؛ مما سيبيقي الطالب أسيراً للمادة الدراسية في منهاج اللغة العربية وعاجزاً عن حل المشكلات التي تواجهه في الحياة، وسيبقى تفكيره محدوداً. وهذا سيضر بالطالب ومجتمعه على حدّ سواء.

- بقاء العديد من المعلمين منشدين إلى أساليب التقويم الاعتيادية المتمثلة بالاختبارات التقليدية التي تدفع الطالب إلى حفظ المعلومات دون قدرة على تطبيقها، أو ربطها بالحياة.

- بقاء العديد من المعلمين منشدين إلى استخدام الوسائل التقليدية؛ مما سيؤدي إلى القصور في الفهم، والاستيعاب، وبالتالي عدم تحقق الأهداف المطلوبة.

ومن هنا نرى أن على المؤسسة التربوية دراسة هذه الهنات بعناية، وأن تفيد من الحلول المقترحة في هذه الدراسة وغيرها؛ لتردم الهوة بين الواقع والمنشود.

التّعقيبات والمناقشات

السيد كمال الكوز

يرى أنّ العمل على رفع المستوى الاجتماعي والمعيشي للمعلم أهم بكثير من استراتيجيات التدريس والأعباء التي تُثقل كاهله ليلَ نهار وتجعله يلجأ لأن يكون (عامل بناء في عطلته الرسمية أو بائع ملابس مستخدمة)؛ "فلنرقّ بالمعلم بدل أن نزيد همومه وأعباءه، ولننهض بوضعه لينهض بالعملية التعليمية؛ ففاقد الشيء لا يعطيه".

ووجّه المتحدث انتقاداً لمشرفي اللغة العربية؛ ولتوجيهاتهم وانتقاداتهم وطلباتهم التي لا تؤثر إيجابياً في العملية التعليمية.

أحد الحاضرين

يرى أن حسن اختيار المشرف التربوي ومدير المدرسة ومدير التربية، لونه من ألوان التكامل في التعليم وأساليب التدريس وإعداد المعلم.

السيدة رحمة العطرة

قالت: فيما يتعلّق باستراتيجيات التدريس، فكلها مطروحة في المدارس بجوانبها النظرية وقد دُرّب المعلمين عليها، ولكن ما زال الحال على ما هو عليه دون تطبيق عملي واضح أو أثر إيجابي ظاهر لها في أساليب التدريس، أي أنّ التدريب كان قاصراً عمّا هو مطلوب ويُطمح لتحقيقه.

رد أ. د. أمين الكخن

أكّد د. أمين ملاحظات من رأوا أنّ النصوص الأدبية المختلفة، سواءً أكانت مترجمة أم أصيلة أم من التراث، دينية أم تاريخية أم علمية أم جغرافية... إلخ،

التي يتعرّض لها الطالب في دراسته، تعطي دافعية وتأكيداً أنّ العربية قادرة على استيعاب العلوم المختلفة ومعالجة النصوص بتنوّعها.

وأشاد د. الكخن بجهود وزارة التربية بوضع بعض النصوص المُشرقة في مناهجها، وأشار إلى ورقة علمية في هذا المجال سيلقيها في الجمعية العلمية الملكية حول تطوّر النصوص الأدبية خلال نصف قرن وإفادتها من تكنولوجيا المعلومات.

المستوى اللغويّ في تعليم مناهج المواد العلمية
المدرسية، واقعه وسبل نهضته
(منهاج فيزياء الصف العاشر نموذجاً)

الدكتور منير تيسير منصور شطناوي

جامعة البلقاء التطبيقية - كلية الحصن الجامعية - إربد

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

مقدمة:

ليس تعلم اللغة حكراً على المناهج اللغوية، وليس تعليم العربية حكراً على أساتذتها، بل يدعونا الوعي اللغوي إلى أن نجعل كل ما يُملَى ويُكتب بلغتنا وسيلة من وسائل تعلمها. فاللغة وعاء العلم، وحاضنة التراث، وأداة التواصل، ووسيلة التعبير.

ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ من الوعي اللغويّ عند الباحثين والمهتمين، النظر إلى اللغة في تعلم العلوم من وجهتين متبادلتين، لا نقل كل وجهة في قيمتها عن الوجهة الأخرى، وهاتان الوجهتان هما:

أولاً: اللغة وسيلة لإيصال المادة العلمية في العملية التعليمية.

فيجدر من هذه الوجهة أن نتخير ألفاظنا اللغوية المعبرة، وأن نصوغ الفكرة العلمية بما يناسبها من عبارات واضحة، وألا تغطي الصنعة اللغوية (اللفظية) على مراد الفكرة ومقاصدها.

ثانياً: اللغة غاية من الغايات المراد تحقيقها في تدريس المادة العلمية.

بمعنى أنَّ دراسة القانون الفيزيائي مثلاً تتم في إطار الصواب اللغوي، وحسن العبارة، وصحة التركيب، وسلامة الصياغة، وحسن اختيار اللفظ.

وبين هاتين الوجهتين يقف التحدي أمام علماء الأمة ومفكريها، لا سيما اللغويين منهم، فهم مدعوون إلى تقديم المادة العلمية من أجل أن يتعلم النشء العلوم ويتعرف على نظرياتها وقوانينها، وفي الوقت نفسه يجدون أنفسهم مدعوين إلى الحفاظ على الطابع اللغوي وسلامته، من غير إفراط ولا تفريط.

وتبدو الغاية في هذا الطرح قيمة مكتسبة بطريقة غير مباشرة، وهذا لا ينقص من قدرها شيئاً، بل على النقيض من ذلك تماماً، فإنَّ المهارات (ومنها اللغوية) التي يمكن تعلمها بطرق غير مباشرة تتعلم ويتم إتقانها بشكل أفضل من لو قُدمت مباشرة للمتعلمين. وهذا ما يجعل الاهتمام باللغة بوصفها غاية من غايات تعليم العلوم في مناهجنا ذات أهمية خاصة.

منهجية البحث:

اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي التحليلي المشفوع ببعض الدراسات الإحصائية، لاستجلاء الحقيقة العلمية المتعلقة بواقع اللغة العربية في تعليم المواد العلمية في المناهج المدرسية الأردنية، واختار مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسي عينة يمكن تعميم نتائجها على بقية المناهج العلمية المدرسية.

ومرَّ البحث بمراحل مختلفة يمكن تصويرها بالآتي:

أولاً: مرحلة الاستقراء، وفي هذه المرحلة اطلع الباحث على منهاج مادة الفيزياء المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم في مدارس المملكة. ورصد الباحث ملحوظاته على المقرر من جوانب عديدة سيرد ذكرها في ثنايا البحث.

ثانياً: مرحلة التجريب، وفي هذه المرحلة حضر الباحث دروساً متعددة في بعض مدارس المملكة، استمع من خلالها إلى دراسة بعض الموضوعات المقررة.

ثالثاً: مرحلة الوصف والتحليل، وفيها قدّم الباحث وصفاً لموضوعات المقرر، ما لها وما عليها، وتحليلاً للمواقف الصفية التي تمّ من خلالها تدريس تلك الموضوعات في ضوء استخدام اللغة العربية وسيلة للدراسة.

منهاج الفيزياء للصف العاشر الأساسي، وصف لغوي:

كتاب الفيزياء الصادر عن إدارة المناهج والكتب المدرسية-وزارة التربية والتعليم الأردنية، للصف العاشر، والمقرر في طبعته الأولى عام 2005 والذي أعيدت طباعته في الأعوام 2006، 2007، 2008م، كتاب يقع في مائتي ن وعشرين صفحة تقريباً من القطع الكبير.

ويتألف الكتاب من وحدتين، تشمل الأولى ثلاثة فصول، هي مقرر الفصل الدراسي الأول، وتشمل الثانية أربعة فصول، هي مقرر الفصل الدراسي الثاني، ليكون مجموع الفصول سبعة. ويمكن وصف المنهاج من الناحية اللغوية في ضوء المحورين الآتيين:

المحور الأول: المحور الشكلي

ونقصد بالمحور الشكلي: مراعاة الجوانب اللغوية الشكلية (اللفظية) في صياغة المادة العلمية. والمتأمل في واقع اللغة العربية في تقديم هذه المادة العلمية في منهاج الفيزياء للصف العاشر، يلحظ الجوانب الآتية:

أولاً: حرص المنهاج . إلى حدّ ما . على ضبط المادة اللغوية، ضبطاً لم يقتصر على حركات أواخر الكلم (العلامات الإعرابية) فحسب، بل يُلاحظ أيضاً مراعاة ضبط كثير من الحركات البنائية لكثير من الأبنية الصرفية.

وهذا الضبط على قدر كبير من الأهمية، فبالقدر الذي يساعد على إيصال الفكرة ودفع اللبس، بالقدر الذي ينمي المهارة اللغوية لدى المتعلمين، ويسهم في رفع سويتها.

ثانياً: اختيار أنواع الخطوط

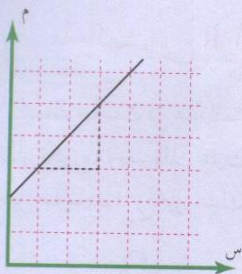
تبدو المادة العلمية المبنوثة في طيات منهاج الفيزياء للصف العاشر في تشكيلة واسعة من الخطوط العربية التي تراوحت بين خط النسخ لسرد المادة العلمية، وأحياناً خط الرقعة، والخط الكوفي للعناوين الرئيسية، مع الاستعانة بحجم الخط واختيار اللون وفق ما يقتضيه السياق والموقف التعليمي. ولا يخفى أنَّ مراعاة هذا الجانب الشكلي يحقق أهداف المادة العلمية من حيث فهم الفكرة، وسبر أغوارها.

ولكنه من الناحية اللغوية يحقق قيمة قد لا تبدو محسوسة بطريقة مباشرة، ألا وهي تعزيز مكانة العربية في نفوس المتعلمين، وتمكينها في ذائقهم. والمقصود بهذا أن يُجعل من اللغة أداة توصيل أولاً، وقيمة جمالية ثانياً. أي أن يتحقق بهذا الجانب الغاية النفعية والغاية الجمالية، وغني عن الذكر أن الغاية الثانية لا تقل قيمة عن الأولى.

ثالثاً: مراعاة علامات الترقيم، والترتيب النصي

لا يخفى على المتأمل في منهاج مادة الفيزياء للصف العاشر، الحرص الذي أولاه مصممو المنهاج ومؤلفوه على تحقيق هذا الجانب، وإخراجه إخراجاً حسناً. فقد حفظ النص علاماته التي يستحقها، ورتبت فقراته بالطريقة اللائقة، وهذا كما سبق القول يحقق الغايتين السابقتين، ويلقي بظلاله على تمكين المادة العلمية من جهة، واللغوية من جهة أخرى في نفوس المتعلمين.

ولكن المستعرض بتأمل لمنهاج الفيزياء للصف العاشر، يلحظ أن الحرص على المحور الشكلي لم يستوف حقه، إذ يبرز التفاوت في ضبط الألفاظ، ومراعاة ما يقتضيه شكل النص وترقيمه. وفيما يأتي نموذج لهذا المأخذ. أنظر ص 92-93 من كتاب فيزياء الصف العاشر، وهما الصفحتان 6-7 في البحث.



معادلة الخط المستقيم :

$$م = (الميل) \times س + (المقطع الصادي)$$

- خطوات التجربة (Experimental Procedure) : تقدم في هذا الجزء من الورقة العلمية الخطوات العملية التي اتبعتها في تجربتك، ويجب أن تكون كتابتك واضحة مختصرة، بحيث يستطيع القارئ أن يعيد هذه الخطوات ليحصل على نتائج مشابهة.

- تحليل النتائج (Results & Analysis) : تقدم بيانات التجربة على شكل جداول ورسومات بيانية لاستخلاص النتائج، لذا قم برسم البيانات الواردة في الجدول أعلاه باستخدام برنامج (Excel) على الحاسوب، كما هو مبين في الشكل المجاور، ثم احسب معادلة الخط المستقيم الذي يتوسط النقاط (لاستخدام برنامج Excel راجع الملحق (١) .

- الاستنتاج (Conclusion) : تستخلص من نتائج التجربة استنتاجات تتعلق بالتجربة، فتوضح فيها ما إذا كان معامل الانكسار يزداد أو يقل بزيادة نسبة الأملاح والمواد الصلبة في الماء.

التقييم الذاتي

- قمتُ بالبحث في مواقع الإنترنت المرفقة لفهم معنى الورقة العلمية (Paper) وكيفية إعدادها، ثم وظفتُ هذا الفهم خلال عملي في المشروع.

- قمتُ بتحليل نتائج التجربة الواردة في المشروع وذلك من خلال عمل رسم بياني للبيانات الواردة في الجدول باستخدام برنامج (Excel) على الحاسوب، ثم استخلصتُ معادلة الخط المستقيم الذي رسمته، وضمتُ ذلك الورقة العلمية التي أعدتها.

- قمتُ بكتابة الورقة العلمية بالطريقة المبينة في المشروع وقدمتها مطبوعة مرتبة لمعلمي.

- عرضتُ أمام معلمي وزملائي الورقة العلمية مستخدماً برنامج عرض الشرائح وجهاز عرض البيانات.

- ركزتُ خلال العرض على توضيح معنى الورقة العلمية وكيفية إعدادها، وأبرزتُ الأجزاء المختلفة للورقة التي كتبها.

- قدّمتُ أهم النتائج التي توصلتُ إليها ووضحتُ تأثير الأملاح والمواد الصلبة في معامل انكسار الماء.

والمواقع الآتية تساعدك في إنجاز مشروعك:

<http://www.isd77.k12.mn.us/resources/cf/paper.html>

<http://www.isd77.k12.mn.us/resources/cf/projects/ASHBAC~1.HTM>

المشروع الثالث : ورقة علمية حول تأثير الأملاح والمواد الصلبة على معامل انكسار الماء

المطلوب منك في هذا المشروع أن تقوم بتحليل نتائج تجربة قام بها مجموعة من الطلاب، ثم عليك تقديم تحليلك على شكل ورقة علمية (Paper)، وعرض ملخص لأهم ما توصلت إليه أمام زملائك ومعلمك مستخدماً برنامج عرض الشرائح وجهاز عرض البيانات (Data Show).

١ - التجربة

قام مجموعة من الطلاب بقياس معامل انكسار الماء باستخدام طريقة تعتمد على قياس علاقة البعد الحقيقي بالبعد الظاهري. وقد أجريت الدراسة على عدة قوارير من الماء، كل منها يحتوي نسبة مختلفة من الأملاح والمواد الصلبة. ثم قاموا بتسجيل البيانات التي حصلوا عليها في الجدول الآتي:

معامل انكسار الماء (م)	نسبة الأملاح والمواد الصلبة في الماء (س)
١,٣٢٦	.
١,٣٣٤	٠,٠١٠
١,٣٣٨	٠,٠٢٥
١,٣٤٢	٠,٠٥٠
١,٣٤٥	٠,١٠٠
١,٣٥٧	٠,٢٠٠

٢ - الورقة العلمية

هي مجموعة من الأوراق يعرض فيها الباحث نتائج تجربته على النحو الآتي:

- ملخص (Abstract): تعرض فيه باختصار أهم النتائج التي حصلت عليها.

- مقدمة (Introduction): تعرض فيها مفهوم معامل الانكسار كما درسته في الفصل الثاني، وكذلك تقدم العلاقة الرياضية التي تم استعمالها لحساب معامل الانكسار من خلال قياس البعد الحقيقي والبعد الظاهري.

وبعد التدقيق في هاتين الصفحتين، يمكننا أن نسجل الملحوظات الآتية:

أولاً: ليس هناك حرص على ضبط أواخر الكلم في النص

- كلمة "الثالث" في العنوان لم تضبط. ولا حجة لإسقاط حركتها بسبب الوقف، فقد ضُبِطت كلمة الماء (آخر كلمة في العنوان).

- كلمة: "نتائج" في الفقرة الأولى السطر الأول ص 92.

- سقطت حركات إعراب كلمات السطر الأخير كلها من الفقرة الأولى.

- كلمة "زيادة" ص 93 السطر 12 وكلمة الورقة السطر 6 من الصفحة نفسها

- كلمة العرض السطر 4 من الأسفل في الصفحة نفسها أيضاً.

- كلمة "كل" ص 92 الفقرة الثانية السطر: الثاني الصواب كلٌّ.

- كلمة "أن" ص 93 السطر 4 حق النون أن تكون ساكنة لا مفتوحة.

- كلمة "الفهم" إعرابها أن تكون منصوبة وعلامة نصبها الفتحة، لا أن تكون ساكنة.

- كلمة جهاز ص 93 السطر 5 من أسفل وجهازَ وليس وجهازِ.

ثانياً: إغفال همزة القطع

- كلمة إعدادها ص 93 السطر الرابع من الأسفل.

- كلمة "إليها" ص 93 السطر الثاني من الأسفل.

ثالثاً: إهمال الشدة

- السطر الأول ص 92 كلمة ثمّ.

- السطر الثالث من الأسفل ص 92 كلمة مقدّمة.

- كلمة بيانِيَّة ص 93 السطر 7 وكلمة مبَيِّن في الصفحة ذاتها السطر 9.
- كلمة بيانِيّ ص 93 السطر الثالث من التقييم الذاتيّ .
- كلمة الذاتي من عنوان التقييم الذاتيّ.
- كلمة أهمّ ص 93 السطر الثاني من الأسفل وكذلك كلمة الموادّ.
- كلمة وظفْتُ ص 93 السطر الأول من عنوان التقييم الذاتيّ.
- كلمة "ضمّنتُ" الواردة ص 93 السطر الخامس من عنوان التقييم الذاتيّ.
- كلمة "ركّزتُ" ص 93 الثامن من عنوان التقييم الذاتيّ.
- الشدّة الواجبة على الحرف الشمسي بعد دخول اللام الشمسية في الكتاب كلّه.

رابعاً: ضبط بناء الفعل المبني للمجهول

- ص 92 السطر السادس "أجريت" ،ويلحظ في الكتاب كلّه إغفال ضبط
- بنية الفعل المبني للمجهول الذي يقتضي ضم الحرف الأول وكسر فائه إن كان
- ثلاثياً، أو عينه إن كان غير رباعي.

-خامساً: الضبط الصرفي الصحيح للألفاظ الشائعة الاستخدام

- مثل كلمة تجربة التي يكثر ورودها في المنهاج حيث ينطقها الطلاب بضم
- الراء لا كسرهما. وقد وردت هذه اللفظة تسع مرات في الصفحتين 92-93.

سادساً: ضبط علامات الترقيم

- الفاصلة في السطر الأول ص 92.
- الفاصلة في السطر الثالث ص 93 وكذلك السطر الثاني من الأخير.

المحور الثاني: المحور المضموني

ونقصد به الصياغة اللغوية للمادة العلمية في المنهاج. ويتمثل هذا المحور في الاستخدام لكل ما هو لغوي من أجل التعبير عن الفكرة، كانتقاء الألفاظ، وأدوات الربط بين الجمل والفقرات، واختيار أنواع الجمل، وأزمنة الفعل... والإحالات الضميرية والمراوحة بين الإضمار والذكر، ودقة المصطلح في تصوير المفهوم، ومراعاة المصطلح في اللغة الأجنبية، وتجنب الأخطاء الشائعة، وفصاحة العبارة، وسلامة التركيب، والفصل والوصل، والتقديم والتأخير، والحذف والذكر، والإنشاء والخبر...

والحقيقة أنَّ هذه الأمثلة هي عينات ذكرناها على سبيل التمثيل لا الحصر لتصوير واقع العربية في تعليم المادة العلمية في مناهجنا الدراسية.

والمحور المضموني . بزعمنا . هو حجر الزاوية ومرتكز البناء في جعل اللغة قالب المادة العلمية في العملية التعليمية. ويبنى على المحور الثاني مدى وضوح العبارة وغموضها، مما ينتج عنه سهولة المادة العلمية أو صعوبتها.

وفيما يأتي عرض لنموذج المحور المضموني ومحاكمته في تصوير واقع اللغة العربية في تعليم مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسي:

النموذج الأول: ورد ص 76 الفقرة الأخيرة:

"والشبكة نسيج من الخلايا الحساسة للضوء تتجمع نهاياتها العصبية في

العصب البصري الذي ينقل الخيال إلى الدماغ ليقوم بإدراكه بناء على خبراته

السابقة..." هذه العبارة من الناحية اللغوية مركبة، وإذا أردنا أن نحللها، وجدنا أنفسنا

أمام الجمل الآتية:

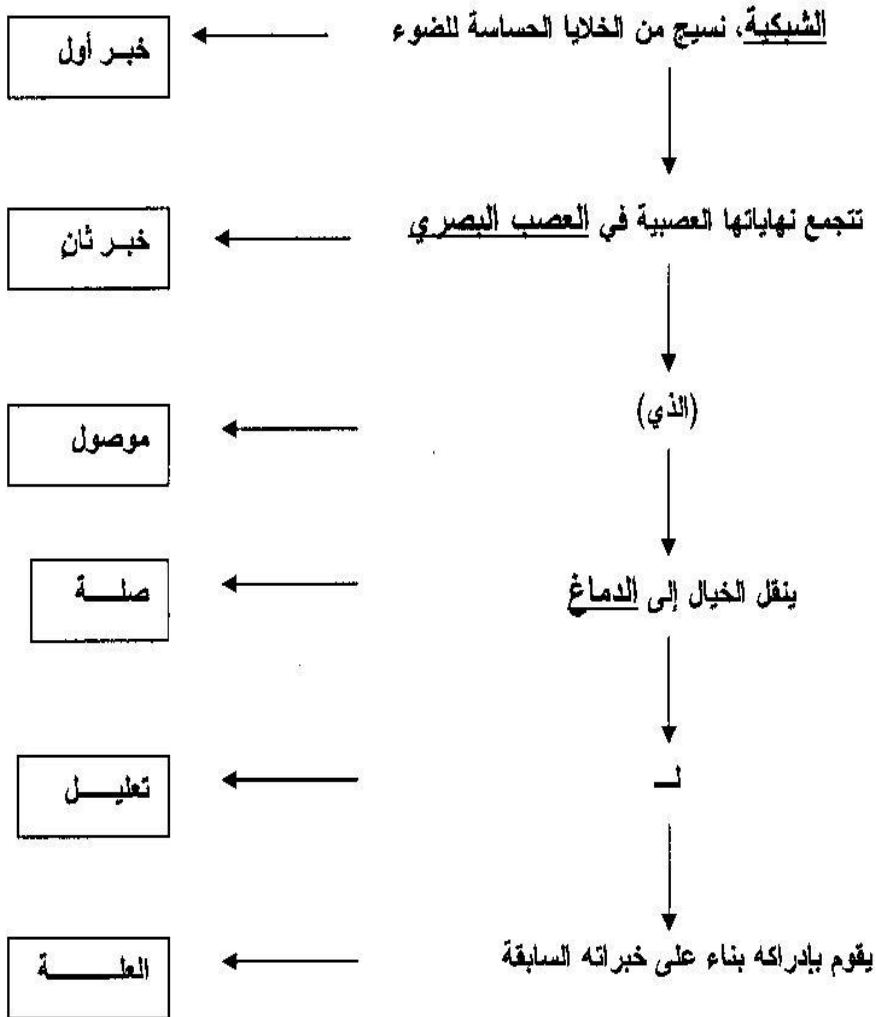
١. الشبكة، نسيج من الخلايا الحساسة للضوء. (ثم ورد الإخبار عنها بخبر ثانٍ).

٢. (تتجمع نهاياتها العصبية في العصب البصري) (وهذه الجملة موصولة بوساطة الاسم الموصول "الذي").

٣. ينقل الخيال إلى الدماغ (وهذه جملة صلة) وهي جملة معللة بوساطة أداة التعليل "اللام".

٤. يقوم بإدراكه بناء على خبراته السابقة.

ويمكن تصوير الرسم الترابطي بين أجزاء هذه العبارة على النحو الآتي:



والمتمثل في هذا المخطط اللغوي وشبكة العلاقات بين أجزاء النص، يلحظ أنه قد تناول الحديث عن الشبكية والعصب البصري والخيال والدماغ في جملة مركبة، أو إن شئت سميتها بالمعقدة. ويزيد من تعقيدها إذا تتبعنا انتقال الضمائر فيها، وفيما يأتي مخطط لحركة الضمير في النص السابق:

الشبكية، نسيج من الخلايا الحساسة للضوء.

تتجمع نهاياتها العصبية في العصب البصري (الذي)

الشبكية، نسيج من الخلايا الحساسة للضوء.

تتجمع نهاياتها العصبية في العصب البصري (الذي)

هي / الشبكية

ينقل الخيال إلى الدماغ (أ-

هو / العصب البصري

يقوم بإدراكه بناء على خبراته السابقة.

هو / الدماغ

هو / الدماغ

هو / الخيال

أصدق ما توصف به العبارة السابقة في ضوء هذه الشبكة من العلاقات بين أجزاء التركيب، وحركة الضمائر فيها أنها: عبارة مكثفة، اختزلت ثلاثة مفاهيم معاً في سياق الحديث عن الشبكية محور النص، فعرفت الشبكية وعرفت وظيفة العصب البصري، وعرفت وظيفة الدماغ. كما كشفت حركة انتقال الضمائر في النص عن لبس يمكن أن يقع فيه المتعلم، وذلك أن إظهار الضمائر من وجهة نظرنا أجدى من استئثارها في إيصال هذه الفكرة العلمية.

وأعتقد أن تفكيك أجزاء النص السابق ليصار إلى تعريف كل مفهوم ووظيفته التي يقوم بها أجدى نفعاً من هذا الاختزال المكثف. لتكون على النحو الآتي:

(والشبكية نسيج من الخلايا الحساسة للضوء، تتجمع نهاياتها العصبية في العصب البصري. ويقوم العصب البصري بنقل الخيال إلى الدماغ الذي يقوم بإدراك هذا الخيال بناء على خبراته السابقة).

ليس القصد تخطئة ما ورد في المنهاج بل جعله أكثر وضوحاً، وأقرب تناولاً، لا سيما أن لغة المادة العلمية لغة لا تحتل التأويل.

وانطلاقاً مما سبق، فإن التوصية بمراجعة المادة اللغوية، في ضوء المحورين السابقين، التي احتوت المادة العلمية في المناهج الدراسية، لا غنى عنها، وكذلك العناية بالمصطلحات ومفاهيمها وترجماتها^(١). والفيزياء جزء من هذا الكمّ المشار إليه كلّ.

١ - تجدر الإشارة إلى معجم مصطلحات الفيزياء، الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وجهود هذه المنظمة في خدمة العربية والبحث العلمي والتعريب اللغوي. وكذلك إلى مساهمة د. بكري عادل في كتابه تعريب العلوم الطبيّة، دمشق 1982، ومساهمة د. محمود إبراهيم في تعريب العلوم الإنسانية، الصادر في دمشق 1982.

المستوى اللغوي في تعليم مادة الفيزياء ومدى إسهامه في رفع سوية المتعلمين:

نسعى في هذا الجانب إلى قياس مدى الإفادة التي يجنيها المتعلمون من خلال المادة اللغوية التي احتوت المادة العلمية في منهاج مادة الفيزياء نموذجاً للمناهج العلمية المتعلّمة.

سبق أن تعرضنا لوصف منهاج مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسي، واستعرضنا للجهد المبذول فيه، وإذا كان واضعو المنهاج قد حرصوا إلى حدّ ليس بقليل على ضبط المادة اللغوية، ورصد المصطلحات العلمية، والتعريف بها وذكر مقابليها في اللغة الإنجليزية، ورصد علامات الترقيم وتنويع الخطوط وترتيب الفقرات... فإنّ السؤال المطروح:

ما مدى توافق ما هو مكتوب في المنهاج مع ما هو معروض في الأداء ؟

هل يحرص معلّم ومتعلّم المادة العلمية في مناهجنا الدراسية على القراءة اللغوية السليمة (بل قل "على الأقل": كما هو ثابت في المنهاج)؟ ما قيمة ضبط النص إذا لم يقرأ كما ضُبط؟ هل تغطّي دلالة الفكرة على سياقها وتركيبها؟

الحقيقة المؤلمة التي يكتشفها الباحث أنّ الهوة واسعة بين ما هو مكتوب وما هو معمول في دراسة المواد العلمية في مناهجنا الدراسية: فمن خلال حضور بعض دروس مادة الفيزياء في غير مدرسة وعند غير مدرّس، لم نلاحظ إيلاء الجانب اللغوي الأهمية التي يستحقها، بل لم نلاحظ مراعاة ما هو مائل لغوياً في المنهاج، وهو الحدّ الأدنى الذي نطلبه.

بل ينصب الجهد في إيصال القانون الفيزيائي، والمعادلة الرياضية، وشرح التجربة ونتائجها، بلغة غير ملتزمة لغوياً، ويسهم في هذا أنّ مقوّم هذه المواد لا يحاسبون على انتهاك حرّات اللغة، وهذا إن كان في مدارسنا صادقاً، فإنّه في جامعاتنا أصدق.

وعليه، فإنَّ الجهد المبذول من الناحية اللغوية في تعليم المواد العلمية لا يحقق أهدافه؛ نظراً لزهّد المعلمين فيه، وأقل ما يطالب به هؤلاء هو الالتزام بما هو موجود من غير إنقاص أو تحريف.

ولعل ما يزيد الأمر عجباً في سياق الحديث عن تعليم المواد العلمية في مناهجنا المدرسية والجامعية، هو أنَّ القائمين على تعليم هذه المواد لا يقبلون بحال، ولا يهدأ لهم بال إن أخطأ المتعلم بالمصطلح في اللغة الإنجليزية، وكذلك في التركيب اللغوي الإنجليزي. وأخص هنا التعليم الجامعي. فلم يُستهان بالخطأ اللغوي في العربية عند هؤلاء أنفسهم؟! ولم لا يحرصون على سلامة لغتهم كما يحرصون على سلامة لغة غيرهم؟!

أعتقد أنَّ علماء العربية ليسوا فقط من يطالب أن يكون من حماتها، بل إنَّ الأمة بكل علمائها ومتعلميها، ينبغي أن تصل إلى درجة الوعي الحضاري الذي يجعل من كل فرد منها أحد حماتها ووصيّا عليها. "فلا يتبادرنَّ إلى ذهن أحد أنَّ التجديد متوقف على نشاط المجامع اللغويّة، وعلى اجتهاد اللغويين العاملين في إطارها، أو خارج هذا الإطار في المؤسسات الثقافية وفي دور النشر، إنَّ تجديد اللغة العربية... مهمة تقع على عاتق كل من يتحدث بهذه اللغة."^(١)

فالعربية لغة علم استوعبت يوماً العلوم بشتى أصنافها. ولها من الإمكانيات والوسائل ما يجعلها قادرة على مواكبة المستجدات العصرية والعلمية. نقل محمد العمّايرة رحمه الله عن البشير التركي^(٢):

١ - دراسات في اللغة العربيّة الفصحى وفي طرائق تعليمها، أنطوان صيّاح، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١/1995 ص8.

٢ - بحوث في اللغة والتربية، محمد العمّايرة، دار وائل، عمان، ط١/2002 ص 383.

"والبشير التركي في "العربية لغة علم" حريص على تأكيد أن العربية لغة علم، لأنها كانت الركن الأساسي لأكبر حضارة عرفت البشرية وما زالت تعيش في ظلّها."

ولذلك فإنّ القراءة السليمة للمادة العلمية في مناهجنا الدراسية، ومراعاة ما جاء فيها من دقة الضبط، وتعريب المصطلحات، وسلامة التراكيب أقل ما نوصي به القائمين على تعليم هذه المواد. وذلك بلغة عربية فصيحة تحقق التواصل اللغوي والتعبير العلمي من غير أن يطغى أحدهما على الآخر. فلا نريد من الفيزيائي أن يحفظ المعلقات، ولا أن يعرب المفضلّيات، بل يراعي الجهد المبذول ويؤازر الحسّ اللغويّ ما استطاع. يقول رياض قاسم^(١):

"لم تعد اللغة العربية الفصحى... تلك اللغة التي تعني بالضرورة الاندغام بالماضي التراثي، وتبنيه كما هو على عواهنه، وإنّما أصبحت تتحدّد بأنّها الاختيار التراثي بصيغتيه: الاستلھام التراثي والتبني التاريخي التراثي، ابتغاء فهم وتلبية الاحتياجات العلمية والنظرية لواقع الحال الحضاري والفكري المعاصرين في أفقهما المستقبلي."

وليست الدعوة في هذا السياق إلى تفصيح القول والحدّقة اللغوية في عروض المادة العلمية، بل إنّ الجمع بين السلامة اللغوية ووضوح العبارة العلمية في عرض المادة العلمية هي المبتغى. بل تتصل هذه الدعوى بالمادة اللغوية أيضا في المواد الإنسانية. ولهذا فإنّ الجمع بين الأصالة والحدّثة في مفهومهما الجديد غاية لغوية تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها.

١ - اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، (لبنان 1901-1960) رياض قاسم،

ويضيف رياض قاسم^(١):

"فالأصالة لم تعد تعني... العودة إلى الماضي والانصهار في أحكام اللغة... وعلى هذا الأساس يتاح لنا استنباط علاقة انسجام عميق بين الأصالة والمعاصرة في اللغة، بحيث أنّ كلا منهما تغدو أحد وجهي قضية واحدة."

وليس من نافلة القول أن يخضع القائمون على تدريس المواد العلمية لدورات لغوية ليس من أجل تعليمهم اللغة وقواعدها فحسب، بل من أجل توعيتهم بأهمية مراعاة الجانب اللغوي الذي زهدوا فيه بحسن نية وطيب خاطر.

وأعتقد أن أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية وإمامها مجمع اللغة العربية يمكنها أن تقود هذا الأمر، وأن تتحمل هذا العبء.

وإذا انتقلنا إلى المشهد اللغوي التعليمي للمواد العلمية في وطننا العربي، طالعنا السؤال التالي: هل يوجد لغة عربية علمية مشتركة في العالم العربي؟

الحقيقة أن هذا السؤال ليس جديدا في البحث العلمي واللغوي. فقد عرض له المنجمي الشملي من قبل، وأجاب عنه بكل صراحة: "إنّ هذه اللغة لا توجد، ولكنها بصدد الانبعاث... فكل قطر يستعمل في ميدان العلوم لغة عربية خاصة به، بل كثيرا ما تجد في القطر الواحد يُستعمل في تدريس مادة علمية واحدة لغات متعددة يعلل ذلك بتعدد ثقافات المدرسين، فذو التعليم الفرنسي يستعمل ما تعلمه، والذي درس في مصر يستعمل مصطلحات مصرية، والزيتوني له طريقته الخاصة في تناول الأمور".^(٢)

وإذا كنّا نتفق مع الشملي بأنّ هذه اللغة لا توجد، فإننا قد نخالفه في أنها بصدد الانبعاث، فغياب هذه اللغة حقيقة لا مرأى فيها، وهذا الغياب يشكل تحدياً من

١ - اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، رياض قاسم ص 325.

٢ - بحوث في اللغة والتربية، محمد العمايرة، دار وائل، عمان، ط 2002/1 ص 383.

الناحيتين اللغوية والعلمية في وجه الأمة، ولا يخفى أهمية تقريب المسافة في استعمال اللغة العربية العلمية في المناهج الدراسية فيما بين البلدان العربية في تعليم المواد العلمية.

ولعل أسباب اتساع الهوة بين الأقطار العربية في غياب اللغة العربية العلمية المشتركة فيما بينها يعود إلى جملة من العوامل أبرزها: بطء حركة التعريب في الأقطار العربية، وتعدد مصطلحات المفهوم الواحد، والحاجة إلى وضع مراجع علمية عربية كافية.^(١)

ولكن قبل التصدي إلى خلق مثل هذه اللغة، لابدّ من الإقرار بحقيقة تمثل خارطة الطريق في استعمال اللغة العربية في تعليم العلوم، وهي أنه: "مهما كانت إمكانات اللغة العربية الحديثة، أو عدم إمكاناتها اللغوية للتعصر ولملاءمة مقتضيات القرن الذي نعيش فيه، فإنها ليست هي بالذات التي سيتوقف عليها تطور العربية أو عدم تطورها، بل إنّ هذا التطور...متوقف وسيتوقف على شي آخر هو تطور أحوال البلاد الاقتصادية وبالتالي الاجتماعية السائدة الآن، وتغيرها تغييرا يخرج البلاد من التخلف الاقتصادي والاجتماعي، وبالتالي من التخلف الثقافي...فالمجتمع والتعليم قطاع منه لن يستوعب ولن يشارك في هضم لغة لا يعيشها، أما أن نطالب العربية بالتعبير عن الصناعة قبل دخولنا ذلك العصر، فهذا يذكرنا بمسألة العربية والحصان".^(٢)

وعليه، فإنّ واقع اللغة العربية في تعليم المواد العلمية جزء من واقعها العام الذي تعيشه في العصر الحديث، فهي تواجه جملة من التحديات، كمزاحمة اللغات

١ - لمزيد حول هذه العوامل، انظر: اللغة العربية، الثقافة العامة، محمد عدس، دار الفكر للنشر، عمان، ط١٩٩٤/١ ص ١٤٦.

٢ - هذا الرأي لصالح القرمادي، وللمزيد عنه أنظر: بحوث في اللغة والتربية، محمد العميرة، دار وائل، عمان، ط٢٠٠٢/١ ص ٣٨٥.

الأجنبية، وبطء حركة التعريب، وقلة المراجع والمصادر المؤلفة بالعربية في المواد العلمية، وبطء حركة الترجمة، وغياب توحيد المصطلحات العلمية.

ويضاف إلى هذه التحديات عوامل داخل غرفة الصف المدرسي، كضعف القائمين على تدريس المواد العلمية من الناحية اللغوية، وزهدهم بمراعاة الجوانب اللغوية في تدريس العلوم، وما يشيع في المنهاج من إغفال وعدم مراعاة الدقة اللغوية من الجانبين الشكلي والمضموني...

وكل هذه التحديات ينبغي مواجهتها بعزيمة قوية، وإرادة صادقة، ولعل الشعارات وإطلاق النداءات لا يقدم حلولاً عملية كافية، ولهذا أقترح أن يصار إلى طرح ما يسمى بالتخطيط اللغوي وبناء الإستراتيجيات اللغوية التي ترتب الأولويات اللغوية للأمة، وتنظم العمل وتوزع الجهد، على جميع المؤسسات والجامعات والمجامع؛ لتكون أجندة من أجندتها الرئيسية، وأن يجعل من التخطيط اللغوي مادة من مواد دراسة تخصص اللغة العربية؛ لأنّ معالجة ما يعتور واقع العربية في العملية التعليمية ما هو إلا جانب من جوانب هذا التخطيط وتلك الإستراتيجية.

المصادر والمراجع

١. اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، (لبنان 1901-1960) رياض قاسم، مؤسسة نوفل ط1/1982.
٢. بحوث في اللغة والتربية، محمد العميرة، دار وائل، عمان، ط1/2002.
٣. تعريب العلوم الإنسانية، محمود إبراهيم، دمشق 1982.
٤. تعريب العلوم الطبيّة، بكري عادل، دمشق 1982.
٥. دراسات في اللغة العربيّة الفصحى وفي طرائق تعليمها، أنطوان صيّاح، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1/1995.
٦. كتاب الفيزياء الصف العاشر، إدارة المناهج والكتب المدرسية- وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2008 م .
٧. اللغة العربية، الثقافة العامة، محمد عدس، دار الفكر للنشر، عمان، ط1/1994.
٨. معجم مصطلحات الفيزياء، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

التّعليقات والمناقشات

محمود السرطاوي/ مشرف تربوي من (1988- 2001)

تساءل السيد السرطاوي حول منهاج الفيزياء للصف العاشر قائلاً: هل نستطيع أن نَعَمّ حال اللغة العربية في جميع المناهج العلمية لطلبتنا من خلال الاطلاع على كتاب الفيزياء؟

وفيما يتعلّق بضبط المادة الواردة في المنهاج (التشكيل بالحركات) يقول: المرحلة الأساسية الدنيا يُضبط فيها النصّ بالشكل التّام، والمرحلة المتوسطة فيها شكل جزئي أي لأواخر الكلمات فقط، أما المرحلة المتأخرة (من العاشر حتى الثاني عشر)، فالضبط يكون للكلمة التي فيها لبس.

وفيما يتعلّق بتحرير الكتب المدرسية، فهناك محررون لغويون عدّة، وثمّة فروق فردية بين هؤلاء المحرّرين.

حسام محمد/ طالب دكتوراه/ الجامعة الأردنية/ مناهج وأساليب تدريس

أشار إلى واجب ربط معارف مدرسي العلوم بأهمية التطورات الحديثة في العالم، وأسف للتّوجه السائد لدى كثير من الأهالي لإلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة التي تدرّس مادة العلوم باللغة الإنجليزية.

- مصطفى الغرابلي/ طالب دكتوراه/ الجامعة الأردنية

يرى أن الصعوبة في اللغة تؤدي إلى الصعوبة في فهم المحتوى العلمي للمواد التعليمية.

في ردّه على تعليق محمود السرطاوي يقول: فيما يتعلّق بالبحث عن اللغة العربية في المناهج العلمية المدرسية، اتخذ جانبين: الجانب الشكلي (المتعلّق بضبط المادة اللغوية)، والجانب الأدائي. فهناك غياب واضح لمراعاة الجوانب اللغوية، فلا تُقدّم المادة العلمية بالعربية الفصيحة أثناء أدائها وتفصيلها من قبل المعلمين، والمطلوب على الأقل، مراعاة الجهد المبذول في صياغة الكتاب نفسه، فالفكرة هي التي تؤدّي أو المعادلة العلمية، دون أي مراعاة للجانب اللغوي.

وفيما يخص كتاب الفيزياء يقول: اطّلت على الكتب العلمية الأخرى، وكان لي بعض المآخذ عليها، من حيث ضبط النصوص العلمية فيها. فعدم ضبط النص أو على الأقل ضبط كلمة فيها خطأ شائع ويحدث اللبس إن لم تُضبط فهذا مأخذ، والضبط الجزئي لا يكفي، خاصةً أنه لا يجوز أن نفترض أن الطلبة في المراحل المتقدّمة، قد وصلوا إلى مستوى هم ليسوا بحاجة معه إلى ضبط النصوص، والحقيقة أنّ طلبتنا لم يصلوا إلى هذا المستوى.

برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية:
واقعها وسبل النهوض بها

الدكتورة خلود العموش

الجامعة الهاشمية

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

المعلم: مكانته في المنظومة التربوية وأهمية إعداده:

تشكّل التربية بمفهومها الشامل أهمّ معالم المجتمعات، ومن خلالها تبرز خصائص هذه المجتمعات وروحها، وإذا كانت المنظومة التربوية تقوم على عدد من العناصر تتبادل التأثير فيما بينها فإن الباحثين يجمعون على وصف المعلم بأنه حجر الزاوية أو العمود الفقري في هذه المنظومة؛ فهو الأولوية فيها، وعلى يديه تتحقّق الأهداف، وبوعيه وإدراكه ومسؤولياته تذلل الكثير من مشكلاتها وصعوباتها. ويعبّر أحد الباحثين عن هذه الفكرة بقوله: "ومع أن هناك عوامل عديدة تؤثر في فاعليّة العملية التعليميّة إلّا أنّ المعلم هو أهم هذه العوامل جميعاً، وهو الذي يمسك بيده زمام الأمور، ويبيده مفتاح الحل لعمل تربوي ناجح، يتغلّب فيه على ما يعترض طريقه من عقبات ومن صعوبات" ^(١). ويعزّز هذه الفكرة المكانة الكبيرة التي يشغلها المعلم أو المؤدّب في الموروث العربي والإسلامي.

والمعلم هو "كل من يتولّى التعليم في أية مؤسسة تعليميّة حكوميّة أو خاصّة، وهو الشخص المسؤول عن الإشراف على العملية التعليميّة داخل الصف وفي إطار المدرسة، وتوجيه هذه العملية كي تحقّق أهدافها وغاياتها بكفاية وفعالية، وهو العنصر الحاسم في نجاحها أو إخفائها" ^(٢). ومهما بنيت الأهداف إخفاقها على أسس سليمة، وكانت الاستراتيجيات التي تستند إليها وتتطلق منها دقيقة ومبتينة، إلّا أنّها ستظلّ دون مشاركة المعلمين في تنفيذها بفعالية لا روح فيها ولا حياة؛ فالمعلّمون هم الذين يكسبوننا الحيوية والحركة، والمعلّمون الأكفيا يملكون تلافي القصور في المناهج التربوية بكل جدارة واقتدار.

"إنّ المعلم ركيزة الحاضر والمستقبل معاً. وإنّ بناء الحضارة وتحقيق التقدّم في أي مجال يقوم أساساً على أكتاف المعلمين الشجعان الذي يعملون بلا لين أو هوادة من أجل تجهيز الكوادر البشرية التي تتحمّل مسؤولية تقدّم المجتمع نحو

الأفضل^(٣). ذلك أنهم يحملون أنبل رسالة وهي "صناعة العقول وتكوين الضمائر الحية، وغرس القيم الوطنية والقومية والإنسانية في نفوس الجيل، وهم الذين يبنون الفكر المبدع الذي لا يتوقف عند حد، ولا يحصر نفسه في قالب واحد جامد، وهم الذي يحصّنون الناشئة من الآثار السلبية للعولمة، ويعدّون الناشئة لمواجهة الحياة بكل ثقة وقوّة، ويسمون بهم إلى مستوى التحديات التي تواجه الوطن والأمة"^(٤).

والمعلّمون قيّمون على تراث الأمة الثقافي وتنميته وتطويره، والحفاظ على هويّة الأمة الحضاريّة والثقافيّة. ومهنة التعليم من أخطر المهن لأنّها "تعدّ قادة المستقبل بما يتناسب مع التطوّرات المتسارعة في شتى مجالات الحياة"^(٥). والمعلّم هو القيم على تحقيق الأغراض التربويّة، ومعظم مشكلاتنا التربويّة في الأصل ناشئة عن افتقار المدارس لمعلّمين أكفّاء. بل إن "كلّ ما نقوم به من تخطيط وإعداد وتطوير يصبح في مهبّ الريح إذا لم يكن هناك معلّم جيد ينفذ هذه الأمور. بل إن فلسفة التربية والتعليم كلّها تصبح نظريّات خالية من مضمونها إذا افترقنا المعلّم الجيد"^(٦).

وعن طريق التفاعل بين المتعلّم والمعلّم يكتسب هذا المتعلّم خبراته ومعارفه ومهاراته واتجاهاته وقيمه، "ومهما تطوّرت تكنولوجيا التربية فلن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئاً يعوّض تماماً عن وجود المعلّم"^(٧).

ومن جانب آخر فإن أثر هذا المعلّم يمتدّ ليكون أهمّ مقوّمات نجاح المؤسسات والمنظّمات المختلفة، وهو المؤثر في تحقيق الفاعلية والحركية لتنظيمها الإداري؛ فهو المسؤول عن تكوين الموارد البشريّة لها^(٨). ويعبّر (ريتشارد فيرون) عن هذه الفكرة بقوله: "إنّ التعليم قد اتّخذ شكلاً من أشكال السوق، وعندما تدخل المنافسة في السوق يصبح من الضروري أن يحاول مؤرّدو الخدمات البحث عن وسائل تجعل من خدماتهم شيئاً متميّزاً عن خدمات غيرهم من المنافسين، ويسعون

نحو تقديم مميزات تنافسية، وقد يحاول بعضهم تحقيق ذلك من خلال وسائل متعددة، ولكن لا يصبح أمام الغالبية من بديل سوى المنافسة على جودة التعليم^(٩).

لكن نجاح هذا الدور البارز للمعلم في العملية التربوية يعتمد بشكل رئيس على مدى كفاية هذا المعلم؛ الأمر الذي "يستوجب العناية بحياته التعليمية، سواء أكان ذلك قبل التحاقه بسلك التعليم أم أثناءه مع الاستمرار في ذلك"^(١٠). ويجب أن يكون الاهتمام بإعداد المعلم إعداداً جيداً "مدخلاً من المداخل الأساسية لإصلاح العملية التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات"^(١١). ويجب ألاّ تغفل عملية التطوير التربوي عن الاهتمام بتطوير إعداد المعلم، و"تزويده بالمهارات المهنية والعلمية والثقافية التي تمكّنه من القيام بالتفاعل الناجح مع جوانب المنظومة المطوّرة وتحقيق أهدافها"^(١٢).

"وإذا كان المعلم يمثل "أمة في واحد" حسب التعبير التربوي البليغ والمحكم، نظراً لما يضطلع به من أدوار ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة؛ فإن نوعية هذا المعلم هي "المفتاح" الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده"^(١٣)، تأسيساً على مقولة "روي سينغ" التي تؤكد أنه "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه"^(١٤).

وهذا دعا بعض الباحثين إلى القول: "إنّ مستقبل التربية في الوطن العربي رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم. وهذا الارتقاء هو الأساس الذي يستند إليه النهوض بالمهن الأخرى كافة؛ فمهنة التعليم هي المسؤولة عن إرساء التجديد والتغيير في المجتمع، وتوجيه الثقافة، وبناء المجتمع العصري القادر على مواجهة التحديات المحيطة به، وتدعيم البنيان الاقتصادي والاجتماعي"^(١٥). ولذا كانت العناية بإعداد المعلمين إعداداً شاملاً ومتكاملاً من أولويات النهوض

بالواقع التربوي، وإنَّ نجاح هذا الإِعداد أو فشله ينعكس على الأجيال، ويؤثّر في تكوينها وإنجازها سلباً وإيجاباً.

وقد احتلّت قضية "إِعداد المعلّم" المكانة القصوى في الخطاب السياسي والتربوي والجهاهيري، ولم تعد شأنًا تربويًا قاصراً على المهتمّين والمتخصّصين بإِعداد المعلّم حسب، وإنما تجاوزته لتصبح شأنًا عاماً؛ وأضحى واقع إِعداد المعلّم بمؤسّساته ومعاهده من أبرز المسائل إثارة للنقاش حسبما تشير كافة المؤتمرات والدراسات والمنتديات والتقارير؛ ففي تقرير اللجنة القومية الأمريكية الذي حمل عنوان "أمة في خطر" والذي وُضع في أوائل الثمانينات وكان أبرز خلاصاته "أنّ الأمة الأمريكية معرّضة للخطر نتيجة لإهمالها لشؤون التعليم" ^(١٦). أما الحل فمن أهم ملامحه: "الإلحاح على دور المعلّمين في تجاوز هذا الخطر، وأنّه ينبغي على المدرّسين الأوائل الممتازين أن يشاركوا في تصميم برامج إِعداد المعلّم، والإشراف على معلّمي الغد خلال سنواتهم التجريبية الأولى" ^(١٧). وكذلك فعل تقرير بوير (Boyer) عام (1983). وكذلك تقرير "ملامسة المستقبل" سنة (1999)، وهو التقرير الذي انبثق عن الحلقة النقاشيّة التي ضمّت سنّةً وثلثين عضواً من رؤساء الجامعات ومن المتخصّصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأميركيّة، والذي خلص إلى ضرورة تغيير الطريقة التي نعدّ بها المعلّمين. وانتقد بشدّة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلّمين لم يتلقوا مقرّرات علميّة متينة، الأمر الذي يتطلّب ضرورة إعادة النظر في برامج إِعداد المعلّم ^(١٨).

وكان التقرير المبدئي لرابطة المعلّمين الأمريكيّة قد دعا سنة (1993) إلى ضرورة بذل جهود إيجابية ومهمّة لارتقاء بإِعداد المعلّم، والارتقاء بمهنة التعليم، منتقدًا واقع إِعداد المعلّم الذي لا يرقى إلى الصورة المنشودة، يضاف إلى ذلك وجود اعتقاد راسخ، تدعمه دراسات أجريت على المستوى الوطني في الولايات

المتحدة الأمريكية، أن كليات إعداد المعلم، ومن ثم مهنة التعليم، تجتذب الطلبة الضعاف أكاديمياً ممن لا تتوافر لديهم فرص مهنية أخرى^(١٩).

وتنص وثيقة "إصلاح المدرسة" في فرنسا على "أن التحسين في مستوى التدريب المهني للمدرسين هو مبدأ مشروط لتحسين النظام التعليمي"^(٢٠).

كما أكدت منظمة اليونسكو على اعتبار "إعداد المعلم" مسألة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفاء^(٢١).

كما أكدت اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين، في تقريرها الذي قدمته لليونسكو، على الدور المركزي للمعلمين، وضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة، ومتابعة تدريبهم في أثناء الخدمة؛ إذ إن التربية الجيدة تتطلب معلمين جيدين؛ كما اختار المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرين موضوع "تعزيز دور المعلمين في عالم متغير" ليناقد في المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة والأربعين المنعقد في جنيف عام (1996)، وذلك بهدف السعي إلى رفع كفاية المعلمين بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر، ومع أدوارهم الجديدة في هذا العالم المتغير^(٢٢).

وفي العالم العربي تضافرت توصيات المؤتمرات التربوية المختلفة، التي عقدت في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحادي والعشرين، على أهمية دور المعلم في عملية التعليم والتعلم وإتقانها، ومن ثم طالبوا بإعادة النظر في سياسات إعداد المعلم وتوفير الميزانيات لهذا الإعداد^(٢٣). فقد اشتمل إعلان دمشق حول "مدرسة المستقبل في الوطن العربي" ضمن فعاليات المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف عام (2000) تحت مظلة "المنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم" على "العناية بالمعلّم إعداداً، وتدريباً من أجل تعزيز مكانته، وتغيير دوره من ناقل للمعرفة إلى منظمٍ لنشاطات الطلاب، ومدرب لهم على أساليب تحصيل المعرفة ووسائل تحقيقها، ومكوّن لمواقفهم واتجاهاتهم وقيمهم وتنمية لقدراتهم الذاتية والفكر الناقد لديهم"^(٢٤).

ويمكن القول إن هناك توجهاً في العالم العربي نحو تطوير برامج إعداد المعلّم وتحديثها مع "شيوخ فكرة مهيمنة على الخطاب العام في البلدان العربيّة مفادها أن هناك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحلها، ناتج عن ضعف مستوى المعلّم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه، وشيوخ فكرة أن التعليم مهنة من لا مهنة له. ومثل هذه الأفكار تمثّل نوعاً من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلّم لإعادة النظر في استراتيجياته وإجراءاته، بهدف الارتقاء بمستوى المعلّم العربي وإصلاح عمليّة التعليم"^(٢٥).

برامج إعداد المعلّمين: مفهوماها، وأهدافها، وضرورة تطويرها:

تعرف عملية إعداد المعلّم بأنّها "جميع الأنشطة والخبرات الأساسيّة وغير الأساسيّة، التي تساعد الفرد على اكتساب الصّفات اللازمة والمؤهّلة لتحمل المسؤوليّة كعضو هيئة تدريس، ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعليّة. وهي عبارة عن برنامج أعدّ وطوّر بواسطة أي مؤسسة مسؤولة عن إعداد الأفراد الراغبين في العمل بالتعليم ونموّهم"^(٢٦).

وقد يطلق على الإعداد مصطلح التكوين. ومصطلح التكوين يدلّ على الإعداد قبل الخدمة وبعدها، أمّا الإعداد فيقتصر على ما قبل الخدمة. ويحدّد أحد الباحثين تكوين المعلّم بأنه "ما يجري من عمليّات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلّم وقدراته، وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما

يتلاءم والتطوّر المتعدّد الجوانب للمجتمع. وتبدأ هذه العمليّات في مؤسّسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها^(٢٧).

وأهمّ مدخلات هذا النظام التعليمي (الأهداف) التي تسعى إلى تكوين الطالب ليصبح معلّماً في المستقبل، والخطة الدراسية التي تحتوي على مكّونات أربعة هي: الثقافة العامّة، والتخصّص الأكاديمي، والتخصّص المهني، والتربية العمليّة، ويضمّ كلّ منها عدداً من المواد الدراسية بمناهج محدّدة ملائمة لتأهيل الطالب المعلم. ويقوم هذا النظام على عدد من العمليّات والتقنيات والطرائق وأساليب التقويم التي يوظّفها أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف النظام، وأمّا مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرّن الذي يبدأ الخدمة في إحدى المراحل التعليمية حسب ما أُعدّ وقد يكون هذا الإعداد في مؤسّسة واحدة، مثل: دور المعلمين، وكلّيّات التربية. وقد يكون في مؤسّستين تعليميّتين، عندما يتخرّج الطالب في إحدى الكلّيّات الجامعيّة، ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل استكمال تأهيله التربوي^(٢٨).

إن هدف هذا الإعداد جعل أولئك الطلبة المعلمين مستعدين للقيام بالأدوار والوظائف الجديدة التي سيقومون بها، أي: "إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً، ليتحقّق به التفاعل بين ثقافة المجتمع والفكر الإنساني"^(٢٩).

ويفصّل باحثون آخرون في هذه الأهداف فهي عندهم: إعداد المعلمين المؤهلين عملياً وثقافياً للتدريس في جميع المراحل، وتبنّي أفضل الطرق وأحدثها في إعداد المعلم المتخصّص، والاستفادة من تخطيط المناهج والتقنيات الحديثة، والربط بين مناهج إعداد المعلم المتخصّص، والاستفادة من تخطيط المناهج والتقنيات الحديثة، والربط بين مناهج إعداد المعلم وفلسفة مناهج التعليم العام وأهدافه وبين المراحل التعليميّة التي سوف يعمل بها الطالب المعلم، وبناء شخصيّة الطالب^(٣٠).

وبحسب (براميلد)، فإن الهدف الأساسي من إعداد المعلمين يختلف بحسب وجهات النظر الفلسفية لمن يقوم عليها؛ فمن وجهة نظر الأصوليين فإن الهدف من إعداد المعلمين المحافظة على التراث. ومن وجهة نظر التقدميين فإن الهدف الأساسي هو التركيز على مساعدة المعلم أن يختار بحرية، وأن يعلم تلاميذه كيف يختارون من بين البدائل المختلفة المطروحة، كما يعلمهم كيف يوجهون وينقدون في آن. ومن وجهة نظر البنويين فإن الهدف الأساسي لا بد أن يدعم الخيار العقلي والمنطقي، وأن الثقافة لا بد أن تكون في متناول الغالبية العظمى من أفراد المجتمع، وتمكين أبنائهم من استخدام طاقتهم في مواضعها السليمة. ومن وجهة نظر أصحاب نظرية رأس المال البشري فإن إعداد المعلم يهدف إلى تطوير قدراته وزيادة معارفه، حتى يُمكن تلاميذه (القوى البشرية) من زيادة إنتاجهم، ومن ثمّ زيادة الدخل القومي العام، ومن ثمّ تحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية لشتّى أبناء الشعب^(٣١).

والإعداد نوعان من ناحية المضمون: إعداد مسلكي وإعداد أكاديمي.

ومن ناحية التوقيت نوعان: إعداد قبل الخدمة، وإعداد أثناء الخدمة.

وتختلف برامج إعداد المعلمين من بلد لآخر ومن معهد لآخر، من حيث: مؤهلات الطلبة المقبولين فيها؛ وعدد سنوات الدراسة، ونوعية البرامج. كما أنّ الإعداد يختلف بحسب المرحلة التعليمية التي يعدّ المعلمون لتدريسها^(٣٢). كما يرتبط برنامج إعداد المعلمين في البلد بالنظام التعليمي فيه، وبعملية التعليم. كما أنّ أسس القبول في المعاهد لها أثرها في برامج الإعداد^(٣٣).

ويجمع الباحثون على أنّ نوعية المعلمين والكفايات التي يمتلكونها تعتمد "إلى حد كبير على البرامج التي تعدّ لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم"^(٣٤)، ومستوى مؤسسات إعداد المعلمين وإمكاناتها المادية والفنية، ومستوى هيئة التدريس فيها،

ومدى الارتباط بين مناهجها وأهدافها وأهداف التعليم بعامّة، كلّ ذلك يؤثّر في مدى قيام المعلّمين بالأدوار المنتظرة منهم^(٣٥).

وقد تزايد اهتمام أغلب الدول بمراجعة برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثناءها وتقويم هذه البرامج. وكانت الدول المتقدّمة هي الأحرص على هذه المراجعة، بل والأكثر شكوى على الرغم من ارتفاع جودة التعليم عندهم. ويشير إلى هذا (سكنر وجولبي/ 1995) ويريان أن إعداد المعلّم في إنجلترا وويلز وأمريكا يمرّ بأزمة خطيرة، ويتطلّب حلّ هذه الأزمة فهماً للتطوير المستقبلي يستجيب بديمقراطية للحاجات الاجتماعية^(٣٦). وتوصل (رسيل وكاتز وراثش/ 1998) إلى وجود معضلات تواجه هذه البرامج في تلك الدول، وتحدّ من كفاءتها وفعاليتها في مواجهة المستقبل^(٣٧). وأشار (ويتي وزملاؤه)، من أعضاء فريق مشروع إعداد المعلّم في إنجلترا وويلز، إلى أن السنوات القليلة الماضية قد شهدت هجوماً لم يسبق له مثيل على الطرق التقليدية في إعداد المعلّمين^(٣٨). وإذا كان هذا هو الحال في هذه الدول فإن الأمر أكثر ضرورة وإلحاحاً في عالمنا العربي. وقد ساهمت عوامل ومتغيّرات وتحديات كثيرة في جعل الحاجة ماسّة لإعادة النظر في برامج تكوين المعلّم في الوطن العربي، ومنها: التوسّع الكمّي الهائل في عدد المتعلّمين وعدد المدارس، ووجود نسبة من غير المؤهلّين بين المعلّمين^(٣٩)، والوعي بضرورة التكيف مع التغيّرات والمستجدّات المتوقّعة في المستقبل، وتنمية القدرة على التأثير في هذا المستقبل وضبطه^(٤٠).

وقد تعاظمت حاجتنا في الوطن العربي إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلّمين، في هذه المرحلة التي يجتازها عالمنا نحو العصر الجديد الذي يتميز بمتغيّرات نوعية غير مسبوقة. تجسّد هذا في شكل تحديات كبرى مثل: العولمة، والقرية الكونية، والقطب الواحد، والتكتّلات الاقتصادية العملاقة، وثورة الاتّصالات

والتكنولوجيا، وهذه التحديات، وما صاحبها من تطوّرات جذريّة في الحياة السياسيّة والثقافيّة والاجتماعيّة، تفرض تغييراً في المنظومة التعليميّة: أهدافاً، ومحتوى، وطريقة، وتقويماً؛ مما يعني تغيير أدوار المعلّم لينتقل من التلقين ونقل المعرفة إلى ميسرّ للمعرفة ومنتج لها. وإلى معزّز لقدراتهم التنافسية في الإبداع، مما يستتبع بالضرورة إعادة النظر في منظومة تكوين المعلّم داخل الجامعات ^(٤١)، ومحاولة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم عامّة ومؤسسات تكوين المعلّم خاصّة ^(٤٢).

لقد أصبح الطفل الذي يدخل المدرسة اليوم لأول مرّة يواجه قدراً من المعرفة العلميّة والتكنولوجيّة يعادل على الأقل ضعف مقدار المعرفة التي يواجهها الطالب الذي كان في عمره قبل اثنتي عشرة سنة ^(٤٣). ومن هنا وجدنا (بونستجل/ 1989) ينتقد بشدّة انتشار التعليم المرتكز على المعلّم، وعلى الاستخدام المكثّف لأسلوب المحاضرة، واستظهار المعلومات الجامدة، والتركيز على الاختبارات الموضوعية وسيلة لتقويم معارف الطلاب، ويعدّ كل ذلك من مخلفات الماضي التي لم تعد صالحة لمواجهة المستقبل ^(٤٤). كما أنّ العالم اليوم أصبح يميل إلى التعلّم الذاتي بدلاً من التعليم التقليدي، وهذا يتطلّب إعادة تخطيط مؤسسات الإعداد لتمكين الطالب المعلّم من مهارات هذا الأسلوب ليستطيع تطبيقه باقتدار مع طلابه ^(٤٥).

كما بيّنت دراسة (موري) أن نظم إعداد المعلّمين ما زالت بحاجة إلى الفحص والدراسة، بغية العمل على إيجاد أنماط من المناهج أكثر قدرة على تلبية احتياجات المجتمعات من المعلّمين ذوي الكفاءة في المعلومات والمهارات والاتجاهات ^(٤٦).

كما أشار (ميالاريه) إلى أن التطوّر الراهن في البحث التربوي، والذي يشكل بدوره مصدراً جديداً للمعارف المفيدة للممارسين والمدرّبين من جميع المستويات، وللإداريين ورجال السياسة، يعد من العوامل التي تدعو إلى إعادة النظر في برامج

إعداد المعلمين^(٤٧). وقد نالت مثلاً مناهج إعداد المعلمين القائمة على الأدوار المتغيرة للمعلم الاهتمام العالمي، حتى أصبحت سمة أساسية في مناهج الدول المتقدمة تربوياً، وتأثر بذلك مناهج إعداد المعلمين في الدول العربية^(٤٨).

ويفسر لنا (لاندشير) ببساطة واقع إعداد المعلم ومشكلاته في العالم بقوله: "إنه في الوقت الذي يتشابه فيه تقريباً إعداد الأطباء والمهندسين في كافة أنحاء العالم فإن الأمر جد مختلف مع إعداد المعلم الذي يعتمد إلى حد كبير على متغيرات الثقافة والتاريخ والعوامل الاجتماعية والاقتصادية الأخرى"^(٤٩).

ويعبر (ميالاريه) عن ذلك بقوله: "إن التأكيد على أن مسألة إعداد المعلمين مهمة من حيث الحل وصعبة من حيث التنظيم يبدو أمراً بديهياً"^(٥٠).

"إن النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بحشد أفضل للطاقات البشرية، وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية. وإن إعداد المعلم بطريقة جيدة قد يجذب عدداً أكبر لممارسة التدريس"^(٥١). لقد أصبحت الحاجة ملحة لوجود "مصدر بشري من النوع الجيد لمزاولة التعليم وتقويم فاعليته، وتزويد من يزاوله بالتدريب اللازم"^(٥٢).

إن قضية إعداد المعلم تحلّ أولوية خاصة لأنها قضية التربية نفسها؛ حيث إنها تحدد طبيعة الأجيال القادمة ونوعيتها التي يتوقف عليها مستقبل الأمة"^(٥٣). ومع التوسع الهائل في حجم المعرفة الإنسانية فإن "أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم التربوي المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم قبل الخدمة"^(٥٤).

وقد أجريت "دراسات متعددة تناولت برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، خلص أكثرها إلى ضرورة الاهتمام إلى صيغة موحدة ومتطورة لتكوين المعلم العربي المعاصر، مع الاحتفاظ ببعض الخصوصيات الدقيقة لكل بلد"^(٥٥).

ويطرح (ميالاريه) مجموعة من الاعتبارات والأسئلة، ويرى أن الإجابة عنها والوقوف عندها أمر أساسي قبل الشروع في وضع نموذج أمثل لبرامج إعداد المعلمين. ومنها:

- ما الذي نفهمه من كلمة (تربية)؟ ما معناها وما غاياتها؟ هل غايتها اكتساب المعارف، أم تكوين الذهن؟ أم تكوين الشخصية وأخذ الأوجه الفكرية والأخلاقية والاجتماعية للإعداد بالاعتبار؟ أم تنمية القدرة على حل المشاكل التي تطرح في الحياة الجارية؟ أم ... وفي ضوء هذه الإجابات يتجّه إعداد المعلمين في طرق مختلفة.

- لم تطرح علاقات المؤسسة المدرسية مع العائلة والدين والحياة السياسية والاجتماعية للمجموعة.

- لم تؤدّ النظريات التربوية حول دور المعلم بشكل أوتوماتيكي إلى الإجماع: هل المعلم ناقل للمعارف؟ أم هل هو مكوّن للحكم والذهن؟ أم هل هو رجل الموارد الذي نتوجه إليه عند الحاجة؟ هل هو المدرب على طرق العمل (تعليم التعلّم)؟ هل هو عالم نفس ومرشد للتوجيه المدرسي؟ إن التأكيد على وظيفة معينة للمدرس هي التي تحدّد بشكل معيّن كيفية مواجهة الإعداد بكامله.

- وهل نقبل بالتغيّرات الهائلة التي تعيشها المجتمعات المشاركة في الحضارة المعاصرة، والسرعة الهائلة التي تحدث فيها التغيرات، وتبدّل البنيات والمكتسبات العلمية، والعلاقات بين المربين والمتربّين؟ أم هل يجب كبح كل هذا؟ أم يجب الاندراج في ديناميّته وتسريعه؟ ولا بدّ أنّ أشكال الإعداد تتبدّل حسب الجواب.

- هل ينبغي إعداد المعلمين استعادة الاستقرار الغابر، وتهيئة مربّي المستقبل للانخراط في خط تربية مماثلة لها على الدوام؟

- كيف السبيل لإقامة الروابط بين الإعداد في (معهد، دار معلّمين، كلية) والممارسة الحقيقيّة على الأرض؟ وبعبارة أخرى كيف نحقق الروابط بين الإعداد الأوّلي والإعداد المستمر؟

ويخلص (ميالاريه) إلى أنّ المجتمع بكامله، من مربّين وعائلات وقوى روحية أو دينية وقوى اجتماعية وسياسيّة ومسؤولين عن الجوانب التقنية والاقتصاديّة للحياة الاجتماعيّة، مسؤول عن البحث وتقديم الجواب؛ فمشكلة التعليم هي فعلاً مشكلة مجتمع وحضارة ومشكلة سياسيّة. إن "إعداد المعلّمين" هو النموذج بالذات عن المشاكل المعقّدة التي تصادفها كلّ المجتمعات^(٥٦).

أمّا نظم الإعداد المعمول بها عربياً وعالمياً فهناك نظامان رئيسان:

١. النظام التتابعي (1+4). ويتم في كليتين، بحيث يدرس الطالب (4) سنوات في كلية التخصص (الآداب أو العلوم أو غيرها) تخصصاً بعينه، ثمّ يدرس سنة واحدة في كلّية التربية لاستكمال الإعداد التربوي.

٢. النظام التكاملي (4 سنوات) ويتمّ كلّهُ في كلّية واحدة هي كلية التربية، ويدرس خلالها مساقات في التربية، وأخرى في مجال التخصص، وأخرى في الثقافة العامّة، وأخرى في التربية العمليّة^(٥٧).

أمّا اتجاهات الإعداد المعمول بها عربياً وعالمياً فإن بعضها يتجه نحو الأسلوب التقليدي، وبعضها نحو الإعداد المبني على أسلوب الأهداف، وهناك اتجاه الأداء القائم على المهارات، وهناك برنامج إعداد المعلّم القائم على الكفايات، وهناك برنامج قائم على أسلوب الأداء/ الكفايات المتكامل والمسمّى "أسلوب إعداد المعلّم القائم على الأداء الإجرائي المتمكّن"^(٥٨).

برامج إعداد المعلّمين في الأردن: نبذة تاريخيّة:

أولى الأردن، ممثلاً بوزارة التربية والتعليم، ومنذ تأسيس المملكة عام (1950) اهتماماً بالغاً بمهنة التعليم وتوفير الكوادر البشرية اللازمة لها. وقد كان التركيز في فترة الخمسينات منصباً على توفير أكبر عدد من المعلمين (التركيز على الكم)؛ وذلك استجابة للعديد من العوامل أهمها: الزيادة السكانية الناتجة عن اتحاد الضفتين، وارتفاع عدد المواليد، والتوسع في التعليم، وزيادة عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس نتيجة لتطبيق قانون الإلزام. وقد اقتضى هذا الأمر أن تعين وزارة المعارف في ملاكها معلمين ومعلمات من غير خبرة مسلكية، ومن خريجي المدارس الثانوية الذين لم يدخلوا دوراً للمعلمين أو المعلمات بل عيّنت عدداً آخر ممن لم يحوزوا على الشهادة الثانوية^(٥٩).

واكتفى قانون المعارف رقم (20) لسنة (1955)، بشهادة المدرسة الثانوية كحدّ أدنى لمؤهلات من يسمح لهم بالتعليم. أمّا تاريخ إعداد المعلمين قبل الخدمة في الأردن فيعود إلى عام (1950) عندما افتتحت وزارة المعارف آنذاك صفّاً لإعداد المعلمين في كليّة الحسين بعمّان. وفي عام (1951) افتتحت أوّل دارين لإعداد المعلمين؛ إحداهما للمعلمين الذكور في عمان والأخرى لإعداد المعلمات في رام الله. وكانت الدراسة فيها لمدة سنتين بعد المرحلة الثانوية. وقدمت هذه الدور برامج دراسية في مواد الثقافة العامة والثقافة المتخصصة والمسلكيّات.

ثمّ توالى إنشاء دور المعلمين التي أصبح اسمها معاهد المعلمين عام (1964) وكان عددها آنذاك (6) دور معلمين، ثمّ تزايد عددها بعد ذلك على نحو واضح^(٦٠). وكان الهدف من التوسع في تأسيسها مواجهة الطلب المتزايد من وزارة التربية والتعليم على خريجي المعاهد للتدريس في المدارس الإلزامية، خاصة بعد صدور قانون التربية والتعليم رقم (16) لسنة (1964)، الذي اشترط دراسة مسلكية وثقافية لمدة سنتين بعد المرحلة الثانوية كحدّ أدنى لمؤهلات من يسمح لهم بالتعليم

في المرحلة الإلزامية. كما اشترط البكالوريوس أو الليسانس مع دراسة مسلكية مهنية في التربية لمدة عام بعد البكالوريوس لمن يسمح لهم بالتعليم في المرحلة الثانوية^(٦١).

وفي عام (1980) تمّ تعديل قانون التربية والتعليم لتحويل معاهد المعلمين المذكورة إلى كليات مجتمع؛ لإعداد فنيين في مجالات المهن التعليمية والهندسية والتجارية والطبية المساعدة والزراعية والاجتماعية. وقد جاء هذا القرار استجابة لمتطلبات تلك المرحلة التي زاد فيها عدد خريجي الجامعات في تلك التخصصات عن عدد الذين يحملون درجة علمية متوسطة.

وفي عام (1985) أنشئت وزارة التعليم العالي، وأصبحت البرامج التي تنفذها كليات المجتمع تُقرّ من هذه الوزارة بدلاً من إقرارها من وزارة التربية والتعليم، وزاد عددها فبلغت نحو (57) كلية عام (1989)، وكثير من طلبتها كانوا من الملتحقين بالبرامج التربوية التي تعدّهم ليصبحوا معلمين في المرحلة الأساسية. وبصدور القانون المؤقت لعام (1988) الذي نصّ على أن يكون المعلم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الأساسية حاصلاً على الشهادة الجامعية الأولى، بدأ الإقبال على هذه البرامج يتناقص نحو واضح.

كما اشترط هذا القانون على المعلم في أي مؤسسة حكومية أو خاصة أن يكون حاصلاً على إجازة مهنة التعليم. ونصّ على أن تمنح إجازة التعليم في المرحلة الثانوية للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى بالإضافة إلى مؤهل تربوي لا تقلّ مدة الدراسة فيه عن عام دراسي واحد بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى. أمّا التعليم الأساسي ورياض الأطفال فقد اشترط الدرجة

الجامعيّة الأولى فقط، وقد عمل هذا على رفع مستوى التأهيل المطلوب للتدريس في المملكة^(٦٢).

ونستطيع القول إن إعداد المعلمين في الأردن كان يتم على مستويين:

أولاً: مستوى متوسط

يتمّ في معاهد المعلمين والمعلّمات ومدة الدراسة فيها سنتان بعد الثانويّة. ويحصل الطالب فيه على درجة الدبلوم، وهو خاص إعداد معلّمي المرحلة الإلزاميّة.

وقد حدّد قانون التربية رقم (16) لعام (1964) فلسفة التعليم في معاهد المعلمين والمعلّمات التي أصبح اسمها كليّات المجتمع كما يلي: "يهدف التعليم في المعاهد إلى استكمال إعداد الطاقات البشريّة التي يحتاج إليها المجتمع في تطوّره، إعداداً يهيئ أفراداً على مستوى متوسّط من التخصّص، قادرين على القيام بأعمالهم بمهارة ودربة في الميادين المختلفة، مع الاستمرار في تحقيق الأهداف العامّة للتربية والتعليم"^(٦٣).

ويترجم هذا عملياً في الأهداف التالية^(٦٤):

١. مواصلة تنمية شخصيّة الفرد جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً.
٢. مواصلة تكوين المواطن الصالح.
٣. تزويد الطلّاب بثقافة عامّة وخاصة فنيّة ومهنيّة ومسلكية.
٤. تزويد الطلّاب بتدريب عملي يتيح لهم الخبرة المباشرة والمرونة الكافية في ميادين التخصّص.

وتُعَدّ هذه المعاهد في تخصّصاتها التربويّة (معلّم الصف) لتدريس الصفوف (1+2+3). ويدرس جميع الموضوعات المدرسيّة المقرّرة لهذه الصفوف، أو تعدّ

معلماً يدرّس مادّة دراسيّة أو أكثر في صفوف المرحلة الابتدائيّة العليا أو المرحلة الإعدادية.

وبعد إلغاء وزارة التعليم العالي عام (1998) تولّت جامعة البلقاء التطبيقية الإشراف على كليّات المجتمع، وحتى الآن^(٦٥).

وقد بدأت فكرة التجسير إلى الجامعات عام (1986)، بناءً على توصية المؤتمر الأول لكليّات المجتمع الذي عقد عام (1983). ثم أقرّ هذا النظام عام (1987)، والهدف منه تيسير انتقال الطلاب من كليّات المجتمع إلى الجامعات الأردنية، ووضعت شروط لمن يريد الالتحاق بالجامعات. لكنّ هذا النظام عطلّ لأسباب مختلفة، ثم جرى تفعيله عام (1992). وأصدر مجلس التعليم العالي آلية التجسير، وتتضمّن السماح بالتجسير المطلق لحملة دبلوم: معلّمي وزارة التربية والتعليم، والقوّات المسلّحة، ووكالة الغوث، والمدارس الخاصّة، واقتصار التجسير لغير المعلّمين على حسابهم الخاص^(٦٦).

وفي مسار آخر قامت وزارة التعليم العالي في مطلع العام (1989/1988) بإنشاء كلية تأهيل المعلّمين العليا، لتأهيل خريجي كليّات المجتمع ومعاهد المعلّمين الذين يعملون في مدارس وزارة التربية والتعليم، وذلك بقصد رفع سويّتهم الأكاديميّة إلى مستوى الشهادة الجامعيّة الأولى في عمّان وإربد، بحيث تكون جزءاً من تصوّر كامل وتخطيط شامل لتدريب المعلّمين وتأهيلهم وإعدادهم.

وهدف الكلية رفع المستوى العلمي والأساسي لمعلّمي التعليم الأساسي، ويحتسب للطالب المعلّم من الدبلوم الذي يحمله (64 ساعة)، ويدرس (70) ساعة أخرى، موزّعة على مواد التخصّص، والثقافة العامّة، والمواد التربويّة.

وهذه الكلية ثمرة من ثمار مؤتمر التطوير التربوي الأول الذي عقد عام (1987). وقد بدأت كلية تأهيل المعلّمين العالمية بالتدريس في كلية الأميرة عالية

عام (1988). وبدأ فرع آخر لها في كلية مجتمع إربد، ثم ثلاثة فروع أخرى في الجنوب في الكرك ومعان والطفيلة.

وللتمثيل على طبيعة ما تطرحه هذه الكلية فإن تخصص "معلم مجال لغة عربية" مثلاً يدرس طلبته (42) ساعة معتمدة من مواد اللغة العربية (التخصص) و(8) ساعات مسلكيات، ومواد اختيارية بواقع (20) ساعة تجمع بين المسلكيات ومواد التخصص.

وتقدّم هذه الكلية البرامج التالية: معلم الصف لإعداد معلم الصفوف من (1-4)، وبرنامج معلم مجال منفرد للصفوف (4- نهاية التعليم الأساسي)، ويدرس الطالب فيه تخصصاً واحداً فقط، مثل: "معلم مجال لغة عربية". ومعلم مجال رئيسي، ويدرس الطالب فيه تخصصاً رئيساً إضافة إلى تخصص فرعي، مثل: رئيسي رياضيات/ فرعي علوم، رئيسي تربية إسلامية/ فرعي لغة عربية^(٦٧).

ثانياً: برامج إعداد المعلمين في الجامعات في المستوى العالي

نظراً لعدم وجود جامعات في الأردن حتى عام (1962) كان يتم إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية في الجامعات العربية والأجنبية. وقد ساهمت وزارة التربية والتعليم منذ عام (1950) (وزارة المعارف آنذاك) في إيفاد المتفوقين في شهادة الدراسة الثانوية للدراسة في الجامعات العربية والأجنبية على نفقة الوزارة، كما درس عدد من الطلاب على نفقتهم الخاصة في الجامعات المذكورة، وساهموا في إمداد وزارة التربية والتعليم بالكوادر البشرية اللازمة^(٦٨).

وبتأسيس الجامعات الأردنية، احتملت هذه الجامعات القسم الأكبر من مسؤولية تلبية حاجات الوزارة من الكوادر البشرية المؤهلة للتعليم في المرحلتين: الأساسية والثانوية. وفيما يتعلّق بالمرحلة الأساسية فقد قدّمت الجامعات الأردنية

حتى أوائل التسعينات برنامج بكالوريوس في التربية، ألغي بعد ذلك ليحلّ محله برنامج آخر لإعداد معلّمي المرحلة الأساسيّة؛ إذ سار هذا البرنامج في مسارين:

- برنامج معلّم الصّف، ويهدف إلى تأهيل المعلّمين لتدريس جميع المواد في الصّفوف الأساسيّة الأربعة الأولى. (وقوام هذا البرنامج 132 ساعة معتمدة).
- وبرنامج معلّم المجال، ويهدف إلى تأهيل المعلّمين لتدريس مبحث واحد أو مجموعة من المباحث المترابطة للصفوف من الخامس إلى العاشر، ويشتمل برنامج الإعداد عادة على (132 ساعة معتمدة). ومنه تخصصّ "معلّم مجال لغة عربيّة". وقد بدأ هذا التخصصّ (معلّم المجال) عام (1989) مع تأسيس كلية تأهيل المعلّمين العالية في عمّان وإريد، ثم أصبح هذا البرنامج عام (1992) من اختصاص الجامعات؛ حيث بدأ التنفيذ الفعلي لفكرة التجسير.

وقد استفادت من هذا التخصصّ وزارة التربية والتعليم عبر تأهيل آلاف المعلّمين من حملة درجة الدبلوم (سنتان بعد الثانويّة لرفع مؤهلاتهم إلى درجة البكالوريوس، وذلك توافقاً مع قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (27) لسنة (1988م). وقد تمّ إلغاء هذا التخصصّ عام (2001) بناءً على قرار من وزير التربية والتعليم والتعليم العالي. وعلّل هذا القرار بأن الطالب الخريج في هذا التخصصّ لا يحصل تأهيلاً أكاديمياً مناسباً في التخصصّ الذي سيدرسه؛ فساعات مواد التخصصّ لا تزيد على (60) ساعة معتمدة، وتوزّع بقية الساعات على المواد التربويّة والاختياريّة ومتطلّبات الجامعة، مما أنتج معلّمين ضعافاً في مواد التخصصّ، غير قادرين على تدريسها للمرحلة الإلزامية العليا كالتاسع أو العاشر.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد كان يتمّ في الكليّات الأكاديمية في الجامعات الأردنيّة؛ وذلك حين ينضمّ بعض من خريجي كليّات العلوم والآداب والشرعية والتربية الرياضية وغيرها إلى مهنة التدريس، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية

الأولى من كليّاتهم. وفي العادة لا تتعاون هذه الكليّات مع كليّة التربية في الجامعة، لإكساب من يرغب منهم في العمل بمهنة التدريس ما يلزمه من إعداد مهني بالإضافة إلى ما تلقّاه من إعداد أكاديمي؛ ولذلك يلجأ هؤلاء الأفراد بعد أن ينضمّوا لمهنة التدريس إلى الالتحاق بكلية التربية في دراسات مسائية تقود إما إلى درجة الدبلوم أو إلى درجة الماجستير وأحياناً إلى درجة الدكتوراه، كلّ حسب حاجته وإمكانياته وتطلّعاته^(٦٩).

ولذا يمكن القول إن معلّم اللّغة العربيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، في نطاق الجامعات الأردنيّة، هو خريج أحد الأطر الأكاديمية التالية:

١. معلّم الصّف أو معلّم التربية الابتدائيّة (تختلف التسمية بحسب الجامعة). وهو تخصصّ يمنح درجة البكالوريوس، ويدرس في كليّات التربية. ويعدّ الطالب فيه للتدريس في المرحلة الابتدائيّة الدنيا (الصّفوف الثلاثة الأولى) الموادّ الدراسيّة كلها، ومن ضمنها العربيّة. وقوامه (132) ساعة معتمدة، موزّعة على متطلّبات الجامعة، ومتطلّبات الكلية، ومتطلّبات التخصصّ (الإجباريّة والاختياريّة). وتوزّع هذه الساعات على موادّ تربويّة، وأخرى ثقافيّة، والعدد القليل هي موادّ متخصّصة؛ كالعلوم، والرياضيات، والتربية الاجتماعيّة، والتربية الإسلاميّة، واللّغة العربيّة وأساليب تدريسها. ويخصّص للعربيّة مساقات محدودة جداً، مثل: تدريس المهارات القرائيّة أو الكتابيّة، أو اللّغة العربيّة للمبتدئين،... وأساليب اللّغة العربيّة (1) و(2). كما وتخصّص (6) ساعات معتمدة للتربية العمليّة: (تربية عملية 1) و(تربية عملية 2).

٢. معلّم الطفل أو تربية الطفل، أو الطفولة المبكّرة (تختلف التسمية بحسب الجامعة). وهو تخصصّ يمنح درجة البكالوريوس، ويدرس في كليّات التربية. ويعدّ الطالب للتدريس في رياض الأطفال والحضانة لطفل ما قبل المدرسة، وقوامه (132) ساعة معتمدة موزّعة على: متطلّبات الجامعة، ومتطلّبات

- الكلية، ومتطلبات التخصص (الإجبارية والاختيارية) ويخصّص للغة العربية وأساليب تدريسها مواد محدودة جداً، لا تزيد في بعض الجامعات على (3) ساعات معتمدة، مثل: مهارات لغوية، أو أدب أطفال. ويخصّص للتربية العملية مساقان بواقع (6) ساعات معتمدة (تربية عملية 1 وتربية عملية 2).
٣. تخصّص اللغة العربية وآدابها، وطلبة هذا القسم يدرسون (132) ساعة معتمدة في قسم اللغة العربية، موزعة على: متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات التخصص (الإجبارية والاختيارية). ولا يدرسون أية مواد تربوية أو مهنية. وقد يتوجّه خريجو هذا القسم إلى التعليم أو إلى الصحافة والإعلام أو إلى الأعمال الإدارية أو غيرها. وإذا انصرفوا إلى التعليم فإن كثيراً منهم يلتحق ببرنامج الدبلوم المهني لمدة سنة بعد التخرج لاستكمال دراسة المواد التربوية. وقد يلتحق بعضهم ببرنامج الماجستير في مناهج العربية وأساليب تدريسها، أو برنامج الدكتوراه بعد ذلك. وهدفهم من هذا الالتحاق رفع سويّتهم الأكاديمية أو تحسين ظروفهم الوظيفية والمعيشية؛ فالحصول على إجازة التعليم تقتضي تحصيلاً علمياً تربوياً بعد البكالوريوس، وفقاً للقانون المعمول به حالياً في وزارة التربية والتعليم.
٤. برنامج الدبلوم المهني، لتأهيل حملة البكالوريوس في التخصصات الأكاديمية المختلفة ومنها اللغة العربية وآدابها، ومدّته سنة دراسة واحدة (24 ساعة معتمدة). ويدرس فيه الطلبة مواد تربوية فقط في: طرق التدريس وتقويمه، وتخطيط المناهج وتطويرها، ولا يوجد فيه أي مساق في اللغة العربية أو أساليب تدريسها، كما لا يوجد فيه أية مساقات في التربية العملية (أضافت بعض الجامعات مؤخراً مساقاً واحداً في التربية العملية).
٥. برنامج الماجستير في، مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ويمنح درجة الماجستير في هذا التخصص، ويدرس في كليات التربية، ويقبل فيه الطلبة

الذين يحملون درجة البكالوريوس في اللغة العربية أو معلّم مجال لغة عربيّة، ويجري في مسارين: المسار الشامل، ومسار الرسالة. وقوام البرنامج (33) ساعة معتمدة، تشكّل الأطروحة في مسار الرسالة (9) ساعات معتمدة. أمّا مواد الخطّة الدراسيّة فأكثرها تربويّة تتعلّق بتخطيط المناهج وتحليلها، ومنهجية البحث في التربية، وبعضها يتعلّق بنظريّات تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها، والاتّجاهات المعاصرة في مناهج اللغة العربيّة، وتقويم تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها، وتدرّس المهارات اللّغويّة، وتدرّس الأدب والنقد، وتدرّس أنظمة اللغة العربيّة، ومشكلات خاصّة في تدريس اللغة العربيّة، وليس فيه أية مواد في التربية العمليّة.

6. برنامج الدكتوراه في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وهو موجود في جامعات محدودة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، ويقبّل الطلبة الحاصلين على درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة وآدابها أو طلبة معلّم مجال لغة عربيّة الحاصلين على درجة الماجستير في تخصّص مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها. ويجوز النظر في قبول الطالب الذي يحمل درجة الماجستير في تخصّص العربيّة وآدابها. وقوام البرنامج (33) ساعة معتمدة، يخصّص للأطروحة في مجال التخصّص (15) ساعة معتمدة، والباقي مساقات تربويّة، أو في تخطيط مناهج اللغة العربيّة وتطويرها وأساليب تدريسها، من مثل: "نظريّات تعلّم اللغة وتعليمها"، و"نماذج تعليم مهارات اللغة العربيّة"، و"حلقة بحث في التربية اللّغويّة". ولا يشتمل البرنامج على أيّة مواد في التربية العمليّة.

ويمكن القول إن إنشاء الجامعات الأردنيّة لبرنامج الدبلوم المهني، وبرامج الماجستير في التربية جاء أولاً لتلبية حاجة وزارة التربية والتعليم من الكوادر الفنيّة

المؤهلة للتعليم الثانوي، وجُعِلَت الدراسة فيها مسائيّة لتفسح المجال أمام عدد كبير من المعلمين والقادة التربويين للدراسة فيها^(٧٠).

وقامت الوزارة من خلال برنامج تأهيل المعلمين بإتاحة الفرصة لمعلمي المرحلة الثانويّة ومديري المدارس والقادة التربويين من الحصول على درجات الدبلوم أو الماجستير أو الدكتوراه في الجامعات الأردنيّة على حساب الوزارة. وتمكّن آلاف المعلمين من حملة دبلوم كليّات المجتمع من الحصول على درجة البكالوريوس^(٧١). وكلّ ذلك جاء استجابة لتوصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام (1987)، الذي أوصى، شأنه شأن جميع المؤتمرات التربويّة التي عقدت قبله، بضرورة الاعتناء بتدريب المعلمين ورفع كفاياتهم لرفع المستوى الأكاديمي والمسلكي بما يتناسب ومعايير إجازة التعليم؛ مما يعمل على إغناء خبرات المعلمين وتحديث أساليبهم وتعميق مهاراتهم. كما دعا المؤتمر إلى التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في تخطيط برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، بحيث تفي هذه البرامج بالحاجات الفعلية لمهنة التعليم في الأردن كماً ونوعاً^(٧٢).

معلم اللغة العربيّة بين حدود المهنة وآفاق التخصص:

كلّ ما ذكر قبلاً، عن أهميّة المعلم في المنظومة التربويّة وفي بناء الأمة، وتشكيل الأجيال وتكوين المجتمعات، ينطبق على معلم اللغة العربيّة، إلّا أنه يتجاوز هذا بكثير عبر اللغة التي يدرّسها لتلاميذه؛ فينتقل بها من عالم المهنة المحدود إلى الآفاق الرحبية التي تمثّلها اللغة.

فاللغة كما عدّها (ديكارت) من أهمّ خصائص العقل الإنساني^(٧٣)، وبعيداً عن الخوض في جدليّة اللّغة والفكر؛ فإنّ اللّغة هي مرآة الفكر والكاشفة عنه، إن لم تكن هي الفكر نفسه. إنّ اللّغة وسيلتنا لإدراك العالم وللتعبير عنه، إنّها أداة تعاملنا مع الذات والأشياء، وأداتنا في تحويل المحسوس إلى مجرد وبالعكس. وهي "تترجم ما في ضمائرنا من معانٍ لتستحيل إلى أدواتٍ تشكّل الحياة، وتوجّه أداء المجتمع وسلوك أفرادهِ وجماعاتهِ ومؤسّساتهِ"^(٧٤). وهي كما يصفها (بيتر برجر): "الذات والهوية، وهي أداتنا لكي نصنع من المجتمع واقعاً"^(٧٥).

واللّغة لسان حال ثقافة الأمة؛ فثقافة كل أمة تكمن وتتبدّى في لغتها: في نحوها، وصرفها، ونصوصها، ومعجمها. والثقافة هي مركز القلب في منظومة المجتمع، وهي محور تنميته وأمضى أسلحته. يقول (والت وايمان): ليست اللّغة بناءً مجرداً من صنع المتعلّمين ومؤلّفي القواميس؛ إنّها كيان ينبثق من العمل، ومن احتياجات المجتمع وروابطه وأفراحه وأذواقه، ومن رغبات جيل من البشر. إنّ قاعدتها الأساسيّة لصيقة بالأرض وبالواقع"^(٧٦). وهذا ملمحٌ يعاظم أهميّة اللّغة ويجعلها سمناً لعقيدة المرء وفكرة وفلسفته في الحياة.

وفيما يتّصل باللّغة العربيّة فقد "حملت روح الأمة العربيّة، وعبرت وما زالت تعبّر عن حضارة هذه الأمة ومبادئها وقيمتها وآدابها وعلومها في شتى الأزمان واختلاف المواقع"^(٧٧).

والعربيّة - كما يصفها مازن المبارك - "الوطن الروحي لأبناء الأُمّة الواحدة؛ فإذا كانت الأرض التي تجمع أبناء الأُمّة فوق ترابها تسمّى وطناً، فإنّ اللّغة التي جمعت بينهم في اللسان والفكر هي وطنٌ روحي آخر"^(٧٨).

وهي لسان التنزيل ودستور المسلمين الذي يتوقّف فهمه على تعلّمها، وبها قامت سنة النبي (ﷺ). وقد سارت اللّغة مع الإسلام حيث سار، وانتقلت معه إلى

كلّ أصقاع الدنيا وممالكها؛ فحملت فكر هذا الدين وحضارته، بل وأصبحت العربية في كثير من هذه البلاد المفتوحة معلماً من معالم حضارتها. "وإن ما ينالها (اللغة) من حيف ينال جوهر وجود الأمة العربية، في: هويّتها، وعقيدتها، وانتظام شريعتها وصلاحيات أحوالها"^(٧٩).

وهي وعاء الإبداع؛ وهي المترجمة لنظام القيم في الأمة، وهي لغة العلم والتعليم، أو كانت كذلك، رداً من الزمان ليس هيناً. وهي من أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وقد صمدت هذه القرون الطويلة، وظلت سجلاً أميناً لحضارة أمّتها في أحوالها كلّها. والحرص على العربية هو حرص على هذا السجل الإنساني العريق. ومن جانب آخر فإن واجبنا تجاهها هو واجب إنساني وروحي تجاه جميع المسلمين من غير الناطقين بها؛ فهي محط أفئدتهم وأداتهم في فهم هذا الدين.

لهذا كلّه فإن هذه اللغة هي مسؤوليتنا جميعاً، مسؤولية المجامع والمساجد والمؤسسات التربوية، وأجهزة الإعلام والمنظمات الثقافية والحكومات.

ومن الجدير بالذكر أن الوثائق الصادرة عن اللجان التربوية العالمية المكلفة بوضع الخطط والتصورات للإصلاح التربوي تدعو إلى ضرورة العناية باللغة القومية؛ فقد دعت لجنة مجموعة (هولمز) مثلاً، وهي من أبرز حركات الإصلاح في التعليم داخل الولايات المتحدة، إلى التركيز على اللغة والرياضيات^(٨٠). كما أنّ التقارير التربوية في الولايات المتحدة واليابان والمملكة المتحدة وفرنسا اتفقت على أنّ من أهم أهداف إصلاح نظم إعداد المعلمين المساهمة الفعّالة في رفع قدرة المعلم على توظيف اللغة والرياضيات^(٨١).

ونحن اليوم في حاجة ماسة لنهضة لغوية شاملة تلبي لمطالب العصر.

وإشكالية اللغة هي من الشمول بحيث يستحيل تناولها انطلاقاً من منظور

التخصّص الضيق، بل ومن الخطورة بحيث لا يمكن إرجاؤها دون استراتيجية واضحة للإصلاح اللغوي الشامل، في عصر المعلومات الذي تؤدّي اللغة فيه دوراً محورياً وأساسياً على جميع المستويات: المعرفيّة، والتربويّة، والثقافيّة، والسياسيّة، والاقتصاديّة أيضاً. إضافة إلى دورها في تشكيل وعي الجماعة الناطقة بها، وأنها مرآتنا لمعرفة ذاتنا، وأداتنا لوصف حصادنا المعرفي والثقافي والفني، الذي ما كان ليظهر لولا أن عبّرت عنه هذه اللغة. "وإن نجاحنا في اللحاق بركب الحضارة المعاصرة رهن بنجاحنا في أن نؤمن للغتنا العظيمة شروط عضويتها في نادي تعدّد اللغة العالمي"^(٨٢).

فهذه اللغة من أهمّ حصوننا في معركة العولمة، وأداتنا في الإفادة منها؛ وهي بوصلة في حوار الثقافات، ولكّتنا في عصر المعلومات بحاجة إلى منظور جديد يعيد النظر في جميع جوانب المنظومة اللغويّة في أدقّ تفاصيلها. وهي "من أخصّ خصوصيّاتنا؛ فإن لم نبادر إلى خدمتها تعلّماً وتعليماً واكتساباً وتنمية اضطربت"^(٨٣). ولهذا "لابد من تعزيز آليات حماية الخصوصية الثقافيّة من خلال الاعتناء باللغة العربيّة، وتحديث وسائل تدريسها، وتحديث المضامين المختارة لذلك"^(٨٤). ونحن جميعاً مسؤولون عن "بذل أقصى الجهد في البحث والتحليل لوضعها في موضعها الأصيل، والارتفاع بها إلى حيث يليق بها المقام مادّة وتعليماً"^(٨٥).

وقد جاء في توصية المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي: "لما لوحظ من تدهور مستويات اللغة العربيّة مادّة وطريقة ومعلّماً؛ فإنّ اللّجنة توصي بأن تعود الجامعات العربيّة إلى تدريس أمّهات الكتب العربيّة، وأن يؤخذ في التعليم العام باستخدام المواد والوسائل الحديثة لرفع مستوى معلّم العربيّة"^(٨٦).

وهذا "واجب الوقت" كما يعبرّ الفقهاء، إذ صارت اللّغة من أشدّ الأسلحة ضراوة في عصر الفضائيات، وصار تقرير إخباري واحد يقيم الدنيا ولا يقعدّها. خاصّة مع تعاظم العناية بالعربيّة على المستوى العالمي بعد ما عرف بالحرب على الإرهاب؛ فقد تمخّض هذا، من حيث لم يرد أصحابه، عن محاولة معرفة العربيّة للتعرفّ على الإسلام، ورصدت ميزانيات ضخمة في بلاد الغرب لبرامج تعليم العربيّة لغير الناطقين بها.

كما أخذ تعليم اللّغة الأم يحظى بأهمية متزايدة على مستوى العالم نظراً لوقوف الباحثين على خطورة الدور الذي تؤدّيه في تنمية فكر الفرد وتوطيد عرى التماسك الاجتماعي. وتؤدّي اللّغة الأم دور صمام الأمان، والطبقة، العازلة والمتفاعلة معاً، التي يبنى فوقها تعلّم اللّغات الأجنبية، الذي أخذ حيزاً كبيراً بفعل ظاهرة العولمة. "وليس أدلّ على ذلك من هذا العدد الكبير من مواقع الإنترنت لتعليم اللّغات وتعلّمها ذاتياً، علاوة على هذا الكمّ الهائل من برمجيات تعليم اللّغات والمناهج المبرمجة ونظم تأليف المناهج وما شابه"^(٨٧). وفي جانب خطير آخر فإن "دراسة مبادئ اللّغة هي الأدوات التي يتمكّن بواسطتها الطلاب من تعلّم جميع مواد المنهاج الدراسي تقريباً"^(٨٨)، كما يشير (فورست وباركيه).

ويصف شاعر صقلية "إجنازيو بوتيتا" خطورة اللّغة وضرورة الحفاظ عليها بقوله: "إنّ الشعوب يمكن أن تكبلّ بالسلاسل، وتسدّ أفواهها، وتشرّد من بيوتها، ويظلّون مع ذلك أغنياء؛ فالشعب يفتقر ويستعبد ما أن يُسلَب اللّسان الذي تركه له الأجداد، عندئذٍ يضيع إلى الأبد"^(٨٩).

كل هذا يدعونا إلى وقفة جادّة وعميقة تجاه العربيّة، وتجاه درس العربيّة، ويدعونا إلى إعادة النظر في واقع العربيّة في المنظومة التربويّة والثقافيّة والفكريّة للأمة، وفي طرق إعداد معلّم العربيّة الذي يقع على عاتقه ترجمة كلّ هذه الأهميّة

التي ذكرناها للغة في واقع الحال. إنه الشخص الذي عليه أن يغادر حدود المهنة، وأن يشمر عن ساعديه، وأن يشدّ عقله وينير قلبه ليحلّق في سماء اللغة ويحيا بها ولها، ويرتقي بنفسه وبتلاميذه إلى حيث آفاقها الرحبية في صياغة الحياة.

رابعاً: واقع برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية

"إن الإبداع هو حاجتنا العظمى، أما إطلاق سراحه فمردود إلى النقد والنقد الذاتي". جون ديوي.

أُجريت دراسات مختلفة تتناول واقع برامج إعداد المعلّمين في بعض البلاد العربيّة^(٩٠)، وهي دراسات عامّة تناولت برامج الإعداد عموماً، وليس برامج معلّمي اللغة العربيّة، أما محلياً فالدراسات تناولت أجزاء من موضوع برامج إعداد المعلّمين، أو قراءة في واقع تدريس بعض فروع العربيّة. أما إعداد معلّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة فلم ينل دراسة وافية متخصصة. لكن كثير ممّا وجدناه في الدراسات التي تناولت واقع برامج إعداد المعلّمين في أقطار الوطن العربي ينطبق على برامج الإعداد في الجامعات الأردنيّة.

ويصف الباحثون برامج إعداد المعلّمين في العالم العربي، ومنها برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة، بالقصور، ولا يخالف في هذا واحدٌ منهم. لكنهم يتمايزون في الإبانة عن ملامح هذا القصور. وفيما يتّصل بواقع برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة فيمكننا أن نشير إلى ملامح القصور التالية:

1- الاختيار:

قيل قديماً: "حسن الاختيار يقي المصارع"، وهو قولٌ يصدق تماماً على حال برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة في جامعاتنا؛ فإن المدخلات الجيدة تقضي إلى

مخرجات جيّدة دائماً. ونستطيع القول إنه لا توجد معايير دقيقة لاختيار الطلّاب المعلمين في برامج إعداد معلّمي العربيّة في جامعاتنا، والشرط الوحيد الذي تضعه هذه البرامج هو ألا يقلّ الحد الأدنى لمعدّل الطالب في الثانويّة العامّة عن (65%). وهو شرط متواضع جدّاً إزاء المهمّات العظيمة التي ينتظر من معلّم اللّغة العربيّة القيام بها.

إن اعتبار مجموع درجات الثانويّة العامّة معياراً وحيداً للقبول سوف يؤثّر بشدّة على نوعيّة الطلّاب الملتحقين، خاصّة إذا انعدمت عندهم الرغبة في اتّخاذ التعليم مهنة.

ورافق ذلك "تدنّي إقبال الطلبة المتميزين والمتفوّقين على الالتحاق بهذه البرامج، خاصّة عند الذكور" ^(٩١). أضف إليه عدم وجود اختبار لفحص أولئك الملتحقين بهذه البرامج لقياس القدرات اللّغويّة والعقليّة والسلوكيّة، واختبار مهارات هذا المعلّم في التواصل اللّغوي باعتباره سيكون معلّماً للّغة، كما لا توجد مقابلة شخصيّة ولا دراسة ملفّ، وليس هناك تدقيق في حسن السيرة الشخصيّة للطلّاب المعلّم، ولا يوجد اختبار للياقته البدنيّة التي تعينه في مسألة التواصل مع الطلبة.

كل هذا أدّى إلى أن يكون طلبة هذه الكليّات من أضعف العناصر، ومعدّلاتهم في الثانويّة العامّة من أدنى المعدّلات. وقد أشار (إدجارفور) إلى أن "عدم وجود معايير صحيحة لاختيار المعلمين هو من أبرز نقاط الضعف في مؤسّسات إعداد المعلمين في المنطقة العربيّة" ^(٩٢). وهذه المشكلة ليست محلّية أو عربيّة حسب، بل هي عالميّة - مع نسبية ذلك -؛ فقد أشار تقرير "أمة في خطر" الصادر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة عام (1983). إلى انخفاض نوعيّة الطلّاب المقبولين بمؤسّسات إعداد المعلّم الأمريكي بالقياس إلى الكليّات الأخرى" ^(٩٣).

ويقرّر أحد الباحثين أنّ مؤسسات إعداد المعلّمين بأنواعها المختلفة، "عجزت حتّى الآن عن الوفاء باحتياجات النظام التعليمي ومطالب التوسّع التي يواجهها باستمرار، وذلك بسبب عزوف الناشئة عن الالتحاق بهذه المؤسسات، ممّا يدعو السلطات التربويّة إلى الاستعانة بمعلمي الضرورة لسدّ العجز"^(٩٤).

ويرى باحثٌ آخر أنّ من أهم المعوقات في برامج إعداد المعلّمين في الجامعات الأردنيّة عدم وضوح الرؤية في أوساط الطلبة لكل برنامج من البرامج التي تقدّمها كليات التربية في الجامعات الأردنيّة؛ وذلك لعدم قدرتهم على التمييز بين الفوائد التي يرجونها عند التحاقهم ببرنامج دون آخر. وإن أكثر الطلبة ينصرفون إلى الكليات العلميّة أكثر من انصرافهم إلى الكليات الإنسانيّة، كما أن الطلبة يفضلون قسم علم النفس أو الإرشاد على تخصصات: "معلّم الصّف"، أو "معلّم المجال"، أو معلّم المبحث"^(٩٥).

2- فلسفة البرامج وأهدافها:

لا يوجد أهداف محدّدة واضحة لهذه البرامج، كما أن تخطيط تلك البرامج لم يعتمد على نتائج دراسات علميّة مسبقة. وقد جاء في قانون التربية والتعليم رقم (27) لعام (1988) المتّصل بفلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنيّة الهاشميّة في بند (رابعاً) وتحت عنوان: "الأسس الوطنيّة والقومية والإنسانيّة": - "اللغة العربيّة ركنٌ أساسي في وجود الأمة العربيّة، وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها"^(٩٦).

كما كان المبدأ الأول من المبادئ الأساسيّة للتطوير التربوي التي أقرّها مؤتمر التطوير التربوي في المملكة الأردنيّة الهاشميّة الذي عقد عام (1987): "الانفتاح على الثقافة العالميّة مع الاحتفاظ بمقومات شخصيتنا الوطنيّة والقومية"^(٩٧).

لكنّ هذا المبدأ وذلك الأساس لم يجدا ترجمة حقيقيّة على أرض الواقع؛ فإننا لا نجد في فلسفة برامج إعداد المعلّمين وما ينبثق عنها من أهداف أيّ وضع

خاص لإعداد معلّم العربيّة، بل إن البرامج المتّصلة بمعلّم العربيّة لا تختلف عن غيرها، بل إنه لا يوجد برنامج خاصّ واضح المعالم لإعداد معلّم العربيّة في الجامعات الأردنيّة، يترجم أهميّة هذا التخصص في المنظومة التربويّة والوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة. كما لا نجد ملامح الحفاظ على مقوّمات الشخصيّة القوميّة والوطنيّة في مناهج هذه البرامج وخططها الدراسيّة. بل إنّنا نغوص - في هذه البرامج - في المنجز التربوي للأمم الأخرى من غير أيّ خصوصيّة أو تميّز واضح.

ويرى محمد كتنش أن التبعيّة للبرامج المعمول بها في الغرب هي السائدة في برامج إعداد المعلّمين في الوطن العربي، وليس فلسفة المجتمع الخاصّة. وأن الأهداف التربويّة ينبغي أن تنبع من خصوصيّة المجتمع وتعبّر عن شخصيته، لأنها تشتقّ من فلسفة التربية على حسب طبيعتها وخصائصها. ويقول: "لا توجد أهداف تربويّة واضحة توجّه مسألة إعداد المعلّم في كليات التربية؛ فمعظم ما يتعاطاه الطلاب في كليات التربية يقع تحت سيطرة الفلسفة الذرائعيّة والمنهج الوصفي والتيار السلوكي" ^(٩٨). ولا نجد صدى لفلسفة الأمة وروحها المنفردة. ولا نجد توافراً بين برامج إعداد المعلّمين وبين ما تشكّله العربيّة في منظومة الفكر والتربية والثقافة وقيم الأمة وفلسفتها. ويغيب عن هذه البرامج هذا الإرث التربوي العظيم الذي تحتفظ به أمتنا، وما يتّصل به من حديث عن مكانة العلم والتعليم والتربية.

إن صدور برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة عن فلسفة واضحة تحمل هويّة الأمّة يجعل الأهداف التربويّة أكثر تحديداً ووضوحاً. وهذه الأهداف الواضحة تؤدّي بدورها إلى استراتيجيات واضحة، ينبثق عنها تخطيط برامج إعداد المعلّمين بصورة تتسق مع هذه الأهداف.

إن عدم إدراك المسؤولين والعاملين في الحقل التربوي، ومنهم القائمون على برامج إعداد المعلمين لخطورة فلسفة إعداد المعلم تربوياً "يجعل بعضهم يتصور أنّ الطالب المعلم في حاجة إلى مادة علمية، وإلى طريق تساعد على توصيل مادته بدون فلسفة تحدّد معالم الطريق، وترسم منهج العمل؛ ممّا أساء إلى التعليم وإلى المعلم، وممّا جعل معظم لوائح كليات الإعداد تأتي خاليةً من روح الفلسفة، ومن ثمّ غياب الأهداف"^(٩٩).

إن اتّكاء المناهج على الفلسفة الغربيّة والنظريّات التربويّة الغربيّة بشكل مطلق يعكس أزمة في الفلسفة التي تقوم عليها برامج إعداد المعلمين. وهناك إشكال وتغاير بين التنظير والواقع أحياناً؛ فما نجده في التنظير من أن فلسفة التربية والتعليم تقوم على الإسلام، وأنّ اللّغة العربيّة ركن أساس في بناء الأُمّة العربيّة، وأنها ذات شأن كبير في المنظومة التربويّة لهذه الأُمّة يجد تنكراً له على أرض الواقع؛ فالعربيّة تغيب كقيمة في البرامج التربويّة.

وإذا وجب أن تعتمد برامج إعداد المعلمين عموماً على فلسفة واضحة، فإنّ هذا الوجوب يصبح أكد وأشدّ اقتضاءً حين يتّصل الأمر بإعداد معلّمي العربيّة؛ لصلتها الكبيرة بالقرآن الكريم دستور المسلمين من جهة، ولعلاقتها بالبعد القومي للأُمّة العربيّة من جهة أخرى.

وينبثق عن وجود فلسفة واضحة تحكم برامج إعداد المعلمين وتحفظ روح الأُمّة وتعكسها صياغة أهداف واضحة لهذه البرامج، تعود إلى سياسات واستراتيجيات وأطر واضحة. وينبغي أن يكون هذا - فيما يتّصل بإعداد معلّم العربيّة - متفقاً عليه على امتداد الوطن العربي الكبير، بل وفي شتّى أرجاء الدنيا حيث تدرّس العربيّة.

لكن الملاحظ "عدم وجود اتفاق بين المهتمين بتربية المعلم حول التخطيط

التربوي للبرنامج الأمثل لإعداد معلم اللغة العربية إعداداً أكاديمياً وإعداداً مهنيًا"^(١٠٠). ونقصد بالتخطيط هنا وفقاً لتعريف بينت (Bennett) "اتكاء البرنامج على فلسفة واضحة، ثم تحديد أهداف العمل والطرق اللازمة لتوجيه الأفراد في نشاطاتهم لتحقيق هذه الأهداف بطريقة سهلة غير معقدة"^(١٠١). وهذا أدى إلى عدم وجود ربط واضح بين سياسات إعداد المعلم، والسياسة التعليمية عموماً من جهة، وانعدام الربط أو ضالته بين برامج إعداد المعلمين وفلسفة الأمة من جهة أخرى. وهذا يعيدنا إلى أسئلة (ميالاريه) ^(*) التي ينبغي أن نجيب عنها قبل أن نشرع في تخطيط برنامج لإعداد المعلمين وهي: "ما التربية بالنسبة لنا؟" و"ما الذي ينبغي أن تقدّمه لنا التربية في حياتنا؟" و"على أي أسس فلسفية تقوم؟" وبحسب إجاباتنا تُخطّط برامج إعداد المعلمين.

إن غياب الجواب أو ضبابيته هي التي أدت إلى عدم وجود استراتيجيات واضحة لإعداد معلم اللغة العربية، تضمن تحقيق الرؤى والأهداف.

3- نظام إعداد معلم اللغة العربية وبرامجه في الجامعات الأردنية:

إن علينا أن نقرّر ابتداءً أنه لا يوجد برنامج واضح محدّد المعالم على مستوى البكالوريوس لإعداد معلم اللغة العربية في الجامعات الأردنية جميعها؛ لا اسماً ولا مضموناً. إنّ خريج تخصص "معلم الصف" أو "معلم المرحلة الابتدائية" يُعلّم العربية للصفوف الثلاثة الأولى، لكنّه لم يؤهّل ليكون متخصصاً بتدريس العربية لهذه الصفوف حسب، بل هو أعدّ لتدريس المرحلة كلّها، في الموضوعات

(*) انظر ص (8) من هذا البحث.

المختلفة: العلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها. ومواد اللّغة العربيّة في خطط الدراسة في هذا التخصص محدودة جداً، قوامها (6 ساعات)؛ ففي الجامعة الهاشمية (مثلاً) يدرس الطلبة "لغة عربيّة لمعلّم المرحلة الابتدائيّة". وقد يضاف إليها بعض المواد الاختياريّة مثل "فن الكتابة والتعبير" و"النحو". وفي الجامعة الأردنيّة يدرس الطلبة: "المهارات القرائيّة وأساليب تدريسها"، و"مفاهيم لغويّة وأساليب تدريسها". وهو حجم غير كاف من الساعات؛ لأنّ العربيّة تعدّ أهم المواد باعتبارها أداة أساسيّة لدراسة المواد الأخرى أو أداة التعرّف على ما يحيط بالطالب من مشاهد الحياة.

أمّا خريج أقسام اللّغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة الذي لا يحمل مؤهلاً تربويّاً، فقد درس مساقات متخصصة باللّغة العربيّة طوال سنوات أربع، لكنّ دراسته لهذه المساقات لم تكن على أساس أنها جزء من عمليّة إعداد شاملة ومتكاملة له ليكون معلّماً؛ فهو يدرس الأدب بعصوره ويدرس علوم اللّغة لكنّها دراسة معرفية قد تؤهله ليكون باحثاً في هذه الفروع، أما الإعداد لصناعة المعلّم المتخصص بتعليم العربيّة فينبغي أن يكون له شأن آخر. وقد انتقد (ميالاريه) قضيّة التمرکز حول مادّة التخصص من غير الانفتاح على مجالات علميّة أخرى، ويسمّي ذلك "التخصص المزيف" (١٠٢).

وحتّى لو افترضنا أنّ خريج قسم اللّغة العربيّة قد حصل على دبلوم مهنيّ تربوي بعد حصوله على البكالوريوس ليكون هذا أشبه بالنظام التتابعي في إعداد المعلّمين، فإننا لا نحقق غرض صناعة معلّم متكامل للّغة العربيّة؛ ذلك أنّه لا يخضع في هذه الحالة لنظام إعداد واحد متّصل، وإنّما يتعرّض لبرنامجين متغايرين لا يربط بينهما رابط. والأصل أن يخضع لبرنامج إعداد واحد شامل متّصل ذي أهداف واضحة ومتكاملة.

إنَّ أقسام اللّغة العربيّة لا تخرّج معلّمين، وإنما تخرّج متخصصّين في علوم العربيّة وآدابها، بغض النظر عن الوظيفة التي يمكن أن يشغلوها، فقد يتّجه بعض أولئك الخريجين إلى الصحافة والإعلام، أو الإدارة، أو العمل الحر، أو غيره. وقد يتّجه بعضهم إلى التعليم ممّا يعني أنّهم تخصصّوا في علم يؤهّلهم لخوض الكثير من غمارات الحياة، لكنّ التعليم يلزمه إعداد خاصّ وتأهيل خاصّ لجلال المهمّة التي يضطلع بها معلّم العربيّة في منظومتنا التربويّة.

ويعدّ البرنامج الذي يقدّمه قسم اللّغة العربيّة أكاديمياً محضاً، يدرس الطالب فيه (132) ساعة معتمدة موزّعة على متطلّبات الجامعة، ومتطلّبات الكلية، ومتطلّبات التخصصّ الإلزاميّة والاختياريّة، وتغيّب الموادّ التربويّة؛ لأنّ الطالب في القسم لا يعدّ أصلاً ليكون معلّماً.

إنّ أغلب معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلتين الإلزامية والثانويّة قد درسوا في كليات اللّغة العربيّة وأقسامها، وهذه الأقسام تعاني من مجموعة من المشكلات العميقة. ويقدم الأستاذ الدكتور إسماعيل عمايرة^(١٠٣) صورةً بانوراميةً لأقسام اللّغة العربيّة؛ فهو يصفها بأنها تركز على الكمّ على حساب الكيف، وأنّ الخطّة الدراسيّة تعاني من التقنيت والتجزّي على حساب الرؤية الشاملة. ويضرب لذلك مثلاً في التجزيء الحاصل في موادّ الأدب، والأستاذ يخوض في خضمّ الزمان والمكان؛ "القرعة المكانية للأدب العربي واسعة، والعصور عديدة متماسكة، لكنّ الأدب فتّت إلى عصور، كالعصر الجاهلي و....، ثم تقسيماً مكاناً: أدب مصر الشام، وأدب العراق، ... وفي الحديث: الأدب في لبنان، أو فلسطين، والأردن و..."^(١٠٤). وقد انساق الخطط الدراسيّة في أقسام اللّغة العربيّة وراء هذا التجزيء بحجة ماله من منافع، فاستغرق منها معظم الساعات التي يمكن للطالب أن يقضيها في الجامعة. وكان ذلك على حساب موادّ أخرى قلّ نصيبها كاللّغة وبعض الموادّ المساندة للتخصصّ.

إنّ على مواد الخطّة الدراسيّة أن تربي الطالب تربية كفيّة (تعتمد على الكيف)، منهجيّة يعرف بها "كيف يُكوّن من التفاصيل والتفاريق بناءً محكماً" (١٠٥). كما أن العناية بالمنهج تتطلّب العناية بالمعلومة، ولكنّ المعلومات لا تأتي مفكّكة، وإنما يستدعيها المنهج في مواقعها، "حتّى تصبح المعلومات في مجموعها كائماً هي حبات من الخرز، والمنهج ينتظمها، ويشكّل منها عقداً بدونه يتعذّر انتظام العقد حتى لو ملأنا الأرض خرزاً ولؤلؤاً" (١٠٦). والفاجعة أنّه كم من طالب في هذه الأقسام قد أنهى المرحلة الجامعيّة دون أن يستعير كتاباً واحداً من المكتبة، "مقتصرّاً على ما يمكن أن يجترئه من فراغ نفسه أثناء المحاضرة، حتّى يَحْصُلَ على بعض ما تركه صدى صوت المعلّم وتكراره من أصداء معلومات لا تستقرّ بوثوق في النفس، ولكّنها تكفي، مع شيء من استدرار الشفقة والعطف، لوضعه في مصاف الناجحين" (١٠٧).

أما أعضاء هيئة التدريس فبعضهم لا يملك الرؤية ولا يملك المنهج. والأستاذ الجامعي "ينبغي أن يكون له عيانان: عين المؤصّل وعين المرّي، وتحتاج أقسام اللّغة العربيّة أن يتوافر لها نفرٌ من الأساتذة الذين يمتلكون الهدف والمنهج والوسيلة" (١٠٨).

إنّ القصور في (هذا) لا تقع تبعته على الطالب بقدر وقوعه على المؤسّسة ممثّلة في الجامعة والكلية والقسم، بل في المؤسّسة ممثّلة في الجامعات والوزارات المسؤولة، وعلى مستوى الدول الناطقة بالعربيّة "ويا ليت الأُمّة تتداعى في أعلى مستوياتها لإصلاح أوضاع التعليم اللّغوي فيها، ولكن هذا لن يكون، حتّى تدرك الأُمّة إن إصلاح التعليم برمّته لا يكون إلّا بعد أن يصبح الطالب قادراً على استيعاب العلوم بلغته الأصليّة، وأن يُصَحَّح مسار التعليم اللّغوي خطوة أولى لتصحيح مسار التعليم كله، بل هو خطوة أولى في سبيل النهوض الحضاري" (١٠٩).

وتكاد الصورة تكون مبكية - كما يصفها الدكتور عمايرة- في كثير من جامعاتنا؛ فطلابنا لا يعرفون أساتذتهم بقدراتهم ومناهجهم، وإنما يقترب الطالب من الأستاذ لاعتقاده أنه سيحصل على الدرجة بأقل تكلفة وبأخف إشراف وتوجيه، وإن لم يكن إشراف وتوجيه عند بعضهم فهو أفضل^(١١٠).

ويرى الدكتور رشدي أحمد طعيمة ومحمود الناقة أن من أخطر التحديات التي تواجهها اللغة العربية الضعف الواضح في إعداد معلّمي اللغة العربية وتأهيلهم، سواءً أكانوا ممّن أعدوا تكميلياً بكلّيات التربية (برنامج معلّم المجال)، أو تتابعياً (في قسم اللغة العربية ثم كلية التربية)؛ ممّا أسفر عن تدني مستوى الأداء اللغوي لدى المعلّمين، وتخلّف أساليب تدريس اللغة العربية بالقياس إلى أساليب تدريس اللّغات الأجنبية^(١١١).

ولعلّ ما وصفت به الأستاذة بنت الشاطئ حال المتخرجين في مدارس التعليم العام والجامعي في نهاية الستينات من القرن الماضي ينطبق على خريجي أقسام اللغة العربية وبرامج إعداد المعلّمين عندنا، تقول: "قد يمضي المتعلّم في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيخرج في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه، بل قد يتخصّص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويعيبه مع ذلك أن يملك اللغة التي هي لسان قومه ومادّة تخصّصه"^(١١٢).

وهذا هو الحال إذن في البرامج التي يتخرّج فيها معلّمو اللغة العربية في بلادنا.

لقد كان تخصّص "معلّم مجال/ لغة عربيّة"، الذي يقوم أصلاً على النظام التكاملي، بحيث يدرس الطالب فيه مساقات تربويّة وأخرى في التخصّص، إضافة إلى التربية العمليّة، خياراً جيّداً لو أحسن التعامل معه، لكنّه للأسف لم يكن تكامليّاً

بالمعنى الحقيقي؛ فقد كانت المسابقات الأكاديمية تدرّس بطريقة منفصلة عن المسابقات التربوية، ومن غير تنسيق بين القائمين على المواد التربوية ومواد التخصص، ولا يدرس الطلبة إلاّ ساعات محدودة في أساليب تدريس اللغة العربية. كما أنّ أولئك الطلبة يدرسون مسابقات التخصص في أقسام اللغة العربية مع زملائهم في ذلك التخصص من غير أن توجّه لهم عناية خاصّة، أو يعدّوا إعداداً خاصاً باعتبارهم معلّمين. وإنما تعطى مسابقات التخصص ذاتها بعيداً عن قضية الإعداد.

إن التكامل يعني أن تندغم الأطر المختلفة معاً وتتفاعل فيما بينها لتؤدّي مهمّة واحدة، ولكن هذا للأسف لم يحصل؛ "فغياب التنسيق بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي والجانب المهني والجانب الثقافي، وكأنّها مواد دراسيّة منفصلة يؤدّي بها الامتحان بصورة منعزلة"^(١١٣)، قد أساء كثيراً إلى البرنامج. لكنّ إلغاء التخصص عام (2001) لم يكن الخيار الأنسب. كان ينبغي أن يعاد فيه النظر ليكون تكاملياً بالمعنى الحقيقي، وأن تصبّ كلّ المناهج المتّصلة به في صعيد واحد لتؤدّي مهمّة واحدة وهي تكوين معلّم ناجح للعربيّة. فما معنى أن يدرس الطالب في تخصص (معلّم المجال) مساق (النحو) مع طلبة التخصص، ويخوض في خلاقات النحاة، ويتعرّف إلى موضوعات متخصصة جدّاً قد لا يتعرّض الطالب إلى تطبيق واحدٍ لها طوال حياته؟ فهذا النحو النظري بعيد عن النحو الوظيفي الذي يعين في تقويم القراءة والكتابة. إنّ تدريس النحو للمتخصّص ينبغي أن يختلف عن تدريسه للطالب المعلّم، ولا يعني هذا بحال الهبوط في مستوى المساق لصالح التبسيط والتسطيح، وإنما تغيير طريقة التناول وطبيعة الموضوعات وطرائق التدريس بسبب اختلاف الغرض.

أمّا فيما يتّصل ببرامج الماجستير والدكتوراه في مناهج تدريس اللغة العربية وأساليبها فمفرداتها جيّدة، وتوزّع على المواد التربوية البحتة والمواد المتّصلة

بأساليب التدريس؛ فبرنامج دكتوراه "اللغة العربية وأساليب تدريسها" في جامعة اليرموك (مثلاً) يشتمل على (45 ساعة) موزعة على النحو التالي:

أ. مساقات إجبارية (21 ساعة):

- المنهاج بين النظرية والتطبيق.
- تخطيط مناهج اللغة العربية وتطويرها.
- نظريات تعلم اللغة وتعليمها.
- نماذج تعليم مهارات اللغة العربية.
- حلقة بحث في التربية اللغوية.
- إحصاء تحليلي متقدم في البحوث التربوية.
- طرق متقدمة في البحث النوعي.

ب. مساقات اختيارية (9 ساعات):

- نماذج تعليم الكتابة واستراتيجياتها.
- نماذج تعليم النحو والأدب.
- الحاسوب في تعليم اللغة العربية.
- تفريد التعليم.
- اللسانيات التقابلية للنص.
- الاختبارات اللغوية.
- تشخيص الضعف القرائي وعلاجه.
- موضوع خاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

ج. مساق اختياري من خارج القسم (3) ساعات يختاره الطالب من المواد

التالية:

- علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق.

- نظريات المعرفة.

- دراسات نقدية في فلسفة التربية.

- القيادة التربوية.

- التحليل اللغوي للنص (دراسة نصية).

- المختبر اللغوي.

* إضافة إلى الأطروحة ويخصّص لها (15) ساعة معتمدة.

فهذه الخطة تشتمل على موضوعات متعلقة بالمناهج عموماً، وبمناهج العربية وسبل تطويرها، ومواد في البحث التربوي المتّصل باللغة العربية، ومواد في أساليب التدريس. كما تشتمل على مساقات تتّصل باستخدام تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة، وتشتمل على موضوعات تربوية ولغوية حديثة، تتسجم مع التطوّر التكنولوجي والتطوّر في نظريات اللغة والأدب، مثل تفريد التعليم، ومثل: اللسانيات التقابلية.

ومن أمثلة برامج الماجستير برنامج ماجستير "مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها" في جامعة اليرموك/ مسار الرسالة؛ فهو يشتمل على (33) ساعة معتمدة، موزعة على النحو التالي:

أ. مساقات إجبارية (18) ساعة معتمدة:

١. نظرية المنهاج وتصميمه.

٢. قضايا معاصرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

٣. حلقة دراسية في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

٤. مهارات اللغة العربية.

٥. التحليل الإحصائي للبحوث التربوية.

٦. مناهج البحث في التربية.

ب. مساق اختياري (3) ساعات معتمدة، يختاره الطالب من المساقات التالية:

١. علم اللغة النفسي.

٢. الاختبارات اللغوية.

٣. تشخيص الضعف القرائي وعلاجه.

٤. تعليم اللغة العربية وتنمية التفكير.

٥. تحليل المحتوى في مناهج اللغة العربية.

٦. موضوع خاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

ج. مساق اختياري (3) ساعات معتمدة، يختاره الطالب من المساقات التالية:

١. علم نفس التعليم والتعلم الإنساني.

٢. تكوين الاختبارات والمقاييس.

٣. المدارس الفلسفية ومضامينها التربوية.

٤. الإشراف التربوي/ متقدم.

٥. التعليم بالحاسوب.

٦. المختبر اللغوي.

* أطروحة بواقع (9 ساعات معتمدة).

وهي مساقات تجمع بين التربوي واللغوي في آن؛ فتدرّس علم النفس مرتبطاً باللغة، وتدرّس المناهج متّصلة باللغة، وتدرّس التقويم مرتبطاً باللغة، وتدرّس تحليل المحتوى مرتبطاً باللغة، إضافة إلى اشتغالها على مهارات اللغة العربية وأساليب تدريسها، لكنّ "التربية العملية" تغيب لأنّ هذه البرامج تدرّس في أوقات المساء عادة، والمنخرطون فيها هم من العاملين.

ومن الأمثلة كذلك برنامج ماجستير "المناهج والتدريس/ أساليب تدريس اللّغة العربيّة" مسار الرسالة في الجامعة الأردنية، وهو يشتمل على (33 ساعة معتمدة، موزّعةً على النحو التالي:

أ. مساقات إجباريّة (18 ساعة معتمدة:

١. تخطيط المناهج.
٢. تحليل المناهج.
٣. تدريس المهارات اللّغويّة.
٤. تدريس الأدب والنقد.
٥. نظريّات تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها.
٦. تقويم تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها.

ب. مساقات اختياريّة (6 ساعات معتمدة، يختارها الطالب من المساقات التالية:

١. منهجيّة البحث في التربية.
 ٢. النظرية والبحث في التدريس.
 ٣. تدريس أنظمة اللّغة العربيّة.
 ٤. اتّجاهات معاصرة في مناهج اللّغة العربيّة.
 ٥. مشكلات خاصّة في تدريس اللّغة العربيّة.
 ٦. استخدام الحاسوب في التعلّم.
- * رسالة جامعيّة (9 ساعات معتمدة).

وهي خطة جيدة نوعا ما، وكان يستحسن فيها أن يندمج التربوي باللّغوي لتكون الفائدة أعمّ وأشمل؛ فلو استبدلنا مادّة "تخطيط مناهج اللّغة العربيّة" بمادّة "تخطيط المناهج"، ولو استبدلنا مادّة "تحليل مناهج اللّغة العربيّة" بمادّة "تحليل

المناهج"، ولو استبدلنا مادة "منهجية البحث في تربية اللغة" بمادة "منهجية البحث في التربية"، ولو استبدلنا مادة "النظرية والبحث في تدريس العربية" بمادة "النظرية والبحث في التدريس"، ولو استبدلنا مادة "استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية" بمادة "استخدام الحاسوب في التعليم"؛ لكان خيراً، كما هو الحال في مادتي: "نظريات تعلّم اللغة العربية وتعليمها"؛ و"تقويم تعلّم اللغة العربية وتعليمها"؛ فهما يجمعان بين التربوي واللّغوي، ويوظّفان نظريّات التعليم ونظريّات التقويم في تعليم العربية وتعلّمها. ويغيب عن الخطة (التربية العمليّة) أو المواد التطبيقية.

وعلى جودة هذه البرامج وخططها الدراسية إلّا أنّه ينتقص منها أنّ الطلبة الملتحقين بها يكونون أصلاً قد عملوا بالتعليم؛ فتكون هذه البرامج من قبيل التكوين أثناء الخدمة. وأنّ عدد من يلتحق بهذه البرامج هو العدد الأقل من معلّمي اللغة العربية في مدارسنا. وحبذا لو استطاع كلّ معلّم أن يدرس هذه المساقات في وقت مبكّر من عمره الدراسي.

وفيما يتّصل ببرنامج الدبلوم المهني لمدة سنة واحدة بعد الحصول على البكالوريوس، فإنّ عاماً واحداً لا يكفي للإعداد التربوي للطالب المعلّم. ثم إنّ المواد التربويّة تدرّس بمعزل عن مواد التخصص، وينبغي أن ندمج بين هذين في برنامج متكامل متّصل. وحصّة التربية العمليّة ضئيلة أو غائبة؛ فالساعات التطبيقية التي تتمّ تحت إشراف الأساتذة ضئيلة أو معدومة "لأنّ غالبية من ينضمّون لدراسة هذه البرامج هم من المعلّمين العاملين في التدريس ولذلك تظلّ دراستهم من النوع النظري"^(١٤).

ومن أمثلة هذا البرنامج في الجامعة الأردنية "برنامج الدبلوم في المناهج والتدريس" ويشتمل على (24) ساعة معتمدة يدرّس فيها المساقات التالية:

- المناهج وطرائق التدريس العامّة.

- قياس وتقويم تعلّم الطلبة.
- أساليب التدريس وتطبيقاتها.
- المناهج المدرسيّة: البنية والتحليل.
- أساليب التدريس وتطبيقاتها.
- التربية العمليّة.
- التكنولوجيا في التعليم.
- البحث الإجرائي.

وفي مثال آخر فإن برنامج "الدبلوم المهني في أساليب التدريس" في الجامعة الهاشمية يشتمل على (24) ساعة معتمدة موزّعة على النحو الآتي:

أ. مواد إجبارية (18 ساعة معتمدة):

- طرق التدريس.
- تقويم التدريس.
- تخطيط المناهج وتطويرها.
- إدارة وإشراف تربوي.
- الإحصاء ومناهج البحث في التربية وعلم النفس.
- علم نفس تعلّم وتعليم.

ب. مواد اختيارية (6 ساعات) يختارها الطالب من المواد التالية:

- استخدام الحاسوب في التربية.
- مواقف تدريسيّة تطبيقيّة.
- تكنولوجيا التربية.
- أصول التربية.
- إدارة مدرسيّة.

- علم نفس طفولة ومراهقة.

وكما يلاحظ في هاتين الخطّتين فإنّ خصوصيّة اللّغة العربيّة تغيب، والموادّ تربويّة عامّة لا تلامس تعليم العربيّة مباشرة، وحصّة التربية العمليّة (3 ساعات فقط)؛ فالنظري يغلب على العملي، أمّا "أساليب التدريس" فحصّتها متواضعة جدّاً (3 ساعات)، وهي منفصلة عن التخصّص، وتأخذ منحىّ عاماً يصدق على أيّ تخصّص، ويقابل "التربيّة العمليّة" في خطّة الأردنية مساق "مواقف تدريسية تطبيقية" في الهاشمية، وهو جيد إذا أحسن توظيفه ليحقّق أهدافه. ويغيب مساق "أساليب التدريس" في الجامعة الهاشمية.

4- عناصر التكوين:

يلاحظ (ميالاريه) أنّ هناك جَوْرًا في توزيع مواد الخطّة الدراسية في كليّات التربية في فرنسا؛ فبعض برامج كليّات التربية تقتصر على الإعداد التربوي أو الأكاديمي أو خليط غير متجانس منهما، فيما تغيب قواعد صلبة يجب أن تدرّس في برامج إعداد المعلّمين ومنها الثقافة العامّة. كما يلاحظ (ميالاريه) أنّ برامج إعداد المعلّمين هي من قبيل الإعداد الناقص الذي لا يشكّل جملة من الأفكار والمعلومات القادرة على تكوين ركائز صلبة للعمل التربوي ^(١١٥). وأرى أنّ هذا يصدق - إلى حد كبير - على الواقع المائل في كليّاتنا.

ويخلص (ميالاريه) كذلك إلى أنّ "كلّ الجهود المبذولة لم تؤدّ إلى نظرة إجمالية بإمكانها أن تطبّق على مختلف معلّمي فرنسا، ولا إلى مشاريع قابلة لأن يجري حولها اتفاق المعنّيين سواء في مواد التخصّص: (رياضيات، علوم، ...) أم الفروع: (الأكاديمي، التقني، الزراعي...) ^(١١٦). ثم يقول: "يجب أن يتغيّر الوضع في فرنسا، فمن المؤكّد أنّ التغيير في تهيئة المعلّمين يعني ملامسة مجمل النظام التربوي عامّة" ^(١١٧). ونحن نقول: "إذا كان هذا هو الحال في فرنسا، والفرنسيّة

تشغل محلاً عالياً في المنظومة المجتمعية والتربوية، وفي التشريع والسياسة، فماذا نقول عن برامجنا؟

إن الطالب في برنامج إعداد معلّم اللغة العربية ينبغي أن يتمّ إعداداه إعداداً متميّزاً، ولاسيّما معلّم المرحلة الابتدائية الدنيا، ومعلّم المرحلة الثانوية؛ فينبغي أن يكون على معرفة تخصصية بمادّته. وإن يكون هو نفسه متمكناً من مهاراتها، وأن يكون قادراً على التعمّق فيها، وقادراً على توظيفها في المواقف التواصلية المختلفة، ومتمكناً من توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، ممّا يكسبه القدرة على الإنتاج والتأثير في تلاميذه وكسب احترامهم.

إن تزويده بقدرٍ من المادّة العلمية، وتمكينه من امتلاك أدوات استكمال هذه المادّة وتطويرها "التعليم للتعلّم" أمر ضروري. وينبغي أن يكون هذا القدر كافياً مضموناً وطريقة لتمكينه من إتقان المهارات التي تساعد في نقل المادّة العلمية وتعليمها للطلّاب بطرق وأساليب فعّالة. وبدونها يصبح مجرد ناقل للمعرفة.

وقد لاحظ الباحثون^(١١٨) ضعف مستوى الطلّاب المعلّمين في القراءة والإملاء والكتابة والنحو والمحادثة، كما أنّ مهارات الاستماع عندهم ضعيفة. إنّ عدم امتلاك الطالب المعلّم للمعرفة المؤدّية للمهارة تجعله معلّماً ضعيفاً غير قادر على الارتقاء بطلّبه شبراً واحداً؛ فإنّ فاقد الشيء لا يعطيه.

وحسبنا أن نقبس هذا الوصف الذي أورده الأستاذ الدكتور نهاد موسى عن حال القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية، يقول: "كنت إذا طلبت إلى أحد الطلبة في قسم اللغة العربية وآدابها أن يقرأ نصّاً كأنما أوقع نفسي في ورطةٍ كبرى، كنت أشعر، والطالب ينطلق في قراءة النص، كأنني في سيارة ينطلق بها سائقٌ فقد السيطرة عليها، وهي تتسارع بنا إلى قاعٍ وادٍ سحيق؛ إذ كانت الأخطاء تترى على نحوٍ يتعدّر السيطرة عليه؛ فهو يقرأ وكأنه لا يقرأ، يحوّل الرموز المكتوبة بين يديه

كيفما اتَّفَق، لا يبالِي أفهَم أم لم يفهم. بل يقرأ دون أن تعني له قراءته أنَّه مسؤول عن فهم ما قرأ؛ فقد يقرأ نصًّا غرائبيًّا جريئاً، أو نصًّا يدعو مضمونه إلى الأسى، أو نصًّا يستضحك الثكلى، فيمرّ به على إيقاع صوتي رتيب دون أن يبدي أي انفعال على أي نحو...، وهو يضبط الألفاظ على وفق ما يحضره في ضبطها...، وهو يغفل عن تصحيح الإعراب حتى إعراب المواضع الأولى الواضحة التي يعرف قواعدها - لا ريب - لو سئل عنها سؤالاً مجرداً مباشراً؛ إذ تتخسف لديه هوة عميقة بين النظرية والتطبيق، أو بين المعرفة والأداء..."^(١١٩).

وفي جانب ذي صلة فإنّ طلبة كليات التربية، الذين يدرسون مهارات العربية أو مفاهيم اللغة الأساسية في كليات التربية، وعلى أيدي أساتذة كليات التربية وليس في قسم اللغة العربية، قد يتعرّضون أحياناً إلى وجود مفارقات بين ما يدرسونه في قسم اللغة العربية وما يدرسونه في كليات التربية، وقد تتحوّل هذه المفارقات أحياناً إلى تناقضات في المعلومات؛ فيحارون في وجه الصواب، وأكثر ما تتجلّى هذه المسألة في علم النحو!

5- التكوين الأكاديمي:

تشير ملاحظات الباحثين في برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي إلى ضعف العلاقات بين محتوى المواد الدراسية (البعد الأكاديمي) في كليات الإعداد، وبين ما يقوم الطلبة بتدريسه أثناء الخدمة^(١٢٠)؛ ممّا يجعل الكثير يتساءلون عن جدوى صرف هذه السنوات في إعداد لا يمتّ بصلّة إلى المادّة الموجودة في مناهج التدريس بعد التخرّج والعمل. بل إنّ أحد الباحثين في برامج إعداد معلّم اللغة العربية في كليات التربية في الوطن العربي استخلص عبر دراسته "عدم كفاية برنامج التكوين التخصصي للمهنة بعد الممارسة من وجهة نظر المعلمين الممارسين"^(١٢١).

وتؤكد دراسة أخرى لندوة "إعداد المعلم بدول الخليج العربي" على "أنّ المقرّرات التخصصية تقدّم كمّاً كبيراً أو قليلاً من المادّة المعرفيّة التي لا رابط بينها وبين ما يقوم المعلم بتعليمه في المدارس" ^(١٢٢). كما أن دراسة المكتب الإقليمي لليونسكو للتربية في الدول العربيّة أوضحت أن هناك ضعفاً في محتويات برامج التكوين الأكاديمي، والتي لا ترتبط ارتباطاً وظيفياً بمناهج التعليم العام، ويرجع ذلك إلى عدم وضوح أهداف البرنامج، والتي غالباً ما تُصاغ صياغة عامّة ^(١٢٣). وفي ضوء ذلك يقرّر أحد الباحثين أن التكوين الأكاديمي للمعلم - في الوطن العربي - لا يحقق الأهداف المرجوة منه، ولا تعكس مقرّراته المتغيّرات العالمية المعاصرة ^(١٢٤). ويشير (ميالاريه) إلى هذا بتقرير "أنّ من أسوأ الأشياء وجود عدم انسجام بين الإعداد النظري وبين التطبيق العملي على أرض الواقع" ^(١٢٥). وأرى أن برامجنا في الجامعات الأردنية لا تخرج عن هذا.

6- الرؤية الكلية:

إنّ الطالب في برنامج إعداد المعلمين لا يبدأ رحلة الإعداد وهو مطّلع على خطة واضحة لخط سيره في البرنامج. ولا تحكم برامج إعداد المعلمين، ومنها برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة، رؤية كليّة تربط بين مكوّنات البرنامج وتكامل بينها، وتجعل خطّ السير واضحاً يسير وفق بوصلة دقيقة فاعلة؛ ذلك أنّ المقرّرات التي يدرسها لا رابط بينها، وكلّ أستاذ يدرّس مادّته بمعزل عن بقية موادّ الخطة الدراسية، ممّا يضيّع من قيمة الاستفادة منها فيما لو جرى تناولها ضمن رؤية كليّة تنظّم تفاصيلها.

إنّ هذه المقرّرات التي لا رابط بينها "تستغرق وقت الطالب وجهده وطاقاته الذهنيّة دون اهتمام بالمفاهيم الواسعة، وتنمية أساليب التفكير العلمي السليمة التي

تمكّن الطالب من متابعة نموّه العلمي، أو مواصلة دراساته أو تعلّمه الذاتي" (١٢٦).
إن افتقاد البرنامج للوحدة والتكامل في عنصر الأهداف التعليمية يجعل الطالب لا يعرف متى يبدأ درسه ومتى ينتهي، أو حدود هذا المقرّر وصلته بالمقرّرات الأخرى، وذلك لعدم معرفته بالأهداف العامّة للبرنامج، وبالأهداف العامّة للتربية. ويرى الدكتور جبرائيل بشارة في دراسته حول "تكوين المعلّم العربي" أنّ برامج إعداد المعلّمين في العالم العربي، على الرغم من احتوائها نظرياً على مجالات تكوين المعلّم الأساسيّة، إلا أنّها من الناحية التطبيقية تتعامل معها في معزل عن بعضها، دون تنسيق وتكامل يعمل على مزجها وتجانسها بما يحقق تكامل شخصيّة الطالب المعلّم وإعداده للنجاح في مهنته (١٢٧).

7- التكوين التربوي:

ولا يختلف الحال في جانب التكوين التربوي في برامج الإعداد الموجودة، وهو الجانب الذي يفترض أن يميّز المعلّم عن غيره من العاملين في مختلف المجالات؛ فهو يهدف إلى تزويد المعلّم بالمعلومات والمهارات التي تمكّنه من القيام بمهنة التدريس بصورة فعّالة، وأن يكون قادراً على فهم تلاميذه وميولهم واتّجاهاتهم، وكيفية تنفيذ المواد الدراسية في مجال تخصصه داخل الفصل الدراسي. ويشتمل هذا التكوين على المواد التربويّة والنفسية، وذلك لأن نموّ الخبرات التربويّة في المجالين النظري والتطبيقي، قضية حاسمة في نجاح المعلّم وزيادة إنتاجيته، الأمر الذي يمكّنه من تطوير كفاءته الفنيّة، ويجعله عضواً مؤهلاً في مهنة التعليم.

ويشير باحثون إلى افتقار البرنامج التربوي في برامج إعداد المعلّمين لمعيار أساسي هو التخطيط السليم للخبرات التعليمية للمنهج؛ مما يوحى بفقدان التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس فيما ينبغي أن يكون عليه المنهج (١٢٨). بل يصف أحد الباحثين الجوانب التربويّة في برامج إعداد المعلّمين بأنّها "لا تتّمي الاتّجاهات

الموجهة نحو مهنة التعليم" ^(١٢٩). ومن جهة ثانية فإنّ نظريّات علم النفس التي يدرسها الطلبة خلال مرحلة إعدادهم لا شأن لها فيما يتحقّق على أرض الواقع؛ فإنّ ما يدرّبون عليه ويدرسونه يكون في واد، وما يتمّ تطبيقه في المدارس وفي الواقع العملي يكون في وادٍ آخر. ولذا يقرّر باحثٌ آخر أن المقرّرات التربويّة والنفسية "لا تسهم بصيغة عامّة في إعداد الطالب المعلمّ بدرجة كافية لمهنة التدريس" ^(١٣٠).

من جهة أخرى أشار تقرير "أمة في خطر" الصادر في الولايات المتحدة عام (1983) إلى أن برنامج إعداد المعلمّ في أمريكا "قد أثقل بمقرّرات عن الطرائق التربويّة على حساب المقرّرات الأكاديمية التي ترتبط بتخصّص الطالب المعلمّ بعد تخرّجه" ^(١٣١). ويترتّب على هذا الوضع عدم وجود الوحدة بين عناصر عمليّة الإعداد التربوي، والعوامل المؤثّرة منها. "إنّ ما يصاب به معظم المعلمّين، هو عدم وضوح الأهداف بسبب المداخل الجزئية للعملية التربويّة" ^(١٣٢). وإنّ أخطر ما يصاب به التعليم أن "تفصل أهدافه عن حقيقة عناصره فيفقد الوحدة والتكامل، ويتحوّل إلى عمليّات منفصلة، فلا بدّ من إدراك العلاقة بين الأهداف والوسائل حتى لا تتحوّل الوسائل إلى أهداف أو إجراءات روتينيّة تجمّد الواقع ولا تدفعه إلى الأمام" ^(١٣٣).

8- التكوين الثقافي:

في جانب التكوين الثقافي للطالب المعلمّ يلحظ الاختصار على مساقات في اللّغة العربيّة والإنجليزيّة والتربية الوطنيّة، وهي على أهميّتها غير كافية. ويشير بعض الدارسين (مثلاً) إلى غياب الأحداث العالميّة والمحليّة من برامج إعداد المعلمّ، مع أنّ الدراسات والتحليلات كشفت عن أهميّة احتواء مناهج إعداد المعلمّ على أحداث المسرح العالمي وأسبابها ونتائجها "لا بهدف المعرفة، أو عمل

دراسات مقارنة، أو تجنّب المزالق التي يمكن أن تحدث من عدم فهمها حسب، وإنّما لتوسيع إدراك المعلّم نحو حجم هذه القضايا العالميّة من جانب، ومدى ارتباطها بالمشكلات والقضايا المحليّة من جانب آخر، ومعرفة مدى المسؤوليّة التي تقع عليه وعلى النظام التربوي إزاءها" (١٣٤).

كما تغيب المقرّرات المتّصلة بالتاريخ والفلسفة والدراسات القرآنيّة والإسلاميّة عن مناهج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة، على أهميّتها وعلاقتها الوثيقة بتكوين معلّم يدرّس العربيّة. ويشير الدارسون إلى "تدنيّ المستوى الثقافي لدى الطلّاب المعلّمين، وإلى قصور برامج الإعداد عن الوصول بالطلّاب إلى المستويات الدنيا من الثقافة والتّثوير" (١٣٥). وبشكل عام فإنّ برامج الإعداد يتفاوت اهتمامها بجوانب الإعداد والمختلفة (التربوي، والأكاديمي والثقافي)، ويغيب الانسجام والتكامل بين هذه الأطر الثلاثة.

9- ترتيب الخطّة الدراسيّة:

من جانب آخر متّصل فإنّ ترتيب دراسة المواد في الخطّة الدراسيّة هو محلّ خلاف، والسؤال: هل يجب أن نبدأ بالتربوي ثمّ الأكاديمي والثقافي؟ أم الثقافي ثمّ الأكاديمي ثمّ التربوي؟ أم نجمع بينها في صعيد واحد؟ ثمّ داخل المواد التربويّة: بماذا نبدأ؟ بمواد علم النفس؟ أم بالمداخل؟ أم بأسس التربية؟ وداخل إطار الموضوعات الأكاديميّة، بماذا نبدأ؟ إنّ ترتيب مواد الخطّة الدراسيّة، وتسلسلها، وتوزيعها على السنوات هو اجتهاد غير مبني على دراسات علميّة دقيقة تحدّد محلّ الحاجة، ووقتها لكلّ مقرّر في برنامج الإعداد.

10- أعضاء هيئة التدريس:

يلحظ الدارسون وجود تباين وتباعد قد يصل إلى حدّ التناقض بين أداء مدرّسي المواد التربويّة والنفسيّة من جهة، وأداء مدرّس المواد الأكاديميّة والثقافيّة

من جهة أخرى؛ فهناك اختلاف في الرؤى والمناهج. كما يميل أساتذة التربية إلى التجريد والتتظير على حساب الجانب العملي. ويصف أحد الدارسين أساتذة الجانب التربوي بأنهم "يقدمون أفكاراً مجردة إلى حد كبير، كما أنّ تجربتهم غير عملية"^(١٣٦).

ويوجّه أحد الباحثين النظر إلى طبيعة أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية وخبراتهم التعليمية في المدرسة، ويشير إلى أنّ أكثرهم لا يمتلك سنوات خدمة فعلية في مجال التدريس في المدارس الإلزامية أو الثانوية، أو يمتلكون سنوات خدمة فعلية متواضعة نسبياً في التعليم والإدارة المدرسية. "مما يجعلهم غير قادرين على الإشراف على التدريبات الميدانية في مجال التدريس، كما يجعل التدريس يعتمد في معظمه على الجانب النظري، وأن التطبيقات الميدانية قلّما تتال الاهتمام الذي تستحقه"^(١٣٧).

11- من معضلات برامج إعداد معلّمي اللغة العربية، بل إعداد المعلمين

عموماً، وجود معادلات صعبة تحكم هذه البرامج، ويصعب الموازنة بينها، ومن ذلك:

- صعوبة الموازنة بين الرغبة في تحقيق مستوى التمكن في أجزاء من المحتوى وبعض المهارات المنشودة، وبين مجرد تغطيتها هي وغيرها بشكل عام مع عدم ضمان الجودة العالية للتطبيق الفعّال فيما بعد. وهذا يدفعنا إلى ضرورة الموازنة بين تغطية المحتوى وتطوير المهارات بحيث لا يجور جزء على آخر؛ فالكيف قبل الكم، ويمكن تدارك سعة حجم المادّة بالاستفادة من التقنية والتعلّم الذاتي.

- ومن المعادلات الصعبة وجود مفارقة بين ضرورة تقويم أداء الطلاب في البرنامج لاستبعاد العناصر الضعيفة وغير الصالحة، فضلاً عن توجيه

الطلاب لتحسين أدائهم، باعتبارهم معلّمي المستقبل، في مقابل الرغبة في التأكيد على الأبعاد العاطفية والانفعالية للطلاب.

- ومنها الموازنة بين الحاجات الآنية للطلاب في مقابل الحاجات المستقبلية، ومنها ما يتّصل بمستقبل اللغة في عالم التعليم. ووجود اختارين بدلين هما: "مدخل الفكرة في مقابل المدخل الانتقائي غير النظامي، أو ما يسمّى بإعداد الطالب اللّامح" (١٣٨).

- وهناك الموازنة بين خيار التأكيد على الممارسات التربويّة الحاليّة، وبين التركيز على التجديد والإبداع.

- ويوجد مفارقة كذلك في الموازنة "بين التقييم الكلي في مقابل التقييم النوعي المحدّد" (١٣٩).

إن إيجاد صيغة وسطى بين هذه المتباينات أو المفارقات أمر أساس في التخطيط الصحيح لبرامج إعداد المعلمين.

12- سمات خاصّة:

وفي ضوء النقطة السابقة، يمكننا القول إنّه ينبغي أن يسمّ برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة سمات واضحة، كأن تبني هذه البرامج على نظام الكفايات، أو أن تبني على الأداء، أو أن تكون برامج جامعة للنظامين (الكفاية والأداء).

وإنّ الأداء التقليدي في كليات إعداد المعلمين ينبغي أن يتغيّر لصالح الإبداع والابتكار؛ فالجمود يكاد يقتل هذه البرامج.

وإنّ علينا أن ننوّع في الطرائق والأساليب، وأن نعمل على إعداد معلّمين يخلصون للغتهم، ويتقانون في توفير أبرز الطرائق والنظرات في خدمتها، وعلينا أن ننمّي لديهم القدرة غير العادية لتوليد ومضات التعلّم حتّى في أقصى الظروف صعبة.

إنّ برامج الإعداد الحالية تقتصر - غالباً - على المهارات المعرفيّة والشرح النظري، والاعتماد على معلومات غير محدّثة، بل إنّ بعضها قد تجاوزته الزمن. كما نلاحظ الاعتماد على الحفظ والاستظهار في استدعائها، ممّا يترتّب عليه عجز هذه البرامج عن تمكين الطالب من اكتساب القدرة على التعلّم الذاتي.

وفي إطلالة سريعة على الخطط الدراسيّة للمواد في هذه البرامج، التي يوزّعها الأساتذة في مطلع كل فصل دراسي، يمكنك أن تلاحظ أنّ المصادر والمراجع هي هي نفسها من غير تغيير، فلا انفتاح على البحوث والدراسات التربويّة واللّغويّة التي تتطوّر كلّ يوم ويستجدّ فيها أشياء كثيرة جديدة بالنظر. وما زلنا ندرّس نظريّات ما عاد أحدٌ يلقي لها بالاً في المنظور العالمي.

لقد عانت قضية إعداد المعلّمين من السير "على نماذج وأساليب قديمة عفا عليها الزمن، وأصبحت بحاجة إلى تجديد وتطوير من حيث تنظيم الموضوعات بشكل جديد يتمشّى مع توسّع المعرفة وانتشارها، وأن يخضع هذا التجديد لإعادة نظر مستمرة" (١٤٠).

13- التقنيات الحديثة في التعليم:

من جانب آخر متّصل فإنّه يوجد الكثير من التكرار في المحتوى بين كثير من المواد التربويّة، وهذا يستلزم تخليصها من هذا التكرار الذي يتمّ على حساب الإبداع في المساق، وإظهار خصوصيّته في برامج الإعداد.

وعلى صعيد آخر فإنّ الطلّاب المعلّمين في برامج الإعداد ليس لديهم القدرة، أو ليس لديهم الرغبة في استخدام التقنيات الحديثة، وتكمن المشكلة أنّه يتمّ التركيز في مرحلة الإعداد على استخدام وسائل تعليميّة تقليديّة، وعندما يُعيّن المعلّمون في المدارس يقومون بتقليد معلّميهم الذين درّبوهم بتوظيف الوسائل التقليديّة نفسها.

ويمكننا ملاحظة درجة التخلف في هذا، إذا حاولنا أن نتتبع الكم الهائل في البرمجيات التي أعدت وتعدّ لتعليم الإنجليزية مثلاً، وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية التعليمية. أما "تقانات التعليم الحديثة باللغة العربية فتكاد تكون معدومة" (١٤١).

14- التربية العملية:

في كل ما أوردناه قبلاً نستطيع ملاحظ غلبة الدراسة النظرية، والبعد عن التطبيق؛ وما يخصّص للتطبيق يعرف في برامج إعداد المعلمين بالتربية العملية. وسبق أن أشرنا في تناولنا لنظام الدراسة في برامج إعداد المعلمين والخطط الدراسية أن التربية العملية تشغل حيزاً محدوداً جداً (6 ساعات معتمدة)، كادت تغيب في مرحلة الدبلوم، إلا أن تطوير خطط بعض الجامعات أضاف (3 ساعات) تربية عملية إلى خطة الدبلوم، ويحمد هذا لها مع غيابه في خطط بعضها الآخر. ويمكن أن نجمل أوجه القصور في التربية العملية بالنقاط التالية:

١. تشغل حجماً متواضعاً من الخطة الدراسية (6 ساعات)، وهذا غير كاف. وليست موزعة على سنوات الدراسة الأربع، بحيث تحافظ على ديمومة تحقيق الأهداف، بل هي محصورة في "حوالي شهرين بواقع يوم واحد أسبوعياً في العامين الأخيرين" (١٤٢). وهذه فترة قصيرة جداً. وينبغي أن ترافق التربية العملية كل مساق وبطرائق مختلفة.

٢. ينظر للتربية العملية من بعض المشرفين والطلاب على "أنها شيء روتيني، بل إن بعضهم يعارض وجودها بحجة أن التدريس موهبة؛ فالمعلم مطبوع لا مصنوع، وأن المعلم يستطيع أن يتكيف مع ظروف المدرسة التي يعين فيها من غير هذا التدريب، ويحتجون كذلك بأن المشرفين لا يستطيعون ضبط سيرها" (١٤٣).

٣. يشير بعض الباحثين إلى "عدم وجود أهداف واضحة لبرنامج التربية العملية"^(١٤٤). وأن هذا البرنامج صار جزءاً تقليدياً جامداً من الخطة؛ ولذا لا يلقى حقه من التجديد والعناية وتحديد الأهداف بدقة.
٤. "ازدحام المدارس بالطلاب المعلمين مع ضالة الإشراف وضعفه"^(١٤٥). كما تمارس التربية العملية كيفما اتفق، حيث المدارس مزدحمة، والإشراف قليل، والحصص المعطاة قليلة، كما نلاحظ عدم استخدام الوسائل والأساليب العلمية الحديثة في تدريب الطلاب على المهارات الأساسية اللازمة للعملية التعليمية.
٥. عدم وجود ترابط بين ما يدرسه الطالب المعلم في الكلية، وما يطبق في المدارس^(١٤٦). وقد تعتمد التربية العملية (أحياناً) على خبرة الموجهين التي قد تتناقض مع المقررات التربوية والنفسية التي تدرس في الكليات. وقد "لا يؤمن بعض مشرفي التربية العملية بالنظريات الحديثة في التدريس"^(١٤٧).
٦. التقويم: يؤخذ على التربية العملية تفاوت معايير المشرفين، فما يجده أحدهم ممتازاً قد يكون غير مقبول للآخر، بمعنى آخر غياب نموذج واضح متفق عليه للتقويم في التربية العملية، خاصة في المواد الإنسانية كاللغة العربية. وقد تدخل الذاتية في تقويم الطلاب المعلمين؛ مما "يؤدى إلى حصولهم على درجات في التدريب العملي بسخاء يفوق مستوى تحصيلهم الحقيقي"^(١٤٨).
٧. عدم وجود مواقف طبيعية تدريبية لإتقان المهارات اللازمة للعملية التعليمية خلال سنوات الدراسة داخل إطار الكلية.
- لكل هذا يصف أحد الباحثين "التربية العملية"، وفق ما هو كائن، بأنها تُؤدى "بطريقة هلامية"^(١٤٩). ويصفها آخر "أنها تنم بصورة شكلية"^(١٥٠).

يلاحظ وجود تشابه في معظم برامج الإعداد في شعب التخصصات المختلفة في معظم كليات الإعداد، الأمر الذي أدّى إلى عدم أخذ طبيعة التخصص أو احتياجات البيئة المحليّة، والظروف المحيطة بكل كليّة أو تخصص بعين الاعتبار.

فالذي يحمل درجة البكالوريوس في الرياضيات أو الذي يحمل درجة البكالوريوس في اللّغة العربيّة يأخذان برنامج الدبلوم المهني نفسه لمدة سنة بعد التخرّج، من غير أيّ التفات لخصوصيّة العربيّة واختلافها عن الرياضيات أو غيره. ونشير هنا إلى ضرورة وجود إطار عام مشترك للمصادر المتنوّعة لإعداد المعلّم في التخصصات المختلفة، يضمن تحقيق مستوى عام للمتخرّجين، كما يضمن في الوقت نفسه وجود قدر مشترك من الإعداد الذي تتطلّبه مهنة التعليم، بصرف النظر عن التخصص، مع وجود جزء خاص لكل تخصص على حدة.

16- التقويم:

لا يوجد في برامج الإعداد نظام يسمح بالإفادة من نتائج عمليات التقويم لتطوير برامج الإعداد، وتصحيح مسار التعليم فيها. كما أنّ النظام المتّبع يركّز على الجانب المعرفي في التقويم من غير التفات إلى تقويم المهارات. كما أنّ نظام التقويم لم يرتق ليكون تقويماً نوعياً يرتقي بكل طالب ويعيد النظر في كفاياته لتلافي القصور فيها. كما يلاحظ أحد الباحثين أن "هناك تناقضاً بين ما يدرسه الطالب عن مفهوم التقويم وأساليبه، وبين ما يمارس فعلاً من أساليب التقويم"^(١٥).

كما يلاحظ الطلبة أنّ التقويم غير مستمر، والامتحانات المتّبعة لا تخرج أسئلتها عن الموضوعات المقرّرة. وقد تكون الأسئلة غير ملائمة للأهداف، والغرض الرئيس منها "هو تقرير نجاح الطلاب أو رسوبهم في المقررات التي

يدرسونها، ولا تكشف عن مدى فاعلية طرق التدريس والتقنيات التربوية التي يستخدمها الأساتذة. ولا تكشف عن مدى ملائمة المنهج للأهداف أو لمستوى الطلاب، ومتطلبات نموهم كمّاً وكيفاً، ولا تكشف عمّا يمكن أن يكون في المنهج من ثغرات ليصار إلى تحسينه وتطويره" (١٥٢).

فالتقويم يعتمد على الامتحانات فقط، وتصمّم الاختبارات لتقيس القدرة على الاستظهار والحفظ، ولا يوجد اهتمامٌ باختبارات الذكاء، والاختبارات المهارية المتصلة بالمواقف الحياتية والعملية أو مهارات التفكير والنقد، ومهارات التعامل مع المشكلات.

تقول ماري ميشيل كوترمان: "إنّ تقييم برامج التكوين حاجة ومطلب؛ لكنّه لا يجري إلّا قليلاً وبشكل غير مناسب، يجب أن نستمر في التقييم، ولكن ليس كيفما اتفق" (١٥٣).

17- ضعف التنسيق بين كليات الإعداد المختلفة في الجامعات الأردنية:

إنّ أي مراقب لبرامج الإعداد يمكنه ملاحظة ضعف التنسيق بين كليات الإعداد في الجامعات الأردنية في الأمور كلّها؛ في وضع خطط القبول، وفي تخطيط برامج الإعداد، وفي تبادل الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في كليات الإعداد.

18- ضعف قنوات الاتصال مع المجتمع المحلي:

يلاحظ ضعف قنوات التنظيم والاتصال التي تربط بين كليات الإعداد والمجتمع المحلي، ممّا أدّى إلى عدم ربط عملية الإعداد باحتياجات البيئة

المحليّة، كما أدّى إلى عدم قيام الكليّات بدور فعّال في خدمة اللّغة العربيّة. وفي
تنمية المجتمعات المحليّة.

19- أساليب التدريس:

يذكر بعض الباحثين أن أساليب التعليم في برامج إعداد المعلمين في الوطن

العربي يعثرها الكثير من وجوه القصور. ومنها: عدم تنوع تلك الأساليب بما يتلاءم مع طبيعة المواقف التعليمية وأهدافها، وعدم تكامل هذه الأساليب لتحقيق الجوانب المختلفة للتعليم، وعدم صلاحيتها لتحقيق المستويات العليا من مهارات التعلّم مثل: حل المشكلات، والابتكار، وإنماء السمات الإيجابية، والتعاون. وتغيب كذلك الجوانب الانفعالية والمهارية.

كما أنّ هذه الأساليب تفتقر لما يدعم التعلّم الذاتي، وما ينمي المهارات اللازمة له، كما أنّ الوسائل التعليمية لا تستخدم بدرجة كافية، ويسود الإملاء والتلقين. والأساتذة يتحدثون عن التعليم النموذجي وأساليب التدريس والتقنيات التعليمية المتميزة، ولا يطبقون ذلك في تدريسهم. كما تغيب الندوات والحلقات الدراسية والمناقشات والدراسات الميدانية التي يشارك فيها الطلبة المعلمون.

وينتقد (بونستجل 1989) بشدّة تخلف الطرائق المستخدمة في التدريس في

الكلّيات التربوية عالمياً، وعدم ملاحقة الأنظمة التربوية للتغيرات العملية والتكنولوجية، وانتشار التعليم المرتكز على المعلم، والاستخدام المكثف لأسلوب المحاضرة، والتأكيد على استظهار المعلومات الجامدة، والتركيز على الاختبارات الموضوعية وسيلةً لتقويم معارف الطلاب، والتركيز على الخبرة المحدودة، وغلبة النظري على العملي. وكلّ ذلك يعدّ من مخلفات الماضي التي لم تعد صالحة لمواجهة المستقبل. وعلينا أن ننقل بالطلبة إلى عالم التعلّم الذاتي في ضوء تغيّر أدوار المعلم في المنظومة التربوية^(١٥٤).

20- التكامل بين مرحلتَي الإعداد:

يلاحظ أنّه لا يوجد أيّ ترابط أو تعاون بين إعداد المعلّمين قبل الخدمة وفي أنثائها، فلا يتّصل الأساتذة بطلبتهم بعد التخرّج، ولا يتابعونهم، ولو على سبيل الاستشارات، ومن المعلوم أنّ برنامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة لا يكفي وحده لتكوين معلّم، وأنّه لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم. وأنّه لا بدّ من وجود تدريب مستمر ودائم أثناء الخدمة يكون بمنزلة الامتداد الطبيعي للإعداد قبل الخدمة. ويعني هذا أنّ التعليم المستمر بالنسبة للمعلّم جزء لا يتجزّأ من عملية إعداده، وأنّ يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس، بهدف اكتساب ممارسات ضرورية، وخبرات جديدة ليلحق بركب النموّ والتطوّر في هذا الميدان، وليكون على صلة بكل ما هو جديد فيه، وليعوّض ما يكون قد فاتته أثناء إعداده قبل الخدمة.

وقد أشارت إحدى الدراسات الخليجيّة المقارنة عام (1990) حول برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم إلى أن من نقاط الضعف في عمليّات تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة أنّ هذه العمليات تتولّاها أقسام وإدارات فرعيّة تتبع وزارتي التربية والتعليم والمعارف، ولا تشرف عليها كليّات التربية بجامعات هذه الدول إلا نادراً؛ وليست مسؤولية مشتركة مع الجامعات^(١٥٥).

ولا يختلف هذا الأمر عندنا. ونحن ندعو هنا فقط إلى وجود تكامل وتنسيق بين الجامعات والوزارات القائمة على التعليم والاستشارات الدائمة، كما ينبغي أن يكون التدريب أثناء الخدمة وفق خطة مبنية على ما اكتسبه الطالب أثناء فترة الإعداد. ويؤكد الدكتور عمر الشيخ لكلّ ما تقدّم أن "ثمة حاجة إلى نموذج لإعداد المعلّمين يكامل بين الإعداد قبل الخدمة وفي أنثائها، يؤدّي به إلى تطوير ممارساته (المعلّم)، وإغناء معرفته المهنية"^(١٥٦).

21- النظامان: التتابعي والتكاملي:

يشير بعض الدارسين إلى بعض مثالب النظامين: التتابعي والتكاملي، وطريقة تجاوز هذه المثالب؛ ففي النظام التكاملي "تقدّم مجموعتان منفصلتان من المواد المتخصصة والمواد التربويّة، وينسب غير عادلة. ويلاحظ أنّ المسارين: التخصصي، والتربوي يسيران في خطّين متوازيين، ولا يتلاقيان" ^(١٥٧). فالمواد التخصصيّة في هذا البرنامج تمثّل برنامجاً مبتسراً من برامج الكليّات المتخصصة؛ حيث تقدّم له بعض المقرّرات التي يدرسها طلّاب كليّات الآداب والعلوم نفسها، مع العلم أنّ هناك فرقاً واضحاً بين أهداف المقرّرات التي تقدّم لتكوين باحث أو التي تقدّم لتكوين معلّم.

ويشير حسن شحاته إلى أنه في النظام التكاملي يمكن ملاحظة الانخفاض في المستوى الأكاديمي لمعلّمي التعليم العام الذين يعدّون في كليّات التربية، والذي ينعكس بدوره على مستويات تحصيل طلّابهم، والذي يشير بوضوح إلى الخلل في الدائرة التخصصية التي يعدّ المعلّمون من خلالها، وهو ما تؤكّده الدراسات التربويّة والندوات والمؤتمرات العلميّة؛ حيث الانفصال بين ما يدرّس للطلّاب المعلّمين في برنامج إعدادهم في كليّات التربية وطبيعة محتوى البرامج التي سيقومون بتدريسها، وحيث الفجوة بين مناهج التعليم العام والجامعي وعدم الترابط بين المنهجين ^(١٥٨).

إن بعض المعلّمين، وفق هذا النظام، لا يكادون يتقنون المهارات الأكاديميّة والمعلومات والمفاهيم التي يجب أن يتقنها طلّابهم في مراحل التعليم العام، بل إنّ العلوم الأكاديمية التخصصية التي تقدّم للطلّاب في كليّات التربية، لا تصل بهم إلى مستوى زملائهم الذين التحقوا (وفقاً للنظام التتابعي) بكليّات الآداب أو العلوم، حيث يعدّ أولئك إعداداً أكاديمياً بحثاً لمدة أربع سنوات على أيدي أساتذة متخصصين، ومن خلال برامج أكاديمية متقدّمة، ومن خلال مكتبات الكليّات

المُثَرَّعة بكل جديد في ميدان المعرفة، على حين أن ما يحصله طلاب كليات التربية ينحصر في عامين دراسيين تراحمهم فيها المواد التربوية والنفسية التي تحتلّ الصدارة في العامين الدراسيين التاليين.

فدائرة الإعداد الأكاديمي التخصصي لا تحقق للمعلّم الإتيقان والتمكّن المنشود، ولا تزوّده بخلفية عميقة وكثيفة من المواد العلمية التخصصية النظرية والتطبيقية على حدّ سواء. وما يدرسه المعلّم شيء، وما يُدرّسه بعد تخرجه شيء آخر؛ فمواد التخصص في كليات التربية لا علاقة لها بتلك البرامج المدرسية التي يوكل إليه تدريسها؛ ممّا يجعل المعلّم المبتدئ حديث التخرّج منهمكاً في دراسة المقررات المدرسية التي سيقوم بتعليمها لطلّابه، واستيعابها. وهذا الانتقاد يتّجه إلى الكمّ والكيف معاً؛ الأمر الذي جعل بعض المسؤولين والباحثين يطالب بإلغاء هذه البرامج لتخريجها معلّمين أنصاف متعلّمين. وأنّ كليات الآداب والعلوم يمكنها أن تقدّم متخصصين أكاديميين مهرة يتقنون الدائرة التخصصية، وهذا ما كان في الجامعات الأردنية؛ حيث ألغي برنامج معلّم المجال بكل فروعه بما فيها "معلّم مجال لغة عربية" عام 2001.

أمّا في النظام التتابعي (1+4) فيلاحظ في مرحلة الدبلوم "عدم جدية الدارسين، وليس هناك جزء ميداني (أضيف حديثاً في بعض الجامعات)، ولا يشعر طالب النظام التتابعي بالانتماء إلى مهنة التدريس من خلال عام دراسي واحد، حيث يصعب عليه تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم"^(١٥٩).

22- الأبحاث العلمية والميدانية:

يشير الدارسون إلى افتقار برامج إعداد المعلّمين إلى الأبحاث العلمية والميدانية الحقيقية المتّصلة ببرامج إعداد المعلّمين وقضاياها. من مثل: البحث في أنسب المناهج، والفلسفة التي ينبغي أن تقوم عليها هذه البرامج، وأساليب التدريس

ووسائله، ووسائل التقويم المثلى، وانطباعات الطلبة حول التربية العملية وغيرها. وممن أشار إلى هذا (إدجارفور) في دراسته عن واقع مؤسسات إعداد المعلمين في المنطقة العربية^(١٦٠). ولعلّ هذا أكثر ما ينطبق على برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

وتتنجز عشرات الرسائل الجامعية في كليات الآداب والتربية حول العربية وحول تعليمها، ثم يعلوها الغبار على رفوف المكتبات الجامعية، ولا يفاد منها أبداً في الارتقاء بتعليم اللغة العربية وتطوير برامج إعداد معلميها، أما الدراسات الميدانية التي تُبنى على الاحتياجات الفعلية والواقع الفعلي للغة وقضاياها في حياة الناس فتكاد تكون معدومة.

23- الخريجون وتدني مستوى الإعداد:

يشير أكثر الدارسين إلى ضعف مستوى الخريجين في برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي. ولا يبتعد الخريجون في المملكة الأردنية الهاشمية عن هذا الوصف. وقد أشار (إدجارفور) في دراسته عن واقع مؤسسات إعداد المعلمين في الوطن العربي إلى تدني مستوى الإعداد في هذه البرامج، وضعف الخريجين. كما أشار إلى انعدام الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين وخريجياتها^(١٦١).

وإذا كانت دراسة علمية أمريكية أجريت في بعض الولايات الأمريكية عام (1996) قد كشفت أن خبرة الخريجين في مرحلة الإعداد "هي أقلّ من مُرضية، وذات قيمة علمية مشكوك فيها"^(١٦٢)؛ فما الذي يمكن أن نقوله عن خريجينا؟

وعلى الرغم من تصاعد درجة الاهتمام بقضية التعليم والمعلمين في الوطن العربي مؤخراً، والذي تجلّى في عقد المؤتمرات والندوات وإجراء البحوث والدراسات التي كان المعلم مادتها الرئيسة، إلّا أنّ الإعداد المهني ما زال يعاني كثيراً. وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات التي أجريت حول إعداد المعلمين في البلاد العربية،

على تدنّي المستوى العام لديهم في جميع جوانب التكوين (الأكاديمية، والمهنية، والثقافية).

ومنها: دراسة وُضعت حول مهنة التعليم في دول الخليج العربي عام (1993)، وتوصّلت إلى أن واقع مهنة التعليم في هذه الدول "قد تميّز بالتحاق أعداد كبيرة من غير المؤهلين تربوياً للعمل في التدريس، وعدم وجود سياسة موحّدة في إعداد المعلم، وتباين مستويات إعداد المعلمين في مراحل التعليم"^(١٦٣).

وفي دراسة أخرى اتّضح أن نسبة كبيرة من الطاقات البشرية العاملة في حقل التعليم غير معدّة إعداداً كافياً، فهي ليست على مستوى المسؤولية التربويّة التي تنهض بها، لا أكاديمياً ولا مسلكياً ولا فنياً؛ وبهذا فإنّ الكوادر البشرية القائمة على التعليم في الوطن العربيّة غير قادرة على عطاء تربوي فعّال^(١٦٤).

ويرى الدكتور نبيل علي أنّ "انخفاض مستوى اللّغة عند المعلمين، في الوطن العربي، لم يقتصر على غير المتخصّصين في اللّغة العربيّة، ولكنّه تعدّى ذلك إلى المتخصّصين، حيث تدنّى مستوى خريجي أقسام اللّغة العربيّة وبرامج إعداد معلّمي اللّغة في كليّات التربية إلى درجة مخيفة"^(١٦٥).

ويؤكّد (الأحمد) على أنه "إذا لم يُعدّ النظر في مناهج إعداد المعلم العربي وتدريبه بما يمكنه فعلاً من النمو والتعليم الذاتي لمسايرة التغيّر المتسارع في جميع المجالات، فإنّ تخلفاً كبيراً سيلحق بالتربية العربيّة نتيجة تأخّر المعلم العربي، وسيحصل نقصير في اللحاق بركب التطوّر السريع الذي سيكون بالتأكيد السمة الأساسيّة واليومية للقرن الحادي والعشرين"^(١٦٦).

ويشير (راشد) إلى تعدّد مظاهر انخفاض مستوى المعلم في الدول العربيّة بصفة عامّة؛ فمنها ما يظهر في شكل اتجاهات سلبية نحو المهنة ونحو المدرسة والتلاميذ، ومنها ما يظهر في شكل تدنّي في مستويات مهارات التدريس، ومنها ما

يتعلّق بعدم تمكّن المعلّم من أساسيّات المعرفة، وأساليب البحث الخاصّة بمجال تخصّصه الأكاديمي^(١٦٧).

ويصف أحد الدارسين قضية إعداد المعلّم في الوطن العربي بأنّها شائكة للغاية، وأنّ الضباب يغلف الواقع الفعلي لإعداد المعلّم، وأنّ "كليات التربية تمنى بالفشل تماماً عاماً بعد عامٍ في تخريج نوعيّة جديدة وجيدة من المعلّمين ممن لديهم خلفيّة علميّة وثقافيّة مناسبة، وأنّ طالب كليّة التربية يعجز عن تحديد مستوى تحصيله بدرجة كبيرة، بالرغم من أنّ التقويم يمثّل أحد المهام التي يتحمّل مسؤولياتها بعد التخرّج"^(١٦٨).

إنّ القصور في برامج تكوين المعلّم العربي، وضعف المدخلات، أدّى إلى تدنّي في مستوى الخريجين. وقد أشار (الشيباني) إلى أن "نقص المعلّمين الأكفاء لا يزال من المشكلات البارزة التي تواجه التعليم العربي في جميع مراحله، حتّى في أطول الأقطار العربيّة تجربة في مجال التعليم الحديث"^(١٦٩).

يقول ميالاريه: "إنّ المعلّمين الضعفاء مشكلة، ولم يعد لنا الحق أن نسلّم لأساتذة غير مجرّبين وبلا إعداد تربوي أجيالاً من الشباب"^(١٧٠).

ونحن نشاطره الرأي ونضيف أنّ كسر الحلقة، حلقة الضعف والتأخر والفشل، تبدأ بإعداد معلّم جيّد، وإلا فإنّ الحلقة ستبقى مستمرّة، بل والمعلّم القادم والجيل الذي سيأتيه سيكون أكثر ضعفاً.

24- برامج إعداد المعلّمين وأزمتنا اللغويّة في عصر المعلومات:

حاول الدكتور نبيل علي أن يقدّم رؤية لنقافتنا العربيّة في عصر المعلومات. وكان من أهم الجوانب التي أفاض فيها مسألة "التربية واللغة" ورأى أنّ الشعارات

التربويّة المطروحة عالمياً لا مكان لها في ضوء الواقع الحالي للأمة العربيّة؛ فشعار مثل "تَعَلَّمْ لِتَعْرِفَ" لا مكان له في ضوء تقديم الكمّ على الكيف، ونحن نعاني من غياب مفهوم تنمية المهارات الذهنية كنتيجة منطقيّة لأسلوب التلقين والحفظ من الروضة إلى الجامعة. أمّا شعار "تَعَلَّمْ لِتَكُونَ" ففي تطبيقه قصور كبير بسبب الثقافة الاجتماعيّة السائدة. وهناك سؤال حول مدى قدرة المجتمعات العربيّة، في ظل القيود الداخليّة والضغوط الخارجيّة، على توفير القدرة للفرد على إدراك البدائل والخيارات المتاحة أمامه.

أمّا اللّغة فإنّ علاقتها بمنظومة التربية لم تحظ بالاهتمام الجديرة به، سواء من حيث اكتساب صغارنا للغتهم الأم، أو علاقة خصائص اللّغة العربيّة من توليد اشتقاق، ومرونة نحوية، وثناء معجمي - على سبيل المثال - بتنمية القدرات الذهنيّة للأفراد. ومن أخطر القضايا المطروحة في علاقة اللّغة بالتربية، هي تلك الخاصّة بتعريب العلوم.

أمّا موقف معلّميننا من استخدام تكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم فما زال مشوباً. فيرى بعضهم فيه منافساً خطيراً، وبعضهم الآخر غير موقن بفاعليتها؛ إما بسبب الثقافة التربويّة السائدة وإما لنقص التدريب، وإمّا لعدم توافر المعدّات والبرامج. وقد ترسّخت لدى معظم المعلّمين العرب عادة التدريس بالتلقين، وعدم تنويع مصادر المادّة التعليميّة. ويحتاج علاج ذلك إلى تضافر جهود التأهيل، وتصميم المناهج، وأساليب التقويم والامتحانات، ولا يمكن للمعلّم العربي أن يتقن مهمّة التعلّم باستخدام تكنولوجيا المعلومات في جميع المناهج في كليّات التربية من السنة الأولى^(١٧١).

هذا الجانب الأوّل للمسألة، أمّا الجانب الثاني فهو أنّنا نعيش أزمة لغويّة كبيرة، ولعلّ وصف أمين الخولي يصلح لحالتنا. يقول: "إنّ آفات حياتنا في

جمهرتها تعود إلى علل لغوية، تصدع الوحدة، وتحرم الدقة، وتبدد الجهد، وتعوق تسامي الروح والجسم والعقل والقلب" (١٧٢).

ولعلّ خطابنا اللغوي الراهن يعكس قصور معرفتنا بلغتنا، وبالتالي قصور جهد الإصلاح اللغوي الذي نقوم به، وأهمّ ملامح هذا القصور وأسبابه معاً أنّنا لا ننظر لأزمئتنا اللغوية نظرة كلية شاملة من جميع جوانبها، بل "إننا نتصدى لمعضلة اللغة على مستوى الأطراف الهامشية تجنّباً للخوض في المناطق الحساسة التي تتداخل فيها قضايا اللغة العربية مع قضايانا الاجتماعية وأمورنا الدينية، وسياساتنا الوطنية والقومية" (١٧٣). ومن الملامح والأسباب كذلك قصور العتاد المعرفي لمعظم منظرينا اللغويين، بعد أن أصبحت اللغة ساحة ساخنة للتداخل الفلسفي والعلمي والتربوي والإعلامي، بل والتكنولوجي أيضاً.

ومن الأسباب كذلك القطيعة المعرفية التي يقيمها بعضهم مع التوجّهات الفلسفية الحديثة التي تولي جميعها اهتماماً شديداً بأمور اللغة. "إنّ عدم إقرارنا بفكر بعض هذه المدارس لا يجب أن يحرمنا من الإلمام بحصادها النظري الهائل على صعيد اللغة" (١٧٤).

كما أنّ خطأ التشخيص لدائنا اللغوي من أهمّ مظاهر أزمئتنا اللغوية وأسبابها، فتارة يوجّه الاتّهام إلى مدارسنا، وتارة إلى مجامعنا، وتارة أخرى إلى إعلامنا، بل وصل الأمر ببعضهم إلى إدانة اللغة العربية نفسها تحت زعم أنها تحمل بداخلها كوامن التخلف الفكري والعجز عن مطالب العصر.

ونحن بحاجة إلى نظرة أشمل تتجاوز حدود الخطاب اللغوي الراهن، وواسعة بحيث تطلّ إطارنا الاجتماعي والثقافي والسياسي كلّهُ؛ فقد أصبحت من الخطورة بحيث يصعب إرجاؤها أو تناولها من غير استراتيجية واضحة للإصلاح اللغوي الشامل، وذلك في إطار خطة قومية أكثر شمولاً لإعداد مجتمعاتنا العربية لدخول

عصر المعلومات. "وإنّ علينا أن نلم بالأبعاد اللّغويّة لظاهرة العولمة، سواء أكانت العولمة وفاقاً أم صراعاً؛ فللّغة في كلتا الحالتين شأن خطير" (١٧٥).

إنّنا نتحمّس للغتنا، ولكن يعوزنا إرادة الإصلاح اللّغوي؛ فالتعليم لا تعكس استراتيجيّاته ومناهجه وسلوك مدرسيه وأداء طلبته ما للغة الأم من أهميّة في أمور التعليم والتربية، وينحصر جهد الإصلاح التربوي عادة على مناهج تدريس اللّغة العربيّة دون مراعاة لعلاقتها بتدريس المواد الأخرى، وحتّى على هذا المستوى فإن الحد الأدنى من النجاح لم يتحقّق؛ فهو لم يثمر إلاّ مزيداً من عزوف الطلّاب عن مداومة تعلّم لغتهم الأم، وتدوّق مآثرها. وتغيّب الثقافة اللّغويّة باعتبارها أحد الروافد الأساسيّة للثقافة العلميّة، مع ضмор هذه الثقافة لدى كثير من أصحاب الأقاليم وقادة الرأي، ومع وعي غير كاف على مستوى القيادات السياسيّة بخطورة المسألة اللّغويّة.

إنّ اللّغة في موقع القلب من منظومة الثقافة، وعالميّة اللّغة مع تحدّيات العولمة يُزِمّان بنظرة أشمل إلى اللّغة العربيّة وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة. أما الكائن فهو أن تنظير العربيّة ما زال أسيراً للمنهج التحليلي القائم على إعطاء الأمثلة المنبّئة عن سياقاتها، وتوجد محاولات متناثرة محدودة من النماذج الحاسوبيّة على نطاق محدود من نحو العربيّة. و"نحن بحاجة إلى اختبار أنسب النماذج الحاسوبيّة والبحث عن أنسب الطرائق في تقديمها. لكنّ هذا يحتاج بحثاً متعمّقاً يوازن بين ما نملكه من إمكانيات وبين خصائص اللّغة العربيّة الشاملة ومنظوماتها الفرعيّة: في الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، والمعجم" (١٧٦).

لقد تحدّث كثيرون عن أزمة تعليم اللّغة العربيّة سواء من حيث محتوى المادّة التعليميّة، أو من حيث أساليب التعليم ومنهجيّاته، ونتائج. وأهمّ أوجه القصور التي يذكرونها التركيز على النظريّة دون التطبيق في تعليم النحو والصرف، ولا ربط

بين الأشكال النحويّة والصرفيّة والمعنى، فنحن ندرس الوظائف النحويّة مثلاً لكننا لا نربطها بسياقات استعمالها.

كما أننا أهملنا الجانب الوظيفي لاستخدام اللّغة، أهملنا تنمية المهارات اللغويّة المطلوبة في الحياة العمليّة، لتعزيز فاعليّة التواصل اللّغوي.

أمّا البحث التربوي اللّغوي فلم يتطرّق إلى الفروق الجوهريّة بين تعليم اللّغة العربيّة من خلال المدرّس، وتعلّمها ذاتياً في غيبة منه. وهو الأمر الذي أصبح واجباً لعوامل أساسيّة منها: أهميّة التعلّم ذاتياً لتعويض أوجه القصور في تعليم اللّغة تلقيناً، وتلبيةً لمطالب تجديد المعرفة اللغويّة تمشياً مع مبدأ التعلّم مدى الحياة، ولتعليم أبناء الجاليات العربيّة في المهجر والذين لا يتوافر لديهم - عادة - معلّمون للّغة العربيّة، وغالباً ما تنقص ذويهم المعرفة الكافية باللّغة العربيّة والأسس المنهجية لتعليمها، ولتعليم المسلمين غير الناطقين بالعربيّة. إن تعلّم اللّغة ذاتياً، وتعليمها عن بعد عبر الإنترنت يحتاج إلى جهود بحثيّة مستفيضة في مجال: علم اللّغة النفسي، وإعداد المناهج، وتقويم أداء الطلّاب، وتصميم البرمجيات التعليميّة^(١٧٧).

أمّا برمجيات تعليم اللّغة العربيّة فما زالت قاصرة كمّاً وكيفاً، ويميل معظمها إلى اتّباع أنماط التعليم التقليديّة، كالأُسئلة متعدّدة الخيارات وملء الفراغات وما شابه. إنّنا بحاجة إلى برامج تعليم ذكيّة، تستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي القائمة على نظم معالجة اللّغة العربيّة آلياً: الصّرف الآلي، الإعراب الآلي، التشكيل الآلي، نظم التلخيص والفهرسة الآلية وما شابه^(١٧٨).

ولذا فإنّ مساق "اللسانيّات الحاسوبيّة" يجب أن يكون مساقاً إجبارياً لطلبة أقسام اللّغة العربيّة، وفي برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة. كما أنّ الطالب يجب أن يقدّم مشروعاً للتخرّج يخدم جانباً من جوانب حوسبة اللّغة وتطوير برامجها.

ماذا بعد؟

يرى بعض المتابعين لواقع برامج إعداد المعلمين أن بعض التقدم قد حصل في نظم الإعداد مؤخراً إلا أنها لم تصل بعد إلى المستوى المنشود الذي ربما يعدّ بعيد المنال في المستقبل القريب، ولا سيما في ضوء التحديات والتغيرات المستقبلية^(١٧٩). وقد كشفت دراسة صدرت عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام (1982) عن واقع إعداد المعلمين في الوطن العربي أن السنوات الأخيرة قد شهدت تطورات كبيرة في أساليب إعداد المعلم العربي، وعلى الرغم من التطورات العديدة التي أدخلت على البرامج فإن الإعداد المهني للمعلم ما زال يعاني من انتفاء وجود قاعدة نظرية تفصيلية وشاملة يقوم عليها. وإن مشكلة وضع برنامج شامل لإعداد المعلم العربي لم تتل إلا قليلاً جداً من الاهتمام الجاد من المعنيين بإعداد المعلم^(١٨٠).

في ضوء كل ذلك دعا الدارسون إلى "إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين: اختياراً، وتأهيلاً، وتدريباً"^(١٨١) وإن هذه المراجعة يجب أن تكون متأنية وجذرية حتى تتلاءم مع التطور السريع الحادث في مجالات المعرفة التربوية والممارسات التعليمية، وينتج عنها المعلم الكفاء المتكامل في خصائصه المهنية والشخصية. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال صيغة جديدة فاعلة لإعادة بناء المعلم العربي والارتقاء به وإصلاحه ورفع كفايته وتفعيل دوره. ودعا آخرون إلى ضرورة تطبيق معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين وتحت شعار "التعلم من أجل التمكن"^(١٨٢).

هذا على مستوى الوطن العربي عموماً، أما أردنياً فبرامج الإعداد قبل الخدمة القائمة حالياً في كليات العلوم التربوية والكليات الأكاديمية الأخرى، غير ملائمة لإعداد معلم المستقبل؛ فهذه البرامج في منطقتها تستهدف تزويد الطلبة في أحسن

أحوالها بقاعدة معرفيّة (جملة من المبادئ والتعميمات والنماذج والنظريّات)، يؤدّي تطبيقها، كما يُقال، إلى ممارسات تربويّة ناجحة، ومع أن برامج الإعداد توفّر إلى حدّ قليل فرصة للطلبة المُعلّمين لتطبيق هذه المبادئ النظرية إلاّ أنّ هذا التطبيق يظلّ محدوداً في أثره؛ ولذا فإنّ برامج الإعداد قبل الخدمة بحاجة إلى تغييرٍ في فلسفتها وبرامجها وأساليب التعليم والتعلّم فيها. "وثمة إجماع في الوقت الحاضر من جانب الباحثين التربويّين على أن المعرفة التي يحتاج إليها المُعلّم هي معرفة عمليّة، وأنّ التفكير الذي يطلب إلى المُعلّمين أن يتدرّبوا عليه هو التفكير العملي" (١٨٣).

خامساً: برامج إعداد مُعلّمي اللّغة العربيّة : الرؤيا والطموح

انطلاقاً من أهميّة المُعلّم في المنظومة التربويّة، ومن أهميّة مُعلّم اللّغة العربيّة - على وجه التعيين - في نهضة الأُمّة وإحيائها. وانطلاقاً من الواقع المقلق لبرامج إعداد مُعلّم اللّغة العربيّة محليّاً وعربيّاً ، والذي من شأنه أن يضعف قدرتنا على مواجهة المستقبل بتحدّياته ومتغيّراته، ومن شأنه أن يضعف حضور الأُمّة في سجلّ الإنجاز الحضاري العالمي. وانطلاقاً من دعوات الدارسين والباحثين والغياري على هذه اللّغة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد مُعلّم اللّغة العربيّة على امتداد هذا الوطن الكبير. وسعيّاً إلى إيجاد مُعلّم العربيّة الذي تتجاوز نظرتّه إلى عمله في المدرسة حدود الوظيفة المحدّدة ذات المسؤوليات المحدّدة لينظر إلى عمله على أنه جزء عضوي من عمل مؤسّسي كبير يتّصل بضمير الأُمّة وهويّتها وحضارتها .

انطلاقاً من كل ذلك نقدّم هذه الرؤيا وهذا الطموح، وفقاً للدعائم التالية :

1. رؤية واحدة شاملة متكاملة:

لا بدّ أن تتبثق أيّ رؤية مستقبلية لبرامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة من مخطّط شامل لإصلاح التعليم عموماً في الوطن العربي، ولا أقول في الأردن؛ لأنّ شأن التعليم وشأن العربيّة أمر يتجاوز الشأن القطري ليكون همّ الوطن الكبير كلّهُ، بل همّ الأمة العربيّة والإسلامية جميعاً على امتداد العالم الرحيب .

ومع شمول هذا المخطّط، لا بدّ من تكامل مفرداته، بحيث لا نفسد في اتجاه ما نصلحه في الاتجاه الآخر. ومع الشمول والتكامل لا بدّ من إفراد العربيّة، وما يتّصل بشؤون تعليمها وتطويرها ونشرها والارتقاء بمكانتها، بمحلّ خاصّ من الرعاية والاهتمام والتركيز، ونقترح هنا أن تقوم على شأن هذه الرؤية وهذا المخطّط جهة مركزيّة واحدة على مستوى الوطن العربي، ولتكن الجامعة العربيّة، خاصّة مع اهتمام هذه الجامعة بما أسمته " تمكين اللّغة العربيّة " في القمم العربيّة مؤخّراً.

وتقوم هذه الجهة على وضع الرؤية والسياسات والاستراتيجيات، وتمثّل فيها جميع الدول العربيّة، وممثّل أو أكثر عن الدول الإسلامية غير الناطقة بالعربيّة، وممثّل عن الجاليات العربيّة في بلاد المهجر، وتمثّل فيها الجامعات العربيّة، ووزارات التربية والتعليم والمجامع اللّغويّة، ويستعان فيها بكلّ الخبرات والعقول العربيّة المبدعة في شأن اللّغة العربيّة، مع الإفادة من خبرات شركات الأنظمة الحاسوبية العربيّة المتخصصة في برامج التعليم والتعلّم وبرمجيّاته.

وينبغي أن تحيّد هذه الهيئة عن الخلافات السياسيّة، ويكون لها صفة الديمومة والعمل بغضّ النظر عن صيغة العلاقات بين الدول العربيّة. كما تعدّ قرارات هذه الجهة أو هذه الهيئة ملزمة عربياً بحيث تستوعبها تشريعات الدول العربيّة وأنظمتها، وأن توضع موضع التنفيذ مباشرة. وينبغي أن يوضع بتصرّف هذه الهيئة الأموال اللازمة لإنجاز أعمالها، ولإنتاج ما يلزم من البرمجيّات

الحاسوبية المتطورة، وتصميم المواقع المتخصصة بالعربية وشؤون تعليمها وتعلمها، ولرفدها بكل جديد.

ولا بدّ أن تقوم هذه الهيئة برسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه برامج إعداد معلّمي اللغة العربية في الوطن العربي بحيث تأخذ سمناً واحداً على امتداد هذا الوطن، وأن يتخرّج الطلاب المعلمون فيها على سوية واحدة متميزة ومحقّقة لأغراض هذه البرامج، وعلى رأس هذه الأغراض إعداد معلّمين متميزين همّهم رفع كفايات اللغة العربية عند أبنائها، ووضع هذه اللغة في القمّة التي تستحقّها لتعود عنواناً للإنجاز الحضاري الإنساني، وإن لم يتحقّق هذا، فلتكن الهيئة على مستوى الوطن الأردني، ويجتمع فيها كلّ خبرة وكفاءة من علماء العربية وخبراء التربية والمجمعين والساسة، ويستمر عملها لمدة خمس سنوات قابلة للتجديد لعامين آخرين؛ لضمان التجدّد والكفاية والاستمرارية.

2. أن تكون الجامعات دون غيرها محاضن هذه البرامج بغضّ النظر عن المرحلة التعليمية التي سيعدّ المعلم لتعليمها.

3. أن تنشأ كلّية خاصّة لإعداد معلّمي اللغة العربية في جامعة أو أكثر من الجامعات الأردنية، وتقدّم هذه الكلية برامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وبحسب إمكانات الجامعة، وأن تقدّم هذه الكلية مجموعة من التخصصات الفرعية مثل :

- تخصصّ إعداد معلّم اللغة العربية لطفل ما قبل المدرسة.
- تخصصّ إعداد معلّم اللغة العربية للصف الأول الابتدائي.
- تخصصّ إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية الدنيا (2+3+4).
- تخصصّ إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية العليا.
- تخصصّ إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- تخصصّ إعداد معلّم اللغة العربية للمبدعين.

- تخصص إعداد معلّم اللّغة العربيّة لذوي الحاجات الخاصّة.
- أخصائي تصميم البرمجيّات اللّغويّة في العربيّة للصغار.
- أخصائي تصميم البرمجيّات اللّغويّة في العربيّة للكبار.
- أخصائي إعداد المناهج اللّغويّة للّغة العربيّة.

وهكذا بحيث تحصر التخصّصات الكاملة لإنجاح تعليم اللّغة العربيّة ضمن حزمة متكاملة، ويتم تعيين أولئك المعلّمين في المدارس وفقاً لهذه التخصّصات، بحيث يكون في المدرسة معلّمون للمراحل التعليميّة المختلفة فيها، وأخصائيون في إعداد البرمجيّات وتنفيذها وتطويرها، ومعلّم للتعامل مع المبدعين، ومعلّم لذوي الحاجات الخاصّة، إذا وجدوا في المدرسة. ويعمل أولئك كفريق واحد متكامل لتحقيق النجاح لدرس العربيّة.

4. خطط الدراسة في هذه الكلّية ينبغي أن تكون خلاصة جهد الخبراء اللّغويين والتربويين العرب وعلماء اللّغة العالميّين، وتتبع من عمل الهيئة التي أشرنا إليها في البند الأول، وأن يستفاد في وضعها من الدراسات اللّغويّة والتربويّة العربيّة، ومن الدراسات العالمية في تعليم اللّغات. أمّا أعضاء هيئة التدريس فهم أساتذة اللّغة العربيّة، وأساتذة التربية ذوي الخلفيّة اللّغويّة، وأساتذة الحاسوب، ومهندسو البرمجيّات المتخصّصين في برامج تعليم اللّغات وتعلّمها، وأيّ متخصّصين لازمين بحسب مقرّرات الخطّة الدراسيّة. شريطة أن يكون أولئك جميعاً قادرين على تحويل الخطّة الدراسيّة إلى خطّة عمل حقيقيّة وحيّة للارتقاء بالعربيّة، وأن يصدروا جميعاً من مشكاة واحدة، ومن خطّة مركزيّة واحدة يتقاسمون أدوارها، وقد يتبادلون هذه الأدوار ويتكاملون فيما بينهم دون تكرار أو تقاطع.

5. لا بد أن يحدث تعاون ملزم بين هذه الكليات على المستوى الأردني وعلى المستوى العربي، وهدف هذا التعاون تدارس الخطط وتطويرها وتبادل الخبرات.

ويمكن أن ينبثق عن هذا التعاون تشكيل خبراء ينتقلون بين هذه الكليات لنقل خبراتهم إلى الأساتذة والطلبة، وتبادل المعلومات والبيانات والوسائل التعليمية، والرسائل الجامعية، وأن تربط مكتبات هذه الكليات ومصادر المعلومات إلكترونياً؛ لإغناء البحث العلمي وتحديد الأولويات ومتابعة الإنجاز، والوقوف على الثغرات ومعالجتها أولاً بأول.

6. لا بدّ أن تصمّم برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة بحيث تغطي وتشمل مرحلة ما قبل الخدمة وما بعد الخدمة، ضمن مخطّط متّصل واضح المعالم، وألا يكون هناك تناقض بين المرحلتين، وأن يسير المعلّم بالهمة ذاتها من قبل ومن بعد، ليجدّد نفسه ومعلوماته ويردّد نفسه بكلّ جديد، إن على صعيد اللّغة أو على صعيد التقنيات الحاسوبية، أو أساليب التدريس وطرائقه.

7. "الاختيار يقي المصارع": إنّ الحصول على مدخلات جيّدة من الطّلاب تسهم في زيادة معدّلات نجاح أيّ استراتيجية لإعداد معلّم اللّغة العربيّة وتدريبه. ولا بدّ هنا من توفير الحوافز لانتظام الطلبة في برنامج إعداد معلّم اللّغة العربيّة، من مثل توفير المنح الدراسية الكاملة للطّلاب المتميّزين، وبدعم مباشر من الدولة والمجامع والجامعات ووزارات التربية والتعليم والتعليم العالي، وأن يعزّز ذلك بالرواتب المرتفعة والعلاوات التي يحصل عليها خريجو هذه البرامج بعد انتظامهم في سلك التعليم.

ويجب أن يدرك القائمون على أمر التعليم في الوطن العربي أنّ الاستثمار في هذا الجانب يمكن أن يعود بمردود اقتصادي ومعنوي كبير على الأمة جميعاً، وستؤتي هذه الحوافز أكلها أضعافاً حين يتخرّج في هذه الأقسام معلّمون أكفيا يعيدون للعرية سطوعها وتألقها. ويجب أن يقدّم المخطّطون الاستراتيجيون رؤية للجانب الاقتصادي من الموضوع، وكيف يمكن للمعرفة أن تكون ذات مردود أكبر

من الموارد المادية؛ إذ إن هذه الموارد تحتاج من يوظفها ويستثمرها بإتقان، واللغة من أهم الأدوات في ذلك.

وفي هذا الإطار فإنّ كليات إعداد معلّمي اللغة العربية ينبغي أن توفر نظاماً لاختيار أكفأ العناصر. يؤكد (تامبو) أنّ هناك ثلاثة عناصر رئيسية تؤدي دوراً كبيراً في إعداد معلّم المستقبل. وهذه العناصر هي^(١٨٤):

أولاً : حسن اختيار المعلّم وانتقائه بالاستناد إلى معايير معينة كمعدل التعليم الثانوي والمقابلة الشخصية واختبارات القبول والكشف الطبي.

ثانياً : الكشف عن درجة الانتماء إلى المهنة.

ثالثاً : مهارات النمو المهني والجانب العلمي للطلاب المعلّم.

ويشير (مايرز) إلى أهم الصفات التي يجب التأكيد عليها في الطالب المعلّم^(١٨٥):

١. حماس واضح نحو مهنة التعليم .
٢. عقلية علمية متفتحة .
٣. مهارات عقلية تسهّل عرض الأفكار وتوصيلها إلى الآخر.
٤. اهتمام بالآخر .
٥. قدرة على التعامل مع الآخر .

ينبغي أن يقوم نظام الاختيار على مجموعة متكاملة من الاختبارات والمقاييس للكشف عن السمات والخصائص النفسية والمعرفية والعقلية للمرشحين للقبول في هذه البرامج. وأن تكون على شكل أدوات قياس صادقة ودقيقة وثابتة وغير خاضعة للمزاج.

إنّ معلّم اللغة العربية ينبغي أن يتّسم بطلاقة اللسان والذكاء والبداهة والثقافة الواسعة، ومواصفات مناسبة من درجة الصوت وجماله، والقدرة على التواصل.

وينبغي أن يخضع لهذه الاختبارات جميع المتقدمين، ويتم اختيار الأكفأ دون السماح بتجاوز هذه المواصفات تحت ضغط الوساطة والمحسوبية وتدخل عليه القوم. وينبغي أن يكون شأن لغتنا أهم من ذواتنا.

ونقترح هنا أن يشتمل نظام الاختيار على الأدوات التالية :

١. المقابلة الشخصية. ويعدّ لها نموذج خاص يشتمل على البيانات العامّة للطلاب، والمدرسة التي تخرّج فيها، والمنطقة التعليميّة، والمعدّل التراكمي، ورغبات الالتحاق بتخصّصات الكليّة الفرعيّة، وفيها جزء للمظهر العام والحواس (السمع والبصر والنطق) واللياقة البدنية، وفيها جزء خاص بإظهار الرغبة في المهنة، والقدرة على التعبير اللّغوي، والثقافة العامّة للطلاب.
٢. مقياس للالتزان الانفعالي للطلاب.
٣. مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.
٤. اختبار قبول خاص بالكليّة يشتمل على اختبار لغوي، واختبار لقياس قدرات الطالب على الفهم والاستدلال وغيرها، واختبار لسّمات الشخصية، واختبار للمهارات الاجتماعية (ويمكن أن يكون جزء منه عملياً). وقد أشار تقرير اليونسكو الذي حمل اسم " التعليم ذلك الكنز المدفون" عام (1995) إلى ضرورة أن يتمّ اختيار المعلّم على أسس تراعي جوانب تتصل بشخصية الطالب وتكوينه النفسي والاجتماعي^(١٨٦).
8. لا بدّ من إيجاد وصف دقيق للفلسفة التي تقوم عليها برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة؛ فهذه الفلسفة تعمل مثل الجذر الذي يرتبط بكل التفاصيل، وهو الذي يمدّها بالحياة، ويحفظها ضمن إطار أفق واحد متّسق، وهذه الفلسفة تشكّل خلفيّة فكريّة ومنهجية يصدر منها أولئك الطلّاب المعلّمون ويصدرون عنها، وينتقلون للتعامل مع تلاميذهم وفقها. وهذه الفلسفة ينبغي أن تبنى على الجذور

الراسخة للأمة العربية الإسلامية، وهذه الأمة يبدأ كتابها بكلمة "اقرأ"، و"اقرأ" باسم ربك الذي خلق" وحدها تكفي لتوصيف فلسفة واضحة لتعليم العربية وإعداد معلّميها. وندعو كذلك إلى انفتاح هذه الفلسفة على ما يحيط بالأمة من تغيّرات، وما يشهده العالم من تطوّرات، وأن تقوم هذه الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الابتكاري والعلمي لدى الطالب المعلّم، مع تحقيق المفهوم الشامل لعلوم المستقبل والتكامل بينها، وإبراز أهميّة اللّغة العربيّة في كلّ ذلك، وأن تقوم هذه الفلسفة على فكرة أنّ التعلّم تعديل في السلوك وليس مجرد تراكم المعارف والمعلومات.

9. أهداف البرنامج: ينبغي أن ينبثق عن فلسفة إعداد معلّم العربيّة أهداف واضحة محدّدة لبرامج الإعداد؛ فوضوح الأهداف معناه وضوح خطّة السير نحو تحقيق هذه الأهداف. ويمكن أن نقترح هنا هدفاً عاماً واحداً وبعض الأهداف الفرعية.

أما الهدف العام فهو تكوين معلّم اللّغة العربيّة الذي تتوافر فيه الكفايات العلميّة والعملية والمهنيّة والثقافيّة والشخصيّة، اللّازمة لأداء دوره وتحمل مسؤوليّاته المتّصلة بتعليم العربيّة لسان الأمة وترجمان فكرها ودينها وحضارتها، على خير وجه.

أما الأهداف الفرعية المقترحة فهي ليست على سبيل الحصر ومنها:

1. تكوين معلّم معتزّ بأئمته وبارثه الحضاري وبلغته وقيمه.
2. تكوين معلّم متقن للكفايات المتّصلة بالعربيّة وآدابها ومهاراتها.
3. إكساب الطالب المعلّم القدرة على التفكير العلمي.
4. إكساب الطالب المعلّم القدرة على التعلّم الذاتي.
5. إكساب الطالب المعلّم القدرة على تقويم المهارات والكفايات في العربيّة وآدابها.

6. تخريج معلّم قادر على توظيف العربيّة للتعبير عن الحياة.

7. أن يقتدر الطالب المعلّم على الإبداع في توصيل اللّغة، ورعاية الإبداع.

8. أن نعدّ طالبا معلّماً قادراً على التعامل مع المستقبل بنجاح.

10. نظام الإعداد:

تدعو الباحثة إلى تطبيق النظام التكاملي على أن يكون تكاملياً حقاً بحيث يدرس الطالب المكونات الأربعة لبرنامج الإعداد (أكاديمي + تربوي ومهني + ثقافي + تربية عملية) في كلّية واحدة، ضمن حزمة واحدة وأهداف واحدة. وأن يكون هناك تنسيق حقيقي وفعل لتحقيق التكامل المنشود؛ بحيث يدرس الطالب مواد العربيّة وآدابها بعمق كافٍ، وضمن هدف محدّد هو إعداد معلّم متخصص في تعليم اللّغة العربيّة، بحيث يتمكّن من أدوات التخصص مع أدوات تعليمه للطلبة وتوظيفه في الحياة.

والمحتوى ينبغي أن يطوّع حسب طبيعة برنامج إعداد المعلّم وأهدافه؛ أي ينبغي ظهور الجانب المهني للتخصّص؛ وحتى المقرّرات النفسيّة يجب أن تطوّع لخدمة تعليم العربيّة؛ فلا يدرس الطلبة المقرّرات التربويّة والنفسيّة بعيدة عن تعلّم العربيّة؛ فيكون الترابط عضوياً بين مكونات برنامج الإعداد، ويتوقف بذلك الفصام النكد بين ما يدرسه الطالب في قسم اللّغة العربيّة وما يدرسه في كلّية التربية، والذي تصفه الدكتورة نعيمة عيد في صدر حديثها عن إعداد المعلّم في البلدان العربيّة تقول: "يجري إعداد المعلّم سواء في كلّية الآداب، أو في كليات التربية على أساس توجيه العناية الأولى لآداب اللّغة وليس للّغة نفسها؛ فالمنهاج في تلك الكليات يركّز على الشعر والنثر والآداب. ويغفل عن المحادثة والتعبير

الشفهي،... والنتيجة الحتمية أن يتخرّج مدرّسون يحفظون قصاصات من تاريخ اللغة وآدابها، ولكنهم لا يحسنون استخدامها^(١٨٧).

وندعو كذلك إلى فتح باب للنظام التتابعي، وذلك لمن قرّر متأخراً (بعد حصوله على درجة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها) أن يتوجّه للتعليم، على أن ينخرط في كلية إعداد معلّمي اللغة العربية لمدة سنتين على الأقل، ويدرس موادّ معينة تؤهّله ليكون معلّماً للغة وليس أخصائياً فيها.

11. مدّة برنامج الإعداد: ندعو لأن تكون مدّة البرنامج خمس سنوات للحصول على درجة البكالوريوس، ليكون ذلك كافياً للتمكّن من جوانب الإعداد المختلفة لمعلّم اللغة العربية، ويضاف إليها سنة تدريبية أخرى في المدارس، في فكرة تشبه سنة الامتياز التي يخضع لها الأطباء حتى نسمح لهم بممارسة المهنة. ومن الجدير بالذكر أنّ أكثر من (300) مؤسسة لإعداد المعلّم في الولايات المتّحدة قد عمدت إلى إضافة سنة خامسة، وبعضها سادسة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. كما أشارت الدراسات العالمية إلى أنّ البرامج الموسّعة ذات خمس السنوات تجذب نوعية متميزة من الطلبة، وأنّ نظام الإعداد في البرنامج الموسّع يزيد من كفاءة ما يتعلّمه الطالب المعلّم عن مهنة التعليم وكيفية الاضطلاع بها، وأنّ أولئك المعلّمين لديهم قابلية أكثر للاستمرار في مهنة التعليم من أقرانهم، وأكثر شعوراً بالرضى المهني من أقرانهم^(١٨٨). كما ندعو أن يكون الفصل الدراسي (18) أسبوعاً وليس (16) أسبوعاً.

إنّ هذا يمكن أن يبلّغنا إلى درجة مقبولة من التمكن المنشود في مواد التخصص، وتعميق الجانب التربوي والمهني، وإعطاء وقت أطول للتربية العملية.

12. لابدّ من تحقيق الوحدة بين عناصر عملية الإعداد التربوي والعوامل المؤثرة فيها، وتجنّب المداخل الجزئية للعملية التربويّة حتى لا تتفصل الأهداف عن حقيقة العناصر المشكلة للعمل التربوي، مع إدراك واضح للعلاقة بين الأهداف والوسائل. ونقترح هنا أن يجتمع أعضاء هيئة التدريس في الكلية والإدارات القائمة عليها بالطلبة الملتحقين بالبرنامج، وأن توزّع عليهم الخطّة الدراسيّة، وأن يقدم لهم شرح محوسب عن مكوناتها، وطريقة عمل مفرداتها مجتمعة في تكوين معلّم متكامل الشخصية؛ لبدأ الطالب المعلّم رحلة التكوين وهو يعلم من أين يبدأ وأين ينتهي، ثم يتابعه بعد هذا مرشد أكاديمي خبير يناقش معه أولاً بأولّ ما تحقق من خطّة التكوين، وما الباقي، وما الذي أنجز في شخصيته التربويّة، وما لم ينجز.

13. لا بدّ من إعادة توصيف المواد التخصصيّة كالنحو والصرف وفقه اللّغة و... بحسب الهدف الذي نبتغيه من إعداد معلّم اللّغة العربيّة. ولا بد من مراجعة الخطّة الدراسيّة وإعادة النظر فيها كل أربع سنوات؛ لمواكبة كل جديد مع تجديد المقرّرات نفسها وتطويرها.

14. لابدّ أن يجتمع في كلّ مقرّر مكونات البرنامج الأربعة: الأكاديمي والتربوي والثقافي والتربية العمليّة؛ فبدلاً من أن يدرس الطالب علم النحو، مثلاً، هكذا وحده كما هو حاصل الآن، يدرس مقرّراً اسمه "إعداد المعلّم في علم النحو"؛ فيدرس المحتوى الأكاديمي، إضافة إلى الكفايات المهارية في علم النحو، والكفايات التربويّة المتعلقة بتدريس النحو، والنظريّات النفسيّة التي تعين في تدريس النحو وتوصيله للطلبة، وأن يكون هناك جانب عملي على تعليم النحو وتعلمه يُطبّق فيه كل ما تقدّم، وهكذا في كل مادّة.

15. الاستفادة من الأفكار الإيجابية في معايير الجودة الشاملة في تشكيل منظومة

المعلم، وذلك بالتركيز على درجة تميز مرتفعة، من خلال حسن اختيار الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتحسين الخدمات المقدمة للطلاب وإيجاد التوافق بين مواصفات الخريجين، وما ينتظر منهم من مهام في التدريس.

يقول (جيم دنلسون): "إن من أهم معايير جودة تقييم برامج تكوين المعلمين أن تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلومة للأساتذة والطلاب، وأن تكون مرتبطة باحتياجات الطلاب والمجتمع، وأن يواكب المنهج ما يستجد من التغيرات المتسارعة في العلم الحديث"^(١٨٩).

16. لغة للحياة: إن اللغة بوابة الحياة ونافذتها الأوسع؛ يقول ابن حزم: "لا سبيل إلى معرفة الأشياء إلا بتوسط اللغة"^(١٩٠). ويقول الإمام الغزالي: "ولا متكلم إلا وهو محتاج إلى وضع علامة لتعريف ما في ضميره"^(١٩١)؛ فأعداد معلم اللغة العربية معناه تكوين شخص قادر على تدريب الطلبة على التواصل مع الحياة تواصلاً ناجحاً وملائماً ومقبولاً؛ فيتعلم الطالب المعلم كيف يعلم طلبته أن يعبروا عن أفكارهم، وعن مواقف الحياة المختلفة كالتعزية والتبريك والحديث في ندوة، والحديث في برنامج تلفزيوني. بل كيف يعبرون عن حاجاتهم البسيطة بوضوح وإتقان وإبانة.

يقول طه حسين: "ما أقل ما نبذل من الجهد لنجعل اللغة العربية لغة التعليم؛ فاللغة العربية لا تدرس وإنما يدرس شيء غريب لا صلة بينه وبين المتعلم وشعوره وعواطفه"^(١٩٢). وتقول الأستاذة بنت الشاطئ: "إن الأزمة ليست في اللغة، وإنما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية وقواعد صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة. وقد تحكمت قواعد الصنعة وقوابها الجامدة؛ فأجهدت المعلم تلقيناً، والمتعلم حفظاً دون أن تجدي عليه شيئاً ذا

بال في ذوق اللّغة ولمح أسرارها في فنّ القول" ^(١٩٣). ومعنى أن تكون لغتنا للحياة أن نغيّر في طرائق تعليمها، وأن نحسن انتقاء النصوص المعبرة عنها، وإعادة النظر في مناهجها وأساليب تدريسها؛ ليتعلّم الطالب كيف يحيا بلغته وكيف يعبر بها عن كل ما حوله باقتدار.

17. معلّم المستقبل: إنّ تعليم العربيّة في هذا العصر الجديد يقتضي أن نفيد من أحدث النظريّات العالمية في تعليم اللغات، ومن أحدث النظريّات التربويّة، ونظريّات علم النفس، ويقتضي هذا تحديث طرائق التدريس وأساليبه، ويقتضي الإفادة من تقنيات الحاسوب وشبكة الإنترنت، والإفادة من المواقع المتخصصة بتعليم اللغات، بل أن نستحدث مواقعنا الخاصة بجهد الأساتذة والطلبة معاً، وأن نوظف أحدث التقنيات في إعدادهم لينقلوا هم بدورهم كل هذا لطلبتهم، مع مواكبة كل ما يستجد في هذا الباب.

من جانب آخر لابدّ من إعادة صياغة المقرّرات التخصصية والتربويّة في ضوء استعدادنا لعبور المستقبل بكفاءة. مع الاستفادة مما وصفته اليونسكو من مبادئ يستهدى بها في هذا العبور وهي ^(١٩٤):

1- تعلّم لتعرف: المهم كيف تعرف، وليس ماذا تعرف، فإنّ أَدوات الحصول على المعرفة وأدوات التعامل معها والإفادة منها، هو المهم في عصر تتقدم فيه المعلومات بشكل جنوني، ولابد من ممارسة التعلّم الذاتي.

2- تعلّم لتعمل: من خلال ربط اللّغة بمطالب المجتمع والواقع، واعتياد العمل الجماعي، والتعلّم من خلال العمل ومن أجله واستخدام اللّغة أداة للإبداع.

3- تعلّم لتكون: أي أن نوظف اللّغة أداة للنمو الذهني والإبداع، والانفتاح على الآخر، وتكوين الطابع الشخصي المميز، وتنمية ملكة الحكم على الأمور،

والمسؤولية الفردية، والتعلّم بالمشاركة، وآليات حل المشكلات، ورفع قدرة الطالب المعلم على إدراك البدائل والخيارات المتاحة أمامه.

4- تعلّم لتشارك: علينا أن نتعلّم اللّغة باعتبارها أداة لتحليل الخطاب.

وينبغي أن يقدّم كل طالب مشروعاً للتخرّج، وأن تكون هذه المشاريع في ابتكار كل جديد يخدم تعليم العربيّة، من مثل استحداث برمجيات حاسوبية مناسبة لخدمة العربيّة؛ فالعربيّة غير مخدومة في هذا الجانب أبداً. ولنعمل على توفير "قواعد البيانات، ونظام النحو المحوسب، ونظام الصرف المحوسب، ونظام المعجم المحوسب، والمعالجة الآلية للغة" (١٩٥).

إن تربية عصر المعلومات، التي تتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائل تعليمها، تتطلب إعداداً خاصاً للمعلّم، ينمي لديه نزعة التعلّم ذاتياً، وأن ينمي قدراته ومعارفه، وأن يكون على اطلاع وثيق بمناهج التفكير وأسس نظرية المعرفة، وأن يكتسب مهارات إدارة الفصل والدرس والمواد التعليمية المختلفة في بيئة الوسائل المتعددة. إن مهنة التدريس - خاصة تدريس اللّغة العربيّة وفق هذه الرؤية - ستصبح أكثر إثارة. وتكنولوجيا المعلومات ستوسع أفق الرؤيا والحركة للمعلّم والتلميذ معاً. ويجب أن تدمج هذه التكنولوجيا في جميع مناهج الإعداد منذ السنة الأولى. وعلى برامج الإعداد أن تعد المعلم لدور مختلف، دور المشارك والموجه والمرشد إلى موارد المعلومات، وفرص التعلّم المتاحة عبر الإنترنت. وإن نجاح مؤسسة الإعداد في عصر المعلومات "يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث النقلة النوعية في إعداد المعلم، وإعادة تأهيله وكسر حاجز الرهبة لديه في التعامل مع التكنولوجيا، حتى يتأهل للتعامل مع الأجيال الصاعدة التي رسخت لديها عادة التعامل مع هذه التكنولوجيا" (١٩٦).

من جانب آخر فنحن نجد الدعوة مع (فورست وبيفرلي) إلى أن تتغير الظروف التي يعمل في ظلها المدرسون من مثل: ارتفاع المرتبات، وتأمينات العجز والشيخوخة، والتأمين الصحي. وأن يحظى المعلمون باستقلالية أكبر في التحكم بشؤون عملهم، ودور أوسع في صنع السياسات التربوية. وأن يكون هناك قدرة أكبر على تمييز المعلمين الأكفاء، وأن تعالج خطط الأجور حسب الاستحقاق والجدارة، وأن يحقق معلّمو المستقبل مستويات أحدث وأرقى من التخصص. إن هذا يتطلب الكثير من العمل الجاد و الأفكار الخلاقة من المعلمين^(١٩٧).

18. لابدّ أن تبتعد المواد التربوية والنفسية والتخصصية عن التنظير، وأن ترتبط بما سيجري في الفصول الدراسية في المدرسة. ولا بدّ أن يُلغى التكرار فيها، وأن يحدث فيها نوع من التكامل، مع إضافة موضوعات حديثة تسهم في تكوين معلّم المستقبل، مثل:

- العربية والإنترنت.
- توظيف الحاسوب في تعليم العربية وتعلّمها.
- الإبداع وقضاياها في اللغة العربية.

ولابدّ من تدريب المعلم على المهارات العقلية المتصلة بالقدرة على التعليم والتعلّم الذاتي، والقدرة على فهم مواقف جديدة، والتعامل معها، والقدرة على مواجهة المشكلات، والقدرة على التعلّم بالاكتشاف. مع الاهتمام بإضافة بعد رابع إلى جوانب الإعداد وهو الإعداد الاجتماعي والشخصي؛ وذلك أنّ شخصية المعلم تنعكس على التلاميذ. إنّ السمات الإيجابية للمعلمين تترك أثراً إيجابياً والعكس صحيح تماماً. كما ينبغي، إضافةً لإتقان مادّة التخصص، أن يكون الطالب المعلم مقتدراً على إبراز علاقة العربية بمجالات المعرفة الأخرى، وإبراز وظيفة اللغة

وأثرها في حياة الفرد والمجتمع . أمّا عن ترتيب مواد الخطّة الدراسية فيجب أن يبنى على دراسات علميّة ذات دلالة إجرائيّة واضحة، ولا بأس من التجريب في المرحلة الأولى. أمّا نسبة التخصّص إلى التربوي والثقافي فلم تعد مشكلة؛ لأنّنا نفترض أن توجد هذه الأطر في كل مقرر، ولا بدّ من إدخال الجانب التطبيقي والميداني في المقرّرات التربويّة والتخصّصيّة جميعاً.

19. لا بدّ من تجهيز الكليّات بالمختبرات والورش والمكتبات المتخصّصة والوسائط وأجهزة الحواسيب. وأن يوفرّ كلّ ما يلزم من بنية تحتيّة لإعداد معلّم المستقبل، مثل: موارد المعلومات اللّغويّة، وقواعد الذخائر والنصوص للتراث اللّغوي والأدبي، والمعاجم الحديثة. وندعو إلى إنشاء محطة فضائيّة متخصّصة بشؤون تعليم اللّغة العربيّة وإعداد معلّميها. بل أن يشارك أساتذة الكلية وطلبتها في هذه المحطة بإنجازهم وإنتاجهم.

عشرون: تمثّل التربية العمليّة ركيزة أساسيّة في خطط إعداد معلّم اللّغة العربيّة، كونها تشكّل الإطار الذي سيتمّ فيه توظيف المعلومات النظرية وتطبيق المبادئ التربويّة والنفسيّة، ومن خلالها يكتسب المتدرّب الاتجاهات الإيجابيّة نحو مهنة التعليم، كما يكتسب مهارات التدريس الأساسيّة، ويتعرّف كذلك على المشكلات وكيفية مواجهتها؛ مما يساعد في التكيف مع متطلّبات المهنة بظروفها وبيئتها المختلفة). إنّ الجانب النظري لا يصنع معلّماً، خاصة في تخصّص مبنيّ على التواصل للحياة مثل العربيّة. وهنا نقترح:

1- أن تكون التربية العمليّة جزءاً من كلّ مقرر، وأن يتم جزء من ذلك داخل مؤسّسة الإعداد، وعلى شكل حلقات تعلّم صغيرة أو غيرها.

2- أن تبدأ التربية العملية منذ اليوم الأول وحتى التخرج وفق تدرّج مقبول؛
"فأطفال مدارسنا ليسوا حقل تجارب" (١٩٨).

ويمكن أن نبدأ بمرحلة التحسّس ونطلق عليها اسم التدريب العملي (1)، بأن يتردّد الطالب على مؤسسة مدرسيّة لمدة أسبوع مثلاً. ويشارك في النشاطات الثقافيّة التي تقيمها المدرسة، وقد يحضر اجتماعاً للمعلّمين، وقد يحضر اجتماع الآباء أو الأمهات، وقد يشارك في رحلة مدرسيّة، وقد يشارك في معرض مدرسي، وقد يراقب قاعات الطعام وساحة الاستراحة، وقد يشارك في الإعداد للإذاعة المدرسيّة. وهذه تسمح للمشرف بعزل الطلبة غير الجديرين كلياً بمهنة التعليم، وينصحهم بأن يجدوا توجّهاً آخر. ثمّ في مرحلة لاحقة يمارس الطرق والتقنيات التربويّة والأسس النظرية لعلم النفس، وتحضير الدروس، واستخدام التقنيات، وتنظيم دراسة للوسط الدراسي، ونطلق عليها اسم التدريب العملي (2).

ثمّ مرحلة تحمّل المسؤولية، ويكون ذلك تدريجياً، بحيث يوضع المربّون الشباب في صفوف يقودها مستشارون تربويّون محنّكون ويتلقّون المساعدة في حال وجود صعوبات، ونطلق عليها اسم التدريب العملي (3)، مع إقامة حلقات دراسيّة حول الصعوبات التي يلاقيها المتدربون، ويجري معالجة الحلول المقترحة للمشاكل بشكل جماعي، ويتخلّل ذلك التعليق على زيارات الصفوف. عليه وفي التدريب العملي (4) يقيم الطلبة في المدرسة لفترة لا تقل عن ثلاثة أشهر، وتحت إشراف أساتذتهم.

3- إطالة المدة التي يقضيها الطالب المعلّم في التربية العملية.

4- تنويع الأنشطة العملية التي يقوم بها الطالب المعلّم.

5- التدقيق في اختيار المشرفين ممن تتوفر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية فضلاً عن التميز الأكاديمي.

6- التدقيق في اختيار المدارس المتعاونة، ووضع معايير لها من حيث التجهيزات والسمعة العلمية، وتوافر التجهيزات وتميز الإدارة.

7- توفير نماذج تقويم دقيقة لئلا تكون الدرجات عشوائية أو مزاجية، بل وفقاً لتحقيق الكفايات المنشودة.

21. التدريب أثناء الخدمة: سبق أن أشرنا إلى ضرورة وجود سنة امتياز بعد التخرج، تتم تحت إشراف الكلية، وأن تكون السنة الأولى للخريج في العمل تحت إشراف كليته كذلك، مع ضرورة تزويده بكل جديد من خلال الدورات التدريبية التي تعقد دورياً. خاصة مع تطوّر نظريات علم اللّغة والتربية وعلم النفس، وفي ضوء تطوّر تقنيات تعليم اللّغات؛ فالتعلّم والتدرّب ينبغي أن يكون مدى الحياة، ومن خلال منهجية تتضمن مشاركة الكلية لعملية التدريب، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

22. الإعداد وفقاً لنظام الكفايات: نحن ندعو إلى استخدام التربية القائمة على

الكفايات وتعرّف (باتريشيا) الكفايات بأنها "الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً، والتي تصف كلّ المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنّها ضرورية للمعلّم، إذا أراد أن يعلمّ تعليماً فعالاً، أو أنّها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلّم أن يكون قادراً على أدائها"^(١٩٩).

إن التربية القائمة على الكفايات تشتمل على معايير لتقدير الإدراك وتقويمه، ومعايير لتقدير الأداء أو السلوك التعليمي وتقويمه، وهي تربية "تساعد المعلم على الإبداع" وفقاً لـ "ليونارد" (٢٠٠).

وفيما يتصل بتعليم العربيّة فهناك جوانب من الكفاية المتّصلة بالّلغة، وهناك جوانب تربويّة ونفسيّة؛ أما فيما يتعلق بالكفاية اللّغويّة فإنّ معيارها ينبغي أن يقسّم إلى المستويات التالية (٢٠١):

- المستوى الموضوعي (المعرفي) وينتظم: الأصوات، والصرف، والدلالة، والنظم، والإعراب، والبيان، ونظام الكتابة .
 - المستوى الوظيفي: مثل: شكل أواخر الكلم، وضبط أبنية الكلم، والكتابة الصحيحة، والترقيم، والفهم والاستيعاب، والتلخيص، والتعبير .
 - المستوى المنهجي: مثل: استعمال المراجع الأساسيّة، واستعمال المعجم، واستعمال المعاجم الاصطلاحية، وغيرها.
 - المستوى التطبيقي الخاص: من مثل اكتشاف الأخطاء النحوية والصرفية وتصحيحها، وأحكام العدد، وأحكام همزات الوصل والقطع، وإسناد الأفعال إلى الضمائر وغيرها.
 - المستوى الفني الإنشائي: من مثل تحرير نص للنشر، إنشاء نص: مقالة، قصّة، تحويل السرد إلى حوار، وغيره.
- أمّا تجليات الكفاية فينبغي أن تمرّ بنصوص من التنزيل، والحديث، والأمثال، والوصايا، والخطب، والحكاية، والمقامة، والسير، والرواية، والقصة القصيرة، والمسرحية، والمقالة، والشعر والشعر الحديث، والإعلان (٢٠٢).

ولابدّ من تمايز في مستويات المتخصّص. ترصدها نماذج التقويم في نظام الكفاية، وفي صياغتنا لكفايات النظام اللّغوي فإن علينا أن نسترشد بالنظرية اللسانية في تفسير الظاهرة اللّغوية من حيث هي نظام يأتلف من مستويات فرعية؛ صوتية، وصرفية، وتركيبية، وإعرابية، ومعجمية، وأسلوبية، يترجم عنها نظام الكتابة في حال الرسم . وهذه المستويات تتمايز عند النظر لكنّها تتربط في الأداء ارتباطاً عضوياً، " إذا استدخل المتعلّم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية تمكّنه أن يصبح قادراً على الأداء اللغوي في مظاهرة الوظيفية المتعددة: القراءة الجهرية والصامتة، والاستماع، والتعبير الكتابي والتعبير الشفوي" (٢٠٣).

فليس من الصواب تعليم العربية أشلاء متبانية؛ فإن الشكل والمضمون في اللّغة وحدة عضوية لا تنفك، وإن تجزئة اللّغة من هذه الجهة لا يستقيم. وليس سديداً أن تعلّم الأصوات مفردة، وليس مجدياً أن تعلّم القاعدة بمعزل عن سياق استعمال حي أو نص مشرق؛ فلا بدّ من رصد الكفايات المعرفية التي نحدّد فيها مكوّنات النظام اللّغوي ليستوعبها المنهاج، ويتناولها الكتاب بشكل متسلسل ومتكامل، ولا بدّ من تحليل ذلك على شكل مهارات يسهل قياسها، ورصد مستوى الأداء فيها؛ أي لابدّ من "ائتلاف اللّساني والوظيفي" (٢٠٤).

ولابدّ من تمثّل بنية اللّغة في وضع المناهج سواء في المدارس أو في مؤسسات الإعداد، وبلاستتارة بالمشروع اللّساني الذي وضعه د. نهاد الموسى؛ فإننا ندعو إلى أن يشترك فريق من العلماء (من اللّغويين والتربويين) بضبط صورة العربية، بأصواتها وصرفها ونحوها ومفرداتها الدلالية وأنحائها الأسلوبية واعتباراتها السياقية، في عمل منهجي، وفي صورة إن جرى عليها المتعلّم أنشأ كلاماً فصيحاً لا تخالطه الشوائب، وأن نسوي للعربية صورة رشيقة محدّدة الملامح متدرّجة

العناصر، وفقاً لنسبة دورانها في الاستعمال، ووفقاً لمقاصدنا العلميّة من درس العربيّة وتدريسها .

"وبمثل هذا يكون مستوى الموضوع في تدريس العربيّة مستقراً منضبطاً، وتصبح طريق السير في تدريسها بيئة المعالم متتابعة المراحل، تفضي بنا إلى غاياتنا بلا نكوص"^(٢٠٥). ثم نحول هذه المعارف في المستوى الوظيفي إلى مهارات دقيقة محدّدة الملامح؛ فلا نكتفي بهدف عام مثل "أن يتقن الطالب القراءة الجهرية"، بل علينا أن نفصل هذا إلى أهداف محدّدة صغيرة يسهل قياسها. وتصبح المهارات الأربعة على شكل عناصر محدّدة متدرّجة متكاملة.

أمّا تقييم الكفايات فينبغي أن يعتمد على معيار دقيق يضمن إتقان التلميذ للنظام الصوتي والصرفي ونظام النظم والإعراب ونظام الكتابة في مستوى الأداء الوظيفي.

"ويتمظهر هذا الأداء في القراءة بالعربيّة قراءة جهرية جارية على وفق القواعد المتقدمة، شفاقة عن متباينات المعاني، تتأى عن الرقابة، وتبين في: قراءة صامتة لمآحة، واستماع متيقظ، وتعبير شفوي رشيق طبيعي عفوي مقنع، وتعبير كتابي موافق للمقام، مستقيم على قواعد العربيّة جميعاً"^(٢٠٦). وتستتبع الكفاية اللّغويّة في المقصود بها هنا مطالب إضافية هي من مستلزمات ما تقدم، وأبرزها القدرة على استعمال المعجم اللغوي لتحقيق الدلالات وضبط الأبنية، واستعمال المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم وغيرها.

ويمكن أن نبدأ مع الطلبة المعلّمين باستحضار وحدة من الكتاب في المنهج المقرّر لطلبة المرحلة التي سيدرسونها، ونعلّمهم كيف يعلّمون هذه الوحدة بتألف نُظّم العربيّة مجتمعة، وعلى نحو يحقق جميع الكفايات .

23. التقييم: هذا البرنامج الطموح لا يعني شيئاً ما لم تتوافر له أنظمة تقييم دقيقة تضمن:

- تقييم البرنامج نفسه والعمل على تطويره باستمرار وتلافي الثغرات فيه.
- تقييم المخرجات / الطلبة.

فينبغي أن نعدّ للمهارات نماذج تقييم، وللکفايات المعرفية نماذج تقييم، وللتربية العملية نماذج تقييم. إنّ العمل بنظام الكفايات وصياغة الأهداف على شكل خطة عمل واضحة مبرمجة يجعل إعداد نماذج التقييم أمراً تلقائياً؛ وبذا يقوم البرنامج والطلبة بكل منهجية وموضوعية؛ فلا يتخرج في البرنامج سوى الأكفاء.

هوامش البحث:

- (١) عدس، عبدالرحمن، المعلمُ الفعّال والتدريس الفعّال، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، ط1، 1996، ص13.
- (٢) التل، سعيد، التربية والتعليم في الأردن: نظرية وواقع وطموحات، عمّان، وزارة التربية والتعليم، مديرية المناهج، 1983، ص48.
- (٣) إبراهيم، مجدي عزيز، رؤية لإعداد المعلم في عصر المعلوماتية. وقائع المؤتمر العلمي الثاني "الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية"، جامعة أسيوط (18-20/إبريل/ 2000، ص(257- 258).
- (٤) السيد، محمود، إعداد معلم اللغة العربيّة، بحث مقدم إلى المؤتمر الخمسين لمجمع اللغة العربيّة في القاهرة، 2009، ص3.
- (٥) دندش، فايز مراد، دليل التربية العملية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2002، ص70.
- (٦) نفسه، ص113.
- (٧) أبودف، محمود خليل، صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين، وقائع المؤتمر الثاني "الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد رؤية عربية"، جامعة أسيوط، 18-20/إبريل، 2000، ص11.
- (٨) غنيمة، محمد متولي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، وبنية العملية التعليمية التعليمية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1996، ص9.
- (٩) إبراهيم، محمد عبدالرزاق، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر، عمّان، ط1، 2003، ص16.
- (١٠) عدس، المعلمُ الفعّال، ص45.
- (١١) رجب، مصطفى محمد، تعليم جديد لقرن جديد، الوراق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2008، ص102.
- (١٢) نفسه، ص102.
- (١٣) الكندري، جاسم يوسف، إعداد المعلم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية/ جامعة الكويت، المجلد 3، العدد 3، سبتمبر 2002، ص12.

Higginson, Teacher roles and global change, The 45th session of the (14) International conference on Education, (UNESCO/ GENEVA, 30 Sep- 5 oct), p.27.

(١٥) الأحمد، خالد طه، إعداد المعلم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق، ط1، بلا تاريخ.

(١٦) تقرير أمة معرضة للخطر: تقرير اللجنة القومية للتعليم بالولايات المتحدة، ترجمة يوسف عبدالمعطي، الكويت، 1984، ص13.

(١٧) نفسه، ص23.

(١٨) الكندري، إعداد المعلم بجامعة الكويت، ص14.

(١٩) نفسه، ص14.

(٢٠) إبراهيم، محمد عبد الرزاق، منظومة تكوين المعلم، ص195.

(٢١) الأحمد، خالد طه، إعداد المعلم وتدريبه، ص19.

(٢٢) نفسه، ص21.

(٢٣) انظر:

١. وقائع لقاء المسؤولين عن إعداد المعلم في دول الخليج، التقرير الختامي، البحرين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987.

٢. وقائع مؤتمر التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، 1997.

٣. وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 1984.

٤. وقائع مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة/ جامعة الإمارات العربية، 21- 23 أكتوبر/ 2003، دبي.

٥. وقائع المؤتمر التربوي العربي/ تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين/ الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، 2-5 تشرين أول/ أكتوبر/ 1995.

٦. وقائع المؤتمر الثاني بجامعة أسيوط: "الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية" جامعة أسيوط، 2000.

٧. وقائع المؤتمر الثاني لوزارة التربية والتعليم والمعارف العربي/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، 2000/ مدرسة المستقبل.

(٢٤) مدرسة المستقبل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقائع المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف، العرب، (29 - 30) تموز / 2000، ط1، دمشق، 2000، ص67.

(٢٥) الكندري، ص16.

(٢٦) إبراهيم، محمد عبدالرزاق، منظومة تكوين المعلم، ص195.

(٢٧) أبودف، محمود، صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي، ص13.

(٢٨) الأحمد، خالد طه، إعداد المعلم وتدريبه.

(٢٩) كتش، محمد، فلسفة إعداد المعلم، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2001، ص267.

(٣٠) نفسه، ص267.

(٣١) غنيمه، محمد متولي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ص167 - 168.

(٣٢) عدس، المعلم الفعال، ص52.

(٣٣) عبدالله، عبدالرحمن صالح، دور التربية العملية في إعداد المعلمين، دار الفكر، دمشق،

ط2، 1979، ص69.

(٣٤) نفسه، ص69.

(٣٥) الأحمد، إعداد المعلم وتدريبه، ص21.

(٣٦) حجاج، عبدالفتاح، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي

والعشرين، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات المتحدة، عدد خاص بمؤتمر تربية الغد،

1996، ص173.

(٣٧) نفسه، ص174.

(٣٨) نفسه، ص174.

(٣٩) الأحمد، إعداد المعلم وتدريبه، ص23.

(٤٠) حجاج، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي، ص190.

(٤١) الأحمد، إعداد المعلم وتدريبه، ص23.

(٤٢) إبراهيم، محمد عبدالرزاق، منظومة تكوين المعلم العربي في ضوء معايير الجودة الشاملة،

ص182.

(٤٣) حجاج، عبدالفتاح، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي، ص179.

(٤٤) نفسه، ص180.

(٤٥) فورست باركيه وبيفرلي، فن التدريس، ترجمة نور الدين ساسي، من إصدارات المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، دمشق، 2000، ص325.

(٤٦) الأحمد، إعداد المعلم وتدريبه، ص22.

(٤٧) ميلالريه، غاستون، إعداد المعلمين، تعريب فؤاد شاهين، منشورات عويدات، بيروت، ط1،

1996، ص6.

(٤٨) الأحمد، إعداد المعلم وتدريبه، ص22.

(٤٩) حجاج، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي، ص190.

(٥٠) ميلالريه، المعلم الفعّال، ص45.

(٥١) عدس، المعلم الفعّال، ص45.

(٥٢) نفسه، ص46.

(٥٣) الأحمد، إعداد المعلم وتدريبه، ص16.

(٥٤) نفسه، ص18.

(٥٥) انظر: محمود أبو دوف، صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي، ص 13، والكندري، إعداد

المعلم بجامعة الكويت، ص(16-17).

(٥٦) ميلالريه، ص(5-9).

(٥٧) كتش، محمد، فلسفة إعداد المعلم، ص248.

(٥٨) مرعي، توفيق، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ص15.

(٥٩) حول النبذة التاريخية عن إعداد المعلمين في الأردن، انظر:-

- عبدالرحمن، صالح عبدالله، دور التربية العملية، ص35 وما بعدها.

- سليمان، عبيدات وعبدالله الرشدان، التربية والتعليم في الأردن منذ عام (1921-

1993)، جمعية عمال المطابع الأردنية، ط1، 1993، ص(297-309).

- الرشدان (عبدالله)، والهمشري (عمر)، نظام التربية والتعليم في الأردن (1921-

2002)، دار صفاء للتوزيع والنشر، عمان، 2000، ص132 وما بعدها.

- التل، أحمد يوسف، التعليم العام في الأردن، منشورات لجنة تاريخ الأردن، سلسلة الكتاب

الأم في تاريخ الأردن رقم 7، ط1، 1992، ص82.

- عمايرة، محمد حسن، التربية والتعليم في الأردن، دار المسيرة، عمّان، ط 1، 1999، ص93.

- الطعاني، حسن أحمد، النظام التربوي الأردني، وفق رؤية تطويرية، مركز يزيد للنشر، ط1، 2004، ص (165-169).

(٦٠) سليمان عبيدات وعبدالله الرشدان، التربية والتعليم في الأردن، ص 165. والطعاني، النظام التربوي الأردني، ص195.

(٦١) عبدالله، عبدالرحمن صالح، دور التربية العملية، ص37.

(٦٢) الرشدان والهمشري، نظام التربية والتعليم في الأردن، ص300.

(٦٣) سليمان عبيدات والرشدان، التربية والتعليم في الأردن، ص166.

(٦٤) الطعاني، النظام التربوي الأردني، ص195.

(٦٥) عمايرة، التربية والتعليم في الأردن، ص199.

(٦٦) الطعاني، النظام التربوي الأردني، ص198.

(٦٧) كلية تأهيل المعلمين العالية، وزارة التعليم العالي، عمّان، 1990، ص(9-22).

(٦٨) عبيدات والرشدان، التربية والتعليم في الأردن، ص161.

(٦٩) عدس، عبدالرحمن والشيخ، عمر: التعليم في الأردن وفلسطين، بلا تاريخ أو دار نشر، ص17. (٧٠) نفسه، ص17.

(٧١) عمايرة، التربية والتعليم في الأردن، ص168.

(٧٢) عدس والشيخ، التعليم في الأردن وفلسطين، ص16.

(٧٣) عمايرة، خليل، نحو اللّغة وتراكيبيها، عالم المعرفة، جدة، 1984، ص55.

(٧٤) علي، نبيل، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، العدد 276، ديسمبر، 2001، ص8.

(٧٥) نفسه، ص12.

(٧٦) دندش، فايز، دليل التربية العلمية، ص70.

(٧٧) الرباعي، عبدالقادر، لغة للحياة وحياة اللّغة، ورقة مقدّمة لندوة الجامعة الهاشمية "اللّغة العربيّة العامّة، متطلباً جامعياً، 2001/4/15.

(٧٨) المبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1979، ص53.

(٧٩) خليفة، عبدالكريم، تأملات في تعليم العربيّة وتعلّمها: قراءة وكتابة، ورقة مقدمة لمؤتمر المجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، 2009، ص2.

- (٨٠) غنيمه، محمد متولي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ص213.
- (٨١) نفسه، ص249.
- (٨٢) نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص6.
- (٨٣) الرباعي، عبدالقادر، لغة للحياة وحياة اللغة، ص2.
- (٨٤) الهوية والعولمة، تحرير صالح أبو إصبع وزميله، جامعة فيلادلفيا، 1999، ص389.
- (٨٥) قورة، حسين سليمان، منطلقات أساسية في تعليم اللغة العربية، مجلة كلية التربية، قطر، مجلد 17، عدد2، 1996.
- (٨٦) توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع، المركز الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983، ص96.
- (٨٧) نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص268.
- (٨٨) فورست وباركيه، فن التدريس، ص131.
- (٨٩) عصفور، جابر، التنوع البشري الخلاق، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 1997، ص200.
- (٩٠) انظر قائمة المصادر والمراجع في هذا البحث.
- (٩١) الكندري، برامج إعداد المعلمين في جامعة الكويت، ص18.
- (٩٢) حجاج، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي، ص191.
- (٩٣) تقرير أمة في خطر، ص30.
- (٩٤) الكندري، برامج إعداد المعلمين بجامعة الكويت، ص17.
- (٩٥) عدس والشيخ، التعليم في الأردن وفلسطين، ص47.
- (٩٦) الرشدان والهمشري، نظام التربية والتعليم في الأردن، ص52.
- (٩٧) نفسه، ص48.
- (٩٨) كتش، فلسفة إعداد المعلم، ص213.
- (٩٩) غنيمه، محمد متولي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ص166.
- (١٠٠) كتش، فلسفة إعداد المعلم، ص225.
- (١٠١) نفسه، ص266.
- (١٠٢) ميلاريه، ص12.
- (١٠٣) عميرة، إسماعيل، نظرات في التعليم الجامعي في أقسام اللغة العربية، ورقة مقدمة إلى ندوة "اللغة العربية: متطلباً جامعياً، الجامعة الهاشمية 2001/4/15، ص1.
- (١٠٤) نفسه، ص2.

- (١٠٥) نفسه، ص3.
- (١٠٦) نفسه، ص4.
- (١٠٧) نفسه، ص4.
- (١٠٨) نفسه، ص4.
- (١٠٩) نفسه، ص5.
- (١١٠) نفسه، ص6.
- (١١١) طعيمة، رشدي أحمد، والناقعة، محمود كامل، اللّغة العربيّة والتّفاهم العالمي: المبادئ والآليات، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2009، ص84.
- (١١٢) عبدالرحمن، عائشة، لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة، 1969، ص7.
- (١١٣) كتش، محمد، فلسفة إعداد المعلم، ص248.
- (١١٤) عدس والشيخ، التعليم في الأردن وفلسطين، ص16.
- (١١٥) ميالاريه، ص7.
- (١١٦) نفسه، ص7.
- (١١٧) نفسه، ص12.
- (١١٨) أبودف، صبيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي، ص22.
- (١١٩) د. نهاد الموسى، الأساليب نماذج في تعليم اللّغة العربيّة، دار الشروط، ط 1، 2003، ص166.
- (١٢٠) كتش، فلسفة إعداد المعلم، ص270.
- (١٢١) جلهوم، عدلي عزّازي، فعالية برامج إعداد المعلم اللّغة العربيّة في كليات التربية، وقائع المؤتمر الثاني لجامعة أسيوط، الدور المتغيّر للعالم العربي في مجتمع الغد، أسيوط، 2000 ص137.
- (١٢٢) إبراهيم، محمد عبد الرزّاق، منظومة تكوين المعلم، ص205.
- (١٢٣) نفسه، ص206.
- (١٢٤) نفسه، ص206.
- (١٢٥) ميالاريه، ص35.
- (١٢٦) إبراهيم، محمد عبد الرزّاق، منظومة تكوين المعلم، ص205.
- (١٢٧) بشارة، جبرائيل، متطلّبات الثورة العلميّة والتكنولوجيا في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربيّة للتربية/ الإمارات العدد الأول، 1983، ص(110-111).

- (١٢٨) كتش، فلسفة إعداد المعلم، ص270.
- (١٢٩) نفسه، ص270.
- (١٣٠) غنيمه، متولّي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ص135.
- (١٣١) تقرير أمة في خطر، ص23.
- (١٣٢) حجّاج، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي، ص200.
- (١٣٣) كتش، فلسفة إعداد المعلم، ص133.
- (١٣٤) غنيمه، متولّي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ص201.
- (١٣٥) كتش، فلسفة إعداد المعلم، ص270.
- (١٣٦) غنيمه، متولّي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ص199.
- (١٣٧) عدس والشيخ، التعليم في الأردن وفلسطين، ص16.
- (١٣٨) حجّاج، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي، ص198.
- (١٣٩) نفسه.
- (١٤٠) عدس، المعلم الفعّال، ص47.
- (١٤١) نبيل علي، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، ص23.
- (١٤٢) عدس والشيخ، التربية والتعليم في الأردن، ص261.
- (١٤٣) دندش، دليل التربية العلمية، ص261.
- (١٤٤) غدنانة سعيد البنغلي وسمير يوسف مراد، تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم، مجلّة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 12، العدد 23/يناير/ 2003، ص(29-65).
- (١٤٥) عبدالرحمن صالح عبدالله، دور التربية العمليّة، ص82.
- (١٤٦) إبراهيم، محمد عبد الرزّاق، منظومة تكوين المعلم، ص208.
- (١٤٧) نفسه، ص213.
- (١٤٨) غدنانة سعيد البنغلي وزميلها، ص64.
- (١٤٩) إبراهيم، محمد عبد الرزّاق، منظومة تكوين المعلم، ص213.
- (١٥٠) دندش، ص261.
- (١٥١) إبراهيم، محمد عبد الرزّاق، منظومة تكوين المعلم، ص218.
- (١٥٢) نفسه، ص219.

- (١٥٣) ماري ميشيل كوترمان، وزملاؤها، تكوين معلّمين مهنيّين، من إصدارات المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (ترجمة نور الدين ساسي)، دمشق، 1998، ص3.
- (١٥٤) نفسه، ص6.
- (١٥٥) الكندري، إعداد المعلّم بجامعة الكويت، ص13.
- (١٥٦) الشيخ (عمر)، المعلّم الذي نريد للقرن الحادي والعشرين، ضمن كتاب المدرسة الأردنيّة وتحديات القرن الحادي والعشرين، دار الفارس، عمّان، ط1، 1999، ص95.
- (١٥٧) عبدالسميع، (مصطفى) وحوالة، (سهير محمد)، إعداد المعلّم: تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمّان، ط1، 2005، ص16.
- (١٥٨) شحاته، حسن، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص27.
- (١٥٩) عدس والشيخ، التربية والتعليم في الأردن، ص45.
- (١٦٠) حجاج، ص132.
- (١٦١) نفسه، ص133.
- (١٦٢) الكندري، إعداد المعلّمين بجامعة الكويت، ص15.
- (١٦٣) الكندري، إعداد المعلّمين بجامعة الكويت، ص16.
- (١٦٤) مزعل (جمال أسد) ومحمد (داود ماهر)، تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلّمين في عمليّة إعداد المعلّم، المجلّة التربويّة، جامعة الإمارات العربيّة المتحدّة، العدد الخامس، 1985، ص37..
- (١٦٥) علي، نبيل، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، ص262.
- (١٦٦) الأحمد، إعداد المعلّم وتدريبه، ص39.
- (١٦٧) راشد، علي، اختيار المعلّم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص19.
- (١٦٨) أبودف، محمود، صيغة مقترحة لتكوين المعلّم العربي، ص13.
- (١٦٩) الشيباني، تكوين المعلّم العربي، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربيّة المتحدّة، عدد خاص بمؤتمر "تربية الغد"، 1996، ص192.
- (١٧٠) ميلاريه، ص11.
- (١٧١) علي، نبيل، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، ص262.

(١٧٢) الخولي، أمين، محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوي، معهد الدراسات العربيّة، القاهرة، 1958، ص3.

(١٧٣) علي، نبيل، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، ص272.

(١٧٤) نفسه، ص273.

(١٧٥) نفسه، ص285.

(١٧٦) نفسه، ص286.

(١٧٧) نفسه، ص290.

(١٧٨) نفسه،

(١٧٩) حجاج، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم، ص192.

(١٨٠) المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، واقع إعداد المعلمين في الوطن العربي، تونس، 1982.

(١٨١) السيد، محمود، تعليم العربيّة في الجامعات العربيّة بين الواقع والطموح، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، دمشق، ص1984/7، مجلد 23، العدد 270.

(١٨٢) إبراهيم، محمد عبدالرزاق، منظومة تكوين المعلم العربي، ص132.

(١٨٣) عدس، المعلم الفعّال، ص47.

(١٨٤) الكندري، برامج إعداد المعلمين في جامعة الكويت، ص17.

(١٨٥) نفسه، ص25.

(١٨٦) نبيل علي، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، ص242.

(١٨٧) د. نعيمة عيد، حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربيّة، دمشق، 1974، ص54.

(١٨٨) إبراهيم، محمد عبد الرزاق، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ص20.

(١٨٩) نفسه.

(١٩٠) ابن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامّة والأمثلة الفقهية،

تحقيق إحسان عباس، بيروت، 1959، ص155.

- (١٩١) الغزالي، أبو حامد، المستصفى من علم الأصول، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ط 1، 1937، ص29.
- (١٩٢) طه حسين، في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1937، ص23.
- (١٩٣) عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، ص119.
- (١٩٤) مدرسة المستقبل، ص112.
- (١٩٥) نبيل علي، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، ص271.
- (١٩٦) نفسه، ص273.
- (١٩٧) فورست وبيفرلي، فنّ التدريس، ص324.
- (١٩٨) ميالاريه، ص42.
- (١٩٩) الفتلاوي، سهيلة، الكفايات التدريسية، دار الفكر عمّان، ط1، 2003، ص28.
- (٢٠٠) نفسه، ص29.
- (٢٠١) د. نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج، ص243.
- (٢٠٢) نفسه، ص244.
- (٢٠٣) نفسه، ص247.
- (٢٠٤) نفسه، ص249.
- (٢٠٥) نفسه، ص251.
- (٢٠٦) نفسه، ص254.

التعليقات والمناقشات

سعاد عبد الرحمن/ طالبة دكتوراه/ الجامعة الأردنية

وجّهت سؤالاً للدكتورة خلود تقول فيه: إذا كان واقع الحال التعليمي كما عرضتم، وكما نشهد، فما هو الحل في ظل هذه الظروف، وكيف يمكن تنفيذه على أرض الواقع؟

مصطفى الغرابلي/ طالب دكتوراه/ الجامعة الأردنية

يشير السيد مصطفى إلى تجربة في وكالة الغوث فيما يتعلّق ببرامج إعداد المعلمين، إذ يكون الخريج غير مؤهل تربوياً؛ فيخضع في هذا البرنامج لمئة وخمسين ساعة تدريبية على مدار سنة كاملة في برنامج تأهيل للمعلمين، يتناول فيها المواد التربوية والمواد المسلكية وبعض المواد التخصصية التي تساعد في تنفيذ البرنامج الذي يدرسه ببسر وسهولة، فيُفرّغ الخريج يوماً في الأسبوع ليلتحق بهذا البرنامج.

موفق الكفاوين/ مشرف تربية إسلامية

يرى أن ضعف اللغة العربية عند المعلمين متأثّر من الجامعات، مشيراً في ذلك إلى مقابلات أجريت مع معلمي لغة عربية جُدد رُشّحوا للتعيين في وزارة التربية والتعليم، وقد طُرحت عليهم أسئلة أثناء المقابلات الشخصية، والمفاجأة في الإجابات التي كانت تُثير الضحك أحياناً، فلا يمكن أن تصدر مثل هذه الإجابات عن خريجي لغة عربية.

جابر الشراري/ طالب دكتوراه/ كلية العلوم التربوية

أشار إلى أن برامج التأهيل للمعلمين في الأردن جيدة إلى حد ما، لكن هناك فجوة بين ما يُعطى في هذه البرامج وبين ما يُمارس على أرض الواقع. وقد يكون السبب هو النظام التعليمي في الأردن: إمّا بازدواجية تحديد معايير اختيار المعلمين (فقد أصبح التعليم مهنة من لا مهنة له)، وإمّا بأساليب تقويم أداء المعلمين فعندما يؤهل المعلم مسلكياً في الكليات قد لا يُتابع وظيفياً.

أ.د. أمين الكخن

تحدّث فيما يخص إعداد المعلمين، ورأى أهمية الجمع بين النظرية والتطبيق في كل مادة من مواد تعليم اللغة العربية.

رد د. خلود العموش

دعت د. خلود إلى إعداد متين للمعلم قبل الخدمة، كأن يدرس الطالب في الجامعة ضمن تخصص اللغة العربية المادة التربوية والنفسية إلى جانب المادة اللغوية، وأشارت إلى برنامج في جامعة اليرموك جمعت فيه المادة اللغوية بالتربوية والنفسية لطلبة الدكتوراه، وهكذا في برنامج ماجستير في الجامعة الأردنية، ولكنها ترى أن هذا جاء في مرحلة متأخرة والأولى أن يكون في مرحلة البكالوريوس، فندرس، مثلاً، مادة علم النفس اللغوي لطالب اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس خدمة التخصص.

وتقترح د. خلود متابعة المعلم الخريج بعد الخدمة من قبل كلية التربية لمدة سنة على الأقل، كسنة الامتياز التي يجتازها الطبيب.

وفي سياق ردّها على السؤال حول واقع الحال التعليمي تقول: الواقع أمرٌ مما وصفنا، وتورد نقلاً عن د. نهاد الموسى (أستاذ النحو في الجامعة الأردنية) واصفاً حال القراءة لدى طلبة اللغة العربية قوله: "كنت إذا طلبت من أحد الطلبة في كلية اللغة العربية وآدابها قراءة نصٍّ ما، كأني أوقع نفسي في ورطة كبرى، وأشعر والطالب ينطلق في قراءة النص كأني في سيارة ينطلق بها سائق فقد السيطرة عليها، وهي تتسارع بنا إلى قاعٍ وادٍ سحيق؛ إذ كانت الأخطاء تترى على نحوٍ يتعذر السيطرة عليه؛ فهو يقرأ وكأنه لا يقرأ!!! يحوّل الرموز المكتوبة بين يديه، لا يبالي أفهم أم لم يفهم، بل يقرأ دون أن تعني له قراءته أنه مسؤول عن فهم ما قرأ، فقد يقرأ نصّاً يدعو مضمونه إلى الأسى، أو نصّاً يستضحك الثكلى أو نصّاً غرائبياً جريئاً، فيمرّ به على إيقاعٍ صوتيّ رتيب دون أن يُبدي أيّ انفعال، وهو يغفل عن تصحيح الإعراب، حتى إعراب المواضع الأولية الواضحة التي يعرف قواعدها- لا ريب- لو سُئل عنها سؤالاً مجرداً؛ إذ تتخسف لديه هُوةٌ سحيقة بين النظرية والتطبيق.

وترى أنّ الحل هو إنشاء كُليّة متخصصة للغة العربية تقدّم خدمات على مستوى الوطن العربي، تجمع بين خبرات اللغويين والتربويين إلى جانب التقنيات الحاسوبية الحديثة. ولا بُدّ من مادة لسانيات حاسوبية لتوصيف النحو والصرف للحاسوب، والتقريب بين كل هذه الرؤى المتباينة لدى اللغويين والتربويين وغيرهم، وتُرفد هذه الكلية بالمال اللازم والخبرات لتنهض باللغة العربية.

تدريس اللغات الأجنبية في التعليم العام وأثره في تعليم اللغة العربية: الواقع وسبل النهوض به

أ.د. عبدالله عويدات

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430هـ - 27 تشرين الأول 2009م

مقدمة:

لقد أجمع كثير من علماء اللغة والاجتماع وعلم النفس على أن اللغة ركيزة مهمة من ركائز الحياة الاجتماعية وضرورة من أهم ضرورتها، لأنها أساس لوجود التواصل في حياة الأفراد والأمم، مثلما أنها أساس لتوطيد التعايش فيها، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه لتصريف شؤون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه⁽¹⁾.

واللغة أداة الإنسان في التخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم، ووسيلة لفهم وتحسس أذواقهم، وهي أيضاً سبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم، وتكوين العلاقات الاجتماعية، وبناء الروابط، وتحقيق سبل التعاون والتضامن معهم، كما أن اللغة تيسر سبل العيش بين البشر، وهي عامل لتحقيق منافع الإنسان ورغباته وتسهيل تنشئة أفرادها⁽²⁾.

واللغة وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتسجيل تجاربه، وتحقيق إبداعاته ومشاركة الآخرين فيها. فمن خلال اللغة يمتزج الإنسان بالآخرين ويقوي علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه، وعن طريق هذا التفاعل والاختلاط يكتسب من الآخرين خبراتهم، وينمي قدراته ومهاراته لتطوير حياته، ورفع درجة وعيه وإدراكه وإنتاجه الفكري والحضاري⁽³⁾.

ولا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس، بل إنها تعمل على إثارة انفعالات ومواقف جديدة لديه، وتدفعه إلى الحركة والتفكير، وتوحي له بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية إبداعاته، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى ربط اللغة بالفكر الإنساني، إذ إن

إمكانية التفكير عند الإنسان أولاً وأخيراً تستند إلى اللغة التي تُستخدم في إبراز عناصر الفكر⁽⁴⁾.

إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثير مما تضطرب به أحاسيسه، كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وذاك الخيال، وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب وما يتلقاه من معارف⁽⁵⁾.

لقد ربط علماء التربية والنفس بين النمو العقلي للإنسان ونموه اللغوي، فقد أشار بعضهم إلى أنه كلما تطورت واتسعت لغة الإنسان ارتقت قدراته العقلية، ومنها ذكاؤه، وتطور مستوى التفكير لديه. لقد ذهب بياجيه إلى أن الأفكار والمفاهيم تُكتسب من المجتمع، ولكن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه المفاهيم والأفكار ونموها هي اللغة⁽⁶⁾.

فاللغة، في رأي بياجيه، تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه، وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها، كما تدفعه إلى الابتكار؛ لأن الإنسان حين يعبر عن أفكاره ومعارفه يستخدم اللغة بطريقته الخاصة ويركب جملة ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة⁽⁷⁾.

وطبقاً لذلك، فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة، لذلك اعتبرت المهارات اللغوية مقياساً مهماً لمعرفة نسبة ذكاء الفرد. وقد تضمنت اختبارات الذكاء التي طورها ستانفورد بينيه جزءاً كبيراً من هذه الاختبارات حيث حوت فقرات

لغوية، ولعل أحد أسباب ذلك مرده إلى أن علماء الذكاء يعتقدون بوجود علاقة طردية بين ذخيرة الفرد اللغوية، ومهاراته ومعامل ذكائه⁽⁸⁾.

إن اللغة هي مستودع تراث الشعوب وسجل حضاراتها ومخزن عواطفها وأحلامها وطموحاتها، وهي رمز كيانها الروحي وعنوان وحدتها وتقدمها لذلك فإن معرفة اللغة تفتح للإنسان آفاقاً بعيدة واسعة يتمكن من خلالها الإطلال على حياة أمته الماضية وتجاربها ومعارفها ومعتقداتها وأفكارها وعاداتها وتقاليدها، ويتمكن من فحص تراث الأمة الفكري والحضاري والاجتماعي، ما يجعله أكثر وعياً وأوسع معرفة وأكثر قدرة على نقل هذا التراث إلى الأجيال الجديدة لتحافظ على أصالتها، ولتتمكن من إطلاق طاقات الإبداع لديها⁽⁹⁾.

لكل ما ذكر آنفاً عن أهمية اللغة في حياة الأفراد والشعوب، تنافست الأمم، ولا سيما تلك التي تفوقت على غيرها في الفخر بلغاتها، والاعتزاز بها والعمل على نشرها، ما دفعها لنشر ثقافتها ووسائل حضارتها، ولا سبيل إلى ذلك دون نشر لغتها؛ لأن اللغة هي الوسيلة والحاضنة لكل ذلك. وهكذا سادت اللغة اليونانية والفارسية والرومانية، ثم تلتها اللغة العربية التي ظلت، ومازالت، مطلباً لكثير من شعوب الأرض خاصة الشعوب التي تعتنق الدين الإسلامي، إلا أن تعرض الأمة للنكوص الحضاري لعدة قرون، وتراجعها خاصة في القرنين التاسع عشر والعشرين، وما ترتب على تراجع الأمة ونهوض أمم أخرى تفوقت في ميدان العلم والحضارة. لقد تعرضت شعوب الأمة وأراضيها إلى الاحتلال والاستعمار من الدول الغربية، ورزحت شعوبها تحت نير الاستعمار الإنجليزي والفرنسي رداً من الزمن، أفقدها الكثير من عوامل وحدتها وثروتها، وتراجعت أهمية اللغة العربية

بتراجع موقع الأمة بين الأمم. ولم يقف الاستعمار عند الاستيلاء على الثروة والأرض بل تعدى ذلك إلى نشر لغته وفرضها على المستعمرين، وشرعت هذه اللغات تتنافس العربية في مهدها، ولأن المغلوب يقلد الغالب عادة، كما يقول ابن خلدون، فإن أبناء العربية، خاصة معشر المثقفين، قد استحسنوا استخدام اللغات الأجنبية، لا بل أدخل تعليم هذه اللغات إلى مناهج التعليم في المدارس والجامعات والكليات العسكرية والفنية، ومع الزخم الحضاري الذي سجلته الأمم الناطقة باللغة الإنجليزية والفرنسية ومع ثورة الحداثة والصناعة والاتصالات والمواصلات وتكنولوجيا المعلومات هيمنت هذه اللغات هيمنة طاغية، حتى غدت المفاضلة في العمل بين من يجيد اللغة الأجنبية ومن لا يجيدها، ومر القرن العشرون واللغة الإنجليزية والفرنسية تزداد هيمنة مع ازدياد الاندفاع العسكري والتكنولوجي للأمم الناطقة بها، خاصة مع كثرة المبعوثين من الوطن العربي إلى جامعات هذه الأمم ومعاهدتها، وتشكيلهم نخبة متفوقة وحاكمة في أقطار الوطن العربي، الأمر الذي أضعف الاهتمام باللغة العربية، ثم تولدت دعوات متواترة من هذه النخب تقوم للدعاية للغات الأجنبية والحض على اكتسابها، باعتبار أن اكتسابها يمكن أن يجسر الفجوة الحضارية بين المستعمرين والمستعمرين. أو بين المتقدمين والمتخلفين.

لقد عنيت الأمم الناطقة بالإنجليزية والفرنسية بلغاتها وبكيفية اكتسابها وبطرق تدريسها، ورسخت مفهوماً لدى أبنائها أن جزءاً أساسياً من الاعتزاز القومي والوطني هو قدرة أبنائها على إتقانهم مهارات لغتهم. وحين وصلت البشرية إلى أحادية القطب وتوازت هذه الأحادية مع هيمنة ثورة تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات غير المسبوقة، صارت الدعوة للتواصل في اللغة الإنجليزية واستخدامها باعتبار أنها حاضنة المصطلح العلمي والفني والثقافي والاقتصادي، الأمر الذي زاد من سطوة اللغة الإنجليزية، وقلل من أهمية اللغة العربية في حياتنا اليومية وفي مدارسنا وجامعاتنا ومعاهدنا ومصانعنا، ما عزز الدعوة لإدخال تدريس اللغة الإنجليزية إلى مدارسنا اعتباراً من الصف الأول الأساسي بدلاً من الصف الخامس الابتدائي سابقاً. لا بل إن بعض جامعاتنا قد أوشكت على اتخاذ قرار، إن لم تكن اتخذته، بتدريس معظم مقررات التخصصات الجامعية باللغة الإنجليزية.

مشكلة الدراسة : إن طغيان استخدام اللغة الإنجليزية في مناحي الحياة كافة وإدخالها في وقت مبكر إلى النظام التعليمي، وبموازاة تعليم اللغة العربية قد أثار تساؤلات عديدة بين المعنيين بتدريس اللغة العربية والمهتمين بها بمدى تأثير هذا القرار على اكتساب طلبتنا للغة العربية. وبتعبير آخر فإن هذه الدراسة معنية بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع تعليم اللغة العربية وتعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام في الأردن؟
2. ما الخلاصة التي وصل إليها الأدب التربوي في تأثير تعلم اللغة الثانية على اللغة الأم؟
3. ما السبل التي يمكن أن نسلکها للنهوض باللغة الأم مع المحافظة على تقديم اللغات الأجنبية بموازاتها؟

واقع تدريس اللغتين العربية والإنجليزية في المدارس العامة

يحتل تدريس اللغة العربية، ومنذ زمن طويل صدارة الموضوعات الأكاديمية التي تُقدّم للتلاميذ في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. ويمكن النظر في الجدول التالي للمقارنة بين الحصص المخصصة للغة العربية وتلك المخصصة للغة الإنجليزية:

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية	
9	4		الأول الأساسي
9	4		الثاني
9	4		الثالث
9	4		الرابع
7	5		الخامس
7	6		السادس
7	6		السابع
7	5	3 للذين يدرسونها	الثامن
7	5	3	التاسع
6	5	3	العاشر
3 ساعات معتمدة لكل فصل	3 ساعات معتمدة لكل فصل	3	الحادي عشر (لكل الفروع)

الثاني عشر	3 ساعات معتمدة لكل فصل	3 ساعات معتمدة لكل فصل	3 ساعات معتمدة لأربع فصول

يُلاحظ من الجدول السابق أن اللغة العربية تحتل تسع حصص من الجدول الأسبوعي في الصفوف الأربعة الأساسية الأولى، في حين تحتل اللغة الإنجليزية أربع حصص، ثم تتناقص حصص اللغة العربية إلى سبع حصص في الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع ثم تصبح ست حصص في الصف العاشر.

وتزداد حصص اللغة الإنجليزية فتصبح خمس حصص في الصف الخامس الأساسي، ثم تصبح ست حصص في الصفين السادس والسابع، ثم تعود إلى خمس حصص في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وفي المرحلة الثانوية تتساوى اللغة الإنجليزية مع اللغة العربية إذ خُصص لكل من اللغتين في كل فصل ثلاث ساعات معتمدة، ومن الملاحظ أن اللغة الفرنسية أُدخلت كمادة اختيارية وبواقع ثلاث حصص للصفوف الثامن والتاسع والعاشر. أما توزيع المهارات اللغوية فقد وُزعت مهارات اللغة العربية على الصفوف على النحو التالي:

في الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسية قدمت مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة والأنشيد والمحفوظات، وخُصص للقراءة والكتابة 60% وفي الصف الرابع والخامس والسادس أضيفت مهارات الأنماط والتراكيب اللغوية، وخصص للقراءة والكتابة 50%. وفي الصفوف السابع والثامن والتاسع استبدلت (الأنماط والتراكيب اللغوية) بقواعد اللغة العربية وخُصص للقواعد 20% من الوزن الكلي، وأضيفت مادة العروض للصف العاشر. وفي الصفين الثانويين أصبحت المهارات على النحو التالي: القراءة، التحدث، الاستماع التعبير، والكتابة، القضايا اللغوية والعروض، وهي مهارات الثقافة العامة المشتركة. ويُضاف للفرع الأدبي في

هذه المرحلة أربع ساعات معتمدة لمتطلبات تخصص إجبارية، تتضمن النحو والصرف وقضايا أدبية والبلاغة العربية والنقد الأدبي.

أما مهارات اللغة الإنجليزية فقد توزعت على النحو التالي: الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع مهارات المحادثة، القراءة، الكتابة، ومهارات الاستماع، تحتل مهارات الاستماع والمحادثة 60% ومهارات القراءة والكتابة 40% وبالتساوي. أما في الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر فتصبح المهارات أكثر تفصيلاً وعلى النحو التالي:

- مهارات المحادثة والتعبير الشفوي 30%
- مهارات القراءة الجهرية والصامتة والإضافية 20%
- المهارات الكتابية (الخط والإملاء والتعبير الكتابي) 30%
- مهارة الاستماع 20%

وفي المرحلة الثانوية تصبح المهارات على النحو التالي :

- القراءة والاستيعاب
- التمارين اللغوية
- الإنشاء والكتابة الموجهة
- المفردات اللغوية
- الاستماع والمحادثة

تحليل ومقارنة :

إن الفاحص لمناهج اللغة العربية والمهارات اللغوية التي تُقدّم في الصفوف الأساسية والثانوية يُلاحظ ما يلي:

أولاً: إن اللغة العربية تحوز ما نسبته 30% تقريباً من الحصص الصفية المقررة في الصفوف الأربعة الأساسية الأولى، في حين تبلغ نسبة حصص اللغة الإنجليزية في الصفوف نفسها حوالي 12% وهو فارق كبير بين النسبتين.

ثانياً: إن نسبة مهارات اللغة العربية من الخامس وحتى العاشر الأساسي تصل إلى ما يقارب 25% في حين ترتفع نسبة مهارات اللغة الإنجليزية إلى 16.5%.

ثالثاً : تتساوى اللغتان في المرحلة الثانوية؛ إذ يُخصّص لمهارات كل من اللغتين ثلاث ساعات معتمدة وعلى مدى أربعة فصول.

رابعاً : أما طبيعة المهارات المقدمة في المنهاج، فيلاحظ أن منهاج اللغة العربية يركز على خمس مهارات في الصفوف الثلاثة الأولى، وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة والأنشيد والمحفوظات. ويُضاف إليها في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأنماط والتراكيب اللغوية، ثم تدخل القواعد في الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، وفي الصف العاشر تُضاف مهارة العروض، وفي المرحلة الثانوية تصبح المهارات على النحو التالي : القراءة والتحدث والاستماع والتعبير والكتابة، والقضايا اللغوية والعروض.

وحين نتفحص مهارات اللغة الإنجليزية نجدها مركزة على المهارات اللغوية الأربع: وهي المحادثة والقراءة والكتابة والاستماع، وتستغرق هذه المهارات المرحلة

الأساسية كاملة ويُضاف إليها في المرحلة الثانوية مهارة اكتساب المفردات، وتأخذ هذه المهارات اللغوية طابع التعمق والتنويع.

خامساً: إن المتفحص للكتب المقررة في اللغتين العربية والإنجليزية يجد أن سلسلة كتب اللغة الإنجليزية تصاحبها ألوان من المعينات والرسا ئل كالأقراص المدمجة، والكاسيت (الأشرطة) والبرامج المحوسبة والبرمجيات التعليمية والوسائط المتعددة، وبالمقابل نجد قلة من هذه الوسائل المصاحبة لكتب تعليم اللغة العربية⁽¹¹⁾.

سادساً: لا يوجد دليل على أن تأهيل معلمي اللغة العربية أحسن حالاً من تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم.

سابعاً: لا يوجد مؤشر أو معلومة مؤكدة أن الطالب حين يتعلم اللغة العربية يتعلمها بدافع أنها جزء من هويته الوطنية، في حين أن كل ما حوله يؤكد حاجته للغة الإنجليزية وخاصة وسائل الإعلام وجماعة الرفاق ووسائل الترويج وغيرها.

ثامناً: إن طلاب المرحلة الأساسية يتعلمون اللغة العربية الفصحى كلغة ثانية إذ تسبقها العامية التي اكتسبها من البيت والمجتمع في حين يتعلمون اللغة الإنجليزية دون أن يحسوا بازدواجية اللغة؛ لأن المفردات التي يتعلمها هي نفسها التي يستخدمها في الاتصال اليومي.

ماذا يقول الأدب التربوي حول تأثير تعلم اللغة الثانية على تعلم اللغة الأم؟

لقد ساد اعتقاد بين بعض الباحثين أن دراسة مبادئ اكتساب اللغة الأم يمكن أن تتماثل مع مبادئ اكتساب اللغة الثانية، وبناء على الاعتقاد بهذه المبادئ قدم تدريس اللغة الثانية في وقت مبكر من النظام التربوي.⁽¹²⁾

لقد كان مرد هذا الاعتقاد هو أن اكتساب اللغة الأم مرتبط بمرحلة بيولوجية محددة من العمر، وقد أشارت نتائج بعض البحوث أن هذه النتيجة قد تكون صحيحة في تعلم أجزاء محددة من اللغة الثانية، ولكن لا ينطبق على أجزاء اللغة كافة⁽¹³⁾.

أشار WalsH and Diller 1981 إلى أن تعلم عناصر اللغة الثانية تكتسب في أعمار مختلفة، فبعض عناصر اللغة تحتاج إلى نظام عصبي بسيط وأجزاء أخرى تحتاج إلى نظام عصبي أكثر تعقيداً، واعتبر أن اللفظ مثال للحالة الأولى، ولذلك فإن اكتسابه وتعلمه يمكن أن يتم في سن مبكرة، لأن تعلم النبر (Accent) للغة الأجنبية يصبح أكثر صعوبة بعد مرحلة الطفولة⁽¹⁴⁾.

في حين أن ترابط المعاني والدلالات يحتاج إلى دوائر عصبية متأخرة في النضج. مما يفسر لماذا يتفوق طلبة الجامعة مراراً في تعلم عدد محدد من المفردات وقواعد اللغة في زمن محدد، على طلبة الدراسة الابتدائية في تعلم المفردات نفسها والقواعد في الزمن نفسه.

وفي دراسة Scovel 1988 أورد أن الكبار يمكن أن يتفوقوا في تعلم قواعد اللغة والاتصال المعقد في اللغة الثانية، ولكنهم لن ينجحوا في أن يتعلموا كيف يلفظون اللغة الثانية كأصحابها⁽¹⁵⁾.

وفي دراسات لاحقة أكدت أن المتعلمين الكبار لا يمكن أن يصلوا إلى اللفظ الصحيح للغة الثانية.

لقد أكد (Steinberg)⁽¹⁶⁾ أن العمر كان، ولا يزال، عاملاً أساسياً في اكتساب اللغة الثانية، لذلك قسم الأطفال إلى مجموعتين؛ مَنْ هم دون السابعة ومن هم من 7 - 12 عاماً، وحدد العوامل والمتغيرات المرتبطة بالجوانب النفسية بعوامل التقسيم وهي كما يلي:

أ. المعالجة العقلية: التي تسمح بتعليم تراكيب اللغة سواء من خلال الشرح المباشر (Explication) أو بواسطة الاستنباط (Induction)، إذ يكتشف المتعلم القواعد بنفسه. إن شرح القواعد ليس مناسباً للأطفال الصغار، ولكن شرح القواعد البسيطة مناسب جداً للكبار في حين أن الاستنباط أكثر مناسبة حين تصبح القواعد أكثر تعقيداً⁽¹⁷⁾.

ب. قدرة التذكر: وهذه القدرة حاسمة لتعلم المفردات والتراكيب النحوية للغة الثانية. وفي دراسة (Harlly and Dong 1997) يشير إلى أن ذاكرة الأطفال تبدأ بالانحدار قبيل سن المراهقة ولذلك يصبح تقديم اللغة الثانية في سن (15 - 20) أكثر صعوبة من تقديمها في سن (5 - 10) سنوات.

ج. المهارات الحركية: لها علاقة بآليات الكلام: كالشم والشفاه واللسان والحنك الصوتية، التي تُضبط بواسطة العضلات، التي يتحكم بها الدماغ، إن هذه المهارات تتناقص مع تقدم في العمر، ولذلك فإن الأطفال يحسنون اللفظ في اللغة الثانية أفضل من الكبار، وذلك لوجود المرونة في المهارات الحركية عند الأطفال في حين تتناقص هذه المهارات عند الكبار عامة.

د. الأنا اللغوي (Language Ego) لقد اقترح كل من (Brannon و

Guiora Dull) تسميةً لظاهرة التفاعل بين اللغة الأم وتطور الأنا عند

الأطفال أطلق عليها (الأنا اللغوي)، وُصف هذا الأنا عند الأطفال بأنه

ديناميكي، متحول ومرن حتى سن البلوغ؛ ولذلك فإن تقديم اللغة الثانية في سن

مبكرة من حياة الإنسان لا يشكل تهديداً للأنا اللغوي، وقد اعتبر أن الأنا اللغوي

مسؤول عن الصعوبات التي يواجهها الكبار في تعلم اللغة الثانية.

هـ. إن المواقف العفوية وغير الرسمية عادة ما تكون مصاحبة للطفولة وتتناقص

مع التقدم في العمر. فالوضع العفوي غير الرسمي في تعلم اللغة الثانية

يساعد الأطفال على التعلم أفضل ممن يكبرونهم، كما أن كلاً من

المجموعتين السابقتين من الأطفال يتعلمون بشكل أفضل من الكبار في

الجو الطبيعي العفوي والتلقائي.

إن قدرة الفرد على التعلم في الجو الصفي (في غرفة الصف) تتحسن مع تقدم

العمر، فالأطفال الأكبر سناً يتكيفون لغرفة الصف أفضل ممن يصغرونهم

سناً⁽¹⁸⁾.

هذا وقد أشار (Steirnbergl 2001) إلى أن أفضل الأعمار لتعلم اللغة

الثانية في غرفة صفية هو العمر الذي تكون فيه ذاكرة الفرد قوية ولديه مهارات

حركية مناسبة، وبدأ لديه التفكير المنطقي، وقد يكون هذا العمر حول سن

العاشرة⁽¹⁹⁾.

برهن (Amato 2003) على أن متعلمي اللغة الثانية يستخدمون استراتيجيات شبيهة بتلك التي يستخدمونها في تعلم اللغة الأم، فتعلم اللغة الثانية يعمم ويبسط الحديث في سبيل الاتصال مع الآخرين، وهذا معزو إلى أن ما يفهمه الطفل أولاً، وهو الذي يعيد إنتاجه، وهذا المبدأ ينطبق على اكتساب اللغة الثانية⁽²⁰⁾.

نظريات التعلم:

مثلاً تباينت نتائج البحوث تباينت النظريات في تعلم اللغات، فالسلوكيون عموماً نظريتهم السلوكية في التعلم على تعلم اللغات كما في الميادين الأخرى، والتعلم عند السلوكيين محكوم بالظروف المصاحبة، فالاختلاف في التعلم يقتصر على اختلافات في تجربة التعلم، ويشددون على العوامل الآتية أكثر من تشديدهم على التجارب والخبرات السابقة، إن كل عبارة لغوية ينطقها المتعلم هي نتيجة لحضور مثير ما، والمثير الذي تكون العبارة استجابة له قد يكون حاضراً فعلاً في الموقف أو يكون داخلياً ضمناً. وليتعلم الطفل كيفية الاستجابة اللغوية لا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه وبدون التعزيز لن يحصل التعلم، إضافة للتعزيز لا بد من تكرار الاستجابة، ويركز السلوكيون على الكلام (الحوار الشفوي) وليس على الكتابة، لأن الكلام يسبق الكتابة، وإن اللغة عند السلوكيين شكل من أشكال السلوك يمكن تعلمها بتكوين العادات اللغوية⁽²¹⁾.

أما أصحاب النظرية المعرفية فقد ذهبوا مذهباً مغايراً للسلوكيين، وزعموا أن كل إنسان يمتلك قدرة نظرية تسمح له بتعلم اللغة، وهذه القدرة عامة بطبيعتها؛ أي تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان.

لقد تصدى تشومسكي لنظرية سكر في كتابة "السلوك اللفظي" وقال إن النظرية السلوكية أعجز من أن تفسر لنا قدرتنا على تعلم لغة واستخدامها. وقال إن الإنسان هو الوحيد الذي يستخدم اللغة البشرية، فكيف نفسر شكلاً من أشكال السلوك الخاص بالإنسان، كتعلم اللغة، عن طريق تبني مفاهيم جرى استنباطها من دراسات أجريت على الحيوان الذي لا يستطيع القيام بهذا السلوك! وطالما أن لدى جميع الناس العاديين قدرة فطرية داخلية تمكنهم من اكتساب اللغة، فإن هذه القدرة لا بد تكون نظرية، داخلية غير مكتسبة تميز الإنسان عن الحيوان؛ هذه الآلية يُطلق عليها اسم جهاز اكتساب اللغة⁽²²⁾.

فاللغة التي يتعلمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية، رغم أنه لا يدرك كنهها، ولهذه الآلية القدرة على فحص البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل، ومقارنتها بتلك البنى التي يتعرض لها (يسمعها)، وعندما يجد أن البنى اللغوية التي يستخدمها لا تتفق مع تلك التي يتعرض لها، فإنه يقوم بتعديل بناء اللغوية في ضوء ذلك. وتستمر هذه العملية سنوات إلى أن تتشابه أبنية اللغة التي يستخدمها الطفل مع تلك التي يستخدمها البالغون. ومن ذلك ما يمر به الأطفال من تعلم ما يسمى مرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين؛ واحدة يمكن أن نسميها نحوية شبه ثابتة مثل (معي، عندي، هذا)، وأخرى متغيرة تشمل الأسماء أو الصفات (كقول الطفل: معي لعبة، هذا باباً). وكلما كبر الطفل ازدادت أعداد البنى اللغوية والمفردات التي يستخدمها وازدادت تعقيداً وتشابكاً، ولكن آليته اللغوية تساعد على الاقتراب من لغة الكبار في خاتمة المطاف⁽²³⁾.

لقد ذهب ستينبرغ (Steinberg 2001) إلى أنه لا يوجد دليل على أن تعلم لغة ثانية في سن مبكرة يؤثر على اكتساب اللغة الأم ، ولذلك دعا إلى أن يُعطى الأطفال الفرصة لتعلم لغة ثانية للاستفادة من مزايا تعلم اللغة الثانية⁽²⁴⁾.

إلا أن بريتر وانجلمان (Bereiter & Engleman 1966) ادعيا أن الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية العامية كالأمريكيين الأفارقة الذين يعيشون في قاع المدن والطبقة العاملة من البيض في بريطانيا الذين تتميز معرفتهم باللغة بأنها فقيرة قياساً بالإنجليزية الراقية التي يتحدث بها الإنجليز، لديهم معرفة ضعيفة في اللغة قياساً بالناطقين باللغة الإنجليزية⁽²⁵⁾.

لقد أجريت دراسة وطنية في الولايات المتحدة لفحص الأداء بين مجموعتين من طلبة الثالث والرابع والخامس، تلقت الأولى تعليماً بلغة أجنبية لمدة ثلاثين دقيقة يومياً، مقابل مجموعة ثانية لم تتلق تعليماً مشابهاً وقد توصل (فرانكلين 2004) إلى ما يلي: أن الطلبة الذين درسوا لغة أجنبية فاقوا أقرانهم ممن لم يدرسوا لغة أجنبية في اختبارات الرياضيات والاجتماعيات والعلوم، وفي القسم الخاص بعناصر اللغة الإنجليزية وجد أن 84% من هذه المجموعة اجتازت الامتحان مقابل 74% فقط من المجموعة التي لم تدرس لغة أجنبية⁽²⁶⁾.

لقد تراجع تأثير اللغة الأم في السبعينيات بظهور هيمنة النظرية المعرفية التحويلية؛ فقد قام (كوردر 1967) بلفت الانتباه لأهمية فحص الأخطاء التي تتشكل عند متعلم اللغة الثانية، أشارت كثير من الدراسات إلى أن هذه الأخطاء سواء كانت آتية من الأطفال أم الكبار فإن مصدرها ليست اللغة الأولى. وفي المقابل اعتبرت بعض الدراسات، ومن خلال تحليل الأخطاء، أن اللغة الأولى مفيدة لتطور اللغة الثانية⁽²⁷⁾.

اقترح (اوزوبل 1968) أن تعلم اللغة الثانية يحسن الوصول إلى المفاهيم الجديدة في اللغة الثانية من خلال الخبرة السابقة له في اللغة الأولى؛ إذ إن المتعلمين يحاولون تضمين (Subsume) المعرفة الجديدة تحت تصنيفات موجودة في مهارات اللغة الأولى⁽²⁸⁾.

تناول (Steinberg et al 2001) اللغة الأم وعلاقتها في اللغة الثانية، ووجد أن طبيعة التشابه بين اللغة الأولى والثانية تقرر سرعة التعلم، فكلما كان التشابه عالياً كلما كان التعلم أسرع؛ فمثلاً التشابه بين الإنجليزية والفرنسية واضح في كثير من المواقع، وأوضح ما يكون بالمفردات والتراكيب⁽³⁰⁾. وتظهر صعوبة التعلم بوضوح حين تنتمي اللغتان إلى عائلتين مختلفتين، فالفنلنديون الذين يتحدثون السويدية لغةً أولى يتعلمون الإنجليزية بسرعة أكبر من السويديين الذين لغتهم الأولى هي الفنلندية التي تنتمي لعائلة لغوية مختلفة تماماً.

خلاصة الأدب التربوي:

- كان العمر ومازال عاملاً حاسماً في اكتساب اللغة الأولى والثانية؛ وذلك لأن عوامل الذاكرة والمهارات الحركية المتعلقة باللغة والأنا اللغوي والتلقائية كلها متعلقة بالطفولة، وهي العوامل المساعدة في اكتساب اللغة.
- إن أفضل الأعمار مناسبة لتعلم اللغة الثانية هي الفترة بين الخامسة والعاشرة.
- إن تعلم اللغة الثانية في سن مبكرة يعطي الأطفال الاستفادة من مزايا تعلم اللغة الثانية.

- هناك دليل واضح على أن تعلم لغة ثانية يحسن أداء الطلبة في أدائهم في
تحصيل باقي فروع المعرفة كالرياضيات والعلوم.
- إن الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية لا يكون سببها تعلم اللغة
الأولى.
- إن تعلم اللغة الأولى مفيد لتطور اللغة الثانية.
- كلما كان التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية عالياً كلما زادت سرعة تعلم
اللغة الثانية؛ أي إذا كانت اللغة الأولى واللغة الثانية تنتميان إلى العائلة
اللغوية نفسها كالتقارب بين اللغة الإنجليزية والفرنسية والإسبانية، في حين إن
الإنجليزية والعربية تنتميان لعائلتين لغويتين مختلفتين.
- وإذا كان هذا هو منطق الأدب التربوي، فأين تكمن العلة؟

استنتاجات ومقترحات:

- إن غالبية الأبحاث الحديثة تشير إلى قلة تأثير تعلم اللغة الثانية في اللغة الأولى، بل ذهبت بعض البحوث إلى وجود تأثير إيجابي لتعلم اللغة الثانية في تعلم اللغة الأولى.
- إن المسوحات التي تمت على اللغتين العربية والإنجليزية في الأردن تشير إلى أن نسبة غير قليلة من الطلبة تتخرج من الثانوية العامة وهي تعاني من ضعف في اللغة العربية عامة، خاصة في التعبير الشفوي وقد يكون هذا الضعف في بعض أجزاء اللغة كالإملاء أو الخط أو النحو، أو الكتابة أو التعبير الشفوي والكتابي، مثلما أن المسوحات أشارت إلى ضعف في اللغة الإنجليزية، وهي شكوى نسبة عالية من خريجي الثانوية العامة.
- إن الكتب المقررة في اللغة العربية تخلو، إلا ما ندر، من الوسائل التكنولوجية أو الحاسوب المصاحب للتدريس أو الأفلام أو الوسائط المتعددة، كما أن مهارة المعلمين، كما يبدو، لم تصل إلى البراعة الكافية لإنتاج مثل هذه المواد أو استخدام هذه المعينات بشكل كُفء.
- مع أن السلسلة المستخدمة في اللغة الإنجليزية تتضمن مهارات استخدام الحاسوب المصاحب للتدريس، ووجود ألوان من الوسائل المعينة إلا أن الاستقصاء العلمي يشير إلى عدم استخدام المدرسين لهذه التكنولوجيا في غرفة الصف.

- إن طرائق التدريس المتبعة غالباً ما تكون تقليدية في تدريس اللغة العربية، يهيمن فيها المعلم على نسبة عالية من وقت الدرس، ويمثل الطالب دور المتلقي السلبي، وتهيمن طرائق التلقين والحفظ والتكرار على جو التدريس. مما يعطل قدرات الطالب على التعبير، وعدم تشجيعه على الاهتمام بفهم المعاني واستيعابها وعلى ممارسة ما اكتسبه بشكل عملي.
- استخدام المدرسين لهجة العامية في معظم المقررات الدراسية بما فيها مقررات اللغة العربية بدلاً من اللغة الفصحى، وهذا الاستخدام يزعزع دافعية الطالب باستخدام اللغة العربية الفصحى ويقلل اهتماماته.
- إن نسبة غير قليلة من المقررات المتعلقة باللغة العربية في المرحلة الأساسية تفتقر إلى المنهجية في الانتقاء والعرض والإخراج. وربطها بواقع التلميذ وبظروف حياته، وتطور عصره، كما تفتقر إلى عنصر التشويق وإثارة حب الاستطلاع وإذكاء روح المنافسة.
- معظم الجامعات والكليات والمعاهد العلمية لا تعير العناية الكافية لتدريس اللغة العربية، كما أن كليات التربية وصلت حد الإفلاس في الوطن العربي في البحث والتجريب لتطوير أساليب تدريس اللغة العربية؛ إذ إن أساليب تدريس اللغة العربية السائدة إما تقليدية أو مستعارة من أساليب تدريس اللغة الإنجليزية.
- لا تلقى الفعاليات الخطابية والمسرحية اهتماماً وتشجيعاً كافيين في المؤسسات التعليمية، وغالباً ما تقدم باللهجة العامية إن وجدت.

- عزوف الناشئة عن القراءة الحرة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية التي تنمي الحصيلة اللغوية وتطور القدرات التعبيرية.
- يغلب إقبال الناشئة على تعلم اللغات الأجنبية، لأن إتقان اللغات الأجنبية وخاصة الإنجليزية يوفر فرص عمل أفضل وبرواتب مجزية. إن من الصعوبة أن تجد إعلاناً عن وظيفة في صحيفة لا يشترط إتقان اللغة الإنجليزية.
- إن الاهتمام باللغات الأجنبية في مجال العلوم والتكنولوجيا مرده إلى شيوع المصطلحات العملية والفنية بهذه اللغات، في حين إن إنتاج المصطلحات في اللغة العربية محدود نتيجة استخدام اللغة الأجنبية في عالم العمل والإنتاج والصناعة والفن والخدمات والسلع، ما شكل لدى الجمهور قناعة بأهمية اللغة الأجنبية في الحياة العملية والعلمية، الأمر الذي أضعف الإقبال على اللغة العربية.
- وأخيراً، فإن اللغة العربية في حاجة إلى إرادة سياسية قوية مشفوعة بنزعة أكاديمية صادقة وتوجه تربوي سليم للإعلاء من شأنها في نظر الجيل الجديد، على أن يصحب هذا وضع محددات وشروط لدخول الوظائف والابتعاث والترقيات مرتبطة بالتأكد من إتقان المتنافسين للغة العربية.

قائمة المراجع

- (١) معتوق، أحمد (1996) الحصييلة اللغوية أهميتها مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.
- (٢) حجازي، محمود (1978)، أسس علم اللغة، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- (٣) ترحيني، فايز (1988)، العربية والمعجمات، مجلة الباحث السنة العاشرة، العدد الثاني.
- (٤) المرجع السابق.
- (٥) حماد، أحمد (1985)، دراسة العلاقة بين الفكر واللغة، دار المعرفة الجديدة، القاهرة.
- (6)Piaget, Jean (1920) The language and Thought of the child N.Y Har Court , Brace & World.
- (7) piaget (Ibid).
- (٨) عويدات، عبدالله (1977) المفردات الشائعة عند الأطفال الأردنيين في الريف والبادية، رسالة ماجستير صادرة عن كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- (٩) صليبا، جميل (1974) تعريب التعليم بين الفاعلية والمعارضين له، مجلة العربي العدد 84.
- (١٠) وزارة التربية والتعليم (2008) أسس النجاح والإكمال والرسوب وثيقة مرجعية رقم 4/1/18 عمان - الأردن.

- (11) Hashisho,Nawal (2005), Developing Guidelines for Teaching English As a second language, Dissertation submitted to Graduate Collage of Educational Studies, (AAUGS) Amman.
- (12) الشيخ، عمر (2001)، تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية: التقرير رقم (5) سلسلة دراسات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان - الأردن.
- (13) Walsh,T.M and Diller K.C (1981) Neuro Linguistic Considerations on The optimum age of second language learning. New burry house. Rowlley .MASS
- .
- (14) Brown H.D (1994) Principle of language learning and Teaching.3rd Edition , Newjerey , Prinlice Hall Regents.
- (15) Scovel ,T.(1988). ATime to speak , Apsycholinguistic Inquiry In to The Critical Period For human speech ,Mass ,New bury House
- (16) Steinberg.D.D. Nagata, H. And Aline D.D (2001) Psycholinguistic language mind and World. Essex Pearson Education limited.
- (17) Steinberg et al. Ibid.
- (18) Hashisho opcit P(18).
- (19) Steinberg. etal opcit P(22).
- (20) Guiora.A Brannon Z,Robett, G. and Dull.C. (1972) Empathy and second language learning , language , learning.

(21) خرما، نايف وحجاج علي (1988) سلسلة علم المعرفة عدد (126) المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

(22) Chomsky, noam (1959), A review of B.f Skinner's Verbad Behavior Language 35 P 26-58.

(23) Revell, Jane (1983) Teaching Techniques for CommuniCative English. London , MacMilan.

(24) Steinberg et al. opcit

(25) Bereiter,C. and Englmann, S. (1966)_ Teaching Disadvantaged Children in the Preschool , Englewood cliffs , NJ, Prentice – Hall.

(26) Franklin, J (2004) Louder Than words Curriculum update. fall 2004 P3 Alexandria , Virginia Association for Supervision and Curriculum development

(27) Corder, S.P (1967). The significance of learner's error nternational Review of Applied Linguistics (IRAL) ,5,4

(28) Ausubel, D.(1968) Educational PSycholgy. A cognitive view , Newyork Holt Rineheart & Winston .

(29) Sliger ,H.(1988) Psycholinguistic Issue In second language Acquisition: The Age Factor.Columbia University, New bury House Publishers .

(30) Steinberg. etal (OPcit)

التّعقيبات والمناقشات

أ.د. عبدالله زيد الكيلاني

يرى أن هذه البحوث هي إلى التشخيص أقرب منها إلى العلاج، وأنّ كثيراً من البحوث المنشورة، والتي أشار المحاضرون إلى مدى أهميتها، ما هي إلا بحوثٌ نظرية تتّم عادةً في ظروفٍ مثالية، وإذا أردنا تطبيق شيء منها، فلا بدّ من إجراء ما نسميه بالبحوث التجسيرية أو الإجرائية (أي بنقل بعض هذه النتائج، التي تمّ التوصل إليها، إلى واقع قابل للتطبيق بالتجريب والتعديل والانتهاء إلى قرارات تستند إلى معلومات).

وأشار د. عبدالله زيد إلى أن قرار الوزارة في برنامج معلم المجال هو قرار لم يستند إلى معلومات كافية تؤكّد فشل هذا البرنامج.

علياء عطوي، طالبة دكتوراه

ترى أن هناك مشكلة في قضية اللغة بشكل عام لدى الطلبة سواء اللغة العربية أو الإنجليزية، فالتركيز في المناهج واضح على اللغتين إلا أنّ النتائج لا تبدو مطمئنة بالنسبة للعتين، فلا تقدّم ملحوظاً عند الطلبة في اللعتين.

رد أ.د. عبدالله عويدات

انتقد د. عويدات القرار الذي اتّخذته الوزارة بشأن إيقاف تخصص معلم المجال في الجامعات، ومن ثمّ عدم تبني الطلبة الخريجين في هذا البرنامج، الذين

أصبح مآلهم الشارع وعددهم يزيد على خمسة آلاف طالب وطالبة، وكان الأجدر بها أن تتحمل مسؤولية قراراتها، حتى وإن فشل البرنامج، وذلك مثلاً، بتدريس هؤلاء الطلبة ساعاتٍ إضافية، وبالتالي الحصول على درجة البكالوريوس في اللغة العربية أو الإنجليزية أو أي تخصص درسه طالب معلم المجال.

ويرى د. عويدات أن الخلل يكمن في احتكامنا إلى السلطة والقوة الذي نراه حتى من الأكاديميين، وهذا ضربٌ من الخطأ بل الجنون؛ لأنَّ الاحتكام المنطقي يجب أن يكون في الدولة بكل مؤسساتها ومراكز قواها وجامعاتها إلى العلم، عندها فقط يصبح للبحوث العلمية أهمية وتأخذ دورها الحقيقي في النهضة وتطوّر الأمة.

وفيما يتعلّق بضعف اللغة عند الطلبة، فالحل، كما يرى، يكمن في إعادة النظر بموضوع تأهيل المعلم؛ فبعض المعلمين الذين يُدرّسون اللغتين، العربية والإنجليزية، لا يصلون إلى مستوى تدريس هذه المواد، بالإضافة إلى الإشراف؛ فالإشراف لدينا قاصرٌ عن المستوى المطلوب، إلى جانب أنّ جزءاً من أساتذة الجامعات لا يقومون بدورهم الحقيقي.

ورأى أن التعليم في الأردن بكل مستوياته ومراحلہ يحتاج إلى وقفة حقيقية، وأشار أيضاً، إلى الناحية المادية التي تشكّل عثرةً كبيرةً في طريق أداء المعلم.

تعريب التعليم الجامعي (الجامعة الأردنية نموذجاً)

**الأستاذ الدكتور حميد أحمد الحاج
قسم العلوم الحياتية/ الجامعة الأردنية**

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ - 28 تشرين الأول 2009م

الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة/ رئيس مجمع اللغة العربية الأردني

أصحاب المعالي والعطوفة

السيدات والسادة

بداية أجد لازماً عليّ تقديم الشكر الجزيل للأستاذ الفاضل الدكتور عبد الكريم خليفة أن شرفني بالحديث عن "تعريب التعليم الجامعي: الجامعة الأردنية نموذجاً..." وأرجو أن أكون عند حسن ظنه وظن الحضور الكرام.

عندما علمت برغبة الأستاذ الدكتور خليفة في أن يكون موضوع محاضرة اليوم عن تعريب العلوم في الجامعات الأردنية، شعرت بثقل المسؤولية، ذلك أن الحديث عن هذا الموضوع ضمن هذه الدائرة الواسعة من الجامعات الأردنية، وعددها تسع جامعات رسمية، وعشرون جامعة خاصة يتطلب فريق عمل ولفترة ليست بالقصيرة، وبعد المناقشة مع سيادته في جلستين، تم الاتفاق على تغطية هذا الموضوع ضمن دائرة الكليات العلمية في الجامعة الأردنية، وعددها تسع.

وكانت الخطوة التالية، وهي اختيار آلية تنفيذ هذا المشروع، وهنا اخترت أسلوب التعامل المباشر مع أعضاء هيئة تدريس في الكليات المذكورة، وكان ذلك بلقاءات مباشرة، أو باتصالات هاتفية، كان يستغرق كل منها بين 15-20 دقيقة، وبذلك استبعدت الطريقة التقليدية في الحصول على المعلومات من الجهات المعنية، وأقصد بذلك توزيع استبيانات على المعنيين التي باعتقادي لا يُتعامل معها بجدية.

استغرقت فترة البحث ثلاثة أشهر، قابلت واتصلت خلالها بستين عضو هيئة تدريس، ممن يحملون رتبة الأستاذية في كليات: العلوم والزراعة والطب وطب الأسنان والصيدلة والتمريض وعلوم التأهيل والهندسة وتكنولوجيا المعلومات، وبالنظر إلى الجدول رقم 1، يتضح أنني قابلت واتصلت بـ 28% من حملة رتبة

أستاذ. وأود أن أبين أنني اخترت هذه الشريحة لاعتقادي أنها تحررت من ضغط ومتطلبات الترقية، وبأن أصحابها بلغوا من النضج العلمي والراحة النفسية ما يمكنهم من المساهمة في عملية التعريب، سواء أكان ذلك بالترجمة أم التأليف أم التدريس باللغة الأم، وأكد لي حوالي 70% ممن قابلتهم في كليتي العلوم والزراعة (35/25) إيمانهم بتعريب العلوم التي يدرّسوها، وترجموا هذا الإيمان إما بالتأليف أو الترجمة والتدريس باللغة العربية، وتظهر مساهماتهم في الجدول 2.

جدول رقم 1: توزيع أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية/ الجامعة الأردنية

التسلسل	الكلية	أستاذ	أستاذ مشارك+ مساعد	المجموع
1	العلوم	59	64	123
2	الزراعة	45	43	88
3	الهندسة	45	73	118
4	الطب	38	103	141
5	الصيدلة	08	25	33
6	طب الأسنان	09	25	34
7	التمريض	01	21	22
8	تكنولوجيا المعلومات	03	26	29
9	التأهيل	02	11	13
المجموع		210	391	601

وأما 30% من تلك العينة، فقد أعربوا عن عدم قناعتهم بتعريب موادهم العلمية في هذه الظروف، وسأطرق إلى هذا لاحقاً. وأما الزملاء في الكليات

العلمية الأخرى (الطب، وطب الأسنان والتمريض وعلوم التأهيل والهندسة)، فقد أعرب 80% (25/20) عن عدم قناعتهم التدريس باللغة العربية، ولهم أسبابهم. وكانت مساهمة النسبة المتبقية (20%) سواء بالترجمة أو التأليف قليلة، غير أن إيمانهم باستخدام اللغة العربية في إيصال المعلومات لطلبتهم كان جيداً.

أما الأسئلة التي تمّ التركيز عليها مع الزملاء الذين اتصلت بهم فشملت:

أولاً: دوافع الزملاء لاستعمال اللغة العربية في تدريس موادهم العلمية.

ثانياً: مساهمات الزملاء في ترجمة أو تأليف كتب علمية.

ثالثاً: الصعوبات والمعوقات التي يواجهها الزملاء في عملية التعريب.

رابعاً: توجهات طلبة الكليات العلمية بالنسبة للتدريس باللغة العربية.

خامساً: سبل النهوض بتعريب العلوم على المستوى الجامعي.

سأعتبر هذه الأسئلة عناصر أساسية في هذه المحاضرة، ولكن قبل الخوض

فيها أود أن أشير إلى سؤالين هما:

أ - ما المقصود بتعريب العلوم، ولماذا التعريب؟

ب - ما بدايات هذه العملية في الجامعة الأردنية؟

وللإجابة عن السؤال الأول، يرى الكثير من المؤمنين والمهتمين بتعريب

العلوم أن التعريب يعني: استخدام اللغة العربية في جميع مراحل التعليم وفي

البحث العلمي لمساعدة الدارسين على الفهم والاستيعاب وذلك لتحقيق الأهداف

التالية:

أ- خلق شخصية عربية إبداعية تمتلك القدرة على إنتاج العلم ونقله إلى شرائح

المجتمع.

ب- توحيد الثقافة والمجهود العلمي والفكري في الوطن العربي.

ج- القدرة على المشاركة والتفاعل في الحضارة العالمية المعاصرة.

وبالنسبة للسؤال الثاني أقول: إن بدايات تعريب العلوم في الجامعة

الأردنية كانت في أواخر السبعينيات من القرن الماضي، أي قبل حوالي 30

سنة، وهنا لا بد من الإشارة إلى ثلاث شخصيات رائدة لها الفضل في انطلاق هذه العملية، ففي عام 1979، وبرعاية من عميد كلية العلوم آنذاك، المرحوم الأستاذ الدكتور أحمد سعيدان، وبتشجيع من رئيس الجامعة الأردنية في تلك الفترة، وأقصد معالي الأستاذ الدكتور إسحاق الفرحان الذي كان سباقاً في الحث على تعريب العلوم، وذلك باحتساب أي كتاب يؤلف أو يترجم في أي تخصص علمي لأهداف الترقية، وكان لذلك فعله الإيجابي في تحفيز بعض الزملاء للانخراط في هذه العملية، أما الشخصية الثالثة فهي الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة رئيس مجمع اللغة العربية الذي عمل على ترجمة تلك الحماسة للتعريب بتبني المجمع ترجمة كتب علمية في كل من مجالات علوم الحياة العامة، والفيزياء، والرياضيات والكيمياء لاستعمالها بتعليم طلبة العلوم في السنة الأولى، وتم بالفعل اعتماد تلك الكتب في العام الجامعي 1980-1981، كذلك قام المجمع بدعم نشر كتب علمية عِدَّة على مستوى السنة الثانية في مجالات الفيزياء والأحياء والرياضيات، غير أن تلك التجربة أجهضت وتوقفت بعد سنة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن أداء طلبة العلوم في تلك السنة كان مميزاً؛ إذ ارتفعت نسبة العلامات الجيدة إلى 75%، وانخفضت نسبة الرسوب إلى 4%، بينما كانت قبل ذلك بحدود 16-20%، وذلك حسب دراسة موضوعية قام بها الدكتور يعقوب الحلو والدكتور لطفي لطفية من جامعة اليرموك عام 1984.

وفي أوائل الثمانينيات من القرن الماضي، وتحديدًا بين عامي 1982-1984 دخلت شركة John Wiley، وهي مؤسسة نشر عالمية، على خط تعريب العلوم، ونشرت كتابين في الكيمياء للدكتور عادل جرار، وكتابين لي في مجال

التحضيرات المجهزية الضوئية، وذلك ضمن برنامج الشركة الذي سُمّي
Arabook program .

وبين أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات من القرن الماضي افتتحت جامعة
القدس المفتوحة، وطلبت من زملاء في كلية العلوم تأليف عدة كتب علمية، وتم
إنجاز ستة كتب في مجالات علوم الحياة والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض
والرياضيات.

بعد هذا الاستعراض الموجز لبدايات عملية تعريب العلوم في الجامعة
الأردنية، أنتقل إلى الحديث عن: دوافع الزملاء لتعريب العلوم ومدى مساهماتهم
في هذا المضمار، إضافة إلى الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم، ثم أتطرق إلى
توجهات طلبة الكليات العلمية بالنسبة لتعريب موادهم العلمية، وأنهى بالحديث عن
سبل النهوض بتعريب المواد العلمية.

أولاً: الدوافع لتعريب العلوم

نتيجة اتصالي بزملائي من مختلف الكليات العلمية في الجامعة الأردنية
الذين يؤمنون بتعريب العلوم تدريجياً وبحثاً، وبالإجماع، تبين لي بأن دوافعهم لذلك
هي:

أ - دينية وقومية.

ب - تأمين بيئة تعليمية تؤدي إلى سلاسة الاتصال بين الطلبة والمدرّسين، بحيث
لا يفكر الطالب بلغة ويعبر عن ذلك بلغة أخرى، كما أن ذلك يوفر بيئة
مريحة للتقارب بين الطالب والمدرّس، ويساعد الطلبة على التعبير عن أنفسهم
بدون حرج.

ج - توطین المعرفة العلمية في الثقافة العربية.

- د- تطوير عملية التأليف والنشر وتحسين صناعة الكتاب العلمي العربي.
- هـ- توفير عملة صعبة، لأن كلفة إنتاج كتاب علمي عربي بمواصفات عالمية تكون أقل بـ 50% من كلفة كتاب أجنبي.

ثانياً: مساهمات هيئة التدريس بالتعريب

كما ذكرت سابقاً فإن عدد أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ، الذين ساهموا في تأليف أو ترجمة كتب علمية بلغ 42، أي ما نسبته 70% ممن اتصلت بهم، وبالنظر إلى الجدول رقم 2 يتضح مدى هذه المساهمات حسب الكليات العلمية المبيّنة. وتجدر الإشارة إلى أن الذين ساهموا في هذه الإنجازات يستخدمون اللغة العربية في تدريسهم بدرجة جيّدة، وبأن مساهمة كلية العلوم هي الأعلى، يلي ذلك كلية الزراعة.

جدول رقم 2: مساهمات أساتذة الكليات العلمية في تعريب كتب علمية

تسلسل	الكلية	عدد الكتب	جهة النشر	
			عمادة البحث العلمي	دور نشر خاصة
1	العلوم	105	11	94
2	الزراعة	73	20	53
3	الطب	07	07	00
4	طب الأسنان	00	00	00
5	الصيدلة	00	00	00
6	التمريض	00	00	00

00	00	00	علوم التأهيل	7
05	10	15	الهندسة	8
02	00	02	تكنولوجيا المعلومات	9
154	48	202	المجموع	

ثالثاً: الصعوبات والمعوقات

بيّن الزملاء المعنيون بتعريب العلوم أنهم واجهوا عدة صعوبات ومعوقات خلال فترة انخراطهم في هذه العملية، ومن أبرزها:

١. محاصرة التعريب من قبل بعض المسؤولين، وقيل لي إنه كانت تصل لزملاء في بعض الكليات تعليمات تمنع تدريس المواد العلمية باللغة العربية، وقد كان لي تجربة شخصية في هذا المجال، إذ إنني تسلمت كتاباً خطياً من عميد كليتي آنذاك، وقد كان ذلك قبل سبع سنوات، حيث طلب فيه التوقف عن استخدام اللغة العربية في تدريس مادتي الأجنّة وعلم الأنسجة، وكان ذلك استناداً إلى طلب من رئيس الجامعة في تلك الفترة، وباعتقادي أن ذلك كان مبنياً على تحريض من مستوى إداري أدنى.

٢. نظرة بعض الزملاء والطلبة إلى الذين قدموا إنجازات في التعريب، سواء أكانت تأليفاً أم ترجمة، أنها مؤشر على عدم قدرة المعربين على استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس موادهم العلمية، مع العلم أن الغالبية العظمى من أولئك المعربين حصلوا على الدكتوراه من جامعات أميركية أو أوروبية مرموقة.

٣. نظرة بعض الزملاء والطلبة إلى المعرّبين أن هدفهم هو إنتاج كتب بهدف التسويق والربح، والحقيقة أن هذا الادعاء منافٍ للواقع، إذ إن المردود لعملية التعريب شبه معدوم ولأسباب سأذكرها لاحقاً.
٤. عدم وجود جهات متخصصة بإنتاج ونشر وتوزيع الكتب المعرّبة، والجهات المعنية بهذا الموضوع هي إما رسميّة، وتتمثل بعمادة البحث العلمي والدراسات العليا التي تتصف ببطء الإنتاج وضعف التسويق، أو دور نشر خاصة تتعامل مع طباعة ونشر الكتب وكأنها سلعة عاديّة، يُنفق عليها أقلّ الأسعار، وبالتالي تكون جودتها أقلّ من الوسط، والأدهى من كل ذلك تلاعبها بعملية بيع الكتب وإشعار المؤلفين بأن تسويق تلك الكتب ضعيف، وليس له أي مردود، علماً بأن بعضهم يسوّق أضعاف ما يفصح عنه، بل ويطبع من هذا الكتاب أو ذلك طبعات عدّة دون إعلام صاحب العلاقة. إضافة إلى ما تقدم، فإن عملية إنتاج الكتب، سواء أكانت معرّبة أم غيرها، بطيئة جداً، وقد يستغرق إنتاج كتاب ما سنة أو سنتين.
٥. عدم وجود مردود معنوي أو مادي يتناسب مع الجهد المبذول في التعريب. فمثلاً، لا يحتسب في الترقية الواحدة إلاّ كتاب واحد، وكما أسلفت، فإن دور النشر الخاصة لا تتعامل مع المؤلف أو المترجم بشفافية، وتمارس معه نوعاً من الالتفاف على حقوقه المادية.
٦. عدم وجود فرق عمل تتكامل قدراتها العلمية لإنتاج أعداد معقولة من الكتب المعرّبة وبنوعيّة مميّزة وسرعة فائقة.
٧. ندرة وجود معاجم خاصة بالمصطلحات العلمية تساعد المعربين في عملهم وتسرع في إنتاجهم، وإذا ما توافرت هذه المعاجم فإن الإعلام بشأنها شبه معدوم. كما أن بعض المعاجم المتوافرة غير حديثة، وإذا ما طوّرت فإنها لا

ترى النور إلا بعد مرور وقت طويل، وقد خبرت ذلك شخصياً عندما دُعيت للمشاركة بتطوير معجم مصطلحات العلوم الحياتية والزراعة بتكليف من مجمع اللغة العربية الأردني، وكان ذلك قبل اثني عشر عاماً ضمن فعاليات اتحاد مجامع اللغة العربية بدمشق، وحتى الآن لا أعرف ماذا تم من إجراءات لتطوير هذا المعجم.

٨. الأعباء التدريسية الكبيرة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، التي تمنعهم أو تحد من مساهمتهم في التعريب بشكل أفضل.

٩. ضعف تمويل عملية تعريب العلوم.

١٠. عدم وجود رأي عام يدعم عملية التعريب، ويضغط باتجاه وضع خطة متكاملة ومحكمة لبرمجة وتنفيذ خطة وطنية وقومية؛ لدعمها ودفعها بقوة لتساعد في اللحاق بالنهضة العلمية العالمية المتسارعة.

رابعاً: توجهات طلبة الكليات العلمية بالنسبة لتعريب العلوم

أجمع الزملاء الذين اتصلت بهم وفي جميع الكليات العلمية، على أن نسبة الطلبة الذين يفضلون تعلّم موادهم العلمية باللغة العربية تتراوح بين 75-85%، شريطة أن تستعمل المصطلحات العلمية باللغة الإنجليزية؛ وذلك لسهولة فهم تلك المواد واستيعابها بشكل أفضل.

واسمحوا لي أن أستعرض تجربتي الشخصية في هذا الموضوع. فمنذ حوالي أربعة عشر عاماً درست 2000 (ألفي طالب و طالبة) ولمدة 40 فصلاً دراسياً علوم الأجنة والأنسجة والتحضيرات المجهرية باللغة العربية. وقد درست المصطلحات العلمية في هذه العلوم باللغة الإنجليزية وما يقابلها باللغة العربية. وكنت في بداية كل فصل دراسي أعطي الطلبة حرية الاختيار بين اللغتين العربية

والإنجليزية، كوسيلة تواصل معهم وكان جواب 90% منهم أنهم يريدون تعلم هذه المواد باللغة الأم.

وفي آخر استطلاع للطلبة خلال الفصل الحالي، في مادتي علم الأجنة وعلم الأنسجة اللتين سجل فيهما مائة وعشرون (120) طالباً وطالبة، تجدد سؤالي لهم عن طريق (استفتاء دون ذكر اسم الطالب) عن لغتهم المفضلة في التدريس وكانت نسبة من يرغبون باللغة الأم 92% . وفي الاستفتاء نفسه طلبت منهم بيان الأسباب التي تدفعهم لهذا التفضيل فكانت إجاباتهم كالتالي:

أ - إنه من البديهي تعلم العلوم باللغة الأم، وذلك لأسباب دينية وقومية وثقافية.

ب - إن اللغة الأجنبية تشكل عائقاً يحد من درجة استيعابهم وفهمهم للمواد التي يدرسونها، وتقيد من مشاركتهم في المناقشات الصفية.

ج - إن التعليم باللغة الأم يمكن الخريج من سلاسة الاتصال مع شرائح مهمة في مجتمعه، مثل طلبة المدارس، خاصة أن قسماً كبيراً من خريجي كليات العلوم يعملون بسلك التعليم. كذلك، فإن التعلم باللغة الأم يساعد خريجي أية كلية علمية في التعبير عن أنفسهم حول أمور علمية مع الأهل وشرائح مختلفة في المجتمع بيسر، وفي ذلك تعميم للفائدة العلمية، ورفع مستوى الثقافة العلمية في هذا العصر الذي تتسارع فيه الإنجازات العلمية التي تمس حياة الإنسان.

أما الطلبة المعارضون للتعريب، فكانت نسبتهم تتراوح بين 6-9%، وكانت أسبابهم:

أ. إن التعلم باللغة الإنجليزية ييسر عليهم البحث في المصادر العلمية العالمية والاستفادة منها.

ب. إن التعليم باللغة الأجنبية يمكن الطلبة من متابعة الجديد في العلوم، كما أنه يساعد في استكمال دراساتهم العليا في الغرب دون عناء. وكان ردّي على هؤلاء أن بعض الطلبة الذين درّسهم ثلاث مواد علمية باللغة العربية، وهي علم الجنين وعلم الأنسجة والتحضّيرات المجهرية تمكنوا من الحصول على درجة الدكتوراه من جامعات غربية مرموقة بكل يسر، بل إن بعضهم درّس مختبرات الأنسجة والأجنة لطلبة أميركيين وغيرهم بكل اقتدار.

خامساً: سبل النهوض بتعريب التعليم الجامعي

يتطلب النهوض بتعريب التعليم الجامعي إجراءات عدّة، نستعرض فيما يلي أبرزها:

١. اتخاذ قرار أكاديمي جريء من أعلى سلطة مسؤولة عن التعليم الجامعي، بتفعيل قانون الجامعات الأردنية الذي ينص صراحة على استخدام اللغة العربية في التدريس، وإلزام هيئة التدريس بذلك.

٢. الطلب من أعضاء هيئة التدريس ممن هم في رتبة أستاذ مشارك وأستاذ بإنتاج كتاب علمي خلال فترة لا تتعدى السنتين، وتعزيز ذلك بمحفزات معنوية ومادية.

٣. تفرغ أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالتعريب، إما جزئياً أو كلياً؛ لإعطاء موضوع التعريب حقه من الوقت والتركيز.

٤. رصد ميزانية خاصة بشؤون التعريب في كل جامعة لتأمين المراجع والمعاجم المطلوبة.

٥. زيادة كفاءة مجامع اللغة العربية والمؤسسات العربية الرسمية والخاصة من حيث التعريف بأنشطتها المتعلقة بالتعريب، والعمل على تسريع إنجازاتها.

٦. نشر ما صدر من مصطلحات علمية تقرّها مجامع اللغة العربية بحيث تصل للمعنيين بالسرعة القصوى.
٧. وضع قواعد بيانات بأسماء المهتمين بتعريب العلوم في الجامعات العربية، وإنشاء رابطة بينهم يكون أهم أهدافها تعريب العلوم في الجامعات العربية.
٨. تأسيس علاقة وطيدة بين الأكاديميين المنخرطين بتعريب العلوم ومجامع اللغة العربية.
٩. تشجيع التفاعل بين المشتغلين بالتعريب في الأقطار العربية، وذلك بعقد مؤتمرات دورية يتم فيها تبادل الخبرات في هذا المجال.
١٠. تشجيع التعريب بإجراءات معنوية ومادية مجزية على المستوى العربي، كما فعلت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
١١. إنشاء أكاديميات عربية مهتمة بشؤون التعريب يكون من مهامها عقد دورات تدريبية منتظمة؛ لتأهيل أعضاء هيئة التدريس في الشؤون المتعلقة بتعريب العلوم، وذلك أثناء خدمتهم.
١٢. إصدار كتب ومجلات علمية مبسطة لتثقيف شرائح واسعة من الشعب.
١٣. تخصيص نسبة معقولة من ميزانية كل جامعة لدعم التأليف والترجمة للأمور العلمية باللغة العربية.

المراجع

١. همام غصيب، مساهمة في ندوة حول تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العلمي الجامعي، الموسم الثقافي الأول مجمع اللغة العربية الأردني، 1985، ص 32-37.
٢. همام غصيب، تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم الجامعي: الإنجازات، والصعوبات، والتحديات، الموسم الثقافي الخامس والعشرون، مجمع اللغة العربية الأردني، 1428هـ، 2007م.
٣. محمود السمرة، تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب العلوم، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 1982، 96-101.
٤. منصور السيجمي، تعريب العلوم بين القبول والرفض، إذاعة هولندا العالمية 2006.
٥. سليم العوا، تعريب العلوم بين الحلم والواقع، (إسلام أون لاين).
٦. منى السعيد الشريف، تعريب العلوم ضرورة حضارية، مجلة الجندي المسلم، 2007.
٧. محمود أحمد السيد، إشكالية تعريب العلوم، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 81.
٨. عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، مجمع اللغة العربية الأردني، ط2 1408 هـ 1988م.

التّعقيبات والمناقشات

أ.د. عبدالقادر عابد

رأى أن مهمة التعريب في التعليم الجامعي تقع على عاتق الأساتذة أنفسهم، فإن أخذوا زمام المبادرة بذلك، فستكون الخطوة الأولى نحو التعريب. وأشار هنا إلى تجربة شخصية خاضها وما زال، فهو يدرّس طلبته في السنتين الثانية والرابعة المادة العلمية باللغة العربية ولا أحد يتدخل بشأنه. ويطالب د.عابد الزملاء بأن يحذوا حذوه وألا ينتظروا الإذن من جامعاتهم لتعريب التعليم.

أ.د. عبدالله الكيلاني

نوّه د. الكيلاني لدور الإعلام فيما يخصّ التعريب الجامعي، فالإعلام حالياً يشكل قوة ضاغطة، ونحن بأمسّ الحاجة إلى مثل هذه القوى الفاعلة لتتنبّئ ما يُقال ويصدر من توصيات عن هذه المؤتمرات.

أ.د. إسحق الفرحان

يرى أنه مهما كان تقصير المجمع والجامعات في قضية التعريب، فالتقصير الحقيقي هو تقصير سياسي، فلو صدرت إرادة سياسية بتعريب التعليم لما استغرق ذلك من الوقت أكثر من ثلاث سنوات.

وأضاف أنه في العصر الحديث لغاتٌ أقل من اللغة العربية عُمرًا وشأنًا تبنّت لغتها في التعليم، مع احترامنا لجميع اللغات والتي يُعدُّ تعدُّدها حكمة إلهية في الخلق كلغة الفيتناميين مثلاً، فبمجرد خروج أمريكا من فيتنام، في السنة التالية مباشرة كانت اللغة المستخدمة في التعليم الجامعي هي اللغة الفيتنامية.

ويرى د. إسحق أنّه لو أصبح من أساليب ترقية الأستاذ أو على الأقل الأستاذ المساعد والمشارك إلى درجة أستاذ أن يُترجم كتاباً إلى العربية في علمه

ومجال تخصصه؛ لصدرت عشرات الكتب الحديثة الموثوقة المترجمة إلى اللغة العربية، ومن ثم يستفيد منها طلبتنا في الوطن العربي.

إحدى الحاضرات، وهي طبيبة

ترد المتحدثّة على من قال إن اللغة العربية تقفُ عائقاً أمام طلبة الدراسات العليا في الخارج، مستشهدة بالتجربة السورية في تدريس الطب وغيره باللغة العربية، وتشير إلى الريادة التي حققها خريجو الجامعات السورية في الخارج، وهي واحدة من الذين فاقوا غيرهم وحصلوا على الرّمالة البريطانية قبل كثير من الزملاء الذين تعلّموا الطب باللغة الإنجليزية.

أ.د. أمين الكخن

يرى أن يكون اقتراح د. إسحق الفرحان - فيما يتعلّق بالترجمة إلى العربية وأن تصبح أسلوباً من أساليب ترقية الأستاذ المساعد أو المشارك - توصية من توصيات المؤتمر.

وتوجّه بسؤال لـ د. حميد الحاج يقول فيه: إلى أيّ مدى يوجد تعاون بين أعضاء الهيئات التدريسية في الأردن ومنظمة التربية والثقافة والعلوم؟

د. راجي قبيلات

أيدّ ما اقترحه د. إسحق الفرحان بخصوص الترجمة إلى العربية والترقية، وأشار إلى تجربة شخصية مرّ بها وقد قضى فترةً طويلة من حياته العملية خارج الجامعات يقول: "لقد قمت حتى الآن بتأليف ثلاثة كتب منها (كتاب العلوم الطبيعية)، وهو كتاب 60% منه معرّب، وقد مضى على إرساله للجنة التحكيم أربعة أشهر ولهذه اللحظة لم تردني نتيجة التحكيم". مشيراً بهذا إلى التعقيدات التي يواجهها الباحث والمؤلف في بلادنا.

ويرى د. راجي أن اللغة العربية لغة حيّة تستمد حياتها من القرآن الكريم، وحسب الدراسات الحديثة فإن العربية ستكون لغة رئيسة كالإنجليزية وغيرها من اللغات على صفحات (الإنترنت)، ويدعو المخلصين والمنتمين أن يساهموا في هذا المسار لتكون العربية لغة العلم.

رد أ.د. حميد الحاج

في ردّه على تساؤل د. أمين الكخن عن علاقة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعريب أشار إلى مأساة التواصل عندنا بين المؤسسات وقال: "على الصعيد الشخصي لا علاقة تربطني بهذه المؤسسة مع أي - وبكل تواضع - قدّمت سبعة كتب معرّبة، ولكن على ما يبدو فإن هذه المؤسسة تدعو أشخاصاً لا علاقة لهم بالتعريب، فلم توجّه لي أي دعوة للاشتراك في مؤتمرات التعريب، وهنا ندخل بشخصنة الأمور والعلاقة مع الإداريين؛ فإن كانت هذه العلاقة جيدة دُعيت للمشاركة بصرف النظر عن علاقتك بالتعريب، وإن لم يكن لك علاقة أصلاً لا من قريب ولا من بعيد، وهذه هي الحقيقة المرّة يا سادة".

وضرب د. الحاج مثلاً حياً على ذلك بأنه والدكتور عبدالقادر وزملاء آخرين لم يدعم أحد وأخذوا مبادرة ذاتية، ودفعوا الثمن. فهو مثلاً: ألف كتابين في التحضيرات المجهرية ليحصل على الترقية الأولى، وكان جهده المكثّف في التعريب بعد حصوله على درجة أستاذ.

ويؤيد د. الحاج د. سري سبع العيش في أنّه من يكون ذا مستوى جيد في اللغة العربية يكون كذلك في بقية المواد.

وأيد أيضاً د. عبدالله الكيلاني بأننا نفتقد إلى وسائل إعلام ضاغطة؛ لهذا تقع على عاتقنا مسؤولية كبرى في ظل ضعف الإعلام في هذه الناحية. ورأى أنه من يؤمن بالتعريب؛ فلينطلق ولا ينتظر قراراً سياسياً، خاصة وأن القانون الأردني

لا يمنع التعليم باللغة العربية حتى لو فرضت الجامعات ذلك، فنحن لسنا مخالفين للقانون، فلنكن أقوياء بالحق.

تعليق رئيس الجلسة د. عبدالمجيد نصير على قضية التعريب

برأيه أن المشكلة تكمن في تغيير القوانين، فالقوانين التي تصدر كثيرة، فمثلاً: قانون الجامعات في سنة 1987م، كان يقرّ التدريس باللغة العربية إلى جانب لغة أجنبية أخرى في حالة الضرورة القصوى لذلك، ثم جاء قانون مؤقت سنة 2001م حذف هذه المادة نهائياً، والقانون النافذ الآن هو أنّ العربية هي لغة التدريس، فالقضية إذاً، ليست قضية سياسية فقط، إنما هي قضية أكاديمية أيضاً، فالأساتذة بإمكانهم أن يعلّموا بالعربية، فيتسع هذا المجال.

وأشار د. نصير إلى مشروع قدّمه لجامعة العلوم والتكنولوجيا وهو تأليف كتاب في تاريخ الرياضيات باللغة العربية، والكتاب الآن شبه جاهز في حوالي ألف صفحة. والجامعة منحته مكافأة مجزية على تأليف هذا الكتاب، مشيراً بهذا إلى حاجتنا الماسّة إلى المبادرات الشخصية أكثر من القرارات السياسية.

خطط اللغة العربية في الجامعات الأردنية: الواقع وآفاق التطور

د. عبد الحميد الأقطش

جامعة اليرموك / قسم اللغة العربية

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ - 28 تشرين الأول 2009م

مدخل الدراسة:

العربية، مع بزوغ فجر الإسلام، تجاوزت كونها لغة محلية ومحصورة في حدود جغرافية ضيقة، لتصبح لغة دين وحضارة، ولغة اتصال عالمي كذلك، ومن ثم كان الإقبال على تَعْلُمِها منقطع النظير، من العرب والمسلمين وسواهم. وقد بلغت من علو شأنها أَنْ تَقَدَّست في أعين غير واحد من علمائها، حتى أَلْفَظَها المصمتة نفسها، ومن ذلك شهادة الاعتراف، التي أدلى بها البيروني (ت، 425هـ) في كتابه: (الصيدنة) "ديننا والدولة عريان توأمان، يرفرف على أحدهما القوة الإلهية، وعلى الآخر اليد السماوية، وكما احتشد طوائف من التوابع، وخاصة منهم: الجبل والديلم، في إلباس الدولة جلابيب العجمة، فلم تَنفَقْ لهم في المُرَاد سوق، وإلى لسان العرب نُقِلَت العلوم من أَقْطار العالم، فازدانت، وحَلَّتْ في الأَفئدة، وسرت محاسن اللغة منها في الشرايين والأوردة، وإنْ كانت كُلُّ أمة تَسْتَحلي لُغتها، التي أَلْفَظَها، واعتادتها، واستعلمتها في مآدبها. وأقيس هذا بنفسي، وهي مطبوعة على لغة لو خُلِدَ بها عِلْمٌ لاسْتَغْرَبَ استغراب البعير على الميزاب، والزرافة في الكُراب، ثم مُنْتَقَلَةٌ إلى العربية والفارسية، فأنا في كل واحد دخيل، ولها مُتَكَلِّفٌ، والهجو بالعربية أحبُّ إليَّ من المدح بالفارسية".

ومثل هذه الشهادات، حول مُنْعَةِ العربية، وعُلُوِّيَّتِها على سواها، ظلت تواكبها عمراً طويلاً، لم يُسمَعْ خلالها أية شكوى من عجزها عن استيعاب كل جديد في حضارة الناس عصرئذ، بل صارت لغة التعليم والثقافة عند غير المسلمين أيضاً. ويَعْرِفُ تاريخ العربية والإسلام مئات (الموالي) من غير العرب، ممن لا علم لهم بالعربية، لكنهم امتلكوا ناصية مَلَكَتِها في المحادثة والمكاتبة، ومنهم: سيبويه الذي صار في النحو إماماً، منذئذ إلى يومنا هذا؛ وكذلك الزمخشري المُفسِّرُ النحوي اللغوي، الذي يقول في مقدمة كتابه (المفصل) في النحو: "الله أَحْمَدُ على أن جعلني من علماء العربية، وجبلني على الغضب للعرب والعصبية، وأبى لي أن أفرد عن صميم أنصارهم وأمتاز، وأنضوي إلى لفيف الشعبوية وأنحاز، وعصمني

من مذهبهم الذي لم يُجَدِّ عليهم إلا الرشقَ بالسنة اللاعنين" وكل ذلك قد كان في شأن العربية مع انه لم تكن ثمة جامعات، ولا معاهد مختصة، بمجال تعليم اللغات لغير أهلها؛ بيدد أنه مع أُخْرة الوقت، الذي ارتبطت فيه دار الخلافة الإسلامية بالباب العالي في الأستانة، أخذت العربية تُنْسَحَب تدريجياً من الاستعمال العام لصالح التركية، ومن هنا تَغَيَّر الاتجاه إزاء العِزَّة اللغوية نحو العربية، في المجتمعات الإسلامية أولاً، والعربية ثانياً، وما زال يتسارع هذا الاتجاه لصالح اللغات الأجنبية، مع فورة التفاعل بالحضارة الغربية الحديثة

وكذلك انفتح مجالٌ للهجاتٍ عامية، وكذلك للغات أجنبية، وأوربية خاصة، لكي تمتد في كثير من فراغات الفصحى؛ وعليه علت الشكوى من صعوبة العربية الفصحى، وعلومها على كل لسان، وصارت همّاً تُعَقَّد من أجله الندوات والمؤتمرات، وتُقَدَّم في شأنه المقترحات والتوصيات، ومن أهم ذلك توصيات ندوة مشكلات اللغة العربية بجامعة الكويت عام 1979 التي دعت إلى إنجاز عاجل للمطالب بأدناه.

١ - المطالبة بالتحدث بالعربية الفصيحة بين المثقفين، وبخاصة، في قاعات الدرس.

٢ - محاسبة الطالب في كل فرع من فروع اللغة العربية محاسبة دقيقة على سلامة لغته، حتى لا يتخرج في قسم اللغة العربية إلا من يتمكن من هذه اللغة تمكناً تاماً.

٣ - حثُّ وسائل الإعلام، وبخاصة... المسموعة والمرئية، على تحري الصحة اللغوية.

٤ - حثُّ المسؤولين في دور النشر والمطابع على التزام الضبط بالشكل في كل ما يوجبه الأمر، للشباب.

٥ - إصدار مجلة عربية تهتم بمشكلات تدريس اللغة العربية.

٦ - تخصيص روضة واحدة، في بلد عربي أو أكثر، تُستخدَم فيها العربية الفصيحة للتخاطب والتفاهم.

٧ - إنشاء مركز جامعي للبحوث اللغوية التطبيقية.

٨ - حث وزارات التربية العربية المختلفة على تبني توصيات الندوة وتنفيذها.

٩ - تشكيل لجنة لمتابعة التوصيات، وللتوصية بعقد المزيد من الندوات وإجراء المزيد من الدراسات.

وفضلاً عن ذلك؛ فمجامع اللغة العربية المختلفة، وكذا الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي، بنواحي بلاد العرب لا تَنِي تُولي اهتماماً بمشروعات النهوض باللغة العربية، ومن ذلك مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة لعام 1993، وقد كان من بين توصياته:

١. تعريب التعليم الجامعي والعالي.

٢. وضع خطة قومية لتعريب العلوم.

٣. إصدار معاجم في علوم العصر الحديثة.

٤. استكمال تعريب جميع الإدارات والمؤسسات .

٥. ترك العمل على إحياء اللهجات المحلية حفاظاً على الفصحى .

٦. العناية في مرحلة التعليم الأساسي بتحفيظ الناشئة جزأين من القرآن الكريم على الأقل.

٧. أن تكون العربية الفصحى، هي اللغة التي تُلْتَزَمُ بها جميع وسائل الإعلام.

٨. أن تكون خطب رجال الدولة، وجميع المسؤولين بلغة عربية سليمة.

على أن جميع هذه التوصيات بقيت في إطارها النظري، فالواقع لا يدل على

وجود سياسة رسمية، تُنصُّ على نشر الوعي بالفصحى، دون سواها، في الشؤون

العامة، ولا وجود لدستور فيه قانون، يُوقع غراماتٍ مادية أو معنوية على من يعمل، أو يساعد على إضعاف العربية، أسوة بقانون (الإزام الفرنسية) لعام 1994م، الذي يمنع أي مواطن فرنسي، من استخدام ألفاظ أو عبارات أجنبية، طالما أن هناك ألفاظاً أو عبارات مماثلة، وخاصة، في مقام الوثائق، والمستندات، والإعلانات المسموعة والمرئية.

ففي الأردن، مثلاً، تكاد الفصحى تكون لغة وظيفية كتابية، لا وظيفية شفاهية، إلا في مجالات محدودة، في مثل المثاقفات الفكرية بين المثقفين بعضهم مع بعضهم الآخر. والعامية هي لغة التخاطب: في برامج الأطفال، والرياضة، والمرأة، وسائر حلقات الترفيه، وفواصل الدعايات، ومعظم المقابلات. وهناك الطغيان الواضح للمد اللغوي الأجنبي، في وسائل الإعلان المختلفة، وفي تسميات المحال التجارية، وفي أنظمة المعلومات الإلكترونية.

وَلَكَم هي مساحة التشبيه ضيقة، بين النظرية، والتطبيق حتى في مقام المؤسسات الرسمية، والأكاديمية خصيصاً؟ فأفواج الطلبة في المعاهد والجامعات المختلفة يتلقون معظم تعليمهم، إما بالعامية، وإما بخليط من فصحي وعامية. وماذا عساه يفيد طالب اللغة العربية، بقسم اللغة العربية، في جامعة اليرموك مثلاً؟ فبينما هو يتلقى مساقاتٍ في نظرية الصحة اللغوية، تجبه أنظاره، في ممرات القسم نفسه ملصقات، وإعلانات كثيرة، ممهورة بالخاتم الرسمي؛ على ما فيها من اعتوار في التركيب وخطأ في الإملاء؛ فأما في باحات الجامعة الكبرى المهمة، فتفتّح على بصيرته، وبصره صور الدعايات التجارية، المأذونة من الجامعة؛ على الرغم من لغتها العامية القحّة.

حراسُها؛ فعدمية التّطابق بين تَعَلُّم القاعدة اللّغوية وتطبيقها يترك القاعدة، لتكون هدفاً مخصوصاً في ذاتها، وليس لغاية وظيفية خارجية. وكذلك فإن عدمية الانتباه، وضعف الاهتمام من الجهات الوصيّة، أو المسؤولية يترك نظرة الإقصاء لتسود في حق الفصحى، وعند حسن الظن، لا تكون الفصحى في سُلّم ترتيب الأولويات؛ وفي كل ذلك ما يُؤدي إلى خلخلة في البنية الفكرية والحضارية للعرب، بين ماضيهم المعتمد على الفصحى، وحاضرهم المُقبل على العامية، ورحم الله شاعر النيل حافظ إبراهيم، حين يقول:

وَسِعَتْ كِتَابَ اللَّهِ لَفْظاً وَغَايَةً وَمَا ضَيَّقَتْ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظَاتِ
فَكَيْفَ أَضِيقُ الْيَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلَةٍ وَتَنْسِيقِ أَسْمَاءٍ لِمُخْتَرَعَاتِ

وبأية حال فالعربية اليوم لا تزال تكتسب مكانة دولية، وهي إحدى اللغات القليلة المعترف بها في المنظمات الدولية، وحرّياً بها أن تحظى بالرضا المستمر من أهلها، وأن يكون هناك سعيّ صادق في التجديد والتطوير والتحديث، في برامج التعليم الجامعي المتعلقة بها؛ ولا يكون ذلك بالتشبُّث بالخطط الحاضرة في التجريب، كما هي، ولا بالتشبُّث أيضاً بالقشور من مبادئ الجودة وبمعناها الاصطلاحي فحسب، بل بالرؤية الصادقة، والعمل الجاد على تنفيذ مبادئ الجودة تنفيذاً دينامياً، وقابلاً للحراك، وبالمواءمة مع الخطوات التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي العالمية.

وكذلك تجيء هذه الدراسة خطوة جزئية لتلقي الضوء على الواقع الحالي
لبرامج اللغة العربية، في الجامعات الأردنية؛ ومن ثمّ يتكشف حجم الجهد المطلوب
من أجل أن تكون هذه البرامج في الاتجاه الصحيح.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الخطط الدراسية، بأقسام اللغة
العربية في الجامعات الأردنية، وإلى التعرف على مشاكل التجريب في تنفيذ
بنودها، وتستهدف بالمخاطبة أساتذة الجامعات، وأماثلهم المختصين في نُظُم
التعليم، وفي التخطيط اللغوي بعامة، وتتغيّا تشكيل المستقبل من خطط الدراسة
بما يُعزّز مكانة العربية الفصحى، ويُسّرّ تنميتها، ومن ثمّ تداولها، في المهارات
اللغوية الأربع: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، التي تمارس في الحياة
الاجتماعية العامة.

عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة في الخطط الدراسية، التي لا تزال فاعلة في ثماني عشرة
جامعة أردنية، توجد بها، حالياً، أقسام خاصة تمنح درجة البكالوريوس في اللغة
العربية، وهي تسع جامعات حكومية، وتسع أهلية، وأقدم هذه الجامعات تأسس منذ
نصف قرن، وأحدثها في عمر السنة:

سنة التأسيس	الجامعات الخاصة										الجامعات الحكومية								الجامعة
	جدارا	الشرقي الأوسط	أربد	الزرقاء	الزبدونة	جرش	الإسراء	البتراء	فيلادلفيا	العلوم الإسلامية	الطفيلة	الحسين	اللقاء	الهشمية	آل البيت	مؤتة	الرموك	الأردنية	
٢٠٠٦	٢٠٠٥	١٩٩٤	١٩٩٤	١٩٩٣	١٩٩٢	١٩٩١	١٩٩١	١٩٩١	١٩٨٩	٢٠٠٨	٢٠٠٥	١٩٩٩	١٩٩٧	١٩٩٥	١٩٩٤	١٩٨١	١٩٧٦	١٩٦٢	

المصطلحات والرموز : يعتمد تدريس اللغة العربية في الجامعات الأردنية، على نظام الساعات المعتمدة، وفيه تتكون الخطة الدراسية، اللازمة للحصول على درجة البكالوريوس في اللغة العربية، من (132) ساعة معتمدة، وهذه تُوزَّع في الغالب على أربعة مُتطلَّبات مُبَوَّبة، على نحو النموذج المأخوذ من جامعة اليرموك:

خطة البكالوريوس في اللغة العربية بجامعة اليرموك

المتطلب	الساعات الإلزامية	الساعات الاختيارية	الساعات الحرة	الساعة المعتمدة
الجامعة	21	6	--	27
الكلية	15	3	--	18
التخصص	69	12	--	81
القسم	69	12	6	87
المجموع	--	--	--	132

وهناك بهذا الخصوص نظام من الترميز الرقمي، الذي يشير إلى كل من الجامعة، والكلية، والقسم، والمادة الدراسية، ويهْمُ المقام في هذه الدراسة فكرة الترميز في المواد الدراسية، وهو يقوم على ثلاثة أرقام تدل على (التسلسل، والمجال والمستوى)، ومثاله مادة علم الصرف (ع: 342)؛ فأما الرمز (ع) فمختصر أوائل كلمة عربية، وأما رقم المئات فيدل على المستوى، الذي ينبغي أن تُطرح فيه المادة من سنوات الدراسة، وأما رقم العشرات فيدل على المجال الفرعي للمادة، ضمن المجالات المختلفة للتخصص، وأما رقم الآحاد فيدل على تسلسل المادة المعنية ضمن مجالها الفرعي.

دراسة الخطط:

تعتمد هذه الدراسة منهج التحليل الوصفي في عرض الموضوع، وتفكيك عناصره وعليه تُعرَض أولاً، جداول توضيحية بالمسائل المُشكَّلة، كل على ذات حَدِّهَا، ومن ثَمَّ يَعَقَّبُهَا تحليل لأهم البيانات اللازمة، وذلك لتحقيق إجابات موضوعية، حول التساؤلات والفرضيات بأدناه.

١ - هل يوجد اتفاق في عدد ساعات التدريس في أقسام اللغة العربية؟

٢ - هل يوجد اتفاق في توزيع الساعات إلى إجبارية، واختيارية، ومساندة؟

٣ - هل مدلول رمز العشرات الخاص بالمجال مُوحَّد؟

٤ - هل مدلول رمز المئات الخاص بالمستوى مُوحَّد؟

٥ - هل ثمة برمجة تُتيح لكل مادة اختيارية، أن تأخذ دورها في التدريس؟

٦ - هل تُحقِّق هذه الخطط مواصفات الجودة في مجال تعليم العربية؟

ومن اللازم أن يشار في هذا السياق، إلى أن مسؤولية إعداد الخطط

الدراسية بعامة، موكولة إلى جهاز مركزي تحت اسم (مجلس الجامعة) ومعنى

ذلك وجود سُلْمِيَّةٍ هرمية، وتقاطع مسؤوليات، قبل المصادقة على بيانات الخطط

الدراسية. وإنه ليس بوسع أقسام اللغة العربية، أن تُقرِّر منفردة عدد الساعات

المعتمدة الخاصة بها، وإنما عليها التَّنَاطُرُ الجبري، مع عدد الساعات المعتمدة

في الأقسام الأخرى، المشتركة معها تحت اسم (الكلية)، مع وجوب إهمال

خصوصية اللغة العربية، وتاريخها الطويل في مجالاتها المعرفية المتشعبة.

ومن ذلك، أنَّ قسم اللغة العربية بجامعة اليرموك يتساوى في (132) ساعة

معتمدة، مثل غيره من تسعة الأقسام الأخرى في كلية الآداب (التاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، والسياسة، والصحافة، واللغات الحديثة، واللغات الشرقية، والإنجليزي، والترجمة) وبعض هذه الأقسام ضيقة جداً في مكوناتها المعرفية، وحديثة جداً في تأسيسها الزمني. والاتجاه قائم نحو رفع مستوى قسم الصحافة، على حداثة مكوناته المعرفية، إلى مستوى (كلية) قائمة بنفسها.

جداول الدراسة:

تتشكل جداول الدراسة في أقسام اللغة العربية، على ضوء عاملين، أحدهما خارجي؛ وهو مجلس الجامعة، صاحب الولاية في تحديد عدد الساعات المعتمدة، بحيث يتخرج الطالب في مدى أربع سنوات، مستكملاً (132) ساعة معتمدة، وثانيهما داخلي؛ وهو مجلس القسم، صاحب الولاية في تقرير عدد المواد التدريسية بحيث يُجزئها إلى مواد إجبارية، وأخرى اختيارية. وكلاهما محصور في عدد مُقتطَع من الساعات الـ (132) ومن ثم يتحتم على الأقسام المعنية أن تُجري مفاضلات في توزيع المُقرَّر لها من الساعات المعتمدة، والتي تزيد أو تنقص قليلاً عن (80) ساعة معتمدة. وذلك ستظهره الجداول الموالية بأسفله، وعددها (8) جداول؛ منها جدول للساعات المعتمدة، و(7) جداول للمواد التدريسية؛ منها المواد الإجبارية وموزعة في جدولين، جدول للمواد الإجبارية الموحدة أو شبه الموحدة في مختلف الأقسام، وجدول للمواد الإجبارية غير الموحدة؛ والتي هي موجودة في أقسام دون أقسام أخرى؛ وأما المواد الاختيارية فموزعة في (5) جداول، تبعا للمجالات المعرفية، التي تنجزاً إليها موادها المختلفة.

* الساعات التدريسية المعتمدة:

جدول(1): توزيع ساعات التدريس في أقسام اللغة العربية بالجامعات الأردنية

الجامعة	الساعات الإلزامية	الساعات الاختيارية	مجموع التخصص	الساعات المساندة	مجموع ساعات القسم
الجامعات الحكومية	الأردنية	66	21	87	--
	اليرموك	69	12	81	6
	مؤتة	69	18	87	--
	الهاشمية	54	24	78	3
	آل البيت	57	18	78	3
	الطفيلة	69	15	84	--
	الحسين	69	9	78	6
	البلقاء	69	6	75	9
	الإسلامية	54	12	66	14
	الزرقاء	69	9	78	3
الجامعات الخاصة	البترا	63	15	78	--
	الزيتونة	60	18	78	3
	الشرق الأوسط	63	12	75	6
	الإسراء	63	15	78	6
	جدارا	69	12	81	--
	جرش	78	6	84	--
	فيلاذلفيا	66	12	78	3
	إربد الأهلية	66	12	78	3

الملاحظات:

يعرض جدول الساعات المعتمدة كيفية توزيعها إلى ساعات تخصص إجبارية، وأخرى اختيارية، فضلا عن الساعات المساندة أو الحرة؛ وثلاث هذه المجموعات تُشكل مجموع ساعات اللغة العربية، في الجامعة المعنية. ويُعرض الجدول بما يقدم إجابة موضوعية عن أسئلة الدراسة المفترضة الآتية:

- هل عدد ساعات التخصص المعتمدة ثابت أم عشوائي؟

- هل عدد ساعات القسم المساندة ثابت أم عشوائي؟

أولاً: حول عدد ساعات التخصص الإجبارية، يظهر من الجدول (1) وجود تفاوت بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في مجموع ساعات التخصص الإجبارية وعدد المواد في تخصص اللغة العربية حيث تبين ما يلي:

١ -تتوحد عدد الساعات الإجبارية في الجامعات الحكومية التالية (اليرموك،

مؤته، الطفيلة، الحسين والبلقاء) حيث بلغ عدد الساعات الإجبارية في كل منها (69) ساعة معتمدة.

٢ -تفردت كل من جامعتي الأردنية وآل البيت في عدد الساعات حيث بلغ (66) ساعة معتمدة في الأردنية، و(57) في آل البيت.

٣ -تتوحد عدد الساعات الإجبارية في جامعتي الهاشمية والإسلامية، حيث بلغ عدد الساعات (54) ساعة معتمدة.

٤ -لا يوجد عدد متناسق في عدد الساعات المعتمدة الإجبارية في تخصص اللغة العربية في الجامعات الخاصة، فهي تتضخم في جامعة جرش لتصل إلى (78) ساعة معتمدة، وتهبط إلى (60) ساعة في جامعة الزيتونة.

٥ -وتتشابه الجامعات الخاصة (الزرقاء وجدارا) في (69) ساعة معتمدة.

٦ -وتتشابه فيلادلفيا واريد في (66) ساعة.

٧ -وتتشابه الشرق الأوسط الإسراء والبتراء في (63) ساعة.

ثانياً: حول عدد ساعات التخصص الاختيارية، ويظهر من الجدول (1) عدم وجود تشابه في عدد الساعات الاختيارية في تخصص اللغة العربية في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة ويتبين ما يلي:

- ١ -ترتفع عدد الساعات في الجامعة الهاشمية لتصل إلى (24) ساعة ثم الأردنية (21) ساعة، ثم مؤتة، وأل البيت، والزيتونة (18) ساعة في كل منها. أما في جامعتي الحسين، والإسراء فبلغ عدد الساعات فيها (15) ساعة معتمدة.
- ٢ -تقتصر جامعة اليرموك، والعلوم الإسلامية، واريد وفيلادلفيا، وجدارا، والشرق الأوسط على (12) ساعة معتمدة.
- ٣ -تهبط عدد الساعات الاختياري في البلقاء إلى (6) ساعات، و(9) ساعات في جامعتي الحسين، والزرقاء.

ثالثاً: حول عدد الساعات المساندة: ويظهر من الجدول أن مسألة الساعات المساندة غير مستقرة من حيث القيمة وجوداً وعدماً، وأيضاً من حيث العدد، كثرة أو قلة؛ فهي تهبط إلى درجة صفر ساعة معتمدة في الأردنية، وموتة، والطفيلة، والبتراء، وجرش، إذ تدخل المواد المساندة في هذه الجامعات ضمن مجموع ساعات التخصص. والساعات المساندة تكون (3) ساعات معتمدة في الهاشمية، وآل البيت، وجدارا، والزرقاء، والزيتونة، وإربد، وفيلادلفيا، وتكون (6) ساعات معتمدة في اليرموك، والحسين، والشرق الأوسط، والإسراء؛ ثم إن الساعات المساندة تكون من خارج ساعات القسم التخصصية في اليرموك، وموتة، وآل البيت، والحسين، والشرق الأوسط، والإسراء وجدارا؛ وتكون ساعات حرة عامة، من ساعات القسم أو خارجه في بقية الأقسام.

وبالمحصلة فثمة عدم نسق في الإجابة عن السؤالين بأعلاه؛ إذ لا اتفاق في عدد ساعات التدريس في أقسام اللغة العربية، ولا اتفاق في توزيع المواد إلى اجبارية، واختيارية، ومساندة.

الخدمة	العدد	معلومات		معلومات		معلومات		معلومات		معلومات		معلومات		معلومات		معلومات		معلومات		معلومات	
		نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات	نوع	معلومات
٢١٢	٢١٣	٢١٤	٢١٥	٢١٦	٢١٧	٢١٨	٢١٩	٢٢٠	٢٢١	٢٢٢	٢٢٣	٢٢٤	٢٢٥	٢٢٦	٢٢٧	٢٢٨	٢٢٩	٢٣٠	٢٣١	٢٣٢	٢٣٣

[illegible]

الملاحظات: يظهر من الجدول ما يأتي:

- ١ - عدد المواد الموحدة في جميع أقسام اللغة العربية (15) مادة، أو (45) ساعة معتمدة، وهي: مجال النحو والصرف (4 مواد، هي: نحو 1، ونحو 2، ونحو 3، وصرف؛ ومجال الأدب القديم (5) مواد، هي: أدب جاهلي، وأدب إسلامي أو أموي، وشعر عباسي، ونثر عباسي، وشعر أندلسي؛ ومجال النقد والبلاغة والعروض (4) مواد، هي: نقد قديم، ونقد حديث، وبلاغة، وعروض؛ ومجال الأدب الحديث: (2) مادتان هما: شعر حديث، ونثر حديث.
- ٢ - عدد المواد شبه الموحدة؛ لوجودها في أكثر من عشرة أقسام، (6) مواد أو (18) ساعة، وهي: مجال النحو (2) مادتان، هما: نحو أدوات، ونحو تطبيقي؛ ومجال اللغة (3) مواد هي: لسانيات، وفقه لغة، وعلم الأصوات؛ ومجال الأدب القديم (1) مادة، هي: أدب عصر الدويلات.
- ٣ - يظهر أن عدد المواد، التي تراها الأقسام مهمة جداً، أو مهمة هو (21) مادة أو (63) ساعة معتمدة.
- ٤ - المواد شبه الموحدة، والمصنفة "إجبارياً" هي مواد "اختيارية" في جامعات أخرى.
- ٥ - تنحصر بقية المواد اللازمة لاستكمال التخصص بين (5 - 7) مواد، من المجموع الكلي المقرر للتخصص وهو (26 - 28) مادة والملاحظات حول هذه المواد القليلة الباقية تُلحظ من الجدولين المواليين بأسفله.

- مواد أقسام اللغة العربية الإلزامية غير الموحدة، (٢٩) ملادة.

جدول (٣): توزيع المواد الإجبارية غير الموحدة بالجامعات الأردنية

[illegible]

[illegible]

ملاحظات: يظهر من جدول المواد الإجبارية غير الموحدة أعلاه ما يأتي:

- ١ - ورود (16) مادة من هذه المجموعة، يُطرح كلٌّ منها في قسم واحد فقط، من أقسام اللغة العربية، الد (18) قسماً، وهي: المعجميات، والأسلوبية، وعلوم القرآن، ومذاهب أدبية حديثة، وتفسير ومفسرون، وبلاغة في ضوء النقد الحديث، وأدب مملوكي، وأدب عثماني، والخط العربي، والتدقيق اللغوي، والعربية للأجانب، وكتابة للصحافة، وتحقيق النصوص، ولغة سامية، وصرف2، وتطبيقات في المدارس اللغوية، وأدب الحروب الصليبية.
- ٢ - ورود (5) مواد إجبارية، يُطرح كلٌّ منها في قسمين فقط، وهي: علم الدلالة، وبلاغة2، وأدب النهضة، ونثر حديث2، ونصوص إنجليزية.
- ٣ - ورود (4) مواد إجبارية، يُطرح كل منها في ثلاثة أقسام فقط، وهي: شعر عباسي2، وأدب أندلسي، وشعر حديث2، ومصادر عربية.
- ٤ - ورود (3) مواد إجبارية يُطرح كل منها، في أقل من عشرة أقسام، وهي: بيان قرآني أو نبوي، وأدب مقارن، ومنهج بحث.
- ٥ - يلاحظ أن المواد الإجبارية في هذا الجدول جميعها اختيارية في الأقسام الأخرى.
- ٦ - ورود (12) مادة من هذه المجموعة، لا أهمية مباشرة لها في التكوين المعرفي لدرجة البكالوريوس؛ حتى تكون مواد إجبارية، وهي: تحقيق النصوص، ونصوص إنجليزية، والخط العربي، والتدقيق اللغوي، والعربية للأجانب، والعربية للصحافة، والمذاهب الأدبية الحديثة، والأسلوبية، والنقد الحديث في ضوء علم البلاغة، والتفسير والمفسرون، وتطبيقات في المدارس اللغوية، وأدب الحروب الصليبية.
- ٧ - بالمحصلة فالتصنيف في هذه المجموعة عشوائي جداً، ولا فلسفة ملحوظة في التصنيف إلى "إجباري" في الجدول السابق.
- ٨ - غلبت الدراسات الأدبية والأدب القديم خاصة في تصنيف المواد إلى مواد إجبارية، بعامّة.

- مواد أقسام اللغة العربية الاختيارية "85 مادة".

تتجزأ مواد أقسام اللغة العربية الاختيارية، وفقاً للمجال المعرفي، إلى (5)

جداول، وهي:

أ - مواد النحو والصرف:

الجدول (٤): توزيع مواد النحو والصرف تبعاً لرمز المادة المعتمد داخل الجامعة.

مواد النحو والصرف							الجامعة	
نحو ٥	نحو ٥	مدارس نحوية	كتاب في النحو	صرف ٢	كتاب في الصرف	تدريب صرفي	الجامعة الحكومية	
٤٠١	---	---	٣٠٣	---	---	---		
٤٤٧	٤٤٨	٤٤٦	---	---	---	---		
---	---	---	---	---	---	---		
٤١٦	٣١٥	---	---	---	---	٢٢٣		
٤١٠	٣٣٢	٣١١	---	---	---	---		
---	٤١٦	---	---	---	---	---		
---	---	٤١١	---	---	٢١٨	---		
---	---	---	---	---	---	---		
---	---	---	---	---	---	---		
---	---	٤١٤	٤٨٦	---	---	---	الجامعة الخاصة	
---	---	---	---	---	---	---		
---	٣١١	---	---	٢١٦	---	---		
---	---	---	---	---	---	---		
٤٣٣	---	---	---	---	---	---		
---	٤٢٢	٤٢٣	٤٣٤	---	---	---		
---	---	٤٥٠	---	---	---	---		
---	---	٣٤٦	---	---	---	---		
---	---	٤٤٦	٤٥٢	---	---	---		
٣	٥	٣	١	---	١	١	المجموع	
٠,٣٣	٠,٥٦	٠,٣٣	٠,١١	---	٠,١١	٠,١١		
١	٢	٥	٣	١	---	---		
٠,١١	٠,٢٢	٠,٥٦	٠,٣٣	٠,١١	---	---		
٤	٧	٨	٤	١	١	١	المجموع الكلّي	
٠,٢٢	٠,٣٩	٠,٤٤	٠,٢٢	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦		

[illegible]

تابع جدول مواد الحب القديم

[illegible]

[illegible]

الملاحظات: يُظهر عرض مواد اللغة العربية الاختيارية في أقسام اللغة العربية بالجامعات الأردنية ما يأتي:

١ - تعرض الجامعات الأردنية ما مجموعه (85) مادة اختيارية في المجالات التالية:

- أ : مجال النحو والصرف : 7 مواد.
- ب : لغة وساميات : 16 مادة.
- ج : البلاغة والنقد وعلوم القرآن : 14 مادة.
- د : مواد الأدب القديم: 29 مادة.
- هـ : مواد الاستشراق، والأدب الحديث، والأدب الشعبي، والخط، والمصادر، ومنهج البحث: 19 مادة.

٢ -ررود (13) مادة اختيارية، يُطرح كل منها في قسم واحد من أقسام اللغة العربية، وهي: الأدب الشعبي، وأدب الجهاد، وبنية القصيدة، وشعر الصعاليك، وشعر الفتوح، وأدب التصوف، والغزل العُذري، وأدب الفرق، وأدب الحروب الصليبية، والأدب العُثماني، وشاعر أندلسي، وكتاب عباسي، وكتاب في الأدب الحديث.

٣ -ررود (15) مادة اختيارية، يطرح كل منها في قسمين فقط، وهي: شاعر جاهلي، وشعر عباسي 2، وموضوع في الأدب العباسي، ونص عباسي، وأدب أندلسي، وأدب فاطمي، واستشراق، وشعر حديث 2، ودراسات في الأدب الحديث، وموضوع في الأدب الحديث، والمسرح، والخط والإملاء، والكتابة الوظيفية، والعربية للصحافة، والعربية الحاسوبية.

٤ -ررود (11) مادة تُطرح في ست جامعات فأكثر وهي: نحو 4، ونحو 5، ومدارس نحوية، وكتاب في النحو، وعلم الأصوات، وفقه اللغة، وبيان قرآني، وقضايا في النقد، وأدب مقارن، والأدب في الأردن، والمصادر العربية؛ علما بأنها جميعا تُطرح كمواضع إجبارية في أقسام أخرى.

٥ -بالمحصلة تُوجَد عشوائية جدا في تصنيف المواد الاختيارية، فضلا عن كونها في جلها تنتحي صبغة تاريخية، وعلى الأخص مواد الأدب القديم.

نظام الترميز في مواد اللغة العربية بالجامعات الأردنية.

يُكتفى في توضيح نظام الترميز في مواد اللغة العربية، بالجامعات الأردنية بالجدول (4) الخاص بالنحو والصرف من المواد الاختيارية، فإن ما يصدق على هذا الجدول يطرد، ولا شك، على بقية الجداول؛ وذلك يكفي لتحقيق إجابة موضوعية حول أسئلة البحث الافتراضية مثل:

- هل رمز المستوى ثابت أم عشوائي؟

- هل رمز المجال ثابت أم عشوائي؟

الجدول (4): توزيع مواد النحو والصرف تبعا لرمز المادة المعتمد داخل الجامعة.

الجامعة												
مواد النحو والصرف												
نحو ٤												
نحو ٥												
مدارس نحوية												
كتاب في النحو												
صرف ٢												
كتاب في الصرف												
تدريب صرفي												
الأردنية												
يرموك												
موتة												
الهلمسية												
آل البيت												
الطفيلة												
الحصين												
البلقاء												
الإسلامية												
الزرقاء												
البتراء												
الزيتونة												
الشرقي الأوسط												
الإسراء												
جدارا												
جرش												
فيلاخلفيا												
لربد الأهلية												
تكرار												
نسبة												
تكرار												
نسبة												
تكرار												
نسبة												
الجامعات												
الأردنية												
نسبة												

الملاحظات: يظهر من جدول (4) ما يلي:

- 1- وردت مادة النحو 4 في ثلاث جامعات حكومية "اليرموك، الهاشمية، آل البيت"، وجامعة واحدة خاصة "الإسراء"، واتفقت جميع الجامعات المدرسة لمادة نحو 4 على أن مستوى المادة سنة رابعة، بينما اختلفت في ترميز كل من مجال المادة "نحو" ورتبة المادة في المجال.
- 2- مادة نحو 5 وردت في خمسة جامعات حكومية "الأردنية، اليرموك، الهاشمية، الطفيلة، آل البيت"، وجامعتين خاصة "الزيتونة، جدارا"، واتفقت كل من الجامعات "الأردنية، اليرموك، الطفيلة، جدارا" على أن المادة من مستوى سنة رابعة، بينما اعتبرت كل من الجامعات "الهاشمية، آل البيت، الزيتونة" أن المادة مستوى سنة ثالثة.
- 3- مادة مدارس نحوية وردت في ثلاث جامعات حكومية "اليرموك، آل البيت، الحسين"، وفي خمس جامعات خاصة "الزرقاء، جدارا، جرش، فيلادلفيا، اريد الأهلية"، واتفقت كل من الجامعات "اليرموك، الحسين، الزرقاء، جدارا، جرش، اريد الأهلية" على أن المادة من مستوى سنة رابعة، بينما اعتبرت كل من الجامعات "آل البيت، فيلادلفيا" أن المادة مستوى سنة ثالثة.
- 4- مادة كتاب في النحو وردت في جامعة حكومية "الأردنية"، وثلاث جامعات خاصة "الزرقاء، جدارا، اريد"، واتفقت كل من الجامعات "الزرقاء، جدارا، اريد" على أن المادة من مستوى سنة رابعة، بينما اعتبرت الجامعة "الأردنية" أن المادة مستوى سنة ثالثة.
- 5- بينما وردت مادة صرف 2 في جامعة واحدة "الزيتونة" واعتبرت أنها مادة سنة ثانية، ومادة كتاب في الصرف وردت في جامعة حكومية واحدة

"الحسين" واعتبرت من مستوى سنة ثانية، ومادة تدريب صرفي في جامعة حكومية واحدة "الهاشمية" واعتبرت مادة سنة ثانية.

6- وزيادة في التوضيح يُشار إلى مادة "البلاغة"، بوصفها مكررة في جميع الأقسام، وهي تظهر بوضوح عدم النسق في الرمز من حيث المستوى ومن حيث المجال إذ تُصنّف في مستوى الأولى في (4) أربع جامعات، ومستوى الثانية في (9) تسع جامعات، ومستوى الثالثة في (3) ثلاث جامعات، ومستوى الرابعة في (2) جامعتين؛ وأما من حيث مجال المكون المعرفي فهي متسلسلة الأرقام كما يأتي: برمز (1) في جامعة واحدة، ورمز (2) في ثلاث، ورمز (3) في أربع، ورمز (4) في جامعتين، ورمز (5) في أربع، ورمز (6) في أربع.

7- ويُشار أيضا إلى مدلول رقم العشرات (1) في الأقسام المختلفة؛ فهو يُظهر عشوائية في النسق، إذ يعني مدلول هذا الرمز في الأردنية "نحو، صرف، معجم" وفي اليرموك "أدب قديم"، ومؤتة "نحو، صرف"، والهاشمية "نحو"، وآل البيت "نحو، صرف"، والطفيلة "نحو، صرف، لسانيات"، والحسين "نحو، صرف، لسانيات"، والبلقاء "بلاغة، عروض، أدب قديم، أدب حديث"، والعلوم الإسلامية "نحو"، والزرقاء "نحو، صرف"، والبتراء "نحو، صرف، أدب قديم"، والزيتونة "نحو، صرف"، والشرق الأوسط "أدب"، والإسراء "أدب"، وجدارا "أدب"، وجرش "أدب"، وفيلادلفيا "صفر"، وإربد "أدب".

8- بالمحصلة فلا نسق في نظام الترميز بعامّة، وهو عشوائي جدا.

استخلاصات ومقترحات

تُظهر القراءة الشاملة، لواقع خطط اللغة العربية، في الجامعات الأردنية، عدداً من الخطوط العريضة الآتية:

- 1- وجود توافق على غزارة المواد في علم العربية، إذ تجاوزت تسمياتها مائة تسمية، وكل منها مُرّشح على قائمة المتطلبات الجبرية أو الاختيارية.
 - 2- قلة عدد الساعات التدريسية، وحصرها بسقف أعلى، لا يزيد عن (28) مادة تدريسية.
 - 3- اجتهد كل جامعة بطريقتها الخاصة والفردية في وضع الخطط وبشكل تراه، هي، مناسباً لها.
 - 4- اجتهد كل قسم بطريقته الخاصة في نظام الترميز، وفي طرح المواد وتسمياتها .
 - 5- غياب الرؤية الواضحة في إقرار مواد التدريس، وفي فرزها إلى ضروري وتحسيني، وتاريخي وحداثي، وموحد وجدلي، وقضايا محددة وعموميات كلية.
 - 6- الارتكاز في مدلول المواد بعامة على الانجذاب تاريخياً إلى الماضي، واتخاذ طبعة العصور القديمة، منطلقاً تأسيسياً للمحافظة على منواله.
 - 7- تهميش علوم العصر الحداثي في الخطط بعامة، وعلوم التّقانة (الحوسبة).
 - 8- ضعف الربط بين مواد الشريعة واللغة العربية.
 - 9- الإجابة بالسلب عن جميع أسئلة الدراسة الافتراضية.
 - 10- وأخير من حيث التخطيط والسياسة اللغوية بعامة، فيلاحظ: غلبة سمات الكليات العلمية على الجهات الوصيّة العليا في مجالس الجامعات، ومن ثم تعميم تلك السمات على أمور اللغة العربية مما ينعكس سلباً على التخطيط الخاص باللغة العربية في مجال الساعات المعتمدة والمواد المقررة.
- وغير خفيٍّ أن الشكاوى كثيرة، والدلائل عديدة حول الضعف العام في اللغة العربية؛ لا من حيث الخطط والبرامج فحسب، بل أيضاً من حيث ماهية المواد

المنجزة للتدريس، والتي فضلا عن عدم الاستقرار الأسلوبي في جزء كبير منها، قلما تُقدّم بلغة سليمة، ومن حيث المُنفذ القائم على التدريس؛ فهو كثيرا ما لا يكون مُعدّا إعدادا علمياً وتربوياً كافيين، ومن حيث بنية المجتمع، التي أصبح الكلام العامي فيها، هو وجهة النظر السائدة، والمُتعارف عليها؛ وأجدر بمجموع هذه الملاحظات الآنفه، أن تُثير القلق حول مُستقبل اللغة العربية، وأن تكون مُحفّزاً إلى إنجاز "ميثاق شرف" يُراعي حرمة اللغة العربية، ومن ثم يكون مُقدمة على طريق إنجاز "دستور اللغة العربية".

المقترحات: فيما يتصل بخطط الدراسة، واعتمادا على ما يللمسه العاملون في ميدان تدريس اللغة العربية فإنه يُوصى بما يأتي:

- 1- العمل على إنجاز دليل إرشادي موحد في مواصفات خطة اللغة العربية، فذلك له قيمة في بلوغ حالة من الاستقرار العام في الخطة، فضلا عن فائدته في التخطيط للغة عربية عامة، وموحدة بين أبناء الجيل الواحد، وفي ذلك كسب كبير للمجتمع، وأمنه الاجتماعي
- 2- رفع مستوى قسم اللغة العربية إلى كلية لكي تستوعب مجالاتها المعرفية المتعددة والمتنوعة، وفي الأقل زيادة عدد الساعات المعتمدة.
- 3- عدم تقييد الخطة بثلاثية الساعات المعتمدة، والأخذ بمبدأ الساعة المعتمدة الواحدة أو الساعتين، وفي ذلك ما يُعطي فضاءات أرحب لتدريس عدد أكبر من مواد اللغة العربية.
- 4- توحيد نظام الترميز، وذلك ييسر، من جهة، عملية الوصول إلى المعلومة بأقرب الطرق وأنسبها إليها. وبوئام، من جهة أخرى، بين مستوى المواد والفئة المستهدفة من الدارسين، فضلا عن تحقيق مفهوم التدرُّج والتراكم في العملية التدريسية بعامة.
- 5- ربط منح الدرجة الجامعية الأولى بمعدل التخصص حسب، وليس بالمعدل العام للمواد.

والله ولي التوفيق

التّعقيبات والمناقشات

أ.د. أمين الكخن

رأى أن تكون المواد الإجبارية في اللغة العربية في جميع الجامعات الأردنية، الرسمية والخاصة، موحّدة (أي 69 ساعة لجميع طلبة اللغة العربية)، وفي هذا السياق أشار إلى تجربة، يراها ناجحة، في كلية التربية في تخصص معلم الصف ومعلم المجال سابقاً، التي كانت تُوحّد فيها المتطلبات الإجبارية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي في جميع الجامعات.

وأشار أيضاً، إلى تجربة رائدة في جامعة الزرقاء الأهلية - عندما كان يرأسها أ.د. إسحق الفرحان- في تدريس مساقات تربوية في أساليب تدريس اللغة العربية ضمن قسم اللغة العربية وآدابها.

أ.د. عبدالقادر عابد

ردّ على اقتراح د. أمين بأنه ليس بالضرورة أن يكون الطالب في الجامعة نسخة كربونية عن طالب في جامعة أخرى قائلاً: فلندع الجامعات تتمايز وتخرّج طلبة فيهم اختلاف، فهذا خيرٌ وأفضل. وهذه مدارس لغوية كالمدارس الفقهية، فكل فقيه له تلاميذه وكل جامعة لها خريجوها. والمهم أن تخرّج عيّات ومستويات مختلفة شريطة أن تكون رصينة وجيدة.

أ.د. راجي قبيلات

اقترح تدريس مساق أدبي جديد إلى جانب الأدب العباسي والجاهلي... إلخ يحمل اسم "أدب الاحتلال اليهودي لفلسطين"؛ لأنّ هذا المنحى أصبح ضعيفاً في المناهج المدرسية، والطلبة في المرحلة الجامعية قد وصلوا إلى درجة من النضج أكثر من طلبة المدارس في استيعاب تشعبات القضية الفلسطينية، خاصةً وأنه

مضى على احتلال فلسطين أكثر من ستين عاماً. فحبذا لو يؤخذ هذا الاقتراح بعين الاعتبار.

أ.د. عبدالله الكيلاني

قدّم الشكر الجزيل للدكتور الأقطش على الجهد الذي بذله في الإحصائيات التي أعدها في بحثه. وتساءل د. الكيلاني عن مواصفات من سيتخرج من قسم اللغة العربية، واقترح إفساح المجال للطالب حتى يتّجه نحو تخصص معين من أقسام اللغة، فلعله يفضل التدّوق في مجال من المجالات الأدبية أو يكون ميّالاً إلى اللغويات وقواعد اللغة والنحو والصرف وما إلى ذلك.

أ.د. حميد الحاج

أشار د. الحاج إلى مشكلة السّاعات المعتمدة لبعض المواد، وحصولها على نصيب أكثر من غيرها؛ فهذا برأيه عائدٌ إلى ضعف المناقشة لهذه الأمور في القسم الواحد. ويرى أنه من خبرته الطويلة - التي تزيد على خمسٍ وثلاثين سنة- أن صاحب النفوذ الأكثر يفرض عدد الساعات المعتمدة وهكذا. لذلك، فاللوم لا يقع على القيادات العليا وإنما على من هم في الأقسام؛ فالمشكلة هي مشكلة قصور عام على مستوى أقسام اللغة العربية.

رد أ.د. عبدالحميد الأقطش.

قال د. عبدالحميد: "نحن مع حرية الاختيار في الجامعات، لكن ما هو على أرض الواقع أمرٌ غير مقبول من حيث تناول المواد الإجبارية، فهناك مواد أساسية في التخصص يجب أن تُعامل جميعها على أنها مواد إجبارية ولا يجوز طرحها من قبل بعض الجامعات على أنها مواد اختيارية".

ورداً على من اقترح استحداث أدب الاحتلال اليهودي لفلسطين يرى أنه لدينا أدب الجهاد والأدب الحديث والأدب الأردني، وكلها تتضمن الحديث عن القضية الفلسطينية.

ويؤيد الدكتور الأقطش ما قاله د. حميد الحاج فيما يخص قضية تحديد الساعات المعتمدة في الأقسام، فالأساتذة الكبار هم من يسيطرون على هذه المسألة وبعضهم لا يحضر الجلسات لهذا تبقى الخطط كما هي بلا تغيير. ويقترح وجود مجلس للغة العربية يتشكل أعضاؤه من جميع الجامعات ويفرض سلطة بخصوص تغيير وتطوير الخطط الدراسية.

اللغة العربية العامة متطلب جامعي في الجامعات الأردنية: واقعها
وسبل النهوض بها

الأستاذ الدكتور زياد الزعبي
جامعة اليرموك

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ - 28 تشرين الأول 2009م

تمثل عملية تدريس مساقات عامة في اللغة العربية لطلبة الجامعات الأردنية تحت مسمى "متطلبات الجامعة الإجبارية" ظاهرة مثيرة للاهتمام؛ ذلك لأنها تتأسس على تبرير مؤداه عدم تمكن الطلبة من لغتهم الأم "العربية"، أو الجامعات، حفاظا منها على هذه اللغة الأم، وعلى الأخذ بيد الطلبة في سبيل السيطرة على مهارتها الأساسية، قررت تدريس هذه المساقات. وهذا يعني أن هذا القرار قد جاء علاجا لحالة تستدعي ذلك. والمفروض أن استعمال العلاج يستهدف الوصول إلى نتائج محددة تتمثل في التغلب على الحالة المستهدفة به. لكن الطريف في الأمر هنا أنت يتحول العلاج نفسه إلى حالة تستدعي علاجا، وأن هذه الحالة تحتاج إلى دراسة تحاول الوقوف على مسبباتها وأعراضها سعيا للوصول إلى علاجها، أو لمجرد المتعة العلمية الخالصة.

وهذه الورقة مجرد محاولة لتبيين أبعاد "الحالة والعلاج" في تدريس مادة اللغة العربية العامة لطلبة الجامعات من خلال الوقوف على مادة التدريس ومنهجها وأهدافها كما تتجلى في المواد المقررة في بعض الجامعات الأردنية.

يدرس الطلبة في الجامعات الأردنية مادتين في اللغة العربية، هما (ع100/أو101 وع102). وقد أدرجتا في الخطة الدراسية لتحقيق هدف نبيل يتمثل في جعل الطالب يتصل بلغته وثقافته اتصالا يمكنه من الوعي بها وقيمتها وقيمتها. وهذا هدف ينهض على تصور فكري منهجي يفترض أن يكون مرتبطا باستراتيجية السياسة التعليمية.

وإضافة إلى هذا فإن هناك عملية تبرير - تقع في إطار المتستر عليه المنكشف - لتدريس هاتين المادتين تستند إلى معاشية ظاهرة مقلقة يعانيتها ويعانيتها المدرسون والتربيون والمفكرون، وهي عدم قدرة الطلبة - وهم ليسوا الشريحة الوحيدة في هذا - على السيطرة على قواعد اللغة الأم ومهاراتها الأساسية، على الرغم من

الجهد المضني الذي بذل على مدى السنوات الطويلة في مراحل التعليم قبل الجامعة. ولذا فإن فرض مادتي اللغة العربية العامة على طلبة الجامعات يمثل محاولة متأخرة من أجل محاصرة هذه الظاهرة والحد من مظاهرها ونتائجها السيئة، وربما للتغلب عليها. وهذا يعني أن هاتين المادتين تمثلان، على نحو ما، نوعا من العلاج لحالة نأمل ألا تكون مستعصية. فهل يكون العلاج ناجعا؟

مكونات المادتين:

تتكون مادة اللغة العربية (ع100/أو ع101) من مجموعة من النصوص التي تنتمي إلى أنواع كتابية مختلفة، فثمة نصوص شعرية، وأخرى نثرية منها: المقامة والخطبة والرسالة والمقالة والقصة وكتابات أدبية وعلمية في موضوعات معرفية وعلمية متعددة، وقبل هذا كله نص من القرآن الكريم. وتغطي هذه النصوص مدى زمنيا يمتد من عصر ما قبل الإسلام إلى العصر الراهن. وهي بهذا تقدم صورة للكتابة العربية عبر مراحلها التاريخية من جانب، ومن خلال مستويات لغوية، وأنواع أدبية متباينة من جانب آخر.

ويمكن أن يقال الكلام السابق نفسه في وصف مادة اللغة العربية (ع 102) فهي مكونة كذلك من مجموعة من النصوص التي تنتمي إلى أنواع كتابية مختلفة وإلى مراحل زمنية متعددة.

ويجب أن أشير هنا إلى أن قسم اللغة العربية بجامعة اليرموك قد أخرج منذ أيام قليلة كتابين جديدين لهاتين المادتين ظهرت فيهما مجموعة من النصوص الجديدة مثلت حضورا واضحا لبعض القضايا المعاصرة التي تقع في دائرة الاهتمام

العام الراهن، مثل قضايا: البيئة والتكنولوجيا والحضارة عند العرب، والعولمة، والمعلوماتية، وعالم الصورة..

والنصوص في المادتين غاية في نفسها ووسيلة في الوقت نفسه، فهي للقراءة والاستيعاب والتذوق، كما أنها الوسيلة للوقوف على المهارات اللغوية: المفردات، والتركيب، والقواعد الصرفية والنحوية، وأساليب الكتابة وأنواعها.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هناك تداخلا بينا بين بناء المادتين ومنهجهما وأهدافهما، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية، كما سيتضح.

أهداف تدريس المادتين:

تفصح مقررات المادتين السابقتين في مقدماتها عن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وهي تتلخص في الكتابين اللذين أصدرتهما جامعة اليرموك في: أن يقرأ الطالب "النص المكتوب أو يسمع النص، فيفهم هذا المقروء أو المسموع، فيعبر عما فهم..."⁽¹⁾. وفي صياغة أخرى نجد أن الكتاب يسعى إلى أن يكون "عملا تحفيزيا يؤدي إلى الفهم السليم أولاً، وإلى التفكير السديد ثانياً، وإلى الكتابة الصحيحة ثالثاً"⁽²⁾.

وفي وصف مساق اللغة العربية (ع 102) في الجامعة الهاشمية نجد حديثاً أوسع عن الأهداف المتوخاة منه مقسومة إلى قسمين اثنين، هما: أهداف عامة، وأهداف خاصة. وتحت العنوان الأخير يرد ما يأتي:

"... تمكين الطلبة من كتابة مقال متماسك يراعى فيه الصحة اللغوية والدقة والوضوح.

تمكين الطلبة من بناء خصيل ثقافية تبني من خلال نصوص متنوعة تمثل حقول المعرفة المختلفة.

تدريب الطلبة على استثمار ما عرفوه من نظام الجملة العربية في الوصول إلى المعاني والأفكار في النص.

تدريب الطلبة على تحليل النصوص واستيعاب المقروء وتلخيصه.

تنمية الذائقة الأدبية لدى الطلبة واستثارة الفكر الناقد لديهم."

والأمر الذي لا خلاف فيه أن هذه الأهداف صحيحة ودقيقة، وإن اتسم بعضها بالعمومية، وأن العمل على تحقيقها هو الغاية التي يسعى إليها المنهاج والأستاذ، ويبقى الجرف الآخر المقصود بها وهو الطالب الذي تتوقف على قدرته واستجابته كل نتائج هذه العملية.

والسؤال الذي نطرحه على أنفسنا نحن الذين ندرس هاتين المادتين هو: إلى أي حد نستطيع أن نقول أننا حققنا بعض الأهداف التي عملنا من أجلها؟

ويمكن أن نجد الإجابة على هذا التساؤل من خلال وصف عملي للنتائج المفترض ظهورها في أداء الطلبة من جانب، وفي تقييمهم الذاتي لما أفادوه من دراستهم هاتين المادتين من جانب آخر.

ففي الجانب الأول نلاحظ على نحو مطرد أن الطلبة، بصورة عامة، لم يحسنوا من أدائهم اللغوي بعد دراستهم المادتين السابقتين، وأن الحال ظلت على ما كانت عليه من قبل، هذا في مجال الملاحظة الظاهرية للواقع، وهي ملاحظة يمكن أن تقع في دائرة الخطأ أو التشكيك. لكن إجابات الطلبة على التساؤل عن مدى إفادتهم ن دراستهم المادتين التي جاءت في معظمها سلبية، تظهر بوضوح أننا أمام حالة جديدة تتمثل في عمل متكرر مضمّن لا ينتج ما يجب أن يترتب عليه. فلماذا يحدث ذلك؟

لقد تلقيت من بعض الطلبة الذين أدرسهم مادة اللغة العربية (102) إجابات طريفة، منها: هل يمكن لمثل هذه المادة أن تصلح ما لم تستطع المناهج المدرسية على مدى سنوات طويلة أن تصلحه؟

هل الضعف في اللغة ظاهرة طلابية؟

لماذا تطلبون من نحن أن نستعمل اللغة العربية الفصحى في حين نتلقى معظم دروسنا في الجامعة بلغة عامة أو عامية، ونستمع إلى بعض منها بلغة مزيج من العربية والإنجليزية؟

هل يعاني الطلاب من تدني مستواهم في اللغة العربية فحسب، أم أنهم يعانون بصورة عامة من تدني مستوى تحصيلهم العلمي في الحقول العلمية الأخرى؟

ولا شك في أن مثل هذه الإجابات والتساؤلات تبتعد في ظاهرها عن الارتباط المباشر بمسألة اللغة العربية العامة التي نعالجها، ولكنها في واقع الأمر تطرح جوهر المشكلة وتعود بها إلى سياقه الحقيقي. فنحن نعاني من ظاهرة عامة لا تعالج على نحو جزئي منفرد، بل يجب النظر إلى أبعادها وسياقاتها المختلفة؛ كي نتمكن من رؤيتها بصورة شمولية تجعلنا قادرين على معاناة أسبابها ومظاهرها كافة، إن أردنا أن نجد لها علاجاً قد يكون ناجعاً.

وهنا علينا أن نسأل: ماذا نقدم للطلبة في مادتي اللغة العربية العامة؟ بعض النصوص التي نعتقد أنها تربطه بترائه وثقافته أو تعبر عن قضايا راهنة تشغله؟! ومجموعة غير محددة أو مصنفة من المهارات اللغوية؟ وإذا كان هذا هو واقع الحال فما الذي يمكن أن نتوقعه من نتائج؟

إن النصوص التي تقدم للطلبة في هاتين المادتين - الإشارة إلى النصوص التي درست على مدى السنوات العديدة الماضية - لا تقع في عداد النصوص الجذابة أو المثيرة على المستوى الأسلوبي أو المحتوى الفكري، فثمة إصرار على

تدريس مقامة بعينها لبديع الزمان الهمداني، ونص معين للجاحظ، وآيات معينة من القرآن الكريم.. مما يعني أن هناك عملية تنميط واختزال للمادة المعرفية. أما المهارات اللغوية المرافقة فهي أقل مستوى بكثير مما يدرسه الطالب في المرحلة الأساسية في المدرسة. فهل يجوز أن نطلب من طالب في الجامعة يدرس في كلية الهندسة أو الطب أو الآداب أن يستخرج من النص خمسة أسماء مؤنثة وخمسة مذكرة، وخمسة أفعال مضارعة ومثلها ماضية؟ وهل يجوز أن نطلب منه التمييز بين النقطة والنكته؛ ليدرك أن الجملة الصحيحة هي: لم أضحك عند سماعي النكته، وليس النقطة! وهل من مبرر للاستمرار في تكرار أن اسم كان مرفوع وخبرها منصوب على الرغم من وجودها درسا مستقلا في كتاب الصف السابع الأساسي؟ وهل يدخل في باب المعرفة أن أعرف أن السبت نعال معروف يأتي من اليمن، والسبت كذلك نبات معروف يشبه الخطمي الذي يستخدم لغسل الرأس!!! وطرافة مثل هذه النصوص لا تحتاج إلى تعليق.

قد يكون لدى بعضنا مسوغات لمثل هذه النصوص والأهداف المتوخاة منها، ولكن ألا ينبغي أن نسأل أنفسنا: أيجوز لنا الإصرار على تجريب المجرب؟ ثم كيف نستطيع أن نحدث طلبتنا عن نعال يمنية لا وجود لها، وعن الخطمي الذي لا نعرفه؟

إنني أعتقد أننا بمثل هذا العمل كمن يحرث البحر. ولكي نبتعد عن هذا لا بد لنا من التعامل مع اللغة في واقعها الحي، ومع إرثها الحيوي الفعال، وأن نحاول الارتقاء بمستوى الطلبة. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال التركيز على نصوص ذات مستوى لغوي رفيع تعبر عن قضايا فكرية ومعرفية تمتاز بالعمق والثراء، وتصلح أن تكون موضوع حوار معها، وموضوع حوار فيما بين الطلبة. وفي المقابل فإن الابتعاد عن النصوص ذات الطابع الغنائي سيكون عملا مفيدا؛ إذ يمكن أن يقلل من سطوة الطابع الصوتي الإنشائي الذي ترسخ في الأذهان من

خلال الإلحاح على تقديمه في مراحل التعليم المختلفة بوصفه النموذج النمطي المرتبط باللغة العربية.

أما في مجال المهارات اللغوية فينبغي الوقوف على الصيغ اللغوية الأكثر دورانا في الاستعمال، وترك العناصر النحوية ذات الطابع النظري المجرد. وربما كان من الأجدى أن تدرس هذه المهارات بطريقة الفعل اللغوي الإيجابي؛ أي الممارسة العملية للغة حديثا وكتابة، وألا يهدر الجهد على حفظ القواعد اللغوية نظريا، والتي ربما كانت محفوظة من قبل. ومثل هذا العمل يحتاج إلى عمليات استقراء تقوم بها مجموعة من المختصين يكون هدفها تحديد الصيغ اللغوية الأكثر استعمالا، سواء أكان ذلك في اللغة المنطوقة أم المكتوبة.

إن ما يمكن القيام به للمساعدة على التخفيف من تراجع القدرات اللغوية لدى الطلبة في الجامعات يمثل مجرد محاولة معزولة محدودة الجدوى؛ لأن ظاهرة الضعف اللغوي ليست ظاهرة طلابية، بل هي ظاهرة مجتمعية عامة تنتجها مجموعة كبيرة من الأسباب يعود بعضها إلى الطبيعة الثنائية للغة العربية، إذ نستعمل مستويين لغويين في الوقت نفسه: اللغة المنطوقة بأبنيتها وصيغها وأصواتها، واللغة المكتوبة التي؛ تمثل المستوى الآخر (الأعلى)؟

ويعود بعضها الآخر إلى أنظمة التعليم التي لم تستطع أن تجعل اللغة العربية العليا تدخل دائرة الاستعمال اليومي أو على الأقل أن تفرض نفسها لغة تعليم يجب الالتزام بها في قاعات الدرس وفي المحافل العامة.

ثم ألا ترتبط ظاهرة عدم السيطرة على اللغة بظاهرة كبرى هي تراجع مستوى التعليم بعامه؟

مقترحات لعمل جماعي:

- لا بد من العودة إلى الكتب المدرسية لاستقراء المادة التي درسها الطلبة سواء أكانت نصوصاً أم مهارات لغوية، ليتمكن المكلفون بتأليف مادة اللغة العربية العامة في الجامعات من وضع مادة تنسجم مع مستوى الطلبة والتخلص من التكرار.
- لا بد من الابتعاد عن النصوص المكررة على نحو نمطي ، واختيار نصوص راقية من حقول معرفية وفنية مختلفة تكون جذابة وتقدم للطلبة مادة معرفية جديدة، وتدفعهم إلى التفكير والحوار . ويفضل اختيار نصوص تتعلق بواقع الطلبة والقضايا الراهنة التي يعايشونها، ونصوص أدبية تتوافر فيها القيم المعرفية والجمالية.
- يفضل أن تكون معظم النصوص قصيرة لا تتجاوز الصفحتين.
- الخروج من دائرة الشعراء والكتاب الأكثر شهرة والذين غالبا ما يحضرون في معظم الكتب والدراسات المؤلفة في اللغة العربية وآدابها.
- عدم التركيز على مرحلة تاريخية معينة والتركيز على النصوص المعاصرة ذات الصلة بالمسائل الفكرية واللغوية التي تشكل ظواهر في المجتمع العربي.
- فيما يخص المهارات اللغوية ينبغي التركيز على الجانب الوظيفي والابتعاد عن القضايا النظرية والمسائل الواقعة خارج دائرة الاستعمال
- ترك العناصر التفصيلية في القضايا النحوية والصرفية.
- تقديم تصورات حول ضرورة السيطرة على اللغة بوصفها شرط الانجاز الفكري والعلمي ، ومقارنة ذلك بحال اللغات الحية الأخرى من خلال نصوص تعالج هذا الموضوع.

- التركيز على الممارسة العملية للغة قراءة وتحدثا وكتابة ، ويمكن تحقيق هذا من خلال مجموعات عمل صغيرة. وهذا يتطلب أن تتعامل الجامعات مع هذه المساقات بوصفها مساقات عملية لا يجوز أن يزيد عدد الطلبة في الشعبة الواحة على عشرين طالبا.

- إخراج المواد في كتب لا تؤذي العين، كتب تقدم نموذجا في الكتابة وشروطها الصحيحة. إذا لا يمكن فهم كيف تقرر كتب مليئة بالأخطاء المطبعية وغيرها، ولا تلتزم بعلامات الترقيم التي تدرب الطلبة على الالتزام بها .

التعقيبات والمناقشات

د. غازي ربابعة

تساءل: لمَ لا يكون هناك تنسيق بين اللغويين وعلماء الطب والفلك والفيزياء... إلخ ونصوص القرآن الكريم؟ فالنصوص العلمية في القرآن كثيرة، والقرآن منبع العلم، وضرب د. غازي مجموعة من الأمثلة على ذلك. يقول: في مجال الزراعة مثلاً، يقول تعالى: "وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذ من الجبال بيوتاً ومن الشجر ومِمَّا يعرشون ثم كلي من كُل الثمرات فاسلكي سبل ربك ذللاً يخرج من بطونها شرابٌ مختلفٌ ألوانه فيه شفاء للناس".

ففي هذه الآية برأيه كثيرٌ من المعاني التي تفيد طلبة الزراعة. وبخصوص الطبّ لو قرأنا الآية التي تتضمن مراحل تطوُّر الجنين التي حين سمعها (برفسور) غربي أعلن إسلامه قائلاً: من أين لكم هذا ونحن لم نكتشف مراحل تطوُّر الجنين إلا حديثاً، فكيف قيل هذا قبل ألف وأربعمئة عام، وغيرها الكثير من الأمثلة القرآنية الرائعة التي تحتاج بحوثاً لشرحها وتفصيلها، فالطلبة معهم الحق، بل كُلُّ الحق حين يُعرضون عن كتب اللغة العربية ويعتبرونها مساقاً إضافياً حينما تتضمن نصوصاً هزيلة ومعقّدة وقال في نهاية حديثه: "وكأنَّ العربية يا سادة هُزلت حتى سامها كُلُّ مُفْلِسٍ".

أ.د. بشار عوَّاد

اقترح د. بشار تدريس نصوص في اللغة العربية لمواضيع تتعلّق بالكلية وطبيعة التخصص. فمثلاً، ندّرس، في كلية الهندسة نصوصاً من التراث العربي تتعلّق بالهندسة، وفي كلية الطب نصوصاً من التراث الأدبي تتعلّق بالطب وهكذا. وأشادَ بتجربة ناجحة من هذا النوع طُبِّقَت في جامعات بغداد.

أ.د. عبدالقادر عابد

رأى د. عابد أن العيبَ ليس في الطلبة ولا في الجامعات، وإنما في القائمين على العربية الذين لم يضعوا في بالهم عندما صمّموا مناهجها ماذا يريدون من الطلبة. وتساءل مستكراً: ما فائدة أن ندرّس الطلبة الفلسفة الإغريقية واليونانية وهم لا يستطيعون التحدّث ببضع جُمَلٍ بالعربية السليمة؟

أ.د. أمين الكخن

قال إنه لا جدوى من جعل مادة (مهارات اللغة العربية) المستوى الثاني مادةً إجبارية، ويفضّل أن تُطرح هذه المادة كامتحان مستوى، من يجتازه من الطلبة لا يدرسه مساقاً إجبارياً، خاصةً أن كثيراً من الطلبة كطلبة الطب وطب الأسنان والصيدلة سيجتازون هذا الامتحان بجدارة.

ويرى د. الكخن أن المسؤولية في تدريس مواد اللغة العربية تقع على عاتق المدرسين؛ فلا يجوز أن نحمل الضعف في اللغة عند الطلبة لمضمون المادة فقط، خاصةً وأن كثيراً ممن يدرّسون مادة (مهارات اللغة العربية) في جامعاتنا هم ليسوا من أقسام اللغة العربية وأغلبهم قادمٌ من الخارج من حملة (الماجستير أو طلبة الدكتوراه).

رد أ.د. زياد الزعبي

فيما يخص التنسيق بين الكليات ومضمون مادة (مهارات اللغة العربية) يؤيد الدكتور زياد ما رآه الدكتور بشار عوّاد، أي أن نضع نصوصاً لها علاقة بحقل تخصص الطالب.

وفي معرض ردّه على الدكتور عبد القادر عابد قال إن الكارثة الكبرى تكمن في تحكّم المجتمع بالجامعات وليس العكس، فبدلاً من أن تغيّر الجامعات مجتمعاتها أصبح المجتمع هو من يفرض قوانينه على الجامعات وهذه كارثة حقيقية.

وفي ردّه على د. أمين الكخن يقول د. زياد: إنه، وللأسف، لو درّس الطلبة أساتذةً مقتدرون من أقسام اللغة العربية، لبقيت المعضلة كامنة في المضمون؛ فالكتاب الذي يدرّس يُفرض على الأساتذة والطلبة معاً، والامتحان موحّداً أيضاً، فلا حريةً للأستاذ في اختيار النصوص التي يرغب في تدريسها لطلّبه ويراها أفضل. لهذا، يقترح أن تُلغى مثل هذه المواد وتترك حريةً ما للأساتذة، أو توضع نصوص يُتفق عليها وتكون ذات مستوى معقول يحترم العقل.

تعقيب رئيس الجلسة د. عبد المجيد على المحاضرة والمناقشات

أشار د. نصير إلى كتاب في اللغة العربية كلّفه بوضعه أ. د. عدنان البخيت عندما كان رئيساً لجامعة آل البيت سنة 1996م، يتضمّن نصوصاً تراثية وعلمية، وقد اختار خمسةً وثلاثين نصّاً ابتداءً من الخوارزمي إلى د. أحمد زكي عام 1927م مع تعليقات وإشارات خاصة بالنصوص المطروحة، ولكن - مع الأسف - يقول د. نصير إنّ هذا الكتاب أُعطي لقسم اللغة العربية وشوّه ولا يعلم عنه شيئاً منذ سنة 1997م، وكما قيل: "(الحربُ أهمُّ من أن تُترك للعسكريين)"، فهكذا هي العربية أهمُّ من أن تُترك لحاملي درجة الدكتوراه في اللغة العربية".

الرسائل الجامعية بين الواقع والمأمول

إعداد فوزي حسن الشايب

قسم اللغة العربيّة/- جامعة اليرموك

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ- 28 تشرين الأول 2009م

اللغة واحدة من أهم مقومات الشخصية الإنسانية إن لم تكن أهمها على الإطلاق؛ ذلك أنها ليست مجرد مجموعة عادات موروثية فحسب، وإنما هي بسبب ما تتطلبه من تسلسل فكري تعدّ على حدّ قول إيريك لينبيرج (E. Lenneberg) خصيصة جنسيّة لا يتعاطاها إلا الإنسان العاقل ⁽¹⁾. وعليه، فإنّ استخدام هذا المصطلح خارج النطاق الإنساني لا يزيد - بحسب قول تشومسكي - على كونه مجازاً مضللاً. ⁽²⁾

والحديث عن اللغة وأهميتها حديث شائك، وذو شجون؛ نظراً إلى أنّ الحديث عنها حديث عن الإنسان، والمجتمع، الفكر، والثقافة، والتاريخ... إنها تضرب بسهم في كل ما يتعلق بدنيا الإنسان وحياته.

فبالنسبة إلى الإنسان هي سمة بارزة، وهويّة، بل وأكثر من ذلك إنها تمثل شطر الحقيقة الإنسانية، إذ الإنسان يمكن أن يختزل في النهاية في شيئين: لسان ناطق، وعقل مفكّر. وقد عبّر العرب قديماً عن هذه الحقيقة نثراً بقولهم: المرء بأصغريه: قلبه ولسانه، وقد صاغه زهير بن أبي سلمى شعراً بقوله :

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده
فلم يبق إلا صورة اللحم والدم

وأما عن علاقة اللغة بالمجتمع فهي علاقة التوافق، يعني أنّ وجود كلّ منهما يتوقّف على وجود الآخر؛ فمن جهة، اللّغة هي بنت المجتمع، غير أنّها تعدّ من الجهة الأخرى أسّ المجتمع، إذ لا يتصور وجود مجتمع دون وجود لغة، ولا يتصور وجود لغة خارج نطاق المجتمع. إنّ المجتمع أشبه شيء بالسُّبحة التي تمثل خرزاتها الأفراد، والخيط الذي ينتظم الخرزات ويكسبها شكلاً معيناً، ويضفي

عليها طابعاً مُميّزاً هو اللغة. وعليه، فاللغة هي التي تضطلع وإلى حد كبير بأن تجعل من الأُمَّة أُمَّة⁽³⁾. ومن هنا يصحّ القول: إنّ المجتمع هبة اللغة.

وأما عن علاقة اللّغة بالفكر فأمرها ذو شجون، وشأنك جداً، يعكسه التباين الكبير في تصور العلاقة بينهما؛ من القول بالاستقلال التام لكلّ منهما عن الآخر، وأنّ اللغة لا تزيد على كونها وعاءً أو لباساً، أو وسيلة يعبر بها الفكر عن نفسه⁽⁴⁾، إلى القول بالصدّ من ذلك تماماً أي بالتماهي، أو الانصهار التام للفكر في اللغة، وأنّ اللغة ليست مجرد لباس للفكر، وإنّما هي الجسد ذاته، أي الفكر ذاته، فلا وجود مستقلاً للفكر عن اللغة، وإنّما هما وجهان مختلفان لعملة واحدة؛ الفكر لغة صامتة، واللغة فكر ناطق⁽⁵⁾. ويبدو أنّ هذا هو ما ذهب إليه أبو اللسانيات الحديثة سويسر الذي يتّضح موقفه هذا بجلاء من خلال قوله: "فَمَثَلُ الفكر إذا ما اعتبرناه في حدّ ذاته كمثّل السديم حيث لا شيء معين الحدود بالضرورة، فلا أفكار موجودة سلفاً، ولا وجود لشيء متميّز قبل ظهور اللغة"⁽⁶⁾.

وما قرّره سويسر كان - على ما يبدو - الأساس لوجهة نظر أخرى أكثر تطرفاً عُرفت بفرضية سابير - وورف "Sapir- Whorf hypothesis" التي تنفي وجود أيّ فكر دون لغة، وأنّ للّغة تأثيراً طاغياً على الفكر⁽⁷⁾، وأنّها هي التي تحدّد الفكر⁽⁸⁾، إلى الحدّ الذي نستطيع معه التحكم في طريقة تفكير الناس إذا ما تمكّنّا من إيجاد وسيلة للتحكم في اللغة التي يتكلمونها⁽⁹⁾.

والآراء القطبية، أي المتضادة تؤدّي حتماً إلى تسوية، أي إلى حلّ وسط، ومن هنا فقد ظهر اتجاه ثالث نادى بمبدأ استقلال الفكر عن اللغة، ولكنه استقلال نسبي لا مطلق، فعلى رغم كونهما شيئين متميزين هما ملتحمان، متلازمان، كلّ واحد منهما يرتبط بالآخر بالضرورة⁽¹⁰⁾.

وأما عن علاقة اللغة بالثقافة، فهناك مَنْ ميّز بينهما، فنظر إليهما على أنهما شيئان مختلفان تماماً، وأنّ تاريخ اللغة وتاريخ الثقافة يتحرّكان تبعاً لذلك على طول خطوط متوازية ⁽¹¹⁾، فالثقافة هي ما يفعله المجتمع ويعتقده، وأما اللغة فكيفية خاصة بالفكر ⁽¹²⁾. غير أنّنا إذا ما قلنا مع وارد جوديناف Ward Goodenough: "إنّ الثقافة هي المعرفة المكتسبة اجتماعياً" ⁽¹³⁾، فإنّنا لا نتردّد في القول بأنّ اللغة- بوصفها مجموعة أعراف مكتسبة اجتماعياً- جزء لا يتجزأ من الثقافة، وأنّ علاقتها بها -من ثمّ- هي علاقة الجزء بالكلّ ⁽¹⁴⁾، فاللغة ثقافة منطوقة، وعليه، فلا يمكن لها أن توجد بمعزل عن الثقافة.

ومن خلال هذا الذي قدّمناه تتّضح لنا أهمية اللغة، وخطورة الوظيفة التي تضطلعّ بها. إنّها الشريان الذي يمدّ المجتمع بأسباب الحياة، وهي الناطق الإعلامي له الذي من خلاله نتعرّف عقلية أفراد المجتمع، وفكرهم، وثقافتهم، وعاداتهم، ومعتقداتهم، وتقاليدهم...

هذا بالنسبة إلى اللغة أيّ لغة. غير أنّ الأمر إذا ما تعلّق بالعربية كانت الأهمية أعظم، وكانت الوظيفة أشدّ خطراً؛ نظراً إلى أنّ العربية ليست مجرد وعاء ثقافي، أو رباط قومي فحسب، إذ العربية ليست لغة عادية كأيّ لغة، إنّها لغة مقدسة؛ لأنّها لغة الوحي المنزل. فهي إذن لغة للدّين والدنيا معاً، إنّها سياق حضاري، وهي لغة الدين الإسلامي. وطالما أنّنا مؤتمنون على هذا الدين فنحن مؤتمنون بالضرورة على لغته، وعليه فإنّ للعربية في أعناقنا ذمتين: ذمة دينية بوصفها لغة القرآن، وذمة دنيوية بوصفها هويّة. وهذا يُلقِي على كواهلنا مسؤولية غير عادية في الدّود عن حياضها، والمحافظة عليها محافظة تتناسب وسموّ الرسالة الّتي تضطلعّ بحملها، وعِظَم الوظيفة الّتي تؤديها في حياتنا.

ومن هذا الباب ، أي من باب المحافظة على العربية، الذي هو في الوقت نفسه محافظة على الذات العربية نفسها وجوداً وهويةً - أنشئت في مختلف أنحاء الوطن العربي، المؤسسات التي تُعنى بالعربية، من مجامع لغوية، وجامعات، ومراكز، ومعاهد، وجمعيات... ومن بين هذه كلّها سيقترن الحديث على الجهود التي تبذلها الجامعات من خلال برامج الدراسات العليا الخاصة بأقسام اللغة العربية فيها. ولمّا كان من الصعوبة بمكان الاطلاع على كل ما قامت به أقسام اللغة العربية في مختلف الجامعات العربيّة في هذا المجال فإننا سنقتصر حديثنا على الرسائل الجامعيّة لدرجتي الماجستير والدكتوراه في قسم اللغة العربية بجامعة اليرموك الأردنيّة الذي ننظر إليه على أنّه مُمثِّلٌ لأقسام اللغة العربيّة في الجامعات العربيّة كافّة.

أنشئت جامعة اليرموك عام 1976م، أي قبل ثلث قرن من الزّمان. وفي العام ذاته تمّ إنشاء قسم اللغة العربية فيها. وعليه، فقسم اللّغة العربيّة عمره هو عمر الجامعة ذاته. ولم تمضِ على إنشائه سوى بضع سنوات حتى بدئ ببرنامج الماجستير في تخصصين اثنين، هما: اللغة والنحو، والأدب والنقد، وذلك في العام الجامعي 1980/1981م، وقد نوقشت أول رسالة للماجستير فيه عام 1983م. وبعد ذلك بأربعة عشر عاماً أنشئ برنامج الدكتوراه وذلك في العام الجامعي 1994/1995م في تخصصات ثلاثة، هي: اللغة والنحو، والأدب والنقد، واللغويات التطبيقية. ونوقشت أول رسالة دكتوراه فيه عام 1998م.

وقد بلغ عدد رسائل الماجستير والدكتوراه التي نوقشت في القسم حتى نهاية عام 2006م⁽¹⁵⁾ ثلاثاً وثلاثين رسالة وخمسمائة رسالة (533)؛ أي ما معدّله عشرون رسالة ونصف رسالة (20.5) في السنة، وما معدّله رسالة وسبعة أعشار رسالة (1.7) في كل شهر. وقد بلغ عدد رسائل الدكتوراه أربعاً وأربعين رسالةً

ومائة رسالة (144) أي ما نسبته 27% من المجموع الكلي لعدد الرسائل، في مقابل تسع وثمانين رسالةً وثلاثمائة رسالة (389) للماجستير أي ما نسبته 73%.

والرسائل التي تخصّ اللغة والنحو واللغويات التطبيقية وهي التي سيقترص الحديث عليها بلغ عددها خمساً وثلاثين رسالةً ومائتي رسالة (235) أي ما يعادل 42% من المجموع الكلي للرسائل، وقد كان توزيعها على النحول الآتي:

1. النحو التقليدي 96 رسالة بنسبة 40%
2. الأصوات 29 رسالة بنسبة 12.3%
3. فقه اللغة 22 رسالة بنسبة 9.3%
4. التراجم والجهود النحوية 21 رسالة 8.9%.
5. الصرف 17 رسالة بنسبة 7.2%
6. دراسات معجمية 13 رسالة بنسبة 5.5%
7. لغويات تطبيقية 13 رسالة بنسبة 5.5%
8. نحو النصّ 9 رسائل بنسبة 3.8%
9. دراسات لغويّة تقابلية 6 رسائل بنسبة 2.5%
10. علم الدلالة 4 رسائل بنسبة 1.7%
11. التحقيق 3 رسائل بنسبة 1.2%
12. اللسانيات الحديثة 2 رسالتان بنسبة 0.85%

ويلاحظ من خلال هذه الأعداد والنسب أنّ التوجه العام في الرسائل الجامعية هو صوب النحو التقليدي الذي تشكّل الكتابة فيه نصف عدد الرسائل تقريباً، فهو

الموضوع الذي تفضّله الغالبية العظمى للطلّبة، أي الذي يستطيع أن يكتب فيه كلّ طالب. يلي ذلك الأصوات. والتوجّه نحو الأصوات يعكس الرغبة في التجديد، وتوحيّ الموضوعية والدقة العلمية، ويرجع ذلك إلى أنّ التطورات الحديثة في علم الأصوات تغري الكثيرين باقتحام هذا المجال، أملاً في التجديد والتطوير، والتحرّر من عباءة التقليد. غير أنّ الخوض فيه في بعض الأحيان لم يزد على كونه مجرد دعاية علمية يروج فيها الباحث لنفسه سمة الحداثة.

وقد جاء الصرف، قسيم النحو في المرتبة الخامسة من سُلّم الأولويات البحثية. والذي يشد الانتباه هو العزوف الواضح عن التحقيق، وعن الدراسات اللسانية الكلاسيكية الحديثة، أي عن علم اللغة المركّز على النظام الذي ظل مسيطراً على الساحة اللسانية حتى سبعينيات القرن الماضي، فقد جاء هذان الموضوعان في ذيل القائمة. وفي مقابل ذلك كان هناك اهتمام ملحوظ بالاتجاه الجديد في اللسانيات الذي بدأ يطرح نفسه كبديل للسانيات الكلاسيكية الحديثة منذ سبعينيات القرن الماضي المتمثل في اللسانيات التداولية، ونحو النصّ اللذين يركّزان على وظيفة اللغة في بنية معقدة للتواصل الاجتماعي⁽¹⁶⁾، فقد سجلت في نحو النصّ تسع رسائل (9)، أي ما نسبته 3.8%.

وقد قامت الدراسة على عيّنة عشوائية عدّتها (32) اثنتان وثلاثون رسالة، منها (7) سبع رسائل دكتوراه، والباقي (25) رسالة ماجستير، أي ما نسبته 28% إلى 72 %، وهي النسبة ذاتها تقريباً التي تمثّل نسبة عدد رسائل الدكتوراه إلى نسبة عدد الرسائل في القسم ككلّ، وهي 27% إلى 73%.

والأصل في الرسائل، وما هو مأمول منها هو أنّ تكون إضافات نوعية، جديدة ومفيدة في موضوعها، ولم تخل العيّنة من رسائل من هذا النوع، نذكر منها:

١. "التحليل النطقي والأكوستيكي للحركات" (رسالة ماجستير 1998م) حيث استعانت الباحثة بمختبر الأصوات في الجامعة الأردنية، واستخدمت المطياف (جهاز رسم الأطياف) Spectrograph لتحديد ترددات المكوّنين الموجيّين، الأول والثاني لمختلف الحركات، مستعينة بالرسوم والجداول لتأمين أكبر قدر من الدقة، رابطة كل مكوّن بالتجويف الذي يخصّه (المكوّن الموجي الأول بالتجويف الحلقي، والمكوّن الموجي الثاني بالتجويف الفموي). وقد أفادت الباحثة من عدد غير قليل من المراجع الأجنبية ذات الصلة، وقد اعتمدت في دراستها على نطقها هي، ولم تتنبّه إلى أنّ هناك فرقاً في الترددات بين نطق الرجال ونطق النساء (17)، ولكن هذا الفرق على أية حال لا يؤثر في النتيجة؛ لأنّ نسب التردد بين المكوّنين تظلّ ثابتة.

٢. "أثر القاعدة النحوية في تطويع الشاهد، المبرّد نموذجاً" (رسالة ماجستير 1997م) حيث تعقّب فيها الباحث هذه الظاهرة عند المبرّد مبيّناً مدى استشرائها عنده في مختلف الأبواب النحوية على نحو اتّسم بالدقة والشمول، ورجع فيها إلى عدد كبير جداً من المصادر والمراجع، أظهر فيها الباحث مدى تأثير القاعدة النحوية في تفكير المبرّد الذي ربما وصل إلى حدّ الاعتقاد بمبدأ توقيفية اللغة عنده.

هاتان الرسالتان تعدان نموذجين للعمل الجادّ والمثمر ضمن العيّنة التي جرت عليها الدراسة، أما بقية رسائل العيّنة فقد سجّلنا عليها عدّة ملحوظات، نجملها في الآتي:

أولاً: الجمع والنقل واجترار المعلومات

وهذه سمة بارزة وغالبة في عدد كبير من الرسائل ، وهو نوع من التوسّع الأفقي لا الرأسّي، أي لا جديد من حيث المعلومات، وإنّما جهد محموم لجمع كلّ ما قيل عن هذه الفكرة، أو تلك، أو عن هذه المفردة أو تلك، ويمكن أن نمثّل لذلك بالآتي:

١ رسالة ماجستير بعنوان "الأفعال الجامدة، مصطلحاً واستعمالاً" (1993م)، فقد تتبعت الباحثة كلّ ما قيل عن هذه الأفعال، ولم تأتِ بأيّ جديد بشأنها من حيث البنية ولا من حيث العمل.

٢ رسالة دكتوراه بعنوان: "المقاطع وأثرها في أبنية الكلم" (2003م). إنّ كلّ ما جاء في هذه الرسالة ما هو إلّا ترديد لما قاله العلماء والباحثون، فلا جديد من حيث بنية المقاطع العربيّة، ولا من حيث أثرها في تطوّر الأبنية: تقصيراً أو إطالة .

٣ رسالة ماجستير بعنوان: "الموصول وصلته في العربيّة" (1997م). وفي هذه الرسالة كزّر الباحث كلام النحاة بشأن الأسماء الموصولة من حيث البنية، ومن حيث العدد، والجنس، وأيّها للعاقل وأيّها لغير العاقل. والشيء الوحيد الذي حاول فيه الباحث الإتيان بشيء جديد هو إنكاره لكون "ال" الداخلة على كلّ من اسم الفاعل واسم المفعول اسماً موصولاً، وسماها اعتباراً دالة تعريف، وظيفتها على حدّ قوله هي: تحقيق المطابقة مع الموصوف (ص 48 من الرسالة). ونقول: ليته لم يفعل.

٤ رسالة ماجستير بعنوان: "الوتران الصوتيّان وتحليل وظائفهما النطقية" (1989). كنّا نتوقّع من الرسالة أن تكون عملية تجريبية، أي تشريحاً حقيقياً للحنجرة وأجزائها بالتعاون مع أحد المختصّين في الأنف والأذن والحنجرة ،

ولكننا بعد الاطلاع عليها وجدناها مجرد دراسة نظرية اعتمد فيها الباحث على ما ذكرته كتب الأصوات بهذا الشأن، ولا جديد يُذكر.

٥ رسالة ماجستير بعنوان: "الضمير وأثره في بناء الجملة العربية" (1995م)،
ورسالة دكتوراه بعنوان: "الضمير ووظائفه دراسة تحليلية" (2004م)، كل ما
جاء في هاتين الرسالتين حول الضمائر وحقيقتها وأنواعها من حيث الاستقلال
وعدمه، ومن حيث العدد، والجنس، والوظيفة النحوية - كله تكرير لما أثبتته
النحاة والدارسون من قبل.

٦ رسالة ماجستير بعنوان: "غرابية اللفظ فيما عرض له ابن عباس في مسائل
نافع بن الأزرق" (2004م) حيث لم يزد عمل الباحث على جمع أقوال
المفسرين بشأن المعنى أو المعاني التي تدلّ عليها المفردات القرآنية التي سأل
نافع بشأنها ابن عباس ما إذا كانت قد وردت بمعناها في أشعار العرب، أي
مجرد عملية رصد وجمع فقط.

٧ رسالة ماجستير بعنوان: "التوابع في كتاب الكشف للزمخشري" (2004م)
يكرّر الباحث هنا كلام النحاة عن البذل ولكن من خلال الكشف، ومعروف
أنّ البذل بوصفه فصيلة نحوية هو من حيث العدد والشروط والمواصفات عند
الزمخشري سواء في كشفه أو في كتابه المفصل وعند غيره من النحاة -
واحد، فلا جديد يمكن الإتيان به. وكان من الممكن أن تكون الرسالة مفيدة
أكثر لو ركّز الباحث فيها على المسائل التي خالف فيها الزمخشري جمهور
النحاة في باب التوابع ككلّ، مثل إثبات عطف البيان في النكرات، واقتران
الجملة الواقعة نعتاً بالواو لتأكيد لصوق الصفة بالموصوف، وحذف المعطوف
عليه وإبقاء العاطف والمعطوف، وحكم همزة الاستفهام في باب العطف
أمتدّمة هي من تأخير أم أنّها في مكانها؟ وما أشبه ذلك.

وعلى كلِّ فإنَّ الأمثلة على سمة الجمع والنقل كثيرة جداً، وما ذكرناه مجرد عيّنات.

ثانياً: شيوع ظاهرة الحشو

والحشو آفة من آفات البحث العلمي قلّما تتجو منه رسالة من الرسائل العلمية، وهذا يرجع على ما يبدو إلى أنَّ الكمَّ أصبح جزءاً من ثقافة القيمة العلمية للرسالة. والحشو حشوان؛ حشو صريح، وحشو مقنّع.

أ- الحشو الصريح، ويمكن أن يُمثّل عليه بـ:

1. رسالة ماجستير بعنوان: "النفي اللغوي بين الدلالة والتركيب" 1984م، بدأها الباحث بفصل من ستّين صفحة (ص 1 - 60) تحت عنوان: "مقدمة في علم اللغة المعاصر" وهذا نوع من الاستعراض والتزيّد الذي يضرّ ولا ينفع، فلا علاقة لهذا الفصل بموضوع الرسالة من قريب ولا من بعيد.

2. ومن أمثلة ذلك أيضاً الفصل الأول من رسالة ماجستير عنوانها: "الألفاظ العسكرية في القرآن الكريم" 1997م تحدث فيه الباحث عن الترادف في العربية، أسبابه وفوائده ومواقف العلماء منه.

3. ومن ذلك أيضاً رسالة ماجستير بعنوان: "الإعلال في ضوء علم اللغة المعاصر" 1998م التي يمكن القول إنّ الرسالة تبدأ حقيقة من الصفحة رقم (116) التي بدأ منها الباحث الحديث عن الإعلال من وجهة نظر علمية حديثة، وهذا يعني أنّ كلّ ما سبق من الصفحات، أي ما مجموعة (115 صفحة) يعدّ خارجاً عن موضوع الرسالة.

4. ومن ذلك أيضاً رسالة ماجستير بعنوان: "الأنماط التحويلية في جملة الاستثناء العربية" 1989م التي لا ينطبق ما جاء فيها على العنوان إلا الفصل الثالث

المعنون بـ: "الأنماط التحويلية في جملة الاستثناء العربية" (ص 62-95) وأما الفصل الأول "جملة الاستثناء العربية" (ص 3-24)، والفصل الثاني: "النظرية التوليدية التحويلية" (ص 25-61)، والفصل الرابع "المستويات اللهجية لظاهرة الاستثناء العربية" (ص 96-132)، والفصل الخامس الذي يمثل النتائج فلا علاقة لهذا كله بعنوان الرسالة.

5. ومن ذلك أيضاً رسالة ماجستير بعنوان: "البدل في المعلقة العشر" 2002م، حيث لم نجد فيها ما ينطبق على العنوان إلا الفصل الثاني المعنون بـ "شواهد البدل في المعلقة العشر" (ص 37-62)، وأما الفصلان الأول "البدل وأقسامه وفائدته" (ص 1-19) والفصل الثاني "علاقة البدل ببقية التوابع" (ص 20-36) فلا علاقة لهما بالبدل في المعلقة العشر" وإنما هما مجرد عملية تسمين غير صحيحة للرسالة، ودراسة نظرية، مجرد جمع ونقل عن المراجع النحوية ليس غير.

6. ومن الأمثلة البارزة على التزيّد والحشو ما جاء في رسالة الماجستير المعنونة بـ "الزيادة ومعانيها في الأبنية الصرفية" 1992م، فهذه لا ينطبق من كلّ ما جاء فيها على العنوان سوى الفصل الأول المعنون بـ: "الزيادة ومعانيها في الأفعال" (ص 2-47). وأما ما عدا ذلك فلا علاقة له بعنوان الرسالة كالحديث عن الزيادة ومعانيها في المشتقات، وفي لواحق التأنيث وفي الجموع... التي تشكل الفصول الثلاثة الأخيرة من الرسالة.

هذا غيظ من فيض، والأمثلة على ذلك كثيرة جداً.

ب- الحشو المقتنع، ويمكن أن يُمثّل عليه بالآتي:

1- رسالة دكتوراه معنونة بـ: "التماسك النصي في اللغتين: العربية والإنكليزية" 2002م.

فبحسب العنوان يفترض في الرسالة أن تكون تطبيقه قائمة على نصوص طبيعية من اللغتين؛ العربية والإنكليزية تستخلص من خلالها عناصر التماسك النصي، ويقابل بينها لمعرفة أوجه الاتفاق والاختلاف. ولكن الدراسة جاءت نظرية، ومجرد جمع ونقل وكأنّ الباحث يؤلف كتاباً عن التماسك النصي، إذ بدأ بالحديث عن معايير ضبط النصوص، ثم بالتماسك النصي عند المحدثين، ثم بالتماسك النصي في التراث العربي. وحتى الباب الرابع والأخير (ص 120-169) المعنون بـ "المؤتلف والمختلف في اللغتين: العربية والإنكليزية" الذي يبدو منسجماً ظاهرياً وعنوان الرسالة، لم يزد على كونه دراسة نظرية لبعض عناصر التماسك كالأحوال، والحذف، والاستبدال، والوصل، والعامل النحوي.

2- ومما يعد من الحشو المقنّع أيضاً ما ورد في رسالة ماجستير بعنوان: "النفي في اللغة العربية، تطبيق على شعر النابغة" 1995م

فالفصل الرابع والأخير فيها المعنون بـ "تطبيق على شعر النابغة" لم يأت فيه الباحث بأي جديد يُذكر، وكل ما فعله هو أنه كرّر الفصل الأول مع إيراد شواهد على النفي من شعر النابغة، فلم يبيّن الباحث كيف وظّف النابغة النفي لخدمة الأغراض والمعاني التي يريدها.

3- ومن الأمثلة على ذلك أيضاً ما ورد في رسالة ماجستير معنونة بـ "التحولات التركيبية في الجملة العربية في عصر العولمة" 2004م حيث خصّص الفصل الأول (ص 5-47) للحديث عن العولمة وخصص الفصل الثالث (ص 114-124) للحديث عن قضايا لا تمتّ إلى التحولات التركيبية بأي صلة: مثل: خصائص اللغة العربية، ودور اللغة العربية في عصر العولمة، واحتياجات اللغة العربية لدخول عصر العولمة، والعربية في

مواجهة الإنكليزية، واللغة العربية وثورة المعلوماتية، فكانَ الرسالة عن العربية والعولمة وليس عن التحوّلات التركيبية في عصر العولمة.

ثالثاً: التكرير والتداخل بين الرسائل

إنَّ التكرير والتداخل بين الرسائل يجعلها بعضها لبعض نسخاً باهتة جزئياً أو كلياً بحسب كمّ التداخل والتكرير فيما بينها. وأمّا التكرير الكلّي فيمكن التمثيل عليه بالآتي:

1. رسالة دكتوراه بعنوان: "الضمير ووظائفه دراسة تحليلية" 2004م، ورسالة ماجستير بعنوان: "الضمير وأثره في بناء الجملة العربية وتركيبها" 1995م، فالفصل الأول في كلّ منهما يتناول الموضوع ذاته: الضمير: حقيقته وأنواعه، والضمائر العربية: أصولها وتطورها كما أنّ الفصل الثاني منها يتعرّض لوظيفة الضمير في الربط بين عناصر الجملة الواحدة، أو بين الجمل، فالموضوع تقريباً واحد بين الرسالتين.

2. رسالتا الماجستير: "النفي اللغوي بين الدلالة والتركيب" 1984م، و"النفي في اللغة العربية" 1995م، الموضوع واحد هو النفي الصريح (النفي بالأدوات) والنفي الضمني.

وأما التكرير الجزئي، فيتمثل في:

أ. رسالة دكتوراه بعنوان: "ظاهرة الاتساع في النحو العربي" ورسالة ماجستير بعنوان: "الاتساع وأثره في اللغة" وكلتاها نوقشت عام 2004م. فرسالة الماجستير تعد جزءاً من رسالة الدكتوراه وذلك لأنها اقتصرّت على مظهر واحد من مظاهر الاتساع ألا وهو الحذف، في حين تناولت رسالة الدكتوراه مختلف مظاهر الاتساع من حذف وغيره.

ب. رسالة الدكتوراه المعنونة بـ: "الحذف في سيفيات المتنبي"، ورسالة الماجستير المعنونة بـ: "الحذف في شعر أبي الطيب المتنبي". وكلتاها نوقشت في عام 2005م. فموضوع الرسالتين واحد، هو الحذف بأنواعه: حذف الحرف، وحذف الفعل، وحذف الاسم، وحذف الجملة، ومن المعروف أنّ سيفيات المتنبي ما هي إلاّ جزء من شعره. وعليه، فرسالة الدكتوراه جزء من رسالة الماجستير.

ج. ومما يعد من التكرير أو التداخل غير المباشر أيضاً مجموعة من رسائل الماجستير تحمل العنوان ذاته هو: "الظواهر الصوتية. . ."، مثل: "الظواهر الصوتية في قراءة الكسائي" 1993م، و "الظواهر الصوتية في قراءة ابن كثير" 1992م، و "الظواهر الصوتية في قراءة الأعمش" 2001م. . فهذه كلّها لها إطار بحثي واحد لا تكاد تخرج عنه. وهذا الإطار يتكوّن من ظاهرة المماثلة، والإمالة، مع أنّ الإمالة ضرب من المماثلة الجزئية بين الحركات، وظاهرة المخالفة. وهذه الظواهر ليست خاصة بقارئ دون آخر، وإنّما هي ظواهر عامّة يشترك فيها عدد كبير من القراء. وعليه فمن يقرأ هذه الرسائل يخيّل إليه أنّه يقرأ كتاباً واحداً بطبعات مختلفة. ولو اقتصرّت الرسائل على الظواهر الصوتية التي انفرد بها أحد القراء لكان ذلك أجدى وأنفع.

رابعاً: الخلل المنهجي ويتمثل في:

أ. رسالة الماجستير المعنونة بـ: "النفي اللغوي بين الدلالة والتركيب" 1984م. حيث قدّم الباحث الحديث فيها عن النفي الضمني (الفصل الثاني) على النفي الصريح (النفي بالأداة) وهو الفصل الثالث، وكأنّ النفي الضمني هو الأصل والصريح هو الفرع. وكان ينبغي له أن يفعل العكس.

ب. رسالة الماجستير المعنونة ب: "السماع وأهميته في التقعيد النحوي عند سيبويه" 1992م، حيث خصّص الباحث الفصل الأول للاستدلال (ص 1-49)، والفصل الثاني للتحليل والتأويل (ص 50-79)، والفصل الثالث للمسموع المشكل أو المرفوض (ص 80-139) والرابع والأخير للمسموع المعتمد (ص 140-216). ومعلوم بداهة أنّ الاستدلال مرحلة تأتي بعد التحليل والتأويل، والتحليل والتأويل موقعهما الطبيعي بعد السماع الموثوق به. وعليه فقد كان على الباحث أن يبدأ بالسماع ثم بالتحليل والتأويل وينتهي أخيراً إلى الاستدلال، ولكنه عكس الأمر فقدم ما يجب تأخيرهِ وأخر ما يجب تقديمهِ. ثم قدّم السماع المشكل على ما أسماه السماع المعتمد وكأنّ ذاك أصل لهذا! هذا علاوة على أنّه ليس لأحد كائناً من كان أن يرفض سماعاً ورد عن العرب.

ج. ومن الخلل المنهجي أيضاً ما ورد في رسالة الماجستير المعنونة ب "الموصول وصلته في العربية" 1997م. حيث أنكر الباحث ارتباطاً كون "ال" الداخلة على اسم الفاعل واسم المفعول اسماً موصولاً، ومع ذلك أثبتّها في دراسته باعتبارها حرف تعريف (ص 76) مع أنّ عنوان الرسالة يقتصر على الاسم الموصول وصلته!

خامساً: الاستغناء بالمراجع عن المصادر

تتطلب البحوث المتعلقة بالأصوات خاصّةً، والدراسات اللسانية الحديثة عامّةً الرجوع إلى مصادرها الحقيقية باللغة الإنكليزيّة على أقلّ تقدير، غير أنّ ما وجدناه هو أنّ كثيراً من الرسائل تخلو - بسبب عدم التمكن من الإنكليزيّة - من أيّ مرجع أجنبي. فقد اكتفى أصحابها بالكتب المترجمة، والكتب العربية التي هي عالية في هذا المجال على المصادر الغربية، رغم توافر المصادر الغربية، وبعملهم هذا يكونون كمن لجأ إلى التيمّم مع وجود الماء، فمن ذلك على سبيل المثال:

أ. رسالتا ماجستير ودكتوراه لباحث واحد، عنوان الماجستير: "الإعلال في ضوء علم اللغة المعاصر" 1998، وعنوان الدكتوراه: "التفسيرات الصوتية للظواهر الصرفية" 2002. وكلتاها لم يرجع فيهما الباحث إلى أي مرجع غربي في الأصوات.

ب. رسالة دكتوراه بعنوان: "المماثلة والمخالفة بين ابن جني والدراسات الصوتية الحديثة" 2003م لم يرجع فيها صاحبها أيضاً إلى أي مرجع غربي.

ج. رسالة ماجستير بعنوان: "الأنماط التحويلية في جملة الاستثناء العربية" 1991م. لم يرجع الباحث فيها إلى أي من المصادر الغربية عامة، ولا إلى أي من كتب تشومسكي خاصة. وإن كان قد أشار إلى كتابين من كتب تشومسكي هما: *Aspects of the theory of syntax* والآخر هو: *Syntactic structuers* ، ثم أثبتهما في فهرس المراجع أيضاً. ولكن عمله هذا لا يزيد على كونه نوعاً من التدليس العلمي، فالباحث لم يرجع إلى أي من هذين الكتابين وإنما كان ينقل حرفياً عن الترجمة العربية لهذين الكتابين: "البنى النحوية" ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، و"جوانب من نظرية النحو" ترجمة. مرتضى جواد باقر. والدليل على ذلك هو الخطأ في الإحالة، فقد أحال الباحث ص 44 من الرسالة على كتاب تشومسكي *Aspects.....* وأشار إلى رقم الصفحة وهو (180). وهذا خطأ! فكلام تشومسكي في كتابه هذا ورد في الفصل الثالث ص 145.

ثم أشار الباحث في موضع آخر إلى الكتاب الآخر *Syntactic....* ، وذكر رقم الصفحة وهو (107). وهذا خطأ أيضاً. فكلام تشومسكي الذي نقله الباحث عن الترجمة العربية لهذا الكتاب ورد في الكتاب المذكور بلغته الأصلية في الفصل التاسع، لا العاشر، وفي الصفحة رقم 103 وليس 107.

د. رسالة دكتوراه بعنوان: "المقاطع وأثرها في أبنية الكلم العربية" 2004م.

لم يرجع فيها الباحث إلا إلى مرجع غربي واحد هو كتاب:

Robins لـ linguistics

سادساً: الأخطاء العلمية

وللتمثيل عليها نكتفي بالآتي:

أ. في معرض التأريخ لظهور مصطلح الضمير في التراث العربي ذهب صاحب رسالة الماجستير المعنونة بـ: "الضمير وأثره في بناء الجملة" 1995م إلى أنّ أقدم استخدام لهذا المصطلح كان على يد المبرد (ص 5)، وأمّا سيبويه فإنّه لم يستخدمه، وإنّما استخدم مصطلح الإضمار (ص 3). وهذا خطأ مبين، مبني على التقليد، والتأثر بالآخرين الذين لم يقرءوا سيبويه جيداً؛ ذلك أنّ سيبويه كان أوّل من عرف هذا المصطلح، وقد استخدمه قبل المبرد بقرن كامل من الزمان، والدليل على ذلك قوله في الكتاب: "وإذا قلت: ضربوني وضربتهم قومك، جعلت القوم بدلاً من هم، لأنّ الفعل لا بدّ له من فاعل، والفاعل هاهنا جماعة، وضمير الجماعة الواو" (18).

ب. ومن جملة الأخطاء العلمية الناجمة عن المعالجة الساذجة المفتقرة إلى الأصالة العلمية ما توصل إليه صاحباً رسالتي الماجستير، المعنوتين بـ: "السماع وأهميته في التقعيد النحوي عند سيبويه" 1992م، و "السماع اللغوي" 1997م. فقد خلاصا في بحثهما إلى أنّ اعتماد النّحاة في تقعيد القواعد كان على الشعر أكثر منه على النثر؛ قال صاحب الرسالة الأولى: "وإذا اتخذنا الكتاب مثلاً للمؤلفات اللغوية... فإنّ هذا البيان بنوعيات الشواهد وعدد كلّ منها يُثبت اعتماد الأحكام اللغوية في مجموعها على الشعر" (ص 350 من الرسالة). وقال صاحب الرسالة الأخرى: "ولقد كان كلام العرب في نظر النّحاة يشمل الشعر والنثر على

السواء، ولكنّ ذلك كان من الناحية النظرية، أما من حيث التطبيق فقد رأينا النّحاة يحفلون بالشعر إلى درجة ألهمهم أو كادت عما عداه من الكلام" (ص 99-100 من الرسالة).

وما توصل إليه الباحثان خطأ فاحش، وجهل مزرٍ بحقيقة الأمور، وواقع الحال ، إذ كيف يكون اعتمادهم على الشعر أكثر وقد نصّوا على أنّ الكتاب (أي القرآن) أعرب وأقوى في الحجة من الشعر" ⁽¹⁹⁾؟ كيف يعتمدون على الأضعف أكثر من الأقوى؟

إنّ الذي دفع الباحثين إلى قول ما قالاه هو النظرة السطحية الساذجة للأمور، فقد وجدا أنّ سيبويه قد استشهد بـ " 441" آية فقط (عدا المكرر منها)، بينما استشهد بـ "1050" شاهداً من الشعر. وبالمقابلة بين الرقمين توصلاً بساذجة يحسدان عليها إلى أنّ سيبويه قد اهتم بالشعر أكثر من النثر. وهذا كما قلنا فهم قاصر، وقلب لواقع الحال رأساً على عقب. والصحيح هو أنّ سيبويه خاصّةً، والنّحاة عامّةً قد اعتمدوا على النثر، وعلى القرآن الكريم على وجه الخصوص أكثر بكثير من اعتمادهم على الشعر في تقعيدهم للقواعد.

ونقول: إنّ كلام هذين الباحثين إنّما يكون صحيحاً في حالة واحدة فقط، وهي أنّ يكون مجموع ما قالته العرب من شعر مماثلاً في عدده لعدد آيات القرآن الكريم. وهذا لا يكون بحال، فعدد آيات القرآن الكريم محدّد ومعروف، فعلى حسب ما جاء في كتاب "الإتقان في علوم القرآن" فإنّ العلماء قد "أجمعوا على أنّ عدد آيات القرآن الكريم ستة آلاف آية"⁽²⁰⁾. ولكنّ كم بيتاً من الشعر قالته العرب؟ ليس لدينا إحصاء دقيق لذلك. ولكنّ من المؤكد أنّ ما قالته العرب من الشعر أكثر بكثير من عدد آيات القرآن الكريم. ونستطيع أن نُجري إحصاء تقريبياً لذلك عن طريق إحصاء عدد الأبيات التي يحفظها لغوي واحد ألا وهو الأصمعي (216هـ).

فقد ذكر أن عمر بن شبة قال: "سمعت الأصمعي يقول: أحفظ ستة عشر ألف أرجوزة"⁽²¹⁾. ف قيل له: "أفيها شيء هو بيت أو بيتان؟ فقال: فيها المائة والمائتان"⁽²²⁾. وهذا خلاف ما يحفظه بطبيعة الحال من غير الأراجيز.

ولا نريد هنا أن نأخذ المعدّل لهاتين النهايتين لحساب عدد أبيات الأراجيز التي يحفظها الأصمعي، وإنّما نكتفي بعدد متواضع هو عشرة أبيات فقط لكل أرجوزة، وبضرب هذا العدد بعدد الأراجيز سيكون مجموع ما يحفظه الأصمعي هو (160.000) ستين ألفاً ومائة ألف بيت، فإذا أضفنا إلى ذلك ما يحفظه من غير الأراجيز، وليكن ربع هذا العدد فسيكون مجموع ما يحفظه الأصمعي وحده من الشعر (200.000) مائتي ألف بيت. وما يحفظه الأصمعي هو بالقطع ليس كلّ ما قالته العرب، غير أنّنا نفترض جدلاً واعتباطاً أنّ ما يحفظه الأصمعي يمثل كلّ ما ورد من شعر على لسان العرب، وبحسبة بسيطة نعرف أنّ سيبويه قد استشهد بـ 7.3% من عدد آيات القرآن الكريم ($6000 \div 441 = 7.3\%$). أما مجموع ما استشهد به من الشعر فلا يزيد على نصف في المائة 0.5% من مجموع الشعر ($200000 \div 1050 = 0.00525$). فأيّها أكثر الـ 7.3% أو الـ 0.5%؟ إنّ المقابلة بين هاتين النسبتين تبيّن بوضوح أنّ مجموع ما استشهد به سيبويه من القرآن الكريم يساوي أربعة عشر ضعفاً لما استشهد به من الشعر. وهذه حقيقة يعرفها من يعرفها، ويجهلها من يجهلها.

ج. ومن جملة ما يستشهد به على الأخطاء العلمية هو الجهل أحياناً بأساسيّات الموضوع. ففي رسالة الماجستير المعنونة بـ: "الزيادة ومعانيها في الأبنية الصرفية في ديوان الطفيل الغنوي" (1992م). في هذا الديوان الصغير الذي لم يزد عدد صفحاته على (126) صفحة من القطع المتوسط، كشف الباحث عن أخطاء كثيرة تدلّ على ضعف واضح في الكفاية الصرفيّة لديه، فقد عدّ كلاً من: الساعد، والغائط، وباطله، والناثبات (ص 53)، وكلا من: المَواطن، ومُتَالع

(ص 54)، وصاح (ص 58) ترخيم صاحب - عدّها كلّها أسماء فاعل، مع أنّ "صاحب" صفة مشبهة، والباقي إما أسماء لأشياء مثل الساعد، أو أسماء لأماكن، أو بقاع مثل: المواطن، جمع موطن، ومُتّالع، اسم بقعة، والغائط للمكان المنخفض، وإما أسماء لمعانٍ كالباطل والنائبات بمعنى المصائب.

د- ومن ذلك أيضاً رسالة ماجستير بعنوان: "الألفاظ العسكرية في القرآن الكريم" (1997م)، لم يحدّد الباحث في رسالته هذه مواصفات المفردات العسكريّة؛ أي متى يُحكم على الكلمة بأنّها عسكريّة. وفوجئنا به في الفصل الثاني يرتّب الألفاظ العسكريّة على نحو اعتباطيّ في مجموعات، هي:

١ -العهد والميثاق

٢ -الذلّ والصغار

٣ -الكيد والمكر والخداع

٤ -الخوف والرعب والرعبة

٥ -الصدّ والمنع

٦ -الغوث والمدد

٧ -السّرّ والكتمان والخفاء (ص 48 من الرسالة)

ولا نعرف حقيقة كيف يندرج معظم هذه المصطلحات في زمرة الألفاظ

العسكريّة!

غير أنّ ما يدعو للعجب هو تقسيمه لما سمّاه الألفاظ العسكريّة إلى أربعة

حقول دلاليّة، دون أنّ يذكر اسماً لكلّ حقّ، فكانت من ثمّ حقولاً بلا أسماء،

وهي:

الحقل الأول: ويشمل كلاً من: الأمن والدفاع والإعداد والشورى والتحريض.

الحقل الثاني : ويشمل كلاً من: الغارة والحصار والصفّ والزحف والمبارزة والإشاعة.

الحقل الثالث: ويشمل كلاً من: الحصن والسلاح والرمح والجند.

والحقل الرابع : ويشمل كلاً من: الجزية والأسير والدرجة والشهيد (الفصل

الثالث ص 149-182)

ولا أدري كيف يمكن التوفيق بين مفردات كلّ مجموعة ليتشكّل من مجموعها حقلٌ دلالي؟ كيف يأتلف الحصار والصف والإشاعة مع الغارة والزحف والمبارزة؟ وكيف يأتلف الشهيد والأسير مع الجزية والدرجة؟ وكيف يشكّل الدفاع حقلاً دلالياً مع الشورى والتحريض؟ وكيف نجتمع بين السلاح والرمح ؟ مع أنّ السلاح جنس والرمح نوع من أنواعه. كيف نجتمع بين الجنس والنوع في حقل واحد؟

وممّا لاشكّ فيه أنّ الباحث كان يهدف إلى إظهار معرفته ببعض المفاهيم اللسانية الحديثة، التي سمع بها غير أنّه لم يتمثلها حقّ التمثّل، فكان أنّ جاء تطبيقه لها مهلهلاً.

هـ- ومثل أخير على مثل هذه الأخطاء العلميّة نسوقه من رسالة الماجستير المعنونة بـ: "الصفة المشبهة في القرآن الكريم" 2003م. وللعلم فإنّ الصفة المشبهة في القرآن الكريم قد فصلّ القول فيها المرحوم عبد الخالق عزيمة في موسوعته القرآنية الرائعة: "دراسات لأسلوب القرآن الكريم (23).

ومن المعروف لكلّ من له أدنى اطلاع على الصرف أنّ الصفة المشبهة لها أبنية محددة ومعروفة من الثلاثي المجرد، وأمّا من غير الثلاثي المجرد فهي على صيغة اسم الفاعل أو اسم المفعول بتوافر شرطين:

1. معنوي هو الدلالة على الدوام.

2. لفظي هو رفعها السببي، أو الإضافة إلى مرفوعها.

وإذا ما نظرنا إلى ما ورد في رسالة الماجستير وفق هذين المعيارين وجدنا العجب العجائب حيث أدخل في الصفة المشبهة ما ليس منها، مثل: الحظّ (ص 64)، والأمت (ص 65)، والزبور (ص 76)، وطهور (ص 77)، وسدى (ص 82) وعفريت (ص 86)، وصّرصر وقمطير، وسلسيل، وزمهير، والوسواس، واليحموم، والدخان، وفارض، وفاسق وهالك (ص 91)، وكاملة، وصالح، وماكثين، ومبين، والمستقر، ومسودّ، ومسيطر، ومقيم، ومدھامتان (ص 95-97)، وأسباط، وجسد، وإخوة، وأبينا (ص 106، 107). . . وغير هذا كثير مما ليس من الصفات المشبهة في شيء، فكان كحاطب ليل. ولو أنّه رجع إلى كتاب عبد الخالق عضيمة لجنب نفسه الوقوع في هذا المأزق، ولما أدخل في الصفة المشبهة ما ليس منها، ولاستقام له الأمر، ولقدّم عملاً أفضل بكثير ممّا قام به.

إنّ كلّ هذه الملحوظات التي ذكرناها ما هي إلا غيض من فيض من واقع الرسائل الجامعية في قسم اللغة العربية بجامعة اليرموك الذي يعدّ - في رأيي - واحداً من الأقسام المهمة والمتقدّمة على مستوى الوطن العربي. وإذا كان هذا هو واقع الحال فما المأمول؟

إنّ ما يأمله كلّ مهتمّ غير هو الارتقاء بمستوى الرسائل الجامعية لتكون لبنات معرفية تشكل إضافات نوعية تُسهم وعلى نحو إيجابي في خدمة اللغة العربية، وقضاياها بحيث يمكنها من تبوّء المكانة اللائقة بها في دنيا العلم والمعرفة. ولتحقيق ذلك نقترح الآتي:

1. التخلص من ثقافة الكمّ في الرسائل، والتركيز على الكيف، بمعنى أن تكون الدراسة وافية بالموضوع دون زيادة أو نقص. ولا يتمّ ذلك إلا بالتقيد بعنوان الرسالة.
2. التكامل لا التكرير ولا التداخل. أي على الباحث أن يبتدئ من حيث انتهى الآخرون فيكون عمله مكملاً لعمل من سبقه، لا نسخة باهتة عنه، ولا متداخلاً في جزء كبير من عمله مع غيره. وكى يتحقّق ذلك لا بُدّ من أن يكون لدى كلّ قسم قاعدة بيانات تشتمل على كلّ الرسائل التي تمّت مناقشتها في القسم على أقلّ تقدير، وعلى خطتها. وأن لا تتمّ الموافقة على تسجيل أيّ رسالة إلا بعد التأكد من كونها ليست تكريراً لغيرها ، ولا متداخلة في كثير من محاورها مع غيرها.
3. عدم السماح لأي طالب بالتسجيل في موضوع الأصوات خاصة، واللسانيات الحديثة عامة إلا إذا كان يتقن اللّغة الإنكليزيّة، وعليه أن يقدم من الوثائق ما يثبت ذلك.
4. تلافياً لظاهرة تكرير الكتابة في الموضوع نفسه، وللحدّ من ظاهرة الجمع والنقل التي تتسم بها كثير من الرسائل ينبغي أن يُشجّع الطلبة على التوجه نحو التحقيق. ولتأمين توافر المخطوطات ينبغي أن يكون هناك تعاون بين الجامعات والمكتبات والمراكز التي تُعنى بالمخطوطات، لمعرفة ما حُقّق منها، وما هو رهن التحقيق، وما لم يحقق بعد.
5. كفّ يد المشرفين عن تشكيل لجان المناقشة، وأنّ يعهد ذلك إلى عمادة البحث العلمي، أو إلى أيّ جهة تحدّدها الجامعة لتأمين أكبر قدر ممكن من الحيطة في تشكيل اللجان من المختصّين.

6. رفع مستوى القبول في برنامج الدراسات العليا، بعدم قبول كلِّ مَنْ يقلُّ معدله في الثانوية العامة عن 75% ، وفي البكالوريوس عن جيد جداً.

7. التعاون مع المؤسسات التي تُعنى بالقضايا اللغوية كالمجامع اللغوية والجمعيات اللغوية، والمؤسسات الإعلامية، وحثّ هذه المؤسسات على التقدّم بمشاريع بحثية في قضايا لغوية معيّنة تهمّها يمكن أن يفيد منها الطلبة بوصفها موضوعات للماجستير أو الدكتوراه.

8. تعزيز دور اللغة العربية في المؤسسات التعليمية من مختلف المراحل، وجعلها لغة التعليم الرسميّة في التخصصات كلّها، إذ اللغة مظهر من مظاهر قوة الابتكار في الأمة، فإذا ضعفت قوة الابتكار توقفت اللغة، وإذا توقفت اللغة تقهقرت الأمة. وشواهد التاريخ، قديماً وحديثاً، تثبت أنه لا يتأتّى للأمة أن تتقدّم، وتشدّد حضارة ما لم تكن لغة التعليم فيها هي لغة الأمة نفسها، لا بأيّ لغة أخرى أجنبية عنها.

الهوامش

١. محاضرات في اللسانيّات ص 23.
٢. اللّغة ومشكلات المعرفة ص 145.
٣. دروس في الألسنيّة العامّة 44.
٤. اللّغة والفكر ص 122.
٥. المرجع السابق ص 124، وانظر علم اللغة الاجتماعي ص 180.
٦. دروس في الألسنيّة العامّة ص 172.
٧. علم اللّغة الاجتماعي ص 178.
٨. المرجع السابق ص 167، وانظر : أساسيّات علم الكلام ص 20.
٩. علم اللغة الاجتماعي ص 178.
١٠. اللّغة والفكر ص 127.
١١. Sapir, Language, p.219.
١٢. Ibid, p.218.
١٣. علم اللّغة الاجتماعي ص 131.
١٤. المرجع السابق ص 147.
١٥. وقفنا عند هذا العام؛ لأنّه آخر عام تمّ فيه إصدار نشرات بأسماء الرسائل الجامعيّة التي نوقشت في الجامعة.

١٦. تطوّر علم اللّغة منذ 1970م ص25.
١٧. Catford, Fundamental problems in phonetics, pp 58-59.
١٨. الكتاب 79/1.
١٩. معاني القرآن(الفراء) 14/1.
٢٠. الإتقان في علوم القرآن 189/1.
٢١. وفيات الأعيان 171/3.
٢٢. طبقات النحويين واللّغويين ص169.
٢٣. دراسات لأسلوب القرآن الكريم ، القسم الثاني/ الجزء الرابع ص52-138

المراجع

- ١ -تشومسكي، ناعوم، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة: حمزة قبلان المزيني، دار توبقال للنشر، ط 1، 1990 م.
- ٢ -جلوريا، بوردن وكاثرين، هاريس، أساسيات علم الكلام، ترجمة محيي الدين حميدي، دار الشرق العربي، بيروت ، د.ت.
- ٣ -ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، د.ت
- ٤ -الزبيدي، أبوبكر محمد بن الحسن، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، 1973م.
- ٥ -سوسير، فردينان، دروس في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرمادي، ومحمد الشاوش، ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1985م.
- ٦ -سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، دار القلم/ القاهرة، وعالم الكتب/ بيروت، د.ت.
- ٧ -السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، الإتيقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، ط3، القاهرة، 1985م.
- ٨ -الشايب، فوزي حسن، محاضرات في اللسانيات، وزارة الثقافة، ط 1، عمان، 1999م.
- ٩ -عضيمة، عبد الخالق، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، دار الحديث ، القاهرة، د.ت.

١٠ - الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن، تحقيق: محمد علي النجّار، وأحمد يوسف نجاتي، عالم الكتب، ط1، بيروت، 1980م.

١١ - نوري جعفر، اللغة والفكر، مكتبة التومي، الرباط، 1971م.

١٢ - هدى، ديك، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عبد الغني عياد، مراجعة عبد الأمير الأعسم، دار الشؤون الثقافية العامة، ط 1، بغداد، 1987م.

١٣ - هلبش، جرهارد، تطوّر علم اللغة منذ 1970م، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2007م.

14- Catford, Fundamental problems in phonetics, Indiana University press, Bloomington. 1977.

15- Sapir, E. Language, Harcourt , Brace and World Inc. New York, 1949.

التعقيبات والمناقشات

أ.د. سرى سبيع العيش

تختلف في الرأي مع د. فوزي فيما يتعلّق بقوله: "إن الطالب لا يجوز أن يتناول أيّ موضوع بالأصوات أو اللسانيات إلا إذا كان يتقن اللغة الإنجليزية، محتجّةً بأن المؤرّخ الكبير في طب العيون (جوليوس هيرشبرغ) في بداية القرن العشرين لم يكن يتقن العربية، ومع ذلك ألّف كتاباً عن طب العيون باللغة العربية مستعيناً بمترجمين. فلم لا يستعين من يريد أن يجتاز رسالة الماجستير بمترجمين مثلاً؟!!

د. عاطف فضل/ قسم اللغة العربية/ جامعة الزرقاء الخاصة

بدأ بعنّب كبيرٍ على أساتذة اللغة العربية وطلبة العربية، الذين تأخّروا ويتأخرون عن حضور مثل هذه المؤتمرات واللقاءات الداعمة للعربية. (ولو كانت حفلة طربية لفلان أو فلانة لضجّ المكان بهم وبغيرهم للأسف).

وتوجّه الدكتور عاطف بتساؤل حول كيفية إجازة الرسائل الجامعية التي تحدّث عنها د. فوزي والتي لا تستحق أن تُجاز، وهل هناك شللية في الانتقاء لإجازة هذه الرسائل؟

وتحدّث بأسى كبير عن تجربة مرّ بها في إحدى الجامعات الأردنية، إذ طلبت الجامعة أساتذة من حملة (الماجستير والدكتوراه) لملء شواغر في الهيئة التدريسية، فتقدّم أكثر من ستين مدرّساً. وعند المقابلة كانت النتائج مأساوية؛ فبعضهم لم يستطع أن يتحدّث بسطرين عن رسالته ويتساءل: كيف أُجيز هؤلاء وغيرهم الكثير؟؟

وأشار د. عاطف إلى بادرةٍ جيدة من قسم (الماجستير) في جامعة آل البيت، حيث يترك كثير من الطلبة برنامج (الماجستير) بسبب التشدّد في نظام العلامات، ولا يقصد من هذا التعقيد في منح الدرجات وإنما الجديّة.

ويُطالب بمرارة قائلاً: أمّا أن الأوان كي نوقف برامج (الماجستير والدكتوراه) في جامعاتنا حتى يتحقّق لنا ما نصبو إليه من مستوى لحملة هذه الشهادات المؤثّرة؟؟!!

د. خلود العموش

رأت د. خلود أن ما يلزمنا هو جرعة شجاعة، نتحلّى بها كي لا نخرّج من لا يستحق ذلك. وأشارت بإعجاب إلى تجربة خاصة لـ د. عبد الحميد الأقطش، إذ أوقف إجازة رسالتين لطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك لضعف مستواها. وتساءلت باستغراب: كيف يدرّس الأساتذة طلبة دراسات عليا دون مطالبتهم بأبحاث، وكيف تُقبل دراسات عليا دون أبحاث، وحين يصل الطلبة إلى مرحلة كتابة رسالة يوردون فيها كلاماً يتبرأ بعضه من بعض، ولا يقيمون جملةً مفيدة.

طالبة دكتوراه

تقترح حصر المواضيع التي تخدم اللغة العربية ولم يتم تناولها، والبحث فيها قبل ذلك، وتوجيه طلبة (الماجستير والدكتوراه) إليها لتجنّب التكرار في المواضيع التي أُشبعت بحثاً ودراسة.

أ.د. عبد الحميد الأقطش

اقترح وجود توصية للمؤتمر بإعادة النظر في منح الدرجات العليا؛ بوضع تقدير للرسالة بـ (ممتاز، جيد جداً، جيد) وهكذا. وذلك لأنّ الرسائل الجامعية في وضعها الحالي هي صفر درجة، بمعنى أن معدل الطالب في (الماجستير

والدكتوراه) لا تُحسب من ضمنه الرسائل الجامعية، فلا يوجد ما يميّز الرسالة القوية من الضعيفة الركيكة، وهكذا.

أ.د. حميد الحاج

أيد ما اقترحته د. خلود العموش من حيث الجرأة في إجازة الرسائل الجامعية، فالمسؤولية واللوم يقعان على عاتق المشرف ولجنة الإشراف؛ لأنه لا يُجبر أيّ منهم على التوقيع على شيءٍ ليس بمقتنعٍ به، والأصل أنّه لا مجاملة في الأمور العلمية.

ويرى أن خريجي الدراسات العليا صاروا كأنهم بيضٌ يُوضع في فقّاسة، ويفقسُ بالمئات، وهذا أمرٌ مُخجل، فعليّنا أن نعالج مواطن الخلل والضعف الكامن في تشكيل اللجان، فقديمًا كانت اللجان تُشكّل بناءً على مناقشة في مجلس القسم، ولكنها الآن، ومع الأسف، تُشكّل بناءً على واسطةٍ ومحسوبيةٍ وتوصية.

أ.د. زياد الزعبي

اقترح د. زياد تغيير النظام فيما يتعلّق بإجازة الرسائل الجامعية، ابتداءً من الإشراف ونظام الرسائل، فالمشرفون يستدرجون الطلبة للإشراف عليهم ويستدرجون بعد ذلك مناقشين مُعينين لمناقشتهم.

وتحدّث د. الزعبي بأسىٍ وحزنٍ كبيرين حول هذا الموضوع؛ لأنه متواجدٌ وبكثرة في جميع جامعاتنا الأردنية دون استثناء، ومن هنا يجب تغيير نظام تعيين لجنة الإشراف والمناقشين، ويجب أن يكون هناك قانون يحدّد كيفية تقييم الرسالة، ومن ثمّ تُبعث إلى عمادة البحث العلمي التي بدورها تحدد المناقشين دون علم المشرف والقسم بذلك، ويُبعث إليهم بالرسالة، ويُطلب منهم تقييمها، إن كانت ترقى إلى عملٍ علميٍّ مقبول أم لا. وبدون ذلك سوف تستمر لجان التحليل الموجودة

في جامعاتنا كُلِّها دون استثناء والمرتبطة بالقضايا الشخصية، تمنح شهادات لا علاقة لها بالعمل العلمي الرصين لا من قريبٍ ولا من بعيد.

أ.د. فوزي الشايب

يقول: إنه من بديهيات البحث العلمي ألا ندع المصدر ونذهب إلى المرجع، فلا يجوز الاستغناء بالمرجع عن المصدر.

ورداً على سؤال د. عاطف فضل بأنه كيف أُجيزت تلك الرسائل الضعيفة يقول: بصفتي باحثاً قَدِّمتُ ملحوظاتٍ حول هذه الرسائل من وجهة نظري، وقد تكون من وجهة نظر غيري غير صحيحة وغير مقبولة، وأكون بها غير محقّ. وفيما يتعلّق بقضية الشجاعة التي يجب أن يتحلّى بها مانحو الرسائل الجامعية التي تحدّثت عنها د. خلود، يرى أنها أمرٌ ضروريٌّ ولا بُدَّ منه.

ويرى أن الاختلاف مع المشرف يُعدّ وجهة نظر إذا كان مُعزّزاً بأسس علمية، فلا ينبغي أن يكون الطالب نسخةً باهتةً عن مشرفه، ولكن يبني ما كتبه على أسس علمية ثابتة.

اللغة العربية في كليات الحقوق الأردنية:
واقعها وسبل النهوض بها

الأستاذ الدكتور كامل السعيد
أستاذ القانون الجنائي في كلية الحقوق / الجامعة الأردنية

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ - 28 تشرين الأول 2009م

مقدمة:

لا يجادل أحد بأن اللغة العربية ركن أساسي من أركان هوية الأمة العربية وأن المحافظة عليها شرط لا مناص منه للمحافظة على هوية الأمة، وهذا شأن الدول التي بلغت في الحضارة والتقدم شأنًا عالياً، فالحفاظ عليها هو حفاظ على تراث الأمة وقيمها كونها تجمع العرب على مختلف أوطانهم ولهجاتهم ووسيلة من وسائل الاتصال مع من يتعلمها من غير العرب. بل إن الحفاظ عليها ليس مطلباً وطنياً وقومياً وسياسياً فقط، بل إن الحفاظ عليها مطلب ديني باعتبارها لغة القرآن الكريم. قال الله تعالى بعد بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ [إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ] ^(١) فإذا لم نحافظ عليها فإن الله سبحانه وتعالى هو الذي يحافظ عليها، ما دامت هذه اللغة هي لغة الذكر وأنه حافظ الذكر جل وعلا شأنه...، فالمقصود بالمحافظة عليها في مقامنا هذا هو إتقان هذه اللغة لأن هذا الإتقان هو أحد مكونات شخصية الفرد وكيان الأمة والاستهانة بهذا استهانة بالأمة وتراثها، وبالذات مكوناتها، كما وأن إتقانها هو إتقان لفهم معاني الآيات القرآنية وعلتها والحكمة منها. وهذا لا يتأتى إلا إذا أحاط الشخص بأدبياتها أو على الأقل بأهم أدبياتها ومكوناتها كالنحو الصرف والبلاغة والنقد الأدبي وغير ذلك، فكلما كان الشخص محيطاً بأدبيات اللغة ومكوناتها كلما كان قادراً على التعبير عن فكره تعبيراً صحيحاً، بل كلما كان قادراً على التحليق مع الخيال في هذا العالم الرحب... الخ ^(٢).

خلاصة هذا العقد "أن اللغة هي الجزء الأهم من الهوية وهي وعاء ثقافة الأمة والحضارة الإنسانية نهر كبير روافده ثقافة الأمم جميعاً، ويختلف صبيب هذه الأمم باختلاف الزمان والمكان. ولقد ساهمت كل أمة الإنسانية في النتاج الحضاري بمقدار

(١) سورة الحجر آية رقم (٩).

(٢) د. سمير شريف استيتية جامعة اليرموك - محاضرة بعنوان "اللغة العربية في التعلم العام في الأردن: المشكلات والحلول: أُلقيت في الموسم الثقافي العشري لمجمع اللغة العربية الأردني منشورات المجتمع عام 2002.

أكثر أو أقل لنصل إلى ما نحن فيه اليوم. ولم يكن لعلماء اليوم أن يكونوا حيث هم لو لم تحملهم أكتاف العلماء السابقين، وإذا كان للأمم أن تتباهى بما قدمته لنا الحضارة الإنسانية المشتركة من علوم بمختلف أنواعها فللعرب أن يكونوا فخورين، ولقد شهد لهم بذلك المؤرخون بأنهم نقلوا العلوم بين الأمم وأضافوا لها الكثير وأيقظوا الغرب من سبات وجهل عميقين، فعلوا ذلك بأخلاقية لم يعرفها التاريخ فلا هم ألغوا الآخر ولا نادوا بضرورة صراع الحضارات ، وكان العلم عندهم مقدساً بعيداً عن السياسة مشاعاً للجميع، وكانت اللغة العربية هي الأداة المستعملة في كل هذا، أي في كل ما تقدم، وبقيت كتب اللغة العربية من أمهات الكتب لقرون طويلة.

خطة البحث :

سنحاول إقامة هذا البحث على المطالب التالية:

المطلب الأول: نخصه للصراع الدائر بين اللغة العربية واللغات الأجنبية وفي مقدمتها اللغتان الإنجليزية والفرنسية في تدريس المواد القانونية في كليات الحقوق الأردنية.

المطلب الثاني: نخصه لتحديد حصص اللغة العربية كمتطلبات إجبارية لتدريس القانون في كليات الحقوق الأردنية ، متخذين من خطة طلبة الحقوق في الجامعة الأردنية نموذجاً لسائر كليات الحقوق في الجامعات الأردنية الأخرى.

المطلب الثالث: نخصه لمزايا تدريس اللغة العربية في كليات الحقوق الأردنية.

ونختتم هذا البحث بالتوصيات التي سنرى الخروج بها للنهوض باللغة العربية في كليات الحقوق في الجامعات الأردنية في هذا البحث.

المطلب الأول

الصراع بين اللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى في تدريس المواد القانونية في كليات الحقوق الأردنية : إن الصراع بين اللغة العربية واللغات الأجنبية على التدريس بأي منهما في كليات الحقوق الأردنية، هو جزء من الصراع العام بين التدريس بأي منهما في الكليات الأخرى ، فهذا الموضوع ذو أهمية كبيرة بالنسبة لرجال العلم المعنيين ويتعين تناوله بالدراسة وال تحليل الموضوعي وتبادل الآراء في مناخ تعاوني بناء يتجاوز الآراء الشخصية الناتجة عن انطباعات سطحية، ولا بد في دراسة موضوع كهذا من التفكير ملياً في تأثيراته على الطالب ومستقبله بعد تخرجه من كلية الحقوق، وفي نتائجه البعيدة على المجتمع والأمة والهوية، كما يتعين على الباحثين ذوي الخبرة أن يبدوا رأيهم فيه من جوانبه المختلفة اللغوية والعلمية والاجتماعية والتاريخية، ولا بد أن يتحلى هؤلاء بفكر نقدي حر قادر على الخروج من الإطار الذي وضعته فيه ثقافة أجيال عديدة أملت ظروف غير سليمة كانت فيه الأمة مسلوطة القرار مهانة الهوية ناقصة الثقافة، انتشرت فيها الأمية بين العامة وثقافة الأغيار لدى الخاصة القليلة، ونتج عن ذلك إنسان ضائع بين هويته و (مكياج) الآخرين، عاجز عن الطيران الحر والتغريد باللحن الذي يحب، غرّد ورقص على لحن غيره، ولم يتقن هذا ولا ذاك.

تحاول الأمة العربية أن تستيقظ اليوم وهي تبحث عن ذاتها، وعلى الأعين نوع من الغشاوة، في ظل وجود قوى خارجية ذات مصالح في الوطن العربي، تقاوم زوال هذه الغشاوة عن العيون بما في ذلك عيون المثقفين، وذلك بفرض جو ثقافي يخدم مصالحها الآتية والمستقبلية، لذلك لن يكون اكتساب التفكير الحر المتبصر سهلاً في ظروف كهذه ، وعلى أي حال حين نتكلم عن التعليم باللغة

العربية أو الأجنبية نتكلم عن الذات أو عن الآخر، إذ عادة ما يعرف الإنسان بلغته الأم، وهو ضمن هذا التعريف أحب أم لم يحب، لا خيار له في ذلك، وهو لا يستطيع تبديله، ولا يجب أن يكون هناك ضرورة لمحاولة ذلك، فهو مكرّم من حيث أنه من بني آدم فضله الله على العالمين، تطبيقاً لقوله تعالى: [وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا] ^(١) فهو مكرّم لأدميته وإنسانيته، والناس سواسية والكرامة حق للجميع أقرته الشرائع السماوية والأرضية على حد سواء، وليس لأحد أن يسلبه هذه الكرامة أو يحاوره في حقه بها ، كما لا يجوز له أن يتنازل عنها، المتفقون الحقيقيون يدركون هذه الحقيقة، فلا يحاول أحدهم أن يلغي غيره أو ينظر إليه نظرة دونية، إن فعل ذلك خرج من دائرة الثقافة الحقيقية إلى دائرة الثقافة المزيفة، كما لا يليق بأي مثقف أن يجلّ الآخر إلى حد العبودية، فيحاول تقليده بما يناسبه أو لا يناسبه، لأن في هذا التقليد ظلم للذات والهوية وتشويه للثقافة، واللغة هي الجزء الأهم من الهوية وهي وعاء ثقافة الأمة والحضارة الإنسانية نهر كبير روافده ثقافة الأمم جميعاً كما أشرنا قبل آنفاً ^(٢).

وعلى أي حال فإن موضوع التدريس في الجامعات العربية باللغة العربية والأجنبية هو موضوع خلافي بين آراء ثلاثة: رأي يقوم على أساس وجوب تدريس جميع المواد في الجامعات العربية باللغة العربية، وهو ما تأخذ به جامعات الدولة في الجمهورية العربية السورية، ورأي يقول بالتدريس باللغة الأجنبية وهو ما تأخذ به بعض الجامعات الخاصة في الجمهورية العربية السورية وبعض جامعات الدول العربية ، وهناك رأي ثالث يقوم على أساس تدريس بعض المواد باللغة العربية وبعضها الآخر باللغة الأجنبية.

(١) سورة الإسراء آية رقم (70).

(٢) د. عبد الحي عباس، مؤتمر كليات الطب المنعقد في دمشق عام 2007.

ولا يختلف الأمر بالنسبة لتدريس القانون في كليات الحقوق الأردنية، فبعض الكليات يميل إلى تدريس القانون باللغة الأجنبية، ومن الأمثلة على ذلك الجامعة الأمريكية المزمع إنشاؤها في المملكة الأردنية الهاشمية ، والبعض الآخر من الكليات يدرس القانون باللغة العربية وهذا هو ما تواضع عليه الأمر في كليات الحقوق الأردنية سواء أكانت حكومية أم خاصة ، وذلك في المرحلة الجامعية الأولى التي يكون الهدف منها الحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس في الحقوق ، أما في مرحلة الدراسات العليا، أي في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، فيمكن أن نتخذ كلية الحقوق في الجامعة الأردنية مثلاً على اللغة التي تدرس بها المواد القانونية ، فقلة من المواد تدرس باللغة الإنجليزية، في حين يدرس البعض الآخر وهو يميل إلى الأغلبية الشائعة منها المواد باللغة العربية.

أما في مرحلة الماجستير في الجامعة الأردنية فنجد أن برنامج الماجستير في الملكية الفكرية يدرس باللغة الإنجليزية في حين تدرس المواد في ماجستير القانون باللغة العربية. ولا يختلف الأمر بالنسبة لبرنامج الدكتوراه ؛ فمعظم المواد تدرس بالعربية باستثناء إحدى المواد التي تدرس باللغة الإنجليزية.

ولا تختلف الحجج التي يستند إليها المشاركون بتدريس جميع المواد في جميع الكليات باللغة العربية أو الأجنبية، عنها بالنسبة للقائلين بتدريس المواد القانونية باللغة العربية.

فالفريق القائل بتدريس المواد القانونية باللغة الأجنبية - إنكليزية كانت أم فرنسية يستند إلى الحجج التالية:

١ - إن اللغة الأجنبية وبالأخص اللغة الإنجليزية هي لغة الدول الأقوى علمياً واقتصادياً، فهذه اللغة تصدر أهم الكتب والمراجع العلمية والمجلات وهي التي تحمل المستجدات.

٢ - إن اللغة الأجنبية- إنجليزية كانت أم فرنسية- هي لغة المؤتمرات العلمية، ولهذه وبخاصة الإنجليزية هيمنتها على لغة الاتصالات والمعلومات بما فيها الشبكة العالمية، فالتدريس بإحدى هاتين اللغتين يمكن الطالب من الرجوع إلى المراجع والدوريات ومعلومات المواقع العلمية المنتشرة بشكل أسهل وأجدى وأنفع.

٣ - التدريس باللغة الإنجليزية أو الفرنسية يهيئ الطالب متابعة دراسته بعد المرحلة الجامعية الأولى في البلاد التي تتكلم وتدرس بهذه اللغة وذلك دونما جهد كبير، والتدريس بها أيضاً يجعل من السهل على الطالب والخريج حضور المؤتمرات الدولية والمشاركة فيها حيث تعتمد في معظمها اللغة الإنجليزية.

٤ - إن التدريس بإحدى هاتين اللغتين يفتح فرص عمل أكثر للخريج في مهن كثيرة تتطلب من القائم بها التكلم باللغة الإنجليزية، كما في كثير من الأعمال المالية والاقتصادية والسياحية وغيرها.

٥ - إن العولمة قد دمجت العالم اقتصادياً وثقافياً تحت قبة الولايات المتحدة الأمريكية ولغتها هي لغة العولمة.

لا شك أنها حجج قوية مقنعة للكثيرين تعتمد على واقع فرض نفسه علينا وعلى غيرنا ويقولون إن إنكار هذه الحقيقة ضرب من المكابرة الضارة، ولا بد لنا من الاعتراف بها وقبولها والسير معها، بذلك تقضي المصلحة المبنية على البراغماتية، فلندرس طلاب جامعاتنا باللغة الإنجليزية.

أما الفريق القائل بالتدريس باللغة العربية فيعتمد الحجج التالية:

١ - إن الهدف الرئيس من قيام أعضاء الهيئة التدريسية بالتدريس هو مد الطلبة بالمعلومات بشكل مبسط ومفهوم على نحو يسهل على الطلبة استيعاب ما يلقي عليهم من تلك المعلومات، ومردود الدرس بهذا المفهوم عطاءً من عضو الهيئة التدريسية، وتلقياً من الطلبة، لا يكون على النحو المرجو إلاً عندما يتكلم عضو الهيئة التدريسية بلغته الأم ويسمع الطالب بلغته الأم هو الآخر مهما بلغ إتقان كل منهما اللغة الأجنبية وفقاً لما أثبتته التجارب، وعلى اليقين فإن الخسارة في المردود تتضاعف، في حالة عدم إتقان الملقي والمتلقي للغة الأجنبية ا لتي يحاضر بها، مما يجعل المحاضرة من قبل أعضاء الهي ئة التدريسية عديمة الجدوى، ولا تعدو أكثر من كونها تحديداً للمادة المطلوبة، بل أقرب للدراسة عن بعد، وهذا أمر واقعي على الجميع قبوله إذا قبلنا وسلمنا بالبرagamاتية.

٢ - التدريس بإحدى اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية مثلاً سيحرم المختصين أو المتخصصين بالدراسات العليا في بلاد لا تتكلم هذه اللغة، ك ألمانيا وروسيا وغيرهما أن يسهموا في التعليم العالي رغم كفاءاتهم العلمية وهم كثيرون في تلك البلاد ومنها بلادنا ، وسيزداد عددهم بسبب إغلاق إنجلترا أو أمريكا أو فرنسا (لغة التدريس فيها) الأبواب في وجه خريجي جامعاتنا- ممن يتقنون اللغة العربية- في اختصاصات كثيرة.

٣ - يورد القائلون بالتدريس باللغة العربية نجاح تجربة جامعة دمشق وبخاصة كلية الطب منها ، حيث لم تمنع الدراسة بالعربية فيها خريجها من الاخذ تخصص في أمريكا أو إنجلترا؛ ففي الجمعية الطبية العربية الأمريكية والتي تضم المتخرجين

من جامعات البلاد العربية والعاملين في الولايات المتحدة، يشكل من تخرج من الجامعات السورية وخاصة جامعة دمشق النسبة الكبرى بلا منافس، وشغل كثير منهم مناصب علمية مرموقة، وبطبيعة الحال ما ينطبق على خريجي كلية الطب ينطبق على خريجي كليات الهندسة وغيرها.

٤ - يستمد القائلون بالتدريس باللغة العربية حجة أخرى، تتمثل في القول إن اللغة العربية لغة جميلة وقوية، وهي من أقدر اللغات على التعبير عما في الضمير وعلى احتواء العلوم، فلديها الوسائل التي تكفل إيجاد الكلمات المناسبة للمستجدات العلمية، أثبت ذلك فئة مخصصة من الأطباء في مختلف البلاد العربية وضعوا معجماً طبياً إنجليزياً عربياً يضم (120000) كلمة هي أكثر من كافٍ لتوحيد الترجمة. وبهذه المناسبة، فإننا ننتهز نجاح التجربة السورية في التدريس في كلية الطب في جامعة دمشق، لكي ندعو إلى تعميم هذه التجربة في البلاد كافة، ونتمنى في هذه المناسبة أيضاً على مجمع اللغة العربية الأردني أن يكون رائداً في الدعوة لذلك، وأن تكون إحدى توصياته التدريس في كليات الطب لدينا باللغة العربية والنهوض بها.

٥ - إن اللغة العربية هي إحدى اللغات الرسمية للأمم المتحدة إلى جانب الإنجليزية والفرنسية والروسية والصينية والإسبانية منذ عام 1973، وإن كان من المؤسف والمؤلم أن عدداً كبيراً من ممثلي الدول العربية لا يفعلها هناك، فالمشكلة ليست باللغة العربية، وإنما بهمة أهلها في التعريب ، وعليه فإن الحرص على اللغة العربية وتفعيلها باستعمالها في المحافل الدولية، إنما يؤدي حتماً إلى بقائها في التداول ولا خشية عليها من الانسحاب من التعامل الدولي ، إذ يقول الكاتب الإسباني كاميلاسيلا الحائز على جائزة نوبل للإدارة عام 1989 عند تنبؤاته المستقبلية حول مصير اللغات الإنسانية نتيجة لثورة الاتصالات "ستنسحب أكثر اللغات من التعامل الدولي، وتقلص محلياً ولن يبقى من اللغات البشرية إلا

أربع لغات قادرة على الوجود العالمي والتداول الإنساني، هي الإنجليزية والإسبانية والعربية والصينية^(١).

وفي ختام هذا المطلب نؤيد ما ذهب إليه مناصرو التدريس باللغة العربية سواء أكان ذلك في كليات الحقوق أم في الكليات الأخرى من حيث أن لغتنا هي روح الأمة وهي أمانة في عنق لجميع، وهي تمر في مرحلة صعبة تتعرض فيها لسهام مسمومة تارة في القول بضرورة التسلح بواقع تهيم فيه اللغات الأجنبية وفي معرفتها الإنجليزية والفرنسية- فلا فائدة من المكابرة ، والمصلحة تقضي بالاعتراف وركوب الموجة بدلا من مواجهتها، وتارة بالعمل على نشر وشيوع عدم صلاحية اللغة العربية للعلم والتعلم مع سهولة إبراز سهولة استعمال الأحرف اللاتينية، إلى الحد الذي أحل هؤلاء لغتهم محل اللغة العربية في التعاون والتسامر والتعامل ، وتارة بتغليب وإبراز اللغة العامية واللهجة المحلية في كل بلد عربي على حدة، كما هو حادث في كثير من المسلسلات العربية، كل ذلك بهدف قير اللغة العربية وسحقها في أقطار بكاملها وعلى إحلال لغته محلها، فالحفاظ على اللغة العربية والعمل على تدريسها إن في كليات الحقوق أو الكليات الأخرى هو العلاج الوحيد المتبقي في الجعبة لشفاء هذه الأمة من الأمراض المزمنة والضربات التي توجه لها من كل صوب وحذب، فعلى الجميع وفي مقدمتهم المثقفين والمسؤولين عن التعليم العالي في الجامعات تقديم هذا العلاج وإلا دفعت اللغة العربية الثمن، ودفعت الأجيال المقبلة هي الأخرى الثمن غالياً وفادحاً لا يجوز لكل من يعنيه الأمر أن يقف متفرجاً على ما يدور ويجري من محاولات مميتة لاقتلاع أهم جذور بقاء وحدتنا.

(١) مشار إلى ذلك في البحث الذي قدمه الدكتور عبد الحي عباس في مؤتمر الطب في جامعة دمشق عام 2007.

المطلب الثاني

حوص اللغة العربية كمتطلبات إجبارية في الخطط الدراسية لطلبة القانون في كليات الحقوق الأردنية

من مراجعة الخطة الدراسية لطلبة كلية الحقوق في الجامعة الأردنية - ما دام قد أخذناها نموذجاً لسائر كليات الحقوق الأردنية الأخرى - نجد أنها تتضمن متطلبين إجباريين يتعين على الطلبة في الكلية دراستهما والنجاح بهما ، وإن كان هذان المتطلبان من ضمن خطة طلبة الآداب ، وهذان المتطلبان هما: مهارات الاتصال باللغة العربية تحت رقم (1501101) ولها هي الأخرى (3 ساعات معتمدة) ، ومهارات الاتصال باللغة العربية تحت رقم (1501102) ولها هي الأخرى (3 ساعات معتمدة) .

أولاً: مهارات الاتصال باللغة العربية (1501101) يهدف هذا المساق إلى تنمية قدرات الطالب..الخ نصل من المطبوعة وبعد الفراغ يصار إلى الحالة الثانية من المطبوعة أيضاً على النحو التالي.

مهارات الاتصال باللغة العربية (1501101) (3 ساعات معتمدة):

يهدف هذا المساق إلى تنمية قدرات الطالب المعرفية في مهارات الاتصال المتعلقة بالتحدث والكتابة والاستماع والقراءة، عن طريق ا لجمع بين المستويين المعجمي والبلاغي. وتشتمل على مجموعة من النصوص الثقافية والأدبية والعامية المختارة، تليها مفردات متنوعة تشمل بعض القضايا النحوية والصرفية المبسطة، وأخرى تتعلق بمهارة الكتابة مثل قض ايا في الإملاء والترقيم واستعمال المعجم العربي وبعض الأخطاء الشائعة في اللغة والنحو الصرف والأساليب، وتمهد

مجموعة المعارف السابقة لامتلاك الكفايات الضرورية التي تقوم عليها مهارات الاتصال (0102).

خطة مهارات الاتصال باللغة العربية (101)

تقوم فكرة مهارات الاتصال (1501101) على استثمار المعارف التي تلقاها الطالب في المدرسة بصورة مهارية لب ناء شخصية الطالب الجامعي في جانب التعامل مع اللغة المكتوبة والمسموعة، فهو يستقبل المعرفة عبر القراءة والاستماع، ويعيد إنتاجها عبر التحدث والكتابة، لذلك فإن المادة تشدذ الذاكرة في بعض مستويات اللغة: النحو والصرف والإملاء والترقيم والمعجم، وذلك لتوظيفها في الفهم وإنتاجه.

وللمادة كتاب مقرر يضم بين دفتيه عدداً من النصوص المختارة يتم معالجتها من قبل الأستاذ والطلبة معاً، كما يحوي عدداً من أبواب النحو العربي وبعض القضايا المتعلقة بالكتابة السليمة.

وجرت العادة أن ينتقى من نصوص الكتاب عدد يناسب طبيعة الفصل الدراسي وهي للفصل الثاني 2006/2007.

- العقول كالبحار/ آخر فارس/ خطأ العقلاء ، وبها يتم عقد امتحان منتصف الفصل يوم السبت 2006/11/18.

- الهوية العولمة/ المسرح العربي/ في الاكتساب والاقتناء، القشور واللباب والنصوص السابقة لينشكل منها الامتحان النهائي يوم 2007/1/14.

علامات المادة وامتحاناتها

تتوزع علامات المادة على النحو الآتي:

أعمال الفصل (25) علامة

امتحان نصف الفصل (25) علامة

الامتحان النهائي (50) علامة

أما الامتحانات فهي محوسبة تجري في مختبرات الحاسوب في الجامعة.

أما علامة أعمال الفصل فتتوزع على النحو الآتي:

التحدث عشر علامات

الأعمال الكتابية عشر علامات

المشاركة الصفية خمس علامات

وتؤدي هذه المهارات داخل الصف بالتنسيق بين الطلبة والمدرس.

ثانياً: مهارات الاتصال باللغة العربية (1501102).

مهارات الاتصال باللغة العربية (1501102) (3 ساعات معتمدة):

يسعى هذا المساق إلى تمكين الطالب من استخدام المعارف الأساسية التي

درسها في مساق (101) بهدف التعامل مع أنماط الاتصال المتعددة على

المستوى التطبيقي، وذلك عن طريق اختيار عدد من النصوص التراثية والمعاصرة

في مجال الأب والثقافة، والتعرف إلى أبرز الأساليب اللغوية والبيانية في العربية،

مع تذكيره بأبرز الأخطاء التي فشلت في اللغة وفي المستوى التركيبي الصرفي

والبياني، وبذا يشكل هذا المساق مرحلة متقدمة تمكن الطالب من التعامل مع

مجموعة المهارات اللغوية في ظل العصر المعاصر.

خطة مهارات الاتصال باللغة العربية (102):

تقوم فكرة مهارات الاتصال (102) على استثمار المعارف التي تلقاها الطالب في مهارات الاتصال (101) لبناء شخصية الطالب الجامعي في جانب التعامل مع اللغة المكتوبة والمسموعة، فهو يستقبل المعرفة عبر القراءة والاستماع، ويعيد إنتاجها عبر التحدث والكتابة، لذلك فإن المادة تشدّد أداء الطلبة للغة في مزيد من الفهم والتحليل والتذوق، كما تؤكد على استخدام المهارات الأخرى (التحدث، والكتابة، والاستماع).

وللمادة كتاب مقرر يضم بين دفتيه عدداً من النصوص المختارة يتم معالجتها من قبل الأستاذ والطلبة معاً، كما يحوي عدداً من أبواب النحو العربي وبعض القضايا المتعلقة بالكتابة السليمة.

وجرت العادة أن ينتقى من نصوص الكتاب عدد يناسب طبيعة الفصل الدراسي وهي للفصل الثاني 2006/2007:

- المقامة، كيف تقرأ، مولانا أبو البركات، وبها تم عقد امتحان منتصف الفصل يوم 2006/11/18.

- اللغة العربية، السيرة النبوية، قصيدة ابن زيدون، رحلة جبلية، لتشكيل مادة الامتحان النهائي من جميع النصوص المدروسة في الفصل بتاريخ 2007/1/14 و 13.

علامات المادة وامتحاناتها:

تتوزع علامات المادة على النحو الآتي:

أعمال الفصل (25) علامة

امتحان نصف الفصل (25) علامة

أما الامتحانات فهي محوسبة تجري في مختبرات الحاسوب في الجامعة، ويستطيع الطالب الحصول على نتيجته فور انتهائه من الامتحان، وهي علامات مغلقة لا يمكن التدخل فيها.

أما علامة أعمال الفصل فتنوزع على النحو الآتي:

التحدث عشر علامات

الأعمال الكتابية عشر علامات

المشاركة الصفية خمس علامات

وتؤدي هذه المهارات بالتنسيق بين الطلبة والمدرس.

هذا وإذا كنا نحمد لواضع الخطط الدراسية نهجه هذا بتضمين الخطة مساقين إجباريين يلتزم طلبة كلية الحقوق بدراستهما والنجاح بهما لكي يحصل على درجة البكالوريوس في الحقوق، إلا أننا نرى ضرورة أن لا تقتصر الخطة الدراسية على هذين المساقين فقط وإنما يجب أن تتال اللغة العربية مساقات أخرى يتعيّن على طالب الحقوق دراستها بالنظر لأهمية إتقان اللغة العربية ومهاراتها لهؤلاء الطلبة أثناء الدراسة وبعدها، لأن من لا يتقن اللغة العربية لا يمكن أن يعد بحال من الأحوال رجل قانون ناجحاً، فاللغة العربية قرينة فكر وخيال رجال القانون تعبر عنهما وتتسع بهما دائرة اللغة العربية ومهاراتها، فكما كانت اللغة قادرة عن التعبير عن الفكر تعبيراً صحيحاً، وكما كانت اللغة قادرة على التحليق مع الخيال في هذا العالم الرحب، كلما كانت قادرة على توظيف نفسها في الحياة العلمية

لرجال القانون ^(١) ومع هذا فإننا نرى ضرورة إضافة مساقات أخرى في الخطط الدراسية لكليات الحقوق الأردنية، نرى لزومها لرجال القانون عند ممارستهم لمهنة المحاماة أو القضاء أو العمل في الاستشارات القانونية في الوزارات والمؤسسات العامة والدوائر الحكومية والشركات على مختلف أنواعها تحت عنوان " تعزيز قدرات الصياغة التشريعية"، ويمكننا اقتراح إضافة مساقات أخرى في الخطط الدراسية لكليات الحقوق الأردنية، نرى تحت عنوان تقرير قدرات الصياغة التشريعية، ويمكننا في هذا النطاق اقتراح إضافة مساقين رئيسيين بهذا الخصوص ^(٢) وهما:

أولاً: مساق مبادئ الصياغة القانونية ويهدف هذا المساق إلى ضبط وتحسين صياغة التشريعات باعتبار ذلك ضمانة أساسية في تعزيز مبدأ سيادة القانون، فصياغة التشريعات فن لا بد منه لتمام معرفته من دراسة مستفيضة وتجربة طويلة، ومن واجب من يدرس القانون ويمارس المهنة القانونية بمعناها الواسع في المستقبل أن يكون لديه قدر كبير من العلم والمعرفة في علم القانون وأصوله وتاريخه مدركاً لظروف الزمان المكان والبيئة التي نشأت فيها القواعد القانونية السابقة قادراً على التفرع منها إلى الفروض التي هو راغب أو مكلف بوضع حلول لها على شكل قاعدة قانونية من خصائصها العموم والتجريد والالتزام.

(١) د.سمير شريف استيتية المرجع السابق ص 89.

(٢) كانت هذه الموضوعات من ضمن الموضوعات التي عقد من أجلها المؤتمر السنوي الرابع للسلسلة القانونية للنساء العربيات في عمان في فندق كمبنسكي في الفترة الواقعة بين

ثانياً : المساق الثاني أهمية الصياغة التشريعية : ذلك أن صياغة التشريع تعد الجانب الأهم من جوانب إعداد التشريعات من حيث مقدرة القائمين عليه على استخدام الوسائل الفنية اللازمة لإنشاء قاعدة قانونية سليمة ومتقنة مع الدستور باعتباره ملك القوانين وسيدها في التدرج التشريعي، فلا يجوز لأي تشريع أو قانون أن يتعارض معه ، كما لا يجوز لأي نظام أن يتعارض مع القانون ، وبالمثل لا يجوز لأي تعليمات أن تتعارض مع النظام وبالمثل أيضاً لا يجوز لأي قرار أن يتعارض مع التعليمات الذي صدر القرار في نطاقها وتطبيقاً لها. وإذا كانت الصياغة التشريعية شكلاً من أشكال الصياغة القانونية إلا أنها تعتبر الأصعب بسبب تعقد المشكلات التي تتناولها والنزاعات التي تصاحب عملية التشريع وصفة الاستمرار التي تم يز التشريع، فالتشريع يرتكز على وضع الأوامر والقواعد القانونية وإخراجها إلى حيز الوجود ويتوقف مدى نجاح هذه القاعدة على مدى دقة وضوح صياغتها التشريعية.

وبهذه المناسبة فإننا نحمد لمعهد الحقوق - القانون في جامعة بيرزيت في فلسطين تضمين خطته الدراسية لهذا المساق، وبهذه المناسبة أيضاً فإنه لا بد من الإشارة إلى أن تجربة معهد الحقوق هذا هي تجربة خاصة وفريدة من حيث نوعها ليس على الصعيد الوطني فحسب بل من الممكن الجزم بأنها على الصعيد الإقليمي، حيث يعتبر هذا المعهد إحدى أهم المؤسسات في فلسطين بشهادة العديد من المؤسسات العامة والخاصة الوطنية والدولية التي عمل معها المعهد على صياغة العديد من التشريعات وتعديل البعض الآخر، بالإضافة إلى إجراء العديد من الدراسات النظرية حول العلمية التشريعية في فلسطين، هذا إلى جانب الأدلة المتعلقة بالصياغة التشريعية والمتمثلة بدليل الصياغة التشريعية ، وكذلك دليل صياغة التشريعات الثانوية التي ساهمت بشكل فعال في عملية الإصلاح القانوني

والتنظيمي وسيادة القانون، ذلك أن عملية الصياغة التشريعية إحدى أدوات

الإصلاح القانوني وسيادة القانون، بل الأهم في الأدوات لما تلعبه من دور مهم وبارز في عملية التغيير الاجتماعي والديمقراطي على الصعيد الوطني، فالصياغة التشريعية الجيدة للقوانين والأنظمة تؤدي للخروج بقوانين جيدة حيّة قابلة للتطبيق على أرض الواقع بما تشمله من أحكام، على عكس الصياغة غير الجيدة التي تؤدي إلى سن قوانين ميتة غير قابلة للحياة والتطبيق وتبقى في الأدراج رثة وبالتالي غروبها كما تغرب الشمس، أي أن القانون بعد فترة معينة يصبح لا معنى لوجوده وبحاجة للتعديل والتحديث حتى يساير التغييرات على الصعيد اللفظي.

ولا يفوتنا أن نشير إلى أننا إذا كنا قد ركزنا النظر في بداية هذا المطلب على الخطة الدراسية لطلبة كلية الحقوق في الجامعة الأردنية، فإننا نفترض أن مساقى مهارات الاتصال باللغة العربية هي مساقات إجبارية في كليات الحقوق الأردنية الأخرى، لأن كلية الحقوق في الجامعة الأردنية هي الكلية الأم بالنسبة لكليات الحقوق في الجامعات الأخرى، وجرى العرف على الاحتذاء بها، أما إن كان الأمر على خلاف ذلك فإننا نرى تضمين الخطط الدراسية في كليات الحقوق الأردنية الأخرى ما تتضمنه الخطة الدراسية لطلبة الحقوق في الجامعة الأردنية وخطة معهد الحقوق في فلسطين وما تقترحه بهذا الخصوص من إضافة المساقين اللذين تمت الإشارة إليهما.

المطلب الثالث

مزايا تدريس اللغة العربية في كليات الحقوق

اللغة العربية هي الوسيلة الوحيدة للتطبيقات القانونية السليمة وتحقيق العدل بين الناس فتمهد لهذا لنقول بأن التطبيقات القانونية الصحيحة والبعد عن مخالفة القانون والخطأ في تطبيقه وتأويله لا يكون إلا بتنفيذ النص القانوني المراد تطبيقه على الوقائع المراد تطبيق النصوص القانونية عليها، والتفسير السليم لا يكون إلا لمن أوتي العلم باللغة العربية وأدبياتها، الأمر الذي يصح معه القول إن العدالة القانونية بين الناس والمساواة فيما بينهم وإعطاء كل ذي حق حقه لا يتحقق إلا إذا أحسن المفسر الإحاطة باللغة العربية ومهاراتها، بـ صرف النظر عن يتولى التفسير ومن ثم التطبيق وتعليل ذلك نقول بأن التفسير ثلاثة أنواع، فهناك تفسير يرجع إلى المصدر وآخر إلى الوسيلة وآخر إلى النتيجة.

أولاً: التفسير من حيث المصدر:

التفسير من حيث المصدر أربعة تشريعي أو رسمي وتفسير صادر من ديوان تفسير القوانين وتفسير قضائي وتفسير فقهي^(١).

1- التفسير التشريعي أو الرسمي:

فهذا التفسير كما يدل عليه اسمه هو الذي يتولاه المشرع ، وهو صادر من السلطة التشريعية صاحبة الاختصاص في تشريع القوانين، وقد تضطلع به السلطة التنفيذية التي يكون لها نفس المركز في الظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد وذلك ضمن الشروط المنصوص عليها في المادة 94 من الدستور الأردني،

(١) د. محمود محمود مصطفى ، شرح قانون العقوبات القسم العام ط (10) 1983، مطبعة جامعة القاهرة ص (85) وما بعدها.

على اعتبار أن هذا التفسير يتخذ صورة النصوص القانونية وله نفس قوتها الملزمة. ويكون صادراً إما مع ذات القاعدة محل التفسير، ومثاله تفسير المشرع الجزائي الأردني في المادة الثانية من قانون العقوبات لبعض الألفاظ والعبارات الواردة فيه "كالمملكة الأردنية، والإجراءات القضائية، وبيت السكن، والطريق العام، والليل والجرح"، وإما في وقت لاحق لصدورها شريطة ألا يكون التفسير قد وضع قاعدة مستحدثة تحظر ما لم يكن محظوراً حسب القاعدة المفسرة، ويهدف النص التفسيري إلى إزالة ما بهم واستجلاء ما غمض في النصوص السابقة، فهذه النصوص تلحق بالنصوص السابقة التي صدرت تفسيراً لها بل وتندمج فيها. وما دام لهذا التفسير نفس قوة النصوص القانونية التي جاء لتفسيرها، يكون نافذاً ليس من وقت صدوره وإنما من تاريخ صدور النص المفسر، أي أنه ينسحب بآثره على الماضي بحيث يشمل الأحكام التي لم تكتسب الدرجة القطعية، أما الأحكام التي اكتسبت الدرجة القطعية فتظل قائمة مع اعتبارها مبنية على تفسير خاطئ^(١).

وتلتزم المحاكم بتطبيق النص التفسيري على الوقائع السابقة لصدوره حتى وإن كانت تقرر تفسيراً أشد على المتهم مما كان يطبقه القضاء حتى ولو أدى التفسير الجديد إلى اتساع نطاق النص المفسر طالما أنه لا ينشئ جرائم جديدة أو عقوبات شديدة لم تكن تقررها القواعد السابقة. أما إذا تضمن النص الجديد أحكاماً جديدة أو عدل أحكاماً قائمة، فلا يكفون نصاً تفسيرياً بل يعتبر نصاً متضمناً لقواعد قانونية جديدة^(٢).

2- التفسير الصادر عن ديوان تفسير القوانين:

(١) نص مصري، 2 فبراير سنة 1959، مجموعة الأحكام القانونية س 10 رقم 29 ص 127، وانظر كذلك رمسيس بهنام النظرية العامة للقانون الجنائي 1968 منشأة المعارف بالإسكندرية ص 217.

(٢) دوندييه دي فاير، مطول في القانون الجزائي والتشريعات الجنائية المقارنة 1947 ف 1586 ص 903.

لقد نص الدستور الأردني الصادر عام 1952 على أن تنهض إلى جانب المحاكم هيئة تختص بتفسير القوانين، إذ نصت المادة 123 منه على أن يؤلف ديوان خاص بتفسير القوانين من رئيس أعلى محكمة نظامية رئيساً وعضوية اثنين من قضاتها وأحد كبار موظفي الإدارة يعينه مجلس الوزراء يضاف إليهم عضو من كبار موظفي الوزارة ذات العلاقة بالتفسير المطلوب ينتدبه الوزير. إلا أن هذا الديوان مقيد الصلاحية في التفسير إذ لا يملك أن يفسر القوانين متى شاء، وإنما يفسرها في حالة واحدة فقط، هي عندما لا تكون المحاكم قد فسرت نص القانون، وإن يطلب رئيس الوزراء من الديوان ممارسة حقه في التفسير كما هو واضح من نص الفقرة الأولى للمادة 123 القائلة (للدیوان الخاص حق تفسير نص أي قانون لم تكن المحاكم قد فسرتة إذا طلب إليه رئيس الوزراء ذلك)، كما أن القرارات التي يصدرها هذا الديوان في المسائل المعروضة عليه لها قوة القانون بعد نشرها في الجريدة الرسمية وفقاً لما نصت عليه الفقرة الرابعة من المادة 123 المذكورة وهذه القرارات تصدر عن الديوان بالأغلبية.

3- التفسير القضائي:

تتولى المحاكم بحكم وظيفتها القضائية، الفصل في الخصومات المعروضة عليها، فإذا ما شاب النص المراد تطبيقه عيب ما، تجتهد المحاكم في تفسيره فالتفسير القضائي إذاً تتولاه المحاكم بمناسبة رؤية الدعاوى المطروحة عليها وليس لهذا التفسير قوة ملزمة، بمعنى أن تفسير المحكمة للنص لا يمكن أن يكون ملزماً لغيرها من المحاكم، بل ولا يمكن أن يكون ملزماً لها أيضاً عندما تنتظر في قضية أخرى حتى وإن كانت مماثلة للقضية الأولى. ولا تلتزم المحاكم بالتفسير القضائي حتى وإن استقر التفسير على نحو معين، بل وأكثر من ذلك حتى ولو تبنته محكمة التمييز نفسها، وإن كان الذي يجري ما يجري عليه العمل هو إن المحاكم تستأنس غالباً بآراء محكمة التمييز في فهمها لمحتوى النص القانوني وحكمه

وعدم التّوالم المحاكم الدنيا بالمبادئ التي ترسيها المحكمة العليا- أي التمييز لدينا - في مجال تطبيقاتها للنصوص الجزائية على الوقائع المراد تطبيقها عليها ناجم عن مبدأ الصلاحيّة الوجدانية للقضاة المنصوص عليه في المادة (2/147) من قانون أصول المحاكمات الجزائية والمبدأ الدستوري المنصوص عليه في المادة (97) والمتمثل في أن القضاة مستقلون لا سلطان عليهم لغير القانون.

٤ - التفسير الفقهي:

وبتولاه الشرح والفقهاء، فهم الذين يقومون بشرح النصوص وتعليلها، ويعلقون على أحكام القضاء، وينتقدون الاتجاهات التي يرون عدم صوابها ويأتون بالحلول البديلة في نطاق ما يعتقدون أنه صواب وحق وليس للتفسير الفقهي قوة ملزمة لا للفقهاء ولا لغيره من الفقهاء الآخرين.

والحركة الفقهية أمر ضروري لا غنى عنه إطلاقاً كجزء من عملية التنظيم القانوني وتحقيق العدل في المجتمع، فكثيراً ما تتأثر المحاكم في أفضيتها بأراء الفقهاء، بل وترجع أحياناً عما كانت قد قضت به في السابق تحت تأثير الفقه، ولا ينسى أثر الفقه على التشريع أيضاً، إذ أن المشرع نفسه قد يتأثر بنقد الفقه للتشريع الصادر، فيتدخل لإصلاح ما فيه من عيب أو سد ما فيه من نقص أو استجلاء ما فيه من غموض ، ولعلي استشهد هنا بالتعليق الصادر عن مقدم هذه الورقة الذي تم نشره في مجلة نقابة المحامين في العدد رقم (3) لعام 2009 وكان بعنوان "دراسة قانونية حول ركن الاختصاص في الرشوة بين قانوني العقوبات الأردني والمصري" بمناسبة التعليق على قرار محكمة التمييز الأردني رقم (1723/2008) وكان من نتيجته أن قامت المحكمة العليا بتغيير اجتهادها الذي كانت تسير عليه منذ مدة تزيد على الأربعين عاماً.

ثانياً: التفسير من ناحية الوسيلة:

يمكن تقسيم التفسير من هذه الناحية إلى تفسير لغوي وآخر منطقي:

1- التفسير اللغوي:

اللغة هي وسيلة التعبير عن إرادة الشارع والمعنى الذي يريده، فهي عدته في التعبير عما يدور بخلده، ولذلك فإن أول ما يلجأ إليه المفسر في سبيل الكشف عن مراد الشارع، معرفة المعاني اللغوية لألفاظ النص. فألفاظ النص هي الوسيلة الأولى التي يستخدمها المشرع في تحقيق غرضه ، فإن كانت الألفاظ واضحة المعنى صريحة الدلالة اكتفى بها في استخلاص مراد الشارع، إذ لا مسأغ للاجتهاد في مورد النص^(١) ، وعلة هذا الحكم أن المشرع قادر على التعبير عن نفسه بدقة ووضوح.

2- التفسير المنطقي:

فقد يجانب المشرع التوفيق وتعجز ألفاظه عن التعبير عن حقيقة قصده، فلا مناص للمفسر عندئذ من استخدام الوسيلة الثانية، إذ لا يجوز له أن يقف عاجزاً عن تحقيق مهمته المقدسة عند أول صعوبة تعترض سبيله ، والوسيلة الثانية الاحتياطية التي نعينها هي الوسيلة المنطقية، ولهذا الأسلوب مظاهر متعددة، فقد يستعين المفسر بما سبق النص من مذكرات تحضيرية ومناقشات برلمانية، وله أن يسترشد بالظروف التي أوجبت إملاء النص المراد تفسيره. كما له أن يستعين بالمصادر التاريخية التي اخذ عنها النص^(٢) .

(١) وقد تضمنت المادة الثانية، الفقرة الأولى من القانون المدني الأردني هذا المعنى بقولها "تسري نصوص هذا القانون على المسائل التي تتناولها هذه النصوص بألفاظها أو معانيها ولا مسأغ للاجتهاد في مورد النص".

(٢) انظر الدكتور رمسيس بهنام، النظرية العامة، المرجع السابق ص 219-220.

وينبغي أن نلاحظ أن ما قيل من وسائل منطقية إنما ورد ذكره على لسان الفقهاء على سبيل المثال. والنتائج التي تقود إليها كل وسيلة من هذه الوسائل ليست ملزمة للمفسر، فمن حقه أن يرفض الأخذ بها أن لم يقتنع بأنها تكشف عن قصد الشارع.

ثالثاً: التفسير بحسب النتيجة التي يؤدي إليها: (١)

ويمكن تقسيم التفسير من حيث النتيجة التي يؤدي إليها إلى تفسير مقرر وآخر مقيد وثالث موسع أو مفسح.

١- التفسير المقرر (٢):

سبق أن قلنا أن الأصل أن المشرع قادر على التعبير عن نفسه بألفاظ دقيقة وواضحة على نحو يسمح بفهم المراد منها دون اللجوء إلى أساليب أخرى. ولكن من المحتمل أن لا تكون الألفاظ معبرة عن المعنى المقصود، فعندئذ يصار إلى التفسير المنطقي، فإن تطابق التفسير المنطقي في نتيجته مع ال تفسير اللغوي، فيوصف في هذه الحالة بأنه تفسير مقرر أو كاشف، بمعنى أنه أعطى للألفاظ مدلولاً واضحاً بعد أن لُكِّن لها مدلول غامض، أما إن اختلف التفسير المنطقي في نتيجته مع التفسير اللغوي فقد يتخذ إحدى صورتين: صورة التفسير المقيد وصورة التفسير الموسع.

2- التفسير المقيد أو المضيق:

-
- (١) انظر هذا الموضوع لدى كل من الدكتور محمود محمود مصطفى القسم العام. المرجع السابق ص 85 وما بعدها، د. رمسيس النظرية العامة المرجع السابق ص 221 وما بعدها.
- (٢) انظر تفسير النصوص المتعلقة بالتجريم الجمركي، رسالة الدكتوراه المقدمة في كلية الحقوق جامعة القاهرة عام 1979 ص (77).

يعني التفسير المقيد تضيق نطاق الألفاظ التي استعان بها المشرع بغية حصرها في النطاق المطابق لإرادة القانون. ومجال هذا التفسير تلك الحالات التي تحمل فيه ألفاظ النص من المعاني أكثر مما أراد الشارع لها أن تحمل. عندئذ يصار إلى الحد من سعة تلك الألفاظ وقصرها على ما أريد بها. ولتوضيح ذلك بالأمثلة نقول إن المادة 1/206 من قانون العقوبات، تعاقب بالحبس من شهر إلى سنة كل من علم باتفاق جنائي لارتكاب جريمة من الجرائم المنصوص عليها في المواد 135-138 و 143 و 145 و 148 من هذا القانون ولم يخبر السلطة العامة بوجه السرعة المعقولة. فهذه المادة تلزم كل من علم بوقوع جريمة أن يخبر عنها السلطة العامة بوجه السرعة المعقولة. وقد جاءت الألفاظ من العموم والشمول بحيث أن الإلزام يقع على عاتق من يعلم بوقوع الجريمة حتى ولو كان مصدر علمه الإذاعة أو التلفزيون أو الصحف.... الخ وواضح أن هذه النتيجة غير مقصودة عقلا أو منطقا، فيجب أن يصار في التفسير إلى تضيق دلالة تلك الألفاظ لكي تتفق عبارات النص مع الغرض الذي صيغت من أجله تلك المادة، وهو تسهيل اكتشاف ما خفي من الجرائم على السلطة العامة. أما وإن الأمر قد أذيع وافترض أمره من نقل وسائل الإعلام، لم يعد هناك ثمة حكمة من إبقاء هذا الالتزام على عاتق أحد.

3- التفسير الموسع أو المفسح:

يكون التفسير موسعا أو مفسحا حين يتضح أن ألفاظ النص قد جاءت قاصرة في ظاهرها عن الإحاطة بحقيقة المعنى الذي أراده النص. عندها يصار إلى التفسير الموسع عن طريق توسيع نطاق ألفاظ النص لكي يحقق حماية الحق الذي وضع من أجله. ومثاله التفسير الذي استقر عليه العمل في الفقه والقضاء المقارن بشأن السرقة المنصوص عليها في المادة 311 من قانون العقوبات - تقابلها المادة (399) من

قانون العقوبات الأردني - المصري بتعريفها لها إنها "أخذ مال الغير المنقول دون رضاه". فالمدلول اللغوي لتلك الألفاظ يقصر جرم السرقة على تلك الحالات التي يقع فيها فعل الأخذ على مال الغير المنقول دون رضاه. فلا يؤخذ جزائيا من يختلس شيئا لا يُمس أي ليس له كيان مادي، حيث يصعب إدراجه في معنى المنقول كالتيار الكهربائي. وقد أدى هذا الأمر بالفقه والقضاء في مصر إلى توسيع معنى المنقول ليشمل أموالا يصعب إدراجها لغة تحت هذا الوصف - كالكهرباء مثلا - فأصبح لها معنى قانوني يزيد على معناها اللغوي⁽¹⁾، والجدير بالذكر أن المادة (399) من قانون العقوبات الأردني قد نصت صراحة على أن تشمل لفظة مال القوى المحرزة والكهرباء من القوى المحرزة ، وقد استقرت التطبيقات القضائية لدينا أننا أن تعتبر الكهرباء من القوى المحرزة، بل وأكثر من ذلك صدر قانون حديث مؤقت لدينا خاص بشركة الكهرباء وهو قانون الكهرباء المؤقت. وبالمثل أيضا التفسير الذي استقر عليه العمل في الفقه بشأن تعبير "الإقامة" الواردة في مبدأ الصلاحية العالمية (أو الشاملة).

فقد نصت الفقرة الرابعة من المادة العاشرة من قانوننا على سريان أحكامه على كل أجنبي "يقيم" في المملكة ارتكب جناية أو جنحة في الخارج إذا لم يكن استرداده قد طلب أو قبل. فإذا اقتصر تعبير الإقامة على الموطن الثانوي وفقا لمعناه اللغوي، ترتب على ذلك أن أحكام قانون العقوبات تسري فقط على الأجنبي الذي يقيم في الأردن إقامة قانونية في حين لا تسري أحكامه على من وجد في الإقليم على نحو غير قانوني. وهذه النتيجة غريبة من ناحيتين:

أولاهما: أن من خالف حكم القانون كان في وضع أفضل ممن لم يخالفه.

(1) راجع سرقة التيار الكهربائي، قرار محكمة النقض المصرية رقم 5 إبريل سنة 1932،

ثانيتهما: أن هذه النتيجة لم تحقق غرض المشرع في توسيع نطاق اختصاص الشارع، الأمر الذي أدى بالفقه إلى توسيع مدلول هذا التعبير ليشمل كل من وجد في الأردن سواء أكان مقيماً إقامة قانونية أم فعلية^(١).

هذه هي أنواع التفسير في المواد الجنائية يستخدمها المفسر بهدف الكشف عن مراد الشارع. فلن اقتنع بلأن عبارات النص تتطابق مع ما أراده الشارع أخذ به، وإلا فعليه أن يلجأ إلى تضيق تفسير النص أو توسيعه حسبما أراد الشارع لنص التجريم نطاقاً متسعاً أو ضيقاً، وعلى أي حال فإن هذا النوع من التفسير يقودنا إلى بحث مسألة التفسير بطريق القياس.

وفي الختام نقول إن التفسير السليم يحول دون الخلط بين التنازع الظاهري للنصوص والتعدد المعنوي لها ، أو يؤدي إلى فض إشكالية التنازع الظاهري للنصوص التي يخال فيها للمفسر نتيجة النظرة الأولى تزام عدة نصوص فيما بينها للانطباق على واقعة جرمية معينة، في حين أن هذا التزام هو مجرد تزام ظاهري زائف لا يستند إلى الحقيقة والواقع، إذ لا ينطبق على الواقعة إلا نص قانوني واحد من بين النصوص التي تبدو أنها تتزام فيما بينها للانطباق على الواقعة ، ولعل السبب في ظهور هذه الحالة هو مجرد قاسم مشترك بين عدد من النصوص القانونية التي تحكم ذات الموضوع، في حين أن مثل هذا التنازع لا محل له في مجال النصوص أو القواعد القانونية المستقلة بعضها عن بعض.

(١) انظر د. عبد الوهاب حومد ، شرح قانون العقوبات الأحكام العامة 1988 ص 862 ، محمد الفاضل، المبادئ 1961، ص 141.

التوصيات:

نخلص مما تقدم أن الإحاطة باللغة العربية والتدريس بها في كليات الحقوق هو أمر ضروري وجوهري لكل من يمارس أو سيمارس المهنة القانونية من محامين وقضاة ومستشارين قانونيين ، فما من طائفة من هؤلاء إلا وتكون قد تخرجت من إحدى كليات الحقوق سواء أكانت تلك الكلية حكومية أم خاصة وطنية أم أجنبية.

وعليه فلن الإحاطة باللغة العربية إنما يؤدي إلى التفسير السليم للنصوص القانونية إنما يؤدي إلى التطبيقات السليمة لهذه النصوص، والتطبيقات السليمة لهذه النصوص تؤدي إلى تحقيق العدل والمساواة والمصالح الاجتماعية وإلى تحقيق مبدأ سيادة القانون الأمر الذي يؤدي إلى صيانة النظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

وعليه فإننا نخرج بالتوصيات التالية:

١ - إن الاهتمام بالتدريس باللغة العربية في كليات الحقوق يجب أن يسبقه اهتمام بتدريسها في المرحلتين الدراسيتين السابقتين وهما مرحلة الدراسة الابتدائية والثانوية، فهما مرحلتا تأسيس الطالب باللغة العربية.

٢ - يجب أن تتضمن خطط كليات الحقوق إضافة مواد أخرى إلى خططها الحالية نتيجة لأهميتها لرجال القانون على مختلف أطرافهم، وهي مادة تعزيز قدرات الصياغة التشريعية أسوة بالتجربة الفريدة الناجحة في معهد الحقوق في بير زيت في فلسطين.

٣ - مع الاعتراف بالمستوى العلمي الرفيع الذي تتمتع به كليات الطب في الجامعات الأردنية التي تقوم بالتدريس باللغة الإنجليزية، إلا أن شيئاً لم يمنع

من الاستعانة بالتجربة الناجحة التي قامت بها كلية الطب في الجامعة السورية من حيث التدريس فيها باللغة العربية، أو على الأقل عمل برنامجين في كليات الطب الأردنية أحدهما يدرس باللغة العربية والآخر يدرس باللغة الإنجليزية.

٤ - عدم الاكتفاء بالمعدل العالي الذي يحصل عليه الطالب في امتحان الدراسة الثانوية لقبوله في كليات الحقوق، وإنما لا بد من العمل على التأكد من أنه يرغب شخصياً في هذه الدراسة، بالإضافة إلى التأكد من أن لغته العربية سليمة قبل الدخول إلى كلية الحقوق.

٥ - ضرورة إلزام الأساتذة في كليات الحقوق بالتحدث باللغة العربية الفصحى أثناء قيامهم بالتدريس ليكونوا مثلاً يحتذى لطلبتهم وإعطاء لغة الطالب السليمة في الامتحان الذي يجريه أثناء الدراسة نصيباً من علامته في ذلك الامتحان. ومن هنا يأتي بل ويجب أن يأتي الاهتمام باللغة العربية والنهوض بها في كليات الحقوق.

التّعقيبات والمناقشات

أ.د. عبد الكريم مجاهد/ الجامعة الهاشمية

يقول بالنسبة للذين ذهبوا للدراسة في الغرب ودرسوا لهجات أوطانهم: فهذا تقليد حدث عند أساتذة كلية دار العلوم وأولهم الأستاذ الدكتور إبراهيم أنيس فكانت دراسته في الدكتوراه عن لهجة القاهرة ثم د. تمام حسّان عن لهجة (كوممبو) ود. كمال إبراهيم بشر عن اللهجة اللبنانية.

وبالنسبة لتعريب الطب، فلا بُدَّ أن نعتزف أن مدرسة الطب بدأت في جامعة القاهرة باللغة العربية وجاء عميدها الفرنسي (كلود بيك) وأحضر القاموس المحيط، ثم أتى بالمنهاج المقرّر في إحدى كليات الطب الفرنسية وقال لهم: عزّبوا هذا المنهاج، وهذه المصطلحات تأخذونها من القاموس المحيط.

أ.د. أمين الكخن

يرى أن مناهجنا المدرسية تخلو من النصوص القانونية، فحبذا لو عرّضنا طلاب المرحلة الثانوية لنصوص قانونية ضمن منهاج اللغة العربية قبل أن يذهبوا إلى الجامعة.

أحد الحاضرين

تساءل عن مادة "أصول صياغة قانونية باللغة العربية" في مطلع التسعينات في القرن الماضي التي كانت ضمن الخطة التدريسية في كلية الحقوق، ولم تكن لغةً مجردة بل كانت توظيفاً للغة في مجال القانون، وكانت ذات فائدة كبيرة للطلبة ولكنها ألغيت أيام كان د. كامل السعيد عميداً للكلية، وكانت تُعطى من قبل أساتذة متخصصين.

وتحدّث في مجال إعداد الطلبة لرسائل الماجستير والدكتوراه من ناحية لغوية متسائلاً: لِمَ يبعث هؤلاء الطلبة برسائلهم لمن ينقحها ويراجعها، لِمَ لا يكون مؤهلاً لمثل هذه المهمة فيراجع رسالته، وينقحها بنفسه.

أ. د. عبدالله الكيلاني

يرى أن اللغة نظامٌ من العلاقات المنطقية، فالنصوص القانونية تمثّل قضايا منطقية، والقاعدة اللغوية تُبنى في النصّ اللغوي كما هو في النص القانوني. فالنص القانوني عبارة عن نصّ منطقي أيضاً. والقاعدة اللغوية- كما يشير بعض علماء النفس- أن اللغة دلالة ضمنيّة ومعنىّ ظاهراً، فالمعنى الضمني يتشكّل عند ابن اللغة وهذا له دلالة خاصة حتى في الموقف القضائي أو القانوني، ففي دول الاتحاد الأوروبي يُحظر عمل شخص من بلد في بلد آخر ضمن الاتحاد، إذا وُجد عائقٌ لغوي.

وفيما يخصّ القضاء وبعض الدوائر القانونية يرى د. الكيلاني أنه يجب أن يعرف الشخص لغة ذلك البلد الذي سيعمل فيه، ومن هنا يجب أن يكون إتقان العربية من الأساسيات في العمل القانوني والقضائي عندنا.

رد أ. د. كامل السعيد

ردّ د. السعيد على من تساءل عن مادة "أصول صياغة قانونية" التي ألغيت في كلية الحقوق قائلاً: "هذه المادة لم تُلغ عندما كنت عميداً للكلية، وأطالب بإعادتها الآن وأتمنى ذلك".

اللسانيات الحديثة في الجامعات الأردنية
وأثرها في تنمية اللغة العربية ومعالجة قضاياها
(الواقع وسبل النهوض)

الأستاذ الدكتور سمير شريف استيتية
عضو مجمع اللغة العربية الأردني

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ - 28 تشرين الأول 2009م

بسم الله الرحمن الرحيم

المحمودُ: هو الله جلّ ثناؤه، تباركت صفاته وأسماءه، والمُصلّى عليهم: رسّله وأنبياءه، والمدعوّ له بخيرٍ: الوطن العربيّ وأبناؤه، وبعد،

فهذه المحاضرة حصيلة تدريس العلوم اللسانية، في بعض الجامعات الأردنية والعربية خمساً وعشرين سنة، وخلاصة نشاطات أكاديمية أخرى منها: الإشراف على مائة وعشرين رسالة دكتوراه وماجستير، والاشتراك في مناقشة مائة وثلاثين غيرها، والاشتراك في تقويم ما يزيد على ثلاثمائة بحث في العلوم اللسانية، بغرض النشر في مجلات علمية محكمة، وتقويم أعمال علمية بغرض الترقية إلى درجتي الأستاذية، والأستاذ المشارك، في الجامعات الأردنية، والجامعات العربية، والاشتراك في ندوات ومؤتمرات علمية في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية العربية والعالمية. وقد تأتّى لكاتب هذه السطور أن يطلع على قدر كبير من البحوث والأعمال العلمية، في اللغتين العربية والإنجليزية، في شتى الفروع اللسانية، مما يعني أن مادة هذه المحاضرة لن تكون في اختيار أعمال معينة، يجري الحكم عليها، ولكنها خلاصة تجربة علمية في هذا الميدان. وسيكون كل ما اطلع عليه وقرأه ونظر فيه من الأعمال اللسانية في الجامعات الأردنية، محل فائدة ونظر.

بدايات البحث اللساني في الجامعات العربية والأردنية:

ينبغي أن نفرّق - بادي الرأي - بين الدرس اللغوي في تراثنا، والدرس اللساني المعاصر، فهما ليسا شيئاً واحداً، حتى نكتفي بأحدهما عن الآخر. ومع ذلك، فهما ليسا متعارضين متناقضين بالضرورة. وهما ليسا في مضمار السباق، لنقرر سبق لتراثنا، ثم نغض الطرف عما آل إليه البحث اللساني الحديث. ونحن لسنا في معرض تجاهل الحقائق التي قررها علماؤنا، لنُيَمَّ وجوهنا شطر الغرب،

وما انتهى إليها البحث اللساني الغربي. إنها منهجان مختلفان. واختلافهما قد يكون سبيلاً إلى القطيعة بينهما، وقد يكون سبيلاً إلى تكاملهما. ومن المؤكد أن اختلاف المناهج اللغوية، لا يخرجها عن كونها معالم موجّهة (بفتح الجيم المشددة) للبحث اللغوي، مثلما هي موجّهة له (بكسر الجيم المشددة). ولما كان الأمر كذلك، كان لا بد من البحث عن السبيل التي تجعلها تتكامل ولا تتفاضل. وسيكون ذلك متاحاً عندما نعمل على بناء نظرية لسانية عربية.

لا نستطيع أن نعزل البحث اللساني في الجامعات الأردنية، عما كان يجري في أواسط القرن الماضي في الساحة الأكاديمية المصرية. فقد وفد على مصر عدد من الطلبة الأردنيين، في الستينات والسبعينات من القرن الماضي، وتلقوا العلم على أيدي الرّواد المصريين، ومنهم إبراهيم أنيس، وكمال بشر، وتّمّام حسان، وعبد الرحمن أيوب، وعبد الرّاجحي، ورمضان عبد التّواب، جزاهم الله جميعاً، عنّا وعن هذه اللغة، وهذه الأمة كل خير.

كان هؤلاء الرّواد قد تلقوا العلم في الغرب، حيث استكملوا الطلب في الميادين اللسانية، في جامعات غربية مشهود لها. وكان البحث اللساني في الحقبة التي تلقى فيها هؤلاء الرواد العلم في الغرب، يتشّح بالوصفية، والتوجه الوصفي الذي كان يحمل طابع الثورة على المنهج التقليدي المعياري في دراسة اللغة في الغرب. وقد وقع بعض تلامذة هؤلاء الرّواد في غفلة التسرع، نتيجة عدم تحديد المقصود بهذين الوصفين المطلقين غير المحدّدين: المنهج الوصفي، والمنهج المعياري. وسنرى أن عدم تحديد المقصود بهذين المصطلحين، كانت له آثار سلبية في التطبيق على العربية بخاصة.

أما الوصف فكان المقصود به عندما أطلق في الغرب أول مرة، ضرورة التقيد بأربعة مبادئ ينبغي الوقوف عندها ومناقشتها:

أولها : دراسة اللغة دراسة واصفة، تتعد عمّا وقع فيه النحاة التقليديون في اللغات الغربية، من استنباطات غير مبنية على استقراء الظواهر اللغوية. فقد كان اللغويون الغربيون لا يعبأون باستقراء الظاهرة اللغوية، وكان أهم ما يعينهم هو أن تتحول الظاهرة النحوية أو اللغوية إلى قاعدة قدروها تقديرًا. لم يكن النحو العربي كذلك، فلا شك أنه كان مبنياً على استقراء الظواهر اللغوية من أفواه أبناء اللغة. وقد كان النحاة متشددين في هذا الأمر، فلا وجه للمقارنة بين النحو التقليدي في اللغات الغربية، والنحو العربي. ومن هنا لم يكن وجه السوء واحداً حتى تكون الثورة واحدة.

ثانيها: دراسة اللغة من الداخل. وقد عبّر بعضهم عن ذلك حين قال: "علم اللغة هو دراسة اللغة بذاتها لذاتها ". وترتب على ذلك رفض استخدام النظر العلمي في أي ميدان من ميادين الحياة العلمية على دراسة اللغة. فلا يجوز نقل المفاهيم النفسية والاجتماعية إلى اللغة. ومن عجب أن بلومفيلد وسائر التركيبيين الذين ينتمون إلى مدرسته، قد تبنّوا المفاهيم النفسية في المدرسة النفسية السلوكية، بل كان التوجه الذي التزم به اللغويون الوصفيون في تلك الحقبة، والنفسيون السلوكيون واحداً تقريباً في ما يخص اللغة.

وكان لهذا أثر سيئ جداً في تأخر علم الدلالة، لأن السلوكيين لا يؤمنون بوجود المعنى، فهو ليس أكثر من سلوك يتحكم به سلوك آخر، فالمثير stimulus يتحكم بالاستجابة response ، وقد تعود الاستجابة نفسها لتكون مثيراً فتتحكم بالاستجابة، وهكذا. وليس عندي شك في أن هذه مباحكة لفظية. لأنه لا أحد ينكر أثر العلاقة بين المثير والاستجابة في إحداث المعاني، أو تخزينها في ذهن الإنسان. ورأس مال القوم أنهم يرفضون أن تسمى هذه العلاقة معنى. بل يرفضون القول بوجود شيء يسمى الجانب الذهني من اللغة. فاللغة سلوك يتحكم به المثير والاستجابة لا غير.

ثالثها: أن التقدير مرفوض جملة وتفصيلاً، بل ينبغي أن يكون الوصف

المحايد هو ديدن العالم اللغوي. وهذا القول فيه تدليس كبير أيضاً، لأن المادة

اللغوية فيها عناصر بارزة، وفيها عناصر غير بارزة. فكيف يمكن وصف

العناصر غير البارزة دون تقدير؟ بل إن العناصر البارزة تحتاج هي الأخرى إلى

تقدير. فالتقدير والتأخير أمران بارزان، والتعبير عنهما تقدير. فالذي يرفض هذا

القول لأنه تقدير، يرفض ما هو موجود مرئي لا مجال لإنكاره.

رابعها: أن المعيارية مرفوضة، إذ إن اللغة لا تحكم بالقاعدة، بل تحكم

بالممارسة، والممارسة لا يمكن الوقوف على حقيقتها بالمعايير العقلية، بل

بالوصف، وبالوصف فقط. وهذا القول فيه تدليس كبير أيضاً، فإن القاعدة لا تحكم

الممارسة اللغوية، ولكنها تؤدي وظيفتين:

أولاهما: استقرار الظاهرة اللغوية، وحصر معالمها الأساسية في القاعدة، يعني

أن القاعدة تلخيص مُحكم للظاهرة، ولا يعني أن القاعدة تحكم اللغة. وقد أدرك

النحاة العرب ضرورة تلخيص الظاهرة في القاعدة تلخيصاً محكماً، ولم يكن ذلك

بغير استقرار. قد يكون الاستقرار غير تام أحياناً. ولكنه استقرار على كل حال.

ربما لم يكن الأمر كذلك في الدراسات اللغوية الغربية، لكنه كذلك في النحو

العربي، فلا وجه للمقارنة إذن.

ثانيتهما: أن بناء القاعدة يهدف إلى تسهيل ضبط الظاهرة بمحدداتها ليسهل

تعلمها وتعليمها. وإذا لم يكن الأمر كذلك في الدراسات اللغوية الغربية، فلا ينبغي

الوقوع في غفلة التسرع واتهام النحو العربي، تقليدًا للوصفيين الغربيين.

تأثر الدارسون العرب بالأساتذة الرواد، وبلغ من شدة إعجابهم بهم - وهم

يستحقون الإعجاب - أنهم أخذوا يطبقون المقولات الوصفية التي حفظوها عنهم،

على اللغة العربية والنحو العربي. وعندما رجع هؤلاء إلى بلادهم - ويعنيني من

هؤلاء الدارسون الأردنيون - أخذوا يبتثون الأفكار التي تلقوها في أيام الطلب، ويلقنونها لطلابهم، ويكتبون أبحاثهم التي يطبقون فيها هذه المقولات على العربية. وانتشرت في أعمال الباحثين الأردنيين التي قرأنا كثيراً منها، في الكتب والأبحاث المنشورة في مجلات علمية محكمة، مقولاتٌ يغلب عليها التسليم المطلق بمقولات الوصفيين الغربيين، فإذا النحو العربي معياري، والمدرسة الكوفية وصفية أو أقرب إلى الوصفية، والمدرسة البصرية معيارية أو أقرب إلى المعيارية. وإذا الصرف العربي علم معياري. وأصبح نقد النحو والصرف العربيين وسيلة من يريد أن يظهر تفوقه على الخليل بن أحمد، وسيبويه، وسائر الأعلام من أئمة اللغة والنحو والصرف.

ظهر ذلك وما هو مثله، في أبحاث وكتب، وألقيت المقولات والأفكار التي تمثل ذلك على طلبة الجامعات الأردنية، وكانت تصورات التوجه الوصفي، المنقولة إلينا نقلاً خاطئاً مشوهاً، محاور لرسائل دكتوراه وماجستير. بل إن بعض فضلاء الأساتذة يحملون على كل من لا يلتزم بهذه المقولات، ويعتدون الخروج عليها خروجاً على العلم، وتولّياً عنه. وقد أسرف من أسرف في رفض التقدير، فأخذوا يقولون إن الوصف والتقدير لا يجتمعان. ولسنا بحاجة إلى تقرير حقيقة علمية مؤداها أن أدقّ الوصف هو الذي ينفذ إلى أعماق الظاهرة اللغوية، وأتى يتأتى ذلك دون تقدير؟ وإنه لمن أشد الأمور بديهية أن ما يلجأ إليه هؤلاء، مما يسمونه وصفاً، هو في حقيقته تقدير. ومع ذلك، فإنّ من هؤلاء أساتذة أجلاء، لا يرقى إلى مستواهم المتحذلقون بأنصاف المعلومات، المتتبعون بما لا علم فيه، المتشدقون بمنطق لا منطق فيه.

وأما ما يأخذه هؤلاء الأساتذة على كون النحو والصرف معياريين فإنني أتساءل: أين هو العلم الذي يمكن أن يكون علماً دون ضوابط ومعايير؟ وكيف يمكن أن يكون النحو والصرف علمين دون هذه الضوابط والمعايير؟

نشأت في الجامعات الأردنية - منذ الثمانينات من القرن الماضي وحتى الآن

- خمسة اتجاهات، في دراسة اللسانيات، لها صلة لها بالمكونات العلمية لأصحابها. هذا على الرغم من أن مكونات أغلب هذه الاتجاهات، لا تكفي أن تجعل منها مدرسة قائمة على أصول راسخة من الاستقلال، وعدم التبعية، والتمكن في العلم. وهذا أمر متوقع، عندما يلغي الباحث، أيّ باحث، فكره بأفكار غيره، وعندما لا يرى في رموز العلم، إلا أنهم أحسن منه ريثماً. على كل حال، هذا بيان موجز عن هذه الاتجاهات الخمسة:

الاتجاه الأول: يمثله فريق من حملة الشهادة الجامعية الأولى، وربما الثانية، في تخصص اللغة الإنجليزية أو الفرنسية. وقد ذهب هؤلاء إلى الجامعات الغربية، للحصول على الدكتوراه في أحد العلوم اللسانية، أو في اللسانيات العامة general linguistics ، ولم يكن أكثر هؤلاء على معرفة كافية بالعربية الفصيحة، ولما وصلوا إلى مرحلة كتابة الرسالة، أرادوا أن يقطفوا العلم من أقرب متناول، فإذا بهم يكتبون رسائلهم عن اللهجات المحلية، فهناك أطروحة عن لهجة يطة، وثانية عن لهجة المفرق، وثالثة عن لهجة دير أبي سعيد، ورابعة عن لهجة الأغوار، وخامسة .. وعاشرة.. وقد وصف الدكتور محمد حسن باكلا، نظائر هذه الفئة في الجامعات العربية - وهم فيها كثيرون أيضاً - فقال "وبعضهم ليس لديه خلفية قوية وراسخة في الدراسات اللغوية العربية القديمة. وقد يكون هؤلاء من المرموقين في حقول تخصصاتهم. إلا أن إنتاجهم اللغوي وثيق العرى بالدراسات اللغوية الغربية... ولا يكادون يأتون بشيء جديد يمكن أن يضاف إلى قائمة الابتكارات اللغوية " (النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية، ص 1).

وقد توجه بعضهم إلى ترجمة بعض الأعمال اللسانية إلى العربية. وقد وقفت على بعض هذه الترجمات، وأقدم مثالا واحداً لها، هو كتاب: Articulatory and

Phonological Disorders : الاضطرابات النطقية والفونولوجية الذي ترجمه

عالمان فاضلان إلى العربية، وهو كتاب غير ذي أهمية علمية، في هذا التخصص، بل إن فداحة الأخطاء العلمية الموجودة فيه، واضطراب منهجه، وتخلف معلوماته، تجعل الكتاب ساقطاً في لغته الأصلية. وقد جاء في الترجمة قدرٌ غير يسير من الأخطاء الفادحة، في ترجمة بعض المفاهيم وتعريب المصطلحات، وسوء اللغة. ولكني لا أشك في أن المترجمين الفاضلين قادران على أن يخوضا عُباب هذه التجربة، أعني الترجمة، في أعمال قادمة يخدمان بها هذا العلم، خدمات جُلَى، بإذن الله.

الاتجاه الثاني: وأصحابه ممن تخصصوا في الشهادة الجامعية الأولى وربما الثانية، باللغة العربية، ولعدم تمكنهم من اللغة الإنجليزية لم يوغلوا في دراسة العلوم اللسانية، فرجعوا بها ضعافاً. ولا أعذر الجامعات التي درس بها هؤلاء، فإن أقسام اللغة العربية في الجامعات الغربية، لا تؤهل خريجاً متمكناً في العلوم اللسانية. فالعلوم اللسانية لا تؤخذ من أقسام اللغة العربية، أو من أقسام دراسات الشرق الأوسط، بل تؤخذ من أقسام اللسانيات، ومن جامعات مرموقة في هذا المجال. وأزيد على ذلك فأقول إن بعض العلوم اللسانية لا تؤخذ إلا بالتلقين، ولا تكفي القراءة في الوصول إلى فهمها حق الفهم، كعلم الأصوات، والنظريات الحديثة في علم التركيب، والدلالة.

وقد أشار محمد حسن باكلا إلى نظائر هذه الفئة في الجامعات العربية الأخرى فقال: "كما أن هناك طائفة كبيرة من الباحثين، مهتمة بالتراث اللغوي العربي الخالد، وقليل منهم من هو على اطلاع بالنظريات الحديثة... فهم يرددون النظريات القديمة دون ربطها بالجديد، أو الاستفادة منها في استخلاص نظريات جديدة " (النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية، ص 1).

وقد انتزع هؤلاء أنفسهم من المعاصرة، فظنوا أن التمسك بالتراث لا يكون إلا بربط النظر العلمي في العربية، بالمنهج التراثي في اللغة. ومثل هذا الأمر كان قد أشار إليه الأستاذ الدكتور صبحي الصالح، سقت جدته غواصي المزن - وهو من هو في علو كعبه في العلم - فقال: " لا شيء يمنعنا إذن، من التمسك باصطلاحات علمائنا المتقدمين في تسمية حروف الفصحى وألقابها، والتمييز بين مخارجها وصفاتها. ولا شيء يدعونا إلى تفضيل التسميات الحديثة، أو الأخذ بالتقسيمات العصرية التي يعتمد إليها بعض العلماء اليوم " (فقه اللغة، ص 281). وكان الأستاذ صبحي الصالح قد قال هذا في معرض دفاعه عن وصف الهمزة والقاف والطاء بأنها (حروف) مجهزة في وصف علمائنا المتقدمين.

الاتجاه الثالث: وأصحاب هذا الاتجاه ممن سلكوا المنهج المقارن بين

العربية، واللغات التي تنتمي إليها، وهي اللغات التي سماها المستشرقون: "اللغات السامية". وقد تبين بطلان هذه التسمية. وقد أوسعناها نقداً في كتابي: اللسانيات - المجال والوظيفة والمنهج. وقد أخذ أصحاب هذا الاتجاه العلم عن المستشرقين في بعض الجامعات الغربية، أو عن بعض الأعلام الذين أخذوا عنهم، مثل أستاذنا المرحوم الدكتور رمضان عبد التواب.

المنهج الذي يقوم عليه البحث العلمي في هذا الاتجاه، في الجامعات الأردنية والعربية، لم يعد له البريق الذي كان له في أواسط القرن العشرين، وحتى العقدين الأخيرين منه. وجلّ ما يقوم عليه النظر العلمي عند أصحاب هذا الاتجاه، مقارنة أصوات عربيتنا، بأصوات اللغات التي انبثقت عنها، كالأكدية، والحبشية، والأوغاريتية، والكنعانية، والآرامية. ومن الواضح أنه لا مطمح لهذا الاتجاه بأن يبلغ مبلغاً أكبر من مقارنة هذه الأصوات بعضها ببعض، ومقارنة كلمة من هذه اللغة، بأخرى أو أخريات من اللغات المذكورة آنفاً. والبحث عن المترادفات

والأضداد بين تلك اللغات. وإذا تجاوز ذلك فلا خوض في أكثر من العموميات. والحاصل أن معرفة أكثر أصحاب هذا الاتجاه باللغات المذكورة، لا تمكن الواحد منهم أن يتكلم بها بدقة واحدة، أو أن يكتب بها غير ما استظهره من نصوص قصيرة، لا صلة لها بالحياة المعاصرة. ولا تمكنهم معرفتهم بتلك اللغات من مقارنة النظم التركيبية في تلك اللغات. وأما ما سمّوه النحو المقارن، فلايزيد على أن يكون مقارنة بين بعض الموضوعات العامة كالضمائر، والتذكير والتأنيث، والعدد، وما شاكل ذلك.

وليس أساتذة هذا الاتجاه من المستشرقين الغربيين، الذين أخذ عنهم تلامذتهم العرب، على درجة واحدة من الخبرة العلمية، بالبحث اللساني الحديث. ولذلك نجد عندهم أخطاء علمية فادحة في وصف الأصوات، انتقلت إلى تلامذتهم المُتَّبِثِينَ في الجامعات العربية والأردنية. فهذا بروكلمان يجعل الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والحاء أصواتاً حلقية.

وقد نجد الخطأ الواحد يتكرر عدة مرات في الأعمال العلمية. فعلى الرغم من أنه قد ثبت ثبوتاً قطعياً، أن العربية ليس فيها إلا صوتان حلقيان هما: العين والحاء، نجد بعض من يكتبون في اللغات المذكورة أعلاه، أو بعض لهجاتها، يقعون في الخطأ نفسه الذي يجعل الغين والحاء، والهمزة والهاء، أصواتاً حلقية. وأكثر من هذا أن بعض أفاضل هذا الفريق إذا كتب في علم الأصوات، أو في العلوم اللسانية الأخرى، جاء بالويلات والعجائب، لكن مع ثقة مؤكدة، بأن ما يقولونه لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

الاتجاه الرابع: أصحاب هذا الاتجاه فئة من الباحثين الذين لم يُعَدِّوا الإعداد العلمي الكافي الذي يمكنهم من البحث في العلوم اللسانية، فأخذ بعضهم يكتب في كل شيء، فتراهم يكتبون في الأصوات، وفي النحو، وفي تعليم العربية للأجانب،

وفي اللغات التي يسمونها سامية، وفي السيمائيات، وفي التداولية اللغوية، وفي نحو النص، وفي الخطاب، ونقد الشعر نقداً لسانياً، وفي القراءات القرآنية، واللسانيات الحاسوبية، وفي النظريات اللسانية الحديثة: التوليديّة التحويلية، ونظرية القواطع Tagmemics ، ونحو العلاقات relational grammar ، وكل ما شئت من أرحام اللسانيات الحديثة. وعندما تنتظر في أعمال بعض فضلاء هذا الاتجاه، تجد أن لديهم طموحاً واضحاً، في أن يجاروا مستحدثات العصر، ولو كان ضعف إعدادهم فيها لم يمكنهم من فهم أساسيات العلوم اللسانية. حاول بعضهم أن يخرق أسوار العلم الذي لم يُعدّوا فيه إعداداً كافياً، فظنوا أنهم قد اكتشفوا ما لا قبل للأولين والآخرين به، فكأنّ العلم باللغة ونحوها وصرفها كان نسياً منسياً، فجاء نصر الله والفتح، بما ظنوه فتحاً مبيناً، لينسخوا به ما تقدم وما تأخر، وليس في أكثر الذي يقولون، شيء من علم يُقدّم أو يؤخر.

لقد قلت وأكرّر إن بعض العلوم اللسانية لا يؤخذ إلا بالتلقين. وحتى هذا وحده لا يكفي، فإن علم الأصوات مثلاً، علم تلقيني مخبري. وإذا لم يكن الدارس قد قضى وقتاً في المختبرات الصوتية في مرحلة الدراسة، فإنه لن يقف على شيء في التحليل الفيزيائي للأصوات اللغوية. ولكننا مع ذلك نجد من لا يكاد يقيم جملة، وأقولها غير مُبالغ، يتحدث في المفاهيم الفيزيائية للصوت اللغوي.

الاتجاه الخامس: يمثل هذا الاتجاه فريق من العلماء في الجامعات الأردنية، أساتذة وباحثون أبحروا بعكس اتجاه التيار، يغالبهم التيار بقوة دفعه، ويغالبونه بقوة العلم والإعداد، وهم على قلتهم كثيرون. وإذا قدر لهؤلاء أن يرثم تلامذتهم بما تعلموه منهم، فلا شك أن التغيير باتجاه الأمتل والأفضل كائن بإذن الله. لقد وقفت على مجموعة جيدة، من الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية الأردنية المحكمة.

ولا تقاس جودة هذه الأبحاث، بنسبتها المئوية إلى ما ينشر في تلك المجالات، فهي نسبة ضئيلة جداً، ولكنها تقاس بما فيها من فكر حصيف، وعمق في النظر، وجدة في الموضوعات، وتجديد في الجمع بين التراث في أعرق تجلياته، والنظر اللساني الحديث في أحدث إبداعاته.

سبيل النهوض:

ليس التدني في البحث اللساني في الجامعات العربية والأردنية، حرجاً محجوراً عليها، فإن في هذه الجامعات من الطاقات والإمكانات، ما لا قبل لأحد أن يبلغ الحق بإنكارها، ولا أن يدنو من الصواب في تجاهلها. ولا شك أن ما نصبو إليه، غير ما نحن عليه. إنه التناقض الذي يصنع التغيير، ويدير عجلة التطور. ولولا التناقض بين الواقع واستشراف المستقبل، لما كان للعلم أي مستقبل. ولا يجوز أن يكون هذا التغيير مرتجلاً، بل لا بد أن يكون قائماً على تخطيط لغوي. وأهم معالم هذا التخطيط في المخطط الآتي:

أولاً: في إعداد الخطط الدراسية في العلوم اللسانية

الخطة الدراسية هي التصور الذي بمقتضاه يكون الإعداد العلمي. وينبغي أن يتوافر في كل خطة عدد من المبادئ الأساسية التي تجعل طالب الدراسات العليا خاصة، قادراً على فهم أظهر هذه المبادئ. وحتى نتمكن من إعداد الخريجين إعداداً علمياً في العلوم اللسانية، لا بد من العمل على تنفيذ التوصيات الآتية:

- 1 . ينبغي أن تكون الخطة شاملة للفروع اللسانية المختلفة، بحيث يكون الطلاب قادرين على تناول القضايا الأساسية في فروع التخصص، ومناقشتها والتعمق فيها. وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت اللسانيات فرعاً مستقلاً، لا مساقيات تكميلية، أو ثانوية، في أقسام اللغة العربية والإنجليزية في الجامعات الأردنية.

وأقسام اللغة العربية أكثر تجاهلاً للسانيات، لأن كثيرين من أساتذة هذه الأقسام، ما زالوا يتساءلون: ما اللسانيات؟ وما الذي فعله أهل اللسانيات للعربية؟ وما الشيء الذي لم يكن معروفاً في الدرس النحوي واللغوي العربي، فوقف عليه اللسانيون؟

إنه لمن المؤسف أن الخطط الدراسية في بعض أقسام اللغة العربية، في الجامعات الأردنية الكبرى، لا ترقى مساقات اللسانيات فيها إلى مستوى المساقات التكميلية، في تخصص اللغة والنحو. وما نعنيه بالمساقات التكميلية: المساقات التي يستكمل بها الطلاب جانباً غير ضروري من التخصص، كالمدارس اللسانية في المرحلة الجامعية الأولى، أو تاريخ النحو في المرحلة المذكورة. ولا يكون في تخصص اللغة والنحو، في الدراسات العليا، في بعض هذه الجامعات، إلا مساق واحد، أو اثنان في اللغة والنحو. وهذان المساقان لا يرقيان إلى أدنى مستوى في إعداد اللساني المتمرس الذي يقدر على التعامل مع الدرس اللساني الحديث.

2 . ينبغي أن تركز الخطة على النظرية والتطبيق معاً. وإذا كان هذا ضرورياً في العلوم كلها، فإن ضرورته في العلوم اللسانية، لا تقل عن ضرورته في العلوم التطبيقية، بسبب حاجة الجامعات الأردنية، إلى علماء قادرين على سدّ الثغرة الكبيرة، بين الدرس اللساني في الجامعات الأردنية والعربية، والدرس اللساني في الجامعات الغربية الراقية. ولا يكفي تناول الجوانب النظرية، والخوض فيها، بل لا بد من التطبيق، وتدريب المتعلمين على التطبيق.

يشمل التطبيق جانبين أساسيين، في العلوم اللسانية، أولهما: التطبيق على العربية. فمن المسلم به الآن أن العلوم اللسانية المعاصرة أصبحت متطورة جداً، وكل يوم تصدر عشرات الدراسات في العلوم اللسانية، في كل بلد غربي. ومن سمات البحث الغربي في اللسانيات، أنه بمجرد أن يصدر تصور نظري جديد، في أي فرع من فروع العلوم اللسانية، يبدأ تطبيق المفاهيم النظرية على اللغات الغربية.

وفي ضوء هذا التطبيق، تظهر مشكلات يستعصي حلها بمقتضى المفاهيم التفصيلية للنظرية، فتكتب البحوث والدراسات التي تستقصي هذه المشكلات، فيلجأ صاحب النظرية، أو تلامذته، إلى تعديلها بما يتلاءم مع ما يقتضيه التطبيق. وهذا هو الذي حدث مع نظرية تشومسكي التي عدّها صاحبها ستّ مرات، حتى انتهت في المرحلة الأخيرة، على خلاف ما كانت عليه في المرحلة الأولى. وحدث مثل هذا أو قريب منه مع فيرث Firth الذي كان يركز على قضية السياق، في بناء نظريته اللغوية، فجاء تلامذته من بعده، وبنوا على ما قال، وتطورت النظرية حتى أصبحت شيئاً آخر، وهي اليوم نظرية اللسانيات النظامية systemic linguistics .

وثانيهما : الدراسات المخبرية، في علم الأصوات بخاصة. وما جعلت المختبرات الصوتية إلا من أجل دراسة الأصوات دراسة تطبيقية. فلا يكفي أن نتمسك ببعض المفاهيم العامة، وأن نزعم أن أجدادنا وصلوا في الأصوات إلى ما لم يصل إليه علماء الأصوات المعاصرون. إن دراسة أصوات العربية في مختبرات الأصوات، باستخدام أحدث الأجهزة الصوتية وأدقها، يمكن أن يساعدنا في الوصول إلى اكتشافات لم يصل إليها أحد. بل إن كل صغيرة وكبيرة في العربية، قابلة لأن تكون نافذة على الاكتشافات العلمية، وباباً مُسرّعاً من طبيعته أن يظلّ كذلك، وألا يوصد يوماً في وجه التقدم العلمي.

3 . ينبغي أن تكون الخطط التي توضع لتدريس العلوم اللسانية قابلة للتحديث والتطوير. ومن المؤسف أن مثل هذا غير كائن حتى الآن بالصورة المطلوبة. فالعلوم اللسانية متطورة باستمرار، وينبغي أن تكون درجة التخصص فيها، بخاصة في الدراسات العليا، على أعلى درجات التطوير والتحديث.

4 . ينبغي أن تكون خطط العلوم اللسانية متكاملة مع خطط تدريس النحو والصرف، فالصرف مثلاً، لا يمكن تدريسه تدرisاً ناجحاً، بمعزل عن علم الأصوات، ولا ينبغي أن يُدرس الصرف قبل الأصوات، بل العكس هو الصحيح.

ثانياً: في البرامج التعليمية والتأهيل

من المعلوم أن الإدارات التعليمية هدفها خدمة التعليم، وتطويره وتحديثه. وهذا ينطبق دون شك، على الإدارات الجامعية. ولذلك فإن من المطلوب من هذه الإدارات أن تستدرك على ما كان، وأن تجعل ما هو آت، خيراً مما فات، وأن تضع البرامج التي تصلح التعليم الجامعي، ويعيننا من ذلك في هذا المقام، تحديث تدريس العلوم اللسانية. وهذه أهم المعالم التي يمكن أن يستتار بها:

1 . لا بدّ من إعداد الكوادر العلمية، المؤهلة تأهيلاً تخصصياً، في الفروع اللسانية كافة، وذلك بابتعاث المتميزين من طلبة اللغة العربية، إلى الجامعات الغربية العريقة في تدريس اللسانيات.

2 . لا يجوز تحت أي ظرف من الظروف، أن يُعهد تدريس أي فرع من العلوم اللسانية، إلى غير المتخصصين في هذه العلوم، بحجة أن الحاصلين على مؤهل علمي في اللغة العربية، قادرون على تدريس ما تقدمه أقسام اللغة العربية، من مساقات في مختلف مراحل الدراسة الجامعية. أليس من العار أن يُعهد إلى بعض أساتذة الأدب الجاهلي، في بعض الجامعات الأردنية الرسمية، تدريس مساقات في اللسانيات، في برامج الدراسات العليا، والإشراف على رسائل ماجستير ودكتوراه في اللسانيات؟ فكما أنه من المنقصة أن يعهد تدريس الأدب الجاهلي، إلى غير هؤلاء الأساتذة، فإنه من المنقصة أيضاً، أن يعهد إليهم تدريس اللسانيات. وما هو أقرب من ذلك أنه ليس من الحكمة ولا منطق العلم، أن يعهد

إلى أساتذة النحو تدريس اللسانيات، ولكن ذلك كله كائن في بعض الجامعات الرسمية والخاصة.

3 . لا بدّ أن يكون في الساحة الأكاديمية الأردنية مجلة علمية محكمة متخصصة، في العلوم اللسانية، ولا يكفي أن يكون في المجالات المتخصصة بعلوم اللغة العربية وآدابها، وجود ضعيف للبحث اللساني. وإذا كان مثل هذا الوجود محكوماً بظروف آنية، يُملّحها ضعف الوجود اللساني في جامعاتنا الأردنية، فإن التخلّص من هذا الضعف ضرورة علمية، مثلما أنها ضرورة وطنية.

4 . لا بدّ أن تكون لدينا استراتيجية أكاديمية، نعمل بمقتضاها على مواكبة التطور والتقدم العلميين، في اختيار أكثر الموضوعات أهمية، لدراساتها في رسائل الماجستير والدكتوراه. فلا يجوز أن نستمر في دراسة الموضوعات التي استهلكنا، ولم يعد لها قيمة في حياتنا المعاصرة، أو أن البحث فيها لا يوصل إلى نتيجة، والموضوعات التي قُتِلَتْ بحثاً.

وهذا ينطبق على الأبحاث التي يكتبها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، لأغراض الترقية. فلا يجوز أن تكون موضوعاتها، مما أكل عليه الدهر وشرب، ومما لا طائل من الخوض فيه.

ينبغي أن نحرص على الموضوعات ذات القيمة العلمية العملية، كاللسانيات الحاسوبية التي تهدف إلى جعل الحاسوب مطواعاً للعربية، بحيث نتمكن من خدمة العربية بدارستها حاسوبياً، واستنباط قواعد لغوية حاسوبية، تمكننا من فهم أسرار العربية بصورة أجلي وأبهي، وتمكننا من تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها. ولا بأس أن أشير هنا، إلى أن ثمة محاولات موفقة بفضل الله تعالى، في هذا الاتجاه.

5 . ينبغي أن تحرص الجامعات الأردنية على تشجيع الإبداع في العلوم اللسانية، وأن تعمل على إجراء مسابقات علمية في هذه العلوم، وأن تعمل على

طباعة رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتوصل فيها أصحابها إلى اكتشافات علمية. وإلا فما قيمة أن توضع هذه الرسائل على رفوف المكتبات، دون أن تُوظف في تطوير البحث اللساني، والإسهام في تحديث وجهته ومضمونه؟

6 . من الضروري ترجمة البحوث والكتب والدراسات اللسانية، من اللغات الأجنبية إلى العربية، وأن تتبنى مراكز البحوث في الجامعات الأردنية، هذا الاتجاه بكل جدّ وحرص.

7 . لا بدّ من تعاون أقسام اللغة العربية مع الأقسام الأخرى التي لها صلة باللسانيات، كأقسام اللغة الإنجليزية، والحاسوب. وقد أثمر مثل هذا التعاون في جامعة اليرموك، في إنتاج عدد من رسائل الدكتوراه، منها رسالة في برمجة المصادر القياسية في العربية، فقد توصل صاحب الرسالة إلى استنباط مائتين وأربعين قاعدة لسانية - حاسوبية. ومنها رسالة أخرى في برمجة أسماء الفاعلين والمفعولين، إذ توصلت صاحبة الرسالة إلى استنباط مثل هذا العدد من القواعد اللسانية - الحاسوبية. ومنها رسالة ثالثة في برمجة الاسم المنسوب في العربية، وما زال صاحبها في طور الدراسة والكتابة.

8 . لا بدّ من استقطاب الأساتذة المتميزين في المجالات اللسانية للتدريس في الجامعات الأردنية، إما عبر استدعائهم لقضاء سنوات التفرغ في الجامعات الأردنية، وإما للتدريس فيها مدة محدودة، وإما بإلقاء المحاضرات في موضوعات لسانية حديثة.

9 . لا بدّ من التركيز على تدريس مجموعة من العلوم اللسانية، في مجموعات متتالية من المساقات، بحيث تكون هذه المساقات متدرجة في المستوى، ومن أهم هذه العلوم: الدلالة، علم المصطلح، اللسانيات التداولية، السيميائيات، اللسانيات التواصلية. فالعلوم اللسانية علوم تراكمية. ومن شأن العلوم

التراكمية أنها تكون متدرجة في المستوى. أليس من المخجل أن يقدم الأستاذ الجامعي لطلبته في الماجستير ما كان قد علمهم إياه في المرحلة الجامعية الأولى، وأن يلقنهم في مرحلة الدكتوراه ما كان قد وقف عليه من أوليات في العلوم اللسانية، وكان قد أعطاهم إياه في المرحلتين السابقتين؟ ولكن مثل ذلك كائن، كائن، كائن.

010 لا بدّ أن تحرص الجامعات الأردنية والعربية، على ابتكار نظرية لسانية

عربية، تجمع بين التراث والمعاصرة، بحيث لا تجعل التراث وراءها ظهرياً، ولا تتأبى النظر اللساني الغربي الحديث. ولا شك أننا إذا أخذنا بما وضحته من سبل للنهوض بالبحث اللساني، قادرون - بإذن الله تعالى - على الوصول إلى ما ينبغي أن يكون عليه واقعنا.

١١. لا بدّ أن تحرص الجامعات الأردنية والعربية، على استثمار الدرس اللساني في تدريس العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها، فلا يظل هذا المجال محل ارتجال وتخبط، أو محل اجتهد بعض الأفراد غير المعدّين لمثل هذا الاجتهاد، فيعملون بمعزل عن النظريات اللسانية الغربية التي أثبتت جدواها في ذلك. وحين يترك الأمر للأفراد يعملون ما يشاءون، فسيظل الارتجال والتخبط على النحو الذي نراه. وسيظل ادعاء الكشف عن المجهول الذي لم يعرفه أحد، وإمالة اللثام عما هو غائب ومنسيّ، ديدن من لم يدخل للعلم ساحة، فظن أنه لا ساحة للعلم إلا ما تقف عليه قدماء.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

التّعقيبات والمناقشات

أ. د. أمين الكخن

أشاد بالدور الكبير الذي أدّاه د. سمير استيتيّة في تطوير مناهج اللغة العربية قبل ذهابه إلى الولايات المتحدة، وبما يكتبه في مجال اللسانيات الحديثة وخاصة تحليل القصائد الشعرية الجميلة.

وتوجّه بسؤال لـ د. سمير قائلاً: هل تعتقد أن معالجة النصوص الموجودة في الكتب الدراسية سواء في المرحلة الأساسية أو الثانوية، أفادت الإفادة الكافية من اللسانيات الحديثة؟؟.

أ. د. سري سبع العيش

تُحْمَلُ كثيراً من المسؤولين في بلادنا المسؤولية بخصوص دعم اللغة العربية في الخارج، وسردت تجربة شخصية بيّنت فيها تقصير المسؤولين في هذا الجانب، فنقول: "قبل عشر سنين ذهبت إلى شيكاغو لحضور مؤتمر عالمي حول طب العين، وكانت قد صدرت في ذلك الوقت مجلة اسمها "إضاءات في طب العين وجراحاتها"، فذهبت إلى الناشر وقلت له: إنها قد صدرت بست لغات أجنبية، فلم لا تصدر باللغة العربية والعرب جزء كبير من هذا العالم، وجزء كبير منهم يرغب في قراءة هذه المجلة، فتعجّب من طلبي قائلاً: هذه أول مرّة أسمع أحداً يطالب بنشر المجلة باللغة العربية، وسأستشير بعضاً من زملائي في هذا الخصوص، وبالفعل استشار رئيس المجلس العربي لطب العين في ذلك الوقت، فقال: لا حاجة للبلاد العربية لإصدار المجلة باللغة العربية؛ لأنهم جميعاً يعرفون اللغة الإنجليزية.

محمد الجاغوب / الجامعة العربية المفتوحة

قال إننا نشهد حقبة اللسانيات الحديثة التي تذكرنا بحقبة اللسانيات التراثية، فالدكتور تمام حسان ينظر إلى النحو العربي على أنه بنيوي ود. عبد الراجح ينظر إليه أنه توليدي ود. أحمد المتوكّل يراه نحواً وظيفياً.

- فهل من الممكن أن يتشكّل النحو العربي القديم؛ وفقاً لانتماءات قرّائه من المحدثين؟

- وهل يمكن اعتبار حقبة اللسانيات الحديثة تمرّداً على اللسانيات التراثية، خاصةً ونحن نرى بعضهم- أمثال د. محمد الحناش- يشكّك أو يجادل في نسب النحو العربي وينكر البنيويّة فيه، ود. محمد عبد القادر الفاسي الفهري يرى أنّ اللغة العربية نظامٌ فاسدٌ يحتاج إلى إصلاح ولا يتمّ إصلاحه إلا باللسانيات العربيّة؟

رد أ. د. سمير استيتيّة

قال إن مشكلة النظريات الغربية، في أنّ الواحدة منها تركّز على قضية معينة، فالوظيفيون يركّزون على وظيفية اللغة أو وظيفية الفكرة أو وظيفية الجملة، والتوليديون يركّزون على قضية التوليد والتحويل، والآخرون يركّزون على القضية البنيويّة. أمّا النحو العربي فهو نحو بنيوي وظيفي توليدي قواعدي دلالي، أي يجمع كل ما في النظريات الغربية الحديثة، ولكن هذا لا يعني الانتقاص من النظريات الغربية. وفي معرض حديثه يقول: قال لي أحد أساتذتي- وهو من كبار المنظرين في أمريكا عندما أعطيتهم محاضرة عن التفكير النحوي عند سيبويه، وكيف ترد أفكار سيبويه بعض الكلام الموجود في نظرية القواطع، وكيف يتجاوز سيبويه مقولات النحويين الغربيين المعاصرين جميعاً- قال لي: سأتعلم العربية يوماً لأتمكّن من معرفة هذا الذي حدّثنا عنه سيبويه.

وبخصوص الإفادة من اللسانيات في وضع منهاج اللغة العربية يقول: كان هذا عندما كنت مسؤولاً عن مناهج اللغة العربية مع أخي د. عبد الجليل عبد المهدي.

اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية في المؤسسات الأردنية واقعتها وسبل النهوض بها

الدكتور رائد جميل عكاشة

جامعة الإسراء

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ - 28 تشرين الأول 2009م

مقدمة:

تبحث هذه الدراسة في واقع اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية في الأردن، متخذة من المؤسسات التعليمية والتجارية والخدماتية مجالاً للدراسة، لتبيّن تمثّلات اللغة العربية في هذه القطاعات من خلال مواقعها على الشبكة العنكبوتية. وتتفحص الدراسة موقع الهوية في هذه المؤسسات، وتعالق اللغة العربية مع هذه الهوية، ومدى انسجام فكر المؤسسة مع دورها في بناء الذات، وموقع اللغة العربية من خطابها، خاصة أن بناء مجتمع المعرفة -في عالمنا العربي- يتطلب السماح للمستخدم العربي بالوصول إلى المعلومات العربية وغير العربية من خلال استخدام اللغة العربية، ولعل التحدي الأكبر كامن في أن المحتوى بالعربية على الشبكة العنكبوتية لا يتجاوز 1%، في حين تشكل الإنجليزية 68% من المحتوى، فضلاً عن أن مستعملي الشبكة العنكبوتية من الناطقين بالعربية لا يتجاوزون (11 مليون نسمة)، أي ما يعادل 1.4% من مجموع مستعملي الشبكة العنكبوتية في العالم .

ما من شك في أن للتطور التقني، وظهور الأدوات والآليات التقنية دوراً مهماً في التفاعل الحضاري، والثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي، والتقني، إلخ. ⁽¹⁾ إلا أن ثمة تخوفاً على الهوية، فقد تختفي -أحياناً- البصمة الثقافية لمجتمع ما؛ إذ تضمّر الهويات القومية أمام موجة العولمة العاتية، " فعلى (الإنترنت ت

1. من الدلائل على أهمية الشبكة العنكبوتية أن الإحصائيات تشير إلى أنه في عام 2008 تم إرسال مليار رسالة عبر البريد الإلكتروني، فضلاً عن احتواء الشبكة على (600 مليار صفحة، انظر :

- الخزاعي، حسين. دور الخدمة الاجتماعية في محاربة جرائم الإنترنت والإرهاب ، ورقة عمل قدمت في مؤتمر الإرهاب في العصر الرقمي، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، يوليو 2008/

نادراً ما يكون البلد الذي ينتمي إليه المرء مهماً، فمجرد وجود المرء على الإنترنت يشكّل رابطاً ثقافياً كبيراً، وإن صفحته الخاصة تمثل له موطنه الروحي.^(٢)

وسيصوغ الدراسة إطاران: نظري، وتطبيقي، قد يتحدان تارة، وقد يستقلان تارة أخرى، وسيتشكل الإطار النظري من مفردات عديدة منها: اللغة والهوية، وأهمية اللغة العربية في تشكيل الشخصية، واللغة القومية أو اللغة الأم، واللغة الأجنبية، واللغة والثنائية، واللغة والازدواجية، والسياسة اللغوية ودورها في بناء الذات، وما هي اللغة المناسبة للخطاب المعاصر.

أما الإطار العملي، فهو انفتاح على تجربة المؤسسات الأردنية، وقياس دورها الحضاري وقدرتها على تمثّل الأسس الحضارية التي صاغت، والتشريعات القانونية التي حثّت على أهمية اللغة العربية في بناء المجتمع الأردني، الذي وصفه الدستور بأنه شعب مسلم ذو حضارة عربية إسلامية.

أولاً: رؤية كُلية في اللغة والهوية

كثر الحديث منذ منتصف القرن الماضي عن اللغة وأهميتها في صنع الهوية، ولعل الحديث يتنامى كلما كان هناك شعور بالتحدي الذي تواجهه اللغة العربية، ومردّ هذا التحدي "الشعور المبالغ فيه بأهمية اللغة الأجنبية الناتج غالباً عن الانبهار بكل ما هو أجنبي، والظن الزائف بأن التقدم لا يأتي إلا عن طريق إتقان اللغة الأجنبية للجميع، بل والتحدّث بها بين العرب أنفسهم، وغني عن الذكر أن هذا الشعور يأتي من الإحساس بالهزيمة النفسية التي يعاني منها الإنسان العربي

2. جوزيف، جون. اللغة والهوية . ترجمة عبد النور الخرافي، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 342، ص255.

في هذا العصر، والإعجاب المتنامي بصانع الحضارة المعاصرة الذي يمثل المنتصر الغالب.⁽³⁾

1- هوية اللغة ولغة الهوية:

قد تكون الهويات مستقرة في مجتمع ما، ولكن الخطاب (واللغة أحد تمثلاته) هو الذي يبرزها سلباً أو إيجاباً، ولا تكون الهوية عندئذ موجودة إلا بشكل مستقل عن المتكلمين باسمها، وبذلك يعاد إنتاج الهوية؛ أي إنتاج ثقافة تعكس العلاقة مع الآخر، كما تعكس العلاقة مع الذات، وهي علاقة يؤدي فيها التخيل مهمة مركزية يتم من خلاله تكوين رؤية للمجتمع تحرص على إخفاء الذاتية، والرجوع إلى الأصل ذي النقاوة، والابتعاد -ما أمكن- عن التلوث بالآخر، ابتغاء المحافظة على طهارة المجتمع، فهو خطاب رؤية مشوبة بالتخيل سرعان ما يتحول إلى ممارسة ثقافية واجتماعية وسياسية، إلخ.

والهوية بحسب هذا الخطاب، تصبح مفهوماً مكتملاً، ولم يتبق سوى البحث عن صيغة التطابق مع المثال (الماضي) لتحقيق الوجود (الحاضر). وهذا ما يدعونا إلى التمييز بين الهوية وخطاب الهوية، فإذا كانت الهوية حقيقة رمزية يعيشها الأفراد والمجتمعات، فإن الخطاب المنشأ عن الهوية هو خطاب (أيديولوجي) يتجه نحو الآخر، بغية تأكيد الذات، ورفض تماهياها مع الآخر وتمثلاته، فكأنه الذات لا يتم إلا عن طريق الآخر، ومن خلاله. من هنا فإن خطاب الهوية يطرح نفسه بوصفه خصوصية، ومن مهمة المجتمع -في صيرورته- أن يحافظ عليها، وعلى الآخر ألا يهددها أو يعمل على اختراقها. وبناء عليه تصبح الهوية البعد الصامت الساكن، ويغدو خطاب الهوية البعد الفاعل

3. الضبيب، أحمد بن محمد. اللغة العربية في عصر العولمة ، الرياض: مكتبة العبيكان،

المتحرك. وبذلك تتمحور اللغة لتصبح واسطة تجعل من الأمة مجتمعا متخيلاً، وتربط الفرد مع أبناء أمته ممن لم يرههم أو يقابلهم.

والبحث في هوية اللغة "يهتم بكل تلك المميزات للمنطوقات التي يستعملها المستمع، بهدف قراءة حقائق عن المتكلم، ويشمل ذلك الأصول الجغرافية والاجتماعية، والمستوى التعليمي، والجنوسة gender، والجنسية sexuality، والذكاء... إن ما يعنيه هذا هو أنه كلما عزلنا اللغة عن متكلميها ومؤوليها، وعن السياق الذي يتكلم فيه هؤلاء الناس ويؤولون فيه هذا اللغة، أخفقنا في أن نقرب أكثر من بعض جوانب حقيقتها الجوهرية." (٤)

وتكتسب اللغة هويتها من ماهيتها وأهميتها ووظيفتها؛ فاللغة ليست حروفاً وكلمات فحسب، بل هي حاضنة فكرية، وعامل مهم في تجسيد خصائص الأمة، وحافظة لتاريخها وداعمة لاستمراريتها، وتماسك مجتمعها وأفرادها، وأداة لنقل المعرفة والعلم، ولها مقاصد كُلية متمثلة في: الوحدة والتجانس والتماسك. وتغدو بذلك حلقة وصل مهمة بين الماضي والحاضر والمستقبل، لذلك تجدها في حالة سيرورة وصيرورة، لا سيما إذا كان ثمة وعي متنامٍ مع هذه السيرورة والصيرورة، فلغة الوعي لا تتولد إلا بالوعي باللغة وبإمكانياتها. وتبرز هوية اللغة -كذلك- في قدرتها على تشكيل الشخصية ف "على الرغم من أن اللغة تتصرف بوصفها قوة مسؤولة عن عملية التنشئة الاجتماعية، وقوة منظّمة، فإنها تعتبر في الوقت ذاته العامل المعروف المستقل الأكثر فاعلية في نمو الشخصية الفردية." (٥)

واللغة أيقونة مهمة في تحديد الرؤية؛ إذ إن "اللغة التي تنتمي إلى مجتمع بشري معين، والتي يتكلمها أبناؤه، ويفكرون بواسطتها، هي التي تنظم تجربة هذا

4. جوزيف. اللغة والهوية، مرجع سابق، ص 46.

5. المرجع السابق، ص 85.

المجتمع، وهي التي تصوغ بالتالي عالمه وواقعه الحقيقي، فكل لغة تتطوي على رؤية خاصة للعالم.^(٦)

إن أي مصطلح أو مفهوم يختزن في طياته دفقاً ثقافياً واسعاً، ويكون مشحوناً بهذه الأبعاد الثقافية، ليكون بصمة ثقافية تميزه عن غيره. واللغة قادرة على ممارسة هذا الاستيعاب، بل وتجاوزه إلى رؤى تمثل خطاب اللغة وخطاب الهوية، لتتشكل آنذاك الهوية الثقافية، التي تعني -بصيغة أو بأخرى- الانتماء إلى جماعة لغوية محلية أو اقليمية أو وطنية بما لها من قيم متميزة.^(٧)

ولأن الهوية صيغة ثقافية، واللغة تُعدّ ركناً من أركان الثقافة، ف"هوية كل مجتمع تتأسس على لغته؛" ^(٨) إذ يشعر المرء بالأمن والاطمئنان في كنف لغته، "إذا حرم الإنسان من موطنه على الأرض، فإنه يجد موطناً روحياً في لغته القومية التي يحسها دائماً وأبداً بكل حواسه، والتي -لهذا السبب- سوف تصبح قوة حقيقية تمكنه يوماً من الحصول على موطن على الأرض." ^(٩) ومن هنا نجد هذا التماثل بين اللغة والثقافة؛ إذ غدت أقونماً من أقانيمها؛ "لأنها تكون بمثابة الدم داخل الجسد الحي، فهي تحمل كل خصائص مجتمع ما إلى كل فرد من أفرادها، وهي بمثابة شبكة تواصل وقنوات نقل للتراث والمعرفة الوافدة إلى الذات، والناقلة

6. تنسب المقولة إلى إدورد سابير، انظرها في:

- بركة، بسام . اللغة العربية: القيمة والهوية، مجلة العربي ، العدد 528 تشرين الثاني، 2002م، ص 84.

7. انظر هذا التعريف في قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 8 كانون الأول 1986، الذي عدّ الفترة من 1988 حتى 1997 عقداً عالمياً للتنمية الثقافية تحت رعاية الأمم المتحدة واليونسكو.

8. حيدر، أحمد. إعادة إنتاج الهوية ، دمشق: دار الحصاد للنشر والتوزيع ، 1997م ، ص136.

9. بشر، كمال. علم اللغة الاجتماعي، دار الثقافة العربية، ط 1، 1992م، ص72.

من الذات إلى الآخر، فلا جرم أن يعتصم كل مجتمع بهويته الثقافية من خلال تنشئته بلغته." (١٠)

وللهوية لغةٌ وتجلّ وتمثّل نتلمسه، وقد تكون للمجتمع الواحد هويات متعددة، وقد تكون في الوقت نفسه متناقضة، وهذا نابع من تنوع خطاب الهوية، كما أسلفنا، فيتمثل عندنا خطاب الهوية الشخصية، وخطاب الهوية المُعبّر عنها، أي ماهية الأنا من خلال الذات، وماهية الأنا من خلال الآخر، وبين الماهيتين بُعد كبير، ف "الهوية المُعبّر عنها، بوصفها مفهوماً موحداً، تقدم ثقلاً موازياً للهوية الشخصية، ومفيداً لإزاحة هذه الهوية من مكانها الذي يتمتع بامتياز فريد، والهوية المُعبّر عنها: أي من أنا في تصور الآخر، تفتقر إلى مؤوّل مميز، بل إن لها مؤولاً مجرداً من الامتياز على نحو فريد هو الذات، وإنني آخر شخص مرجح يعرف ماهيته في تصور الآخرين، وهو قد يطابق تصوري لماهيتي أو يخالفه؛ لأن مسألة من أكون في متخيلاته م تعيق رأيي/ تصوري." (١١)

وقد يحدث انسجام بين اللغة والهوية، فتغدو لغة الهوية مُشبعة بهوية اللغة، وتصبح هوية اللغة علامة بارزة لهذه اللغة، وكلتاها سيدتان ومسودتان، فصحيح أن الإنسان هو الذي يصنع اللغة، إلا أنه أسير لها ولا يخرج عن قوانينها، واللغة "سبيل المرء إلى معرفته لذاته ومحيطه، وهي في الوقت نفسه تفرض على المرء قيوداً تمنعه من تخطيها، فإذا أراد شخص أن يعبر عن مكنوناته، أو أن يتواصل مع إخوانه، أو أن يعي ما يجيش في نفسه، فإنه يستعمل في ذلك ما تُقدّم اللغة

10. الكتاني، محمد. أي منظور لمستقبل الهوية، ضمن أعمال العولمة والهوية موضوع الدورة الأولى لسنة 1997م، الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، أيار 1997م، ص81.

11. جوزيف. اللغة والهوية، مرجع سابق، ص119.

إليه من مفردات وتراكيب، وهو يبقى في ذلك أسير هذه المفردات والتراكيب. " (١٢)
والهوية هي التي تنقل اللغة من مرحلة القوة إلى الفعل؛ أي من حروف وكلمات
وجمل إلى تعبير عن الذات تجاه الذات، والذات تجاه الآخر.

إن ثمة ارتباطاً وثيقاً بين اللغة والهوية يقوم على ثلاث حجج هي: (١٣)

أ - الحجة الأساس: وتتمثل في الارتباط الفطري والوعي القومي والشخصية
الجماعية.

ب - حجة التأسيس: فاللغة ذاكرة تتعامل مع النصوص التراثية الحضارية لصياغة
أصول الذاكرة الحضارية، وفقه اللغة، وعمليات التجديد والإحياء التراثي،
وأدواره في صياغة شخصية الأمة وأصول هويتها.

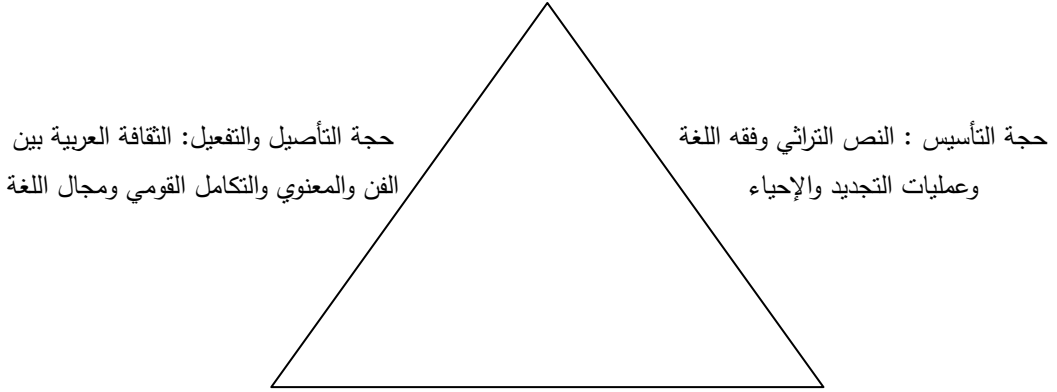
ج - حجة التأصيل والتفعيل: اللغة مفهوم ثقافي وفكري وحضاري، يؤصل معاني
القدرة على المواجهة والممانعة الحضارية من جانب، وترشّح مداخل الفاعلية
الحضارية وأصولها من جانب آخر.

12. كرمة، الشريف. اللغة العربية وعلاقتها بالهوية، مجلة حوليات التراث ، مستغانم، الجزائر،
العدد 6، 2006م، ص.41

13. انظرها في :

- عبد الفتاح، سيف الدين. اللغة والهوية والسياسة ، ضمن كتاب اللغة والهوية وحوار
الحضارات، إعداد وإشراف نادية محمود مصطفى وسيف الدين عبد الفتاح، جامعة القاهرة،
2006م، ص.41

الحجة الأساس: اللغة والهوية ارتباط فطري ووعي قومي



توضح لنا الحجج السابقة مهمة اللغة وماهيتها ودورها في البناء الحضاري؛ إذ تتبو عن كونها أداة تواصل صوتي وصرفي ومعجمي ودلالي، لتغدو أداة وعي ونقل لخطاب الهوية (الماضي) أو الأنموذج وأداة للحفر المعرفي، ومحفز للعودة إلى الذات، فضلاً عن دورها الحيوي في تكوين الرؤية وتفعيل الساكن المتحرك في الذات العربية، أي استفزاز الذات العربية نحو التكامل لتكون قادرة على المواجهة وعلى المتقافة، وبذلك تحقق اللغة مع الهوية ضرورتين حضاريتين هما: الاستيعاب والتجاوز.

وقد يحدث شرح وحالة فصام نكد بين اللغة والهوية، وهو ما يمثل فسخ الهوية؛ أي حدوث قطيعة مع اللغة في سياقات تقطع الذات عن اللسان، ومن ثم هي حالة تحاول تغريب اللسان بالمعنى الواسع، وفسخ الهوية يؤدي إلى قطيعة مع الأصل وإلى قطع الذات عن العلاقات الفطرية ومجالاتها الحيوية، وما من شك في أن حالة الفصام تؤدي إلى انسلاخ الإنسان عن ذاته وذاكرته، ضمن محور يحاول محو الذاكرة الحضارية، وقطع النفس عن ذاكرتها التراثية، لتتشكل في وعي ولا وعي أبناء اللغة أن لغتهم سبب رئيس في تخلفهم وفقدانهم فاعليتهم

الحضارية.^(١٤) فينشأ جيل لا يستطيع صوغ ذاته وشخصيته، ولا يقدر على رسم حدود الانتماء، فهو ابن الهوية والحضارة والجغرافيا والزمان، ولكنه يستعير لساناً آخر غير قادر على إعادة تشكيله؛ إذ إن اللسان في منزلة (تفوق) منزلة الهوية، والذات ترغب هذا اللسان، واللسان يأبى ذلك، فتحدث عندئذ حالة المسخ التي تمثل صيغة موحشة للذات، التي تشعر بالاغتراب، فلا هي ابنة اللسان، ولا هي ابنة الهوية.

وهذا ما نلاحظه في مساحات واسعة من الشبكة العنكبوتية؛ إذ تنتج لغة هجينة تصوغ ذاتها من قطع سيفسائية غير منسجمة، فقد نجد كتابة الكلمات بالحروف الإنجليزية مثل: (marhaba) أو (assalaamo 3laikom)، وقد تكتب الكلمات الإنجليزية بحروف عربية مثل (الشات) فضلاً عن كثير من سفك دم اللسان والهوية، مما يدق ناقوس الخطر تجاه اللسان والهوية.

2- جدلية اللغة والتواصل (القوة والفعل):

إن الغاية التقليدية للغة تتمثل في أمرين:

أ - التواصل: ويتم ذلك من خلال التواصل مع الآخر

ب - التمثل: أي أن نتمثل الكون في عقولنا، كي نستطيع تصنيف الأشياء وتمييزها من خلال ما توفره لنا اللغة.

وتقاس قوة اللغة -في جانب من جوانبها- بمدى انتشار أحد هذين المفهومين في المجتمع، فكم نسبة الذين يستعملون اللغة (الأم) لغة تواصل أو تمثّل، وكم نسبة الذين يستعملون اللغة الثانية لغة تواصل أو تمثّل؟ وفي أي مجالات الحياة تختار الذات إحدى الوظيفتين؟ والنتيجة ستعطي إحياء مهماً حول قدرة اللغة على

14. ما يمثل هذا التوجه المدارس الأجنبية في البلدان العربية، انظر موقع المدرسة الأمريكية الحديثة على الشبكة العنكبوتية، كذلك موقع مدارس المونتسوري، إلخ.

صوغ الذات، وقدرة الذات على تمثّل اللغة ضمن علاقة جدلية مركبة وصعبة في بنيتها الداخلية، إلا أنها واضحة المعالم للمجتمع.

صحيح أن وظيفة التواصل من أهم وظائف اللغة "نظراً لكونها تحقيقاً صوتياً لميل الإنسان إلى رؤية الواقع بطريقة رمزية." ^(١٥) وبفضلها "تكوّنت الجماعات الإنسانية، فتاريخ البشرية منذ بدايته يفترض وجود اللغة." ^(١٦) إلا أن ثمة فارقاً بين اللغة والتواصل، فعلى الرغم من أهمية وظيفة التواصل وحيويتها وضرورتها، إلا أنها لا تمنح اللغة خصوصية؛ إذ إنها متحققة بين الكائنات الأخرى بالقدر الذي تحتاجه، وبهذا فالتواصل لا يأخذ دوره الفعلي والجوهري، إلا إذا تعالق مع الفكر، ليشكلا هوية واضحة قادرة على تحقيق الانسجام بين الماضي والحاضر والمستقبل. ولعل الاختصار على دور اللغة في التوصيل -بمعناه البسيط- أدّى إلى خلل واضح في فهم مقصدية اللغة، وعدّها أداة لتوصيل المعنى فحسب، غاضين الطرف عن الأخطاء والركاكة؛ إذ لا يؤثر هذا في وصول المعنى واستيعابه.

وهذا الفرق بين اللغة وإحدى وظائفها (التوصيل) يساعدنا على إحداث الاتساق بين القوة والفعل؛ فالقوة شيء كامن في ذاتنا فهو ممارسة داخلية، وربما نستطيع أن نصفه بـ: (الكفاية)، أما الفعل فهو نمط الممارسة الخارجية الذي يمثل حبل الوصل بين الذات والآخر، والداخل والخارج، ونستطيع أن نصفه بـ: (الأداء)، ولعل الفرق بين القوة والفعل ظاهر في عالم اللغة، فعلى الرغم "من أن اللغة العربية قطعت شوطاً كبيراً في التطور باتجاه أن تكون الفصحى اللغة العملية للحياة اليومية، فإنه من الصعب القول بأن العربية الفصحى تُعدّ لغة الحديث اليومية، أي لغة التعامل اليومي: الاقتصادي والسياسي والتعاقدية، فمن الملاحظ أننا نفكر تجارياً ونحسب مالياً بالعامية، ولكن حين يتطلب الأمر توثيقاً خطياً،

15. بركة، اللغة العربية : القيمة والهوية، مرجع سابق، ص82.

16. كرمة، اللغة العربية وعلاقتها بالهوية، مرجع سابق، ص35.

نترجم ما تمّ الاتفاق عليه، وكثيراً ما نستعين بمترجمين؛ لأننا لا نستطيع الكتابة بالعربية الفصحى.^(١٧)

ونجد هذا الفصام النكد في كل مناحي الحياة؛ ف "اللغة التي يتعلمها الطالب العربي هي غير اللغة التي يسمعه في البيت أو الطريق... وما يسمعه من معلم العربية غير الذي يسمعه من معلم الجغرافيا، بل إن معلم اللغة العربية يعلمه أشياء ويستخدم أشياء غيرها... كل شيء حول العربية في (الفصل) مضادّ لها في البيت والمدرسة والشارع، وكأنما هناك هذه القرية المقطوعة، تملأ من أعلاها، فينهمر الماء من جوانبها المتهرئة والممزقة."^(١٨)

وقد يكون من أسباب هذا الفصام بين اللغة الوقتية (لغة الصف أو المحاضرة)، ولغة الحياة (التعايش مع المجتمع والأسرة) أن اللغة القومية (الوقتية) تؤخذ تلقيناً، في قوالب صماء دون أن يكون لها أثر في استثارة ذائقة المتلقي، وجعله معاشياً لها، ومحاوراً إياها، وصديقاً لها، فاللغة التي نتعلمها اليوم "تُجهّد المُعلم تلقيناً والتلميذ حفظاً، دون أن تكسبه ذوق العربية ومنطقها وبيانها."^(١٩)

3- الانتماء والارتقاء (مثلث اللغة: اللغة القومية (الأم)، الثنائية،

الازدواجية):

تعد قضية الانتماء إلى اللغة والهوية من القضايا الشائكة، التي تؤرق العاملين في حقل السياسة اللغوية أو التخطيط اللغوي في أي زمان ومكان؛ إذ تتمحور هذه القضية حول موقع الفرد وموقفه من هويته، والأسس المعرفية والاجتماعية

17. النل، شادية. تمثيل المعرفة عند ثنائيي اللغة، ضمن ندوة الازدواجية في اللغة العربية ،

مجمع اللغة الأردني، نيسان 1987م، ص.21

18. فيصل، شكري. قضايا اللغة العربية المعاصرة، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، المجلد الثاني، العدد الأول، 1983م، ص.24.

19. عبد الرحمن، عائشة. لغتنا والحياة، مصر: دار المعارف، 1969م، ص.187.

التي صاغ منها شخصيته، وعلاقته مع الآخر بمعينه كله، فهي ابن حزم الأندلسي يرى أن العلاقة بين ارتقاء اللغة وارتقاء الأمة علاقة وطيدة؛ إذ إن "اللغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها ودخول غيرهم عليهم... فإنما يقيّد لغة الأمة علومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها وفراغهم".²⁰ وهذه نظرة عميقة من ابن حزم في الربط بين اللغة ومكانتها، ودور الأمة في سمو اللغة. ورفعة اللغة مبنية على وحدة لغة الخطاب، والتكامل القومي، والحق في تقرير المصير؛ فالوحدة اللغوية تصنع إرادة واحدة على النطاق الدولي، وهي تتعامل مع الداخل فتتشي تكاملاً قومياً، وتتعامل مع الخارج فتتشي وحدة نظامية ذات إرادة واحدة، ومن ثم تستحق هذه الوحدة النظامية أن تكون (أمة) تملك حق تقرير المصير.⁽²¹⁾

وتحدث ابن خلدون عن هوية الأمة، وتفحص علاقة الأمة المغلوبة بالغالبة، وفسّر مظاهر الاستلاب الثقافي والاستتباع الفكري؛ إذ تنقص الأمة المغلوبة شخصية الغالبة، وتحاول التماهي معها في مناحي الحياة كلها: المعنوية والمادية، فهو يقول: "المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيّه ونحلته وسائر أحواله وعوائده، والسبب في ذلك أن النفس أبداً تعتقد في من غلبها وانقادت إليه، إما لنظره بالكمال بما وفر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي، إنما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك واتّصل لها اعتقاداً، فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبهت به، وذلك هو الاقتداء، أو لما تراه، والله اعلم من أن غلب الغالب لها ليس بعصبية ولا قوة بأس، وإنما هو بما أنحلته من

20. ابن حزم، علي بن أحمد. الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط 1، بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1983م، ج 1، ص 32.

21. انظر: عبد الفتاح، سيف الدين. اللغة والهوية السياسية، مرجع سابق، ص 39.

العوائد والمذاهب... ولذلك ترى المغلوب يتشبه بالغالب في ملبسه ومركبه وسلاحه في اتخاذها وأشكالها وفي سائر أحواله." (٢٢)

وفي الحديث عن تجليات الانتماء، تبرزُ المعالجة اللغوية مظهراً مهماً من مظاهر الشعور بالانتماء، أو اتباع سنن الثقافة الدخيلة أو الثقافات الأخرى. وستحاول الدراسة أن تتحدث عن هذه المعالجة في محورين هما: لماذا اللغة الأم، والثنائية والازدواجية.

أ - لماذا اللغة الأم:

تعاني الذات -أحياناً- من شعور بالتفسخ ما بين الماضي والحاضر. وقد يدفع هذا الشعور تلك الذات إلى محاولة إعادة تشكيل الهوية التي تمنحها صفة الانسجام، مما يدفع الذات إلى الاحتفاء باللغة الأم شكلاً من أشكال الهوية؛ إذ يُعدّ هذا الأمر غريزة يشعر بها المرء بالاطمئنان، ويستطيع من خلالها أن يبيث همومه، وينقل أفكاره وعاداته وتقاليده. وفي ذلك يقول ساطع الحصري: "إن اللغة سواء قلنا إنها خلقت دفعة واحدة من قبل الله، أم ذهبنا إلى أنها تكونت تدريجياً بعمل العقل، فلا يمكن أن نشك في أنها -في الحالة الراهنة- هي التي تخلق العقل، أو على الأقل تؤثر في التفكير تأثيراً عميقاً، وتسدده وتوجهه توجيهاً خاصاً، فاللغة القومية تعتبر بمثابة الوعاء الذي تتشكل به، وتحفظ فيه، وتنقل بواسطته أفكار الشعب. إن لغة الآباء والأجداد مخزن لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، فقلب الشعب ينبض في لغته وروحه، وتكمن في بقاء هذه اللغة." (٢٣)

وفي استعمال اللغة الأم (القومية) فوائد عديدة، فهي -كما لاحظنا- ملاذ نفسي للذات، ومُتمية للشعور القومي، ومخزن للفكر، ولها كذلك ضرورات، فهي:

22. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ط 3، القاهرة:

دار نهضة مصر، ج2، ص.510

23. الحصري، ساطع. ما هي القومية، بيروت: دار العلم للملايين، ص.56

- ذات نفع مادي، "معرفة القراءة والكتابة بلغة الأم مفيد جداً؛ إذ يعود بالنفع على ميداني التجارة والأعمال." (٢٤)

- ذات بُعدٍ تفكيكي بنائي توحيدي، فهي تفكك منظومة العاميات المتعددة، وتقوم ببناء منظومة لغوية واحدة مشتركة في القوانين والمشاعر والأهداف، ف"عدد العاميات العربية يتعدى عدد أقطار العروبة، بل ويتعدى عدد مناطقها، وقد يتعدى عدد مدنها وأحيائها وقبائلها، وأن الجامع الوحيد الذي يضيف عليها طابع العربية، هو ذلك الخيط الذي يشدها إلى الفصيحة، فاللغة الفصيحة هي التي تعطي للأمة العربية هويتها، وهي نموذج لغوي ثابت من حيث الصرف والنحو والتراكيب، ولكنه نام ومتطور من حيث المفردات والأساليب." (25)

- وهي ضرورة في إحداث التجانس المجتمعي؛ إذ إن المجتمع القوي يعتمد على ركيزتين أساسيتين هما: الولاء الذي يتجه إلى الأمة، بوصف هذا الولاء عنصراً من عناصر تشكل الأمة. (26) والركيزة الثانية هي اللغة؛ إذ تؤدي مهمة عظيمة في إحداث التجانس، فهي لغة واحدة للخطاب تؤثر على حقيقة الاتصال والتواصل، وهي خطاب يتم عبر رموز واحدة تمثل حقيقة تكاملها وتمايزها، وهي تتمثل في نسق للقيم يفضي إلى حقائق اختصاصها وأصول هويتها، وهي تعابير

24. طوليفسون، جيمس. السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها، ترجمة محمد خطابي، الرباط:

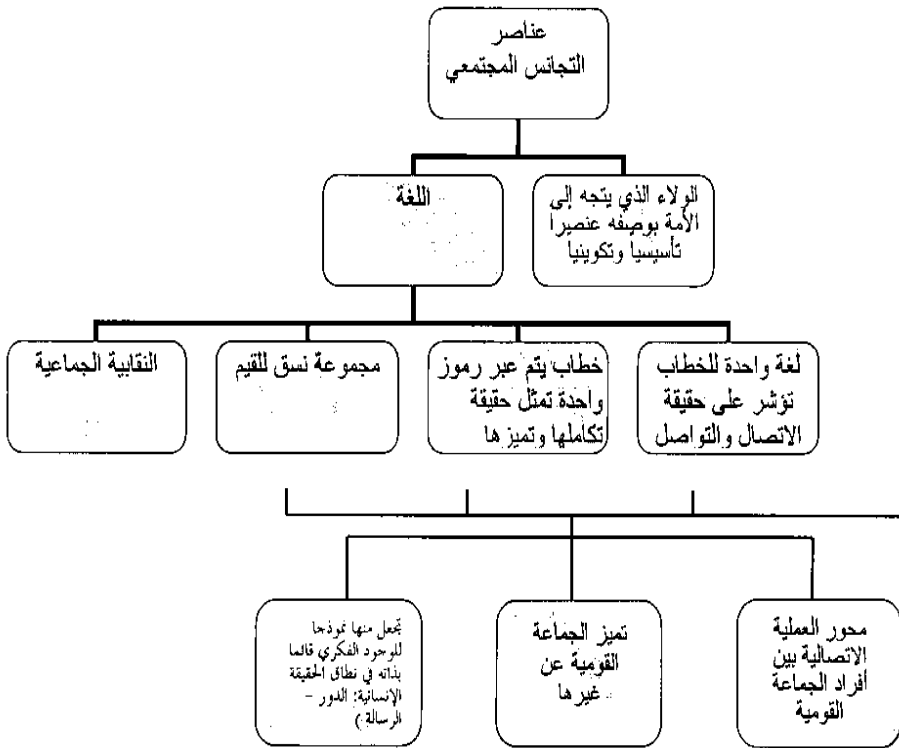
مؤسسة الغني، ط 1، 2007م، ص. 60

25. من الكلمة الافتتاحية التي ألقاها الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة رئيس مجمع اللغة الأردني في ندوة الازدواجية في اللغة العربية ، نيسان 1987م، مطبعة الجامعة الأردنية، ص. 11

26. من المفيد الاطلاع على تجربة لجنة البحث في تعليم اللغة الإنجليزية المعروف بتقرير (king man 1986) الذي بحث في المحافظة على الإنجليزية بوصفها إراثاً وطنياً. انظر التقرير في:

- طوليفسون، السياسة اللغوية، مرجع سابق، ص. 72

اجتماعية تمثل مع كل ما سبقها محوراً للعملية الاتصالية بين الجماعة القومية، وتميز الجماعة القومية عن غيرها. (27)



- وهي ضرورة للمحافظة على النقاء والأصل، فهي تحفّز المجتمع على العودة إلى الذات، وتستثير فيه روح المقاومة، ورَفْض الاستلاب الثقافي والتبعية الفكرية؛ إذ تقسح المجال أمام إنتاج نصوص حرّة تعبّر عن روح حُرّة.

لا تخضع للمفاهيم الأجنبية

المحافظة على
النقاء الروحي
والمعنوي

لغة المقاومة

نصوص حرة تخلق بإرادتها جهاز مفاهيمها وتعبيراتها

ولعل في التجربة اليابانية عبرة في تمثّل لغة المقاومة، فقد أخضعت أمريكا اليابان لمجموعة من التغييرات السياسية والاقتصادية والتربوية والتعليمية، إلا أن اليابان ما تخلّت عن "لغتها اليابانية رغم نظامها الكتابي المعقد، وبقيت لغتها القومية وسيلة لنظام تعليمها، وعملية تحديثها، ونهضتها العلمية والصناعية، حيث جعلتها لغتها الفصيحة في التعليم في مختلف مراحلها وتخصصاته، وكذلك لغة الإعلام، وعلى رأسه قنواتها التلفزيونية الحكومية المعروفة باسم NHK التي كان لها دور كبير في انتشار اللغة اليابانية الفصيحة، وترسيخها بين اليابانيين على اختلاف لهجاتهم." (٢٨)

أما عندما تغيب لغة المقاومة فستعرض الأمة إلى الغزو الثقافي، والميل الوداع إلى المحتل؛ "إذ ينظر المغزوون إلى واقعهم من خلال نظرة الغزاة لهم، ويقدر ما يقلدون هؤلاء الغزاة بقدر ما يطمئن الغزاة إلى وضعهم، ولأجل أن يتحقق

28. فارس، شهاب. اللغة والهوية الثقافية: النموذج الياباني، جريدة البلاد السعودية، الأربعاء

هدف الغزو لا بدّ أن يقتنع هؤلاء المغزّون أولاً بدونيتهم؛ لأنّ في اقتناعهم بالدونية اعترافاً بعلوية الغزاة، وفي هذا الاعتراف يكمن التحول الذي يؤدي بالمغزّوبين إلى تمثّل خطي الغزاة في طرائق مشيهم ولبسهم وسلوكهم الاجتماعي، وفي ذلك يتحقّق الازدواج في شخصياتهم، وهذا الازدواج هو الذي يوضح لماذا يتعايش المقهورين في بعض المراحل مع قاهريهم.^(٢٩)

ب- الثنائية والازدواجية :

تعني الثنائية في اللغة بشكل عام: استعمال لغة ثانية بجانب لغة الأم (القومية)، وهي ظاهرة تكاد تكون منتشرة في معظم الدول التي خضعت للاستعمار؛ إذ تبرز لغة المستعمر إلى جانب لغة المستعمر في مختلف جوانب النشاط الحياتي لمجتمع المستعمر. * ونقاس قوة الثنائية وتجلياتها في مجتمع المستعمر بقابلية هذا المجتمع للاندماج في بنية المجتمع المستعمر، وقدرة الدولة القومية على الاستقلال السياسي والاقتصادي، ومدى انتماء المؤسسة ووفائها إلى الجوهر التاريخي للغة وللهوية، ومدى الشعور بالدونية والنقص من الهوية؛ إذ يدفع هذا الشعور إلى استعارة هوية أخرى تعبّر عن انتماء المستعمر إلى ثقافة المستعمر.

وتصوير مسألة الثنائية أنها لا تخرج عن كونها تقليداً لغوياً مقتصرًا على الكلمات والجمال والتعابير، ومستخدماً من معظم المستويات، هو تصوير ساذج ينمّ عن أحد دافعين: دافع بسيط لا يعي أن اللغة شكلٌ سامٍ في التعبير عن الهوية. ودافع خبيث يرى أن الإثنية اللغوية شكل من أشكال التفاعل الثقافي والحيوية

29. فرايري، باولد. تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم، 1980م، ص114.

* انظر أمثلة كثيرة على ذلك من خلال المواقع الإلكترونية لبعض الجامعات والوزارات والبنوك والفنادق.

الثقافية والحوار الحضاري، ^(٣٠) وبدرجة أعلى شكل من أشكال الحتمية اللغوية خاصة في عصر التقنية. ^(٣١)

وقطار الحداثة لن يُقْلَ من ابتعد عن مواكبة التحديث والعولمة اللغوية، فاللغة القومية للمجتمع التابع غير قادرة على تحقيق النمو والارتقاء بأفراد المجتمع. وقد تؤدي لغة الغالب أو الحداثة مهمة أخلاقية في نقل المغلوب أو التابع من مرحلة التيه والاستجداء المعرفي وعدم معرفة الكينونة إلى مرحلة المشاركة والصنع المعرفي والحضاري، ^(٣٢) ولعل هذه النقطة خطيرة جداً؛ إذ تمنح الغالب حرية

30. يرى علماء التربية و الاجتماع أن التفاعل بين الحضارات والثقافات يتم عن طرق ثلاث هي: التوصل؛ إذ يتفاعل المجتمع المضغوط مع الحضارة الضاغطة، فيحملون معهم بعض عادات الحضارة الضاغطة. وطريقة الحمل؛ إذ يحمل الأجانب إلى البلد الآخر العادات والتقاليد عن طريق الاختلاط. والطريقة الثالثة الإشعاع الفكري أو الحضاري وذلك عن طريق التقليد. انظر:

- سفر، محمود محمد. **دراسة في البناء الحضاري**، كتاب الأمة، قطر: مركز البحوث والمعلومات دائرة المحاكم الشرعية، رجب، 1409هـ، ص. 28.

31. تنصدر اللغة الإنجليزية اللغات المستخدمة عبر الشبكة العنكبوتية في العالم، وتبلغ نسبة استخدامها 28.9% ثم الصينية 14.7% ثم الإسبانية 8.9% فالإبانية 7.6% فالألمانية 5.2% فالفرنسية 5% ثم البرتغالية 3.6% ثم الكورية 3% فالإيطالية 2.7% فالعربية 2.5% . وفي الوقت الذي حقق فيه مستخدمو الشبكة العنكبوتية الذين يتكلمون اللغة لعربية أكبر وتيرة نمو في العالم كله في الفترة (2000 - 2007) إلا أن معظم مستخدمي الشبكة العنكبوتية العرب 80% منهم يستخدمون اللغة الإنجليزية، ودرجة إتقان الإنجليزية تتفاوت بينهم بشكل كبير، وتبلغ نسبة العرب مستخدمي اللغة الفرنسية 10% معظمهم من المغرب العربي، ومستخدمي اللغات الأخرى 10% . انظر:

-Global Internet Statistics. I T News Internet Users in the world ,page updated on may 14, 2009

32. يذكرنا هذا بالنظريات الاجتماعية التي انتشرت في العالم الغربي (المتحضر) إبان القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، التي ترى أن الحضارات والشعوب تقسم إلى مدنية متحضرة، وأخرى متخلفة، ويجب على المجتمعات المتحضرة أن تُخرج المجتمعات المتخلفة من مستنقع التخلف الممتلئ في الدين واللغة والهوية، إلخ. انظر:

- ابن غنيمة، نصر الدين. قراءة في أثر التمرکز الثقافي في نشأة الهوية الأوروبية، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 56، ص. 115.

مطلقة في نقل معرفته إلى الآخر؛ طوعاً أو كرهاً، فهو ينطلق من منظومة قيم وأخلاق تؤهله للقيام بأي فعل في سبيل نقل ثقافته، كما كان يفعل المستعمرون الأوروبيون في انطلاقاتهم الاستعمارية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر؛ إذ أنتجوا عبارة WHITE MANS BURDEN.

لأجل ذلك ترتبط قضية الثنائية بالحديث عن المصير وحق تقريره، ومفهوم الأمة والمواطنة، والمشاركة الوجدانية، والحس المشترك، والانتماء إلى الذات، ونقاء الهوية، وهذه المصطلحات هي في ذاتها مصطلحات بريئة، تأخذ دلالاتها السامية أو الوضيعة من سياقات استخدامها، وبذلك يصبح الحديث عن اللغة والثنائية "المعيار المركزي أو المصيري أو ربما المعيار الوحيد لأمة محتملة." (٣٣) ومن هنا تظهر إشكالية طغيان اللغة على أخرى، لا على مستوى النطق فحسب، بل على مستوى الهوية أيضاً، "فعدم التوازن في استعمال اللغتين في أغلب الحالات يعني "أن واحدة من هاتين اللغتين والتي سنسميها اللغة الرئيسة سوف تسيطر على حياة الشخص ثنائي اللغة. واللغة الرئيسة هي اللغة التي يعتبرها الشخص ثنائي اللغة لغته الخاصة، ويمارس بها علاقاته الشخصية المهمة، ومن ثم فهي اللغة التي يعرفها أكثر ويتحدثها أفضل، ويستخدمها بكل سهولة ويسر، وعادة ما تكون هذه اللغة من ناحية زمنية اللغة التي يتم اكتسابها أولاً، وكلمة (عادة) التي جاءت في الجملة السابقة مهمة في هذا المضمون، لتأكيد أن الوصف الذي قدمناه للغة الرئيسية يصدق في أغلب الحالات، وليس بالضرورة في كلها، فهناك بعض الأشخاص ثنائيي اللغة يمارسون علاقاتهم الخاصة والشخصية جداً بلغتين، ومثل هؤلاء الأشخاص الذين تشربوا اللغتين لا يفرقون بوضوح بينهما، ولا يشعرون بخصوصية إحداها دون الأخرى." (٣٤)

33. جوزيف، اللغة والهوية، مرجع سابق، ص. 168.

34. سوان، ميجل و مكاي، وليم. التعليم وثنائية اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد

عاطف مجاهد، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1994م، ص. 16.

ويرى المهتمون ببناء مجتمع المعرفة، والعاملون في التخطيط اللغوي، أن ثمة دوافع لحدوث الثنائية، ولعل أهمها: الدافع الاندماجي والدافع الأداتي (النفعي)، والمقصود بالدافع الاندماجي أن الغرض من تعلّم اللغة الأجنبية الثانية هو الاندماج في بنية المجتمع الأجنبي (القوي - المهيمن)، وقد ينشأ هذا الدافع عند الذين يذهبون إلى بلاد أجنبية للعمل أو الدراسة، إلخ، ^(٣٥) وعند من يشعر بأن هويته دونية لا ترقى إلى اللغة الثانية، فيظن أنه وُجد في المكان الخطأ، وأنه استمرار لثقافة اللغة الثانية، ومنتمٍ إليها لا اللغّة الأولى وهي الأم. أما الدافع الأداتي (النفعي)، فهو يرى في تعلم اللغة المهيمنة تحقيقاً لأهداف نفعية خالصة، كالرقي الاجتماعي، والحصول على وظائف ذات دخل مرتفع، وربما محاولة قراءة الآخر في مختلف جوانب نشاطه.

ولعل هذا التّأرجح في الهوية ومحاولة الهيمنة اللغوية، وإفقاد اللغة القومية (الأم) جوهرها التاريخي هو ما نطلق عليه مصطلح (التدمير الخلاق للغة العربية)؛ أي تفتيت المجتمعات العربية عن طريق تدمير اللغة ونشر الثنائية والازدواجية. ^(٣٦) وبناءً عليه هل يحق للمجتمعات العربية أن تنتظر بعين الريبة والشك تجاه الأفكار التي تتادي بالتحديث والحداثة، وما بعد الحداثة، واللغة الكونية، إلخ من تلك المصطلحات والمفاهيم التي تجعل من اللغة الإنجليزية شريكة لأية لغة قومية، وقد تتفوق عليها كما هو الحال في تجربة الفلبين؛ إذ أصبحت اللغة الإنجليزية المهيمنة على اللغة القومية المسماة بـ (البليينو) فغدت اللغة الإنجليزية لغة الصفوة والسياسة والاقتصاد والعلم، وغدت البليينو لغة عامة، لأجل

35. ظهر عند مخططي السياسة اللغوية الغربيين مصطلح إنجليزية البقاء، أي تخصيص

برنامج يُسهّل اندماج المهاجرين في المجتمع لكي يحصلوا على فرص جيدة في العمل، مما يؤدي إلى توفير مادي كبير.

36. استعرت من مايكل ليدن، أحد مفكري المحافظين الجدد، مصطلح التدمير الخلاق؛ أي

تفتيت المجتمعات العربية على غرار البلقنة.

ذلك يجب أن يكون ثمة وعي بالفروق الجوهرية بين وظيفة اللغة القومية بوصفها أداة فكر وهوية وتواصل، واللغة الأجنبية بوصفها أداة تواصل مع فكر الآخر، إن استعصى على أهل اللغة نقل المعارف إلى لغتهم القومية.

تعتمد نظرية التحديث على منطلق رئيس وهو أن المجتمعات المتخلفة يجب أن تُحدث قطيعة مع البنيات المؤسسية التقليدية التي تعرقل التطور والازدهار الاقتصادي، وبهذا ترى نظرية التحديث أن أفضل طريقة ممكنة لتجاوز التخلف تتحصر في تبني مؤسسات وأنماط سلوك شبيهة لما يوجد في المجتمعات الصناعية. وظاهر للعيان هيمنة الإنجليزية على باقي اللغات،^(٣٧) ما دفع البعض إلى القول بأن الإنجليزية هي لغة التحديث؛ لأنها لغة المعرفة والتواصل. ويرى مؤيدو هذا الرأي أن أنظمة المعلومات الحديثة تتطلب سيادة لغة واحدة وهي اللغة الإنجليزية، وذلك لثلاثة أسباب:

أولاً: لأن المعلومات التي يتوقف عليها التطور التكنولوجي الحديث ذات صبغة تراكمية، فمن أجل متابعة العلماء -وغيرهم من المعنيين بالبحث والتطوير- ما يستجد، ينبغي أن يصلوا إلى البحث الذي يجري في العالم، ولهذا فوجود لغة بحث مشتركة أمر مفيد، ويلاحظ بشكل متزايد أن الإنجليزية هي اللغة المهيأة للقيام بهذه المهمة.

ثانياً: تتطلب عملية البحث والتطوير والتطبيق النفاذ إلى آخر ما استجد في عالم البحث، وهكذا ينظر مرة أخرى إلى الإنجليزية أداة فعّالة في هذا النفاذ.

ثالثاً: يشهد تنامي المعلومات توسعاً ملحوظاً، ويتطلب ذلك أنظمة استرجاع ونفاذ عالية التقنية، تستطيع أن تنشر على وجه التقريب يومياً سبعة آلاف مقالة

37. انظر واقع الجامعات والوزارات والفنادق والمصارف على المواقع الإلكترونية؛ إذ تتصف معظمها بثنائية اللغة، وتتولى بعضها مهمة الحديث بلسان أعجمي في صفحتها الرئيسية وفي عنوانها.

علمية. وتشير الفيدرالية الدولية للتوثيق - وهي أحد فروع اليونسكو التي تتعامل مع المعلومات العلمية- إلى أن 85% تقريباً من كل المعلومات المخزنة أو المختزنة في جميع أقطار العالم لغتها الإنجليزية. إن القدرة على النفاذ إلى مثل هذا النظام المعقد من المعلومات، والتحكم فيه، يتطلب مهارات لغوية معتبرة على مستوى الوطني، ويعني هذا أن كل بلد ينبغي أن يتوافر على طاقم ضخم ممن يتقنون الإنجليزية.^(٣٨)

إن عملية نقل العلوم لا تقتصر على لغة دون غيرها، فكم من أمم في الماضي والحاضر استطاعت أن تنهض بلغتها عن طريق الترجمة؛ إذ اعتمدت هذه الأمم على ركيزتين أساسيتين هما: الاستيعاب والتجاوز، وما النهضة اليابانية والصينية إلا مثال ناصع على قدرتهما في تحقيق التقدم العلمي على الرغم من استفحال الإنجليزية في الشبكة العنكبوتية. وقد حاول مجمع اللغة الأردني أن يبرهن على قدرة اللغة العربية في استيعاب تقنيات العصر والتفاعل معها وتجاوزها، وإنتاج جهاز مفاهيمي قادر على رفد المجتمعات العربية بما يلزمها لكي تواجه مستجدات العصر.^(٣٩) وحاول عدد غير قليل من المفكرين اللغويين والتقنيين العرب أن يفتدوا الاتهامات التي وُجّهت إلى العربية من أنها عاجزة عن أن تكون لغة علم وتقنية، متخذة تلك الاتهامات من الحرف العربي مثلاً على هذا العجز.^(٤٠)

38. طوليفسون، السياسة اللغوية، مرجع سابق، ص 99-100 بتصرف يسير.

39. انظر الموسم السادس والعشرين عام 2008 م. الموسوم بـ " اللغة العربية والتقنيات الحديثة".

40. من العلماء الذين تصدوا لهذه الفرية:

- نبيل علي : اللغة العربية والحاسوب والعرب وعصر المعلومات

- محمد زكي خضر : الحروف العربية والحاسوب

- نهاد الموسى: الثنائيات في قضايا اللغة العربية.

لا يشكل الحديث عن الازدواجية في موضوع اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية في المؤسسات الأردنية شيئاً يُذكر، وهو أقلّ بكثير مما هو في باقي التقنيات مثل: التلفاز، أو الإعلانات، أو المذياع، أو الهواتف الخلوية، إلخ. ولعلّ مردّ ذلك إلى ماهية الازدواجية؛ إذ تعني الازدواجية وجود العامية إلى جانب الفصحى، أي ضمن اللغة ذاتها. والعامية لغة الكلام، ومجال استعمالها في الشبكة العنكبوتية ضئيل جداً خاصة على المستوى الرسمي أو الأكاديمي والثقافي، مما يُصعّب قياسها. وقد توجد على مستوى البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل والمننديات، وهذه لا حدود لها ولا جغرافيا، لذلك أثرت الدراسة عدم التطرق إليها - على خطورتها - مكتفية بالحديث عن الثنائية؛ لأنها مجال رحب للقياس والتحليل.

4- رؤية كلية في تطوير اللغة:

يقول ابن خلدون: "اعلم أن عرف التخاطب في الأمصار وبين الحضر ليس بلغة مضر القديمة، ولا بلغة أهل الجبل، بل هي لغة أخرى قائمة بنفسها، بعيدة عن لغة مضر، وعن لغة هذا الجيل الذي لعهدنا، وهي عن لغة مضر أبعد. وأما أنها لغة قائمة بنفسها، فهو ظاهر يشهد له فيها من التغيرات الذي يُعدّ عند صناعة أهل النحو لحناً."^(٤١)

إن التسارع المعرفي والتقني الذي يشهده العالم اليوم يفرض على المجتمعات أن ترى مكانها في هذا التسارع، وتراجع أساليب تعاملها مع الذات ومع الآخر، فقد علمنا التاريخ أن المراجعة القائمة على التفكير بوصفها مؤشراً على إنسانية سوية - لا تستقيم مُلبية منطقها بغير قدرتها على معالجة كل مستهدف في الواقع عن طريق التصدي له، كما أنها لا تسير طبيعتها دون جرأة صاحبها على فعل هذه المراجعة. وليس من مراجعة مثمرة بغير قابلية أصحابها، وليس من ذهن تُتاح له سعة التفكير بغير وجود للحراك في الواقع، وليس من واقع يتحرك ليتغير ما

دامت مسوغات صعود الأفراد على ما هي عليه؛ منكفئة في ظل دائرة ضيقة تكاد تخنقها. لذلك لا بدّ من تطوير اللغة، على ألا يفقدنا هذا التطوير الاتصال بالتراكم المعرفي التراثي، وأن تكون هذه اللغة قادرة على تمثّل مفهومي الاستيعاب والتجاوز.

ولكن عن أي لغة نتحدث؟ وعن أي مستوى للغة نتعامل؟ وإن كانت ثمة مستويات فهل نستطيع أن نوالف بينها؟ وماذا تمسّ عملية التطوير ألبذور أم الجذور أم الورق؟ وما هي اللغة الواقعية؟ أهي المستعملة أم المجردة؟ وكيف نستطيع أن ننتج الرعشة اللغوية؟ وهل عدم الالتزام بالمستوى العالي الرفيع أو الفصحى له علاقة سيكولوجية تتعلق بقانون الاقتصاد في الجهد مما يجعل الناس يخفون الألفاظ؟

لم يعد هذا الموضوع خافياً على أحد، خاصة بعد الانتشار الكبير لتقنيات التواصل الشفهي والمرئي والكتابي، وغدت المعمورة بيتاً يستطيع فيه الجميع أن يسمعوا ويناقشوا بعضهم بعضاً. وتنبهنا نظرية التلاؤم^(٤٢) إلى ضرورة مراعاة الفروق الاجتماعية واللغوية والاقتصادية عند التخطيط اللغوي، وضرورة الحيوية اللغوية حتى تنشأ لغةً تبتعد عن المعازلة التي تقف سداً أمام وصول المعنى، وتبتعد كذلك عن الابتذال الذي يقلل من قيمة التوقعات.

يقارن اللغويون غالباً بين ثلاثة مستويات للغة العربية: مستوى اللغة الفصحى العليا وهي المستخدمة في الأوساط الأكاديمية والعلمية. ومستوى الفصحى الإعلامية (العربية الوسطى). ولغة العامة. ولعلنا عندما نبحث في وضع مستويات لشيء ما، فإننا نضع المستوى الأعلى، ويقابله نقيضه المستوى الأدنى،

42. تبحث نظرية التلاؤم فيما يمكن أن يحدث أثناء تفاعل أفراد ينتمون إلى مجموعات لا تتساوى بينها موازين القوة. انظر: .

ويتوسطهما المستوى الذي نَعُدُّه -مرحلياً- موافقاً لطبيعة المجتمع الذي يتفاعل مع المستجدات، وابتعد عن المعيار أو النموذج. وبما أن هذا المستوى المتوسط ينحى من المعيار أو النموذج ومن البيئة، فمن الطبيعي أن يستحوذ على اهتمام اللغويين. ومن هنا كان الحرص على "إجراء دراسات مقارنة بين العامية والعربية الوسطى من جهة، وبين العربية الوسطى والعربية من جهة أخرى، لتحديد العلاقة في هذه المستويات الثلاثة، والكشف عن مقدار التطور الذي تمثله العربية الوسطى في الانتقال من العامية إلى الفصحى، وتعيين العوامل التي أدت إلى ولادة هذا المستوى اللغوي (العربية الوسطى)".^(٤٣)

ورأى بعض الباحثين أن هناك فصحة معاصرة تمثل مرحلة زمنية معينة من المراحل التي تواردت على العربية التراثية، وهي امتداد للفصحى التراثية؛ إذ تلتزم بقواعدها، وهي منتشرة في لغة الصحافة والإعلام.^(٤٤) وبناء على ما سبق تقترح الدراسة ملامح العربية الحديثة أو الفصحى المعاصرة أو العربية الوسطى:

- فهي أصولية في بنيتها المعرفية وقواعدها النحوية والصرفية والبلاغية، ولكنها لا تتبع بالضرورة القول ب: قُلْ ولا تُقُلْ في التعبير عن مفردات النحو والصرف والبلاغة؛ إذ تحتل العربية الكثير من التأويلات النحوية والصرفية والبلاغية دون الخروج على الأصول. وبناء على ذلك تظهر بشكل واضح حدود

43. الموسى، نهاد. ازدواجية في العربية ما كان، وما هو كائن ، وما ينبغي أن يكون، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 99. ويرى الدكتور نهاد في العربية الوسطى تفاعلاً بين العامية المكتسبة والفصحى المتعلمة وهي أقرب إلى العامية؛ لأنها كأنما تكتسب اكتساباً... وقيمتها آنية ... ومع ذلك يُستأنس بها ... لأنها معلم على طريق التحول المنشود.

44. انظر: عبد السلام، ربيع. طرق التوسع المعجمي للفصحى المعاصرة بين النظرية والتطبيق، بحث مقدم إلى مؤتمر اللغة العربية في وسائل الإعلام ، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، 2002، ص 4.

القواعد وحدود المُستخدِم، وتتضح العلاقة بين المُنتَج والمُنتَج، وتصبح حرية المُستخدِم مضبوطة بأصول اللغة، ويغدو بذلك وفيّاً لجوهر اللغة. وهي بهذا المفهوم ليست ثورية تهدف إلى تلوين اللغة، والخروج عليها.

- وهي دقيقة في التعبير عن مفرداتها وقواعده ؛ إذ إنها تخاطب مستويات متعددة من الدائرة اللغوية نفسها، ومن دوائر لغوية أخرى، وهذا يجعلها تبتعد عن الإغراق في المجاز والكناية والفظاكنات اللغوية والنحوية والصرفية. ولا يعني هذا أن نجعلها جامدة وعلمية مثل لغة الرياضيات والفيزياء، ولكنها لغة فكر ومتعة، دون أن يطغى أحدهما على الآخر. وبما أن التسارع التقني يفرض تسارعاً في نشاطات الحياة ومنها النشاط اللغوي، فإن هذا يحثُّ اللغة على إيصال الفكرة بجهد عقلي مقبول يتواءم ومسألة التسارع. والمجاز والكناية وغيرها من أنماط الأعمال العقلية تبطئ وتيرة الجهد اللغوي في مواكبة هذا التسارع، ففي الكناية نحتاج إلى أكثر من خطوة للوصول إلى المعنى المراد.

- وهي لا تجعل للحركات الإعرابية الأصلية (الفتحة والضمة والكسرة) موقعاً مميزاً، إلا إذا استدعى الأمر أن يتعاشق المتلقي معها؛ إذ تبطئ - كذلك - من وتيرة الجهد اللغوي. وهنا يجب أن نفرق بين المشافهة والكتابة، فقد يظهر للحركات موقع مميز محتفى به في المشافهة، إلا أن بريقه يضعف عند الكتابة. والشبكة العنكبوتية في أغلبها لغة تواصل كتابي.

- وهي قادرة على الاندماج في بنية التقنية؛ إذ تساعد في بناء برامج حاسوبية للتصحيح اللغوي والصوتي والتركيب والنحوي والصرفي والأسلوبي، من خلال استحداث القاموس الدلالي الذي يشكل مرتكزاً جيداً لتعامل اللغة مع التقنية.

- وهي توسعية بالمعنى الاشتقاقي والتواليدي؛ إذ تستخدم وسائل عديدة للتعبير ونقل المعرفة، وتسمح بقبول الآخر اللغوي، فهي تقبل الاشتقاق ولكن طبقاً لقواعدها، وتقبل التطوير في الأساليب والتراكيب طبقاً لمعيارها. وفي هذا الموضوع يذكر الدكتور إبراهيم السامرائي، في بحثه الموسوم بـ "مع لغة الصحافة" أن كثيراً

من الأساليب والتراكيب قد دخلت إلى العربية وهي ليست فصيحة، ولكنها مقبولة، ويعطي أمثلة على ذلك ومنها: هو يلعب دوراً خطيراً، فهذه جملة غير فصيحة ولكنها مقبولة. (45)

- وهي متسامحة، وعندها القابلية لكي تأخذ بالمباح والمندوب من اللغة (كأس - كاس، صحراء - صحرا).

ثانياً: دراسة مسحية لواقع اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية في المؤسسات الأردنية:

تمحورت هذه الدراسة حول تساؤلات عن واقع اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية في المؤسسات الأردنية. ولعل أهم هذه التساؤلات ما يلي:

- هل تمثلت المواقع الإلكترونية للمؤسسات الأردنية-حكومية أو خاصة- البعد القومي أو الإسلامي للمجتمع الأردني خاصة والمجتمع العربي عامة ؟
- وهل ساعدت المواقع الإلكترونية لهذه المؤسسات على النهوض باللغة العربية، بوصفها لغة هوية وفكر وانتماء وتواصل؟

- وهل يشعر المتصفح للمواقع الإلكترونية للمؤسسات الأردنية أنه يتصفح مواقع عربية في المبنى والمعنى؟

- وهل استطاعت هذه المؤسسات أن تتحرر من التبعية والاستلاب المتمثلين في الازدواجية والثنائية؟

- وإن كان ثمة تلوث للعربية بالثنائية والازدواجية، فأين تمثلاته في المؤسسات الأردنية؟

- وهل استطاع الدستور الأردني والقوانين والتشريعات أن تكون عاملاً أساسياً في نهضة اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية؟ وما مدى سلطة الدستور على الذين نبذوا اللغة العربية وراء ظهرانيهم واستبدلوها لغة أخرى؟
 - وهل هناك رقابة حكومية أو من ينوب عنها في ضبط عمليات الخروج على اللغة العربية ومحاسبة المخالفين؟
 - وما هي اللغة الأم في المؤسسات الأردنية؟
 - وإن كان ثمة تغيير لمفهوم لغة الأم عند بعض المؤسسات، فما هو موقف الدستور أو المُشرّع من هذا التغيير، بوصف الدستور حامياً للغة الأم؟
 - ولماذا تلجأ بعض المؤسسات إلى الثنائية في اللغة؟
 - ومن هو المخاطب الذي تقصده المواقع الإلكترونية لهذه المؤسسات، أهو الأردني أم العربي أم الأجنبي؟
- وقد حاولت الدراسة أن تجيب عن هذه التساؤلات باستقصائها عدداً غير قليل من المواقع الإلكترونية لمؤسسات أردنية متنوعة مثل: الجامعات، والمدارس، والوزارات، والإعلام، والمصارف، والفنادق، والمؤسسات الفكرية والثقافية، والمكتبات، إلخ.
- وتمثل المحدد المنهجي لهذه الدراسة في دراسة المواقع الإلكترونية من خلال:
١. الصفحة الرئيسة للمؤسسة على الشبكة العنكبوتية؛ إذ تعطي الصفحة الرئيسة المتصفحَ تصوراً مهماً وعميقاً عن البصمة الثقافية للموقع وصاحبه، ومدى انتماء المؤسسة إلى تراثها ولغتها، ومن هو المُخاطب الذي تستهدفه المؤسسة.
 ٢. عنوان المؤسسة، ومدى تغلغل الثنائية فيه. وللعنوان شخصية خلاقية، وهو يعطي أبعاداً معرفية مهمة، فإن كُتب عنوان المؤسسة بالعربية فقط، فلهذا دلالة

معينة، وإن كُتِبَ بالإنجليزية أو بغيرها فله دلالة أخرى، وإن كُتِبَ بالعربية وبغيرها فسيُعطي دلالة مغايرة للثنتين.

٣. اختيار لغة أخرى؛ إذ تحتوي بعض المواقع أيقونة تمنح المتصفح حرية قراءة الموقع بغير اللغة التي فتح بها، وجعلها لغة رسمية للمؤسسة. وهذا له اعتبار كبير؛ إذ تُسفر عن طبيعة المؤسسات التي تريد أن يُقرأ موقعها، ومن هو المُخاطَب الذي تستهدفه المؤسسة، وهل ثمة دوافع عقدية (أيديولوجية) وراء اختيار لغة دون أخرى؟! (انظر الملحق 1).

أما محتوى الموقع فهو لا يخرج عن هذه المحددات المنهجية؛ إذ يحدد اختيار اللغة المحتوى الذي يريد متصفح الموقع أن يقرأه أهو بالعربية أم بغيرها. (انظر الملحق 2) وقد تلجأ بعض المواقع إلى أن تكون محايدة في اختيار الموقع، وتمنح المتصفح الحرية كي يختار اللغة التي يريد من لغات الاختيار المتوفرة. (انظر الملحق 3).

وبناء على الإطار النظري الذي رسمته الدراسة منطلقاً فكرياً لها، نستطيع أن نتبين ملامح الهوية والانتماء والثنائية في هذه المؤسسات، متكئين على المعلومات الواردة في مواقعها الإلكترونية، لكي نُسفر عن خطابات هذه المؤسسات، وموقع اللغة العربية في منظومتها المعرفية. وتؤكد الدراسة أنها لن تتطلق من نظرية (المؤامرة)، وليست ثمة تصورات قبلية تحكم نتائجها وتُسير حركة بحثها، بل انطلقت من تساؤلات معرفية وميدانية يلمسها ويشاهدها من يهتمون باللغة والفكر والهوية والتخطيط الاستراتيجي.

عربية البقاء (اختلال مفهوم اللغة الأم):

عندما نتحدث عن اللغة الأم، فإننا نقصد بذلك الحديث عن تلكم اللغة التي اتخذتها الأمة ميداناً فسيحاً للتعبير عن هويتها، وغدت الشكل المتجلي للتواصل بين أفرادها، واتخذتها الدولة لغة تواصل في إدارتها ومؤسساتها ومراسمها، وهي التي نصّ عليها الدستور. وثمة فرق جوهري بين اللغة الرسمية (الأم) واللغة الوطنية، فاللغة الوطنية هي لغة جماعة كبيرة من الناس داخل الدولة، وليست بالضرورة أن تكون لغة الأغلبية، ولا ينص عليها الدستور لغةً رسميةً أو لغةً أمّاً.

وإذا تأملنا حضور اللغة العربية في الدستور الأردني والقوانين والتشريعات نجدها صورة مشرقة؛ إذ هي لغة رسمية للدولة ولغة الأم فيها، فالمادة الثانية من دستور المملكة ينص على أن الإسلام دين المملكة، وأن اللغة العربية لغتها الرسمية. ونصّت قوانين الجامعات على جعل اللغة العربية لغة التدريس في كلياتها، ويترك لمجلس الجامعة تقدير استعمال لغة أخرى إن اقتضت الضرورة ذلك. ^(٤٦) مع السعي إلى تعريب تدريس المواد التي تستعمل لغة أخرى غير العربية. ^(٤٧) وألزمت المادة (66) من الفصل العاشر من قانون التربية والتعليم المؤسسات التعليمية الخاصة-خاصة المدارس الثانوية- على أن تُدرّس اللغة العربية، والوطن العربي، والتاريخ العربي، وجغرافية البلاد العربية، والتربية الوطنية في جميع الصفوف، حسب المناهج والكتب التي تُقررها الوزارة، ويجب أن يكون تدريس هذه المواد وامتحان الطلاب فيها باللغة العربية.

وبناء على هذا الوعي (الرسمي) لمنزلة اللغة العربية، وقيمتها في المجتمع، فمن المتوقع أن نرى تمثلاتها وتجلياتها في المؤسسات الحكومية أو الرسمية خاصة، والنشاط المجتمعي عامة، وأن نستشعر وجود اللغة العربية لغة أمّاً مهيمنة على

46. انظر المادة 12 من قانون الجامعة الأردنية لعام 1964 ، والمادة 6 من قانون آل البيت

، والمادة 8 من قانون جامعة اليرموك لعام 1985.

47. انظر المادة 8 من قانون جامعة اليرموك.

غيرها من اللغات، خاصة الإنجليزية. وستحاول الدراسة أن تُظهر موقع اللغة الأم في أربعة قطاعات مهمة وحيوية، ولها حضورها في المجتمع الأردني مقارنة مع باقي قطاعات المجتمع، وهذه القطاعات هي: القطاع التعليمي والثقافي (جامعات/مدارس/ مؤسسات ثقافية/مكتبات)، والقطاع الحكومي (وزارات)، والقطاع الخدماتي (المصارف/الفنادق)، والقطاع الإعلامي (صحف/ تلفاز). وتوصلت الدراسة إلى أن اللغة العربية - بوصفها اللغة الرسمية - حضوراً متفاوتاً في القطاعات مجال الدراسة، وهي على النحو الآتي:

أ - القطاع الإعلامي:

نلمح حضوراً واضحاً للغة العربية في القطاع الإعلامي، خاصة في موقع التلفزيون الأردني، ومواقع الصحف الكبرى الأوسع انتشاراً (الرأي، الدستور، الغد، السبيل)؛ إذ إن مواقعها باللغة العربية، واسمها موشَّح بالعربية فقط، ولا يحتوي الموقع على لغة أخرى. (انظر الملحق 4) وربما يعود السبب في عدم وجود لغة أخرى إلى التكلفة المالية العالية للترجمة، وإلى وقت طويل للقيام بهذه الترجمة. وثمة صحف موجهة للآخر الذي لا يُعدُّ العربية لغة أمّاً له مثل Jordan Times The / Jordan Daily وهي لا تحتوي على خيار لغة أخرى، وربما يعود ذلك إلى السبب نفسه الذي منع الصحف العربية من القيام بعملية الترجمة. (انظر الملحق 5).

ب - القطاع الحكومي (الوزارات):

تتسم القطاعات الحكومية غالباً بالتعبير الكبير عن رؤية الدولة والدستور والتشريعات، فهي التمثيل الأكثر التصاقاً بالدستور والقانون، فمن أصل (20) وزارة هناك (17) وزارة صفحتها الرئيسية بالعربية، و(10) وزارات كتبت اسم الوزارة على الشبكة العنكبوتية باللغة العربية، و(11) وزارة اختارت اللغة العربية لغة أمّ لها، واللغة الإنجليزية لغة اختيار لقرءاء المحتوى بلغة غير عربية. ويلاحظ أن ثمة وزارات صبغت موقعها بصيغة عربية خالصة، من حيث الصفحة الرئيسية،

والعنوان، واختيار اللغة، وهذه الوزارات هي: التعليم العالي، والأشغال والإسكان، والأوقاف والمقدسات الإسلامية، والطاقة والثروة المعدنية. (انظر الملحق 6) وثمة وزارات جعلت موقعها بالإنجليزية، وجعلت العربية لغة اختيار، وهذه الوزارات هي: التخطيط والتعاون الدولي، والتنمية السياسية. (انظر الملحق 7) وبعضها كان محايداً مع إحياء صوري بالتحيز إلى الإنجليزية، ويمثل هذا النمط وزارة السياحة. (انظر الملحق 8).

وما يلفت النظر في المعطيات السابقة أن جزءاً كبيراً من مكونات المجتمع (بوصفه مخاطباً) قد اختفى في مواقع بعض الوزارات، فمن هو المخاطب في الموقع الإلكتروني لوزارة التخطيط والتعاون الدولي، والتنمية السياسية، والسياحية؟! فإن كان الإنسان الأردني العربي فهذا مخالف لطبيعة الحراك الفكري والثقافي للمجتمع الذي تحتضنه ثقافة عربية إسلامية، وإن كان الآخر هو المخاطب، فإن في ذلك ابتعاداً عن مفهوم الهوية، وإخلاقاً بمفهوم اللغة الأم (الرسمية)، وقطعاً للاتصال مع البناء الداخلي.

ج- القطاع الخدماتي (المصارف والفنادق)^(٤٨):

لاحظت الدراسة أن المصارف والفنادق تُعدّ من أكثر القطاعات ابتعاداً عن مفهوم تمثّل هوية الأمة، فالمتصفح لمواقع المصارف والفنادق على الشبكة العنكبوتية لا يخال أنه يتصفح موقعاً عربياً؛ إذ يلاحظ تغلغل الإنجليزية في بنية المواقع الإلكترونية للمصارف والفنادق؛ فقد شكلت الإنجليزية ما يقارب 98% من لغة المحتوى والصفحة الرئيسية في المصارف، وما يقارب 99,9% في الفنادق. وثمة ملاحظات على المصارف والفنادق نجملها فيما يلي:

(١) الصفحة الرئيسية للبنك المركزي (الذي يُعبّر عن رؤية الدولة) باللغة الإنجليزية (انظر الملحق 9)، واضعاً الموقع بالعربي خياراً لمن يريد التصفح باللغة العربية. وهنا يعود التساؤل عن موقع اللغة العربية من الخطاب الرسمي، وهل

تتسق المواقع الرسمية على الشبكة العنكبوتية مع نصوص الدستور والتشريعات والقوانين؟!

(٢) معظم المصارف ثنائية العنوان، وتجعل اللغة العربية خيار لغة لا أساس موقع(انظر الملحق10).

(٣) اللافت للنظر أنّ مصرفي العربي والإسلامي قد جعلاً الإنجليزية أساساً لموقعهما(انظر الملحق 11) وهذا يثير تساؤلاً حول مكانة اللغة في مشروع (العربي) و(الإسلامي) بوصف اللغة أسساً من أسس القومية والحضارة العربية والإسلامية.^(٤٩)

(٤) نسبة الفنادق التي تجعل الإنجليزية اللغة الأساس مع اختيار لغة أخرى نسبة قليلة؛ إذ كانت الإنجليزية هي اللغة الوحيدة في معظم الفنادق. (انظر الملحق12).

(٥) ثمة فنادق تستخدم لغات أخرى في عملية حجز الغرف، وليس في قراءة المحتوى، ولا تكون العربية إحدى هذه اللغات؛ إذ نجد الفرنسية والألمانية والإسبانية والإيطالية والبرتغالية والصينية واليابانية.(انظر الملحق13)

(٦) لا تبتعد كتابة أسماء الفنادق في الشبكة العنكبوتية عن صورتها في الواقع^(٥٠)، فثمة أسماء كُتبت بالإنجليزية لفظاً وكتابةً مثل: Crown Plaza، وبعضها كُتب بالعربية بلفظ إنجليزي مثل انتركوننتال، وبعضها كُتب بالإنجليزية ولفظ عربي مثل Liwan.

ث - القطاع التعليمي والثقافي:

49. انبثق عن البنك العربي مصرف يُدعى البنك العربي الإسلامي، وهو أقل التصاقاً باللغة الإنجليزية خاصة في صفحته الرئيسية

50. اعتمدنا على القائمة التي يصدرها الدكتور نجيب ليوس عن المواقع الأردنية، وموقعه على

الشبكة: www.layyous.com

يحتوي القطاع التعليمي والثقافي على ميزات قلما تتوفر في قطاع آخر؛ إذ تناط به مهمة نقل التراث والإفادة منه، وهو جسر للتواصل مع الحاضر وبناء المستقبل، ويضم في جنباته الجزء الأكبر من نسيج المجتمع من: طلبة، ومدرسين، ومهندسين، إلخ. وبذلك يكون خطابُه مُشكَّلاً للشخصية، ومؤثراً فيها. ولعل التطور الهائل للتقنيات فرض على هذا الخطاب أن يستعين بهذه التقنيات لكي يعبر عن رؤيته وهويته، لذلك نرى حضوراً كاملاً لهذا القطاع على الشبكة العنكبوتية. وقد استُخدمت مكونات هذا القطاع بدرجات متفاوتة، وستحاول الدراسة أن تأخذ الجامعات والمدارس والمؤسسات الثقافية والمكتبات الجامعية مثلاً على حضور اللغة العربية في مواقعها على الشبكة العنكبوتية.

فعلى مستوى الجامعات نلاحظ ما يلي:

١. تدمج بعض الجامعات بين اللغتين العربية والإنجليزية؛ إذ تُمثل العربية المحتوى، بينما تُمثل الإنجليزية العناوين، ومثال ذلك: آل البيت والبقاء التطبيقية والأردنية "الموقع الإنجليزي" والهاشمية والبتراء والعلوم والتكنولوجيا والحسين بن طلال. (انظر الملحق 14).

٢. ثمة جامعات لا تكتفي بخيار لغة واحدة كما هو متعارف عليه، بل تتعداه إلى لغتين كما هو مائل في الجامعة الألمانية؛ إذ جعلت اللغة الإنجليزية هي اللغة الأم، واللغتين العربية والألمانية لغة اختيار. (انظر الملحق 15).

٣. جعلت بعض الجامعات اللغة العربية لغة الصفحة الرئيسة ولغة المحتوى، مثل اليرموك والإسراء والشرق الأوسط والزرقاء والزيتونة والعلوم التطبيقية وجدارا وإريد وجرش. (انظر الملحق 16).

٤. اختارت بعض الجامعات موقعها كاملاً باللغة الإنجليزية (محتوى وعنواناً)، مع اختيار لغة أخرى لمن أرد تصفح الموقع باللغة العربية مثل: مؤته وعمان العربية للدراسات العليا. (انظر الملحق 17).

٥. سَخَّرت بعض الجامعات خطابها للداخل، فلم تضع أيقونة اختيار لغة أخرى، وجاء موقعها عربياً خالصاً مثل: الإسراء وعمان الأهلية. (انظر الملحق 18).

٦. حاولت بعض الجامعات أن تكون محايدة، فجعلت موقعها ثنائياً جزءاً بالعربية، وجزءاً آخر بالإنجليزية في الصفحة ذاتها، كما هو الحال في جامعة فيلادلفيا (انظر الملحق 19)، أو في الصفحة الرئيسية كما هو الحال في جامعة الطفيلة التقنية^(٥١) (انظر الملحق 20)، أو في الصفحة القبلية والتمهيدية للانتقال إلى الصفحة الرئيسية كما هو الحال في الجامعة الأردنية. (انظر الملحق 21)

٧. الجامعات الخاصة أكثر ارتباطاً مع اللغة الأم في الشبكة العنكبوتية؛ إذ جاءت الصفحة الرئيسية لـ (23) جامعة حكومية وخاصة على النحو الآتي:

- الصفحة الرئيسية باللغة العربية ⇐ (10) جامعات، منها (9) خاصة، و(1) حكومية.

- الصفحة الرئيسية باللغة الإنجليزية ⇐ (8) جامعات، منها (2) خاصة، و(6) حكومية.

- الصفحة الرئيسية ثنائي اللغة ⇐ (5) جامعات، منها (1) خاصة، و(4) حكومية.

وجاء العنوان على النحو الآتي:

- عنوان الجامعة باللغة العربية ⇐ (5) جامعات، منها (4) خاصة، و(1) حكومية.

- عنوان الجامعة باللغة الإنجليزية ⇐ (5) جامعات، منها (2) خاصة، و(3) حكومية.

- عنوان الجامعة ثنائي ⇐ (13) جامعة، منها (4) خاصة، و(9) حكومية وجاء اختيار اللغة على النحو الآتي:

- العربية + اختيار لغة أخرى ⇐ (6) جامعات، منها (5) خاصة، و(1) حكومية.

- الإنجليزية + اختيار لغة أخرى ⇐ (8) جامعات، منها (2) خاصة، و(6) حكومية.

- الاقتصاد على العربية ⇐ (4) جامعات، كلها جامعات خاصة.

- ثنائية الاختيار ⇐ (5) جامعات، منها (3) خاصة، و(2) حكومية.

ومما له علاقة بالجامعات مكتبات تلك الجامعات، فقد لوحظ أن عدد الجامعات التي توفر خدمة بحث لمحتوياتها قليل، ومعظمها حكومية. ولوحظ كذلك تفاوت الجامعات في حرصها على جعل اللغة العربية لغة أم في الصفحة الرئيسية لموقع المكتبة، ولغة أساس في قطاع البحث، ويظهر هذا التفاوت على النحو الآتي :

- مكتبات جعلت لغة الموقع باللغة العربية، ولكن لغة البحث والدخول إلى قواعد البيانات باللغة الإنجليزية، فالعنوان باللغة الإنجليزية، وتُعدّ اللغة العربية خيار لغة لا أساس موقع، ومن هذه المكتبات: مكتبة الجامعة الأردنية واليرموك ومؤته والحسين بن طلال وآل البيت. (انظر الملحق 22).

- مكتبات جعلت موقعها باللغة الإنجليزية، ويستطيع متصفح الموقع أن ينتقل إلى اللغة العربية ليتصفح مقتنيات المكتبة، ومثال ذلك مكتبة الجامعة الهاشمية. (انظر الملحق 23).

- مكتبات جعلت موقعها باللغة العربية، أمّا لغة البحث فهي محايدة وثنائية، ويستطيع المتصفح أن يختار اللغة العربية أو الإنجليزية كما هو في جامعة فيلادلفيا. (انظر الملحق 24).

أما فيما يتعلق بالمدارس فثمة ملاحظات نجلها فيما يلي:

- مواقع المدارس الحكومية على الشبكة العنكبوتية باللغة العربية، بدءاً وعنواناً، وربما يعود ذلك إلى صعوبة عمل نسخة إنجليزية، وإلى العدد الكبير للمدارس في المملكة. (انظر الملحق 25).

- تتصف بعض المدارس الخاصة بقدرتها المادية والتقنية على وضع موقعها باللغة العربية، مع إمكانية تصفح الموقع بالإنجليزية. (انظر الملحق 26).

- ثمة مدارس خاصة لا تتخذ اللغة العربية وسيلة للتواصل والخطاب، وغالباً ما تستمد هذه المدارس هويتها من إداراتها المركزية، التي غالباً ما تكون أجنبية، فعلى سبيل المثال لا الحصر يتصف موقع المدرسة الأمريكية الحديثة على الشبكة العنكبوتية بخلوه من أي حرف عربي في صفحته الرئيسية، أو العنوان، أو حتّى المتصفح على قراءة الموقع باللغة العربية. (انظر الملحق 27) وقد نجد مدارس أجنبية تُحيل متصفح موقعها إلى قراءة الملف باللغة العربية. (انظر الملحق 28) ولعل هذا النمط من المدارس الأجنبية يثير تساؤلات عديدة حول دور هذه المدارس في بناء الشخصية والنهوض بالأمة. وإلى من توجّه خطابها الثقافي والتعليمي.

أما المؤسسات الثقافية، فهي في معظمها على اتصال واضح مع اللغة العربية بوصفها لغة أمّ، أو لغة رسمية، ولكن ثمة ملاحظة تستحق التأمل، وهي أن بعض المؤسسات الثقافية تعاني من ثنائية واضحة في تأسيس موقعها على الشبكة العنكبوتية؛ إذ إن الدخول إلى الموقع عن طريق محرك البحث Google يكون بالإنجليزية وليس بالعربية، وعندما نتصفح الموقع في صفحته الرئيسية نجده بالعربية، ويمثّل هذا النمط مؤسستان فكريتان لهما صلة وثيقة باللغة العربية، هما منتدى الفكر العربي، ومؤسسة آل البيت، (انظر الملحق 29)، فعنوان منتدى الفكر العربي على محرك البحث Google هو:

home> Arab Thought Fourm أو almuntada.org.jo

وعنوان مؤسسة آل البيت على محرك البحث Google هو:

The Royal Aal –Bayt Institute for Islsmic Thought

خاتمة وتوصيات:

تبين لنا مما سبق أن اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية في المؤسسات الأردنية تعاني اغتراباً بين أهلها، وخرجت عن وصفها تعبيراً عن هوية الأمة وثقافتها، ولم يكن الدستور والقوانين والتشريعات كافية لإخراج اللغة من حالة الاغتراب. وتثار تساؤلات عديدة حول قدرة القوانين والتشريعات على ضبط التهرب اللغوي، ودور هذه القوانين في مكافحة الغزو اللغوي والثقافي.

وقد يتبادر إلى الذهن أن عملية التغيير والتطوير عملية فوقية فحسب، فمخطئ من يظن هذا، بل هي عملية تحتية كذلك؛ إذ يكون للفرد دور كما هو للمؤسسة، مع مراعاة سرعة الإنجاز وحجمه. ومخطئ من يظن أن عملية التطوير والتغيير تتطلب ضريبة باهظة ممثلة في الانسلاخ من ثقافة الأضعف والارتقاء في ثقافة الأقوى. ولعل الدراسة لاحظت هذا الخلل التربوي؛ إذ إن التفاعل مع اللغة، والحرص عليها، ومحاولة تطويرها على الأصول تربية. ومخطئ من يظن أن الخلل فني؛ إذ تحتاج التقنيات إلى لغات معينة (لغة معينة) قادرة على أن تستجيب لهذه التقنيات، فهذا مرتبط بفاعلية الفرد وقدرته على النهوض بلغته، وما اللغة اليابانية إلا مثال حي على روح التحدي، وإخضاع التقنية للغة؛ لأن التقنية إنتاج بشري لا يتسم بالسكون، بل هو في تجدد مستمر.

وترى الدراسة أن ثمة سبلاً تساعد على تحسين واقع اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية في المؤسسات الأردنية، ونستطيع أن نجملها في الآتي:

١. وضع معجم في ألفاظ الحياة الحضارية يعتمد الشائع وما كان له أصل في الفصيحة، أو ما كان معرباً على قياس، أو مستخرجاً من مواد المعجم القديم. (٥٢)

٢. تفعيل القوانين والتشريعات الأردنية التي تنصّ على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في المؤسسات الأردنية، وإرسال برقية إلى المعنيين بذلك.
٣. تنظيم العلاقة مع القطاعات الأردنية التي تتخذ من غير العربية لغة لها، وإجبارها على جعل الصفحة الرئيسة لموقعها باللغة العربية .
٤. إجبار القطاعات الوطنية من: مدارس، وجامعات، وفنادق، ومصارف، إلخ على جعل اللغة العربية لغة أمّاً ورسمية لموقعها على الشبكة العنكبوتية، وجعل اللغات الأخرى لغات اختيار للتصفح.
٥. توعية الشباب الجامعي على الدور الفاعل للسانيات الحاسوبية، واعتمادها مقررّاً جامعياً في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.
٦. تنظيم مسابقات إبداعية ترتقي بمستوى اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية في الأردن، وتخصيص جائزة لأفضل موقع يتمثل اللغة العربية هوية وثقافة ووسيلة تواصل.
٧. التعاون مع الشركات العالمية المختصة بمحركات البحث لتطوير المواقع باللغة العربية.
٨. تأسيس وحدة في مجمع اللغة الأردني لمتابعة ما يحدث على اللغة من تطور، لرفد الشبكة العنكبوتية باللغة القادرة على التواصل.

ملحق (١)

اختيار لغة أخرى					العنوان			الصفحة الرئيسة			القطاع
الاقتصار على الإنجليزية	الاقتصار على العربية	ثنائي	الإنجليزية أم والعربية ثانية	العربية أم والإنجليزية ثانية	ثنائي	إنجليزي	عربي	ثنائي	إنجليزي	عربي	
	٤	٥	٨	٦	١٥	٥	٣	٥	٨	١٠	الجامعات
١	٦	-	٢	١١	٧	٣	١٠	-	٣	١٧	الوزارات
١		٢	٧	٢	١٠	٢	-	١	٩	٢	المصارف الوطنية
١		-	٤	-	١	٤	-	-	٥	-	الفنادق خمس نجوم
	٦	١	١	-	-	٢	٦	-	٢	٦	الإعلام

ملحق (2)

نائب الملك يزور ادارة السير المركزية - رئيس الوزراء



موقعنا على YouTube



نص البحث

بحث

[15:58 17/08/2009]

نائب الملك يزور ادارة السير المركزية

عمان 17 اب(بترا)- زار نائب جلالة الملك سمو الامير فيصل بن الحسين اليوم الاثنين ادارة السير المركزية وجال في مرافقها واطلع على الخدمات التي تقدمها والمستوى الذي وصلت اليه الادارة في توفير الاجهزة والمعدات الحديثة ذات التقنية والجودة العالية والتي تساهم بشكل ف ...

تراجع صادرات الاردن الى المناطق الفلسطينية في النصف الاول

وزير الاشغال العامة يتفقد مشروعات خدمية في الزرقاء والصفرى

3,47 مليار دينار احتياطات فائضة للبنوك لدى البنك المركزي

طقس حار نسبيا غدا وحار الاربعة والخميس

النشرة العامة

08:13 | وكالة الأنباء الأردنية (بترا)

أضفنا إلى مفضلتك

الأخبار

النشرة العامة

أخبار محلية

عربي دولي

اقتصاد

تحقيقات

رياضة

ثقافة

اخبار المجتمع والناس

مقالات مختارة

عناوين الصحف اليومية

أخبار الإسبوع الماضي

أرشيف الأخبار

أكثر الموضوعات قراءة

الصور

ملحق (3)



ملحق (4)

Mozilla Firefox - جريدة الغد - الصفحة الرئيسية

File Edit View History Bookmarks Tools Help

http://www.alghad.jo/

محفظة الغد الأرضية

Customize Links Free Hotmail Windows Marketplace Windows Media Windows

الغد

بيت كوم

احصل على وظيفة أخطاك
مع الموقع الأول للتوظيف في الشرق الأوسط

أكثر موقع للتوظيف في الشرق الأوسط

الغد المالي موقع الكرة الأردنية نشيد الغد الغد بحث

الأثنين 17 آب 2009 م
25 شباط 1430 هـ
أخبار الساعة

الآن : تشافير: اوباما "صانع في مناهة" امام تطلعات اميركا اللاتينية

آخر تحديث: (20: GMT) | الأحد | الإثنين | الثلاثاء | الأربعاء | الخميس | الجمعة | السبت | 17/8/2009 4:16 م

فكاسات

أفكار ومواقف

د. محبوب الزويركي
المادة 111 في الدستور الأردني
موسى برشومة
التكومة لا تعرف مملحتها جيدا

سميح المعايضة
عمالة مستوردة
جميل النمرى
حملة طالمة واتهامات جزافية!
جهانة غنيمات
مدونية بمستويات قياسية مقلقة

مقالات اليوم | كتاب الغد

جدل

ملحق ثقافي يصدر صباح كل جمعة

الغد الأردني

حلقة نقاشية
تعدّها نقابة
الصحفيين توصي
بإجراء تعديلات على ميثاق
أخلاف الصحفيين

أفلاق

سوف ومال

لبنون يؤكّدون
مهم بمقاومة
م جميع
ها

مواطنون التزامهم بحملة
لحمه باللحم بأنواعها في
بوق المحلية

العرب والعالم

مقالة

الغد الأردني
العرب والعالم
سوق ومال
أفلاق

الجارزة الكبرى \$25,000
كل

الحقبة الرئيسية

الغد الأردني
العرب والعالم
سوق ومال
التحدي
حنايا
ثقافة
كون
سياسات
الهندى
رسائل الى المحرر
مسؤولون ضد
الشفافية
زواريب
تحت المجهر
صورة قلمية
دين وحضارة
أفكار ومواقف
قضايا
صحافة عربية
صحافة عربية
علوم و تكنولوجيا

http://www.alghad.jo/index.php

Pray Times!

start

user1

جريدة الغد - الصفحة ال

AR

7:00 AM

ملحق (5)

Jordan Local Daily News | Middle East Arab Breaking News | Jordan Times Amman-based Newspaper - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

http://www.jordantimes.com/

Customize Links Free Hotmail Windows Marketplace Windows Media Windows

دليل المواقع الأرضية Jordan Local Daily News | Middle ...

THE JORDAN TIMES

Monday, August 17th, 2009, 6:20 pm Amman Time | Make this your homepage | Subscribe

Search

GO

Home Page

Local

Region

Sports

Features

Opinion

What's on

Weather

PDF Version

Archives

Links

About us

Jordan qualifies for World Championship



Top News

- Amman up 35 places in 'most expensive city' survey
- JPA rejects gov't plans to amend press law
- 41 perish in Kuwait wedding wedding inferno
- King offers condolences
- Hamas asserts power in Gaza

ملحق (6)



ملحق (6)

Windows Internet Explorer - الصفحة الرئيسية

http://www.mohe.gov.jo/

Google

Google

وزارة التعليم العالي الأردن

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

وزارة

Settings

الصفحة الرئيسية

Yahoo!

Page

Tools

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الصفحة الرئيسية

قرارات المجلس

انغافيات نغافية

النشريات

الأخبار

العطاءات

مواقع مهمة

اتصل بنا

أخبار الوزارة

رومانيا

منحة دراسية لمستوى الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) / كوريا

مقاعد أبناء العاملين والمتقاعدين في وزارة التعليم

الرؤية و الرسالة

الرؤية

الرسالة

القيم المؤسسية

الشفافية والمصداقية.

العمل بروح الفريق.

التركيز على مكتفي الخدمة.

تكاليف الفرص.

الإبداع والتميز.

التطوير والتحصين المستمرين.

شراكات مع الأطراف ذات العلاقة.

أخي المواطن مكتفي الخدمة

التعليم العالي

الوزير

الأمين العام

نبذة عن الوزارة

المديرين والأقسام

الدراسة في الأردن

الهيكل التنظيمي

البعثات

أعضاء

مديرية الشهادات

ابحث في الموقع

ابحث

طلبات المعادلة

طلبات المعادلة

النتائج النهائية للبعثات والصاديق

نتائج القروض الإصافية 2008

2009

النتائج النهائية لصاديق دعم

الطالب الجامعي

Done

Internet

start

الوزارة

Microsoft Word - وزارة

AR

3:20 AM

ملحق (7)

MOP - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

http://www.mop.gov.jo/

Customize Links Free Hotmail Windows Marketplace Windows Media Windows



جازة الملك عبد الله الثاني
 تميز الأداء الحكومي والشفافية
 الدورة الرابعة (2008-2009)
 الجائزة الذهبية

جازة الملك عبد الله الثاني
 تميز الأداء الحكومي والشفافية
 الدورة الرابعة (2008-2009)
 المركز الأول

MINISTRY OF PLANNING AND INTERNATIONAL COOPERATION

[عربي](#)
[Careers](#)
[Contact Us](#)
[Sitemap](#)
[Photo Gallery](#)
[Home](#)

Go Search

Welcoming Note



 H.E. Mrs. Suhair Al-Ali



Achievements Report on the occasion of the 10th anniversary of His Hashemite Majesty King Abdullah II bin al-Hussein assuming his constitutional powers as Monarch of HKJ

Ministry of Planning and International Cooperation receives the First Place/ Best Ministry in the King Abdullah II Award for Excellence - 2008/2009





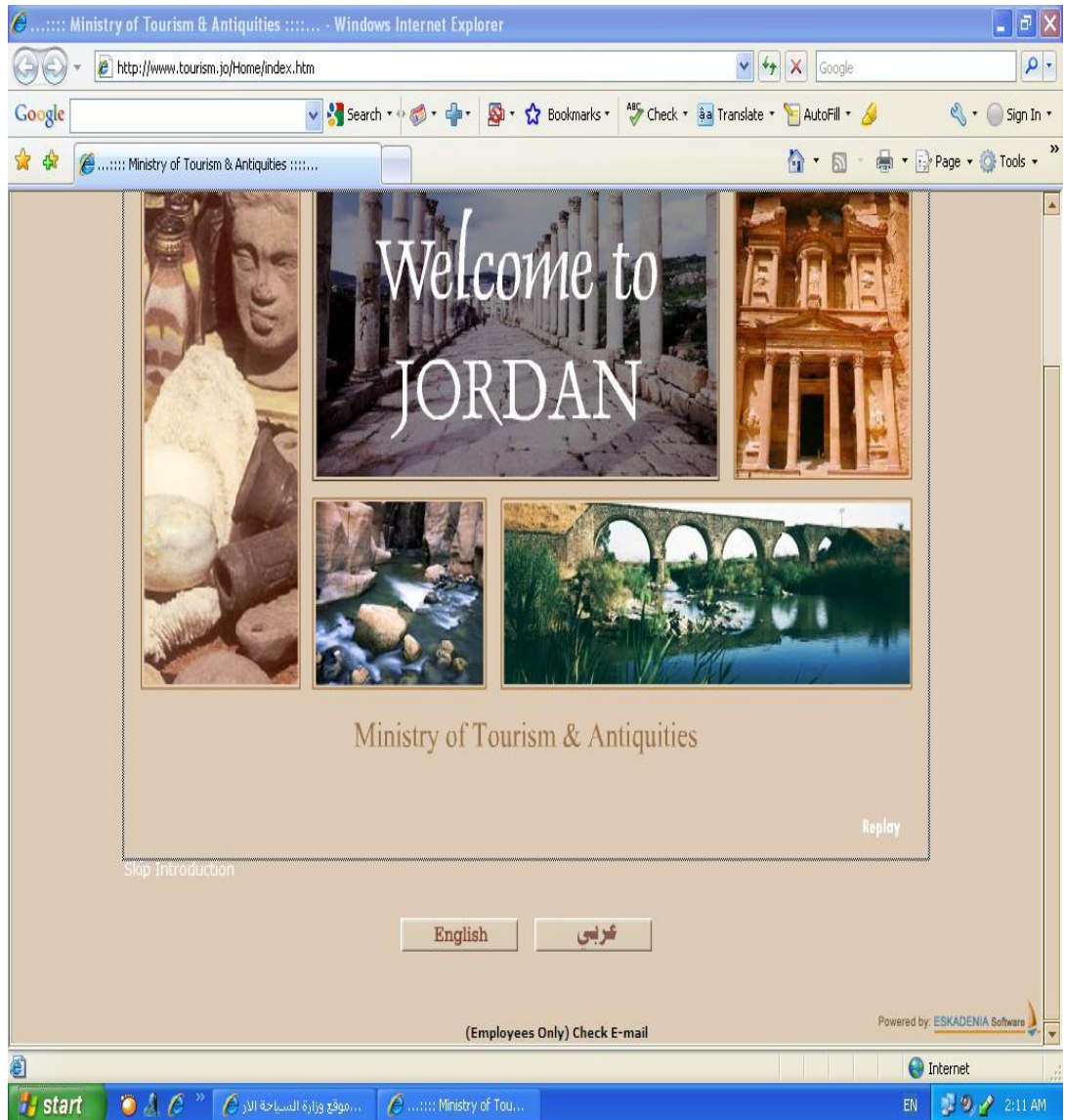
The Ministry
 Departments & Units
 Donors
 Bilateral Agreements
 EU Jordan Partnership
 Scholarships & Courses
 Development Initiatives & Projects
 Studies
 Tenders
 Employee of the month & Achievement Awards
 Suggestions & Complaints
 Links
 Projects Proposals: Foreign Assistance Support

http://www.mop.gov.jo/index.php

Pray Times!

start Microsoft Word - جولة... MOP - Mozilla Firefox EN 3:35 AM

ملحق (8)



ملحق (9)

CBJ :: Windows Internet Explorer

http://www.cbj.gov.jo/

Google Search

CBJ ::

البنك المركزي الأردني
CENTRAL BANK OF JORDAN

الأردن أولاً

الموقع بالعربية Site Map Contact Us Tenders Jobs Search GO

Print Currency Prices Archive CBJ Daily Official Exchange Bulletin

EUR Low 1011.17 High 1019.49 CHF Low 665.91 Hi Last update on 2009-08-24

Send this page Print

:: About Central Bank of Jordan
 :: Publications
 :: Laws, Regulations & MOUs
 :: Jordanian Currency
 :: Currency Museum
 :: News
 :: Money Market And Public Debt
 :: Interest Rates on Deposits
 :: Payments/Banking Operations
 :: Inflation in Jordan
 :: CBJ Gallery
 :: Frequently Asked Questions
 :: Directory
 :: External Links

EventsCalendar

2009 August

Latest News

- Reserves Position**
The Central Bank of Jordan (CBJ) announces the following figures as on Monday 24/08/2009: &nb
- Announcement to licensed banks**
The Central Bank of Jordan announces on behalf of the Government of the Hashemite Kingdom of Jordan
- Announcement to licensed banks**
The central bank of Jordan announces that the result of the Bonds auction for issue no. (19/2009)

Foreign Reserves

Inflation in Jordan

CBJ Foreign Reserves (Million US\$)

Year	Reserves (Million US\$)
2002	3500
2003	4500
2004	4800
2005	5000
2006	6000
2007	7000
2008	7800

Upcoming Events

start

وصلات لمواقع عن الأردن

CBJ :: - Windows I...

untitled - Paint

EN 5:06 AM

ملحق (10)

Cairo Amman Bank :: - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

http://www.cab.jo/

Customize Links Free Hotmail Windows Marketplace Windows Media Windows

دليل المواقع الأخرية arab-business.net :: Cairo Amman Bank ::

عربي My Account Our Services About CAB Contact CAB Careers With Us Investor Relations

بنك القاهرة عمان
CairoAmmanBank

CAB Online Survey

Log on to e-banking ▶
Register to e-banking ▶
Get free Practice account ▶
Login to FX account ▶

Together we grow

DEMO LIVE

Delivering Growth

Legal Information Accessibility Security and Privacy Site map Cab Estate Awraq

Transferring data from www.cab.jo...

start My Disc (G:) التوقيع والإملاء الوطني :: Cairo Amman Bank ... EN 4:18 AM

ملحق (11)



ملحق (11)



ملحق (12)

Amman Hotels, The Amman Marriott Hotel - Windows Internet Explorer

http://www.marriott.com/hotels/travel/ammjr-amman-marriott-hotel/

Google عمان مايريت Search Bookmarks Check Translate AutoFill Sign In

Amman Hotels, The Amm... Yahoo!

Home | International Sites | Help | Site Map Change/Cancel Reservations | My Marriott Rewards Account | Sign In

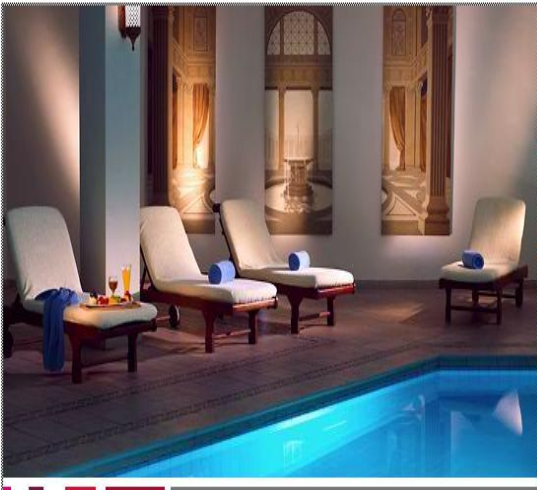
Marriott

Find & Reserve | Deals | Destinations | Shop Marriott | Events & Meetings | Marriott Rewards

Amman Marriott Hotel Home

Photo Tour
Guest Rooms in Detail
Deals at This Hotel
About This Hotel
Restaurants & Lounges
Visitor's Guide: Amman
Maps & Transportation
Plan Events & Meetings
Use Marriott Rewards Points
Printable Hotel Fact Sheet

Amman Marriott Hotel



Shmeissani Issam Ajluni Street, P.O. Box 926333
Amman, 11190 Jordan
Phone: 962 6 5607 607
Fax: 962 6 5670 100
Sales: 962 6 5607 607
Sales fax: 962 6 5697799

photo tour

Marriott AMMAN

Check Rates & Availability

Check-in date (mm/dd/yy)
9/4/09

Check-out date (mm/dd/yy)
9/5/09

No. of rooms Guests / room
1 1

Optional Information

☐ Marriott Rewards number
Marriott Rewards number

☐ Use Marriott Rewards points

+ Special Rates & Awards

[More search options](#)

The Amman Marriott hotel offers comfort and convenience, with their newly renovated rooms, to business and leisure travelers visiting Amman. The Amman Marriott is a city center hotel.

(1 item remaining)

start Amman Hotels, The A... الفنادق في الأردن - Wi... EN 3:50 AM

ملحق (13)

Amman Hotel in Jordan - Grand Hyatt Amman - Windows Internet Explorer

http://amman.grand.hyatt.com/hyatt/hotels/index.jsp

Google Search

Amman Hotel in Jordan - Grand Hyatt Amman

HYATT Customer Service | English

Hyatt Gold Passport Sign In or Join

RATES & RESERVATIONS HOTELS & RESORTS SPECIALS & PACKAGES MEETINGS & EVENTS ABOUT HYATT GOLD PASSPORT.COM

GRAND HYATT AMMAN

ROOMS & RATES
SPECIAL OFFERS
DINING & ENTERTAINMENT
ACTIVITIES
GUEST SERVICES
MEETINGS & EVENTS



AMMAN HOTEL
Grand Hyatt Amman Hotel is a 5 star luxury hotel located in the business and diplomatic district Jabal Amman. Amman city centre is only two kilometres away.

The preferred hotel for the discerning business traveller, Grand Hyatt Amman has a link to **Zara Expo**, Jordan's leading Exhibition and Conference Center.

Facilities at our Amman Hotel include a health centre, spa and a variety of specialist restaurants.

Grand Hyatt Amman hotel in Jordan is just 30 minutes from Amman's airport, Queen Alia International Airport (AMIA).

[Virtual Tour](#) [Photos](#) [Factsheet](#)

[Hyatt Home](#) > [Hotels & Resorts](#) > Grand Hyatt Amman Hotel

FIND ROOMS & RATES

Check-in Date
Aug 2009 24

Check-out Date
Aug 2009 25

Adults Children Number

HOTEL OVERVIEW

Grand Hyatt Amman
Hussein Bin Ali St. Jabal Amman, PO Box 831159, Amman, Jordan 11183
Tel: +962 6 465 1234 Fax: +962 6 465 1634
Email: amman.grand@hyatt.com
[Maps & Directions](#)

Find insider travel tips for Amman at yattit.com

HYATT E-CONCIERGE

Internet

start

EN 1:06 AM

ملحق (13)

Windows Internet Explorer - الفنادق في الأردن

http://holidayn@nol.com.jo/

Google Search Bookmarks Check Translate AutoFill Sign In

Google This page is in Arabic. Translate it using Google Toolbar? [Learn more](#) Translate

المملكة الأردنية الهاشمية

The Hashemite Kingdom of Jordan

الفنادق في الأردن

الفنادق [خمس نجوم] [أربعة نجوم] [ثلاثة نجوم] [الأجنحة الفندقية]

فنادق خمس نجوم

أسم لفنادق	رقم الهاتف	أسم المدينة	عنوان البريد الإلكتروني
1 عمان ماربوت	962+ 6 5607607	عمان	jomariot@marriot.com.jo
2 Crown Plaza Amman	962+ 6 5510001	عمان	ammhb@ichotelsgroup.com
3 جرد حياة	962+ 6 4651234	عمان	info@ammgh.com.jo
4 هوليدي ان	962+ 6 5528822	عمان	holidayn@nol.com.jo
5 انتركونتينال	962+ 6 4641361	عمان	ammha@interconti.com
6 Kempinski	962+ 6 5200200	عمان	rabyaco@nol.com.jo
7 ميريديان عمان	962+ 6 5696511	عمان	meridien@lemeridien-amman.com
8 Le Royal	962+ 6 4603000	عمان	leroyalhotel@amman.com.jo

الموقع بلغات أخرى
الافتتاحية لعمان
الخدمات السياحية
أمر منطقة بالعم
طرق الإحصاء داخل
أو خارج الجسم
التنظيم الطبي و الرعي
إختيار حسن المولد
دليل العمل
تعليمات بعد الولادة و
الغاية بالمولد الجديد
التصوير بجهاز
الموجات فوق صوتية
مواضيع طبية مختلفة
لغات فيديو وصور
أسئلة متكررة وإجاباتها
مستندات الموقع
وعرفة للدورشة
آخر الأخبار
Links For Patients
معلومات حول الأردن
Professional
Section
أمر منطقة بالموقع
موسيقى نستمتع بها

start Priv. Internet AR 1:16 AM

ملحق (14)

جامعة آل البيت

آراء ومقترحات
فعاليات الجامعة
الاحتفالات بعد الحوس

جميع الطلبة، وطرحه اعتباراً من بداية الفصل الدراسي القادم. الوثائق المطلوبة للإستفادة من مبادرة

Home

About AABU

Academics

Admission

Portals

DeanShips

Centers

Units

Departments

Publications

Strategic Plan

News

الجامعة توقع اتفاقية تعاون مع معهد الخليج الدولي في مملكة البحرين

تم توقيع اتفاقية تعاون مشترك بين جامعة آل البيت ومعهد الخليج الدولي في مملكة البحرين .

ووقع الاتفاقية الأستاذ الدكتور نبيل شوقفة رئيس الجامعة والسيد أحمد علي العمادي الرئيس التنفيذي لمعهد الخليج الدولي في
 (أشرف الإبراهيم)

[2009-08-16]

رئيس الجامعة يلتقى وفد اتحاد المعاهد والكليات الإسلامية في ماليزيا

[2009-08-12]

ورشة عمل "الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية"

[2009-08-06]

حفل تخرج دورة اللغة الانجليزية

[2009-08-06]

تفريق وهمي لاطفاء حريق في الجامعة

[2009-08-05]

Announcements

إعلانات دائرة المعاهد المركزية

إعلان طلبات فرجة

برنامج الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية (M-JCTE)

ندوة دولية حول "الوقت في عمان بين الماضي والحاضر"

موعد تقديم طلبات وإمتحان التفوق الفنى

البدء بتقديم طلبات الإلتحاق في البرنامج الموازي

بدء التسجيل في برنامج الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية (M-JCTE)

ندوة بعنوان "الأوقاف في العالم الإسلامي المعاصر: الاستثمار الأمثل للحصول"

إعلانات هيئة لطلبة الدراسات العليا

بدء تقديم طلبات التفوق الرياضي للعام الجامعي 2009/2010

نتائج إمتحان التوفيق المنعقد بتاريخ 2009/8/9

Portals

Faculty Portal

Admission

الجدول الدراسي

Quick Links

President's Message

Amman Message

Forms

AABU Mail

أنظمة وتعليمات الجامعة

المكتبة الهاشمية

Video Library

Related Links

President's Message

Amman Message

Forms

AABU Mail

أنظمة وتعليمات الجامعة

المكتبة الهاشمية

Video Library

Related Links

Internet

ملحق (14)

University of Jordan - Windows Internet Explorer

C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\yusef1\الجامعة\UNIVERSITY\University of Jordan.mht

Google

Go

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

Settings

University of Jordan

Home

Calendar

Deanships

Programs

Faculties and Institutions

Centers

Events & News

More News

مواعيد الامتحانات النهائية لمواد مهارات الاتصال باللغتين العربية والانجليزية ومادة

كليات "الأردنية" في العقبة تستقبل الطلاب حتى الخميس المقبل

تبدأ اليوم الأحد استلام طلبات الالتحاق بكليات الجامعة الأردنية في العقبة، من خلال محطة العلوم البحرية بالعقبة محطة الترحيب بالطلاب في

ندوة للتوعية من مخاطر المغدرات في "الأردنية"

الأردنية": حملة توعوية للكشف عن الاضطرابات النفسية في شرق عمان

محاضرة للفاضل نغريد حكمت في "الأردنية"

نتائج الثانوية العامة
الدورة الصيفية
٢٠٠٩/٢٠٠٨

لجنة تنسيق القبول
الموحد لمرحلة البكالوريوس

الاشهر الموافق 2009/8/3 ونفعية

ملحق (14)

Petra University - Windows Internet Explorer

C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\يوسف1\UNIVERSITY PRIVATE\Petra University.mht

Google

Go

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

Settings

Petra University

HOME | ABOUT PU | CONTACT | NEWS | CALENDAR | CATALOG | A TO Z LISTING | عربي

Search

Search

PETRA UNIVERSITY CHALLENGES

PETRA UNIVERSITY
AMMAN - JORDAN

Main Menu

- About PU
- Future Student
- Current Student
- Academics
- Quality Assurance & Accreditation
- Admission & Registration
- University Centers
- Faculty Members
- Employment

WELCOME TO PETRA UNIVERSITY

<Previous

Next>

Welcome to Petra University (PU), a university where students really enjoy the opportunity to achieve their goals while developing a desire for

ANNOUNCEMENTS

- البرامج الدراسية المدمجة
- استمرار القبول والتسجيل للفصل الدراسي الأول
- اعلان لطلبة الثانوية العامة
- بدء التسجيل للعام الدراسي 2009/2010

MORE...

LATEST NEWS

جامعة البتراء - د. دمنسي - له - حلب مع

Done

Internet

100%

start

UNIVERSITY PRIVATE

UNIVERSITY

untitled - Paint

Petra University - Wi...

EN

2:41 AM

ملحق (15)

German - Jordanian University (GJU) - Windows Internet Explorer

http://www.gju.edu.jo/Default.aspx?lang=en

Google

Google

الجامعة الألمانية الأردنية

Go

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

الجامعة

Settings

German - Jordanian University (GJU)

Page

Tools

المملكة الأردنية الهاشمية
GERMAN-JORDANIAN UNIVERSITY

المملكة الألمانية
GERMAN-JORDANIAN UNIVERSITY

Search...

Studyng Research Living at GJU The University University profile

Strong theoretical and practical orientation focusing on industrial needs

GJU News: GJU getting set to shine in 3 major events!

Welcome Note BY GJU President

GJU students

International students

Staff

Enterprises

Sponsors / Supporters

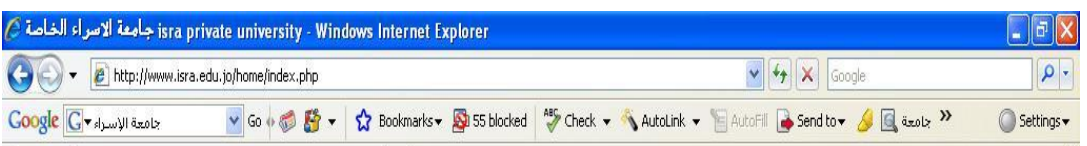
GJU News

Announcements +

Guests at GJU

Conferences & workshops

ملحق (16)



ملحق (16)

Windows Internet Explorer - جامعة اليرموك

mhml:file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/Desktop/yusef1/الجامعات\UNIVERSITY\اليرموك\جامعة%20اليرموك.mhml

Google

Go

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

Settings

جامعة اليرموك

Home

جامعة اليرموك

الرئيسية

الطلبة المستجدين

طلبة الجامعة

الخريجون

الكلية

الصفحات

المكتبة والمتاحف

رسائل اعلامية

عن الجامعة

مراجعة دائرة القبول والتسجيل لاست

التقويم الجامعي

خدمات الطلبة

خدمات الموظفين

البريد الإلكتروني YU@

YU elearning

صور من اليرموك

اليرموك في الصحافة المطبوعة

زيارة جلالة الملكة رانيا

أخبار اليرموك

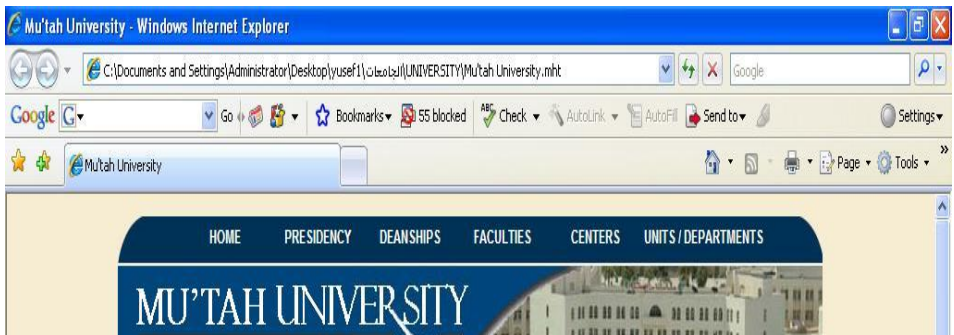
أحداث ومهرجانات

مؤتمر ومهرجانات اليرموك المدي

بدء القبول للبرنامج
السوازي للفصل الأول

القبول للبرنامج

ملحق (17)



ملحق (17)

Amman Arab University - Windows Internet Explorer

http://www.aau.edu.jo/

Google | جامعة عمان العربية للدراسات | Go | Bookmarks | 55 blocked | Check | Autolink | AutoFill | Send to | جامعة | Settings

Amman Arab University

Home | Contact Us | Careers | Email | عربي

جامعة عمان العربية للدراسات Amman Arab University for Graduate Studies

Centres Publications Arabia News >> Research >> Services AAU World About Jordan

Admission Academics Students Offices News and Info Centres

ent tests

A Message From The President

Prof. Saeed Elhall

The importance of graduate studies and related research and services has become widely acknowledged. As a result, advanced programs to prepare leaderships capable of assuming responsibility of planning, implementation, guidance, and evolution, are needed in all domains: intellectual, religious, scientific, educational, economic, political, military, etc. ... [more](#)

Our Gallery

Get to know more about the Amman Arab University from our wide collection of photos [| more](#)

Schedules

- Comprehensive & Eligibility Exams
- Timetable 3rd 2008
- Timetable 1st 2009

Boards of the University

- Board of Trustees
- University's Board
- Dean's Council
- Academic Committee

Students

Student Deanship
Student Gradec 20082

Apply Online

start | UNIVERSITY PRIVATE | UNIVERSITY | Amman Arab Universi... | untitled - Paint | AR | 2:40 AM

ملحق (18)

الرئيسية
التعلم الإلكتروني
البريد الإلكتروني
التقويم الجامعي

جامعة عمان الأهلية
AAU
أول جامعة خاصة في الأردن

جامعة
البحث العلمي
النظم الجامعية
اخبار الجامعة
الخريجين
اتصل بنا

الصفحة الرئيسية
جامعة عمان
الكلية
رئاسة الجامعة
القبول والتسجيل
العلاقات العامة

خدمات طلابية :

علامات الطلاب
لعمل الدراسي الثاني
الحدود الدراسي
لعمل الدراسي الصيفي
الدرجة الإلكترونية
من داخل الجامعة فقط

اعلانات الجامعة :

التقويم الجامعي للعام الدراسي 2008/2009
برنامج امتحانات نهاية الفصل الصيفي
اعلان سحب المواد بخسارة مالية
للفصل الصيفي 2008/2009

جامعة عمان الأهلية

جامعة عمان الأهلية هي أول جامعة خاصة في المملكة الأردنية الهاشمية تأسست عام 1990م معتمدة اعتماداً عاماً وخاصاً وهي عضو اتحاد الجامعات العالمي وعضو اتحاد جامعات العالم الإسلامي وعضو اتحاد الجامعات العربية وعضو رابطة المؤسسات الخاصة للتعليم العالي في جامعة عمان الأهلية شهادة البكالوريوس وتعيز نظام التدريس فيها هو نظام الساعات، كما استحدثت الجامعة مؤخرًا برنامج الماجستير في علم النفس الكلينيكي وبرنامج الماجستير في الحقوق والذي يعنى بمواكبة الضرورات القانونية المتطورة والتخصصات الحديثة تضم جامعة عمان الأهلية سبعة كليات معتمدة اعتماداً عاماً وخاصاً (25) تخصص تسعى لتوفير التخصصات الموجهة نحو الاحتياجات الوطنية التي توائم متطلبات البيئة المحيطة وسوق العمل لتوفير فرص العمل للخريجين في الأردن والدول العربية المجاورة في البرنامجين الصباحي والمسائي لدرجة البكالوريوس

اقرأ المزيد

اخبار الجامعة :

رئيس جامعة الخليل يزور عمان الأهلية
استقبل الأستاذ الدكتور ماهر سلمي رئيس جامعة عمان الأهلية

روابط سريعة :

مؤسس الجامعة
البوابة الإلكترونية (من داخل الجامعة فقط)
مكتبة الجامعة

ملحق (19)

Philadelphia University | Jordan: located 20-KM out of Amman on Amman - Jarash Rd - Windows Internet Explorer

C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\يوسف1\الجامعات\UNIVERSITY PRIVATE\Philadelphia University Jordan loc... Google

Go Bookmarks 55 blocked Check AutoLink AutoFill Send to Settings

Philadelphia University | Jordan: located 20-KM out of...

جامعة فيلادلفيا
Philadelphia University - Jordan
Established: 1989

English عربي

Portal PU Mail Library Awards الجوائز مكتبة الجامعة البريد الإلكتروني البوابة الإلكترونية

17 December, 2009 مجهزة من الاعلانات الخاصة بعمل مكتب الخريجين

Admission and Registration

Faculty of Arts

Faculty of Science

Faculty of Law

Faculty of Pharmacy

Faculty of Nursing

Faculty of Information Technology

Faculty of Engineering

Faculty of Administration & Financial Sciences

القبول والتسجيل

كلية الآداب والفنون

كلية العلوم

كلية الحقوق

كلية الصيدلة

كلية التمريض

كلية تكنولوجيا المعلومات

كلية الهندسة

كلية العلوم

start UNIVERSITY PRIVATE UNIVERSITY untitled - Paint Philadelphia Universit... EN 2:42 AM

ملحق (20)



ملحق (21)



ملحق (22)



ملحق (22)

Catalogue Search - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

http://hip.jopuls.org.jo/web/ju

Customize Links Free Hotmail Windows Marketplace Windows Media Windows

Welcome

English (United States)

Sign In

University of Jordan

Catalogue Search E-Journal Federated Search

Search Library Catalog

Simple Advanced Power Theses Community Resources JOPULS E-Library Search History My List My Account

Search: General Keyword for: Search

Copyright © SirsiDynix. All rights reserved.

Done

start yusef1 Catalogue Search - M... EN 5:38 AM

Pray Times!

ملحق (23)

The Hashemite University - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

http://hu.edu.jo/unit/?unitid=41000000

Customize Links Free Hotmail Windows Marketplace Windows Media Windows

The Hashemite University

The Hashemite University Library

بدء برنامج الماجستير في التمريض بمختصتي التمريض السرطاني وتمريض الصحة النفسية والعقلية

عربي

- » Home
- » About Us
- » Administration
- » Staff
- » Services
- » Library Holdings
- » Strategic Plan
- » Departments
- » Administrative Chart
- » Search Library Catalog
- » Online Databases
- » Electronic Books
- » Databases on CD-ROM
- » Childhood Library
- » American Studies
- » British Studies
- » Useful Links
- » Contact Us

The Hashemite University Library

مكتبة الجامعة الهاشمية

Latest News

أخبار مكتبة

A - to - Z Periodicals Index

كشاف لل دوريات الإلكترونية

More

Related links

- » HU Home
- » HU Email
- » Site Map
- » HU Faculties
- » Calendar
- » News Center

Search

Go

Done

start

yusef1

The Hashemite Unive...

EN

Pray Times!

5:41 AM

ملحق (24)

PHILADELPHIA UNIVERSITY LIBRARY - Online Catalogues - Windows Internet Explorer

http://library.philadelphia.edu.jo/

Google

مكتبة جامعة فيلادلفيا

Search

Bookmarks

Check

Translate

AutoFill

Sign In

PHILADELPHIA UNIVERSITY LIBRARY - Online Catalog...

Translate

This page is in Arabic. Translate it using Google Toolbar? [Learn more](#)

PHILADELPHIA UNIVERSITY LIBRARY

Online Catalogues

Welcome To The Library

New

قائمة الإضافات / 2009-07

الإضافات العربية

الإضافات الأجنبية

الإضافات السابقة

New Books

PHILADELPHIA UNIVERSITY LIBRARY

Search in Arabic Collection

للبحث في المقتنيات العربية

للبحث في المقتنيات الإنجليزية

Search in English Collection

Online Resources

Done

Internet

start

مكتبة جامعة اليرموك

PHILADELPHIA UNIVE...

AR

4:58 AM

ملحق (25)

Windows Internet Explorer

C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\yusef\المدارس الحكومية\مدرسة خديجة ام المؤمنين الثانوية للبنات

Google

Go

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

Settings

Denia School#

مدرسة خديجة ام المؤمنين

مدرسة خديجة أم المؤمنين الثانوية للبنات

من نحن

خارطة الموقع

تعرض الصور

الاتصال بنا

الإعلانات

بين الشاملة

ترحب بكم

أهلاً وسهلاً

في الموقع

الرئيسية

نبذة عن المدرسة

جداتي المدرسة

مرفاق المدرسة

جوائز المدرسة

الأنشطة المدرسة

مواقع الأردن الرسمية

الإهداء إلى جلالة الملك عبد الله الثاني المعظم

جلالة الملك عبد الله الثاني

عبد الله الثاني

تمتلك المملكة الأردنية الهاشمية منظومات من الموارد البشرية ذات جودة

تنافسية كمؤه وقادرة على تزويد المجتمع بخرات تعليمية مستمرة مدى

الحياة ذات صلة ونبغة بحاجاته الراهنة والمستقبلية وذلك استجابة للسمية

المدرسة

الهيئة الإدارية

الهيئة التدريسية

مواقع مرتبطة

Internet

100%

start

Ministry of Political De...

yusef

المدارس الحكومية

مدرسة خديجة ام المؤمن...

EN

4:29 AM

ملحق (26)

Home (DNN 3.3.7) - Windows Internet Explorer

C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\yusef\مدارس الاتحاد الثانوية Home (DNN 3.3.7)

Google

Go

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

Settings

Home (DNN 3.3.7)

ابحث

الرئيسية | مدارس الاتحاد | التواصل مع اولياء الامور | تعليمات التسجيل | المرافق | البرامج و الانشطة | English

الدخول

مدارس الاتحاد

- مهمة مدارس الاتحاد
- رؤية مدارس الاتحاد
- تاريخ مدارس الاتحاد
- رسالة مدارس الاتحاد
- مجلس الادارة
- الهيكل الاداري
- التقرير المالي

اقسام المدارس

- مدارس الروضة
- مدارس البنات
- مدارس طارق
- المدارس الاحسية
- مدارس العقبة

الاخبار و الاحداث

News & Events

الأنظمة الالكترونية

بسم الله الرحمن الرحيم

"كنشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء"

صدق الله العظيم



Internet

100%

start

Ministry of Political De...

yusef1

المدارس الخاصة

مدارس الاتحاد الثانوية

EN

4:14 AM

ملحق (27)

Modern American Schools in Jordan :: - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

http://www.modernamericanschool.com/

Customize Links Free Hotmail Windows Marketplace Windows Media Windows

Home Latest News Contact Us Check Your Mail

MODERN AMERICAN SCHOOL

A Word from the Principal
General Information
School Philosophy & Mission
MAS Profile
Curriculum & School Programs
Admission & Registration
Health Services
Fees
Photo Gallery
School Calendar
School Anthem
Services
Student Life & Activities
Alumni
Student Council
Information Technology
Accreditation
Advanced Placement Prog.
Faculty

Life At MAS

Life At MAS

KG Elementary School Middle School High School

News & Events

Downloads List-of-Approved... TS fam las fev 0...

start

Modern American Schools in Jordan | ... yusef1

AR 5:00 AM

ملحق (28)

Denia School - Windows Internet Explorer

http://montessori.deniaschool.com/eschool2008/frmllogin.aspx

Google

Go

Bookmarks

55 blocked

Check

AutoLink

AutoFill

Send to

Settings

Denia School

Page

Tools

The Modern Montessori School



The Modern Montessori School

Member Area

Username:

Password:

☐ English ☒ Arabic

Please enter username And password to login

Event Calendar



< August 2009 >

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
26	27	28	29	30	31	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	1	2	3	4	5

E-School is a state of the art e-schooling and school management system that e-enables the schooling environment

The system helps in making education an enjoyable experience.

It provides an easy-to-use suite of web-based tools to perform the non-ending daily school routines.

Done

Internet

start

Ministry of Politic...

yusef1

المعاريف الخاصة

The Modern M...

Denia School - Wi...

EN

4:23 AM

ملحق (29)

Google Search - Windows Internet Explorer

http://www.google.com.au/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4GLD_enJO341&q=مؤسسة آل البيت للفكر الإسلامي

Google مؤسسه آل البيت للفكر الإسلامي Search Bookmarks Check Translate AutoFill Sign In

Google™ This page is in Arabic. Translate it using Google Toolbar? [Learn more](#) Translate

Web Images Videos Maps News Groups Gmail more Search settings | Sign in

Google مؤسسه آل البيت للفكر الإسلامي Search Advanced Search

Search: ☒ the web ☐ pages from Australia

Web [Show options...](#) Results 1 - 10 of about 717,000 for مؤسسه آل البيت للفكر الإسلامي (0.54 seconds)

Tip: Search for English results only. You can specify your search language in [Preferences](#)

[The Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought](#) - [[Translate this page](#)]
مؤسسه آل البيت الملكية للفكر الإسلامي هي مؤسسه إسلامية غير حكومية عالمية مستقلة، مركزها عمان عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية، وهي تعمل لخدمة الإسلام...
[www.aalabayt.org/](#) - [Cached](#) - [Similar](#)

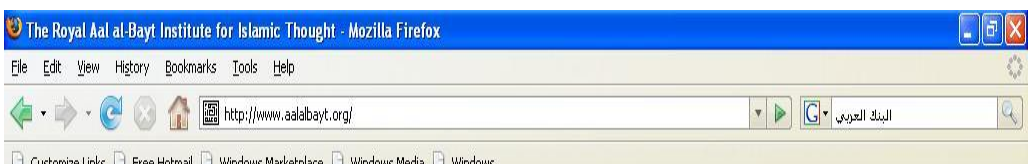
[The Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought](#) - [قانون المؤسسة](#) - [[Translate this page](#)]
يسمى هذا القانون (قانون مؤسسه آل البيت الملكية للفكر الإسلامي لسنة 2007) ويعمل به من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية المادة... (2)
[www.aalabayt.org/ar/law.html](#) - [Cached](#) - [Similar](#)

Sponsored Links

[آل البيت](#)
معلومات بيده
ابحات محرة
[www.alabayt.com](#)

[See your ad here »](#)

ملحق (29)



ملحق (29)

al muntada org jo - Google Search - Windows Internet Explorer

http://www.google.com.au/search?sourceid=navclient&aq=1h&oe=UTF-8&rlz=1T0 Google

Google al muntada org jo Search Bookmarks Check Translate AutoFill al Sign In

al muntada org jo - Google! Yahoo!

Web Images Videos Maps News Groups Gmail more Search settings Sign in

Google al muntada org jo Search Advanced Search

Search: the web pages from Australia

Web Show options Results 1 - 10 of about 2,050 for al muntada org jo (0.20 seconds)

Almuntada.org jo - Al Muntada
AlMuntada.org jo Whois Record. (Al Muntada). Change Word Breaks. For Sale:
TimeoutWinona.com (\$588.00) | TimeoutOnline.com (\$788.00) ...
whois.domaintools.com/almuntada.org jo - Similar

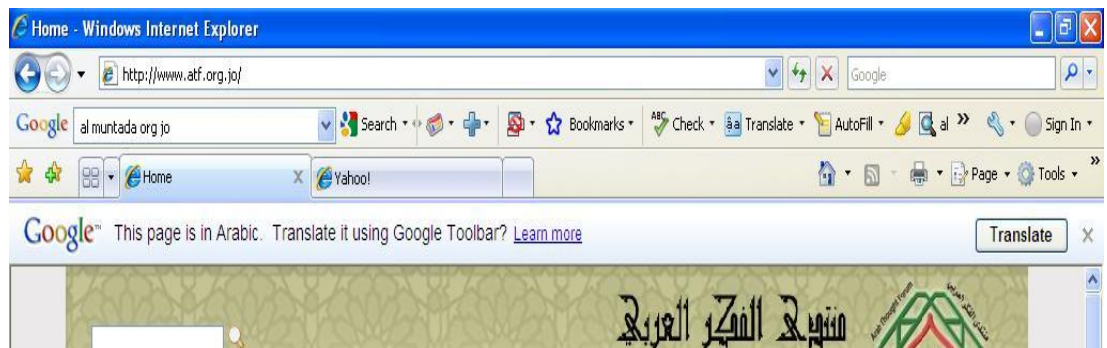
Arab Thought Forum > Home
Monthly Meetings - Seminars & Conferences - Other Activities - Youth Activities - ATF in a
Nutshell - Structure - By-Laws - ATF News - Books - Al Muntada ...
en.atf.org jo/ - Cached - Similar

Contact Us
Al Muntada Journal ... B O Pox: 925418 - Amman - 11190 - Jordan Tel: (+962-6)
5333261/5333617. Fax: (+962-6) 5331197. E-mail: dina@atf.org jo ...
en.atf.org jo/Default.aspx?tabid=61 - Cached - Similar

Show more results from en.atf.org jo

... تفصل تصفح جزائك اليومية... [الأرشيف] - منظمات طلابية سوريا في
1 Oct 2008 ... Al-Shaab (http://www.amin.org/alshaab/index.htm) Alkarmel (http://www.alkarmel.org/) News Agency (http://www.petra.gov.jo/) Al Arab AlYawm (http://www.alArab-alyawm.com.jo/) ... Al Muntada (http://www.muntada.net/) ...

ملحق (29)



(30 دخول الموقع)

Google Search - Windows Internet Explorer

http://www.google.com.au/search?sourceid=navclient&aq=0h&oq=مجمع اللغة العربية الأردني

Google

مجمع اللغة العربية الأردني

Search

Bookmarks

Check

Translate

AutoFill

Sign In

Google

This page is in Arabic. Translate it using Google Toolbar? [Learn more](#)

Translate

Web Images Videos Maps News Groups Gmail more

Search settings | Sign in

Google

مجمع اللغة العربية الأردني

Search

Advanced Search

Search: ☒ the web ☐ pages from Australia

Web [Show options...](#)

Results 1 - 10 of about 60,600 for مجمع اللغة العربية الأردني (0.40 seconds)

[The Jordan Academy of Arabic :::: مجمع اللغة العربية الأردني](#) [Translate this page]

[www.majma.org.jo/](#) - [Cached](#) - [Similar](#)

[مجمع اللغة العربية الأردني](#) [Translate this page]

بدأت فكرة إنشاء مجمع اللغة العربية في الأردن في العقد الثالث من القرن العشرين ، فبعد السنوات الأولى من تأسيس "إمارة شرق الأردن" ...

[www.majma.org.jo/page2.htm](#) - [Cached](#) - [Similar](#)

[Show more results from www.majma.org.jo](#)

[مجمع اللغة العربية الأردني - ويكيبيديا، الموسوعة الحرة](#) [Translate this page]

مجمع اللغة العربية الأردني هو جمعية أرفنية مقرها عمان تيمم بشؤون اللغة العربية محافظة وتطويرا وتشجيعا في مجالات مختلفة من الفنون والآداب والفنون ...

[ar.wikipedia.org/wiki/مجمع_اللغة_العربية_الأردني](#) - [Cached](#) - [Similar](#)

[مجمع اللغة العربية الأردني - المعرفة](#) [Translate this page]

مجمع اللغة العربية الأردني يهتم بشؤون اللغة العربية وتطويرها. أسس هذا المجمع عام 1972 يهتم هذا المجمع في ترجمة الكتب العلمية الجامعية ...

[www.marefa.org/index.php/مجمع_اللغة_العربية_الأردني](#) - [Cached](#) - [Similar](#)

[مجمع اللغة العربية](#) [Translate this page]

تأسس مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1932 وبدأ العمل فيه سنة 1934 م الكريم خليفة ، ورئيس مجمع اللغة العربية الأردني ، من مجمع الأردن وانضمت إلى الاتحاد ...

[www.sis.gov.jo/VR/acadmy/html/acadmay07.htm](#) - [Cached](#) - [Similar](#)

Internet

start

أسسه دور النشر في ا

مجمع اللغة العربية الأردني

AR

6:24 AM

التّعقيبات والمناقشات

أ. د. فوز عبد الحق

يرى د. فوز فيما يتعلّق بالمواقع الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية، أنّ الجامعات ليست بالضرورة من يصرُّ على عدم إظهار الهوية العربية، بل هناك مشكلة فنية لوجستكيّة، فمن يُشرف على تصميم المواقع هو مركز الحاسوب، وهذا الأخير لا يُلقي بالاً للغة العربية، فلا يرى أنها سياسة متعمّدة من الجامعات، وإنما ما تيسّر كُتب. ويقترح د. فوز، لكي تعكس المواقع الإلكترونية هوية الجامعات

وسياسة الدولة، أن يكون في مركز اللغات ومراكز الحاسوب مختصون، ليس فقط باللغة الإنجليزية بل وباللغة العربية أيضاً.

أ. د. أمين الكخن

قال إن الأمثلة التي ضربها د. رائد في الازدواجية في اللغة هي أمثلة وظيفية حيّة.

أ.د. محمد زكي خضر

أيد فكرة د. فواز عبد الحق فيما يتعلّق بمواقع الجامعات الإلكترونية. ويقترح إرسال نسخة من بحث د. رائد عكاشة إلى كل الجهات التي شملها البحث، لكي يطّلع رؤساء هذه المؤسسات على واقع هذه المواقع الذي يعكس صورة مؤسساتهم، وإصلاح ما فيه من عيوب، فكثير من المسؤولين لا يعرفون مدى صورة موقع مؤسستهم بالمقارنة مع المواقع الأخرى. ويظنّ أنه إذا وُجّهت هذه المؤسسات لا بدّ وأن توجّه الفنيين فيها لإصلاح ما يتعلّق باللغة العربية وغيرها من الانتقادات، فواجبنا أن نعكس هذه الأمور لمن يهتمهم الأمر أولاً.

رد د. رائد عكاشة

في سياق ردّه على د. فواز عبد الحق قال د. عكاشة: أظنّ أن مركز الحاسوب هو جهة منفّذة وليست جهة صانعة للقرار. فصانع القرار هو المنظر وهو المفكّر. فنستطيع أن نمدّ مركز الحاسوب بالمعلومات التي نريد ومركز الحاسوب قلّما يجتهد، واجتهاده يكون اجتهداً تقنياً.

ووعد د. عكاشة بإرسال نسخة من بحثه إلى جميع الجهات التي شملها البحث إيماناً منه بأن عملية النجاح تحتوي على أربعة محاور وهي: التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم (وهو ما ينقصنا في العادة).

تعقيب رئيس الجلسة أ. د. يوسف بكار

اقترح د. بكار بأن تُرسل نُسخ البحث باسم رئيس المجمع إلى الجهات المعنية، حتى تأخذ صفةً رسمية.

اللغة العربية في برامج الأطفال في مؤسسات الإعلام الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها

الدكتور ناصر يوسف جابر (شبانہ)

قسم اللغة العربية

الجامعة الهاشمية

الأربعاء 9 ذو القعدة 1430هـ - 28 تشرين الأول 2009م

ملخص البحث:

يسعى هذا البحث إلى دراسة واقع اللغة العربية فيما يُعد للأطفال من برامج في وسائل الإعلام في الأردن، فقد بات لهذه الوسائل أثر كبير في حياة الطفل، إذ يقضي الساعات الطوال منتقلا فيما بينها، متأثراً أشد التأثير بما تعرضه من برامج، ولعل أكبر الأثر واقع على لغته.

وإذا كانت لغة الطفل من أهم المرتكزات التي يحرص المربون على إكسابها للأطفال، لحفظ ألسنتهم من الاعوجاج والانحراف، فإنه لا بد من الاهتمام الكبير بما يُعرض في هذه الوسائل للأطفال، ولا بد من وضع استراتيجية لغوية تشتمل على خطط وبرامج طويلة الأمد، من شأنها رفد الطفل بالزاد اللغوي اللازم لبناء شخصيته من جهة، وللحفاظ على اللغة العربية من جهة أخرى، بوصفها دعامة من دعامات الحضارة العربية الإسلامية، وأساساً من أساساتها.

وإذ يسعى البحث إلى توصيف الواقع اللغوي، فإنه لا يكتفي به، بل يسعى إلى اقتراح حلول، والخروج بتوصيات للنهوض باللغة العربية من جديد، من خلال الرقي بواقع اللغة العربية في المؤسسات الإعلامية التي تختص بتقديم برامج للأطفال، الذين هم معقد الآمال، ومنتهى الرجاء.

استهلال:

تُعد اللغة وعاء لحضارة الأمم، وملاًزماً لآلامها وآمالها، وسجلاً لتاريخها وحوادث أيامها، فلا نهوض لها إلا بها، ولا خلوص من عثرات إنسانها، إلا بالخلوص من اعوجاج لسانها، ولذا؛ فقد حق للأمم ألا تدّخر وسعاً في الاحتفاء بلغاتها، وتكريس البحث والباحثين من أجلها. لتوطئتها في النفوس، وتربية الأجيال تربية لغوية ضامنة حفظ الهوية، بما يمنحها المنعة والقوة بين لغات البشرية.

واللغة العربية من أشرف لغات الأرض، فهي أكبرها قدراً، وأكثرها خطراً، وأولها حُجة ونظراً، ولعلّ القرآن قد أضفى عليها قداستها، وقوّى من دلالتها وأبرز فراستها، غير أنها في الوقت الراهن باتت تعاني أعراض مرض خطير، وشر مستطير، فقد أهملها أبناءها، وتكالب عليها أعداؤها، فهانت في كل عين، وكأنا أُصيبت بالعين، ولعلها باتت بأمس الحاجة إلى من يبعثه الله ليجدد للناس لغتهم، ويزيل عنهم غمتهم.

ولعل أجدادنا قد فطنوا إلى كل ذلك، فعملوا - ما وسعهم الجهد - في التأليف والتصنيف، في أبواب اللغة العربية المتعددة من نحو وصرف، وبيان وبلاغة وبديع، ولغة ومعاجم، وعروض وموسيقى، حتى تمت نعمتهم على لغتهم، تحصيناً لها من كل اختراق، وتأميناً عليها من عوادي الأقدار وشذاذ الآفاق.

أما في عصرنا الراهن، فقد ظهر بين ظهرانينا من قيّضه الله للدفاع عن اللغة العربية، غير أنها لم تسلم من سهام المغرضين ممن تعمّدوا الإساءة للغة العربية من غزاة الثقافة، وأتباعهم من أبناء جلدتنا، مما بات معه لازماً علينا أن نهيئ للجيل عدّته وعتاده من الزاد اللغوي الذي لم يعد مصدره مقتصرًا على الكتاب، وإنما بات لدينا من وسائل العصر ما يسعفنا - لو أحسنا الطوية - في إدارة

شؤوننا اللغوية، بما يمكننا من التعامل مع النشء الجديد بما يحتاجه من الذخيرة اللغوية التي تحفظ هويته من جهة، وتنقله إلى آفاق من العصرية ليتعامل مع عصره بكل انفتاح وكفاءة من جهة ثانية.

وتُعد المؤسسات الإعلامية التي انتشرت على امتداد مساحة الأقطار العربية، وبات لها حضور كثيف في كل بيت، من أبرز الأدوات التي تُعرض للطفل العربي في ليله ونهاره، وتُقدّم له ضرورياً من الزاد اللغوي الذي من شأنه أن يرفع من حصيلته اللغوية، ويكسبه الأدوات والمهارات التي تجعله أكثر انتماء للغته، وأقدر على استعمالها الاستعمال الأمثل.

ويمكن حصر وسائل الإعلام التي سوف نتناولها بالحديث بما يلي:

١ - وسائل الإعلام المقروء: وتشمل الصحف والمجلات.

٢ - وسائل الإعلام المسموع: وتشمل الإذاعة.

٣ - وسائل الإعلام المرئي: وتشمل (التلفاز والسينما والإنترنت).

ولا بد من الإنباه هنا إلى أن ثمة تداخلاً كبيراً بين هذه الوسائل، فالتلفاز يشمل الوظيفة الإذاعية من حيث إنه مسموع كذلك، غير أن السمة الغالبة هي أنه مرئي، وكذلك (الإنترنت) الذي يمنح المزايا الثلاث السابقة، غير أن ما يميزه هو أنه مرئي.

وسوف تقتصر الدراسة على البرامج المخصصة للأطفال في هذه الوسائل في بقعة جغرافية محددة هي الأردن، لمعرفة واقع اللغة العربية فيها، بما يمكننا فيما بعد من صياغة التوصيات التي تجعلنا قادرين على تلافي العيوب والنقائص، وزيادة فاعلية هذه الوسائل بما يسهم في تحقيق الأهداف المتوخاة منها.

اللغة العربية ووسائل الإعلام في الأردن: نظرة عامة:

تُعد اللغة العربية مادة أساسية، ومرتكزاً مهماً من مرتكزات العملية الإعلامية، وليس لنا أن نتصور وسيلة إعلامية تمارس مهامها بمعزل عن اللغة، وعلى الرغم من أننا نعيش عصر الصورة، وثقافة الصورة⁽¹⁾، التي باتت تزاخم الكلمة، وتتافسها في التعبير، غير أن اللغة ظل لها القول الفصل في التعبير، وجلاء الفكرة، وتوصيل المشاعر والأحاسيس، فهي الأقل كلفة، والأسرع توصيلاً وتأثيراً، وكما كانت الكلمة فستظل الوسيلة الأشيع للتعبير.

وتتفاوت وسائل الإعلام في مستويات توظيف اللغة، وإن كانت كلها تعول عليها وإن بنسب متفاوتة، فالإذاعة مثلاً تعول على اللغة بنسبة كبيرة جداً، إذ لا بديل عنها للمستمع الذي يعول على أذنه في استقبال الصوت اللغوي، ولا مادة أخرى تسعفه في التواصل مع المادة الإذاعية سوى اللغة، أما التلفاز فإنه على الرغم من انكائه على الصورة التي تستهدفها عين الرائي؛ غير أن المادة اللغوية تبقى مادة أساسية لا غنى عنها للمشاهد/المستمع، فالمتلقي يوظف حاسة السمع بالدرجة نفسها التي يوظف فيها حاسة الإبصار، وللمتلقي أن يتخيل نفسه أمام تلفاز قد تعطل فيه جهاز الصوت، واكتفى فيه بعرض الصورة، لا شك بأنه سيكتشف إلى أي مدى ستبدو الصورة صماء وغير مؤثرة بمعزل عن سياقها اللغوي.

أما المواد الإعلامية المقروءة، وأقصد بها الصحف والمجلات؛ فإنها تتكئ على اللغة بصورة أساسية في التواصل مع القارئ، وتأتي الصورة في المقام الثاني بنسب متفاوتة، ووفق القارئ الذي تتوجه له، والمادة التي تعرضها المجلة، ولعل للمراحل العمرية للطفل أثراً بيّناً في حسم هذا الجدل حول نسبة الصورة إلى المادة

اللغوية، فكلما سار الطفل باتجاه مرحلة عمرية أعلى قلّت مساحة الصورة بالمقارنة بحجم المادة اللغوية التي ينتهي بها المطاف لتكون المسيطرة تماماً على صفحات المطبوعة.

وللصحف والمجلات أثر كبير في حياة الطفل، ولعلها "أقرب الوسطاء إلى الكتب"⁽²⁾، فهي تستعمل الكتابة والرسم والصورة، غير أنه ينبغي توجيهها توجيهاً تربوياً لكي تحقق أهدافها وأثرها في الطفل، حيث ينبغي أن "تراعي الاعتبارات التربوية والسيكولوجية والفنية"⁽³⁾، ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً.

لقد تعددت الوسائل الإعلامية التي اهتمت بتقديم برامج الأطفال، وظل هذا الاهتمام ينمو باطراد، بعدما شهد العالم اهتماماً استثنائياً بالطفل، وظهرت الاتفاقيات والمواثيق العالمية التي تنص على حقوق الطفل المختلفة⁽⁴⁾، ومنها حقه في العلم والثقافة، وتبتهت وسائل الإعلام بدورها إلى هذا الأمر، وباتت تخصص مساحات من اهتمامها وجهود القائمين عليها لتوفير المادة الثقافية والعلمية والأدبية للطفل، فعلى صعيد التلفاز بدأنا نرى اهتماماً ملحوظاً ببرامج الأطفال منذ وقت مبكر، فثمة فترات للأطفال آخذة بالتزايد، وثمة برامج ترفيهية وتعليمية وتنشيطية راحت تنتشر أكثر فأكثر على مساحات الشاشة البيضاء، وعلى صعيد الإذاعة الأردنية، كذلك ثمة برامج متنوعة تتواصل مع الطفل، وتسهم في زيادة الوعي لديه بحقوقه الإعلامية، وتسد حاجته من الثقافة والأدب والتسلية.

وعلى صعيد الصحف والمجلات ثمة مساحات باتت تخصصها الصحف اليومية للأطفال على هيئة ملاحق أسبوعية، أو صفحات مفردة على أقل تقدير، وثمة مجلات آخذة في الظهور، كمجلة "وسام" التي تصدر عن وزارة الثقافة، ومجلة "براعم عمان" التي تصدر عن الدائرة الثقافية في أمانة عمان الكبرى، ومجلة "حاتم" التي تصدر عن جريدة الرأي، وكلها مجلات مخصصة للأطفال،

أثبتت وجودها في الساحة الثقافية الأردنية، وقدمت زادًا ثقافيًا لا يُستهان به على مدى سنين طويلة وما زالت، ولعل مجلة "سامر" التي ظهرت عام ألف وتسعمائة وسبعة وسبعين⁽⁵⁾ هي أولى مجلات الأطفال في الأردن، غير أنها للأسف لم تواصل الصدور، وكذلك مجلة "فارس" التي صدرت في النصف الأول من السبعينيات، غير أنها تعثرت وتوقفت عن الصدور⁽⁶⁾.

ولا ننسى ما يقوم به مركز زها الثقافي من دور ريادي في العناية بالأطفال، إذ خصص لهم ما يشبه المدينة المتكاملة المرافق التي تُعنى بهم، وتقدم لهم ما يلزمهم ويسد لديهم حاجات ثقافية ونفسية وعلمية، إذ يعتني بمواهبهم، ويبرزها وينميها، ويغرس فيهم القيم الأصيلة، ويشبع حاجاتهم العلمية من خلال الدورات التي ينظمها وخاصة في العطلة الصيفية، ولعل أبرز ما يذكر في هذا الصدد جريدة "زها" التي يصدرها المركز بانتظام، إذ تُعد رافدًا من روافد ثقافة الطفل وأدبه، لما تحتويه من مواد متنوعة ومشوقة للأطفال. ولعل مما يجدر ذكره أن هذه الجريدة هي الوحيدة التي تصدر في الأردن.

وما يُعد ثورة حقيقية في هذا الصدد تواصل الطفل مع ما يسمى الشبكة العنكبوتية، إذ يُعد الأردن في مقدمة الدول العربية التي لم تتردد في توظيف التكنولوجيا الحديثة في الحياة، فوصل "الإنترنت" إلى كل طبقة من طبقات المجتمع الأردني، ومن بينها شريحة الأطفال، وبهذا تكسرت الحواجز وأزيلت المعوقات، وبات الطفل قادرًا على التمتع بأعلى درجة من الانفتاح والمشاركة والخبرة، غير أن المعتمد الأكبر في هذه الوسيلة الخطرة كان على الصورة، إلا ما كان من تواصل لغوي هامشي من خلال قراءة بعض مواد لغوية، أو الاستماع إلى بعض مواد مسموعة.

وفي الوقت نفسه فإن هذا الضرب من الإعلام لم يكن خيراً كله، فقد بات الطفل يئن تحت وطأة الإدمان على "الإنترنت"، وبات عرضة للاصطدام بما يعارض قيمه التي تربي عليها، فكان لا بد من الرقابة من قبل الأسرة، ولا بد من تجنب الطفل الآثار السلبية لهذه الأداة شديدة الخطورة، ولعل أقلها أنها "تفسد علاقة الطفل بمن حوله من أفراد أسرته ومجتمعه" (7).

واقع اللغة العربية في برامج الأطفال:

يُعد إكساب الأطفال اللغة العربية السليمة هدفاً استراتيجياً للقائمين على أمر برامج الأطفال في وسائل الإعلام لأي بلد كان، ذلك لأن اللغة هي محض الوعي والثقافة، وهي الحصن الحصين الذي يحمي وعي الطفل من الاختراق من قبل الثقافات الأخرى، فليس ثمة لغة محايدة، وإنما تتشرب اللغة قيم المجتمع وسماته وأفكاره، والإخلاص للغة معينة يعني الإخلاص لكل ما تحمله من قيم ومعتقدات وأفكار، ولذلك وجدنا الأمم تتسابق في إعلاء شأن لغتها وتعظيمها ليس لدى أفرادها وحسب، وإنما كذلك لدى البلدان الأخرى، فمن أتقن لغة قوم آخرين فهو منهم.

و"العربية لسان"، وإذا كان الأمر كذلك، فإن من أولى الأولويات أن نسعى إلى إكساب العربي العربية السليمة مشتملة على معاني الإخلاص والوفاء لهذه اللغة، لكي ينشأ الطفل على حب القيم الأصيلة التي تجسدها لغته وتاريخه وحضارته، وبعبارة ذلك فإن علينا ألا نستغرب مما بتنا عليه من سوء الحال على جميع الصُّعد، فاللغة وجه الحضارة، الذي يحمل علامات التقدم والتفوق، أو الخمول والتراجع.

والطفولة هي مرحلة الإنسان الأولى، وبها يكون البدء في حفر أخاديد اللغة الأم في ذهن الطفل، فقد أجمع الباحثون على أن الطفل كالورقة البيضاء التي تحسن استقبال ما يخطّ عليها، وقد يكون من الصعوبة بمكان تغيير فكرة سقطت عليها، مما يعني أن الأمر يتطلب الكثير من الحذر، والمزيد من الدقة. وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن عملية اكتساب اللغة وتعلمها تبدأ مع الطفل منذ مراحل تكونه جنيناً في بطن أمه، وإذا كنا حريصين على ألا نصل بالأمر هذا الحد من المبالغة؛ فإن لنا أن ننظر إلى البداية الحقيقية على أنها منذ خروج الطفل من رحم أمه إلى ميدان الحياة، إذ تبدأ حواسه بالعمل، ويغدو قادراً على التعامل مع الأصوات والمرئيات بطريقة معينة، حتى ولو كان عاجزاً عن التعبير عن انطباعاته واستجابته بطريقة لغوية.

ولا بد في هذا المقام من إبراز حقيقتين مهمتين: الأولى هي أن اهتمام القائمين على برامج الأطفال لم يصل إلى هذا الحد من العناية بأطفال مرحلة الطفولة الأولى والطفولة المبكرة، وإنما اقتصر ذلك الاهتمام على أطفال المرحلتين العمريتين: المتوسطة والمتأخرة⁽⁸⁾، وذلك إما ناجم عن فهم غير سليم للمراحل العمرية للطفل، وإما لغياب الوعي بالحقيقة السابقة من أن الطفل يبدأ اكتسابه للغة منذ ولادته، وأنه بحاجة ماسة لمن يتعامل معه لغوياً في مراحله الأولى، "فمن المعروف أن الأطفال لا يشكلون جمهوراً متجانساً، بل يختلفون باختلاف المراحل العمرية، وقد ترتب على ذلك أن توفرت للأطفال في كل مرحلة من هذه المراحل ثقافة فرعية خاصة بها، تتوافق مع خصائص وحاجات الأطفال في كل طور من أطوار نموهم"⁽⁹⁾.

أما الثانية فهي أن الطفل الأردني لا يقف تأثره عند حدود وسائل الإعلام الأردنية، وإنما يتعداه إلى سواء من وسائل إعلامية تبث من خارج حدود الوطن،

فثورة الاتصالات الآخذة بالتنامي قربت كل بعيد، وبات لدى الطفل خياراته في التعامل مع ما يشاء مما يبثه الفضاء وأقماره الاصطناعية.

وبهذا يتسع ميدان البحث - لو شئنا أن نكون موضوعيين- ليشمل برامج الأطفال في مختلف بقاع العالم ما دام الطفل قادرًا على الوصول إليها، وما دامت جميعها في متناول يده، فما الفرق بين القناة الفضائية الأردنية وقناة "سبيس تون" للأطفال في تأثيرها على لغة الطفل ما دام الطفل قادرًا على الوصول إليهما بالدرجة نفسها من القدرة؟ بل إن لنا أن نتصور أن القنوات الفضائية التي تبث للأطفال من خارج الحدود ربما لها الأثر الأكبر في لغة الطفل، ما دام الطفل قد اختارها دون سواها من القنوات المحلية. ومن هنا تتبع الخطورة، إذ إننا أمام تحدٍّ كبير في أن نكون قادرين على منافسة كل ما يشمله الحيز الفضائي من برامج الأطفال، وإلا فلن نكون قادرين على إقناع طفلنا ولو بكل الحيل الممكنة بالتعامل مع برامجنا نحن بحجة أنها أكثر وطنية وحرصًا على الطفل.

إن الطفل يتجه بخبرته الخاصة، وميوله وحاجاته إلى حيث الأفضل، أو ما يراه الأفضل، ولعلي لا أبالغ إن قلت: إنه في تقييمه وأحكامه أكثر موضوعية من الكبار، فهو بوحى من فطرته التي لم تبلغها التشوهات، وسليقته التي ترفدها خبرات يسيرة ولكنها جديدة، قادر على أن يجد ما يريد دون توجيهاتنا التي تتبع أحيانًا من دوافع غير موضوعية في توجيه الطفل لحيز فضائي، قد نظن أنه أكثر فائدة للطفل في تنمية حسه الوطني على سبيل المثال، وهو ما قد يجر الطفل إلى مناطق من التحيز غير المحسوب.

ومع ذلك، وبما أن بحثنا مقتصر على دراسة واقع اللغة العربية في برامج الأطفال، فإنني سوف أمضي قدمًا في الفصل النظري بين المؤسسات الإعلامية في الأردن، ونظيراتها خارج الحدود، ولعل نظرة متفحصة على واقع اللغة العربية في هذه البرامج يأخذنا إلى حقيقة لاحبة، وهي أن اللغة العربية تعاني في هذا الواقع من مشكلات عديدة من أهمها ما يلي:

١ - الازدواجية اللغوية:

تُعد قضية الازدواجية اللغوية⁽¹⁰⁾ من أبرز القضايا التي تواجهنا حين التصدي لواقع اللغة العربية في برامج الأطفال، فالقائمون على أمر هذه البرامج منقسمون ما بين من يريد الوصول للطفل بأي طريقة ممكنة، ولو على حساب اللغة، فما اللغة في رأيه إلا طريق للوصول، متجاهلاً البعد الحضاري والمعرفي للغة، وبين حريص على اللغة يجعل إكسابها للطفل فصيحة سليمة في سلم أولوياته، ولعل هذا الصراع قد جسده خير تجسيد صراع المخرج والكاتب⁽¹¹⁾، ففي حين يحرص الكاتب على اللغة بوصفها قيمة، يرفض المخرج النظر إليها إلا على أنها وعاء للمعنى، وعلى ذلك فإنه يفضل توظيف اللغة العامية لأنها الأقدر على الوصول إلى الطفل، والأسهل والأمتع - كما يرى-، أما الأول فإنه على النقيض من ذلك يفضل استعمال الفصيحة في نصّه المعدّ للبرنامج، منطلقاً من حرصه على العربية، وحرصه كذلك على إكسابها للطفل، منطلقاً من بعد قيمي وحضاري.

للمخرج حاجاته المنطلقة من رغبته في الانطلاق والانتشار وترويج المنتج، وللكاتب أسبابه فيما يراه من حرص زائد على اللغة، حتى ولو لم يجد البرنامج قبولاً ورواجاً، والحق أننا بحاجة إلى طريقة وسطية في التفكير، لنتمكن من الوصول إلى صيغة تصالحية توفّق ولا تفرّق، ولعل ذلك يكون في البحث عن لغة ثالثة، تتوسط

بين اللغتين، فلا التعويل على اللغة العامية بما يحمله من مخاطر قد يحل المشكلة، ولا الاتكاء على لغة النحويين والفقهاء يمكن أن يوصلنا إلى نتيجة، وهذا يعني أن الطريق قد تكون سالكة لحالة من تبسيط الفصحى لتناسب الطفل دون إسفاف العامية وابتذالها، فنحن بحاجة إلى الوصول إلى الطفل حاجتنا إلى إكسابه اللغة وحفاظه عليها.

والحق أننا واجدون اتجاهًا خطرًا صوب التحلل من اللغة العربية الفصيحة لقاء توظيف العامية في برامج الأطفال، فبمقارنة بسيطة بين ما كان يُعرض في أواخر القرن الماضي على شاشة التلفاز الأردني من برامج للأطفال وما يعرض الآن، سنستنتج - دون ريب - أن نسبة اللغة الفصيحة تتحسر لصالح اللغة العامية الطاغية، في انصياح تام لرغبات المخرج والمنتج الذي يبحث عن الربح المادي، والنجاح والانتشار ولو بأي ثمن، إن برامج من مثل "افتح يا سمسم"، و"المناهل" وغيرها من البرامج الرصينة التي كانت تُعرض على الشاشة البيضاء، كانت تفتح ذهن الطفل على لغة عالية ذات احترام وهيبة، في حين أن الساحة الإعلامية الآن تعج بما هبّ ودبّ من برامج لم يشترك في كتابتها كتاب متخصصون غيرون على اللغة، بل باتت ثمة طائفة من الأدعياء الذي ادعوا ما ليس لهم فراحوا يصوغون اللغة شعراً ونثرًا دون حسيب أو رقيب.

ولعل مما زاد الأمر فداحة أن مؤسسة التلفاز لم تعد حريصة على إنتاج برامج الأطفال التي تدخل ضمن نطاق استراتيجيتها، وإنما عمدت إلى استيراد البرامج الجاهزة من الغرب بما تحمله من سمات الحضارة الغربية، وباتت تسلية الطفل هي الهدف الأبرز لدائرة البرامج بمعزل عن الهدف التربوي والحضاري، ولعل فيما تم عرضه على شاشات بعض الفضائيات من برنامج أثار جدلاً واسعاً

لاحتوائه على شعارات دينية، ورموز ماسونية⁽¹²⁾، خير مثال على حالة الاستلاب التي وصل إليها أطفالنا من حيث لا يشعرون، ناهيك عن أن مسلسلات العنف المستوردة كفيلة بتبديد ثروة الأطفال الصحية والذهنية والإبداعية⁽¹³⁾.

إن مساحة برامج الأطفال في التلفاز تعاني من شح كبير، وأقل منها البرامج التي ينتجها التلفاز الأردني بنفسه، ولعل نسبة ضئيلة من البرامج تُعد باللغة الفصحى، مما يبقي المشكلة قائمة وملحة، وتبحث عن حل ما، ولعل أخطر ما في هذه المشكلة أن الوقت المستقطع من حياة الطفل لصالح التلفاز إنما يأتي على حساب الكتاب، وحين يذكر أحد الدارسين أن أجهزة التلفاز تريح الطفل من عناء القراءة؛ فإنه لا يفتن إلى أنها تأتي أصلاً على حساب القراءة⁽¹⁴⁾.

وكذلك الأمر في البرامج المسموعة، ففي الإذاعة ثمة نقص شديد في برامج الأطفال، وثمة انشغال بامتاع الطفل وتسليته، وحرص على إيصال القيمة الإيجابية إلى الطفل، غير أن هناك عزوفاً عن توظيف اللغة الفصحى في كل ذلك، وكأن هذه اللغة باتت غولاً يخشاه الطفل، أو كأن الطفل هو كائن غبي غير قادر على إدراك مغزى الدلالات، والحق أن لغة فصحى مبسطة يمكن أن تحل هذه المشكلة، بشرط أن نتوقف عندها، وأن نعترف بوجودها، أما الادعاء بأن كل شيء على ما يُرام فإنه لا يفيد في شيء.

في الصحافة المقروءة، ثمة احتفاء أكبر باللغة الفصحى، وثمة كتاب حقيقيون يكتبون للأطفال، من شعراء وقصاص وكتاب سيناريو، وثمة غياب شبه كامل للغة العامية، ويبقى السؤال مرتبطاً فنياً بمدى صلاحية اللغة الموظفة

للأطفال، وما دامت الرؤية العامة سليمة، وتحرص على توظيف اللغة الفصيحة في اتفاق ضمني بين رؤساء التحرير لهذه المجلات والصحف؛ فإن مدى الملاءمة يظل موضع أخذ ورد، بحسب المادة المنشورة في المجلة، وقد وجدت تبايناً في قبول الأطفال للمادة المنشورة من طفل إلى آخر، فهناك المادة المناسبة والمقبولة، التي تلقى ردود فعل إيجابية من الطفل، وهناك المادة التي لم تتجح في اجتياز الاختبار في أن تلاقي القبول من مجتمع الأطفال.

والحق أن كاتب صحافة الأطفال ينبغي أن يعي حقيقة أدب الأطفال، فالطفل ليس مجرد راشد صغير⁽¹⁵⁾، والكتابة له ليست مجرد تبسيط لأدب الكبار، ولعلي أخالف من ذهب إلى أن تبسيط أدب الكبار يمكن أن يوصل إلى أدب للطفل⁽¹⁶⁾. وإنما للطفل سماته النفسية والبيولوجية، وعالمه المستقل عن عالم الكبار، ومعنى ذلك أنه بحاجة إلى أدب يلبي تطلعاته، ويناسب تكوينه، وعلى كاتبه أن يتمكن من النزول إلى عالم الأطفال ليس في بساطته، وإنما في براءته، وليس في سذاجته، وإنما في فرادته، فإذا استطاع الكاتب أن يتمثل عالم الطفل، ويتفهم حاجاته، ويدرك طرائقه في التفكير، ويمتلك أدوات الكتابة له؛ فإنه قد يصل إلى هدفه، وقد يحظى بالثناء والإعجاب من لدن الطفل وأخذانه.

أما اللغة التي ينبغي أن يوظفها كاتب الأطفال، فإنها تلك اللغة "السهلة البسيطة لبساطة الأفكار التي يرغب في أن يوصلها إلى جمهوره من الصغار، والموافقة كذلك لبساطة العقول التي تتلقى هذه اللغة"⁽¹⁷⁾.

ولا بد من الالتفات في هذه المقام إلى ضرورة الاهتمام بوسائل الإعلام المدرسية كالصحافة المدرسية بوصفها وسيلة إعلامية مهمة تخاطب طفل المدرسة، سواء ما كان منها على هيئة مجلة حائط، أو مجلة مطبوعة تصدر بانتظام⁽¹⁸⁾. وكذلك الأمر فيما يتعلق بالإذاعة المدرسية التي تُعد "وسيطاً ممتازاً لا يرهق الطفل، لأنه يعتمد على حاسة واحدة وهي السمع"⁽¹⁹⁾، ولعل من ميزاتِها أنها تفتح المجال للطفل للمشاركة فيها وليس فقط استقبالها.

٢ - لغة العلم ولغة الأدب:

ثمة قضية تبرز لدارس واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام، ألا وهي لغة الخطاب بين العلم والأدب، فهل يعيننا أن نقدم للطفل مادة أدبية، وما نفعها؟ وهل ينبغي أن يقتصر الخطاب الموجه للطفل على اللغة العلمية التي تتقصد نقل الفكرة فحسب، أم أن للطفل حاجاته من الزاد الأدبي كالكبار تماماً؟

إن نظرة عامة على ما يُقدّم في وسائل إعلامنا من برامج للأطفال يجعلنا على يقين من أن التعامل مع الطفل يتم من خلال لغة توصيلية هامشية لا وظيفة لها سوى نقل الفكرة، فلا قيمة للغة بحد ذاتها، وإنما تكمن أهميتها في أنها حامل أو ناقل للفكرة أو المضمون، وبهذا انتقل الاهتمام من اللغة إلى دلالتها، ومن بهاء اللغة الأدبية الموحية المصورة إلى جفاف اللغة الناقلة وعييلها.

والطفل كائن جمالي، وهو لا ينظر إلى الأشياء إلا من زاوية جمالية، وتستهو به اللغة الخصبة الياقة الجميلة، فيطرب لها، ويُسر بها، حتى ولو لم يدرك كامل مغزاها، إنه يتجاوب مع إيقاعات الشعر، وسجعات النثر، وصورهما

الموحية، وتحمل مثل هذه اللغة زاده الروحي الذي هو بأمرس الحاجة إليه، فلماذا ينكر عليه كثير من الناس حقه في هذا الزاد، بحجج واهية أبرزها أن اللغة الأدبية بعيدة المرمى، صعبة المنال؟

صحيح أن القيم والسلوك ركن من أركان ثقافة الطفل⁽²⁰⁾، لكن اللغة الأدبية ليس هدفها الوحيد إيصال الفكرة، أو نقل المضمون، فهي ذات هدف جمالي يتماشى وطبيعة الطفل الباحث عن الجمال في مختلف أشكاله، وبايجاز شديد فإن العلاقة بين الأدب والطفل علاقة متعة ومنفعة⁽²¹⁾، ولن يثني الطفل عن متابعة المادة الأدبية عدم إدراك معانيها المباشرة، وقد سمعت أطفالاً صغاراً لم تتجاوز أعمارهم العامين يندنون بأشعار وكلمات لا يفهمون من معانيها شيئاً، غير أنهم يستمتعون بها، ويطربون لها، وتلك هي وظيفة الأدب.

إنه لا بأس في تطوير وسائل نقل الأدب إلى الطفل، فقد تعرض القصيدة على هيئة أنشودة منغمة وملحنة، وقد تعرض القصة على هيئة حكاية مثيرة متلفزة، لكننا ينبغي ألا نغفل الجانب اللغوي المقروء، ولا بد من أن نقدم النص الأدبي مقروءاً ليكتسب الطفل لغته السليمة من خلال مفرداته وتراكيبه، وإذا كان الطفل - كما الكبير - يستسهل التعامل مع النص المغنى شعراً، أو المصور قصة، فإن ذلك ينبغي ألا يكون على حساب النص المكتوب كي يتحقق الهدف اللغوي من استراتيجية القراءة، ولعل هذا ما دعا المربين إلى عدّ الطفولة صانعة المستقبل، والكتاب صانع الطفولة⁽²²⁾.

إن إدراك ما يحمله الأدب للطفل من أشكال جمالية، وقيم محمولة على أجنحة اللغة الموحية هو الكفيل بإقناع القائمين على الأمر بضرورة زيادة حصة

المواد الأدبية في وسائل الإعلام، وليس فقط في الكتاب المقروء أو الصحيفة السيارة، فما المانع من استثمار الحكواتي طريقاً فنية لعرض حكاية أو قصة بلغة عربية سليمة؟ يتحلّق حوله الأطفال، يستمعون إليه، ويتحلّق الأطفال بدورهم حول التلفاز في محاكاة للطفل داخل التلفاز، مما يحقق الهدف القرائي، ويعرض اللغة في صورتها الصحيحة والمشرفة.

وينبغي الحذر الشديد من الوقوع فيما يقع فيه بعض القائمين على الأمر من توظيف لغة قديمة مهجورة، أو حوشية دائرة في مثل هذا الأمر، فإن من شأن ذلك أن يترد سلباً على اللغة العربية، ويؤدي إلى تنفير الطفل منها، فلنكن اللغة ملائمة للعصر، ومناسبة للطفل.

إن إهمال حاجة الطفل إلى الأدب بوصفها حاجة نفسية ومعرفية مهمة، سوف يحول حياة الطفل إلى ضرب من المهمات الثقيلة، فالفن والأدب هما ما يحول حياة الطفل إلى مساحة جمالية تكتظ بالأخيلة والرؤى والأحلام العذبة الجميلة، وفي خلال ذلك فإن اللغة السليمة تتسلل إلى لا وعي الطفل فيعجب بها، ويقلّدها، ويحفظ الكثير من مفرداتها وتراكيبها، كما أنه سيتبنّى بالضرورة ما تحمله من قيم وأفكار.

٣ - برامج الأطفال وغياب الاستراتيجية اللغوية:

تعاني برامج الأطفال غياب الاستراتيجية اللغوية التي تستهدف وضع الخطط طويلة الأمد للنهوض بلغة الطفل الموجهة للمراحل العمرية المختلفة، ولعل هذا الخلل هو المسؤول عن حالة من الفوضى تعمّ الساحة البرمجية، وتهيمن على وسائل الإعلام المختلفة، فثمة خليط عجيب من البرامج التي تعرض في وسائل

الإعلام لا خيط ناظمًا لها، ولا إطار يجمعها سوى الرغبة في ملء فراغ فترة الأطفال.

فثمة برامج باللغة العامية وأخرى بالفصحى، وثمة برامج عربية وأخرى معربة، وبرامج منتجة محليًا وأخرى مستوردة من الغرب، وكل هذا إنما يؤثر سلبيًا على الطفل، ويجعله يعيش متاهة اللغة، فكلما سار في اتجاه ما انعطف انعطافة حادة في اتجاه مغاير، وكلما كاد يقبض على خيط ما أحسّ بانقطاعه من فوره، وكلما كاد يكتسب قيمة لغوية إذا هي تتلاشى باصطدامها بما يناقضها.

وتزداد حدة هذه الظاهرة حين نعرف أن الطفل بات منفتحًا على الفضاء الإعلامي كله، فلا سبيل لتقييده بوسيلة إعلامية معينة، ولا سبيل لربطه ببرنامج بعينه، فهو دائم التنقل بين هذا وذاك، لا يقوده في ذلك إلا مزاجه الخاص وذوقه الذي تشكله عوامل عديدة يصعب حصرها، ولذلك بات لزامًا على التربويين والإعلاميين أن يلتفتوا إلى ضرورة ربط الطفل بوسائل إعلامه الوطنية، ليس بالترهيب وإنما بالترغيب، فما من وسيلة تفعل ذلك سوى تحسين الأداء الإعلامي فنيًا وقيميًا، لتتحول الأداة الإعلامية إلى وسيلة جذب للطفل، ولا بد لذلك من صوغ خطط استراتيجية يتم من خلالها تحسين الأداء اللغوي للطفل باطراد.

ولعلها قليلة بل نادرة تلك البرامج التي سارت على هذا النهج، غير أنها للأسف لم تستمر، فكأنها جاءت بيضة الديك التي لم تجد ما يعضدها في تكريس التجربة. وكأنني ألمح بقولي هذا إلى برنامج "مناهل" الذي عرض في التلفاز الأردني، وكان من إنتاج طائفة من الشباب الأردنيين الذين استطاعوا أن يكرسوه واحدًا من أشهر البرامج المُعدّة للأطفال، بما يمتلك من خطة لتطوير لغة الطفل،

ليس من خلال قالب تعليمي جامد، وإنما من خلال قالب كوميدي فكاهي يقدم المعلومة للطفل بطريقة لبقة ومؤثرة.

حقًا لو كنا نمتلك الرؤية اللغوية والحرص اللازم لإكساب الطفل لغته السليمة لقمنا بإعداد طائفة من البرامج الشبيهة التي تقدم للمراحل العمرية المختلفة من حياة الطفل، ولسدّت مسد الكثير من البرامج التي يتابعها الطفل من أجل ملء الفراغ، وبمعزل عن طبيعة اللغة فيها، ولعل في ذلك برهانًا على أن اللغة الفصيحة لم تكن يومًا مشكلة الطفل، وإنما طريقة الأداء هي التي يمكن أن تتفرّ الطفل من اللغة.

ترى أيهما سيكون أكثر قريبًا إلى الطفل الأردني: اللغة الفصيحة المبسطة الموحدة، أم تلك اللهجات العديدة بعدد الدول العربية الآخذة في التزايد؟ أعتقد أن الاتفاق على لغة واحدة مشتركة هو الحل الذي لا حل سواه للتخلص من مشكلة العاميات التي قد تضطر الطفل الأردني للتعامل مع عامية تونسية أو عُمانية أو صومالية لا يمكن أن يفهمها.

وعلى الرغم من أن الواقع السياسي الذي يفرض التجزئة على الأقطار العربية له دور مهم في تكريس العاميات، في ظل غياب أي استراتيجية لغوية من شأنها توحيد الجهود من أجل النهوض بعربية واحدة؛ غير أن ذلك لا يعني أنه يستحيل القيام بجهود تخطيطية للتقليل من حدّة هذه الظاهرة، وتقليص الخسائر قدر الإمكان، ولعل على مجامع اللغة العربية دورًا مهمًا في ممارسة دور تعبوي وتنسيقي بين المؤسسات المختلفة، خاصة وسائل الإعلام، للنهوض بهذا الدور في وضع خطة استراتيجية للنهوض بواقع اللغة في وسائل الإعلام في جميع برامجها، ومن ضمنها برامج الأطفال.

إن المتخصصين في اللغة العربية لا بد أن يكونوا جزءاً من اللعبة الإعلامية، ولعل غياب هؤلاء مسؤول إلى حد بعيد عما يحدث للغة العربية من ضياع البوصلة، والتخبط في الفوضى، إن الرقابة اللغوية على الأداء اللغوي للمؤسسات الإعلامية ينبغي أن تكون فاعلة ودائمة، ولا بد أن تكون دائرة "الرقابة اللغوية" - التي أقترح منذ الآن تأسيسها في كل مؤسسة إعلامية - ذات اليد الطولى في تنفيذ السياسات اللغوية، بعد وضع الخطط المناسبة لذلك.

ولن تكون مهمة هذه الدائرة فرض اللغة العربية الفصيحة بالقوة على المؤسسات الإعلامية، وإنما عليها أن تقوم بدور رقابي يميز الخبيث من الطيب، ويراقب أداء النص المكتوب، ويدرس مدى استجابة النص لحاجات الطفل اللغوية، ولا بأس في أن يستعين بمتخصصين آخر من خارج هيئة الرقابة، لهم علاقة وثيقة بأدب الطفل ولغته من المتخصصين في هذا الشأن.

ولعل مما ينبغي الالتفات إليه في هذا الصدد أنه لا بد من تعزيز شعور الانتماء للغة العربية عند العاملين في الشأن الإعلامي، فما دام العامل في هذا الشأن ليس لديه مثل هذا الشعور، فمن الطبيعي أن يشتط بعيداً في النأي ببرنامجه الذي يعدّه أو يخرجّه عن الهدف اللغوي، ويمكن تعزيز هذا الشعور مثلاً بجعل المتخصصين في مجال الإعلام من الطلبة مضطرين إلى دراسة عدد من الساعات المعتمدة في قسم اللغة العربية، فمن شأن هذا أن يقلل من أخطائهم في الأداء الإعلامي، كما من شأنه أن يرقى بانتمائهم اللغوي إلى مراق جديدة وسامقة، لها أثرها في الحرص على اللغة العربية والنهوض بها.

لقد قدر لي أن أتواصل مع إحدى مجلات الأطفال في الأردن، وهي المجلة التي تصدرها وزارة الثقافة، وقد لاحظت أنه تعاقب ما يقرب من ثلاثة رؤساء

تحرير على المجلة في عام واحد، ولم أجد أحدًا منهم من المتخصصين في الكتابة للأطفال، لا من الناحية التربوية، ولا من الناحية الفنية، وكان لكل ذلك أثر سلبي على المجلة، إذ هو يؤكد غياب الاستراتيجية التي لن تكون قابلة للتطبيق - لو وجدت- بغياب الاستقرار الإداري، وبوجود الرجل في غير مكانه المناسب.

٤ - برامج الأطفال وغياب الخبرة:

ثمة طابع عام يطبع برامج الأطفال في مؤسسات الإعلام الأردنية، وهو غياب الخبرة والاحتراف في العمل البرامجي، ولعل مرد ذلك يكون إلى غياب الكوادر الخبيرة والمدربة على إنتاج برامج الأطفال، بالإضافة إلى ما ذكرت من غياب الاستراتيجية التي تحدد خط سير العمل البرامجي للأطفال.

إن العاملين في حقل برامج الأطفال في المؤسسات الإعلامية الأردنية - إلا قليلاً منهم- هم موظفون عاديون قُدِّرَ لهم أن يعملوا في حقل الإعلام، ثم انتقلوا لسبب ما - قد يكون تأديبيًا- للعمل في قسم برامج الأطفال، فوجدنا كثيرًا منهم يخبطون هنا وهناك من غير دليل يدلهم، أو خبير يرشدهم، فإما أنهم راحوا يقدّون الآخرين في إنتاج برامج من النسخ المقلدة والأقل كفاءة، وإما أنهم اكتفوا بشراء البرامج الجاهزة من الدول الأخرى، وهو ما له عواقب وخيمة على ثقافة الطفل وذوقه.

والخبرة التي نحتاجها في مثل هذا العمل لها ثلاثة أوجه:

الوجه الأول مرتبط بالخبرة التربوية والنفسية التي تعالج البرنامج من ناحية المراحل العمرية المختلفة، وما يصلح لكل مرحلة منها، من لغة وقيم وخيال، والوجه الثاني مرتبط بالخبرة اللغوية والنقدية التي يغطيها رجال الأدب والنقد،

لتحديد حاجة الطفل إلى اللغة، ولوضع الاستراتيجية اللغوية طويلة الأمد، أما الوجه الثالث فمرتبط بخبرات الإنتاج التلفازي والإذاعي والصحفي من إخراج وإنتاج وتحرير وتصوير، وكل هذا يستدعي وجود تصور بعيد المدى لتوفير كل هذه الكفاءات لتتّم العملية الإنتاجية بطريقة صحيحة في كل المؤسسات الإعلامية.

لقد كان من أبرز إفرزات هذا الأمر وضع الأطفال كلهم في سلة واحدة، فلا يوجد فرز للمراحل العمرية، والمعروف أن حاجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة سوى حاجات طفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، وما قد يناسب هذا قد لا يناسب سواه، غير أننا وجدنا وسائل إعلامنا ليس لديها إلا لغة واحدة في التعامل مع جميع الأطفال، ذكوراً وإناثاً، أطفالاً وفتياتاً، فليس ثمة مراعاة للفروق الفردية بين الذكور والإناث⁽²³⁾، علماً بأن حاجات الأنثى من البرامج مختلفة كثيراً عن حاجات الذكر، ولعل من الحلول العملية والسريعة لهذه المشكلة أن يتم عقد دورات متخصصة للعاملين في حقل برامج الأطفال بما يمكنهم من استيعاب القضايا الأساسية المتعلقة بالطفولة.

كما أن على مؤسسات الإعلام أن تخرج من عباءة الترهل الإداري الذي يسم دوائر العمل العام، فلا بد من البحث عن الكفاءات وهي موجودة بين ظهرانينا، بدلاً من التعويل على الموظفين العاديين الذي عُيّن كثير منهم لاعتبارات سوى الكفاءة والخبرة، كما أنهم لم يحرصوا على تطوير أدواتهم الفنية، فظلوا على ما هم عليه من خبرات متواضعة عفا عليها الزمن، ولعل ما يصدّق هذا القول سؤال يتكرر حول طريقة تعيين العاملين في هذه المؤسسات، فلم يصدف أن نشر إعلان مثلاً لتعيين موظفين في التلفزيون الأردني، وإن تم ذلك ثارت الشبهات حول تعيين

الأقل كفاءة في هذا الشاغر، ولست هنا في موضع الانتقاد، وإنما بصدد كشف الخلل للوصول إلى حلول عملية للمشكلة.

إن عدم الوصول إلى قناعة بأن الطفل كائن أساسي في المجتمع، وأنه بحاجة لكل جهد ممكن في تهيئته للمستقبل، ربما يكون مسؤولاً إلى حد بعيد عن هذه اللامبالاة في التعاطي مع الطفل، فكثر هم الذين يتصورون أن الطفل هو كائن هامشي، فهو في طور التكوين، ولا يجوز الاحتفاء به كثيراً حتى يكتمل نموه، ويصل إلى مرحلة النضج، وقد يتصور الكثيرون أنه كائن غبي، ولا يميز الجيد من الرديء، فلماذا نعتي أنفسنا في العمل من أجله؟

وإذا كان الطفل أبا الرجل - كما يرى أحد الدارسين -⁽²⁴⁾؛ فإنه من غير محاولاتنا الجادة في تغيير قناعة المجتمع هذه في نظرتة إلى الطفل فستظل المشكلة قائمة، ولا يمكن تخطي كل العوائق الأخرى، إذ إن القناعة بأحقية الطفل وأهميته ومركزيته هي الأرضية التي يمكن أن ننطلق منها في صوغ استراتيجية قائمة على العمل الجاد والمضني والمكثف في سبيل طفل اليوم، رجل المستقبل.

وحين يسود ظن عام بين الناس بأن الطفل يقبل كل شيء، وليس له أن يعترض على شيء، وأنه غير مؤهل أصلاً للحكم على الأشياء؛ فإن لنا أن نفسر هذا التراجع فيما يقدم للطفل من زاد إعلامي يُظن أنه كثير على الطفل، وإن لنا كذلك أن نسرّع فوراً بتغيير هذه القنوات الراسخة والخاطئة في آن.

إذاً تهيئة القنوات الضرورية للتغيير، وتحضير الجو العام اجتماعياً، ثم توفير الكوادر المدربة والخبيرة والحريصة على اللغة، قد يكون الطريقة المثلى للبدء بعملية التغيير، في سبيل النهوض بالعملية الإعلامية لغوياً بما يوفر للطفل العربي زاده اللغوي.

٥ - تغريب أم تأصيل:

من حق الطفل العربي في الأردن على القائمين على برامج الأطفال أن يوفرُوا له منها ما يزيد أصرته بترائه وتاريخه وحضارته ولغته، ولعل ما يتعرض له الطفل الأردني من تغريب هو صورة طبق الأصل عما يتعرض له الطفل العربي في أقطار الوطن الكبير، وعما أراده له الغرب الذي ما زال ينظر إلى المشرق العربي بعين العداء والمواجهة.

وإذا كان الغرب قد قدر علينا ذلك؛ فإن من الغرابة بمكان أن ننصاع لرغباته ومكائده، فنمعن في عملية التغريب، ونقطع فيها شوطاً أبعد مما كان متوقعاً، مما أكمل الدائرة التي ابتدأت بالمأكل والملبس والمشرب، وانتهت بعجمة اللسان والثقافة، فقد بات طفلنا العربي يتعرض لأقسى موجات التغريب في ثقافته ولغته، وبات يُستورد له خصيصاً من البرامج ما يسدّد له اللكمة القاضية، ويغسل دماغه من كل ما قد يذكره بترائه وحضارته، وتاريخه.

وإذا كانت الصحافة الورقية ما زالت تحتفظ ببعض الوفاء لتلك القيم التراثية؛ فإن الإعلام المرئي قد ذهب بعيداً في تشويه ثقافة الطفل فيما يُعرض عليه من شخصيات أجنبية في كل ملامحها، ابتداءً من قصّات الشعر، مروراً بالزّي الغربي والسلوك الاجتماعي والاقتصادي، وانتهاءً بلكنة اللسان وتشوهات الثقافة المستوردة، التي تفعل فعلها في ذهن الطفل، فبات يعاني حالة من "الشيزوفرنيا" (الفصام) بين قيم متصادمة، ومُثُل لا يمكن أن تلتقي.

إن كل جهود المربين من والدين أو أقربين، يمكن أن تذهب أدراج الرياح تحت طائل ما يُعدّ للطفل في وسائل الإعلام، مما يجعل الطفل يروح تحت طائلة الضنك النفسي، والتوتر والاضطراب، حين يتشعّب به الطريق الثقافي واللغوي إلى اتجاهين لا يلتقيان، وقد يقول قائل: وما الضير في أن يكتسب الطفل لغة ثانية من

خلال التلغاز؟ وأقول: إن الطفل لم يكتسب بعد لغته الأم، فكيف نقدّم له لغة ثانية لن يكون من شأنها سوى تعويق الطفل عن اكتساب لغته الأولى والإلمام بها، بالإضافة إلى أن اللغة - كما قلنا سابقاً - ليست محايدة، فهي تحمل قيم المجتمع الذي تمثله، والطفل الذي لم تتضح بعد ولم تكتمل منظومة القيم لديه سوف يبادر إلى تبني قيم تبهره قادمة من بعيد، دون أن يفطن إلى أنها ليست جزءاً من منظومة القيم الخاصة به.

صحيح أن ثمة منظومة إنسانية عالمية من القيم تصلح لجميع الأطفال على هذه المعمورة، ولكنه صحيح كذلك أن ثمة قيماً مدسوسة تقف خلفها نوايا شريرة تستهدف إفساد الأطفال، وتشويه قيمهم وثقافتهم، أليست فكرة برنامج الرسوم المتحركة الذي عرضه التلغاز الأردني طويلاً⁽²⁵⁾ يجسّد فكرة الرأسمالية التي ينادي بها الغرب منذ أمد بعيد؟ إنها فكرة الفرد القادر على كل شيء، في مقابل الجماعة التي لا تمتلك أي قدرات استثنائية، فالغلبة للفرد دائماً، وما على الجماعة إلا أن تستجيب لذلك، ومعظم برامج الأطفال المستوردة من الغرب تجسّد هذه الحقيقة وإن تلبّست بلبوس حسن.

إنها فكرة تستدر الإعجاب بشخصية الفرد "السوبرمان" الذي يلحق الهزيمة بالجماعة، وليست القضية متورّعة على ثنائية الخير والشر - كما يتوهم - ، وإنما هي تأتي في سياق الحرب الباردة بين مدرستين ظلتا تحكمان العالم وتتنافسان في السيطرة عليه، وحين انتهت الحرب بغلبة الاتجاه الرأسمالي؛ كان من الطبيعي أن نرى هذا الإعجاب الذي وصل إلى حدّ التقديس بالفكرة الرأسمالية في جوانب الحياة كافة ومنها الشقّ الثقافي، فتسللت برامج الأطفال التي تجسّد هذه الفكرة إلى وسائل الإعلام مما جعل الطفل العربي يقع ضحية هذا الصراع.

إن المطلوب من القائمين على الأمر في جميع المستويات ابتداء من السلطة السياسية ومرورًا بالسلطة الدينية والاجتماعية، وانتهاء بالسلطة الرابعة أن تنتبش خلف الجذور الفكرية لمثل هذه البرامج التي تغزو شاشاتنا، فالأمر ليس بتلك البساطة التي نتصورها، حين نظن أن علينا أن نبحت عما يسلي الطفل ويدهشه ويثير إعجابه، فالأمر ليس كذلك، فهذا الستار الفني والجمالي يخفي خلفه مستويات من الثقافة والفكر الذي يتسلل إلى قنوات الأطفال، فيشوّه ثقافتهم، ويغيّر أفكارهم، حتى يغدو الطفل منقادًا كالمضبوع إلى حيث أريد له، دون أن يتمكن تحت سحر الفن من الاحتجاج أو الاعتراض.

والطفل - كما هو معلوم - مغرم بالتقليد لشخصيات يراها ناجحة أو خيرة أو إيجابية، والشخصيات التي يحرص المنتجون على عرضها بطرق إيجابية ستكون عرضة لتقليده من قبل الطفل، الذي - في ظل غياب من يوجهه في اختيار برامجه - سيتحول إلى نسخة مشوّهة من تلك الشخصية، وسيحمل الكثير من قيمها وأفكارها ولغتها، ولعله يحمل اسمها شعارًا يزيّن به ثوبه أو ينقشه وشمًا على رقبته.

إن التنبّه لكل هذه الأمور ينبغي أن يكون في صميم العمل الإعلامي الذي يُعد للأطفال، وينبغي أن يكون جزءًا من خبرة العامل في مجال برامج الأطفال، كي يعرف أن عليه أن يتصدى لإنتاج برامج وطنية للأطفال تأخذ بعين الاعتبار كل المثل والقيم والأفكار التي ينبغي أن نرتي الطفل عليها، فالفنون ليست محايدة في حياة الطفل، إذ يتعين "خلق اتجاه" (26) للطفل حتى لا يشبّ وهو منعدم الاتجاه، مما يسهل وقوعه فريسة للاتجاهات الفكرية المختلفة.

إن غلبة طابع التسلية على البرامج التي تُعدّ للأطفال أو تُستورد لهم دون وجود استراتيجية ما لتقويم لغة الطفل أو قيمه، هو المسؤول عما آل إليه العمل

المقدم للأطفال من مآل في غاية الخطورة والارتجال، وقد بدا لنا أن الجيل الحالي من الأطفال قد بات لديهم معجمهم الخاص من المفردات التي يستقونها من برامج الأطفال الأجنبية التي تُعرض لهم، فراحوا يرطنون بها في منحنى غريب يزيدهم غربة إلى غربتهم، ويحرف ألسنتهم عن مسارها الصحيح.

وفي رأيي، أنه لا بد من أن يكون جزءًا من الاستراتيجية المنتظرة توجيهُ الأطفال نحو تراثهم وتاريخهم، من خلال تصميم برامج مستوحاة من النماذج العليا من تراثنا الديني والأدبي والعلمي، لكي لا تخرج قصة الطفل عن الحيز التربوي مهما تكن مكانتها عالية في سلم الفن⁽²⁷⁾، وتُوظَّف فيه لغة عربية وسيطة قريبة من الفصحى ما استطعنا إلى ذلك سبيلاً، فإذا أُعجب الطفل بالشخصية كان معجباً بجزء من تاريخنا وحضارتنا وعقيدتنا، وإذا اعتاد لغة البرنامج كانت لغة عربية مبنية، وإذا تشبَّث بقيمة ما كانت قيمة عربية إسلامية، وبغير ذلك سنظل نضرب في المتاه، وسيظل طفلنا مستلباً وبعيداً عن جذوره وأصوله، يعاني مما سمّاه سمر الفیصل "الاختراق الثقافي"⁽²⁸⁾.

ملاحق الأطفال في الصحف الأردنية:

سبق أن ذكرت أنه لا يوجد في الأردن صحف خاصة بالأطفال سوى صحيفة واحدة هي صحيفة "زها" التي تصدر عن مركز زها للأطفال، وعلى الرغم من أن هذه الصحيفة لا تحظى بانتشار جماهيري كبير بين الأطفال؛ غير أنها تصل إلى نسبة معقولة منهم، فهي تُوزَّع مجانًا، وهي موجهة للفتيان، ويقل عدد صفحاتها عن عشرين صفحة غالبًا، وتنتزع بين الأخبار المحلية، وزوايا متعددة ثابتة منها: زاوية أدباء يكتبون لكم، ومناسبات ومنوعات، وعلوم وتكنولوجيا، ولنقرأ معًا. ومن الواضح أن المادة الأدبية قليلة جدًا في الصحيفة، كما أن اللغة العربية لا تحظى باهتمام لافت فيها سوى أنها لغة الكتابة فيها.

أما ملاحق الأطفال في الصحف اليومية فإن حالها لا يسرّ، فهي لا تشغل سوى صفحة واحدة من الجريدة، وبالمقارنة مع صفحات الرياضة العديدة والبارزة؛ فإن الأمر يغدو مدعاة للغرابة والدهشة، كما أن هذه الصفحة اليتيمة تنتشر ما هبّ ودبّ من هنا وهناك، والأدعى للدهشة أنها تنتشر ما سبق نشره في صحف أخرى، ولعل ما جرى معي شخصيًا دليل على ذلك، إذ فوجئت بنشر مادة لي في واحد من هذه الملاحق دون إذن مني، وحين سألت أحد المسؤولين عن واحد من هذه الملاحق باح لي بشكواه من عدم تخصيص موازنة لمثل هذه الملاحق، فلا مكافآت تُصرف للكتاب، مما جعلهم يعزفون عن النشر بها، ولا مساحات كافية للنشر مما حرم الملحق سمة التنوع والشمول، ولا خصوصية للملحق بألوانه أو خطوطه أو تصميمه، فالورق الأصفر ذاته، والخطوط الصغيرة التي لا تكاد تُرى، والنصوص الباهتة نفسها التي سبق نشرها، مما يجعل هذه الملاحق ضربًا من

"رفع العتب" ولا قيمة لها سوى ملء هذه الصفحة بما تيسر من المادة المخصصة للطفل.

وفي سبيل تغيير هذه الحال، فإنه لا بدّ من إعادة النظر في هذه الملاحق، فيُزاد في عدد صفحاتها تدريجيًا، وتُخصص لها ميزانية كافية، ويُجعل لها عدد كاف من الموظفين، ويُستكتب لها عدد من كتاب الشعر والنثر، ويُخصص لها زوايا جديدة وفريدة تجذب الأطفال، وتمتعهم وتفيدهم، وليشرك الأطفال أنفسهم في التحرير والكتابة والرسم، ولتتميز صفحات الملحق بالألوان الزاهية والمفرحة، والخطوط الواضحة والملونة والجميلة، والهوامش الكافية، والرسوم المعبرة، وبهذا يغدو لدينا حقًا ما يمكن أن نسميه ملحقًا للأطفال.

ولعلي أعرج هنا على قناة فضائية لاقت اهتمامًا ملحوظًا من الأطفال وهي قناة "طيور الجنة الفضائية"، وهي قناة قام عليها شاب أردني هو خالد مقداد، وعلى الرغم من شحّ الإمكانيات استطاع أن يستثمر قدرات أفراد أسرته ليخرج بهذه القناة التي استطاعت أن تكون منافسة، وأن تستقطب اهتمام الأطفال من كل البلدان.

ولعل لهذه القناة استراتيجية ما نابعة من التوجّه الإسلامي الذي يوجّه الطفل نحو القيم الإسلامية السمحة بقالب ترفيهي فكاهي متنوّع، غير أنه فيما يرتبط باللغة العربية فإنّ مما يبعث على الأسف ألا يكون ضمن استراتيجية القناة النهوض باللغة العربية، مما جعل معظم فقرات برامج هذه القناة تستعمل اللغة العامية، إذ التركيز على الفكرة والمضمون يطغى على الاهتمام باللغة العربية التي ينبغي أن نكسبها للأطفال.

والحق أن القائمين على هذه القناة بحاجة إلى من يوجههم توجيهًا إيجابيًا فيما يتعلق بالسياسة اللغوية، ولعل مجمع اللغة العربية قادر على القيام بمثل هذا الدور المهم، بوصفه المؤسسة الأبرز التي تُعنى باللغة العربية، ولعل القيام بزيارة إلى مقرّ هذه القناة له دور في توجيه برامجها وجهة لغوية مفيدة ولو على سبيل النصيحة.

وأخيرًا، فإن على الأسرة الأردنية أن تضطلع بدور مهم جدًا في توجيه الأطفال صوب البرامج الأنفع لهم على جميع المستويات، وبخاصة المستوى اللغوي، وأخص هنا ما تقدمه الشبكة العنكبوتية المسماة "إنترنت" من فضاء مفتوح يصعب على الطفل التعامل معه دون الوقوع في المحظورات، وهو ما يعني أن الأسرة هي الجهة الرقابية الوحيدة تقريبًا القادرة على تجنب الطفل آفات هذه التقنية إن قامت بدورها المطلوب.

والأسرة الناجحة هي التي تضع خطة لما ينبغي أن يقوم به الطفل من أعمال لكي يمتلئ وقته بالنافع والمفيد⁽²⁹⁾، فلا يطغى وقت المتعة على وقت العلم، ولا ترجح كفة التسلية على كفة الفائدة، ولا بد من العين البصيرة المميزة، التي توجه الطفل نحو القيمة المثلى، والفكرة السديدة.

إن التربية الأسرية هي وحدها الكفيلة بضمان حماية الطفل مما قد يتعرض له من مؤثرات سلبية في هذه الشبكة، فليس من الممكن وضع شرطي على كل طفل، وإنما لا بد من توجيه الطفل وتربيته التربية الحسنة التي تجعل من ذاته رقيبًا على عمله، فما رآه صوابًا تبناه، وما رآه خاطئًا تجاوزه إلى سواه، أما منع الطفل من استعمال هذه الأداة دون بيان السبب، فقد يجعل الطفل يبحث عنها خارج أسوار البيت، وهو ما يزيد الأمر خطورة حين يغدو الطفل معرضًا لكل الآثار الجانبية (للإنترنت)، ومنها تأثير رفاق السوء⁽³⁰⁾.

الختام والتوصيات:

لعلي استطعت في هذه الوقفة أن أرسم خريطة واقع اللغة العربية في برامج الأطفال في وسائل الإعلام المحلية، ولا يخفى أن من أبرز نتائج هذه الوقفة ما وصلت إليه من أن اللغة العربية تقبع في مأزق خطير، وتعاني غربة بين أهلها، لما تعانيه من الإهمال والتقصير من جانبهم، فثمة طغيان للغة التسلية والسوق على اللغة الرصينة السوية، وثمة فهم مغلوط أو ناقص لمرحلة الطفولة ومفهومها، وثمة غياب شبه تام لأي استراتيجية لغوية تنهض باللغة العربية في برامج الأطفال، وثمة غياب كذلك لجانب الخبرة والدربة التي ينبغي أن يتحلى بها من يعمل في هذا الجانب، كما أن ضعف الانتماء للغة العربية، لغة القرآن والبيان قد فاقم المشكلة.

ولعل المأزق الحضاري الذي تمر به الأمة مسؤول إلى حد كبير عن هذه المشكلة، فإذا كان التقدم شاملاً وكذلك التخلف، فمن الطبيعي أن تكون اللغة في مقدمة العوامل الحضارية التي تتأثر سلباً بالتخلف الحضاري الذي تمر به الأمة.

ثمة وسائل إعلام عديدة وكثيرة، فمن الإذاعة إلى التلفاز إلى السينما، إلى الصحف والمجلات، إلى (الإنترنت)، كل ذلك له دور في الإسهام بتكوين ثقافة الطفل، غير أن كثيراً من هذه الوسائل ترزح تحت طائلة التغريب التي تمر بها الأمة، مما جعل معظم برامجها مستوردة من الغرب، وتتماشى مع قيمه وأفكاره، حتى وهي تتناقض مع قيم الطفل وعقيدته، مما يستوجب ضرباً من الرقابة المجتمعية على هذه البرامج، للوصول إلى ضرب من التوازن بين الاتجاهات المادية السائدة، والقيم الدينية والروحية التي لا يستطيع الإنسان أن يحقق السعادة الحقيقية بدونها⁽³¹⁾، وهذه الرقابة تبتدئ بالأسرة، وتنتهي بتأسيس أقسام رقابية داخل

وسائل الإعلام، لتقييم ما يقدم من برامج، وبخاصة من الوجهة اللغوية، بوصف اللغة وجهًا حضاريًا للأمة، وتجسيدًا لتراثها وأدبياتها وتاريخها ومنجزاتها.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن الخروج من البحث بالتوصيات التالية:

- لا بد من التخلص من مشكلة الازدواجية اللغوية من خلال البحث عن صيغة توافقية، أو توظيف ما يسمى باللغة الوسيطة التي تتأى عن لغة العامة والسوق، وتتخلص كذلك من سمات اللغة الفصيحة المتفجرة التي ينفر الطفل منها.
- لا بد من زيادة حصة الطفل من المساحات البرمجية، والاحتفاء قدر الإمكان باللغة الأدبية المبسطة التي تلبي لدى الطفل تطلعاته الجمالية، وتشبع ميوله الذوقية.
- ينبغي وضع استراتيجية لغوية يشترك في وضعها ممثلون عن وسائل الإعلام ومجمع اللغة العربية الأردني وأقسام اللغة العربية في الجامعات الرسمية، ومندوب عن وزارة الثقافة الأردنية، وآخر عن رابطة الكتاب، لوضع الخطط طويلة الأمد لتزويد الطفل بزاده اللغوي الذي يزيد انتماؤه لحضارته ودينه وأمته.
- لا بد أن يضطلع مجمع اللغة العربية الأردني - بوصفه المؤسسة الأولى المعنية باللغة العربية - بدور ريادي يخوله التدخل في عمل وسائل الإعلام فيما يتعلق بالسياسات اللغوية، سواء من خلال القيام بجولات دورية يقدم فيها النصح لهذه المؤسسات، أو من خلال القيام بدور رقابي على عمل هذه المؤسسات.

- ينبغي تعيين عدد من المتخصصين باللغة العربية في وسائل الإعلام لضبط هذه اللغة ومراقبة أداء العاملين عليها ابتداء من النص المكتوب، وانتهاء بالحلقة المسجلة، وكذلك تعيين متخصصين في مجالات الطفولة المختلفة، لدراسة مدى صلاحية البرامج المقدمة للأطفال لهم، وتقديم المشورة اللازمة للقائمين عليها.
- أقترح تأسيس دائرة للرقابة اللغوية التي لا يُجاز أي برنامج للأطفال إلا بعد حصوله على الموافقة منها، وتتكون من متخصصين في اللغة والأدب والطفولة.
- الشروع في تأسيس المزيد من الصحف والمجلات المعنية بالأطفال، وتصحيح مسار الكثير من الملاحق الثقافية المعنية بالطفل، أو إضافة مثل هذه الملاحق للمجلات والصحف التي لا تحتوي مثلها بالتنسيق المستمر مع رؤساء تحرير هذه الدوريات.
- العمل على زيادة انتماء العاملين في وسائل الإعلام إلى لغتهم الأم، وذلك بعقد الدورات التدريبية، والمحاضرات والندوات التي تبين فضائل هذه اللغة ومزاياها، وغيرها من الوسائل.
- توفير الكوادر التدريبية المدربة القادرة على القيام بأعباء العمل الإعلامي المخصص للأطفال، مع الأخذ بعين الاعتبار، حين تعيينهم، كفاءتهم اللغوية والأدبية.
- السعي بكل السبل المتاحة إلى تغيير قنوات المجتمع الخاطئة حول الطفولة، ليزداد اهتماماً بالأطفال وحقوقهم، ومن ذلك حقهم في العلم والأدب والثقافة.

- السعي إلى إنتاج برامج محلية تجسّد القيم الأصيلة لمجتمعنا، وتستوحي النماذج العليا من تاريخنا وحضارتنا وتراثنا، والتقليل تدريجيًا من البرامج المستوردة التي تمثل قيم الآخر وحضارته.
- نشر الوعي بين الأطفال بالطريقة المثلى للتعامل مع وسائل الإعلام من خلال النشرات الإرشادية التي تُوزّع عليهم في المدارس أو المؤسسات التربوية، أو تخصيص وقت محدد من الحصّة الدراسية للحديث حول هذا الموضوع، للحدّ من تعرضهم للآثار السلبية التي تنتج عن التعرض لهذه الوسائل بطريقة عشوائية.

الهوامش

- ١ - انظر كتاب: ثقافة الصورة في الأدب والنقد، منشورات جامعة فيلادلفيا، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.
- ٢ - أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، مصر، ط1، 1968، ص131.
- ٣ - نفسه، ص135.
- ٤ - تم عام 1979 الاتفاق على أن يكون هذا العام عام الطفولة الدولية. للمزيد انظر: راشد عيسى، شعر الأطفال في الأردن، منشورات أمانة عمان، عمان، ط1، 2007، ص15.
- ٥ - عمر الأسعد، أدب الأطفال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2003، ص144.
- ٦ - أحمد المصلح، أدب الأطفال في الأردن - دراسة تطبيقية، وزارة الثقافة، عمان، ط2، 1998، ص190.
- ٧ - نفسه، ص138.
- ٨ - علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1996، ص110.
- ٩ - كمال الدين حسين، مدخل في أدب الطفل، مطبعة المعمدانية، القاهرة، ط1، 1999، ص29.

- ١٠ - علي الحديدي، في أدب الأطفال، سابق، ص 153.
- ١١ - نفسه.
- ١٢ - أثّرت ضجة بين رجال الدين والتربية حول برنامج "بوكيمون" الذي حظي باهتمام غير مسبوق من قبل الأطفال، ووجد بعضهم فيه تشويهاً لثقافة الطفل من خلال رموز مشبوهة تُعرض خلال حلقات البرنامج.
- ١٣ - طلعت الهابط، أدب الطفل - لماذا، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2005، ص85.
- ١٤ - أحمد حسن حتورة، أدب الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1989، ص207.
- ١٥ - علي الحديدي، في أدب الأطفال، سابق، ص92.
- ١٦ - سهير أبو محفوظ، تبسيط أدب الكبار للأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط1، 1991.
- ١٧ - علي الحديدي، في أدب الأطفال، سابق، ص75.
- ١٨ - أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، سابق، ص135.
- ١٩ - طلعت الهابط، أدب الطفل لماذا، سابق، ص81.
- ٢٠ - حسن شحاته، أدب الطفل العربي - دراسات وبحوث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1991، ص57.
- ٢١ - أحمد زلط، أدب الطفولة: أصوله، مناهجه، رواده، الشركة العربية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1990، ص13.

- ٢٢ - عبد التواب يوسف، كتب الأطفال ومجلاتهم في الدول المتقدمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط١، 1985، ص151.
- ٢٣ - نيكولاس تاكر، الطفل والكتاب، دراسة أدبية ونفسية، ترجمة: مها بحبوح، وزارة الثقافة، دمشق، ط١، 1999، ص 248.
- ٢٤ - أحمد فؤاد درويش، سينما الأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط١، 1979، ص9.
- ٢٥ - ثمة برامج رسوم متحركة تجسّد فكرة الفرد الواحد مثل برنامج: "بوبي"، و"سوبرمان"، و"بات مان" وسواها.
- ٢٦ - أحمد درويش، سينما الأطفال، سابق، ص28.
- ٢٧ - سمر روجي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم - قراءة نقدية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط١، 1998، ص56.
- ٢٨ - نفسه، ص83.
- ٢٩ - أحمد أبو عرقوب، محاضرات في أدب الأطفال، عمان، 1982، ص49.
- ٣٠ - كثيرًا ما يشير الدارسون إلى خطورة الإعلام على الطفل من خلال محاكاة الطفل لما يرى أو يسمع، حتى أن أطفالا ارتكبوا جرائم، محاكاة لما رأوا في التلفاز. انظر: أحمد حسن حتورة، أدب الأطفال، سابق، ص208.
- ٣١ - أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، ط١، 1979، ص46.

التعقيبات والمناقشات

سائد الرباونة/ ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية

يرى أنه من البديهي أن اللغة الموجهة للأطفال ينبغي أن تتّصف بصفات معينة حتى تحقّق أهدافها، وتساءل عن ماهية هذه الصفات، وكيف يمكن أن نوظّفها في وسائل الاتصال؟ وما هي اللغة التي يجدر أن نتّخذها منطلقاً لنا في تعليمنا للأطفال، أنبدأ بالفصيحة أم بالعاميّة؟

أ. د. أمين الكخن

أشار د. أمين إلى تجربة الأردن في برامج الأطفال، التي قدّمت باللغة العربية الفصيحة مثل: برنامج "المناهل"، "افتح يا سمسم" وغيرها من البرامج الناجحة ويرى أن هناك برامج تُعرض في التلفزيون العربي السوري بالعربية الفصيحة وكثيراً ما تشدُّ أطفالنا، وتجذب انتباههم، ويقترح أن تُصمّم برامج مماثلة لتُعرض على الشاشة الأردنية وتُخرج بالعربية الفصيحة.

أ.د. فواز عبد الحق

فيما يتعلّق ببرامج الأطفال أشار د. فواز إلى رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة، تناولت تحليل برنامج "افتح يا سمسم" وكيف أن هذا البرنامج ساهم في إثراء الذخيرة اللغوية لدى الأطفال.

ويرى د. عبد الحق أنه يجب أن نركّز في قصص الأطفال وبرامجهم على ما يسمّى بالمفردات الأكثر تداولاً وانتشاراً.

ولا بدّ من استخدام لغة تناشد اهتمامات الأطفال وتُلبي رغباتهم، لغة مُيسّرة وغير منقّرة؛ لأننا إذا استعملنا العربية الفصيحة بالحركات وشدّدنا عليها يكون هناك تقعرٌ وبُعدٌ عن العربية.

رد د. إبراهيم حسين خليل بالإنابة عن د. ناصر شبانة

قال د. إبراهيم: إن الخلل في برامج الأطفال لدينا قد يكمن في عدم تحديد الفئات العمرية التي توجّه لها البرامج، فقد تكون البرامج مثلاً، موجّهة لفئات عمرية متأخرة ويشاهدها أطفال من فئات عمرية صغيرة، فلا تتناسب مع قدراتهم وإدراكهم ... وهكذا.

وفيما يتعلّق بسمات اللغة المقدّمة للأطفال، يرى د. إبراهيم أن نبدأ بالفصيحة المبسّطة اليسيرة، وإن كان بالإمكان تحديد الفئة العمرية التي نوجّه لها البرامج، وهنا يأتي دور الأسرة في رعاية ورقابة الطفل أثناء مشاهدة البرامج التلفزيونية، وتحديد البرامج التي تتوافق مع أعمار أبنائهم.

ويقترح احتواء هذه البرامج الروح الأدبية، فلا تكون جافّة علمية ولا مبتذلة سوقية ولا عالية المستوى؛ حتى تتناسب مع عمر الطفل وقدراته، فاللغة كالسلم درجات تصعد، كلّما صعدنا بالعمر درجة تعلو اللغة درجةً وهكذا.

اللغة العربية في الصحف اليومية والأسبوعية في الأردن

الأستاذ الدكتور خالد عبد الرؤوف الجبر

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم

جامعة البترا

الخميس 10 ذو القعدة 1430هـ - 29 تشرين الأول 2009م

وظيفة الإعلام في التعليم والتثقيف:

يعدّ الإعلام من أهمّ مؤسسات التشكيل الثقافي، ولا نجافي الحقيقة إن قلنا "إنّ جميع مصادر التشكيل الثقافي على تنوّعها أصبحت بحوزة الإعلام الذي أصبح يغطّي قطاعات واسعة وعريضة من المواطنين، باهتماماتهم واختصاصاتهم وأعمارهم، بدءاً من عالم الطفولة وانتهاء بالشيخوخة، حيث يقدّم الإعلام اليوم الثقافة والتوجيه والترفيه والمعلومة، إضافة إلى أنّه تعليم دائم لكلّ الأجيال، من الأطفال وبناء خيالهم العلمي... إضافةً إلى امتلاكه قدرات خارقة في الوصول إلى المعلومات بشبكات مراسليه ووكالاته. إنّ الإعلام اليوم هو ثمرة للعلوم جميعها، لا الإنسانية والاجتماعية فحسب، بل التقنية والتجريبية، وهو محصلة لشعب المعرفة كلّها"⁽¹⁾.

ويستخدم النّاس وسائل الإعلام بكثافة، ولكنّ التلفاز "هو الوسيلة الرئيسة التي تستغرق أكبر وقت من حياة المشاهدين، ويحتل المذيع الدرجة الثانية، ثم تأتي الصحيفة وتليها المجلة. وتدلّ الإحصاءات على أنّ وسائل الإعلام تستغرق من حياة الإنسان الموظّف أو العامل أو صاحب المهنة ما يقارب ستّ ساعات يومياً في البلدان المتقدّمة"⁽²⁾، ولعلّ هذه النسبة تزداد في البلدان غير المتقدّمة كالبلدان العربيّة.

ويقوم التلفاز "بمهمّة تشكيل عقول الناشئة وتوجيه أذواقها، لأنّ معدّل مشاهدة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 9-10 سنوات للتلفاز يصل إلى ثلاث ساعات يومياً، وهذا يُنذر بمستقبل بائس لأيّ مجتمع لا يدرك خطورة وسائل الإعلام، وخاصة التلفاز، مما يقتضي ضرورة الاهتمام بما يبثّ من خلاله"⁽³⁾.

لقد احتلّت وسائل الإعلام "مكان الوالدين والمدرّسين في نقل العلم والمعرفة

1. بليل، نور الدين: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، ضمن سلسلة كتاب الأمة، قطر، ط 1، 2001، صص 28-31.

2. الكردي، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغة، م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص. 630.

3. الحسين، زيد بن عبد المحسن: مقدّمة رئيس التحرير، مقالة: الإعلام بالإعلام، مجلة الفيصل السعودية، ع 277، السنة 1996، ص 4، وانظر الكردي، سعد محمد: بحث سابق، ص. 632.

إلى الأفراد، فأصبح معظم التعليم يتم خارج الفصل الدراسي، وأصبحت الكمية الفائقة من المعلومات التي تنقلها الصحف والمجلات والأفلام والإذاعة والتلفزيون في أيامنا هذه، تفوق بكثير كمية المعلومات التي ينقلها مدرّس الفصل، وقد حطّم هذا التحدي احتكار الكتاب بوصفه مساعدا أساسيا في العملية التعليمية، وأحدث شرخا في جدار الفصل الدراسي أدّى إلى إرباكنا⁽⁴⁾.

وتقدّم وسائل الإعلام العديد من المعارف والخبرات، "ولا يكون لتلك المعارف والخبرات كبير جدوى ما لم تُنقل للجمهور بلغة قوامها الكلمات الفصيحة، والتركيب السليمة، والعبارات الثرية بمضامينها ومدلولاتها، والصيغ التي تحفظ للغة أصالتها، وتصور تراثها، وتبرز شخصيتها، وترفع مقام أهلها، وترقى بحضارتهم"⁽⁵⁾.

وقد ركّز بعض الباحثين على الوظائف الآتية للصحافة والإعلام⁽⁶⁾: الوظيفة المعلوماتية؛ الوظيفة الثقافية؛ الوظيفة الإخبارية: تعريف الناس بما يجري حولهم؛ سائر الوظائف الأخرى مثل: الترفيه والتسلية والأمور المتعلقة بالأذواق والإعلان. وتناسى أكثر المنظرين لوظائف الإعلام والصحافة أنّ لهما وظيفة أساسية أخرى هي الوظيفة اللغوية، إمّا بالتطوير والتحديث وإيجاد ألفاظ واصطلاحات جديدة وأساليب جديدة، وإما بالنشر والتعليم بترسيخ ألفاظ واصطلاحات وعبارات، أو بإقصائها وإخفائها وإيجاد بدائل لها.

إنّ وسائل الإعلام تعادل المدرسة بالنسبة لأعداد لا حصر لها من الرجال والنساء الذين حرّموا من التعليم، وإنّ لم يستطيعوا أن يحصلوا منها إلّا على العناصر التي يتّسم مغزاها بأقلّ قدر من الثراء، ومضمونها بأكبر قدر من

4. فاخوري، محمود: سلطان العربية في مضمّار الإعلام، م م ل ع بدمشق، م 74 ج3، ص ص658-659. وانظر: تركي، مصطفى أحمد: وسائل الإعلام وأثرها في شخصية الفرد، مجلة عالم الفكر، م14، ع4، سنة 1984، ص.99

5. معتوق، أحمد محمد: الإعلانات التجارية وأثرها في لغتنا، مقالة في مجلة الفيصل السعودية، ع 209، السنة 1994، ص112، وانظر الكردي، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغوية، نفسه، ص.631

6. العناني، جواد: الظروف المهنية للصحافة والإعلام في الأردن، بحث منشور ضمن وقائع ندوة: الصحافة والإعلام في الأردن، الواقع والتطلعات، 1997، ص ص233-234.

البساطة^(٧). ولديها القدرة على تمكين اللغة العربية من الألسنة، وتيسيرها في الخطاب اليومي، وتعدّ أفضل الوسائل التعليمية في الارتقاء بمستوى لغة التخاطب، وذلك إن التزمت في خطابها اللغة العربية الميسرة، وإن قدّمتها في ثوب جديد صحيح سهل يناسب مستويات المجتمع^(٨).

ومن الضرورة بمكان أن ينتبه رجال الإعلام إلى أنّهم يخلقون الذوق اللغوي، ويفرضون الصواب الذي قد يبدو في أول أمره ثقيلًا، لكنّه مع الوقت يصبح مقبولا وشائعًا^(٩).

إنّ الإعلام إذا كان بالمستوى المطلوب لغةً وأداءً، يصبح مدرسة لتعليم اللغة؛ ذلك لأنّه "مع استمرار السماع ينضج الأسلوب والطريقة في الذهن، فتتولّد المقدرة على المحاكاة، فيبدأ الإنسان في استخدام اللغة السليمة في حاجاته وأغراضه وأفكاره. وهذا يعني أنّ وسائل الإعلام قادرة على تنمية الملكة اللغوية عند المتلقّي، مما سوف يؤدي إلى الارتقاء بالإعلام نفسه، والتحوّل من لغة الأميّة والجهل (العاميّة) إلى لغة العلم والحضارة (الفصحى)، والارتقاء بالأداء، وبناء القاعدة اللغوية والثقافية المشتركة: الفصحى؛ وبذلك يشكل الإعلام... موقعا مساندا للعملية التعليمية والتربوية، ولا يتحول إلى وسيلة استلاب ثقافي متقدّمة داخل الأمّة"^(١٠).

وقد توصّلت دراسات تعليم اللغة إلى نتائج مفادها أنّ "السنوات العشر الأولى من عمر الإنسان حاسمة في تعليم اللغات للأطفال، وتقتّرح هذه الأبحاث تعليم الأطفال اللغات بشكل مركز ومنهجي... في السنوات العشر الأولى من أعمارهم قبل تعليمهم أي علم آخر... إنّ تجربة تدريس اللغة العربية في الجامعات وإخضاع الخريجين لدورات تقوية قد فشلت بشكل واضح في تمكين الطلبة من لغتهم الأم... إنّ تصحيح الخلل الذي يتّفق الجميع على وجوده اليوم في تعليم

7. ماكبرايد، شون وآخرون: أصوات متعددة وعالم واحد، ص.75

8. عكاشة، محمود: خطاب السلطة الإعلامي، (القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مكتبة دار

المعرفة، 2007)، ص.71

9. ماكبرايد، شون وآخرون: أصوات متعددة وعالم واحد، ص ص74-75.

10. بليل، نور الدين: مرجع سابق، ص38، من تقديم الدكتور عمر عبيد حسنه للكتاب.

اللغة العربية يبدأ بوضع استراتيجية لتمكين التلاميذ من إتقان اللغة العربية في السنوات الأولى من العمر وفق أحدث النظريات التي تمّ التوصل إليها في هذا المجال.

لقد أدى تفهقر تعليم اللغة العربية للناطقين بها في المدارس والجامعات إلى نقص الملكات اللغوية لدى العاملين في الصحافة وأجهزة الإعلام الأخرى، الأمر الذي يؤدي إلى خلق حلقة مفرغة يفضل فيها الإعلاميون تقديم لغة مبسطة مملوءة بالأخطاء وبرامج اللهجات المحليّة، وبالتالي إضعاف السليقة اللغوية عند المتلقّي. إنّ خريجي أقسام الصحافة هم نتاج عملية تعليمية تتمّ باللهجة الدارجة، فهم يتعلّمون كل المعارف بلهجة المعلّم، أمّا حين يكتبون فإنّهم مطالبون بالتعبير باللغة الفصحى التي يكون تكوينهم فيها ضعيفا. وفي العمل يواجه الصحفيّ المشكلة نفسها، فهو يستمتع للسياسي والاقتصادي والمواطنين يتحدّثون بلهجاتهم المحليّة، وعليه التعبير عن لسانهم بالفصحى^(١١).

ومع ما تقدّم كلّ، فإنّ الصحيفة لا تزال "وسيلة جماهيرية قادرة على المنافسة إذا أحسن استخدامها وتوجيهها في تكوين المعالم المعنوية الحقّة للشخصية العربية؛ لتتنوّعها الداخلي الذي يستجيب لمجموعة واسعة من الاهتمامات، فتقوم علاقة متبادلة بينها وبين القراء، لأنّها تسهم في تكوين ذوقهم الثقافي والجماليّ وقيمهم وأفكارهم ومثُلهم ومواقفهم، وهي من الوسائل الإعلامية المهمّة التي توصل القيم الثقافية إلى القراء، فتصل نفس القارئ ومنطقه، وتُغني عالمه الروحيّ من الناحية الفكرية والأدبية والجمالية لما تنتشره من قصص وأشعار ومقالات وأخبار فنية وثقافية، وتتمّي المواهب، وتكشف عن الأدباء المبدعين"^(١٢).

اللغة المنشودة في الإعلام:

11. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية في مواكبة المصطلح الأجنبي في الإعلام المقروء ، م م ل ع بدمشق،

74م ج3، ص ص555-556

12. أبو فخر، عدنان: الصحافة السورية بين النظرية والتطبيق، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1985)، ص

ص85-86، وانظر الكردي، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغوية، مرجع سابق، ص ص 630-

إنّ اللغة "ملك لكلّ النّاس الذين يتكلّمونها، ولكنّه ليس من حقّهم جميعاً أن يتصرّفوا بها بحسب أهوائهم، وهم لو فعلوا لكانت اللغة أمراً فرديّاً لا يحقّق الغاية التي وُجد لتحقيقها" (١٣). ونحن نميلُ إلى ما نبّه عليه بعض الباحثين بقولهم إنّنا "لسنا بحاجة إلى اختراع لغة عربية جديدة، بل إلى تحسين طرق تدريسها وإلى تطوير أداء الناطقين بها" (١٤). والجدير بالذّكر أنّ "الأفراد ليسوا مصدر اللغة، وإنّما هم نتاجُها، فاللغة تُفصح عن نفسها - إذا جاز التعبير - في الأفراد. ولكنّ اللغة تتقادى دوماً الإرادة، وحتىّ الاجتماعية" (١٥). وممّا يُؤثّر عن الكاتب الصحفي المتمرّس برنارد ليفن قوله: "The corruption of language brings the corruption of thought" أي: إنّ فساد اللغة يؤدّي إلى فساد الفكر (١٦).

ولعلّ الخطاب المنطوق "أكثر تفاعلاً مع العالم الخارجيّ، وأكثر تعبيراً عن خوالج النفس، والجمهور يرى حالة المرسل النفسية وانفعالاته، فالصورة جزء من الخطاب المنطوق، والجمهور يسدّ بها خلّة التركيب، ويكمل بها المعنى الذي سكت المرسل عن قوله. ويستطيع المرسل من خلال هذه الوسائل التأثير في المتلقّي وإثارته، وإقامة قناة مفتوحة معه يستطيع أن يعبر منها إلى لبّه فيقنعه بمضمون خطابه، ويستعين في ذلك بوسائل إقناعية من اللغة والعالم الخارجيّ" (١٧). بيدَ أنّ الكتابة تضيف صفة الدوام على الكلمة المنطوقة، وقد سجّلت في قديم الزّمان "القوانين والقواعد الخاصة بطقوس الاحتفالات والشعائر التي صُمّمت لتعبّر عن الجماعة، وتكفل استمراريتها على ألواح من الصلصال، أو على أحجار منحوتة، أو في لفائف الرّقّ التي تعمّر طويلاً. وقد كان لتطوّر الكتابة فضل في الحفاظ

13. المبارك، مازن: نحو وعي لغوي، ص58، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1979).

14. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية ن ...، بحث سابق، م م ل ع بدمشق، م74 ج3، ص563.

15. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، دراسة في صناعة النصوص الإعلامية وتحليلها، (إريد: دار الهلال للترجمة، 1998)، ص57. وانظر:

O'Sullivan, Tim: Key Concepts in Communication, London; Methuen, 1985, s.v. Language.

16. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص29. وانظر: Media Reporter, Vol.3 Sept. 1979, p.36.

17. عكاشة، محمود: خطاب السلطة الإعلامي، ص52.

على أهمّ الرسائل المحمّلة بالرموز" (١٨).

لقد أصبحت اللغة اليوم لا تقلّ أهميّة عن الجيوش، "وأخذت الحروب تُشنّ في الإعلام حيث تلعب الصياغات اللغوية دورا خطيرا في تشكيل القنوات والمواقف والمفاهيم، وأصبحت اللغة الإعلامية بشكل خاصّ هي التي تلعب الدور الأساسي في تحديد صور الأمم والثقافات في أذهان شعوب العالم الأخرى، وخاصة في عصر تتسارع فيه سبل نقل المعلومة، حتّى لكأنّ المعلومة غدت البديل المشروع للواقع" (١٩). وقد أثبتت النزاعات والحروب الحديثة "أنّ المهارة في استخدام اللغة الإعلامية والدعائيّة كانت سلاحا خطيرا، ووسيلة فتّاكة، وأداة فاعلة من أدوات الدّعائية السياسية" (٢٠).

وقد قسم بعض الباحثين النثر في عصرنا هذا، فجعله أقساما أربعة، هي: النثر العاديّ الذي تجسّده لغة الناس في تخاطبهم اليوميّ، والنثر العلميّ الذي يمثّل صياغة الحقائق العلمية، والنثر الفنّي الذي تبرزه لغة الأدب الجماليّة، والنثر العمليّ أو الصّحفيّ الذي عرّفوه بأنّه نثر يقف في منتصف الطريق بين لغة الأدب (النثر الفني) ولغة التّخاطب اليومي (النثر العاديّ). وللنثر العمليّ من النثر العاديّ سهولته وألفته وشعبيّته، وله من الأدب حظّه من التّفكير وعذوبة التعبير (٢١). ولعلّ هذا هو ما جعل بعض أساتذة الإعلام يطلقون على الصحافة اصطلاح الأدب العاجل (٢٢).

إنّ تعدد وسائل الإعلام، وثورة الاتّصالات، وتصارع الإيديولوجيات، وتشابك المصالح، قد جعلت استخدام اللغة "في وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة

18. بلييل، نور الدين: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، ص 49، نقلا عن: ماكرايد، شون وآخرين:

أصوات متعددة وعالم واحد، (الجزائر: المؤسسة الوطنية واليونيسكو، 1981)، ص.30

19. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية...، بحث سابق، م م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص.557

20. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص.52.

21. البكّاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام، ضمن الموسوعة الصغيرة، ع 367، (بغداد: دار الشؤون

الثقافية العامة، 1990)، ص ص 21-22.

22. محمد، محمد سيد: الإعلام واللغة، ص ص 10-11، (سلسلة البحوث الإعلامية، 1)، (القاهرة: عالم

الكتب، 1984).

والمرئية، صناعة متطورة لها علاماتها الفارقة وخصائصها المميّزة... فقد صارت اللغة الإعلامية تُوظّف توظيفاً دقيقاً للتعبير عن هذه المصالح باستخدام المفردات والصياغات الإخبارية بشكل يخدم أهداف كاتب الخبر وصانع الرسالة والمخطّط الدّعائي^(٢٣).

وتُلام وسائل الإعلام العربية بصورة خاصّة "لترخّصها في استخدام اللغة العاميّة، أو الهجينة من العامية والأجنبية؛ لأنّها تمسّ الوحدة اللغوية بين الأقطار العربية، وتهبط بلغة الجمهور إلى حدود الإقليمية الضيقة التي تضيق فهم المتلقّي، وتقلّص معارفه، وتزيد الحواجز بينه وبين أبناء قومه من أصحاب اللهجات المحليّة الأخرى"^(٢٤).

إنّ الاستعمال الخاطئ للغة، سواء كان في وسائل الإعلام أو خارجها، "يعطّل فكر أهله، ويشلّ قدرات الناس الذّهنية، ويفسد لسانهم. وعندما تمرّ المجتمعات بفترات سيّئة في تاريخها، ينعكس ذلك على لغة الإعلام، لأنّ الواقع بشدّوه وتشابكه وتعقّده عندما ينعكس في الإعلام، لا بدّ أن تبدو صورة الشذوذ والتشابك والتعقيد في اللغة المستخدمة أيضاً"^(٢٥).

الإمكانيات اللغوية للصحفيين:

تشير آراء كثير من الباحثين واللغويين اليوم إلى "أنّ اللغة العربية تعيش أزمة حقيقة مع شيوع الأخطاء اللغوية في التداول نتيجة ضعف تعليمها في المدارس والجامعات، وتظهر الأخطاء اللغوية عند تعامل مُختلف صُنوف المختصّين والدارسين والمشرّفين على الوسائل الإعلامية والقنوات التلفزيونية معها، بالإضافة إلى شيوع الأخطاء النحوية في المعاملات الرسمية في الدولة، وانتشار العبارات الأجنبية والمفاهيم التي تحملها الحياة العامّة"^(٢٦).

ويكاد اللغويون والصحفيون يتفقون على ضرورة تبسيط العبارة اللغوية في

23. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص.1

24. الكردي، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغوية، م م ل ع بدمشق، م 74 ج3، ص.648

25. محمد، محمد سيد: الإعلام واللغة، ص 10-11

26. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية...، بحث سابق، م م ل ع بدمشق، م 74 ج3، ص 553-554.

الصحافة، ولكنهم يختلفون في مسالك التبسيط، "فكتاب الصحف أكثر تحرراً في الميدان اللغوي لأنهم ينطلقون من وهم أن اللغة ما هي إلا وسيلة تخدم هدف الرسالة الإعلامية، وهو الإبلاغ، وليس من ضرورة تُوجب مراعاة هذه الوسيلة وصولاً إلى الغاية المنشودة. ثم يتذرعون بصعوبة اللغة العربية، وتعقيد قواعدها، وعُسر قواعد الإملاء فيها، وأخيراً قصورها عن مسايرة ركب الحضارة، لأنها لا تستوعب جميع ألفاظها. وهذا يعطيهم الحق في العبث باللغة وكأنها ميراث خاص بهم دون سواهم، متناسين أن اللغة هي ميراث الأمة عبر عصورها المختلفة" (٢٧) كما يرى اللغويون.

ومن الجدير بالتنبيه عليه، أن وسائل الإعلام لا تستطيع أن تكون اعتبارية في استخدامات اللغة، فعلى هذه الوسائل أن تنشر الأخبار والآراء والأفكار إلى جماهيرها الواسعة بأقصى قدر ممكن من الدقة. إن مستويات الوسائل الإخبارية هذه في الاستخدامات اللغوية يجب أن يكون في الأقل بمستوى أفضل المتعلمين من القراء والمستمعين والمشاهدين، إذا أرادت هذه الوسائل أن تحتفظ باحترام الجمهور لها" (٢٨). لكننا في الوقت نفسه، كثيراً ما نقرأ في الصحف "آراء من المجتهدين في مجال اللغة، ممن لم يشتدّ عودهم بعد، فتراهم يتصدّون لتصحيح الأغلاط اللغوية الشائعة، لا عن معرفة ولا عن دراية، بل يحكمون أهواءهم في التصحيح والتصويب، ولا شك أن دافعهم إلى ذلك حبهم للغة العربية، وحرصهم على صحة الكتابة بها، لكن حسن النية لا يكفي في هذا المقام" (٢٩).

كانت الصحافة الجيدة مرتبطة "بالكتابة المقتدرة التي تتطلب دوماً سيطرة سهلة على اللغة السليمة. ويُنتظر من المراسلين لأنهم كتاب محترفون أن يكونوا كتاباً متمكّنين، وهم في العادة كذلك. مع هذا، ثمة حاجة للتأكد من قدراتهم. فأحياناً يقوم محرر الشؤون الداخلية بتصحيح الأخطاء النحوية قبل أن يصل الموضوع إلى مكتب التحرير. إن مكتب التحرير هو صاحب المسؤولية النهائية

27. البكاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام: ص 117-118.

28. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص 21، وانظر:

Honenberg, John: The Professional Journalist, N. Y: Holt Rinehart Winston, 1978, p.73.

29. فاخوري، محمود: سلطان العربية في مضمار الإعلام، م م ل ع بدمشق، 74 ج 3، ص 661.

للتأكد من أنّ أعمدة الجريدة صحيحة ومقروءة ما أمكن ذلك^(٣٠).

إنّ كتاب الصحف عندنا لا يهتمّون باللغة كثيرا، "إمّا عمدا بدافع التبسيط ومسايرة الواقع اللغوي المتردّي، وإمّا جهلا. وهذا هو منهج الأكثر منهم. يقول أحد الصحفيين العراقيين البارزين في اختصاصه: نحن نعيش واقع الذين يقومون بالعملية الإعلامية، وغالبية من الكتاب والمتقّفين والمبدعين، فإنّ دراساتهم اللغوية ضعيفة، وفي بعض الأحيان معدومة"^(٣١).

وإذا دقّقنا النظر وجدنا أنّ أداء الصحفيين المتردّين بصورة عامّة "يُظهر فقرا في المفردات وركاكة في البناء واستعارات مبتذلة وإفراطا في استخدام العبارات الجاهزة. هناك مقولة شهيرة مؤدّاها أنّ الصحفيّ يُولد ولا يصنّع. وثمة حكايات عن مُراسلين لا يعرفون قواعد الإملاء والكتابة، ولكنهم يعرفون كيف يحصلون على الأخبار. ولكنّ بالإمكان اختراق هذه المقولة بإدراكنا أنّ الحسّ الصحفيّ هو مقدرة بالتأكيد يمكن تطويرها بالخبرة"^(٣٢).

وقد ألقى الكاتب الشهير جورج أورويل اللوم على السياسة التي أفسدت اللغة الإنجليزية ذات يوم، "فأشاعت فيها المختصرات والعبارات الزائفة والألفاظ التي وُظّفت لأغراض دعائيّة ومعانٍ مُوارية وإشارات غامضة"^(٣٣). قال في إحدى مقالاته: "من الواضح أنّ الانحطاط في اللغة له في النهاية أسباب سياسية واقتصادية. الانحطاط بدهاء ليس راجعا إلى التأثير السيئ لهذا الكاتب أو ذاك، ولكن النتيجة تصبح سببا فتعزز السبب الأول، وتحصل النتيجة ذاتها ولكن بشكل مضخم، وهكذا إلى ما لا نهاية. قد يتعوّد الإنسان شُرب الخمر لأنّه يشعر بأنّه فاشل، ثمّ يهوي كلّيا بسبب إدمانه. هذا الأمر ذاته يحدث للغة الإنجليزية، فقد أخذت تبدو بشعة وغير دقيقة [لا] لأنّ أفكارنا حمقاء، ولكن إهمال لغتنا يساعد في

30. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص 41، وانظر:

Westly, Bruce: News Editing, N. Y. Houghton Mifflin, 1981, p.71.

31. البكاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام، ص 100، والكلام المنقول للصحفي العراقي لمجد السامرائي.

32. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص ص 27-28، وانظر:

Viner, George: Training and Education, Media Reporter, Vol. 5 No.1, Spring 1981, p.32.

33. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص 30.

أن تكون أفكارنا حمقاء^(٣٤).

وقد شخّص فاينر الحالات الشائعة التي يخطئ فيها الصحفيون الشباب، وهي تشير إلى نواحي الضعف البارزة في أروقة الصحافة عامّة وقاعات التحرير، فحصرها في^(٣٥):

- اضطراب في فهم معاني الكلمات، واستخدام لفظة مكان أخرى مناسبة في الأصل.

- الفشل الذريع في استعمال علامات الترقيم، ولعلّه يرجع إلى جهلهم ببناء الجملة.

- التأثير الواضح للغة المنطوقة (Spoken) على اللغة المكتوبة (Written)، فضلا عن المناخ الذي توفّره محطات التلفزة والإذاعات المحلية والعالمية.

- شيوع اللغة المتخصصة Jargon بالحرف والصناعات والعلوم الذي أربك اللغة اليومية كثيرا، فبدلا من التوصيل صارت هذه اللغة تلبي حاجات الأفراد الذين يمارسون مهنة معيّنة؛ فالصحفي الشاب إمّا أن يقاوم هذه اللغة أو أن يأخذ بها، وبذلك يحدث الإرباك.

واقترح فاينر لمعالجة نواحي الضعف المتقدّمة^(٣٦):

- استعمال الصحفي للمفردات بشكل فاعل.

- الدقّة في استعمال قواعد الإملاء والترقيم.

- الاقتصاد والدقّة في استعمال الكلمات.

- البساطة في البناء اللغوي بعيدا عن التعقيد.

34. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص30، وانظر النص الذي ترجمه الدكتور جواد عن الدليل اللغوي

لصحيفة الديلي ميرانور: Orwell, George: Politics and The English Language.

35. Media Reporter, Vol.3 Sept. 1979, p.37.

36. المرجع المتقدم نفسه، الصفحة نفسها، وانظر: جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص31-32.

- وضوح المعنى دون موارد أو التقاف.

- تعليم الصحفي طريقة بناء المفردات في سياق لغوي، لا كيفية استخدامها فقط.

- الاهتمام بالمبادئ الأولية لبناء الجملة (النحو والتركيب).

- تطهير اللغة من الكمّ الهائل من الحشو.

خصائص اللغة الإعلامية:

لقد انصبّت جهود الباحثين في لغة الصحافة على أن "تكون هذه اللغة قادرة على إيصال المعنى بأقصر لفظ، وأغزر معنى، مع اعتماد الشفافية والإثارة التي تقتضيها عملية اجتذاب القراء" (٣٧). وواقع الأمر أنّ منهج البحث الإعلامي في اللغة إنّما يهدف "إلى البحث في ماهية اللغة من حيث كونها أداة اتصال يستعملها المشتغلون في الأجهزة الإعلامية، بحيث ينصبّ المنهج على البحث بشكل خاصّ في اللغة الإعلامية بمستواها العملي الاجتماعي باعتبارها كيانا خاصا متميّز الملامح والسمات، مستقلاً عن اللغة بمستوياتها التدوقي الفني الجمالي والعلمي النظري التجريدي" (٣٨)، مع ضرورة التنبيه على أنّ هذا يجب ألاّ ينحطّ باللغة الإعلامية إلى هاوية العامية أو المزدوجة المشوهة!

يجب أن تتسم لغة الصحفي بسلاسة العبارة، وعذوبة الحديث، وقرب الفكرة، وأن يبتعد ما أمكنه عن إجهاد القارئ وإعنائه بلون من ألوان البحث في الموضوعات المجردة (٣٩). وقد أكدت أشكال التحرير على لغة المرسل في إعداد الرسالة الإعلامية، واشترطت فيها: اختيار الألفاظ المناسبة، والوضوح، والدقّة، والإيجاز ما أمكن، والربط بين أجزاء الموضوع، والعرض بأسلوب ممتاز (٤٠).

كان أرنست همنغواي قد وجّه للصحفي النصيحة الآتية: "استخدم جُملاً قصيرة وفقرات قصيرة ولغةً نثرةً، ولا تنس أن تبذل قصارى جهدك من أجل شفافية

37. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص. 32.

38. شرف، عبد العزيز: المدخل إلى وسائل الإعلام، ص. 263.

39. حمزة، عبد اللطيف: أدب المقالة الصحفية في مصر، ص. 214.

40. البكاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام، ص. 103.

العبارة" ^(٤١). وكتب جورج أرويل ذات يوم وصيةً للصحفيين تذكرنا رسالة عبد الحميد بن يحيى الكاتب للكتاب، قال يخاطب الصحفي فيها ^(٤٢):

- لا تستخدم المجاز أو التشبيه أو الوسائل البيانية الأخرى.
- لا تستخدم لفظة طويلة إذا كانت لفظة قصيرة تُغني عنها.
- أسقط الكلمة إذا أمكن إسقاطها من النص.
- لا تستخدم عبارة أجنبية أو علمية أو عامية ما وجدت لها بديلاً فصيحاً شائعاً.

- لا تتورّع عن حرق هذه القواعد كلّها بدل أن تستخدم لفظاً حوشياً ساقطاً.

وأكد بعض الباحثين أنّ الأسلوب الصحفي ينبغي أن يتّخذ شكلاً سهلاً "يقترّب من الأسلوب الدارج، وعلى الصحافة أن تقدّم الأحداث اليومية ببساطة ووضوح وواقعية، مبتعدة عن الاستعارات والكنائيات والتشبيهات والألفاظ الزائدة، وعن كلّ تعقيد، حتّى يسهل على جميع القراء فهم محتواها، على الرغم من تفاوت مستوياتهم الثقافية" ^(٤٣).

إنّ الأشواط الطويلة التي قطعتها لغة الصحافة قد "مرّت بمراحل من التطوّر شهدت جهوداً حثيثة من لدن الصحفيين والكتاب، أسهمت مجتمعة في تشذيب لغة الصحافة، وتهذيب مفرداتها، وصقل أساليبها، وجعلها بسيطة واضحة ترتفع عن العامي المبتذل والحوشي الغريب، كيما تصل إلى أوسع قطاعات المجتمع ضمن مهمّتها الاتّصالية" ^(٤٤).

وإذا نظرنا في الصحافة العربية اليوم، بل في الإعلام العربي بصورة عامّة،

41. Honenbergh, John: The Professional Journalist, p. 62.

42 . Orwell, George: Shooting an Elephant and other essays, London: Secker Warburg, 1950, p. 100.

43. غنام، عبد العزيز: مدخل في علم الصحافة، (بيروت: دار النجاح، 1974)، 1 ص. 160

44. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص 2، وانظر: شرف، عبد العزيز: المدخل إلى وسائل الإعلام،

وجدنا أنه لا يزال "بعيدا عن تبني لغة إعلامية تجسّد أساليب التعبير والصياغة والتحرير واختيار الألفاظ، عدا بعض الدراسات التي ظلّت في مجملها تعتمد المنهج اللغوي التقليديّ دون أن تنفذ إلى صميم لغة الخطاب الإعلامي" (٤٥).

الكتابة الصحفيّة في البدايات:

ما أن أشرق فجر النهضة العربية الحديثة في القرن التاسع عشر، حتّى كانت "الكتابة العربية ترسّف في قيديّن ثقيلين: أحدهما الصناعة اللفظيّة المتكبّفة، والآخر الرّكائكة العاميّة، وغالبا ما كانا يجتمعان في أسلوب واحد" (٤٦). ومن يستعرض نماذج من الكتابات الصحفيّة في بدايات الصحافة العربية، يستنتج أنّ لغة الصحافة التي سادت في أواخر العصر العثماني اتّسمت بسمات أهمّها (٤٧):

- اختلاط العاميّة بالفصحى، حتّى ليتعذّر فهم المراد من قول الكاتب.

- اضطراب الأسلوب وركاكته.

- انتشار السّجع، ورصف الكلام والألفاظ دون النظر إلى معانيها.

- كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية.

ومع هذا، فإنّ بعض الباحثين يُثنون على لغة الكتاب الصحفيين في البدايات، وتجد منهم من يقول: "كانت لغة الصحف بدء ظهورها في مستوى اللغة الفصحى، فرواد الصحافة في مصر والقراء كانوا من الطبقة المثقّفة التي تتمتع بعمق فكري وثراء لغوي، وكانت الإصدارات ضنيّة، والقراء قلّة أيضا. ومُحترفو هذا اللون الإعلامي كانوا من الموهوبين أدبيا وفكريا، ولديهم خلفية ثقافية واعية، وكانوا يكتبون لجمهور خاصّ مثقّف واع. وكان هؤلاء القراء يشرحون ما يقرأون لعمّة الناس، ويبسطون فكرة الخطاب بلغة الخطاب اليومي. وكان هذا اللون يدعم ثقافة القارئ ويزيد مفرداته، ويعمّق أفكاره. بيد أن الصحافة تخلّت عن جمهورها

45. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص 2-3.

46. البكاء، محمد عبد المطّلب: لغة الإعلام، ص 88.

47. البكاء، محمد عبد المطّلب: لغة الإعلام، ص 91.

المتقف الذي يشكّل قطاعا صغيرا من الشعب، وانتقلت إلى جماهير الشعب عامّة، وقدّمت لهم الثورة عام 1952م لونا هزيلا من الإعلام يعنى بالخبر أو المضمون، ولا يكثرث بعرق الفكرة وقوة اللغة. وقد كوّن الإعلام السابق طبقة متقفّة تربّت على الإصدارات التي كتبها روّاد الفكر والثقافة... فأنشأوا صحفاً قيّمة... ولكن فقدت الساحة الثقافية مدرسة من مدارس المتقفين الواعين، واستبدل ذلك بلون هزيل سخيّف يقمّمه بعض ضعاف الرأي والعلم ممّن لا يملكون ناصية اللغة، ومّن لا قضية لهم أو هدف. وفقدت وسائل الإعلام كثيرا من كوادرها الروّاد... وهَمَّش بعض السياسيين طوائف من المتقفين... فغيّبوا من يُخالقهم، وأعانوا اتّجاهات أخرى تتخذ العامية لسانا، فتراجعت الأعمال الأدبية الراقية، وحلّت محلّها أعمال هزيلة لا تحتوي على ألفاظ معجمية، ولا توظيف لعناصر الإبداع الأدبي التي تتبارى فيها الأساليب" (٤٨).

ويمكن القول إنّ القرن التاسع عشر سُمّي بعصر النهضة في العالم العربي تمييزا عن العصور السابقة التي شهدت الانحطاط والضعف، غير "أنّ هذه النهضة لم تكن شاملةً تلفّ أرجاء الوطن العربي، بل اقتصرّت على مصر ولبنان، حيث لقيا من الاهتمام في مجال الدراسات والأبحاث في شتّى المجالات، في حين أهملت أجزاء أخرى، ومنها الأردن" (٤٩).

التّصحيح اللغويّ والتّحرير الصّحفي:

إنّ التحرير الإعلاميّ يعني دائما أمرين هما: التفكير من جهة، والتعبير من جهة أخرى. والتحرير الإعلامي "يقصد به إعداد الرسالة الإعلامية التي تُنقل إلى الجماهير عن طريق إحدى وسائل الإعلام، من خلال عملية عرض فنيّ تساعد النّاس على تكوين رأي صائب يُعبّر تعبيرا موضوعيّاً عن عقلية الجماهير

48. عكاشة، محمود: خطاب السلطة الإعلامي، ص.59

49. قطامي، سمير: الحركة الأدبية في شرقي الأردن منذ 1921-1948، عمّان، 1981، ص13، وانظر:

عبيدات، شفيق: الصحافة في شرقي الأردن، ص.59

واتجاهاتهم وميولهم" (٥٠).

وقد شاع في لغة وسائل الإعلام المقروءة في هذا العصر "ضروب من مخالفة لغة العرب في البيان عن أغراضهم من الوجوه اللغوية والنحوية والصرفية والأسلوبية؛ وتصدّى طائفة من المشتغلين باللغة لما شاع من أخطاء الكتاب فأفردوها بالتأليف. وأوسع ما كُتب في هذا الباب وأجلّه ... مُعجم الأغلاط اللغوية المعاصرة للأستاذ محمد العدناني... واعتدّ الدكتور إبراهيم السامرائي لغة الصحافة من المولّد الجديد الذي يدخل حيّز الفصحح الواسع * . ورأى أن يدخل ما شاع فيها من أساليب خاصة غير معروفة في فصيح العربية تأتت من ترجمة لنصوص أجنبية، ومن مجازات جديدة تأتت عن طريق النقل والترجمة الحرفية، ومن ألفاظ مستعملة فيها استعمالاً غير معروف في فصيح العربية - رأى أن يدخل ذلك في باب العربية المعاصرة" (٥١).

وقد يكون المقام غير مناسب لإيراد أسماء مصادر ومراجع في التصحيح اللغوي، ومتابعة أخطاء الصحفيين والإعلاميين، فهي كثيرة، وقد أورد منها الدكتور إميل بديع يعقوب في مقدّمة كتابه "معجم الخطأ والصواب" عدداً كافياً.

وقد يختلف في تحديد مهمّة مكتب التحرير في وسائل الإعلام اختلافاً بيناً بين وسيلة وأخرى، غير أنّ الثابت في هذا الشأن أنّه "ليس من مهمّة المحرّرين تغيير أسلوب الكاتب، ولكن من مهمّاتهم الملزمة الإصرار على أن يكون الموضوع خالياً من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية، فمن واجبهم جعل الموضوع مسبوكة ومقروءاً. إنّ معظم الموضوعات يمكن إيجازها حتّى إذا لم تحذف سوى بضعة كلمات من الفقرة، فإنّ توفير المساحة في النهاية ينطوي على فائدة كبيرة... فإذا كان الموضوع رديء الإعداد يجب إعادة كتابته، فيعاد إلى رئيس القسم. إنّ إعادة الكتابة

50. شرف، عبد العزيز: المدخل إلى وسائل الإعلام، ص 15، وانظر: بلييل، نور الدين: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، ص 43، وقد جعلها تركز على التحرير في ضوء الجنس الإعلامي (الخبر؛ التعليق؛ ...) وطبيعة اللغة وخصائصها.

*. السامرائي، إبراهيم: مع لغة الصحافة، بحث منشور في م م ل ع الأردني، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، ص 197 وما بعدها.

51. الذّالي، محمد: في وسائل الإعلام، م م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص 532-533.

ليست من واجبات المحرّر، ولا يتعيّن عليه أيضا أن يقوم بتغييرات قليلة. كما أنّ القسوة في تشذيب الموضوع المحليّ طريقة أكيدة للإضرار بالمعنويّات في قاعة التحرير" (٥٢).

ومن الجدير بالذكر هنا، أنّ الأكاديمية الفرنسيّة في باريس تصدر باستمرار "نشرات تحذّر من استخدام الكلمات المستوردة، وفي مونتريال، فإنّ من يسمّونهم شرطة اللغة التّابعين لحكومة كيبيك يجولون الشوارع، ويغيّرون أسماء الشوارع والمحلات من الإنجليزيّة إلى الفرنسيّة، وقد أنفقوا ما يقارب 600.000 دولار على تغيير إشارة (STOP) أي قف بالإنجليزيّة إلى (ARRET) أي قف بالفرنسيّة" (٥٣).

فضل الصحافة على العربيّة:

يمكن القول إنّ الصحافة وغيرها من وسائل الإعلام قد حقّقت في بعض جوانبها ما يصبو إليه المجمعون من المحافظة على سلامة العربيّة وتمكينها، وجعلها قادرة على الوفاء بمطالب العلوم والفنون (٥٤)، ولكنّ بعض الباحثين الصحفيين يبالغون في بيان فضل الصحافة على اللغة العربيّة، ويرون أنّ الأسلوب السهل المشرق "الذي وصلنا إليه اليوم في الكتابة بلغتنا العربيّة، لا يعود الفضل فيه إلى معلّمي اللغة العربيّة في المدارس والكلّيات، ولا يعود الفضل فيه إلى الكتاب والأدباء القدامى، بل الفضل الأوّل في هذا الأسلوب يعود إلى صحافة اليوم *، وذلك لأنّها طوّعت اللغة، وجعلتها مرنة تفي بمتطلّبات الحياة العصريّة، وتستوعب التطوّرات العظيمة التي صاحبتهما النّهضة في ميادين الحياة المختلفة، فقد أشاعت ألفاظا، واستحدثت ألفاظا جديدة، ومصطلحات جديدة، ووسعت آفاق اللغة، ووطورت أساليبها في العلوم والفنون والاجتماع

52. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص 23-24، وانظر:

Baskette, Floyd K. and Sissors, Jack Z.: The Art of Editing, N. Y: Macmillan, 1977, p.92.

53. شعبان، بثينة: دور اللغة العربيّة...، بحث سابق، م م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص 559.

54. شرف، عبد العزيز: المدخل إلى وسائل الإعلام، ص 16، وانظر البكاء، محمد عبد المطلب: لغة

الإعلام، ص 97.

*. مروة، أديب: الصحافة العربيّة نشأتها وتطورها، (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1961)، ص 441.

ولا يستطيع منصف أن ينكر على الصحافة دورها المهمّ "فيما أصاب اللغة العربية من تغيّر، ولا نبالغ إن قلنا إنّ العربية المعاصرة مدينة للغة الصحافة بما تتمتع به الآن من مرونة ويُسّر. إنّ أسلوب الصحافة في التعبير هو الأسلوب الذي يجتمع الناس على فهمه وعلى محاكاته حين يتكلمون أو يكتبون. وقد وجد هذا الأسلوب طريقه إلى العالم العربي بأسره، فأصبح هو الأسلوب الذي يجتمع العرب على فهمه ومحاكاته" (٥٦).

وقد أدّت وسائل الإعلام هذا الدور المهمّ للغة لأسباب أولها سعة انتشارها، وهذه الميزة "هي التي ضخّمت نفعها للغة أو ضررها للغة، وجعلت دورها خطيرا. لغة الإعلام ولغة الصحافة لا بدّ أن تعكس الواقع الاجتماعيّ، فلغة الصحافة في الثورة العربية خطابيّة تعتمد على إثارة الشعوب وإلهاب العواطف، وهي لغة تستخدم الألفاظ الطنانة الرنانة، تمثّل واقع الثورة العربية" (٥٧). ويشير بعض الباحثين إلى جانب آخر خطير لهذه الوسائل الإعلامية، بقوله: "وسائل الإعلام المقروءة: الصحف والمجلات والدوريات... من أخطر وسائل نشر المعرفة في عصرنا بما تشتمل عليه من موادّ ذات صلة بالفنون الأدبية والفنّ والاجتماع والاقتصاد وغير ذلك من فنون العلوم. وهي بهذا الاعتبار إحدى أخطر وسائل إذاعة اللغة ونشرها وتتنوع أساليبها وإدخال المصطلحات المستحدثة إليها. وهي وسائل وأدوات بيد متولّيها ومستعملها، فقد تكون أدوات بناء، وقد تكون أدوات هدم" (٥٨).

وقد نضيف إلى ما تقدّم أنّ اللغة العربية أفادت من الصحافة كثيرا في مجال

55. البكاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام، ص92.

** عدّة مؤلّفين: اللغة ووسائل الإعلام الجماهيرية، ضمن ندوة (اللغة العربية والوعي القومي)، ص95.

56. عبد العزيز، محمد حسن: لغة الصحافة المعاصرة، (بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم، د.ت)،

ص7.

57. محمد، محمد سيد: الإعلام واللغة، (القاهرة: عالم الكتب، 1984)، صص14-15.

58. الدالي، محمد: في وسائل الإعلام: ثقافة كتابها ولغتهم، م م ل ع بدمشق، م74 ج3، ص532.

الترجمة والتعريب واستحداث مصطلحات جديدة واستخلاص نشر حديث مختلف عما تقدّمه من أنواع النثر العربي^(٥٩). وإذا تقرّر في الأذهان أنّ لغة الصحافة أسبق نشأة من لغة الإعلام في سائر وسائله مسموعاً ومرئياً ومطبوعاً، فإنّ الفضل في هذا الذي تقدّم يعود إلى لغة الصحافة بصورة خاصّة. إنّ الإعلام الحديث له مهمّات تتعدّى عملية تنوير المتلقي بطبيعة الأحداث اليومية وزيادة معلوماته وإطلاعه على أحداث الساعة أولاً بأول... ولقد أفادت اللغة الإعلامية كثيراً من العملية المعقّدة التي خاضتها الصحافة في مسعاها الدؤوب لاستخلاص لغة صحفية مشرقة سهلة المأخذ سريعة التناول قادرة على الإقناع والإفهام والإمتاع^(٦٠).

ومن جانب آخر، فإنّ بعض الباحثين يرون تأثيرات سلبية للصحافة والإعلام في اللغة العربية، ويرى بعض هؤلاء أنّ الاستخدام الصحفيّ للغة العربية قلّل من مستوى الدقّة على مستويات كثيرة، بعضها يظهر في استخدام عبارات أو ألفاظ ذوات معانٍ مختلفة استخداماً ترادفياً استبدالياً، فلا فرق مثلاً بين الأفعال (طالب؛ طلب؛ ناشد؛ دعا؛ التمس...)، ولا فرق بين أمثلة (أكّد؛ شدّد؛ ركّز؛ ...)، ولا بين (شجب؛ ندّد؛ استنكر؛ أنكر على؛ ...) ^(٦١). ويرى بعض الباحثين أنّ حرّية التصرف في اللغة التي منحها الصحفيّ لنفسه تركت جملة من الآثار السيئة التي يمكن أن نوّشّر أبرزها، في^(٦٢):

١. التوسّع في الاشتقاق دون مراعاة الضوابط اللغوية في هذا الميدان.
٢. ظهور تعبيرات وألفاظ خاصّة في الصحف بدعوى أنّها أخفّ وقعا على مسامع القراء مع وجود ألفاظ عربية صحيحة تؤدي المعنى المراد.
٣. استعمال كلمات عربية الأصل، لكنّها غير موفّقة في الدلالة على المعنى المقصود.

59. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص. 11

60. جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، ص ص 6-7

61. بليبل، نور الدين: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، ص ص 87-88

62. البكاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام، ص ص 118-120

٤. الاستهانة بالقواعد النحوية.

٥. تغليب العامية، خاصة في وسائل الإعلام السمعية والبصرية والإعلان.

٦. الكتابة بأساليب جديدة هي تقليد للأسلوب الأجنبي ومحاكاة له، والابتعاد عن الأساليب العربية.

٧. فسح المجال لانتشار كثير من المصطلحات الأجنبية مع وجود ما يقابلها في العربية.

٨. استخدام لغة ملتوية عويصة أو مرتخية، وذاك بإفراغ الألفاظ والعبارات من معانيها ومضامينها.

٩. تكريس الأخطاء الشائعة، وعدم الأخذ بما يُنبّه على ضرورة تصحيحه منها بدعوى أنّ الخطأ المشهور خير من الصواب المهجور!

١٠. التوسّع في دائرة دلالات الألفاظ، وتحميلها معاني جديدة لم تكن تدلّ عليها من قبل، متناسين أنّ الألفاظ العربية التي أصابها تطوّر دلاليّ، أو أصابت حظاً من التطوّر، ألفاظ قليلة أولاً، ثمّ إنّ التطوّر الذي أصابها لم يخرج بها غالبا عن دلالاتها الأولى.

وينبغي لنا ونحن نتكلّم على اللغة في الصحف اليومية والأسبوعية، أن ننبّه على مسألة شديدة الأهميّة فيما نرى، هي أنّ الصحافة المكتوبة المقروءة موجّهة في الأصل إلى جمهور خاصّ من المتلقّين، يتّصف بقدرته على القراءة والكتابة، وهو في ذلك يختلف عن سائر جمهور متلقّي وسائل الإعلام الأخرى من إذاعات وتلفزات وفصائيات؛ فتلك الوسائل تستهدف جمهوراً أوسع، وفيه الأميون ممّن لا يعرفون القراءة والكتابة، وفيه كذلك الأطفال ممّن لا يحسنون القراءة والكتابة.

إنّ الصحافة الورقيّة، والإلكترونية أيضاً، موجّهتان إلى فئة عمرية تستثني أولئك الذين تقلّ أعمارهم عن ستّة عشر عاما في أقلّ تقدير، وإن تكن بعض الصّحف والمواقع الإلكترونيّة في زماننا هذا تحتوي موادّ إعلاميّة مخصّصة للأطفال. ويمكن لنا تصوّر أنّ تأثير الواقع اللغويّ للصحافة في هذه الفئة العمرية ضئيلٌ، بل يكاد يكون معدوما بصورته المباشرة. إنّ كثيرا من قراء الصّحف،

ومتصفّحي المواقع الإلكترونية الآن، يصحّحون ما يقفون عليه من أخطاء في ما يقرأون، ويوجّه كثير منهم انتقاداتٍ للغة الصحافة حينما يجدون أخطاء نحويّة ناتئة، أو أخطاء إملائيّة ظاهرة، ويتجاوزون عن الأخطاء الطباعية أحياناً كثيرة نتيجة معرفتهم بأنّها كذلك.

إنّ التأثير السلبيّ المتوقّع للصحافة في لغة جمهورها المستهدف ينحصر غالباً في ثلاثة حقول هي:

١. نشر العاميّة في أوساط هؤلاء، أو تسريب اللغة الهجينة من العاميّة والأجنبيّة في ثقافتهم اللغوية.
٢. نشر أساليب لغويّة، لا سيّما في التركيب والبيان، شاذّة غريبة عن العربية الأصيلة وأساليبها في البيان والتركيب.
٣. نشر قوالب لغويّة جاهزة تصبح مع الزّمان مسكوكات لغويّة، ومن هذا القبيل بدء الجملة بالقول: (وهكذا، ...)، أو بدئها باسم الإشارة نحو: (هذا وقد صرّح...)، أو استخدام تركيب (وبالنسبة لكذا...) بدلاً من (وأما كذا...).

الصحافة واللغة والترجمة:

يشكّل تعامل وسائل الإعلام مع المصطلحات الحديثة "أهميّة قصوى في حياة الأمّة العلمية والثقافية، إذ إنّ عمليّة توظيف المصطلح الحديث الوافد، أضحت تُثير جدلاً محتدماً بين أنصار تأكيد الذات وزُمرة الانفتاح الكلّي على مستجدّات العصر" (٦٣). ويشير بعض الباحثين إلى ضرورة الانتباه على خطورة هذا التدقّق الهائل للمصطلحات الأجنبية على لغتنا عبر الاهتمام بها وبدورها، وبالمخاطر الناجمة عن إهمال تطوّرها، وتأكيد "عدم ظهور المصطلح الأجنبيّ غير المترجم وخاصة بالحروف اللاتينية؛ لأنّ هذا يدلّ إمّا على جهل الصحفيّ بالمرادف العربي، أو عدم وعيه لخطورة هذا الأمر، حيث يعطي الانطباع بعجز اللغة العربية عن المواكبة، ويؤكد للقارئ مزاعم ضعف اللغة العربية" (٦٤).

63. بليل، نور الدين: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، ص. 44.

64. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية ...، بحث سابق، م ل ع، م 74 ج 3، ص 564-565.

وإذا تنبَّهنا على أنَّ لوسائل الإعلام قدرةً هائلةً على صناعة مفردات وتراكيب جديدة، تحمل مضامين جديدة، فإنَّ أثر هذه الوسائل في تطوير اللغة وبنائها أو هدمها وتأخيرها غيرٌ محدود، والناظر في قدرة وسائل الإعلام آنفة الذكر يجدُّها قد زوّدت العربية بألفاظ من مثل: الهيكلية، والميكنة، والخصخصة أو الخصوصة، والبرمجة، والدّبلجة، والأتمتة، والحوسبة، والمأسسة، والعولمة، فضلاً عن ألفاظ أخرى من قبيل: الاستنساخ، والعقوبات الذكيّة، وغسيل الأموال، والنتاج المحليّ، والنتاج القومي الإجماليّ، والتضخّم المالي، وعجز الميزانية، ودُول الطّوق، وتجميد الأموال، وثورة المعلومات، وطريق المعلومات السريع، والسوق الاقتصادية، وسوق الأوراق المالية، وسياسة القطب الواحد، والعالم متعدّد الأقطاب، ومحور الشرّ، والحرب على الإرهاب، والضربات الاستباقية، والحرب الوقائية، ... وهي اصطلاحات أو تعبيرات كلّها جديد مستحدث انتشر وأصبح يُستعمل بوصفه عربياً محضاً^(٦٥).

لكنّ المشكلة الرئيسيّة هنا كما يرى بعض الباحثين، تكمن في أنَّ البلدان المستهدفة تستمدّ مصطلحاتها من إعلام غربي قد حاك كلّ عبارة ومصطلح بعناية ودقّة فائقتين من أجل إثبات موقف ضدّ البلد المستهدف، أو تحرير مفهوم، أو الترويج لقيمة محددة... وبذلك يتمّ تنفيذ الغرض من ترويج مثل هذه المصطلحات والمفاهيم التي تمثّلها والتي تتكرّس في ذهن السياسي العربي، وتنعكس لاحقاً بشكل مواقف سياسيّة... من خلال تشويه وتقزيم الحقائق وقلب الوقائع وتجاهل حقوق هذه الأمّة وطموحاتها المستقبلية... فالإعلام العربي الذي يقوم بإعادة إنتاج المادّة الإعلامية من الغرب بكلّ ما تحتويه من مفاهيم مقصودة تتصلّ بالأسماء والدلالات يجعلها مألوفة لدى القارئ العربي رغم ما تحتويه من سموم موجّهة ضدّ الحقّ العربي والوجود العربي والهوية العربية^(٦٦).

وإذا أنعمنا النّظر في صنيع الترجمة والمترجمين، فإنّنا نقف موقفين متعارضين،

65. عكاشة، محمود: خطاب السلطة الإعلامي، ص 58.

66. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية...، بحث سابق، م م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص 548-552.

أحدهما في صالح الترجمة والمترجمين، والآخر على طرف نقيض معه، ويرى بعضهم أننا "لا نزال نقاسي مما خلفته الترجمة في لغتنا الكريمة؛ لأن كثيراً من صحف القرن الماضي كانت تعتمد في أكثرها على المقالات المترجمة في شتى العلوم الحديثة، وإن هذه الصحف كانت معرضاً عاماً لهذه الثقافة، وإن صبغة الترجمة غلبت على هذه الصحف"^(٦٧). وينبغي التنبيه على خطورة هذا السيل المتدفق من المصطلحات الأجنبية، الذي إذا لم يُواجه "بشكل مدروس، فإن تدفق آلاف الكلمات والتعابير والمصطلحات الغربية ستطرد اللغة العربية شيئاً فشيئاً من الثقافة والعلوم والمعلوماتية، ومن ثم من الحياة، واللهجات المحليّة أعجز من أن تواجه هذا التدفق؛ أمّا الفصحى فهي القادرة على التطور والنمو إذا تمت رعايتها بشكل مدروس"^(٦٨).

وقد كان لغياب التنسيق على مستوى المؤسسات الإعلامية والعلمية ومجامع اللغة العربية في مجال الترجمة أثرٌ سيّئ، فقد أدّى إلى تكرار الجهود وهدر الأموال في ما لا طائل وراءه؛ كما أدّى إلى شيوع ظاهرة تعدد المصطلح العربي المقابل للمصطلح الأجنبي، وخلق بهذه الصورة تشبّه لغويّاً بين الناطقين بالعربية على امتداد العالم، ويظهر الوجه الأسوأ للظاهرة حينما تتعدّد المقابلات العربية للمصطلح الأجنبي في القطر العربي الواحد، بسبب غياب التنسيق بين المؤسسات العلمية والإعلامية لتوحيد المصطلح العربي^(٦٩).

السلطة ولغة الإعلام:

الإنسان كائنٌ لغويّ ومفكّر، ويقضي حياته متّصلاً متكلّماً، وهو يخرجُ باللغة والفكر من حدود "البهيمية إلى حدّ الإنسانية"^(٧٠)، وهكذا فإنّ الفكر واللغة يشكّلان

67. حمزة، عبد اللطيف: أدب المقالة الصحفية في مصر، ص ص 85-86، البكاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام، ص. 98

68. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية...، بحث سابق، م م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص. 558

69. بليل، نور الدين: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، ص. 124

70. الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم: نهاية الإقدام في علم الكلام، (بغداد، د.ن، د.ت)، ص. 323

العنصرين الأساسيين في حياة الإنسان، وشرطي وجوده وبقائه، ولا سبيل للإنسان "إلى معرفة الأشياء إلا بتوسط اللغة"^{٧١}، فهي التي تنقله نقلة نوعية من كائنه البشري إلى كائنه الكلامي، بمعنى أن "لا سبيل إلى بقاء أحد من الناس ووجوده من دون كلام"^{٧٢}. ومن هنا، فإن اللغة تمثل معيارا للوجود الإنساني، وإن كل من يضيع هذا المعيار أو يهمله فإنما يعبت بالوجود الإنساني ذاته، وهي بهذا يمكن أن تحول سلطة لها خصوصيتها إذا تمتعت بالدعم والمساندة^(٧٣).

ثمة علاقة واضحة قوية بين اللغة والسياسة، فاللغة لسان السياسة، والقناة التي تحمل أفكارها وتحقق مقاصدها في الشعوب. وينبغي التنبه على القيمة التأثيرية للغة في الجماهير، فاللغة بمنزلة سلطة أخرى يستخدمها أصحاب القرار في قمع الوجدان الجماهيري، والهيمنة عليه، ويستعوضون بها عن السلاح في مواجهة الخصوم السياسيين داخليا وخارجيا^(٧٤).

وقد ساعد انتشار وسائل الإعلام، وتعدد قنواته ومنهجيته، وانفتاح العالم إعلاميا وتواصله السريع، على تحرير المتلقي العربي من سلطة وسائل الإعلام السلطوية الداخلية الموجهة لمقاصد الدول، وأصبح في المتاح أمام المتلقي العربي في أي دولة أن يتلقى ما يريد من إعلام بالعربية من أي دولة عربية أخرى. وفي الوقت نفسه نجد أن السلطات العربية بدأت توظف ذلك الانفتاح والتعدد والانتشار لصالحها أيضا، فهي تمتلك قنوات فضائية عربية ظاهرة خاص، وهي ملك لها، وتمتلك صُحُفاً عابرةً للحدود ظاهرة في الرحمة، وباطنها فيه أشدّ العذاب. لقد أولت السلطات السياسية العربية مثل هذه الوسائل عنايتها الكبرى، وأصبحت توجهها لنشر خطابها ولغتها ومواقفها بما يتعدى حدودها الضيقة، وكأنّ المواطن

71. ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد: التقريب لحدّ المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة

الفقهاء، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1959)، ص. 155

72. ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد: الإحكام في أصول الأحكام، ط2، (القاهرة: مطبعة الإمام

بمصر، د.ت)، ص. 29

73. انظر: الخوري، نسيم: الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة

أطروحات الدكتوراه (50)، (بيروت: 2005)، ص. 82

74. عكاشة، محمود: خطاب السلطة الإعلامي، ص. 31

العربيّ انتقل من مُعانة سُلطات إعلام دولته إلى سُلطات إعلام الأقطاب.

وقد تدنّى مستوى الخطاب العربي، بل كاد ينعدم من أصله، تأثراً باختفاء الطبقة المثقّفة، أو تراجعها عن القيادة، فتسلّم مقادة الثقافة في المجتمع العربي أفراد لا يتمتّعون بالكفاية، وسيطر على السُلطات رجال غير أكفّاء أمام تراجع المثقفين عن المشاركة السياسية، وعُزلتهم، فتزدّى الوضع الثقافي والسياسيّ واللغويّ من بعدهما، أو مصاحباً لهما. فظهر خطاب سياسيّ هزيل، وثقافيّ أشدّ هُزالاً، لا يتمتّع بعناصر لغوية مؤثّرة، ولا يتضمّن فكراً واعياً، ولا يعبر عن الواقع في شيء. واستمرّ السياسيون يضعون ألفاظهم الخاصة، والتراكيب التي تعبّر عن أفكارهم، ويستخدمون مفردات بدلالات يختارونها، ويلزمون الناس تصديقها والعمل بها، ويوظفون لذلك وسائل إعلامهم التي تمارس أشكالاً من العنف والقهر وإرغام الناس على الأخذ باصطلاحاتهم ومعانيها كما شأؤوا لها أن تكون^(٧٥).

وثمة وجه آخر أصيلٌ لعلاقة السياسة بلغة الإعلام، بل باللغة كلّها وليس بشريحة منها، وهي تتمثّل في أنّ المسألة تحتاج دائماً إلى قرار سياسيّ صارم حازم، يماثل في حدّته وصرامته القرارات المتعلقة بالإجراءات الأمنيّة والعسكريّة. إنّ الحديث عن تمكين مجامع اللغة العربيّة من إجراء الدراسات اللازمة، ووضع الخطط والاستراتيجيات سواء على المستوى الوطنيّ المحليّ أو على المستوى العربي، لصون اللغة العربيّة، وتمكينها من مواكبة الإنتاج المتسارع للمصطلح الأجنبي في مختلف العلوم والفنون، يظلّ حديثاً جميلاً لكنّه يشبه أحلام اليقظة، وأفلام الخيال العلميّ. سيظلّ هذا الحديث مُفرّغاً من محتواه، بلا قيمة، ما لم يع "السياسيون العرب أهميّة هذه المسألة، ويضعوها على قائمة أولوياتهم؛ لأنّ هذه المهمة، ورغم كونها مسألة لغوية في الأساس، فهي في النتيجة مسألة سياسية، لأنّها مسألة تتعلّق بحماية الهوية القوميّة، وهي مسألة وجود"^(٧٦).

ولعلّي أشير من قريب إلى اختلافاتٍ عميقة بين الأنماط التي يجدها القارئ في الصّحف؛ فبعض الصّحف الأردنيّة التي تُعرفُ بانتماءاتها الفكرية الإسلاميّة

75. عكاشة، محمود: خطاب السلطة الإعلامي، ص 34، 43.

76. شعبان، بثينة: دور اللغة العربية...، م م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص 562.

مثل صحيفتي (السبيل) أو (اللواء)، أو القومية العربية مثل صحيفة (المجد)، يختلف واقعها اللغوي عن صحف أخرى تمثل الطابع التجاري البحت مثل (شبحان)، أو طابع الإثارة الفضائحية مثلما كانت صحيفة (صوت المرأة) ذات يوم. وتظل الصحف الكبرى اليومية التي تتدرج في إطار الصحافة الرصينة كالرأي والدستور والعرب اليوم والغد محاذرة في الانزلاق بلغتها إلى مهاوي العاميات واللغات المهجنة!

الصحافة الأردنية واللغة: كتب ومراجع

إن من المدهش حقاً خلّو أكثر مراجع الصحافة الأردنية من عناوين تعالج الواقع اللغوي فيها، فكيف يُتصور خلّو كتاب يحمل عنوان (تطور الصحافة الأردنية 1920-1997) لمؤلفه الدكتور عصام سليمان الموسى من أي عنوان يتعلّق بلغة الصحافة الأردنية؟ مع أنّ الكاتب يعالج في عنوان فرعي (قضايا ومشكلات في العمل الصحفي الأردني) احتلّ الصفحات (185-195)، والكتاب كلّه يقع في 318 صفحة^(٧٧)!

وتقرأ في كتاب آخر عنوانه (الصحافة والإعلام في الأردن: الواقع والتطلّعات)، وهو وقائع ندوة عقدها المركز الأردني للدراسات والمعلومات سنة 1997، وشارك فيها عدد كبير من المتخصّصين ورجال الإعلام والدولة، وقد صدر الكتاب في 438 صفحة، فتجده خلّوا من الإشارة إلى اللغة ومكانتها في الصحافة والإعلام؛ إلاّ إشارة عابرة وردت في الصفحة (437) جاء فيها^(٧٨): "التعامل مع الصحافة على أنها صناعة ومهنة، يجب أن تتوفر لها كلّ شروط المهنة ومقومات الصناعة، وفي مقدّمتها ... ثالثاً: يدعو المشاركون في الندوة إلى الاهتمام بالبناء الثقافي والمعرفي للصحفيين والإعلاميين الأردنيين، ويحثون الصحفيين والإعلاميين أنفسهم على بذل جهد شخصي في هذا المجال، مع التركيز على أهمية اللغة العربية بالإضافة إلى اللغات الأجنبية".

77. الموسى، عصام سليمان: تطور الصحافة الأردنية 1920-1997، منشورات لجنة تاريخ الأردن،

(عمّان: الجمعية العلمية الملكية، 1998)، صص 185-195.

78. الصحافة والإعلام في الأردن: الواقع والتطلّعات، ص. 437.

وتقرأ في كتاب (الصحافة في شرقي الأردن 1920-1950) لشفيق عبيدات، والكتاب في 167 صفحة، فلا تجد فيه أيّ إشارة إلى اللغة العربية، إلاّ ما كان من حديث عن (الأدب في صحافة شرقي الأردن) في الصفحات (59-80)، وتقرأ فيها قول الباحث: "وقد لعبت الجزيرة دوراً رئيساً عامّاً في تنشيط الحركة الأدبية في الأردنّ، وعمدت إلى إلهاب مشاعر الشباب واستثمار مواهبهم وشحذ أقلامهم، فكانت أشبه بحديقة فيحاء أو جنة غناء تزدهر على صفحاتها روائع النثر، وتتبارى على صفحاتها الأقلام والقرائح، وتتألف فوق أفنانها غرر الشعر. وتحوّلت في فترة قصيرة من جريدة يومية سياسية إلى منبر عامّ، تتصارع فيه الأقلام وتُثار فوقه المناقشات العلمية والمطارات الأدبية والمساجلات الشعرية والحوار الفكري" (٧٩).

ولم أجد من البحوث في بعض الكتب إلاّ لفقات يمكن استنتاجها، كما في بحث الدكتور تيسير أبو عرجة (المهنية في الصحافة الأردنية: العنصر البشري)، وقد أورد فيه إحصاءات لها دلالتها في ما يتّصل باللغة العربية في الصحافة الأردنية، ومن ذلك:

- في الوسائل التي يتّبعها الصحفيون لتنمية قدراتهم الثقافية (٨٠)، جاءت القراءة أولاً بنسبة 52%، والجهود الذاتية بنسبة 14%، والقراءات الأدبية بنسبة 10%، والسفر والاحتكاك بالآخرين بنسبة 10%، والدورات التدريبية بنسبة 7%!

- أما السياسة التحريرية للصحف وتأثيراتها المهنية (٨١): إن كانت سياسة التحرير تميل إلى التشدّد أو التساهل في مراجعة الأخبار وتعليقات المندوبين والمحريين، فقد كان الميل إلى التشدّد أولاً بنسبة 58%، وإلى التساهل ثانياً بنسبة 19%، وإلى الوسطية بنسبة 15%، وهكذا...

79. عبيدات، شفيق: الصحافة في شرقي الأردن، ص. 75.

80. الصحافة والإعلام في الأردن: الواقع والتطلعات، ص. 282.

81. الصحافة والإعلام في الأردن: الواقع والتطلعات، ص. 286.

- وأما الحالات التي رأى الصحفيون أنّ النشر فيها مُستبعد ^(٨٢)، فلم يأت ضمنها أي جانب متّصل باللغة ودقّتها وسلامتها، بل جاءت هكذا: التعارض مع نصوص قانون المطبوعات بنسبة 18%، وانعدام الدقّة في المعلومات بنسبة 13%، وانتقاد السياسات الرسمية للدولة بنسبة 11%، والتعارض مع سياسة الصحيفة بنسبة 9%، والتعارض مع مقتضيات المصلحة العامّة بنسبة 8%، وضعف الموضوع بنسبة 8%، والانتقادات الشخصية بنسبة 4%، وهكذا دواليك...

- وأما مقترحات الصحفيين للارتقاء بالأداء الصحفي ^(٨٣)، فكان الاهتمام بإجادة اللغة العربية ثالث آخر البنود فيها بنسبة 1.51%، في حين أنّ: إقامة الدورات التدريبية في الداخل والخارج كانت بنسبة 21%، وتحسين أوضاع الصحفيين المادية جاء بنسبة 16%، وإيجاد الحوافز المادية والمعنوية جاء بنسبة 11.5%، ودعم نقابة الصحفيين بنسبة 9%، وتعزيز الحريات الصحفية بنسبة 7.5%، واهتمام الدولة بالصحافة بنسبة 5.3%...

لكن يجدر القول إنّ الصحافة الأردنيّة قد أولت في مراحلها المبكّرة "اهتماما واضحا بالأدب، إلى جانب اهتمامها بالمواضيع السياسية والاجتماعية. لقد كان الرعيل الأوّل من الصحفيّين الأردنيين، مثل زملائهم أوائل الصحفيين العرب في الأقطار المجاورة، من حملة الأقلام بين أدباء وشعراء ومفكرين. ومن هؤلاء محمد الشريقي، ومحمود الكرمي، ومصطفى وهبي التلّ، وأمين أبو الشعر. بل إنّ الصحف فتحت صفحاتها للأدباء والشعراء، كما فعلت الجزيرة، واهتمّت بالحوار والمناقشات الفكرية. لهذا، فمن الناحية الأدبية، اهتمّت الصحف الأردنيّة في المرحلة الأولى بنشر الشعر والمساجلات الأدبية، واحتضنت المقال القصير والقصة القصيرة. وفي هذا المجال يبرز الأمير عبد الله نفسه شاعرا وأديبا ومفكرا، بمشاركته في العمل الصحفي مشاركة فعالة، فهو تارة يوقّع كتاباته بالأحرف (س.ذ) - سامي الذرى - أو يشارك الكتاب في النقاش في المسائل المختلفة. وهو

82. الصحافة والإعلام في الأردن: الواقع والتطلعات، ص. 287.

83. الصحافة والإعلام في الأردن: الواقع والتطلعات، ص. 298.

تارة يفتح ديوانه للالتقاء بالصحفيين والأدباء والشعراء لمحاوَرَتهم والاستماع إليهم وتوجيههم^(٨٤).

سمات الصحافة الأردنية في مراحلها:

اعتمد هنا اعتمادا شبه كلي على ما كتبه الدكتور عصام سليمان موسى في كتابه (تطور الصحافة الأردنية 1920-1997)، وأوجز ما أثبتته حول سمات الصحافة الأردنية في كل مرحلة من مراحلها^(٨٥):

المرحلة الأولى (1920-1946)

١. كانت الصحافة في البداية رسمية مهّدت الطريق للصحافة الأهلية.
٢. تميّز صحفيو هذه الحقبة بأنّهم كانوا حمّلة رسالة امتدادا للجيل السابق.
٣. بدأت الصحافة الخاصة بالظهور واستمرّت في الصدور بشكل متقطّع، حتّى استقرّت أمورها في الحقبة اللاحقة.
٤. نشأت الصحافة في ظلّ قوانين رقابية صارمة، وقيود أعطت الدّولة صلاحية ممارسة الرقابة، وقد واجه العمل الصحفي كثيرا من التعقيدات بسبب ذلك.
٥. كان معظم الصحفيين من رجالات العرب القادمين من أقطار مجاورة، أو من الصحفيين المحترفين غير الأردنيين الذين وجدوا في الأردنّ ملاذا آمنا.
٦. كانت جُلّ الصحف أسبوعية أو نصف شهرية، أو تصدر يوما بعد آخر.
٧. كانت الصحف قصيرة العمر نسبيا لأسباب مادية أو سياسية.
٨. اهتمّت الصحف بنشر الأدب شعراً وقصة ومقالة، إضافة إلى السّياسة والاجتماع.
٩. لم تكن الصحف منتظمة الصدور غالبا، واقتصرت على العاصمة عمّان.

84. موسى، عصام سليمان: تطور الصحافة الأردنية 1920-1997، ص 106-107.

85. تطوّر الصحافة الأردنية 1920-1997، ص 107-108؛ 137-139؛ 159-162.

١٠. كانت الإعلانات في الصحف محدودة، مما أثر في قدرتها على الاستمرار.
١١. كانت الأعداد المطبوعة منها محدودة لا تتجاوز (2000-3000) نسخة، وفي الأربعينات ارتفع عددها إلى عدة آلاف.
١٢. تباينت الصحف في تبويبها، وكانت عشوائية، وتفاوتت في عدد أعمدتها، وفي أحجامها.
١٣. كانت مصادر الصحف محدودة، وأخبارها محلية في الغالب، أو مأخوذة من الصحف العربية، ولم تستخدم وكالات الأنباء إلا في نطاق ضيق.
١٤. ظهرت صحف معارضة كانت تؤدّي دورا في التثقيف وتوعية الرأي العام.

المرحلة الثانية (1946-1970)

١. ترسّخ إصدار الصحف اليومية، وتراجعت الصحف الأسبوعية إلى المقام الثاني.
٢. أثرت الصحافة الفلسطينية التي انتقلت إلى الأردنّ عقب النكبة 1948 تأثيرا فاعلا في تعزيز الصحافة اليومية، فأكثر الصحفيين الفلسطينيين كانوا متمرّسين.
٣. لم يقتصر إصدار الصحف على العاصمة عمّان، وشاركتها القدس في هذه المركزية.
٤. قصّرت الصحف الأردنية في تغطية أخبار المناطق والمدن الأخرى.
٥. خضعت الصحف في الحقبة الأولى لقانوني المطبوعات والنشر لسنتي 1953 و 1955، وكانت موادّ القانون الأول ليبرالية نسبيا، وأكّدت حرية الصحافة.
٦. أتاحت الأحكام إصدار صحف حزبية وعقائدية متعدّدة المشارب والميول.
٧. تميّزت هذه الحقبة عموما بحرية التعبير، خاصّة الخمسينات التي فاقت ما قبلها أو بعدها.
٨. جرّ تعدّد الصحف بعض الإشكالات مثل ضعف البنية الاقتصادية للصحف

بسبب قلّة الإعلانات، فأكثر الصحف لم تطبع أكثر من 18 ألف نسخة، وازدادت بعد حرب 1967 ليُطبع بعضها 35 ألف نسخة.

٩. عمدت الحكومة إلى التدخل بإيقاف بعض الصحف العقائدية والحزبية بعد صدور قانون منع الأحزاب سنة 1957، ودُمجت الصحف اليومية الرئيسية في شركتين لتنظيمها، ودخلت معها شريكا، ثم انسحبت من الشراكة سنة 1969.

١٠. أصدرت الحكومة قانونا مؤقتا سنة 1967 اتّسم بالتشدّد حال دون المقاضاة أمام المحاكم، وعدّ قرارات الحكومة قطعيّة، غير أنّ مجلس الأمة لم يقرّ هذا القانون بعد سنة من تطبيقه، فأعيد العمل بقانون سنة 1955.

١١. تحسّنت أوضاع الصحف اليومية وزاد عدد صفحاتها إلى (4-6) من القطع الكبير على ثمانية أعمدة، وتوسّع مجال اهتمامها إلى القضايا العالمية، وانتظم صدورها.

١٢. أصبحت الصحف اليومية إخبارية بالدرجة الأولى، وبدأت تهتم بالفصل بين الأخبار والتحليلات والمقالات.

١٣. اقتصرت مصادر الصحف في الخمسينات على وكالة الأنباء العربية (و. أ. ع)، والتقاط أخبار الإذاعات العربية والأجنبية والجهات الرسمية كدائرة المطبوعات والنشر التي كانت توزّع الأخبار الرسمية في نشرة تصدر عن قسم خاصّ فيها منذ 1956، وفي الستينات زاد عدد مراسليها، واستعملت نشرات وكالات الأنباء.

١٤. ظهرت أولى الصحف الأردنية المطبوعة باللغة الإنجليزية.

١٥. ظهرت أعداد كبيرة من المجلات والنشرات الصادرة عن المؤسسات الرسمية والهيئات الاجتماعية.

١٦. ظهرت صحافة أدبية، كما اهتمّت الصحف نفسها اليومية والأسبوعية بإصدار ملاحق أدبية واجتماعية.

١٧. بدأت ملامح الصحافة الأردنية تتشكّل، وتوافرت لها موارد مالية وبشرية قويّة ومؤهلّة، وأسهم في ذلك ارتفاع نسبة التعليم في الأردنّ، وتزايد الإقبال على شراء الصحف وقراءتها.

المرحلة الثالثة (1971-1989)

لعلّي ألخصّ ما ورد من سمات هذه المرحلة في النقاط الآتية، فأكثر النقاط الأخرى تعدّ امتدادا لما كان في المرحلة السابقة:

١. شكّلت الأخبار المادّة الرئيسة في مضامين هذه الصحف بصورة أظهرت الاعتماد المتزايد على وكالات الأنباء المحلية والعربية والعالمية.
٢. جاءت الإعلانات لتحتل المرتبة الثانية في حجم المساحة التي شغلتها، وقد أدّى هذا إلى قدرة الصحف على الاستمرار بدون ضغوط مالية، لكنّ اللغة بدأت تميل إلى الهُجّة بسبب رغبات المُعلنين.
٣. شغلت التحليلات والتعليقات حيّزا جيّدا، جاء في المرتبة الثالثة بعد الأخبار والإعلانات.
٤. حقّقت الصحافة اليومية انتشارا واسعا، فقد ناهز ما طبعته الصحف اليومية الثلاث الرئيسة (200.000) نسخة يوميا، وزاد عدد القراء وتوسّعت قاعدتهم، وزادت الإعلانات في بعض السنوات على 45% من المساحة الكلية للصحيفة.
٥. اهتمّت الصحف اليومية بإصدار ملاحق أدبية وثقافية منتظمة.

وقد علّق الموسى على هذه المرحلة بقوله ^(٨٦): "حفلت كتابات هذه المرحلة بمشاعر معاناة الصحفيين، مما نجده منشورا على صفحات الصحف بأقلام محرريها أنفسهم. وها هو بدر عبد الحقّ، المحرر وكاتب المقالة في جريدة الرأي اليومية، ومدير تحرير مجلّة أفكار ذات يوم، يكتب مقالة بعنوان (عقول الحالمين

وقلوب العاشقين) يبيّن فيها كيف أنّه يُضطر طيلة الأسبوع "لطرّد أفكار شيطانية لا لسببٍ إلّا أنّها تنجح دائماً إلى الاقتراب من المحظورات والمحارم، وتلجّ على البحث عن المخفيّ الذي لا بدّ أن يكون أعظم دائماً. ومع استمرار هذه الأزمة، نشأت لديّ عادةٌ قبيحة تتلخّص في الابتعاد ما أمكن عن الموضوعات الحساسة، تجنّباً للمشاكسة وإثارة الضّجيج. أي أنّي باختصار أثرتُ أن أكون من الذين يغلقون أبوابهم في وجه الريح، أو من الذين (يمشون الحيط الحيط ويقولون يا ربّ السّتر). وكان من نتائج هذه العادة أنّني وجدتُ نفسي أركب المركب السّهّل" (٨٧).

كذلك كتب إبراهيم أبو ناب يقول: إنّ "جزءاً لا بأس به من جهدي انصبّ على محاولة الاحتيال على الرقيب" الأمر الذي دفعه للجوء إلى "أسلوب التلغيز حيناً، أو أسلوب ما بين الهزل والجّد حيناً آخر" (٨٨).

إنّ ركوب المركب السهل حول الصحافة في النصف الثاني من الثمانينات إلى صحافة مؤالية شبه رسمية، لا روح لها لولا المقالات والأعمدة والكتابات المتفرّقة، الناقدة حيناً بأسلوب صريح، أو بأسلوب غير صريح. **ظهور الصحافة الصفراء:**

ظهرت الصحف الأسبوعية الصفراء في الأردنّ مع بدء التحوّل نحو الديمقراطية سنة 1989، وقد صدرت مجموعة من هذه الصحف أولاً خارج الأردنّ مثل جريدة (آخر خبر) التي أصدرها باسم سكّجها سنة 1990 من خارج الأردنّ، ثمّ تحوّلت إلى جريدة يومية بعد أن أجازتها دائرة المطبوعات والنشر سنة 1993، ثمّ أوقفت عن الصدور سنة 1994 نتيجة لخلافات داخلية. أمّا الصحيفة التي اكتسبت شهرة واسعة فهي (شبحان)، حتّى صارت "الأكثر شعبية وانتشاراً، ونجحت في تقديم المادّة البرلمانية بصورة جذّابة، إضافة إلى جوّ السخرية الذي كان من وجهة نظر البعض سوقياً" (٨٩)، أمّا البلاد فقد صدرت أولاً خارج الأردنّ سنة

87. من المقال المذكور لبدر عبد الحقّ، صحيفة الرأي، بتاريخ 1985/5/11

88. من مقال إبراهيم أبو ناب، صحيفة الرأي، بتاريخ 1989/5/20

89. صدرت أولاً خارج الأردنّ مع صحيفة البلاد، ثمّ أجازتها دائرة المطبوعات والنشر سنة 1993.

1991، ثم أُجيزت وأخذت تصدر بانتظام داخله بدءاً من تموز 1993، واعتمدت سياسة "الإثارة الملتزمة". وقد شجّع صدور مثل هذه الصحف، ورواجها في السوق، على إصدار صحف أخرى مثل (حوادث الساعة) الاجتماعية عام 1994، و(عبد ربّه) الساخرة عام 1996. ويمكن الحديث عن مجموعة أخرى من الصحف الأسبوعية التي صدرت في هذه الحقبة، وهي متشابهة في مبادئها وأساليبها مثل (صوت المرأة)، و(الحوادث) وغيرهما؛ بيد أنّ القوانين أتاحَت إصدار مجموعة من الصحف الأسبوعية الجادة التابعة لأحزاب أو تيارات فكرية أو سياسية، مثل (السبيل) التي بدأت عام 1993 معبرة عن التيار الإسلامي، و(المجد) المعارضة ممثلة التيار القومي، و(اللواء) الإسلامية المعتدلة، و(الجماهير) الناطقة باسم الحزب الشيوعي.

كانت الصحف اليومية قد استأثرت بالقراء طيلة الحقبة السابقة لظهور الصحف الأسبوعية الصفراء، وقد خففت تلك الصحف حال ظهورها الأضواء من الصحف الرسمية؛ ذلك لأنّ الخطاب فيها أصبح متشابهاً إلى حدّ بعيد، يعتمد على ما تنشره وكالة الأنباء الأردنية (بترا) وتلتزم خطأً ملتزماً بسياسات الحكومات الأردنية، مما جعلها تتشابه أيضاً في المضمون والرأي والموقف. لكنّ الصحف الصفراء اعتمدت خطاباً جديداً، فكسرت الطوق المفروض على الصحف الرسمية، وابتعدت عن تأثيرات وكالات الأنباء المحلية أو العربية الرسمية، ومالت إلى كتابة التحليل النقدي الساخر، وتغطية الأخبار المحلية بصورة غير نمطية، واعتمدت كثيراً على مراسليها الذين كانوا يصلون إلى المعلومات بطرق صحفية غير معهودة في الأردنّ.

وتزامن ذلك كلّه مع مرحلة التحوّل الديمقراطي في الأردنّ، وقد عمد القارئ المتعطّش إلى تغيير نمط قراءته، فمال بوضوح إلى مطالعة الصحف الأسبوعية التي تزوّده بمعارف تعدّ خفايا بعيدة عن أنظاره إذا قرأ صحيفة يومية، لا سيّما أنّ الصحف الأسبوعية تغلّغت في تغطية أخبار الفضائح والفساد التي كان المواطن يسمع عنها في الخفاء ولا يجروّ على الخوض فيها. وأمعن بعض الصحف الأسبوعية في تقديم موادّ حافلة بالإثارة بشتّى صنوفها، ولجأت إلى استخدام أنماط لغوية جديدة غير مألوّفة، حتّى لقد كتب أحد الصحفيين أنّ هذه الصحف لجأت

إلى نشر "الفضائح والجرائم والمشاكل لا لتجاوزها أو تخطيها، وإنما للتعاطي معها بعقلية انتقاعية سالبة، وتوظيفها، وبعد إجراءات التضخيم والتأليف والتبهير، لتكون مائة قابلة لترويج السلعة الصحفية"^(٩٠).

وقد عبّر فهد الفانك عن المشكلة التي واجهتها الصحافة الأردنية نتيجة ظهور الصحف الصفراء، حينما تكلم على الإثارة قائلاً إنها غدت "محاولة لاجتذاب القارئ ذي المستوى الثقافي المتدني عن طريق نشر قصص شاذة"^(٩١). وكانت المفارقة أنّ بعض الصحفيين هاجموا "صحف الإثارة مطالبين بوضعها عند حدّها بما في ذلك إغلاق الصحف ومعاينة محرّريها" بدلاً من أن يطالبوا بمزيد من الحرّية التي حرّمت الصحافة منها على مدار عقود.

ومن الجدير بالذّكر أنّ منتقدي الصحف الأسبوعية الصفراء لم يناقشوا قطّ تدهور الواقع اللغويّ فيها، إنّما ركّزوا على الجوانب الدّوقية والأخلاقية والقيمية والحشمة والحياء العامّ^(٩٢). ولعلّ بعضهم كان ممّن يريدون المحافظة على الدّور الأساس حكراً على الصحافة اليومية الرصينة، وعلى هيبته الخاصة ومكتسباتهم التي حقّقوها على مدار زمن طويل، ثمّ جاءت الصحافة الصفراء لتسحب البساط من تحت أقدامهم. وقد استمرّ تردّي وضع اللغة في هذه الصّحف، وذلك بسبب تعمّدها لنشر "الإثارة والمبالغات وفقدان المصداقية الصحفية"^(٩٣)، وقد كتب بعض الصحفيين يهاجم هذه الصحف بوصفها "تسعى إلى هدم هيبتنا كوطن وأفراد ومؤسسات"، وقال إنّ بعضها لم يفهم من حرية الصحافة إلّا "حرية المانشيت الجنسي الفاقع"، وارتفع صوت بعض الصحفيات مطالباً بوضع حدّ للظاهرة، بوصفها "افترست براءة مجتمعنا وحوّلت المرأة إلى سلعة بشرية"، وجاء في مقال للكاتبة أمان السائح أنّ هذه الصحف "انتهكت قدسية المرأة الأمّ والزوجة والطفلة،

90. برهومة، موسى: مقالة في جريدة الرأي، بتاريخ 1995/1/18

91. الفانك، فهد: مقالة في جريدة الرأي بتاريخ 1995/1/18، وهي أيضاً في كتابه (الصحافة والحرية

المسؤولة، 1997).

92. انظر مقالة كتبها فراس شاهر المومني، في جريدة الرأي بتاريخ 1995/1/18

93. من مقالة للدكتور تيسير أبو عرجة، جريدة الدستور بتاريخ 1996/10/20

ويمكن تصنيف الصحف الأسبوعية التي ظهرت في هذه الحقبة في الأردنّ ثلاثة أصناف: تلك التي انحنت أمام رغبات شريحة من جمهور المتلقّين، فتحوّلت إلى صحف جريمة وجنس بلغة هابطة، وصحفا حزبية تبنت خطأ إيديولوجيا محدّدا، وصحفا سعت للتوازن في تقديم صحافة شاملة، وقد حافظ الصنفان الأخيران على مستوى لغويّ جيّد (٩٥).

مقتطفات من الصحف الأردنية:

أسعى في هذه المرحلة من البحث إلى تقديم صورة واقعية لتطوّر اللغة في الصحف الأردنية منذ نشأتها حتّى اليوم، ولست أعلّق على هذه المقتطفات، إنّما أوردّها لعلّها تكشف عن تطوّر الواقع اللغويّ فيها على مدار العقود الثمانية التي مضت (٩٦):

1. نصّ من العدد الأوّل من جريدة الشرق العربي الصادر يوم 1924/2/18:

كتب الأستاذ محمد الشريقي في افتتاحية هذه العدد: "لينهض إذن زعيم العرب وليأخذ بيد الأمة إلى أفق مشرق ليجدد ماضيها التليد ويرقب شمس مطمحها الأسمى"، وخاطب العرب قائلا: "إنّكم لتعلمون أنّ الدّموع التي ذرفت في مجاهل التعرّب وظلمات السجون وزوايا البيوت المروعة وأنّ الدّماء التي أريقت في صحارى الدفاع عن الحقّ الهضيم والميراث المغتصب لا بد وأن تخرج ثمرا يانعاً في حقل الحياة هو ثمر الحرية والاستقلال".

2. نصّ من العدد الأوّل من جريدة الكفاح الإسلامي الصادر يوم 1954/8/9:

94. الصحافة والإعلام في الأردن: الواقع والتطلّعات، ص. 282.

95. الموسى، عصام سليمان: تطوّر الصحافة الأردنية 1920-1997، ص ص 168-177 بتصرّف.

96. أقتطف فقرات من نصوص أوردّها: أبو صوفة، محمد: الصحافة في الأردن 1920-1996 - قراءات

أولية (عمّان: مكتبة المحتسب، 1996)، من ثنايا الكتاب كلّّه، وقد أورد النصوص لا ليعلّق عليها، إنّما تكلم معرّفا بكثير من الصحف والمجلّات والنشرات في كتابه، وكان يورد بعض النصوص التي نشرتها تلك الصحف والمجلّات، فاقترضني التتويه.

جاء في افتتاحيتها: "وستكون هذه الصحيفة أعمق فكرا وأبعد نظرا من أن تستهويها سطحية الأعمال وضحولة الأفكار عن الغوص إلى الأعماق فتصدر النتائج ونعد لكل أمر عدّته بجهد دائب وعمل متواصل. فليس مع الجهاد راحة ولا بعد بذل الجهد تقصير"، وخاطبت الافتتاحية القارئ بقولها: "أقدم لك صحيفتك الكفاح الإسلامي روحا وثّابة طاهرة ترفرف في العلا وتحلق في الأجواء وعزيمة ماضية لا تعرف الخور ولا ترحم الجبناء وصرخة مدوية تتطلق من أفواه الأحرار".

3. نصّ من العدد الأوّل من جريدة الصريح الصادر يوم 1955/2/19:

جاء في المقال الأوّل على الصفحة الأولى وهو بعنوان (القدس): "القدس هذه المدينة التي لا مثيل لها في الدنيا من تاريخ حافل بالأمجاد التي لا حصر لها. القدس هذه المدينة التي ليس لها في العالم مناخ أجمل من مناخها ولا موقع أروع من موقعها. القدس هذه المدينة التي ليس لها نظير في العالم حضارة وتاريخا... تسير من حسن لأحسن ومن تقدم إلى ازدهار ومن انتعاش إلى نهوض... ليس حديثنا عن القدس حديث الشفة أو اللسان. إنه حديث القلب. قدس أقدس كل مؤمن يؤمن بالقدس فخر أحبائنا وموقع اعتزازنا".

4. نصّ من العدد الأوّل من جريدة أخبار الأسبوع الصادر يوم 1959/11/12:

جاء تحت عنوان وسيلتنا حقّ وصدق: "وسيلتنا إلى ذلك واضحة لا مراوغة فيها ولا مdahنة ولا نفاق أو تدجيل إنما حقّ واضح كالشمس وصدق جميل كالصفاء... نتحرى الحق فإذا عرفناه دعونا له بحماس ونشاط حتى ننتصر ولنلزم الصدق حتى يكون طبعنا وخلقنا وصيغتنا نشتهر به وهو أحب ما يكون إلى نفوسنا. وهذا يعني أننا لن نسكت على باطل ولن نقبل بالغش أو نرضى بالهوان لا لأحد من إخواننا المواطنين، ولا لأحد من إخواننا العرب... فمهما قويت صولة الباطل فنحن ضدّها، ومهما ضعف سراج الحق فسنبقى بجانبه، نزيد في شعلته، ونعين أواره، ونقوي دعائمه".

5. نصّ من العدد الأول من جريدة المساء المقدسية الصادر يوم 1960/4/25:

جاء في أحد الأخبار المحلية: "عقد مجلس الوزراء اليوم جلسة برئاسة دولة السيد هزّاع المجالي رئيس الوزراء استعرض خلالها المجلس بعض الشؤون الداخلية والخارجية. ونظر في تنسيبات وزارة الداخلية بشأن تعيين عدد من رؤساء المجالس البلدية".

6. نصّ من العدد الأول من جريدة المنار الصادر يوم 1960/6/15:

كتب الأستاذ كامل الشريف تحت عنوان قصة ورسالة: "تجتاز الأمة العربية هذه الأيام مرحلة تاريخية وعميقة تتوقف عليها مصير الأجيال العديدة الآتية، ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها مرحلة تفاعل وصراع متفاعل بين القديم والجديد - الصراع بين مختلف الأفكار والمذاهب والمعركة القائمة خصائص المعارك قوى تتلاحم وصرعى يتساقطون وأطراف تتأرجح بين الغالب والمغلوب وهي من بعد معركة شاملة ليس لها حدود هدفها الجماهير التي تعددت بآمالها المسالك والدروب فما ندري أيها تختار وبضاعتها الأفكار والشعارات وأدواتها الصحف والإذاعات وساحاتها الكبرى دنيا الناس بكل ما تشتمل عليه مظاهر الحياة".

7. نصّ من العدد الأول من جريدة الجهاد الصادر يوم 1963/1/1:

كتب إسكندر خوري في زاويته اليومية (من هنا وهناك): "يتبادل الناس في العام الجديد وهم يودّعون عامهم الثاني والستين بعد الألف والتسعمائة غير مترحمين على الماضي ومستبشرين بالآتي عليه يكون عام خير وبركة لجميع الناس. والناس إن استقبلوه بهذه الروح العالية إنما يعبرون عن أن الخير والبركة إن لم يرجوها الواحد لغيره كما يرجوها لنفسه فلا يصح المثل القائل: عِشْ يا جاري بخير أعيش معك، ولا عيشة اجتماعية بل استغلال واستثمار يؤديان إلى البغض والقلق والثورة على الأوضاع الجائرة وحروب لا تنطفأ نيرانها إلا بالقضاء على الإستعمار والإستغلال".

8. نصّ من العدد الأول من جريدة الحوادث الصادر يوم 1963/9/28:

ختم رئيس تحرير الجريدة افتتاحية العدد الأول منها بالقول: "وأحس أن الصحافة العربية اليوم توشك أن تدرك مسؤولياتها في هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ أمتنا وفي الدفاع عن حرية الفرد وعن حقه في إبداء الرأي والمعارضة والنقد البناء من يأنس فيهم الكفاءة والقدرة على تمثيله في إدارة دفة الشؤون العامة".

9. نص من العدد الأول من جريدة فلسطين الصادر يوم 15/10/1963:

كتب إبراهيم سكّجها تحت عنوان (الهجرة اليهودية): "بدأت اللجنة العربية لمعالجة قضية الهجرة اليهودية إلى فلسطين اجتماعاتها في القاهرة ولسنا نعرف ما يجول في عقول أعضاء اللجنة وكلهم يمثلون أعضاء في الجامعة العربية في شأن أساليب منع الهجرة اليهودية ولكننا بقدر ما يسعفنا الاجتهاد نرى أن الهجرة اليهودية يمكن أن تتوقف إذا توفرت العناصر التالية أو بعضها:

- إذا وافقت إسرائيل على وقف الهجرة.
- إذا اقتنع اليهود أنفسهم بأن هجرتهم إلى فلسطين ليست في مصلحتهم ولا مصلحة السلام.
- إذا تفضلت الدولة التي تسمح لليهود فيها بوقف الهجرة.
- إذا اتخذت الدول العربية ذاتها إجراءات شديدة تكفل توقف الهجرة".

10. نص من العدد الأول من جريدة الدفاع الصادر يوم 1/1/1964:

كتب الأديب حبيب خوري تحت عنوان (شعارنا لسنة 1964): "كن جميلاً تر الوجود جميلاً: أجل إن الدنيا معرض للجمال وهي حافلة بآلاف أنواعه المادية والمعنوية الكائنة في الإنسان (أجمل الحالات) المنبعثة من الجمال الكلي الشامل، وفي سائر الخلّاتق. ولذا فلسنا بحاجة إلى النزوح إلى العوالم الغذائية الأخرى. ننشد فيها السعادة والجمال على أن هذه السعادة لا نقرها وأن نقبلها إذا لم تأتتنا عن طريق الجمال".

11. نص من العدد الأول من جريدة الصحفي الصادر يوم 13/2/1964:

كتب هاني الخصاونة تحت عنوان (المؤامرة الإسرائيلية على مياه نهر الأردن): "ومن المفيد أن يتضح للمواطن العربي بأن نهر الأردن يتألف قبل أن يكون مجراه من تجمع ثلاثة أنهر – نهران منها عريان وينبعان من الأراضي اللبنانية والسورية وهما الحاصباني، وبانياس، ونهر اللدان الذي ينبع في المنطقة المحتلة ويرفد نهر الأردن بعد أن يتشكل بمجره نهر اليرموك الذي يلتقي به جنوب بحيرة طبرية، وهو يجري وينبع أيضا في الأراضي السورية والأردنية وتصب مياهه في البحر الميت".

12. نص من العدد الأول من جريدة الدستور الصادر يوم 1967/3/28:

جاء في افتتاحية هذا العدد: "كما يولد كل مولود جديد من خلال العناء والألم، ومشاعر الرهبة والشوق ولدت الدستور فجر هذا اليوم محمولة على أكفّ العناء والرهبة والأمل.. والشوق! أما العناء فلا يصنعه إلا الذين كابدوا مهنة الصحافة بكل ما فيها من شقاء ومرارة وحرمان. وأما الأمل فهو أن يكون هذا المولود الذي نقدمه لقرائنا – بكل تواضع – لبنة جديدة في صرح النهضة المباركة التي تبنيها قواعد شعبنا البطل. وخبرا لكل دعوة خير وكل نبضة فكر شريف، ورثة يتنفس منها المظلوم، والمحروم والمغلوب على أمره حتى ينال حقه كاملا في الحياة، والحرية، والكرامة، مشعلا يضيء الطريق أمام أجيالنا الصاعدة المتطلعة بأبصارها نحو النجوم".

13. نص من العدد الثاني من جريدة الصباح الصادر يوم 1971/8/20:

كتب رئيس تحريرها الأستاذ عرفات حجازي في افتتاحية العدد: "وليس يشغل بال العرب الآن استمرار الاحتلال الإسرائيلي أو مواجهة التهويد وإزالة معالم العروبة في المدن والقرى والمناطق المحتلة التي تقوم بها الصهيونية للحصول على المزيد من القروض. إن ما يشغل العربي هذه الأيام هو كيف يمكن إيجاد صيغة للتعايش الأردني الفلسطيني السوري العراقي، المغربي والليبي والجزائري. ما يشغل العربي هو كيف يمكن أن يتعايش العربي والعربي حتى يمكن بعد ذلك

إيقاف الحملات...".

14. نص من العدد الأول من جريدة الأخبار الصادر يوم 1975/10/14:

جاء في افتتاحية هذا العدد: "الافتتاحية تقليد في جميع الصحف تقريبا ومع أن الافتتاحية تسقط من ذهن القارئ مع الزمن ومع تراكم الخطوط والصور التي ترسمها الصحيفة في الرحلة مع الأيام. مع ذلك فنحن نبتديء بالقول - لا افتتاحية للعدد الأول متجاوزين التقليد لأن لدينا جملة حقائق تتعلق بهذه الجريدة مع شرف الكلمة والحفظ على معناها مع احترام عقل القارئ ومشاعره. لذلك نحرص على أن نقول الخبر بكل الصدق الممكن ونتحرى الحقيقة بكل صدق وبكل ما نملك من طاقة ولنترجم بالموضوعية موضوعية التعليق وموضوعية الرأي. ارتباطنا أولا وأخيرا بالحقيقة ولا يوجد ما يجبرنا بالخروج على خطأ أو موضوعية أو مجانبية الحقيقة. هذه الجريدة محليا مع الناس تؤمن بالأردن واستقلاله وكرامته تؤمن بالحرية والتقدم وترنو إلى توفير العيش الكريم لجميع المواطنين".

15. نص من العدد الأول من جريدة صوت الشعب الصادر يوم 1983/2/5:

جاء في افتتاحية هذا العدد: "وفي الوقت الذي ستسعى فيه صوت الشعب لتوضيح ملامح وسمات التجربة الأردنية، دور الأردن بقيادته واسرته الأردنية الفلسطينية في الدفاع عن وجود الأمة العربية ومستقبلها، وحقوقها المغتصبة ستكون امينة على تعميق قيم الخير السائدة فيه وستسعى لأن تكون صوتا عربيا يؤكد باستمرار انتماء الأردن لأمتة والتزامه بقضاياها، وإيمانه برسالتها وقدرتها على تجديد واستعادة دورها التاريخي في خدمة الحضارة الإنسانية".

16. نص من العدد الأول من جريدة شيحان الأسبوعية الصادر يوم 1984/6/1

كتب الأستاذ طارق مصاروة على الصفحة الأولى تحت عنوان (التجربة الثمينة): "أن نصل إلى مرحلة إصدار أسبوعية من الكرك فذلك حلم صحفي ووطني تحقق في شيحان القادمة إلى العاصمة والأردن بكل ما تمثله (خشم

العقاب) في تاريخ الأردنيين وصفاتهم وخصوصيتهم من شومات وعزم وطيبة لقد فاجأتني الفكرة كما طرحها الزملاء الجدد منذ أسابيع ثم فاجأتني سرعة التنفيذ وكنت وأنا استمع إليهم احبيهم بخوف ذلك أن حماسهم كان يأكل تحذيراتي ونصائحي الواحدة بعد الأخرى وحين زفوا إلي نبأ صدورها اليوم (السبت) قفز إلى ذهني خاطر مرهب واحد هو أنني أصبحت عجوزا أو أكاد. يجب أن تصدروا صحف من الكرك وإريد. وأن يتوقف المواطن على إعتبار الخبر الداخلي للصفحات الداخلية وأن يتوقف القارئ على اعتبار الكاتب (الذي يعالج قضايا الكون والإنسان) هو الكاتب الكبير".

17. نص من العدد الصادر يوم 1993/4/21 من جريدة اللواء:

جاء في حديث اللواء بعنوان (الارتفاع نحو الموقف الأردني): "ومع أن ثمة صحوة عربية تبدو في الأفق، وتبشر بعودة القرار السياسي العربي إلى رشده، والإتصال مع أمته، والسعي إلى إيجاد لغة عربية مشتركة لا سيما بعد أن إكتشف الكثيرون أن الإعتماد على الآخرين، لم يعد في زمن الصراع على المصالح والتكتلات الدولية غير إسم مزيف لإستعمار جديد. الا أن هذه الصحوة التي ظل الحسين يؤذن بالأمّة نحوها تبقى ناقصة إن لم تتجسد في ثورة ديمقراطية عربية تصنعها الشعوب ويملك قرارها الإنسان العربي حيث كان بعيدا عن حسابات المصالح الرخيصة وحمى الخلافات المؤقتة".

18. نص من العدد الأول من جريدة الأسواق الصادر يوم 1993/10/10:

كتب رئيس تحريرها مصطفى أبو لبدة تحت عنوان (لماذا الأسواق): "هذا البلد ينتظره شأن اقتصادي كبير خلال بضع سنوات هذه القناعة التي شارك بها شخصيات وجهات عديدة محلية وأجنبية لها ما يمنحها التبرير الموضوعي. فمصادقية الاقتصاد الأردني اجتازت بنجاح أصعب وأرق مراحل الاختبار كذلك فإن المناخ الاقتصادي الأردني يمتلك مقومات الايجابية والاستقطاب بدءا من القرار السياسي مرورا بالموقع الجغرافي وانتهاء باستعداد القطاع الخاص للمبادرة الإبداعية واستعداد القطاع العام لتقليص مساحته ودوره للاكتفاء بدور الرقابة

والتنظيم. لقد دخل الأردن في برنامج التصحيح الاقتصادي بالإضافة لرفع وتأثير الإنتاج والتصدير تعديلا ضروريا في أنماط الاستهلاك وفي المناهج العقلية الإدارية".

19. نص من العدد الصادر يوم 1993/7/14 من جريدة البلاد:

كتب المهندس محمد العلانة تحت عنوان (التسويق الزراعي هو مسؤولية المعادلة الحكومية): "أليس لكل عملاً نتيجة وكل وجه هدف، ماذا يعني توظيف وإنفاق الملايين في مشاريع البنية التحتية الزراعية ومشاريع الري، ماذا يعني بذل الجهد والمال في الإنتاج الزراعي، ماذا يعني الإنفاق على التعليم الأكاديمي والتقني الزراعي، ماذا يعني إنشاء محطات البث الزراعي هنا وهناك، والحرص على الادعاء بإبراز دورها والإعلان عن دعاية الإرشاد الزراعي، لماذا البرامج الممولة كلياً أو جزئياً من هيئات أجنبية مثل دائرة رسم السياسات الزراعية والدائرة الاستراتيجية إضافة إلى دواعي البحث العلمي الزراعي... فلاحنا ومزارعنا يبذل الجهد المخلص وهو في ميدان الإنتاج وحده على حساب كيانه الخاص فقد حقق وفرة في إنتاج اللحوم والدواجن والبيض والبندورة والخضار والألبان ويدل أن المردود الإيجابي أصبح وبالا على الفلاح والمزارع والوطن فهل من سبيل؟".

20. نص من العدد الأول من جريدة حوادث الساعة الصادر يوم 1994/7/19:

كتب المحرر تحت عنوان (لماذا حوادث الساعة؟): "عزيزنا القارئ نعرف أن هذا السؤال يتبادر إلى ذهنك عندما سمعت أو قرأت عن مولد جريدتنا بل جريدتك الماثلة بين يديك الآن ونعرف أن السؤال المطروح سيظل حاضرا وانت تقلب صفحات الجريدة وتطالع مواضيعها المتنوعة. ولا شك أن السؤال طبيعي ومشروع وخصوصا وأن هناك عددا كبيرا ومتزايدا من الصحف المحلية والعربية تتزاحم عناوينها أمامك في الأكشاك. ومع ذلك فسيواجه صدور عددنا الأول بكلمة لماذا؟ ونحن نلخص الجواب كما يلي: لأننا في مجتمع ينمو بوتيرة متساوية وينتقل من البساطة الى التركيب وينتج عن ذلك حتما تزايد المشاكل وتنوع الحوادث ولأن

للمواطن حقا في اعلان شامل يتجاوز اللحظة العابرة والخبر اليومي الى أن يستجد اسبوعا وشهرا حوله وفي مجتمعه ومحيطه بل وعالمه من حوادث ومن مشكلات يتعلق بالأمن الاجتماعي، مقوماته وقيمه بما في ذلك ابرز ما تنشره الصحافة العربية والعالمية".

21. نص من العدد الأول لجريدة الحدث الصادر يوم 1995/7/5:

جاء على الصفحة الأولى تحت عنوان (كلمة الحدث): "عندما فكرنا في إصدار (الحدث) لم يكن في أذهاننا سوى أن نقدم خدمة إعلامية متميزة، ووقتها سمعنا الكثير من الأصوات التي ترمي الرعب في قلوبنا وتقول لنا إن الطريق وعمر وأن المهمة صعبة للغاية. ولا ننكر أننا بدأنا نشعر بذلك منذ اللحظة الأولى التي بأشرنا فيها للتفكير بالمشروع مروراً بكل التفاصيل الأخرى المرتبطة ببناء مؤسسة صحفية قادرة على تقديم جريدة خلاقة. أكثر المراحل صعوبة وحرجاً وقلقا كانت فترة انتظار ترخيص الجريدة والتي دامت ثلاثة شهور كاملة، واجهنا خلالها إشاعات مغرضة غير أن الكثيرين ممّن يمثلون الأصوات الحرة المدافعة عن الحريات وقفت معنا وساندتنا.. فكان ترخيص الحدث وكانت بداية مشوار الألف ميل".

22. نص من العدد الأول من جريدة صوت المرأة الصادر بتاريخ 1995/6/7:

نشرت الجريدة تحت عنوان (عند الامتحان) لناديا هاشم العالول: "وتمر الأيام وتتجدد اساليب التربية والتعليم الا ان الأجيال الصاعدة ما زالت تمر بمحنة الامتحان فما تكاد تنتهي الامتحانات المدرسية حتى تبدأ امتحانات التوجيهية العامة وهكذا.. صحيح ان المدارس الآن باتت أكثر راحة ورحمة إلا أنه قد برزت على الساحة امور أخرى لم تكن بالحسبان ألا وهي تشدد العائلة في هذه الفترة بالذات".

23. نص من العدد الأول من جريدة الأردن الصادر يوم 1995/8/19:

كتب الأستاذ موسى زيد الكيلاني في افتتاحية العدد: "ستكون الأردن محترمة

لذاتها حتى تكون محترمة لدى كل قاريء وقارئة ان احدى اولوياتها ان تحرص على صورة الأردن الذي تحمل اسمه ومن خلاله ستعمل على ان تصل الى كل منزل وكل مكتب وكل قرية وكل عائلة لكي لا تكون الأردن صحيفة لحزب دون حزب وتجمع دون آخر بل ستكون لكل مواطن ولأنها صحيفة الوطن كله".

24. نص من العدد الأول من جريدة المشرق الصادر يوم 1995/9/2:

كتب إبراهيم مصطفى تحت عنوان (المشرق الاقتصادي لماذا؟): "يدخل الأردن حقبة جديدة بكل ما تعنى من استحقاقات وتعديلات، وتدخل استعدادات الأردن للقمة مرحلة متقدمة وسط مزيج من التخوف والتفاءل حيال نتائج هذه القمة، نجني بعض المكاسب الممكنة من هذه التظاهرة، ولتحقيق ذلك، لا بد من إعادة بناء الدخل الاقتصادي وفقا للمعدلات الدولية الجديدة ولا مجال هنا للحديث عن ايديولوجيات أو ادبيات قديمة، فهناك اطراف دولية تعمل لرسم الخرائط الاقتصادية للحقبة المقبلة، ومن سيولي ظهره وله الحق في ذلك، لن يمتلك البديل فهناك نظام اقتصادي عالمي يشكل الفرصة مهياة امام الدول النامية، الأردن منها هو التعامل بايجابية مع هذه المتغيرات واستحقاقاتها التي قد تكون قاسية، ولكن ادارة الظهر ستكون نتائجها أكثر ضررا".

25. نص من العدد الأول من جريدة الحقيقة الصادر يوم 1996/3/23:

ورد في مقال تحت عنوان (عائلة ضريرة تحدث صعاب الحياة): "كثيرة هي المواقف والمصادفات التي يجلس المرء متأملا ومتسائلا حولها والتي تثير بالطبع اهتمامه ويعيرها الوقت المناسب لذلك. وخاصة تلك التي تثير العواطف والاهتمامات الإنسانية. ومن ذلك ما يتولد في نفس المرء عند مصادفته لشخص أو أكثر ممن حرمهم الله إحدى قواهم والتي لا بد منها بالأساس لتدبير أمور حياتهم اليومية بأنفسهم وبالذات ذوي الإعاقات الجسدية... فإلى جانب أحد درجات السلم الذي يربط ما بين مجمع جرش للحافلات وسوق المدينة التجاري يجلس أحدهم وأمامه مجموعة من الأغراض وخاصة العطور والساكر والتي يقوم بالمناجرة بها باستمرار منذ مدة طويلة وقد لفت هذا الشاب وعمله أنظار العديد من

المارة والذين أخذوا يشترتون من بضاعته".

26. نص من العدد الأولي من جريدة الصياد الصادر يوم 1996/4/18:

كتب إبراهيم مبيضين تحت عنوان (هنا حيث أنتم): "هذه هي الصياد التي حولتنا منذ شهرين إلى ما كان لصنع البهجة - ماكنات - تتعب وتسهو وتضحك وتحب وتدخل بصراحة وتشرب القهوة وأدوية الصداع. هذه هي الصياد نشرعها أمامكم طازجة عفية كقلوبنا الخضراء. اسمينا هذه الزاوية (كتالوج) لتكون دليلكم للاستمتاع بهذه الجريدة ففي الصفحات (2 ، 3) باقة اسميناها كل يوم لتكون صباح الخير التي نهديها لكم كل صباح وفي الصفحة (5) كتب صديق الجريدة وصديقكم حسن الدكن زاوية (هاي جايز) لهذا الأسبوع. فإننا سنشرع لكم أبوابنا جميعا. بالأعداد القادمة فتعالوا املؤوها. أما الزملاء والزميلات أمل أبو صبح، هناء الرشق، أماني سليمان، نشأت الحلبي، رانيا أبو النادي، ربي التميمي، هيثم الصادق، انشغلوا بإعداد ملف خاص عن العمق. نعتبره عربون صداقة فيما بيننا وبينكم".

27. نص من العدد الأول من جريدة الحياة الصادر يوم 1996/7/27:

كتب سامي الزبيدي تحت عنوان (ثورة أم ثورة مضادة): "كانت هي المرة الأولى في حياتي التي أتفائل بها بقدوم حكومة وأغادر قناتي الراسخة بأن السلطة مفسدة وعبرت عن تفاؤلي هذا بمقالة كتبتها وقتها، أقول كانت المرة الأولى التي أהל بها بحكومة على الإطلاق وكانت حكومة دولة السيد عبد الكريم الكباريتي ومع أن شعورا غامضا إنتابني لحظة تشكيلها بأنها أي الحكومة سوف لن تستطيع تنفيذ برنامجها الطموح، والآن وبعد مرور ما يزيد على ستة شهور على ميلاد حكومة الثورة البيضاء أشعر الآن بأن الواجب ليس محاسبتها ورصد أخطاءها فحسب، بل إن الواجب يقتضي تكاتف الجهود بإقناع الحكومة بالرحيل".

أدلة التحرير اللغوي في الصحف الأردنية:

لعلها ظاهرة جيّدة أن بدأت بعض الصحف الأردنية بالسعي إلى امتلاك أدلة للغة والأساليب، وقد وجدت في عدد من دوائر التحرير فيها مثل هذه الأدلة على

بساطتها، وضآلة حجم المادّة فيها. ومن المعلوم الآن أنّ المؤسسات الإعلامية الكبرى، وكثيراً من نظيراتها المتوسّطة أو الصغرى، تسعى في الأغلب الأعمّ إلى امتلاك مثل هذه الأدلّة التي تجسّد سياسات الوسيلة الإعلامية الفكرية ومواقفها السياسية، فضلاً عن قاموسها الخاص، وتنبيهات على أهمّ المسائل اللغويّة التي ينبغي للصحفيّ العامل فيها أن يلتزم بها.

يتكوّن الدليل المرشد لصحيفة الرأي إلى أسلوب موحد في الكتابة الصحفيّة من عدّة أقسام في مقدّمتها تحت عنوان رؤية: "تسعى الرأي من خلال هذا المرشد إلى تأطير هويّتها وإنشاء أسلوبها في الكتابة الصحفية الخاص بها، بالبناء على تجاربها على مدى خمس وثلاثين سنة. وهذا المرشد هو كتاب مفتوح قابل للتحديث والتطوير في كلّ وقت. ولذلك سيُصار بعد إقراره إلى تحديثه سنوياً وفق ما يطرأ من تطوّر على اللغة ومفرداتها وألفاظها، وبالاستفادة من تجارب الزملاء العاملين في الصحيفة، والانفتاح على جميع التجارب الأخرى... وقد عملت مجموعة من الزملاء الصحفيين، بالتعاون مع دائرة التدريب في هيئة الإذاعة البريطانية (بي بي سي) على إعداد هذه المسوّدة"، وجاء في خاتمة الرؤية توجيه رئيس التحرير: "أطلب من الجميع أن يلتزموا بكلّ ما يرد فيه اعتباراً من اليوم"، والدليل مؤرّخ الصدور بيوم 7 آذار 2007.

كما جاء في مقدّمة الدليل توجيه مباشر إلى التزام ما فيه من اصطلاحات وتعبيرات، والتزام تجنّب الأخطاء اللغوية والنحوية: "تُعتمد العبارات والكلمات والمصطلحات الواردة في هذا المرشد عند كتابة الخبر الصحفي في سائر الدوائر والأقسام الصحفية. أمّا الفنون الصحفية الأخرى مثل القصة الإخبارية بأنواعها والتحقيق والمقالة، فلكتبها حرية التعبير بأسلوبه الخاص والكلمات التي يراها مناسبة، على أنّه يُستحسن أن يقترب من أسلوب الصحيفة ما أمكن، وأن يلتزم الابتعاد عن الأخطاء اللغوية والنحوية".

ومع أنّ هذه الأدلّة تتضمّن في مقدّماتها ما يصحّح بأنّ ما فيها سيُلتزم، وأنّها قابلة للتطوير والإضافة والتغيير والتحديث، فإنّ ما تجده فيها لا يزيّد على ما كنّا نسمعه في درس الأخطاء الشائعة أحياناً، فضلاً عن أنّ أكثر مادّتها أدخل في

باب "قُلْ وَلَا تَقُلْ" أو "اَكْتُبْ وَلَا تَكْتُبْ"، إلى جانب بعض الموادّ التّعليميّة الاحترافيّة من قبيل طريقة كتابة الخبر، والمقالة، والمقابلة...

توزّعت موادّ الدّليل المرشد لصحيفة الرّأي على العناوين الآتية:

1. في اللغة: (اَكْتُبْ وَلَا تَكْتُبْ) ص ص 17-2
- في الاستعمال ص ص 19-17
- فوائد إعرابية ص ص 22-19
2. في الأسلوب ص ص 25-22
- * كتابة الأسماء الأجنبية ص ص 24-23
- * كتابة الأرقام ص 25
3. في التحرير ص ص 36-26
4. ملحق (ميثاق الشرف الصحفي) ص ص 42-36

أما الدليل المرشد لصحيفة الغد، فهو يتضمّن قسمين اثنين، أوّلها تحت عنوان (استخدامات شائعة)، وقد احتلّ الصفحات (1-9)، والآخر متعلّق بلغة الصحافة على نحو عامّ واحتلّ الصفحات (1-32)، وفيه:

1. لغة الصحافة ص 1
2. التحقيق الصحفي ص 2
3. المقال الصحفي ص 2
4. أساليب لغة الصحافة ص ص 3-2
5. الكتابة ص ص 4-3
6. العنوان ص 4
7. قواعد كتابية (علامات الترقيم) ص ص 6-5

8-6	كتابة الهمزة ص ص
8	الألف المقصورة ص
9-8	زيادة الألف ص ص
14-10	8. قواعد نحوية: ص ص
19-15	9. استخدامات شائعة: ص ص
23-20	10. الصحافة والتعبير اللغوية: ص ص
28-23	11. الصحافة واللغة (اكتب ولا تكتب): ص ص
32-29	12. فوائد إعرابية: ص ص

ومن الجدير بالذكر أنّ الدليل المرشد لصحيفة الرأي قد تبناه رئيس التحرير، وأصدره في نشرة لأقسام الصحيفة ودوائرها كلّها، أمّا الدليل في صحيفة الغد فهو يمثل محاولة فردية قدّمتها الأستاذ سمير عياد سعادة رئيس قسم التدقيق والتصحيح اللغوي في الصحيفة.

ويمثّل هذان الدليلان محاولةً أولية لا بأس بها، ويمكن التأسيس عليها بتحديثها وتطويرها وتأطيرها، وإضافة أبواب جديدة إليها، لتصبح ناضجة بما يوفر حدّ الكفاية للصحفيين العاملين. لكنّهما محاولتان فرديتان مهما تبلّغ درجة انتشارهما وسعة تبنّيتهما، فالصحف الأردنية كثيرة، وقد تتبنّى إحداها، أو يلتزم بعضها، منها صارماً في التصحيح اللغوي، غير أنّ القسم الآخر منها يظلّ متقلّلاً بعيداً عن الالتزام.

وقد نضيف إلى ما تقدّم أنّ عدد الصحفيين الذين يلتزمون بما يرد في هذه الأدلة قليل، فأكثرهم يميل إلى تأسيس أسلوبه الخاص في الكتابة، ظناً منه أنّ التقيد بما جاء في هذه الأدلة يجعل أسلوبه مماثلاً لأساليب غيره من الصحفيين. بل إنك تجد في الصحيفة نفسها من يستعمل عبارات أدرجت في هذه الأدلة

بوصفها شاذّة غريبة أو خاطئة، ويصرّ غيره من أبناء صحيفته نفسها على تجنّب تلك العبارات!

ولعلّ الحاجة إلى مثل هذه الأدلّة ماسّة ظاهرة، غير أنّها في صورتها الحالية لا تؤدّي الغرض الذي أعدت من أجله، ولو أنّها نُسقت في صعيد واحد بالتعاون بين مجمع اللغة العربية وممثّلين لأقسام التدقيق والتصحيح اللغويّ في سائر الصحف الأردنيّة وممثّلين لنقابة الصحفيين، فضلاً عن مشاركة ممثّلين لمؤسسة الإذاعة والتلفزيون، لتحصل الجميع على دليل واحد يوطّر العمل في التدقيق والتصحيح اللغويين، بما يؤدّي إلى التخلّص من كثير من الاختلالات اللغوية في هذه الصحف. ويمكن للجنة متابعة أن تُعالج هذا الدليل الموحد سنويّاً لتضيف إليه ما يجدّ، أو تعيد تحرير بعض الموادّ فيه، ليظلّ حيّاً مُواكباً.

قراءات في الصحف الأردنيّة

اليومية والأسبوعية لرصد الواقع اللغويّ فيها

1. أخطاء التراكيب النحوية في صحيفة الرأي:

أوردُ فيما يأتي نماذج من الأخطاء النحوية التي ظهرت في أعداد متباينة من صحيفة الرأي الأردنيّة، وأعتدّ في هذه الأخطاء على رسالة دكتوراه أعدّها الباحث محمد عبدالله محمد هزايمة بجامعة اليرموك سنة 2003، وأشرف عليه فيها الأستاذ الدكتور عبدالقادر مرعي الخليل، وأشير إلى أنّ النماذج التي أوردتها هنا مختصرة موجزة من النماذج التي أوردتها.

جداول بنماذج من الأخطاء النحوية في صحيفة الرأي

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	أما بخصوص العناصر التي أدت إلى إحداث هذه النقلة فهي عديدة ومتشابهة تؤثر بعضها على الأخرى..	يؤثر بعضها في الأخرى
2.	تشارك في المؤتمر عدد من المنظّمات الدولية أهمّها الاتحاد النسائي	يشارك في المؤتمر عددٌ

	العالمي...	
3.	كما أسهمت العديد من الجمعيات بفاعلية في الجهود الوطنية...	أسهم العديد من الجمعيات
4.	وشدد لارسن على أن هذه العملية ليست سهلة على الإطلاق بل تحفها الكثير من المخاطر	بل يحقها الكثير من المخاطر
5.	... والتفاؤل بأن تستفيد العديد من الشركات الأردنية...	يستفيد العديد من ...
6.	مؤكدًا على سموّ العلاقات المتينة التي تربط البلدين والتي أرسى قواعدها قيادتا الحكيمتان...	أرسى قواعدها قيادتا...
7.	أعلن مجلس الحكم، وهي أول هيئة تنفيذية يتم تشكيلها...	وهو أول هيئة
8.	حملت صحف الأحد البريطانية 13 تموز 2003 ضغوطا لم يسبق له مثيل	لم يسبق لها مثيل
9.	... وأصيب خمسة آخرون في عمليتين فدائيتين نفذها فلسطينيون في غزة...	نفّذها فلسطينيون
10.	ويجوز لمن له مصلحة الاطلاع على المخطط وتقديم اعتراضاتهم واقتراحاتهم...	وتقديم اعتراضاته واقتراحاته
11.	زار رئيس الديوان ... ووزير الداخلية... المصابين بحادث اشتعال صهريج النفط في مستشفى البشير ونقلوا تمنيات ...	ونقلًا تمنيات ...

جدول (1): أخطاء الإسناد في الجملة الفعلية

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	والمستفيد الأول هي البلديات التي ما زالت بحاجة إلى الكثير من العناية	هو البلديات
2.	وأغلب هذه حدثت خلال الأشهر الأخيرة	وأغلب هذه حدث
3.	خاصة إذا كان موضوع الشكوى تتعلق بانتهاك الدستور الأردني	موضوع الشكوى يتعلق
4.	ووصف عملية إطلاق القذائف بأنه "عمل إرهابي"	بأنها عمل إرهابي
5.	إن عشرات من سيارات المواطنين تصطف على جانبي الطريق بانتظار السماح لهم بعبور الحاجز	بانتظار السماح لها ...

6.	معتبرة أن الإجابة عن السؤال الأول هو الأهمّ لأنه يرتبط باحتياجات المتدربين	هي الأهمّ
7.	قال باول بلهجة عاطفية لكنها حازمة: إن عدو السلام هي حماس	هو حماس
8.	... أن المحادثات مع الحلفاء القريبين وغيرهم حول هذه المبادرة بدأ قبل أسبوعين	بدأت قبل أسبوعين
9.	مبينا أن أغلبية الطلبة يفتقرون إلى الجدية والمثابرة...	أغلبية الطلبة تفتقر
10.	وأكدوا أن معظمهم لم يتمكنوا من الإجابة على السؤالين الأخيرين	معظمهم لم يتمكّن
11.	اعتقدت أن معظم الناس سيعتبرون الأمر نُكْتَةً	معظم الناس سيعتبر ...

جدول (2): أخطاء الإسناد في الجملة الاسمية

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	فيما يرى بأن مشروع بئر ماء الفحيلي الذي ما يزال يراوح مكانه رغم الكثير من الإجراءات	الفحيلي لا يزال يراوح
2.	وترى مصادر رسمية أردنية أن قمة العقبة هي التي ستكون القمة التي سيجري فيها وضع عملية السلام في مسارها	هي التي سيجري فيها وضع
3.	قال: إن عدم التزام حماس بوقف العمليات فإن إسرائيل لن تلتزم بجهود السلام	بثني إسرائيل عن الالتزام
4.	وقل أبو ردينة: إنه "ما يجري حتى هذه اللحظة إجراءات شكلية ولا إجراءات أساسية على الأرض	إنّ ما يجري ... وليس إجراءات أساسية
5.	يشار إلى أن الكلية التي تأسست عام 1985 تحت اسم كلية الحصن للمهن الهندسية وأصبحت إحدى كليات جامعة البلقاء التطبيقية منذ عام 1997...	أصبحت إحدى، وإلاّ فلا خبر عن أنّ واسمها...

جدول (3): أخطاء تركيبية في الجملة المنسوخة

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	تساعد الجمعيات على بناء رأسمال تستطيع من خلاله بعد سنوات قصيرة من الاعتماد على الذات	قصيرة الاعتماد على الذات
2.	وكان عدد من الطلبة قد اشتكوا من وجود خطأ في السؤال الثاني	قد اشتكى وجود خطأ
3.	وأكد السعدي إلى أنّ المحترف يكرّم على غير العادة	وأكد أنّ
4.	وأوضحت المعاينة إلى أنّ نزلاء المؤسسة سيقومون هم أنفسهم بعملية البيع	وأوضحت أنّ
5.	وبينت البشير إلى أنّ الأوبرا بقيت تتطوّر حتى ظهر نوع جديد من الأوبرا ...	وبينت أنّ
6.	وتتضمّن فعاليات الدورة على مواضيع تتعلق بالمياه في الأردن	وتتضمن مواضيع
7.	وبلغت قيمة القروض وفق بيان صدر على 20 مليون دولار	وبلغت 20 مليون...
8.	ولهذا سنرسل بالمزيد من الأفراد والمعدّات لهذه المنطقة للنظر فيها	سنرسلُ المزيد

9.	ويلتقي الوفد الأردني بنظرائه الألمان	ويلتقي الوفد نظراءه
10.	وأعلن عن هذا القرار، وهو القرار الأول الذي يصدر عن المجلس...	وأعلن هذا القرار
11.	وكان المؤتمر أعلن على تأسيس جابا لمكتب خدمات للردّ على تساؤلات رجال الأعمال	أعلن تأسيس ...

جدول (4): تعدية أفعال بحروف جرّ وهي تتعدّى بنفسها

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	أن أكثر من عشرة آلاف عامل تمكنوا أمس التوجه إلى أعمالهم	تمكنوا من التوجّه
2.	إضافة كونها مصدرا لتلوث الهواء	إضافة إلى كونها
3.	ويشدد أمام المبعوثين الأميركيين أن تحقيق الأمن والاستقرار لن يتحقق...	ويشدّد على أنّ
4.	وشكر جلالته رئيس الوزراء الإيطالي على ما تقدّمه إيطاليا من مساعدات	وشكر لرئيس الوزراء ما
5.	ليس هذا ما كنت أسعى الحصول عليه من اشتراكي هنا	أسعى للحصول عليه
6.	إذ أمر جلالة الملك تأسيس الصندوق الهاشمي لتنمية البادية الأردنية	أمر بتأسيس الصندوق
7.	يجب أن لا يتأثر مزاجية مسؤول حكومي	يتأثر بمزاجية
8.	ودعا الزعبي مشتري الأراضي إلى الاعتماد على مكاتب عقارية موثوقة	مكاتب عقارية موثوق بها
9.	يشعرون أن كيلى "كبش المحرقة" في الجدل الدائر بين رئاسة الحكومة والإذاعة	يشعرون بأنّ كيلى
10.	اعترفت كوريا الشمالية علنا للمرة الأولى أمس أنها تسعى للتزود بسلح نووي	اعترفت بأنها تسعى
11.	وأعرب شكره لرؤساء الدول الأعضاء على تفضلهم بتمويل تنفيذ عدد من المشاريع	وأعرب عن شكره

جدول (5): تعدية أفعال بنفسها، وهي لا تتعدّى إلا بحرف الجرّ

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	وبذلك يكون اللقاء الذي كان مقررا بين الحركة وأبو مازن تأجل إلى حين عودته من السفر	تأجل لحين عودته
2.	وأدين بتهمة التجسس لصالح إسرائيل وحُكم عليه بالسجن لمدة خمسة عشر عاما	بالسجن مدّة خمسة عشر
3.	وفاق الحضور في المؤتمر الذي استمر ليوم واحد أكثر من 1300 مشارك	استمر يوما واحدا
4.	وتعتقد هذه المصادر أنه وبعد بواذر موافقة إسرائيل والولايات المتحدة على الهدنة	أنّه بعدَ موافقة
5.	... الهجمات تستهدف تفويض عملية السلام في البلاد التي عانت من 20 عاما من الحرب	التي عانت عشرين عاما
6.	وقالت المصادر إن أجهزة السلطة وحال الإبلاغ عن وجود تغيير في نوعية المياه قامت على الفور	حالَ الإبلاغ ... قامت فوراً
7.	قالت الوزيرة الفرنسية التي اختتمت أمس زيارة رسمية من يومين إلى الصين	منذ يومين
8.	انتشلوا إلى حدّ الآن رفات 50 من أصل 300 تقريبا	انتشلوا حتّى الآن
9.	حذر ... العالم من أخطار ترك الشرّ دون مواجهته وذلك أثناء زيارته لمعسكر أوشفيتز النازي	وذلكَ في أثناء زيارته
10.	أما في الدول التي لا توجد بينها والولايات المتحدة معاهدات من هذا النوع	بينها وبين الولايات المتحدة
11.	 التي يمكن أن تسمّى فرعيّة بحيثُ حصرَ الأخيرة بقضايا إجرائية...	فرعيّةً حيثُ حصرَ الأخيرة

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	فإنّ معظم هذه الرسائل يجري تجاهلها كَلَيَّةً.	يجري تجاهلها تجاهلاً كاملاً
2.	وأضاف العقيد أبو عرابي بأنه وبناء على تعليمات مدير الأمن العام...	وأضاف أنّه بناءً
3.	وقد عملت كافة التنظيمات النسائية منذ ذلك الحين سوياً	التنظيمات كافة ... معاً
4.	مما يعين على نشرها كنماذج ناجحة على مستوى الوطن العربي	نشرها نماذج ناجحةً
5.	وكشفت الدراسة التي أجراها مركز جافي وشملت 1103 يهودي إسرائيلي	1103 يهود إسرائيليين
6.	وانتخب أعضاء المجلس التسعة والعشرين والذي يعمل ستة منهم كأساتذة جامعيين	أستدّة جامعيين

جدول (7): أخطاء في استعمال المفعول المطلق والحال والتمييز

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	ما يجري حت هذه اللحظة إجراءات شكلية ولا إجراءات أساسية على الأرض	وليس إجراءات أساسية
2.	ما كانت المخابرات البريطانية مستعدة للتقدم لحماية رئيس الوزراء	لم تكن المخابرات...
3.	إنّ روسيا تعتقد أن مسألة ملف الأسلحة العراقية لا زال مفتوحا	لا يزال مفتوحا
4.	ليس لدى فيلق بدر لا دبابات ولا مدافع ولا أسلحة ثقيلة من هذا القبيل	ليست لدى.. دبابات ولا...
5.	لافتاً إلى أنّ هذا لا يجب أن يحجب حقيقة مفادها أن معظم الفلسطينيين متدينون	يجب ألاّ يحجب
6.	فهذه الموافقة لم تكن على خارطة الطريق موافقة سهلة	على خارطة الطريق لم تكن
7.	وأضاف في مؤتمر صحفي "لا أعتقد أن يتمّ رفض المطلب الفلسطيني بإنهاء العنف	أعتقد أنّه لن يُرفض

جدول (8): أخطاء في استعمال أسلوب النفي

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	وفيما ستبدأ عمليات التصحيح... يوم الجمعة المقبل فإن 350 شخصا سيلتحقون بخمسة مراكز تصحيح	ومتى تبدأ ... يلتحق
2.	كلما زاد نجاح فاست لينك وتوسع انتشارها كلما زادت قدرتنا على رد الجميل...	انتشارها زادت قدرتنا
3.	أما الموجة الثانية من التحديات ظهرت في أواخر الستينات من القرن العشرين	فقد ظهرت، فظهرت
4.	أما اليوم يتحدث العين مروان دودين "الأردن أولاً"	فيحدث ... عن الأردن
5.	أما المكتب الثالث ومقره في تونس يقدم الخدمة إلى منطقة شمال أفريقيا	فيقدم الخدمة ...
6.	التسهيلات التي وعد بها رئيس الوزراء الإسرائيلي أرييل شارون لم تتفد، حتى وإن نفذت لا تكفي	...، وإن نفذت فلن تكفي
7.	وإن كانت مبررات الانزعاج كثيرة جداً، يبدو أن مقومات الرد على ذلك كثيرة أيضاً	وإذا كانت.. فإن مقومات

جدول (9): أخطاء في استعمال أسلوب الشرط

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحيحه
1.	فن صناعة الفرح لا يحتاج سوى إلى رغبة	لا يحتاج إلا إلى رغبة
2.	ولن يحقّ سوى عشرة بالمئة منهم المشاركة بالانتخابات	إلا عشرة بالمائة
3.	حيث سجل إقبالاً على صناديق الاقتراع لم يعهد بحجمه سوى في أول انتخابات	لم يُعهد حجمه إلا
4.	وأضاف أن كندا لن تحتفظ سوى بسفينة واحدة	إلا بسفينة واحدة
5.	لقاء مبلغ عشرين ألف دينار عدا عن الفوائد والعمولة والمصاريف	عدا الفوائد والعمولة...

جدول (10): أخطاء في استعمال أسلوب الاستثناء

تسلسل	التركيب الخطأ	تصحیحه
1.	ذكر التقرير أن مطارا يقع على بعد خمسة كيلومترات شمال مدينة بعقوبة تعرض للهجوم	خمس كيلومترات
2.	خبرة عملية لا تقلّ عن عشرة سنوات في التدريس والبحث بمستوى كلية جامعية	عشر سنوات
3.	بعد أن أبلغت المستشفيات في المدينة عن أربعة جثث أخرى	أربع جثث
4.	مطروح للبيع بالمزاد العلني اثنان وأربعون حصّة	اثنتان وأربعون
5.	ورفضت خمس فصائل فلسطينية نتائج قمة العقبة	خمس فصائل
6.	إلزام المدعى عليه بدفع مبلغ ستمائة وثلاثة عشرة ديناراً ومائة وأربعين فلساً	وثلاثة عشر ديناراً
7.	وتمكّنت السلطات الفيدرالية من مصادرة 130 آلاف دولار من البنوك	130 ألف دولار
8.	علماً أن قسط المركبة الخصوصية لمدة ثلاثة أيام أصبح (7.28) دينار	7 دنانير و28 قرشا
9.	مقابل 1.750 ملايين بنهاية نفس الفترة المماثلة من العام الماضي وخمسين ألفاً	مقابل مليون وسبعمائة وخمسين ألفاً
10.	قدرت إيرادات بلدية مادبا الكبرى خلال السبعة أشهر الماضية في العام الجاري...	سبعة الأشهر/ السبعة الأشهر

جدول (11): أخطاء في استعمال العدد

2. واقع العربية في صحيفة شيحان الأسبوعية:

أورد في ما يأتي تمثيلاً غير حصريّ لما في العدد (1290) الصادر يوم الخميس 2009/8/27 من جرائم بحق اللغة العربية، وقد اكتفيت بإيراد نماذج ممثلة من هذه الجرائم لأنني كنتُ سأوردُ ما في الصحيفة كلّ لو تابعت.

أ- في الإملاء، وأخصّ الخلط بين همزتي الوصل والقطع، ولعلّي أكتفي بما وردَ في الصفحة الأولى الرئيسة من الصحيفة:

- عنوان: أكبر محاولة احتيال في بورصة عمان.
(ممتاز)
- فشل ذريع لفتحايي الاردن.
- عاصفة سياسية تهز الاردن.
- وزارة التخطيط: ان ارقام المساعدات حقائق وليست خيالا.
- تحليل اخباري: الذهبي يطالب وزراءه باطلاق اللحي وارتداء الحجاب للوزيرات.
- فاعل خير اجنبي: اغرب صفقة لشراء 30 رأس ماعز.
- ارتفاع الاسعار يتواصل.
- في احداث عجلون: القبض على اشخاص حاولوا دفع افراد عشيرة لاحراق مدارس...
- إختتام بطولة المواي تاي الأولى في الأردن.
- وتمكنت الفرق الاردنية خلال النزالات من إكتساب مزيد من الخبرات والمهارات وتطوير أدائها... ويتطلب هذا الفن إرادة وإنضباطا.
- ب- في التراكيب: وأسوق هنا حشدا من التراكيب التي تضمنت أخطاءً فاضحة:
- لأنّ وجع الرأس الذي يشكّل هذا القطاع... فهل يمثل المدير الناجح والذي يتعامل مع جميع..
- والمدير العام لهذه المؤسسة، والمدير التنفيذي، والمستشاريين القانونيين المحامي.
- هدايا قيمة تمّ توزيعها من قبل الرّميلة نفرتيتي
- علمت شيحان بان رجل الاعمال نصير عبد الامير ومعن الغانم قد عادا
- الرميلة وكالة عمون وفي ظل التطور الذي تحافظ عليه ... أطلقت
- بسبب اجازتك التي اعتبرتها في ذلك المقال انها لم تكن مناسبة لا في التوقيت ولا في الأسباب
- لشراء البضائع الرخيصة والتي لا تأتي إلا...
- لانني وخلال فترة بحثي... دفعك لاختذ اجازتك هذه ولاسباب احتفظت بها...

فقد ناقشت مع اصدقاء الاسبوع الماضي واغلبهم من المسؤولين... ولكنني
وعندما ابلغني احد الاصدقاء ان الظرف القاهر اياه... اقول لك وبكل
شجاعة... لديك حمولة زائدة ابو امجد

- والاستعداد للرحيل الذي يبدو انه اصبح قريبا وعلى مرأى وبعد ايام معدودات
وربما قبل حلول العيد المبارك

- واسرة شيحان تتمنى للزميل العطوي عمرة مقبولة وعودا ميمونا احمدا

- ندعو الله ان لا تصيب لا عدوا ولا صديقا

- كابوس يؤرق حياة المواطنين وبات ليس بمقدورهم الشراء للعديد من السلع

- عائلة اردنية واثاء توجهها الى مدينة العقبة تم ايقافها اكثر من 9 مرات

- بعد قيام جماعة الاخوان المسلمين بتسريب اخبار وتقارير لا تخدم الاردن ان
يتم اصدار بيان لعدد من الاحزاب التي يقال ان بعضها يقف على
الرصيف... وطال انتظارهم

- ان احد الوزراء وقبل خمسة اشهر امسك باحد اعداد شيحان

- يتطلع باحثون اجتماعيون لمزيد من القلق امام ظاهرة الارتفاع الفاحش

- إجراءات وسياسات وإدارة شخص سلام فياض وحكومته ذات الشفافية المهنية

- اسلامي ويهرب الخمر... هزلت

- وكلما فشلت جهود التنمية الاقتصادية كلما تعاظم الخلاف

- أمين عمان المهندس عمر المعاني والذي أولى هذا الملف عنايته

- اشتكى مواطنون من ضيق بعض الطرق وخاصة طريق العمري - الأزرق
والتي هي بحاجة في نفس الوقت

- موضحا وفي اطار المتابعة... ان اصل المشكلة هو خلل

- تقوم شركة تطوير العقبة بتقديم العون والمساعدة للفقراء والمحتاجين والمساكين
وذوي الاحتياجات... وذلك بدل من دعوة الافطار

- علمت شيحان ان أول دليل شامل للاجئين الفلسطينيين الذي شملهم حق العودة والتعويض... الدليل الشامل سيكون هو الاول من نوعه
- وعندما عاد الوزير الذي فرع من كل اعمال وزارته وتفرض للمعائبة وتقصي الاخبار
- وفي الجامعة الهاشمية نظم طلابها اعتصاما
- وانتقد طلاب التشدد والإصرار غير المقبول الذي تمارسه الجامعة والتي بدلا من ...
- ادى الى طلب نقابة وكلاء الملاحة وكافة خطوط الملاحة واصرارهم على الغاء نافذة الاصطفاف
- استثمرت ما يزيد على 100 مليون دولار منذ عام 2006 معدات جديدة توسعات حسب الاتفاقيات الموقعة واستنادا لمعايير اداء ومؤسسة علمية ومستندة لأفضل الممارسات الدولية
- وشاهدت والتقت مواطنين بخصوص شكاوى تناولوا فيها المقبرة القديمة
- وتأكدت وللأسف كيف ان هذه المقبرة لو قدر لمن دفنوا فيها...
- دفن الاموات الصغار مستمر فوق والى جانب بقايا هياكل عظمية
- ان هذه المقبرة ورغم انها قديمة جدا وكما يقال انها مغلقة ولا يسمح فيها بدفن موتى الا ان البعض ما زال يقوم بعمليات دفن لموتاهم وخاصة الاطفال الذين يموتون، مما يؤكد الى ان هذا اعتداء سافر على حرمة القبور والموتى الذين توفاهم الله وهناك من لا يخجل ولا يستحي لا بل يهين حرمة الاموات وهم في قبورهم
- إضافة الى دعوة الجهاز المصرفي في الاردن القيام بالتوجه الى السوق
- كما اوصت الدراسة قيام الحكومة بضمان القروض
- كما تمت الاشارة الى تباطؤ نمو التسهيلات الائتمانية المباشرة الممنوحة من

قبل بعض البنوك في نهاية حزيران في عام 2009 وارتفاع قيمة الشيكات المرتجة

- وقال د. الساكت: ان بعض الشركات التي احتالت برفع رأسمالها وهميا لجأت إليها ومثالها ان قضية موضوعها شركة مساهمة عامة واخرى مساهمة محدودة حيث جرى اتفاق بينهما برفع رأس المال على اساس ان احدهما مدير للآخر وحاولا تسجيل رأس المال في الخفية لبيع المواطنين اسهما بسعر مرتفع.
- موضحا انه وبالتدقيق في رأس المال وجدت الهيئة ان مبلغ 270 مليون دينار وهمي واقاموا دعوى ضد الهيئة امام العدل العليا وخسرتا وان عصا القانون وسيادة القانون هو روح الديمقراطية
- مسك الختام، أننا ونحن نستقبل الشهر المبارك شهر الخير والبركة، مدرسة الايمان والتقوى، فان في حلول هذا الشهر فرصة كبيرة أمام المدخنين للإقلاع عن التدخين
- وارتفاع الاسعار الرمضانية وتراجع الاجور الفعلية ادت الى تردي الظروف المعيشية
- ردّ من وزارة التخطيط على مقال للفانك: "وكنّا نتمنى لو قام الكاتب ويتمعن بقراءة تفاصيل الخبر المنشور بصحيفتكم الغراء والتي يرأس مجلس إدارتها...
- السؤال الذي اشغل وما زال الرأي العام حول مجريات الاحداث والتطورات والانعكاسات والنتائج التي اسفرت عنها اعتصامات عمال الموانئ وتدخل قوات الدرك...
- وتطوع البعض في سياق للبحث عن مصالحه، واصطياد الظروف واستغلالها وفي مقدمة ذلك التشويش بقدر الامكان من البعض، بينما لجأ آخرون ممن امنهوا تركيب وتأليف واصطناع كلّ ما يمكن ان يسيء الى سمعة الامن ورجاله وخاصة قوات الدرك...
- ذكرت صحيفة "المصريون" ان خبراء آثارا يهوداً...

ج- اللغة الهجينة: الخلط بين الفصحى والعامية، وبالأجنبية أحيانا:

- ان يقوم ازعر بتهريب خمور في باص يعمل عليه "بنمشيها"...
- سلامات عبد الهادي راجي المجالي
- ويقدم بأسلوب اسكتشات غنائية
- الدعجة الى بلاد العم سام
- بدھم وزارة تموين
- تستقبل زائريها ومواطنيها بريحة الياسمين
- العائلة وبعد هذه المعاناة قررت تأجيل الرحلة والعودة الى عمان والاكتفاء بالمشوار رايح جاي
- خمسة نواب من العيار المتوسط أبدوا امتعاضا شديدا من قيام احد الوزراء بتطنيشهم "لطعمهم" لاكثر من ساعتين في مكتبه وهو خارجه
- يا سلام على هكذا تشريعات!
- وما ان تطأ قدمك الكر دور... قاعات التسجيل بديكورها الجديد
- إختتمت جامعة مؤتة بالكرك البطولة الودية الأولى للمواي تاي أو التاي بوكسنغ كما نلاحظ سيادة العامية في أسبوعيات حمدان، وهي قصة كاريكاتورية قصيرة حوارية، جاء فيها:
- مالك دا يخ؟ * من قلة اللحمه في رمضان
- طيب دور في هالبرميل * يا حسرة، القطط سبقتنا
- الله يرحم ايام زمان * كان ابوك في البرميل ينام وجاء في زاوية تسمى (خارج الكادر):
- * زغرودة: آويها ... والشعب قاطع اللحمه
- آويها... والشوارع ما عادت زحمة

آويها... ورمضان كريم يا ناس

آويها... ولحمة يا دنيا لحمة

* شبه: = ما وجه الشبه بين النواب وقمر الدين؟

- الاثنين ما بنشوفهم في البلد غير برمضان!

* سين جيم: = ليش كل النواب صايمين برمضان؟

- يمكن دعوتهم تتقبل وما ينحل البرلمان!

وتجدُ في الصفحة الحادية والعشرين ما يذهل من عامية هابطة فضائية لا تعدو كونها سوءاً محضاً. وتقرأ فيها العناوين الآتية: "بريد شيحو"؛ "مَسْجَات شيحو"؛ وأمثالها. جاء في بريد شيحو في هذا العدد:

- مرحبا يا شيحو، نفسي اتعرف عليك ومستعدة اتحدى العالم لعيونك.

* يا ريت بس سبقك صابر الرباعي وتحدى العالم.

- كيفك شيحو انا صديقة جديدة لك بتمنى تقبلني معك كمحبة لجريدة شيحان.

* اهلا وسهلا فيك.

- مرحبا شيحو انا سي سي الشريدة حابة اكون صديقة ازا سمحت بليز لا تخجلني.

* هلا فيك بس ممكن اعرف كم سي سي.

- يا شيحو يا حبيبي حابه اتعرف عليك.

* بحب اعرفك على حالي اسمي شيحو ابن شحاشيح.

- بصراحة يا شيحو من اول من منع اكل البصل بالليل؟

* اكيد واحد طول النهار نايم.

- بدي افش غلي كيف؟

* وانا شو دخلني!

أما "مسجات شيحو"، فهي مخصصة لرسائل قصيرة سخيفة كلها بالعامية

الدارجة البدوية والريفية والمدنية.

وتخصص الصحيفة الصفحة الثانية والعشرين (22) وهي تحمل عنوان (البادية) لنشر أشعار باللهجة الدارجة البدوية (الشعر النبطي).

أما الصفحة العشرون (20)، فنتشر الصحيفة فيها ما يرد إليها من القراء (!؟) بلا تحرير أو مراجعة، ولعلّ ما في هذه الصفحة من أخطاء وجرائم بحق اللغة لا يقلّ خطورةً عمّا في سائر صفحاتها الأخرى، بل هو أظهرُ سوءاً، وأشدّ خطراً. وأسوق هنا مثّلين مما جاء فيها:

* كتب موقع باسم مجنون رهام الخالد تحت عنوان "رهام العقل والقلب":

سألوني السائلين كيف يكون حب رهام فتتهد قلبي كما لو كان سيخرج منه
بركان وراح يسيل الدمع لحب رهام وكأنه يحكي قصة خلق انسان.. فتحرير السائل هل
حب رهام جميل.. فصاح قلبي وكأنني كنت بحب رهام طفلا صغيرا... فعندما ارى
رهام كائني ارى الحياة.. وتتدخل في حلمي وكأنني ارى اجمل الاحلام تعالى يا رهام
في حلمي وساحكي لكي قصة عشقي وكأنها خيال.. وان تتظري في عيني ارى الجنة
وارى عينيكي.. وكأنني ملك الاحلام.. عيونك رهام ورد وقل وعبق شفتاااكي رهام لحن
الخلود في اروع الالحان حين يغيب صوتكي الجميل ارى الدنيا كأنها ظلام حلمي ان
اكون عاشق رهام.. فما بداخلي يفوق الحب والعشق والوجدان فسال الدمع من العين
وقال.. حب رهام حب آخر الزمان.

* وكتب الطائر الجريح أبو زيد تحت عنوان مشوار حياتي:

صارت حياتي في نكد وشربت من حبكم حتى السكر ولم ينته المشوار، آه..
ونات تتطلق من داخل الحشا ولا الدمع يروي الظمأ.. لا تتركيني في الحرمان خلي
قلب متعب في الحب، يبكي على بعدكم ارحميني ولو ساعة فجسمي قد ذبل
وروحى قد طالبت هجرانى الى الابد.

3. قراءة فى العدد 15132 من صحيفة الدستور الصادر يوم السبت

:2009/8/29

اشتمل هذه العدد من صحيفة الدستور على اثنتين وخمسين (52) صفحة،

وقد تعقّبتُ الموادّ المنشورة في هذه الصفحات بُغيةً تحديد المساحة التي يمكنُ نسبةً لغتها إلى الصّحيفة نفسها، وبيان طبيعة الموادّ المنشورة فيها، وذلك لاستكشاف دور الصّحيفة وصحفييها ومحرّريها في الواقع اللغويّ للعربية فيها. وقد جاءت الموادّ موزّعة كما يُظهرها الجدول الآتي:

تسلسل	تصنيف الموادّ في حقول	عدد الموادّ المنشورة	التعليق
1.	أخبار عن وكالات الأنباء	58 خبرا قصيرا أو طويلا	أكثرها أجنبي وأقلّها (بترا) وبعضها عربي
2.	إعلانات تجارية	51 إعلانا أكثرها في ربع صفحة	نماذج العاميّة والهجينة فيها كثيرة
3.	إعلانات غير تجارية	27 إعلانا ترسلها مؤسسات	لا تغير الصحيفة فيها شيئا
4.	إعلانات باللغة الإنجليزية	5 إعلانات كاملة، و 3 بلغة هجينة	ما الذي يدفع الصحيفة إلى مثل ذلك؟
5.	إعلانات التعزّيغ والتهنّيغ	صفحتان كاملتان	مسكوكات لغويّة جاهزة

ويمكن للمدقّق أن يستنتج في يسر أنّ عدد الصفحات التي تتحكّم الصّحيفة بالمستوى اللغويّ لما يُنشر فيها لا يزيّد على (10) صفحات في أحسن تقدير، في حين يتحكّم مصمّمو الإعلانات التجارية في لغة إعلاناتهم، وقد يكونُ المُعلنون أنفسهم يفرضون طبيعة لغة الإعلانات، وهذا ما أشار إليه بعض مديري التحرير في الصحف اليومية الأردنيّة، ويتحكّم كاتبو الإعلانات غير التجارية الصادرة عن مؤسسات حكوميّة بمستوى اللغة في إعلاناتهم، ومثل هذا ينطبق على الأخبار التي تتناقلها وكالات الأنباء، ذلك لأنّ الصّحف لا تحرّر هذه الأخبار من الأخطاء اللغويّة، وإنّما تفرض عليها أحيانا رقابة مضمونيّة لا سيّما إذا كانت تمسّ بعض القضايا الحسّاسة في البلد، أو تتعارض مع سياسة الصّحيفة نفسها. وليس الأمرُ في إعلانات التّعزيات والتهنّئات ببعيد عمّا تقدّم، فهذا اللون من الإعلانات أصبح يعتمد على مسكوكات لغويّة جاهزة تقريبا، ولا تتجاوز صياغة الإعلان منها أحيانا أكثر من تدوين الأسماء والتواريخ والأماكن في الفراغات المخصصة لها.

أ- نموذج من لغة الكاريكاتور:

نشرت صحيفة الدّستور في هذا العدد رسماً كاريكاتورياً للفنان جلال الرفاعي، وذلك بمناسبة حلول الشهر الفضيل، وقرار بعض الجهات مقاطعة شراء اللحوم الحمراء بسبب ارتفاع أسعارها، وفيه رجل يحدث زوجته قائلاً: " يا سلام... الكرّش اتعبني لحم لأنني ما قاطعته.. وسدر القطايف شرف... والمخّ مسلطن عالسجاير.. والخلوي شغال.. والمسلسلات ما بتخلصش... ورمضان آخر حلاوة.. أحمذك يا رب لأنك حققت لي أمنياتي بالقرض اللي أخذته من البنك!".

الجدير بالذّكر أنّ العُرفَ أصبح أن تكون لغة الكاريكاتور لغة عاميّة، ليس في الصّحف الأردنيّة وحدها، إنّما في الصحف العربيّة كلّها. ولسنا ندري من أمر هذا العُرفِ إلّا أنّ الكاريكاتور في العادة ينطلق من النّقد والسّخرية، ولعلّه يمثّل وجهة نظر الإنسان العربيّ البسيط، ولهذا اتّخذ اللغة التي يتكلّم بها عامّة النّاس لتكون لسان حال الشّخصيات فيه.

ب- نماذج من الإعلانات التجارية وغير التجارية:

أسوق في ما يأتي نماذج من الإعلانات التجارية المنشورة في عدد الصحيفة المذكور، ولعلّ التّعليق عليها يكون حشواً واستطراداً وإطالةً في غير فائدة، فما فيها يدلّ على نفسه:

1. جاء في إعلان (ص6) من الجزء الأوّل في الصحيفة:

إعـلان

تعلن شركة مناجم الفوسفات العربيّة

أنّ النسخة العربيّة من وثيقة موجز الاستعراض البيئي وخطة العمل الملحقة بها والتي تمّ إع دادها من قبل مؤسسة التمويل الدوليّة (IFC) الخاصة بتمويل مشروع ميناء الفوسفات الجديد في منطقة الشاطئ الجنوبي لمدينة العقبة "المشروع رقم

{28124} (الأردن) سيتم إيداعها لدى المكتبة العامة التابعة لسلطة منطقة العقبة الاقتصادية الكائنة في منتزه الأميرة سلمى/ العقبة - المملكة الأردنية الهاشمية، هاتف (962(03) 2035376) وذلك لاطلاع الشخصيات والجهات المهتمة اعتبار من مطلع أيلول 2009.

2. وجاء في إعلان تجاري (ص8) من ملحق الرياضة:

SMART LINE
TECHNOLOGIES

سمارت لاين

لأنظمة الحماية والأمان

حتى في شهر الرحمة و الغفران

عروض خاصة للفلل و القصور في شهر رمضان

وكل عام وأنتم بخير

3. وجاء في إعلان على الصفحة الأولى من ملحق دروب الخير:

الآن وللمره الأولى في المملكة

بطارية كوريا الأولى

Delkor

والمعتمدة لدى مصانع السيارات في كوريا والعالم

4. وجاء في إعلان على الصفحة الثالثة من ملحق دروب الخير:

مأكولات و ملحمة

سَتِّي وستَّك

خبرة الأجداد و الآباء و مهارة الأبناء نضعها بين أيديكم ، مأكولات شرقية

تطهى بأيدي طهاة أتقنوها

وجبات يومية شغل سَتِّي وستَّك

أوزي/ خاروف محشي/ مندي/ كبسة
دجاج بالفريكة/ دجاج حليبي وتركلي عالفحم
مشاوي بأنواعها/ كبة/ مقبلات لبنانية
استعداد تام لتلبية جميع المناسبات
لسنا الوحيدون و لكننا المميزون

ج- نموذج من لغة الأخبار الرياضية:

أسوق في هذه الفقرة الخبر الرئيس في الصفحة الأولى من الملحق الرياضي لصحيفة الدستور، وهو الآتي:

بطولة شباب الاردن العربية الثانية لكرة القدم.. اليوم

شباب الاردن يرحب بتشرين .. والرمثا يستقبل منتخب شباب العراق

عمان - الدستور

يرحب فريق شباب الاردن بنظيره تشرين السوري حينما يلتقيه في العاشرة والنصف مساء اليوم على ستاد الملك عبدالله بالقويسمة في اطار لقاءات الدور الاول لبطولة نادي شباب الاردن العربية الثانية لكرة القدم والتي تستمر حتى السادس من الشهر المقبل ، في حين يواجه بذات التوقيت وعلى ستاد الامير الحسن باربد فريق الرمثا منتخب شباب العراق.

وسيكون الفوز هو شعار الفرق المتبارية اليوم.. فشباب الاردن (المنظم) يمني النفس لتحقيق انتصارات متواصلة تضمن له الظفر بلقب بطولته وهو الذي يدرك بذات الوقت ان تحقيق الفوز لن يكون بمتناول اليد حيث يحتاج لاجتهادات فنية من قبل الفريق ولاسيما انه يواجه اليوم فريق تشرين السوري الذي حل بديلا للاتحاد السوري .. و انتهى مؤخرا من المشاركة ببطولته التي اقيمت في سوريا وظفر بها فريق الفيصلي ، مايعين ان فريق تشرين السوري يتمتع بجاهزية فنية قادرة على صياغة ملامح الخطورة على مرمى معتر ياسين حارس

مرمى شباب الأردن وهو ما سيفرض على فريق شباب الاردن الاجتهاد قدر الامكان في التخلص من هذه العقبة ولاسيما وان الفوز ولاسواه سيكون الممهد الرئيس لبلوغ دور الاربعة وهو لذلك سيطلق العنان لحرابه الهجومية التي يعول عليها في تهديد المرمى وتعتمد في الدرجة الاولى على ماسيقدمه محترفه كابلنغو الذي سيكون متحفزا للفرص التي تسنح له من خلال خط الوسط الذي يشكله محمد قدور وحازم جودت وابو هشيش فيما سيتولى وسيم البزور وطارق الكرنز وعمار الشريدة وصالح نمر التغطية الدفاعية .

في المقابل فان تشرين السوري يتمتع بكوكبة من اللاعبين القادرين على اثبات التواجد فوق ساحة السيطرة وهو ما سيجعله يجتهد في البحث عن هدف مباغت يريك فيه خصمه .

الى ذلك فان الرمثا سيكون اليوم امام اختبار حقيقي حينما يواجه منتخب شباب العراق ورغم ان الخبرة تصب في مصلحة الرمثا الا ان منتخب شباب العراق يتمتع هو الاخر بكوكبة من اللاعبين الواعدين الذين يتميزون بمسحة الانسجام والتجانس فيما بينهم وهو ما يتطلب من الرمثا اخذ الحظية والحذر في التعامل مع ويبرز في صفوف الرمثا عبدالله الزعبي وعلي خويلة وصالح ذيابات و محمد ابو زريق وسليمان السلمان وامجد العرسان وعادل ابو هضيب وعمر عبيدات ورامي سمارة وركان الخالدي.

لقد عمدتُ إلى إبراز بعض العبارات في الخبر المتقدم للدلالة على ما فيها من اختلالات في بنيتها النحوية التركيبية أكثر الأحيان، أو لكشف ميل الكتاب أحيانا أخرى للغة بيانية بلاغية يوظفون فيها الاستعارات والكنيات والتشبيهات، ونسمع أحيانا قولهم: حقق الهدف الأول بقذيفة صاروخية عانقت شباك المرمى!

4. قراءة في العدد 1831 من صحيفة الغد الصادر يوم السبت 2009/8/29:

لُغَةُ الإِعلانِ التِّجاريِّ:

أخذت مشكلة طغيان العاميات الدارجة على الفصيحة تظهر شيئا فشيئا في الآونة الأخير، لا سيما آخر عقدين من الزمان، في الصحافة العربية عامة،

والصحافة الأردنية جزء منها. ولعلّ هذه المشكلة تأتت بزخمها هذا من جوانب كثيرة، أهمها في ما نرى هو طُغيان العاميّات على وسائل الإعلام المنطوقة المسموعة كالإذاعة والتلفاز. ومن المفيد هنا التنبية على فارق أساسي بين تأثيرات العاميّات واللهجات في ما مضى من عصور العربية، وتأثيراتها الصاخبة الحادّة اليوم، ويجب ألاّ يغيب عن "بالنا أنّ الظّاهرة اللهجية لا تقف عند حدود النّطق كما كان الحال قديماً، بل تتعدّاه إلى الكتابة المرئيّة واضحة على شاشات التّلفزيون... والكتابة اللهجية تنطوي على الخطأ الإملائي والخطأ النحوي، ورؤيتها على هذه الصورة المتكرّرة يرسّخها في أذهان أجيالنا قبل معرفتهم السلامة اللغوية، وهذا يجعل من العسير محوها من أذهانهم" (٩٧).

ولعلّ أهمّ حقول الصّحافة التي اخترقتها العاميّات واللهجات هو حقل الإعلان التجاري، فالقارئ يكاد لا يجد إعلاناً واحداً خلوّاً من تأثير العاميّات واللهجات الدّارجة، والخطورة هنا تكمن في الظنّ الآثم أنّ عنصر التأثير المُتوخّى من صياغة الإعلان التجاري لا يتحقّق إلّا باستعمال العاميّة أو اللهجة الدّارجة. لقد "خلق الإعلان مشكلات متعدّدة الجوانب، أهمّها المشكلة اللغوية، فبحجّة أن تتوافر في الرسالة الإعلامية عامّة، والإعلانية خاصّة، عناصر التأثير، وتكون مقنعة بالمستوى المطلوب، يجب أن تكون واضحة ومفهومة وبسيطة، ولا ضرر في ذلك. إلّا أنّ غير عاملٍ في هذا الحقل تمادى في تطبيقه لهذه النظرية حتّى غلبت الركافة على اللغة الإعلامية، وكثرت فيها الأخطاء" (٩٨).

إنّ أهمّ سمات الواقع اللغويّ للعربية في لغة الإعلان التجاري ثلاث هي: الخلط بين العاميّة والفصيحة، والعاميّة الخالية من العبارات الفصيحة، واللغة الهجينة إمّا من العامية والأجنبية، أو الفصيحة والأجنبية، أو من العامية والفصيحة والأجنبية في صعيد واحد. وقد تبرز ظاهرة تمثّل علةً أساسيّة في هذا الجانب، هي أنّ أسماء المحلّات والسّلع والخدمات أجنبيّة لفظاً وكتابةً في كثير منها، أو أجنبيّة في اللفظ

97. بوبو، مسعود: الفضائيات واللغة، مجلّة الفيصل السعودية، العدد 259، محرّم 1419هـ/ مايو حزيران 1998، ص46.

98. الكردي، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغوية، م م ل ع بدمشق، 74 ج3، ص643.

عربية في الكتابة، أو عامية، وهذا يؤدي إلى ظهور هذا الخلط بين الفصيحة والعامية والأجنبية في لغة الإعلانات. وإذا شئنا التعمق أكثر في بحث العلل والدوافع فإن الطبقة البغضية اقتصادياً قد بدأت تطل برأسها على المستوى الاجتماعي، وتنعكس في المستويات اللغوية التي يتخذها المعلنون عن سلعهم وخدماتهم، فهم يتوجهون بإعلاناتهم إلى شرائح محددة في أكثر الأحيان، ويخاطبون هذه الشرائح بمستوى لغوي متداول في أوساطها. ولعلّ العلة الكامنة في العمق وراء هذه الظاهرة تتجسد في الروح القطرية التي بدأت رباحها تعصف بالمنطقة العربية منذ أواخر الثمانينات، وانهيار المشروع العربي الذي فتح الباب واسعاً أمام تأثيرات اللغات الأجنبية، واللهجات المحلية القطرية.

وقد يميل بعض الباحثين إلى عدّ هذه الظاهرة انعكاساً ملموساً وطبيعياً لكون الإعلان التجاري في المنطقة العربية، وفي إعلامها المرئي والمسموع والمقروء، تقليداً ومحاكاة للإعلان التجاري في الإعلام والصحافة الغربيين، ولذلك شهدنا تأثر اللغة الإعلانية العربية بصياغات اللغات الإعلانية الغربية وأساليبها. لكن لغة من هذا النوع "غير لائقة بوسائل وقع على عاتقها وظيفة التنقيف والتحديث والتنمية؛ يُضاف إلى ذلك أنّ الألفاظ الأجنبية المكتوبة بأحرف عربية كُثرت في لغة الإعلانات علماً أنّ لها مقابلات في اللغة العربية، لكن أصحابها أصروا على إبقائها بنطقها الأجنبي من باب التباهي، ولغرض التّغريب بالقارئ للتسويق"^(٩٩).

ومن المفضل في الإعلانات التجارية أن تُنقل عن أصول أجنبية، وفق مقاييس اللغة العربية الفصيحة ومعاييرها، "لتؤدي غرضها في التعبير عن المعاني والمواقف، وليس وفق معايير اللغة الأجنبية. وإدخال الألفاظ الأجنبية يتم عادةً ترجمة أو تعريباً إذا اقتضت الحاجة، شريطة ألاّ تُدخّل اللغة الأجنبية على اللغة العربية الضميمة، فيؤدي ذلك إلى نوع من الازدواجية اللغوية"^(١٠٠). أمّا هجمة

99. الكردي، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغوية، م م ل ع بدمشق، م 74 ج 3، ص ص 645-646.

100. معنوق، أحمد محمد: الإعلانات التجارية وأثرها في لغتنا، مجلة الفيصل السعودية، العدد 209، السنة

1994، ص 113، وانظر: الكردي، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغوية، م م ل ع بدمشق، م 74

ج 3، ص 651.

العاميّات واللهجات على لغة الإعلان التجاري، فلسنا ندري أسباباً حقيقيّة لها تمثّل أبعداً تسويقيّة أو تجارية؛ فهي غيرُ مبنية على دراساتٍ جديرة بالثقة، ولا مُسوحاتٍ واستطلاعات رأي لها صدقيّتها في الواقع العربيّ، ولعلّ أسوأ ما فيها أن تجدَ إعلاناً في صحيفة أردنيّة عن سلعةٍ عالميّة صيغَ بالعاميّة الدّارجة في القاهرة مثلاً، أو بلهجةٍ دارجةٍ في بعض الدّول الخليجيّة!!

وأسوق في ما يأتي نماذج ممثلة من الإعلانات التجاريّة التي اشتمل عليها العدد المذكور أعلاه من صحيفة الغد الأردنيّة، وأودّ قبل ذلك توضيح النّقاط الآتية:

١. تحنّل الإعلانات التجاريّة حيّزاً لا بأس به في هذا العدد من الصحيفة، وهو لا يقلّ عن 35% من المساحة الكليّة لها.

٢. تمتاز لغة الإعلانات التجارية في هذه العدد من الصحيفة بالجودة في أكثر الإعلانات، لكنّ بعضها يميل إلى العاميّة الأردنيّة (لهجة عمّان)، والغريب أنّ بعضها صيغَ باللهجة العاميّة المصريّة المتداولة في القاهرة مثلاً!

٣. أزمة كثير من الإعلانات أنّها جسّدت ازدواجيّة لغويّة واضحة، فتجد جزءاً من الإعلان بالعاميّة وآخر بالفصيحة!

وهذه نماذج ممثلة منها:

1. الإعلان الأول:

فحصك عنا بس ب JD 20

بمناسبة حلول شهر رمضان المبارك

تقدم جريدة الغد بالتعاون مع مختبرات مدلاب

* فحص فيتامين د3

فقط بعشرين ديناراً لحامل هذا الكوبون

عند زيارة أي من فروع مختبرات مدلاب، علماً

بأن الكوبون صالح لنهاية شهر رمضان.

2. الإعلان الثاني:

بتشرفونا

مطعم فخر الدين يهنؤكم بالشهر الفضيل
ويستقبلكم يوميا على الافطار وعلى العشاء
في حديقته الخارجية.

3. الإعلان الثالث:

ترقل زون

للسياحة والسفر

احجز مقعدك الآن لفترة الأعياد لضمان اقل الاسعار
الأفضل بالعروض على تذاكر الطيران لجميع انحاء العالم
حجوزات فنادق وتذاكر إلى جميع انحاء العالم
رحلات داخلية فقط لل (VIP)

4. الإعلان الرابع:

احكي واربح مع بطاقات وينك

اربح تلفزيونات LCD، هواتف لاسلكية وبطاقات وينك فئة 8 دانير كجوائز يومية
وأسبوعية.

5. الإعلان الخامس:

شنينة بلدنا

بتروي العطشان

6. الإعلان السادس:

شو عم بصير في الأردن
إشترك بخدمة الرسائل المجانية مع شو صاير
واستلم اخر اخبار شو صاير على موبايلك
من خلال رسالة واحدة في اليوم ما بين 10 صباحا و 7 مساء
ما عدا أيام الجمعة والعطل الرسمية
للاشتراك ارسل رساله فارغة للرقم 0776362676
او زوروا موقع SHOSAYER.COM

7. الإعلان السابع: ويُقرأ بطريقتين: فصيحة وعامية:

رمضان كريم
بحلول رمضان.. وقرب العيد..
الجندي صار بشكل جديد
نعمان الجندي للصناعات الغذائية.. النا كلنا

8. الإعلان الثامن: (باللهجة المصرية القاهرية)

متفورش أعصابك
جدد رمضانك مع ببيسي

9. الإعلان التاسع: وهو مثل سابقه:

خليك كريم
جدد رمضانك مع ببيسي

10. الإعلان العاشر:

H₂O₂ مياه فوارة خفيفة

الذي حتقتلها الغيرة

11. الإعلان الحادي عشر:

خلّي صيامك صحة ونشاط

رمضان كريم

المراعي عصير يرتقال

المراعي جودة تستحق الثقة

12. الإعلان الثاني عشر:

المراعي... جبنة كريم سهلة الدهن

الآن الـ 140 غم بـ 1.10 دينار

الـ 240 غم بـ 1.75 دينار

الـ 500 غم بـ 3.40 دينار

13. الإعلان الثالث عشر:

دليلهم... خلّي السحور أشهى

المراعي... جبنة بالقشطة

حجم أكبر وسعر أقل

عبوة 6 قطع بـ 65 قرش فقط

عبوة 12 قطعة بـ 1.20 دينار فقط

المستويات اللغوية والإعلام:

إنَّ الحديث عن الواقع اللغويّ للعربيّة في الصحف اليومية والأسبوعية في الأردن لا ينفصل بحالٍ عن واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام عامّة، وإذا كنّا نُقرّ منذ البدء بأنّ تأثير المحطّات التلفزيّة والفضائيّة الآن أشدّ من تأثير الصحف والمجلّات والإذاعات، وأنّ هذه الأخيرة تتأثّر بما يدور على شاشات التلفزة، فإنّ الحديث عن لغة الصحف وحدّها أمرٌ ظاهر التمثّل. فإذا أضفنا إلى ما تقدّم حال العربية في مؤسسات الدّولة الرّسميّة، وفي مؤسسات التربية والتعليم والتعليم العالي من معاهد وكلّيّات جامعيّة وجامعات، فإنّه تتبّع إعادة التفكير في الواقع اللغويّ للعربية في المجتمع كلّهُ، وتنظيُم الرّؤية على مستوى شموليّ لا يترك صغيرة ولا كبيرة إلاّ يُحصيها.

ولعلّ التفكير بجعل العربية الفُصحى لغةً للإعلام والتعليم، وهي العربية الموصّفة في حدود المعاجم العربية القديمة والأدب العربي القديم شعره ونثره، فضلاً عن التنزيل العزيز والأحاديث الشريفة، والمؤطّرة في حدود عصور الاحتجاج والمقعدّة في كُتب النحويين والصرفيين والبلاغيين - لعلّه تفكيرٌ غيرٌ منطقيّ ولا يمتلك مقومات تطبيقه في الواقع المعيش.

كما إنّ التفكير بترك الحبل على الغارب، واختلاط الحابل بالنابل، وفسح المجال أمام العاميّات الدّارجة لتحلّ محلّ العربيّة في وسائل الإعلام وقاعات الدّرس، فضلاً عن الهجينة التي تمزج العاميّات بالأجنبيّات، سيؤدّي في نهاية المطاف إلى هجر العربية واضمحلالها، حتّى لقد تُزيحُ العاميّات والهجينات من واقع الاستعمال اليوميّ من بطون الكتب وصفحات الجرائد والمجلّات والإذاعات ومحطّات التلفزة، بما يمثّله ذلك كلّهُ من مخاطر تشويه العقل العربيّ وطمس معالم الشخصية العربية، وتمييع قضايا الأُمّة وفكرها وتراثها، ويحتّم ضياع فرصها المستقبلية في الوجود وتحقيق الذات.

إنّنا في حاجةٍ إلى النّظر الجدّي في سلّم لغويّ جديد قديم، بغيّة اختيار الدّرجة

المُرادة منه، تلك التي تحقّق للعربيّة بقاءها وتطوّرها وانبثاقها في الواقع العربيّ: حيّة طازجةٌ قادرةٌ على المواكبة بلا إفراط ولا تفريط، وهذا السّلم نراه في ما يأتي بالقياس على ما في صياغة النّعوت (فصيحة؛ فصحي؛ الفصحى):

١. **العربيّة الفُصحى**: وقد تقدّم الحديث عنها، ويمكنُ جعلُ بعض قواعدها ثابتةً غير قابلةٍ للتحوّل أو التطوّر في الصّرف والنّحو والصّوت والكتابة الإملائيّة. وهي التي يصلحُ أن يقال معها: (قل ولا تقل)، أو (اكتب ولا تكتب) قياساً على ما ورد في كلام العرب من طرق تعبير وتركيب وتصريف وبيان ودلالة.

٢. **العربيّة الفصيحة**: وتمثّل مسعىً لبلوغ مرتبة الفصحى من حيث قواعدها الثابتة الموصوفة في النقطة الأولى، مع إفساح المجال أمام التطويرات الدلالية لبعض الألفاظ والعبارات وطرق الاشتقاق وأوزانه بتوسيع دائرتها، وبعض القواعد النحوية التي كانت تعدّ في العربيّة الفصحى من قبيل الشاذّ على القاعدة، وهي كثيرة في الاستعمال اليوم!

٣. **عربيّة فصيحة**: ويكتفى فيها بتحقيق معايير الصّحة اللغويّة نحوًا وصرفًا وإملاءً في القواعد الثوابت، وإفساح المجال أمام التطوّرات الدلالية والتحوير في بنى التراكيب اللغوية إلّا الثوابت، ويمكن التوسّع في دوائر الترجمة والتعريب والدّخيل.

ولعلّ المحقّق المنصف على بيّنة من أنّ المبتغى هو الوصول إلى الدّرجة الثانية من هذا السّلم، بما يمثّل تمسّكاً بالعربيّة من جانب الثوابت الرئيسيّة فيها، وإفساح باب التطوّر واسعاً أمام أبنائها، بحيث لا يُطلب منهم أن يعيشوا عصوراً هم لا يعيشون فيها على الحقيقة، ولا يُخلي السبيل أمام المطالبين بالنّكوص عن العربيّة والعروبة.

توصيات واقتراحات

تَهَيَّأ لهذه الدّراسة أن تعالج واقع اللغة العربية في الصحف اليومية والأسبوعية في الأردنّ من جوانب عديدة، ولم تكن لتخوض غمار هذا البحث المضني قبل أن تمهّد له بالنّظر في الدراسات السّابقة التي اعتمدت عليها لتضيء جوانب محدّدة في إطار هذا البحث، هي:

١. وظيفة الإعلام في التعليم والتثقيف.

٢. اللغة المنشودة في الإعلام.

٣. الإمكانيات اللغوية للصحفيّين.

٤. خصائص اللغة الإعلامية.

٥. الكتابة الصحفيّة في البدايات.

٦. التّصحيح اللغويّ والتّحرير الصّحفيّ.

٧. فضل الصحافة على العربيّة.

٨. الصحافة واللغة والترجمة.

٩. السّلطة ولغة الإعلام.

١٠. الصحافة الأردنيّة واللغة: كتب ومراجع.

١١. سمات الصحافة الأردنيّة في مراحلها.

١٢. ظهور الصحافة الصفراء.

ثمّ اجتهدت هذه الدراسة في بيان تطوّر لغة الصحافة الأردنيّة، بأن اقتطعت فقرة أو بعض فقرة من الصّحف الأردنيّة منذ بدء صدورها حتّى أواخر تسعينات القرن العشرين، ولم تعلق عليها، إنّما أوردت هذه المقتطفات إيراداً سردياً يكشف وحده عن تباين مستويات لغة الصحافة الأردنيّة في مراحلها المتعاقبة، حتّى استقرّت لغتها تقريباً استقراراً نسبياً في أواخر القرن العشرين.

ولم تقف الدراسة عند هذا الحدّ، إنّما تعمّقت قليلاً في استكشاف الواقع اللغويّ للعربية في الصحف الأردنيّة، واتّخذت نماذج لتحقيق هذه الغاية، فاستقرّأت أخطاء البنى التركيبية النحوية في صحيفة الرأي معتمدة في ذلك على ما أورده بعض الباحثين في رسائلهم الجامعية، ثمّ وقفت على ما ورد في عدد من صحيفة شيحان الأسبوعية من أخطاء لغويّة مثّلت جريمة بحقّ العربية، ونظرت في عدد من صحيفة الدّستور الأردنيّة بغية فرز الموادّ الواردة فيه ممّا يُنسبُ الواقع اللغويّ فيه إلى الصحيفة والعاملين فيها بصورة مباشرة، وكشفت ما يسودُ لغة الأخبار الرياضية في ذلك العدد، فضلاً عن النّظر في لغة بعض الإعلانات والرسوم الكاريكاتورية فيه، وامتدّت الدراسة خطوة أخرى بأن عالجت لغة الإعلان التّجاريّ واتّخذت له نماذج ممثّلة في عدد من صحيفة الغد.

وقدّمت الدراسة أخيراً اجتهاداً في جانب لعلّه يركّز الجهود المبذولة للارتقاء بلغة الصحافة في الأردنّ، فقدّمت تصوّراً لمستويات اللغة العربية في الإعلام هي: العربية الفصحى، والعربية الفصيحة، ولغة عربية فصيحة، وارتأت أن يكون المستوى الثاني منها هو البُغية المنشودة.

وقد خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

١. تحديد المستوى اللغويّ الذي يُرادُ الارتقاء بالإعلام الأردنيّ خاصّة، والعربيّ عامّة، إليه.
٢. تشكيل لجنة خاصّة لشؤون العربية والإعلام بمجمع اللغة العربية الأردنيّ، يكون من مهمّاتها متابعة لغة الإعلام في الأردنّ، والتنسيق مع المؤسسات الإعلامية لتحقيق الارتقاء المنشود، وإنجاز معجم لغويّ خاصّ بالإعلام ومصطلحاته، ودليل لغويّ مرشد للكتاب والإعلاميين في قضايا الإملاء والنحو والتراكيب والمصطلحات الأجنبية.
٣. الإصرار على تجريم نشر الموادّ الصّحفيّة والإعلامية والإعلانية بالعاميّة، والسعي لاستصدار قانون/ تشريع يغرم الوسائل الإعلامية التي تستعمل العامية كلياً أو جزئياً.

٤. إصدار نشرة مجمعيّة نصف سنويّة تُعالجُ بعض الموادّ الصحفيّة الطّارئة، وتُقدّح الصياغات العربيّة المناسبة لها، وتوزيعها على المؤسسات الصحفيّة.
٥. تأسيس لجنة لإصدار جوائز سنويّة تقديريّة للمؤسسات الصحفيّة والإعلاميّة الأردنيّة التي تعنى باللغة العربيّة الفصيحة، وتلتزم بها، وكذلك لتكريم الإعلاميين المتميّزين في أساليبهم اللغويّة.
٦. تأسيس لجنة خاصّة تتابع إصدار قانون اللغة العربيّة الذي استُدّع في مجلس الوزراء منذ أعوام، وتطالب بتنفيذه فوراً.
٧. إعداد نشرة سنويّة/ نصف سنويّة تجسّد تقريراً عن واقع حال العربيّة في الصحف الأردنيّة، وتتابع نتائج هذا التقرير مع الصحف المعنية نفسها، ومع الجهات المعنية.
٨. انتقال المجمع من طّور الدّراسات والرّقابة الصامتة إلى طّور الفعل المنسّق للارتقاء بحال العربيّة في وسائل الإعلام الأردنيّة، وذلك بتنسيقه مع هذه الوسائل لعقد دورات تدريبيّة في اللغة إملاءً وصرفاً ونحواً وتركيباً في مواقعها.
٩. التّنسيق مع نقابة الصحفيين الأردنيين ليكون الاعتناء بالعربيّة وإتقان الصحفيّ لها بنّداً أساسيّاً في ميثاق الشّرف الصحفيّ.
١٠. التّنسيق مع الجهات المعنية بالتشريعات الصحفيّة والإعلاميّة، وترخيص المؤسسات الصحفيّة والإعلاميّة، ليكون الاعتناء بالعربيّة وإتقان العاملين في المؤسسات لها شرطاً من شروط ترخيصها.
١١. متابعة الخطط الدراسيّة لتخصّص الصحافة والإعلام في الجامعات الأردنيّة مع وزارة التعليم العالي، والجامعات نفسها، ليكون عدد موادّ اللغة العربيّة في هذه الخطط مناسباً يفي بإكساب الدارسين في هذا التخصّص مستوى لغويّاً جيّداً.

المصادر والمراجع

1. مصادر ومراجع عربية:

- أبو صوفة، محمد: الصحافة في الأردن 1920-1996 - قراءات أولية ، (عمّان: مكتبة المحتسب، 1996).
- أبو فخر، عدنان: الصحافة السورية بين النظرية والتطبيق، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1985).
- البكاء، محمد عبد المطلب: لغة الإعلام، ضمن الموسوعة الصغيرة، ع367، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1990).
- بليل، نور الدين: الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، ضمن سلسلة كتاب الأمة، قطر، ط1، 2001.
- جواد، عبد الستار: اللغة الإعلامية، دراسة في صناعة النصوص الإعلامية وتحليلها، ط1، (إريد: دار الهلال للترجمة، 1998).
- ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد: الإحكام في أصول الأحكام، ط2، (القاهرة: مطبعة الإمام بمصر، د.ت).
التقريب لحدّ المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1959).
- حمزة، عبد اللطيف: أدب المقالة الصحفية في مصر، ط2، (القاهرة: دار الفكر العربي، 1985).
- الخوري، نسيم: الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة أطروحات الدكتوراه (50)، (بيروت: 2005).
- الدّالي، محمد: في وسائل الإعلام، م م ل ع بدمشق، م74 ج3، 1998.

- السامرائي، إبراهيم: مع لغة الصحافة، بحث منشور في م م ل ع الأردني، ندوة الازدواجية في اللغة العربية.
- شرف، عبد العزيز: المدخل إلى وسائل الإعلام، ط1، (القاهرة: دار الكتاب المصري، 1989).
- شعبان، بثينة: دور اللغة العربية في مواكبة المصطلح الأجنبي في الإعلام المقروء، م م ل ع بدمشق، م74 ج3، 1998.
- الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم: نهاية الإقدام في علم الكلام، (بغداد، دن، دت).
- عبد العزيز، محمد حسن: لغة الصحافة المعاصرة، (بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم، دت).
- عكاشة، محمود: خطاب السلطة الإعلامي، (القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مكتبة دار المعرفة، 2007).
- العناني، جواد: الظروف المهنية للصحافة والإعلام في الأردن، بحث منشور ضمن وقائع ندوة: الصحافة والإعلام في الأردن، الواقع والتطلعات، 1997.
- غنام، عبد العزيز: مدخل في علم الصحافة، (بيروت: دار النجاح، 1974).
- فاخوري، محمود: سلطان العربية في مضمار الإعلام، م م ل ع بدمشق، م74 ج3، 1998.
- قطامي، سمير: الحركة الأدبية في شرقي الأردن منذ 1921-1948، عمان، 1981.

-الكردى، سعد محمد: الإعلام وتنمية الملكة اللغة، م م ل ع بدمشق، م 74 ج3، 1998.

-ماكبرايد، شون وآخرين : أصوات متعددة وعالم واحد، (الجزائر: المؤسسة الوطنية واليونسكو، 1981).

-المبارك، مازن: نحو وعي لغوي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1979).

-مجموعة من الباحثين : الصحافة والإعلام في الأردن- وقاع وتطلعات؛ أعمال ندوة، (عمّان: المركز الأردني للدراسات والمعلومات، 1997).

-محمد، محمد سيد: الإعلام واللغة، (سلسلة البحوث الإعلامية، 1)، (القاهرة: عالم الكتب، 1984).

-مروّة، أديب: الصحافة العربية نشأتها وتطورها، ط1، (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1961).

-الموسى، عصام سليمان: تطوّر الصحافة الأردنية 1920-1997، منشورات لجنة تاريخ الأردن، (عمّان: الجمعية العلمية الملكية، 1998).

-وزارة الإعلام - دائرة المطبوعات والنشر: الصحافة الأردنية، (بيروت: الدار العربية للموسوعات، د.ت).

2. رسائل جامعية:

- هزايمة، محمد عبدالله محمد: أخطاء التراكيب النحوية في لغة الصحافة مادّة وتحليلاً: دراسة تطبيقية في صحيفة الرأي الأردنية، رسالة دكتوراه مخطوطة أعدّها الباحث بجامعة اليرموك، (إربد: جامعة اليرموك، 2004).

3. مقالات في المجلّات:

- بوبو، مسعود : الفضائيات واللغة، مقالة في مجلّة الفيصل السعودية، العدد 259، السنة 1998.
- تركي، مصطفى أحمد : وسائل الإعلام وأثرها في شخصية الفرد، مقالة في مجلّة عالم الفكر، م14، ع4، سنة 1984.
- الحسين، زيد بن عبد المحسن : مقدّمة رئيس التحرير، مقالة في الإعلام بالإعلام، مجلّة الفيصل السعودية، ع277، السنة 1996.
- معتوق، أحمد محمد : الإعلانات التجارية وأثرها في لغتنا، مقالة في مجلّة الفيصل السعودية، ع209، السنة 1994.

4. مقالات في الصحف:

- أبو عرجة، تيسير: مقالة، صحيفة الدستور، بتاريخ 1996/10/20.
- أبو ناب، إبراهيم: مقالة، صحيفة الرأي، بتاريخ 1989/5/20.
- برهومة، موسى: مقالة، صحيفة الرأي، بتاريخ 1995/1/18.
- عبد الحقّ، بدر: مقالة، صحيفة الرأي، بتاريخ 1985/5/11.
- الفانك، فهد : مقالة، صحيفة الرأي، بتاريخ 1995/1/18، وهي أيضاً في كتابه (الصحافة والحرية المسؤولة، 1997).
- المومني، فراس شاهر: مقالة، صحيفة الرأي، بتاريخ 1995/1/18.

5. مراجع أجنبية:

- **Baskette, Floyd K. and Sissors, Jack Z.:** The Art of Editing, N. Y: Macmillan, 1977.
- **Honenberg, John:** The Professional Journalist, N. Y: Holt Rinehart Winston, 1978.
- **Orwell, George:** Shooting an Elephant and other essays, London: Secker Warburg, 1950.
- **O'Sullivan, Tim:** Key Concepts in Communication, London: Methuen, 1985.
- **Viner, George:** Training and Education, Media Reporter, Vol. 5 No.1, Spring 1981.
- **Westly, Bruce:** News Editing, N. Y: Houghton Mifflin, 1981.

التعقيبات والمناقشات

أ.د. عبد الحميد الأقطش

يرى أن الأمر المُشكل في الصحافة اليوم هو الصحافة ذات اللغة الوظيفية والصحافة ذات اللغة الأدبية، فقد كانت الثقافة سابقاً تنتحي جانب اللغة الأدبية، واليوم لا يُطلب من الصحافة ولا يُفترض بها أن تُقدّم لنا اللغة الأدبية. فهي تعتمد اللغة الوظيفية التي من أهمّ مقوماتها الاقتصاد اللغوي.

وفيما يتعلّق بأخطاء الصحافة اللغوية يرى أن هذه الأخطاء ليست في صرف اللغة ونحوها، وإنما هي أخطاء في الأسلوبية، والأسلوبية توليدٌ لغوي ويجدر بنا أن نبتعد عن أن نسميها أخطاء لغوية؛ لأنها مما صار يُقبل، والشيع أقوى من كل قاعدة، بل هو تأسيسٌ لقاعدة جديدة.

د. غازي ربابعة / أستاذ العلوم السياسية في الجامعة الأردنية

فيما يخص التدريس باللغة العربية في الجامعات الأردنية والعربية ضرب مثلاً بقوله: "ديفيد بن غوريون أول رئيس وزراء إسرائيلي تقدّم له رئيس الجامعة العبريّة بطلب تدريس مادة الطب باللغة الإنجليزية، فقال: أغلق الجامعة ولا أدرّس بغير العبريّة". ونحن يا سادة نعلم أن اللغة العبرية لغة لقيطة تتألف من ألفين وخمسمئة اشتقاق، بينما تتألف العربية من خمسة وثلاثين ألف اشتقاق. فإذا سحبنا هذا على واقع جامعاتنا العربية، لوجدنا أن التوجّه من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى هو السمة البارزة، ومع ذلك تُعتبر الجامعات الإسرائيلية التي تدرّس بالعربية في مقدمة الجامعات من حيث التميّز، إذا كان هذا هو المنهج.

ويرى د. ربابعة أن شخصية الإنسان، كما يقول علماء النفس، تتشكّل من الخمس إلى السبع سنوات الأولى من العمر، ولمّا اتفقنا أن الصحافة لن تكون في متناوله في هذا العمر، فهو يشاهد التلفاز إذًا. وقد أجريت دراسة وجدت أن الطفل

العربي يجلس يومياً، بمعدل أربع إلى ست ساعات أمام شاشة التلفاز؛ ويتابع د. غازي حديثه بهذا الخصوص مستشهداً بتجربة العدو الصهيوني الذي يأخذ هؤلاء الأطفال، فيعلمهم في حركات ودور تربية؛ بمعنى أن المدارس تعلم والحركات تربي.

وتحدّث عن دراسة أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية حول تأثير وسائل الإعلام، فوجد أن التأثير لوسائل الإعلام يشكل 90% من بناء ثقافة الإنسان وخصوصيته الثقافية، وكان التأثير الأكبر فيها للتلفاز.

وقال إن اللغة هي وسيلة لا غاية، وأن المعضلة التي تواجه العربي المعاصر هي وسائل الاتصال الحديثة عبر العولمة والفضائيات، فهناك كما يقول أكثر من سبعئة فضائية، كلّها تغرّد وكلّ في اتجاه. ومن هنا يحصل هذا التشتت ونشهد غياب النسق الموحد.

ويعتقد د. رابعة أن النفاق السياسي والاجتماعي في الصحافة ووسائل الإعلام قد بدأ يركّز على الشخصية قبل أن يرتقي بالمحافظة على منظومة القيم، التي هي جوهر اللغة العربية وكما قال رسولنا الكريم (ع) "تعلموا العربية وعلموها الناس" ولكنّ الحاصل هو "تعلموا غير العربية وعلموها الناس". ونشهد الآن للأسف، هذا الخطر المُحدق في كثير من دول الجوار العربي، فالمدارس والجامعات بدأت تحوّل التعليم فيها إلى اللغات الأجنبية مُفاخرةً بذلك بعضها بعضاً.

فاروق أبو بكر/ مشرف تربوي/ الزرقاء الأولى

توجّه بسؤالٍ للمحاضرين والحاضرين قال فيه:

أرى أن قضية اللغة المطروحة عالقةٌ بين المجمع وتلك المؤسسات التي يُوجّه النقدُ إليها، فمن يطرق باب مَنْ لتجسير تلك الهوة؟؟!!

محمد الجاغوب

تحدّث عن جانب آخر يهدّد اللغة العربية، ويشكّل معولَ هدمٍ فيها، ألا وهو الأغنية العربية التي تُسمع من خلال الإعلام المرئي والمسموع، الأغنية الهابطة الرديئة لفظاً ومعنى وأداءً، تسمّم آذان أبنائنا الطلبة في المدارس والجامعات وتزاحم الكتاب المدرسي، وتأتي هذه الأغنية، لتلوّث الأسماع والأجواء وتعلّمنا العاميّة، ويحفظها أبنائنا، للأسف، عن ظهر قلب.

ويتابع: قد لا نلتفت إلى الأغنية كثيراً، ولكن علينا ألاّ نستهيّن بها وبمزاحمتها للكتاب، ودعا إلى توظيف هذه الأغنية توظيفاً هادفاً، ودعم الإعلام لها. وإن بقي الإعلام كما هو عليه الآن لا يُسمعنا سوى الهابط الرديء، فكأنه يدّ تهدّم ما بينيه الآخرون في سبيل النهوض.

رد أ.د. خالد جبر

في سياق ردّه على تعليق د. الأقطش قال د. خالد: لا خلاف بيننا يا سيدي، فلدينا ترهّل وتضحّم في كل شيء، حتى في اللغة، فكثيرٌ من الذي نكتبه فيه حشوٌّ زائدٌ لا حاجة لنا به.

ورداً على د. غازي رابعة فيما رآه من أن اللغة وسيلة لا غاية يرى د. جبر أن اللغة غايةٌ أيضاً، وينبغي أن تكون كذلك دائماً؛ لأنها إن لم تكن غايةً وكما يُقال: الغاية تبرر الوسيلة؛ فهذه الوسيلة يمكن أن تصبح عامية مصرية، أو لهجة لبنانية... إلخ، وإن لم تكن غايةً فقدت وجودها وفقدنا نحنُ مبرر وجودنا وفي هذا السياق ضرب مثلاً يقول فيه: ثمة شرطةٌ لغوية في مقاطعة في كندا، وقد أنفقوا ستمئة ألف دولار لتغيير إشارة (stop) إلى (آغي) والتي تعني قف بالفرنسية؛ لأن الكلمة إنجليزية وهم في مقاطعة تتحدث بالفرنسية، ونحن أهل العربية وأبناءها الأحوج إلى هذا.

وفيما يتعلّق بالنفاق في الصحافة، يرى د. خالد أنّ هذا لدينا كثير منه، فالنفاق والشخصنة في الصحافة وغيرها.

وحمل د. خالد مجمع اللغة العربية كثيراً من المسؤولية، فينبغي على المجمع، كما يعتقد، أن يجذب المؤسسات الإعلامية من ناصيتها ويردّها إلى صوابها، منبّهاً إياها لمواطن الضعف والخطأ والتجاوز، وأن يدعو لعقد دورات تدريبية في اللغة العربية للعاملين في مختلف المؤسسات، والبحث عن ممولين لذلك، وأن تُعقد هذه الدورات في المجمع وإن لزم الأمر ذهبنا نحن إليهم، لنتعاون على صون اللغة. والمتطوعون الذين يمكن أن يقدّموا الخدمة للعربية كثر.

اللغة العربية في الدواوين والمخطبات والمراسلات في
المؤسسات العامة والخاصة في الأردن:
واقعها وسبل النهوض بها

الأستاذ الدكتور سمير محمود الدروبي
جامعة مؤتة/ قسم اللغة العربية

الخميس 10 ذو القعدة 1430هـ - 29 تشرين الأول 2009م

بسم الله الرحمن الرحيم

مما لا شك فيه أن تاريخ اللغة العربية واستخدامها على نطاق واسع في المكاتبات والرسائل مرتبط بنشوء الدولة وتأسيس الدواوين. ولذا فإن قيام الحكومة النبوية في المدينة المنورة قد أدى إلى استخدام رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى ما يزيد على أربعين كاتباً يقومون بأعمال الكتابة التي تحتاج إليها هذه الدولة الجديدة، فكان أبي بن كعب أول من كتب لرسول الله في الرسائل والإقطاع، وكتب له أيضاً زيد بن ثابت، وعبدالله بن الأرقم، وكان علي بن أبي طالب يكتب له كتب العهود والصلح. وكان زيد بن ثابت الأنصاري كاتبه إلى الملوك، وترجماته من اللغات الأخرى كالسريانية والعبرانية والفارسية^(١).

وفوق ذلك، فإن كتاب الدواوين في عهد الخلفاء الراشدين، ثم في عصر بني أمية، كان لهم أكبر الدور في تعريب الأمصار المفتوحة، ونشر العربية بين أبنائها، وذلك عندما كانوا يكتبون في البلاد المفتوحة بالعربية والفارسية، أو بالعربية والرومية (اليونانية)، أو بالعربية والقبطية في بداية الفتح، ثم أخذوا بالتخلص تدريجياً من اللغات الأعجمية. حتى نصل إلى نهاية العصر الأموي فإذا بالكتابة الديوانية قد أصبحت خالصةً في الخراج والأموال والأعمال^(٢).

أما في العصور التالية: العباسية والبيهية والسلجوقية والأيوبيه والمملوكية، فإن كبار الكتاب كابن العميد، والصاحب بن عباد، والقاضي الفاضل والشهاب محمود الحلبي، وابن فضل الله العمري، قد حافظوا على حياة اللغة العربية في

١ - انظر : الخزاعي التلمساني، تخريج الدلالات السمعية : 159-213.

٢ - انظر : سمير الدروبي، من جهود المستشرقين: "في دراسة الأدب الإداري عند العرب ونشره" مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة (20) 1416هـ/1996، العدد (50) ص،

الدواوين، على الرغم من أن العُجْمَة وتياراتها القويّة المتمثلة في الحكام الأعاجم قد سيطرت على مقاليد الحُكم والسلطة^(١).

ويكفي أن ندللّ على مَبْلَغِ الخطر العظيم الذي تهدد العربية لغةً رسميةً في الدولة بما قاله ابن منظور المصري في مَطْلَعِ القَرْنِ الثامن الهجري، عندما شاهد ميلَ اللغويين ورجال الدولة إلى اللغات الأعجمية، وانحرافهم عن العناية بالعربية، يقول في مقدمته لمعجمه الخالد (لسان العرب): "وصار النطق بالعربية من المعاييب معدوداً، وتنافس الناس في تصانيف التَرْجُمَانات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربية، فجمعتُ هذا الكتاب في زَمَنِ أهْلِهِ بغير لُغَتِهِ يفخرون، وصنعتُهُ كم صَنَعَ نوحُ الفُلْكِ وقومُهُ منه يسخرون، وسميَّتُهُ (لسان العرب)"^(٢).

قلت: إن ما ذكره ابنُ منظور ليس بغريب على زماننا، ومقولَّتُهُ هي صرخةُ دِفاعٍ لجندي مستبسل في ديوان الإنشاء الذي مَكَثَ فيه نَصَفَ قَرْنٍ، يُصحح كلُّ مخاطبة تصدر عنه، لتكون مُبرأةً من أيِّ عيبٍ أو لَحْنٍ أو انحرافٍ في الصياغة والتركيب.

وأدى العراكُ الذي نشب في معركة مرج دابق في مطلع القرن العاشر الهجري بين العثمانيين والمماليك إلى سقوط دولة المماليك، ووقوع بلاد الشام والجزيرة العربية ومصر والعراق والمغرب العربي تحت السيطرة العثمانية التي حملت العَيْثَ والعَيْثَ في آن واحدٍ.

نعم، إن الأتراك حافظوا على وحدةِ البلاد العربية، ومنعوا سقوطها الوشيك بيد الأسبان والبرتغاليين، ورُدَّتِ العربية إلى العراق على أيديهم، وتعلم كثيرٌ من الترك

١ - انظر: سمير الدروبي، الترجمة والتعريب بين العصرين العباسي والمملوكي: ص،

اللغة العربية التي أصبحت لغة العلم في دولتهم، ولم يتدخلوا في لغة الإدارة في الولايات العثمانية حتى نهاية العصر المجيد، عصر السلطان عبدالحميد الثاني عندما استولت جمعية الاتحاد والترقي على الحكم في سنة 1908م ومارست سياسة خطيرة ضد البلاد العربية، وقد تجلّى ذلك في فرض اللغة التركية لغة رسمية في البلاد العربية، وجعلها لغة الإدارة والحكم، والمحاكم والتعليم. وقد أشار أحد الباحثين إلى النتائج الخطيرة المترتبة على هذا القرار الخطير: "ثم يعرّض بصعوبة تعلّم اللغة التركية كي يستطيع العربيُّ إجادتها حتى يصبحَ موظفًا، وأنه لا بدّ من مُضي رُبع قرن حتى يمكنَ إيصالُ جيل من العرب يتقن التركية، ومعنى ذلك حرمانُ العرب طول هذه المدة من المشاركة في حياة الدولة العامة"^(١).

وقد سجل مؤسس الأردن الحديث عبدالله بن الحسين - طيب الله ثراه - بعض خواطره أثناء إقامته في إسطنبول إبان غطرسة الاتحاديين، وتحكمهم في رقاب الأمة بعد خلعهم السلطان العظيم العادل عبدالحميد الثاني، ومن خواطره التي رواها بأسى وحزن قوله: (ولكن يؤمنا رجالاً لا يدرون معنى ما يقرأون، ولا يفقهون مرامي ما يتلون. ترى العالم العلامة من العرب يؤمّه من لا يحسن اللفظ العربي ولا الأصل الفقهى...) ^(٢).

ولم يقتصر الأمر على أمور الإمامة والخطابة والفقه، بل تعداه إلى شؤون التعليم، يقول: (وابتدأنا دروسنا الجديدة على الطراز الجديد، وحُظر علينا الكلام باللغة العربية. أما الدروسُ فهي هذه: اللسانُ التركي، الجغرافيا، مختصرُ التاريخ العثماني والإسلامي، الصرفُ العثماني، القراءةُ بالتركية...) ^(٣).

١ - توفيق علي برو، العرب والترك في العهد الدستوري العثماني : 171.

٢ - عبدالله بن الحسين، الآثار الكاملة : 50.

٣ - عبدالله بن الحسين، الآثار الكاملة: 51.

وقد سجل رَشيد رضا -وهو من أكبر رواد النهضة العربية في تلك الفترة- اعتراضه على سياسة قمع اللغة العربية التي رفع الاتحاديون راياتها المنكوسة قائلاً: (إن السواد الأعظم من العرب يدينون دينَ الإسلام، واللغة العربية هي لغة هذا الدين، فلا تصح لمسلم عبادةً بغير هذه اللغة، فبالدولة العربية تحيا لغة القرآن)^(١).

أما علي الطنطاوي فقد عاصرَ أخرياتِ ليالي الاتحاديين المظلمة، ووصف لنا حالة التعليم في مدارس دمشق، يقول ساخراً من سياسة التتريك الطورانية الظالمة: (حتى قواعد اللغة العربية (النحو والصرف) فقد درسناها آخر المدة على معلم تركي)^(٢)، ويخلص بعد عرض طُرق من واقع الحال المؤلم يومذاك إلى نتيجة مفادها: (ولكن الأتراك مسلمون، وإن كان حكامنا وحكامهم يومئذ من الاتحاديين أعداء العربية، وكدتُ أقولُ أعداء الدين)^(٣).

وبناء على ما سبق بيانه من حال المجابهة الصريحة التي أعلنها الاتحاديون على العرب لغةً وحضارةً وتاريخاً، إضافة إلى خروج الاتحاديين عن خط الخلافة الإسلامية التي لولاها ما خضع العرب للترك، فإن العرب وجدوا أنفسهم في أتون الحرب الكونية الأولى مدفوعين إلى الخروج على الترك، وإعلان الشريف الهاشمي الحسين بن علي الثورة على الأتراك في سنة 1916م إلى جانب الحلفاء لتخليص البلاد العربية من الترك وحلفائهم الألمان.

١ - مختارات سياسية من مجلة (المنار) : 195.

٢ - ذكريات : 37/1.

٣ - المصدر السابق : 39/1.

وعندما وضعت الحرب أوزارها 1337هـ / 1918م، دخل الملك فيصلُ بنُ الحسين دمشقَ (فاستقبله أهلها استقبال المخلص... ثم نودي به ملكاً دستورياً على البلاد السورية سنة 1338هـ/1920م)^(١)، وفي العام نفسه احتلَّ الفرنسيون سوريا بعد معركة ميسلون، وخرج فيصُلُ منها، ثم تولى ملك العراق في سنة 1921م.

وعندما تنكَّر الحلفاءُ لوعودهم للشريف الحسين بن علي، وتم تمزيق بلاد الشام بين الانتداب الفرنسي والإنجليزي، توجه عبدالله بن الحسين الملك المؤسس من الحجاز إلى معان، ووصلها بعد رحلة شاقّة دامت شهراً لخراب سكة حديد الحجاز في 11 ربيع الأول 1339هـ الموافق 21 تشرين الثاني 1920، فاستقبله أهالي معان وغيرهم من وجهاء الأردن مُرحبين، وعاقدين الآمال على تحرير سوريا من الاحتلال الفرنسي.

وقد أطلق عبدالله بن الحسين منشوره الأول من معان في ربيع الأول سنة 1339هـ، ولهذا المنشور قيمة تاريخية كبرى، فهو يمكن أن يُعدَّ أول كتاب صادر عن الدولة الأردنية الحديثة عند تأسيسها، كما أنه استثار في منشوره نخوة عرب سوريا، بل العرب جميعاً على عدم الرضا بالذل والهوان الذي ألحقه بهم المستعمرون، يقول فيه: (لا أجد في نفسي أدنى ريب أو أقل شبهة، في أن أبناء الوطن السوري. فليعلم أبناء سوريا أن ما أصابهم من الضياع المحزن، من اعتداء رجال الاستعمار الفرنسي على وطنهم، ومبادرتهم بسرعة فظيعة غريبة لهدم عرشهم، في أول سعيهم لتشكيل حكومتهم التي وضعت أساسها على سياسة الولاء والصدقة لكل الأمم على الإطلاق، وفي الوقت نفسه نعلم علماً يقينياً أن أبناء سوريا الكرام هم من جُملة المفakhir العربية، وركن الجامعة القحطانية والعُدنانية، لا

يرضون بالذل، ولا ينفقون إلى من جاء لاهانتهم في عقر دارهم... (١)، إلى أن يقول : (كيف ترضون بأن تكون العاصمة الأموية مُستعمرةً فرنسية؟!...) (٢).

وبعد أن يشخذ عبدالله بن الحسين همَّ أبناء الأمة العربية، ونخوتهم العدنانية والقحطانية، مذكراً إياهم بأمجادهم العظيمة عندما كانت جيوش بني أمية على مشارف باريس في مطلع القرن الثاني من الهجرة، ويعلن بأنه: قد قبل تجديد بيعه ملكيهم الأول فيصل بن الحسين (٣).

وقد بدأ عبدالله بن الحسين مكاتباته لنواحي البلاد السورية، ودعوته أعضاء المؤتمر السوري، وضباط الجيش السوري إلى الحضور إلى معان، ثم انتقل في سنة 1921م إلى عمان، فاستقبله حشدٌ من أهالي الأردن وشيوخهم مهللين مرحبين، ثم زار القدس فاستقبله حشدٌ من أهالي فلسطين ووجهائهم بمثل ما استقبل به في عمان (٤).

ومن عمان استطاع عبدالله بن الحسين أن يجمع أطراف الأردن بعد أن مزقتها الانتداب البريطاني إلى مدن متفرقة، رافعاً شعاره المعروف الذي ورثه من الرومان (فرق تسد).

١ - عبدالله بن الحسين، الآثار الكاملة: 156-157.

٢ - المصدر السابق : 157.

٣ - انظر: المصدر السابق: 181.

٤ - انظر: المصدر السابق: 161-162.

ونجح الأمير الهاشمي في توحيد الأردن تحت راية واحدة وقيادة واحدة، يقول : (فجمعنا كل هذه النواحي * ووجدناها وزال الخلاف بينها^(١))، ثم تمكن من ضم معان والعقبة إلى إمارة شرقي الأردن في سنة 1925م^(٢).

وعندما استقر ركابُه الشريف في عمان، وفي أوائل نيسان من سنة 1921م أُلِّفَ أول حكومة في شرقي الأردن، وأطلق على رئيسها اسمَ (الكاتب الإداري) الذي رأس (مجلس المشاورين)، وأصدر مرسومه الأميري بأن يكون رشيد طليع الكاتب الإداري، ورئيس مجلس المشاورين ومشاور الداخلية.

وفي منتصف نيسان من السنة المذكورة أعلاه تألفت حكومة جديدة برئاسة مظهر بك رسلان، وأبدل اسم مجلس المشاورين، وأصبح مجلس المستشارين. ثم جرى تغيير آخر لألقاب كبار الدولة في سنة 1923م، وبُدِّل لقبُ رئيس المستشارين إلى لقب رئيس مجلس الوكلاء، ولقبُ قاضي القضاة إلى وكيل الأمور الشرعية، ولقبُ المستشار المالي والقضائي إلى وكيل الأمور المالية ووكيل الأمور العدلية، ثم جاءت حكومة حسن خالد باشا أبي الهدى الصيادي فأصبح رئيساً للنظار، وعاد لقبُ قاضي القاضي من جديد، ولقب كل من المستشار المالي، والمستشار والقضائي بـ ناظر المالية وناظر العدلية على التوالي^(٣).

* - يقصد: البلقاء وعجلون والكرك والطفيلة وغيرها.

١ - عبدالله بن الحسين، الآثار الكاملة: 162.

٢ - انظر: المصدر السابق: 180.

٣ - انظر: المصدر السابق.

وفي سنة 1928م نُشر القانون الأساسي لشرقي الأردن، وصدرَ قانونُ انتخابِ أعضاء المجلس التشريعي، وأُطلق لقبُ رئيسِ الوزراء على حسن خالد باشا أبي الهدى الصيادي، وحُوِّل لقبُ ناظر إلى لقبِ وزيرٍ أو مدير^(١).

وبناء على سرعة التغييرات في ألقاب كبار رجال الحكومة في العقد الأول من نشوء الدولة الأردنية الحديثة، فإنه يمكن للدارس أن يخرج بالملاحظات التالية:

أولاً: إن الملكَ المؤسسَ عبدَالله بن الحسين كان مطلعاً على الثقافة العربية الإسلامية إطلاعاً واسعاً، كما أنه نشأ وترعرع في نهاية العصر العثماني، وكان ممثلاً لمكة المكرمة في مجلس النواب أو (المبعوثان) العثماني في سنة 1327هـ / 1909م^(٢) كما أنه تخرج من المدارس العثمانية كما أسلفنا. ولذا فإنه كان ملماً بالمصطلحين العربي والتركي فيما يتعلق بدواوين الدولة والكتابة فيها، علماً بأن كاتبَ هذه السطور قد بين في دراسة سابقة أن حركة الترجمة والتعريب في ديوان الإنشاء المملوكي قد ساهمت في (نقل كثير من مصطلحات الكتابة وأساليبها ومصطلحاتها العربية إلى دواوين الإنشاء المغولية والتركية والفارسية)^(٣).

ثانياً : إن الرعيل الأول من رجال إمارة شرق الأردن من خريجي المدارس العثمانية، وكانوا على علم تام بالمصطلح الإداري والكتابي لدولة الترك، وكانوا من المتحمسين لقضية التعريب لما شاهدوه من أهوال سياسة التتريك.

١ - عبد الله بن الحسين، الآثار الكاملة: 181-182.

٢ - انظر: الزركلي، الأعلام : 82/4.

٣ - الدروبي، مقدمة في دراسة الترجمة والتراجمة في ديوان الإنشاء المملوكي : 67، وانظر:

سهيل صابان، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية : 122، 188.

ثالثاً: إن حكومة شرق الأردن قد عملت بموجب بعض القوانين العثمانية، فقد نشر في العدد 447 من الجريدة الرسمية الصادر في 19 جمادي الأولى 1353هـ الموافق 29 آب 1934، ص374 ما نصه : (بما أن أحكام المادة 58) من القانون الأساسي لشرق الأردن المؤرخ في 16 نيسان 1928 تنص على أن القوانين العثمانية المنشورة بعد اليوم الأول من تشرين الثاني 1914م والتي ظلت مرعية الإجراء في شرق الأردن تبقى نافذة المفعول على أن يُنشر إعلان بذلك بمقدار ما تسمح به الأحوال، إلى أن تلغىها أو تعدلها السلطة التشريعية بمقتضى القانون الأساسي، لذلك ينشر للعلم بأن القوانين والأنظمة المبينة في الجدول الملحق بهذا الإعلان نافذة المفعول في شرق الأردن، ومعمول بها تماماً^(١)).

ولكن مع مرور الزمن وتوطيد أركان الدولة تم تعديل بعض مواد القانون العثماني، حيث جرى تعديل المادة (214) من قانون الجزاء العثماني لسنة 1934^(٢). وجرى إبطال بعض هذه القوانين والتعليمات العثمانية، حيث صدر في سنة 1932 ما نصه: (لا يعمل بعد الآن في شرق الأردن بتعليمات التفتيش القضائي العثمانية)^(٣).

١ - محمد توفيق سنو، مجموعة القوانين والأنظمة : ق2 ص6.

٢ - انظر: المصدر السابق: ق2 ص49.

٣ - المصدر السابق: ق2 ص18.

أنواع المخاطبات والمراسلات في الدواوين الأردنية منذ تأسيس الإمارة وحتى وقتنا الماثل:

- **المناشير:** وهو ما يكتبه الأمير أو الملك إلى شعبه أو أمتة موضحاً لهم فيه ما يتهددهم من أخطار، وعادة ما يحمل المنشور دعوتهم إلى أمر ما، وسبق أن ذكرنا أن أول منشور في الدواوين المنشور الذي وجهه الأمير عبدالله بن الحسين للسوريين كافة من معان سنة 1921م^(١).

- **البيانات:** وهي ما يلقيه رأس الدولة على شعبه أو من يمثله من وفود، وعادةً ما يبين لهم موقف الدولة من قضية وطنية ما. ويتضمن البيان تظميناً للمواطنين، ويؤكد على عناية الدولة بقضاياهم.

ومثال ذلك البيان الذي ألقاه عبدالله ابن الحسين على الوفود المستقبلية له وعلى الشعب الأردني بعد رجوعه من أوروبا سنة 1923، أثر اعتداء الوهابيين أو ما يسميهم عامة الناس بالإخوان على جنوب الأردن سنة 1922م^(٢).

- **الأنظمة :** ومفردتها نظام، وعادة ما يصدرها رئيس الوزراء أو الوزير المعني، ويكون النظام مستنداً في صدره إلى قانون، ويكتب في أعلاه كلمة نظام في وسط السطر، وبعض هذه الأنظمة قصيرة موجزة وبعضها يصل إلى عدة صفحات، ومن الأمثلة:

١ - انظر : عبدالله بن الحسين، الآثار الكاملة : 157 - 158.

٢ - انظر : المصدر السابق : 168-169.

نظام^(١)

صادر بمتضى المادة التاسعة من الفصل الخامس

من قانون الجنسية الأردنية

أنا رئيس وزراء حكومة شرق الأردن

بناءً على الصلاحية المخولة لي بموجب المادة التاسعة عشرة من الفصل الخامس
من قانون الجنسية الأردنية أمر بتعديل الأنظمة
المنشورة في...
1932/1/9.

رئيس الوزراء

عبدالله سراج

- **الإرادات السنوية:** وعادة ما يصدرها الملك في مناسبة سعيدة، وتتضمن أمراً أو
أكثر بالعفو أو المسامحة، أو تنزيل الأحكام^(٢)، ومثال ذلك:

إرادة سنوية بالعفو

نحن عبدالله بن الحسين أمير شرق الأردن

بمناسبة زواج ولدنا الأمير طلال وبما لنا من صلاحية... نأمر ما يلي:

(عبدالله)

١ - محمد توفيق سنو، مجموعة القوانين والأنظمة : ق 2 ص 3-4.

٢ - انظر: المصدر السابق : ق 2 ص 37.

- **الإعلانات :** ومفردها إعلان، وعادة ما يستند الإعلان إلى مادة من مواد القانون، وعادة ما يتضمن تصريحاً أو أمراً بإضافة موضوع ما^(١).

- **الاتفاقيات :** وغالباً ما تكون بين الدولة الأردنية وطرف آخر، ويشتمل الاتفاق على عددٍ من المواد الموضحة لموضوعه، وقد يصاغ الاتفاق باللغة العربية وغيرها من اللغات، فقد جاء في ملحق الاتفاق بين بريطانيا وشرق الأردن - المادة الرابعة :- (لقد صيغ الاتفاق الحاضر في لغتين - الإنجليزية والعربية، وقد وقعَ المندوبانِ المفوضانِ للفريقين الساميين المتعاقدين على نسختين إنجليزيتين ونسختين عربيتين، ويكون للصيغتين عَيْنُ المقام من الاعتبار، وإنما عند الاختلاف بينهما في تفسير مادة من مواد هذا الاتفاق يكون للصيغة الإنجليزية التقدم)^(٢).

- **الاعترافات:** وهو أن تعترف الدولة الأردنية بقيام دولة أخرى، أو أن يكون الاعتراف متبادلاً بين الدولة الأردنية وغيرها، فقد قرر رئيس الوزراء عبدالله سراج: (الاعتراف بصاحب الجلالة الملك عبدالعزيز ملكاً على المملكة العربية السعودية التي تشتمل على الحجاز ونجد وملحقاتها) في سنة 1933، وذلك بعد الاعتراف من الجانب السعودي.

- **المعاهدات:** وعادة ما تتم بين دولتين كان العلاقة بينهما قائمةً على النزاع والخصومة والتوتر، ثم يحل بينهما السلام والصداقة، ومن ذلك معاهدة الصداقة وحُسن الجوار التي أبرمها مفوضو إمارة شرق الأردن والمملكة العربية السعودية، وتم تبادل وثائق الإبرام بتاريخ 1933/12/21 في القاهرة^(٣).

١ - محمد توفيق سنو، مجموعة القوانين والأنظمة: ق2 ص41.

٢ - المصدر السابق : ق2 ص319.

٣ - انظر : المصدر السابق : ق2 ص310.

وأنواع الكتابة في دواوين كثيرة ومتنوعة تشتمل على: كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات، والمذكرات، وقرارات التعيين، والتعاميم الرسمية، والتعليمات الإدارية والبرقيات ومشاريع القوانين، وغيرها. وهي تختلف باختلاف طبيعة عمل كل مؤسسة وحدود صلاحياتها وسلطاتها.

وتمتاز لغة الدواوين في الدولة الأردنية منذ تأسيسها وحتى يومنا هذا بالالتزام العربية الفصحى، وعدم الإخلال بها، ويعود الفضل في ذلك إلى تبني الملك المؤسس لقضية لغة العرب، ومحافظة أبنائه وأحفاده على هذا الإرث العظيم.

وتمتاز كتابة الدواوين في الدولة الأردنية في عقودها الأولى بقوة العبارة، وإشراق الديباجة، والمحافظة على مصطلح المكاتبات الديوانية العربي مع الإفادة من المصطلح العثماني المأخوذ أصلاً عن الدواوين العربية.

وقد تسرب عددٌ من المصطلحات والمفردات الأعجمية إلى هذه المكاتبات في المراحل الأولى، علماً بأن هذه الألفاظ لم تكن قد عُربت مثل: البرستو، الباشيوانات، التياترات، البندرول، المالجروف، التونترال، ميجر وغيرها^(١) من المصطلحات الحديثة التي تتصل بأسماء المخترعات الحديثة والرتب العسكرية والأطعمة والمشروبات المستوردة.

ومما لا شك فيه أن مكاتبات الدولة مهما جلت أو دقت، فإنها تبقى وثائقها وذاكرتها الحسية وتاريخها الذي لا ينسى، وأدبها الإداري الذي يدل على مبلغ عناية أبنائها بلغتهم.

ومن خلال ما وقع بين يدي من وثائق، فإن الباحث يستطيع من خلالها أن يتعرف على تطور دواوين الدولة، ومؤسساتها، وعلى تقسيماتها الإدارية، وأحوالها

الاقتصادية والعمرانية، ويتمكن من قراءة تاريخها السياسي، وعلاقاتها بغيرها من دول العالم.

ومثل هذه المكاتبات سجلٌ دقيقٌ للتاريخ الاجتماعي والصناعي والديني والتعليمي، والسكاني، والحضاري.

ومما يؤسف عليه أن كثيراً من هذه الوثائق قد سقط من يد الزمن، ولم يجد العناية الكافية من الدوائر والمؤسسات والوزارات - وربما كان الأمر عائداً لعدم إدراك قيمة هذه المكاتبات - على الرغم من كثرة البلاغات الرسمية الصادرة عن رؤساء الوزارات والتي يطلبون فيها عدم إتلاف أية وثيقة حكومية إلا بعد إطلاع المكتبة الوطنية على ذلك، وآخرها بلاغ رسمي رقم (5) لسنة 2008 ومؤرخ بـ 2008/3/19، وموقع من رئيس الوزراء نادر الذهبي.

ومما هو جدير بالذكر، أن رئيس الجامعة الأردنية في سنة 1979م قد تنبه إلى ضرورة الحفاظ على المراسلات والوثائق في دواوين الدولة، فأرسل خطاباً إلى رئيس الوزراء الذي أصدر بلاغاً رسمياً مؤرخاً بـ 1979/1/24م، ورقمه (7) لسنة 1979م، وقد وجهه إلى وزير الثقافة، ونصه: "تصل إلى الجامعة الأردنية باستمرار العديد من الرسائل من مختلف أجهزة الدولة، يطلبون فيها إرسال ممثل عن الجامعة للمشاركة في اختيار الأوراق والملفات الواجب حفظها قبل إتلافها. وبما أن وزارة الثقافة والشباب قد أنشأت مديرية الوثائق الوطنية والمكتبات كجهاز متخصص بهذا الأمر.

يرجى من مختلف الدوائر والأجهزة الحكومية الكتابة إلى وزارة الثقافة والشباب عندما ترغب في إتلاف أية وثائق حكومية، لارتباط ذلك بصلاحيات مديرية الوثائق الوطنية والمكتبات".

والكتابة الديوانية في المؤسسات العامة والخاصة بحاجة إلى مزيد من العناية والتطوير، وخاصة بعد أن وصل الأردن إلى ما وصل إليه في كثرة الجامعات، والخريجين، والموظفين، وأعضاء الهيئات التدريسية، ولكن العبرة في كيف لا الكم كما يقال.

وأود أن أتقدم بالاقتراحات التالية التي أرى أن ستسهم في الارتقاء بمستوى الخطاب والكتابة في المؤسسات والدوائر والوزارات، وتمكن اللغة العربية تمكيناً تاماً من الازدهار والرقى، والبقاء على السنة أبنائها، وخاصة بعد العولمة الجديدة التي فرضت الإنجليزية، وجعلت منها قوة طاغية في مجال الإعلام والدعاية والتعليم، وحتى الخطاب العادي بين الناس.

وأهم المقترحات التي أرى ضرورتها للارتقاء بالعربية في المؤسسات العامة والخاصة:

أولاً: عقد دورات تدريبية جادة ومكثفة للموظفين، تكون غايتها تدريبهم على الكتابة والإنشاء، وهو ما كان معمولاً به في زمن الحكومة العربية في دمشق إبان عهد الملك فيصل بن الحسين من 1918 - 1920م، وقد أعلن الأمير عبدالله بن الحسين في منشوره الذي أصدره في معان سنة 1920م قبوله لتجديد بيعة الملك فيصل الذي اعتدى الفرنسيون على استقلال دولته العربية. مما يعني وجود سند تاريخي مشروع لهذه الدعوة.

ثانياً: تعيين منشئين ومحررين ومدققين لغويين في كل دائرة حكومية، ويكون ذلك التعيين بناءً على ما لديهم من مواهب في الكتابة وقدرات في اللغة، ومؤهلات علمية عليا أقلها درجة الماجستير، ولا يكون هذا التعيين إلا بعد الاختبار الدقيق الذي تجريه لجان علمية متخصصة. أي أن وظيفة المدقق اللغوي يجب أن تكون

وظيفة ذات شأن واعتبار مادياً ومعنوياً، وتكون مبنيةً على تقديم الأكفاء لأهليتهم، لا لشهاداتهم التي لا تدل في كثير من الأحيان على مستوى التحصيل المعرفي. وقد وجدت هذه الأمر معمولاً به في وزارة التربية والتعليم، وقابلت ثلاثة من المحررين اللغويين من حملة الدكتوراه والماجستير، وعلمت أن تعيينهم كان بعد اختبارات دقيقة، وهم تابعون لمديرية المطبوعات التربوية، ويقومون بإصدار الكتاب السنوي الذي يتضمن إنجازات وزارة التربية والتعليم، وإصدار المطبوعات ذات الموضوعات التربوية والتعريفية بإدارات الوزارة ومهامها وأقسامها، ويقومون بمهمة تحرير رسالة المعلم وتدقيقها لغوياً، إلى غير ذلك من الجهود المشكورة في خدمة اللغة العربية.

ثالثاً: التشديد على الموجهين التربويين في مادة اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية، بضرورة إلزام المدرسين بتدريس موادهم باللغة العربية الفصحى، وعدم استخدام العامية في التدريس، لما في ذلك من إخلال بيّن في مستوى التحصيل العلمي للطلبة.

وعلمت من بعض المدرسين أن الحديث باللغة الفصحى قد يثير سخرية الطلاب من المعلم، والتندر بطريقته في التعليم. ولعل منشأ هذه العادة الغريبة بين الطلاب، إلى أن التدريس بالعامية قد أصبح القاعدة والأساس، وأن التدريس بالفصحى قد أصبح الاستثناء الذي يشذ عن القاعدة. وعلمت من بعض المدرسين أنهم قد أصروا على تدريس المواد العلمية بالفصيحة لا العامية، مما جعل الطلاب يألّفون ذلك، وكانت النتيجة ارتفاع مستوى التحصيل عندهم وخاصة في المواد العلمية.

رابعاً: إبراز أهمية اللغة العربية من خلال المناهج التربوية، ويمكن غرس حب العربية في نفوس الطلاب، وتنمية هذا الغرس المبارك ونموه، ثم إثماره مع التدرج

في المراحل الدراسية المختلفة. ومما هو مستغرب أن موادّ التاريخ، واللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية الوطنية والثقافة العامة قلّما تُشير أو تعرض أو تُفرد دروساً خاصة لبيان أهمية اللغة العربية، ودورها في وحدة الأمة ونهضتها.

وتأييداً لما أقول، فإنني قد استعرضت كتاب الثقافة العامة الذي يدرس في أعلى صفوف المرحلة الثانوية، ولجميع التخصصات العلمية والأدبية، فلم أجد فيه سوى إشارة إلى خطاب الملك فيصل الأول أمام المؤتمر السوري عام 1920م حيث قال : " سنسعى بصورة مخصوصة لنشر المعارف، وجعل المدارس في حالة يمكنها أن تخرّج البلاد رجالاً مشبعين بحب الوطن، وسلامة الفكر، وسنهتم بإغناء خزائن علومنا بترجمة كتب العلوم والفنون الحديثة وتأليفها" (١).

وهناك إشارة أخرى جاءت في معرض إنجازات الملك المؤسس عبدالله بن الحسين التي منها: (إنشاء المجمع العلمي العربي عام 1923 بهدف النهوض باللغة العربية وبعث تراث الأمة) (٢).

قلت: إن مثل هاتين الإشارتين المهمتين تستحقان دروساً مفردة تبرز مدى عناية الدولة الأردنية عند نشوئها باللغة العربية من جانب، وتبين أهمية لغتنا العربية في الرقي بمستوى الأمة علماً وأدباً وتاريخاً وحضارة، وحاضراً ومستقبلاً.

خامساً : - الحفاظ على الأداء اللغوي السليم في الإذاعات المدرسية التي غالباً ما تعرض أداؤها باللغة العامية، ويمكن للإذاعات المدرسية أن تذكي بين الطلاب روح المنافسة الأدبية والمبارزات الشعرية، والمسابقات التشجيعية، مما يكون له أكبر الأثر في احترام اللغة العربية، ومحاولة الكتابة بها، وحفظ أشعارها،

١ - الثقافة العامة (المرحلة الثانوية) : 99.

٢ - المرجع السابق : 106.

وقد يكون رَصْدُ بعض المبالغ المالية من التبرعات المدرسية دافعاً لكثير من الطلاب على الإبداع الأدبي وحفظ القرآن الكريم الشعر والخطب.

وفوق ذلك، فإن تفعيل دور المكتبات المدرسية، وذلك بتحفيز الطلاب على ارتيادها، والاستعارة منها، وخاصة أن العناية بالكتاب أصبحت قليلة أو معدومة بعد أن زحفت الشبكة العنكبوتية، وأصبحت منافسة للكتاب، وأصبح الطلاب يحصلون على واجباتهم وتقاريرهم من خلالها، وهو عمل روتيني هم الطالب فيه إنجاز ما هو مطلوب منه دون إعمال عقله وفكره وقلمه، ودون الرجوع إلى الكتاب، أي أن طالبنا يتخرج من مدارسنا وهو زاهد في القراءة والاطلاع، وقلماً قرأ كتاباً أو اطلع عليه، ولن يقرأ كتاباً بعد تخرجه من المدرسة، فإن الدراسات تشير إلى أن استهلاك الفرد العربي من الورق لا يزيد على 2 كغم، واستهلاك الغربي يتجاوز الأربعين.

أما حالة القراءة والإطلاع على الكتب والمصادر في الجامعات، فهي في أدنى حدودها، بل دون المستوى المطلوب، وتجد كثيراً من الطلاب يتباهون بأنهم لم يدخلوا مكتبة الجامعة!

سادساً : منع الشركات والمحلات التجارية، والإذاعات ومحطات التلفزة والفضائيات، من الإعلان باللغة العامية، أو استخدام التسميات الأعجمية، أو كتابة أسمائها بالحروف اللاتينية على مداخلها؛ لأن ذلك يقوي اللغة المستوردة، والثقافة الدخيلة على حساب اللغة الفصحى، والثقافة العربية الأصيلة، بل إن الأمر قد وصل إلى حد الاستخفاف بالعقلية العربية الأردنية الواعية المتنورة التي لا تتخلّى عن الفصحى الجميلة، ولا ترضى بديلاً لها، ولا تقبل أن يتعدى على أهم مقوم من مقومات وحدتها مع أمتها، ألا وهو لغتنا.

ومما هالني أنني وفي طريقي من عمان إلى الجامعة الهاشمية، أدت المذيع على إحدى المحطات المحلية، وطوال الطريق التي استغرقت نصف ساعة تقريباً، لم أسمع من المذيع الذي يتكلم باللهجة العامية اللبنانية وبعض العامية الأردنية كلمة بالعربية الفصحى، بل إن حظ العامية كان ضئيلاً مع الكلمات والعبارات الإنجليزية، والغريب أنه يذكر الكلمة بالعامية ثم يتبعها بالكلمات الدالة عليها باللغة الإنجليزية، أي أنه يقوم بترسيخ العامية، وتعليم الإنجليزية في آن واحد، وخاصة إذا علمنا أن أكثر مستمعي هذه المحطات من صغار الشبان والفتيات!

ومما هو لافت للنظر أن مثل هذه الإعلانات بالعامية، والكتابة بالحروف الأعجمية، لا تعبر عن رأي الأغلبية، بل هي انعكاس لثقافة فئة محدودة، تعيش في أحياء معينة من الوطن.

وقد حاول أحد الكتاب الأردنيين أن يفسر جذور هذه الظاهرة قائلاً: (...)
أقترح الفهم والتفسير التالي: يخاطبُ المعلنون بشكل أساسي، الشريحة البورجوازية الجديدة، الأكثر إنفاقاً من بقية المجتمع، والتي كانت قد استفادت من أجواء الخصخصة، والمضاربة، واقتصاد الخدمات، فتمكنت من الإثراء الفاحش والسريع خلال السنوات الماضية. ولذلك فهم يكلمونها باللغة، التي أرادت أن تميز نفسها بها عن غالبية الشعب^(١).

ويبين أحد الدارسين خطورة الإعلان بالعامية، وأنه جسر موصل إلى انهيار حقيقي للسلطات اللغوية العربية، وأن عامل الربح والكسب المادي هو الدافع الحقيقي لمن يمارسون الاعتداء على حرمة اللغة الفصحى، يقول: (وينظر الإعلانيون، وأصحاب الشركات الإعلانية المنتجة الكبرى إلى الأعلى من زاوية

عدد المشاهدين، والجذب والإغراء، والمردود المالي، فلا يعلنون إلا بما يتناسب وعادات الناس وحاجاتهم ولهجاتهم المحلية الضيقة. والمعلنون هم وجه سلطان الإعلام الأقوى الخفي الذي لا يرضيه سوى سهولة إيصال الرسالة، بهدف المزيد من الأرباح، ومضاعفة دورة الاستهلاك^(١).

سابعاً: إلزام مدرسي الجامعات بتدريس المساقات الدراسية باللغة العربية، لأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الأردن، وفقاً لمنطوق المادة الثانية من دستور المملكة الأردنية الهاشمية والتي تنص على أن (الإسلام دين الدولة واللغة العربية لغتها الرسمية). وأكد الميثاق الوطني الأردني على أن "اللغة العربية هي لسان الأمة، ووسيلة التعبير عن هويتها الحضارية، وهي وعاء الفكر والعلم والقيم، وأداة نقل المعرفة، مما يتطلب الحفاظ على تطويرها...."^(٢).

ومما يؤسف عليه أن داء العاميات الكريهة قد عشن في غالبية الجامعات الأردنية - علماً بأن الأردن من أكثر بلدان العالم في عدد جامعاته - وزحف هذا الخطر حتى وصل إلى أقسام اللغة العربية ما عدا استثناءات قليلة.

وقد تنبه منذ أشهر خلت الدكتور خالد الكركي رئيس الجامعة الأردنية التي هي أم الجامعات الأردنية إلى تلك الداهية الدهيئة المتمثلة في استعمال العامية في الجامعة الأمر الذي يهدد هوية الأمة وأساس بقائها، وقال في رسالة وجهها إلى أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة: (... ولمّا كانت اللهجات العامية قد أخذت تنفّس في الآونة الأخيرة في الأوساط العلمية والثقافية والرسمية، حتى تسللت إلى السنة طلبة العلم وأسائذته، وحطت رجالها في جامعاتنا العزيزة، واستساغ كثيرٌ من الطلبة وبعضُ أعضاء هيئة التدريس الحديث بها في قاعات

١ - نسيم الخوري، الإعلام العربي وإنهيار السلطات اللغوية : 193.

٢ - الميثاق الوطني الأردني (كانون أول 1990م): 43.

الدرس، فإنه لا بد من التنبيه إلى أن انتشار هذه الظاهرة ينذر بكثير من المخاطر، فهي أولاً وأخيراً تتعارض مع رسالة الجامعة في الارتقاء بالمستوى الفكري والتعبيري والاتصالي للطلبة، والمضي بالمجتمع إلى آفاق رحبة من التطور والتميز، والاضطلاع بمسؤولية الحفاظ على الهوية الثقافية للأمة التي تشكل اللغة ركناً أساسياً من أركانها^(١).

قلت: إن رسالة الكركي نابغة من قلب مفكر عربي مخلص للغة أمته التي تهددها العامية في أمنع حصونها، ألا وهي جامعاتها. وأقترح أن تكون هذه الرسالة برنامجاً ثقافياً لكل الجامعات الأردنية، وأن نتبع القولَ العملَ.

وعلاوة على ذلك، فإنه قد وضعت شروط جديدة لتزيات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، ومن أهم هذه الشروط اجتياز امتحان (التوفل) باللغة الإنجليزية.

قلت: أليس هذا من المفارقات العجيبة؟ ! نعم، إن إتقان لغة أجنبية مهم للباحث، ولكن من باب أولى أن يتقن لغته أولاً حتى ينجح في نقل فكره وعلمه إلى أبنائها.

ثامناً : التأكيد على عقد امتحان الكفاية لخريجي أقسام اللغة العربية من كل الجامعات الأردنية، حيث أجرت وزارة التعليم العالي قبل عدة سنوات هذا الامتحان، وكانت الوزارة تقوم بتشكيل لجان من كبار الأساتذة في الجامعات، تكون مهمتهم تصميم الاختبار في اللغة، ثم يُجرى الامتحان، وتُعرف نتيجة كل طالب، ودرجته من بين المتقدمين.

وقد كشف هذا الامتحان عن نتائج خطيرة فيما يتعلق بمستوى الجامعات، ومستوى الطلبة، وحتى أعضاء الهيئة التدريسية في كل جامعة. واضرب مثلاً على ذلك: مادة العروض، أو الصرف، أو الصوتيات لها خمسة أسئلة من مائة سؤال، وعندما تكون نتيجة طلاب أحد أقسام اللغة في هذه المادة متدنية جداً في جامعة ما، فإن الخاطر الأول الذي يتبادر إلى الذهن من هو مدرس هذه المادة؟ وهل الذي درسها كان متخصصاً في هذا الموضوع؟

تاسعاً : إصدار التشريعات التي تحمي اللغة العربية من منافسة اللغات الأجنبية، وأن يكون هناك قانون يحمي لغة الأمة في أرضها العربية - وهو أقل المأمول -

عاشراً: وضع دساتير أو قوانين للمكاتبات في دواوين الدولة بحيث تكون دالة للكتاب على أصول المكاتبات، وقواعدها ولغتها. وهو الأمر الذي كان معمولاً به في دواوين الرسائل والإنشاء في العهود العربية السالفة.

حادي عشر: تفعيل دور المؤسسات الأردنية وتشجيعها على نشر اللغة خارج البلاد، وهو الأمر الذي كانت تعنى به وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات في القرن الماضي، فقد وقفت على وثيقة موجهة من وزير الشؤون الاجتماعية والعمل إلى وزير التربية والتعليم بتاريخ 1968/9/23 نصها: "لدى زيارتي الرسمية الأخيرة لبريطانيا قمت بزيارة مؤسسة بستانالوزي للأطفال التي تعنى [كذا] بأطفال اللاجئين والفقراء من مختلف جنسيات العالم، وقد وجدت قسماً كبيراً منها يحتوي (26) طالباً وطالبة أردنيين من اللاجئين والفقراء مع ستة معلمات أردنيات. ولما كان معظمهم مسلمين، وبحاجة لدراسة اللغة العربية والدين الإسلامي، فقد طلبوا مني أن نزودهم بعشرين كتاباً بالدين الإسلامي لمنهج الصف الثالث الإعدادي، وعشرين كتاباً لتدريس اللغة العربية بإرسالها إلى المعهد المذكور".

وقد قامت وزارة التربية بتلبية الطلب وإرسال الكتب المطلوبة، وفوق ذلك، فإنني قد وقفت على وثيقة مهمة تدل على عناية الحكومة الأردنية بنشر اللغة العربية في البلاد الإسلامية، والرسالة صادرة عن وزارة الخارجية ورقمها (6979/9/16)، ومؤرخة بـ 1951/6/27م، ومرسلة من وزير الخارجية إلى فخامة رئيس الوزراء، والرسالة عبارة عن تغطية لكتاب عبد المنعم الرفاعي (الوزير المفوض) أي السفير الأردني في باكستان، وموضوعها: "اللغة العربية في الباكستان" ومما جاء فيها: "تتمخض الباكستان اليوم عن مساح مختلفة لاقتباس لغة رسمية للبلاد والدولة، وللغة العربية في الباكستان أنصار ومشايعون، وهذه حركة خطيرة ومهمة لو تقدرها الدول العربية حق قدرها؛ لأن تعميم العربية في الباكستان يعني تعريب ثمانين مليوناً من البشر ثقافة وقومية... الخ".

قلت: إن في مثل هذه المذكرات والتقارير والمراسلات أدلة دامغة على عناية الدولة الأردنية بالعربية ونشرها في خارج البلاد. والمأمول أن يتعمق هذا النهج في داخل البلاد وخارجها، وأن لا يسمح للهجات العامية ولغات الأعجمية بالتغول على حساب الفصحى، وخاصة الإنجليزية التي حذرت منظمة اليونسكو من خطرها على بقية لغات العالم. وإن نجاح حماية الفصحى لا يكون إلا بترسيخ الثقافة الشعبية التي تحملها، وقيام المؤسسات الإدارية والعلمية والأكاديمية التي تتبناها.

المصادر والمراجع

▪ توفيق علي برو:

- العرب والترك في العهد الدستوري العثماني ، ط1، معهد الدراسات العربية العالية، القاهرة، 1960م.

▪ الخزاعي التلمساني، علي بن محمد (ت 789هـ/1387م):

- تخريج الدلالات السمعية. تحقيق: أحمد محمد أبو سلامة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1981م.

▪ رشيد رضا:

- مختارات سياسية من مجلة المنار . تقديم وتحقيق: وجيه كوثراني، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1980م.

▪ الزركلي، خير الدين: الأعلام. ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1979م.

▪ سعود قبيلات:

- مقالة عن العامية في جريدة الرأي الأردنية، الجمعة 25/7/2008م.

▪ سمير الدروبي:

- الترجمة والتعريب بين العصرين العباسي والمملوكي ، ط1، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، 1428 - 2007م.

-مقدمة في دراسة الترجمة والتراجمة في ديوان الإنشاء المملوكي . ط1، أمانة عمان، 1429هـ/2008م.

-من جهود المستشرقين في دراسة الأدب الإداري عند العرب ونشره . مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة (20)، العدد (50)، 1416هـ/1996م.

▪ سهيل صابان:

- المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية . ط1، مكتبة الملك
فهد الوطنية، الرياض، 1421هـ/2000م.

▪ عبد الله بن الحسين:

- الآثار الكاملة للملك عبد الله بن الحسين. الدار المتحدة للنشر، بيروت،
بلا تاريخ.

▪ علي الطنطاوي:

- ذكريات. ط2، دار المنارة، جدة، 1409هـ/1989م.

▪ غازي محمد طلال عبد الله وآخرون:

- الثقافة العامة (المرحلة الثانوية، المستويان الأول والثاني). وزارة التربية
والتعليم في الأردن، عمان، 2009م.

▪ مجلة الضاد: العدد (27)، السنة التاسعة - نيسان - حزيران، 2009م.

▪ محمد توفيق سنو:

- مجموعة القوانين والأنظمة. ط1، المطبعة الوطنية، عمان، 1934م.

▪ ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ/1311م):

- لسان العرب. دار صادر، بيروت، بلا تاريخ.

▪ الميثاق الوطني الأردني (كانون أول 1990م). وزارة الثقافة، عمان،
1990م.

▪ نسيم الخوري:

- الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية . ط1، مركز دراسات الوحدة
العربية، بيروت، 2005م.

- الوثائق والمراسلات والمذكرات: اطلع الباحث على عدد كبير من هذه الوثائق في المكتبة الوطنية. وزارة التربية والتعليم وغيرها من المؤسسات وسمح له بتصوير بعضها، ومنع من تصوير بعضها الآخر.

التعقيبات والمناقشات

د. سعود عبد الجابر

يرى أنَّ الكتابة الفنية الأدبية من ناحية تاريخية، وإن كانت قد بدأت بداية حقيقية مع الإسلام ومنذ الدعوة، إلا أنَّ الكتابة الفنية الحقيقية قد بدأت مع عبد الحميد الكاتب ودعوته. فمن الأولى الإشارة إليه وخاصةً برسالته المعروفة الموجهة للكتاب وغيرهم .

وكان أيضاً، لعبد الملك بن مروان دور كبير في تعريب الدواوين، القضية التي كان لها الدور الكبير في مجال الكتابة.

وفيما يتعلّق بموضوع الكتابة في الأردن وخاصةً أثناء الحكم العثماني يعتقد د. سعود أن الانحدار لم يكن فقط مع جماعة الاتحاد والترقي، وإن كانت هذه المجموعة المشبوهة أرادت تدمير الدولة من داخلها، وقد نجحت في أداء هذا الدور، وبسببها تأخّر ركب التعليم في الأردن، فلم تتجاوز أعداد المدارس حتى قيام الإمارة عدد أصابع اليد الواحدة، ولم تكن هناك مدرسة ثانوية واحدة، وكلُّ هذا دليلٌ على تخلف امتدَّ لفترةٍ طويلة زمن الحُكَّام العثمانيين .

ويرى د. عبد الجابر فيما يخص المرحلة الحالية في الأردن أن هناك لوناً من ألوان العيب اللغوي في الكتابة في مدارسنا وجامعاتنا ومؤسساتنا الحكومية والخاصة، وهذا ليس بحاجة لمدقق لغوي وحسب، وإنما بحاجة لقضية كبيرة تتمثّل في روح المجتمع ورسالته ومحطّاته المختلفة، وصحافته، وإعلامه المرئي وغير المرئي .

وفيما يتعلّق بقضية تدريس اللغة العربية للأجانب الذين يقيمون في البلاد العربية يرى أن البلاد العربية يأتي إليها كثيراً من الأجانب، عاملين وطلاباً... الخ . وهؤلاء يجب أن يأخذوا نصيبهم من اللغة العربية.

والجامعات الأردنية والعربية تقوم بدورٍ كبير في هذا المجال، وخصَّ بالذكر الجامعة الأردنية التي ازدحم فيها الطلبة الأجانب حتى أنهم في المعهد الدولي يفكرون بإنشاء بناء جديد حتى يستوعب هذه الأعداد المتزايدة .

وعرَّج على قضية الخادمت في البيوت اللواتي يلعبن دوراً كبيراً في تربية هذا النشء ولغته أيضاً، فهُنَّ يخاطبنهم باللهجات العامية أو بالفلبينيَّة والأندونيسية... وغيرها.

أ.د. عبد الحميد الأقطش

تحدَّث فيما يتعلَّق بلغة الوثائق، إذ يرى أن الوثائق ليست على سواء، فالوثائق السياسية الرسمية والإدارية عندنا وعند غيرنا ستبقى لغة رسمية تُكتب بالفصحى وخالية من الأخطاء . أمَّا الوثائق التي أصبحت اليوم ليست إدارية وإنما هي (سكرتاريا) بينما الوثائق التي تكون لحفظ ديون أو غيره، فيمكن كتابتها بالعامية.

رد أ.د. سمير الدروبي

في معرض رده على د. سعود عبد الجابر بداية ظهور الكتابة الحقيقية، يرى د. سمير أنَّ الرأي الشائع بين الناس هو ظهور الكتابة زمن عبد الحميد الكاتب وهذا امتدادٌ لرأي بعض المستشرقين الذين يردُّون الكتابة العربية في نشأتها الفنية لأصلٍ فارسي أو يوناني، ولكنَّ الثابت أن عبد الحميد الكاتب توفي سنة 132هـ وكانت الكتابة العربية قد نضجت، فعبد الحميد وابن المقفَّع هما إفرازٌ حقيقي لثقافة عربية أصيلة نشأت في زمن الرسول (ﷺ) وامتدَّت مع عصور بني أمية (وروح بن زنباع) رجل الدواوين الأول هو عربي من الأردن وكان له أكبر الأثر في الكتابة العربية . وقد درس أحد الكتاب القدماء لغة ابن المقفَّع، فوجدها مستمدة من الشعر الجاهلي والأدب الإسلامي والأموي . ولا أحد ينكر أن عبد الحميد الكاتب

وابن المقفع هما أعلام في الأدب . و كليهما رأس مدرسة وعبد الحميد الكاتب هو صاحب الرسالة المشهورة التي تعدّ دستور الكُتّاب.

ويؤيد د. الدروبي د. عبد الجابر فيما يتعلّق بالاتحاديين وما اتخذوه من وسائل وأساليب شتى لمحاربة اللغة حتى أنهم جعلوا من هذه المحاربة السياسية الرسمية للدولة في المحاكم الشرعية والتعليم، حتى النحو العربي يدرّس باللغة التركية وهنا كانت الخطورة .

وفما يتعلّق بتدريس العربية للطلبة الأجانب والخادمات يرى أن هذه قضية غاية في الأهمية، مع مراعاة أن يكون تدريس اللغة الفصيحة؛ لأنّ الذين يدرسون في مصر يدرسونها بالعاميّة المصرية وفي سوريا بالعاميّة السورية وهكذا، فالخوف أن ينسحب هذا الأمر على تدريسنا العربية للأجانب في الأردن، فهؤلاء هم رسل للعربية في الخارج .

ويرى أن الأغنية الهابطة تلعب دوراً كبيراً وخطيراً ومؤثراً في تراجع اللغة وضعفها عند أبنائنا.

ويرى أنه من الخطأ الكبير أن نكتب أي وثيقة أو مكاتبة رسمية بالعاميّة، فمجرد ذكر أسماء الأشخاص أحياناً يُعتبر وثيقة رسمية ؛ لهذا يجب أن يجري قلم التحرير والتدقيق على كل رسالة، علماً بأن هناك وثائق رسمية صادرة من أعلى الجهات في الدولة، نجد فيها أخطاء لغوية ونحوية وبعضها صدر قريباً.

التقرير الختامي والتوصيات الصادرة عن مؤتمر

" اللغة العربية في المؤسسات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها "

عقد مجمع اللغة العربية الأردني موسمه الثقافي السابع والعشرين هذا العام 1430هـ/ 2009م، في رحابه، في صورة مؤتمر علمي شعاره " اللغة العربية في المؤسسات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها" في المدة (8 - 10) ذو القعدة 1430هـ، (27 - 29) تشرين الأول 2009م.

وجاء هذا المؤتمر منسجماً مع قرارات القمة العربية التي عقدت في الرياض عام 2007م وفي دمشق عام 2008م وفي الدوحة عام 2009م التي أقرت مشروع "النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة" مؤكداً بذلك دور اللغة العربية في الحفاظ على هويتنا العربية، وتوحيد الأمة العربية ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، وتحقيق التواصل بين أبنائها، باعتبارها أساس القومية العربية، وعنوان الشخصية العربية وذاتيتها الثقافية، ودورها في دعم التنمية المستدامة، وكونها سبيل الأمة نحو التوجه إلى مجتمع المعرفة والتطور الاقتصادي والثقافي". ونصت بنود القرار على وضع سياسة لغوية قومية وسياسات وطنية متناسقة معها، وخطط لتنفيذها عن طريق برامج قومية ووطنية، تعالج قضايا اللغة العربية ذات الأولوية في التوجه نحو مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة في مجال تحديث مناهج تعليم اللغة العربية، واستخدام تقانة المعلومات والاتصالات، وزيادة عدد مؤسساتها، واعتماد مبدأ التعلم مدى الحياة، والعناية بمدرسيها وأساتذتها، وتعريب العلوم والتقنيات وتوطينها لدى القوى العاملة العربية في جميع القطاعات تعليمياً وتأليفاً وترجمة وتعزيز استعمال اللغة العربية في الإعلام والإعلان، والرقى بهذا الاستخدام، ووضع

سياسات وإجراءات تنفيذية لذلك ووضع برامج لتعزيز البحث والتطوير وزيادة أعداد المؤسسات العاملة في مجال بحوث اللغة العربية كي تجاري متطلبات التوجه نحو مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، وتنسيق البرامج على المستوى القومي وتنفيذها في الجامعات ومعاهد البحوث العربية، وإنشاء هيئة تنسيقية عليا من وزارات التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات التابعة لها، تعالج القضايا اللغوية ذات البعد التقني، خاصة مسائل المصطلحات والذخيرة اللغوية والمعاجم، وتعليم اللغة، وتقييس استعمال اللغة العربية في تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقها في اللغة العربية والترجمة الحاسوبية، واعتماد التشكيل في الكتابة، وتعريف الحرف العربي، ومعالجة الكلام العربي تعريفاً وتوليداً. كما نصت هذه البنود على إصدار تشريعات وطنية لحماية اللغة العربية وإحلالها مكانها اللائق بها في جميع مجالات حياة أمتنا العلمية والعملية، وحددت وسائل التنفيذ والجهات الموكلة إليها تنفيذ هذا المشروع، وكان لمجامع اللغة العربية نصيب وافر منها.

وانطلاقاً من الفلسفة التي يؤمن بها مجمع اللغة العربية الأردني، وتقوم على أن اللغة العربية تمثل الركيزة الأساسية لوحدة أمتنا العربية، ووسيلة التواصل والاتصال بين أبنائها، والمكون الأساس لهويتها، وحاضنة ثقافتها وفكرها، وحافظة تراثها، وأن المحافظة عليها والعناية بها، والعمل على تطويرها لمواكبة متطلبات العصر واجب قومي يتطلب أن تبذل الأمة بكامل مؤسساتها الرسمية العامة والخاصة أقصى جهدها لتحقيقه، لتكون للغة العربية سيادتها واحترامها في ديارها وبين أبنائها في جميع مجالات حياتهم العلمية والعملية، وليكون لها امتدادها اللغوي خارج

أوطانها لتصلَ إلى مكانة تؤهلها لأن تكون لغة رسمية بين لغات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية والإقليمية.

درس المجمع هذا المشروع، وبعث بمقترحاته إلى أمين عام الجامعة العربية وكان من بينها التوصية بأن يصدر عن القمة العربية التي عقدت في الدوحة في شهر آذار 2009م قانوناً لحماية اللغة العربية على مستوى الوطن العربي أسوة بما هو معمول به في كثير من دول العالم، وأن تصدر تشريعاتٌ تلزم الأمة العربية بالعناية بلغتها، والحفاظِ عليها، وتعطي حقَّ المتابعة والمساءلة لجهات الاختصاص في كل قطر عربي.

وانطلاقاً من هذا التوجه العام جاءت فعاليات هذا المؤتمر التي تركزت حول واقع اللغة العربية في الأردن وسبل النهوض بها واشتملت على تسعة عشر بحثاً في أربعة محاور توزعت على سبع جلسات لمدة ثلاثة أيام.

حفل الافتتاح:

بدأ حفل افتتاح المؤتمر الساعة التاسعة والنصف بأي من الذكر الحكيم، ثم ألقى الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة، رئيس المجمع كلمة الافتتاح، تحدث فيها عن نشأة المجمع وأهدافه وإنجازاته، ومواسمه الثقافية وتجربة المجمع في تأليف كتب المرحلة الأساسية للغة العربية في بداية التسعينيات، وتجربته في تعريب العلوم الأساسية والطبية، وقال: إن اللغة تكتسبُ اكتساباً بالممارسة ومحاكاةِ نصوصِ اللغة العربية الفصحى الجميلة، وبالتعليم المدرسي المنهجي والمخطط له عن علمٍ ومعرفةٍ وخبرةٍ في جميع كتب مرحلة التعليم العام".

وقال أيضاً: إن التعبير عن دقائق الفكر والمعرفة يقتضي لغةً سليمةً دقيقةً واضحةً، فسلامة الفكر من سلامة اللغة. واللغة العربية السليمة هي اللغة الدقيقة الحية النامية التي تستطيع أن تعبر عن دقائق الفكر والمعارف الإنسانية. وهي في الوقت نفسه تكون هوية الأمة العربية، وشريان الحياة الحضارية والعلمية المبدعة، وحقائق الأشياء، وتجاربنا العلمية والمعرفية القديمة والحديثة تقضي بأنه لا تقدم ولا إبداع إلا من خلال لغة الأمة الجامعة، واللغة العربية الفصيحة، لغة العروبة والإسلام.

جلسات اليوم الأول: الثلاثاء 2009/10/27م:

الجلسة الأولى:

عقدت الساعة العاشرة، برئاسة الأستاذ الدكتور إسحق أحمد فرحان، وموضوعها المحور الأول وهو "الترجمة والتعريب وأهميتهما في التنمية اللغوية والحضارية للمجتمع الأردني" وألقيت في هذه الجلسة ثلاثة بحوث هي:

١. "الترجمة طريق إلى المستقبل" ألقاه الأستاذ الدكتور محمد عصفور من الجامعة الأردنية.
٢. "اجتياز امتحان الكفاءة باللغة العربية شرط للتعيين في المؤسسات العامة والخاصة" ألقاه الأستاذ الدكتور عبدالله زيد الكيلاني من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
٣. " دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها" ألقاه الأستاذ الدكتور فواز عبد الحق من جامعة آل البيت.

الجلسة الثانية:

عقدت في الساعة الثانية عشرة وخمس وأربعين دقيقة برئاسة الأستاذ

الدكتور عبد اللطيف عربيات، وموضوعها المحور الثاني من محاور المؤتمر، وهو "اللغة العربية في التعليم العام، واقعها وسبل النهوض بها"، وألقيت في هذه الجلسة ثلاثة بحوث، هي:

١. "من مهارات الاتصال إلى جماليات الأدب، دراسة في النصوص الأدبية للمرحلة الثانوية في المناهج الأردنية" ألقاه الدكتور محمد بلال الجبوسي من جامعة البترا.

٢. "معلم اللغة العربية في التعليم العام، الواقع وسبل النهوض بأدائه التربوي" ألقاه الدكتور عودة أبو عودة من جامعة الشرق الأوسط.

٣. "أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العام" ألقاه الأستاذ الدكتور أمين الكخن من الجامعة الأردنية.

الجلسة الثالثة:

عقدت في الساعة الرابعة والنصف مساءً، برئاسة الأستاذ الدكتور

عيد دحيات، وهي استمرار للمحور الثاني، وألقيت فيها ثلاثة بحوث، هي:

١. "المستوى اللغوي في تعليم مناهج المواد العلمية في التعليم العام،

واقعه وسبل النهوض به، منهاج الفيزياء للصف العاشر، نموذجاً"

ألقاه الدكتور منير شطناوي من الجامعة الهاشمية.

٢. "برامج تأهيل معلمي اللغة العربية في الجامعات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها" ألقته الدكتورة خلود العموش من الجامعة الهاشمية.

٣. "تدريس اللغات الأجنبية في التعليم العام، وأثره في تعليم اللغة العربية، ألقاه الأستاذ الدكتور عبدالله عويدات، جامعة عمان للدراسات العليا.

جلسات اليوم الثاني: الأربعاء 2009/10/28م

الجلسة الرابعة:

عقدت في الساعة التاسعة والنصف برئاسة الأستاذ الدكتور عبد المجيد نصير، وموضوعها المحور الثالث من محاور المؤتمر وهو " اللغة العربية في التعليم الجامعي في الجامعات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها". وألقيت فيها أربعة بحوث، هي:

١. "تعريب التعليم الجامعي، الجامعة الأردنية نموذجاً" ألقاه الأستاذ الدكتور حميد الحاج من الجامعة الأردنية.

٢. "خطط اللغة العربية في الجامعات الأردنية، الواقع وآفاق التطور" ألقاه الدكتور عبد الحميد الأقطش من جامعة اليرموك.

٣. "اللغة العربية متطلب جامعي في الجامعات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها" ألقاه الأستاذ الدكتور زياد الزعبي من جامعة اليرموك.

٤. "الرسائل الجامعية بين الواقع والمأمول، قسم اللغة العربية في جامعة اليرموك، نموذجاً" ألقاه الأستاذ الدكتور فوزي الشايب من جامعة اليرموك.

الجلسة الخامسة:

عقدت في الساعة الثانية عشرة وخمس وأربعين دقيقة برئاسة الأستاذ الدكتور بشار عواد، وألقي فيها بحثان هما:

١. "اللغة العربية في كليات الحقوق الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها" ألقاه الأستاذ الدكتور كامل السعيد من الجامعة الأردنية.

٢. "اللسانيات الحديثة في الجامعات الأردنية، وأثرها في تنمية اللغة العربية ومعالجة قضاياها، الواقع وسبل النهوض" ألقاه الأستاذ الدكتور سمير استيتية من جامعة اليرموك.

الجلسة السادسة:

عقدت في الساعة الرابعة والنصف مساءً، برئاسة الأستاذ الدكتور يوسف بكار، وموضوعها المحور الرابع من محاور المؤتمر، وهو "اللغة العربية في المؤسسات الإعلامية والرسمية، واقعها وسبل النهوض بها" وألقي فيها بحثان هما:

١. "اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية العالمية في المؤسسات الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها" ألقاه الدكتور رائد عكاشة من جامعة الإسراء.

٢. "اللغة العربية في برامج الأطفال في مؤسسات الإعلام الأردنية، واقعها وسبل النهوض بها" للدكتور ناصر شبانة وألقاه بالإنابة الدكتور إبراهيم خليل من جامعة الإسراء.

جلسات اليوم الثالث: الخميس 2009/10/29م

الجلسة السابعة:

عقدت في الساعة التاسعة والنصف برئاسة الأستاذ الدكتور عبد القادر عابد، استكمالاً للمحور الرابع، وألقي فيها بحثان هما:

١. "اللغة العربية في الصحف اليومية والأسبوعية في الأردن، واقعها وسبل النهوض بها" للأستاذ الدكتور خالد جبر من جامعة البترا.
٢. "اللغة العربية في الدواوين والمخاطبات والمراسلات في المؤسسات العامة والخاصة، واقعها وسبل النهوض بها" ألقاه الأستاذ الدكتور سمير الدروبي من جامعة مؤتة.

الجلسة الختامية:

- عقد المؤتمر جلسته الختامية الساعة الحادية عشرة، برئاسة الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة، رئيس المجمع استمع فيها الحاضرون إلى:
- كلمة مجمع اللغة العربية الأردني، ألقاها الأستاذ الدكتور عبد الجليل عبد المهدي، عضو المجمع.
 - التقرير الختامي والتوصيات الصادرة عن المؤتمر، ألقاه الدكتور عبد الحميد الفلاح، الأمين العام للمجمع.

التوجهات العامة للمؤتمر

برز من خلال فعاليات هذا المؤتمر أن المشاركين مصريون على مطلب التعريب الشامل للعلوم والمعارف الإنسانية، وأن الترجمة من أهم روافد التعريب، وأن التعريب موضوع سياسي أكاديمي، وأنه ضرورة قومية وحتمية نظراً لتعدد مصادر المعرفة وتنوع حقولها ومجالاتها، وفيه إغناء للغة العربية بما يمكنها من أداء دورها الحضاري والتنموي في المجالات التربوية والعلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وأكدت فعاليات المؤتمر أن اللغة العربية تواجه تحديات كثيرة داخلية وخارجية في هذا العصر، عصر العولمة، تتمثل التحديات الداخلية في مناهجها وطرق تدريسها ووسائل تعليمها وأساليب تقييمها، ورفع كفاءة معلمها، وتتمثل التحديات الخارجية في الازدواجية اللغوية وتدريس اللغات الأجنبية في مراحل التعليم الأولى، وشيوع اللهجات العامية، وعدم الالتزام بالتشريعات الخاصة بالمحافظة على اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية والأكاديمية والخدمية، وعدم إصدار قانون اللغة العربية أسوة بما هو معمول به في كثير من دول العالم.

ويدعو هذا كله إلى وضع استراتيجية لغوية من خلال تخطيط لغوي شامل، وأجمع المشاركون على أن الفرصة مهيأة لوضع سياسة لغوية متكاملة تحدد أهدافها وغاياتها ووسائل تنفيذها والمشكلات التي تواجه اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة ونقترح الحلول الكفيلة بنجاحها. وتشارك فيها جميع مؤسسات الدولة الرسمية والتعليمية والأكاديمية والثقافية والإعلامية والخدمية، ومؤسسات المجتمع المدني.

وبرز من خلال البحوث وآراء المشاركين والمناقشين أن اللغة العربية تواجه أزمة لغوية في مجال تكنولوجيا المعلومات، وعليه يجب أن تتضافر جهود اللغويين وجهود الحاسوبيين لحل المشكلات التقنية التي تواجهها في المجالات المعجمية والصرفية والنحوية والدلالية والإملائية وشكل الحرف العربي وغيرها لتتمكن من الدخول في نادي اللغات العالمي، ولتؤدي دورها في بناء الحضارة الإنسانية.

ويسجل المشاركون تقديرهم واعتزازهم بقرار قادة الأمة العربية في الدورة الحادية والعشرين لمجلس الجامعة العربية التي عقدت في الدوحة في شهر آذار سنة 2009م بتبني مشروع "النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة" وإبلاء اللغة العربية اهتماماً ورعاية خاصة، "باعتبارها وعاء للفكر والثقافة العربية، ولارتباطها بتاريخنا وثقافتنا وهويتنا لتكون مواكبة للتطور العلمي والمعرفي في عصر تكنولوجيا المعلومات، ولتصبح أداة تحديث في وجه محاولات التغريب والتشويه التي تتعرض لها ثقافتنا العربية".

ويهيئون بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية وبالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للعمل الجاد لتنفيذ هذا المشروع القومي المهم. وفي ضوء التوجهات العامة، وانطلاقاً من البحوث والمناقشات التي أعقبتها فقد انتهى المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات، على النحو الآتي:

التوصيات

١. يؤكد المشاركون أهمية إصدار قانون لحماية اللغة العربية ، كما هو معمول به في كثير من دول العالم التي تحافظ على لغتها، ويأملون من السلطة التنفيذية والسلطة التشريعية اتخاذ الإجراءات اللازمة لاستصدار الإرادة الملكية السامية بقانون اللغة العربية الذي رفعه مجمع اللغة العربية الأردني منذ سنوات إلى مجلس الوزراء.
٢. الترجمة رافد مهم من روافد المعرفة الإنسانية، وعلى وزارة الثقافة والجامعات الرسمية والخاصة ومجمع اللغة العربية الأردني والجمعيات الأردنية ذات العلاقة التعاون والتنسيق لوضع استراتيجية وطنية متكاملة لبرنامج وطني للترجمة من العربية وإليها لما في ذلك من إغناء للغة العربية، وتيسير سبل الإفادة مما ينتجه الآخرون في حقول المعرفة المتعددة.
٣. النهوض باللغة العربية يحتاج إلى وضع استراتيجية لتخطيط لغوي شامل لنظامنا التعليمي في مراحله المتعددة ، تشارك فيه وزارة التربية والتعليم ووزارة الثقافة ومجمع اللغة العربية الأردني وأقسام اللغة العربية في الجامعات الرسمية والخاصة ومركز تنمية الموارد البشرية والمؤسسات الإعلامية ومؤسسات المجتمع المدني الثقافية والعلمية.
٤. الكفاءة اللغوية باللغة العربية مطلب قومي وحق من حقوق المواطن العربي عامة والأردني خاصة، أكدته الدستور الأردني

والقوانين والتشريعات المنبثقة عنه، ولتحقيق هذا يوصي المشاركون بأن يعمل مجمع اللغة العربية الأردني بالتعاون مع المختصين في الجامعات الأردنية في مجال القياس والتقويم ووزارة التربية والتعليم وديوان الخدمة المدنية، على وضع امتحان الكفاءة اللغوية في اللغة العربية ليكون شرطاً للتعيين في المؤسسات العامة والخاصة، والقبول في الجامعات وكليات المجتمع.

٥. يتوجه المشاركون بالتوصية إلى وزارة التربية والتعليم لإعادة النظر في عناصر المنظومة التربوية من حيث:

أ - تطوير المناهج التعليمية والكتب المدرسية ، واختيار نصوصها بما يتلاءم والفئات العمرية لكل مرحلة، آخذين بعين الاعتبار الأسس النفسية والفنية والاستراتيجيات التعليمية المعتمدة في الكتب التعليمية العالمية لتنمية الذائقة الجمالية في وجوها المختلفة: التشكيلية والموسيقية واللغوية، والاعتناء بإخراج هذه الكتب إخراجاً فنياً رفيعاً باستعمال الصور والألوان وحسن الطباعة ليكون الكتاب مشوقاً للطالب.

ب - وضع معايير تربوية وعلمية ذات مستوى رفيع لاختيار المعلمين عند التعيين لتوفير الكفاءات العلمية والتربوية القيادية في الميدان، واعتبار التعليم مهنة كريمة وليست وظيفة عادية، والعمل على توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لخلق بيئة تعليمية متوازنة ومستدامة وتوفير حياة كريمة لهم، ووضع تشريعات رسمية تعمل على تحسين أوضاع المعلمين المادية، حتى تغدو مهنة التعليم مطمحاً للمعلمين العاملين على خدمة

أمتهم ولغتهم، وتجعل من المعلم شخصية اجتماعية مرموقة
ينظر إليه بإجلال واحترام.

ج -

تأهيل المعلمين في جميع مراحل التعليم تأهيلاً تربوياً وعلمياً
ولغوياً كافياً ، وعقد الدورات المستمرة لاطلاعهم على الأساليب
المتجددة في التعليم.

د -

الإفادة من النظريات التربوية الحديثة ونظريات علم النفس
اللغوي في تعليم اللغات وتحديث طرائق التدريس ، والإفادة مما
تقدمه التقنية الحديثة من حاسوب وشبكة عنكبوتية من وسائل
مهمة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

هـ -

العناية بأساليب التقويم والتركيز على قياس المهارات العقلية
العليا من فهم واستقراء واستنتاج ومقارنة وتعليل وتحليل ونقد.

و -

الاهتمام بعملية الإشراف التربوي ، وأخذها على محمل الجد
لتؤدي دورها في إنجاح العملية التعليمية التعليمية.

ز -

إلزام معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الدراسية الأخرى
استعمال اللغة العربية السليمة في أثناء التدريس إذ إن جميع
معلمي المواد الدراسية هم معلمون للغة العربية، وتشجيع
الطلاب على استعمال اللغة السليمة.

ح -

إعادة النظر في التشريعات والتعليمات التربوية التي تأكد أثرها
السلبى على العملية التعليمية التعليمية وبخاصة المتعلقة منها
بالنجاح والرسوب.

ط - زيادة العناية والاهتمام بالأنشطة المرافقة للمناهج وتشجيع الطلاب على المطالعة الحرة وتفعيل دور المكتبات المدرسية، والمشاركة في الإذاعة المدرسية والكلمات الصباحية ومجلات الحائط وغيرها.

ي - أن يعمل مجمع اللغة العربية الأردني على وضع معجم مدرسي حديث لمرحلة التعليم العام ، وفق المنهجية الحديثة في وضع المعجمات، وأن يزود بالتعريفات والصور، ليكون هذا المعجم أداة تعليمية وتنقيفية ممتازة، وأن يخرج على شكل ورقي وإلكتروني، وأن ييسر المجمع الإفادة منه عن طريق وضعه على موقعه الإلكتروني.

٦. يتوجه المشاركون إلى رؤساء الجامعات الرسمية والخاصة باتخاذ

القرارات اللازمة لجعل اللغة العربية لغة التدريس والبحث العلمي

في كل التخصصات الجامعية والارتقاء بمستوى خريجي طلبة

أقسام اللغة العربية، وذلك من خلال:

أ - تفعيل التشريعات التي نص عليها قانون الجامعات الأردنية فيما يتعلق بلغة التدريس وهي اللغة العربية.

ب - التعريب ضرورة قومية وحتمية علمية في ضوء تعدد مصادر

المعرفة وتنوعها، وعلى الجامعات الرسمية والخاصة والجمعيات

المدنية ذات العلاقة وبالتعاون مع مجمع اللغة العربية الأردني

وضع استراتيجية وطنية لتعريب التعليم الجامعي، وإغناء المكتبة

العلمية بالمصادر والمراجع. والإفادة مما تقدمه التقنية الحديثة،

في مجال التعريب والترجمة، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية

والأكاديمية المجزية لأعضاء هيئة التدريس وللمشتغلين في التعريب.

ج - إنشاء بنك للمصطلحات بالتعاون مع مجمع اللغة العربية الأردني

لتسهيل عملية التعريب والترجمة، وتزويد القائمين عليها بما يحتاجون إليه من مقابلات عربية لمصطلحات أجنبية.

د - العمل على تطوير تدريس الترجمة الفورية كما وكيفا بما يستجيب للحاجات الحالية والمستقبلية.

هـ - إضافة مادة إجبارية إلى خطة كل قسم من أقسام الكليات العلمية

لدراسة الجهود التي بذلها العلماء المسلمون في كل حقل من

الحقول العلمية ، وذلك لتحقيق هدفين، الأول: تعزيز الانتماء إلى

حضارة هذه الأمة، والثاني إكساب الطالب مهارات لغوية

وأصولية ومصطلحية تمكنه من المشاركة في نقل ما توصل إليه

الفكر الإنساني في مجال تخصصه إلى اللغة العربية.

و - إعادة النظر في خطط أقسام اللغة العربية لزيادة عدد الساعات

المعتمدة لمواد التخصص الإجبارية في اللغة العربية بما يحقق

للطالب تحصيلاً كافياً لإتقان مهارات اللغة العربية، والارتقاء

بمستوى الخريجين. وربط منح الدرجة الجامعية الأولى بمعدل

التخصص والعمل على توحيد هذه الخطط في الجامعات الأردنية

الرسمية والخاصة.

ز - توجيه موضوعات رسائل الماجستير والدكتوراه في أقسام اللغة

العربية إلى دراسة ما تواجهه اللغة العربية من مشكلات لغوية

داخلية وخارجية ، وتأهيل جيل من الخريجين يتقنون التعامل مع

تكنولوجيا المعلومات وحل المشكلات المعجمية والصرفية والنحوية والدلالية وتطوير الحرف العربي بالتعاون مع الحاسوبيين لخدمة اللغة العربية تقنياً وجعل الحاسوب مطوعاً للعربية في تدريسها واستنباط قواعد لغوية حديثة، وهذا يقتضي التعاون مع أقسام أخرى لها صلة وثيقة بذلك.

ح - أن تكون الخطط الدراسية في العلوم اللسانية في أقسام اللغة العربية شاملة للفروع اللسانية المختلفة ، وأن تركز على النظرية والتطبيق، ولا بد من إعداد الكوادر العلمية المؤهلة تأهيلاً تخصصياً في الفروع اللسانية كافة، وذلك بابتعاث المتميزين من طلبة اللغة العربية إلى الجامعات الغربية العريقة في تدريس اللسانيات.

ي- إعادة النظر في اللغة العربية، متطلباً جامعياً في الجامعات الأردنية، من حيث أهدافها ومادتها وإخراجها وأساليب تدريسها، ومدى ملاءمتها لتخصصات الطلبة، وتحقيق الفائدة المرجوة لرفع مستوى الأداء اللغوي لدى الطلبة.

ك- إعادة النظر في عدد ساعات مواد اللغة العربية التي تدرس في كليات الحقوق والشرعية في الجامعات الرسمية والخاصة والعمل على زيادتها بما يهيئ لطلبتها مستوى لغوياً عالياً، لما لهذه الكليات من أثر في حياة المواطن من الناحية الدينية والاجتماعية.

7. المؤسسات الإعلامية بأشكالها وأنواعها المتعددة وسيلة فاعلة في

تعليم اللغة العربية وتعلمها إذا استخدمت استخداماً صحيحاً

وموجهاً، ويتوجه المشاركون في هذا المؤتمر إلى جميع المؤسسات

الإعلامية الصحفية والتلفازية والفضائية والإذاعات للعناية باللغة العربية واحترامها والرقى بمستواها، وذلك من خلال:

أ. الاهتمام بإنتاج البرامج التلفازية الموجة للأطفال لغة ومضموناً وفناً، بالاعتماد على تخطيط محكم ومشاركة جادة من خبراء لغويين وأدباء وعلماء ومخرجين أكفاء للوصول إلى نص جيد يمنح الأطفال والمستمعين والمشاهدين اكتساب مهارات لغوية عالية ومتعة أدبية وعلمية راقية وغيرها.

ب. التخلص من الازدواجية اللغوية، وذلك بالتخلي عن العامية والتركيز على اللغة العربية السليمة في كل ما تبثه وتنشره وتذيعه هذه الوسائل من دعايات وإعلانات ومسلسلات ولقاءات ومقالات وبرامج متعددة.

ج. عقد دورات لغوية للعاملين في هذه المؤسسات للارتقاء بمستواهم اللغوي مما يمكنهم من أداء عملهم الإعلامي على أحسن وجه، وذلك بالتعاون مع مجمع اللغة العربية الأردني وأقسام اللغة العربية في الجامعات الرسمية والخاصة، واتحاد الكتاب ورابطة الكتاب وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة.

د - الطلب إلى المؤسسات العامة والخاصة التزام اللغة العربية في مواقعها الإلكترونية وتشجيع استعمال اللغة العربية في هذه المواقع لما في ذلك من احترام للغة العربية وتقديم خدمات أفضل للجمهور.

هـ - دعوة دائرة المطبوعات والنشر ودائرة المكتبة الوطنية إلى وضع خطة يلزمان بها أي مؤلف تقديم ما يثبت أن كتابه قد خضع إلى تحرير لغوي دقيق قبل إجازته وتصنيفه.

و- تشكيل لجنة خاصة لشؤون "اللغة العربية والإعلام" بمجمع اللغة العربية الأردني، يكون من مهماتها متابعة لغة الإعلام في الأردن، والتنسيق مع المؤسسات الإعلامية لتحقيق الارتقاء المنشود، وإنجاز معجم خاص بالإعلام ومصطلحاته، ودليل لغوي مرشد للكتاب والإعلاميين في قضايا الإملاء والنحو والتراكيب والمصطلحات الأجنبية.

٨. دعوة الوزارات والمؤسسات العامة والخاصة إلى رفع مستوى اللغة العربية في دواوينها ومخاطباتها ومراسلاتها والارتقاء بأسلوبها وخلو تراكيبها من الأخطاء اللغوية، وهذا يتطلب تعيين محررين لغويين ومنشئين ممن تتوفر فيهم القدرة والكفاءة اللغوية، والعمل على عقد الدورات اللغوية للعاملين فيها للارتقاء بمستواهم اللغوي.

٩. دعوة المؤسسات الإعلامية والتربوية والتعليمية والأكاديمية والدينية ومجمع اللغة العربية الأردني ووزارة الثقافة ووزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية ومؤسسات المجتمع المدني لتنظيم حملة وطنية عامة لتوعية المواطنين باحترام اللغة العربية وبيان أهميتها في بناء الشخصية العربية ودورها في بناء المجتمع فكرياً وسياسياً وثقافياً واجتماعياً وعقدياً وتربوياً وحضارياً.

وختاماً فإن مجمع اللغة العربية الأردني يتقدم بالشكر الجزيل إلى العلماء الأفاضل المشاركين في هذا المؤتمر وإلى السيدات والسادة الذين

شاركوا في إغناء هذا المؤتمر بمناقشاتهم وتعقيباتهم مما ساعد على إنجاحه، والشكر موصول إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إعداد المؤتمر وتنفيذه.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

التّعقيبات والمناقشات

أ.د. سمير الدروبي

اقترح إضافة اسم المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا للدوائر المهتمة باللغة العربية، حيث أن لهذا المجلس اهتماماً بدأ جاداً وفاعلاً باللغة العربية، وشكّل لجنةً عليا بمشاركة أساتذة من الجامعات في مختلف التخصصات للنظر في العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغويات. وقد وضعت هذه اللجنة الاهتمام باللغة العربية على رأس أولوياتها واهتمّت أيضاً بتعريب العلوم والترجمة.

ويرى أن يصدر المجمع مصطلحاً أصيلاً ودقيقاً بدلاً من مصطلح الترجمة الفورية، ويقترح أن يكون الترجمة اللسانية؛ لأن الأصول القديمة تذكر هذا المصطلح وتعزّزه، فهي ترجمة باللسان، والترجمة الفورية قد تكون دلالتها بعيدة.

أ.د. حميد الحاج

أثنى على التوصيات الصادرة، واقترح إضافة توصية بخصوص إنشاء قواعد بيانات للمعنيين بالتعريب الجامعي وتكوين رابطة فيما بينهم.

د. سعود عبد الجابر

اقترح توصية بخصوص التحقيق والاهتمام به، سواء من المجمع أم من الجامعات والتعاون بين المجمع والأساتذة المختصين في هذا المجال. واقترح توصيةً أخرى بشأن امتحان (التوفل)، ورأى أن يُستبدل بامتحان آخر في اللغة العربية.

أ.د. عبدالله الكيلاني

يرجو أن تلقى هذه التوصيات الشاملة طريقها للتنفيذ وتجد متابعةً لِتُنشَر في الصحف المحلية، ويقترح أن تُعمَّم على الزملاء ليختار كُلُّ منهم موضوعاً منها يحاول معالجته من خلال الصحف المحلية، وتشكيل رأي عام ضاغط لنقل هذه التوصيات إلى ممارسات عملية.

أ.د. إسحق الفرحان

يقترح أن تكون هذه التوصيات نقطةً على جدول أعمال مجلس المجمع لمتابعة كل توصية والاتصال بالمعنيين لتنفيذها.

تعقيب الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة في نهاية المؤتمر

في نهاية الحديث وبعد انتهاء المناقشات، اختتم الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة الموسم الثقافي السابع والعشرين بتوجيه الشكر للأساتذة العلماء الذين قدّموا بحثاً قيّماً، ولرؤساء الجلسات – الذين كان لجهودهم مكانةً متميزةً في قيادة المناقشات – ولجميع المشاركين الذين أغنوا هذا المؤتمر بأفكارهم وآرائهم ومناقشاتهم وتعليقاتهم.

وتقدّم بشكر خاصٍ لطلبة الدراسات العليا الذين حضروا الجلسات المسائية وشاركوا في التعليقات والمناقشات والاستفسارات التي، لا شك، أثرت المؤتمر.

ونوّه د. خليفة إلى الخطر الكبير الذي يحيق بالعربية من كل جهة، فالعربية تُجابه المكائد والحرب العلنية المصحوبة بالحملات العسكرية والاستعمارية التي تعيدنا إلى زمن الحملات الاستعمارية في القرن التاسع عشر، كما نشهد الآن في العراق وفلسطين وفي شتّى أنحاء العالم.

ووجه نداءً إلى إخواننا الذين تنلُّ اللغة العربية في صدورهم وعلى ألسنتهم،
أن يعودوا إلى صواب العلم والفكر والقوميَّة والعقيدة، فالعربية تُحارب لأنها لغة
الإسلام ولأنها لا تخصُّ العرب وحسب، وإنما تخصُّ كلَّ المسلمين؛ فهذا الامتياز
الذي تتمتع به العربية هو ما يخيفهم. وودَّع الحاضرين على أمل اللقاء بهم في
عامٍ قادم تكون فيه الأمة العربية بلغتها ودينها أقوى وأكثر إشراقاً.